

RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE et POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2
Faculté des lettres et des langues
Département de langue et littérature françaises

Thèse
Doctorat
Filière : Langue française
Spécialité : Didactique
Présentée par :
Mme. MEDJDOUB Hynd

Titre :

Analyse des marques transcodiques dans l'interlangue des étudiants algériens apprenant le français dans un contexte plurilingue. Cas des universitaires de Batna

Sous la direction de : Dr. RABEHI Samira
Université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif 2

Membres du jury :

Membre	Nom et Prénom	Grade	Établissement
Président	BOUZIDI Boubakeur	Pr	Univ. Setif 2
Rapporteur	RABEHI Samira	MCA	Univ. Setif 2
Examineur	AMEUR Azzedine	Pr	Univ. M'sila
Examineur	BOUDJIR Ilhem	Pr	Univ. Batna 2
Examineur	BOUREKHIS Mustapha	Pr	Univ. Setif 2
Examineur	DAHIR Chahrazed	Pr	Univ. Setif 2

Année universitaire : 2024/2025

Remerciements

Je souhaite témoigner toute ma gratitude à Madame RABEHI Samira pour son soutien inébranlable et ses conseils avisés, malgré la distance qui nous sépare. Sa confiance et ses encouragements rassurants ont été une source de motivation essentielle dans la poursuite de ce travail, m'offrant à la fois clarté et détermination. Son professionnalisme allié à son humanisme a profondément marqué mon parcours.

Mes remerciements vont également à Madame REGGAD Fouzia, à la retraite aujourd'hui, qui m'a guidée avec bienveillance lors des premières étapes de ce travail, et dont les encouragements ont été essentiels au démarrage de cette aventure scientifique.

Je souhaite ensuite remercier les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail. Je leur suis non seulement reconnaissante de l'honneur qu'ils me font, mais j'apprécie également le temps qu'ils auront consacré à cette tâche.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à tous les enseignants qui ont jalonné mon parcours, depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Leur savoir-faire, leur dévouement et leur passion ont été des piliers dans ma formation intellectuelle. Un remerciement tout particulier à Madame AGGOUNE Shyraz dont l'aide précieuse a été d'une grande importance tout au long de cette aventure académique.

Je tiens à remercier chaleureusement les étudiants qui ont participé à cette recherche. Sans leur générosité et leur engagement, ce travail n'aurait pu aboutir. Leur contribution demeure essentielle à la réalisation de cette étude.

Qu'il me soit permis d'adresser mes plus vifs remerciements à l'ensemble des personnes ayant participé, directement ou indirectement, à la concrétisation de ce travail. Une reconnaissance toute particulière s'adresse à Zineb, Kami, Hasna et Ibticem.

Dédicace

À mes chers parents,
ces deux êtres d'exception dont l'amour infini et les invocations discrètes ont illuminé mon chemin, me donnant la force et la détermination de continuer, même lorsque l'ombre du doute et de la fragilité assombrissait mon cœur.

À mon cher époux,
qui a su, dans les instants les plus rudes, être l'épaule sur laquelle mon courage a repris souffle.

À mes chers enfants,
petites étoiles qui illuminent ma vie,
quand le monde des idées devenait labyrinthe,
leurs rires et leur innocence ont été ma boussole.

À mes frères et sœurs,
pour leur affection sincère et leurs encouragements constants,
leurs voix, même lointaines mais toujours vibrantes, me soufflant sans cesse : « Continue ».

À Zineb,
âme sœur élue par l'amitié, dont les actes et les mots ont su ranimer mon courage lorsque vacillait l'espérance.

À ma belle-famille,
pour leur soutien inébranlable et la douceur de leur accueil, qui ont été une source constante de force et de réconfort.

Sommaire

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Introduction générale

Première partie : Influence et interférence interlinguistique dans le contexte plurilingue algérien

Présentation de la première partie

Chapitre 1 : Le français dans le paysage sociolinguistique algérien

Introduction

- 1.1. Contact de langues et bi-pluri-multilinguisme
- 1.2. Précisions terminologiques
- 1.3. Le paysage sociolinguistique algérien
- 1.4. Contexte particulier : Présentation de la ville de Batna
- 1.5. L'enseignement du français en Algérie
- 1.6. Conclusion

Chapitre 2 : L'interférence interlinguale : influence croisée entre langues source et cible

Introduction

2. 1. L'influence interlinguistique
2. 2. Éléments déclencheurs du transfert interlinguistique
2. 3. Faute et erreur
2. 4. L'interférence : Définitions et classements
2. 5. Traditions de l'analyse de la langue de l'apprenant
2. 6. Différences entre l'apprentissage de la langue source et l'apprentissage de la langue cible
2. 7. Rôles des langues apprises dans l'apprentissage de la langue cible
- 2.8. L'écrit
- 2.9. Conclusion

Chapitre 3 : Comparaison des deux langues : L'arabe et le français

Introduction

- 3.1. Les différences majeures entre les deux langues
- 3.2. Comparaison entre l'arabe et le français
- 3.3. Conclusion

Synthèse de la première partie

Deuxième partie: Méthodologie, analyse du corpus et pistes de remédiation

Présentation de la deuxième partie

Chapitre 1 : Cadre méthodologique et analyse du premier instrument d'investigation

Introduction

- 1.1. Rappel des objectifs de la recherche et présentation du protocole d'enquête
- 1.2. Public visé
- 1.3. Déroulement de l'enquête
- 1.4. Difficultés rencontrées
- 1.5. Instruments de collecte de données
- 1.6. Conclusion

Chapitre 2 : Analyse des erreurs interlinguistiques dans les écrits des apprenants algériens

Introduction

- 2.1. Représentation de l'espace scriptural
- 2.2. Les interférences phonétiques
- 2.3. Les interférences morphosyntaxiques
- 2.4. Les interférences sémantico-lexicales
- 2.5. Les Interférences culturelles
- 2.6. Influence de l'anglais
- 2.7. Résultats et discussion
- 2.8. Conclusion

Chapitre 3 : Propositions des pistes de remédiation

Introduction

- 3.1. Du faux pas à la progression : repenser l'erreur en didactique des langues
- 3.2. La didactique convergente: Pour une bonne gestion du plurilinguisme en classe
- 3.3. Activités didactiques
- 3.4. Approche interculturelle
- 3.5. Apport des TICE
- 3.6. Recommandations aux enseignants
- 3.7. Recommandations aux apprenants
- 3.8. Conclusion

Synthèse de la deuxième partie

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Liste des abréviations

Liste des tableaux

Liste des figures

Table des matières

Résumé

Introduction générale

L'apprentissage d'une langue étrangère constitue un processus dynamique, à la fois cognitif, linguistique et socioculturel, où différents systèmes de langues entrent en interaction constante. Il ne s'agit pas simplement d'acquérir un code linguistique nouveau, mais de réorganiser un ensemble de connaissances langagières préexistantes, souvent ancrées dans une ou plusieurs langues premières. Dans les contextes plurilingues, cette dynamique devient d'autant plus complexe que les langues en présence interagissent entre elles, s'influencent mutuellement et façonnent la production de la langue cible.

Dans le contexte algérien, cette complexité est accentuée par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe dialectal (langue maternelle majoritaire), l'arabe classique (langue institutionnelle et scolaire), le tamazight (langue nationale et officielle pour une partie de la population), le français (langue étrangère, mais historiquement présente dans les pratiques sociales et académiques) et l'anglais (langue valorisée pour son statut international). Cette pluralité engendre chez les apprenants une richesse linguistique, mais également des phénomènes d'interférences, conscientes ou inconscientes, qui influencent leur interlangue en FLE.

À l'université, et plus particulièrement à l'université Batna 2, les étudiants de première année en FLE se trouvent donc au croisement de ces différentes langues. Leur production écrite devient un terrain fertile pour l'observation des transferts interlinguistiques, où se révèlent des marques linguistiques d'origines diverses, morphologiques, syntaxiques, lexicales, sémantiques voire culturelles, issues de leurs langues antérieures. Ces phénomènes ne doivent pas être perçus uniquement comme des erreurs, mais comme les traces d'un processus de construction linguistique en cours, marqué par des ajustements, des approximations et des stratégies de communication.

Ainsi, l'interlangue des apprenants algériens peut être considérée comme le reflet d'une activité cognitive complexe, dans laquelle chaque langue connue joue un rôle structurant. Ce processus d'apprentissage en contexte plurilingue, loin de suivre un modèle linéaire, se caractérise par une interaction constante entre langue cible et langues sources, interaction qui produit des effets observables dans les productions écrites. C'est précisément cette dynamique que la présente recherche se propose d'explorer, à travers l'analyse des marques transcodiques présentes dans les copies d'apprenants, afin d'éclairer les logiques profondes du transfert linguistique en situation d'apprentissage plurilingue.

Force est de constater que, parmi les multiples obstacles rencontrés par les apprenants dans leur parcours d'appropriation du français langue étrangère, l'interférence linguistique demeure l'un des phénomènes les plus récurrents dans le champ de la didactique des langues. Ce phénomène se décline sous diverses appellations telles que le *transfert de langue* (Lado, 1957 ; Selinker, 1972 ; Kellerman, 1986 ; Odlin, 1989), le *transfert interlinguistique* (De Angelis & Selinker, 2001), l'*influence translinguistique* (Hammarberg, 2006 ; Odlin, 2003), ou encore l'*interaction interlinguistique* (Jessner, 2003). Toutes ces notions convergent vers une définition commune : celle d'un processus par lequel un apprenant transpose involontairement des éléments issus de sa ou de ses langues antérieures (langue maternelle ou langues déjà acquises) vers la langue cible, générant ainsi des écarts linguistiques plus ou moins significatifs par rapport aux normes attendues dans cette dernière (Odlin, 2012).

Dans le cadre de cette étude, nous adoptons une approche englobante de ces terminologies, en considérant les interférences interlinguistiques comme des manifestations à la fois linguistiques, cognitives et sociolinguistiques. Loin d'être de simples erreurs, ces transferts sont le reflet des mécanismes internes de traitement linguistique mobilisés par les apprenants dans un contexte plurilingue. De nombreux chercheurs soulignent en effet le rôle central que joue la langue maternelle (LM) dans l'acquisition d'une langue seconde (L2). Gass et Selinker (2008) rappellent que le transfert constitue un phénomène incontournable dans tout processus d'acquisition, tandis qu'Ellis (1985) insiste sur la reconnaissance généralisée de cette influence dans la communauté scientifique. Odlin (1989), quant à lui, a démontré empiriquement que le transfert peut affecter tous les sous-systèmes linguistiques – morphologie, syntaxe, lexique, phonologie.

Cependant, des recherches plus récentes menées dans une perspective multilingue (De Angelis, 2005 ; Hammarberg, 2006 ; Trévisiol, 2021) ont mis en évidence des phénomènes d'interférence plus complexes, impliquant non seulement la LM mais également d'autres langues déjà acquises (L2, L3...), notamment dans des contextes d'acquisition successive ou simultanée. Dans ces situations, les apprenants mobilisent un répertoire linguistique diversifié, au sein duquel les langues interagissent en fonction de divers paramètres cognitifs et contextuels.

Ainsi, comme le souligne Cook (2003), l'interférence linguistique ne se limite pas à une simple influence négative ; elle est profondément ancrée dans la réalité cognitive des apprenants plurilingues. Elle peut être déclenchée par des facteurs multiples : proximité

typologique entre langues, similitudes structurelles, fréquence d'usage, ou encore représentations sociolinguistiques des langues en présence. Ses effets sont observables dans toutes les compétences langagières, compréhension orale, expression orale, lecture, et surtout production écrite, et se traduisent par des erreurs récurrentes qui affectent la précision linguistique, la fluidité communicationnelle et la structuration discursive.

Ce sont précisément ces occurrences récurrentes d'erreurs, qui semblent dépasser le cadre des seules difficultés inhérentes à la langue cible, qui ont suscité notre intérêt. Leur fréquence et leur nature laissent entrevoir l'influence d'autres systèmes linguistiques en présence, et invitent à interroger les mécanismes d'interférence à l'œuvre dans l'interlangue des apprenants algériens de FLE, dans un environnement aussi riche que complexe sur le plan linguistique.

En tant qu'enseignante, nous avons constaté que les erreurs commises par les apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère sont souvent liées à leurs connaissances linguistiques antérieures. Ce phénomène nous a particulièrement interpellée dans le contexte pédagogique de Batna, où l'enseignement se déroule dans un environnement linguistique complexe, marqué par l'interaction entre plusieurs langues présentes dans les répertoires des étudiants, telles que l'arabe (standard et dialectal), l'amazigh, le français et l'anglais.

Les recherches consacrées aux influences interlinguistiques chez les apprenants plurilingues ont, pour la plupart, privilégié l'étude des productions orales (Bardel & Falk, 2007 ; De Angelis, 2005 ; Hammarberg & Williams, 1998 ; Lindqvist, 2006), reléguant souvent au second plan l'analyse des productions écrites. Pourtant, quelques contributions majeures, notamment celles de Cenoz, Hufeisen et Jessner (2001) ou de Pinto (2015), ont mis en évidence l'intérêt d'un tel champ d'investigation, en soulignant la complexité des processus de transfert linguistique dans le cadre de l'écrit. Ces travaux ont permis d'affirmer que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère en contexte plurilingue mobilise des mécanismes distincts de ceux observés dans l'acquisition de la langue maternelle. Ce constat nous conduit à recentrer l'attention sur les productions écrites, en tant que reflet tangible des interactions interlinguistiques.

Ce constat met en lumière un manque à combler, notamment en ce qui concerne les productions écrites d'apprenants évoluant dans des environnements marqués par une diversité linguistique. La présente étude s'inscrit donc dans une volonté de mieux comprendre les

mécanismes à l'œuvre dans ces contextes et de contribuer à une réflexion didactique enrichie, en apportant des éléments susceptibles d'aider les enseignants dans leur pratique quotidienne, qu'ils soient débutants ou expérimentés. La compréhension des dynamiques de contact linguistique et la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées apparaissent dès lors comme des enjeux essentiels.

Par ailleurs, le choix de porter l'attention sur la production écrite répond à plusieurs considérations. D'une part, il s'agit d'un exercice qui pose souvent des difficultés importantes aux apprenants de FLE, mobilisant des compétences linguistiques, discursives et cognitives complexes. D'autre part, l'écrit demeure, dans le contexte universitaire, le principal outil d'évaluation des compétences langagières. Par ailleurs, le recours au texte argumentatif comme support d'analyse se justifie par sa présence dominante dans les parcours scolaires et universitaires, où il constitue un exercice discursif central, mobilisant à la fois des compétences linguistiques, cognitives et culturelles.

Porter notre attention sur les étudiants de première année universitaire, dont le niveau de français se situe majoritairement à un stade intermédiaire, se justifie par les observations de Williams et Hammarberg (1998) ainsi que de Hammarberg (2006), qui attestent d'une plus forte incidence des interférences interlinguistiques à ce niveau d'acquisition. De plus, nombre de ces étudiants se destinent à l'enseignement du FLE, ce qui rend d'autant plus pertinent l'examen de leur rapport aux influences interlinguistiques et de leur capacité à les identifier, les comprendre et les dépasser dans leurs productions écrites.

Dans le prolongement de cette réflexion, la présente étude se propose d'analyser l'impact des interférences interlinguistiques principalement issues de l'arabe et, dans une moindre mesure, de l'anglais sur l'interlangue écrite en français langue étrangère (FLE) des étudiants algériens de première année inscrits à l'université de Mustapha Ben Boulaid, Batna 2. Elle vise à comprendre comment ces langues en contact influencent l'apprentissage et l'usage du français écrit dans un contexte plurilingue. Plus précisément, cette recherche s'attache d'abord à identifier les manifestations linguistiques de l'influence de l'arabe dans les productions écrites des apprenants, en mettant en évidence les erreurs et traits caractéristiques pouvant être attribués à un transfert interlingual. Elle vise ensuite à évaluer l'ampleur de ces interférences en fonction des différents sous-systèmes linguistiques, phonétique, morphosyntaxique, lexical et culturel, afin de déterminer les domaines les plus vulnérables à l'influence des langues sources. Dans une perspective comparative, l'étude s'intéresse également à la mesure de

l'impact différentiel de l'arabe et de l'anglais sur les productions écrites, en examinant les types d'erreurs spécifiques associés à chacune de ces langues. Par ailleurs, elle explore le rôle que joue la perception subjective des apprenants quant à la facilité d'utilisation des langues qu'ils maîtrisent (notamment l'arabe et l'anglais), dans l'émergence des interférences observées. Enfin, cette recherche ambitionne de nourrir la réflexion didactique en proposant des pistes pédagogiques concrètes susceptibles d'atténuer les effets négatifs des interférences linguistiques tout en valorisant les atouts que peut représenter le plurilinguisme dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Dès lors, il convient de s'interroger sur la manière dont les interactions linguistiques inhérentes au répertoire plurilingue des étudiants algériens influencent leur apprentissage du français écrit, notamment à travers les marques que ces interférences laissent dans leurs productions. Ainsi, une question centrale se pose : Dans quelle mesure l'interlangue écrite des étudiants algériens de première année en FLE à l'université de Mustapha Ben Boulaid, Batna 2 est-elle influencée par les interférences interlinguales ? Afin d'approfondir cette problématique et de mieux cerner les mécanismes à l'œuvre, plusieurs questions de recherche se posent :

1. Comment l'influence de la langue arabe se manifeste-t-elle dans les productions écrites de ces étudiants ?
2. Quels niveaux linguistiques - phonétique, morphosyntaxique ou lexical - s'avèrent les plus vulnérables à cette influence ?
3. La langue arabe constitue-t-elle l'unique vecteur des interférences observées, ou bien ces dernières relèvent-elles d'un plurilinguisme plus complexe intégrant notamment l'anglais ?
4. Dans quelle mesure les perceptions psychotypologiques des langues connues influencent-elles la fréquence et la nature des interférences dans les écrits des apprenants ?

L'analyse de cette question de recherche repose sur un cadre hypothétique selon lequel :

Il semble que les étudiants de première année en FLE, dans leur processus d'écriture en français, puissent inconsciemment faire appel à la langue arabe (arabe dialectal ou classique), générant ainsi des interférences interlinguistiques.

Une deuxième hypothèse avance que ces interférences se manifestent principalement par un transfert négatif des structures morphosyntaxiques et lexicales de l'arabe vers le français, affectant ainsi la qualité des productions écrites.

De plus, bien que moins omniprésent, l'anglais pourrait exercer une influence significative sur les écrits des étudiants, notamment au niveau lexical.

Enfin, il est possible que les interférences ne soient pas uniquement conditionnées par le niveau de maîtrise des langues en contact, mais également par les perceptions subjectives des étudiants concernant la proximité ou la facilité relative de ces langues par rapport au français.

Afin de vérifier les hypothèses proposées, cette recherche adopte une méthodologie mixte, combinant à la fois une approche quantitative et qualitative. L'approche quantitative, fondée sur l'analyse des données collectées via le questionnaire, permet de dégager des tendances globales liées aux interférences interlinguistiques. En complément, l'approche qualitative, enrichie par une analyse contrastive des productions écrites des étudiants, offre une exploration détaillée des transferts interlinguistiques dans leurs dimensions lexicales, morphosyntaxiques phonétiques et culturelles. Cette méthodologie hybride, à la fois descriptive dans son recensement des phénomènes observables et analytique dans l'étude de leurs mécanismes sous-jacents, permet de saisir de manière approfondie les formes concrètes des interférences et d'en mesurer l'impact sur l'acquisition du français écrit, tout en tenant compte du contexte plurilingue des étudiants.

Cette étude s'ancre dans un cadre théorique pluridisciplinaire articulant plusieurs champs de recherche. D'abord, elle relève de la didactique du FLE, en ce qu'elle vise à mieux comprendre les effets des langues sources sur l'apprentissage du français langue étrangère, dans le but d'en tirer des pistes pédagogiques adaptées au contexte plurilingue algérien. Elle mobilise ensuite les outils de la linguistique contrastive pour analyser les écarts structurels entre le français, l'arabe et l'anglais. La recherche puise également dans les théories de l'acquisition des langues étrangères, notamment par l'examen des phénomènes d'interlangue et des mécanismes cognitifs d'apprentissage. Une approche sociolinguistique vient compléter ce cadre, en prenant en considération les contextes d'usage des langues, les attitudes des apprenants envers celles-ci et leur rôle dans la construction des compétences langagières. Enfin, elle s'inscrit dans le champ des études sur le plurilinguisme, en étudiant comment la gestion de répertoires linguistiques complexes affecte l'acquisition du français écrit.

Cette recherche est scindée en deux parties structurées en six chapitres présentant un cadrage théorique, une démarche méthodologique, une analyse des données et quelques propositions de pistes didactiques de remédiation :

Le premier chapitre de cette étude présente le contexte linguistique algérien, en mettant l'accent sur la place du français dans cet environnement multilingue. Il examine les phénomènes de bi-, pluri- et multilinguisme, ainsi que les statuts respectifs des langues en contact. Une attention particulière est portée à la ville de Batna, qui sert de cadre à notre étude. Ce chapitre s'intéresse également à l'évolution historique de l'enseignement du français en Algérie, en mettant en lumière son rôle au sein du système éducatif, notamment à travers le programme de première année de licence à l'université de Batna 2.

Quant au deuxième chapitre, il est consacré à l'analyse du processus d'acquisition d'une langue étrangère, en mettant l'accent sur les interférences interlinguales. Il examine les causes et les conséquences de ces interférences aux différentes étapes de l'apprentissage, ainsi que le rôle des langues présentes dans le répertoire linguistique de l'apprenant dans l'acquisition du français. Une attention particulière est portée à la place de l'écrit dans ce processus, en lien avec les dynamiques du plurilinguisme. Ce chapitre introduit également le concept d'interlangue, envisagé comme un système linguistique intermédiaire révélateur des stratégies d'appropriation du français langue étrangère et des influences croisées entre les langues en contact.

Le troisième chapitre se concentre sur l'analyse des différences majeures entre l'arabe et le français, en se focalisant sur les aspects morphosyntaxiques, lexicaux et phonétiques. Il identifie les zones de convergence et de divergence entre ces deux langues, et analyse les impacts de ces différences sur l'acquisition du français en tant que langue étrangère.

Le cadre méthodologique de l'étude est présenté dans le quatrième chapitre, en détaillant le protocole expérimental de notre étude. Les données issues du questionnaire administré aux apprenants seront traitées permettant d'identifier les principales difficultés rencontrées par les étudiants et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les surmonter.

Le cinquième chapitre adopte une approche contrastive afin d'analyser les erreurs interlinguales dans les productions écrites des apprenants algériens. Il compare les systèmes linguistiques en contact pour identifier les divergences majeures et explore les mécanismes

d'interférence linguistique, tout en mettant en lumière les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage du FLE.

Enfin, le sixième chapitre propose des pistes de remédiation pour gérer les interférences interlinguales dans l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte plurilingue. Ce chapitre reconsidère l'erreur comme une aubaine dans le processus d'apprentissage et présente les apports de la didactique convergente, de l'approche interculturelle et des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Il formule des recommandations pédagogiques visant à accompagner aussi bien les enseignants que les apprenants dans le renforcement des compétences linguistiques, en tenant compte des enjeux spécifiques liés au contexte plurilingue d'apprentissage.

S'ensuit une conclusion générale qui se déploie autour de trois axes principaux : la réévaluation des hypothèses formulées à la lumière des résultats obtenus, l'analyse des apports scientifiques ainsi que des limites de la démarche adoptée, et enfin, une réflexion sur les perspectives de recherche futures qu'ouvre ce travail.

Première partie

**Influence et interférence interlinguistique dans le contexte
plurilingue algérien**

Présentation de la première partie

Le contexte linguistique algérien est l'un des plus fascinants et complexes du monde arabe. Héritier d'une histoire mouvementée, le pays se caractérise par la présence de plusieurs langues en contact, chacune ayant une fonction et un statut spécifiques dans la société. L'arabe, sous ses formes classique, moderne et dialectale, coexiste avec le berbère, une langue ancestrale parlée par plusieurs communautés, et le français, dont l'influence persiste depuis la période coloniale et qui reste omniprésent dans l'administration, l'éducation, et les médias. À cela s'ajoute la montée de l'anglais et d'autres langues étrangères, rendant le plurilinguisme algérien encore plus complexe et diversifié.

Dans ce contexte plurilingue, les interactions entre les langues sont inévitables. Le contact quotidien entre l'arabe, le berbère et le français donne lieu à des phénomènes d'influence et d'interférence interlinguistiques. Ces phénomènes, qui se manifestent tant à l'oral qu'à l'écrit, affectent les processus d'acquisition et d'apprentissage des langues, en particulier pour les apprenants du français. En effet, les apprenants algériens, souvent confrontés à plusieurs systèmes linguistiques simultanément, développent des stratégies d'adaptation qui reflètent cette réalité plurilingue.

Cette première partie de notre étude se subdivise en trois chapitres. Le premier, se consacre à l'analyse du rôle prépondérant du français au sein d'une configuration linguistique riche et complexe en Algérie, où se côtoient l'arabe, le berbère et diverses langues étrangères. Ce chapitre débute par une mise en lumière des concepts de bi-, pluri- et multilinguisme, tout en offrant des précisions terminologiques sur le statut des langues. Une exploration approfondie du paysage sociolinguistique algérien s'ensuit, avec une attention particulière portée à la ville de Batna, représentative de cette diversité linguistique et cas de notre étude. Enfin, sera abordée l'évolution historique de l'enseignement du français en Algérie, soulignant son rôle crucial dans le système éducatif, notamment à travers le programme de première année de licence à l'Université Batna 2. Ce chapitre aspire ainsi à offrir une compréhension approfondie des dynamiques linguistiques au sein de la société algérienne.

Le deuxième chapitre traite les dynamiques d'influence entre la langue maternelle et la langue cible dans le processus d'apprentissage linguistique. Il s'ouvre sur une étude de l'influence interlinguistique, en analysant les facteurs déclencheurs du transfert linguistique La

distinction entre faute et erreur est ensuite abordée, en explorant les causes possibles de ces dernières. Le chapitre propose une classification détaillée des interférences selon leurs niveaux linguistiques, leurs natures tout en considérant les différents moments de l'apprentissage où elles peuvent survenir. Les interférences sont également comparées à d'autres phénomènes transcodiques. Le chapitre revisite ensuite les principales méthodes d'analyse des erreurs linguistiques, notamment l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et la théorie de l'interlangue, en mettant en lumière leurs avantages et limites respectifs. Enfin, l'étude se penche sur le rôle de la langue maternelle et des langues précédemment acquises dans l'apprentissage de la langue cible, avant de conclure sur les spécificités de l'écrit dans ce processus.

Dans le troisième et dernier chapitre, nous attelons à proposer une analyse approfondie des principales différences entre ces deux systèmes linguistiques. Il s'agira particulièrement de dégager les écarts majeurs dans des domaines essentiels tels que l'écriture, l'orthographe, ainsi que la structure des mots et des phrases, qui constituent des défis significatifs pour les apprenants passant de l'arabe au français. Ce chapitre, en somme, offre une perspective claire sur les différences linguistiques fondamentales entre l'arabe et le français, en soulignant les enjeux didactiques qu'elles représentent. Il met en exergue les difficultés linguistiques et les interférences susceptibles de survenir au cours du processus d'apprentissage, tout en suggérant des axes de réflexion pour l'enseignement en contexte plurilingue.

Chapitre 1

Le français dans le paysage sociolinguistique algérien

Introduction

Ce chapitre se consacre à explorer la richesse et la complexité du paysage linguistique algérien, en mettant particulièrement l'accent sur la place du français dans ce contexte multilingue. Dans une première partie, nous nous pencherons sur le contact des langues et les phénomènes du bi-pluri-multilinguisme. Cette exploration nous permettra de comprendre les intrications des différentes langues présentes dans ce pays, ainsi que les processus d'acquisition et d'apprentissage qui les sous-tendent. Ensuite, nous aborderons les nuances terminologiques indispensables pour appréhender pleinement le statut des langues en situation de contact. Nous clarifierons les distinctions entre langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, langue officielle et langue nationale, et nous examinerons les mécanismes d'acquisition, d'apprentissage et d'appropriation linguistiques. Dans la troisième partie, nous aborderons le paysage sociolinguistique algérien, en mettant en lumière les langues arabe et berbère, ainsi que les divers dialectes qui les composent. Nous explorerons également la présence des langues étrangères, en accordant une attention particulière au français, en tant que langue historiquement importante dans le pays. Ensuite, nous présenterons le contexte particulier de la ville de Batna, qui offre un éclairage précieux sur le lieu de notre enquête. Enfin, nous aborderons l'enseignement du français en Algérie, en retraçant brièvement son évolution historique, en examinant son rôle dans l'enseignement supérieur et en fournissant un aperçu détaillé du programme de français de la première année de licence à l'université de Batna2.

1.1. Contact de langues et bi-pluri-multilinguisme

La notion du contact de langues est un sujet central de la sociolinguistique, ayant été initiée en 1953 par le linguiste américain Weinreich dans son livre « Languages in Contact: Findings and Problems ». D'après Hamers (cité par Moreau, 1997, p. 94), ce phénomène englobe toutes les situations où la coexistence de deux langues ou plus influe sur le comportement linguistique d'un individu. Quant à Dubois *et al.* (1994, p. 115), ils le décrivent comme « *la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues* ». C'est un phénomène linguistique qui concerne les communautés où la diversité linguistique peut avoir un impact sur les pratiques langagières individuelles.

Il convient de noter que le contact des langues représente un sujet d'interrogation et de recherche inépuisable pour les spécialistes du domaine. De nombreux sociolinguistes se sont intéressés à ce phénomène, parmi lesquels J. Hamers et W.F Mackey, dont les travaux se concentrent sur le bilinguisme et le multilinguisme. D'autres chercheurs, tels que Gumperz et Shana Poplack, ont étudié le phénomène de l'alternance codique. En outre, Claude Hagège et Louis-Jean Calvet se sont penchés sur la diglossie ainsi que sur les conflits pouvant survenir en raison de la coexistence de plusieurs langues au sein d'une même communauté. Cette situation conflictuelle peut mettre en péril les langues autochtones en créant des substrats¹.

En tant que phénomène sociolinguistique, le contact des langues est avant tout une réponse aux besoins de communication, motivés par des considérations géographiques, historiques, professionnelles, économiques, voire politiques.

Quant 'au bilinguisme, en raison de l'impact de la mondialisation et des contextes sociopolitiques, économiques et culturels qui encouragent sa montée, les individus sont régulièrement exposés à des langues étrangères, au point que le monolinguisme est devenu l'exception (Cavalli, 2005, p. 8). Dans le même ordre d'idées, Calvet (1993, p. 17) explique que sur les quelque 6 000 à 7 000 langues existantes dans le monde et réparties dans environ 200 pays, il y aurait en moyenne environ 30 langues par pays. Bien que la réalité ne soit pas aussi systématique, avec certains pays ayant moins de langues et d'autres en ayant beaucoup plus, le monde reste plurilingue en tout point, avec des communautés linguistiques qui se côtoient et se superposent continuellement.

¹Le terme *substrat* désigne une langue remplacée dans une région par une autre langue. Selon Jean Dubois *et al.*, « le substrat désigne toute langue parlée à laquelle, dans une région déterminée, une autre langue s'est substituée pour diverses raisons » (*Dictionnaire de linguistique*, 1994, p. 455).

Les individus sont ainsi souvent amenés à utiliser plus d'une langue, indépendamment de leur langue maternelle, en raison du caractère plurilingue du monde. En effet, le bilinguisme et le plurilinguisme sont largement considérés comme des résultats majeurs du contact entre deux langues ou plus, que ce soit au niveau individuel ou au sein d'une communauté linguistique.

Selon Grosjean (Cité par Perregaux, 1994, p. 14), le phénomène du bilinguisme a toujours existé car il semble improbable que des groupes d'individus aient vécu sans interagir avec d'autres groupes. L'histoire regorge d'exemples de contacts entre langues qui ont donné lieu à différentes formes de bilinguisme. La notion de bilinguisme a suscité de nombreux débats et discussions, et reste encore aujourd'hui difficile à définir de manière stricte en raison des diverses interprétations qui existent. Comme le souligne Perregaux (1994, p. 24), le développement des définitions du bilinguisme est complexe et en constante évolution, et il est encore loin d'exister une définition simple et unanime.

La définition du bilinguisme a été au centre de vifs débats, avec certaines conceptions le considérant comme une maîtrise parfaite et identique des deux langues concernées, tandis que d'autres estiment qu'il suffit d'un usage simultané de deux langues, quel que soit le niveau de compétence dans chacune (Baylon, 1996, p. 147). Selon Martinet (1982, p. 5), le bilinguisme se réfère à la coexistence de deux variétés linguistiques utilisées simultanément par un individu ou une communauté, sans tenir compte du niveau de maîtrise de la langue seconde par rapport à la langue première.

Effectivement, le bilinguisme peut revêtir différentes formes et modes d'appréhension, qu'il soit le fait d'un individu unique, d'un groupe de locuteurs ou même d'un pays entier. Le statut des langues au sein des pays ou des communautés, les contextes d'utilisation ainsi que les interlocuteurs jouent également un rôle déterminant dans ce phénomène.

Le plurilinguisme, quant 'à lui, est remarquable par son absence des dictionnaires anglais bien établis, tels que l'Oxford et le Collins en ligne, et qu'il soit souvent traduit par « multilingualism ». Par conséquent, il n'est pas étonnant de constater que le terme « plurilinguism » soit encore peu courant dans les travaux publiés en anglais, en particulier en Amérique du Nord², même s'il est solidement ancré dans la communauté scientifique francophone depuis longtemps et largement utilisé en Europe aujourd'hui.

² Certains chercheurs canadiens ont abordé le concept de « plurilinguisme » dans leurs écrits en français, parmi lesquels Danièle Moore (2004) se distingue comme une pionnière ayant largement contribué à son élaboration.

Cependant, en Europe, les différences entre « multilinguisme » et « plurilinguisme » n'ont pas toujours été clairement établies dans la communauté scientifique francophone et européenne. L'évolution de ces termes chez les linguistes est intéressante à observer. En 1976, le sens du terme « multilinguisme » était identique à celui du « plurilinguisme », mais depuis lors, ils ont été différenciés (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 3). À l'heure actuelle, le champ d'application du plurilinguisme se distingue nettement de celui du multilinguisme par son objet d'étude lui-même. Avec 47 états membres et une influence notable dans le domaine des langues, le Conseil de l'Europe met en évidence sur son site web les distinctions fondamentales entre ces deux notions (« Éducation et langues », Politiques linguistiques, en ligne, 2015). Le « multilinguisme » désigne la présence, dans une zone géographique donnée, de plusieurs « variétés de langues », représentant différentes façons de parler d'un groupe social, qu'elles soient officiellement reconnues comme langues ou non. À l'intérieur de cette zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue.

Le « plurilinguisme » fait référence au répertoire de langues utilisées par un individu, ce qui le distingue, d'une certaine manière, du multilinguisme. Ce répertoire inclut la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Par conséquent, certaines zones géographiques multilingues peuvent être habitées à la fois par des personnes monolingues et des personnes plurilingues.

Le Conseil Européen Commun de Références pour les Langues (désormais CECRL) distingue le multilinguisme, axé sur la coexistence territoriale de langues, du plurilinguisme, qui met l'accent sur l'individu et ses compétences dans différentes langues. Selon la définition du Conseil de l'Europe, le plurilinguisme englobe à la fois le répertoire linguistique d'un individu et sa compétence à utiliser ces langues, en incluant les aspects culturels associés à chacune d'entre elles. (Beacco *et al*, 2010, p.8)

De sa part, Tremblay (2006) observe qu'une tendance croissante à distinguer les termes « multilinguisme » et « multilingue » pour décrire la diversité linguistique sur un territoire et dans une société, tandis que « plurilinguisme » et « plurilingue » sont utilisés pour décrire les personnes qui maîtrisent plusieurs langues à des degrés variables. Ainsi, un territoire multilingue peut inclure à la fois des individus monolingues et des individus plurilingues, tandis que des individus plurilingues pourraient également exister dans un territoire

hypothétiquement unilingue. Cependant, une interdépendance significative entre les deux concepts est observée, car, comme l'a souligné Coste (2010, p. 10), la promotion de l'un contribue à la survie de l'autre.

Par ailleurs, le niveau de compétence linguistique des individus plurilingues peut varier et évoluer tout au long de leur vie dans les différentes langues qu'ils pratiquent. Ces langues peuvent remplir diverses fonctions dans la société ou dans un contexte d'apprentissage formel. De plus, le contexte et le mode d'acquisition, ainsi que l'ordre dans lequel les langues sont acquises, sont des facteurs qui complexifient les situations de plurilinguisme. Les chercheurs s'efforcent alors de simplifier cette complexité dans leurs études, leurs conceptualisations et leurs définitions.

La question du niveau de compétence a toujours été délicate pour les personnes bilingues, car il est difficile de déterminer à partir de quel degré de compétence on peut se considérer comme tel (Edwards, 2013, p. 12). Cette question devient encore plus complexe pour les plurilingues, car le nombre et le statut des langues peuvent varier considérablement. Dans ce contexte, il peut être pertinent de faire la distinction entre les compétences réceptives et les compétences productives, car un individu bilingue ou plurilingue peut être capable de comprendre plusieurs langues sans nécessairement les parler ou les écrire. Une définition plus large et plus commune du terme « plurilingue » pourrait alors englober toute personne capable d'utiliser deux ou plusieurs langues dans des situations d'interaction.

1.2. Précisions terminologiques

1.2.1. Le statut des langues en situation de contact

Les langues peuvent avoir différents statuts dans une situation de contact de langues, en fonction de leur utilisation par les membres d'une communauté dans leur vie familiale, sociale et professionnelle. Dans notre travail, il semble qu'une telle classification soit nécessaire afin de situer précisément le statut des langues en présence dans le contexte algérien.

1.2.1.1. Langue maternelle, langue première, ou langue source ?

Plusieurs sociolinguistes ont largement remis en question le concept de langue maternelle qui est problématique et n'est pas dépourvu d'ambiguïté. Selon l'étymologie, « *La langue maternelle (du latin mater « mère » est celle de la mère, de l'environnement immédiat d'un*

enfant. C'est la langue du natif...dans laquelle il baigne depuis qu'il est né ». (Robert, p. 2008). Quant' à Cuq, il considère que «*La première langue qui s'impose à chacun est couramment appelée langue maternelle*» (1991, p. 97). Il s'agit alors de la première langue que l'enfant apprend. C'est la langue parlée à l'enfant à la maison dès sa naissance bien avant qu'il ne commence à parler. Il s'agit également de la langue qui a été acquise de manière tout à fait naturelle en interagissant avec l'entourage immédiat, sans aucune intervention pédagogique ni une réflexion linguistique consciente.

Il nous semble que le qualificatif de 'langue première' accordait plus de valeur des caractéristiques de cette ou ces langue(s) de socialisation, en particulier dans les situations plurilingues où la langue du milieu est cruciale « *cette langue 'maternelle' peut être celle du père (et il faudrait alors parler de langue 'paternelle') ou celle du milieu social.* » (Calvet & Calvet, 2013). Ces auteurs suggèrent plutôt d'utiliser la notion de langue première ou L1. Nous souscrivons également à la mise en garde de Martinez (2017) sur le fait d'« *établir un rapport entre l'importance que revêtirait cette langue pour la société d'appartenance et l'adjectif. 'Première' ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse.* ».

Selon Jean-Charles Rafoni (2007), trois types de critères prévalent pour définir une langue maternelle:

- Le premier critère remet en cause l'idée étymologique selon laquelle la LM est: la langue parlée par la mère, du fait qu'il existe de nombreuses sociétés où la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise. Rafoni préfère plutôt parler de première langue acquise par l'enfant dans l'environnement parental ou social immédiat.
- Le deuxième critère est lié à son mode d'appropriation. Il est clair, Selon Rafoni, que le sujet acquiert l'usage de la langue sans véritablement apprendre, par simple contact et interactions successives avec l'entourage familial.
- Le troisième critère considère la LM comme la langue de référence, c'est-à-dire le système linguistique auquel tout sujet se référera prioritairement lors de l'acquisition de nouvelles compétences en langue étrangère.

Afin de résoudre cette problématique de polysémie, les didacticiens suggèrent de remplacer l'appellation LM par celle de la langue première (L1) considérée comme plus neutre et qui renvoie à l'antériorité dans l'apprentissage, apprentissage considéré comme naturel et inconscient comme l'indique Thiery (1976, p.54) « *La langue qui a été acquise par*

immersion et non en suivant un enseignement délibéré, le langage que le jeune enfant élabore en guise de réaction aux sollicitations sonores qui l'entourent. »

Toutefois, ce que l'on peut retenir des différents points de vue, c'est que :

- La langue maternelle fait référence à la première langue qu'un enfant apprend ;
- La première langue qu'une personne a apprise à la maison dès l'enfance, de manière inconsciente, et encore comprise par la personne.
- Elle est la langue utilisée pour communiquer de manière courante.
- Elle peut ne pas être la langue de la mère, ni la langue la plus connue dans une société.
- Elle détermine le développement affectif, cognitif, social de chaque individu dans sa société, ce qui détermine également ses motivations. La littérature scientifique, dans la même perspective soutient que la connaissance de la langue maternelle est cruciale pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

L'expression « langue source » (désormais LS) est utilisée pour recouvrir parfois les mêmes concepts que nos « langue(s) première(s) ». En effet, les langues sources sont les langues de départ, comme les langues premières le sont pour une personne. Cependant le domaine est plus restreint, c'est en général celui de la traduction où la LS, « langue du texte original qui doit être traduit », s'oppose à la langue cible, « aussi parfois appelée langue destinataire ou langue d'arrivée ». En enseignement des langues, on parle également de la LS, opposée à la langue cible. Le qualificatif « source » caractérise les langues en question par rapport au point de départ dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

1.2.1.2. Langue seconde, langue étrangère ou langue cible ?

Les langues apprises après la première socialisation reçoivent différentes appellations, de manière similaire à celles attribuées aux langues acquises initialement. Selon Ngalasso (1992, p.33), la langue seconde (L2) désigne cette même langue étrangère (LE) considérée dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise comme se positionnant immédiatement après la langue maternelle, appelée également langue première (L1), mais avant toute autre langue acquise ou apprise postérieurement (L3, L4, etc.). Pour Gérard Vigner (1992, p.40), c'est une « *langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves* ».

Il est délicat et peut causer de la confusion de dire qu'une langue est considérée comme une langue seconde. En effet, certains linguistes prétendent qu'une langue seconde est la langue la plus importante après la langue maternelle, tandis que d'autres considèrent la langue seconde selon l'ordre chronologique de son acquisition : c'est la langue qui vient après la langue maternelle, s'acquiert en deuxième position, dans un second temps par rapport à la langue maternelle.

En se basant sur ces définitions, plusieurs types de critères prévalent pour définir une langue seconde :

- Elle constitue un moyen terme entre la langue maternelle et la langue étrangère.
- Un concept qui s'est développé en raison de circonstances historiques associées au colonialisme et à l'impact de la langue dans le pays indépendant.
- C'est une langue apprise à l'école dans le cadre de certains contacts sociaux spécifiques.
- Une langue qui sert à la fois comme but et moyen d'enseignement d'elle-même et des autres disciplines.
- Une langue présente dans l'environnement social des apprenants.

Quant à la langue étrangère, Jean-Pierre Cuq (1991, p. 99) l'a définie comme « *Toute langue non- maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage* ». Selon Martinez (2004, p. 36), une LE se distingue par « *son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage* ».

En considérant les critères susmentionnés, il est possible de dire qu'une LE est définie par opposition à la LM et s'apprend en dehors d'une pratique sociale courante et régulière. Une LE peut être caractérisée en fonction de plusieurs critères. Trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) sont identifiés par Cuq (2003):

- La distance matérielle, par rapport à l'éloignement géographique, les difficultés de contacts directs entre les locuteurs natifs et les apprenants de cette langue...
- La distance culturelle, par rapport aux différences de modes de vie, des idéologies, des religions et des représentations.
- La distance linguistique, mesurable entre les familles de langues sur les plans de la phonétique, du lexique, de la syntaxe...

En plus du contexte de la traduction (langue dans laquelle doit être traduit un texte), la notion de « *langue cible* » (désormais LC) est de nouveau présente dans un contexte d'apprentissage-enseignement, langue que quelqu'un/une souhaite apprendre ou vers laquelle on souhaite traduire. C'est la langue objet d'apprentissage, la langue qu'on souhaite apprendre, et vers laquelle le processus d'apprentissage est dirigé. La LC est considérée comme celle dont on a un savoir à construire et une maîtrise à atteindre, par opposition à la LS.

1.2.1.3. Langue officielle ou langue nationale ?

Si une langue jouit d'une reconnaissance constitutionnelle ou légale, elle est considérée comme une langue officielle. Elle est imposée à tous les services officiels de l'état (organes de gouvernement, administrations, tribunaux, etc.), ainsi qu'à tous les organismes privés s'adressant au public. La notion de langue nationale, plus politique que linguistique, renvoie à la politique linguistique et idéologique d'une nation, souvent délibérément établie dans un territoire donné sans prendre en compte les usages tels qu'ils se manifestent. Elle est généralement adoptée sans tenir compte de l'avis des spécialistes.

1.2.2. Acquisition, apprentissage et appropriation

Face à la confusion potentielle entre les termes « apprentissage » et « acquisition », certains chercheurs privilégient le concept d'appropriation d'une langue étrangère. C'est le cas de Daniel Véronique (1992, p. 6), qui décrit ce processus comme un « *procès d'appropriation* », qui signifie selon (Cuq, 2003, pp. 25-26) « *l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition)* ».

Conformément à une perspective behavioriste de la « formation des habitudes », telle que promue par Bloomfield (1970), l'acquisition d'une langue est considérée comme étant essentiellement « mécanique ». Cette conception de l'acquisition linguistique se trouve confrontée à une pluralité de théories et à une diversité méthodologique dans le domaine de la didactique des langues. Par exemple, Krashen (1985) a introduit une distinction entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue en réponse aux conceptions chomskyennes de la langue dans les années soixante-dix. Giacobbe (1992, p. 16), quant à lui, a défini l'acquisition du point de vue cognitif comme « *une activité hypothétique visant à construire et à développer un système instable, l'interlangue, dont les restructurations permanentes constituent des efforts que fait l'apprenant pour atteindre le modèle de la langue cible* ».

Dans le même sens, Cuq (2003, p. 12) l'a définie comme un « [...] *processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue* ». D'après ses affirmations, la distinction entre les termes « acquisition » et « apprentissage » est rarement évoquée par les psychologues. Cependant, s'il y a une distinction, elle lie généralement l'acquisition à un environnement naturel et l'apprentissage à un environnement institutionnel. Sur le plan didactique, Cuq accorde une certaine importance à cette distinction en qualifiant le premier terme (acquisition) de « *processus largement inconscient* » et le deuxième (apprentissage) de « *démarche consciente et volontaire* ». Heather Hilton (2005, p. 12) partage globalement l'idée de Cuq en attribuant au terme « acquisition » une dimension naturelle et sociale : « *L'acquisition des langues étrangères est avant tout un processus mental - qui se déroule dans un contexte social et comportemental, certes, mais qui consiste principalement en l'acquisition d'un nouveau système de connaissances* ». Selon lui, acquisition de la langue étrangère est institutionnelle et radicalement distincte de celle de la langue maternelle. Cette différence fondamentale entre ces deux acquisitions réside principalement dans un aspect quantitatif. En effet, le temps de contact en milieu scolaire avec la langue ne représente qu'une fraction minime du contact permanent nécessaire à l'élaboration implicite des réseaux langagiers de L1.

Le débat sur le « processus d'acquisition des langues » a été le sujet de nombreuses recherches, catégorisées par Cuq (2003, p. 12) en quatre courants :

1. Le courant béhavioriste, représenté par Skinner, considère l'acquisition comme principalement dépendante de facteurs externes qui renforcent les comportements visés.
2. Les générativistes, tels que Chomsky, postulent l'existence du dispositif linguistique d'acquisition, ce courant met l'accent sur l'existence de facteurs internes, biologiquement programmés.
3. Piaget, dans une perspective constructiviste, reconnaît également l'existence d'un substrat biologique inné, mais le définit comme étant fonctionnel et cognitif.
4. Vygotski et Bruner, dans leur conception sociocognitive, soulignent l'importance des facteurs sociaux dans l'acquisition linguistique, notamment la collaboration et l'interaction.

En dépit de cela, le débat persiste entre deux groupes de chercheurs : ceux qui postulent l'existence d'un dispositif inné permettant le traitement d'une langue spécifique, activé au contact de cette langue particulière, et ceux qui soutiennent l'existence de dispositions cognitives plus générales favorisant l'acquisition de la langue maternelle.

Pour ce qui est de l'apprentissage, il est défini comme un processus conscient, volontaire et observable dans lequel un apprenant s'engage, ayant pour objectif l'appropriation de connaissances ou de compétences en langue étrangère. Comme le souligne Cuq (2003, p. 22), l'apprentissage peut être décrit comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Les modalités de réalisation de ces activités d'apprentissage sont variées, comprenant des paramètres tels que le temps, le lieu, la durée et les conditions de l'apprentissage.

Apprendre une langue implique également l'intégration de nouvelles informations en mémoire, comme le soulignent Craddock & Guerrien (1998) cités par Heather (2005, p. 14). Cette dernière englobe essentiellement un ensemble de structures complexes qui interagissent de manière efficace. En 1980, Cohen & Squire ont identifié deux types de mémoire à long terme : la mémoire déclarative et la mémoire non déclarative, correspondant respectivement aux systèmes mnésiques explicite et implicite actuels (voir Heather, 2005).

1.3. Le paysage sociolinguistique algérien

Tous les chercheurs ayant exploré la question linguistique en Algérie s'accordent sur une caractéristique distinctive du paysage sociolinguistique : le plurilinguisme. D'après Dourari (2012), l'Algérie a toujours été historiquement un pays plurilingue. Babakour (2008) la considère également comme un pays plurilingue et multiculturel. Comme d'autres nations, l'Algérie a été le théâtre de multiples invasions, ce qui en a fait un « carrefour de civilisations », marqué par une pluralité linguistique depuis l'Antiquité (Boukhchem et Varro, 2001). Ces conquêtes ont engendré la coexistence de plusieurs langues, telles que l'arabe moderne ou standard, l'arabe algérien, le berbère et le français. Ainsi, la société algérienne se distingue par sa nature non monolingue et non monoculturelle (Toumert, 2016).

Bessai (2012, p. 84) parvient à une conclusion similaire en notant et en confirmant l'existence d'un plurilinguisme maîtrisé en Algérie, les algériens ayant la capacité de recourir souvent à deux langues, voire plus, et de s'exprimer dans les deux langues simultanément ou en alternance.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire, en accord avec Abbes-Kara (2010, p. 7), que ce qui définit principalement le paysage sociolinguistique algérien aujourd'hui, c'est la complexité de la situation où plusieurs langues sont en contact, créant un plurilinguisme complexe et varié. Cette diversité engendre un véritable patchwork linguistique, avec la coexistence de plusieurs variétés de langues

La particularité du paysage linguistique algérien donne lieu à des pratiques langagières uniques observées à travers tout le pays, résultant de la convivialité et de la tolérance nécessaires imposées par les besoins de communication (Benrabah, 1999, p. 177). Selon Abbes-Kara (2010, p. 13), les impératifs de communication incitent les locuteurs à exploiter les divers répertoires linguistiques disponibles pour reconfigurer et co-construire le sens, donnant ainsi naissance à un phénomène linguistique illustré par des procédés tels que l'alternance codique, les emprunts et la créativité lexicale. Cette situation particulière a donné lieu à un phénomène de détournement lexical, empruntant des éléments morphosémantiques à la langue française. Des mots tels que « phermciene » pour « le pharmacien », « bosta » pour « la poste », « cousina » pour « la cuisine », ont ainsi intégré l'univers linguistique algérien grâce à ce processus de détournement lexical.

Cette configuration linguistique des langues et dialectes en usage en Algérie se compose essentiellement de trois sphères linguistiques (Taleb Ibrahim, 2004) : la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères.

1.3.1. L'arabe

Sur le plan historique, la langue arabe prend racine dans la péninsule arabique et s'inscrit dans la famille des langues sémitiques, comprenant également l'amharique, l'hébreu, le sudarabique et l'araméen. Les linguistes arabes confirment que la langue arabe était parlée dans la péninsule arabique plusieurs siècles avant la naissance du prophète Mahomet (QSSL) en 570 après Jésus-Christ. À ce sujet, Saadi (1995, p. 129) mentionne que la langue arabe a été introduite au Maghreb au VII^e siècle, lors de la première vague d'islamisation, principalement dans les centres urbains, où elle servait de langue d'étude du Coran. Plus tard, au XI^e siècle, avec les invasions, elle s'est répandue jusque dans les zones rurales et le Sahara.

Il convient de souligner que l'expansion de la civilisation arabo-musulmane s'est notablement manifestée par l'introduction de l'islam en tant que religion et de l'arabe en tant que langue. Ce processus d'arabisation s'est étendu sur plusieurs siècles, jusqu'à la dernière vague de

colonialisme subie par l'Algérie à partir de 1830, menée par les Français. Ces derniers cherchaient à imposer leur culture, notamment leur langue, à la population autochtone dans le dessein de supprimer l'identité algérienne.

Après plus de cent trente ans de colonisation et sept années de guerre de libération menée par les algériens, l'Algérie a obtenu son indépendance en 1962. À ce moment-là, le pays s'est retrouvé dans une situation de bilinguisme, où l'arabe et le berbère coexistant avec le français, la langue de l'ex-colonisateur. Cependant, le français avait une position dominante par rapport aux langues maternelles des autochtones. L'état algérien a alors entrepris une politique d'arabisation visant à mettre fin à cette situation où le français prédominait, dans le but de restaurer le statut de la langue arabe en tant que seule langue nationale et officielle. Cette politique visait également à contrer la glottophagie³, phénomène caractérisant l'absorption d'une langue par une autre, souvent observée dans le rapport entre l'arabe et le français.

L'aménagement de la langue arabe en Algérie est devenu une nécessité répondant aux besoins de communication adaptés à la nouvelle réalité sociale et économique du pays après 1962. Il est important de souligner que la langue arabe utilisée en Algérie se décline en trois variantes distinctes : l'arabe classique, l'arabe moderne et l'arabe dialectal.

1.3.1.1. L'arabe classique (fusha)

La langue arabe dans sa variété dite « classique », également connue sous les termes de « fusha », « littéraire » ou « coranique », est la langue du Coran. Originnaire du Moyen-Orient et du Golfe persique, cette variété chamito-sémitique a été introduite en Afrique du Nord suite à l'arrivée des conquérants arabes Fatihines, qui l'ont transmise aux Maghrébins après leur conversion à l'Islam. Malgré avoir été marginalisée et opprimée pendant la période coloniale, elle a été réhabilitée après l'indépendance de l'Algérie en 1962, lorsque le nouvel état algérien l'a proclamée « langue nationale et officielle » sur son territoire. Ainsi, elle est devenue la langue de la nation, comme le confirme Foudil Cheriguen (1997, p. 62-63) :

C'est la langue que l'état s'efforce d'imposer depuis l'indépendance de l'Algérie (1962). Ayant adhéré depuis cette date à la Ligue arabe, les dirigeants algériens se sont empressés d'affirmer l'arabité de l'Algérie, se gardant bien toutefois de la faire figurer dans les principes généraux régissant la société algérienne.

³ La glottophagie est définie comme « la mort de la langue dominée définitivement digérée par la langue dominante » (Louis-Jean Calvet, *Colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris : Payot, 1974, p. 79).

Elle occupe un statut prestigieux, notamment sur le plan religieux, comme le souligne Taleb-Ibrahimi (1995, p. 5): « *c'est cette variété choisie par Allah pour s'adresser à ses fidèles* ». Elle est également associée à des domaines culturels et intellectuels tels que la littérature, la poésie, la science, la technologie et les fonctions administratives. De plus, elle demeure un élément central de l'identité arabo-musulmane pour tous les arabes, y compris les algériens.

La langue arabe classique post-coranique est principalement réservée aux contextes formels et est rarement utilisée dans la vie quotidienne. Elle est évaluée en fonction de sa pureté, de sa régularité et de sa noblesse, en tant que langue du Coran, considérée par certains religieux comme ayant une « légitimité divine ». Employée comme langue de culture dans des cadres de communication formelle tels que l'enseignement, l'administration et les institutions gouvernementales, elle se distingue par la régularité de ses règles grammaticales et un vocabulaire extrêmement riche. Cette complexité rend son apprentissage difficile, car elle contient de nombreux archaïsmes qui ne sont pas utilisés dans la conversation quotidienne. Principalement enseignée à l'école, elle n'est pratiquée par aucune des communautés linguistiques, comme le souligne l'anthropologue arabisant Gilbert Grandguillaume (1983, p. 11) :

(...) sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté. Elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne (...) derrière cette langue "nationale", il n'y a pas de "communauté nationale" dont elle serait la langue tout court, dont elle serait bien sur la langue maternelle.

Cependant, malgré les efforts déployés par l'état et le ministère de l'éducation nationale pour promouvoir la langue arabe, sa situation reste problématique. La plupart des jeunes diplômés algériens se retrouvent incapables de communiquer efficacement, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans une langue qu'ils ont apprise dès leur première année de scolarité jusqu'à la fin de leurs études universitaires (pour certaines filières). L'arabe classique est largement confiné au domaine formel, étant utilisé principalement dans les discours officiels, le système éducatif, les médias, les discours religieux, juridiques, etc. Toutefois, elle n'a pas réussi à supplanter les langues parlées par les algériens, telles que l'arabe dialectal, la langue berbère, en particulier le français, qui dominent dans la vie quotidienne. Les locuteurs algériens se retrouvent souvent dans des situations où ils préfèrent s'exprimer dans les langues les plus couramment utilisées et dans lesquelles ils se sentent le plus à l'aise, assurant ainsi une meilleure réception de leur message.

1.3.1.2. L'arabe standard (moderne)

La variété moderne de l'arabe, également appelée « standard » ou « médiane », est le fruit du contact entre la population arabo-musulmane et les peuples occidentaux, particulièrement après l'invasion européenne qui a propagé un sentiment de modernité parmi les peuples colonisés. L'ouverture du monde arabo-musulman a engendré *« l'apparition d'une variété d'arabe dite moderne, assez éloignée de l'arabe classique »* (Queffélec, 2002, p. 34)

Il est à noter qu'au sein du système éducatif algérien, deux variantes de l'arabe sont enseignées : l'arabe classique est utilisé pour l'étude des textes littéraires, poétiques et pour l'enseignement du Coran. En revanche, l'arabe standard est employé dans certains domaines tels que la biologie, l'histoire, les sciences naturelles, etc.

1.3.1.3. L'arabe dialectal

La variété dialectale⁴ de l'arabe, également présente dans le paysage linguistique algérien, représente la langue maternelle de 72% de la population (Leclerc, cité par Harbi, 2011, p. 21). Cette variété est la plus couramment utilisée par les locuteurs algériens et elle bénéficie du plus grand nombre de locuteurs parmi toutes les langues, *« cet arabe dialectal est, sans aucun doute, la langue qui, de toutes, dispose du plus grand nombre de locuteurs, ce qui constitue son atout majeur »*. (Cheriguen, 1997, p. 62)

Il est important de noter que les dialectes algériens varient en fonction de la région d'origine du locuteur, donnant ainsi lieu à de nombreuses variétés telles que les dialectes algérois, oranais, constantinois, sétifois, etc. Cette diversité dialectale est étudiée par Saadi (1995, p. 130) dans son article sur la situation sociolinguistique en Algérie, où elle avance que *« c'est l'arabe dialectal, défini par ses nombreuses variétés régionales, qui possède la vitalité la plus forte »*.

De sa part, la linguiste Taleb Ibrahim (1995, p. 28) caractérise l'arabe dialectal comme étant *« la langue de la première socialisation linguistique, de la communauté de base »*. Ainsi, il s'agit de la langue maternelle des algériens arabophones, utilisée pour communiquer avec d'autres locuteurs appartenant à la même communauté linguistique.

⁴ Également appelée « arabe algérien » par opposition aux autres dialectes arabes tels que l'arabe marocain et l'arabe égyptien.

Contrairement à l'arabe classique, cette variété est parlée par la quasi-totalité des locuteurs algériens dans des situations informelles, telles que dans un contexte familial ou amical, dans la rue, dans les cafés, sur les marchés, etc. C'est un outil de communication utilisé par les algériens dans leur vie quotidienne. Malgré son utilisation répandue au sein de la population, cette langue ne bénéficie d'aucune reconnaissance officielle et est dévalorisée sur le plan sociopolitique au profit de l'arabe classique. En ce sens, Taleb Ibrahim (2004) confirme que « *les parlers algériens témoignent d'une formidable résistance face à la stigmatisation et au rejet que véhiculent à leur égard les normes culturelles dominantes* ». En conséquence, la politique linguistique en vigueur en Algérie exclut l'arabe dialectal des institutions gouvernementales. Cette marginalisation prive cette variété de toute codification et normalisation, ce qui explique qu'elle ne soit pas écrite ; elle demeure principalement orale, à l'exception des cas où elle est oralisée, tels que dans le théâtre ou la musique.

1.3.2. Le berbère

Les Berbères, historiquement reconnus comme les peuples autochtones d'Afrique du Nord, ont le berbère comme LM, faisant partie de la famille des langues chamito-sémitiques. D'après Cheriguen (1987, p. 11), l'origine du mot « berbère » remonterait à une onomatopée péjorative qui faisait référence à une langue inconnue pour les grecs, les latins et les arabes, perçue comme un bégaiement confus. Cette hypothèse prendrait sens si l'on considère l'assimilation à la « Berbérie ». Ce mot a été employé pour désigner ceux dont la langue n'était pas comprise, c'est-à-dire les étrangers. Progressivement, il a pris une connotation péjorative de « sauvage » ou « non-civilisé ». C'est pourquoi les berbères se désignent eux-mêmes par le terme « Imazighen », le pluriel de « Amazigh », signifiant « homme noble » ou « homme libre ». Le terme « tamazight⁵ » est devenu une alternative courante pour désigner la langue berbère parlée par les Imazighens. Il est dérivé de « Tamazgha », qui fait référence au territoire auquel ils appartiennent, la Berbérie. En raison de la connotation négative associée au terme « berbère », les berbères préfèrent utiliser l'appellation « tamazight » pour leur langue.

En Algérie, on estime que près de 8,8 millions d'algériens sont des locuteurs berbérophones, ce qui représente environ 27,4 % de la population totale (qui était de 34,8 millions d'habitants en 2008) (Ben Azoune, 2014, pp. 114-115). Malgré le nombre significatif de locuteurs berbérophones, le tamazight a été relégué au second plan au profit de la langue arabe.

⁵ Ou langue amazighe.

Après une année de mobilisation scolaire et universitaire, connue sous le nom de la « grève du cartable », dans la région de la Kabylie en 1994, l'enseignement du berbère a été autorisé dans certaines wilayas. La reconnaissance du berbère en tant que langue nationale est intervenue en avril 2002, à la suite d'un long mouvement revendicatif porté par les activistes berbères. Ce n'est qu'en 2016, avec la révision constitutionnelle, que le tamazight a obtenu le statut de langue nationale et officielle de l'Algérie.

Du point de vue de l'écriture, plusieurs systèmes graphiques sont utilisés pour transcrire le tamazight, ce qui a provoqué des dissensions au sein de la communauté berbérophone. Selon les observations de Saadi (1995, p. 130) sur la situation sociolinguistique en Algérie, les berbérophones considèrent que l'utilisation de l'alphabet latin pour écrire le tamazight symbolise une ouverture vers l'universalité. Cependant, du point de vue des arabophones, cela est interprété comme un rejet de l'identité nationale voire comme un penchant vers le francophone. D'autre part, l'adoption des caractères arabes est perçue par les berbérophones comme une dépréciation de leur langue, la reléguant ainsi au statut de sous-catégorie de l'arabe. En plus des systèmes d'écriture basés sur les caractères latins ou arabes, le Tifinagh représente le système d'écriture authentique du berbère. Cependant, il est relativement peu utilisé, demeurant principalement préservé par les Touaregs jusqu'à aujourd'hui.

Comme évoqué précédemment, le tamazight, langue maternelle des berbères, présente une diversité de variétés qui varient en fonction des régions habitées par les Imazighens sur une vaste aire géographique. Ces différentes variétés se répartissent comme suit :

1.3.2.1. Le kabyle

C'est la langue maternelle des deux tiers des berbères résidant en Kabylie, une région située dans le nord de l'Algérie, principalement à Tizi Ouzou, Bejaïa et Bouira.

1.3.2.2. Le chaoui

Il est parlé par les chaouis. Ils sont principalement installés dans l'est de l'Algérie, notamment dans « la région montagneuse des Aurès ainsi que les territoires avoisinants à savoir le massif du Boutaleb, les monts de Nememcha, et le Bellezma et les hautes plaines de Constantine » (Belghouar et Belkacem, 2020, p. 111). Ces régions se trouvent dans les wilayas de Sétif, Constantine, Batna, Biskra, Khenchela, Tébessa, M'sila, Oum Elbouaghi, Guelma, Souk Ahras et Mila.

1.3.2.3. Le m'zab

Il est utilisé par les Mozabites, qui résident dans le nord du Sahara algérien, avec Ghardaïa comme principale ville.

1.3.2.4. Le targui

Il est utilisé par les Touaregs, également connus sous le nom « d'hommes bleus », qui résident dans le Sahara algérien (Ahaggar, Ajjer) notamment à Tamanrasset et Adrar.

1.3.3. Les langues étrangères

Taleb Ibrahim (2004) souligne l'impact des différentes présences coloniales sur le paysage linguistique algérien. Outre l'influence ottomane, des langues européennes telles que l'espagnol ont laissé leur empreinte dans l'ouest du pays. De même, le français s'est imposé suite à l'occupation coloniale, tandis que l'italien a laissé sa marque dans les villes côtières de l'est. Toutefois, selon Taleb Ibrahim (2004), ces langues n'ont joué qu'un rôle transitoire et éphémère, leur présence étant largement conditionnée par des circonstances historiques particulières, principalement la période coloniale. C'est le français qui a perduré le plus longtemps et qui a exercé la plus grande influence sur les pratiques linguistiques, remodelant ainsi le paysage linguistique et culturel de l'Algérie.

L'état algérien reconnaît l'importance de l'enseignement des langues étrangères pour l'éducation et le développement national. Dans le cadre de sa politique éducative, plusieurs langues étrangères sont enseignées dans les écoles algériennes :

1.3.3.1. Le français

L'introduction de la langue française en Algérie dès les premiers temps de la colonisation fut un processus graduel. Initialement, les autochtones, profondément attachés à leur culture, à leur langue arabo-musulmane et à leurs traditions, ont manifesté une résistance et une réticence envers cette nouvelle langue et les institutions éducatives françaises. Entre 1883 et 1922, cette attitude se traduit par un refus généralisé de fréquenter les écoles françaises et d'accepter l'enseignement du français, en raison de leur attachement à leur identité culturelle.

Toutefois, une évolution significative s'opéra entre 1922 et 1962. Sous l'impulsion de la montée en importance du français, perçu comme un levier essentiel pour accéder à des postes

administratifs, les autochtones commencèrent à accepter progressivement et même à revendiquer l'apprentissage de cette langue. Sa valeur professionnelle et sociale devenant de plus en plus évidente, elle fut peu à peu intégrée au sein de la société algérienne. (Toumert, 2016)

Selon Arezki (2008), le taux de scolarisation en Algérie était extrêmement faible à l'époque de l'indépendance, mais c'est la démocratisation de l'enseignement qui a conduit à sa diffusion généralisée. En l'espace d'une vingtaine d'années seulement, ce taux est passé de 5% à 70%. Cette expansion scolaire massive a incité M. Zemmouri, directeur de l'école fondamentale au ministère de l'éducation nationale (tel que cité par Arezki, 2008. p, 23), à faire remarquer qu'« on peut dire que le français est plus enseigné aujourd'hui en Algérie qu'il l'était du temps des français ». Selon Arezki, il est possible d'affirmer que la politique d'arabisation a en réalité renforcé la position du français et étendu son utilisation dans la société algérienne, lui conférant de facto le monopole dans les domaines scientifiques et technologiques.

Ce constat sur la croissance de l'usage du français dans le paysage sociolinguistique algérien après l'indépendance a été également relevé par plusieurs autres auteurs tels que Sebaa (2002), Benazzouz (2014), et Neddar (2013). Selon eux, le français s'est enraciné bien davantage à l'époque contemporaine qu'à l'époque coloniale. Ainsi, un grand nombre d'institutions administratives, en particulier dans les secteurs économiques et bancaires, continuent de fonctionner en français, comme l'ont observé ces auteurs.

Actuellement, la langue française jouit d'une omniprésence en Algérie, tant dans les interactions formelles que dans les échanges informels, couvrant divers domaines tels que le social, l'économique et l'éducation. Les locuteurs algériens, dont la LM est l'arabe ou le berbère, ont recours à l'emprunt lexical en adaptant les mots français sur le plan morphosyntaxique et phonologique. Ainsi, de nouveaux termes émergent, parfaitement intégrés à la langue courante, occultant parfois leur origine française aux yeux des locuteurs algériens.

Dans le système éducatif algérien, le français occupe une place prépondérante aux côtés de l'arabe et des mathématiques, constituant ainsi l'un des trois piliers fondamentaux de l'enseignement. Il est introduit en tant que première langue vivante étrangère dès la troisième année de l'école primaire, avec un volume horaire hebdomadaire compris entre 3 et 5 heures.

Cette intégration précoce du français suggère une situation favorable de cette langue dans les écoles algériennes.

Les médias ne sont pas épargnés par cette influence de la langue française. En effet, plusieurs quotidiens comme « Liberté », « Le Quotidien d'Oran », « Le Buteur », utilisent le français comme langue d'expression. De même, les chaînes radiophoniques telles que « chaine 3 » et les chaînes de télévision comme « Canal Algérie » reflètent cette prédominance de la langue française dans le paysage médiatique algérien. Pour Sebaa (2002, p. 12) :

Sans être la langue officielle, la langue française ne véhicule pas moins l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française.

Selon Benbachir (2014), la langue française conserve tout son prestige malgré son statut de langue étrangère. Pour cet auteur, ce prestige découle de son efficacité reconnue pour la promotion professionnelle et son utilisation répandue comme outil de communication, en particulier dans les secteurs économiques. Malgré les efforts considérables en faveur de l'arabisation, la langue française demeure largement présente dans le paysage sociolinguistique algérien.

Outre l'impact significatif des médias, un autre facteur qui a grandement contribué à l'expansion et à l'utilisation de la langue française en Algérie, selon Babakour (2008), est la proximité géographique avec l'ancien colonisateur (la France). De plus, les algériens ont tendance à privilégier les voyages vers cette destination, qui est considérée comme leur destination de prédilection, que ce soit pour des études, des visites familiales en raison de l'immigration historique entre les deux pays, ou pour le tourisme, ce qui joue également un rôle significatif.

1.3.3.2. L'anglais

Les langues les plus prédominantes à travers le globe se sont naturellement imposées à toutes les sociétés, sans exception. Avec l'avènement de la mondialisation, ces langues sont devenues des outils indispensables pour les échanges entre individus, nations et cultures, dans

tous les domaines de la vie : social, culturel, économique, etc. Il est donc impératif pour chaque individu, y compris les algériens, de maîtriser plusieurs langues afin d'éviter l'isolement et de rester connecté au monde. L'apprentissage des langues étrangères ne vise pas uniquement l'acquisition de compétences linguistiques, mais également l'accès aux cultures qu'elles véhiculent. Outre le français, en Algérie, une variété de langues telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien sont également proposées.

Si l'on se penche sur la question de l'enseignement de l'anglais en Algérie, il convient de noter que le ministère algérien de l'éducation a introduit pour la première fois l'anglais comme deuxième langue étrangère en 1972⁶ (le français est la première langue). En 1993, une proposition fut émise durant la période tumultueuse de la décennie noire, suggérant que l'anglais devienne officiellement la première langue étrangère, reléguant ainsi le français dès la quatrième année du primaire. Cette initiative s'est révélée vouée à l'échec, une tendance persistante à la baisse des effectifs d'élèves dans les salles de cours d'anglais a été observée d'année en année, au profit des cours de français. Cette diminution des effectifs se confirme à chaque rentrée scolaire, tandis que les inscriptions pour les cours de français sont en constante augmentation. Ces statistiques témoignent du désintérêt de la population pour l'enseignement de l'anglais et de sa nette préférence pour l'apprentissage du français. A ce propos, Queffélec *et al.*, (2002, p. 37), nous confirment qu'« en 1993, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère, à titre optionnel et en concurrence avec le français [...] son intérêt s'est vite vu jugulé par l'impact de la réalité socioculturelle sur le comportement linguistique de l'enfant. »

Suite à cet échec, l'anglais reprend sa place en tant que seconde langue étrangère. Son enseignement débute dès la deuxième année du second cycle de l'école fondamentale. Après la réforme du système éducatif algérien, en 2003, l'anglais est enseigné en première année du cycle de l'enseignement moyen, conservant ainsi son statut de seconde langue étrangère jusqu'au lycée.

Cependant, à partir de l'année 2022, une initiative politique notable a été entreprise pour promouvoir l'anglais en tant que langue d'enseignement dans les universités algériennes, en

⁶ Au cours de cette période, le gouvernement s'est fortement appuyé sur les enseignants étrangers de partout dans le monde (Pakistan, Inde, pays d'Europe orientale, Royaume-Uni et États-Unis d'Amérique) pour compenser le manque d'enseignants.

mettant particulièrement l'accent sur les disciplines scientifiques telles que la médecine ou les mathématiques. De manière concomitante, cette même année, l'Algérie a pris la décision d'introduire l'anglais dès l'école primaire, suite à une directive présidentielle. Ainsi, dès la rentrée scolaire de septembre 2022, les élèves ont commencé à apprendre la langue de Shakespeare dès la troisième année de primaire, rejoignant ainsi le niveau d'initiation précoce déjà en place pour le français. Auparavant, l'anglais était enseigné uniquement au collège.

L'anglais commence à s'imposer progressivement dans le paysage linguistique algérien, dans divers domaines importants de la vie sociale en Algérie, notamment dans la formation, la recherche scientifique, les médias, l'économie, la technologie, la diplomatie et les affaires. Son influence a été renforcée dans le milieu scolaire et universitaire. Les services culturels ainsi que l'ambassade des États Unis offrent des opportunités multiples afin de permettre aux jeunes apprenants d'améliorer leurs connaissances et de développer leurs compétences en anglais (Mami, 2013). Cependant, sur le plan sociolinguistique, le français demeure la langue de prestige, profondément enracinée dans la société algérienne.

1.3.3.3. L'espagnol, l'allemand et l'italien

En ce qui concerne l'apprentissage des autres langues étrangères en Algérie, il convient de noter que l'enseignement de l'espagnol, de l'allemand et de l'italien est intégré dans les cursus scolaires de filière de lettres et langues étrangères dès la deuxième année du cycle secondaire. Cependant, cette initiative se heurte à un défi majeur : le nombre restreint d'enseignants qualifiés dans ces langues. Cette contrainte entrave considérablement l'expansion de ces programmes ainsi que leur capacité à accueillir un nombre croissant d'étudiants. Il arrive parfois que l'administration éducative doit restreindre les inscriptions, surcharger les classes ou recruter des enseignants associés au niveau des établissements d'enseignement supérieur et secondaire.

Par ailleurs, l'espagnol occupe une place particulière dans le panorama linguistique de l'Algérie, notamment dans la région oranaise. Cette présence s'explique en grande partie par la longue période d'occupation espagnole de la ville d'Oran au cours de l'histoire, ainsi que par les liens géographiques étroits entre l'Espagne et l'Ouest algérien. En conséquence, la langue espagnole exerce une forte influence sur le langage quotidien des habitants de la région, avec des emprunts linguistiques espagnols intégrés dans le dialecte local. D'ailleurs *«la présence*

de la langue espagnole est forte dans le parler quotidien de la population oranaise», confirme Queffélec et al (2002, p. 39)

Dans le paysage éducatif algérien, l'enseignement des langues étrangères constitue un secteur dynamique en constante évolution. Des écoles privées et des centres de formation ont émergé pour répondre à la demande croissante des apprenants en proposant des programmes linguistiques adaptés aux besoins réels du marché. Cette tendance traduit les mutations socio-économiques et professionnelles en cours dans le contexte algérien, où la maîtrise des langues étrangères est devenue un atout majeur pour s'adapter aux exigences du monde contemporain.

Somme toute, cette analyse nous offre un éclairage sur le paysage linguistique en Algérie, qui se caractérise par une certaine homogénéité. L'arabe standard est largement utilisé dans les écoles publiques, certains médias algériens (presse écrite et télévisée), ainsi que dans la fonction publique. L'arabe dialectal algérien, principale langue véhiculaire, prédomine parmi la population. Le berbère, autre langue maternelle des algériens, est parlé par la population berbérophone. Malgré les efforts pour promouvoir l'anglais, le français demeure un acteur incontournable du paysage sociolinguistique algérien, occupant une place centrale en tant que langue officielle dans l'administration et les entreprises publiques.

1.4. Contexte particulier : Présentation de la ville de Batna

La ville de Batna se situe géographiquement à l'est de l'Algérie, dans la région des Aurès, à environ 425 kms au Sud-Est de la capitale, à la confluence de l'Atlas tellien et de l'Atlas saharien, comme illustré dans la Figure 1. Elle est bordée par les wilayas d'Oum El Bouaghi, Mila et Sétif au nord, Kanchela à l'est, M'sila à l'ouest et Biskra au sud. Sur le plan démographique, la wilaya se classe au cinquième rang, avec une population estimée à 1 300 000 habitants⁷ en 2020.

⁷ D'après le site officiel du ministère de l'intérieur, des Collectivités locales et du Développement urbain. <https://interieur.gov.dz/Monographie/index.php?wil=5>

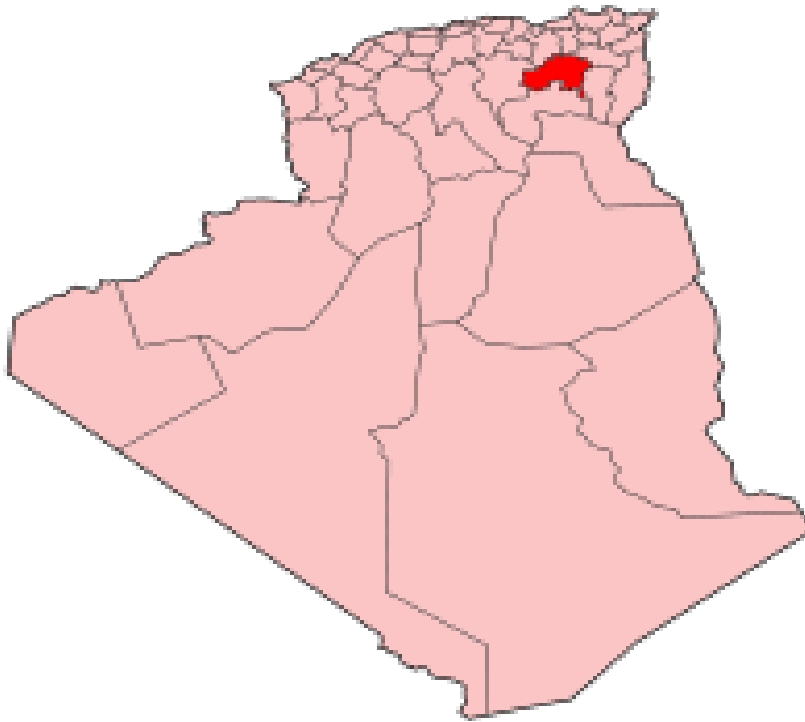


Figure 1: Localisation de la ville de Batna sur la carte de l'Algérie⁸

Batna se distingue par sa beauté et sa richesse en vestiges archéologiques, abritant des sites renommés comme le village romain de Timgad et les massifs forestiers du parc de Belezma.

La fondation de la ville de Batna remonte à l'année 1844, sous la direction de Henri d'Orléans, commandant de la Province de Constantine à l'époque. Cette initiative fut prise lors d'une mission visant à pacifier les tribus rebelles en route vers Biskara⁹. Un campement fut alors érigé à mi-chemin entre Constantine et Biskara pour offrir un repos bien mérité aux troupes (Chibani, 2015, p, 39). Cet emplacement, qui correspond aujourd'hui au centre-ville de Batna, demeure un témoin de son passé historique.

D'un point de vue sociolinguistique, la ville de Batna, sise dans la région des Aurès, illustre la diversité linguistique inhérente à l'Algérie. Comme le soulignent Cheriguen (1997) et Sebaa (2002), on y observe aisément la coexistence de quatre langues : l'arabe standard, le français, l'arabe algérien et le berbère. Cette pluralité linguistique se traduit par des alternances linguistiques, comme le relève Kadi (2009, p. 291), qui sont présentes de manière quasiment systématique et naturelle, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des contextes aussi bien formels qu'informels.

⁸ Source : <https://fr-academic.com/dic.nsf/frwiki/411760>

⁹ Ville actuelle de Biskra.

Malgré sa présence, la langue française ne bénéficiait pas du même prestige à Batna que dans la capitale, la Kabylie ou les grandes villes côtières. Cette réalité trouve ses racines dans l'histoire et la géographie de la région : Batna est située à l'intérieur du pays. À l'époque de l'indépendance, en l'absence d'établissements scolaires, les élèves de Batna se tournaient vers les instituts islamiques où les professeurs égyptiens et irakiens¹⁰ enseignaient principalement en arabe. Cette situation reflète en partie la prédominance de la langue arabe sur le français et l'orientation arabisante de la région. Par ailleurs, on observe un déclin de l'usage du « chaoui » parmi les locuteurs berbérophones, largement influencé par la forte concurrence de l'arabe dialectal, « *ce qui vient encore accroître l'arabophonie dialectale et, du même coup, réduire d'autant la berbérophonie* » comme l'indique Cheriguen (1997, p, 68). Cependant, cette réaffirmation de l'usage de l'arabe est moins palpable dans les villages et les zones rurales, précisent Bennaceur et Ammouden (2021, p. 8), où l'usage exclusif du chaoui comme mode de communication demeure courant, reflétant ainsi la prédominance persistante de la berbérophonie et de sa culture correspondante.

1.5. L'enseignement du français en Algérie

1.5.1. Bref rappel historique

La langue française fut introduite en Algérie durant la colonisation de peuplement initiée à partir de 1830. Étant conçue comme un outil au service de l'administration coloniale, elle fut inévitablement perçue comme telle par la population algérienne. Cette introduction s'accompagna de mesures restrictives ou prohibitives envers les langues vernaculaires telles que l'arabe (daridja) et les différentes variantes du Tamazight, considérées alors comme des dialectes. Cette politique s'inscrivait dans une stratégie de déculturation, décrite par Charles André Julien (1994, p. 866) comme « *l'absorption d'une civilisation, jugée inférieure voire barbare, par une civilisation émérite et policée* ».

L'école normale d'instituteurs a été fondée en 1865, mais elle est restée accessible uniquement aux candidats d'origine européenne. La loi de 1883, appliquant les lois scolaires françaises à l'Algérie, n'a jamais été réellement mise en œuvre. Cependant, le mouvement national, apparu au début du XX^{ème} siècle, s'est largement exprimé en français, produisant discours, tracts et bulletins dans cette langue. La déclaration du 1er novembre 1954, qui marque le début de la

¹⁰ Dès les débuts de l'indépendance, l'Algérie a fait appel à des enseignants égyptiens et irakiens, faute d'avoir suffisamment d'enseignants capables d'enseigner l'arabe, à l'exception des étudiants issus des écoles coraniques.

lutte armée, a d'ailleurs été rédigée en français avant d'être traduite en arabe. Ces éléments éclairent la célèbre phrase de Kateb Yacine¹¹ selon laquelle « la langue française est un butin de guerre ».

Après l'indépendance, l'enseignement de la langue française a atteint des niveaux sans précédent sur le plan quantitatif. Cette situation étonnante s'explique par la montée en puissance de la scolarisation, alors qu'au début de la guerre de libération en novembre 1954, seuls 12,75% des algériens étaient scolarisés (Ferhani, 2005). La langue française en Algérie a connu un statut hybride, à la fois l'a servie et desservie. Bien que désignée comme langue étrangère dans la constitution, elle a bénéficié d'un statut particulier, se distinguant notamment des autres langues étrangères. Bien que sa place dans les programmes scolaires ait été réduite, son enseignement a été plus répandu qu'à l'époque coloniale. Enfin, son statut marginal dans le système éducatif algérien contraste avec son utilisation répandue dans la société et dans les institutions administratives et financières (Ferhani, 2006).

Après les années 1970, la politique d'arabisation visait principalement à rétablir les droits de la langue arabe et à la proclamer comme langue nationale et officielle. Rahal (2004, p. 27) explique que des mesures ont été prises, notamment en faisant appel à des enseignants du Moyen-Orient pour accélérer puis généraliser l'enseignement de l'arabe dans le cycle primaire, puis dans le cycle secondaire. Cependant, à l'université, le processus a avancé plus lentement, car une grande majorité d'étudiants étaient peu enclins à suivre des cours en arabe, principalement parce que les enseignants étaient formés en français et que la documentation existante était en langue française. Tous ces efforts visant l'arabisation du système éducatif avaient pour objectif de réaffirmer l'identité arabo-musulmane du peuple algérien.

L'enseignement de la langue française en Algérie a subi d'importants changements en relation avec la mise en place d'une réforme globale du système éducatif. Cette réforme a été inaugurée par la création, en mai 2000, de la CNRSE¹², plus connue sous le nom de Commission Benzaghou¹³. Cette commission, composée d'intellectuels, de sociologues, d'universitaires, de pédagogues et de représentants de divers secteurs d'activité et de la société civile, a entrepris une évaluation approfondie du système éducatif. Une fois ses recommandations approuvées, elles ont été transmises à une nouvelle instance, la CNP¹⁴,

¹¹ Ecrivain, poète et dramaturge algérien.

¹² Commission nationale de réforme du système éducatif.

¹³ Du nom de son président, mathématicien et intellectuel algérien.

¹⁴ Commission nationale des programmes.

responsable des GSD¹⁵, chargés de mettre en œuvre les nouvelles orientations à travers des programmes, des outils pédagogiques et des manuels scolaires.

La mise en avant des langues étrangères pouvait être justifiée par le désir d'ouverture d'une part, et par une nette rupture avec le système éducatif antérieur d'autre part. Cette approche était perçue comme un symbole de changement dépassant le simple cadre scolaire, alors que l'Algérie, après une période de troubles, retrouvait sa place sur la scène diplomatique et s'engageait dans un processus d'intégration économique internationale à travers des négociations en vue de son adhésion à l'OMC¹⁶. (Ferhani, 2006, p.12)

Le rapport final de la commission a été rendu en 2001, et sa mise en œuvre a été initiée pour l'année scolaire 2003-2004. Cependant, dès la rentrée scolaire 2004-2005, l'enseignement du français a été introduit en 2^{ème} année primaire. Par la suite, il y a eu un nouveau décalage de cet enseignement vers la 3^{ème} année du cycle primaire à partir de l'année scolaire 2007, suite à un remaniement décidé par le ministre de l'éducation nationale.

En ce qui concerne la réforme de la première et de la deuxième génération de 2016, Bouamama et Boubakour (2018, p.130) expliquent : « En effet, les nouveaux programmes n'ont pas subi de grands changements en termes d'orientations méthodologiques. Cependant, l'innovation a principalement touché la structuration des manuels scolaires, reflétant ainsi la volonté des auteurs-concepteurs des programmes de revitaliser la pédagogie appliquée pour placer l'apprenant au cœur de la formation et le rendre acteur ».

Cependant, selon Meghraoui (2021, p. 432), les langues étrangères ne bénéficiaient d'aucun prestige auprès des élèves et de leurs parents. Ce manque de considération était particulièrement préjudiciable étant donné que l'université et les grandes écoles (Polytechnique, Architecture, Informatique) dispensaient - et continuent de dispenser - leurs enseignements en français dans de nombreuses filières telles que la médecine, la pharmacie, la chirurgie dentaire, la biologie, les sciences vétérinaires, etc.

Le français conserve toujours un statut privilégié. Son enseignement débute en troisième année primaire, en parallèle avec l'anglais après son introduction au primaire en 2022. Le français maintient son statut de première langue étrangère, comme le montrent les tableaux 1, 2 et 3.

¹⁵ Groupes spécialisés de disciplines.

¹⁶ Organisation mondiale du commerce.

	Elèves apprenant le français	Enseignants de français	Inspecteurs de français
Nombre total d'élèves au primaire	4.669 417	28 836	357
Apprenants de français au primaire	2.707 363	/	/
Apprenants de français moyen	3 123 435	24 606	230
Apprenants de français secondaire	1 262 641	9 959	102
Inscrits dans le secteur privé	118 266	/	/
Total	7.211 705	63 401	689

Tableau 1: Statistiques année 2019-2020¹⁷

	Primaire	Moyen
1 ^{ère} année	/	04H 30mn
2 ^{ème} année	/	04H 30mn
3 ^{ème} année	03H 45mn	04H 30mn
4 ^{ème} année	05H 15mn	04H 30mn
5 ^{ème} année	05H 15mn	/

Tableau 2: Volumes horaires hebdomadaires cycles primaire et moyen¹⁸

	Tronc com. L.	Tronc com. Sc.	Let. & Philo.	Langues	Sc. Exp.	Maths	Tech. M.	Gestion
1AS	5h	3H	/	/	/	/	/	/
2AS	/	/	4h	5h	3h	3h	3h	3h
3AS	/	/	4h	4h	3h	3h	3h	3h

Tableau 3: Volumes horaires hebdomadaires au cycle secondaire¹⁹

Source : Direction de l'Enseignement- Ministère de l'Education nationale

En considérant 28 semaines d'enseignement effectif et le volume horaire hebdomadaire d'enseignement du français, à la fin de son cursus, un élève de terminale en série sciences de

¹⁷ Source : Direction de l'Enseignement- Ministère de l'Education nationale

¹⁸ Source : *Ibid*

¹⁹ Source : *Ibid*

la nature et de la vie devrait avoir accumulé 1294 heures de français, tandis que ceux des séries lettres et philosophie et lettres et langues étrangères devraient avoir respectivement 1414 et 1444 heures. Ce volume horaire suscite des opinions divergentes comme l'indique Ferhani (2006, p. 16) : « *certains le trouvent insuffisant et d'autres excessif. Vain débat, à notre sens, si l'on considère que le volume horaire n'exprime ni la part la plus importante, ni surtout la plus décisive, d'un enseignement* »

1.5.2. La langue française dans l'enseignement supérieur

Depuis l'indépendance de l'Algérie, l'arabisation n'a été mise en œuvre que dans certaines disciplines telles que les sciences juridiques, sociales, économiques, etc. En revanche, les filières scientifiques et techniques telles que la médecine, l'architecture, les sciences vétérinaires, etc., sont enseignées en français. Il convient de souligner en premier lieu le statut du français à l'université, où il est utilisé comme langue d'enseignement, facilitant ainsi l'accès et la transmission des connaissances scientifiques et techniques.

Dans ces établissements, les cours sont dispensés uniquement en français. Les documents pédagogiques fournis par les enseignants, les manuels de référence et la documentation utilisée sont principalement rédigés en français. Les échanges entre enseignants et étudiants se déroulent exclusivement dans cette langue. Ainsi, une maîtrise tant à l'oral qu'à l'écrit du français est indispensable pour suivre les programmes, étant donné que les contenus des cours, les évaluations, les examens finaux, ainsi que les événements académiques tels que les journées d'étude, les séminaires et les congrès, utilisent le français comme unique moyen de communication.

Par ailleurs, l'université n'a pas été épargnée par les difficultés liées à l'utilisation du français ; d'après Bouzid (2020, p. 1270) un taux d'échec de 70 % a été enregistré lors de la première année universitaire dans les filières scientifiques et techniques où l'enseignement est exclusivement dispensé en français. Ce taux d'échec s'explique par le fait que les étudiants, ayant suivi une formation en langue arabe, se retrouvent confrontés à un enseignement entièrement en français.

Des réajustements semblent impérieux pour pallier cette problématique, et des initiatives ont été entreprises en ce sens. En 2008, un programme pédagogique a été initié en collaboration avec le service de coopération et d'action culturelle, conjointement avec l'ambassade de France en Algérie. Cette initiative vise principalement à offrir des cours de français dans

toutes les universités algériennes, à mettre en place des Dispositifs de Formation Ouverte à Distance (FOAD) au sein des écoles normales supérieures, et à ouvrir des Centres Intensifs des Langues (CEIL) dans la plupart des universités. L'enseignement du français en tant que filière dans le domaine des lettres et des langues étrangères a également été soumis à une réforme « LMD » (Licence-Master-Doctorat) en 2004, adoptant ainsi une démarche similaire à celle des pays voisins et se conformant aux standards des pays développés. Cette réforme vise à instaurer une nouvelle architecture des diplômes universitaires, leur conférant une reconnaissance internationale, en harmonisant les programmes de formation. Cette réforme vise à offrir une formation universitaire de haut niveau afin de favoriser l'intégration professionnelle des diplômés sur le marché du travail et de répondre aux exigences économiques nationales.

Cependant, à présent, une nouvelle orientation se dessine : l'anglais reléguera la langue de Molière hors des amphithéâtres. Le ministère algérien de l'enseignement supérieur envisage de remplacer progressivement le français par l'anglais comme langue d'enseignement à l'université. Suite à sa généralisation dès septembre 2022 dès la troisième année primaire, la langue anglaise fera officiellement son entrée à l'université dès la rentrée 2023-2024. Alors qu'elle était jusqu'à présent enseignée comme une filière à part entière dans les universités du pays, l'anglais devra désormais occuper une place prépondérante dans l'enseignement des programmes dispensés dans d'autres filières, notamment techniques et médicales.

Dans cette perspective, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique impose, depuis la prise de cette décision, des cours intensifs d'anglais à ses membres. L'objectif est de les préparer à pouvoir partager leurs connaissances avec aisance dans la langue de Shakespeare. Officiellement, Alger motive ce choix en mettant en avant le caractère « universel » et « scientifique » de l'anglais. Ce qui ravive les débats sur cette question linguistique épineuse au sein de la société algérienne, « *la langue française même si elle a évité de justesse d'être écartée par le projet d'arabisation, aujourd'hui menacée et rivalisée par l'anglais* » (Belkaim, 2023, p. 38).

Malgré le consensus général sur les bienfaits de l'introduction de cette langue en termes d'accès à l'universalité pour les algériens, de nombreux observateurs jugent la célérité avec laquelle cette décision a été mise en œuvre comme étant exceptionnelle. En effet, l'université requiert une planification à long terme s'étalant sur deux ou trois décennies.

1.5.3. Aperçu du programme de français en première année licence à l'université

Batna2.

Dans le dessein de répondre à la demande croissante en matière d'apprentissage des langues étrangères, notamment le français, l'université Batna 2 a initié une offre de formation LMD en filière française dès 2004. Cette offre de formation est structurée autour de quatre grandes catégories d'unités fondamentales, conçues de manière cohérente sur le plan pédagogique.

En effet, la mise en œuvre de cette proposition repose sur l'engagement d'une équipe composée d'enseignants spécialisés dans les domaines des lettres et des langues étrangères. Il s'agit d'une proposition de programme pour la première année de licence du département de français de l'université de Batna 2 pour l'année académique 2021/2022. Cette offre de formation est organisée en quatre unités d'enseignement.

Les cours sont organisés en semestres et évalués en crédits, se différenciant ainsi du système classique qui les évalue sur une base annuelle. Pour progresser de la première à la deuxième année, l'étudiant doit cumuler un total de 180 crédits. Les crédits représentent des unités de mesure au cours d'un semestre (comprenant les cours, travaux dirigés, travaux pratiques, stage, mémoire, etc.), et ils sont transférables entre différents parcours.

L'implémentation du système LMD sur le terrain a mis en évidence des disparités entre les programmes de formation du même domaine, attribuées à un manque de formation adéquate. Cela a conduit à la nécessité de créer un Socle Commun pour les première et deuxième années de licence. Ce socle regroupe diverses unités d'enseignement, notamment l'unité d'enseignement fondamental (UEF), l'unité d'enseignement méthodologique (UEM), l'unité d'enseignement de découverte (UED) et l'unité d'enseignement commun (transversal) (UET). Ces unités couvrent un large éventail de matières, allant de la didactique à la littérature, en passant par la linguistique, la phonétique et la culture. Ci-dessous la répartition des matières durant le premier et le deuxième semestre. L'unité d'enseignement fondamental est divisée en trois unités selon le nombre de crédits :

UEF1.1 (crédit 8) : compréhension et expression écrites / compréhension et expression orales.

UEF1.1 (crédit 8) : grammaire de la langue d'étude / Linguistique et phonétique.

UEF1.1 (crédit 2) : étude de textes littéraires de langue d'étude.

UEM (crédit 9) : techniques du travail universitaire/ lecture et études de texte/ TIC et e-Learning.

UED (crédit 2) : Civilisations de la langue d'étude.

UET (crédit 1) : langues étrangères.

L'importance accordée à chaque unité se reflète dans le volume horaire consacré à chaque matière. Il est notable que la principale orientation de cette réforme vise à développer les compétences de l'apprenant en matière d'expression écrite et orale. Dans le système classique, ces compétences étaient regroupées dans un seul module intitulé « techniques d'expression écrite et orale ». Toutefois, dans le cadre du système LMD, chaque technique est enseignée de manière indépendante : la compréhension et l'expression écrite, ainsi que la compréhension et l'expression orale, en bénéficiant d'un volume horaire beaucoup plus important qu'auparavant.

Une autre facette de la réforme LMD se distingue par l'ajout de la matière civilisation de la Langue, mettant en lumière l'importance de la compréhension de la culture dans l'apprentissage des langues étrangères. Cette discipline explore divers sujets comme l'histoire de la langue française et sa civilisation. Parallèlement, le socle commun vise à développer chez les étudiants des compétences en recherche scientifique en introduisant la matière techniques de travail universitaire. Cette dernière offre des outils pratiques tels que la prise de notes, la synthèse de documents, et la conception de projets de recherche, dans le but de les initier au travail académique et à la méthodologie de recherche. L'évaluation se décline en une répartition équitable, où 50% de la note provient de l'examen sur table et les 50% restants sont attribués au contrôle continu. Ce dernier, exigeant l'assiduité de l'étudiant, implique une participation active à l'activité pédagogique, comprenant des travaux de recherche et des initiatives individuelles tout au long du semestre.

L'objectif principal de ce programme est de permettre aux apprenants de s'approprier la langue française, les rendant capables de communiquer à l'oral comme à l'écrit de manière autonome, grâce à un processus de construction et d'investissement personnel. Ce programme de formation vise à équiper les étudiants des compétences essentielles pour devenir des enseignants de français qualifiés, aptes à travailler à tous les niveaux éducatifs, du primaire à l'universitaire, que ce soit dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ou dans des domaines spécialisés comme le français sur objectifs spécifiques (FOS). Les compétences linguistiques visées concernent les pratiques orales et les compétences rédactionnelles.

1.6. Conclusion

Au fil de ce chapitre, nous avons esquissé le portrait de la réalité sociolinguistique en Algérie, un pays où se mêlent diverses langues dans un cadre plurilingue, tant au niveau individuel que social. De ce panorama linguistique émerge la prédominance de deux langues dans les échanges : l'arabe et le français. Après avoir examiné les différentes attributions de statut qu'une langue peut revêtir dans un contexte de contact linguistique, nous avons concentré notre analyse sur la position du français au sein de cette dynamique.

Le français, officiellement considéré comme une langue étrangère et intégré au curriculum dès les premières années d'études, joue également un rôle informel mais significatif dans la communication quotidienne. Il apparaît clairement que le français ne demeure pas étranger au quotidien et influence toutes les manifestations linguistiques du pays. Par ailleurs, il est indéniable que, pour des raisons historiques, le français est solidement enraciné dans le paysage linguistique algérien, en particulier dans l'arabe dialectal où un grand nombre de termes français sont assimilés à travers des emprunts, adaptés phonétiquement à la structure de cette langue.

Chapitre 2

**L'interférence interlinguale : Influence croisée entre
langues source et cible**

Introduction

L'acquisition d'une langue étrangère (désormais LE) représente un processus d'une complexité intrinsèque, soumis à l'influence de multiples variables linguistiques, cognitives, et socioculturelles. Le présent chapitre se consacre à une exploration approfondie des principaux éléments de ce cheminement. Clé de voûte de ce travail, les interférences linguistiques émergentes comme un phénomène central dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Ces interférences, modelées par une diversité de facteurs, se révèlent être des sources d'obstacles, entravant significativement le progrès de l'apprentissage, notamment lorsqu'elles demeurent opaques pour l'apprenant. Dans cette perspective, une attention particulière sera accordée à l'influence interlinguistique et aux facteurs déclencheurs du transfert interlinguistique. Par la suite, nous entreprendrons une distinction rigoureuse entre faute et erreur, établissant leurs définitions et examinant le statut de l'erreur ainsi que ses origines.

Une analyse approfondie de l'interférence suivra, comprenant une définition précise, une classification selon divers critères tels que le fonctionnement intrinsèque de la langue, le moment de l'apprentissage, et les sources d'interférence. Nous aborderons également les interactions entre l'interférence et d'autres marques transcodiques. En outre, ce chapitre explorera les traditions d'analyse de la langue de l'apprenant. Enfin, nous discuterons du rôle des langues déjà maîtrisées dans l'apprentissage de la langue cible, ainsi que de l'importance fondamentale de l'écrit dans le processus d'apprentissage linguistique.

2.1. Influence interlinguistique

L'influence interlinguistique²⁰ est un phénomène interdisciplinaire qui prend plusieurs formes et peut se manifester de plus d'une façon. Elle a marqué la recherche en bi/plurilinguisme et est scrutée sous l'angle linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique, dans des domaines tels que la linguistique de contact (Weinreich, 1953), l'apprentissage des langues secondes et étrangères (Gass & Selinker, 1983 ; Kellerman & Sharwood Smith, 1986 ; Odlin, 1989 ; Cook, 2003, Ringbom, 2007) l'acquisition bilingue et multilingue (Cenoz *et al.*, 2001 ; De Angelis & Dewaele, 2011), ainsi que dans leur interaction avec les disciplines linguistiques et cognitives (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Le terme « influence interlinguistique » a été introduit pour englober divers phénomènes tels que le « transfert », l'« interférence », l'« évitement », l'« emprunt » et « les aspects spécifiques du manque langagier en L2 » (Sharwood Smith & Kellerman, 1986, p. 1). L'étude du transfert en acquisition de L2 a une longue tradition et est considérée comme un domaine central (Odlin, 1989 ; Kellerman & Sharwood Smith, 1986 ; Gass & Selinker, 1983).

L'existence d'une influence interlinguistique nécessite évidemment un contact entre les langues. Ce contact peut se manifester par des situations où différentes communautés linguistiques partagent une frontière géographique, devenant ainsi une frontière linguistique qui engendre des phénomènes d'influence interlinguistique et/ou de transfert linguistique, qu'il soit unidirectionnel ou bidirectionnel.

La question du transfert linguistique et/ou de l'influence interlinguistique émerge dans les années 50 et 60 à partir des travaux de la psychologie béhavioriste. Cette approche considère que lors de l'acquisition d'une langue seconde, les habitudes préalablement formées lors de l'acquisition de la première langue influent sur le développement des nouvelles habitudes liées à l'acquisition de la langue seconde. Weinreich (1953, p. 1) utilise le terme interférence pour décrire ces « [...] cas de déviation des normes de l'une ou l'autre langue qui apparaissent dans le discours des bilingues en raison de leur familiarité avec plus d'une langue ».

À l'origine, le terme « transfert » était employé pour décrire une influence positive d'une langue sur une autre, en opposition au terme « interférence ». Cette distinction a été soulignée par des chercheurs tels qu'Odlin (1989), Moore (2006), Jarvis et Pavlenko (2008). Herdina et

²⁰ Ce concept correspond à la traduction du terme anglais « crosslinguistic influence » tel qu'utilisé dans la littérature.

Jessner (2002) décrivent ce phénomène comme étant le transfert prévisible et monotone des structures linguistiques d'une langue à une autre, un processus qui est plus susceptible de se produire lorsque l'une des langues est plus dominante que l'autre.

Kellerman et Sharwood Smith (1986) quant 'à eu privilégient le terme « influence interlinguistique » qu'ils considèrent comme plus générique et neutre, car il englobe divers processus et effets d'interaction entre les langues, y compris les transferts. Dans une perspective de regroupement des phénomènes interactifs et dans une conception dynamique du bi/plurilinguisme, Herdina et Jessner (2002) ont avancé le terme encore plus global d'« interactions interlinguistiques ». Ce concept englobe non seulement les transferts linguistiques, mais également, sur les plans linguistiques et cognitifs, tout type d'alternance codique et d'emprunt. Le débat visant à distinguer le transfert de l'influence interlinguistique en fonction de leur dynamique, leur nature, leurs conditions d'apparition et leur degré d'interaction reste d'actualité. Ainsi, Yip et Matthews (2007) partagent l'opinion de Kellerman et Sharwood Smith (1986) selon laquelle les termes « transfert » et « interférence » sont des phénomènes à regrouper avec d'autres sous le terme plus large d'« influences interlinguistiques ». En revanche, d'autres chercheurs comme Odlin (2003, 2012) ou Jarvis et Pavlenko (2008) observent que le terme « interférence », « transfert » ou « influence interlinguistique » est souvent utilisé de manière synonyme dans la littérature scientifique, et ils décident donc de les employer de manière interchangeable. Dans cette étude, nous adoptons le deuxième point de vue, utilisant ces termes pour désigner le phénomène de contact entre toutes les langues accessibles au locuteur, laissant des traces dans son interlangue.

Effectivement, la gestion du plurilinguisme par l'individu, l'interaction entre ces langues et l'intrusion d'éléments d'une langue dans une autre constituent le cœur même des recherches portant sur l'influence interlinguistique. La littérature anglo-saxonne établit une distinction claire entre deux formes d'influence interlinguistique: le « substratum transfer » (transfert de substrat) et le « borrowing transfer » (transfert d'emprunt) (Oldin, 1989, p. 12). Alors que le premier fait référence à l'influence exercée par la langue première sur la langue seconde, le second concerne l'influence exercée par la langue seconde sur une langue précédemment acquise.

Il est important de noter que les trois langues impliquées dans l'influence interlinguistique de cette étude peuvent être sujettes à la fois à un transfert positif et à un transfert négatif.

L'influence interlinguistique telle que nous la considérons dans cette recherche correspond précisément à un transfert négatif, car les similitudes et les différences entre l'arabe, le français et l'anglais entraînent souvent des interférences interlinguales. Il s'agit également d'un « substratum transfer » puisque c'est la langue arabe qui influence le français. Cependant, c'est aussi un « borrowing transfer » car ce n'est pas seulement la L1 qui influence la L2, mais également l'anglais L3 qui entre en jeu dans le système de la L2.

2.2. Éléments déclencheurs du transfert interlinguistique

Étant donné que le transfert de la langue maternelle (LM) est inévitable lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est légitime de se demander quels éléments peuvent être transférés. Cuq (2003) ne spécifie pas clairement les éléments sujets à ce transfert, tandis que d'autres chercheurs tels que Tardif (1992) ou Bracke (1998) semblent suggérer que toutes les connaissances préalablement acquises peuvent potentiellement faire l'objet d'un transfert, sous réserve de certaines conditions. Ces conditions doivent être remplies pour que le transfert ait effectivement lieu. Les chercheurs émettent alors des hypothèses sur les éléments qui pourraient être à l'origine du transfert de la L1 dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde (L2).

2.2.1. Manque de connaissance et niveau de compétence

La principale cause du transfert des connaissances acquises antérieurement, en particulier celles de la langue maternelle (LM) dans l'apprentissage de la langue seconde (L2), est souvent attribuée au manque de connaissances dans le domaine en question. Les apprenants débutants, en raison de leur manque de maîtrise de la langue seconde (L2), ont tendance à recourir plus fréquemment à leur langue maternelle (LM) dans la production de la L2, par rapport aux apprenants plus avancés dans l'apprentissage de cette dernière.

En ce qui concerne la relation entre le transfert et l'erreur, il est important de noter que toutes les erreurs ne résultent pas nécessairement du transfert de la langue maternelle (LM). Il est également probable que les apprenants plus avancés produisent généralement moins d'erreurs, mais que celles-ci peuvent être davantage attribuées à l'interférence avec la L1. Il est essentiel de déterminer la cause sous-jacente de ce « manque de connaissance ». Kellerman (1977) distingue entre le manque de connaissance par observation (ignorance-by-observation) et le manque de connaissance par auto-évaluation (ignorance-by-self-evaluation). Effectivement, le premier type de manque de connaissance concerne l'écart objectif entre les connaissances

acquises par l'apprenant et le référentiel des acquis maîtrisés. En revanche, le deuxième type de manque de connaissance concerne la conscience de l'apprenant lui-même de son propre niveau de langue. Exactement, c'est seulement lorsque l'apprenant prend conscience de son propre manque de connaissance en L2 par auto-évaluation qu'il choisira une stratégie pour le contourner ou y remédier. En attendant, l'apprenant pourrait rester silencieux et éviter d'utiliser la forme de la L2 en question, ou chercher une autre solution, comme utiliser ses connaissances en L1 pour produire en L2. Dans ces cas, l'action de l'apprenant serait indépendante du véritable manque de connaissances constaté par une tierce personne. Sur ce point, Zobl (1980), avance plutôt que certains apprenants doivent atteindre un certain niveau de maîtrise de la langue seconde (L2) avant d'activer le transfert. Selon lui, ces apprenants doivent être capables d'apprécier la similarité entre leur langue maternelle (LM) et la L2 avant de pouvoir utiliser le transfert.

En outre, les influences interlinguistiques dans l'acquisition de la L2 dépendent de la compétence linguistique dans la LC. Les apprenants moins compétents tendent à transférer davantage d'éléments de leur L1 comparé à ceux qui sont plus compétents (Ringbom, 1987). Il est essentiel de considérer la compétence des apprenants non seulement dans la langue cible, mais aussi dans leur(s) langue(s) source(s) (Cenoz *et al*, 2001).

2.2.2. Spécificité des langues et notion de psychotypologie

Autour des années 1980, de nombreux chercheurs commencent à remettre en question l'effet prédictif de l'analyse contrastive en didactique des langues étrangères, qui se base sur la dualité du transfert de la langue maternelle en termes positifs et négatifs. Parmi ces chercheurs, Kellerman (1977), Zobl (1980), Ringbom (1987) et Odlin (1989) soulignent que le transfert de la langue maternelle n'est pas automatique. Ils avancent que c'est la perception de la distance entre la langue maternelle (LM) et la langue seconde (L2) qui détermine la façon dont l'apprenant peut recourir à sa L1 pour surmonter les difficultés rencontrées en L2. En d'autres termes, c'est la psychotypologie, c'est-à-dire la perception subjective de la distance typologique entre les langues, et non la typologie linguistique, qui semble déclencher le transfert. Selon Giacobbe et Lucas (1980), la référence à la langue maternelle découle plutôt de l'élaboration d'un cadre interprétatif initié par les apprenants eux-mêmes, et non d'une comparaison systématique entre les langues. Pour résumer les idées de Kellerman (1977), et de Jordens (1979), Véronique (1992, p. 11) avance que nous ne pouvons pas simplement conceptualiser l'influence de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde en

termes mécaniques de différences et de similitudes formelles ou fonctionnelles. L'apprenant développe une représentation de la spécificité des langues en question, et ce facteur influence son activité dans la langue seconde.

La notion de spécificité des langues renvoie à la classification de Kellerman (1977, p. 102) qui distingue entre les éléments de langage spécifique (language-specific) et les éléments de langage neutre (language-neutral). Les éléments de langage spécifique sont caractéristiques de la langue maternelle (LM) et ne sont donc pas sujets au transfert vers la langue seconde (L2). En revanche, les éléments de langage neutre désignent les éléments sensibles au transfert. Il établit une liste des éléments langage spécifique et langage neutre dans une langue. Selon lui, les éléments tels que les expressions idiomatiques, les proverbes ainsi que la morphologie flexionnelle seraient des éléments langage spécifique, car ils sont propres à la langue maternelle (LM) et résisteraient au transfert vers la langue seconde (L2). En revanche, les éléments langage neutre, qui sont plus sensibles au transfert, incluraient les expressions latines, les emprunts, « les différences linguistiques au niveau conceptuel »²¹ et les conventions d'écriture, y compris la ponctuation. Dans un autre ouvrage, Kellerman (1979, p. 105) souligne que les éléments langage spécifique et langage neutre peuvent varier au cours de l'apprentissage et dépendent principalement de la perception de la distance interlinguistique par l'apprenant. Il convient de rappeler que cette perception peut également être influencée par les représentations sociales ou les stéréotypes, concernant la typologie des langues, telles que « l'espagnol est la langue étrangère la plus facile pour les anglophones » ou « le néerlandais et l'allemand sont identiques à l'exception de l'accent ».

2.2.3. Habitudes d'apprentissage de la langue cible

Il est intéressant de mentionner Meisel (1983) qui a approfondi l'étude du transfert de la langue maternelle en tant que stratégie d'apprentissage de la langue seconde, allant au-delà des travaux de Kellerman (1977, 1979) et Jordan (1979). Selon Meisel (1983), le choix de cette stratégie est influencé par la méthode d'enseignement utilisée : une approche pédagogique axée sur la traduction et l'explication des règles linguistiques en langue maternelle favoriserait le transfert de la langue maternelle chez les apprenants. En s'appuyant sur son hypothèse avancée en 1980, selon laquelle ce sont les apprenants qui déterminent le choix et la manière d'utiliser le transfert de la langue maternelle, Meisel (1983) suppose que

²¹ Elles font référence aux éléments dans une langue qui peuvent avoir plusieurs équivalents dans une autre langue, ainsi qu'aux structures syntaxiques qui expriment un sens différent dans différentes langues.

certaines profils d'apprenants ont tendance à utiliser le transfert de la langue maternelle, que ce soit de manière consciente ou non. Pour formuler cette hypothèse (1983), Meisel s'inspire également des réflexions de Hatch (1974) et de Krashen (1977). Meisel (1983) pense que les apprenants qui accordent plus d'importance aux règles qu'au sens auraient tendance à utiliser davantage le transfert, même dans des situations communicatives où le recours à la langue maternelle n'est pas favorable, par exemple lorsqu'ils interagissent avec un locuteur qui ne maîtrise pas leur langue maternelle.

2.3. Faute et erreur

2.3.1. Définitions et distinctions

Il est fréquent que des gens mettent sur le même plan la faute et l'erreur et emploient ces deux termes indifféremment. Pourtant, il existe des différences essentielles entre ces deux mots : l'apprenant a commis une erreur lorsqu'il ne peut pas se corriger ; on parle de faute lorsque l'apprenant parvient à se corriger, du fait que la faute est due à une étourderie, l'erreur, contrairement à la faute, relève pleinement de la conscience de son auteur, puisque celle-ci a été réfléchie. L'erreur confirme alors des difficultés d'apprentissage de la langue chez l'apprenant. La distinction entre les deux termes est indispensable pour évaluer le niveau de l'apprenant. En effet, si une erreur a été commise sur un point qui n'a pas encore été étudié en cours, alors on ne peut pas juger les compétences linguistiques de l'apprenant sur ces lacunes-ci.

D'un point de vue étymologique, le terme « faute », qui date du XIIe siècle, vient du latin « fallita » qui signifie « action de faillir, de manquer » et de « fallere » qui signifie « manquer, faire défaut ». Selon la définition donnée par le Petit Robert (2011, p. 1018), la faute renvoie au « fait de manquer, d'être en moins ». Mais la faute peut également être définie comme le « manquement à une règle morale, aux prescriptions d'une religion ; péché » ou le « manquement à une norme, aux règles d'une science, d'un art, d'une technique ; erreur : faute de français » (Le petit Larousse illustré, 2012, p. 447).

L'erreur quant 'à elle, provient étymologiquement du nom latin « error » qui signifiait « erreur, illusion, faute ». Au XIIe siècle, le terme a d'abord renvoyé à l' « action de se tromper » avant de se spécialiser uniquement au sens de « méprise, inexactitude, jugement faux, faute » (Baumgartner et Ménard, 1996, p. 292). L'expression « faire erreur » renvoie au fait de « se

tromper » (Le Petit Robert, 2011, p. 921) ou à une « faute ainsi commise » (Le Petit Larousse illustré, 2012, p.417).

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « des erreurs de type « lapsus » (inattention/fatigue) que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » et les erreurs qui « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en *chevals lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » (Marquilló Larruy, 2003, p. 120).

La distinction entre l'erreur et la faute est établie en fonction de l'opposition chomskyenne de compétence et de performance. Ainsi, « *l'erreur relèverait de la compétence et la faute de la performance.* » (Besse & Porquier, 1991, p. 209). Cet aspect est significatif dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, en effet, pour Corder « *les erreurs de performance seront par définition non-systématiques, et les erreurs de compétence systématiques* » et il serait « *commode désormais d'appeler "fautes" les erreurs de performance, en réservant le terme d'"erreur" aux erreurs systématiques des apprenants* » (Corder, 1980, p. 13).

Pour le CECRL, « *les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.118) ; quant'aux fautes, elles « *ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif.* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 32).

Les chercheurs font une distinction entre faute et erreur, mais aussi entre erreur de compétence et erreur de performance. Cette distinction a été initialement établie par Chomsky qui a introduit les concepts de « compétence » et « performance ». Il considère la compétence linguistique comme un modèle individuel et inné, une sorte de programme interne qui permet à tout locuteur de produire du discours à partir de règles intériorisées. Cette conception définit la compétence linguistique comme un ensemble de connaissances générales intériorisées. Elle considère le langage comme « un produit de l'intelligence humaine qui, à chaque fois, est recréé dans l'individu par d'opérations échappant largement à la volonté et à la conscience » (Chomsky, 1981, p.13). Pour Corder, les fautes se rapportent à la performance linguistique, elles sont provoquées par l'oubli, la fatigue ou autre alors que les erreurs sont liées à la

compétence linguistique et qu'elles sont causées par des lacunes quant à la connaissance de la langue. Ainsi, « *les erreurs de performance sont par définition non-systématiques et les erreurs de compétences sont systématiques* » (Corder, 1980, p.13).

Concernant les compétences, nous distinguons deux sortes : les compétences de compréhension et les compétences de production. Elles désignent deux aptitudes distinctes et, pour chacune, les difficultés et les erreurs commises sont différentes. Cependant, il est plus difficile d'identifier des erreurs de réception / compréhension que des erreurs de production. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère peut répondre à un énoncé par un geste ou un mouvement, ou simplement se réfugier dans le silence.

2.3.2. Le statut de l'erreur

Nous pouvons distinguer deux écoles divergentes sur le statut accordé à l'erreur dans l'enseignement des langues étrangères.

La première école est celle de la théorie comportementaliste ou béhavioriste, qui est le modèle de référence de la méthode audio-visuelle. Selon ce courant l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus par lequel l'individu acquiert de nouvelles formes de langue qui n'étaient pas disponibles dans sa langue maternelle. Dans cette approche traditionnelle, l'erreur est considérée comme « *tabou, péché, ennemi, délit, maladie* » (Besse & Porquier, 1991, p. 211) tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. L'enseignant estime que les erreurs se produisent toujours en raison de l'incapacité de l'apprenant à comprendre ce qu'on lui a enseigné. Il se fâche face aux erreurs de l'apprenant et demande à ce dernier de les corriger. L'apprenant pense pour sa part que ses erreurs linguistiques sont le résultat de la faiblesse de son niveau et son incapacité à apprendre. Il se sent gêné, a de la honte et de la peur de les commettre en pratiquant la langue.

La seconde école relève de la théorie constructiviste sur laquelle l'approche communicative puis la perspective actionnelle se sont adossées. Selon cette école, apprendre une langue étrangère est un processus créatif au cours duquel l'apprenant construit un système dans lequel il formule consciemment un certain nombre d'hypothèses qu'il teste ensuite. Ici, l'erreur fait partie du processus d'apprentissage et est considérée positivement comme un moyen de communication entre l'enseignant et l'apprenant. Grâce aux erreurs, l'enseignant découvre les difficultés linguistiques d'apprentissage auxquelles sont confrontés les apprenants et peut développer des stratégies pédagogiques pour les surmonter. Le principal

représentant de cette approche est Gaston Bachelard (1999). Il soutient que la vérité est une erreur corrigée et considère les erreurs comme normales et inévitables : Dans cette perspective, il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs. L'observation et l'analyse des erreurs des apprenants peuvent même fournir à l'enseignant un aperçu de l'apprentissage et aux chercheurs des pistes sur les stratégies de l'apprentissage.

2.3.3. Les sources de l'erreur

Les chercheurs en didactique des langues étrangères avancent deux hypothèses concernant les sources des erreurs : soit elles découlent du transfert, ou bien elles proviennent de l'évolution de la langue étudiée. Richards (1974, p.12) indique que les erreurs résultent « (...) *des différences entre la façon dont parlent les gens qui apprennent une langue et la façon dont l'utilisent les locuteurs natifs* ». Les erreurs peuvent survenir pour plusieurs raisons :

- Des interférences de la langue maternelle : les apprenants ont tendance à transférer les formes et les sens de leur langue maternelle à leur langue cible, ce qui entraîne des confusions quant aux règles linguistiques, entre la langue d'origine et la langue étrangère étudiée. Palmer (1978, p. 81) estime qu'une « erreur n'est rien d'autre que l'emploi de formes qui sont inconnues du locuteur natif ».
- La traduction littérale : Lorsqu'un apprenant utilise la langue étrangère qu'il apprend pour communiquer avec autrui, il produit une phrase en la traduisant mot à mot en langue cible, ce qui engendre une incompréhension entre les deux.
- Généralisation abusive des règles de la langue cible : Lorsque les apprenants ne maîtrisent pas parfaitement les éléments grammaticaux et les lacunes en grammaire, ils généralisent les structures qui sont déjà apprises sur d'autres structures ou confondent les règles déjà apprises avec d'autres nouvelles. Cela peut constituer un obstacle majeur dans leur apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce contexte, Frei (1982, p. 48) indique que « *la forme nouvelle donnée à un signe simple ou à un syntagme d'après le modèle d'un autre signe ou d'un autre syntagme prédominant dans la conscience linguistique correcte* ».
- La surcharge cognitive : si l'apprenant effectue d'autres tâches intellectuelles et produit un message dans une langue étrangère simultanément, cela peut conduire à des erreurs car dans ce cas-là l'attention de l'apprenant est divisée. Les apprenants de langue étrangère pourraient faire plus d'erreurs orthographiques en raison de cette surcharge cognitive, à ce sujet, Barbier, Piolat et Roussey (1998, p. 84) précisent que « *L'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère*

s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte ».

2.4. L'interférence : Définitions et classements

2.4.1. Définitions

Vu que nos apprenants sont plurilingues, ils doivent s'adapter à des normes différentes dans des contextes différents ce qui entraînera la production d'interférences, notion qu'il est nécessaire de définir. Pour ce faire, nous emprunterons la définition de Corder (1980, p.23) qui considère les interférences comme des « *formes qui n'appartiennent pas à la L2 (langue cible) que l'apprenant néanmoins utilise systématiquement lorsqu'il essaie de communiquer en L2 et qu'il ne sait pas reconnaître lui-même comme étant erronées* ». Quant'à Tabouret-Keller (1969, p. 308) l'interférence désigne :

Le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système. L'usage de ce terme implique que la présence d'un trait étranger et les changements qui en résultent trouvent leur explication dans l'analyse structurale des deux systèmes en contact.

L'interférence fait partie du processus d'apprentissage des langues étrangères. D'après Hamres et Blanc (1983, p.452), l'interférence, en didactique de la langue seconde « *désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inapproprié des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* ». Pour leur part, Galisson et Coste (1976, p. 291) ont démontré qu'en didactique des langues étrangères, les interférences sont des « *difficultés rencontrées par l'apprenant et des fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement* ». De son côté, Richard (1974, p. 12) trouve que l'interférence est le reflet « *[...] des différences entre la façon dont parlent les gens qui apprennent une langue et celles dont l'utilisent les locuteurs natifs* ». L'interférence a lieu lorsque l'apprenant applique à la langue cible des règles linguistiques inhérentes de sa langue maternelle parce qu'il n'arrive pas à s'adapter à un nouveau système linguistique différent de celui de sa langue maternelle, et cela donne, à tort, des règles syntaxiques, grammaticales, phonologiques ou morphologiques à la langue

étrangère qu'il étudie, ce qui est à l'origine de nombreuses erreurs. De sa part, Mackey (1976, p. 414) définit l'interférence comme

L'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident.

Debyser (1970, pp. 34-35) a attribué au concept d'interférence, trois définitions, selon trois axes différents :

➤ L'axe psychologique

La définition donnée à l'interférence selon l'axe psychologique renvoie au danger de l'emprisonnement dû à l'automatisme et la difficulté de se détacher de cette pratique pour s'adapter à une autre. Cette définition prend en compte l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre .

➤ L'axe linguistique

La définition donnée à l'interférence selon le point de vue linguistique renvoie aux conséquences néfastes des situations de bilinguisme où au moins deux langues sont utilisées à un même niveau. C'est ce que Mackey (1976, p. 414) a décrit comme « ...l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue».

➤ L'axe pédagogique

D'un point de vue pédagogique, l'interférence est considérée comme un automatisme linguistique issu de la langue maternelle du locuteur qui ne parvient pas à se détacher du système linguistique de sa langue d'origine afin de s'adapter au système linguistique de la LC. On parle alors de transferts, de déviations, de glissements ou de parasites. À ce propos, Debyser (1970, p. 35) définit l'interférence comme « un type particulier de faute que commet l'apprenant qui apprend une langue étrangère ».

L'interférence est considérée comme un frein dans le déroulement de l'acquisition d'une seconde langue, car elle sous-tend l'idée que des éléments appartenant à la langue maternelle

viennent altérer l'apprentissage de la seconde langue dont le système linguistique diffère de celui de la première langue. D'ailleurs, Dabene, dans son ouvrage intitulé *Que peut être la langue première d'un apprenant ?*, postule

qu'il n'existe pas une langue première, mais quatre langues premières sous-tendues dans l'acquisition d'une seconde langue, parmi lesquelles il cite la langue spontanément maîtrisée par l'apprenant dans son environnement (famille, amis...), et la langue que l'on trouve dans les manuels scolaires. (Dabene, 1987, pp. 93-94).

Nous pouvons dire que l'interférence est une réunion d'éléments linguistiques appartenant à au moins deux langues et regroupés dans une seule langue, ce qui donne alors naissance à un mariage de deux langues qui reflète les difficultés de l'apprenant à utiliser correctement la langue seconde. À ce titre, Hagège (1996, p. 239) qualifie l'interférence comme « *un croisement involontaire entre deux langues* ».

Weinreich (1953, p. 5) s'est penché sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur apprentissage d'une langue seconde, et il s'est aperçu que les erreurs dues aux interférences entre la langue maternelle et la langue cible, étaient nombreuses. Comme il le souligne dans son ouvrage intitulé « *languages in contact – findings and problems* », on parle de « *contact des langues* » lorsqu'un locuteur utilise de façon successive au moins deux langues distinctes. Le contact des langues est donc directement lié au phénomène de bilinguisme, puisque c'est de celui-ci que naît le contact des langues. La situation de bilinguisme amène, de fait, à mettre en relation deux langues, ce qui est à l'origine des interférences qui sont particulièrement nombreuses dans les productions langagières de locuteurs maîtrisant deux langues. Ces interférences témoignent de l'influence de la langue maternelle sur la langue cible, d'où la définition donnée par Weinreich de l'interférence « *déviations de la norme de l'une ou l'autre langue qui se produisent dans la parole des bilingues en raison de leur familiarité avec plus d'une langue* »²² (traduction personnelle de Weinreich, 1953, p.1).

²² « Deviation from the norm of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language. ». Traduction personnelle de : Uriel Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York : Linguistic Circle of New York, 1953, p. 1.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'interférence est due à l'effet de connaissances linguistiques antérieures relatives à la langue maternelle ou toute (s) autre(s) langue (s) existantes dans le répertoire linguistique de l'apprenant sur le système linguistique de la langue cible. Dans le « Dictionnaire de didactique des langues étrangères », Galisson et Coste (1976, p. 569) affirment qu' « *en méthodologie de l'enseignement des langues, on parle surtout de transfert et d'interférence à propos d'apprentissages successifs de langues différentes : langue maternelle et langue étrangère ou première et deuxième langue étrangère* ». L'interférence a donc des répercussions négatives pour le bon déroulement de l'acquisition d'une langue seconde, et ce d'autant plus qu'elle s'attaque à tous les domaines linguistiques (la syntaxe, le lexique, la morphologie, la phonétique, etc.).

2.4.2. Les différents classements de l'interférence

L'interférence linguistique peut être classée selon plusieurs critères, y compris les niveaux linguistiques spécifiques (lexicale, morphologique, syntaxique,...), la direction de l'influence (proactive ou rétroactive), sa source (interlinguale ou intralinguale). Voici une présentation de ces classements :

2.4.2.1. Du point de vue du fonctionnement interne de la langue

L'interférence, du point de vue du fonctionnement interne de la langue, désigne l'influence involontaire des structures et des règles de la langue maternelle (LM) sur l'apprentissage et l'utilisation de la langue seconde (L2). Cette interférence peut se manifester à différents niveaux linguistiques :

2.4.2.1.1. Le niveau morphosyntaxique

Sachant que les interférences syntaxiques ont trait à l'ordre des mots dans la phrase ; quant aux interférences morphologiques, elles concernent la terminaison des mots, notamment celle des noms communs (qui s'accordent en genre et en nombre avec leur déterminant), des adjectifs qualificatifs (qui portent la marque du féminin ou du masculin et du singulier ou du pluriel en fonction du nom qu'ils viennent compléter) et des verbes (qui s'accordent en genre, en nombre et en personne avec le sujet).

Il existe des langues où l'ordre des mots est secondaire telles que le hongrois ou le russe. Dans ce genre de langue, l'ordre des mots dans la phrase importe peu pour en comprendre le sens ; ce qui prime avant tout, c'est la terminaison donnée à chaque mot de la phrase, car c'est

à partir de cette dernière que l'on va pouvoir déterminer la fonction de chaque mot dans la phrase et donc saisir le sens de cette dernière²³.

En français, l'ordre des mots est indispensable pour interpréter le sens d'un énoncé car la fonction de chacun des termes englobés dans l'énoncé, est surtout déterminée en fonction de la place qu'ils occupent et la façon dont ils sont classés les uns avec les autres. Le système syntaxique arabe diffère de celui du français et la structure syntaxique de base en langue française est S .V.O (Sujet-Verbe-Objet) alors que la structure syntaxique de base en arabe est V.S.O (Verbe-Sujet-Objet). En effet, en arabe, le verbe s'emploie en début d'énoncé, ce qui n'est pas le cas en langue française. Cela explique donc les raisons pour lesquelles un apprenant algérien de langue française traduira « le chasseur a vu l'oiseau » par « raã alsayadu altâyra » qui signifie littéralement « *A vu le chasseur l'oiseau* ». Ce type d'erreur est donc dû à une interférence d'ordre syntaxique entre l'arabe et le français, car l'apprenant a appliqué, à tort, les règles syntaxiques inhérentes à l'arabe à la langue française.

Les erreurs concernant les interférences morphosyntaxiques peuvent apparaître sous plusieurs formes :

1. L'emploi de la bonne catégorie grammaticale mais un mauvais choix concernant le mot employé :

-Verbe : « *Il a descendu du bus.* » au lieu de « *Il est descendu du bus.* ».

-Préposition : « *Il est parti par la voiture* » au lieu de « *Il est parti en voiture* ».

-Déterminant : « *Il a pris le temps* » au lieu de « *Il a pris son temps* ».

-Pronom relatif : « *C'est lui que je t'ai parlé.* » au lieu de « *C'est lui dont je t'ai parlé.* ».

2. L'ordre des mots erroné : « *Des enfants beaux* » au lieu « *De beaux enfants* ».

3. L'ajout d'un élément : « *Il ne se le lave pas* » au lieu de « *Il ne se lave pas* ».

²³ En français, l'ordre des mots est généralement fixe, ce qui signifie que changer l'ordre des mots peut altérer significativement le sens de la phrase ou la rendre grammaticalement incorrecte. En revanche, en russe et en hongrois, l'ordre des mots est plus souple. Cela permet aux locuteurs de ces langues de modifier l'ordre des mots pour mettre l'accent sur différentes parties de la phrase ou pour exprimer des nuances de sens sans changer fondamentalement le message.

4. L'omission d'un élément : « *c'est voiture* » au lieu de « *c'est **une** voiture* ».

Il existe d'autres types d'erreurs dues à des interférences morphologiques entre l'arabe et le français car en effet, le français et l'arabe n'ont pas le même système morphologique, ce qui crée des problèmes dans le déroulement de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant algérien. Les erreurs dues à des interférences morphologiques concernent principalement :

5. Le genre : « ***Un** tasse* » au lieu de « ***Une** tasse* ».

6. Le nombre : « *Je téléphone à **mes** familles* » au lieu de « *Je téléphone à **ma** famille* ».

7. Le temps : « *Il faut que j'y **vais**.* » au lieu de « *Il faut que j'y **aille*** ».

2.4.2.1.2. Le niveau phonétique

Le phénomène d'interférence a surtout été analysé dans le domaine phonologique (on parle alors d'interférence phonologique). Selon Blanchet (1998, p. 148):

Un locuteur et notamment un apprenant d'une langue-autre perçoit les sons de cette langue à travers la grille phonologique de sa langue-base. Autrement dit, il ne distingue pas deux sons qui dans sa langue ne sont pas en situation d'apposition distinctive. Au pire il les confond même en les émettant, ce qui pose un problème grave à ses interlocuteurs dans la langue-autre.

Les interférences phonétiques sont dues à une reproduction inexacte de la chaîne phonétique de la part de l'apprenant qui rencontre des difficultés pour articuler correctement le mot. Ces interférences phonétiques ont lieu lorsque la langue source possède des sons voisins de ceux de la langue cible. Dans ce cas-là, il arrive habituellement que l'apprenant s'efforce de prononcer correctement le mot en langue étrangère, alors qu'il aura eu recours à des sons de sa langue maternelle, ce qui donnera naissance à des interférences phoniques. Le terme prononcé aura alors des consonances appartenant à la fois à la langue maternelle de l'apprenant et à la langue étrangère apprise, ce qui créera un terme qui n'existe pas d'un point de vue phonétique. Selon Catach (2004, p. 3) : « *la correspondance entre le son et le signe, le signe et le son une fois connus, permet pratiquement de se délivrer de tout souci de correction tel que nous le connaissons en France* ».

En phonétique, il existe deux sortes de fautes : la faute phonétique et la faute phonémique. La faute phonétique renvoie à la prononciation erronée d'un son sans modifier le sens de l'énoncé (Bento, 2007, p. 56). Par exemple, le son « p » n'existant pas en arabe, il est normal qu'un apprenant algérien ne distingue pas entre les sons « p » et « b » et de les confondre ; c'est ainsi qu'il peut dire « *elle est planche* » au lieu de « *elle est blanche* ».

La faute phonémique est plus grave que la faute phonétique car, contrairement à cette dernière, celle-ci a des conséquences directes sur le sens de l'énoncé, ce qui empêche la compréhension de ce dernier. En effet, l'emploi d'un son à la place d'un autre peut donner naissance à un autre mot qui n'aura pas du tout le même sens que le terme que l'apprenant voulait utiliser. Comme par exemple un apprenant pourrait dire « *beau* » au lieu de « *peau* ». (Bento, 2007, p. 56)

2.4.2.1.3. Le niveau lexico-sémantique

Selon Dubois (1994, p. 111), le lexique est perçu comme l'étude de « *l'ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue* ». Le lexique est en corrélation avec la sémantique, étant donné que les mots de la langue ont comme référent le monde auquel ils se rapportent. Ainsi, on ne peut aborder les interférences lexicales sans que la sémantique ne soit prise en compte. Pour Calvet l'interférence lexical survient « *quand les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue* » (1993, p. 37). Cela évoque essentiellement la dissociation du signifiant et du signifié des deux langues en présence, là où l'interférence réside en l'attribution au signifié de la langue source le signifiant de la langue cible. C'est la traduction littérale qui est à l'origine de ce comportement, dans notre cas, de la langue arabe vers la langue française. Deux types d'interférences lexicales sont engendrés par ce comportement : l'emprunt et le calque. Calvet (1993, p. 37) définit le premier comme étant le fait d'insérer une unité lexicale en gardant son signifiant et son signifié. (Exemple : *kidnapping, football* ...). Quant au second, il l'explique comme l'intégration du signifié d'une unité lexicale de la langue source et son application à un signifiant de la langue cible.

L'interférence sémantico-lexicale consiste à transférer involontairement des traits lexicaux et sémantiques d'une langue vers une autre en sachant que le monde ne s'organise pas de la même façon dans ces deux langues et qu'une unité linguistique dans une langue peut avoir

plusieurs significations dans l'autre et vice versa. Mackey (1976, p. 44) précise que « *l'interférence sémantique est due au fait que des pratiques ou des phénomènes connus sont ordonnés ou structurés différemment dans l'autre langue* ». Le phénomène d'interférence est le plus patent sur le plan lexical, ainsi Mackey(1976) affirme que « *l'interférence apparaît remarquablement au niveau du lexique, lorsque il y a intrusion d'unité de la L1 dans la L2, l'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue maternelle dans l'autre langue* »

S'ajoute, également à ce propos, le phénomène de la traduction mot à mot. Selinker (1972) tout en distinguant ce phénomène des autres phénomènes d'interférences-dans la mesure où la traduction mot à mot provient d'une stratégie consciente de l'apprenant à la différence des autres interférences pour la plupart inconscientes- conçoit la traduction par le fait de produire un énoncé traduisant mot à mot un énoncé de la langue maternelle en langue étrangère.

Enfin, une ambiguïté sémantique est entraînée à cause de l'intrusion d'une unité lexicale appartenant à la langue maternelle dans le lexique de la langue étrangère. Cela est dû au fait que les deux langues n'expriment pas l'expérience de la réalité de la même façon comme cela a été mentionné supra. Les productions écrites sont alourdies par des incohérences sémantiques qui témoignent de ce phénomène où les apprenants réfléchissent dans la langue maternelle en écrivant dans la langue étrangère. De ce fait, des ambiguïtés et des malentendus peuvent s'installer chez le destinataire du message. C'est dans ce même ordre d'idées, que Abdulghani Al-Hajebi (2019, p. 10) confirme que « *l'interférence sémantique que les apprenants d'une langue seconde produisent crée une ambiguïté qui menace parfois la clarté de l'énoncé ou du discours, et c'est pourquoi elle est considérée comme la plus dangereuse de toutes les interférences.* »

2.4.2.1.4. Le niveau socioculturel

Des charges socioculturelles communes à une communauté linguistique sont véhiculées par les mots et les référents auxquels ils renvoient. Ces charges n'existent pas nécessairement chez d'autres communautés, a fortiori éloignées. La langue permet d'établir un rapport entre le locuteur et le monde, chaque monde possède ses traits culturels qui lui sont inhérents. Ainsi chaque langue outre ses traits linguistiques, véhicule une référence culturelle. Dans le cas du contact de langues et de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu plurilingue, il

est courant qu'une valeur culturelle propre à la langue cible soit transférée dans la langue source, c'est l'interférence culturelle.

Il est impératif de souligner que la maîtrise d'une langue ne signifie pas nécessairement la connaissance de la culture qu'elle sert à véhiculer comme l'affirment Benjelloun et Fathi «*communiquer avec une communauté linguistique est une chose, établir des liens sociaux ou vivre au sein de cette communauté en est une autre. Chaque culture est régie par des codes explicites et implicites*» (2016, p. 32)

Plus les langues en présence sont distantes au niveau socioculturel, plus l'apparition d'interférences socioculturelles est patente. Face à ces nouvelles références socioculturelles dans la langue cible, l'apprenant cherche à les remplacer par des références socioculturelles puisées dans sa langue maternelle. Citant l'exemple de l'usage métaphorique du nom « lune », qui connote la beauté dans la culture arabe, représente l'une des interférences culturelles faites par les locuteurs algériens lorsqu'ils s'expriment en français. Dire d'une femme qu'elle est comme la lune pour exalter sa beauté traduit une interférence culturelle de l'arabe et porte une charge culturelle élogieuse, cependant qu'en langue française il véhicule une charge péjorative connotant l'idiotie et la stupidité tel que dans la locution *con comme la lune*.

Nous tenons à dire en ce qui concerne l'interférence socioculturelle, que cette dernière à l'instar des autres, peut devenir un vecteur d'erreur si l'écart socioculturel entre les langues en présence est considérable, ce qui conduit l'apprenant à décoder une réalité culturelle nouvelle véhiculée dans la langue cible en recourant à une réalité socioculturelle qui lui est familière dérivant de sa langue source.

Après avoir énuméré la typologie des interférences et les niveaux de la langue qu'elles peuvent contaminer, nous allons dans ce qui suit comparer les interférences avec les autres phénomènes dus au contact de langues, les distinguer dans le but de mieux cerner les contours de notre objet d'étude en l'occurrence, les interférences interlinguistiques.

2.4.2.2. Du point de vue du moment de l'apprentissage

Pour Florès (1957, p. 399) l'interférence est un phénomène de détérioration provoqué par une activité antécédente ou ultérieure à l'apprentissage. Par conséquent, elle peut être proactive ou rétroactive. C'est également le cas du transfert.

2.4.2.2.1. L'interférence proactive

Lorsque les effets impliquent l'apprentissage de la tâche B suivant celui de la tâche A, on parlera alors de transferts ou d'interférences proactifs (Debyser, 1970, p. 37). L'interférence proactive se produit donc lorsque les connaissances antérieures (souvent de la langue maternelle ou d'une langue précédemment apprise) influencent négativement l'apprentissage et l'utilisation de la nouvelle langue (L2).

2.4.2.2.2. L'interférence proactive

À l'inverse, lorsque les effets concernent la rétention d'un apprentissage A suite un apprentissage B, on parlera alors de transfert ou d'interférences rétroactifs (idem). Ils se produisent alors lorsque l'apprentissage de la nouvelle langue (L2) a un impact négatif sur la récupération ou l'utilisation des connaissances préalables de la langue maternelle (LM) ou d'autres langues déjà apprises. Si, selon le même auteur, deux tâches A et B réalisées alternativement par les mêmes sujets:

- a) Que plus le niveau d'apprentissage de A est élevé, plus l'interférence proactive de A sur B est grande
- b) Si l'apprentissage de B est plus intense, l'interférence proactive de A sur B rétrécit. Cette interférence se manifeste principalement au début d'apprentissage,
- c) Que les similarités entre les éléments A et B ont un impact significatif sur l'apparition d'interférences, en particulier dans les apprentissages expérimentaux impliquant les couples : séries de mots ou de groupes de lettres liés deux par deux – chacun des couples représente alors une relation stimulus-réponse.

Pour les apprenants qui maîtrisent souvent mieux leur langue maternelle que la langue qu'ils ont apprise postérieurement, la première interfère presque toujours dans l'usage de la seconde. Il s'agit en l'occurrence d'interférence proactive. Nonobstant, s'il arrive, chez des locuteurs plus âgés, qu'une langue apprise ultérieurement qui interfère dans l'usage de leur langue maternelle ou d'une autre langue apprise précédemment, il s'agit d'interférence rétroactive.

2.4.2.3. Du point de vue de la source d'interférence

Du point de vue de la source d'interférence, on distingue l'interférence intralinguistique ou intralinguale et l'interférence interlinguistique ou interlinguale.

2.4.2.3.1. L'interférence intralinguistique ou intralinguale

Selon Polguère (2007), une interférence intralinguale est un dysfonctionnement linguistique qui se produit dans une même langue lorsqu'un élément est utilisé incorrectement ou mal construit dans un contexte. Elle est un processus endogène car l'influence sur l'apprentissage de la LC est une influence intrinsèque à la LC. Dans ce cas, ces erreurs ne peuvent pas être attribuées au contact entre deux ou plusieurs langues, mais à des caractéristiques internes de la L2. En conséquence, l'interférence intralinguistique est associée au processus d'apprentissage interne de la LC plutôt qu'au transfert d'éléments appartenant à la LS. Ce type d'interférence a été identifié et développé dans le cadre des recherches menées en psycholinguistique en réponse au postulat de la linguistique contrastive.

Les psycholinguistes attestent qu'il existe un autre type d'erreur, qui n'est pas dû à l'influence de la structure de LS sur LC. En effet, ce que l'apprenant a acquis dans la langue cible peut générer des erreurs selon les quatre mécanismes :

➤ **D'une surgénéralisation**, où l'erreur se produit de deux façons. La première, c'est que l'apprenant applique une règle du système linguistique de la LC d'une manière générale. Dans la phrase (Qu'est-ce que vous *disez*), pour : (Qu'est-ce que vous *dites* ?) c'est une erreur de surgénéralisation par analogie. L'apprenant a appris une structure correcte de la conjugaison du verbe « lire » et l'a généralisée inadéquatement sur le verbe « dire ». En supposant que tous les verbes qui se terminent par '*-ire*' ont la même forme de conjugaison à la 2e personne du pluriel de l'indicatif présent. Et la deuxième, c'est qu'il l'emploie sans tenir compte des exceptions comme dans l'énoncé:(J'ai bu beaucoup du café), L'apprenant a bien appris la règle de l'article partitif, mais ignore l'exception à la règle de l'expression de quantité ou de degré « beaucoup de ... ».

➤ **D'une Non-connaissance et ignorance de restriction de certaines règles**, l'apprenant commet de telles erreurs en les utilisant dans un contexte auquel celles-ci ne sont pas applicables. (Prendre beaucoup des études à l'université), pour (Faire beaucoup d'études à l'université), dans cet énoncé par exemple, l'apprenant commet le même type d'erreur que celle apparue dans l'exemple précédent. Il se base plutôt sur le nombre du substantif que sur la règle de l'expression de quantité ou de degré. Autrement dit, dès que l'apprenant remarque

que le substantif est au pluriel « études », il utilise l'article indéfini au pluriel *des* au lieu de l'article partitif *de* ignorant la restriction de ce dernier après l'emploi de l'expression de quantité ou de degré « beaucoup ».

➤ **D'une application incomplète de règles, si l'apprenant a une mauvaise conceptualisation ou plutôt une mauvaise compréhension**, il est difficile pour lui de faire la distinction entre l'utilisation des structures grammaticales. Cela pourrait résulter d'une mauvaise ou insuffisante explication des règles par l'enseignant lors de l'apprentissage. Dans l'énoncé (Mes amis habitent en Paris), pour (Mes amis habitent à Paris), il est clair que l'apprenant a appris l'emploi de la règle des prépositions devant les noms de pays ou de villes. Mais malheureusement dans cet exemple, il semble que l'apprenant n'ait pas bien retenu la leçon. Il confond les prépositions employées devant un nom du pays avec celles utilisées devant le nom d'une ville. C'est pourquoi il a choisi la préposition inappropriée « *en* » au lieu de la bonne « *à* ».

➤ **De fausses hypothèses**, or, l'abus d'une règle par l'apprenant résulte d'une application fondée sur de fausses hypothèses. L'apprenant est parfois confronté à une difficulté, pour ainsi dire, de logique, qui l'amène à abuser de certaines règles. L'apprenant essaie par exemple d'appliquer une règle comme celle de l'article partitif²⁴ après le verbe « aimer », là où il ne faut pas l'utiliser. (J'aime des langues), pour : (J'aime les langues). Dans cet exemple, l'apprenant a appliqué la règle de l'article partitif et croyait avoir fait le bon choix pour éviter l'erreur, mais il ne savait pas qu'il se trompait en choisissant l'article inadéquat.

2.4.2.3.2. L'interférence interlinguistique ou interlinguale

Quant 'à l'effet de la L1 sur la performance ou le développement d'une LX, il est appelé interférence interlinguale ou interlinguistique (Mackey, 1976 ; Sharwood Smith, 1994). D'une manière générale, il s'agit de l'influence de toute langue faisant partie du répertoire linguistique d'un individu sur la langue X (Mackey, 1976, p. 453). Elle est un processus exogène car l'influence exercée sur la production de la LC est une influence externe qui vient des langues en contact chez l'apprenant. Dans ce cas, des éléments d'une langue dite source sont insérés dans une autre langue dite cible. La façon dont une langue donnée influence une autre langue donne lieu à l'interférence interlinguistique.

²⁴ Il est utilisé pour désigner les noms non nombrables et pour indiquer qu'on ne prend qu'une partie de son nom, un morceau ou un fragment. Il est considéré comme n'ayant pas de pluriel. Cependant, son emploi de quelques noms qui n'ont pas de singulier est contradictoire. Dans cet exemple, l'article « des » peut avoir un sens partitif : On mange des épinards et des lentilles.

Cette distinction entre interférences intralinguales et interlinguales est cruciale car elle évite toute confusion, mais elle permet également de préciser que les interférences évoquées dans cette thèse appartiennent à la deuxième catégorie, à savoir l'interférence interlinguale.

Quelle que soit la langue étrangère apprise, il est largement reconnu que ce système d'interférence est un phénomène difficile à éviter. Nous admettons que le contact entre L1 et L2 pendant l'apprentissage ne préserve ni l'une ni l'autre. Il y a une forte influence de L1 sur L2, ce qui entraîne généralement des interférences. Les opinions des linguistes sur cette question diffèrent. Certains, comme Krashen, ont réfuté cette idée et ignoré tout rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une langue étrangère, tandis que d'autres affirment qu'elle joue un rôle important dans le développement de l'interlangue. Pour notre part, nous acceptons l'idée selon laquelle la langue maternelle joue un rôle important dans le développement de l'interlangue lorsque l'apprenant est influencé par la langue maternelle, qui sert de source de référence pour lui.

2.4.3. Interférences et les autres marques transcodiques dues au contact de langues

Dans le but de délimiter au mieux la notion d'interférence, il nous paraît crucial de la faire contraster avec les autres phénomènes issus du contact de langues vu que les notions se définissent davantage par les relations d'opposition qu'elles entretiennent les unes avec les autres dans un contexte donné.

2.4.3.1. Interférence et emprunt

L'interférence se produit lorsque les apprenants transfèrent inconsciemment des compétences linguistiques d'une langue à l'autre. Une autre forme de contact linguistique, l'emprunt, est également basé sur le principe du transfert. Il se distingue de l'interférence par son aspect conscient lors du processus de transmission de l'habitude langagière. Dubois (1994, p. 188) indique qu' « *il y a emprunt linguistique quand un parler A utilisé finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas. L'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts* ».

L'emprunt, contrairement à l'interférence, n'indique pas une incompetence ou des lacunes de la part du locuteur. Il est souvent utilisé comme un moyen d'exprimer les choses de manière originale et renvoie à la maîtrise de la langue par le locuteur et aux stratégies discursives qu'il utilise consciemment. Pergnier (1989, p. 23), quant à lui, définit l'emprunt comme « *le*

résultat d'interférences entre deux langues et qu'il n'y a donc emprunt que dans la mesure où deux langues sont en contact à travers un nombre plus ou moins élevé de locuteurs, bilingues à des degrés divers ».

Un autre aspect qui s'ajoute à la distinction interférence/emprunt est que l'interférence est observée au niveau individuel et reflète souvent l'incompétence du locuteur. L'emprunt, quant à lui, est un phénomène linguistique collectif qui reflète des stratégies discursives. Pernier (1989) soutient cette thèse en affirmant que « *l'emprunt est le résultat d'interférences entre deux langues et qu'il n'y a donc emprunt que dans la mesure où deux langues sont en contact à travers un nombre plus ou moins élevé de locuteurs, bilingues à des degrés divers* ».

2.4.3.2. Interférence et alternance codique

L'alternance codique, comme son nom l'indique, fait référence à l'utilisation par le locuteur de deux codes alternés. Il s'agit du comportement des bilingues qui passent d'une langue à l'autre à des degrés divers au cours du processus de production linguistique. Parler d'alternance codique, c'est évoquer deux formes alternatives à savoir le code mixing et le code switching. Schaffer (1978, p. 275) considère qu' « *il faut deux codes bien distincts pour parler de code switching. Alors que l'interférence est une instance de nivellement ou de rapprochement de deux codes, dans le code switching, le caractère distinct des deux codes est préservé* ». En effet, le code switching est une stratégie utilisée par les bilingues entre eux et se produit lorsque les bilingues alternent entre deux langues lorsqu'ils parlent.

Hamers et Blanc (1983) abordent les aspects stratégiques et communicatifs du changement de code, cela implique une certaine volonté ou intention de la part du locuteur lorsqu'il alterne les codes en parlant. Selon eux, il s'agit d'un acte volontaire. Cependant, Gumperz (1989) parle de simples juxtapositions et associations linguistiques entre deux systèmes ou sous-systèmes sans faire référence à leur distribution alternative dans le discours ou à leur longueur dans le discours ; Hamers et Blanc, contrairement à Gumperz, parlent de la distribution alternative des codes utilisés et font référence à leur longueur différentielle. De plus, Hamers et Blanc parlent de « codes » ou de « codes multiples », alors que Gumperz réduit ce phénomène à l'alternance de « deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents », mais il prend en compte à la fois les alternances entre deux langues et entre deux variantes d'une même langue, ce qui explique que l'alternance codique pourrait se produire en alternant non seulement des langues mais aussi des dialectes. Grosjean (1982) a identifié la longueur différentielle des

extraits alternés qui pourrait porter uniquement sur un mot, un syntagme ou alors sur plusieurs phrases. Il a également évoqué un autre aspect de ce phénomène, la dimension temporelle, qu'il considère comme un « passage momentané d'une langue à l'autre ».

2.4.3.3. Interférence et calque linguistique

Le calque est défini par Hamers (1997) comme «*une forme linguistique causée par une interférence en situation de contact des langues* ». Selon Vinay et Darbelnet (1958, p. 86), «*le calque est un mode d'emprunt d'un genre particulier : il y a emprunt du syntagme ou de la forme étrangère avec traduction littérale de ses éléments. Le calque est une construction transposée d'une langue à l'autre (...)*».

Ce Phénomène linguistique collectif est déterminé par la nécessité de traduire des mots nouveaux qui n'existent pas dans la langue utilisée par la communauté et qui sont équivalents à des emprunts à une autre langue. Le calque est l'introduction d'un mot simple ou composé existant dans une autre langue dans la langue utilisée, en conservant sa structure morphologique et son sens originel.

Le calque est avant tout le résultat du processus de traduction. Confrontée à la nécessité de nommer un objet ou un concept, la langue A traduit des mots de la langue B en mots qui existent déjà dans la langue A. Dubois *et al.* (1994, p.73), dans leur dictionnaire de linguistique, distinguent l'emprunt et le calque sur la base de ce processus de traduction. Alors que le calque est le résultat d'une traduction, l'emprunt n'est jamais traduit et s'intègre directement dans la langue maternelle. Selon Dubois *et al.*, les calques sont soit des mots simples, soit des mots composés.

Lorsque la traduction est simple, le calque se manifeste par l'addition, au sens courant du terme, d'un « sens » emprunté à la langue B, (Dubois *et al.* 1994, p. 73). En revanche, si le mot traduit est un composé, la langue A conserve généralement l'ordre des éléments de la langue B, même si cet ordre est contraire à celui que l'on observe ailleurs dans l'usage de la langue

Le calque se distingue de l'interférence par son caractère collectif et conventionnel. Alors que l'interférence est perçue comme une déviation à la norme de la langue cible dû à l'ingérence d'éléments de la langue source par un acte cognitif individuel et inconscient, le calque est une

sorte de tendance collective à intégrer des mots d'une autre langue qui se greffent directement dans la langue utilisée tout en préservant leur structure première.

2.5. Traditions de l'analyse de la langue de l'apprenant

2.5.1. L'analyse contrastive

L'analyse contrastive (AC) repose sur la linguistique contrastive. Cette dernière est une branche de la linguistique qui traite la comparaison de deux ou plusieurs langues ou sous-systèmes linguistiques pour déterminer les similitudes et les différences entre les langues en question. Elle est apparue aux États-Unis au début des années 1950. Elle est également connue sous le nom d'analyse différentielle, description parallèle et trouve ses racines dans les travaux de linguistique structurale et le courant behavioriste de Skinner. Ses pionniers Fries (1945), Lado (1957) et Py (1984) avaient pour objectif de décrire et de comparer rigoureusement et systématiquement deux langues apparentées, la langue cible et la langue source.

2.5.1.1. De son affirmation à sa mise en discussion

Ses principes fondamentaux ont été établis par Fries (1945, p. 9) « *les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant* ». Cette idée a ensuite été développée et théorisée par Lado (1957) (Besse & Porquier, 1984, p. 200).

Son objectif principal était de décrire les systèmes linguistiques interconnectés et de prédire les erreurs des élèves. D'une part, elle tente de décrire les systèmes en contact les uns avec les autres et ainsi prédire les erreurs des élèves, mais d'autre part, elle repose sur l'idée que le langage n'est qu'un ensemble d'habitudes. Selon cette théorie, l'acquisition de bonnes habitudes et un bon conditionnement basé sur le stimulus-réponse-renforcement devrait permettre à l'apprenant de ne plus faire d'erreurs, sinon d'en faire moins, lors de l'apprentissage de la L2. Il s'agit évidemment de l'ère des méthodes audio-orales et audiovisuelles, qui se concentrent principalement sur l'oral suivi d'une correction systématique des erreurs. Dans cette perspective, les enseignants devaient tenter d'identifier l'erreur puis de la corriger.

Pour déterminer ce qui entravait l'enseignement-apprentissage, plusieurs solutions ont été envisagées. Des recherches ont montré que l'acquisition d'une langue étrangère dépend plus ou moins de la langue maternelle de l'apprenant. La langue maternelle a été donc prise en considération par rapport à la langue seconde. Certains, mettant l'accent sur le rôle de la langue source dans l'appropriation de la langue cible, soutiennent que l'appropriation de la langue cible dépend principalement du transfert des habitudes développées dans la première langue. La tendance forte de cette théorie est illustrée dans les travaux de Lado (1957). Il veut démontrer qu'on peut prédire et expliquer l'apparition des erreurs d'un apprenant en fonction de la langue source en comparant les structures de la langue-source et de la langue cible. De ce point de vue, l'hypothèse est que plus la langue cible est proche de la langue source, plus il est facile d'acquérir la langue cible, puisqu'il ne s'agit que de transferts positifs.

Selon cette théorie, dans une situation d'apprentissage dans laquelle les deux langues entrent en contact, s'opère un transfert automatique, positif ou négatif, de certains aspects de la LS vers la LC, positif si la LC et la LS ont des structures similaires. Les structures de la langue que l'apprenant maîtrise déjà déterminent l'acquisition de LC. Les domaines où les deux langues en présence diffèrent considérablement sont à l'origine de difficultés d'acquisition ; par conséquent, il y a un transfert négatif ou des interférences entre la langue maternelle et la langue étrangère. Les erreurs des apprenants s'expliquent par le transfert d'habitudes linguistiques de la langue source vers la langue cible.

Il est possible de résumer la théorie de Lado comme suit (Besse & Porquier, 1984, pp. 202-206) :

- Les caractéristiques formelles et sémantiques de L1 sont transférées dans l'apprentissage de L2.
- Tous les problèmes d'apprentissage peuvent être identifiés et anticipés en comparant l'ensemble des deux systèmes linguistiques.
- Compte tenu des différences et des similitudes entre L1 et L2, les résultats de ces comparaisons peuvent être utilisés pour établir des progressions.
- Alors que ce qui est similaire est simple à transférer, ce qui diffère entraîne de l'interférence, ce qui entraîne des erreurs et entrave l'apprentissage.
- Les méthodes de description des langues suggérées par le structuralisme sont les meilleurs outils pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue seconde.

La prise en compte du lien entre la description linguistique, la psychologie et la pédagogie et la mise en évidence des différences de structures phonologiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques sont quelques-uns des avantages de l'AC permettant d'anticiper d'éventuels problèmes qui peuvent surgir au cours de l'apprentissage.

Les attentes les plus pressantes des professeurs de langues vivantes ont été satisfaites par la naissance de la théorie contrastive. La théorie contrastive avait pour but initial de comparer terme à terme les deux langues et en particulier leurs différences structurales. Elle devait permettre la création de nombreuses méthodes mieux adaptées aux difficultés particulières rencontrées par les apprenants de langues étrangères aux Etats-Unis entre 1945 et 1965. Des chercheurs tels que Fries, Lado, Politzer, Ferguson, Stockwel et Carrol s'ingénient dans ce sens (Debyser, 1970, p. 31).

2.5.1.2. Critique de l'analyse contrastive

Lado est critiqué pour avoir axé son analyse sur les différences entre les langues et ne pas prendre en compte la complexité et le dynamisme des processus d'apprentissage. Il voulait à tout prix « prévenir », surmonter les difficultés, tout expliquer par la présence latente de la langue source et traiter l'erreur comme une erreur qu'il faut éradiquer (Galisson & Coste, 1976, p. 125).

Plusieurs didacticiens et pédagogues de la DLE s'entendent aujourd'hui à reconnaître que les lapsus, les fautes et les erreurs sont les marques de stratégies d'apprentissage employées par l'apprenant et possèdent une systématisme qui n'est pas due uniquement à l'interférence des langues précédemment acquises ou au mécanisme de similarité conduit par la LC. En effet, l'apprenant communique et construit sa relation avec la langue selon des stratégies et des étapes qui lui sont appropriées.

Ainsi, la conception mécaniste de Lado sera remise en question par les chercheurs ayant pris conscience de la complexité des processus qui constituent l'acte d'apprentissage. Bien que l'importance du phénomène de transfert ne soit pas complètement niée mais il faut tenir compte du fait que tout n'est pas transférable et que la transférabilité peut varier d'un élève à un autre.

Il arrive également que les apprenants commettent certaines erreurs qui ne soient pas dues à leur langue maternelle, mais à ce qu'ils ont acquis dans la LC. Ce sont des erreurs dites intralinguistiques, universelles et difficiles à éliminer.

L'AC, qui a été développée dans la perspective de la pédagogie behavioriste, a mis l'accent plutôt sur l'enseignant et la méthode que sur l'apprenant. Ainsi, elle a été l'objet de plusieurs critiques. L'approche contrastive apparaît pédagogiquement utile en tant que description comparée de deux langues et loin de son ancrage behavioriste initial. Si les enseignants connaissent la langue maternelle de leurs apprenants, ils peuvent s'y référer pour élaborer leurs guides pédagogiques et ainsi éclairer l'apprentissage avec des informations de référence appropriées.

Les critiques évoquées reflètent plus ou moins les imperfections ou les insuffisances de la théorie contrastive, notamment de la théorie forte. L'AC a priori vise à prédire et identifier tous les problèmes d'apprentissage (Lado, 1957, p. 10), tandis que cette analyse à posteriori, qui vise à traiter les transferts réellement observés chez les élèves, s'inscrit dans le cadre de l'analyse empirique des erreurs.

2.5.1.3. Le retour de l'analyse contrastive en linguistique appliquée et didactique des langues

L'AC réapparaît sur le devant de la scène à la fin des années 80, enrichie par les critiques qu'elle a suscitées. Selinker lui-même ravive le débat et propose une révision des articles antérieurs pour réaffirmer la validité des hypothèses précédentes (1989, p. 289)

Nickel (1989) remet en question la thèse de l'apprentissage parallèle de L2 et L1, initialement présentée par Dulay, Burt et Krashen dans « Language Two » (1982 ; trad. it. 1985). Il conclut son analyse des controverses entre les erreurs « contrastives » et « non contrastives » de manière provocante : « *La linguistique contrastive est morte. Vive la linguistique contrastive !* »

En 2007, Claire Kramsch clôture le débat à l'occasion du cinquantième anniversaire de la publication du livre de Lado, « Linguistics across cultures ». Elle réhabilite pleinement les travaux du chercheur américain et énumère les divers domaines de recherche contemporains qui doivent leur dette à l'AC: traduction et traduction automatique, analyse des conversations et alternance codique, structuration des discours. Elle souligne également que l'AC doit être

réinterprétée à la lumière du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et qu'elle bénéficie des avancées de la linguistique des corpus et de l'informatique.

Une revalorisation a été accordée au rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans la nouvelle approche de l'intercompréhension. Celle-ci encourage à utiliser consciemment la similitude génétique entre sa langue maternelle et des langues apparentées pour faciliter la compréhension. Un article de Louise Dabène, intitulé « Pour une contrastivité revisitée » (1996), illustre cette perspective. Dabène réexamine l'AC en mettant l'accent non pas sur les erreurs, mais sur le potentiel positif de la similarité entre la langue maternelle et la langue cible, offrant ainsi un soutien précieux à l'apprenant. Il est évident que cette « contrastivité revisitée » ne marque pas un retour à la case départ. Les avancées issues des recherches sur les stratégies d'apprentissage et les mécanismes d'acquisition dans le domaine de l'interlangue ne sont pas ignorées, mais l'AC retrouve une place plus légitime, moins exclusive.

2.5.2. Analyse des erreurs

La recherche sur l'analyse des erreurs (AE) est basée sur la linguistique générative de Chomsky, influencée par le constructivisme de Piaget et s'est développée principalement grâce aux travaux de Corder (1980), Porquier (1977). L'éclosion de l'AE dans les années 60 a été une véritable révolution. Elle représente une avancée significative dans les études en didactique des langues. La plupart des approches pédagogiques d'enseignement/apprentissage s'y intéressent.

2.5.2.1. Description et principes

Son objectif est double : sur le plan théorique, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; sur le plan pratique, l'amélioration de l'enseignement. Elle diffère donc de l'AC dans la mesure où elle part de l'apprenant et de ses produits plutôt que par le modèle linguistique lui-même. Les processus sur lesquels repose l'AE sont les suivants : Identifier les erreurs des apprenants afin de les catégoriser et de les interpréter.

Contrairement aux deux versions (a priori et a posteriori) de l'AC, l'AE ne compare plus la LM et la LE, mais ce qui a été produit par l'apprenant en langue étrangère et la langue étrangère elle-même. En effet, la langue maternelle n'est plus un facteur important pour

expliquer les formes incorrectes rencontrées dans les productions des apprenants (Dulay & Burt, 1974).

Alors qu'auparavant l'apprentissage d'une langue étrangère se limitait à l'acquisition d'habitudes et que les erreurs étaient donc un élément interdit, l'AE change cette perspective et attribue à l'erreur un statut beaucoup plus positif, l'envisageant comme un élément primordial du processus d'apprentissage, « *Les erreurs ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables, mais des symptômes d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée* » (Astolfi, 1997, p. 15). Selon Gass et Selinker (2008, p. 102), une telle attitude envers les erreurs ouvre le champ de l'apprentissage des langues étrangères comme un espace intéressant non seulement pour la recherche pédagogique, mais aussi pour la psychologie et la linguistique.

Le point tournant dans la perception et la conceptualisation de l'erreur a été marqué en 1967 par la publication de l'article de Corder « The significance of learners' errors ». Il suppose qu'il existe un mécanisme mental inné qui permet l'acquisition et l'apprentissage d'une langue et qu'au moins certaines stratégies utilisées par un apprenant d'une langue étrangère sont similaires à celles utilisées par les apprenants de leur langue maternelle sans l'implication aussi de l'identité des étapes d'apprentissage (Corder, 1980a, p. 18). Partant de cette hypothèse, Corder a estimé qu'il fallait considérer de la même manière la production d'un enfant de deux ans dans sa langue maternelle et la production d'un apprenant d'une langue étrangère. Si l'énoncé d'un enfant « ça chaise maman » n'est pas compté comme un écart ou correcte, mais plutôt comme un indicateur du niveau actuel de développement verbal de l'enfant, Il est recommandé de considéré que les productions « erronées » des apprenants d'une langue étrangère soient considérées comme des indices de leur processus d'apprentissage (Corder, 1980a).

Les propos d'un enfant dans sa langue maternelle ne peuvent pas être qualifiés de « déviants » ou « agrammaticaux » car, à ce stade, il n'est pas encore considéré comme un locuteur d'un dialecte social (Corder, 1980b, p.15). De même, les productions idiosyncrasiques d'un apprenant de langue étrangère ne peuvent pas être considérées comme « déviantes » ou « erronées », en effet, ces considération impliquent que les règles du dialecte cible sont transgressées, tandis que les apprenants produisent des phrases idiosyncrasiques précisément parce qu'ils n'ont pas encore assimilé cette règle (Corder, 1980b).

Ces productions idiosyncrasiques qui sont parfaitement normales, dans une perspective d'un apprenant qui a construit son dialecte, elles ne peuvent pas être envisagées comme étant erronées, néanmoins elles sont considérées comme des erreurs si en se réfère à la norme de la langue cible (Gass & Selinker, 2008, p. 103). Même si elles sont considérées comme des erreurs, ces productions qui ne répondent pas aux normes de la langue cible sont considérées comme bénéfiques pour le processus d'apprentissage et sont dédramatisées.

Certaines de ces erreurs sont systématiques, c'est-à-dire répétées dans les productions de l'apprenant, en conséquence, elles constituent des preuves qu'il tente d'imposer une régularité dans la langue à laquelle il est confronté (Corder, 1980a, p. 17). Étant donné que les erreurs systématiques existent, il est également nécessaire de faire la distinction entre les erreurs non systématiques ou plutôt les erreurs dont la nature systématique est difficilement identifiable. Corder (1980a, p.13) distingue l'erreur systématique de l'erreur non systématique, ce qui renvoie à la distinction performance/compétence de N. Chomsky, qui considère que l'erreur est liée à la compétence, tandis que la faute fait référence à la performance.

Selon Lavric (2002), l'AE remplit trois fonctions importantes. Comprendre la cause d'une erreur (fonction heuristique), expliquer l'erreur à l'apprenant après qu'elle s'est produite (fonction remédiale), et empêcher les autres de commettre la même erreur en leur faisant prendre conscience de la cause de l'erreur (fonction de prévention).

L'observation des erreurs commise par des apprenants de différents niveaux conduit à supposer que l'apprentissage d'une langue seconde se déroule généralement en trois étapes :

- Pendant l'étape présystématique, les erreurs sont commises par hasard en raison de l'ignorance des règles de la langue seconde.
- Durant l'étape systématique, l'apprenant tente de découvrir, au fur et à mesure de son apprentissage, une règle en l'appliquant ; en raison de l'extraction incomplète des règles de la langue seconde, des phrases incorrectes sont souvent formées.
- Dans la dernière étape, dite post-systématique, l'apprenant produit des énoncés corrects, mais pas régulièrement. En effet, il connaît les règles, mais ne les applique pas toujours correctement. Plus son niveau de connaissance de la langue seconde évolue, moins il perpètre des erreurs, et s'éloigne de plus en plus de son ancrage à sa première langue.

2.5.2.2. Les critiques de l'analyse de l'erreur

Malgré sa contribution à la recherche sur l'acquisition et l'apprentissage des langues, l'AE présente également des inconvénients. Son souci de l'omission des erreurs de ce qui est non-erreur, élément essentiel pour obtenir une image fidèle du comportement linguistique dans l'apprentissage des langues, a suscité de nombreuses critiques. De nombreuses études ont montré qu'il est bien plus utile d'observer non seulement les erreurs mais aussi les non-erreurs dans les descriptions des interlangues (Gass & Selinker, 2008, p. 104).

En pratique, il est difficile d'identifier de manière fiable les erreurs dans une typologie. Par ailleurs, même si l'AE dépasse parfois le stade de la simple classification typologie, elle ne cherche pas d'explications aux erreurs mais est simplement descriptive (Porquier, 1977, p. 25).

La difficulté de déterminer avec certitude la source de l'erreur s'est ajoutée à cette dernière critique. Il est souvent difficile de déterminer si une telle erreur est due à une interférence avec la langue maternelle ou à une grammaire étrangère intériorisée qui partage des règles avec la LC. Les recherches montrent qu'un nombre considérable d'erreurs n'appartient à aucune de ces catégories, ou à l'inverse, fait partie aux deux catégories à la fois (Besse & Porquier, 1991, p. 210).

Le fait de supposer que si une forme est correcte, la règle qui se trouve derrière cette forme est également correcte est une autre inadéquation de l'analyse d'erreurs. Si les productions d'un apprenant dans la langue cible sont correctes dans les deux premières phases, l'AE détermine que l'apprenant maîtrise les règles qui soutiennent ces productions. En revanche, une troisième analyse, effectuée plus tard dans le processus d'apprentissage, peut révéler que la règle n'est pas aussi bien apprise que prévu. (Gass & Selinker, 2008, p. 107).

Le corpus utilisé pour l'AE a également fait l'objet de critiques. Ces corpus sont si hétérogènes, avec un mélange de publications orales et écrites, qu'ils proviennent d'une population si restreinte que des généralisations au-delà du cadre de l'étude sont impossibles. Les échantillons de production sont souvent si limités que les erreurs au-delà de l'ensemble ne peuvent pas être détectées ou analysées. De plus, l'AE ne prend pas en compte les particularités de l'oral ou de l'écrit. (Porquier, 1977, p. 25).

2.5.3. L'hypothèse de l'interlangue

Les critiques qui émanent des différentes approches du processus d'acquisition/apprentissage des langues sont le point de départ d'une nouvelle approche : l'interlingue. Cette hypothèse est la somme des solutions et alternatives proposées pour les différents aspects critiqués dans les approches précédentes. Cette évolution vers les études d'interlangue est principalement due au fait que tout processus d'apprentissage d'une nouvelle langue est inéluctablement influencé par des connaissances antérieures.

2.5.3.1. Principes et caractéristiques

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, il est impossible de parler de transfert ou d'interférence entre systèmes linguistiques, selon les critiques de l'AC. En effet, ce n'est pas la langue maternelle et la langue cible qui entrent en contact pendant le processus d'apprentissage, mais ce que l'apprenant détient de l'une et de l'autre donnant ainsi lieu à un système intermédiaire qui combine les caractéristiques des deux langues en question. Force est de constater, l'utilisation d'une approche psycholinguistique qui tient compte de l'activité mentale de l'apprenant est nécessaire (Porquier, 1977, p. 27). D'autre part, l'AE a également pu démontrer l'existence d'une « compétence transitoire » et souligner que les erreurs font référence à un système intériorisé qui fonctionne selon ses propres règles. C'est donc la critique de l'AC nouée à l'accent mis sur l'existence de « compétences transitoires » qui a donné naissance à l'approche de l'interlangue.

Nous pouvons donc dire que l'hypothèse de l'interlangue semble une méthode d'analyse plus étendue et plus complexe que l'AE, étant donné qu'elle se concentre non seulement sur les erreurs de compréhension, mais prend également en compte les performances de l'apprenant, mais surtout aussi ses compétences sous-jacentes et la façon de leur mise en jeu durant le processus d'acquisition de la langue. Par conséquent, l'hypothèse de l'interlangue se concentre prioritairement sur la description de la grammaire intériorisée produite par les apprenants, visant à mieux comprendre ses propriétés et son évolution. (Besse & Porquier, 1984).

D'après Caslaru (2013), l'approche du point de vue de l'interlangue implique que tout apprenant qui est en situation d'apprendre une autre langue et qui a déjà une expérience avec une première langue sera inévitablement conduit à développer un système intermédiaire, la troisième langue n'étant ni sa langue maternelle ni la langue cible. C'est ce système

transitoire qui s'appuie à la fois sur une langue et sur l'autre que l'on appelle le système intermédiaire, le système approximatif, la grammaire/compétence transitoire, la langue de l'apprenant, l'interlangue, ou le dialecte idiosyncrasique. Dans le même ordre d'idées, Besse et Porquier (1991) avancent que l'interlangue comprend au moins des règles de la langue cible, des traces de règles de la langue maternelle, ainsi que des règles qui ne relèvent ni de l'une ni de l'autre. Ils illustrent ainsi schématiquement le processus de l'interlangue tel que montré dans la figure 2.

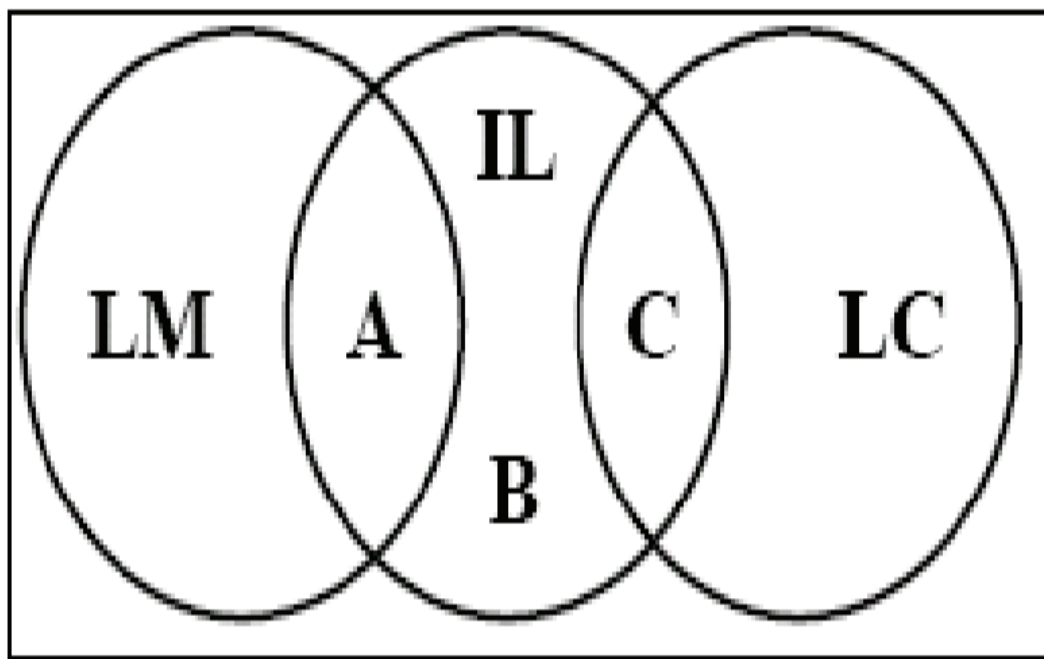


Figure 2: Schéma proposé par Besse et Porquier représentant l'interlangue²⁵

Les zones A, B et C représentent respectivement : les règles communes entre la langue maternelle (LM) et l'interlangue (IL), les règles qui n'appartiennent qu'à l'interlangue, et les règles qui appartiennent à la langue cible (LE) ainsi qu'à l'interlangue.

Les premières études qui se sont intéressées à ce système transitoire ont été introduites par Corder en 1971 dans son article *Idiosyncratic dialects and error analysis*. Pour cet auteur le dialecte idiosyncrasique est considéré comme un dialecte individuel car il n'est pas partagé par toute la communauté, contrairement à un dialecte social qui est partagé par toute la communauté. Vers la même époque, Nemser (1971) a proposé le concept de système approximatif, qui est un système créé par l'apprenant et qui évolue tout au long de

²⁵ Source : Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, p. 225.

l'apprentissage. Nemser affirme que ce système est moins stable par comparaison à celui de la langue maternelle.

Selon Caslaru (2013), c'est en réalité le concept d'interlangue qui a exclu tous les autres concepts (dialecte idiosyncratique, système approximatif) qui ont été utilisés jusqu'à là pour décrire ce système, ce concept d'interlangue est considéré comme le concept « véritablement fondamental » de ce nouveau domaine d'étude lié à l'acquisition/l'apprentissage d'une langue non maternelle. D'après Caslaru, c'est le linguiste américain Selinker qui a forgé ce terme, a cerné aussi son espace de recherche et a présenté son objectif. Selon le linguiste américain, cette nouvelle approche se concentre sur les données d'apprentissage des langues étrangères pertinentes d'un point de vue psychologique. Ces données traduites par des événements langagiers comportementaux qui peuvent conduire à une compréhension des structures et des processus psycholinguistiques qui sous-tendent des tentatives marquantes de production dans la langue cible. (Selinker, 1972, p. 210).

Quant à Vogel (1995), l'interlangue est un système intermédiaire autre que la langue maternelle ou la langue cible que les apprenants de langues étrangères construisent au cours du processus d'acquisition de la langue cible. Ce système intermédiaire contient des éléments de la langue maternelle et même de toute autre langue que l'apprenant aurait acquise auparavant avec des éléments de la langue cible. L'intérêt, la position et les aspects idiosyncrasiques de ce système intermédiaire dépendent non seulement du niveau de développement de l'apprenant, mais aussi des variables en relation avec la situation d'apprentissage.

Selon Nehaoua (2010), l'interlangue est un système spécifique à l'apprenant. C'est le résultat de certaines stratégies conscientes ou inconscientes. Ce système est mis en œuvre progressivement tout au long du processus de développement et d'apprentissage de la langue cible. Il est le fruit d'erreurs systématiques, ce qui signifie que ces erreurs sont le résultat d'une construction stratégique pour apprendre la langue cible plutôt que du hasard. Par conséquent, l'interlangue, qui est un système linguistique ayant sa propre grammaire intériorisée, ne peut être considérée qu'une construction individuelle et ne peut être considérée comme la langue de la communauté d'appartenance en aucun cas.

Les particularités de l'interlangue ont conduit certains auteurs à la percevoir comme une langue naturelle. Elle présente en effet une structure et un ensemble de règles qui, par

l'intelligibilité mutuelle, lui permettent de devenir un moyen de communication au sein d'une communauté (Adjemian, 1976).

Nonobstant, ce point de vue a été nuancé par certains chercheurs qui considèrent que les interlangues présentent des caractéristiques qui les distinguent des langues naturelles, Caslaru (2013). Vogel (1995) soutient également que les interlangues ne peuvent pas être comparées aux langues naturelles, même si elles ont un système de règles similaire à celui des langues naturelles. En effet, selon le même auteur, à partir du moment où l'existence de l'interlangue dépend uniquement de la situation d'interaction dans laquelle les deux langues sont en contact (langue source et langue cible), ce qui signifie que l'interlangue reste totalement tributaire de ces deux langues. Cette dépendance empêche la définition de ce système en utilisant les normes spécifiques aux langues maternelles. L'interlangue reste un phénomène linguistique purement individuel car elle ne peut pas accéder au statut de langue sociale en raison de cette contingence.

Comme nous pouvons le constater, il n'y a pas de consensus sur le statut de langue naturelle de l'interlangue, mais pratiquement tous les auteurs s'entendent sur un point : la systématique de l'interlangue et son autonomie. Le caractère systématique de l'interlangue a été souligné par Adjemian, pour qui l'interlangue n'est pas seulement une langue naturelle mais aussi structurée et surtout systématique, même si elle subit de changements fréquemment. Même si Vogel est d'avis que l'interlangue n'est pas une langue naturelle, il estime que sa systématique est la caractéristique qui la rapproche le plus du statut de langue naturelle. Ce point de vue est également partagé par Caslaru (2013), qui pense que la notion de systématique de l'interlangue est indéniable.

Quant'à son autonomie, même si l'interlangue vacille entre les éléments de la langue maternelle, une langue déjà intériorisée, et les éléments d'autres langues étrangères, et ce qui est déjà acquis de la langue cible, elle préserve son autonomie contre ces éléments qui en font un « système linguistique à part ». Selinker (1972) a également mis l'accent sur ce système. Il soutient que les connaissances intermédiaires sont un système linguistique complet, même s'ils partagent un grand nombre de formes et de règles communes avec la langue cible, cela ne compromet pas son autonomie.

Selon Caslaru (2013), l'originalité de l'interlangue révèle principalement son aspect autonome. Des particularités spécifiques à l'interlangue qui ne peuvent être expliquées par

aucun impact linguistique, que ce soit celle de la langue cible ou de la langue maternelle, manifestent cette originalité qui réside dans le fait qu'elle suit les mêmes processus dans l'apprentissage/acquisition d'une langue seconde, processus qui ne sont ni liés à l'âge ni à la langue maternelle. La fossilisation de ses structures est derrière son originalité, ce qui explique sa systématisme et son autonomie.

D'autres chercheurs ont indiqué son autonomie, à l'instar de Nemser (1971) qui pense que les productions de l'apprenant doivent d'abord faire l'objet d'une réflexion dans ses propres termes avant de pouvoir être considéré par rapport aux langues source et cible, ou encore Corder (1980c, p. 29) qui trouve qu'il est nécessaire de passer d'abord par la description de cette langue sans avoir recours à des comparaisons avec d'autres langues.

Outre les caractéristiques prépondérantes de l'interlangue que sont : la systématisme, l'autonomie et l'originalité, d'autres caractéristiques sont également soulignées par les chercheurs (Nehaoua, 2010) telles que son instabilité ou sa dynamique. Ce système est en constante évolution, des erreurs apparaissent, d'autres disparaissent. L'apprenant évolue au fur et mesure vers la maîtrise de la LC. Ainsi que sa perméabilité marquée par le passage constant de la langue source vers la langue cible ou vice versa; les phénomènes de complication ou simplification des règles de la langue source et en fin le phénomène de régression : une erreur qui a disparu peut réapparaître à un moment donné de l'apprentissage.

De tout ce qui précède, nous pouvons dire que toutes ces caractéristiques de l'interlangue la fondent fermement comme un système linguistique original et autonome dans la mesure où elles confirment l'existence de règles spécifiques régissant ce système, même si elles sont parfois distantes de celles de la LC.

2.5.3.2. Les limites de la théorie de l'interlangue

- Adopter une approche de l'interlangue revient à reconnaître que les compétences linguistiques visées par les apprenants d'une langue étrangère appartiennent à un « système approximatif » ou « intermédiaire ».
- Cette approche maintient les apprenants dans un état d'appropriation intermédiaire de la langue étrangère, sans qu'ils n'atteignent jamais une maîtrise totale de la langue cible.

2.6. Différences entre l'apprentissage de la langue source et l'apprentissage de la langue cible

La langue source, également appelée langue maternelle, première langue, langue native ou langue de référence, fait référence à la première langue acquise par l'apprenant. Dans cette thèse, l'auteur privilégie les termes « langue source » et « langue maternelle », qui font tous deux référence à la langue arabe. La langue cible fait référence à la langue à apprendre. Dans le cadre de l'apprentissage de la langue maternelle, la langue cible peut même désigner la langue maternelle elle-même. Cependant, dans l'enseignement ou l'apprentissage des langues étrangères, elle désigne la langue étrangère à maîtriser. En cas de bilinguisme, la langue cible est souvent remplacée par la langue étrangère. Toutefois, dans une situation de plurilinguisme où la langue étrangère peut se référer à plusieurs langues autres que la langue maternelle, comme la deuxième langue (L2) et la troisième langue (L3), le terme « langue étrangère » devient ambigu et on préfère souvent utiliser le terme « langue cible » pour désigner la langue à apprendre. Dans notre étude, étant donné que les apprenants parlent trois langues : l'arabe (L1), le français (L2) et l'anglais (L3), le terme « langue cible » est utilisé pour désigner la langue française.

L'apprentissage de la langue source et celui de la langue cible sont tous deux des processus cognitifs. Bien qu'ils partagent de nombreux points communs, ils présentent également plusieurs différences. Porquier (1975, p. 14) indique que l'apprentissage de la langue source ou de la langue maternelle « *est lié au développement psychologique et affectif autant que cognitif et à la socialisation* » de l'enfant. Le développement cognitif et celui de la compétence linguistique s'influencent mutuellement. Selon Bruner (1983), la langue est un outil créé par l'espèce humaine pour étendre et renforcer ses capacités cognitives. Lorsque l'enfant observe le monde extérieur et perçoit les concepts, il est contraint d'utiliser les ressources linguistiques pour s'exprimer. La nécessité de comprendre le monde objectif et de s'intégrer à la société conduit l'enfant à adopter sa langue maternelle. Cette quête de connaissance et de socialisation constitue une motivation majeure dans cet apprentissage, ce qui favorise la réussite de l'acquisition de la langue maternelle.

Cependant, l'apprentissage de la langue cible se déroule généralement à l'adolescence ou à l'âge adulte, une période où le développement cognitif est déjà achevé. De plus, dans ce processus, il est impossible d'ignorer les connaissances préalables de l'apprenant sur sa langue maternelle et sur le monde environnant. L'apprentissage de la langue cible pose donc le défi

d'une rééducation plutôt que d'une éducation à partir de zéro. De plus, la motivation pour cet apprentissage est souvent moindre que celle pour l'apprentissage de la langue maternelle, surtout lorsque cela est imposé par des programmes scolaires ou dans un but utilitaire tel que trouver un emploi dans le futur ou répondre aux recommandations des parents. Ainsi, les motivations liées à l'apprentissage de la langue cible sont souvent superficielles.

Une autre distinction entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue cible réside dans l'ordre d'acquisition du savoir déclaratif et du savoir procédural²⁶. L'enfant n'entame jamais son apprentissage de la langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la construction consciente de la phrase ou la grammaire. Malgré l'absence de ces connaissances déclaratives, un enfant de deux ou trois ans peut déjà maîtriser sa langue maternelle de manière fluide. Ce n'est que plus tard, dans le cadre scolaire, que l'enfant acquiert une compréhension plus ou moins claire du système de sa langue maternelle. Ainsi, immergé dans son environnement linguistique natif, l'enfant commence son apprentissage en acquérant le savoir-faire linguistique, c'est-à-dire le savoir procédural. En revanche, les démarches suivies dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont souvent inversées. L'apprenant commence par acquérir des connaissances déclaratives sur la langue cible, telles que la grammaire et le vocabulaire, pour ensuite développer des compétences procédurales dans son utilisation.

En raison de ces différences, les interprétations des erreurs dans l'apprentissage de la langue maternelle et dans celui de la langue cible doivent être différentes. Dans le premier cas, le développement de la compétence cognitive et de la compétence linguistique se déroule simultanément. La langue maternelle représente le premier instrument linguistique que l'enfant acquiert, ce qui rend la source des erreurs relativement simple. Sans l'influence d'autres systèmes linguistiques, les erreurs sont étroitement liées au développement encore incomplet des capacités linguistiques et cognitives de l'enfant.

En revanche, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant parle déjà une langue et a achevé son développement cognitif. Il a déjà adopté des habitudes d'apprentissage. Par conséquent, les origines des erreurs deviennent plus complexes et nécessitent une réflexion plus approfondie.

²⁶ Le savoir déclaratif correspond à la connaissance explicite et consciente des faits, concepts et règles, pouvant être verbalisée. En revanche, le savoir procédural englobe les compétences pratiques nécessaires pour réaliser des tâches ou des activités, impliquant un savoir-faire plutôt qu'une simple connaissance.

2.7. Rôles des langues apprises dans l'apprentissage de la langue cible

2.7.1. Rôles de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue cible

La relation entre la langue cible et la langue maternelle a toujours été d'un grand intérêt pour les linguistes, les spécialistes de la didactique et les enseignants de langues étrangères. L'histoire de l'enseignement et de l'apprentissage des langues a connu une évolution fluctuante en ce qui concerne le rôle attribué à la langue maternelle dans le contexte de la classe de langue étrangère.

Au cours du XX^e siècle, sous l'influence du behaviorisme, la conception dominante était que la langue maternelle constituait « *un élément perturbateur, susceptible de gêner, voire de rendre difficile l'accès à la langue étrangère* » (Castellotti, 2001, p. 18), en effet, la référence à la langue maternelle ou première était considérée comme une source majeure d'erreurs de transfert, entravant ainsi l'accès à la langue cible et empêchant l'apprenant de penser directement dans cette langue. Le recours à la langue maternelle était si prégnant que les apprenants avaient du mal à s'en affranchir. Par conséquent, il était largement admis qu'il fallait lutter contre cette tendance en la prohibant complètement en classe de langue étrangère. Cette approche de rejet de la langue maternelle a profondément marqué la pensée méthodologique du XX^e siècle.

Mais quel est le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère? Est-ce réellement préjudiciable d'utiliser la langue maternelle en classe de langue étrangère? Qu'est-ce que la langue maternelle devrait être dans cet apprentissage? Quelle(s) fonction(s) lui sont attribuées?

2.7.1.1. Fonction de prémisse

De nos jours, il est largement reconnu que l'apprentissage se base sur les connaissances préalables, quel que soit l'âge de l'apprenant. Ce consensus est largement répandu chez le public actuel. Selon les linguistes cognitifs, la langue maternelle joue un rôle fondamental en tant que fondement ou point de départ de l'apprentissage des langues secondes. Besse et Porquier (1984, p. 182) soutiennent que :

Un apprentissage naturel ... se construit non pas sur la base de descriptions préstructurées de cette langue mais sur la base de l'expérience langagière

préalablement acquise-connaissance d'une langue maternelle au moins et, à travers celle-ci, expérience de la représentation et de la communication par le langage...

Ainsi, l'acquisition d'une langue seconde ne serait envisageable qu'à partir de la compréhension préalable de la langue première, établissant ainsi une base pour l'apprentissage de la seconde.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, l'enfant part d'un système de significations déjà établi dans sa langue maternelle. En effet, il n'a pas besoin de développer à nouveau une sémantique du langage, de réinventer le sens des mots ou de comprendre de nouveaux concepts. Son défi consiste plutôt à intégrer de nouveaux mots qui correspondent directement au système de concepts déjà maîtrisés. Ainsi, une relation entièrement nouvelle, distincte de celle de la langue maternelle, se forme entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant apprend entretient avec l'objet un lien non direct, mais médiatisé par les mots de sa langue maternelle. (Vygotski, 1997, p. 380)

L'idée selon laquelle l'enfant n'a pas besoin de reformuler les significations des mots lors de l'apprentissage de la langue cible, telle que présentée par Vygotski, n'est pas universellement acceptée par tous les linguistes. En réalité, il existe un décalage entre les systèmes conceptuels des différentes langues, ce qui représente un défi pour les apprenants. Au début de l'apprentissage, la construction des significations dans la langue cible est souvent dépendante des significations dans la langue maternelle. Pour les débutants, les significations dans la langue maternelle ne constituent pas nécessairement un système sémantique, mais plutôt un reflet direct de la réalité. Ainsi, l'acquisition des significations dans la langue cible repose souvent sur la relation entre les mots étrangers et les mots de la langue maternelle. Cependant, à mesure que l'apprentissage progresse, les significations dans la langue maternelle se détachent progressivement de la réalité et forment un système distinct en contraste avec le nouveau système sémantique de la langue cible.

Bange (2005, p. 28) considère que la langue maternelle va au-delà d'être simplement une langue ou un ensemble de règles utilisées pour communiquer. Elle représente également le système de référence sémiotique pour comprendre le monde et, en même temps, le seul système approprié pour le fonctionnement du langage et des langues. Apprendre une langue ne se limite pas à mémoriser le vocabulaire et la grammaire de cette langue. Cela implique

également, à un certain niveau, une réorganisation de la pensée selon un nouveau système sémantique.

Dans cette perspective, un nouveau système sémantique se forme pendant l'apprentissage, mais son établissement est conditionné par celui de la langue maternelle. La langue maternelle agit comme une référence et crée les conditions internes nécessaires à l'apprentissage de la langue cible. Bien que les linguistes ne soient pas toujours d'accord sur la manière dont ce nouveau système de significations se forme dans la langue étrangère, ils s'accordent sur le point suivant: « *les significations de la langue seconde sont médiatisées par les concepts quotidiens représentés par la langue maternelle* » (Bange, 2005, p. 64)

2.7.1.2. Fonction de référence

Il convient également de souligner que le recours à la langue maternelle constitue une stratégie importante à laquelle l'apprenant a souvent recours lors de ses études de la langue cible. Il est important de rappeler que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus de construction d'une interlangue. Dès les premiers contacts avec la langue cible, l'apprenant cherche à la comparer avec sa langue maternelle. La langue maternelle lui sert de point de référence et joue un rôle crucial dans la construction et l'évolution de son interlangue. En activant le système linguistique de sa langue première, l'apprenant tente de résoudre les problèmes qu'il rencontre dans son interlangue. Ainsi, le recours à la langue maternelle est une manière pour l'apprenant de résoudre les conflits qui surgissent lors de la construction du nouveau système linguistique.

En outre, cette stratégie de référence et de soutien à la langue maternelle est observée à la fois chez l'apprenant et chez l'enseignant au début de l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'enseignant peut utiliser la langue maternelle pour introduire des activités ou des échanges, dans la gestion de la communication et de l'organisation pédagogique. Il peut également recourir à la langue maternelle pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants. En d'autres termes, l'utilisation de la langue maternelle peut guider, faciliter et évaluer l'accès au sens chez l'apprenant. De plus, les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme légitiment également ce recours à la langue maternelle comme référence pour apprendre une autre langue.

Avant les années 1970, on croyait que l'apprentissage d'une langue étrangère impliquait la construction d'un nouveau système linguistique clos, stable et distinct, coexistant de manière

séparée avec le système initial, c'est-à-dire la langue maternelle. Cette période était marquée par le postulat de symétrie du double monolinguisme, qui dominait l'idéologie pédagogique de l'époque. Pour éviter tout mélange entre les deux systèmes linguistiques, on prônait l'évitement de tout rapprochement interlinguistique dans l'enseignement. Dans cette perspective, l'idéal était un professeur natif, voire monolingue si possible.

À partir de la fin des années 1970, on a commencé à remettre en question l'idée d'un bilinguisme parfait. Le bilinguisme et le plurilinguisme ne sont plus considérés comme une simple addition de plusieurs monolinguismes distincts et séparés. La perspective ainsi esquissée consiste à ne plus considérer l'apprentissage de chaque langue comme une entité isolée et autonome, ni même comme de simples comparaisons entre elles, mais plutôt à être capable d'apprendre de manière interconnectée. Cela, d'après Castellotti (2011, p. 45) « *en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles, ce qui implique une mobilisation des relations entre tous les éléments, et qui conduit dans le même temps à les reconfigurer* »

Il est devenu normal et inévitable de faire appel à la langue maternelle comme référence pour apprendre une autre langue. Cette fonction de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère est parfaitement illustrée par la métaphore utilisée par Moore (cité par Marquillo, 2003, p. 80) « *la langue maternelle peut constituer une "bouée" permettant de "rester à flot" dans l'apprentissage de la langue cible* ».

Il serait donc nécessaire de créer un nouveau statut pour la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une autre langue : plutôt que d'être un obstacle, un blocage, une perturbation, elle « *est devenue source et de référence, ce qui ouvre une voie pour une réhabilitation de son rôle et de sa présence en classe de langue étrangère* » (Gajo, 2000, p. 72)

2.7.1.3. Fonction métalinguistique

Dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant peut recourir à diverses méthodes pour aider l'apprenant à comprendre la langue cible. Cependant, il peut rencontrer des difficultés à expliquer des concepts grammaticaux en raison du manque de terminologie dans la langue cible. Dans de telles situations, la langue maternelle de l'apprenant peut être utilisée comme un moyen de garantir une compréhension précise des phénomènes grammaticaux.

Ainsi, Gajo (2000, p. 74) ajoute qu'en plus de son rôle de prémisses et de référence, la langue maternelle joue également un rôle crucial en tant que matrice pour une réflexion métalinguistique globale. Cela permet la mise en place de démarches de découverte et de structuration dans la nouvelle langue, incluant des processus tels que l'observation, la segmentation, la comparaison, la substitution, et bien d'autres. En agissant ainsi, la langue maternelle agit comme un prototype pour l'activité cognitive dans l'apprentissage de la langue étrangère.

La fonction métalinguistique de la langue maternelle revêt une importance capitale et se révèle extrêmement utile dans l'enseignement du français. Toutefois, pour que cette fonction soit pleinement efficace et facilite l'apprentissage de la langue étrangère, il est impératif que l'apprenant possède une connaissance approfondie et une maîtrise solide de sa langue maternelle.

Ainsi, le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère est indéniablement important et inévitable. Elle sert de fondement à l'apprentissage des autres langues, les significations des mots dans la langue cible étant construites sur la base des symboles familiers véhiculés par la langue maternelle. Par conséquent, il est impossible d'éliminer complètement la langue maternelle de l'apprentissage des autres langues. Le recours à la langue maternelle est naturel et bénéfique, facilitant l'accès à la langue seconde pour l'apprenant, et ne devrait donc pas être trop critiqué.

Compte tenu du rôle crucial de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est essentiel de tenir compte de son influence dans l'analyse des erreurs. Bien que l'utilisation de la langue maternelle puisse souvent être bénéfique et utile pour l'apprentissage d'une langue étrangère, nous ne pouvons ignorer son potentiel d'interférence négative dans le processus d'apprentissage.

2.7.2. Rôles des autres langues acquises dans l'apprentissage de la langue cible

Aujourd'hui, il y a une tendance à remettre en question les notions de « langue maternelle » et « langue étrangère », car de plus en plus de personnes deviennent bilingues, voire trilingues. Ainsi, avant d'aborder une nouvelle langue, il est possible que l'apprenant parle déjà deux ou plusieurs langues. Pour cette raison, dans certaines études, les chercheurs préfèrent remplacer la distinction entre « langue maternelle » et « langue étrangère » par celle de « langue source » ou « langues de départ » et « langue cible ». De plus, pour indiquer l'ordre

d'apprentissage de chaque langue, nous utilisons souvent la numérotation. Par exemple, au lieu de dire « langue maternelle », on utilise l'expression « langue première » (L1), et ainsi de suite avec L2, L3, etc.

Lorsque les apprenants ont déjà développé une compétence plurilingue, la diversité des sources auxquelles ils peuvent accéder réduit l'importance de leur langue maternelle. Dans cette situation, il est crucial de ne pas sous-estimer l'utilisation des autres langues qu'ils ont déjà acquises ou apprises lors de l'apprentissage de la langue cible. (Gajo, 2000, p, 106)

Selon les recherches de Farkamekhi (2006), le degré de référence à la deuxième langue (L2) dans l'apprentissage d'une troisième langue (L3) dépend de la proximité typologique entre la L2 et la langue cible. Les apprenants ont tendance à faire plus référence à leur L2 lorsque celle-ci est plus proche de la langue cible. Cependant, l'ampleur de ce recours à la L2 varie en fonction du niveau de compétence en L2 de l'apprenant. Farkamekhi (2006) observe que les apprenants plus compétents en L2 montrent davantage d'influences interlinguistiques sur la L3, telles que le transfert positif ou l'interférence. En revanche, ceux qui ont un niveau moins avancé en L2, lorsqu'ils progressent en L3, présentent moins d'interférences de la L2 sur la L3. Leurs erreurs, s'ils en commettent, sont souvent liées à des phénomènes de surgénéralisation en L3, parfois avec un recours à leur langue maternelle (L1), qui occupe une position dominante en tant que langue de l'environnement.

Dans le cas des apprenants algériens en français langue étrangère (FLE), la plupart ont déjà été exposés au français dès l'école primaire, tandis que leur initiation à l'anglais se produit plus tard, au cycle moyen. Ainsi, l'anglais devient leur troisième langue (L3) tandis que le français est leur deuxième langue (L2). Il est pertinent de noter que leur niveau de français au moment de débiter l'apprentissage de l'anglais est souvent intermédiaire ou débutant. Malgré les similitudes structurelles entre le français et l'anglais par rapport à l'arabe, la référence à l'anglais pourrait être moins fréquente que celle à la langue arabe.

Concernant la fonction métalinguistique, son utilisation requiert un niveau avancé dans la langue de référence tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Étant donné leur maîtrise insuffisante de l'anglais, il est probable que les apprenants et les enseignants algériens aient davantage de recours métalinguistiques à la langue arabe (L1) qu'à l'anglais (L3).

2.8. L'écrit

Après avoir approfondi notre compréhension de la question de l'interférence, il est pertinent d'explorer le rôle de l'écrit dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. En effet, l'écrit nous permet de mieux prendre conscience des erreurs interférentielles commises par les étudiants. Une interrogation surgit alors : qu'entendons-nous par production écrite ? Michel Charolles (1986), Claude Buridant *et al.* (1994) ainsi qu'Adam Michel (1999) définissent la production écrite comme une :

Une activité individuelle, [qui] pose un réel problème à tous les élèves, même aux natifs, car il s'agit d'une activité complexe qui exige de mobiliser beaucoup de connaissances et de capacités : maîtrise du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de l'orthographe, des signes de ponctuation, des procédés de progression tels les anaphoriques ... L'écrit qui, par ailleurs, résulte aussi d'un compromis nécessaire entre deux fondements : l'oral et l'écrit. (Cité par Outaleb-Pellé, 2010, p. 10).

2.8.1. L'écrit dans l'apprentissage d'une langue

Considérant les quatre compétences langagières - l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture - il est important de noter que l'écoute et la parole relèvent des compétences orales, mais aussi des compétences d'expression et de communication. En revanche, la lecture et l'écriture font partie des compétences écrites, tout en étant également des compétences de communication. L'utilisation de ces quatre compétences par l'homme est pertinente, car de nombreuses idées sont communiquées par la parole ou par écrit. Le concept de compétence, tel que défini par Cuq et Gruca (2003), est difficile à cerner et peut être interprété de différentes manières. Ces quatre grandes catégories de compétences - compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite - structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, dans le sens le plus courant du terme, d'évaluation.

L'écrit en didactique des langues « fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit / oral, lecture, compréhension / production, phonème / graphème, phonie / graphie, etc. »²⁷. Ce mot, dans un tel contexte, désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de*

²⁷ Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2e éd. revue et augmentée). Montréal : Centre éducatif et culturel, Ophrys, p. 76.

la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières » (Cuq & Gruca, 2003, p. 76).

L'écrit, ou l'ordre scriptural, englobe l'ensemble des réalisations écrites d'une langue. Il est étroitement lié à l'usage social et culturel ritualisé de la langue, même dans les contextes d'écriture les plus informels. Selon Peytard (1970, p. 37), l'ordre scriptural se réfère à l'ensemble des messages réalisés par la graphie et pouvant être lus. En effet, au quotidien, nous sommes constamment amenés à produire et, encore plus fréquemment, à interpréter différents types de discours écrits.

En considérant l'écrit sous l'angle de la production ou de la réception, il apparaît à la fois comme un acte individuel et une pratique sociale. Chez les enfants, l'apprentissage de l'écrit se déroule principalement à l'école, mais pas exclusivement. Peu importe le type d'école, celle-ci joue un rôle crucial dans l'acquisition des compétences en écriture.

En français, l'écrit diffère souvent considérablement de l'oral, qui tend à être plus informel dans tous les cas. L'écrit, en tant que moyen d'expression individuelle, implique une certaine mise à distance et requiert une plus grande maîtrise de soi. Comme le souligne Brigaudiot (2014, p. 134 ; 1ère éd. 2000), écrire est une compétence essentielle pour réussir tant sur le plan scolaire que social, pour devenir un citoyen libre et acteur de sa vie. Cela nécessite une compétence très complexe, dont l'apprentissage se poursuit tout au long de la vie.

Dans les milieux instruits, l'écrit exige généralement une structuration précise et un respect des normes grammaticales, tandis que l'orthographe revêt également une grande importance. Le passage de l'arabe au français représente souvent un défi qui implique de surmonter des obstacles internes significatifs. Cela implique parfois de renoncer à une partie de son identité scripturale en arabe pour adopter un ensemble de références, de marques et de signes qui peuvent sembler éloignés de soi, comme l'indique J. Derrida (1972) « [...] nous percevons le monde à travers un univers de signes, de traces, de renvois, de sorte que notre rapport au réel est entièrement médiatisé par des systèmes de représentation ». L'apprenant algérien peut rencontrer quelques difficultés à passer d'un système de représentation à un autre.

Dans les années 1923 à 1938, la conception naturaliste de l'écriture consiste à faire de l'écriture de la langue une représentation fidèle de la pensée. Les rédacteurs officiels confondent dans le texte l'ordre de l'oral et celui du scriptural: « *apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à*

exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler » Y. Reuter (1997, p. 189). D'après J.-L. Chiss et J. David, l'écriture possède une dimension spatiale, mais cette spatialisation nécessite un apprentissage. Ils expliquent que les enfants doivent non seulement comprendre la valeur des signes écrits ou des lettres qui représentent la langue parlée, mais aussi celle des espaces vides ou graphiques, des marques de ponctuation, etc. De plus, ils doivent apprendre à se situer dans l'espace bidimensionnel de la feuille de papier - voire tridimensionnel du cahier - afin de faire correspondre le flux de la parole ou le mouvement linéaire de l'œil ou de la main sur la page. Ils doivent associer l'ordre principalement temporel du discours oral à l'ordre spatial du texte, allant de gauche à droite et de haut en bas (1999, p. 52).

L'ordre scriptural ne peut être réduit uniquement à un ordre graphique. Selon S. Moirand (1990), il doit également être envisagé comme une expérience sociale, bien que cette expérience ne soit pas identique pour tous. Pour elle, l'écrit englobe les occasions de rencontrer des textes, la variété des contextes d'écriture et la gamme des objectifs de lecture/écriture qui varient d'une personne à l'autre.

La reconnaissance de la diversité des expériences avec l'écrit joue un rôle crucial dans le développement de la compétence en communication. C'est ici que l'idée de M. Souchon (1995, p. 125) prend toute sa pertinence, il met en avant les implications sociales et économiques de la maîtrise de la compréhension du texte. Selon lui, l'enfant ou l'apprenant vit déjà dans un monde où l'écrit « ordinaire » fait partie de son environnement quotidien, bien avant même d'apprendre à lire et à écrire, dans la rue, dans les magasins, sur les emballages et à la télévision, à la maison, etc. Les écrits familiers peuvent alors servir de point de départ vers d'autres écrits moins courants, d'abord en langue maternelle.

2.8.2. De quelques particularités de la communication écrite

Une caractéristique fondamentale de la communication écrite réside dans le fait qu'elle est affectée par l'absence d'interaction immédiate entre l'auteur et le lecteur. Pour le lecteur, certaines préoccupations guident le choix d'un texte parmi plusieurs disponibles. De même, le scripteur opte pour la création d'un texte parmi une multitude de possibilités. Ce texte est composé par le scripteur dans le but de communiquer un message à son interlocuteur. Chaque texte est soumis à des conditions de production et de réception spécifiques, nécessitant de la part de l'émetteur une organisation du texte, et de la part du lecteur, l'utilisation de stratégies

de lecture adaptées aux différents genres de textes et à ses objectifs de lecture. La situation de communication résulte de l'interaction entre ces deux acteurs.

Brigaudiot (2014, p. 138) souligne que l'acte d'écrire un texte nécessite du scripteur, quel que soit son niveau d'expertise, de mettre en œuvre diverses procédures. Il est plus difficile pour un scripteur débutant d'exécuter simultanément toutes ces procédures, contrairement à un expert adulte. Selon ce dernier (ibid), ces procédures ont été regroupées en 5 points essentiels qui se divisent, en fait, chacune en plusieurs :

- a. Écrire, c'est prévoir : se représenter son destinataire, ce qu'on veut lui dire, et pourquoi faire.
- b. Écrire, c'est organiser ce qu'on a à dire : choisir par où commencer, choisir un ordre, décider comment on va finir.
- c. Écrire, c'est énoncer de l'écrit et le retravailler au fur et à mesure qu'on l'écrit, ou après s'être relu.
- d. Écrire, c'est inscrire un texte sur un papier pour le conserver et le rendre séparable de son producteur.
- e. Écrire, c'est éditer, c'est-à-dire faire de la version définitive un texte propre et lisible pour l'acheminer vers ses lecteurs absents.

Effectivement, il existe une distinction significative entre la communication écrite et celle qui se déroule à l'oral. Cette distinction repose essentiellement sur la possibilité ou non pour l'émetteur et le récepteur d'interagir directement pendant la communication. Dans le cadre de la communication orale, l'émetteur peut observer les réactions des récepteurs à son message. Cette observation lui permet d'adapter son discours, de le structurer différemment ou de fournir des explications supplémentaires afin de le rendre plus compréhensible.

En revanche, dans le contexte de l'écriture, le scripteur ne peut pas observer les réactions du lecteur en raison de l'absence de ce dernier au moment de la rédaction. Par conséquent, le scripteur est confronté à la nécessité d'anticiper les éventuelles difficultés de compréhension de son message et d'envisager les points d'accord ou de discordance potentiels de la part du lecteur. Cette anticipation lui permettra d'argumenter ou de justifier ses idées de manière adéquate.

Le but de ces précautions est de réduire les éventuelles difficultés de compréhension auxquelles le lecteur pourrait être confronté pendant sa lecture. Cependant, l'absence d'interaction immédiate avec le lecteur peut aussi avoir des effets positifs pour le scripteur. En effet, cela encourage le scripteur à mieux organiser et adapter son discours en vue de ses lecteurs potentiels.

Face à ces spécificités de la communication écrite, il est évident que nos apprenants arabophones algériens ont besoin d'acquérir une compétence discursive écrite et/ou textuelle, d'autant plus qu'ils possèdent déjà une maîtrise de l'écriture en arabe.

Que nous apprend le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ? « Alors que dans l'approche communicative on parlait de quatre compétences (« the four skill » en anglais) pour se référer à la compréhension écrite et orale, le CECR affirme que la compétence à communiquer langagièrement est mise en œuvre à travers des « *modes d'activités* » variés [...] qui relèvent de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation, chacun pouvant s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit dans une combinaison des deux » (Conseil de l'Europe, 2001). En somme, l'écrit est toujours le marqueur d'une situation sociale et culturelle. En langue étrangère, il exige d'entrer dans une autre culture de la communication sociale, et dans des formes d'organisation spécifique.

2.8.3. Les particularités des textes écrits en L2

Cornaire et Raymond (1994) synthétisent certains aspects particulièrement intéressants de l'écriture en langue seconde (L2), qui seront exposés de manière schématique.

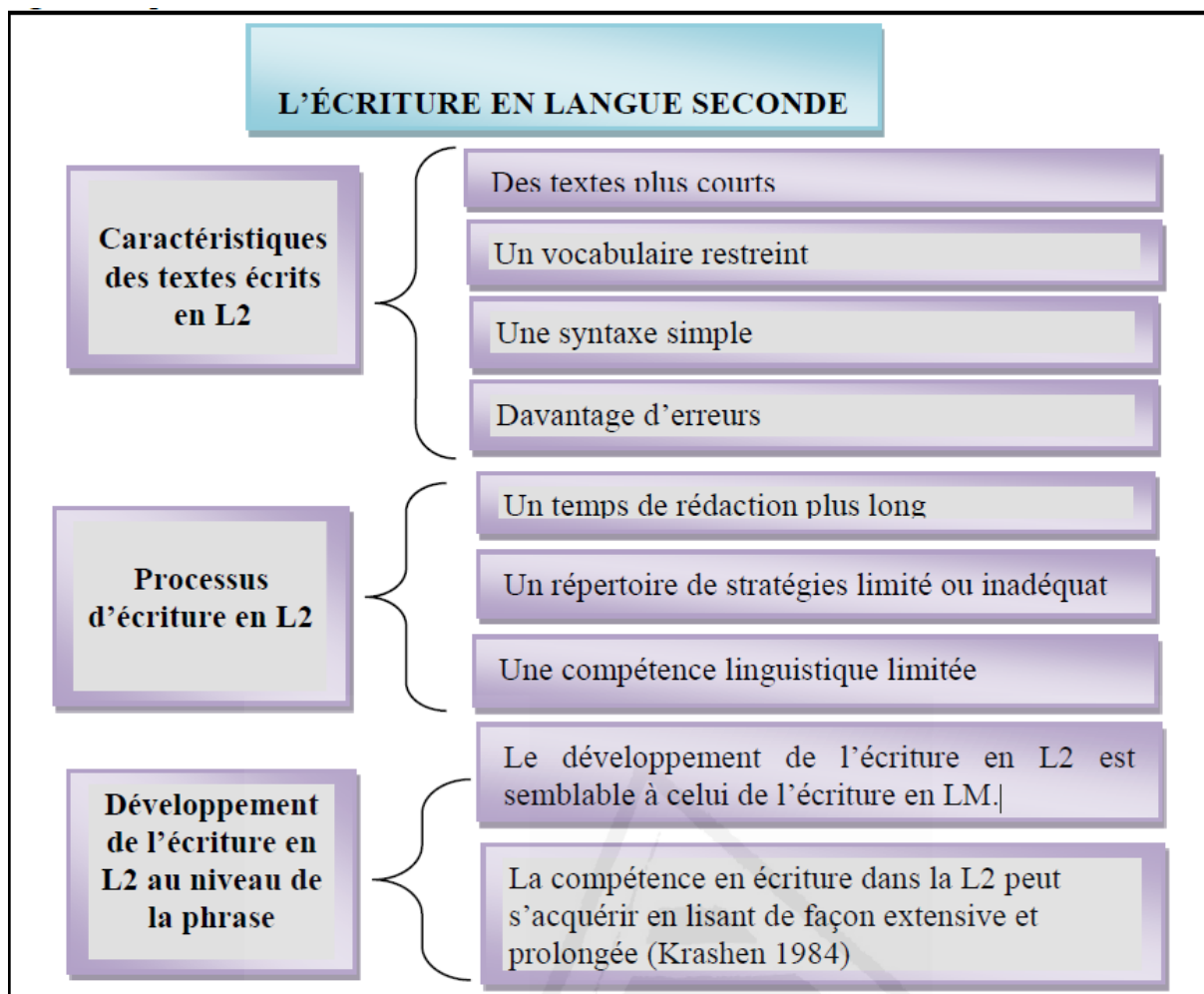


Figure 3: Spécificités de l'écriture en L2²⁸

Selon la figure 3 sur l'écriture en langue seconde (L2), les productions des apprenants sont généralement courtes, avec un vocabulaire limité et une syntaxe restreinte. Nous observons plus d'erreurs dans les écrits en L2 que dans la langue maternelle (LM). En ce qui concerne les processus d'écriture, les apprenants en L2 rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction (vérification de l'orthographe, de la syntaxe, etc.). Par conséquent, ils consacrent généralement beaucoup plus de temps à cette tâche que ne le ferait un locuteur natif dans sa langue maternelle.

Il est évident qu'un grand nombre de scripteurs en langue seconde (L2) disposent d'un répertoire de stratégies réduit, similaire à celui des scripteurs inexpérimentés dans leur langue maternelle (LM), et que leur compétence limitée influence la qualité de leurs écrits dans la langue cible. En revanche, les apprenants les plus compétents sont capables de transférer leur compétence linguistique à la L2.

²⁸ Source : Élaboration à partir de Cornaire, C. & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.

Enfin, le développement de l'écriture en langue seconde (L2) suit une trajectoire similaire à celui de l'écriture dans la langue maternelle (LM). Les niveaux de compétence en lecture et en écriture sont étroitement liés et interdépendants. Plus une personne lit, plus sa compétence en écriture dans la langue seconde s'enrichit.

2.9. Conclusion

En concluant ce chapitre, il est indéniable que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe et multifactoriel, depuis l'influence interlinguistique jusqu'aux caractéristiques spécifiques de l'écrit en L2, ce chapitre a scruté les mécanismes sous-jacents à cet apprentissage.

À travers l'analyse des interférences linguistiques et des erreurs, nous avons mis en lumière les défis rencontrés par les apprenants et les mécanismes qui sous-tendent ces difficultés. De plus, en examinant les traditions d'analyse de la langue de l'apprenant, nous avons constaté la diversité des approches et des perspectives dans ce domaine. L'erreur interférentielle se révèle inéluctable, constituant une composante intrinsèque de tout processus d'apprentissage, en particulier dans l'acquisition d'une langue étrangère. Elle résulte souvent du transfert de caractéristiques de la L1 (langue maternelle de l'apprenant) vers la LE (langue étrangère), indiquant ainsi que l'apprenant est en train de forger et d'exploiter un système linguistique intermédiaire, désigné sous le terme « interlangue ». Ce système intermédiaire est considéré comme un tremplin indispensable vers la maîtrise de la langue cible. À ce stade, l'apprenant élabore et met à l'épreuve des hypothèses concernant la langue apprise, tout en s'appuyant sur sa connaissance de la langue maternelle et les intègre à sa langue intermédiaire. Les erreurs d'interférence sont loin d'être négatives lorsqu'on considère leur utilité pédagogique. Comme le souligne Corder (cité par Cuq, 1996, p. 50), elles indiquent à l'enseignant « *où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qu'il lui reste à apprendre* ».

Chapitre 3

Comparaison des langues : L'arabe et le français

Introduction

La rencontre entre deux langues aussi riches et complexes que l'arabe et le français ne se limite pas à une simple comparaison grammaticale ou phonétique, elle reflète également la rencontre de deux cultures, de deux visions du monde, et de deux systèmes de pensée. Pour de nombreux apprenants algériens, le passage de l'une à l'autre peut représenter un véritable défi linguistique et cognitif.

Ce chapitre vise à explorer les différences majeures entre l'arabe et le français à travers une approche comparative qui met en lumière les contrastes sur les plans morphosyntaxique, lexical et phonétique. L'analyse proposée permettra d'identifier les zones de convergence et de divergence susceptibles d'influencer le processus d'acquisition, en particulier dans un cadre d'enseignement du français langue étrangère.

3.1. Les différences majeures entre les deux langues

Nous procéderons à une comparaison entre la langue arabe, langue maternelle des apprenants algériens, et la langue française, en mettant en lumière leurs points de convergence et de divergence. Cette analyse se focalisera sur trois niveaux linguistiques essentiels : la morphosyntaxe, le lexique et la phonétique.

Les principales différences entre ces deux langues se situent notamment au niveau de :

- L'écriture
- L'orthographe
- La structure du mot et de la phrase

3.1.1. L'écriture

La langue se présente sous deux formes distinctes : la langue orale et la langue écrite. Cette dernière implique l'usage de l'écrit et, plus largement, du système d'écriture. D'après Jaffré (2008, p. 24), « *l'écriture d'une langue est formée des ressources graphiques qui permettent de représenter le langage et ses unités linguistiques -phonèmes, syllabes, morphèmes, mots, etc.* »

L'écriture constitue un moyen de communication dont la réalisation varie selon les sociétés. Dans le cadre de notre étude portant sur le français et l'arabe, nous proposons une comparaison succincte des deux systèmes d'écriture.

Le système graphique du français présente une complexité notable, notamment en raison de son opacité sur le plan phonétique : un même son peut être représenté par plusieurs graphies, et une même graphie peut correspondre à différents sons. À ce propos, Fayol (2003, p. 153) souligne que l'orthographe française est opaque car il n'existe ni régularités ni correspondances univoques entre les lettres et les sons.

En français, l'écriture suit une orientation de gauche à droite, tandis qu'en arabe, elle se déploie de droite à gauche. L'usage des abréviations et des sigles est courant dans la langue française, comme le montrent des exemples tels que *T.G.V.*, *Mme* ou *M.*. En revanche, dans la langue arabe, ces formes abrégées sont beaucoup plus rares. On peut toutefois mentionner, à titre d'illustration, l'usage de la lettre *dāl* (ﺩ) pour désigner le titre de docteur.

En ce qui concerne la gémation, les deux langues présentent des procédés distincts. En français, elle se manifeste graphiquement par le redoublement de la consonne, comme dans

correction. En arabe, la gémation est marquée par un signe diacritique appelé *šadda*²⁹ (شَدَّة), apposé au-dessus de la consonne concernée. Par exemple, dans le verbe *darrasa* (دَرَسَ), signifiant « il a enseigné », le *šadda* sur la lettre *rā'* (ر) indique le redoublement de cette consonne.

Dans l'écriture manuscrite du français, le lien entre les lettres d'un mot peut varier selon le style personnel de l'écrivain : certaines lettres sont attachées, d'autres non, comme dans l'exemple du mot *communication*, qui peut être écrit de manière cursive *communication* ou imprimée *communication*. En revanche, en arabe, les lettres sont généralement connectées les unes aux autres à l'intérieur du mot. Cependant, six lettres ne s'attachent jamais à la lettre suivante, à savoir : *wāw* (و) [w], *'alif* (ا) [a], *dāl* (د) [d], *dāl* (ذ) [d], *zāy* (ز) [z] et *rā'* (ر) [r] (Al Ahmad, 2014, p. 28). Ces règles de connexion entre lettres sont strictes et ne laissent aucune marge à l'expression individuelle, contrairement à l'écriture manuscrite française.

En français, l'usage de la majuscule est réservé aux débuts de phrase ainsi qu'aux noms propres, comme dans *Algérie* ou *France*, tandis que les autres lettres sont généralement en minuscule. En revanche, la langue arabe ne distingue pas entre lettres majuscules et minuscules. Toutefois, la forme graphique des lettres arabes varie en fonction de leur position dans le mot : initiale, médiane, finale ou isolée. Par exemple, la lettre *lām* (ل) [l] peut apparaître sous différentes formes selon sa place dans le mot :

- Isolée : ل (comme dans دَلَّ → indiquer)
- Finale : ل (comme dans رَجُل → *rajul* : homme)
- Médiane : ل (comme dans مَعْلُوم → *ma'lūm* : connu)
- Initiale : ل (comme dans لُغَة → *luġa* : langue)

Il convient de souligner que la présence des majuscules en français représente une difficulté pour les apprenants algériens, qui ont souvent tendance à oublier de les utiliser en début de phrase ou pour les noms propres. Cette observation est clairement confirmée par un simple examen de leurs réponses.

²⁹ Alshadda est un signe qui se place sur une consonne pour indiquer son doublement, nous l'écrivons : ّ

3.1.2. L'orthographe

Concernant l'orthographe, Nina Catach rappelle en 1980 que ce terme provient de deux mots grecs : *ortho*, signifiant « droit », et *graphein*, qui veut dire « écrire ». Ainsi, « orthographe » signifie littéralement « écrire correctement ». Selon elle, l'orthographe « *désigne la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, et d'autre part en respectant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique...)* » (Catach, 1980, p. 16). Pour écrire correctement, il est donc indispensable de suivre des règles qui guident la représentation écrite des termes. Par ailleurs, elle souligne que « *l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques* » (Catach, 1980, p. 52).

Le système orthographique français nécessite de nombreuses années d'apprentissage. Toutefois, les difficultés rencontrées ne sont pas les mêmes pour les algériens que pour les français, en raison de leurs bagages linguistiques différents. L'apprenant algérien aborde l'orthographe française à partir de ses connaissances préalables dans sa langue maternelle, ainsi que des méthodes d'apprentissage déjà acquises. C'est pourquoi la nature des erreurs orthographiques varie entre francophones et arabophones. Si l'orthographe française représente un défi même pour les locuteurs natifs, elle est d'autant plus complexe pour les apprenants algériens, dont le système orthographique maternel diffère largement de celui du français.

L'apprentissage de l'orthographe française par un apprenant algérien implique la maîtrise d'un système alphabétique, phonétique, phonologique et syntaxique totalement différent de celui de sa langue maternelle, l'arabe. C'est pourquoi l'orthographe figure parmi les difficultés les plus courantes rencontrées par les apprenants algériens en FLE. Dans ce contexte de complexité du système orthographique français, Fayol (2001, p. 53) regroupe les difficultés orthographiques en trois catégories, toutes liées aux particularités du système français :

- Dans un système alphabétique, la transcription d'un mot requiert la lecture, qui consiste à analyser la forme sonore du mot en phonèmes, puis à associer ces phonèmes aux graphèmes correspondants.

➤ Dans des systèmes alphabétiques tels que l'italien, l'apprentissage des correspondances entre phonèmes et graphèmes permet de lire et écrire quasiment tous les mots. En revanche, en français, cet apprentissage est insuffisant, car les relations entre sons et lettres sont souvent irrégulières.

➤ La morphologie sémantique : en français, les marques morphologiques, notamment celles du nombre et du genre, sont souvent inaudibles. Par exemple, le « s » ou le « x » des noms et adjectifs, ainsi que la terminaison « ent » des verbes, ne se prononcent pas. Concernant le genre, la distinction est généralement perceptible à l'oral, alors que pour le nombre, la majorité des mots possède une marque écrite sans équivalent sonore. Ces marques « silencieuses » sont généralement intégrées lorsque les apprenants commencent à maîtriser la lecture et l'écriture, car elles ne sont prises en compte qu'à ce stade de l'apprentissage.

En français, certains graphèmes restent muets à l'oral, comme dans le mot « temps », où la lettre « p » n'est pas prononcée. De plus, l'accord en genre peut se manifester uniquement à l'écrit : c'est le cas des adjectifs « bleu » et « bleue », ou « gentil » et « gentille », qui se prononcent de la même manière au masculin et au féminin, mais dont l'orthographe diffère. En arabe, l'accord en genre est systématiquement marqué à l'oral comme à l'écrit, par exemple avec « كاتب » (kātib, masculin) et « كاتبة » (kātiba, féminin), la différence étant signalée par la présence de la « tā' marbūṭa » (ة) à la fin du mot.

Les homonymes, définis comme deux ou plusieurs lexies partageant la même forme mais n'ayant aucun lien sémantique significatif (Polguère, 2008, p.155), sont fréquents tant en français qu'en arabe. Par exemple, en français, les mots « mer », « mère » et « maire » sont des homophones :

- « mer » désigne une étendue d'eau salée,
- « mère » désigne la parenté féminine,
- « maire » désigne un élu municipal.

Ces termes se prononcent de la même manière mais leurs sens sont totalement distincts. En arabe, les homonymes tels qu'on les définit en français sont beaucoup plus rares, voire quasi inexistantes, en raison de la structure morphologique spécifique de la langue qui limite l'apparition de mots identiques en forme mais distincts en sens.

En arabe, chaque graphème est toujours représenté par un seul caractère, comme « ر » correspondant au son [r] ou « ز » au son [z]. En revanche, en français, un même son peut être transcrit par un ou plusieurs caractères. Par exemple, le son [ʃ] peut s'écrire « ch » dans « cheval », « sh » dans « shérif » ou « sch » dans « schéma ».

3.1.3. La structure du mot et de la phrase

En arabe, nous distinguons deux types de phrases : la phrase verbale, qui inclut un verbe et suit l'ordre verbe–sujet–objet (par exemple : « كتب محمدُ الدرسَ » [Kataba Muhammadun ad-darsa] « Mohammed a écrit la leçon »), et la phrase nominale, qui ne contient pas de verbe. Ces deux types existent aussi en français, cependant la phrase verbale respecte l'ordre sujet–verbe–objet, tandis que la phrase nominale est beaucoup plus courante en arabe qu'en français. Cette particularité conduit souvent à des interférences dans l'apprentissage du français chez les apprenants algériens, qui ont tendance à omettre le verbe « être » ou les articles indéfinis. Par exemple, ils peuvent dire « Elle médecin » au lieu de « Elle est médecin », ou « Il professeur » au lieu de « Il est professeur », ainsi que « J'ai voiture » au lieu de « J'ai une voiture ». Nous étudierons dans la suite ces formes d'interférence qui affectent la production écrite et orale en français.

Ces apprenants rencontrent d'importantes difficultés à maîtriser les règles de construction propres à la langue française. En effet, ils ont du mal à assimiler l'organisation des éléments de la phrase, notamment leur position, leur ordre et leurs accords, ce qui témoigne d'une maîtrise insuffisante de la morphosyntaxe française. Selon Al-Jarem et Amin (1983, p. 102), cette difficulté s'explique par le fait que « *la syntaxe française ne correspond pas à la syntaxe arabe* ». Par exemple, nous observons une différence notable dans le placement de l'adjectif : en arabe, celui-ci suit systématiquement le nom, tandis qu'en français, il peut se positionner avant ou après le nom.

Par ailleurs, ces difficultés ne se limitent pas à la relation entre les mots, mais concernent également la variation morphologique des mots au sein de la phrase. Nous constatons que les apprenants rencontrent des difficultés à gérer la flexion des mots dans l'énoncé, en particulier celle du verbe, dont la morphologie est particulièrement complexe en raison de ses variations en personne, mode et temps.

Toutes ces différences précédemment évoquées engendrent des difficultés plus ou moins importantes selon le contexte. Un apprenant algérien du français rencontre davantage

d'obstacles lorsqu'il doit s'exprimer oralement ou par écrit dans cette langue, moments où ses compétences linguistiques et sa maîtrise réelle sont mises à l'épreuve.

3.2. Comparaison entre l'arabe et le français

Pour identifier les similitudes et les divergences entre la langue arabe et la langue française, nous nous concentrerons sur plusieurs aspects essentiels :

- Comparaison au niveau morphosyntaxique.
- Comparaison au niveau lexical.
- Comparaison au niveau phonétique.

3.2.1. Comparaison au niveau morphosyntaxique

Il est essentiel de mener une étude comparative entre l'arabe et le français à ce niveau. Toutefois, nous nous limiterons aux aspects jugés les plus pertinents pour notre sujet, afin d'identifier l'origine de nombreuses interférences grammaticales observées chez les apprenants algériens du français. Les divergences syntaxiques entre l'arabe et le français provoquent en effet des confusions dans les productions écrites des apprenants. Nous présenterons ici une sélection des différences les plus significatives:

3.2.1.1. Le verbe

En français, les verbes sont classés en trois groupes :

1. Premier groupe
2. Deuxième groupe
3. Troisième groupe

Les formes verbales varient selon le groupe, le temps et le mode de conjugaison. Le non-respect de ces règles entraîne la formation de formes verbales incorrectes.

Du point de vue morphologique, le système verbal arabe comprend trois temps principaux : le passé, le présent et le futur, ainsi que le mode impératif. La distinction morphologique entre le passé et le présent, qui constitue la base du système verbal arabe, repose sur la disposition des marques de personne, de genre et de nombre autour du radical verbal, placées avant et après ce radical (Ibn al-Farouk, 1994, p. 46).

Cette organisation des morphèmes conduit Pottier (1992, p. 80) à expliquer que lorsque le verbe est à l'achevé, l'événement est considéré comme accompli dans sa totalité et constitue un point de départ. À cela s'ajoute la marque de personne qui le caractérise, par exemple : *katabta* (« tu as écrit »). En revanche, à l'inachevé, quelle que soit son utilisation, c'est la personne qui constitue le point de départ, en envisageant un événement à venir, qui est mis en avant, l'événement étant alors présenté comme une perspective : *ta-ktubu* (« tu écris », « tu écriras »).

Selon Blachère (1958, p. 92), le verbe en arabe se compose de deux aspects :

A) L'accompli regroupe toutes les formes du passé de l'indicatif, à l'exception de l'imparfait et du plus-que-parfait. Il exprime un acte accompli dans le passé. Sa formation repose sur le radical verbal suivi d'un suffixe qui varie en fonction du genre et du nombre du sujet.

Pour illustrer ce propos, prenons la racine trilitère du verbe « écrire » en arabe, composée des consonnes « k - t - b ». Au passé, la forme devient « *kataba* » [kataba] signifiant « il a écrit » : la voyelle « a » finale représente le morphème indiquant que le verbe est à l'accompli.

B) L'inaccompli

Selon le préfixe et la particule qui l'accompagne, le verbe peut exprimer le présent ou le futur (Al-Afghani, 2003, p. 114).

B.1. Les préfixes du présent

➤ **/ʔa/** : utilisé pour la première personne du singulier.

Exemple : en arabe (*ana ʔaktubu* = أنا أكتب) ; en français : « j'écris ».

➤ **/ta/** : employé pour la deuxième personne du singulier et du pluriel, ainsi que pour la troisième personne du féminin singulier.

Exemple : en arabe (*anta taktubu* = أنت تكتب) ; en français : « tu écris ».
En arabe (*antum taktubūna* = أنتم تكتبون) ; en français : « vous écrivez ».

➤ **/ya/** : utilisé pour la troisième personne du singulier et du pluriel, ainsi que pour la troisième personne du féminin pluriel.

Exemple : en arabe (huwa yaktubu = هو يكتب) ; en français : « il écrit ».

➤ /na/ : utilisé pour la première personne du pluriel.

Exemple : en arabe (naḥnu naktubu = نحن نكتب) ; en français : « nous écrivons ».

B.2. Les préfixes du futur

En français, le futur est un temps relativement régulier. Il se forme à partir de l'infinitif du verbe, suivi des terminaisons suivantes :

je : -ai, tu : -as, il/elle/on : -a, nous : -ons, vous : -ez, ils/elles : -ont.

Exemple : « Je finirai », « nous partirons ».

En langue arabe, le futur se construit à partir des préfixes du présent précédés de la particule /sa-/.

Exemple : en arabe (saʔaktubu = سأكتب) ; en français : « j'écrirai ».

Le futur peut également être exprimé par la particule « sawfa » (سوف) précédant le verbe au présent.

Exemple : en arabe (sawfa ʔaktubu = سوف أكتب) ; en français : « je vais écrire ».

B.3. L'impératif

L'impératif sert à exprimer un ordre ou une demande. Par exemple : « Parle ! »

En langue arabe, l'impératif fait partie de l'inaccompli et n'existe pas à la première personne du pluriel. Il ne s'emploie donc qu'à la deuxième personne du singulier, du duel et du pluriel.

Sa formation repose sur le radical du présent, accompagné de préfixes spécifiques.

Exemples :

➤ /a/ : *abni* (ابني) — « construis »

➤ /i/ : *isma* (اسمع) — « écoute »

➤ /u/ : *uktubū* (اكتبوا) — « écrivez »

B.4. L'infinitif en arabe

En français, l'infinitif est un mode non personnel, c'est-à-dire qu'il n'est associé à aucun pronom personnel, et non temporel, car il ne se conjugue pas aux différents temps verbaux. Selon Martin, Pellat et Rioul (1994, p. 333), « *l'infinitif est un mode dont la forme ne marque ni le temps, ni la personne, ni le nombre* ». Nous distinguons ainsi deux formes principales :

- La forme simple, ou infinitif présent, par exemple : *écouter*, qui exprime une action en cours ou non marquée par le temps.
- La forme composée, ou infinitif passé, par exemple : *avoir écouté*, qui indique une action achevée.

Par ailleurs, l'infinitif peut aussi se présenter à la forme passive, comme dans *être chassé* ou *avoir été chassé* (Martin, Pellat & Rioul, 1994).

En arabe, le concept d'infinitif n'existe pas véritablement. Cependant, nous trouvons ce que nous appelons en arabe *al-'asl* (الأصل), c'est-à-dire la racine du verbe, qui correspond généralement à la forme du verbe conjugué au passé, à la troisième personne du singulier masculin, sans affixe. Cette forme est également connue sous le nom de *jidh'r* (جذر), le radical. Par exemple, le verbe *takallama* (تكلم = parler) possède pour racine les trois consonnes *k-l-m* (ك ل م).

B.5. Les deux auxiliaires « être » et « avoir » en arabe

Contrairement au système français qui utilise deux auxiliaires, « avoir » et « être », la langue arabe ne possède pas d'auxiliaires. Par conséquent, un apprenant algérien du français peut confondre ces auxiliaires et les employer incorrectement dans ses productions écrites, substituant l'un à l'autre. Cette confusion est fréquente dans notre corpus. En français, tous les verbes se conjuguent avec les auxiliaires « être » ou « avoir » aux temps composés. Certains verbes utilisent exclusivement l'auxiliaire « être », tandis que d'autres se conjuguent uniquement avec « avoir ». Par exemple :

- Je suis venu
- J'ai fini

Les erreurs dans l'utilisation des verbes « être » et « avoir » proviennent souvent du fait que, grammaticalement, « être » sert à relier un sujet à un adjectif, tandis que « avoir » est utilisé

pour introduire un complément nominal. En arabe, il est courant d'employer des phrases nominales composées uniquement d'un sujet et d'un adjectif, sans recourir à une copule équivalente à « être ».

Par exemple, la phrase française « La fille est intelligente » se traduit en arabe par البنت ذكية (al-bint dhakiyya), qui, littéralement, correspond en français à « La fille intelligente », sans verbe d'état.

Dans notre corpus, il est manifeste que les productions écrites des apprenants comportent fréquemment des phrases nominales. En français, certaines expressions utilisent l'auxiliaire « avoir » et peuvent également être à l'origine d'erreurs :

Exemples : J'ai faim.

Il a froid.

En effet, les apprenants algériens ont tendance à s'appuyer sur leur langue maternelle, l'arabe, et, ayant également étudié l'anglais comme deuxième langue étrangère, ils procèdent souvent par traduction littérale depuis l'arabe ou l'anglais, ce qui engendre des erreurs récurrentes dans leurs productions.

Exemples : Le temps est froid. (traduction littérale du dialecte algérien)
Je suis 18 ans. (transfert lexical depuis l'anglais)

Ainsi, il apparaît que, généralement en français, le choix de l'auxiliaire (« être » ou « avoir ») dépend exclusivement du verbe utilisé.

3.2.1.2. L'ordre de la phrase

La phrase en arabe se compose de trois éléments principaux (Al-afghani, 2003, p. 37) :

- a) le verbe, qui se décline en divers modes et temps grammaticaux ;
- b) le nom, englobant à la fois les noms propres et les noms communs ;
- c) la particule, catégorie regroupant les prépositions, conjonctions et adverbes.

En langue arabe, l'identification du type de phrase — nominale ou verbale — repose sur l'élément initial de l'énoncé (Al-Najjar, 2007, p. 54) :

- Si la phrase commence par un nom, il s'agit d'une phrase nominale.
- Si elle débute par un verbe, elle est considérée comme une phrase verbale.

Dans une phrase arabe, le verbe précède généralement le sujet, ce qui contraste avec la structure de base du français, où le sujet se place ordinairement avant le verbe. En français, l'inversion sujet-verbe est réservée à des contextes spécifiques, comme dans certaines structures interrogatives.

Exemple : « Viendras-tu ce soir ? »

Cette divergence fondamentale dans l'ordre des constituants entre les deux langues constitue une source majeure d'erreurs pour les apprenants algériens. Elle se traduit souvent dans leurs productions écrites en français par une mauvaise interprétation des rôles syntaxiques (sujet, verbe, adjectif, etc.) des éléments de la phrase.

L'accord du verbe avec son sujet

Comme évoqué précédemment, en langue arabe, le sujet suit systématiquement le verbe et ne le précède jamais. Il est généralement exprimé par un pronom personnel sous forme de suffixe attaché au verbe (Bohas, 2006, p. 38).

Exemples :

- *katabtu* (كتبتُ) → « j'ai écrit »
- *raḥalū* (رحلوا) → « ils sont partis »

Par ailleurs, les structures verbales utilisées dans les subordonnées diffèrent notablement entre le français et l'arabe. Cette divergence constitue une source fréquente d'erreurs dans les productions écrites des apprenants.

Exemples :

- La phrase française « je crains qu'il ne parte » se traduit en arabe par *akhshā 'an yadhhaba* (أخشى أن يذهب), ce qui pourrait donner en français : « je crains qu'il part ».
- De même, « je souhaite que tu réussisses » devient en arabe *'atamannā 'an tanjaḥa* (أتمنى أن تتجح), ce qui, en traduction littérale, donne : « je souhaite que tu réussis ».

3.2.1.3. Le nom

A) Le déterminant

Le déterminant constitue l'un des éléments essentiels du groupe nominal. Il précède toujours le nom qu'il introduit et s'accorde avec lui en genre et en nombre. En français, on distingue plusieurs types de déterminants : les articles définis et indéfinis, les déterminants possessifs, démonstratifs, entre autres.

Dans l'analyse de notre corpus, il apparaît que l'un des obstacles majeurs pour les apprenants algériens en FLE réside dans le bon usage et le choix approprié des déterminants. En effet, leur langue maternelle, l'arabe, ne possède qu'un seul article défini : *al-* (ال). Celui-ci est attaché directement au nom qu'il détermine. Par exemple, *al-kitāb* (الكتاب) signifie « le livre ».

Cet article défini est utilisé de manière uniforme, que le nom soit masculin ou féminin, singulier, duel ou pluriel. Il n'existe pas d'équivalent grammatical explicite pour exprimer l'indéfini, ce qui peut entraîner une mauvaise gestion des articles définis et indéfinis en français chez les apprenants.

Voici un exemple illustrant cette différence :

- « la maison » → *al-baytu* → البيت → nom féminin singulier
- « une maison » → *baytun* → بيت → nom féminin singulier

Cette distinction, bien qu'évidente en français, ne l'est pas en arabe où l'article défini *al-* est systématiquement utilisé et où l'absence d'article ne marque pas forcément l'indéfini. Cela conduit fréquemment à des erreurs chez les apprenants algériens en FLE :

- Mauvaise sélection de l'article ou confusion entre les différentes catégories d'articles : définis, indéfinis, partitifs ou contractés, comme dans : « les enfant ».
- Omission de l'article indéfini, par exemple : « L'Algérie est pays touristique », au lieu de « L'Algérie est un pays touristique ».

B) Le nom propre et le nom commun

Le nom propre est, en général, considéré comme défini aussi bien en arabe qu'en français. En revanche, pour qu'un nom commun soit défini en arabe, il doit être précédé de l'article défini *al* (ال).

3.2.1.4. Le genre

Comme en français, la langue arabe distingue deux genres grammaticaux : le masculin et le féminin. Toutefois, elle reconnaît également ce que certains grammairiens appellent un « genre commun », non pas en tant que catégorie autonome, mais comme une forme pouvant être interprétée au masculin ou au féminin selon le contexte (Périer, 1911, p. 93).

Dans les deux langues, le genre est arbitraire et repose sur des conventions linguistiques. Il est important de noter que les correspondances de genre entre l'arabe et le français ne sont pas systématiques. Lorsque les genres coïncident, cela facilite l'apprentissage et favorise les transferts positifs, comme pour les mots *trousse*, *livre*, *stylo*, *carte*, ou encore *ville*, qui ont le même genre dans les deux langues.

En revanche, lorsque les genres diffèrent, des interférences peuvent apparaître dans les productions écrites des apprenants. Par exemple, des mots tels que *phénomène*, *arbre* ou *mer* ont un genre opposé en arabe, ce qui peut entraîner des erreurs d'accord en français (Al-Muhaissen, 2013, p. 98).

En langue arabe, certains noms présentent un genre grammatical incertain : ils peuvent être employés aussi bien au masculin qu'au féminin selon le contexte ou l'usage. C'est le cas, par exemple, du mot (طريق = route), qui peut être considéré comme masculin ou féminin dans différents contextes linguistiques.

Cette situation trouve son équivalent en français avec certains noms de métier ou de fonction qui ne changent pas de forme mais peuvent être employés au masculin ou au féminin selon la personne désignée, comme *élève* ou *ingénieure*. Par exemple : *l'élève est attentif* / *l'élève est attentive*.

Moignet (1981, p. 35) a clarifié cette situation en précisant que « *quelques substantifs en français appartiennent « mentalement » au genre commun comme « le enseignant, la victime »*, mais cela n'empêche pas l'existence d'un déterminant soit masculin soit féminin ».

En arabe, le passage du masculin au féminin se fait souvent par l'ajout d'un suffixe comme « ات » (-ât) ou « ة » (-ta marbouta). Par exemple : « mouallimoun = معلمون » (enseignants) devient au féminin « mouallimât = معلمات » (enseignantes).

En français, la marque du féminin s'exprime le plus souvent par l'ajout de la lettre « e » à la fin du mot masculin. Par exemple : petit → petite, ou encore ami → amie.

Dans la structure grammaticale de l'arabe, le genre masculin est généralement non marqué, tandis que le féminin se distingue par un indicateur, souvent la lettre « ت » (-t), comme dans le mot « talibât = طالبات » (étudiantes), dérivé de « talab = طلب » (étudiant).

En français, il n'existe pas toujours de règle fixe pour reconnaître le genre des noms. Cependant, certains indices peuvent guider : par exemple, les mots se terminant en « -ette » ou « -ure » sont en général féminins (exemples : « bicyclette », « fermeture »), tandis que ceux finissant en « -age » ou « -ment » sont souvent masculins (exemples : « garage », « bâtiment »). Malgré cela, de nombreuses exceptions subsistent, ce qui oblige les apprenants à mémoriser le genre au cas par cas.

3.2.1.5. Le nombre

La langue arabe distingue trois formes de nombre : le singulier, le duel et le pluriel. En revanche, le français n'en compte que deux : le singulier et le pluriel.

En français, la marque du pluriel s'exprime le plus souvent, à l'écrit, par l'ajout de la lettre « s » à la fin du mot. Dans certains cas particuliers, on utilise la lettre « x » pour marquer le pluriel.

Par exemple : *un étudiant* devient *des étudiants*.

Les mots se terminant par « al » comme « animal » deviennent au pluriel « animaux », tandis que ceux se terminant par « au », « eu » ou « ou » comme « tuyau », « jeu » ou « genou » deviennent respectivement « tuyaux », « jeux », « genoux ».

En arabe, le pluriel est un pluriel dérivé qui se manifeste à l'écrit par une modification de la dernière consonne du nom, indiquant aussi sa fonction dans la phrase. Nous distinguons deux types de pluriels (Perier, 1911, pp. 93-94) :

➤ Régulier : Exemple : almualim → المعلم → l'enseignant

- Irrégulier : Exemple : almualimun → المعلمون → les enseignants

Ces exemples illustrent la complexité du système grammatical arabe comparé à celui du français, ce qui explique les erreurs fréquentes des apprenants algériens dans leurs productions écrites à ce niveau.

3.2.1.6. L'adjectif qualificatif

L'adjectif, en arabe comme en français, varie en genre et en nombre, contrairement à l'anglais où il reste invariable (Rabadi & Odeh, 2010, p. 166). Ainsi, nous pourrions s'attendre à ce que les locuteurs natifs arabes appliquent naturellement cette règle dans l'apprentissage du français, réalisant un transfert positif de leur langue maternelle. Cependant, les exemples suivants révèlent une influence de l'anglais, où l'accord n'est pas respecté : Elle achète des chemises rouge (au lieu de rouges), Mon frère voyage avec des garçons italien (italiens), Ma sœur est blond (blonde) (Rabadi & Odeh, 2010).

En arabe, tout comme en français, l'adjectif s'accorde avec le nom en genre, en nombre et en détermination.

Par exemple : kitāb jadīd → كتاب جديد → un livre neuf

sayyāra jadīda → سيارة جديدة → une voiture neuve

En arabe, l'adjectif suit toujours le nom. En revanche, en français, l'adjectif qualificatif peut se placer avant ou après le nom selon le sens voulu, comme dans « un ancien professeur » ou « un professeur ancien ».

3.2.1.7. La négation

La différence dans le placement de la négation entre l'arabe et le français peut poser des difficultés aux apprenants algériens. C'est pourquoi il est utile de comparer les structures négatives des deux langues. En arabe, la négation se forme à l'aide d'une « particule de négation » placée avant le verbe conjugué, qu'il soit au passé ou au présent. Le type de particule utilisée devant le verbe au présent permet de déterminer si la négation concerne le passé, le présent ou le futur.

Exemples :

- Passé : lam - yadhhab → لم يذهب → il n'est pas allé

- Présent : lā -yadhhab → لا يذهب → il ne va pas
- Futur : lan - yadhhab → لن يذهب → il n'ira pas

En français, lorsque l'adverbe de négation est de type ne... pas (ou ne... rien, ne... jamais, ne... plus, etc.), il encadre le verbe conjugué s'il est à une forme simple. En revanche, si le verbe est accompagné d'un auxiliaire (être ou avoir), la négation encadre cet auxiliaire.

Exemples :

- Léa regarde la télé → Léa ne regarde pas la télé.
- Nous avons terminé le projet → Nous n'avons pas terminé le projet.

Avec un infinitif, les deux parties de la négation se placent avant le verbe :

Exemple : Je te conseille de ne pas déranger.

Par ailleurs, il convient de noter qu'à l'oral, la langue se simplifie souvent : le second élément de la négation est fréquemment omis, comme dans « j'aime pas » au lieu de « je n'aime pas ». Ces variations expliquent les erreurs fréquentes chez les débutants, telles que « j'ai pas vu ».

3.2.1.8. Les prépositions

Le dictionnaire de linguistique définit la préposition comme « *un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase (le complément de la préposition) à un autre constituant ou à la phrase toute entière* » (Dubois *et al.*, 1994, p. 187).

En français, la préposition permet d'établir un lien syntaxique entre différents éléments de la phrase. Elle introduit un complément et forme avec lui un groupe prépositionnel dont elle est l'élément central. Parmi les prépositions courantes, nous pouvons citer: à, de, par, pour, sans, etc. Quant à la langue arabe, Belot (1902, p. 140) distingue deux grandes catégories de prépositions :

1- Les prépositions préfixes ou unies:

- الباء (bi) → par, avec, pour
- اللام (li) → pour, à cause de, afin de
- الكاف (k) → comme

2- Les prépositions séparées :

- من (mn) → de
- في (fi) → dans, en
- على (āla) → sur
- ان (ān) → de, contre
- الى (ila) → vers

Dans de nombreux cas, une préposition française peut être traduite par une autre en arabe, mais il n'existe jamais de correspondance exacte entre les deux langues. En effet, la répartition et l'usage des prépositions diffèrent d'une langue à l'autre. Ainsi, une préposition française n'a pas toujours l'équivalent direct en arabe, ce qui peut entraîner des confusions chez les apprenants. Par exemple, un locuteur algérien pourrait dire : « je vais de Batna » au lieu de « je vais à Batna », en intervertissant les prépositions *de* et *à*.

Il pourrait dire également : « je vais sur Alger » au lieu de « je vais à Alger » : Cette confusion illustre l'imperfection de la correspondance entre les systèmes prépositionnels du français et de l'arabe algérien. Les idées préconçues que les apprenants ont sur l'usage des prépositions en français, combinées à un recours fréquent à la traduction littérale depuis leur langue maternelle, sont souvent à l'origine de ces erreurs.

En somme, le choix de la préposition en français représente une difficulté majeure pour les apprenants algériens. Bien qu'ils soient généralement conscients de l'absence de concordance entre les deux langues, il leur arrive fréquemment de faire des erreurs dans l'emploi des prépositions.

3.2.2. Comparaison au niveau lexical

Selon le *Dictionnaire de la linguistique*, le lexique est défini comme « l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur » (Dubois, 1994, p. 73). Bouthiba (2011, p. 3) propose quant à lui une définition du lexique comme étant « la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue ».

Comme dans toute langue, le vocabulaire employé diffère souvent selon qu'il s'agit de l'oral ou de l'écrit. Chez les apprenants algériens, les productions langagières peuvent s'exprimer en arabe littéraire, en dialecte algérien, voire dans un mélange des deux. Ce passage de l'oral à l'écrit en arabe peut déjà entraîner une certaine confusion. Cette confusion devient encore

plus marquée lorsqu'il s'agit de produire un texte dans une langue étrangère, comme le français, qui constitue l'objet de notre étude.

L'analyse du lexique employé par les apprenants algériens dans leurs productions écrites révèle un usage inadapté au thème traité. Dans l'ensemble des copies examinées, il apparaît que les apprenants ne disposent pas du vocabulaire nécessaire pour exprimer leurs idées de manière adéquate. Par ailleurs, les fautes d'orthographe grammaticale, les erreurs d'usage, l'emploi de mots inappropriés ou encore l'intégration de termes anglais constituent autant d'obstacles à une rédaction cohérente et correcte. À ce sujet, Laniel (2005, p. 30) souligne que *« les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les erreurs fréquentes qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible »*.

En arabe comme en français, le sens d'un mot peut varier en fonction du contexte. Cette variabilité sémantique entraîne chez les apprenants algériens des erreurs d'ordre lexical, souvent dues à des interférences avec l'arabe littéraire ou dialectal. Ces erreurs proviennent principalement du recours systématique à la traduction littérale. C'est pourquoi l'enseignant doit rester vigilant quant à l'usage de la traduction mot à mot, qui ne devrait être envisagée que dans des situations bien précises et pédagogiquement justifiées.

Cette difficulté, assez fréquente, est à l'origine de nombreuses erreurs involontaires chez les apprenants algériens. En effet, certains termes peuvent partager une signification similaire tout en étant utilisés différemment selon le contexte, ce qui engendre des confusions lors du passage d'une langue à une autre. Un exemple concret permet d'illustrer cette problématique : le verbe arabe « زار (zara) » peut se traduire en français soit par « visiter », soit par « rendre visite ». L'absence de connaissance de cette nuance ou la méconnaissance des règles d'emploi de ces deux expressions peut entraîner des formulations incorrectes dans les productions écrites des apprenants algériens.

Nous pouvons observer que les erreurs lexicales reflètent souvent un décalage entre le sens réel des mots et celui attribué par l'apprenant, phénomène généralement lié à un vocabulaire limité ou insuffisant. Par ailleurs, ces erreurs peuvent entraîner des formes incorrectes au niveau du signifiant, et parfois résulter également de fautes d'orthographe.

3.2.3. Comparaison au niveau phonétique

Les contraintes phonétiques sont fréquentes, notamment parce que les systèmes phonétiques des deux langues en contact, l'arabe et le français, diffèrent considérablement. Chaque langue possède un système phonémique propre, constitué de phonèmes qui se distinguent par leur mode de production, leur perception auditive et leur transmission. Ces phonèmes se répartissent en deux grandes catégories : les consonnes et les voyelles.

La langue arabe compte 28 consonnes et 3 voyelles³⁰, tandis que le français possède 26 phonèmes, dont 20 consonnes et 6 voyelles. Ainsi, le français comporte un plus grand nombre de voyelles que l'arabe, qui, en revanche, compte davantage de consonnes. Cette différence entre les deux systèmes phonétiques influence l'apprentissage du français chez les apprenants algériens, qui ont souvent des difficultés à distinguer les voyelles propres à la langue française.

3.2.3.1. Les voyelles

Les voyelles du français et de l'arabe peuvent être classifiées en trois catégories : les voyelles brèves [a], [i], et [u] et qui sont illustrées dans le tableau 4.

Voyelles arabes	Voyelles françaises
<ul style="list-style-type: none"> ➤ الفتحة [a] comme dans « وصل » « arriver » [wasala] ➤ الكسرة [i] comme dans « فيل » « éléphant » [fil] ➤ الضمة [u] comme dans « لب » « noyau » [lub] 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ [a] comme dans « cas » [ka]. ➤ [i] comme dans « riz » [ʁi]. ➤ [u] comme dans « loup » [lu].

Tableau 4: Voyelles communes entre arabe et français³¹

La langue arabe compte trois voyelles brèves ou points-voyelles [a, u, i], à l'écrit, elles sont placées comme des mouvements « حركات » [ḥaraka:t] «des signes qui sont écrits au-dessus ou

³⁰ Voir le tableau des lettres arabes et leur transcription en annexe 1.

³¹Hasana, M. (2007). Acquisition d'une langue seconde: les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabes/arabes-français. *Synergies Monde Arabe*, (4), p.218.

au-dessous des caractères et dont certains représentent les voyelles brèves. Cependant, l'écriture ne porte, dans son usage courant, aucun de ces signes». (Roman, 1990, p. 9).

La distinction fonctionnelle entre voyelles brèves et voyelles longues, présente en arabe, est absente en français. Seule la prosodie française marque une prolongation de la voyelle lorsqu'elle est accentuée, sans toutefois modifier le sens du mot (Fesfes, 1994, p. 45).

De sa part, Hassanat (2007, p. 219) classe les voyelles limitées à la langue arabe et à la langue française dans le tableau 5.

Voyelles limitées à la langue arabe	Voyelles limitées à la langue française
<p>A. Voyelles longues:</p> <p>الالف[a:] comme dans « باب » " [ba:b]</p> <p>الواو[u:] comme dans « سوق » [su:q]</p> <p>الياء[i:] comme dans « ريف »[ri:f]</p>	<p>A. Phonèmes vocaliques oraux:</p> <p>-/œ/: « jeune » [ʒœn]</p> <p>-/ø/: « aveu » [avø]</p> <p>- /ɔ/: « col » [kɔl]</p> <p>-/y/: « mur » [myr]</p> <p>-/e/: « année » [ane]</p> <p>-/ɛ/: « bec » [bɛc]</p> <p>- /a/: « flamme » [flam]</p> <p>- /ə/: « me » [mə]</p> <p>- /o/: « sot » [so]</p> <p>B. Phonèmes vocaliques nasaux:</p> <p>- /ã /: « ange » [ãʒ]</p> <p>- / ě/: « main » [mĕ]</p> <p>- / ð/: « ongle » [ðgl]</p> <p>- / œ̃ / : « parfum »[pɑʁfœ̃]</p>

Tableau 5: Voyelles limitées à arabe et au français³²

³² Hasana, M. (2007). Acquisition d'une langue seconde: les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabes/arabes-français. *Synergies Monde Arabe*, (4), p. 219.

La langue arabe comporte trois archiphonèmes vocaliques (Fesfes, 1994, p.46), représentés par trois voyelles longues, appelées ḥurūf al-madd. Ces voyelles se réalisent phonétiquement par [a:], [u:] et [i:], et sont notées en écriture par les lettres « و », « ا » et « ي ».

3.2.3.2. Les semi-voyelles

En français, le cas est dissemblable: les [w], [y], [j] sont des semi voyelles appelées aussi des semi-consonnes, leurs graphèmes de base sont:

- Le «w» qui se trouve dans des énoncés d'origines étrangères comme «wallaby» [walabi].
- /w/ dans «œ» comme «poêlon» [pwalɔ̃], dans «oi» comme «roi» [ʁwa], ou dans «ou» devant «i» comme «foui» [fwɔi].
- Le «u» devant une voyelle comme «huit» [ɥit].
- Le «i» devant une voyelle comme « bien » [bjɛ̃]

Ces trois graphèmes ne peuvent jamais transcrire de consonnes, mais ils peuvent représenter des voyelles, à l'exception du « w » (Fesfes, 1994, p. 47).

Le système vocalique du français comprend un nombre beaucoup plus important de voyelles que celui de l'arabe. Les arabophones rencontrent donc des difficultés à percevoir et à distinguer les sons vocaliques du français, qu'ils tendent souvent à substituer par des sons similaires issus de l'arabe littéraire. Par exemple, les apprenants algériens ont du mal à prononcer ou différencier le son « e » ainsi que le son « u », présents dans leur langue maternelle. De même, les voyelles mi-ouvertes ou mi-fermées, absentes en arabe, sont fréquemment remplacées par des voyelles plus fermées ou plus ouvertes dans leurs productions orales.

3.2.3.3. Les consonnes

Quant 'aux consonnes, l'arabe est une langue à consonantisme riche, ses consonnes peuvent être classées en fonction de leur mode d'articulation et d'émission (voir tableau 6)³³.

³³ Le tableau 6 a été réalisé par Hasant.M (2007) à partir de plusieurs sources consultées :

- Blanchère, R., 1958, *Eléments de l'arabe classique*, Paris: Maisonneuve.
- Cantineau, J., 1960, *Etudes de linguistique arabe*, Paris: Klincksieck.
- Dubois, J., 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse.
- Fesfes, N., 1994, *Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves syriens de l'enseignement secondaire*, Université de Toulouse.
- Landercy, A. et Renard, R., 1977, *Eléments de Phonétique*, Bruxelles: Didier.

	Mode d'articulation	Voisement	bilabiales	labio dentales	inter dentales	alvéolaires	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	j ج	ǧ غ		ε ع	
		sourdes		f ف	θ ث	s س	š ش		x خ	h ح	h هـ
orales emphatiques	occlusives	sonores				ḍ ض					
		sourdes				ṭ ط -					
	fricatives	sonores			ḏ ظ						
		sourdes					ṣ 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		

Tableau 6: Consonnes de l'arabe

Selon Hasanat(2007), les consonnes arabes peuvent-être catégorisées selon qu'elles soient :

A. Orales non emphatiques :

- Sourdes: leur articulation ne contient pas de vibration des cordes vocales. Elles englobent les occlusives /ʔ /, / t /, / k / et / q / et les fricatives /h /, / x /, / ħ /, / š /, / s /, / θ / et / f /
- Sonores: une vibration des cordes vocales accompagne leur articulation.Elles regroupent les occlusives / d / et / b /et les fricatives: /j/, /ε /, / z /, / d / et / ġ /.

B. Orales emphatiques :

Marquées selon Cantineau (1960, p. 12) par « *une forte tension de différents organes de la phonation et par un certain report en arrière du point d'articulation :ḍ – t - ḏ - ṣ* ». Elles comprennent les occlusives /ḍ/ sourde et /t/sonore ; ainsi que les fricatives : /ḏ/sourde et /ṣ/sonore ;

C. Liquides :

Ce sont des sonores qui associent une occlusion et une ouverture du canal buccal, soit de façon simultanée comme la latérale /l/, soit consécutive comme la vibrante /r/.

D. Nasales :

Elles sont marquées par l'écoulement d'une partie de l'air du larynx à travers les cavités nasales, moyennant à l'affaiblissement de la luette. Ce sont /m/ et /n/.

Certaines, parmi ces consonnes sont communes en arabe et en français, d'autres existent uniquement en arabe. Parmi ces dernières nous apercevons:

- Les laryngales: [ʔ] et [h]
- Les pharyngales: [ε] et [ε]
- Les post-palatales: [q] et [x]
- La pré-palatales: [j]
- Les interdentes: [θ] et [d]

En addition à ces consonnes, l'arabe a quatre autres consonnes emphatiques. Elles sont alvéolaires [ḍ], [t] et [ṣ] ou interdentes [ḏ].

Les consonnes françaises

Le français a au moins six consonnes, qui sont absentes de l'arabe standard. Ces consonnes sont présentées dans le tableau (7)³⁴ en gras et entre parenthèses.

	Mode d'articulation	Voisement	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	(3)		
		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 (ɥ)				j (i devant voyelle)		w

Tableau 7: Classification articulatoire des consonnes du français selon leur lieu et mode d'articulation

³⁴Hasana (2007), p. 215.

L'étude des systèmes consonantiques de l'arabe et du français met en lumière les différences phonétiques entre ces deux langues. Si certaines consonnes sont communes aux deux systèmes, ce n'est pas le cas pour toutes. Par exemple, les consonnes [b] et [p] sont toutes deux bilabiales occlusives, produites par une fermeture complète de l'appareil phonatoire au même point d'articulation. Toutefois, elles diffèrent par leur sonorité : le [b] est sonore alors que le [p] est sourd. La langue arabe ne comporte que la consonne bilabiale occlusive sonore [b]. Cette absence du [p] en arabe engendre une interférence phonétique chez les apprenants algériens, qui ont souvent tendance à prononcer [p] comme [b], comme en témoignent les exemples suivants :

« Pequilli » au lieu de « béquille », « pare-prise » au lieu de « pare-brise »

Outre la prononciation modifiée du phonème [p], on observe également des difficultés avec le phonème [v]. En français, les consonnes labiodentales comprennent une sourde [f] et une sonore [v]. Or, le système consonantique arabe ne comprend que la labiodentale sourde [f]. Par conséquent, des mots comme « télévision » sont souvent prononcés « téléfision » par les apprenants arabophones.

A ce propos, Dichy (1990, p. 11) souligne que « *Les problèmes d'orthographe d'usage en arabe concernent des réalisations « fossilisées », dans lesquelles on rencontre un décalage entre ce qui est écrit et ce qui est prononcé* ».

Le système graphique du français est particulièrement complexe, notamment en raison de son absence d'univocité sur le plan phonétique : un même son peut être transcrit par plusieurs graphies, et une même graphie peut correspondre à plusieurs sons. Par exemple, le phonème /r/ n'a qu'une seule valeur phonémique en français, mais il se réalise différemment selon les régions ou les locuteurs, comme le [ʁ] dit « r parisien » et le [r] roulé. Ces variantes n'ont aucune valeur distinctive en français. En revanche, en arabe, on distingue clairement deux phonèmes différents : le « r » (ra') roulé, et le « g » (ga'), dont la prononciation se rapproche du « r » guttural parisien. Cette divergence peut entraîner des confusions chez les apprenants arabophones.

De son côté, Charmeux (1979, p. 22) nous le prouve en faisant une comparaison à partir de quelques exemples tels que:

➤ Sons voyelles :

« i »: Lys, lis « lis», « li »

➤ Sons consonnes:

« f »: fard, phare: «far», « far »

En effet, l'un des problèmes majeurs auxquels sont confrontés les apprenants qui écrivent dans une langue différente de leur langue maternelle est lié à l'orthographe. Il arrive fréquemment qu'un mot soit correctement prononcé après avoir été entendu, sans que l'apprenant en connaisse la forme écrite. Cela souligne l'importance de privilégier l'oral avant l'écrit en phonétique. Par exemple, la terminaison « -ent » est muette lorsqu'elle marque la troisième personne du pluriel d'un verbe conjugué, comme dans « ils chantent ». En revanche, elle se prononce [ã] dans certains adverbes comme « verbalement », bien que le « t » final demeure inaudible. Cette variabilité pose une réelle difficulté pour les apprenants non natifs.

La principale cause d'une prononciation erronée chez les apprenants arabophones est l'interférence avec leur langue maternelle, l'arabe. Au début de l'apprentissage, ces derniers perçoivent difficilement certains sons du français. Cela s'explique par le fait que chacun perçoit les sons d'une langue étrangère à travers le prisme phonologique de sa langue d'origine. Ainsi, l'apprenant débutant conserve inconsciemment les schémas expressifs de sa langue maternelle, qu'il oppose aux particularités de la langue cible. Cette confusion est d'autant plus marquée que certains sons du français, notamment les voyelles nasales, n'existent pas dans le système phonologique de l'arabe.

3.2.3.4. L'accentuation, la syllabation et la liaison

D'après Cantineau (1960), en arabe, l'accent est généralement placé sur la première syllabe longue en partant de la fin du mot. Par exemple, dans le mot « étudiant » [tã-li-bun] طالب, l'accent tombe sur la syllabe [tã]. En revanche, si le mot ne contient pas de voyelle longue, l'accent est porté sur la première syllabe du mot, comme dans le verbe « lire » [qa-ra-a] قرأ.

Il souligne également que les grammairiens arabes n'ont accordé aucune attention à la notion d'accentuation au niveau du mot, entendue comme forme d'insistance. Fleisch (1961), quant à lui, définit cette insistance comme une mise en relief d'une syllabe par l'élévation du ton, l'intensification du rythme, ou par la combinaison des deux, par rapport aux autres syllabes du mot.

Selon Houyel et Hasanat (2010)³⁵, la langue française autorise l'enchaînement de deux voire trois consonnes au sein d'une même syllabe, comme dans les mots *script*, *scrutin* ou *constitution*. À l'inverse, l'arabe interdit ce type de groupement consonantique complexe : il ne permet que l'association de deux consonnes successives, comme dans نهر [nahr] (rivière), مهد [mahd] (berceau), ou encore وفد [wafd] (délégation). Ainsi, le système phonotactique du français se caractérise par des séquences consonantiques plus longues que celles de l'arabe.

Cette différence engendre chez les apprenants algériens du FLE des difficultés articulatoires, notamment lorsqu'ils sont confrontés à des syllabes comportant trois ou quatre consonnes successives. Pour contourner cette contrainte phonologique, ils ont tendance à insérer une voyelle de soutien – appelée voyelle épenthétique – afin de « briser » le groupe consonantique. Par exemple, le mot *spectateur* [spektatœʁ] peut être réalisé de manière fautive comme [səpektatœʁ].

En ce qui concerne les liaisons, la langue française permet à un mot de commencer aussi bien par une voyelle que par une consonne. En revanche, dans l'arabe standard, une syllabe ne peut jamais débiter par une voyelle isolée ni par une consonne non vocalisée (marquée par le *sukūn*). En arabe, toute syllabe initiale doit obligatoirement être formée d'une consonne suivie d'une voyelle, qu'elle soit brève ou longue.

Houyel (2010) indique que certains apprenants arabophones en français manifestent une segmentation incorrecte des mots, comme en témoigne la forme erronée « *zanimaux* » à la place de « *les animaux* ». Il précise que cette difficulté peut être atténuée en proposant une lecture sans liaison, ce qui permettrait de clarifier les frontières lexicales. Par ailleurs, il serait pertinent de sensibiliser les apprenants à l'existence d'un phénomène similaire en arabe, à savoir la *wasla* (liaison), qui implique la non-prononciation de l'« alif » initial de l'article défini *al*. Par exemple, au lieu de dire [kitāb al-bint], on prononce naturellement [kitābu lbint], en réalisant une liaison phonétique entre les deux mots.

³⁵ Houyel, T. (2010). *La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français*. Document proposé par le Lycée Français de Jérusalem (AEFE, zone Europe du Sud-Est), validé par M. Michel Neyreneuf, IA-IPR d'arabe, le 15 juin 2010, p. 6.

3.3. Conclusion

Notre travail s'applique à entourer les principales difficultés que les apprenants algériens rencontrent tout au long de leur apprentissage du français langue étrangère. Nous pouvons dire que la difficulté majeure est liée aux interférences avec leur langue maternelle (l'arabe), qu'elles soient d'ordre phonétique, morphosyntaxique, lexicale, syntaxique, etc.

Nous avons présenté une comparaison entre la langue arabe et la langue française. Nous avons remarqué que les différences notées antérieurement entre ces deux langues sont plus nombreuses que les ressemblances et qu'elles créent des difficultés plus ou moins grandes selon l'utilisation.

Parmi les difficultés principales qui sont dues à la grande différence qui existent entre les deux langues, nous avons relevé le choix entre les déterminants de même que le genre qui n'est pas toujours le même en arabe et en français, ainsi que la structure de la phrase qui n'est pas la même voire même complètement différente.

Du point de vue lexical, les difficultés se situent au niveau de la traduction : un seul mot peut être traduit par différents termes et vice-versa. Sur le plan phonétique, nous avons vu que le français et l'arabe ne possèdent pas exactement les mêmes sons et cela crée des problèmes aux apprenants quand ils doivent s'exprimer en français.

Nous espérons que cette comparaison contribuera à nous aider à regrouper les interférences interlinguistiques rencontrées par des apprenants algériens qui apprennent le FLE. Nous étudierons cela plus en détail dans l'analyse du corpus dans la deuxième partie de notre recherche.

Synthèse de la première partie

Cette première partie de notre étude a permis d'explorer la complexité du paysage linguistique algérien, où plusieurs langues coexistent et interagissent dans une dynamique plurilingue riche. À travers les chapitres de cette première partie, nous avons mis en évidence la place prépondérante du français, qui, bien qu'héritier d'un passé colonial, demeure un vecteur essentiel dans l'administration, l'éducation et les médias. Nous avons établi un cadre conceptuel autour des notions de contact de langues et de plurilinguisme, éclairant le statut des langues en situation de contact. Aussi, nous avons analysé les mécanismes d'influence interlinguistique, en identifiant les sources d'erreurs et les différents types d'interférences qui affectent l'apprentissage des langues. Cette analyse a révélé l'impact crucial des langues sources sur le processus d'acquisition de la langue cible.

Enfin, nous avons mis en lumière les différences majeures entre l'arabe et le français, illustrant les défis que posent ces disparités dans le cadre de l'enseignement. Cette comparaison a souligné l'importance de prendre en compte les spécificités linguistiques et culturelles dans la conception des programmes éducatifs.

En somme, cette première partie met en évidence l'importance d'une approche pédagogique valorisant la diversité linguistique, tout en s'appuyant sur les réalités plurilingues des apprenants algériens. Les analyses réalisées offrent des perspectives essentielles pour enrichir les pratiques éducatives et renforcer l'efficacité de l'enseignement des langues dans un contexte aussi dynamique et varié.

Deuxième partie

Méthodologie, analyse du corpus et pistes de remédiation

Présentation de la deuxième partie

L'étude des erreurs interlinguales dans les productions écrites des apprenants algériens ne saurait être menée de manière rigoureuse sans une démarche méthodologique solidement étayée. Cette deuxième partie s'inscrit dans cette perspective en articulant trois axes complémentaires : la présentation du protocole de recherche, l'analyse approfondie du corpus recueilli, et l'élaboration de pistes de remédiation fondées sur les résultats observés.

Dans un premier temps, un cadre méthodologique précis est posé : il définit les objectifs de la recherche, le profil des participants, les modalités de collecte des données ainsi que les instruments mobilisés, notamment les productions écrites et les questionnaires. L'analyse des données issues de ces instruments permet de cerner les tendances générales, d'identifier les récurrences et de mettre en évidence les spécificités des erreurs produites dans un contexte plurilingue.

Le second chapitre est consacré à l'analyse fine des erreurs interlinguales repérées dans les écrits des apprenants. Grâce à une approche contrastive, il s'agit de mettre au jour les transferts négatifs issus de la langue maternelle ou d'autres langues en contact, en l'occurrence l'arabe et l'anglais. Cette analyse s'appuie sur une classification rigoureuse des erreurs selon leur nature phonétique, morphosyntaxique, lexicale, sémantique et culturelle, permettant d'en comprendre les origines et les mécanismes.

Enfin, le troisième chapitre ouvre la voie à la réflexion pédagogique en formulant des propositions de remédiation didactique. Ces recommandations s'inspirent de la didactique convergente, de l'approche interculturelle et des apports des technologies éducatives (TICE), dans le but de renforcer les compétences langagières des apprenants et de favoriser une meilleure gestion du plurilinguisme en classe. L'enjeu est de transformer l'erreur en levier d'apprentissage, et de promouvoir des stratégies d'enseignement qui valorisent la diversité linguistique et culturelle du contexte algérien.

Chapitre 1

**Cadre méthodologique et analyse du premier instrument
d'investigation**

Introduction

L'influence interlinguistique constitue un élément clé dans le processus d'apprentissage du français en contexte plurilingue, notamment chez les apprenants algériens. La maîtrise simultanée de plusieurs langues, en particulier l'arabe et le français, génère des interférences linguistiques qui influencent la production écrite. La langue maternelle joue un rôle ambivalent dans ce processus : elle sert d'appui cognitif en facilitant la structuration de la pensée, mais elle peut également engendrer des transferts négatifs affectant la fluidité et l'exactitude linguistique des apprenants.

Ce chapitre vise à exposer le cadre méthodologique adopté pour analyser l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du français écrit. Nous préciserons les objectifs de notre recherche ainsi que le protocole mis en place pour recueillir et examiner les données. Une attention particulière sera portée à l'influence de l'arabe sur la structuration des idées, aux stratégies d'adaptation des apprenants et aux erreurs linguistiques récurrentes liées aux interférences interlinguistiques.

Les données issues du questionnaire seront soumises à une analyse statistique afin d'identifier les principales difficultés rencontrées par les étudiants et de mieux comprendre les stratégies qu'ils déploient pour surmonter ces obstacles.

L'objectif principal de ce chapitre est d'apporter un éclairage approfondi sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition du français en tant que langue étrangère. En mettant en évidence les stratégies utilisées par les apprenants et en identifiant les sources d'interférence linguistique.

1.1. Rappel des objectifs de la recherche et présentation du protocole d'enquête

Le choix des outils méthodologiques est déterminé par les objectifs poursuivis et les hypothèses établies. Cette étude vise à mettre en lumière un facteur essentiel pour tout apprenant d'une langue étrangère : l'interférence et l'impact de la langue source sur l'apprentissage et l'acquisition de la langue cible. Nous avons analysé la manière dont ce phénomène se manifeste, notamment chez les étudiants algériens apprenant le français, en nous concentrant principalement sur la grammaire et le vocabulaire, tout en abordant également certains aspects phonétiques et culturels.

Inscrite dans un cadre interdisciplinaire mobilisant des apports complémentaires de l'acquisition des langues, de la didactique des langues, de la sociolinguistique, de la linguistique contrastive et du plurilinguisme, cette recherche vise à analyser l'impact des interférences interlinguistiques, principalement issues de l'arabe, et dans une moindre mesure de l'anglais, sur les productions écrites en français langue étrangère (FLE) des étudiants de première année à l'université Mustapha Ben Boulaid, Batna 2. Elle se propose d'identifier les formes linguistiques révélatrices de transferts interlinguaux dans les écrits des apprenants, d'évaluer l'étendue de ces interférences en fonction des différents sous-systèmes linguistiques (phonétique, morphologique, syntaxique et lexical), de comparer l'influence respective de l'arabe et de l'anglais dans la genèse de ces phénomènes, et d'examiner le rôle que joue la perception de la facilité d'usage de ces langues dans leur survenue. Par ailleurs, cette étude entend nourrir la réflexion didactique en suggérant des orientations pédagogiques visant à atténuer les effets négatifs des interférences tout en capitalisant sur les ressources du plurilinguisme pour renforcer l'apprentissage du FLE.

1.2. Public visé

Les données exploitées dans cette recherche ont été recueillies auprès d'étudiants de première année inscrits au département de français langue étrangère de l'université de Batna 2. L'échantillon étudié se compose de soixante-quatorze apprenants présentant un niveau hétérogène et âgés de 18 à 32 ans. Étant des apprenants adultes, ces étudiants sont pleinement engagés dans leur formation, motivés par la nécessité de maîtriser le français, que ce soit pour des raisons professionnelles, académiques ou personnelle. De plus, leur capacité à développer une réflexion métalinguistique constitue un avantage significatif dans le processus

d'apprentissage, ce qui les distingue des enfants, pour qui cette aptitude est généralement moins développée.

Lors du dépouillement des données, 103 copies de productions écrites ont été initialement recueillies. La wilaya de Batna étant une région où la langue amazighe est largement pratiquée, notre corpus incluait des copies rédigées par des étudiants berbérophones. Afin d'assurer une analyse linguistique homogène, un tri rigoureux a été effectué pour ne conserver que les productions écrites des étudiants arabophones. Cette sélection a permis d'éviter toute confusion dans l'interprétation des interférences interlinguistiques entre les différentes langues maternelles. Bien que nous ayons souhaité inclure l'amazigh dans notre analyse, nous avons dû y renoncer en raison de notre méconnaissance de cette langue, ce qui aurait pu compromettre la précision de nos résultats. Ainsi, seules 74 copies ont été retenues pour constituer notre corpus définitif.

Les étudiants interrogés ont été scolarisés dès l'âge de six ans, période à laquelle ils commencent à pratiquer l'arabe standard, langue officielle d'origine sémitique, en parallèle de leur arabe dialectal. Leur parcours linguistique suit une progression structurée, le français (FLE), introduit dès la troisième année du primaire (vers 8 ans), constitue leur première langue étrangère, l'anglais (ALE) est enseigné à partir de la première année du cycle moyen (vers 12 ans). Certains étudiants (14 étudiants) choisissent d'apprendre une troisième langue étrangère (L3), telle que l'espagnol ou l'allemand, à partir de la deuxième année du lycée (vers 16 ans). Cette exposition précoce et progressive aux langues conduit les apprenants à mobiliser diverses ressources de leur répertoire linguistique, entraînant des phénomènes d'alternance et d'interférence linguistique. En conséquence, le français peut influencer l'acquisition de l'arabe ou l'anglais, et inversement, ces deux langues peuvent à leur tour exercer un impact sur le français. Ce phénomène fait écho aux travaux de Dabène (1994, p.121), qui souligne que « ...les langues placées en contact s'influencent réciproquement et que les parlers individuels abondent en marques transsoniques. »

1.3. Déroulement de l'enquête

La collecte des données a suivi un protocole identique pour l'ensemble des participants. L'enquête s'est déroulée au sein du département de français de l'université Batna 2, dans le cadre des séances du module de CEE (Compréhension et Expression Écrites), entre le 10 avril et le 12 mai de l'année universitaire 2021/2022.

Avant le début de l'activité, l'enseignante a pris le soin d'expliquer aux étudiants les objectifs de l'enquête. Une heure complète leur a ensuite été accordée pour la rédaction des productions écrites. Une fois cette tâche terminée, les participants ont répondu au questionnaire, qui leur a été distribué et rempli durant les trente minutes restantes de la séance, dont la durée totale était d'une heure et demie.

L'administration simultanée de la production écrite et du questionnaire au cours d'une même séance visait à garantir que les mêmes participants réalisent les deux tâches, assurant ainsi une cohérence et une fiabilité accrues dans l'analyse des données recueillies.

Nous avons décidé de ne pas procéder à une observation directe en classe, car nous craignons que notre présence puisse influencer les apprenants et perturber le déroulement normal des cours. En effet, le simple fait d'être observés par un étudiant chercheur aurait pu les intimider, limitant ainsi leur spontanéité et leur aisance dans l'expression écrite.

1.4. Difficultés rencontrées

La collecte des données a été marquée par plusieurs difficultés liées au contexte sanitaire de la pandémie de Covid-19. L'une des principales contraintes résidait dans le fait que la présence des étudiants n'était pas obligatoire, ce qui a engendré une irrégularité dans l'assiduité et une participation fluctuante. De plus, en raison des mesures sanitaires, l'enseignement était organisé en vagues, ce qui compliquait la réunion d'un échantillon stable et représentatif.

Ces contraintes ont nécessité une adaptation méthodologique afin de garantir la fiabilité des données recueillies. L'organisation des séances de passation a dû être ajustée en fonction de la disponibilité des étudiants, prolongeant ainsi la durée de l'enquête. Malgré ces défis, nous avons veillé à assurer la rigueur scientifique de l'étude, en maintenant un cadre méthodologique cohérent et en optimisant les conditions de recueil des productions écrites et des questionnaires.

1.5. Instruments de collecte de données

Les données à recueillir portent sur les influences interlinguistiques observées dans les productions écrites des étudiants algériens. Afin de répondre aux questions de notre recherche, ces données seront analysées selon une approche mixte, combinant une analyse

quantitative et qualitative. C'est dans ce cadre que nous nous inscrivons pour mener notre étude.

Pour examiner en profondeur les erreurs interlinguistiques des participants, ainsi que pour identifier leurs sources et évaluer leur fréquence d'apparition, nous avons opté pour l'utilisation de deux outils de collecte de données : Une production écrite, permettant d'observer directement les manifestations des interférences linguistiques dans l'expression des étudiants et un questionnaire, visant à recueillir des informations complémentaires sur les perceptions des apprenants, leurs habitudes linguistiques et les stratégies qu'ils mobilisent dans l'apprentissage du français.

1.5.1. Les productions écrites des apprenants

Dans le cadre de notre recherche, qui s'inscrit dans une approche interdisciplinaire croisant l'acquisition des langues, la sociolinguistique, la didactique du FLE, la linguistique contrastive et le plurilinguisme, nous avons jugé pertinent d'analyser les productions écrites des apprenants. En effet, l'écrit constitue un espace privilégié où se manifestent les influences interlinguistiques.

Par ailleurs, dans le contexte universitaire algérien, l'écrit revêt une importance majeure. Nous avons donc choisi d'étudier des productions écrites en raison des difficultés qu'elles représentent pour la plupart des apprenants, mais aussi parce qu'elles sont davantage pratiquées que l'oral dans les universités algériennes. En effet, l'écrit y est prédominant, notamment en raison du caractère essentiellement écrit des épreuves officielles (expression écrite, grammaire, orthographe, dictée, etc.), tandis que l'oral est souvent relégué au second plan par les enseignants.

De plus, contrairement à l'oral où la gestuelle, l'intonation et les reprises facilitent la compréhension malgré d'éventuelles erreurs linguistiques, l'écrit impose une rigueur plus grande, exigeant une attention accrue et une réflexion approfondie.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons retenu l'analyse des productions écrites comme outil de collecte des données. Cette approche nous permettra d'identifier et de catégoriser les erreurs interlinguales des apprenants, afin d'en analyser les origines et de proposer des solutions pour y remédier.

1.5.1.1. Les sujets proposés et leurs objectifs

Dans le cadre de notre étude, nous avons demandé aux étudiants de rédiger un texte d'environ vingt lignes sur l'un des trois sujets proposés, chaque groupe travaillant sur un sujet spécifique. Les productions recueillies ont été corrigées afin d'identifier les erreurs interlinguales les plus récurrentes, que nous avons ensuite classées à l'aide d'une grille d'évaluation. L'objectif était d'examiner le degré d'influence interlinguistique entre l'arabe et le français, et éventuellement l'anglais. Il est important de préciser que notre analyse ne porte pas sur les erreurs intrinsèques au système de la langue française (erreurs intralinguales), mais uniquement sur celles résultant d'une interférence entre les langues.

Les trois sujets proposés aux étudiants étaient les suivants :

1. « L'apprentissage des langues étrangères est devenu plus qu'une nécessité. Qu'en pensez-vous ? »
2. « Êtes-vous pour ou contre l'émigration clandestine vers les pays d'Europe ? Pourquoi ? »
3. « L'utilisation des écrans est un sujet controversé qui suscite des débats parmi les parents, les éducateurs et les professionnels de la santé. Quels sont, selon vous, leurs effets positifs et négatifs ? »

Les consignes invitaient ainsi les apprenants à exprimer leur opinion sur des sujets d'actualité liés à l'apprentissage des langues, l'émigration clandestine et l'usage des écrans. Par conséquent, le type de texte attendu était argumentatif.

L'objectif pédagogique de cet exercice était d'amener les étudiants à structurer et justifier leur point de vue sur des thématiques qui les concernent directement et qui sont régulièrement débattues par les jeunes et les adolescents. Pour les aider dans leur réflexion, une séance d'une heure a été consacrée à l'explication des sujets et au rappel des principales caractéristiques du texte argumentatif. L'enseignante a ensuite laissé les étudiants rédiger librement, sans intervention, car ils sont déjà familiers avec ce type d'écrit. En effet, ils ont l'habitude de produire des textes argumentatifs durant leur parcours scolaire. Nous avons choisi ce type de production écrite dans notre recherche, car l'argumentation est omniprésente dans les écrits académiques. Ce choix repose également sur les objectifs pédagogiques du programme, qui visent à former des étudiants capables de maîtriser la structure et les caractéristiques du texte argumentatif.

À la fin de la séance, nous avons collecté 103 copies. Toutefois, nous avons constaté que même les productions les plus soignées comportaient des ratures. Après un tri, 74 copies ont été retenues, en excluant celles des apprenants dont la langue maternelle est l'amazigh, pour des raisons déjà évoquées précédemment.

La répartition des copies selon les sujets est la suivante :

- 47 copies sur l'apprentissage des langues étrangères
- 17 copies sur l'émigration clandestine
- 10 copies sur l'utilisation des écrans

Ce corpus constitue la base de notre analyse des erreurs interlinguales, nous permettant ainsi de mieux comprendre leur origine et d'envisager des stratégies pour les réduire.

1.5.1.2. Grille d'analyse des productions écrites

Pour analyser les erreurs relevées dans les productions écrites, nous nous sommes appuyés sur plusieurs grilles de classification typologique des fautes. Parmi elles, nous avons retenu la grille élaborée en 1967 par Debyser, Houis et Noyau-Rojas au sein du B.E.L.C (*Bureau de l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Étranger*), qui constitue un outil de référence dans l'analyse des erreurs. Nous avons également pris en considération la classification proposée par Alain Coïaniz (1996) dans son ouvrage *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de FLE*, ainsi que les travaux de Nina Catach et son équipe sur l'orthographe française (Catach, 1980, p. 288). L'intégration de ces différentes approches nous a permis d'adopter une analyse approfondie et diversifiée, offrant ainsi une meilleure compréhension des erreurs commises par les apprenants.

L'analyse des erreurs repose sur une comparaison des systèmes linguistiques du français et de l'arabe, afin de mieux cerner les phénomènes d'interférence entre ces deux langues. La démarche méthodologique suivie comprend trois étapes essentielles :

1. Identification de la forme erronée, mise en évidence dans le texte.
2. Correction de l'erreur, en proposant la forme correcte.
3. Explication de l'erreur, en analysant ses origines possibles et les mécanismes sous-jacents.

Par ailleurs, nous avons observé que les erreurs interlinguistiques s'articulent principalement autour de trois types de modifications linguistiques :

- Une omission (*marque absente*).
- Un ajout excessif (*marque superflue*).
- Une substitution erronée (*emploi inapproprié d'un élément linguistique*).

L'objectif principal de cette étude est de recenser, classer, identifier, corriger et analyser les erreurs spécifiques à l'écrit dues au contact de langues afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants.

1.5.1.3. Approche adoptée dans l'analyse des erreurs interlinguales

Notre étude, comme nous l'avons déjà mentionné, s'inscrit en premier lieu dans l'analyse de l'influence de la langue arabe sur les productions écrites des étudiants algériens, en se focalisant plus précisément sur les interférences interlinguistiques.

Ce sujet de recherche soulève plusieurs problématiques d'ordre théorique, méthodologique et pratique. Il est tout d'abord essentiel de justifier le recours à l'AC, en expliquant ses objectifs et en mettant en évidence sa pertinence pour l'étude des phénomènes d'interférence. De plus, il est nécessaire d'exposer et de justifier la méthodologie adoptée, afin de garantir une approche rigoureuse dans l'analyse des productions écrites constituant notre corpus.

À la fin des années 1980, l'analyse des erreurs dans le cadre de l'approche contrastive connaît un regain d'intérêt, notamment en raison des critiques qui lui ont été adressées.

Comme l'indique Marie-Christine Jamet, Selinker relance le débat en revisitant des travaux antérieurs afin de réaffirmer la pertinence des hypothèses déjà établies : « *Nous pouvons recommencer à explorer la littérature sur l'approche contrastive pour confirmer leur inscription dans les processus d'apprentissage de la langue 2* » (Jamet, 2009, p. 196).

Dans cette même perspective, Besse et Porquier (1984) soulignent que l'approche contrastive constitue un outil essentiel pour les apprenants, car elle leur fournit des explications adaptées basées sur les différences linguistiques entre leur langue maternelle et la langue cible, tout en prenant en compte les difficultés spécifiques rencontrées dans leur apprentissage.

L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère a été mise en évidence par Corder (1980b), qui propose une grille d'interprétation des erreurs distinguant deux types de facteurs. D'une part, les facteurs linguistiques, qui concernent des phénomènes tels que l'omission, l'addition, la sélection erronée et l'ordre des mots. D'autre part, les facteurs contextuels, qui prennent en compte la recevabilité de l'erreur dans un acte de communication, c'est-à-dire la manière dont un interlocuteur potentiel pourrait l'interpréter.

Dans les années 1990, la question du rôle de la langue maternelle (L1) dans l'apprentissage des langues étrangères a été largement explorée avec l'émergence de l'approche de « l'éveil aux langues ». Cette approche, mise en avant par plusieurs chercheurs (Bastidas, 1998 ; Castelotti, 2001 ; Dabène, 1996 ; Debaisieux & Valli, 2003), repose sur l'idée que la mise en relation entre la langue maternelle et la langue cible favorise un apprentissage plus efficace. Fondée sur des principes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, elle vise à faciliter l'acquisition d'une langue seconde en s'appuyant à la fois sur les similitudes et les différences entre les langues en contact. En adoptant cette perspective, l'apprenant est amené à mieux comprendre les mécanismes d'acquisition linguistique et à mobiliser ses compétences existantes pour développer de nouvelles connaissances.

L'analyse des différences entre la langue maternelle (L1) et la langue cible (L2) permet d'anticiper les difficultés auxquelles les apprenants pourraient être confrontés. À l'inverse, la mise en évidence des similitudes entre les deux langues peut constituer un levier pédagogique efficace, notamment pour renforcer la motivation des apprenants. Comme le souligne Bastidas, (1998, p. 5): « *En se basant sur les différences entre la L1 et L2 afin de prédire les problèmes possibles auxquels les apprenants devront faire face ou bien sur les ressemblances afin, par exemple, de motiver les apprenants en leur montrant les points communs entre les deux langues* ». Ainsi, la comparaison entre la L1 et la L2 peut jouer un rôle positif dans le processus d'apprentissage, car elle permet à l'apprenant d'exploiter les similitudes linguistiques et de faire des associations facilitant l'acquisition de la nouvelle langue.

Dans cette optique, les erreurs influencées par la langue maternelle occupent une place importante dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, l'analyse des erreurs dans les productions écrites des apprenants sera abordée sous deux angles. Pour chaque volet d'analyse, nous avons choisi une démarche (quantitative ou qualitative) en adéquation avec les objectifs que nous avons définis au préalable.

Dans un premier temps, nous adoptons une approche quantitative visant à identifier et à recenser les erreurs interlinguistiques récurrentes dans les productions écrites des apprenants. Cela consiste à repérer les erreurs interlinguales présentes dans chaque texte, puis à les classer selon leur catégorie linguistique.

Dans un second temps, nous procédons à une analyse qualitative, dont l'objectif est d'expliquer les erreurs interlinguistiques les plus fréquentes chez nos apprenants, en tenant compte des divers facteurs qui influencent leur apparition. Les erreurs relevées seront donc analysées et décrites de manière qualitative, en fonction de leur écart par rapport à la norme (substitution, ajout, omission, etc.)

1.5.2. Le questionnaire

1.5.2.1. Présentation du questionnaire

Dans le but de recueillir des informations exploitables dans le cadre de notre étude, nous avons proposé à nos étudiants un questionnaire qui comprend trois parties, chacune visant à explorer des aspects spécifiques des pratiques linguistiques et des difficultés rencontrées par les étudiants algériens dans l'apprentissage du français. La première partie se concentre sur les données sociodémographiques et linguistiques des participants, permettant de contextualiser leurs réponses. La deuxième partie met l'accent sur les interférences interlinguales et le rôle de l'arabe dans le processus d'écriture en français et aborde les pratiques et difficultés liées à cette activité. Enfin, la troisième partie explore l'influence de l'anglais sur l'apprentissage du français, en examinant les similitudes et les interférences entre ces deux langues. Ce questionnaire combine des questions fermées, à choix multiple et une question ouverte, offrant ainsi une approche mixte pour recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives.

Les premières questions s'attachent à dresser le profil des répondants. Les questions (1) et (2), portant sur le sexe et l'âge, permettent d'identifier des tendances sociodémographiques susceptibles d'influencer l'apprentissage du français. La question (3), relative au lieu de résidence, cherche à déterminer si un environnement urbain ou rural joue un rôle dans l'acquisition linguistique. Les questions (4) et (5), interrogeant le niveau d'éducation des parents, visent à évaluer l'impact du contexte familial sur l'apprentissage du français. Enfin, la question (6) explore l'ordre d'acquisition des langues parlées, afin de comprendre les interférences linguistiques et la place du français dans le répertoire des étudiants.

Les questions suivantes s'intéressent à la relation des étudiants avec l'écriture en français. La question (7) évalue la perception de la difficulté de l'écriture, tandis que la question (8) cherche à comprendre si l'usage du français écrit est motivé par des contraintes académiques ou une démarche personnelle. La question (9) vise à identifier l'existence d'un évitement lexical, indicateur d'un manque de confiance en la maîtrise de l'orthographe ou du vocabulaire. La question (10) interroge la connaissance du sens des mots employés, tandis que la question (11) précise les raisons qui motivent le recours à un dictionnaire (prononciation, orthographe, signification). La question (12) cherche à comprendre les mécanismes cognitifs sous-jacents à l'écriture en français, en identifiant si les étudiants pensent en arabe avant de traduire ou s'ils écrivent directement en français. La question (13) sur la traduction mentale (penser en arabe puis traduire en français) étudie les processus de transfert linguistique. Les questions (14) à (16) sur la comparaison entre l'arabe et le français explorent la conscience métalinguistique des étudiants et leur recours à l'arabe comme langue-pivot. La question (17) sur les difficultés spécifiques (construction des phrases, grammaire, manque de vocabulaire, choix des mots) cible les problèmes récurrents. La question (18) sur le rôle de l'arabe (perturbateur ou facilitateur) évalue la perception des étudiants quant à l'influence de leur langue maternelle. Enfin, la question (19) (ouverte) sur les autres difficultés permet de recueillir des données qualitatives sur des obstacles non prévus dans les questions fermées.

L'influence de l'anglais sur l'apprentissage du français est ensuite examinée. La question 19 cherche à savoir si les étudiants intègrent spontanément des mots anglais dans leurs écrits, tandis que la question (20) en identifie les raisons (ressemblance linguistique, manque de vocabulaire en français, aisance avec l'anglais). La question (21) vise à déterminer les domaines de similitude entre le français et l'anglais (vocabulaire, phonétique, grammaire), et la question (22) explore la perception des étudiants quant à l'impact de ces ressemblances sur l'apprentissage du français. Enfin, l'objectif de la dernière question est d'évaluer l'impact des similitudes entre le français et l'anglais sur l'apprentissage du français, elle vise à identifier si les apprenants perçoivent ces ressemblances comme une aide facilitant leur acquisition du français ou, au contraire, comme une source d'interférences pouvant entraîner des erreurs et des difficultés. Cette question permet ainsi de mieux comprendre les effets des influences interlinguistiques sur l'apprentissage du français.

Ainsi, ce questionnaire permet d'analyser en détail les stratégies et les difficultés rencontrées par les étudiants dans leur maîtrise du français, en mettant en perspective l'influence des

langues en contact et les mécanismes cognitifs mobilisés dans l'écriture. (Le questionnaire utilisé pour cette enquête est présenté en annexe 2).

1.5.2.2. Traitement et analyse statistique des données du questionnaire

Le questionnaire constitue un outil de collecte de données permettant d'obtenir un ensemble d'informations structuré à partir des réponses des participants. Les données brutes recueillies ont fait l'objet d'une analyse quantitative à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), qui a permis d'assurer un traitement rigoureux et précis des résultats. SPSS est un logiciel largement utilisé en sciences humaines pour la saisie, l'analyse et l'interprétation des données. Au-delà de ses fonctionnalités statistiques, il offre divers outils de gestion des données, tels que la sélection de cas, le reformatage de fichiers et la création de variables dérivées, facilitant ainsi leur structuration et leur exploitation. Dans le cadre de cette étude, qui repose sur une approche descriptive et analytique, le recours aux outils statistiques s'est révélé le plus pertinent. SPSS a permis de réaliser la codification, la saisie et l'analyse des données, garantissant ainsi une interprétation fiable et objective des réponses obtenues. Chaque question a été examinée en fonction des différentes options de réponse, offrant ainsi une vision claire des tendances et des phénomènes étudiés.

1.5.2.3. Analyse du questionnaire

1.5.2.3.1. Partie 1 : Profil des participants

Question 1 : Répartition des apprenants par sexe

Sexe	Effectif	Pourcentage
Masculin	16	21.62%
Féminin	58	78.38%
Total	74	100%

Tableau 8: Répartition des apprenants par sexe

Les données montrent une disparité significative entre les sexes parmi les étudiants inscrits en première année de français langue étrangère à l'université de Batna 2. En effet, la majorité des apprenants sont des femmes, représentant 78,38% de l'effectif total, contre seulement 21,62% pour les hommes.

Cette répartition pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, l'apprentissage du français en tant que langue étrangère semble susciter un plus grand intérêt chez les étudiantes,

possiblement en raison d'une perception plus forte de son utilité dans les carrières académiques et professionnelles. D'autre part, les choix d'orientation universitaire peuvent également être influencés par des considérations socioculturelles, où certaines disciplines, notamment les langues, attirent davantage un public féminin tandis que les étudiants masculins s'orientent souvent vers des domaines scientifiques ou techniques.

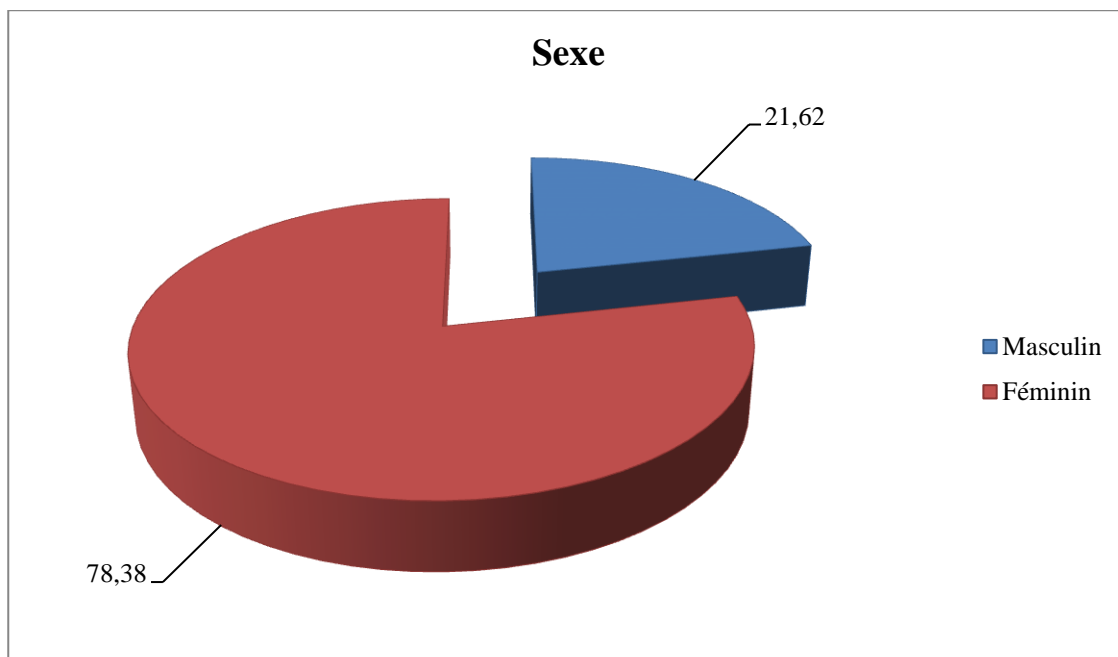


Figure 4: Répartition des apprenants par sexe

Question 2 : Répartition des apprenants selon l'âge

Âge	Effectif	Pourcentage
De 18 ans à 21 ans	48	64,86%
De 21 à 25 ans	20	27,03%
Plus de 25 ans	6	8,11%
Total	74	100%

Tableau 9: Répartition des apprenants selon l'âge

Le tableau mentionné ci-dessus illustre une population étudiante majoritairement jeune. La tranche d'âge la plus représentée est celle des 18-21 ans, regroupant 48 étudiants sur 74, soit une large majorité. Vient ensuite la catégorie des 21-25 ans, qui compte 20 étudiants, constituant une part significative. Enfin, seuls 6 étudiants, soit une faible proportion, ont plus de 25 ans. Ces données reflètent une prédominance des jeunes adultes parmi les apprenants.

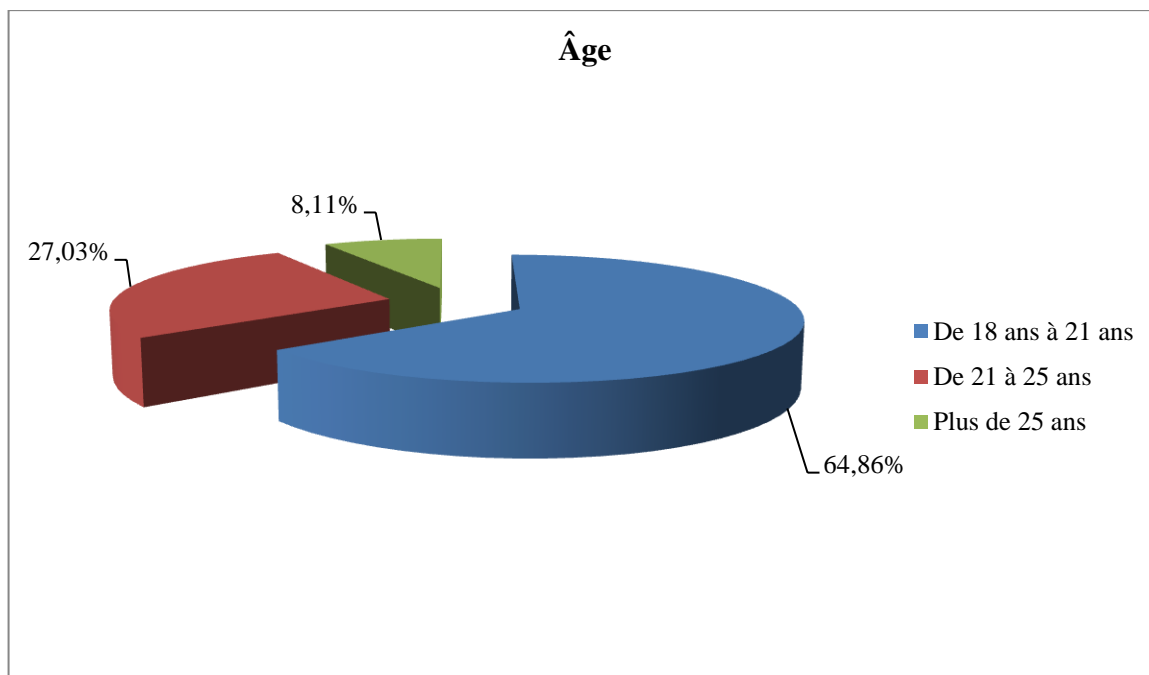


Figure 5: Répartition des apprenants selon leur âge

Question 3 : Lieu de résidence

Lieu de résidence	Effectif	Pourcentage
Ville	54	73%
Campagne	19	26%
Sans réponse	1	1%
Total	74	100%

Tableau 10: Répartition des étudiants selon leur lieu de résidence

Les résultats révèlent une prédominance d'étudiants issus du milieu urbain. En effet, 54 étudiants, représentant 73 % de l'effectif total, résident en ville, tandis que 19 étudiants (26 %) proviennent d'un environnement rural. Par ailleurs, un seul étudiant (1 %) n'a pas indiqué son lieu de résidence.

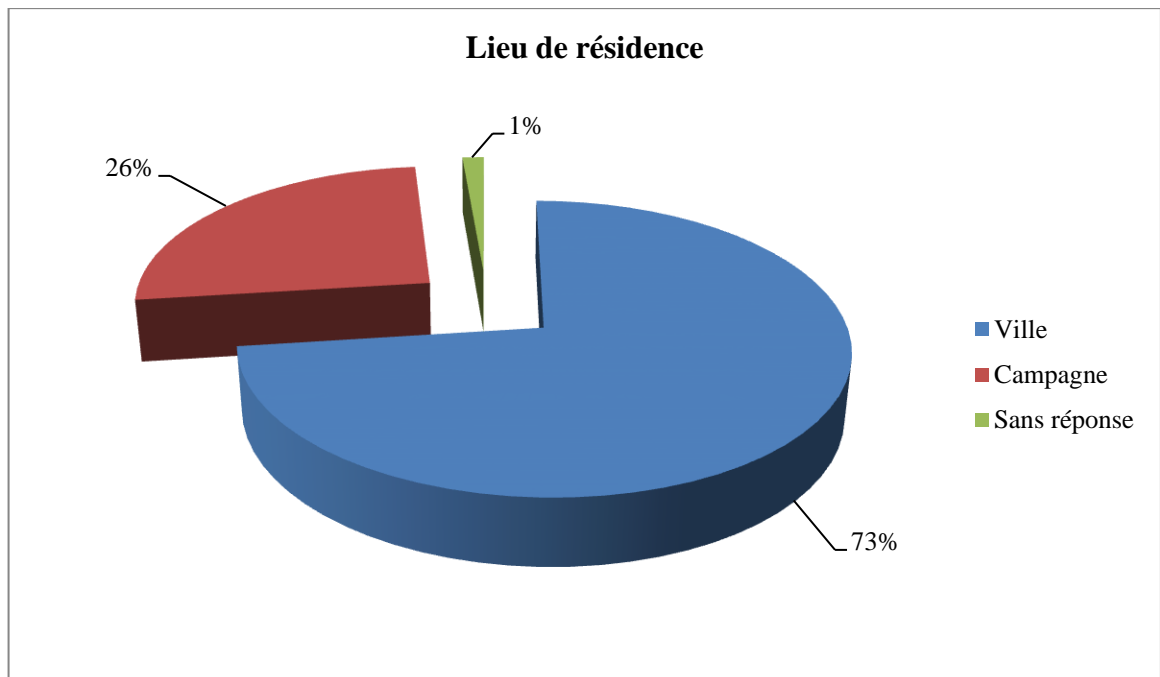


Figure 6: Répartition des étudiants selon leur lieu de résidence

Question 4 : Niveau d'étude du père

Niveau d'étude du père	Effectif	Pourcentage
Sans étude	6	8,11%
Primaire	8	10,81%
Moyen	22	29,73%
Secondaire	18	24,32%
Universitaire	20	27,03%
Total	74	100%

Tableau 11: Niveau d'études des pères des étudiants

Les résultats du tableau 11 expliquent la diversité des niveaux d'instruction des pères des étudiants interrogés. Nous constatons une majorité de pères avec un niveau d'étude moyen ou supérieur, la plus grande partie des répondants (29,73%) a un niveau d'étude moyen, suivie de près par ceux ayant un niveau universitaire (27,03%) et secondaire (24,32%). Cela suggère que plus de la moitié des pères ont bénéficié d'un enseignement allant au-delà du primaire, ce qui pourrait favoriser une certaine sensibilisation à l'éducation de leurs enfants. En revanche, une proportion plus faible de pères a un niveau d'étude primaire (10,81%), tandis que 8,11% n'ont pas reçu d'instruction. Bien que minoritaires, ces chiffres indiquent encore la présence d'un accès inégal à l'éducation dans certaines générations.

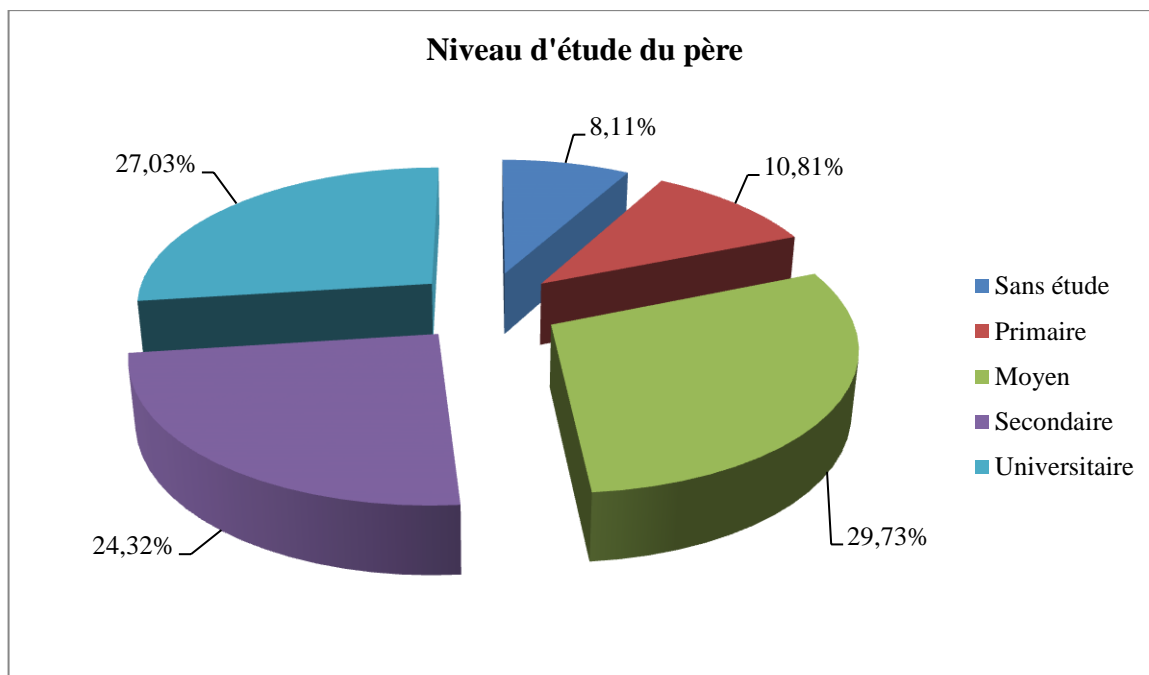


Figure 7: Niveau d'études des pères des étudiants

Question 5 : Niveau d'étude de la mère

Niveau d'étude de la mère	Effectif	Pourcentage
Sans étude	8	10,81%
Primaire	7	9,46%
Moyen	19	25,68%
Secondaire	23	31,08%
Universitaire	17	22,97%
Total	74	100%

Tableau 12: Niveau d'étude des mères des apprenants

Ces données révèlent le niveau d'éducation des mères des étudiants interrogés. Il ressort que la majorité d'entre elles ont atteint un niveau secondaire (31,08 %), suivi par celles ayant un niveau moyen (25,68 %). Une proportion significative (22,97 %) a accédé à l'enseignement universitaire, traduisant une amélioration progressive de l'accès des femmes à l'éducation supérieure. Toutefois, une part non négligeable des mères a un niveau d'études limité : 9,46 % se sont arrêtées au primaire et 10,81 % n'ont reçu aucune instruction.

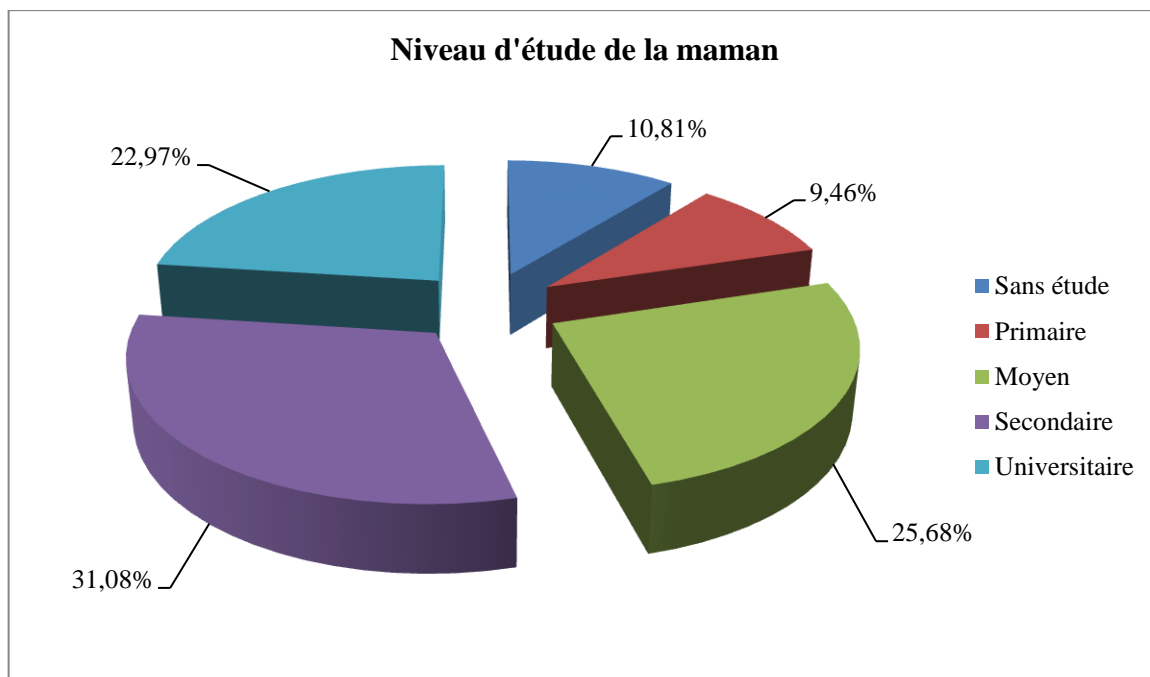


Figure 8: Niveau d'étude des mères

Question 6 : Ordre chronologique de l'appropriation des langues

Ordre d'appropriation des langues		Langue	effectif	pourcentage
a	1^{ère} langue	Arabe dialectal	74	100%
b	1^{ère} langue	Berbère	00	0%
c	2^{ème} langue	Arabe standard	74	100%
d	3^{ème} langue	Français	73	98,65%
e	3^{ème} langue	Anglais	1	1,35%
f	4^{ème} langue	Anglais	73	98,65%
g	5^{ème} langue	Allemand ou espagnol	14	18,92%
Total			74	100%

Tableau 13: Ordre d'appropriation des langues chez les apprenants algériens

Ce tableau met en évidence l'ordre d'appropriation des langues chez les apprenants interrogés. Au départ, 103 questionnaires ont été recueillis, puis une sélection a été effectuée afin de ne conserver que ceux correspondant aux objectifs de notre étude. Il est essentiel de préciser que cette question visait à exclure les apprenants ayant le berbère comme première langue, afin d'éviter toute confusion lors de l'analyse des productions écrites. En effet, cette recherche porte exclusivement sur les étudiants dont la langue maternelle est l'arabe dialectal.

Les résultats montrent que l'arabe dialectal est la première langue acquise par l'ensemble des participants (100 %), suivi de l'arabe standard, qui est maîtrisé par tous en tant que deuxième langue (100 %), ce qui souligne son rôle central dans le système éducatif algérien.

Le français apparaît comme la troisième langue pour la quasi-totalité des étudiants (98,65 %), confirmant ainsi son importance dans l'enseignement et dans le contexte socio-économique du pays. Toutefois, une minorité d'apprenants (1,35 %) déclare avoir acquis l'anglais avant le français, ce qui constitue un cas exceptionnel. L'anglais est ensuite consolidé en tant que quatrième langue pour 98,65 % des étudiants, témoignant de sa place de plus en plus importante dans le parcours scolaire et universitaire.

Enfin, une cinquième langue est mentionnée par 18,92 % des apprenants, principalement ceux inscrits dans des filières de langues étrangères au lycée, où des langues supplémentaires comme l'allemand ou l'espagnol sont proposées.

Ainsi, ce tableau illustre le multilinguisme des apprenants algériens, dont le parcours linguistique suit une progression structurée autour de l'arabe dialectal, de l'arabe standard, du français et de l'anglais, tout en intégrant une certaine diversification linguistique chez une minorité d'entre eux.

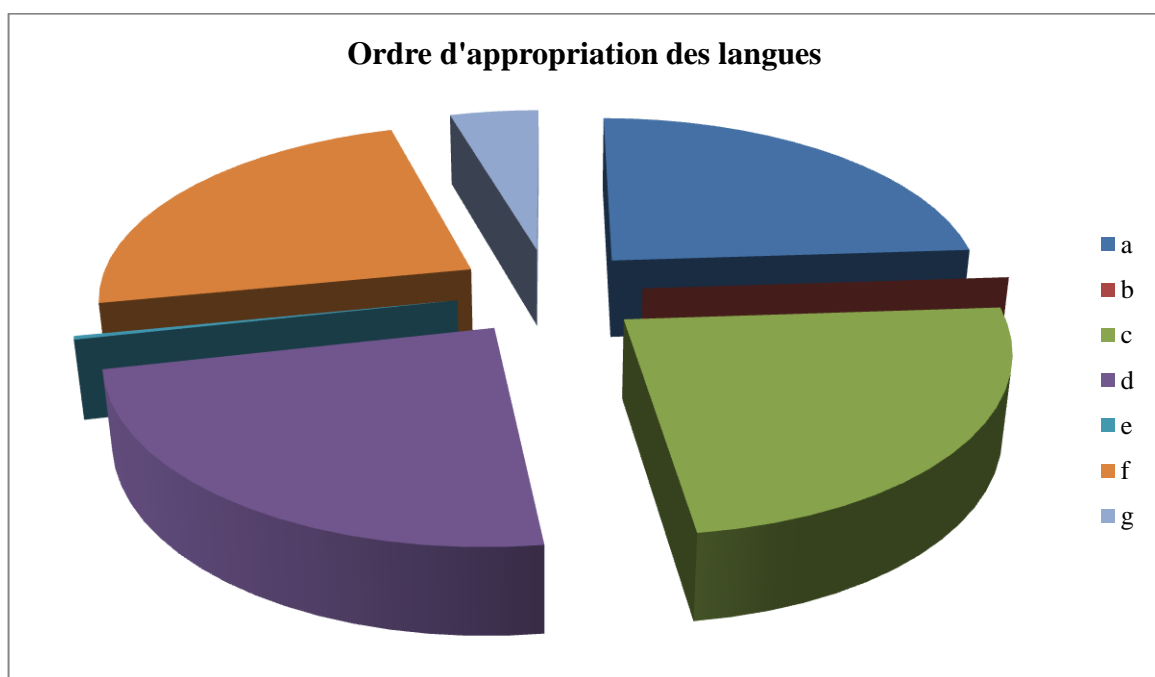


Figure 9: Ordre chronologique de l'appropriation des langues

1.5.2.3.2. Partie 2 : Stratégies et défis de l'écriture en français face à l'influence de l'arabe

Question 7 : Tâche d'écriture en français

Tâche d'écriture en français	Effectif	Pourcentage
Très facile	2	2,70%
Facile	8	10,81%
Difficile	56	75,68%
Très difficile	8	10,81%
Total	74	100%

Tableau 14: Perception des apprenants sur la difficulté de l'écriture en français

Une grande majorité (75,68 %) considère cette tâche comme difficile, tandis que 10,81 % la jugent même très difficile. Ces résultats soulignent les défis majeurs liés à la maîtrise de l'écrit en français pour ces étudiants. À l'inverse, une proportion plus faible d'apprenants (10,81 %) estime que l'écriture en français est facile, et seulement 2,70 % la trouvent très facile. Cette disparité reflète des écarts de niveau notables au sein du groupe, mettant en évidence la nécessité de stratégies pédagogiques adaptées.

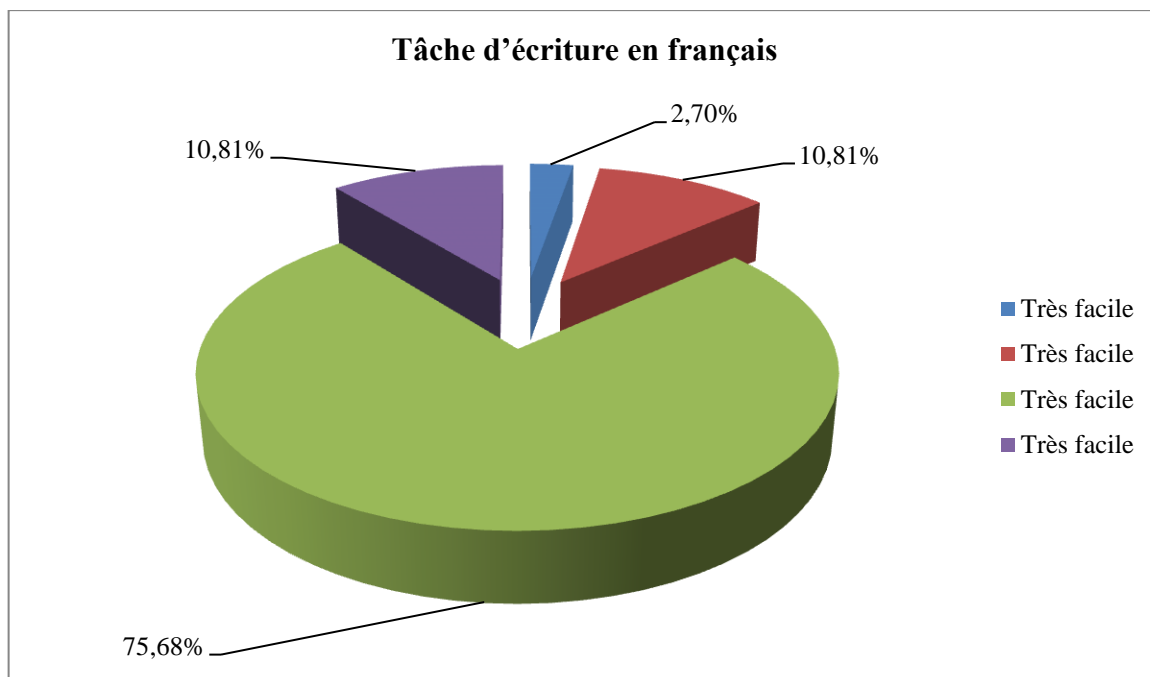


Figure 10: Perception des apprenants sur la difficulté de l'écriture en français

Question 8 : Écriture en français

Écriture en français	Effectif	Pourcentage
À la demande du professeur	51	68,92%
De vous-même	15	20,27 %
Les deux	8	10,81 %
Total	74	100 %

Tableau 15: Répartition des réponses selon l'initiative de rédaction

Ce tableau illustre le rapport des apprenants à l'écriture en français, révélant une forte dépendance au cadre académique. Une majorité significative (68,92 %) n'écrit en français que lorsque cela est demandé par le professeur, ce qui traduit un manque d'initiative personnelle dans la pratique de l'écrit. En revanche, une minorité (20,27 %) s'engage dans l'écriture de manière spontanée, ce qui peut refléter un intérêt personnel pour la langue ou une plus grande aisance linguistique. Enfin, 10,81 % des étudiants combinent écriture académique et écriture autonome, suggérant un certain équilibre entre contrainte et motivation personnelle.

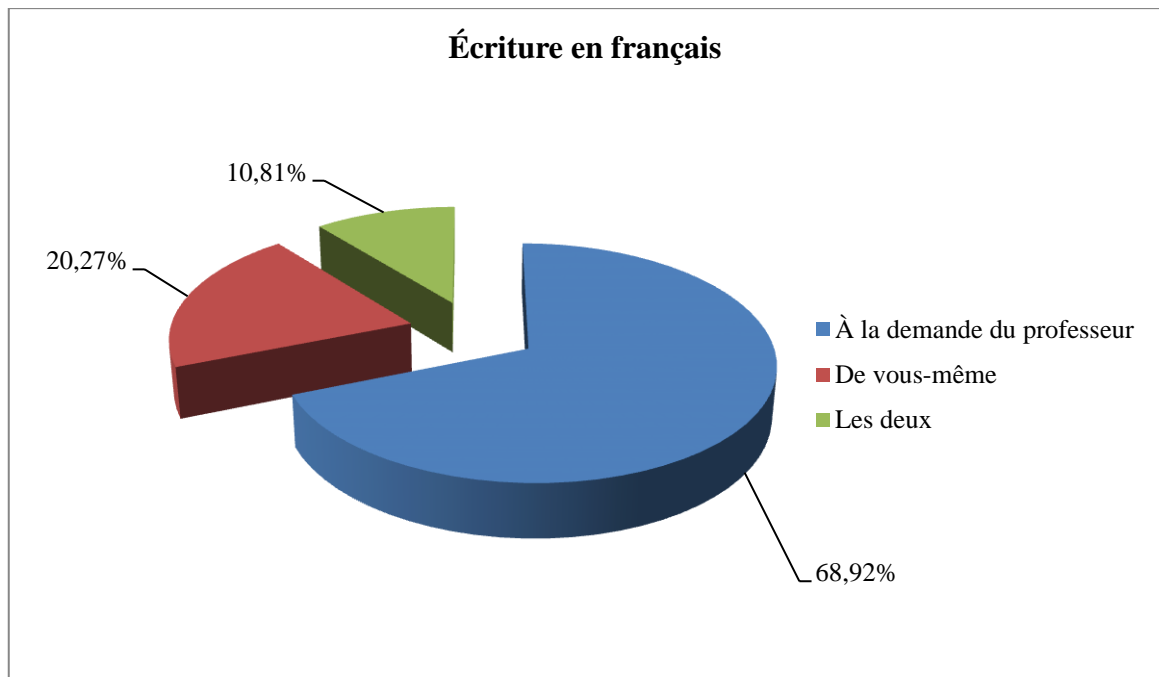


Figure 11: Répartition des réponses selon l'initiative de rédaction

Question 9 : Évitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?

Éviter certains mots	Effectif	Pourcentage
Oui	72	97,30%
Non	2	2,70%
Total	74	100%

Tableau 16: Fréquence d'évitement de mots ou phrases en raison de difficultés de leur écriture

Ces résultats montrent que la grande majorité des répondants (97,30%) évitent certains mots ou expressions, probablement en raison de difficultés à les écrire correctement, ce qui reflète une prise de conscience élevée de l'importance du choix des mots. À l'inverse, 2,70% des répondants ne jugent pas nécessaire d'adopter cette pratique, ce qui pourrait indiquer une attention moins marquée à l'impact du langage.

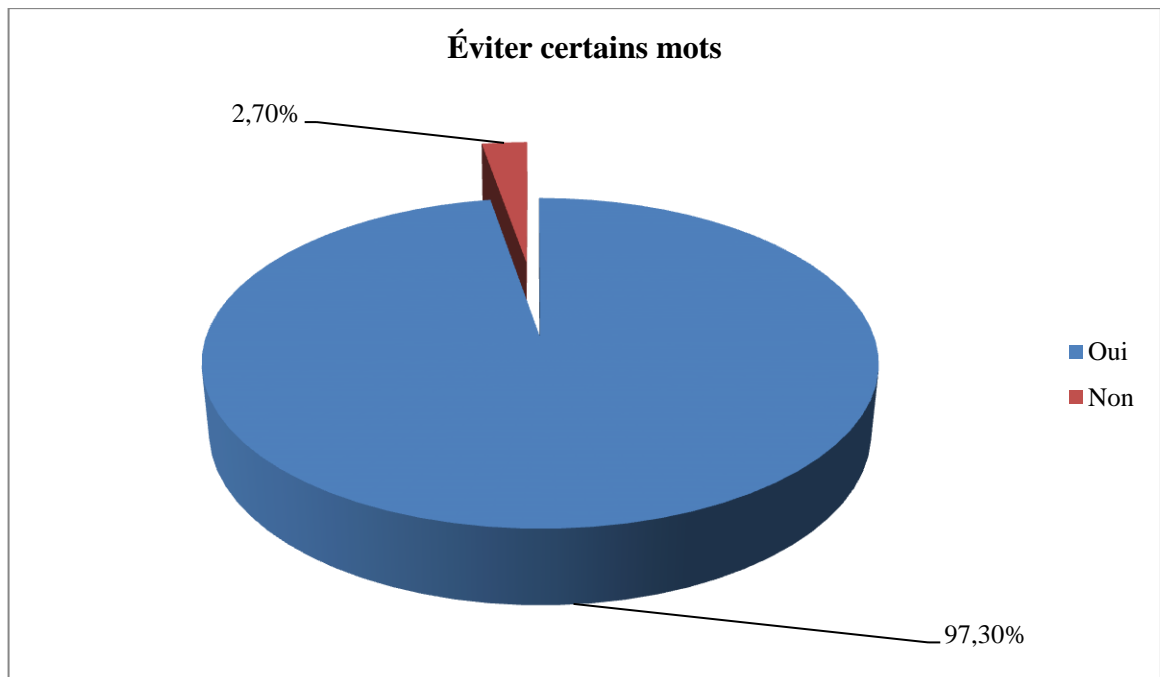


Figure 12: Fréquence d'évitement de mots ou phrases en raison de difficultés de leur écriture

Question 10 : Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?

Connaitre le sens des mots	Effectif	Pourcentage
Oui	72	97,30%
Non	2	2,70%
Total	74	100%

Tableau 17: Maîtrise du sens des mots employés par les répondants

Presque tous les répondants (97,30%) affirment connaître le sens des mots qu'ils utilisent, tandis qu'une minorité de 2,70% indique ne pas être toujours certaine du sens des termes employés. Cela suggère une grande maîtrise générale du vocabulaire chez la majorité des participants, bien que quelques-uns admettent parfois une incertitude quant à la signification de certains mots. Cette répartition met en lumière l'importance de la connaissance du vocabulaire dans la communication, tout en soulignant que quelques hésitations peuvent survenir.

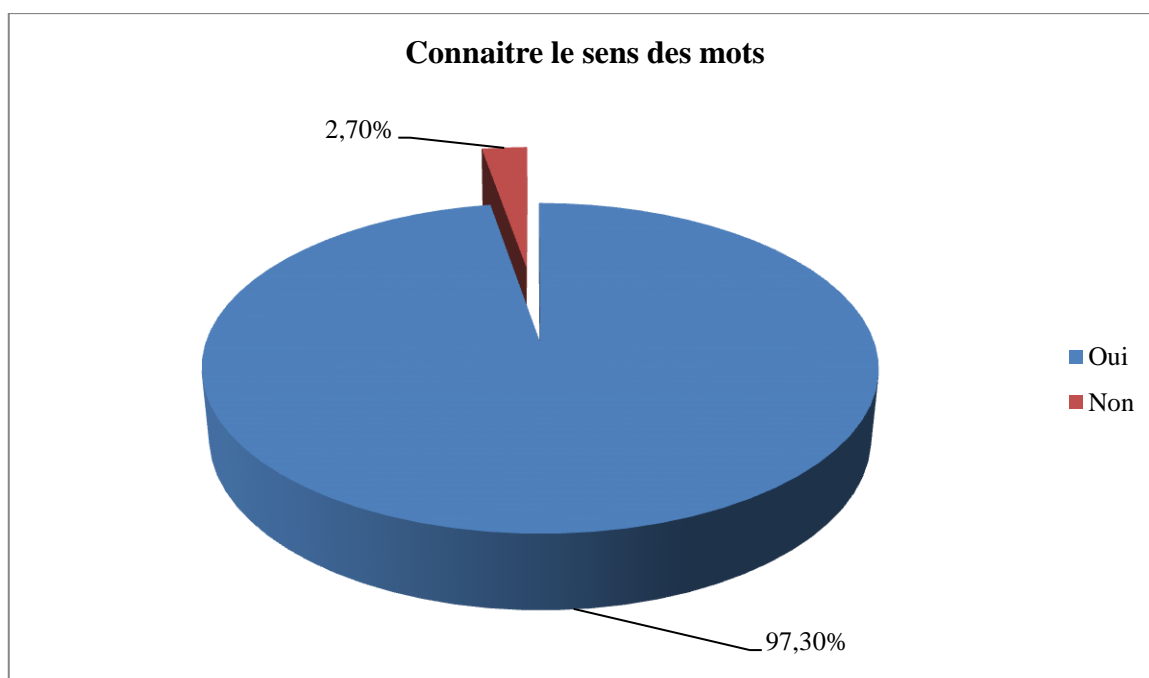


Figure 13: Maîtrise du sens des mots employés par les répondants

Question 11 : Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

Rechercher dans le dictionnaire un mot pour	Effectif	Pourcentage
Sa prononciation	2	2.70%
Son genre, son nombre et son utilisation	3	4.05%
Sa prononciation, son genre, son nombre, son utilisation et son sens	5	6.76%
Son sens	64	86.49%
Total	74	100%

Tableau 18: Motivations pour la consultation du dictionnaire

Ce tableau illustre les principales raisons pour lesquelles les étudiants de notre enquête consultent un dictionnaire. Une très grande majorité (86,49%) le fait principalement pour connaître le sens des mots, ce qui souligne l'importance de la compréhension du vocabulaire. Une plus faible proportion (6,76%) l'utilise pour une recherche plus complète, incluant la prononciation, le genre, le nombre, l'utilisation et le sens. Seuls 4,05% s'y réfèrent pour vérifier le genre, le nombre et l'utilisation d'un mot, tandis que 2,70% s'en servent uniquement pour en connaître la prononciation. Ces données montrent que, bien que le dictionnaire soit une ressource polyvalente, son usage reste majoritairement centré sur la compréhension des mots, avec un intérêt moindre pour des aspects plus techniques de la langue.

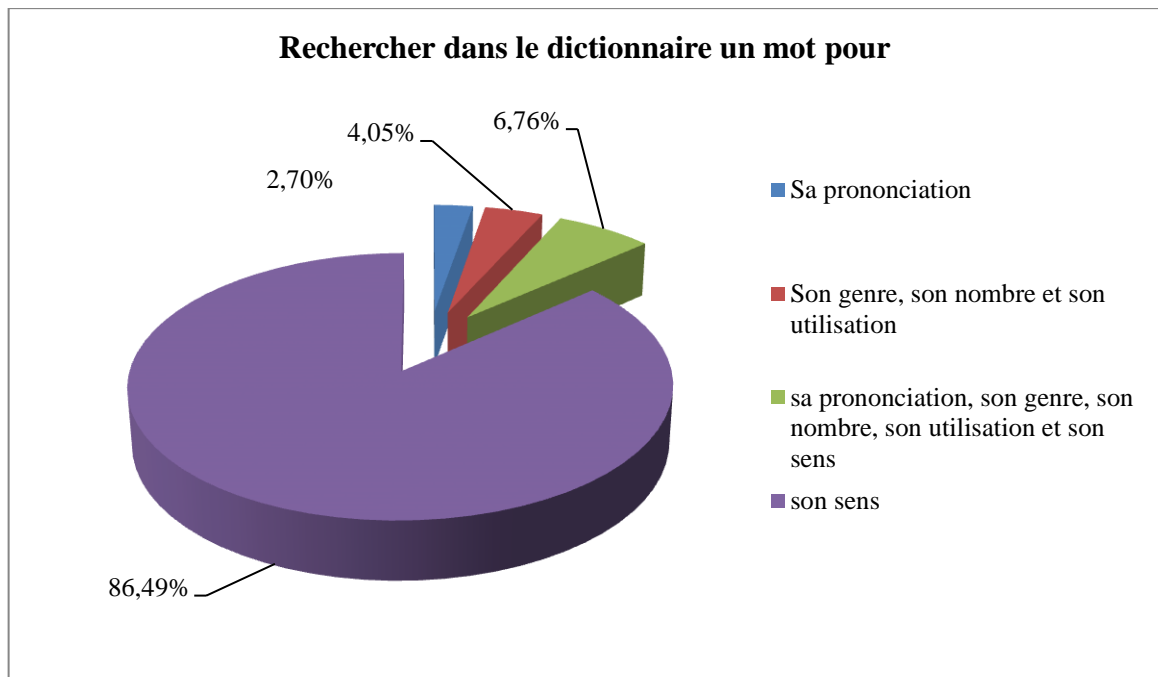


Figure 14: Motivations pour la consultation du dictionnaire

Question 12 : Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?

Dictionnaire consulté	Effectif	Pourcentage
Monolingue	27	36,49 %
Bilingue	24	32,43 %
Les deux	14	18,92 %
Aucun	9	12,16 %
Total	74	100%

Tableau 19: Répartition des types de dictionnaires consultés par les étudiants

Une majorité relative d'étudiants (36,49%) privilégie le dictionnaire monolingue, ce qui peut indiquer une volonté de mieux comprendre les mots en français sans passer par la traduction. Une proportion proche (32,43%) préfère le dictionnaire bilingue, ce qui suggère un besoin de référence à la langue maternelle pour faciliter la compréhension. Environ 18,92% des répondants utilisent les deux types de dictionnaires, montrant ainsi une approche mixte qui combine précision et enrichissement linguistique. Enfin, 12,16% ne consultent aucun dictionnaire, ce qui peut être lié à une confiance dans leurs compétences linguistiques, à un manque d'habitude ou à d'autres stratégies d'apprentissage. Ces résultats montrent que, bien que la majorité des répondants aient recours à un dictionnaire, leurs préférences varient en fonction de leur méthode d'apprentissage et de leur niveau de maîtrise du français.

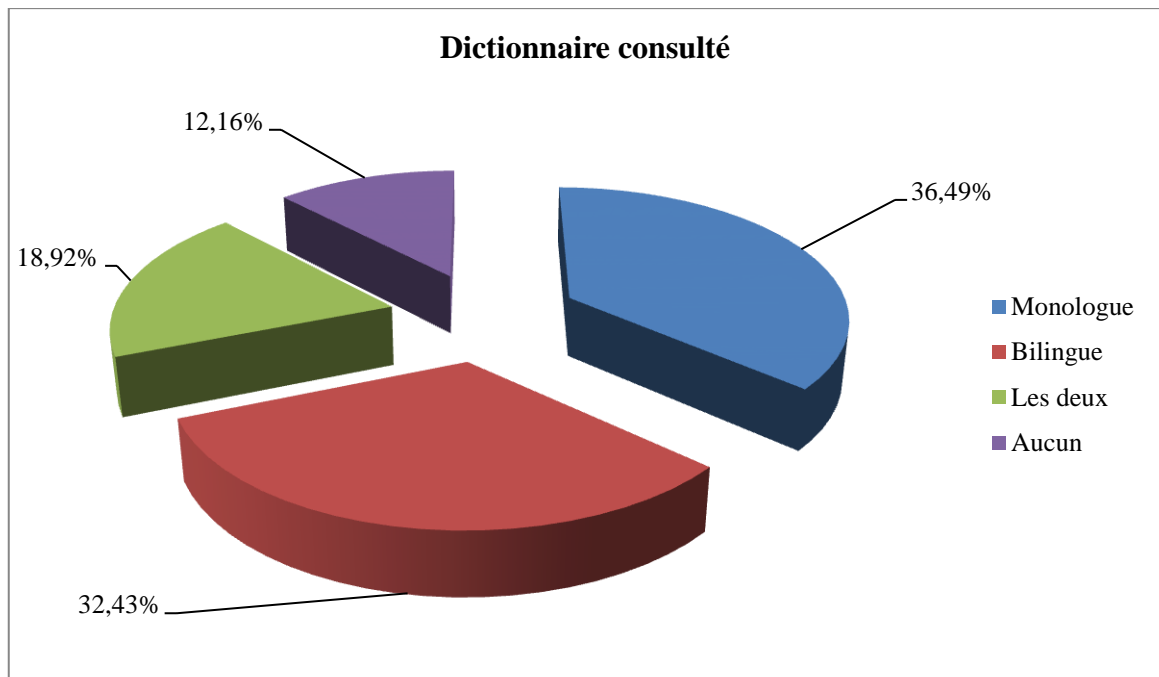


Figure 15: Répartition des types de dictionnaires consultés par les étudiants

Question 13 : Quand vous écrivez un texte en français :

Écrire un texte en français	Effectif	Pourcentage
Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français	55	74,32 %
Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français	10	13,51 %
Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe	9	12,16 %
Total	74	100%

Tableau 20: Influence de l'arabe sur la rédaction en français

Les stratégies adoptées par les apprenants lors de la rédaction en français sont mises en lumière dans le tableau ci-dessus. Une très large majorité (74,32%) conçoit d'abord ses idées en arabe avant de les traduire mentalement en français, ce qui témoigne d'une forte empreinte de la langue maternelle dans le processus de formulation. Cette démarche suggère que la pensée première des étudiants s'élabore majoritairement en langue arabe. Une proportion plus réduite (13,51%) privilégie une approche intermédiaire consistant à rédiger initialement en arabe avant de procéder à une traduction écrite en français. Cette méthode peut traduire un besoin de structuration des idées dans la langue dominante avant leur retranscription. Enfin, seuls 12,16% des répondants rédigent directement en français sans recours préalable à l'arabe, ce qui témoigne d'une maîtrise plus fluide et spontanée de la langue cible. Ces résultats révèlent ainsi que, pour une majorité significative des participants, l'arabe demeure un vecteur

essentiel dans le processus rédactionnel, tandis que l'écriture spontanée en français reste plus marginale.

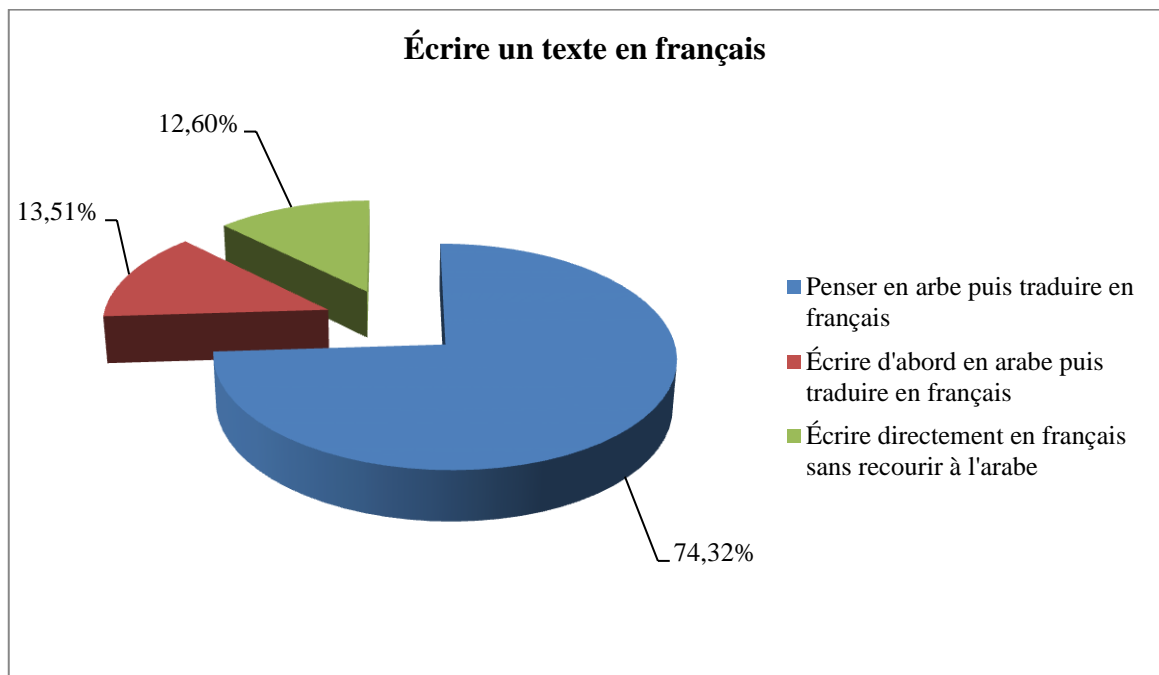


Figure 16: Influence de l'arabe sur la rédaction en français

Question 14 : Comparez-vous entre le français et l'arabe ?

Comparer entre le français et l'arabe	Effectif	Pourcentage
Oui	39	52,70 %
Non	35	47,30 %
Total	74	100%

Tableau 21: Fréquence de la comparaison entre le français et l'arabe

Avec une légère majorité (52,70 %) des étudiants comparant le français et l'arabe, contre 47,30 % qui ne le font pas, le tableau illustre des approches variées de l'apprentissage et de l'utilisation des langues. Ces observations pourraient guider l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux adaptées aux habitudes et aux attentes des étudiants.

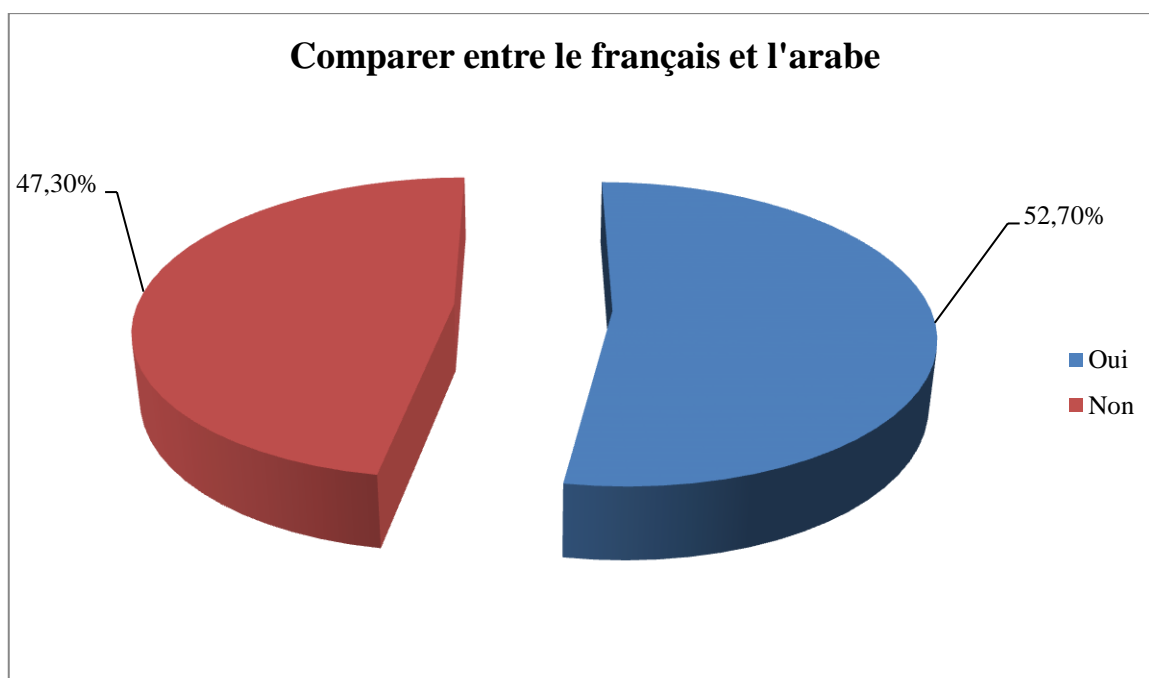


Figure 17: Fréquence de la comparaison entre le français et l'arabe

Question 15 : Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?

Appliquer les règles de l'arabe à l'apprentissage du français	Effectif	Pourcentage
Oui	36	48,65 %
Non	38	51,35 %
Total	74	100%

Tableau 22: Influence des règles de l'arabe sur l'apprentissage du français

Ce tableau met en lumière une répartition quasi équilibrée entre les répondants qui transposent les règles de l'arabe dans l'apprentissage du français (48,65 %) et ceux qui évitent cette influence (51,35 %). Cette différence traduit deux approches distinctes de l'acquisition linguistique : l'une fondée sur le transfert interlinguistique, l'autre sur une séparation des systèmes grammaticaux.

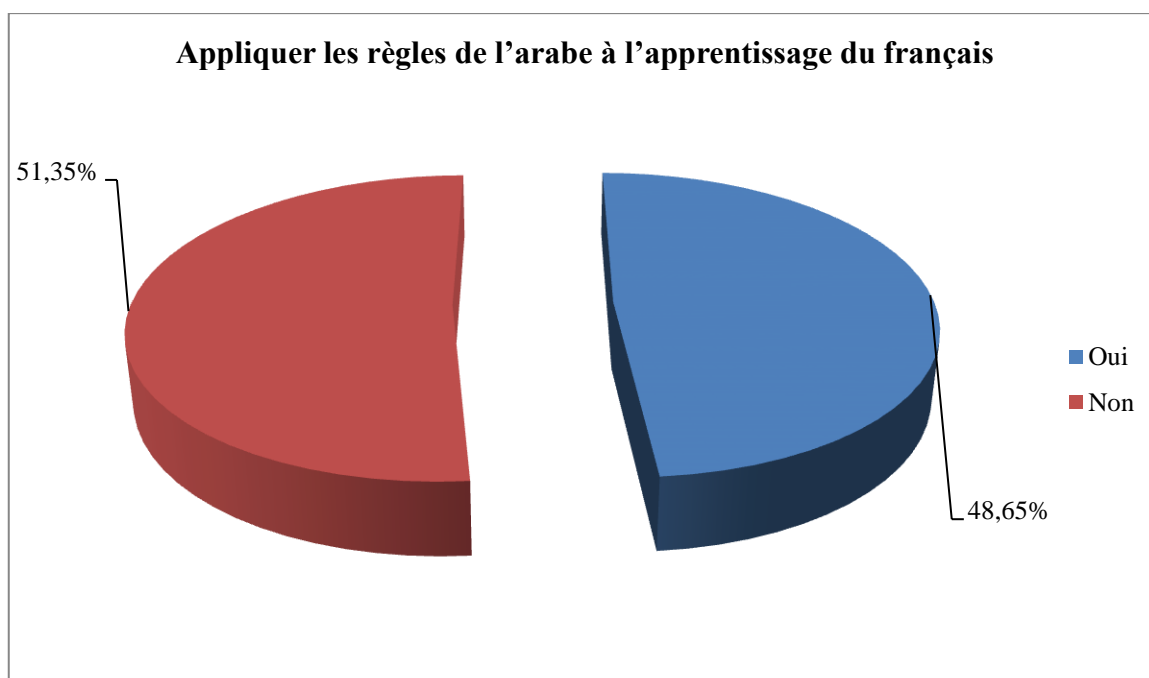


Figure 18: Influence des règles de l'arabe sur l'apprentissage du français

Question16 : Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe?

Se référer à la langue arabe	Effectif	Pourcentage
Oui	60	81,08 %
Non	14	18,92 %
Total	74	100%

Tableau 23: Référence à la langue arabe dans l'apprentissage du français

Une large majorité des répondants (81,08 %) indiquent se référer à la langue arabe dans leur apprentissage du français, soulignant ainsi son rôle prépondérant en tant que support cognitif et linguistique. À l'inverse, 18,92 % ne font pas appel à cette ressource, ce qui peut témoigner d'une plus grande autonomie linguistique, d'un niveau de maîtrise plus avancé ou d'une immersion plus approfondie en français. Ces résultats mettent en lumière l'influence de la langue maternelle dans le processus d'acquisition du français et suggèrent qu'une intégration réfléchie de cette interaction dans les méthodes pédagogiques pourrait en optimiser l'efficacité.

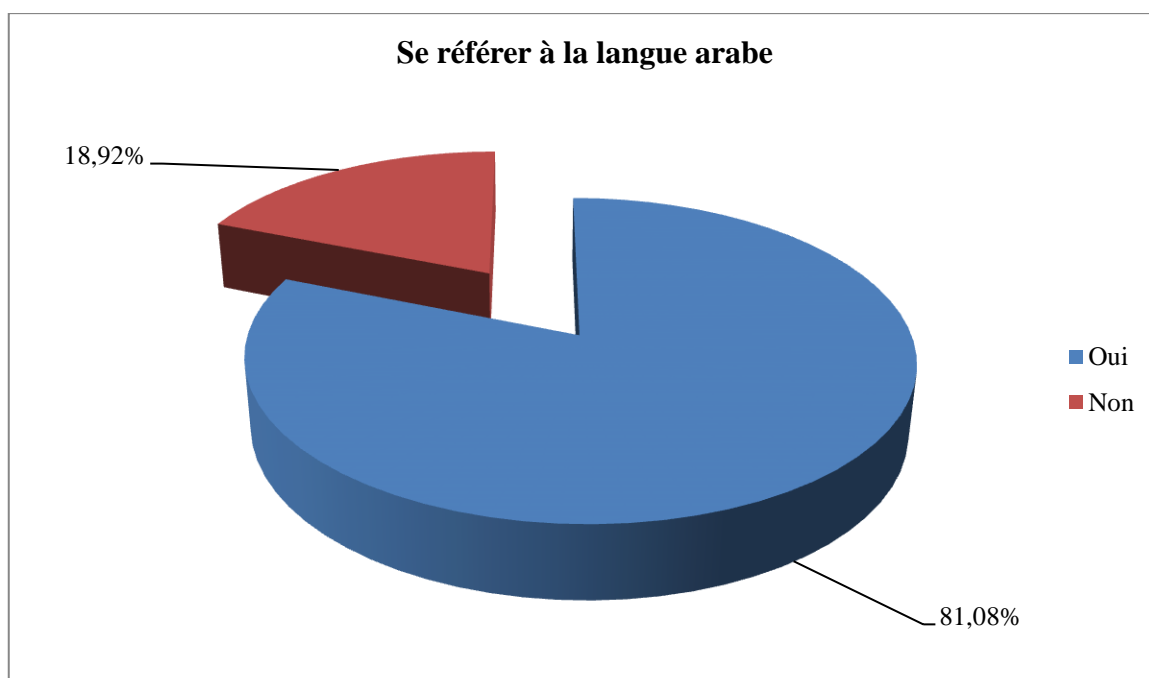


Figure 19: Référence à la langue arabe dans l'apprentissage du français

Question 17 : Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

Difficultés rencontrées	Effectif	Pourcentage
La construction des phrases et la grammaire	43	58,11%
Le manque de vocabulaire	20	27,03%
Le choix des mots	11	14,86%
Total	74	100%

Tableau 24: Principales difficultés dans l'apprentissage du français

La construction des phrases et la grammaire constituent l'obstacle le plus prégnant, affectant 58,11 % des apprenants, ce qui témoigne de la complexité des règles syntaxiques et morphologiques de la langue française. Par ailleurs, 27,03 % des participants signalent un manque de vocabulaire, soulignant ainsi la nécessité d'un enrichissement lexical pour une expression plus fluide et nuancée. Enfin, 14,86 % éprouvent des difficultés dans le choix des mots, ce qui peut refléter une hésitation quant à l'usage précis et approprié du lexique en fonction du contexte.

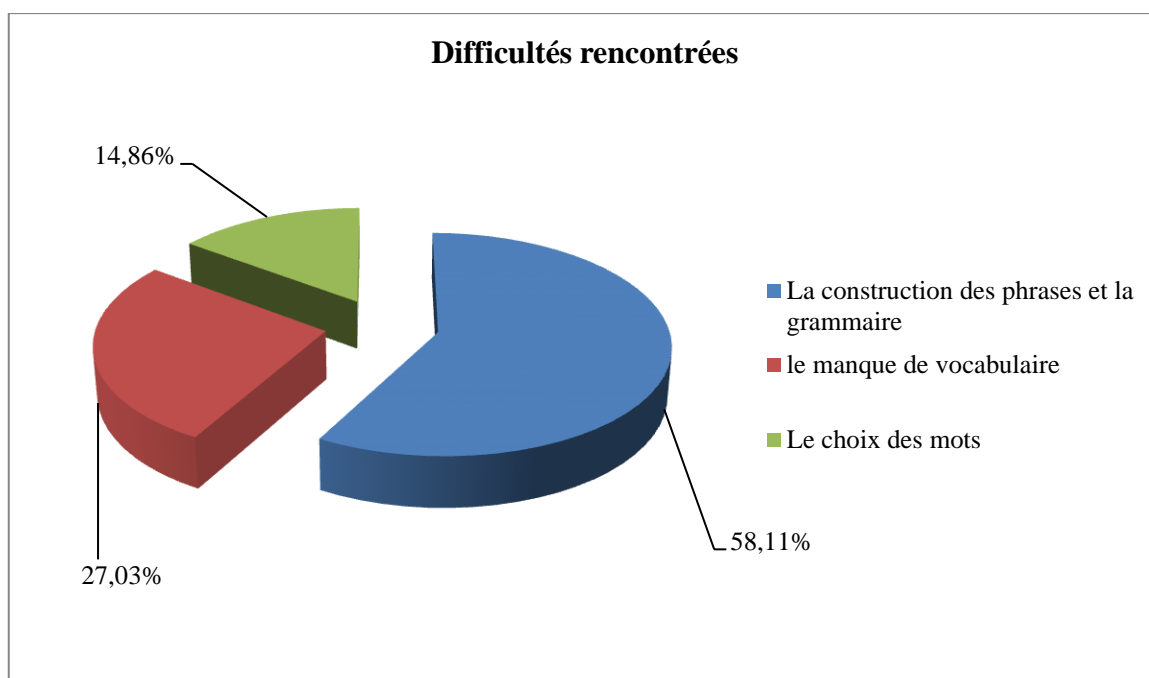


Figure 20: Principales difficultés dans l'apprentissage du français

Question 18 : Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :

Le recours à la langue arabe	Effectif	Pourcentage
Un élément perturbateur de l'apprentissage du français	33	44,59%
Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française	41	55,41%
Total	74	100%

Tableau 25: Perception du rôle de la langue arabe dans l'apprentissage du français

La langue arabe est perçue comme un élément favorable à l'apprentissage du français par une majorité d'apprenants (55,41 %). Cette perception indique que les apprenants peuvent exploiter leur maîtrise de l'arabe pour faciliter la compréhension de certaines structures grammaticales et lexicales du français, particulièrement lorsque des parallèles existent entre les deux langues. Dès lors, le recours à la langue maternelle pourrait constituer un levier cognitif efficace, favorisant une assimilation plus aisée de la langue cible. Toutefois, une proportion significative des répondants (44,59 %) considère l'arabe comme un facteur perturbateur dans leur apprentissage. Cela suggère que les interférences entre les deux systèmes linguistiques engendrent des difficultés, notamment au niveau de la syntaxe, de la phonologie ou de l'orthographe, où les divergences structurelles nuisent à la progression. Cette opposition entre les deux langues peut ainsi induire des erreurs et des hésitations chez certains apprenants, entravant leur maîtrise du français.

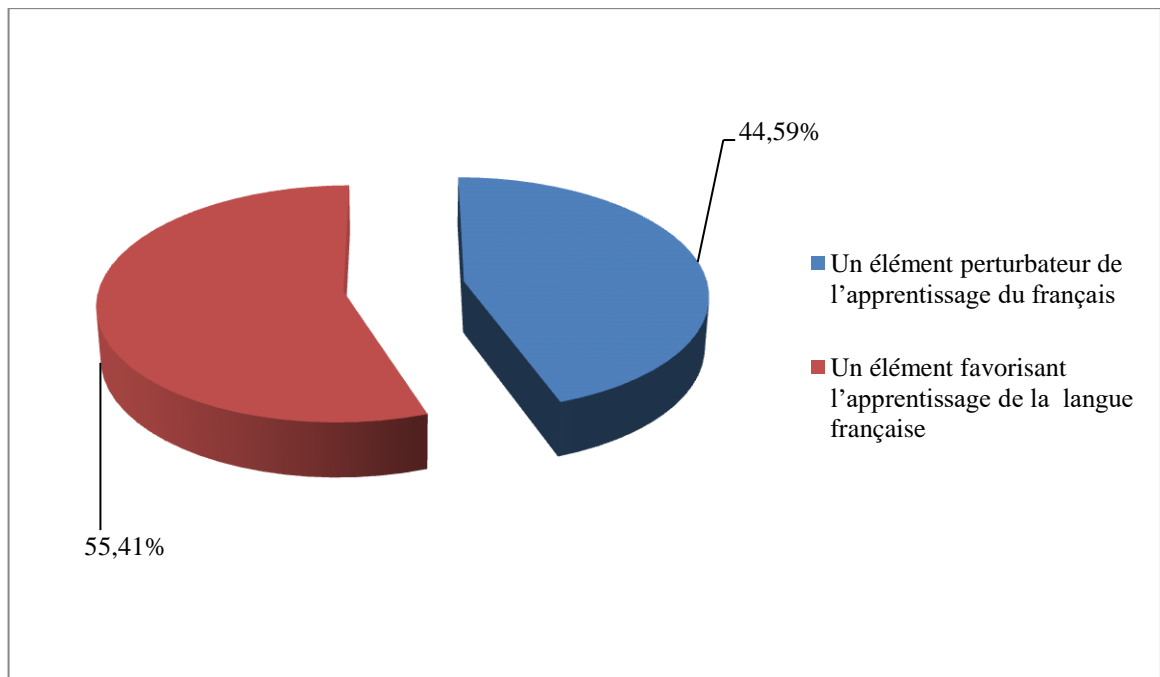


Figure 21: Perception du rôle de la langue arabe dans l'apprentissage du français

Question 19 : Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontrées dans l'apprentissage du français ?

Dans la dernière question de cette partie, nous avons sollicité leur avis sur les autres difficultés qu'ils ont rencontrées dans l'apprentissage du français. Leurs réponses sont les suivantes :

- Les problèmes de compréhension
- Le manque de bagage linguistique
- Les difficultés de prononciation de certains mots
- La conjugaison
- La grammaire
- La lecture L'écriture en français
- L'expression d'un point de vue
- Le manque de temps
- L'oral
- Les problèmes de communication
- La langue est difficile
- L'oubli des mots
- Aucunes difficultés

Les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage du français sont multiples et reflètent la complexité de la maîtrise d'une langue étrangère. Les lacunes en grammaire, conjugaison et vocabulaire, ainsi que les obstacles liés à la compréhension et à l'expression écrite ou orale, traduisent une assimilation incomplète des structures linguistiques fondamentales. La prononciation et la communication apparaissent également comme des défis majeurs, limitant l'aisance des apprenants dans les interactions verbales. En outre, certaines contraintes externes, telles que le manque de temps, entravent leur progression et réduisent les opportunités de pratique. La perception du français comme une langue particulièrement difficile témoigne d'un frein psychologique qui peut influencer sur la motivation et la confiance en soi. Cependant, une minorité d'étudiants affirme ne rencontrer aucune difficulté, mettant ainsi en évidence une disparité dans les parcours et les acquis.

1.5.2.3.3. Partie 3 : Influence de l'anglais

Question 20 : Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?

Utiliser des mots anglais	Effectif	Pourcentage
Souvent	13	17,57%
Rarement	13	17,57%
Jamais	48	64,86%
Total	74	100%

Tableau 26: Emploi de termes anglais dans l'expression écrite en français

Une large majorité (64,86 %) affirme ne jamais recourir à des termes anglais, traduisant ainsi une volonté de préserver la pureté du français écrit et d'éviter toute interférence linguistique. À l'inverse, une proportion plus réduite des étudiants (35,14 %) reconnaît employer des mots anglais, de manière occasionnelle (17,57 %) ou fréquente (17,57 %). Ce phénomène peut être attribué à l'omniprésence de l'anglais dans certains domaines tels que la technologie, la science ou la culture populaire, rendant l'emprunt lexical parfois inévitable ou plus naturel.

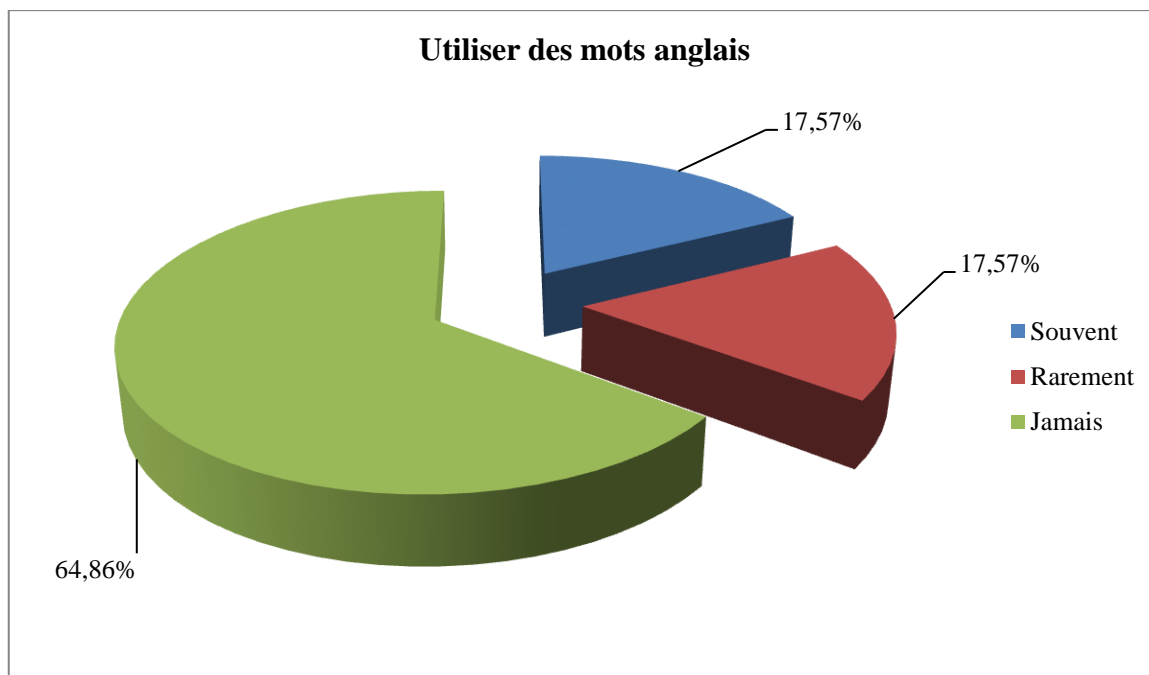


Figure 22: Emploi de termes anglais dans l'expression écrite en français

Question 21 : Si oui, ce glissement est dû

Raisons du glissement	Effectif	Pourcentage
Au degré de ressemblance entre les deux langues	17	65,38%
A la connaissance du mot en anglais et pas en français	7	26,92%
A la facilité d'exprimer le mot en anglais	2	7,69%
Total	26	100%

Tableau 27: Raisons du glissement vers l'anglais dans l'écriture en français

L'analyse des données met en évidence que la proximité linguistique entre l'anglais et le français constitue le facteur prépondérant expliquant le phénomène de glissement lexical (65,38 %). Cette tendance suggère que les apprenants perçoivent des similitudes structurelles et lexicales entre les deux langues, les conduisant ainsi à insérer spontanément des termes anglais dans leurs productions écrites en français. Ce phénomène est d'autant plus accentué par l'existence de nombreux cognats, c'est-à-dire des mots partageant une forme et un sens similaires dans les deux langues, facilitant ainsi l'alternance linguistique. Dans ce contexte, le facteur psychotypologique intervient pour expliquer pourquoi une majorité d'apprenants ayant recours à des termes anglais en français justifie cette pratique par la ressemblance perçue entre les deux systèmes linguistiques. Cette perception favorise l'adoption d'emprunts

lexicaux et peut, dans certains cas, entraîner des interférences interlinguistiques, notamment lorsque des faux amis ou des divergences syntaxiques sont impliqués.

Par ailleurs, une proportion significative des répondants (26,92 %) attribue ce glissement à une méconnaissance du mot équivalent en français, traduisant ainsi un recours à l'anglais dicté par la nécessité plus que par une véritable préférence. Enfin, une minorité d'apprenants (7,69 %) considère que l'anglais permet une expression plus aisée, révélant ainsi une perception subjective selon laquelle certains concepts ou idées seraient plus accessibles ou plus précis en anglais qu'en français.

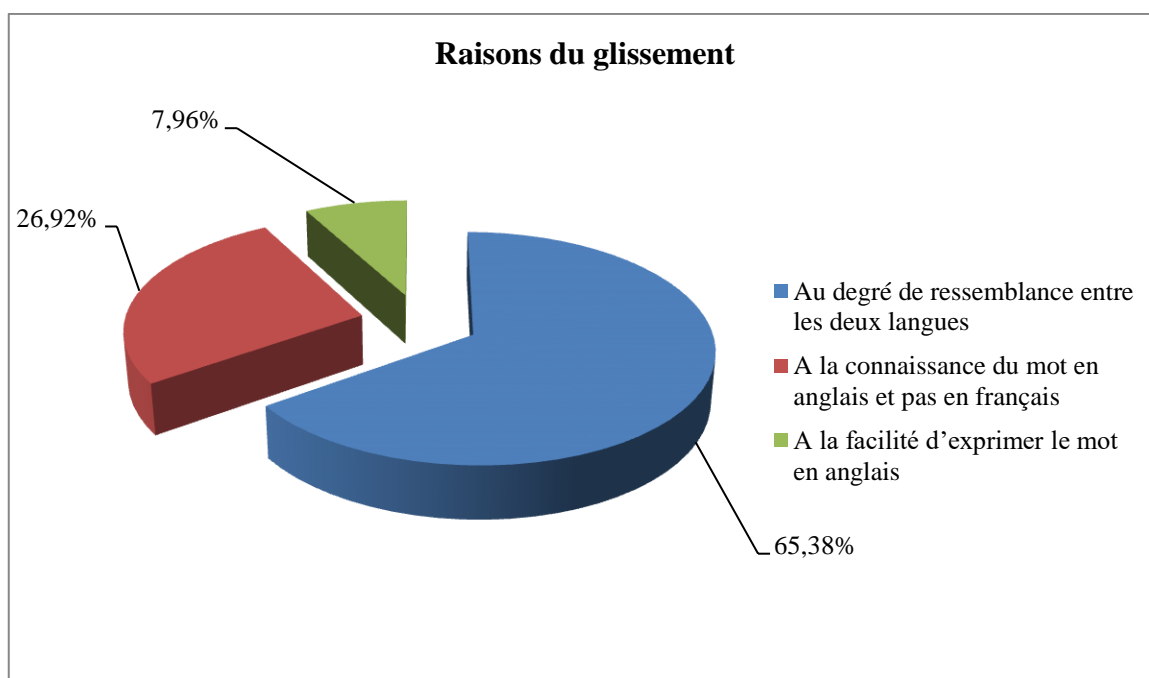


Figure 23: Raisons du glissement vers l'anglais dans l'écriture en français

Question 22 : Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?

Domaine de similitudes	Effectif	Pourcentage
Le vocabulaire	41	55,41 %
La grammaire	14	18,92 %
La phonétique	19	25,68 %
Autre	0	0 %
Total	74	100%

Tableau 28: Principaux domaines de similitude entre les langues selon les apprenants

D'après le tableau 28, il ressort que le vocabulaire est le domaine de similitude le plus fréquemment perçu, avec 55,41 % des répondants le mettant en avant. Cela souligne

l'importance des emprunts lexicaux et des cognats dans l'apprentissage des langues, facilitant la reconnaissance et l'utilisation de termes similaires dans les deux langues. Le domaine de la phonétique suit, avec 25,68 % des répondants soulignant cette similarité. Certains apprenants trouvent des ressemblances dans les systèmes phonétiques des langues étudiées, bien que ces similitudes soient moins marquées que celles liées au vocabulaire. En revanche, la grammaire est perçue comme un domaine de similitude par seulement 18,92 % des répondants, ce qui reflète les différences structurelles notables entre les systèmes grammaticaux des langues étudiées. Aucune mention de « Autre » (0%) indique que les répondants ne perçoivent pas d'autres domaines significatifs de similitude.

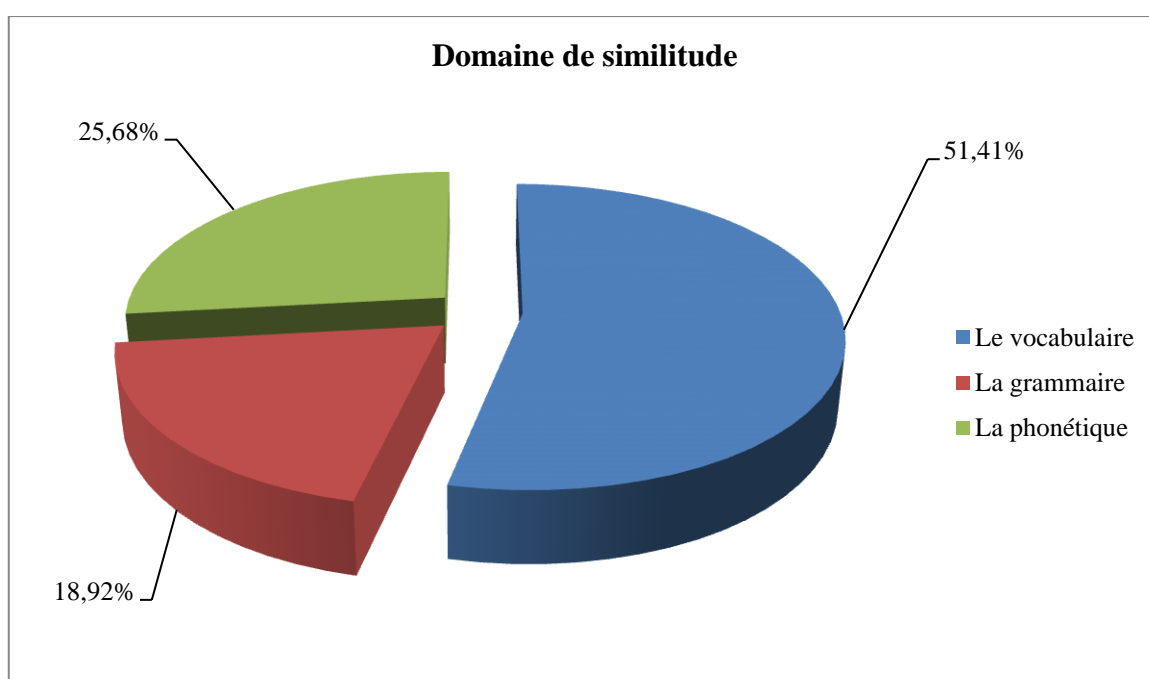


Figure 24: Principaux domaines de similitude entre les langues selon les apprenants

Question 23 : A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :

Les ressemblances :	Effectif	Pourcentage
Facilitent l'apprentissage du français	55	74,32 %
Gênent l'apprentissage du français	19	25,68 %
Total	74	100%

Tableau 29: Influence des similitudes entre le français et l'anglais sur l'apprentissage

Les résultats du tableau 29 indiquent que, bien que les similitudes entre le français et l'anglais soient majoritairement perçues comme un atout dans l'apprentissage du français (74,32 %),

elles peuvent également représenter une source de difficultés pour une part non négligeable des apprenants (25,68 %). En effet, ces correspondances lexicales et grammaticales constituent des repères facilitant la compréhension et l'acquisition du français, en particulier en ce qui concerne le lexique et certaines structures syntaxiques. Toutefois, ces rapprochements peuvent également induire en erreur, notamment en raison de la présence de faux amis et de divergences structurelles entre les deux langues. Ainsi, une vigilance accrue face à ces écarts est indispensable afin d'éviter les transferts interlinguistiques négatifs et d'assurer une maîtrise plus rigoureuse de la langue cible.

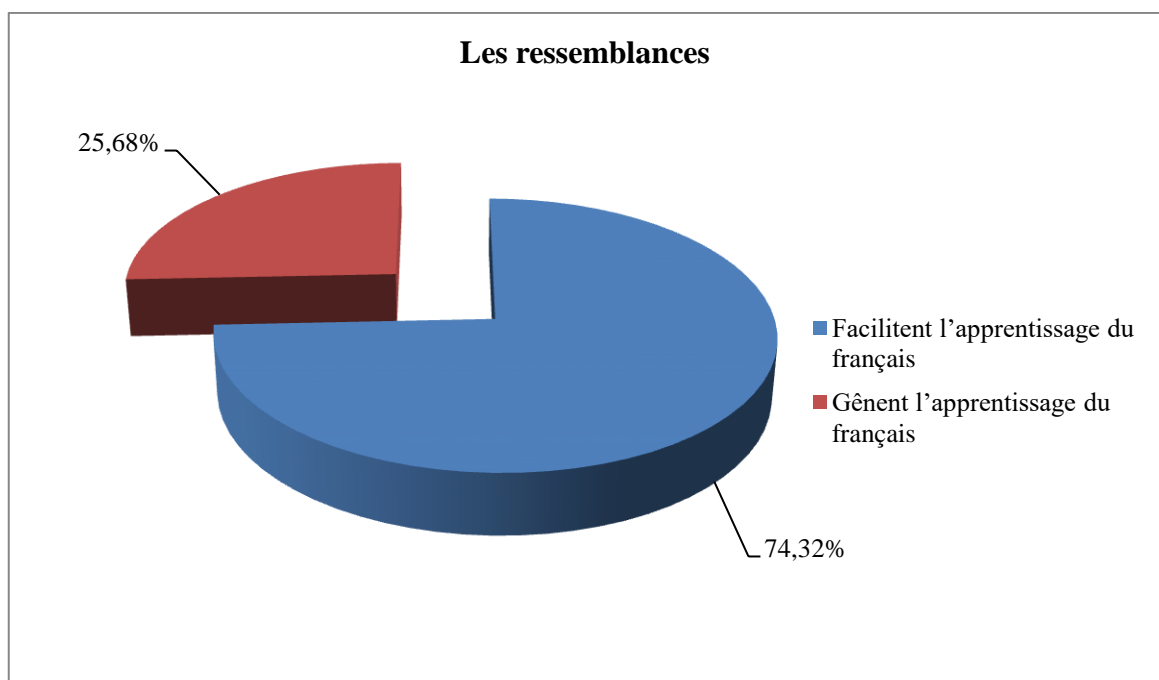


Figure 25: Influence des similitudes entre le français et l'anglais sur l'apprentissage

Ces résultats synthétisent les principales observations dégagées de l'analyse du questionnaire conçu pour cette étude :

- La majorité des étudiants perçoivent la production écrite en français comme une tâche difficile, qu'ils accomplissent essentiellement sur demande professorale.
- Nombre d'entre eux évitent l'emploi de certains mots ou expressions, révélant une conscience accrue des difficultés liées au choix lexical.
- Le recours au dictionnaire est courant, qu'il soit monolingue ou bilingue, bien qu'une minorité d'apprenants n'y fasse pas appel.
- La plupart des étudiants élaborent d'abord leurs idées en arabe avant de les transposer en français, mettant en évidence une forte influence de la langue maternelle dans le processus de rédaction.

- Une proportion notable d'étudiants établit régulièrement des comparaisons entre le français et l'arabe, témoignant d'une interaction constante entre les deux systèmes linguistiques.
- Près de la moitié des répondants appliquent spontanément certaines règles de l'arabe à l'apprentissage du français, ce qui souligne la persistance d'interférences interlinguistiques.
- L'arabe joue un rôle majeur comme support cognitif et linguistique dans l'apprentissage du français, la majorité des étudiants y ayant recours pour surmonter les difficultés de compréhension.
- Les principales difficultés rencontrées dans la production écrite concernent la construction grammaticale des phrases, ainsi que le manque de vocabulaire.
- La langue arabe est perçue non pas comme un obstacle, mais comme un appui dans l'apprentissage du français, facilitant la compréhension de certaines structures grammaticales et lexicales.
- Parmi les autres obstacles relevés figurent les problèmes de compréhension, les lacunes linguistiques, les difficultés de prononciation, la conjugaison, la grammaire, la lecture et l'écriture, l'expression d'un point de vue, la gestion du temps, l'expression orale, ainsi que des difficultés générales de communication.
- Une majorité d'étudiants affirme ne pas avoir recours aux emprunts lexicaux à l'anglais dans leurs productions écrites.
- Lorsqu'un glissement lexical vers l'anglais est observé, il s'explique principalement par la proximité perçue entre les deux langues, notamment au niveau du vocabulaire.
- Le vocabulaire est en effet identifié comme le domaine où les ressemblances entre l'anglais et le français sont les plus manifestes.
- Enfin, bien que ces ressemblances soient majoritairement perçues comme un levier facilitateur pour l'apprentissage du français, elles peuvent également générer certaines confusions chez une partie des apprenants.

1.6. Conclusion

L'analyse des résultats du dépouillement du questionnaire met en lumière plusieurs aspects déterminants concernant les stratégies d'écriture et les défis rencontrés par les étudiants. L'écriture en français est perçue comme une tâche ardue par une grande partie des apprenants, en raison de difficultés liées à la construction des phrases, à la grammaire et au manque de vocabulaire. Cette complexité entraîne un recours fréquent à l'évitement de certains mots et expressions jugés trop difficiles.

L'influence de la langue arabe se manifeste principalement par le fait que la majorité des étudiants pensent en arabe avant de rédiger en français. Cette approche leur permet d'organiser leurs idées, mais elle engendre aussi des interférences morphosyntaxiques et lexicales qui affectent la qualité de leurs productions écrites. Une partie des étudiants considère que l'arabe favorise leur apprentissage du français en servant de support cognitif, tandis que d'autres estiment qu'il constitue un obstacle en raison des différences structurelles entre les deux langues.

L'anglais joue un rôle plus discret dans l'apprentissage du français écrit. Si certains étudiants insèrent occasionnellement des mots anglais dans leurs productions, cela est souvent dû à des similitudes perçues entre les deux langues. Toutefois, cette influence reste limitée par rapport à celle de l'arabe et semble davantage concerner le lexique que la structure grammaticale.

L'étude des résultats souligne le rôle central de l'influence interlinguistique dans l'apprentissage du français écrit. L'arabe demeure la langue de référence pour la majorité des étudiants, ce qui favorise la structuration de la pensée tout en engendrant des erreurs dues aux interférences linguistiques. L'anglais, bien que moins influent, représente un appui lexical intéressant.

Toutefois, l'examen détaillé des productions écrites des apprenants, qui constitue une dimension essentielle de notre étude, sera approfondi dans le chapitre suivant. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre les erreurs interlinguales et leurs implications pour l'enseignement du français dans un contexte plurilingue.

Chapitre 2

Analyse des erreurs interlinguistiques dans les écrits des apprenants algériens

Introduction

L'apprentissage du français langue étrangère représente un défi considérable pour de nombreux apprenants, quelle que soit leur langue maternelle. Déjà perçue comme complexe par les locuteurs natifs, la langue française l'est d'autant plus pour ceux qui l'abordent comme langue seconde. L'un des obstacles majeurs rencontrés dans ce processus est lié à la tendance naturelle des apprenants à transférer, consciemment ou non, des règles issues de leur langue d'origine vers la langue cible. Ce phénomène, largement expliqué par l'ancrage profond des automatismes linguistiques de la langue maternelle, complique l'assimilation des structures syntaxiques, grammaticales et morphologiques propres au français.

Dans le contexte algérien, où le plurilinguisme est une réalité quotidienne, ces interférences linguistiques prennent une dimension particulière. L'arabe, langue dominante, mais aussi la présence marquée du français et, de plus en plus, de l'anglais, créent un environnement propice aux transferts interlinguistiques. Les productions écrites des apprenants algériens révèlent ainsi une variété d'erreurs récurrentes qui affectent la maîtrise de l'écrit. Ces erreurs concernent principalement la morphosyntaxe, le lexique, la phonétique, mais aussi certains éléments culturels inhérents à l'usage de la langue.

En s'inscrivant dans une perspective contrastive, ce chapitre vise à examiner de manière détaillée les erreurs interlinguales observées dans les productions des apprenants. En comparant les systèmes linguistiques en contact, il s'agira d'identifier les zones de divergence les plus problématiques, de mieux comprendre les mécanismes d'interférence et, par conséquent, de mettre en lumière les difficultés spécifiques que rencontrent les apprenants algériens dans l'apprentissage du français.

2.1. Représentation de l'espace scriptural

Dans cette partie, nous souhaitons mettre en lumière la présentation matérielle des productions écrites de nos apprenants algériens. Plus précisément, nous cherchons à examiner leur manière d'occuper l'espace scriptural, c'est-à-dire la page blanche, en nous focalisant sur la cohérence textuelle. En nous appuyant sur les travaux de J. Peytard (1970), nous affirmons que le texte se donne à voir et qu'il obéit à une organisation spatiale bien définie, à partir de laquelle son image se construit.

La question que nous nous posons est la suivante : que constatons-nous dans les productions écrites de nos apprenants ? Ce qui ressort principalement de ces productions, c'est l'absence de ponctuation (virgules, points, tirets, points d'interrogation, etc.), ce qui donne à la phrase ou au texte une impression de masse compacte où les lettres et les mots semblent s'agglutiner sans structure claire. Nous constatons que, dans la majorité des exemples analysés, l'image scripturale n'est pas respectée : les phrases ne sont pas délimitées de manière claire. Dans un texte bien maîtrisé en français, ces frontières entre les phrases seraient marquées par l'utilisation de majuscules, de signes de ponctuation, d'alinéas, etc. Il est important de rappeler qu'en arabe, le système d'écriture ne comporte pas de majuscules, ce qui pourrait expliquer en partie cette difficulté à intégrer ces marqueurs dans l'écriture en français.

Nous observons également l'absence de retours à la ligne, d'alinéas et de majuscules. Ce manque de délimitation entre les unités textuelles pourrait s'expliquer par une perte de repères due au passage d'un système d'écriture de droite à gauche (arabe) à un système de gauche à droite (français). L'apprenant se trouve ainsi dans une sorte d'entre-deux scriptural, où il n'est ni tout à fait intégré au code scriptural français, ni totalement détaché du code arabe. Cet entre-deux représente une zone de rupture, un espace où les éléments des deux systèmes linguistiques se rencontrent, s'interpénètrent et donnent naissance à ce que l'on appelle, dans le domaine de la linguistique, l'interlangue. Cette interlangue se manifeste notamment à travers diverses interférences interlinguistiques qui affectent la production écrite des apprenants. Ces interférences peuvent prendre la forme de transferts négatifs, où les structures, les règles et les habitudes graphiques du système arabe influencent l'écriture en français. Elles se traduisent par l'absence ou l'usage inapproprié de la ponctuation, des majuscules et des alinéas, mais aussi par des choix lexicaux, syntaxiques ou orthographiques influencés par la langue arabe. Ces phénomènes témoignent des difficultés rencontrées dans

l'adaptation à un nouveau code scriptural et soulignent l'importance d'un encadrement didactique ciblé pour faciliter l'appropriation des conventions de l'écrit en français.

2.2. Les interférences phonétiques

La langue arabe n'a pas seulement d'impact significatif sur le plan grammatical et lexical, mais elle exerce aussi une influence notable au niveau phonétique. Selon Taroubetzky (1970, p.57), « *les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte ; puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de la langue maternelle* ». En effet, chaque individu intériorise le système phonologique de sa langue maternelle et analyse les sons qu'il entend à travers ce filtre propre à sa langue. Lorsqu'il apprend une langue étrangère, l'apprenant continue d'utiliser ce filtre pour s'exprimer, ce qui conduit souvent à des erreurs dans la production des sons. Ces erreurs résultent d'une perception incorrecte des sons spécifiques à la langue étrangère, rendant leur reproduction exacte difficile.

Selon Carton (1994, p.57), « *apprendre à parler, c'est entre autres ne retenir que les sons employés comme phonèmes dans la langue maternelle, et surtout grouper ces sons selon le système phonologique de cette langue, les distinctions les plus stables sont probablement fixées avant l'âge de huit ans* ». Cela signifie que l'homme assimile très tôt le système phonologique de sa langue maternelle, qui devient une grille d'analyse pour percevoir et reproduire les sons. Lorsqu'il aborde une langue étrangère, il utilise inconsciemment ce crible phonologique. Cependant, les divergences entre les deux systèmes engendrent des difficultés, conduisant à des erreurs de prononciation fréquentes.

Les interférences entre le système phonétique du français et celui de l'arabe ont fait l'objet de nombreuses recherches. Ainsi, on observe qu'un apprenant dont la langue maternelle ne comporte pas le son [y] remplacera ce dernier par [u]. Par exemple, le mot « *lune* » [lyn] sera prononcé [lun] par des apprenants algériens débutants en français. Cette substitution s'explique par l'absence du son [y] dans le système phonétique de l'arabe, ce qui entraîne une adaptation phonologique basée sur leur langue maternelle.

En raison de son inventaire vocalique très limité, l'arabe ne comporte que trois voyelles avec des variations dans leur degré d'allongement, contrairement au français qui en possède seize. Cette différence phonétique entraîne des difficultés pour les apprenants arabophones à reproduire correctement les vocalisations françaises, notamment en raison des traits de labialisation et de nasalisation absents en arabe. Ces particularités conduisent fréquemment à

des erreurs interférentielles de nature phonétique. Par ailleurs, l'arabe ne dispose pas de certaines consonnes présentes en français, telles que le [p] (occlusive, bilabiale et sourde), le [ŋ] (occlusive, nasale, dorso-palatale et sonore) et le [v] (constrictive, orale et sonore).

Ces interférences, bien qu'essentiellement relevées à l'oral, se traduisent également dans les écrits des apprenants. Voici quelques déviations rédactionnelles dues à ce type d'erreurs illustrées dans le tableau 30.

2.2.1. Confusion des voyelles orales

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence phonétique	Confusion des voyelles orales	« Dans le domane... »	« Dans le domaine... »	1
		« Pour cominuquer avec les autres pays... »	« Pour communiquer avec les autres pays... »	6
		« Persenellement je pense que... » « ... dans le monde y'a déferente langue... »	« Personnellement je pense que... » « ... dans le monde y'a différente ... »	7
		« ...représent la técnologé... » « ...pour oubtenir des informations... » « ...c'est une bonne chose de comménuquer... »	« ...représente la technologie... » « ...pour obtenir des informations... » « ...c'est une bonne chose de communiquer... »	9
		« ..c'est une bonne chose de comménuquer... »	« ..c'est une bonne chose de communiquer... »	10
		« ...avec les gens de déférents nationalités... »	« ...avec les gens de différentes nationalités... »	11
		« L'apprentissage des langues est plus indesponsable »	« L'apprentissage des langues est indispensable »	12
		« ...qui va nous permettre de comunuquer... »	« ...qui va nous permettre de communiquer... »	13
		« ...on les bozoin... » « ..sans diffucilte... » « ...faire des rolations... »	« ...on en a besoin... » « ..sans difficulté... » « ...faire des relations... »	14

	« ...l'apprentissage de langue m'ade... » « ...apprendre une langue étrangère est un peu déficil... »	« ...l'apprentissage de langue m'aide... » « ...apprendre une langue étrangère est un peu difficile... »	15
	« ...apprendre plusieurs langues est vrement très important... »	« ...apprendre plusieurs langues est vraiment très important... »	18
	« ...on le trouve avec des défferent langue... »	« ...on le trouve avec différentes langue... »	20
	« Persenallment je suis avec l'apprentissage des langues étrangères »	« Personnellement je suis avec l'apprentissage des langues étrangères »	22
	« ...une langue défferante pour nous... »	« ...une langue différentes pour nous... »	24
	« ...elle parmat de prendre... » « ...utre cultures ... »	« ...elle permet de... » « ...autres cultures ... »	27
	« ...pour plisieurs raison... » « ... un utile de communication »	« ...pour plusieurs raisons... » « ...un outile de communication »	28
	« ...Il faut la langue pour duscuter... »	« ...Il faut maitriser la langue pour discuter... »	29
	« ...apprendre des langues étrangères simplifier... »	« ...apprendre des langues étrangères simplifie... »	30
	« ... beaucoup d'intellegence... »	« ...beaucoup d'intelligence... »	31
	« ...il y'a becaup des moyen de communication... »	« ...il y'a beaucoup de moyens de communication... »	32
	« ...si on va hort l'Algérer... » « ...on ne peut pas comminuer... »	« ...si on va hors de l'Algérie... » « ...on ne peut pas communiquer... »	33
	« Les langues étrangères partage des cultire » « ...por les réseaux sociaux... »	« Les langues étrangères partagent des cultures » « ...pour les réseaux sociaux... »	34

	« ...une novelle société... »	« ...une nouvelle société... »	35
	« ...des langues déffirentes ... »	« ...des langues différentes ... »	41
	« la langue est l' util de communication avec les autres »	« la langue est l' outil de communication avec les autres »	41
	« ...un public de déffrantes catégories... »	« ...un public de différentes catégories... »	42
	« ...les langues étrangères est un benifice ... »	« ...les langues étrangères est un bénéfice ... »	43
	« ... surtot dans nous jour »	« ... surtout dans nos jour »	44
	« Les langues étrangères comme l' anglis ... » « ...comprendre les défférences culturelles... » « ... developpement ... »	« Les langues étrangères comme l' anglais ... » « ...comprendre les différences culturelles... » « ... développement ... »	45
	« ... cotumes et tradition... »	« ... coutumes et traditions... »	47
	« ...n'ont pas de papiers ou mison ... »	« ...n'ont pas de papiers ou de maisons ... »	48
	« ...c'est une founetre de jeune... » « ...vivre la bale vie... »	« ...c'est une fenêtre de jeunes... » « ...vivre la belle vie... »	49
	« ...pour charcher des solutions... » « ...des petits bateux ... » « ...n'est pas forciment ... »	« ...pour chercher des solutions... » « ...des petits bateaux ... » « ...n'est pas forcément ... »	52
	« Les jeunes chercher de milleur conditions de vie » « les arabes et les mouslum ... » « ...le folard ... » « ...il est très fable ... »	« Les jeunes cherchent de meilleur conditions de vie » « les arabes et les musulmans ... » « ...le foulard ... » « ...il est très faible ... »	53
	« ... recherche la milleur vie »	« ...recherche la meilleure vie »	54
	« ...c'est une mode pour les jounes ... » « ... est un résque pour la vie » « ...tu sera recharché ... »	« ...c'est une mode pour les jeunes ... » « ...est un risque pour la vie » « ...tu seras recherché ... »	55

	<p>« ...vivre parturbé... » « ...une solution pour quéter le pays... » « ...vivre à la sufrance... »</p> <p>« ...vivre alaze... » « ...je veux l'indépendance... »</p>	<p>« ...vivre perturbé... » « ...une solution pour quitter le pays... » « ...vivre à la souffrance... » « ...vivre à l'aize... » « ...je veux l'indépendance... »</p>	
	« ...pays plus développée... »	« ...pays plus développée... »	56
	« ...becoup... »	« ...beaucoup... »	57
	« ...sans édentité... »	« ...sans identité... »	58
	<p>« ...très rupondu dans la société... » « ...un rêve de becaup d'algériennes... » « ...le problem d'intugration... »</p>	<p>« ...très répandu dans la société... » « ...un rêve de beaucoup d'algériennes... » « ...le problème d'intégration... »</p>	59
	<p>« ...spéicielement en algérie... » « ...leur cœur n'est jamais trouvé » « ...diractement à prison... » « ...dans un cochmère... »</p>	<p>« ...spécialement en Algérie... » « ...leurs corps ne sont jamais trouvés » « ...directement en prison... » « ...dans un cauchemar... »</p>	61
	« ...il y'a des jaunes ... »	« ...il y'a des jeunes ... »	62
	<p>« ...autre parsonne contre cette question... » « ...devient un noriture... »</p>	<p>« ...autre personne contre cette question... » « ...devient la nourriture... »</p>	63
	« ...becoup dans l'algérie... »	« ...beaucoup dans l'Algérie... »	64
	« ...établissement de la santé... »	« ...établissement de la santé... »	65
	« ...mane à l'addiction... »	« ...mène à l'addiction... »	66
	<p>« ...pour itudies... » « ...pour recherche... »</p>	<p>« ...pour étudier... » « ...pour rechercher... »</p>	67

	« ...La culture des autres relégion... »	« ...La culture des autres religions... »	68
	« La técnologé est toujeur... »	« La technologie est toujours... »	69
	« ...sur l'élève et son néveau... »	« ...sur l'élève et son niveau... »	
	« Les petits écrans ils sont devenu très popelaires... »	« Les petits écrans sont devenus très populaies... »	71
	« ...les parents et les jouns... » « ...cause la deprission... »	« ...les parents et les jeunes... » « ...cause la dépression... »	74

Tableau 30: Problèmes liés à la confusion des voyelles orales

En français, l'écriture repose sur des graphies spécifiques pour représenter chaque phonème. Cependant, leur prononciation varie selon les régions. Le système phonétique du français comprend 16 phonèmes vocaliques, tandis que l'alphabet utilisé pour les transcrire ne comporte que six voyelles. Ces phonèmes vocaliques diffèrent considérablement de ceux de la langue arabe comme l'indique le tableau 31.

Phonème	Exemple	Phonème	Exemple
[a]	Clavardage	[œ]	Bœuf
[ɑ]	Pâle	[ø]	Peu
[ã]	Pendre	[o]	Clôture
[ə]	Petit	[ɔ]	Obéir
[e]	Prédicat	[ɔ̃]	Contre
[ɛ]	Prêter	[i]	File
[ɛ̃]	Bulletin	[y]	Bureau
[oẽ]	Brun	[u]	Boulangerie

Tableau 31: système vocalique du français

Dans les énoncés extraits de notre corpus et mentionnés ci-dessus, nous pouvons remarquer que la majorité des erreurs commises par les apprenants concernent la retranscription des voyelles qu'ils ont tendance à confondre :

➤ **Confusion entre les sons [o] et [u] :**

Oubtenir/ obtenir, **be**caup/beaucoup, **novelle/ nouvelle**, **surtot/surtout/ mouslum/ musulman**,
folard/foulard, noriture/nourriture

➤ **Confusion entre les sons [o] et [y] :**

utre / autre

➤ **Confusion entre les sons [o] et [ə] :**

Personnellement/personnellement, bozoin/ besoin, rolations/relation, becaup/beaucoup,
devolopée/ développée

➤ **Confusion entre les sons [a] et [ɛ:] :**

Domane/domaine, **ade/aide**, Personallment/personnellement, parmat/ permet, bale/belle,
charcher/chercher, Fable/faible, Parturbé/perturbé, alaze/à l'aise,
spécielement/spécialement, diractement/directement, cochmère/cauchemar, parsonne/
personne, mane/mène

➤ **Confusion entre les sons [ə] et [u] :**

Founêtre/fenêtre

➤ **Confusion entre les sons [y] et [e] :**

Rupondu/répandu, intugration/intégration

➤ **Confusion entre les sons [y] et [ə] :**

➤ Popelaires/populaires

➤ **Confusion entre les sons [y] et [i] :**

Cominuquer/communiquer, diffucilte/difficulté, plisieurs/ plusieurs, duscuter/ discuter,
cultire/ culture

➤ **Confusion entre les sons [i] et [e] :**

Déferente/différente, técnologé/ technologie, déficit/difficile, simplifier/simplifie,
intelligence/intelligence, Algérer/ Algérie, catégorées/ catégories, anglis/anglais, mison/
maison, forciment/forcément, milleur/meilleur, résque/risque, quéter/quitte, édentité/identité,
établéssment/établissement, itudies/étudier, relégion/religion, técnologé/technologie,
néveau/niveau, deprission/dépression

➤ **Confusion entre les sons [ə] et [ɛ:] :**

Vrement/vraiment

➤ **Confusion entre les sons [ə] et [e]:**

Benifice/bénifice, developpement/développement

➤ **Confusion entre les sons [u] et [œ]:**

Jounes/jeunes, toujeur/toujours

➤ **Confusion entre les sons [o] et [œ]:**

Cœur/corps

➤ **Confusion entre les sons [o] et [ø]:**

Bateux/bateaux, veaux/veux

L'arabe, avec son inventaire vocalique restreint, ne comporte que trois voyelles, caractérisées par des degrés variables d'allongement, contrairement au français qui en dénombre seize. Cette différence phonologique complique pour l'apprenant arabophone la production des vocalisations françaises, notamment en raison des traits de labialisation et de nasalisation, absents dans la langue arabe. Cette disparité entraîne fréquemment des erreurs interférentielles d'ordre phonétique.

2.2.2. Confusion des voyelles nasales

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Erreur morphosyntaxique	Confusion des voyelles nasales	« Le français et l'anglais est em portant »	« Le français et l'anglais sont im portants »	3
		« ...Pour voyager à l' étron ger... »	« ...Pour voyager à l' étran ger... »	4
		« ..Parlons plusieurs long ues... »	« ..Parlons plusieurs lang ues... »	5
		« ...C'est très em portant... » « ...pour obtenir des en formation... » « Français, anglais, almond »	« ...C'est très im portant... » « ...pour obtenir des in formations... » - « Français, anglais, allemand »	9
		« ...donc apprendre une nouvelle long ue... »	« ...donc apprendre une nouvelle lang ue... »	14

	« ...il y'a beaucoup de longues... »	« ...il y'a beaucoup de langues... »	
	« ...il est nécessaire d'apprendre plusieurs longues étrangères... »	« ...il est nécessaire d'apprendre plusieurs langues étrangères... »	19
	« ...apprendre une lungue nous permette de savoir la culture... »	« ...apprendre une langue nous permet de connaître la culture... »	20
	« Avec l'apparance de l' enternet... »	« Avec l'apparition de l' internet... »	23
	« ..votre langue prencipale... »	« ..votre langue principale... »	25
	« ...pour plusieurs raisans... »	« ...pour plusieurs raisons... »	26
	« ..les longues étrangères... »	« ..les langues étrangères... »	28
	« ...changement de montalités... »	« ...changement de mentalités... »	32
	« ...partager les anformations... »	« ...partager les infor mations... »	34
	« Je suis pour appron dre une nouvelle langue »	« Je suis pour appren dre une nouvelle langue »	36
	« L'apprentissage des langues étrangères est très bénéfique et in portant »	« L'apprentissage des langues étrangères est très bénéfique et im portant »	45
	« Elle est dongereux »	« Elle est dangereux »	52
	« Ce sujet est très am portant »	« Ce sujet est très im portant »	53
	« ... don s notre société... »	« ... dans notre société... »	54
	« un phénomène plan des dangers »	« un phénomène plein de dangers »	55
	« ...comme le conser » «... c'est pas garontez... » « ...pour communc ez une nouvelle vie »	« ...comme le cancer » «... ce n'est pas garanti... » « ...pour commencer une nouvelle vie »	61
	« L'utilisation des écrons... »	« L'utilisation des écrons... »	69

			écrans... »	
--	--	--	-------------	--

Tableau 32: difficultés liées aux voyelles nasales

En langue arabe, la prononciation des lettres présente une certaine complexité, chaque lettre exigeant une position précise des organes articulatoires pour produire un son correct. La maîtrise de cette articulation repose sur une discipline spécifique nommée (التَّجْوِيد) « *at-tağwīd* », qui enseigne les règles de récitation avec précision et élégance. Cette discipline nécessite une connaissance approfondie des points d'articulation des sons et de leur mécanisme de production.

L'apprentissage du « *tağwīd* » s'effectue principalement par le biais d'une transmission orale, sous la guidance de spécialistes chevronnés. L'arabe se distingue également par l'existence d'un phénomène de nasalisation, désigné par le terme (الْغُنَّة) « *al-ghunna* », qui s'applique aux lettres « ن » (*nūn*) et « م » (*mīm*). La *ghunna* se produit spécifiquement lorsque ces lettres sont associées à un *chaddā* (◌◌), les transformant respectivement en « نْ » (*nunn*) et « مْ » (*mimm*).

Ce procédé, fondamental dans la récitation coranique, se révèle toutefois particulièrement complexe à maîtriser et requiert une pratique intensive sous la supervision d'enseignants qualifiés.

En français, les voyelles nasales désignent des voyelles dont l'air sonorisé s'échappe simultanément par le nez et la bouche. Il en existe quatre types dans cette langue :

- Deux voyelles postérieures, où l'air sonorisé s'échappe tout en arrondissant légèrement la cavité buccale : ([ã] dans *branche* et [ɔ̃] dans *ombre*).
- Une voyelle postérieure, également produite avec un arrondi de la cavité buccale : ([œ̃] dans *défun*).
- Une voyelle antérieure, où la cavité buccale n'est pas arrondie : ([ɛ̃] dans *destin*).

La notion de nasalisation semble peu familière pour nos apprenants. Toutefois, en examinant leurs productions écrites, nous avons constaté un nombre limité d'erreurs dans ce domaine (**em**portant/**im**portant, **é**tronger/ **é**tranger, **long**ues/**lang**ues, **en**formation/**in**formation, **almond**/allemand, **lung**ue/**lang**ue, **en**ternet/**in**ternet, **pre**ncipale/**prin**cipale, **raisans**/raisons, **mont**alités/**men**talités, **app**rondre/**app**rendre, **in**portant/**im**portant, **don**gereux/**dan**gereux, **don**s/**dan**s, **plan**/plein, **con**ser/**can**cer, **gar**ontez/**gar**antie, **comm**uncez/**comm**encer,

écrons/écrans). Ces erreurs sont tout à fait normales, car les étudiants ne sont pas habitués à prononcer des sons nasaux, une caractéristique qui ne figure pas dans leur langue maternelle.

2.2.3. Substitution des consonnes

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Erreur morphosyntaxique	Substitution des consonnes	« ...Plusieurs langue ; itali, espaniol, arabe,... »	« ...Plusieurs langue ; italien, espagnol, arabe,... »	7
		« les langues etranges pupli les science pour tout le monde »	« les langues étrangères publient les science pour tout le monde »	34
		« Les langues étrangères très belle buisque ... »	« Les langues étrangères sont très belle puisque ... »	
		« ... berceque il donne c'est jens la liberté »	« ... parce que il donne c'est jens la liberté »	54
		« ... avec une souvrance ... »	« ... avec une souffrance ... »	61
		« ...rasompli la argon... »	« ...rassembler ... »	63

Tableau 33: Erreurs phonétiques dues à la confusion entre les consonnes [p] et [b], [n] et [ɲ], [f] et [v]

Dans ces énoncés : « *les langues etranges **pupli** les science pour tout le monde* », « *les langues étrangères très belle **buisque**...* », « *...**berceque** il donne c'est jens la liberté* », nous pouvons remarquer que les apprenants confondent les deux sons [p] et [b]. Ainsi, dans ces énoncés, nous nous apercevons que les apprenants algériens écrivent « *pupli* » pour « *publient* », « *buisque* » pour « *puisque* », « *berceque* » pour « *parce que* ».

Quant à l'énoncé « *...plusieurs langue ; itali, espaniol, arabe,...* », le son [ɲ] n'existe pas en arabe. Les étudiants arabophones ont tendance à le remplacer par un son qui leur est plus familier. Dans ce cas, [ɲ] peut être simplifié en [n], d'où « *espaniol* » au lieu de « *espagnol* », ce qui reflète l'ajustement phonétique à la langue maternelle.

Dans le mot « *une souvrance* », l'interférence entre l'arabe et le français se manifeste principalement dans la substitution du son [f] par [v]. En arabe standard, le son [v] n'existe pas. Les apprenants peuvent remplacer [v] par [f], ou inversement, selon leur proximité

phonétique et leur perception du mot. Ici, le mot « *souffrance* » est transformé en « *souvrance* », où [f] est remplacé par [v]. Cela illustre une interférence phonétique due à l'absence de [v] dans la langue arabe.

Ces erreurs orthographiques observées chez les apprenants algériens trouvent leur origine dans une difficulté à articuler le son [p], absent du système phonologique de l'arabe. Ainsi, ils tendent à substituer le son [p] (consonne occlusive bilabiale sourde) par le son [b] (consonne occlusive bilabiale voisée), le son [v] (consonne fricative, sonore et antérieure) par le son [f] (consonne fricative, sourde et antérieure) et le son [ŋ] (consonne nasale, dorso-palatale, sonore et postérieure) par le son [n] (consonne nasale, sonore et antérieure), ces phonèmes étant proches sur le plan articulatoire. Cette confusion phonétique se manifeste également dans leurs productions écrites, où les mots sont transcrits conformément à leur prononciation.

Hormis la confusion courante entre les sons [b] et [p], [f] et [v], [n] et [ŋ], les consonnes en général ne posent pas de problèmes significatifs pour les apprenants algériens dans l'acquisition du français, puisque la majorité de ces consonnes sont partagées par les deux langues. Cependant, lorsqu'ils rencontrent des sons spécifiques au français qui leur sont inconnus, les apprenants ont tendance à recourir à leur prononciation naturelle pour tenter de restituer ces nouveaux sons. Ils établissent alors des comparaisons entre les sons du français et ceux de l'arabe, cherchant à identifier ceux qui y ressemblent le plus. Ainsi, face à un son absent de leur système phonétique, ils substituent celui qui semble lui être le plus proche dans leur langue maternelle, ce qui engendre des confusions, comme celles entre [b] et [p], [f] et [v], [n] et [ŋ]

Ce type d'erreur constitue un phénomène récurrent chez les apprenants algériens du F.L.E. dont l'arabe est la langue première. Cette difficulté découle de l'incompatibilité des systèmes phonétiques et phonologiques des deux langues, ainsi que d'une pratique orale du français insuffisante, entravant la capacité des apprenants à mémoriser et à reproduire correctement la chaîne phonétique des mots. Ces erreurs se retrouvent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

2.2.4. Omission des accents

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Erreur morphosyntaxique	Omission des accents	« ..technologie et medicine... »	« ..technologie et médecine... »	1
		« ...une necessite »	« ...une nécessité »	4
		« ...avec des gens de differente nationalité... »	« ...avec des gens de différentes nationalité... »	13
		« ...mais en meme temps... »	« ...mais en même temps... »	15
		« Enfin, etre une personne qui parle 3 langues et plus... »	« Enfin, être une personne qui parle 3 langues et plus... »	20
		« ...apres votre langue... »	« ...après votre langue... »	25
		« ...des langues etrangers... »	« ...des langues étrangères... »	27
		« Les langues etrangere » « Faire des echanges »	« Les langues étrangères » « Faire des échanges »	32
		« ...90% du technology comme les PC, telephones, ... »	« ...90% du technologie comme les PC, les téléphones, ... »	35
		« ...un role dans la vie... »	« ...un rôle dans la vie... »	39
		« Les langues étrangères est un benifice... »	« Les langues étrangères sont un bénéfice... »	43
		« ...au developpement de la personnalité... »	« ...au développement de la personnalité... »	44
		« ...il sont preferes... » « ...je veux l'independance... »	« ...il préfère... » « ...je veux l'indépendance... »	55
		« ...la mort de cette generation... »	« ...la mort de cette génération... »	57
		« ...le problem d'intugration... »	« ...le problème d'intégration... »	59
« ...des points negatifs... »	« ...des points négatifs... »	65		

		« ...crée une dépendance... »	« ...crée une dépendance... »	67
		« Les écrans sont bien... »	« Les écrans sont bien... »	68
		« ...un jugement sever... »	« ...un jugement sévère... »	71
		« Les études sur l'integration... »	« Les études sur l'intégration... »	73
		« Les reseaux sociaux »	« Les réseaux sociaux »	74

Tableau 34: Omission des accents

Selon les auteurs de la grammaire méthodique du français :

Les accents sont des signes diacritiques qui se placent, en français, sur certaines voyelles pour indiquer leur prononciation, différente de celle de la voyelle non accentuée (cf. **é, è, ê vs e**) ou pour marquer une distinction entre des mots (cf. **a**, de **avoir** vs **à**, préposition), tout en apportant parfois une indication historique. (Martin, Pellat et Rioul, 1994, p.75).

Dans les énoncés mentionnés supra, une confusion fréquente réside dans l'omission de l'accent aigu sur le « e », comme le montre l'exemple : « ...90% du technology comme les PC, telephones, ... ». Ici, l'apprenant n'a pas inséré les accents aigus nécessaires sur les deux « e » du mot « telephones ». Cette lacune peut être attribuée à l'absence d'accents en arabe, tout comme en anglais. En conséquence, les apprenants algériens éprouvent des difficultés à distinguer et à maîtriser les trois types d'accents utilisés en français à savoir l'accent aigu, l'accent grave et l'accent circonflexe.

2.2.5. Groupes consonantiques évités

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Erreur morphosyntaxique	Groupe consonantique évité	«... pasque elle ... »	«... parce qu'elle ... »	31
		« ...les maladies tel que :l'Azahimer... »	« ...les maladies tel que : l'Alzheimer... »	41
		« ...faire un perogram... »	« ...faire un programme... »	71

Tableau 35: Groupes consonantiques évités

Dans l'exemple « *Pasque* » au lieu de « *parce que* », le groupe consonantique [ks] présent dans « *parce* » est simplifié par l'omission du son [x]. Cette simplification peut s'expliquer par le fait qu'en arabe, les groupes consonantiques comportant plus de deux consonnes consécutives sont rares, voire inexistants. Ainsi, lorsqu'un tel groupe apparaît en français, il est souvent simplifié par omission d'un élément intermédiaire pour en faciliter l'articulation. Dans ce cas, [x] est omis, réduisant le groupe [ks] à [s].

Un phénomène similaire s'observe dans « *l'Azahimer* » au lieu de « *l'Alzheimer* », où le groupe consonantique [lz] est altéré, et le son [l] est supprimé. En arabe, les successions de consonnes dans des positions analogues (comme [lz]) sont peu fréquentes et généralement évitées par insertion d'une voyelle épenthétique ou par substitution d'un son. Ici, [lz] est simplifié en [z], un son perçu comme plus stable et familier dans le système phonologique arabe.

Ces erreurs mettent en lumière l'incompatibilité entre les règles phonétiques de l'arabe et celles du français, particulièrement en ce qui concerne les groupes consonantiques complexes. Les apprenants arabophones ont tendance à simplifier ces clusters en omettant ou en substituant certains sons. Par ailleurs, ils réorganisent parfois la structure phonétique afin qu'elle soit conforme aux contraintes de leur langue maternelle, ce qui reflète un processus d'adaptation phonologique naturelle. Dans ces énoncés, il apparaît que l'apprenant élabore des phrases contenant des termes quasi exacts sur le plan phonétique, mais incorrects d'un point de vue orthographique.

Ce constat met en lumière une problématique fréquente : l'écart entre une prononciation correcte et la reconnaissance de son orthographe dans la langue cible. Il est courant de savoir prononcer correctement un mot entendu sans jamais en avoir observé la forme écrite. Pour pallier cette difficulté, il semble judicieux d'adopter une approche pédagogique où l'oralité précède l'apprentissage des aspects orthographiques, favorisant ainsi une acquisition plus harmonieuse et durable. Le tableau 36 présente les types d'erreurs phonétiques et leur occurrence dans les copies de nos apprenants:

Erreur phonétique	Nature de l'erreur	Occurrence de l'erreur	Pourcentage
-------------------	--------------------	------------------------	-------------

-Confusion des voyelles orales	85	59.85%
- Confusion des voyelles nasales	26	18.30%
- Substitution des consonnes	6	4.22%
- Omission des accents	22	15.49%
- Groupes consonantiques évités	3	2.11%
Total	142	100%

Tableau 36: Tableau récapitulatif des interférences phonétiques avec leur occurrence dans le corpus

Les erreurs observées dans ce corpus mettent en évidence les difficultés phonétiques particulières auxquelles nos apprenants sont confrontés lors de l'apprentissage du français. La confusion des voyelles orales apparaît comme la plus significative, suivie par celle des voyelles nasales, puis les difficultés liées à l'accentuation et à la gestion des groupes consonantiques. Ces interférences phonétiques soulignent la nécessité d'un enseignement spécifique qui prenne en compte les divergences phonologiques entre les deux langues, afin de favoriser une meilleure maîtrise du français chez nos apprenants.

2.3. Les interférences morphosyntaxiques

La morphosyntaxe regroupe l'ensemble des règles qui permettent de structurer grammaticalement un énoncé. Elle porte à la fois sur les formes des mots, qu'il s'agisse de flexions régulières, irrégulières ou de variantes spécifiques à certains noms et verbes, et sur l'agencement des marques syntaxiques associées au nom (comme les déterminants), au verbe (notamment les pronoms), à l'adjectif ou à l'adverbe. Elle examine également l'organisation des mots et des groupes de mots dans une phrase. Ainsi, selon Brin *et al.* (2006), la morphosyntaxe est « *l'étude des variations de formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés* ». Nous présenterons ci-après les interférences morphosyntaxiques détectées dans notre corpus.

2.3.1. Erreurs liées à l'omission de l'article

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence	Omission de	« ...dans le domaine tecnology »	« ...dans le domaine de la technologie et »	1

morphosyntaxique	l'article	et midicine... »	de la médecine... »	
		« ...il faut que comprer plusieurs langue, itali, espaniol, arab, english... »	« ...il faut apprendre plusieurs langues : l'italien, l'espagnol, l'arabe, l'anglais... »	7
		« ...les langues étrangères peut ouvrir possibilités d'obtenir des travaux... »	« ...Les langues étrangères peuvent offrir des opportunités pour obtenir un emploi... »	39
		« ...au developpement la personnalité... »	« ...au développement de la personnalité... »	44
		« ...partir l'age adolescence... »	« ...partir de l'âge de l'adolescence... »	48
		« ...L'émégration c'est sujet sensible... »	« L'émigration est un sujet sensible. »	58

Tableau 37: Interférences liées à l'omission de l'article

Il est évident que la différence entre les deux langues en question entraîne fréquemment des productions influencées par la langue maternelle des apprenants. La présence ou l'absence de l'article constitue un aspect crucial dans l'enseignement du FLE. Dans de nombreux cas, des erreurs liées à l'omission de l'article devant un nom commun³⁶ ont été relevées. Ces erreurs traduisent une influence directe de la structure grammaticale de l'arabe.

Ainsi, les apprenants utilisent parfois un substantif sans article, comme dans les énoncés suivants :

- «...dans le domaine tecnologia et midicine...» : « في مجال التكنولوجيا والطب » (*fī majāl al-tiknūlūgiyā wa-l-ṭibb*)
- «...il faut que comprer plusieurs langue, itali, espaniol, arab, english...» : « يجب تعلم عدة لغات: ايطالية، اسبانية، عربية، انجليزية » (*yajibu ta'allumu 'iddata luġāt: 'iṭāliyyah, 'isfāniyyah, 'arabiyyah, 'inġilīziyyah*)
- «...au developpement la personnalité...» : « لتطوير الشخصية » (*litaṭwīri al-šaḥṣiyyah*)
- «L'émégration c'est sujet sensible...» : « الهجرة موضوع حساس » (*al-hijrah mawḏū' ḥassās*)

Ces exemples mettent en lumière une interférence entre les deux systèmes linguistiques, expliquant pourquoi nos apprenants produisent de telles constructions. En effet, l'article

³⁶ En langue française, seuls les noms propres de personnes n'ont pas besoin d'être accompagnés d'un article.

indéfini n'a pas d'équivalent explicite en arabe, ce qui rend l'emploi des articles « un », « une » ou « des » peu naturel pour eux. Cette particularité explique leur tendance à les omettre dans leurs productions écrites. L'absence d'article dans des énoncés similaires en arabe, ainsi que dans la conscience linguistique des apprenants, les conduit fréquemment à commettre des erreurs. Ainsi, le contexte de plurilinguisme engendre chez l'apprenant un mélange ou une confusion, particulièrement lorsque sa maîtrise de la langue cible reste insuffisante.

2.3.2. Erreurs liées à l'ajout de l'article

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Erreurs liées à l'ajout de l'article	« L'apprentissage des langues étrangères sont très importantes est nécessaires pour des plusieurs raisons »	« L'apprentissage des langues étrangères est très important pour plusieurs raisons »	8
		« La maîtrise de les langues... »	« La maîtrise des langues »	39
		« Elle t'aide pour chercher d' un travail... »	« Elle t'aide à chercher un travail »	46
		« ...pour chercher d' une vie meilleure... »	« ...pour chercher une vie meilleure... »	56

Tableau 38: Erreurs liées à l'ajout de l'article

L'arabe se distingue par l'absence de contractions : les prépositions et les articles y sont toujours dissociés. Cette caractéristique peut entraîner des erreurs en français, comme l'utilisation de « de les » au lieu de « des », à l'exemple de l'énoncé « *La maîtrise de les langues...* ». En français, la combinaison « de les » est grammaticalement incorrecte et doit se contracter en « des ». En revanche, en arabe, la préposition et l'article défini restent séparés, comme dans « *التمكن من اللغات* » (*al-tamakkun min al-lugāt*), ce qui peut provoquer des hésitations et des confusions chez les apprenants lorsqu'ils doivent appliquer cette règle en français. Aussi l'énoncé « *...pour chercher d'une vie meilleure...* » illustre une interférence liée à la structure de l'arabe, où la préposition est suivie directement par le nom sans nécessiter d'article, comme dans l'exemple « *pour chercher vie meilleure* » « *للبحث عن حياة أفضل* » (*li-l-baḥṭ 'an ḥayāh 'afḍal*). Cette différence morphosyntaxique amène l'apprenant à insérer un article inapproprié en français, produisant ainsi une construction incorrecte.

2.3.3. Erreurs concernant le genre de l'article

Par ailleurs, dans la série d'énoncés qui va suivre, nous observons que, bien que l'apprenant ait parfois correctement utilisé l'article défini ou indéfini en fonction du contexte, il a néanmoins commis des erreurs concernant le genre de l'article employé. En effet, il substitue souvent un article masculin à un article féminin ou inversement. Ce type d'erreur est courant chez la majorité des apprenants de F.L.E, quelle que soit leur langue maternelle.

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Substantif masculin en arabe, féminin en français	« ...d'être un personne plus cultivé.. »	« ...d'être une personne plus cultivé.. »	11
		« Elle nous ouvre un porte sur le monde... »	« Elle nous ouvre une porte sur le monde... »	20
		« ...c'est le base dans la vie... »	« ...c'est la base dans la vie... »	21
		« ...est un solution de plusieurs problèmes... »	« ...est une solution de plusieurs problèmes... »	22
		« ...comme le transportation... »	« ...comme la transportation... »	22
		« ...Vous pouvez demander un demande... »	« ...Vous pouvez demander une demande... »	29
		« ... le matière scientifique... »	« ... la matière scientifique... »	31
		« ...donner un obligation... »	« ...donner une obligation... »	33
		« ... le personne qui veut travailler... »	« ... la personne qui veut travailler... »	33
		« ... le personne qui a des langues étrangères... »	« ... la personne qui a des langues étrangères... »	36
		« ... un bonne concentration... »	« ... une bonne concentration... »	47
		« ...l'émigration dans le mer... »	« ...l'émigration dans la mer... »	52
		« ...c'est une phénomène... »	« ...c'est un phénomène... »	53
		« L'émigration clandestine est une phénomène... »	« L'émigration clandestine est un phénomène... »	57
« ...ce sujet anime un polémie... »	« ...ce sujet anime une polémique... »	58		

Substantif féminin en arabe, masculin en français	« ...un nourriture pour le poisson... »	« ...une nourriture pour le poisson... »	63
	« ...regarde la coté positive de votre pays... »	« ...regarde le côté positif de votre pays... »	63
	« ...la technologie est un science moderne... »	« ...la technologie est une science moderne... »	65
	« ...cela rend le personne dépendante... »	« ...cela rend la personne dépendante... »	65
	« ... le tv ... »	« ... la tv ... »	69
	« ...une petite village... »	« ...un petit village... »	23
	«... c'est une point entre les peuples... »	«... c'est un point entre les peuples... »	28
	«... une petite village ...»	«... un petit village ...»	35
	« ...les voyages et la tourisme... »	« ...les voyages et le tourisme... »	43
	« ...la statut de sa fammille... »	« ...le statut de sa fammille... »	48
	« ...la résultat de l'harga... »	« ...le résultat de l'harga... »	52
	« ...ne trouve pas la paradis... »	« ...ne trouve pas le paradis... »	58
	«... une travail...»	«... un travail...»	61
	« ...la pourcentage d'arriver... »	« ...le pourcentage d'arriver... »	61
	« ...la moment... »	« ...le moment... »	61
	«... une paradis... »	«... un paradis... »	61
	«... une fléau... »	«... un fléau... »	62
	« ...une petite village... »	« ...un petite village... »	66
	« ...la divertissement...»	« ...le divertissement...»	74

Tableau 39: Erreurs concernant le genre de l'article

Les divergences entre les genres des noms en arabe et en français sont souvent à l'origine de plusieurs erreurs dans l'emploi des articles définis ou indéfinis. À cet égard, nous avons relevé les écarts suivants :

Substantif masculin en arabe, féminin en français :

- un personne/une personne : Le nom personne est masculin en arabe (شخص) [šakḥṣ].
- un solution/ une solution : Le nom solution est masculin en arabe (حلّ) [ḥall].

- un bonne concentration/ une bonne consontration : Le mot concentration est masculin en arabe (تركيز) [tarkīz].
- un polémie/une polémique : Le mot polémique est masculin en arabe (جدل) [jadal].
- le tv/ la T.V : Le mot télévision est masculin en arabe (التلفاز) [at-tilfāz].

Substantif féminin en arabe, masculin en français :

- Une petite village/ un petit village : Le mot village est féminin en arabe (قرية) [qarya].
- La tourisme/ le tourisme : Le mot tourisme est féminin en arabe (السياحة) [as-siāḥa].
- La résultat/ le résultat : Le mot résultat est féminin en arabe (النتيجة) [an-natījah].
- Une paradis/ un paradis : Le mot paradis est féminin en arabe (الجنة) [jannah].
- La divertissement/ le divertissement : Le mot divertissement est féminin en arabe (الترفيه) [at-tarfīh].

2.3.4. Confusion entre l'article défini et indéfini

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Confusion entre l'article défini et indéfini	« ...souffre à cause de marginalisation et le racisme. »	« Il souffre à cause de la marginalisation et du racisme. »	58

Tableau 40: Confusion entre l'article défini et indéfini

L'absence d'article explicite en arabe pour les notions abstraites où l'arabe n'utilise pas toujours d'article pour des concepts abstraits, tandis que le français en requiert systématiquement. Dans l'énoncé : « ...souffre à cause de marginalisation et le racisme », l'absence de l'article devant « marginalisation » montre une confusion : en français, même dans des cas abstraits, un article défini ou indéfini est requis. L'emploi de « le racisme » est correct, mais dans un contexte où les deux notions sont présentées ensemble, la symétrie des articles est importante. En arabe, les noms abstraits peuvent apparaître sans article, ce qui peut induire une telle erreur en français.

2.3.5. Erreurs liées à l'emploi des articles dans les expressions de quantité (« beaucoup de », « plusieurs »)

Type de	Nature de	Erreur	Forme correcte	N° de
---------	-----------	--------	----------------	-------

l'interférence	l'interférence			copie
Interférence morphosyntaxique	Emploi des articles dans les expressions de quantité	« Aujourd'hui beaucoup personnes pensent qu'il... »	« Beaucoup de personnes pensent qu'il... »	19
		« Plusieurs des gens, ils pensent »	« Plusieurs gens, pensent ... »	33

Tableau 41: Erreurs liées à l'emploi des articles dans les expressions de quantité (« beaucoup de », « plusieurs »)

En ce qui concerne les difficultés d'emploi de l'article défini et indéfini pluriel en français, nous remarquons à travers l'énoncé « *Aujourd'hui beaucoup personnes pensent qu'il...* » peut correspondre à une phrase arabe comme : « *هناك أشخاص كثيرون يفكرون* ». Cette erreur reflète une influence directe de la structure de la langue arabe, où l'idée de quantité peut s'exprimer sans recours à une préposition intermédiaire comme « *de* » en français. En arabe, l'adjectif « *كثيرون* » (*kathīrūn*, *beaucoup*) est directement lié au nom « *أشخاص* » (*ashkhās*, *personnes*) sans préposition. Quant 'à l'énoncé « *Plusieurs des gens, ils pensent* », en français, « *plusieurs* » est un déterminant quantitatif qui se suffit à lui-même pour introduire un nom, l'ajout de « *des* » est incorrect et résulte d'une confusion. Cette erreur est influencée par la structure de l'arabe : « *العديد من الناس يفكرون* », en arabe, l'expression « *العديد من* » (*al-'adīd min*, *plusieurs de*) utilise « *من* » (*min*, *de*) pour lier le déterminant « *العديد* » (*plusieurs*) au nom « *الناس* » (*gens*). Cette préposition est systématique en arabe mais n'a pas d'équivalent en français dans ce contexte.

2.3.6. Problèmes liés à l'emploi des adjectifs possessifs³⁷

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Emploi des adjectifs possessifs	« Elle facilite le contact avec les autres pays et notre amis étrangers »	« Elle facilite le contact avec les autres pays et nos amis étrangers »	8
		« Je suis pour l'émigration clandestine malgré tous sa »	« Je suis pour l'émigration clandestine malgré tous ses »	60

³⁷ Les déterminants possessifs marquent, en général, que l'on présente comme appartenant à quelqu'un ou à quelque chose les êtres ou les objets désignés par les noms auxquels ils sont joints.

		inconvénients »	inconvénients »	
		« ...faire son projet et étude son leçon »	« ...faire son projet et étudie sa leçon »	68

Tableau 42: Problèmes liés à l'emploi des adjectifs possessifs

L'adjectif possessif « *notre* » fait partie des déterminants possessifs qui indiquent l'appartenance du nom avec sa personne grammaticale. Cet adjectif change de forme au pluriel : « *notre* » devient au pluriel « *nos* ». En revanche, en arabe, le possessif est souvent invariable en nombre, même lorsqu'il s'applique à des objets pluriels. Par exemple, « *أصدقائنا* » (*aṣḍiqā'unā*), « *nos amis* » utilise une seule forme possessive. Cela peut induire une confusion pour les apprenants arabophones, qui emploient « *notre* » de manière inappropriée pour un pluriel en français, où « *nos* » est obligatoire pour un nom au pluriel.

L'erreur dans l'utilisation de l'adjectif possessif dans l'énoncé « *Je suis pour l'émigration clandestine malgré tous sa inconvénients* » résulte d'une influence de la langue arabe sur l'usage du français. En arabe, l'adjectif possessif est souvent utilisé sans distinction de genre et de nombre, contrairement au français où il doit s'accorder avec le nom qu'il qualifie. De plus, l'arabe n'impose pas toujours une différence stricte dans l'usage des adjectifs possessifs, ce qui peut mener à des erreurs lorsqu'un apprenant applique cette règle en français. Dans cet exemple, l'erreur concerne l'accord entre l'adjectif possessif « *sa* » et le nom « *inconvénients* ». En français, puisque « *inconvénients* » est masculin pluriel, l'adjectif possessif doit être « *ses* » et non « *sa* ». Cette confusion provient du fait qu'en arabe, l'adjectif possessif ne varie pas selon le genre et le nombre, comme le montre l'exemple « *عيوبه* » (*'uyūbuh*), ce qui peut induire en erreur l'apprenant lorsqu'il transpose cette règle en français.

En effet, en arabe, nous utilisons un système qui se rapproche de la composition anglaise : « *possédé de possesseur* », sauf qu'en arabe, il n'y a pas de mot équivalent pour traduire la marque d'appartenance française « *de* » (qui, en anglais, se traduit par « 's »). En arabe, la relation d'appartenance se manifeste de la façon suivante : avoir le (possédé) indéfini et le (possesseur) défini. En conclusion, un indéfini suivi par un défini indique que ce dernier possède le premier.

Exemples :

- dars-ho/ درسها /sa leçon
- dars-i/ درسي / ma leçon

Ainsi, l'utilisation du système de la langue arabe ne favorise pas l'apprentissage des déterminants possessifs en français, bien au contraire, elle peut induire l'apprenant en erreur, rendant les règles d'utilisation des déterminants possessifs en français encore plus confuses et difficiles à comprendre.

2.3.7. Problèmes liés l'emploi des adjectifs démonstratifs

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Emploi des adjectifs démonstratifs	« Parler la langue de cette pays est obligatoire »	« Parler la langue de ce pays est obligatoire »	35
		« Cette phénomène est répondu à cause de chômage »	« Ce phénomène est répondu à cause du chômage »	51
		« ...dans cette pays »	« ...dans cette pays »	53
		« Je suis contre cette phénomène »	« Je suis contre ce phénomène »	56
		« ...dans cette phénomène... »	« ...dans ce phénomène... »	57
		« ... cette phénomène est un grand risque... »	« ... ce phénomène est un grand risque... »	60
		« ... cette fléau social... »	« ... ce fléau social... »	60
		« ... cette moment... »	« ... ce moment... »	64

Tableau 43: Problèmes liés l'emploi des adjectifs démonstratifs

Dans les deux premiers exemples illustrés dans le tableau 43, l'erreur observée est liée à l'accord du genre entre le déterminant et le substantif. En effet, il existe des différences de genre entre le français et l'arabe, où un mot qui est masculin en français peut être féminin en arabe, et inversement. Dans l'exemple « *cette pays* » (« هذه البلاد » (*hādhihi al-bilād*), l'apprenant a utilisé le déterminant féminin « *cette* », en raison de l'influence de l'arabe où « *pays* » (*bilād*) peut être perçu comme féminin. Cependant, en français, « *pays* » est un nom masculin, et l'apprenant aurait dû utiliser « *ce* » plutôt que « *cette* ». Une situation similaire se produit avec « *cette phénomène* » (« هذه الظاهرة » *hādhihi azāhirah*), où l'apprenant devrait choisir « *ce* » au lieu de « *cette* », car « *phénomène* » est masculin en français. Cette confusion

de genre se retrouve également dans les énoncés « *cette fléau* » (« هذه الأفة » *hādhihi āfah*) et « *cette moment* » (« هذه اللحظة » *hādhihi al-lahzah*), où, là encore, l'erreur vient de l'influence de la langue arabe et de l'usage incorrect du déterminant féminin au lieu de l'article masculin approprié en français.

2.3.8. Problèmes concernant l'emploi du verbe

2.3.8.1. La forme infinitive

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Forme infinitive	« ...vous pouvez prends des livres... »	« ...vous pouvez prendre des livres... »	11
		« ...pour control la nouvelle technologie... »	« ...pour contrôler la nouvelle technologie... »	35
		« ...il faut mettez les limites... »	« ...il faut mettre les limites... »	71

Tableau 44: Erreurs concernant la forme infinitive

Les productions écrites de nos apprenants mettent en évidence certaines erreurs liées à l'utilisation de l'infinitif en français. Ces erreurs, mentionnées dans le tableau 44, résultent principalement d'une influence directe de la structure grammaticale de la langue arabe. En arabe, les verbes qui suivent des expressions équivalentes à « *il faut* » ou « *pour* » apparaissent fréquemment conjugués au présent, ce qui perturbe leur transposition correcte en français. Par exemple, dans l'énoncé « يمكنك أن تأخذ الكتب » (*yumkinuka 'an ta'khudha al-kutub*), le verbe « تأخذ » (*prendre*) est conjugué au présent. Cette structure conduit souvent les apprenants arabophones à reproduire cette conjugaison en français « *...vous pouvez prends des livres...* », ce qui les amène à employer une forme erronée comme « *pouvez prends* » au lieu de l'infinitif « *pouvez prendre* ». Pourtant, en français, après un verbe modal tel que « *pouvez* », seule la forme infinitive est correcte.

De plus, la phrase arabe « للتحكم في التكنولوجيا الجديدة » (*li-l-tahakkum fī al-tekhnūlūjiyā al-jadīda*) illustre une autre source d'erreur. En arabe, on utilise un nom d'action (*masdar*) pour exprimer une idée verbale, là où le français privilégie l'infinitif. L'apprenant, influencé par cette construction, pourrait omettre la terminaison de l'infinitif et produire une forme incorrecte comme « *pour control* » au lieu de « *pour contrôler* ».

En résumé, ces erreurs s'expliquent par l'absence de forme infinitive distincte en arabe et par la tendance à employer soit le présent conjugué, soit un nom d'action dans des contextes où le français exige un infinitif.

2.3.8.2. Omission de l'auxiliaire être

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Omission de l'auxiliaire être	« ...ses langues une necessite... »	« ...ces langues sont une nécessité... »	4
		« Le prentissage des langues étrangère une nécessité »	« L'apprentissage des langues étrangères est une nécessité »	11
		« Les longues étrangères nécessaire dans la vie »	« Les langues étrangères sont nécessaires dans la vie »	19
		« Je trouve que les langues étrangères très importantes »	« Je trouve que les langues étrangères sont très importantes »	39
		« L'apprentissage des langues étrangères une clé qui ouvre les portes de la compréhension interculturelle »	« L'apprentissage des langues étrangères est une clé qui ouvre les portes de la compréhension interculturelle »	46
		« J'ai trouvé que l'émigration clandestine mauvaise solution »	« Je trouve que l'émigration clandestine est une mauvaise solution »	48
		« Elle une aventure pleine de risque »	« Elle est une aventure pleine de risque »	56
		« L'émigration clandestine très fréquente »	« L'émigration clandestine est très fréquente »	64

Tableau 45: Exemples de l'omission de l'auxiliaire « être »

Ces erreurs concernant l'omission de l'auxiliaire en français de la part des apprenants algériens peuvent s'expliquer par le fait que l'auxiliaire « être » n'existe pas en arabe ; il est sous-entendu par l'absence de verbe dans la phrase. On parle alors de phrase nominale qui

peut être construite sous la forme d'un sujet associé directement à un adjectif (où la copule « être » est sous-entendue entre le sujet et l'adjectif) ou d'un sujet lié directement à un complément. Cette particularité en langue arabe explique pourquoi l'apprenant algérien produit des énoncés tels que « *Les longues étrangères nécessaire dans la vie* » « اللغات الأجنبية ضرورة » (*al-luġāt al-ajnabiyyah ḍarūrah*) au lieu de « *Les langues étrangères sont nécessaires dans la vie* » ou « *L'émigration clandestine très fréquente* » « الهجرة السرية منتشرة جدا » (*al-hijrah as-sirriyyah muntashirah jiddan*) au lieu de « *L'émigration clandestine est très fréquente* », ces énoncés, bien que compréhensibles pour un locuteur français, sont grammaticalement incorrects.

En langue arabe, l'adjectif peut avoir deux fonctions : il est soit attribut, soit épithète. Qu'il soit attribut ou épithète, l'adjectif est directement collé derrière le nom auquel il est rattaché. La seule différence notable entre l'adjectif attribut et l'adjectif épithète provient de l'influence qu'ils ont chacun sur le nom : lorsque l'adjectif est attribut, le nom n'est pas accompagné d'un article ; en revanche, lorsque l'adjectif est épithète, un article vient s'ajouter non seulement au nom mais aussi à l'adjectif. Contrairement au français où l'adjectif attribut est marqué par le verbe « être » ou plus précisément par un verbe d'état (tel que « paraître », « sembler », « avoir l'air », « demeurer », « rester », etc.), en arabe, le verbe « être » n'ayant pas d'existence à proprement parlé, l'apprenant algérien a tendance à traduire les phrases arabes en français en omettant de rajouter le verbe « être » lorsque cela est pourtant indispensable.

2.3.8.3. Emploi des verbes pronominaux

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Emploi des verbes pronominaux	« ...quand nous déplaçons découvrir des pays... »	« ...quand nous nous déplaçons pour découvrir des pays... »	17
		« Les langues sont une fenêtre pour apprendre développe »	« Les langues sont une fenêtre pour apprendre et se développer »	24
		« ...la plupart des pays se sont utiliser l'anglais et le français... »	« ...l'anglais et le français sont utilisés dans la plupart des pays... »	33

		« ...par exemple pour marier ... »	« ...par exemple, pour se marier ... »	49
		« ...il recherche une meilleure vie qui travailler et marier ... »	« ...il recherche une vie meilleure, un emploi, et souhaite se marier ... »	51
		« ...et caché de la police et jendarme... »	« ...et se cacher de la police et des gendarmes... »	58
		« ...ils immigreraient pour marier ... »	« ...ils immigreront pour se marier ... »	62
		« ...aussi les familles ne réuni pas ensemble... »	« ...les familles ne se réunissent pas ensemble... »	70
		« ...ils sont outils pour amuser et étudier »	« ...ils sont des outils pour s'amuser et pour étudier »	71

Tableau 46: Confusion entre verbes pronominaux et non pronominaux

En français, la forme pronominale se manifeste morphologiquement par le redoublement du sujet qui est marqué à la fois par la personne (sous la forme d'un pronom personnel tel que « *je* », « *tu* », « *il* », « *elle* », « *nous* », « *vous* », « *ils* » « *elles* ») suivie d'un pronom réfléchi (« *me* », « *te* », « *se* », « *nous* », « *vous* », « *se* ») correspondant au pronom personnel associé (exemple : « *je me lève* », « *tu te laves* », « *nous nous habillons* », etc.). En arabe, la notion de verbe pronominal est différente de celle employée en langue française. Alors qu'en français, en règle générale, les verbes pronominaux sont toujours conjugués avec l'auxiliaire « *être* », en arabe les verbes pronominaux sont marqués par des préfixes ou des infixes, c'est-à-dire par des changements d'ordre morphologique.

Dans cette série d'énoncés (voir tableau 46), nous trouvons des problèmes concernant l'utilisation des verbes pronominaux en français. Les erreurs commises dans ces énoncés ont toutes pour cause l'interférence avec la langue arabe, car en arabe, les verbes pronominaux n'existent pas en tant que tels. En effet, « *je m'habillais* » en français se dit littéralement « *j'habillais* » en arabe, de même que « *je me lave* » en français a pour traduction littérale arabe « *je lave* », etc. C'est pourquoi, il est si difficile pour un apprenant algérien de savoir à quel moment il doit employer un verbe pronominal ou pas. En français, il existe deux types de verbes pronominaux :

➤ Les verbes dits « *essentiellement pronominaux* », c'est-à-dire les verbes dont l'infinitif est toujours précédé du pronom réfléchi « *se* » (ou « *s'* ») → exemple : « *s'absenter* », « *s'autodétruire* », « *s'évertuer* », « *se démener* », etc. (les verbes « *absenter* », « *autodétruire* », « *évertuer* », « *démener* », etc. n'existent pas en tant que tels).

➤ Les verbes qui peuvent avoir deux formes : la forme dite « *de base* » (exemple : « *lever* », « *habiller* », « *coucher* », « *réveiller* », etc.) et la forme pronominalisée (exemple : « *se lever* », « *s'habiller* », « *se coucher* », « *se réveiller* », etc.). Ces verbes, lorsqu'ils ne sont pas pronominalisés, sont des verbes transitifs qui demandent l'emploi d'un COD. (exemple : « *je me réveille* » → « *je réveille mon frère* » ; « *je m'habille* » → « *elle habille son enfant* »).

Ainsi, pour tenter de mieux appréhender les verbes pronominaux en français, les apprenants algériens se basent sur leur langue maternelle. À ce propos, Castellotti (2001, p.50) souligne que « *le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la valeur sûre d'une langue sécurisante qui permet d'exprimer des idées d'une manière plus subtile.* »

L'apprenant utilise le verbe pronominal en français de manière inappropriée, probablement parce qu'il réfléchit d'abord en arabe avant de traduire en français. Les erreurs liées à l'emploi des verbes pronominaux se manifestent principalement de deux manières :

➤ **L'omission du pronom réfléchi** : L'apprenant supprime le pronom réfléchi nécessaire en français, comme dans l'exemple : « *quand nous déplaçons pour découvrir des pays* » ('*indamā nataḥarraku li-'iktishāf al-buldān*). En arabe, le verbe équivalent, tel que « *نتنقل* » (*natanaqqal*), ne nécessite pas de pronom réfléchi explicite. La structure arabe est composée uniquement du sujet suivi directement du verbe conjugué, ce qui diffère de la grammaire française où le verbe pronominal exige un pronom réfléchi comme « *nous nous déplaçons* ».

➤ **Le calque des formes passives arabes** : L'apprenant transpose les constructions passives de l'arabe sur le français, comme dans l'exemple, « *la plupart des pays se sont utiliser l'anglais et le français* » calque la structure arabe « *تُستخدَم الإنجليزية والفرنسية في معظم البلدان* » (*tustakhdam al-inglīziyyah wa al-faransiyyah fī mu'zam al-buldān*), où *تُستخدَم* (*tustakhdam*) signifie « *sont utilisées* ». En français, cette phrase devrait être formulée au passif classique : « *L'anglais et le français sont utilisés dans la plupart des pays.* »

Parmi ces erreurs, l'omission du pronom réfléchi est la plus fréquente. Elle découle directement de l'absence de pronom réfléchi explicite dans la conjugaison des verbes en

arabe, ce qui complique l'assimilation des règles spécifiques aux verbes pronominaux en français.

2.3.8.4. Problèmes concernant l'emploi du subjonctif présent

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Emploi du subjonctif présent	« ...il faut que apprendre une langue pour l'utiliser... »	« ...il faut que l'on apprenne une langue pour l'utiliser... »	7

Tableau 47: Problèmes concernant l'emploi du subjonctif présent

Pour tenter de pallier ces difficultés, l'apprenant s'appuie parfois sur la langue arabe, comme cela est le cas dans l'énoncé suivant : « ...il faut que *apprendre* une langue pour l'utiliser... », l'interférence entre l'arabe et le français s'explique par les différences structurelles entre les deux langues concernant l'expression de l'obligation suivie d'une action.

En arabe, après une structure équivalente à « *il faut que* » (يجب أن), le verbe qui suit reste généralement à l'infinitif (يجب أن تتعلم), ce qui correspond directement à « *il faut apprendre* » en français. Cependant, en français, l'expression « *il faut que* » exige l'emploi du subjonctif, qui suppose une conjugaison du verbe suivant (*il faut que j'apprenne*). Ainsi, l'erreur « *il faut que apprendre* » traduit un calque de l'arabe où la structure « يجب أن » ne distingue pas entre les modes infinitif ou subjonctif. L'apprenant transfère donc inconsciemment cette règle à l'usage du français, ce qui mène à une construction grammaticalement incorrecte.

Les apprenants algériens rencontrent des difficultés dans l'usage du subjonctif présent en français, probablement parce que ce mode grammatical n'existe pas en arabe. Cette lacune linguistique entraîne des interférences qui sont à l'origine de nombreuses erreurs. Il est néanmoins important de noter que l'emploi du subjonctif reste problématique, même pour les locuteurs natifs de français, comme en témoignent des formulations incorrectes telles que « *il faut que nous arrivons* » au lieu de « *il faut que nous arrivions* ».

2.3.9. Accord sujet/verbe

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
------------------------	--------------------------	--------	----------------	-------------

Interférence morphosyntaxique	Accord sujet/verbe	« Les langues étrangères comme l'anglais, le français l'espagnol...etc ils est nécessaire dans notre vie »	« Les langues étrangères comme l'anglais, le français, l'espagnol,... sont nécessaires dans notre vie »	29
		« ...par contre les autres matières elle ne donner pas beaucoup d'intelligence... »	« ...par contre, les autres matières ne donnent pas beaucoup d'intelligence... »	30
		« Les jeunes qui devient un nourriture pour le poisson »	« Les jeunes qui deviennent de la nourriture pour les poissons »	63
		« ...aussi les familles ne réuni pas ensemble... »	« ...aussi, les familles ne se réunissent pas ensemble... »	70

Tableau 48: Erreurs d'accord entre le sujet et le verbe

Les apprenants algériens montrent une forte tendance à s'appuyer sur leur langue maternelle lorsqu'ils produisent des énoncés en français, ce qui entraîne fréquemment des erreurs. Ces fautes trouvent également leur origine dans les différences grammaticales significatives entre l'arabe et le français. Par exemple, en français, le verbe s'accorde généralement en nombre et en personne avec le sujet : un sujet pluriel entraîne une conjugaison au pluriel, tandis qu'un sujet singulier impose une conjugaison au singulier. En revanche, en arabe, il est possible qu'un sujet pluriel soit suivi d'un verbe conjugué au singulier, notamment lorsque plusieurs sujets apparaissent dans la phrase, le verbe s'accordant alors uniquement avec le premier sujet mentionné.

En arabe, l'accord du verbe avec le sujet varie selon la position du verbe par rapport au sujet. Lorsqu'il précède le sujet, une structure courante en arabe, le verbe est toujours conjugué au singulier, même si le sujet est pluriel. Par ailleurs, si le sujet est un nom inanimé au pluriel, le verbe prend généralement la forme féminine. Un exemple fourni par Roman (1990, p. 34) illustre ce principe : « *Qala-t-i l'arab-u = قالت العرب* », qui signifie « *Les Arabes ont dit* ». Dans cet exemple, bien que le sujet soit pluriel, le verbe est au féminin singulier, ce qui est marqué par la consonne /t/. Cependant, lorsque le verbe suit le sujet, il s'accorde en genre et en nombre avec ce dernier.

Un grand nombre d'erreurs relevées dans les productions écrites des apprenants algériens s'explique par leur difficulté à s'éloigner des structures de leur langue maternelle. En effet, ces apprenants s'appuient fréquemment sur leur langue source, l'arabe, pensant que cela facilitera leur compréhension de la langue-cible, le français. Or, cette approche produit souvent l'effet inverse : en s'appuyant sur les règles grammaticales et syntaxiques de l'arabe, ils les transposent au français, ce qui engendre des erreurs linguistiques.

Pour illustrer ce phénomène, prenons l'exemple suivant où le verbe s'accorde en genre mais pas en nombre avec le sujet : « الشباب يصبح طعامًا للسماك » (*al-shabābo yuṣbiḥ ta'āman li-s-samak*), qui se traduit littéralement par «*les jeunes qui devient une nourriture pour le poisson*». Dans cet énoncé, le sujet pluriel «*al-shabābo*» (*les jeunes*) est associé à un verbe conjugué au singulier «*yuṣbiḥ*» (*devient*), conformément à la règle grammaticale arabe.

2.3.10. Redondance du sujet

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Redondance du sujet	« L'apprentissage des langues étrangères il a des avantages »	« L'apprentissage des langues étrangères a des avantages »	6
		« ...je trouve que se langues ils ont très important pour vous... »	« ...je trouve que ces langues sont très importantes pour vous... »	9
		« ...plusieurs des gens, ils pensent ou ils confirment l'idée de l'importans de langues étrangères... »	« ...beaucoup de gens, pensent et confirment l'idée de l'importance des langues étrangères... »	29
		« ...la matière scientifique elle est donnes plus d'information... »	« ...la matière scientifique donne plus d'informations... »	30
		« ...par contre les autres matières elle ne donner pas beaucoup d'intellegence... »	« ...par contre les autres matières ne développe pas beaucoup l'intelligence... »	30
		« Aujourd'hui le monde il devient	« Aujourd'hui, le monde devient un	32

		un petit village... »	petit village... »	
		«...à mon avis la personne qui a des langues étrangères il est spéciale... »	«...à mon avis la personne qui maîtrise les langues étrangères est spéciale... »	36
		« L'émigration elle donne à les jeunes des chances pour une nouvelle vie... »	« L'émigration donne aux jeunes des chances pour une nouvelle vie... »	52
		« Les petits écrans ils sont devenu très popelaires... »	« Les petits écrans sont devenus très populaires... »	71
		« ...mais l'utilisation mauvaise de ces moyen elle a des effets négatifs... »	« ...mais la mauvaise utilisation de ces moyens a des effets négatifs... »	72

Tableau 49: Redondance du sujet

En arabe, la personne, le nombre et le genre sont directement intégrés au verbe grâce à des désinences ou des préfixes, par conséquent, le pronom sujet est souvent implicite et considéré comme inutile. Cette caractéristique linguistique explique pourquoi les apprenants arabophones, lorsqu'ils s'expriment en français, ont tendance à doubler le sujet en ajoutant un pronom personnel. Cette erreur résulte d'une interférence avec leur langue maternelle et d'un calque structurel. Ce comportement langagier a été attesté dans l'exemple suivant : « *Aujourd'hui le monde il devient un petit village* ». En arabe, cette phrase se traduit par : « *اليوم العالم يصبح قرية صغيرة* » (*al-yawm al- 'ālam yuṣbiḥ qaryah ṣaghīrah*). Dans cette construction, le verbe « *يصبح* » (*yuṣbiḥ, devient*) intègre déjà le préfixe « *يـ* » (*ya-*), qui indique que le sujet est un masculin singulier (*العالم, le monde*). En conséquence, l'utilisation d'un pronom personnel explicite pour désigner le sujet est superflu en arabe.

Cependant, lors de la traduction en français, l'apprenant calque cette structure et introduit un pronom personnel redondant « *il* », ce qui donne « *Aujourd'hui le monde **il** devient un petit village* ». Or, en français, une telle construction est incorrecte, car le sujet « *le monde* » suffit à introduire la phrase. La forme correcte serait « *Aujourd'hui le monde devient un petit village* ».

Ainsi, cette erreur découle d'une différence fondamentale entre les deux langues. En arabe, le verbe porte intrinsèquement les informations liées à la personne, au genre et au nombre, ce

qui rend la reprise par un pronom implicite et automatique. En revanche, en français, ces informations ne sont pas intégrées au verbe, mais cela ne justifie pas la redondance du sujet par un pronom personnel.

Dans le dernier exemple du tableau mentionné ci-dessus, « ...mais l'utilisation mauvaise de ces moyen elle a des effets négatifs... », l'interférence provient des spécificités de la langue arabe. En arabe, dans la phrase « لكن الاستخدام السيئ لهذه الوسائل له آثار سلبية » (*lakin al-isti'māl as-sayyi' li-hādhihi al-wasā'il lahu athār salbiyyah*), le mot « له » (*lahu*, « a ») contient déjà toutes les informations sur le sujet implicite « الاستخدام » (*al-isti'māl*, « l'utilisation »), grâce à la structure du verbe et à ses préfixes ou suffixes. Par conséquent, il n'est pas nécessaire d'ajouter un pronom personnel explicite pour désigner le sujet.

Cependant, lorsqu'un apprenant arabophone traduit cette phrase en français, il peut reproduire la logique de l'arabe et insérer un pronom personnel sujet supplémentaire (*elle*), en pensant que cela est requis. En réalité, en français, le sujet « l'utilisation » est déjà explicite, et l'ajout du pronom sujet « *elle* » est redondant, car il répète une information déjà exprimée. Cette erreur reflète un calque structurel de l'arabe, où le sujet est souvent sous-entendu dans le verbe, mais où la reprise par un pronom personnel est perçue comme implicite et naturelle.

Pour corriger cette erreur, il suffit d'éliminer le pronom redondant, ce qui donne : « ...mais l'utilisation mauvaise de ces moyens a des effets négatifs... », une construction conforme aux règles de la syntaxe française.

2.3.11. Omission du sujet

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Omission du sujet	« ...comme nous voyageons Parlons plusieurs langues... »	« ...comme nous voyageons nous parlons plusieurs langues... »	4
		« ...ensuite, aide l'homme pour sera plus intellectuel... »	« ...ensuite, elles aident l'homme pour qu'il soit plus intellectuel... »	6
		« ...il faut que comprenne plusieurs langues... »	« ...il faut qu' on comprenne plusieurs langues... »	7

		« ...d'abord, développe les capacités mentales... »	« ...d'abord, développent les capacités mentales... »	elles	47
--	--	---	---	--------------	-----------

Tableau 50: Omission du sujet

L'omission du sujet dans les exemples précédemment cités dans le tableau 50 est un phénomène lié à l'interférence de l'arabe, où le sujet est parfois implicite en raison de la structure verbale. Cette particularité de l'arabe, où le sujet est intégré au verbe, se transfère alors dans la production en français, entraînant ainsi des erreurs. En arabe, dans une phrase comme « *il faut que comprer plusieurs langues* », en arabe: « *Naħnu nafham 'iddat lughāt* » (نحن نفهم عدة لغات), le verbe (نفهم) (*nafham*) contient déjà l'information concernant le sujet nous, ce qui permet de l'omettre.

De même, dans une phrase comme « *développe les capacités mentales* » « *يجب تطوير القدرات العقلية* » (*yajibu taṭwīr al-quḍārāt al-'aqlīyah*), le pronom sujet « *il* » ou « *elle* » est implicite, car il est sous-entendu par le contexte et la conjugaison du verbe. Cette construction ne nécessite donc pas l'ajout explicite d'un sujet, contrairement au français où le sujet doit toujours être mentionné. Ainsi, lorsqu'un apprenant arabe traduit ces structures en français, il peut être tenté de reproduire la logique de l'arabe en omettant le sujet. Cela donne lieu à des erreurs comme « *développe les capacités mentales* » où le pronom sujet *tu* (ou *vous*) est omis.

Dans tous ces cas, l'interférence de l'arabe se manifeste par la non-mention du sujet, alors qu'en français, le respect de la structure grammaticale impose de mentionner explicitement le sujet. Cette erreur découle donc d'une transposition des règles de l'arabe vers le français, ce qui entraîne une violation des conventions syntaxiques de la langue française.

2.3.12. Place du pronom complément

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Place du pronom complément	« Il faut apprendre une langue pour utiliser il chaque jour »	« Il faut apprendre une langue pour l'utiliser chaque jour »	7
		« La langue étrangère peut aider nous dans notre vie sociale »	« La langue étrangère peut nous aider dans notre vie sociale »	8

		« L'apprend des langues aidé vous d'être un personne plus cultivé »	« L'apprentissage des langues vous aide à être une personne plus cultivée »	11
		« ...il faut la langue pour discuter avec le... »	« ...il faut apprendre une langue pour discuter avec lui... »	29
		« ...pour comprendre les gens qui parlent les »	« ...pour comprendre les gens qui les parlent »	37
		« L'utilisation des écrans utude nous des autre langues et chauses »	« L'utilisation des écrans nous permet d'apprendre d'autres langues »	74

Tableau 51: Place du pronom complément

En français, les pronoms compléments, qui remplacent un nom, se placent systématiquement devant le verbe, aussi bien aux temps simples qu'aux temps composés. En revanche, en arabe, ces pronoms compléments sont attachés au verbe sous forme de suffixes et apparaissent donc après celui-ci. Cette différence structurelle entre les deux langues peut provoquer des erreurs chez les apprenants arabophones, qui ont tendance à calquer l'ordre arabe en positionnant les pronoms compléments après le verbe lorsqu'ils rédigent en français. Ce phénomène se manifeste clairement dans les exemples suivants :

- « *Il faut apprendre une langue pour utiliser il chac jour* » / « لاستخدامها كل يوم » (*li-istikhdāmi-hā kul yawmin*)
- « *La langue étrangère peut aider nous dans notre vie sociale* » / « يمكن أن تساعدنا » (*yumkin an tusā 'idnā*)

En ce qui concerne la place des pronoms compléments d'objet direct et indirect, les apprenants, comme le montrent les exemples précédemment cités, reproduisent la structure propre à leur langue maternelle. Cette influence, issue de leur langue source, l'arabe, est une conséquence logique de leur apprentissage.

2.3.13. Place de l'adjectif

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence	Place de	« ...Le français	« ...le français, c'est	29

morphosyntaxique	l'adjectif	c'est la langue deuxième... »	la deuxième langue...»	
		« ...mais l'utilisation mauvaise de ces moyen elle a des effets négatifs... »	« ...mais la mauvaise utilisation de ces moyens a des effets négatifs... »	72

Tableau 52: Place de l'adjectif

Comme nous le savons, en français, l'adjectif qualificatif se situe soit avant, soit après le nom qu'il qualifie, mais sa place dépend également, comme l'indique Charaudeau (1992, p.43), « *de facteurs d'ordre formel, d'ordre sémantique et d'ordre expressif (...) Lorsqu'il n'y a pas de contrainte de cette sorte, la position avant/après de l'adjectif entraîne des différences de sens.* ».

Dans les deux exemples cités dans le tableau 52, l'interférence observée concerne la place de l'adjectif, en raison des divergences syntaxiques fondamentales entre le français et l'arabe.

En arabe, Les adjectifs, y compris les adjectifs ordinaux (comme *premier, deuxième*, etc.), sont systématiquement postposés au nom qu'ils qualifient : « *اللغة الثانية* » (*al-lughah ath-thāniyah*), qui signifie littéralement « *la langue deuxième* ». À l'inverse, en français, les adjectifs ordinaux précèdent le nom. Ainsi, la phrase correcte serait « *Le français, c'est la deuxième langue* ».

En outre, en français, la position des adjectifs varie selon leur type et leur rôle dans la phrase. Certains adjectifs, notamment ceux exprimant une opinion subjective (par exemple : mauvais, joli, petit), se placent généralement avant le nom, comme dans « *la mauvaise utilisation* ». En revanche, d'autres adjectifs, qui décrivent des qualités intrinsèques ou descriptives (par exemple : bleu, ancien, moderne), se placent généralement après le nom.

L'erreur analysée ici découle d'un transfert linguistique des règles grammaticales de l'arabe vers le français. En arabe, la place de l'adjectif est fixe et immuable : il suit toujours le nom qu'il qualifie. Cette rigidité syntaxique amène les apprenants arabophones à calquer cette structure lorsqu'ils écrivent en français, en plaçant systématiquement l'adjectif après le nom, même lorsque cela va à l'encontre des règles de la langue française.

2.3.14. Accord de l'adjectif

Type del'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interféreence morphosyntaxique	Accord de l'adjectif	« ...Les longues étrangères nécessaire dans la vie... »	« ...Les langues étrangères sont nécessaires dans la vie... »	19
		« ...en contact avec les autres pays étrangère ... »	« ...en contact avec les autres pays étrangers ... »	41
		« ...les recherches scientifique ... »	« ...les recherches scientifiques ... »	43
		« ...surtout dans les pays arabe ... »	« ...surtout dans les pays arabes ... »	61
		« ...regarde la côté positive de votre pays... »	« ...regardez le côté positif de votre pays... »	63

Tableau 53: Accord de l'adjectif

En arabe, tout comme en français, l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. Cette caractéristique contraste avec l'anglais, où l'adjectif est invariable. Nous pourrions donc s'attendre à ce que les apprenants algériens, influencés par les règles de leur langue maternelle, transfèrent positivement cette règle d'accord en français. Cependant, lors du passage de l'arabe au français, certains apprenants se trouvent parfois déconcertés par les différences de fonctionnement entre les deux langues. Ces divergences engendrent des erreurs, comme le témoignent les exemples suivants : « *Les longues étrangères nécessaire dans la vie* », l'adjectif « *nécessaire* » est resté au singulier alors qu'il devrait s'accorder en genre et en nombre avec le nom pluriel « *langues* ». Cette erreur peut s'expliquer par une interférence linguistique liée aux règles d'accord en arabe. En effet, en arabe, bien que l'adjectif s'accorde généralement en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie, il reste au féminin singulier lorsqu'il qualifie un nom inanimé pluriel, comme dans l'exemple « لغات أجنبية ضرورية » (*luġāt 'ajnabiyya ḍarūriya*), où l'adjectif « ضرورية » (*ḍarūriya*, « *nécessaire* ») demeure au féminin singulier malgré le pluriel de « لغات » (*luġat*, « *langues* »).

Par ailleurs, dans l'énoncé « *regarde la coté positive de votre pays* », l'apprenant a effectué un transfert direct des règles d'accord de l'arabe vers le français. En arabe, le mot « الناحية » (*al-nāḥiyah*, « *le côté* ») est un substantif féminin, et l'adjectif « الإيجابية » (*al-ijābiyyah*,

« *positive* ») s'accorde avec ce genre en suivant immédiatement le nom. L'apprenant a donc transposé cette structure au français, en féminisant incorrectement le mot « *côté* » en « *la coté* » et en utilisant « *positive* » pour l'adjectif, pensant que « *côté* » était également féminin en français. En effet, en français, le substantif « *côté* » est masculin. La phrase correcte serait donc « *regardez le côté positif de votre pays* ».

Ces erreurs illustrent une interférence linguistique où l'apprenant applique inconsciemment les règles d'accord de sa langue maternelle à la langue cible, sans tenir compte des différences de genre grammatical et des structures syntaxiques propres au français.

2.3.15. Place de l'adverbe

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Place de l'adverbe	« Les parents sont tourmentés beaucoup par l'absence de leur fils »	« Les parents sont beaucoup tourmentés par l'absence de leur fils »	62
		« Il faut arriver à connaître mieux la coté négative de l'émigration »	« Il faut arriver à mieux connaître le côté négatif de l'émigration »	64
		« Le monde utilise les écrans beaucoup »	« Le monde utilise beaucoup les écrans »	67
		« Les enfants prefer s'asseoir sur les jeux vidéo toujours »	« Les enfants préfèrent toujours s'asseoir sur les jeux vidéo »	71

Tableau 54: Place de l'adverbe

L'interférence entre l'arabe et le français dans la place des adverbes s'explique par des différences structurelles importantes entre ces deux langues. En français, les adverbes de fréquence (comme *souvent*, *toujours*, *parfois*) se placent typiquement après le verbe conjugué dans une phrase simple, pour les temps composés, l'adverbe se positionne entre l'auxiliaire et le participe passé. Parfois, certains adverbes peuvent apparaître en début ou en fin de phrase pour insister sur une idée particulière. En arabe, cependant, les adverbes sont souvent placés après le complément ou à la fin de la phrase, ce qui reflète une organisation syntaxique différente. Ces divergences peuvent conduire à des erreurs de positionnement des adverbes en français chez les locuteurs arabophones comme l'illustre cet exemple dans la phrase « *Les*

parents sont tourmentés beaucoup par l'absence de leur fils », l'adverbe « beaucoup » est mal placé. En français, les adverbes d'intensité comme « beaucoup » se placent habituellement immédiatement après le verbe conjugué, sauf si celui-ci est un temps composé, où ils se placent entre l'auxiliaire et le participe passé. Dans la langue arabe, les adverbes d'intensité comme « كثيرا » (*kaṭīran*, beaucoup) apparaissent souvent en fin de phrase, après le complément, ce qui est considéré comme une construction naturelle. « يعاني الوالدان كثيراً من غياب ابنهما » (*yu 'ānī al-wālidān kaṭīran min ġiyāb ibnihimā.*, Les parents souffrent beaucoup de l'absence de leur fils). Cette différence structurelle peut amener les locuteurs arabophones à calquer la syntaxe de leur langue maternelle sur le français, créant ainsi des phrases non conformes aux règles du français.

2.3.16. Pronom relatif

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Pronom relatif	« ...il y a dans le monde beaucoup de langues que ses langues une necessite... »	«...il y a dans le monde beaucoup de langues, lesquelles sont une nécessité... »	4
		« ...pour obtenir des enformations sur que vous besoin.... »	« ...pour obtenir des informations dont vous avez besoin... »	9
		« ...la moment que la police trouve « elharraga » directement à prison... »	« ...au moment où la police trouve les « harraga », ils sont directement envoyés en prison... »	61
		« ...surtout les enfants que prefer s'asseoir sur les jeux vidéo toujours... »	« ...surtout les enfants qui préfèrent toujours s'asseoir devant les jeux vidéo... »	71

Tableau 55: Erreurs concernant les pronoms relatifs

Avant d'entamer l'analyse de ces énoncés, il est essentiel de présenter les principales caractéristiques des pronoms relatifs en français et en arabe. En français, le pronom relatif établit une liaison entre deux propositions : la proposition principale et la proposition subordonnée relative. Il se réfère à un antécédent (un élément qui le précède et qui peut être

un nom, un pronom, un adverbe de lieu, un adverbe de temps ou un adjectif qualificatif) tout en marquant la relation de subordination.

En français, on compte un pronom relatif variable en genre et en nombre avec l'antécédent (à savoir, « *lequel* », « *duquel* », « *auquel* » (masculin singulier) qui se décline en « *laquelle* », « *de laquelle* », « *à laquelle* » au féminin singulier, en « *lesquels* », « *desquels* », « *auxquels* » au masculin pluriel », et en « *lesquelles* », « *desquelles* », « *auxquelles* » au féminin pluriel) ainsi que cinq pronoms relatifs invariables, à savoir : « *qui* », « *que* », « *quoi* », « *dont* », et « *où* ».

Un pronom relatif représente et remplace son antécédent, généralement situé devant lui. Il s'accorde en genre et en nombre avec cet antécédent. Les pronoms relatifs « *quoi* » et « *où* » ont obligatoirement pour antécédent un nom de chose, tandis que « *qui* », « *que* » et « *dont* » peuvent se rapporter à une personne ou à un objet. Chaque pronom relatif remplit des fonctions spécifiques dans la phrase : « *qui* » et « *que* » peuvent être utilisés comme sujet, complément d'objet direct (*COD*) ou complément d'objet indirect (*COI*), « *dont* » peut être complément du nom, complément d'objet indirect (*COI*) ou complément de l'adjectif, « *où* » agit comme complément circonstanciel de lieu ou de temps, « *quoi* » est exclusivement employé comme complément.

À la différence du français, où la proposition relative est systématiquement une proposition subordonnée, en arabe, elle peut apparaître aussi bien dans une phrase nominale que dans une phrase verbale. Elle prend souvent la forme d'une simple juxtaposition et peut être accompagnée ou non d'un antécédent. En outre, en arabe, la proposition relative est toujours introduite par un pronom relatif qui s'accorde en genre et en nombre avec l'antécédent et qui peut être (*al-laḍī*, *الذي*), utilisé pour un antécédent masculin singulier, traduit par « *qui* », (*al-latī*, *التي*), utilisé pour un antécédent féminin singulier, également traduit par « *qui* », (*al-laḍīna*, *الذين*), utilisé pour un antécédent masculin pluriel, traduit par « *qui* », (*al-lā'ī / al-lawātī*, *اللآئي / اللواتي*), utilisé pour un antécédent féminin pluriel, également traduit par « *qui* ». Ainsi, à la différence du français, où les pronoms relatifs sont généralement invariables, les pronoms relatifs en arabe s'accordent toujours en genre et en nombre avec l'antécédent qu'ils qualifient.

Il convient de noter que le pronom relatif (*al-laḍī*, الذي), qui signifie « *qui* » et qui est utilisé lorsque l'antécédent est masculin singulier, n'existe pas en arabe algérien. À sa place, on emploie le pronom relatif invariable (*'illī*, ألي)

Cette distinction majeure entre le français, où la plupart des pronoms relatifs sont invariables, et l'arabe, où les pronoms relatifs s'accordent en genre et en nombre avec leur antécédent, peut créer des difficultés chez certains apprenants. Ces derniers éprouvent souvent des problèmes à utiliser correctement les pronoms relatifs en français, notamment les pronoms relatifs variables, tels que « *laquelle* », « *duquel* », « *lesquelles* » ou « *auxquels* », qui doivent s'accorder avec l'antécédent auquel ils se rapportent.

Il arrive fréquemment que les apprenants choisissent un pronom relatif inapproprié, ce qui entraîne une phrase incorrecte sur le plan syntaxique et grammatical. Ce type d'erreur peut s'expliquer par la tendance des apprenants algériens à traduire mentalement la phrase de l'arabe vers le français avant de la formuler. Ainsi, ils traduisent souvent le pronom relatif (*'illī*, ألي), utilisé en arabe dialectal algérien, par le pronom relatif « *que* » en français, au lieu de « *qui* », ce qui engendre des erreurs significatives. Par exemple « *...surtout les enfants que prefer s'asseoir sur les jeux vidéo toujours* » (خصوصاً الدراري اللي يحبوا يقعدوا دائماً قدام ألعاب الفيديو) *Khuṣūṣan al-darārī allī yuḥibbū yaq'udū dā'imān quddām al'āb al-fīdiyū*) au lieu de « *surtout, les enfants qui préfèrent toujours s'asseoir devant les jeux vidéo* ». La mauvaise traduction de pronom relatif (*'illī*, ألي) s'explique par son rôle en arabe dialectal algérien, où il est considéré comme un « pronom relatif passe-partout ». Ce pronom peut remplacer tous les autres pronoms relatifs et être utilisés dans toutes les propositions relatives, quelle que soit la fonction de l'antécédent. Cependant, en français, cette universalité n'existe pas : si tous les pronoms relatifs français peuvent être traduits en arabe dialectal par « *'illī* », ces derniers ne peuvent pas, en retour, être traduits indifféremment par n'importe quel pronom relatif en français. Leur traduction dépend de la fonction précise de l'antécédent dans la phrase. Cette divergence constitue une difficulté pour les apprenants algériens dans l'utilisation correcte des pronoms relatifs en français.

2.3.17. Accord de tout employé comme déterminant

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence	Accord de	« ... tout les matières a concentré sur	« ... toutes les matières se sont	2

morphosyntaxique	tout employé comme déterminant	elle... »	concentrées sur elle... »	
		« ...comme une solution pour tout les problèmes de la vie... »	«...comme une solution pour tous les problèmes de la vie... »	52
		« ...qui contribue à améliorer tout les domaines de la vie... »	« ...qui contribue à améliorer tous les domaines de la vie... »	65
		« ...ils facilitent la vie dans tout les domaines... »	« ...ils facilitent la vie dans tous les domaines... »	71

Tableau 56: Accord de tout employé comme déterminant

L'erreur récurrente concernant l'accord de « *tout* » est généralement interprétée comme une interférence intralinguistique. L'apprenant a des difficultés à appliquer les règles d'accord de « *tout* » en fonction du genre et du nombre du nom qu'il qualifie, que ce nom soit défini, comme dans « *toutes les causes* », ou indéfini, comme dans « *toute cause* ».

L'erreur fréquemment observée dans l'emploi de « *tout* » en français chez les locuteurs arabophones trouve son origine dans l'interférence des règles grammaticales de l'arabe. En arabe, le déterminant « *kullu* » (كل) est invariable, quel que soit le nom qui le suit, qu'il soit au singulier, au pluriel, défini ou indéfini. Par exemple, on peut dire « *kullu l-'ālam* » (كل العالم) pour « *tout le monde* » ou « *kullu l-'awāmil* » (كل العوامل) pour « *tous les facteurs* », avec « *kullu* » restant invariable, indépendamment du fait que le nom soit singulier ou pluriel.

Cette règle de l'invariabilité de « *kullu* » en arabe provoque une interférence lorsque l'apprenant tente de transposer cette construction en français. En effet, en français, « *tout* » doit s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine. Par exemple, on doit dire « *tous les domaines* » au lieu de « *tout les domaines* » ou « *toutes les matières* » au lieu de « *tout les matières* ». Les apprenants arabophones, habitués à l'invariabilité de « *kullu* », peuvent être influencés par cette structure et commettre des erreurs en français, en utilisant « *tout* » sans tenir compte de l'accord nécessaire avec le nom suivant.

Cette interférence de l'arabe dans l'utilisation du déterminant « *tout* » en français résulte donc d'un transfert direct des règles syntaxiques arabes, ce qui conduit à des erreurs d'accord en genre et en nombre dans les productions en français.

2.3.18. Problèmes liés à l'emploi des prépositions

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence morphosyntaxique	Emploi des prépositions	« ...je crois que c'est une bonne chose de communiquer par plusieurs langues... »	« ...je crois que c'est une bonne chose de communiquer en plusieurs langues... »	10
		« ...et ça par plusieurs raisons... »	« ...et cela pour plusieurs raisons... »	10
		« ...vous avez obligé de parler par une langue étrangère... »	« ...vous êtes obligé de parler une langue étrangère... »	10
		« Dans nos jour, apprendre une langue c'est apprendre une culture... »	« De nos jours, apprendre une langue, c'est apprendre une culture... »	13
		« ...l'apprentissage de langue m'ade de communiquer avec les gens... »	« ...l'apprentissage des langues m'aide à communiquer avec les gens... »	14
		« ...apprendre la langue français pour voyager à France... »	« ...apprendre le français pour voyager en France... »	21
		« ...prendre la langue anglais pour voyager à Canada... »	« ...Apprendre l'anglais pour voyager au Canada.... »	21
		« .. ;persenallment je suis avec l'apprentissage des langues étrangères... »	« ...personnellement, je suis pour l'apprentissage des langues étrangères... »	22
		« l'apprentissage des langues est un solution de plusieurs problème »	« L'apprentissage des langues est une solution à plusieurs problèmes »	22
		« ...pour être capable à communiquer avec les gens... »	« ...pour être capable de communiquer avec les gens... »	23
		« Dans notre jour... »	« De nos jours... »	24
		« ...je trouve c'est obligatoire sur toute la génération comprendre trois	« ...je trouve qu'il est obligatoire pour toute la génération de comprendre au moins	26

	langues au minimum... »	trois langues... »	
	« ...pour un exemple, comme vous veut voyager à Russia »	« ...par exemple, si vous voulez voyager en Russie... »	29
	« ...les autres pays étrangères parlent par des langues différentes... »	« ...les autres pays étrangers parlent des langues différentes... »	41
	« ...nous utilise les langues étrangères dans l'étude au français ou au english... »	« ...nous utilisons les langues étrangères dans l'étude du français ou de l'anglais... »	44
	« ...surtout dans nous jours... »	« ...surtout de nos jours... »	44
	« ...elle est efficace si vous êtes en pays étranger... »	« ...elle est efficace si vous êtes dans un pays étranger... »	46
	« ...l'émigration dans le mer avec des petits bateaux... »	« ...l'émigration en mer avec de petits bateaux... »	52
	« ... dans le même temps... »	« ... En même temps... »	54
	« ...nous achetons la mort par notre argent... »	« ...nous achetons la mort avec notre argent... »	56
	« L'émigration clandestine très fréquente surtout cette moment dans l'algerie »	« L'émigration clandestine est très fréquente, surtout en ce moment en Algérie »	64
	« ...ils aident pour chercher à l'information... »	« ...Ils aident à chercher des informations... »	66
	« ...il faut mettez les limites pour les écrans... »	« ...il faut mettre des limites aux écrans... »	70

Tableau 57: Problèmes liés à l'emploi des prépositions

En français, les prépositions sont une catégorie de mots invariables comprenant des termes comme « à », « de », « dans », « par », « pour », « sans », « sous », « sur », « avec », « chez », « en », « vers », etc. Elles appartiennent aux quatre grandes classes de mots invariables, aux côtés des adverbes, des conjonctions de coordination et des conjonctions de subordination.

Le rôle principal d'une préposition est d'établir un lien entre deux éléments, en précisant la nature de leur relation selon le contexte. L'élément introduit par la préposition est appelé complément ou régime de la préposition et il peut prendre plusieurs formes : un nom « *une maison de paille* », un pronom : « *je suis allée chez lui* », un adverbe « *il repartira dès demain* », un infinitif « *il faut se coucher pour être en forme demain* ». Ce complément, en ajoutant une information lexicale au mot qu'il accompagne, construit une relation grammaticale particulière entre les deux termes.

La préposition peut également marquer de nombreuses nuances, notamment le rang (« *devant* », « *derrière* », « *après* », etc.), le lieu (« *dans* », « *en* », « *chez* », « *sous* », etc.), le temps (« *avant* », « *après* », « *à* », « *depuis* », « *pendant* », etc.), la cause (« *pour* », « *vu* », etc.), la manière (« *avec* », « *sans* », « *selon* », « *de* », « *à* », etc.), le but (« *pour* », « *à* », « *envers* », etc.), ou encore la séparation (« *sans* », « *sauf* », etc.). En français, les prépositions permettent d'introduire divers compléments circonstanciels, tels que ceux de lieu, de temps, de cause, de but, de moyen, d'accompagnement ou de manière. Ces compléments, facultatifs par nature, peuvent être déplacés dans la phrase ou supprimés sans affecter la structure syntaxique essentielle.

En revanche, il est généralement admis que l'arabe comporte un nombre limité de prépositions, comme le souligne Lecomte (1968) « *le nombre des prépositions proprement dites, non réductibles à une racine, est limité.* ». Cette caractéristique explique en partie les difficultés rencontrées par les apprenants algériens lorsqu'ils utilisent les prépositions françaises. Ces difficultés sont dues non seulement à la plus grande abondance de prépositions en français par rapport à l'arabe, mais aussi au fait que l'arabe recourt toujours à une même préposition dans un contexte spécifique, alors qu'en français, plusieurs prépositions peuvent être utilisées pour exprimer des nuances ou des situations similaires.

Ce n'est pas, selon nous, l'aspect le plus marquant du système prépositionnel de l'arabe. En effet, les prépositions sont assez nombreuses, en particulier celles qui sont les plus fréquemment employées. De toute manière, nous estimons que le simple nombre de prépositions n'explique pas pleinement les difficultés rencontrées par les apprenants face au système des prépositions en français.

Le système prépositionnel de l'arabe algérien ne présente pas les mêmes contraintes morphologiques que celui du français, ce qui entraîne une variation du signifiant. Ainsi, tandis

qu'en arabe, la même préposition est utilisée de manière constante, le français, quant à lui, choisit une préposition différente selon le contexte comme l'illustre le tableau 58.

Arabe	Français
نروح لإسطنبول (<i>Nrouḥ li Iṣṭanbūl</i>)	je vais à Istamboul
نروح لفرنسا (<i>Nrouḥ li Fransa</i>)	je vais en France
نروح للدار (<i>Nrouḥ lil-dār</i>)	je vais à la maison
نروح لكندا (<i>Nrouḥ li Kanada</i>)	je vais au canada
هذا ليك (<i>Hādhā lik</i>)	ceci est pour toi

Tableau 58: Usage distinct de la préposition « à » en arabe et en français

Blachère (1975, p.277) décrit les prépositions arabes comme des « noms-utiles », à l'instar de la préposition arabe « *li* », qui se fixe directement au mot qui suit et qui correspond en français à la préposition « à ».

Alors qu'en français une préposition peut se placer avant ou après le verbe, en arabe, elle est systématiquement située après le verbe, jamais devant. Cette différence peut créer des difficultés pour les apprenants algériens lorsqu'ils apprennent à utiliser le système prépositionnel du français.

Notre corpus nous a permis d'identifier certaines erreurs interférentielles, dont l'origine réside dans l'analogie que l'apprenant fait avec le système des prépositions en arabe. Dans les énoncés « *dans nos jour* », « *dans notre jour* », (*fi ayyāmīnā*, « *في أيامنا* »)- « *l'émigration dans le mer avec des petits bateaux* » (*fi al-baḥr*, « *في البحر* »)-« *dans le même temps* » (*Fi nafs al-waqt*, « *في نفس الوقت* »)- « *dans l'algérie* », (*fi al-Jazā'ir*, « *في الجزائر* »), les apprenants traduisent littéralement « *fi* » par « *dans* », car « *fi* » couvre une large gamme de sens en arabe, y compris les contextes temporels et spatiaux. En français, ces nuances nécessitent des prépositions différentes (comme « à », « en », « sur », « de »). Il est donc compliqué pour l'apprenant algérien de percevoir avec précision la distinction sémantique que fait la langue française entre ces prépositions, ce qui entraîne des difficultés à utiliser correctement l'une ou l'autre préposition en fonction du contexte.

Les apprenants algériens rencontrent fréquemment des difficultés dans l'utilisation des prépositions françaises, en grande partie parce qu'ils se réfèrent excessivement à leur langue maternelle. Ce phénomène les conduit à attribuer aux prépositions françaises les caractéristiques des prépositions arabes, ce qui engendre de nombreuses erreurs. Par exemple,

dans l'énoncé « *et ça par plusieurs raisons* », l'apprenant a utilisé la préposition « *par* » (habituellement employée pour introduire un complément circonstanciel de moyen) à la place de « *pour* » (préposition appropriée pour un complément circonstanciel de but). Cette erreur illustre non seulement une difficulté à saisir le sens précis de l'énoncé, mais également une compréhension insuffisante des nuances sémantiques véhiculées par les différentes prépositions françaises.

Les difficultés liées à l'utilisation des prépositions en français par ces apprenants découlent également du fait qu'en arabe, les verbes s'accompagnent souvent d'une préposition placée après eux. Cette règle diffère sensiblement du français, où la présence d'une préposition dépend du contexte et n'est pas systématique. Ainsi, lorsque l'apprenant algérien tente de traduire une phrase en français, il a tendance à insérer une préposition après le verbe, même lorsque cela n'est pas nécessaire. Ce transfert direct du fonctionnement de l'arabe au français engendre des erreurs syntaxiques, révélant une interférence entre les deux systèmes linguistiques, comme le témoigne l'exemple « *vous avez obligé de parler par une langue étrangère* ».

Étant donné les différences significatives entre le système linguistique arabe et celui du français, il est souvent difficile pour un apprenant algérien de s'adapter à cette nouvelle structure linguistique, ce qui explique les nombreuses erreurs qu'il peut commettre. Pour surmonter ces obstacles, l'apprenant doit s'efforcer de comprendre en profondeur les spécificités de ce nouveau système. Deux approches sont possibles : soit il met de côté les mécanismes de sa langue maternelle pour s'immerger pleinement dans la logique de la langue cible, soit il tente de s'appuyer sur les structures de sa langue natale pour mieux appréhender celles du français. Cependant, cette seconde stratégie se révèle souvent inefficace et conduit rarement à des résultats probants. Le tableau 59 récapitule les interférences morphosyntaxiques avec leur occurrence dans le corpus

Interférence morphosyntaxique	Nature de l'erreur	Occurrence de l'erreur	Pourcentage
	-Omission de l'article	6	4.14%
-Ajout de l'article	4	2.76%	
-Genre de l'article	34	23.45%	
-Article défini et indéfini	1	0.69%	
-Expressions de quantité (« beaucoup de », « plusieurs »)	2	1.38%	

-Adjectifs possessifs	3	2.07%
-Adjectifs démonstratifs	8	5.52%
-Forme infinitive	3	2.07%
-Omission de l'auxiliaire être	8	5.52%
-Verbes pronominaux	9	6.21%
-Subjonctif présent	1	0.69%
-Accord sujet/verbe	4	2.76%
-Redondance du sujet	10	6.90%
-Omission du sujet	4	2.76%
-La position du pronom complément	6	4.14%
-Place de l'adjectif	2	1.38%
-Accord de l'adjectif	5	3.45%
-Place de l'adverbe	4	2.76%
-Pronom relatif	4	2.76%
-Accord de tout employé comme déterminant	4	2.76%
-Prépositions	23	15.86%
Total	145	100%

Tableau 59: Tableau récapitulatif des interférences morphosyntaxiques avec leur occurrence dans le corpus

Le tableau 59 met en évidence les statistiques des interférences morphosyntaxiques observées chez les étudiants algériens apprenant le français comme langue étrangère. Parmi ces erreurs, celles liées au genre de l'article se distinguent par leur fréquence élevée, représentant près d'un quart des interférences (23,45%). Cette prévalence reflète une difficulté majeure pour les apprenants, car en arabe, la distinction de genre dans les articles n'existe pas, alors qu'elle est fondamentale en français. Cette différence structurelle explique en grande partie la récurrence de cette erreur.

Les prépositions constituent la deuxième catégorie d'erreurs les plus fréquentes, en raison des divergences importantes entre l'arabe et le français dans ce domaine. Par exemple, les usages prépositionnels pour exprimer des notions de lieu, de temps ou de mode d'action diffèrent sensiblement entre les deux langues, créant des confusions fréquentes.

Les interférences modérément fréquentes comprennent la redondance du sujet (6,90 %), l'emploi des verbes pronominaux (6,21 %), les difficultés liées aux adjectifs démonstratifs (5,52 %), l'accord de l'adjectif (3,45 %), l'accord sujet-verbe (2,76 %), ainsi que l'emploi des adjectifs possessifs (2,07 %). D'autres erreurs incluent : l'ajout de l'article, l'omission du sujet, la place de l'adverbe, l'utilisation du pronom relatif, l'accord de tout employé comme déterminant, la forme infinitive (2,07 %), et l'omission de l'auxiliaire être (5,52 %). Ces

interférences reflètent souvent l'absence de structures similaires ou les différences significatives entre l'arabe et le français, rendant leur assimilation plus complexe pour les apprenants.

En revanche, certaines interférences sont beaucoup moins fréquentes. Les erreurs concernant les expressions de quantité (par exemple, *beaucoup de*, *plusieurs*), le subjonctif présent, ainsi que l'usage des articles définis et indéfinis, enregistrent des taux relativement faibles, respectivement 1,38 %, 0,69 %, et 0,69 %. Cette rareté peut s'expliquer par une exposition limitée à des contextes nécessitant ces constructions spécifiques.

En somme, ces erreurs traduisent principalement des écarts grammaticaux et syntaxiques entre l'arabe et le français. Les notions de genre, d'accord et d'usage des prépositions, peu présentes ou différentes dans la langue maternelle des apprenants, constituent des défis majeurs à surmonter dans leur apprentissage du français.

2.4. Les interférences sémantico-lexicales

Les erreurs interférentielles de ce type trouvent principalement leur origine dans le processus de traduction littérale effectué par l'apprenant, qui associe directement le signifié d'un mot arabe à son signifiant en français. Ce phénomène résulte d'une interférence essentiellement sémantique, où le terme employé devient inapproprié au contexte en raison d'un glissement sémantique hérité de la langue arabe.

Dans notre corpus, nous avons observé que cette traduction mot à mot des termes arabes, insérés dans des phrases françaises, altère souvent le sens global de l'énoncé, rendant celui-ci inadéquat ou incohérent. Ce glissement sémantique reflète une difficulté pour l'apprenant à dissocier les spécificités lexicales et conceptuelles des deux langues. En arabe, un mot peut avoir une portée ou des connotations différentes selon le contexte, tandis qu'en français, le choix du lexique est souvent plus précis et contextuellement restreint.

Il convient de souligner que l'étude du lexique d'une langue, et par extension celle d'une communauté, relève à la fois de la sociologie et plus spécifiquement de la sociolinguistique. De ce point de vue, la linguistique et la sociologie entretiennent des liens étroits, car ces deux disciplines se complètent en offrant une compréhension globale des rapports entre langue et société.

La manière de s'exprimer d'un individu peut révéler de précieuses informations sur son identité, telles que ses origines géographiques, son statut social ou encore son âge. À l'inverse, en connaissant ces éléments, il est souvent possible de prévoir les choix lexicaux et le registre de langue qu'il est susceptible d'utiliser. Par exemple, selon son contexte socioculturel, un locuteur français peut privilégier des termes issus du registre courant comme « police », « argent » ou « voiture », tandis qu'un autre optera pour des expressions familières telles que « flic », « fric » ou « bagnole ».

Ces variations linguistiques, influencées par des facteurs sociologiques, illustrent l'interaction constante entre langue et société. Elles montrent également comment le langage peut servir de marqueur social et identitaire, reflétant les caractéristiques individuelles et collectives d'un locuteur.

Lorsqu'ils écrivent en français, les apprenants algériens s'appuient fréquemment sur leur langue arabe, pour structurer leurs idées et construire leurs phrases. Cette démarche conduit souvent à des erreurs sémantico-lexicales. En effet, les apprenants tentent d'établir une correspondance directe entre les mots et expressions arabes et leurs équivalents français, sans prendre en compte les spécificités linguistiques et culturelles de la langue cible.

Ces erreurs se manifestent notamment par l'utilisation inappropriée de termes ou expressions, résultant d'un transfert linguistique direct telles que des phrases traduites mot à mot de l'arabe au français qui semblent incohérentes ou inadaptées au contexte, car les nuances de sens et les conventions d'usage diffèrent entre les deux langues. Ce qui suit sera consacré à une analyse détaillée de ce type d'interférences.

2.4.1. Traduction littérale

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence sémantico-lexicale	Traduction littérale	« Je crois que les langues étrangères c'est une manière importante pour communiquer avec les autres pays »	« Je crois que les langues étrangères sont un moyen important de communiquer avec d'autres pays »	6
		« ...pour obtenir des informations sur que vous besoin... »	« ...pour obtenir les informations dont vous avez besoin... »	9
		« L'apprentissage des langues dans nos temps	« L'apprentissage des langues, de nos jours	12

		et dans nos génération est très util »	et pour notre génération, est très utile »	
		« ...ils augmenter le niveau de personne... »	« ...ils améliorent le niveau de la personne... »	19
		« Avec l'apparence de l'internet qui a facilité l'apprentissage des langues... »	« Avec l'émergence d'Internet, qui a facilité l'apprentissage des langues... »	23
		« ...on a beaucoup de cultures et de traditions dans notre temps... »	« ...nous partageons de nombreuses cultures et traditions à notre époque... »	24
		« ...dans notre jour... »	« ...De nos jours... »	24
		« ...les langues ils ont très important dans les réseaux sociaux comme les amies avec vous en notre pays c'est pas le pays de vous »	« ...les langues sont très importantes dans les réseaux sociaux, comme lorsque vous interagissez avec des amis étrangers qui ne viennent pas de votre pays »	29
		« ...par contre les autres matières elle ne donner pas beaucoup d'intelligence... »	« ...par contre, les autres matières n'apportent pas toujours une grande intelligence... »	31
		« toutes les langues sont très nécessaire pasque elle est augmenter l'étudiant sur l'examen de semestre »	« toutes les langues sont très nécessaires parce qu'elles aident l'étudiant à réussir ses examens semestriels »	31
		« Il est très important d'apprendre les langues étrangères aujourd'hui pour les causes suivantes... »	« Il est très important d'apprendre les langues étrangères aujourd'hui pour les raisons suivantes... »	37
		« Les langues étrangères développe et grandi les capacités mentals »	« Les langues étrangères développent et enrichissent les capacités mentales »	38
		«...il aide les étudiants à ajouter de nouveaux mots a leur esprit... »	« ...elles aident les étudiants à enrichir leur vocabulaire... »	38
		« Apprendre les langues ouvre de nombreux domaines de travail et	« Apprendre les langues ouvre de nombreuses	40

		de voyage »	opportunités dans le domaine professionnel et pour le voyage »	
		« ...on est besoin de sécurisé l'avenir et le futur avec elles... »	« ...nous avons besoin d'assurer l'avenir et le futur grâce à elles... »	42
		« ...et cela augmente sa créativité et sa réflexion... »	« ...cela favorise la créativité et la réflexion... »	44
		« L'émigration clandestine, cette chose se propage jour par jour dans la société algérienne... »	« L'émigration clandestine est un phénomène qui se répand de plus en plus dans la société algérienne... »	48
		« ...c'est une fenetre du jeunes pour les former la venir... »	« ...c'est une échappatoire pour les jeunes en quête d'un avenir meilleur... »	49
		« L'emigration dans le mer avec des petit bateau ces la mort personnellement »	« L'émigration par la mer avec de petits bateaux représente un danger mortel »	52
		« ...même la résultat de l'harga elle est positif n'es pas forciment une vie mieux que la vie dans notre pay... »	« ...même si les résultats de la harga peuvent être positifs, ils ne garantissent pas une vie meilleure que celle dans notre pays... »	52
		« ...et le plus emportant dont harga c'est le resque par exemple le mort avec malheur le parent... »	« ...le plus important concernant la harga est le risque, comme la mort ou le chagrin infligé aux parents... »	53
		« Je pense que l'harga est bien et pas bien dans le même temps »	« Je pense que la harga a des aspects positifs et négatifs à la fois »	54
		« ...on espère que les autorité peuvent arrêter cette illegal émigration... »	« ...on espère que les autorités pourront mettre fin à cette émigration illégale... »	57
		« ...ensuite, l'échappe de la justice sans papier	« ... fuir la justice sans papiers ni identité	58

		sans édentité augmenter le risque de prisonement... »	augmente le risque d'être emprisonné... »	
		« ...mettre fin leur souffrance dans le pays mais c'est une grande souffrance et risque de mettre fin à vie au faim ou au bateau de mourir par les baleines »	« ...bien que l'objectif soit de mettre fin à leur souffrance dans leur pays, cela entraîne une grande souffrance et un risque de mourir de faim ou en mer, parfois même attaqués par les baleines »	58
		« ...dans le passé, elle était pour les homme c'est tout mais dans ça temps en capturons les femmes et les familles »	« ...dans le passé, l'émigration clandestine concernait uniquement les hommes, mais aujourd'hui, elle touche également les femmes et les familles »	59
		« Cette fléau sociale est bien pour les causes suivantes... »	« Ce fléau social présente des aspects positifs pour les raisons suivantes... »	60
		« ...continue l'étude et sauvagarde la venir... »	« ...poursuivre ses études et garantir un avenir meilleur »	60
		« ...l'émigration clandestine donnez à el harraga les papiers pour commouncez une nouvelle vie... »	« ...l'émigration clandestine permet parfois aux « harraga » d'obtenir des papiers pour commencer une nouvelle vie... »	61
		« ...les dernier statistique dit que le porcentage d'arrivve à l'étranger est très petit... »	« ...les dernières statistiques montrent que le pourcentage de réussite à l'étranger est très faible... »	61
		« ...la moment que la police trouve « elharraga » directement à prison... »	« ...dès que la police intercepte des « harraga », ils sont souvent directement envoyés en prison... »	61
		« ... c'est le	« ...au contraire,	61

		contraire « elharrag » complétez sa vie avec une souvrance et dans un cochmère... »	l'émigration clandestine entraîne généralement de grandes souffrances et transforme la vie des migrants en un véritable cauchemar... »	
		« ...l'émigration clandestine n'est pas juste et pour ces causes que je suis contre ce jest... »	« ...l'émigration clandestine est injuste, et pour ces raisons, je m'y oppose fermement... »	62
		« ...il faut garder l'espoir et rester vivre dans votre pays originale... »	« ...il est essentiel de garder espoir, de rester dans son pays d'origine... »	62
		« ... et garde l'espoir et regarde la coté positive de votre pays... »	« ...et gardez espoir en appréciant le côté positif de votre pays... »	63
		« ... dans mon opinion étudint bien et rasompli la argon et voyager avec un façon officiel... »	« ... À mon avis, il est préférable d'étudier sérieusement, d'apprendre une langue étrangère et de voyager légalement pour atteindre ses objectifs... »	63
		« ...dans mon opinion étudint bien et rasompli la argon et voyager avec un façon officiel... »	« ...selon moi, il est important d'étudier sérieusement, d'économiser l'argent et de voyager de manière légale.... »	63
		« ... mais il y a des positifs et négatifs... »	« ...cependant, il a des aspects positifs et négatifs... »	67

Tableau 60: Problèmes liés à la traduction littérale

Dans le tableau 60, l'énoncé « *Il est très important d'apprendre les langues étrangères aujourd'hui pour les causes suivantes* » illustre une interférence sémantico-lexicale influencée par la langue arabe. L'expression « *pour les causes suivantes* » est un calque direct de l'arabe « *li-l-asbāb al-ṭāliya* » (لأسباب التالية), où le mot « *asbāb* » (أسباب) signifie « *raisons* » ou « *causes* ». En français, « *causes* » a une connotation particulière, souvent liée à des phénomènes sociaux, juridiques ou scientifiques. La structure de l'énoncé reflète une tendance arabe à introduire une liste ou une explication par une formule fixe comme « *min ajl*

al-asbāb al-ṭāliya » (من أجل الأسباب التالية). Cette construction est calquée mot à mot en français, donnant une phrase qui semble rigide ou formelle de manière excessive, une formulation plus naturelle, comme « *pour les raisons suivantes* » ou « *pour les motifs suivants* » est privilégiée. L'emploi de « *causes* » traduit une influence linguistique arabe qui utilise souvent ce terme de manière interchangeable avec « *raisons* ».

L'énoncé « *on est besoin de sécurisé l'avenir et le futur avec elles* » illustre aussi plusieurs types d'interférences sémantico-lexicales entre l'arabe dialectal et le français. L'expression « *on est besoin de* » provient d'un calque direct de l'arabe dialectal « *raḥna maḥtājīn li* » (رأنا محتاجين لـ), où la notion de besoin est exprimée avec une forme nominale ou adjectivale (*maḥtāj*, « *ayant besoin* »). En arabe dialectal, cette structure est grammaticalement correcte, mais en français, elle est remplacée par « *nous avons besoin de* ». L'apprenant transfère donc directement la structure syntaxique de sa langue maternelle vers le français sans tenir compte des différences grammaticales. En arabe dialectal, il est courant de juxtaposer deux termes ayant un sens proche pour insister sur une idée ou la renforcer. Par exemple, on peut entendre des expressions comme « *al-ḡad wa-l-mustaḡbal* » (لغد والمستقبل), qui utilisent deux synonymes pour souligner une notion temporelle. En français, cette redondance est perçue comme une maladresse stylistique, car « *avenir* » et « *futur* » sont déjà synonymes et n'ont pas besoin d'être utilisés ensemble.

En arabe dialectal, il est courant d'exprimer une opposition simple à l'aide de termes opposés, comme « *mliḥ wa māshī mliḥ* » (مليح وماشي مليح), ce qui peut être traduit littéralement par « *bien et pas bien* », dans la phrase « *je pense que l'harga est bien et pas bien dans le même temps* », en français, l'opposition devrait être exprimée par des termes plus précis ou idiomatiques tels que « *positif et négatif* », « *avantages et inconvénients* », ou une expression comme « *a des aspects positifs et négatifs* ».

Dans l'exemple « *les dernier statistique dit que le porcentage d'arrive à l'étranger est très petit* », plusieurs interférences linguistiques issues de l'arabe sont visibles. D'une part, en arabe, il est courant de dire que les données ou statistiques « *taqūl* » (تقول - *disent/parlent*) dans un sens figuré. En français, cette personnification ne s'emploie pas dans ce contexte, et il conviendrait mieux d'utiliser des verbes comme « *indiquent* », « *révèlent* » ou « *montrent* », qui s'alignent davantage sur les normes linguistiques françaises.

D'autre part, l'utilisation de l'adjectif « *ṣaghīr* » (صغير - *petit*) pour qualifier un pourcentage ou un chiffre bas est habituelle en arabe, mais sa traduction littérale en français comme « *petit* » est inappropriée. En français, des adjectifs comme « *faible* », « *bas* », « *insignifiant* » ou « *minime* » seraient plus adaptés pour exprimer cette idée avec clarté.

Enfin, dans le dernier énoncé « *dans mon opinion étudint bien et rasompli la rgon et voyager avec un façon officiel* », l'expression « *dans mon opinion* », « *في رأيي* » (*fi ra'yi*), signifie littéralement « *dans mon opinion* ». Cette structure est calquée sur l'arabe, où la préposition « *في* » (*fi*, qui signifie « *dans* ») est couramment utilisée. En français, cette traduction littérale est incorrecte, car l'expression standard est « *à mon avis* ». De plus, l'idée de « *bien étudier* » est calquée sur l'expression arabe « *يقرأ مليح* » (*yqra mlih*), où (*yqra*) signifie « *étudier/lire* » et « *mlih* » signifie « *bien* ». Cette construction est fréquente en arabe algérien mais ne se traduit pas directement en français. Aussi, dans l'expression « *rasompli l'argen* », « *rasompli* » est un mélange mal formé de mots français et d'une idée arabe. En arabe algérien, l'équivalent serait « *يجمع الدراهم* » (*yjam' eddrahim*), où « *yjam'* » signifie « *rassembler* » ou « *économiser* » et « *eddrahim* » signifie « *argent* ».

2.4.2. Emploi des verbes : « *faire* », « *prendre* » et « *demander* »

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence sémantico-lexicale	Emploi des verbes : « <i>faire</i> », « <i>prendre</i> » et « <i>demander</i> »	« Je prends les langues pour communiquer »	« J'apprends les langues pour communiquer »	1
		« Tout le monde prendre plusieurs langues étrangères »	« Tout le monde apprend plusieurs langues étrangères »	21
		« ... prendre la langue française...prendre la langue anglais... »	« ... apprendre la langue française... apprendre la langue anglaise... »	21
		« ...vous peut demander un demande à l'Amérique... »	« ...vous pouvez soumettre une demande à l'Amérique... »	29
		« ...on peut faire des amis à travers le monde... »	« On peut connaître des amis à travers le monde »	30
		« ... faire des relations dans plusieurs domaines... »	« ... établir des relations dans plusieurs domaines... »	41

		« Les langues donne une chance pour faire des amis »	« Les langues donnent la chance de connaître des amis »	42
		« ...apprend davantage et prend les sciences et les connaissances... »	« ... apprends davantage les sciences et les connaissances... »	47
		« L'émigration c'est sujet sensible qui faire occuper l'opinion publique »	« L'immigration est un sujet sensible qui occupe l'opinion publique »	58
		« Ils immégraient pour mariée et faire des papiers »	« Ils immigrerent pour se marier et obtenir des papiers »	62
		« ...comme il a fait effet positifs... »	« ...comme il a des effets positifs... »	73
		« Cet acte fait le divertissement personnel »	« Cet acte procure un divertissement personnel »	74

Tableau 61: Emploi des verbes : « faire », « prendre » et « demander »

Les énoncés mentionnés dans le tableau 61 révèlent des erreurs dans les productions écrites des apprenants, principalement attribuées aux interférences entre l'arabe et le français. Ce phénomène se manifeste particulièrement sur le plan lexical, où les apprenants ont souvent du mal à choisir le mot approprié. Il en résulte des contresens fréquents ou l'emploi de mots inadéquats dans des contextes inappropriés, ce qui peut soit modifier le sens de la phrase, soit la rendre difficilement compréhensible.

Le sens d'une phrase ou d'un terme dépend du contexte dans lequel il apparaît, car en langue française, de nombreux mots et expressions peuvent être interprétés de différentes manières. Cette caractéristique, appelée polysémie, désigne la capacité des mots à avoir plusieurs significations, comme l'ont défini Victorri et Fuchs (1996, p.11), la polysémie est « *la capacité des mots de prendre un sens nouveau* ». Cette particularité du français peut compliquer l'apprentissage pour les apprenants, car le sens d'un mot change en fonction de son contexte, tout comme le sens global d'une phrase varie selon les mots qui la composent.

Pour surmonter cette difficulté sémantique propre à la langue française, l'apprenant algérien a tendance à se référer à sa langue maternelle dans l'espoir d'identifier le sens approprié d'un mot français. Cette stratégie lui permet d'essayer de comprendre le sens global de la phrase ou de l'énoncé en français. Cependant, cet exercice de traduction, qu'il s'agisse de passer du français à l'arabe ou de l'arabe au français, reste souvent complexe pour l'apprenant. En effet,

de nombreux mots en français, notamment les verbes comme « *faire* », « *prendre* », « *fermer* », « *retourner* », « *sortir* » ou « *voir* », sont polysémiques et peuvent revêtir plusieurs significations selon le contexte, ce qui complique davantage leur maîtrise.

Il n'est donc pas toujours évident pour un apprenant de discerner le sens exact d'un mot français en fonction de son contexte d'utilisation. Souvent, l'apprenant algérien néglige l'importance des nuances synonymiques et se limite au premier synonyme proposé par le dictionnaire. Par exemple, l'énoncé : « *Je prends les langues pour communiquer* » (au lieu de « *J'apprends les langues pour communiquer* ») illustre clairement un problème de traduction. Dans cet exemple, l'apprenant a employé le verbe « *prendre* » à la place de « *apprendre* ». Cette confusion sémantique découle de l'arabe dialectal, où le verbe « *prendre* » (« *نهز* » - *nehz*) est couramment utilisé de manière générique pour signifier des notions telles que « *choisir* », « *utiliser* » ou « *s'approprier* ». Ainsi, l'expression en arabe dialectal « *نهز اللغات* » (*nahz al-lughāt*) a été traduite de façon littérale en français. Cet exemple met en évidence la difficulté pour l'apprenant algérien de différencier et d'utiliser correctement les verbes français dans leur contexte spécifique, ce qui entraîne la production des énoncés qui présentent une défaillance au niveau sémantique

Les apprenants algériens rencontrent également beaucoup de difficultés pour employer à bon escient le verbe « *faire* » en français, auquel nous avons fréquemment recours, notamment dans de nombreuses expressions telles que « *faire le ménage* », « *faire les courses* », « *faire la cuisine* », « *faire son devoir* », etc. Ainsi, l'apprenant algérien a tendance à généraliser cet emploi du verbe « *faire* » en français et l'utilise alors parfois incorrectement dans des énoncés tels que : « *ils immégraient pour mariée et faire des papiers* » (au lieu de « *ils immégraient pour se marier et obtenir des papiers* »), « *faire des relations dans plusieurs domaines* » (au lieu de « *établir des relations dans plusieurs domaines* ») et « *cet acte fait le divertissement personnel* » (au lieu de « *cet acte procure le divertissement personnel* »).

Ces exemples démontrent clairement que l'apprenant n'a pas encore une maîtrise complète de l'utilisation du verbe « *faire* ». Étant un verbe fréquemment employé en français, il tend parfois à l'utiliser de manière presque systématique lorsqu'il ne connaît pas l'équivalent exact en arabe. Cela peut entraîner des erreurs lexicales et sémantiques. Il convient de souligner que le verbe arabe (« *يفعل* », (*yaf'al*) ou « *يدير* » (*ydir*) en arabe dialectal) qui correspond au verbe « *faire* » en français, est lui aussi couramment utilisé dans de nombreuses expressions arabes. Ainsi, l'apprenant algérien, par habitude, peut être tenté de traduire systématiquement le verbe

arabe « *يفعل* » par « *faire* », même si un autre verbe en français serait plus approprié. Les trois énoncés mentionnés précédemment illustrent bien cette ambiguïté linguistique qui surgit lors de la traduction d'une langue à l'autre.

Cette difficulté, pour les apprenants algériens, à définir clairement les nuances qui permettent de distinguer, d'un point de vue purement sémantique, les verbes « *prendre* » et « *apprendre* » et l'emploi du verbe « *faire* » se retrouve également pour le verbe « *demander* », comme en témoigne l'énoncé suivant « *vous peut demander un demande à l'Amérique* » (au lieu de « *vous pouvez soumettre une demande à l'Amérique* »).

2.4.3. Empreint lexical

« *Je suis pour les harraga...* », « *L'harga, c'est l'émigration...* », « *Le hargha est un bien pour les jeunes...* », « *Les opposants de l'harga...* », sont des extraits tirés respectivement des copies numéros 49, 52, 54 et 58 de notre corpus. Dans ces productions, le terme « *harga* » apparaît de manière récurrente, témoignant de son importance dans le discours des apprenants.

Le mot « *harraga* », issu de l'arabe dialectal algérien, désigne des migrants clandestins qui tentent de traverser illégalement les frontières, souvent par voie maritime à bord de petites embarcations. Il est dérivé du verbe arabe « *ħarraq* » (حرق), qui signifie « *brûler* ». Cette expression fait référence à l'idée de « *brûler* » symboliquement les frontières et les démarches administratives liées à une migration légale. Par ailleurs, une fois arrivés en Europe, ces migrants détruisent parfois leurs papiers d'identité pour éviter d'être identifiés et expulsés, renforçant ainsi la métaphore du « *brûlage* ».

Dans le contexte algérien, les « *harraga* » incarnent le désespoir et la quête d'un avenir meilleur, devenant une figure emblématique de la jeunesse confrontée à des difficultés sociales et économiques. L'absence d'équivalent exact en français pousse souvent les apprenants algériens à intégrer directement ce terme dans leurs productions écrites. Ce choix peut être motivé par une insuffisance de vocabulaire approprié ou par le désir de conserver la charge culturelle et émotionnelle propre au mot « *harraga* », qui dépasse une simple traduction littérale.

Dans l'énoncé « *Bien pour les hitistes et pas bien pour les jeune qui travaille* » (copie N°54), le terme « *hitistes* » trouve son origine dans l'arabe dialectal algérien, dérivé du mot « *ħīt* »

(حيط), signifiant « mur ». Dans le contexte socioculturel algérien, ce mot désigne de manière figurative les jeunes marginalisés et désœuvrés, souvent contraints à l'oisiveté, adossés aux murs de leurs quartiers en raison d'un manque criant d'opportunités économiques et sociales. Le terme « *hitistes* » ne saurait être réduit à un simple synonyme de « *chômeur* », bien que ce dernier soit couramment utilisé en arabe dialectal. Contrairement à « *chômeur* », qui décrit strictement une situation d'inactivité professionnelle, « *hitistes* » véhicule une dimension plus profonde et symbolique. Il incarne une réalité complexe, mêlant désespoir, exclusion sociale et résignation face à un système perçu comme inopérant. L'usage de ce terme dans la production écrite en français, sans équivalent direct, reflète une interférence lexicale. Il témoigne également d'une volonté implicite de préserver l'authenticité socioculturelle et la charge émotionnelle spécifique associée à ce mot, intraduisible dans toute sa richesse et sa nuance.

Dans l'énoncé « *les arabes et les mouslume* » (copie numéro 53), l'interférence sémantico-lexicale entre l'arabe dialectal et le français se manifeste clairement par l'utilisation du terme « *mouslume* ». Ce terme, propre à la langue arabe et à la religion islamique, constitue une déformation du mot « *musulman* » en français. Cette altération découle d'une influence phonétique de l'arabe dialectal, où la prononciation et l'orthographe du mot sont adaptées aux structures phonétiques propres à la langue maternelle, ce qui entraîne une déviation par rapport à la norme lexicale du français.

2.4.4. Traduction des expressions figées

Dans l'énoncé « *Je suis manger par les baleines mieux q'être mangé les vers* », (copie numéro 58), fréquemment utilisé par les jeunes algériens, se reflète un profond désespoir face à leurs conditions de vie et un désir ardent d'échapper à leur situation, quitte à prendre des risques extrêmes. Cette phrase repose sur une opposition métaphorique puissante : « *être mangé par des baleines* » symbolise une mort noble ou spectaculaire, tandis qu'« *être mangé par des vers* » renvoie à une mort ordinaire, associée à la stagnation, la misère ou l'oubli. Cette expression traduit un sentiment d'abandon et de résignation. Elle exprime un choix entre deux maux : risquer sa vie en quête d'un avenir meilleur, souvent par l'émigration clandestine, ou subir une existence sans espoir dans son pays natal. L'image des « *baleines* » évoque les périls de la mer Méditerranée que les jeunes doivent affronter, tandis que celle des « *vers* » incarne une lente dégradation morale et sociale.

Le terme maladroit « *je suis manger* » découle d'une traduction littérale de l'arabe algérien, où le verbe « *manger* » (يأكل) est utilisé métaphoriquement dans l'expression « *فضل ياكلني الحوت وما ياكلنيش الدود* » (*naḥḍal yāklnī ḥūt u mā yāklnīš ddūd*). En français, une formulation plus adaptée pour préserver la richesse de l'image serait « *Je préfère être dévoré par des baleines plutôt que d'être rongé par des vers* ». Cette reformulation rétablit la puissance symbolique de l'expression tout en respectant les exigences grammaticales et lexicales du français.

Dans un registre qui reflète l'attachement à sa patrie d'origine, un autre exemple d'expression figée met en évidence l'influence de l'arabe dialectal sur la production écrite de nos étudiants et figure dans la copie numéro 59 : « *Je mange kotran dans mon pays mieux que je mange ce sucre de votre pays* ». Le terme « *kotran* », utilisé tel quel dans cette phrase, cet exemple est un emprunt direct de l'arabe dialectal. En arabe, « *قطران* » (*qatrān*) désigne une substance noire et amère, souvent utilisée de manière métaphorique pour exprimer quelque chose de pénible ou difficile à endurer. En l'intégrant dans une phrase en français, l'apprenant, ne trouvant pas de traduction exacte, a choisi de conserver ce terme afin de préserver ses dimensions sémantique et culturelle spécifiques.

L'expression traduit une idée profondément ancrée dans la culture locale, où manger du « *kotran* » dans son propre pays (symbolisant les épreuves et les difficultés rencontrées dans son environnement natal) est perçu comme préférable à la consommation d'une douceur (symbolisant le confort ou la richesse) dans un pays étranger. L'opposition entre goudron (qui évoque l'amertume et les difficultés) et sucre (associé à la douceur et à l'abondance) souligne une préférence pour les épreuves liées à sa terre natale plutôt que pour les facilités offertes par un exil perçu comme aliénant ou déconnecté de ses racines.

Ces énoncés révèlent l'influence marquée de la pensée et de la langue arabes. Ils traduisent des métaphores ou des expressions idiomatiques spécifiques à la culture algérienne, mais qui sont difficiles à transposer en français sans adaptation. Cette interférence sémantico-lexicale met en lumière les défis liés à la transposition d'images et de concepts culturels d'une langue à l'autre tout en respectant les règles grammaticales et lexicales du français. Elle illustre également la complexité de l'intégration de notions culturelles profondément enracinées dans un contexte linguistique différent.

Interférence sémantico-lexicale	Nature de l'erreur	Occurrence de l'erreur	Pourcentage
	-Traduction littérale	37	68,52 %
	-Emploi des verbes : «faire», «prendre» et «demander»	12	22,22 %
	-Empreint lexical	3	5,56 %
	-Traduction des expressions figées	2	3,70 %
Total		54	100%

Tableau 62: Tableau récapitulatif des interférences sémantico-lexicales avec leur occurrence dans le corpus

Le tableau 62 met en évidence une analyse précise des erreurs relevées dans notre corpus. Les résultats montrent que la traduction littérale représente la catégorie la plus dominante, avec 68,52 % des occurrences. Ce phénomène s'explique par une tendance des apprenants à traduire directement des phrases ou expressions issues de la langue arabe (dialectale ou classique) vers le français, sans considérer les règles syntaxiques, grammaticales ou idiomatiques spécifiques à cette dernière. Cette prépondérance reflète un transfert direct des structures cognitives et linguistiques entre les deux langues.

L'emploi des verbes « faire », « prendre » et « demander », qui représente 22,22 % des erreurs, révèle des difficultés dans l'usage correct des collocations verbales propres au français. Ces erreurs traduisent une méconnaissance des subtilités des structures verbales en français, souvent influencée par des équivalents approximatifs dans la langue maternelle.

Les empreint lexicaux, bien que moins fréquents (5,56 %), montrent l'influence du contexte culturel sur l'apprentissage linguistique. ils mettent en lumière des mots ou expressions spécifiques à une culture donnée qui sont difficiles à intégrer ou à adapter dans la langue cible. Quant à la traduction des expressions figées (3,70 %), leur faible occurrence témoigne d'une tentative rare mais problématique de transposer des idiomes culturels. Ces traductions directes montrent la complexité de rendre des expressions idiomatiques dans une langue cible tout en préservant leur sens.

En résumé, les données montrent que les interférences sémantico-lexicales sont fortement influencées par la langue maternelle et le contexte culturel des apprenants. La prédominance de la traduction littérale souligne l'importance de travailler sur les spécificités idiomatiques et structurelles du français. Les autres catégories, bien que moins fréquentes, révèlent des défis

ciblés, notamment l'acquisition des expressions idiomatiques et des usages verbaux spécifiques, qui nécessitent une approche pédagogique adaptée.

2.5. Les Interférences culturelles

Les interférences culturelles se réfèrent aux influences des éléments culturels d'une langue source sur une autre langue lorsqu'un locuteur tente de s'exprimer dans cette deuxième langue. Ces interférences se produisent généralement lorsque des concepts, des valeurs, des comportements, ou des expressions d'une culture sont transférés directement dans une autre langue, souvent de manière inadéquate. Les interférences culturelles sont particulièrement visibles dans l'acquisition d'une langue étrangère, où des différences entre les cultures des apprenants et celle de la langue cible peuvent entraîner des erreurs de traduction, de compréhension et d'usage. Le tableau 63 illustre quelques exemples :

Type de l'interférence	Nature de l'interférence	Erreur	Forme correcte	N° de copie
Interférence culturelle	Représentation sociale	« ...il recherche une meilleure vie qui travailler et marier mais il trouve le contraire(le racisme, l'exploitation,...) »	« ...il recherche une meilleure vie pour travailler et se marier, mais il trouve le contraire : le racisme, l'exploitation, etc. »	51
		« ...nos jeunes algerien rêves d'être dans les autres pays pour chercher des soltion et afaire de réaliser leurs reves... »	« ...nos jeunes algériens rêvent d'aller dans d'autres pays pour trouver des solutions et réaliser leurs rêves... »	52
		« les jeunes chercher de milleure condition de vie et les autres pays et valoriser d'être humain »	« Les jeunes cherchent de meilleures conditions de vie dans d'autres pays, où l'humain est valorisé »	53
		« ...d'autre part dans cet pays il found le racisme et surtout les arabes et les mouslume en le folar... »	« ...d'autre part, dans ces pays, ils rencontrent le racisme, surtout envers les Arabes et les musulmans,	53

			notamment à cause du foulard... »	
		« ... il donne c'est jeunes la libeté et la civilisation et la plupart des jeunes cherche la milleur vie et surtout le travail »	« ...ces pays promettent à ces jeunes la liberté et la civilisation, mais la plupart cherchent simplement une meilleure vie, surtout un emploi... »	54
		« ...tu sera vivre comme un étranger dans leurs pay... »	« ...tu vivras comme un étranger dans leur pays... »	55
		« ...elle est un grand problem de racisme ... »	« ...il y a un grand problème de racisme... »	56
		« ...souffre à cause de marginalisation et le racisme européenne... »	« ...ils souffrent à cause de la marginalisation et du racisme en Europe... »	58
		« Quand les haraga fuisse ne trouvent pas la paradis mais trouve la souffrance et l'angoisse »	« Quand les <i>haraga</i> fuient, ils ne trouvent pas le paradis, mais la souffrance et l'angoisse »	58
		« ...le problème d'intugration la société algerienne c'est une société muslemum... »	« ...le problème d'intégration est amplifié par le fait que la société algérienne est une société musulmane... »	59
		« ...c'est un suicide et il y'a un risque en plus ça touché les parents en premier lieu... »	« ...c'est un acte suicidaire, et il y a un risque, surtout pour les parents, qui sont les premiers touchés... »	59
		« l'homme peut souffrir à l'étranger à cause de racisme»	« L'homme peut souffrir à l'étranger à cause du racisme »	62
		«Les parents sont tourmentés beaucoup	Les parents sont profondément	62

		par l'absence de leur fils»	tourmentés par l'absence de leur fils	
	Expression figée	« Je suis manger par les baleines mieux q'etre mangé les vers »	« Il vaut mieux être mangé par les baleines que par les vers »	58
		« Je mange kotran dans mon pays mieux que je mange ce sucre de votre pays »	« Je préfère manger du kotran dans mon pays plutôt que de manger ce sucre de votre pays »	59

Tableau 63: Interférences culturelles

2.5.1. Représentation sociale

L'énoncé « *il recherche une meilleure vie qui travailler et marier mais il trouve le contraire (le racisme, l'exploitation,...)* » met en lumière les aspirations et désillusions des jeunes algériens face à l'expérience migratoire. Pour beaucoup, partir à l'étranger incarne l'espoir de trouver des opportunités économiques, une stabilité personnelle à travers le mariage, et une évasion des difficultés sociales et économiques rencontrées dans leur pays d'origine. Cependant, cette quête d'une vie meilleure se heurte souvent à une réalité marquée par des défis tels que le racisme, l'exploitation et l'exclusion. Ces obstacles soulignent les difficultés d'intégration des immigrants dans des sociétés parfois peu accueillantes, où des stéréotypes et des discriminations renforcent un sentiment d'éloignement culturel et social. Ce contraste entre attentes et réalité reflète une dynamique complexe : l'exil, loin d'être la solution idéale, devient une lutte contre de nouvelles formes d'injustice, mettant en lumière les défis universels liés à l'immigration et à l'intégration dans un contexte étranger.

Le choix du mot « *paradis* » dans l'énoncé « *quand les haraga fuissent ne trouvent pas la paradis mais trouve la souffrance et l'angoisse* » renvoie à une représentation récurrente dans les récits de migration, où l'Europe est perçue comme un « *eldorado* », une terre promise synonyme de prospérité et de renouveau. Cet idéal contraste vivement avec la réalité souvent cruelle que rencontrent ces jeunes : souffrance, angoisse, marginalisation et désillusion. Ce contraste met en lumière un thème universel des discours sur l'émigration clandestine : l'écart saisissant entre l'espoir d'une vie meilleure et la dure réalité de l'exil. Le terme « *haraga* », issu de l'arabe dialectal et signifiant « *brûleur* » (de frontières ou de papiers), reflète de manière éloquente la situation de ces jeunes algériens qui, poussés par la précarité et le chômage, entreprennent des voyages périlleux en quête d'un avenir plus prometteur. Le « *paradis* » qu'ils recherchent symbolise leur aspiration à la dignité, au travail, et à des

conditions de vie décentes. Cependant, leur confrontation à l'exploitation, au racisme et aux défis liés à l'intégration dans les pays d'accueil traduit une désillusion profonde. Cet énoncé illustre ainsi la tension entre le rêve idéalisé de l'émigration et les réalités souvent amères auxquelles sont confrontés ces migrants, soulignant les enjeux sociaux, économiques et humains liés à ce phénomène.

Dans la culture arabe, la famille et la religion occupent une place prépondérante, influençant fortement les relations sociales et les comportements individuels. Ainsi, un étudiant algérien peut employer une expression telle que « *les parents sont tourmentés par l'absence de leur fils* » pour refléter un sentiment profond de préoccupation et d'attachement familial. Cette formule traduit une réalité culturelle où la famille est considérée comme un pilier essentiel, et où le bien-être et les actions de chacun de ses membres ont des répercussions sur l'ensemble. Dans le contexte de l'émigration, notamment clandestine, cette inquiétude parentale prend une dimension particulièrement poignante. La douleur ressentie par les parents face à l'éloignement, à l'incertitude et aux risques encourus par leur enfant devient un témoignage de l'importance centrale des liens familiaux dans la société algérienne. Cette approche contraste souvent avec les cultures francophones, où, bien que les préoccupations parentales soient reconnues, elles ne sont pas nécessairement exprimées avec la même intensité ou à travers des formules aussi chargées émotionnellement. Cette interférence culturelle met en lumière la manière dont l'émigration est perçue dans le contexte algérien : non seulement comme une quête individuelle, mais aussi comme une épreuve collective pour la famille. Le sentiment de perte, les craintes liées à l'avenir de l'enfant, et l'impact émotionnel sur les proches révèlent une vision de la famille comme un noyau indissociable, où chaque départ laisse un vide ressenti par tous.

2.5.2. Expression figée

Les proverbes, métaphores et expressions figées sont des éléments linguistiques profondément enracinés dans une culture donnée, et leur traduction littérale dans une autre langue peut parfois altérer leur sens ou leur impact. Par exemple, l'expression algérienne « *نفضل ياكلني الحوت وما ياكلنيش الدود* » (*naḥḍal yāklnī ḥūt u mā yāklnīš ddūd*), qui se traduit par « *Il vaut mieux être mangé par les baleines que par les vers* », perd souvent sa dimension culturelle et symbolique lorsqu'elle est traduite directement en français « *Je suis manger par les baleines mieux q'être mangé les vers* ». Cette métaphore illustre un choix entre deux maux, où la souffrance et la mort, même violentes ou spectaculaires, sont préférées à une vie

marquée par l'ennui, la pauvreté et l'impossibilité d'évoluer. Ce phénomène met en lumière l'interférence culturelle propre à la langue et à la vision du monde de certains jeunes algériens notamment ceux qui n'ont pas eu l'opportunité de poursuivre leurs études, pour qui l'exil, bien qu'il soit synonyme de risque et de danger, est perçu comme un moyen d'échapper à un avenir morne dans leur pays d'origine. Transposer cette idée dans une autre langue sans explication, c'est risquer de perdre la profondeur et la spécificité culturelle de cette manière de penser.

	Nature de l'erreur	Occurrence de l'erreur	Pourcentage
Interférence culturelle	-Représentation social	13	86.67%
	-Expression figée	2	13.33%
	Total	15	100%

Tableau 64: Tableau récapitulatif des interférences culturelles avec leur occurrence dans le corpus

Le tableau 64 identifie deux principales catégories d'erreurs relevées dans notre corpus, à savoir les représentations sociales et les expressions figées, avec des proportions respectives de 86,67 % et 13,33 %. Ces résultats mettent en lumière des tendances marquantes dans la manière dont les apprenants abordent l'expression en langue étrangère. En ce qui concerne les représentations sociales, cette catégorie domine largement les interférences observées, ce qui reflète une forte influence du contexte culturel d'origine. Les apprenants traduisent directement des concepts, des valeurs ou des perceptions spécifiques à leur culture algérienne ou arabo-musulmane sans ajuster leur expression aux normes socioculturelles du français, cela concerne des notions liées au rôle central de la famille, aux relations interpersonnelles ou à des perceptions spécifiques du travail et de l'émigration, ce qui peut provoquer un écart par rapport à la langue cible. Bien que beaucoup moins fréquentes, les erreurs concernant les expressions figées soulignent un aspect important de l'apprentissage interculturel. Les apprenants semblent hésiter à recourir aux expressions idiomatiques ou métaphoriques, soit par une connaissance insuffisante des équivalents en français, soit par crainte de commettre des erreurs. En effet, une traduction littérale d'un proverbe ou d'une métaphore peut altérer sa signification figurative ou culturelle, rendant ainsi le message moins pertinent, voire incompréhensible dans la langue cible.

2.6. Influence de l'anglais

Le vocabulaire varie considérablement d'une langue à une autre, en grande partie en fonction de la proximité géographique ou de la parenté linguistique entre les pays où ces langues sont parlées. Par exemple, la France partage ses frontières avec l'Italie et l'Espagne, et le français appartient à la même famille linguistique que l'italien et l'espagnol, à savoir les langues romanes. Il est donc naturel de constater un plus grand nombre d'interférences lexicales entre le français, l'italien et l'espagnol qu'entre le français et l'arabe, ces deux dernières langues n'appartenant pas à la même famille linguistique. Cependant, malgré les divergences majeures entre l'arabe et le français, des interférences lexicales chez les apprenants restent tout à fait possibles et méritent une attention particulière.

Dans sa thèse sur l'analyse des erreurs en français langue étrangère, Porquier (1975) observe que la langue maternelle n'est pas le seul facteur à l'origine des interférences linguistiques. Selon lui, « *outré le cas, fréquent, où l'influence provient d'autres langues étrangères préalablement apprises, l'apprentissage antérieur de la langue étrangère exerce une "influence non négligeable" qui se manifeste, elle aussi, de façon positive ou négative, quelles que soient la méthode d'enseignement et les conditions d'apprentissage.* » Cette observation trouve une résonance particulière dans notre corpus, où les transferts négatifs prédominent sur les transferts positifs. Les interférences avec la langue anglaise, en particulier, conduisent souvent à des traductions littérales qui produisent des énoncés en français erronés, dépourvus de sens ou difficiles à comprendre.

L'« interférence » désigne le phénomène par lequel des éléments linguistiques issus de la langue maternelle ou d'une première langue étrangère sont utilisés lors de l'expression écrite ou orale dans une autre langue étrangère. Lorsque cette interférence aboutit à la production d'un énoncé correct dans la langue cible, on parle de « transfert positif ». En revanche, on parle de « transfert négatif » lorsque l'influence de la langue maternelle ou d'une autre étrangère entraîne des erreurs, perturbant ainsi la maîtrise de la langue cible.

Dans les énoncés qui constituent notre corpus, nous avons remarqué que certaines erreurs étaient dues à une interférence d'ordre lexical ou morphosyntaxique avec l'anglais, car en effet, à chaque fois, ces erreurs sont commises par des apprenants algériens dont l'anglais est la deuxième langue étrangère. Étant donné que le français est la première langue étrangère apprise par nos apprenants et que les racines des mots arabes sont très différentes de celles du

français, les apprenants se réfèrent surtout à l'anglais dans le domaine lexical pour produire leurs énoncés français. Or, s'il est vrai que certains mots anglais et français se ressemblent d'un point de vue phonétique, il faut noter qu'ils s'orthographient différemment, ce qui est à l'origine de nombreuses fautes commises par les apprenants.

2.6.1. Interférence lexicale

Nous avons identifié plusieurs exemples d'erreurs lexicales interférentielles attribuées à l'influence de la langue de Shakespeare. En nous basant sur l'analyse de Ringbom (2007, p. 158), nous avons classé ces transferts lexicaux en deux grandes catégories : ceux affectant la forme du mot, principalement liés à l'influence graphique ou orthographique de l'anglais, et ceux concernant son sens, influencés par la proximité sémantique entre les langues, souvent par calque ou traduction mot à mot, même si la forme est correcte ou presque. La notion de *cognats* (*mots apparentés ou transparents*), selon la terminologie de Ringbom (2007), désigne des mots similaires à la fois sur le plan formel et sémantique, comme « société » en français et « society » en anglais. En revanche, d'autres termes anglais s'intègrent en français sous forme de substitutions (où le mot anglais est utilisé directement ou avec une légère adaptation morphologique) ou sous forme de *faux amis*, c'est-à-dire des termes qui présentent une apparence graphique ou phonétique similaire à un mot français, mais qui en diffèrent par leur sens. Les tableaux 65 et 66 illustrent les deux types de transfert observés.

Forme	Mot français	Mot anglais	Transfert en français	N° de copie
Terminaisons anglaises pour des mots français	Technologie	Technology	Tecnology	1 et 35
	Économique	Economic	Économic	41
	Activité	Activity	Activity	70
Omission /inversion ou redoublement d'une consonne	Développement	Development	Dévlopmnt	3
	Programme	Program	Program	71
Omission du - e - final	Problème	Problem	Problem	22/56 et 59
	Domaine	Domain	Domain	41
	Moderne	Modern	Modern	70

Tableau 65: Transferts de la forme des mots anglais en français

Les transferts portant sur le sens du mot sont présentés infra dans le tableau N°2 (Transferts de sens)

Sens	Mot français	Mot anglais	Transfert en français	N° de copie
Substitution sans changement ou avec une adaptation morphologique	Médecine	Medicine	Medicine	1
	Homme	Man	Men	5
	Anglais	English	English	7 et 44
	Différente	Different	Differente	13
	Personnes	Persons	Persons	14
	Ton pays	Your country	Your contry	16
	Raisons	Reasons	Reasons	18 et 45
	Progrès	Progress	Progress	22
	Russie	Russia	Russia	29
	Civilisation	Civilization	Civilization	30
	Rôle	Role	Role	39
	Algérie	Algeria	Algéria	44
	Idée	Idea	Idea	49
	Algérien	Algerian	Algerian	49 et 63
	Dangereux	Dangerous	Dangerous	50
	Exemple	Example	Example	52 et 73
	Trouver	Find	Found	53
	Indépendance	Independence	Indepondence	55
	Génération	Generation	Generation	57
	Effet	Effect	Effect	68
Réel	Real	Reale	74	
Faux amis	Soutenir	To support	Supporte	71
	Prendre	To take	Prendre	71

Tableau 66: Transferts de sens des mots anglais en français

Les deux tableaux 65 et 66 révèlent la présence significative de transferts interlinguistiques dans les productions écrites des étudiants algériens, répartis entre transferts de forme et transferts de sens. Les transferts de forme se manifestent par des erreurs orthographiques ou morphologiques influencées par l'anglais, telles que la conservation de terminaisons anglaises (« *Tecnology* », « *Économic* »), l'omission ou l'inversion de lettres (« *Dévopment* », «

Program »), ou encore la suppression du -e final (« *Problem* », « *Domain* »). Ces erreurs traduisent une interférence graphique où l'apprenant transpose directement la forme anglaise sans adaptation aux normes du français. En revanche, les transferts de sens concernent des emprunts sémantiques ou des calques où le mot anglais est utilisé pour son apparente proximité avec le français, sans prise en compte de ses spécificités lexicales ou syntaxiques. On y trouve des cognats mal orthographiés (« *Medicine* » pour *Médecine*), des faux amis (« *Supporte* » pour *soutenir*) ou encore des expressions traduites mot à mot (« *Your contry* » pour *ton pays*). Ces transferts sémantiques sont le reflet d'une confusion conceptuelle entre les langues en contact. L'analyse de ces interférences montre que l'anglais, en tant que troisième langue, exerce une influence aussi bien sur la forme que sur le sens,

Cette tendance est particulièrement marquée par les similitudes orthographiques entre le français et l'anglais. Étant donné que le français est la première langue étrangère enseignée aux apprenants, et que l'arabe ne partage aucune équivalence orthographique avec le français, ces derniers se tournent souvent vers l'anglais pour trouver des correspondances lexicales. Toutefois, ces ressemblances, bien que parfois utiles, sont également à l'origine de transferts négatifs. Caid (2008, p. 69) confirme cette observation dans son article *Les cognats français/anglais*, affirmant : « À propos des vrais et faux amis, la ressemblance graphique est toujours assez grande entre le français et l'anglais (...) ».

Sur l'ensemble des cas relevés, les transferts de sens représentent une large majorité (26 cas sur 38, soit 68,42 %), contre seulement 12 cas de transferts de forme (31,58 %), ce qui montre que l'influence interlinguistique porte principalement sur le sens plutôt que sur la forme. Chapetón (2008) ajoute que les apprenants, pour compenser leur manque de vocabulaire dans la langue cible, choisissent souvent de transférer des mots complets de leurs langues précédemment apprises, répondant ainsi à leurs besoins communicatifs de manière pragmatique. Ainsi, ces interférences lexicales témoignent à la fois des difficultés rencontrées par les apprenants et de leur stratégie d'adaptation face aux exigences de la langue cible.

Certains cas relevés dans notre corpus relèvent de transferts dits *positifs* (15 cas), dans la mesure où la proximité lexicale entre l'anglais (L3) et le français (L2) n'entrave pas la compréhension, et peut même faciliter la production écrite. Des mots comme *example*, *effect*, *idea*, *role* ou *generation* témoignent d'un usage de cognats vrais, où le sens est maintenu malgré quelques écarts graphiques. Ces phénomènes, que Ringbom (2007) qualifie de transferts facilitants, illustrent une influence interlinguistique qui peut soutenir plutôt que

nuire à l'apprentissage. Souvent issus de racines latines communes, ces mots sont reconnus plus facilement par les apprenants et mobilisés avec une relative justesse.

2.6.2. Interférence sémantique

Dans notre analyse du corpus, nous avons identifié des erreurs résultant d'un transfert négatif où deux interférences sémantico-lexicales entre l'anglais et le français ont été détectées dans la copie numéro N°71. Ces erreurs, bien que peu fréquentes, illustrent clairement les défis rencontrés par les apprenants. Le exemple est l'énoncé suivant « *les parents ne supporte pas l'utilisation des écrans* », traduit directement en anglais, cela correspond à « *Parents don't support screen use* ». En anglais, le verbe « *support* » signifie « *approuver* » ou « *être en faveur de quelque chose* ». Cependant, lorsqu'il est traduit littéralement par « *supporter* » en français, une confusion sémantique survient. En effet, en français, « *supporter* » signifie « *tolérer* » ou « *endurer* », un sens qui ne reflète pas l'idée exprimée ici. Cette utilisation erronée relève d'un faux ami : un mot qui semble similaire dans les deux langues, mais dont le sens diffère. Une reformulation correcte de cette phrase serait : « *les parents n'approuvent pas l'utilisation des écrans* ». Cet exemple met en évidence l'impact des ressemblances lexicales entre l'anglais et le français, ainsi que l'importance d'apprendre à distinguer ces faux amis.

Par ailleurs, le second exemple, « *...take un jugement sévère sur les* » illustre une interférence lexicale de type sémantique, résultant d'un calque de l'anglais vers le français. L'emploi du verbe anglais *take* dans une construction syntaxique française témoigne d'un transfert direct de l'expression idiomatique anglaise « *to take a judgment* », qui ne possède pas d'équivalent formel en français. Cette utilisation inappropriée reflète une influence interlinguistique typique des situations d'interlangue, dans lesquelles l'apprenant transpose inconsciemment des éléments de la langue source (en l'occurrence l'anglais) dans sa production en français langue étrangère. En français standard, il conviendrait d'utiliser des verbes tels que « *porter* », « *émettre* » ou « *formuler* » un jugement. Ce type d'erreur met en évidence les mécanismes d'interférence qui affectent la sélection lexicale et la structuration du sens chez les apprenants plurilingues.

2.6.3. Interférence morphosyntaxique

En anglais, au présent simple (Present Tense), la règle exige l'ajout du morphème « *s* » pour la troisième personne du singulier (he, she, it), comme dans « *facilitates* ». Cette règle

grammaticale anglaise semble avoir été transférée dans la production de notre apprenant (copie numéro 39), qui, en appliquant cette structure à la langue française, a écrit « *facilites* » au lieu de « *facilite* ».

L'erreur dans la phrase « *apprendre les langues facilites les voyages* » provient donc d'une interférence syntaxique, où le morphème « *s* » de l'anglais a été incorrectement intégré à la conjugaison du verbe « *faciliter* » en français. En effet, en français, le verbe « *faciliter* », à la troisième personne du singulier, se conjugue « *facilite* », et non « *facilites* ». Cette confusion survient lorsque l'apprenant transpose la conjugaison anglaise « *facilitates* » en français, sans prendre en compte les différences de règles grammaticales entre les deux langues.

En somme, cette erreur illustre bien comment le transfert d'une structure syntaxique de l'anglais peut entraîner des erreurs dans la conjugaison des verbes en français, montrant ainsi l'influence directe de l'anglais sur la construction grammaticale en français.

Cependant, il serait hasardeux de conclure que cette erreur de désinence découle uniquement des règles de l'anglais. Elle pourrait également être liée à une interférence avec la conjugaison française, en particulier la désinence de la 2^{ème} personne du singulier « *tu* » pour les verbes du premier groupe.

Par ailleurs, dans l'énoncé « *nous can't juje au l'utilisation des écrans* » (copie numéro 74), plusieurs éléments révèlent une interférence morphosyntaxique de l'anglais sur le français. En effet, En anglais, la négation se fait en ajoutant « *not* » après l'auxiliaire modal, ici « *can* », formant la contraction « *can't* ». En français, la négation suit une structure spécifique avec « *ne...pas* », qui encadre le verbe conjugué. L'apprenant a directement transféré la construction anglaise « *can't* » dans la phrase française, ce qui constitue une interférence morphosyntaxique négative. Au lieu de « *can't* », l'apprenant aurait dû écrire « *ne pouvons pas* ».

Ainsi, le mot « *juje* » semble être une transcription phonétique erronée du verbe anglais « *judge* ». En anglais, les verbes au présent simple ne subissent généralement pas de variations selon le sujet, à l'exception de la 3^{ème} personne du singulier, où le suffixe « *-s* » est ajouté. En revanche, en français, la conjugaison des verbes varie en fonction du sujet. Dans ce contexte, avec le pronom « *nous* », le verbe aurait dû être conjugué au présent en « *nous jugeons* », ou, dans une structure négative comme « *ne pouvons pas* », il aurait dû être utilisé à l'infinitif : «

juger ». L'erreur reflète une interférence morphosyntaxique, résultant d'une influence de l'anglais et d'une maîtrise insuffisante des règles de conjugaison en français.

Ces interférences morphosyntaxiques démontrent un transfert direct des règles grammaticales anglaises au français, affectant la négation et la conjugaison verbale. Elles soulignent la nécessité pour les apprenants de maîtriser les spécificités grammaticales de chaque langue.

En conclusion, les transferts linguistiques entre langues, qu'ils soient volontaires ou involontaires, sont courants et peuvent se manifester dans divers domaines linguistiques tels que la sémantique, la morphologie, la syntaxe ou la phonétique. Au cours de l'apprentissage du français, langue cible, les apprenants ont tendance à s'appuyer sur leurs connaissances en anglais comme stratégie compensatoire. Ces transferts, bien que sources d'erreurs, pourraient à long terme accélérer l'apprentissage si les apprenants s'efforçaient progressivement de les remplacer par des équivalents authentiques en français. Les exemples observés démontrent clairement que l'anglais, en tant que deuxième langue étrangère des apprenants algériens, exerce parfois une influence notable sur leur production écrite en français.

	Type de l'erreur	Occurrence de l'erreur	Pourcentage
Influence de l'anglais	-Interférence lexicale	38	90,48 %
	-Interférence sémantique	2	4,76 %
	-Interférence morphosyntaxique	2	4,76 %
	Total	42	100%

Tableau 67: Tableau récapitulatif des interférences dues à l'influence de l'anglais avec leur occurrence dans le corpus

Le tableau 67 illustre clairement l'impact de l'anglais sur les erreurs interlinguistiques observées chez les étudiants algériens apprenant le français comme langue étrangère. La grande majorité des erreurs (38 sur 42) relève des interférences lexicales, dont 68,42 % (26 cas sur 38) concernent des transferts de forme, résultant des similitudes apparentes entre l'anglais et le français, notamment au niveau de l'orthographe ou de la prononciation. Ces erreurs témoignent de la tendance des apprenants à s'appuyer sur leur connaissance du lexique anglais pour combler leurs lacunes en français. Les ressemblances entre certains termes des deux langues (cognates) amplifient cette dépendance, Certains transferts positifs (15 cas) dans notre corpus illustrent l'influence bénéfique des cognats vrais entre l'anglais et le français, facilitant ainsi la compréhension et la production écrite des apprenants. D'autres mots

entraînant souvent des confusions, comme l'utilisation de faux amis ou des emprunts inadaptés. Les erreurs liées à l'interférence sémantique sont peu fréquentes (2 sur 42), ce qui pourrait témoigner de la capacité des apprenants à saisir généralement le sens contextuel des mots et expressions en français. Toutefois, quelques confusions isolées subsistent.

En revanche, les interférences morphosyntaxiques représentent une part marginale des erreurs (2 sur 42). Quelques erreurs isolées, dues à des transferts des structures grammaticales anglaises, subsistent.

La nette prédominance des interférences lexicales met en évidence que le vocabulaire constitue le principal défi pour les apprenants. Cette difficulté est probablement exacerbée par le rôle central de l'anglais en tant que langue internationale couramment enseignée et utilisée, ce qui renforce son influence sur l'apprentissage d'autres langues comme le français. Aussi, cette réalité découle des grandes analogies présentes entre les deux langues en question.

2.7. Résultats et discussion

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui s'accompagne souvent de défis liés aux interférences linguistiques et culturelles. Ces interférences, qui résultent de l'influence de la langue maternelle ou d'autres langues connues, se manifestent à différents niveaux : morphosyntaxique, phonétique, sémantico-lexical et culturel. Chez les apprenants algériens, ces phénomènes sont particulièrement marqués en raison des différences structurelles et phonétiques entre l'arabe, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou standard, l'anglais et le français, ce dernier étant la langue cible.

Le tableau 68 présente une analyse quantitative des différents types d'interférences observées chez ces apprenants. Il détaille le nombre de cas recensés pour chaque catégorie d'interférence, ainsi que leur répartition en pourcentage. Cette classification permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées et d'identifier les domaines qui nécessitent une attention particulière dans l'enseignement du français.

Type d'interférence	Nombre de cas	Pourcentage des erreurs
Interférence morphosyntaxique	145	36,43 %
Interférence phonétique	142	35,68 %
Interférence sémantico-lexicale	54	13,57 %

Interférence culturelle	15	3,77 %
Interférence avec l'anglais	42	10,55 %
Total	398	100%

Tableau 68: Tableau résumant le pourcentage des interférences interlinguales dans les copies des apprenants

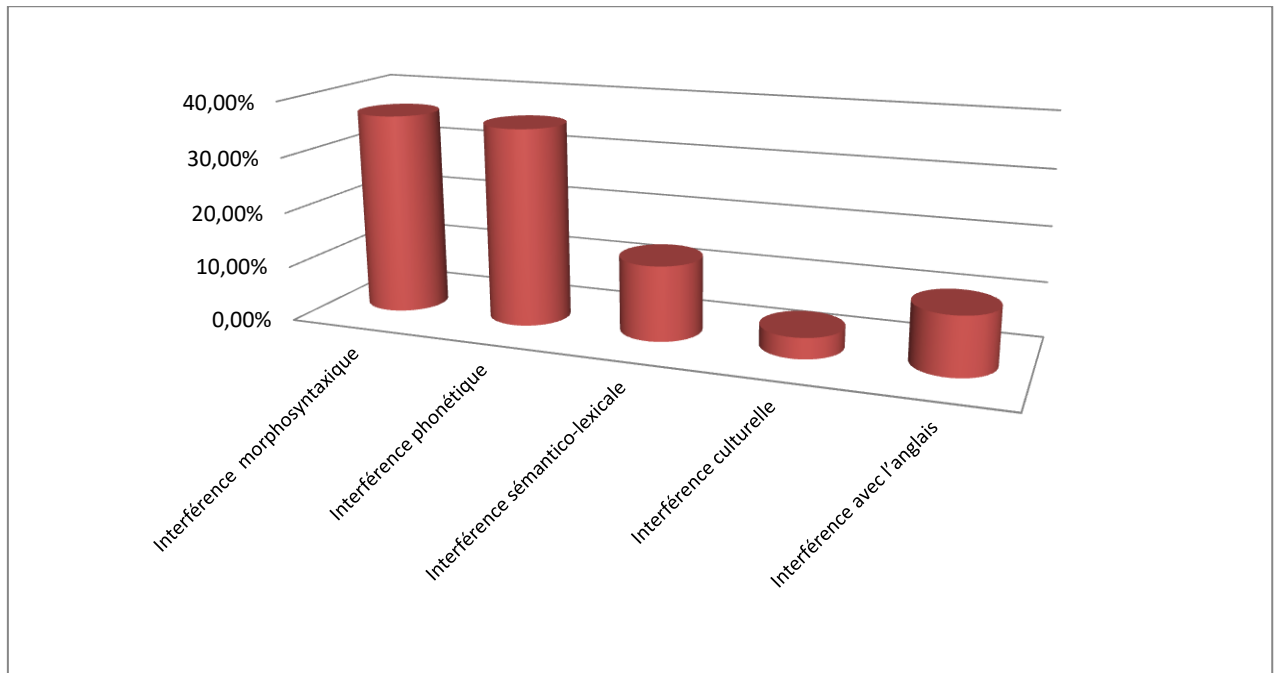


Figure 26: Répartition des Types d'interférences interlinguales chez les apprenants algériens

À la lecture du tableau 68, il apparaît que les interférences linguistiques se répartissent de manière variée, avec une prédominance notable des erreurs d'ordre morphosyntaxique (36,43 %), suivies de près par les interférences phonétiques (35,68 %). Les erreurs sémantico-lexicales arrivent en troisième position avec 13,57 %, tandis que les transferts liés à l'influence de l'anglais représentent 10,55 %. Enfin, les interférences culturelles ont le pourcentage le plus faible (3,77 %).

D'abord, les interférences morphosyntaxiques, qui occupent la première place, témoignent des défis rencontrés par les apprenants face à la complexité des structures grammaticales françaises. Elles sont réparties en plusieurs catégories :

➤ **Erreurs liées à l'emploi des articles** : omission ou ajout inapproprié d'articles définis et indéfinis, influencés par la structure de l'arabe « *chercher d'un travail* au lieu de *chercher un travail* ».

- **Erreurs d'accord en genre et en nombre** : confusion entre le masculin et le féminin « *un solution* au lieu de *une solution* », ainsi que des difficultés à accorder les adjectifs et les noms.

- **Erreurs liées aux verbes** :
 - Omission de l'auxiliaire être « *l'émigration un phénomène* au lieu de *l'émigration est un phénomène* ».

 - Mauvaise utilisation des verbes pronominaux « *pour marier* au lieu de *pour se marier* ».

 - Usage incorrect du subjonctif « *il faut que apprendre* au lieu de *il faut que l'on apprenne* ».

- **Erreurs syntaxiques** :
 - Mauvaise position des pronoms compléments « *aider nous* au lieu de *nous aider* ».

 - Influence de la syntaxe arabe sur l'ordre des mots « *la langue deuxième* au lieu de *la deuxième langue* ».

 - Confusion dans l'utilisation des prépositions « *voyager à France* au lieu de *voyager en France* ».

- **Erreurs sur les pronoms relatifs et l'accord sujet-verbe** :
 - Usage incorrect des pronoms relatifs « *les enfants que préfèrent* au lieu de *les enfants qui préfèrent* ».

 - Problèmes d'accord entre le sujet et le verbe « *les langues il est nécessaire* au lieu de *les langues sont nécessaires* ».

Discussion

Les chercheurs, tels que Corder (1976) et Porquier (1977), s'accordent à dire que certaines classes grammaticales sont particulièrement sujettes aux erreurs des apprenants de français. Comme le souligne Porquier (1977): « *pour le français, quelle que soit la L1, les erreurs les plus fréquentes concernent généralement les déterminants, les formes verbales, l'expression*

des temps... ». Les résultats de cette étude révèlent que certaines catégories grammaticales sont davantage affectées par le transfert négatif de la langue maternelle. Les statistiques indiquent que la majorité des erreurs relèvent du choix des déterminants, notamment en ce qui concerne le genre. En raison de l'influence de l'arabe, où l'article défini « *el* » est invariable en genre, les apprenants éprouvent des difficultés à distinguer les articles masculins et féminins en français.

Les prépositions constituent une autre source majeure d'erreurs, provenant du transfert de la langue arabe. Les apprenants ont tendance à substituer une préposition française par son équivalent en arabe, à en omettre certaines ou à en employer d'autres de manière inappropriée. Ces difficultés s'expliquent par la différence entre les systèmes prépositionnels des deux langues. Par exemple, l'arabe dispose de prépositions générales telles que « *ila* » (équivalente à « à » ou « chez ») et « *fi* » (équivalente à « dans », « à », « pendant », « sur », etc.), alors que le français possède une plus grande variété de prépositions avec des nuances sémantiques plus précises. Cette complexité rend difficile l'acquisition des prépositions françaises et explique le taux élevé d'erreurs dans leur emploi.

Les autres interférences morphosyntaxiques, également présentes d'un pourcentage similaire, s'expliquent par les différences structurelles entre l'arabe et le français. Ces erreurs se manifestent sous diverses formes, les apprenants appliquent directement les règles grammaticales de l'arabe au français sans tenir compte des distinctions essentielles entre les deux langues. Cela se traduit, par exemple, par l'omission de l'auxiliaire « *être* » dans des constructions où il est pourtant nécessaire.

Par ailleurs, les apprenants recourent souvent à la stratégie de compensation lorsqu'ils ne maîtrisent pas une structure en français. Dans ce cas, ils s'appuient sur leur langue maternelle pour formuler leurs phrases, ce qui peut entraîner des erreurs syntaxiques et lexicales. Cette tendance à transposer les schémas de l'arabe en français illustre les défis liés à l'acquisition d'une langue dont les structures diffèrent significativement de celles de la langue d'origine.

Quant 'aux interférences phonétiques, elles sont aussi fréquentes, traduisent des difficultés liées à la prononciation des sons propres au français. L'absence de certains sons en arabe, comme certaines voyelles orale et nasales, constitue un obstacle majeur pour les apprenants. Les erreurs les plus fréquentes concernent :

- **La confusion des voyelles orales** : Les apprenants ont tendance à interchanger certaines voyelles du français en raison de la différence entre le système vocalique restreint de l'arabe et celui plus complexe du français. Des erreurs telles que « *becaup* » au lieu de « *beaucoup* » ou « *novelle* » au lieu de « *nouvelle* » sont fréquentes.
- **La confusion des voyelles nasales** : L'arabe ne possédant pas de voyelles nasales, les apprenants les remplacent souvent par des voyelles orales, comme dans « *emportant* » au lieu de « *important* » ou « *étronger* » au lieu de « *étranger* ».
- **La substitution des consonnes** : Certaines consonnes absentes en arabe, comme [p], [v] ou [ɲ], sont remplacées par des sons proches existant dans leur langue maternelle. Par exemple, « *buisque* » au lieu de « *puisque* », « *espaniol* » au lieu de « *espagnol* ».
- **L'omission des accents** : L'arabe et l'anglais n'utilisant pas d'accents, les apprenants algériens omettent fréquemment ceux du français (« *necessite* » au lieu de « *nécessité* », « *etre* » au lieu de « *être* »).
- **L'évitement des groupes consonantiques complexes** : Lorsque le français présente des suites de consonnes difficiles à prononcer pour un arabophone, certaines lettres sont omises ou modifiées (« *pasque* » au lieu de « *parce que* », « *perogram* » au lieu de « *programme* »).

Discussion

Ces résultats confirment que l'apprentissage du français par des apprenants arabophones est profondément marqué par l'influence de leur système phonologique d'origine. Comme le souligne Taroubetzky (1970), chaque individu perçoit et interprète les sons d'une langue étrangère à travers le filtre de sa langue maternelle, ce qui engendre des difficultés dans la perception et la reproduction des phonèmes spécifiques au français.

En effet, l'arabe se caractérise par un système phonologique relativement restreint en ce qui concerne les voyelles, et il ne distingue pas certains sons présents en français. Par conséquent, les apprenants éprouvent des difficultés à restituer avec précision les voyelles nasales ou à opérer une distinction claire entre des sons proches, ce qui se traduit par des erreurs récurrentes et systématiques dans leurs productions écrites. Ces obstacles phonétiques illustrent l'impact significatif de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue seconde.

Pour, les erreurs sémantico-lexicales, bien que moins fréquentes, reflètent des difficultés dans le choix du vocabulaire. Les apprenants tendent à calquer les termes de l'arabe ou à employer des mots de manière approximative, ce qui peut entraîner des malentendus. Ces erreurs se manifestent sous plusieurs formes :

- **Traduction littérale** : Les apprenants traduisent directement des expressions ou des structures syntaxiques de l'arabe vers le français, ce qui entraîne des phrases incohérentes ou maladroitement en français. Par exemple, l'expression « *pour les causes suivantes* » est un calque de l'arabe « *li-l-asbāb al-ṭāliya* », alors qu'en français, on préfère « *pour les raisons suivantes* ».
- **Emploi incorrect des verbes** : Les verbes « *faire* », « *prendre* » et « *demander* » sont souvent mal utilisés, car les apprenants les emploient de manière générique, comme en arabe. Par exemple, « *Je prends les langues pour communiquer* » au lieu de « *J'apprends les langues pour communiquer* ».
- **Emprunts lexicaux** : Les apprenants intègrent des mots arabes directement dans leurs textes en français, comme « *harga* » (émigration clandestine) ou « *hitistes* » (jeunes désœuvrés), car ces termes n'ont pas d'équivalents exacts en français et portent une charge culturelle importante.
- **Traduction des expressions figées** : Les apprenants traduisent littéralement des expressions idiomatiques arabes, ce qui rend le texte incompréhensible ou maladroit en français. Par exemple, « *Je suis manger par les baleines mieux q'être mangé les vers* » est une traduction littérale de l'expression arabe « *naḥḍal yāklnī lhūt u mā yāklnīs ddūd* ».

Discussion

Les erreurs sémantico-lexicales ne résultent pas uniquement d'une méconnaissance du vocabulaire français, mais révèlent également les stratégies mises en place par les apprenants pour pallier leurs difficultés linguistiques. Lorsqu'un mot ou une expression en français leur échappe, ils ont tendance à s'appuyer sur leur langue maternelle, en adaptant des termes arabes à la structure française ou en traduisant littéralement des expressions idiomatiques. Ce recours à la langue maternelle est une stratégie cognitive naturelle qui leur permet de combler leurs lacunes et de maintenir la communication, même si cela entraîne des erreurs.

De plus, ces erreurs reflètent la manière dont les apprenants catégorisent et associent les concepts entre les deux langues. Ils peuvent employer un mot inexact en français parce qu'il leur semble proche d'un terme arabe équivalent, ou encore utiliser des verbes génériques comme « *faire* » ou « *prendre* », en raison de leur usage large dans leur langue maternelle. Ces stratégies montrent que l'acquisition lexicale en langue étrangère ne consiste pas simplement à mémoriser des mots, mais implique un processus plus profond de réorganisation des connaissances et d'adaptation aux nouvelles structures linguistiques.

Enfin, ces erreurs témoignent de la difficulté pour les apprenants de maîtriser les subtilités du français, notamment les expressions figées et les collocations. Leur tendance à traduire mot à mot traduit un manque d'exposition aux tournures idiomatiques et une compréhension partielle des nuances sémantiques propres au français.

Les interférences culturelles, bien que rares dans notre corpus, mettent en évidence les écarts entre les pratiques linguistiques et socioculturelles des apprenants et celles du français. Ces erreurs montrent la nécessité d'intégrer des éléments culturels dans l'apprentissage. Elles se répartissent en :

- **Représentations sociales** : Les erreurs sont principalement liées à la traduction directe de concepts culturels spécifiques à la culture algérienne ou arabo-musulmane. Par exemple, des expressions comme « *il recherche une meilleure vie qui travailler et marier* » montrent une transposition directe des aspirations et des valeurs culturelles (comme l'importance du mariage et du travail)
- **Expressions figées** : Les erreurs concernent la traduction littérale de proverbes ou de métaphores culturellement ancrés, comme « *Je suis manger par les baleines mieux q'etre mangé les vers* », qui perd sa signification symbolique en français.

Les erreurs reflètent des préoccupations culturelles spécifiques, telles que :

- L'émigration et ses désillusions (ex. : « *quand les haraga fuisse ne trouvent pas la paradis mais trouve la souffrance et l'angoisse* »).
- Le rôle central de la famille (ex. : « *les parents sont tourmentés par l'absence de leur fils* »).
- Les défis de l'intégration dans les pays d'accueil (ex. : « *il trouve le contraire : le racisme, l'exploitation* »).

Discussion

Les résultats montrent que les apprenants algériens transfèrent souvent des concepts et des valeurs de leur culture d'origine dans leur expression en français. Cela se manifeste par des erreurs de traduction directe, où des notions culturellement spécifiques (comme l'importance de la famille, les aspirations migratoires, ou les perceptions du travail) ne sont pas adaptées au contexte culturel francophone.

Les interférences culturelles observées dans le corpus reflètent donc une influence marquée de la culture d'origine sur l'apprentissage du français. Les erreurs les plus fréquentes concernent

les représentations sociales, montrant que les apprenants transposent directement des concepts et des valeurs de leur culture sans les adapter au contexte francophone. Les expressions figées, bien que moins fréquentes, posent également des défis importants en raison de leur ancrage culturel profond. Cela souligne l'importance de l'apprentissage interculturel dans l'acquisition d'une langue étrangère, où il ne suffit pas de maîtriser la grammaire et le vocabulaire, mais aussi de comprendre les différences culturelles.

Enfin, concernant les transferts liés à l'anglais, bien que cette langue soit généralement acquise après le français, elle exerce une influence notable, en particulier sur le lexique. Les similitudes typologiques entre le français et l'anglais, ainsi que la présence de faux amis, renforcent cette influence. Certains mots, bien qu'identiques sur le plan orthographique, diffèrent dans leur sens, entraînant des confusions.

L'analyse des productions écrites des apprenants a mis en évidence trois types d'interférences liées à l'influence de l'anglais :

➤ **Interférences lexicales**

Elles constituent la majorité des erreurs observées, en raison des similitudes apparentes entre l'anglais et le français. Les apprenants ont tendance à employer des mots anglais en les adaptant à la morphologie française, comme « *economic* » au lieu de « *économique* » ou « *problem* » au lieu de « *problème* », certains transferts relevés sont positifs.

➤ **Interférences sémantiques**

Elles sont plus rares mais significatives, notamment à travers des faux amis comme « *supporte* » au lieu de « *approuve* ». Ces erreurs témoignent d'une confusion dans l'utilisation des mots similaires en anglais et en français.

➤ **Interférences morphosyntaxiques**

Elles concernent principalement la conjugaison et la construction des phrases, par exemple « *facilites* » au lieu de « *facilite* » sous l'influence de « *facilitates* » en anglais. D'autres erreurs, comme l'usage de « *can't* » directement dans une phrase en français, montrent une influence directe des structures grammaticales anglaises.

Discussion

L'analyse approfondie des productions écrites des apprenants met clairement en évidence que les interférences dues à l'anglais affectent majoritairement le niveau lexical, bien plus que les autres niveaux linguistiques. Cette prédominance lexicale s'explique en grande partie par le

facteur psychotypologique, c'est-à-dire par la représentation que les apprenants se font des relations entre les langues qu'ils connaissent. Bien que le français (L2) et l'anglais (L3) soient historiquement issus de familles linguistiques différentes (le français étant une langue romane et l'anglais une langue germanique), leur contact fréquent dans les contextes scolaires, médiatiques et numériques crée une perception de proximité, notamment en raison de l'existence de nombreux mots d'origine latine partagés. Cette perception conduit les apprenants à supposer une correspondance automatique entre les mots anglais et les mots français, ce qui favorise l'apparition de transferts lexicaux. Ces transferts peuvent être positifs, lorsque les mots mobilisés sont des cognats vrais, comme *example*, *effect*, *generation* ou *idea*, qui conservent à la fois la forme et le sens, facilitant ainsi la production écrite et la compréhension. Toutefois, ils peuvent aussi être négatifs, lorsqu'il s'agit de faux amis ou de formes mal adaptées, comme *supporte* pour *to support* ou *economic* au lieu de *économique*, qui traduisent une influence directe de l'anglais sans prise en compte des spécificités morphologiques ou sémantiques du français. L'anglais, souvent mieux maîtrisé par les apprenants en raison de son statut de langue de communication internationale, tend à être utilisé comme une langue de recours lorsque le mot français fait défaut. Cette stratégie compensatoire, qu'elle soit consciente ou non, reflète une dynamique d'interférence décrite par Ringbom (2007), selon laquelle les langues perçues comme proches peuvent à la fois faciliter et entraver l'apprentissage, en fonction de la nature des transferts opérés.

2.8. Conclusion

L'analyse des erreurs relevées dans notre corpus met en évidence l'impact de la langue maternelle sur la production écrite en français. Les apprenants, consciemment ou non, intègrent des éléments de l'arabe qui entravent l'application des règles du français, générant ainsi des interférences à plusieurs niveaux : lexical, morphosyntaxique et phonologique.

Comme le souligne Moore (1996, p. 116), le recours à la langue maternelle ne traduit pas uniquement une difficulté, mais peut aussi constituer une stratégie d'apprentissage favorisant l'acquisition de nouvelles structures linguistiques. Ce phénomène de transfert linguistique, bien que source d'erreurs, témoigne du processus d'adaptation de l'apprenant à un système linguistique différent.

Il est également important de souligner que ces apprenants de FLE, évoluant dans un contexte où l'anglais est la deuxième langue étrangère et où le français prédomine, sont confrontés à un obstacle supplémentaire : l'influence de l'anglais sur leur apprentissage du français, entraînant des interférences linguistiques.

Une approche pédagogique ciblée, prenant en compte ces transferts, permettrait de mieux accompagner les apprenants dans leur progression et de leur fournir des outils efficaces pour améliorer leur compétence en français. L'enjeu de cette étude est ainsi d'identifier les difficultés spécifiques liées aux interférences interlinguistiques et de proposer des stratégies adaptées pour faciliter l'apprentissage du français écrit.

Chapitre 3

Propositions des pistes de remédiation

Introduction

Dans un contexte plurilingue tel que celui de l'Algérie, les interférences interlinguales constituent un défi majeur pour l'enseignement/apprentissage des langues, notamment du français. Ces interférences, qui se manifestent à différents niveaux (phonétique, morphosyntaxique, lexical, etc.), perturbent la progression linguistique des apprenants et nécessitent une prise en charge didactique adaptée. Ainsi, ce chapitre se propose d'explorer des pistes de remédiation permettant de mieux gérer les interférences interlinguales en contexte d'enseignement plurilingue. Il débute par une reconsidération de l'erreur, non comme une entrave, mais comme un levier d'apprentissage. Sont ensuite explorés les apports complémentaires de la didactique convergente, de l'approche interculturelle et des TICE. L'ensemble est enrichi par des activités pédagogiques ciblées et des recommandations pratiques destinées à accompagner enseignants et apprenants dans la construction de compétences linguistiques solides et transférables.

3.1. Du faux pas à la progression : repenser l'erreur en didactique des langues

L'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive exigeante. Dès le début du processus, l'apprenant prend conscience de la difficulté de la tâche, car il doit s'adapter à un nouveau système linguistique différent de sa langue maternelle. Pourtant, c'est en s'appuyant sur cette dernière qu'il parvient à intégrer la langue-cible, comme l'affirme Martinet (1972, p. 27) : « *La difficulté de l'apprentissage d'une seconde langue provient du fait qu'elle se présente comme un faisceau d'habitude qui doit s'ajouter à celui que l'on possédait déjà et le contrarie* ».

L'erreur, influencée par divers facteurs, est une étape incontournable du processus d'apprentissage (Corder, 1981 ; Rahmatian, 2007). Les erreurs résultant des interférences interlinguales ne doivent pas être perçues uniquement comme des obstacles, mais plutôt comme un passage nécessaire à la maîtrise de la langue. Cependant, elles peuvent parfois freiner l'apprentissage et nécessitent donc une réflexion approfondie de la part des enseignants. Ces derniers ont un rôle clé à jouer en aidant les apprenants à identifier et à comprendre leurs erreurs afin d'améliorer leur compétence linguistique.

Pour remédier aux erreurs commises par les apprenants, il incombe à l'enseignant de les sensibiliser au fait que l'erreur constitue un phénomène inhérent au processus d'apprentissage. Bien qu'inévitable, elle demeure néanmoins corrigible. Cette perspective, largement adoptée par les didacticiens et pédagogues contemporains, implique une approche constructive de l'erreur, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Dès lors, celle-ci doit être perçue non comme un obstacle, mais comme une opportunité d'apprentissage mutuel. À ce sujet, Christine Tagliante (1994, p.34) souligne :

« [les erreurs] sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève, cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage ».

Cette vision met ainsi en évidence le rôle fondamental de l'erreur dans l'ajustement des stratégies pédagogiques et l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants. Les erreurs constituent une ressource précieuse pour l'enseignant, lui fournissant une base de

données essentielle à l'orientation de ses pratiques pédagogiques. Leur analyse lui permet d'identifier les sources des difficultés rencontrées par les apprenants et de mettre en place des stratégies adaptées pour y remédier de manière efficace.

Dans cette perspective, il est primordial que l'enseignant instaure un climat de confiance au sein de la classe, en rassurant les apprenants quant au caractère naturel et inhérent de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Celle-ci ne doit pas être perçue comme un obstacle, mais comme une opportunité d'amélioration. Pour favoriser cet état d'esprit, l'enseignant doit veiller à réduire toute pression psychologique en s'appuyant sur des explications et des justifications permettant aux apprenants de comprendre leurs erreurs et d'en tirer profit. (Rabadi, Odeh, 2010)

S'inspirant des exercices structuraux, l'enseignant encourage le développement de l'esprit critique chez ses étudiants en les amenant à observer, comparer et analyser des structures linguistiques correctes et attestées afin de les reproduire de manière appropriée. Cette approche doit être poursuivie par les apprenants après la restitution de leurs copies, les incitant ainsi à pratiquer l'autocorrection, un principe hérité de la méthode directe mise en œuvre au début du XX^e siècle.

Dans ce cadre, l'enseignant souligne systématiquement les erreurs, tandis que l'apprenant est chargé de les corriger et de lui soumettre ses rectifications. Ce processus favorise l'implication active de l'apprenant dans le traitement de ses erreurs, le conduisant à une réflexion approfondie qui contribue à leur diminution progressive. Toutefois, l'objectif ne saurait être une élimination totale des erreurs, celles-ci étant inhérentes à tout apprentissage linguistique. À ce sujet, Rahmatian et Kamyar Abdoltadjedini (2007, p. 122) rappellent que

Il serait trop prétentieux ou trop exigeant de réclamer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les différences et les ressemblances entre deux systèmes linguistiques, et d'autres facteurs comme la culture, l'âge, la motivation, les savoirs déjà acquis, etc., génèrent des erreurs.

Cette réflexion met en évidence l'inévitabilité de l'erreur dans le processus d'acquisition linguistique et souligne l'importance de son traitement progressif.

3.2. La didactique convergente: Pour une bonne gestion du plurilinguisme en classe

Si l'histoire de l'enseignement des langues a été marquée par des périodes où l'on a cherché à établir des distinctions rigides entre les langues, comme en témoignent les méthodologies directe, audio-orale et SGAV (Cortier, Di Meglio et Ottavi, 2016 ; Germain, 1993), ces approches ont été remises en question par la didactique depuis plus de trente ans. Aujourd'hui, les recherches en sociodidactique préconisent de plus en plus l'adoption d'une approche fondée sur la didactique du plurilinguisme ainsi que sur des modèles convergents et/ou intégrés d'enseignement des langues.

Les recherches consacrées à la didactique convergente dans le contexte du bilinguisme arabe/français (Miled, 2008 ; Miled, 2015 ; Derradji, 2014) mettent en évidence l'importance de prendre en considération, dans le processus d'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère, les spécificités linguistiques, culturelles ainsi que les traditions pédagogiques et didactiques propres à l'arabe en tant que langue première, et réciproquement. Cette approche doit être intégrée dès l'élaboration des curricula jusqu'à leur mise en œuvre effective.

Ces travaux s'appuient sur le postulat selon lequel chaque langue se caractérise par un système linguistique, une culture et des pratiques pédagogiques qui lui sont propres. Dans une perspective de bilinguisme complémentaire, la didactique convergente vise ainsi à rapprocher les deux langues scolaires en analysant leurs points de convergence et de divergence, dans le but d'optimiser leur apprentissage et de favoriser une meilleure articulation entre elles.

L'analyse des formes de convergence et de divergence entre l'enseignement d'une langue première et celui d'une langue seconde constitue un préalable essentiel à l'élaboration de rapprochements didactiques entre l'arabe et le français. Ces rapprochements doivent s'appuyer sur des fondements culturels, sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques afin de garantir une approche cohérente et adaptée à l'apprentissage des deux langues (Miled, 2010, p. 45) :

3.2.1. Un fondement culturel

Il consisterait à sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique et à promouvoir une culture du bilinguisme et du plurilinguisme. Cette approche permettrait à chaque apprenant de

développer une perception plus nuancée de sa langue maternelle et des langues étrangères, facilitant ainsi la transition d'un bilinguisme conflictuel vers un bilinguisme fonctionnel et complémentaire. Par ailleurs, la valorisation de la diversité linguistique offrirait à l'enseignant l'opportunité d'encourager des comparaisons constructives entre l'arabe et le français, favorisant ainsi une meilleure articulation entre les deux langues.

3.2.2. Un fondement sociolinguistique

Les dynamiques de contact entre l'arabe et le français, observées dans l'espace social, se manifestent également dans le contexte scolaire. Dès lors, l'école doit assumer un rôle central dans la gestion de ce bilinguisme en mettant en place des dispositifs pédagogiques et didactiques adaptés. Cette prise en charge implique un renouvellement méthodologique visant à favoriser un rapprochement, voire une complémentarité, entre les deux langues.

3.2.3. Un fondement psycholinguistique

La didactique convergente s'appuie sur la théorie constructiviste, qui place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Selon cette approche, l'acquisition des savoirs repose sur la mobilisation des connaissances antérieures et des acquis préexistants. Il est donc essentiel que les concepteurs de programmes et les enseignants prennent en compte le répertoire langagier complexe des apprenants, constitué de leurs expériences linguistiques et culturelles en arabe. L'objectif est de leur offrir un cadre pédagogique qui leur permette de mobiliser et d'intégrer leurs compétences cognitives et procédurales développées en arabe (L1) afin de construire de nouvelles connaissances langagières en français (L2).

3.2.4. Un fondement didactique

L'exploitation des opportunités didactiques suppose l'élaboration d'une progression des contenus et des activités en français qui tienne compte de la présence de l'arabe. Les niveaux de convergence entre ces deux langues sont multiples et doivent être intégrés de manière réfléchie dans l'enseignement. Ainsi, l'analyse des convergences et divergences grammaticales entre le français et l'arabe constitue un axe de travail particulièrement pertinent. De même, une réflexion approfondie sur les similitudes et différences entre les types de textes dans les deux langues pourrait enrichir l'apprentissage. Enfin, le développement d'unités didactiques fondées sur une corrélation thématique entre l'arabe et le

français permettrait de renforcer les liens entre les deux langues et d'optimiser leur acquisition.

Le modèle de la didactique convergente repose sur une comparaison systématique entre deux langues afin d'identifier leurs similitudes et leurs différences. L'analyse des niveaux de convergence et de divergence entre l'arabe et le français, ainsi que la formation à une approche didactique du bi-plurilinguisme, permettent aux acteurs pédagogiques de dépasser une vision conflictuelle du bilinguisme pour instaurer un bilinguisme complémentaire et fonctionnel.

Ainsi, la didactique convergente favorise une approche décloisonnée de l'enseignement des langues, rendant essentielle la coordination entre les enseignants de différentes langues au sein d'un même établissement. Labidi (2019, p. 295) explique à ce sujet qu'une collaboration étroite entre les enseignants de français et d'arabe s'avère nécessaire afin d'harmoniser la progression didactique des modules, d'assurer une explication cohérente des notions grammaticales (telles que l'agent, la voix passive, les compléments, la phrase simple et complexe, la phrase verbale et nominale, les indices de la personne, le pronom réfléchi, etc.), d'analyser les différents types de textes, d'étudier la structure du conte ou encore d'explorer les stratégies argumentatives.

Néanmoins, il convient d'adopter une approche prudente : la didactique convergente ne doit ni être assimilée à un simple alignement d'une méthodologie sur une autre, ni devenir un prétexte permettant aux enseignants et aux élèves d'éviter certaines difficultés en se réfugiant systématiquement derrière la langue maternelle, notamment l'arabe dialectal (Miled, 2005). Une telle démarche risquerait de freiner l'acquisition autonome du français et de limiter le développement des compétences langagières dans la langue cible.

3.3. Activités didactiques

L'acquisition de l'écrit en français constitue un processus complexe, impliquant une multitude de facteurs qui nécessitent une réflexion approfondie dans le cadre de la didactique de l'écrit. Il ne s'agit pas uniquement de l'apprentissage d'un code linguistique, ni d'un simple transfert des compétences acquises en langue étrangère. L'accès à l'écrit s'inscrit dans une dynamique plus large, engageant une réflexion sur la relation au monde ainsi que sur les modalités de communication et d'expression avec autrui. En ce sens, l'écrit représente un marqueur social, témoignant de la position de l'individu dans son environnement linguistique et culturel.

Pour les apprenants algériens, la transition du système graphique arabe vers le système d'écriture latin du français représente un défi significatif. L'arabe se caractérise par une écriture de droite à gauche, tandis que le français adopte une orientation opposée, de gauche à droite. Ce changement ne se limite pas à une simple adaptation technique, mais engendre des répercussions culturelles, cognitives et motrices. Dès lors, il est essentiel de reconnaître que ces deux langues appartiennent à des systèmes distincts, dont les structures et les modes de fonctionnement présentent des écarts notables.

L'analyse du corpus révèle que nos apprenants rencontrent diverses difficultés dans leurs productions écrites, qu'elles soient phonétiques, morphologiques, lexicales ou syntaxiques. Il apparaît donc nécessaire de leur proposer des activités ciblées afin de les aider à les surmonter. La prochaine partie apporte un éclairage sur chacune de ces difficultés.

3.3.1. Aspects phonétiques

L'apprentissage d'une langue étrangère confronte souvent les apprenants à des sons inconnus qu'ils doivent identifier et articuler avec précision. Une bonne perception auditive ainsi qu'une souplesse du système articuloire sont essentielles pour atteindre un certain niveau de maîtrise bilingue. Cependant, face à ces défis, il est courant que les apprenants associent un son de la langue cible à un son similaire de leur langue maternelle, phénomène connu sous le nom d'interférences phonétiques.

La maîtrise des sons d'une langue maternelle repose sur une perception fine de ses particularités phonétiques. Cette aptitude s'explique par une immersion précoce dans l'environnement linguistique, permettant à l'oreille de s'habituer progressivement aux sons de la langue. La capacité à percevoir distinctement ces sons conditionne leur reproduction correcte, tout comme une articulation précise facilite leur reconnaissance. Toutefois, cette compétence varie d'un apprenant à l'autre : certains intègrent rapidement les phonèmes spécifiques à une langue étrangère, tandis que d'autres éprouvent des difficultés persistantes, ce qui met en évidence le rôle central de la perception auditive dans l'apprentissage phonétique.

Pour prévenir les erreurs susceptibles d'être commises par ces apprenants en français, il apparaît essentiel d'établir un tableau comparatif des deux langues. En effet, « chaque langue a sa structure propre, sa manière de distribuer les sons, les accents, les éléments mélodiques » (Léon, 2008, p.30).

Le tableau 69 compare les sons en français et en arabe, en mettant en évidence uniquement les sons qui posent des difficultés d'apprentissage en raison de leur absence ou de leurs différences phonétiques marquées.

Phonème FR	Symbole	Réalisation AR	Problème	Exemple FR → Erreur AR	Catégorie
/y/ (u)	[y]	/u/ ou /i/	Voyelle fermée antérieure absente	« vu » → « vous »	Voyelle
/ø/ (eu)	[ø]	/o/ ou /e/	Voyelle moyenne arrondie absente	« feu » → « fo »	Voyelle
/p/	[p]	/b/	Opposition sourde/sonore absente	« papa » → « baba »	Consonne
/v/	[v]	/f/	Consonne labio- dentale absente	« vie » → « fie »	Consonne
/ŋ/ (gn)	[ŋ]	/n/ ou /ng/	Consonne vé nasale absente	« agneau » → « anyo »	Consonne nasale
/ɔ̃/ (on)	[ɔ̃]	/on/	Nasalisation absente	« bon » → « boun »	Voyelle nasale
/ɛ̃/ (in)	[ɛ̃]	/in/	Nasalisation absente	« pain » → « paine »	Voyelle nasale

Tableau 69: Tableau comparatif des interférences phonétiques fréquentes chez les étudiants algériens

L'acquisition du système phonétique du français par les étudiants algériens est souvent entravée par des interférences linguistiques résultant des différences structurelles entre l'arabe et le français. Selon Léon (2007), une approche corrective efficace doit inclure des exercices ciblés visant à développer la perception et la production des sons problématiques. Les exercices proposés ci-dessous s'appuient sur les travaux de Flege (1995), Tranel (1987), Strange (1995) et Bouhris (2017) afin d'améliorer la prononciation des apprenants et de réduire les erreurs d'articulation.

Exercice de perception et discrimination auditive

Objectif : Sensibiliser l'apprenant aux sons du français absents en arabe, notamment les voyelles arrondies et les consonnes fricatives.

Exercice:

- L'enseignant présente des paires minimales telles que (*lune vs. loup, peur vs. port, vie vs. fille*).
- L'apprenant doit identifier si les mots sont identiques ou différents.
- Dans un second temps, il répète les mots en exagérant l'articulation.

Exercice de correction articuloire à partir d'images et de gestes

Objectif : Améliorer la production des sons problématiques par une approche visuelle et kinesthésique.

Exercice:

- L'enseignant utilise des images pour montrer la position des lèvres et de la langue pour les sons /p/, /b/, /v/ et /f/.
- L'apprenant s'entraîne devant un miroir pour observer ses mouvements articuloires.
- Mots cibles : *papa, belle, vive, four, parfum*.

Exercice de fluidité et d'articulation avec virelangues

Objectif : Améliorer l'automatisation des sons et la fluidité du discours.

Exercice:

- L'apprenant s'entraîne à répéter des virelangues en augmentant progressivement la vitesse :
 - *Violette veut vendre vingt velours verts. (/v/ vs. /f/)*
 - *Les vingt peintres peignent un dessin incertain. (voyelles nasales)*
 - *Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches ? (/ʃ/ vs. /s/)*

Exercice de lecture et d'auto-correction phonétique

Objectif : Développer l'autonomie des apprenants dans l'amélioration de leur prononciation.

Exercice:

- L'étudiant lit un texte à voix haute et enregistre sa lecture.
- Il écoute son enregistrement et identifie les erreurs phonétiques (ex. confusion entre /ø/ et /o/).

- Il relit le texte en corrigeant les sons problématiques.

3.3.2. Aspects morphosyntaxiques

Pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants algériens en français, il est essentiel de mettre en place des exercices adaptés visant à renforcer leur maîtrise des structures morphosyntaxiques.

L'une des principales sources d'erreurs concerne l'usage du genre des articles. Afin d'améliorer la compréhension et l'application de cette règle, les apprenants peuvent être amenés à classer des noms selon leur genre dans un tableau. Des exercices de phrases à compléter avec l'article adéquat permettent également de consolider cette compétence. De plus, la réécriture de textes en transformant des phrases du masculin au féminin favorise une meilleure assimilation des accords et des règles associées. Enfin, des dictées ciblées sur l'emploi des articles constituent une approche efficace pour renforcer ces acquis. Dans ce qui suit, quelques exercices sont proposés à titre indicatif. Nous nous sommes inspirées des activités disponibles sur le site *Le Point du FLE*³⁸ afin de concevoir nos propres supports adaptés aux besoins de nos apprenants.

Exercice 1 : Repérage du genre

Objectif : **Identifier le genre des noms courants en contexte universitaire**

1. Consigne : Lisez le texte ci-dessous et soulignez tous les groupes nominaux. Ensuite, indiquez pour chaque nom s'il est masculin ou féminin.

Texte :

L'université de Batna organise un colloque international. Des professeurs, des chercheurs et des étudiants y participent. Une grande salle a été préparée pour accueillir les invités.

2. Consigne : Classez ces noms (empruntés aux cours universitaires) dans le tableau, puis justifiez brièvement votre choix.

Algorithme, mémoire (de recherche), corpus, problématique, plagiat, séminaire, tutoriel, épistémologie.

³⁸ *Le Point du FLE* est une plateforme qui met à disposition une vaste sélection de ressources pédagogiques gratuites destinées à l'apprentissage et à l'enseignement du français. Il se présente comme un annuaire thématique, offrant un accès organisé à des centaines d'exercices, de leçons, de vidéos et d'outils interactifs disponibles en ligne.

Exercice 2: Complétion de phrases avec l'article adéquat

Objectif : Pratiquer l'usage correct des articles définis, indéfinis et partitifs.

Consigne : Complétez les phrases suivantes avec l'article correct (le, la, l', les, un, sa, des, du, de la).

Exemples :

1.professeur est très compétent.
2.étudiants arrivent en retard.
3. Elle a soutenu..... thèse.
4. J'ai vufilm intéressant hier soir.
5. Il y a café dans la salle des professeurs.

Exercice 3 : Transformation de phrases du masculin au féminin

Objectif : Renforcer la compréhension des accords et des changements de genre dans les noms, les adjectifs et les articles.

Consigne : Transformez les phrases suivantes du masculin au féminin, en respectant les accords de genre.

1. Le directeur est parti.
2. Un étudiant assidu réussit toujours.
3. Le livre est sur la table.
4. Mon cousin est très intelligent.

Exercice 4 : Dictée avec focus sur les articles et les accords

Objectif : Renforcer l'apprentissage de l'usage des articles à travers une activité auditive et écrite.

Consigne : Écoutez attentivement le texte dicté par le professeur. Rédigez-le en faisant attention aux articles et aux accords des noms.

Texte à dicter (exemple) :

L'université de Batna propose des programmes variés pour les étudiants. Chaque étudiant a l'opportunité de choisir un sujet de recherche. Les professeurs sont experts dans leurs domaines.

L'accord entre le sujet et le verbe constitue une autre difficulté fréquente. Pour y remédier, des exercices de correction d'erreurs permettent aux apprenants d'identifier et de rectifier les fautes courantes. La transformation de phrases du singulier au pluriel ou l'insertion du verbe conjugué correctement dans des énoncés lacunaires favorisent une meilleure compréhension de cette règle. L'utilisation de supports ludiques, tels que des jeux d'association entre sujets et verbes, peut également renforcer la maîtrise de l'accord verbal dans un contexte interactif et engageant. Quelques exemples d'exercice sont proposés ci-dessous.

Exercice 1 : Correction d'erreurs

Objectif : Identifier et corriger les erreurs d'accord entre le sujet et le verbe.

Consigne : Corrigez les fautes d'accord dans les phrases suivantes.

1. **Les étudiants** travaille dur pour réussir leurs examens.
2. **La conférence** ont attiré de nombreux participants.
3. **Les chercheurs** a présenté leurs résultats devant le comité.
4. **Les chercheurs** dans ce domaine est très expérimenté.
5. **L'équipe** de recherche ont trouvé une solution innovante.

Exercice 2 : Transformation du singulier au pluriel

Objectif : Pratiquer l'accord du verbe avec un sujet pluriel.

Consigne : Transformez les phrases suivantes du singulier au pluriel, en ajustant le verbe en conséquence.

1. **L'étudiant** travaille sur son projet.
2. **Le professeur** donne une conférence sur la linguistique.
3. **Le chercheur** analyse les données.
4. **L'Université** propose un nouveau programme.
5. **L'étudiant** présente un rapport détaillé.

Exercice 3 : Complétion de phrases avec le verbe conjugué correctement

Objectif : Compléter des énoncés lacunaires avec un verbe conjugué correctement selon le sujet.

Consigne : Complétez les phrases suivantes avec le verbe conjugué correctement.

1. **Les chercheurs** (trouver) une solution après plusieurs mois de travail.
2. **L'étudiant** (rendre) son rapport la semaine prochaine.
3. **Les professeurs** (enseigner) dans différentes facultés de l'université.
4. **La conférence** (attirer) beaucoup de participants cette année.
5. **L'équipe** (présenter) un projet innovant lors de la réunion.

Exercice 4 : Jeu d'association – Sujet et verbe

Objectif : Renforcer la maîtrise de l'accord verbal à travers un jeu interactif.

Consigne : Associez les sujets avec le verbe correct parmi les choix proposés.

Les étudiants :

- a) travaille
- b) travaillent
- c) travaillé

La conférence :

- a) ont eu
- b) a eu
- c) ont

Les chercheurs:

- a) trouve
- b) trouvent
- c) trouvé

L'équipe:

- a) sont
- b) sont en
- c) est

Les professeurs

- a) donnent
- b) donner
- c) donnons

Les verbes pronominaux présentent également des difficultés d'acquisition. Un premier exercice consiste à identifier ces verbes dans un texte et à les classer en fonction de leur usage (réfléchi, réciproque ou idiomatique). La transformation de phrases non pronominales en phrases pronominales permet aux apprenants de saisir la logique de cette structure

grammaticale. En complément, des exercices de conjugaison mettant en contraste les verbes pronominaux et non pronominaux à différents temps sont particulièrement bénéfiques. L'intégration de ces verbes dans des dialogues interactifs favorise leur emploi en contexte et contribue à améliorer l'aisance des apprenants à l'oral. Dans cette perspective, une sélection d'activités ciblées est proposée ci-après, en vue d'aider les étudiants à mieux appréhender les spécificités des verbes pronominaux en français langue étrangère.

Exercice 1 : Identification et classement des verbes pronominaux

Objectif : Distinguer les différents types de verbes pronominaux.

Consigne : Lisez le texte ci-dessous et surlignez tous les verbes pronominaux. Puis, classez-les dans le tableau selon leur usage :

- Réfléchi (l'action revient au sujet)
- Réciproque (l'action est partagée entre plusieurs sujets)
- Idiomatique (le verbe est pronominal sans logique réflexive)

Texte :

À l'université de Batna, les étudiants se lèvent tôt. Ils se retrouvent devant la fac à 8h. Certains se plaignent des transports, d'autres s'entraident pour réviser

Exercice 2 : Transformation – phrases non pronominales → pronominales

Objectif : Comprendre comment une phrase peut devenir pronominale.

Consigne : Transformez les phrases suivantes en phrases avec verbes pronominaux réfléchis.

- Paul lave son visage. → Paul se lave le visage.
- Elle habille son enfant. →
- Tu prépares ton sac. →
- Nous réveillons les enfants. →
- Vous coupez vos cheveux. →

Exercice 3 : Conjugaison contrastive

Objectif : Conjuguer correctement les verbes pronominaux et non pronominaux à différents temps.

Consigne : Complétez le tableau suivant en conjuguant les verbes au présent, au passé composé et à l'imparfait.

Verbe (infinitif)	Temps	Phrase verbale pronominale	Phrase verbale non pronominale
lever	Présent	Je me lève tôt.	Je lève mon enfant.
laver	Passé
	composé
préparer	Imparfait

Tableau 70: Conjugaison contrastive des verbes pronominaux et non pronominaux aux temps de l'indicatif

Exercice 4 : Dialogue à compléter

Objectif : Utiliser les verbes pronominaux en contexte.

Consigne : Complétez le dialogue ci-dessous avec les bons verbes pronominaux conjugués.

- « Tude la date de l'examen ? » (se souvenir)
- « Non, mais on peutà la scolarité. » (se renseigner)
- « Attention ! Nepas de salle ! » (se tremper)

Exercice 5 : Production libre (expression écrite)

Objectif : Réutiliser les verbes pronominaux dans un récit personnel

Consigne : Rédigez un court texte (8 à 10 lignes) dans lequel vous décrivez votre routine du matin, en utilisant au moins 6 verbes pronominaux (réfléchis ou idiomatiques).

L'emploi des auxiliaires « avoir » et « être » en français constitue une source fréquente d'erreurs pour les apprenants algériens, en raison de l'absence d'équivalents directs en arabe. Il est ainsi courant d'observer des confusions entre ces deux auxiliaires, certains apprenants utilisant « être » à la place de « avoir » et inversement. Afin de remédier à ces difficultés, il est essentiel que l'enseignant consacre du temps à l'explication des règles d'utilisation de ces auxiliaires et propose des exercices ciblés permettant de les distinguer et de les employer correctement. De plus, il convient de mettre en évidence la nécessité d'utiliser le verbe « être » dans certaines constructions françaises, alors qu'il est omis en arabe. Par exemple, l'énoncé

« je suis fatigué » en français se traduit littéralement par « je fatigué » en arabe. L'insistance sur ces spécificités linguistiques et des pratiques régulières aideront les apprenants à intégrer ces distinctions et à améliorer leur maîtrise du français. L'intégration d'activités pédagogiques ciblées, dont quelques exemples sont proposés ci-dessous, permet aux étudiants de pratiquer ces structures grammaticales en contexte et d'éviter les interférences liées à la langue arabe.

Exercice 1 : Choisir le bon auxiliaire

Objectif : Distinguer et employer correctement les auxiliaires « être » et « avoir » dans des contextes familiers aux étudiants algériens.

Consigne : Complétez les phrases suivantes avec « être » ou « avoir », puis conjuguez le verbe au passé composé.

1. Nous (arriver) à l'université à huit heures.
2. J'..... (préparer) une présentation en linguistique.
3. Elle (rester) à la bibliothèque toute la journée.
4. Les étudiants (réviser) leurs cours à la cité universitaire.
5. Tu (partir) à Batna pour le week-end ?

Exercice 2 : Verbes à double auxiliaire

Objectif : Comprendre le changement d'auxiliaire selon le sens du verbe.

Consigne : Complétez les phrases suivantes avec la forme correcte du verbe en choisissant « être » ou « avoir », selon le sens de la phrase.

1. Il (descendre) les chaises pour la conférence.
2. Il (descendre) à la salle polyvalente.
3. Nous (sortir) nos notes du sac.
4. Nous (sortir) pour prendre un café.
5. Le professeur (passer) dans les rangs.
6. Il (passer) un extrait de film pendant le cours.

Exercice 3 : Approche contrastive (Français / Arabe algérien)

Objectif : Prendre conscience des différences entre les structures du français et de l'arabe dialectal.

Consigne : Traduisez ces phrases vers l'arabe algérien (ou classique), puis repérez les cas où l'auxiliaire « être » est absent en arabe mais obligatoire en français.

1. Je suis en classe.
2. Elle est fatiguée après le test.
3. Nous avons parlé avec l'enseignant.
4. Ils sont partis avant midi.
5. Tu as bien travaillé ce semestre.

Pistes de réflexion avec les étudiants :

- En arabe algérien, on dit : « *أنا في القسم* » (Je [suis] en classe) → pas de verbe « être ».
- Cela peut expliquer pourquoi certains étudiants disent « *je fatigué* » ou « *elle en retard* ».
- Le verbe « avoir » pose aussi problème car il est souvent remplacé par « *عند* » (j'ai) → structure différente.

L'enseignement des prépositions en français requiert une attention particulière, en raison des différences marquées entre le système prépositionnel du français et celui de l'arabe. En effet, le français dispose d'un large éventail de prépositions, tandis que leur nombre est bien plus restreint en arabe. Cette disparité explique pourquoi de nombreuses prépositions françaises ne possèdent pas d'équivalent direct en arabe, rendant leur apprentissage plus complexe pour les apprenants. Comme pour l'emploi des pronoms relatifs, ces derniers ne peuvent pas s'appuyer sur leur langue maternelle pour assimiler ces structures. Il est donc essentiel que l'enseignant consacre du temps à l'explication de ces prépositions et propose des exercices variés permettant aux apprenants de se familiariser avec leur usage en contexte. Afin de pallier ces difficultés, des exercices d'association entre prépositions et verbes ou noms avec lesquels elles sont fréquemment employées peuvent être proposés. L'insertion de la préposition correcte dans des phrases incomplètes permet également de renforcer la maîtrise de cette catégorie grammaticale. Des activités interactives, telles que des descriptions d'objets ou de lieux dans la classe, favorisent l'application des prépositions de manière concrète. Enfin, des exercices de reformulation obligent les apprenants à exprimer une même idée en employant différentes prépositions, consolidant ainsi leur flexibilité syntaxique. Pour pallier ces difficultés, les activités suivantes peuvent être proposées aux apprenants.

Exercice 1 : Complétion de phrases

Objectif : Employer correctement des prépositions simples dans des contextes courants.

Consigne : Complétez les phrases suivantes avec la préposition qui convient parmi : à, de, dans, en, sur, chez, avec, pour.

1. Les étudiants sont allés la bibliothèque.
2. Le livre est posé la table.
3. Je vaisle professeur après le cours.
4. Il habite un appartement à Constantine.
5. Elle travailleune entreprise internationale.
6. Cet exercice est difficile moi.
7. Nous parlons souvent nos projets d'études.
8. Le séminaire commence dix heures.

Exercice 2 : Association verbe + préposition

Objectif : Mémoriser les prépositions associées aux verbes courants.

Consigne : Associez chaque verbe à la préposition correcte. Ensuite, utilisez chaque expression dans une phrase complète.

Verbe/Nom	Prépositions (à choisir)
Rêver	à, de, pour, en
Réfléchir.....	à, sur, contre, par
Dépendre	de, à, en, avec
Une solution	à, de, pour, sans

Exemple :

- *Rêver de* → *Elle rêve de voyager en Nouvelle-Calédonie.*

Exercice3 : Insertion de prépositions dans un texte lacunaire

Objectif : Savoir choisir les prépositions.

Consigne : Complétez le texte suivant avec les prépositions qui conviennent (à, de, dans, par, pour, sur, etc.).

La recherche linguistique contrastive s'intéresse comparaison systèmes grammaticaux langues différentes. Elle permet expliquer les erreurs commises les apprenants raison interférences leur langue maternelle.

Exercice 4 : Description guidée (activité interactive en classe)

Objectif : Utiliser les prépositions dans un contexte de communication authentique.

Consigne : En binôme, choisissez un objet ou un lieu de la salle de classe. Décrivez sa position à l'oral en utilisant un maximum de prépositions (devant, derrière, à côté de, sous, au-dessus de, entre, etc.).

Exemple : *Le tableau est accroché au mur, au-dessus du bureau du professeur. La poubelle est placée à côté de la porte.*

Exercice 5 : Approche contrastive Français / Arabe

Objectif : Prendre conscience des interférences liées à la langue maternelle.

Consigne : Traduisez les phrases suivantes en arabe algérien ou classique. Notez les différences dans l'utilisation ou l'absence de prépositions.

1. Je vais **à** l'université.
2. Le livre est **sur** la table.
3. Il rêve **de** voyager.
4. Ils habitent **dans** un appartement.
5. Nous pensons **à** notre avenir.

Discussion en classe : Quelles prépositions sont présentes en français mais absentes ou traduites différemment en arabe ?

Enfin, l'usage des adjectifs démonstratifs peut être travaillé à travers diverses activités. L'identification de ces adjectifs dans un texte constitue une première étape pour en saisir les spécificités. Des phrases à compléter avec l'adjectif démonstratif approprié permettent de renforcer cette compétence. Une approche interactive consiste à utiliser des supports visuels pour inciter les apprenants à employer ces adjectifs dans leurs descriptions. Par ailleurs, des jeux de devinettes dans lesquels les apprenants doivent identifier un objet à partir d'indices linguistiques permettent de mobiliser ces adjectifs en contexte et de renforcer leur acquisition de manière dynamique. Afin d'illustrer ces pistes pédagogiques, nous suggérons les exercices suivants :

Exercice 1 : Repérage dans un texte

Objectif : Identifier les adjectifs démonstratifs en contexte.

Consigne : Lisez le texte suivant et soulignez tous les adjectifs démonstratifs. Classez-les ensuite selon le genre (masculin/féminin) et le nombre (singulier/pluriel).

Exemple de texte :

Ce matin, j'ai vu cet étudiant à la bibliothèque. Cette fille l'accompagnait. Ces livres qu'ils consultaient appartiennent à ce professeur.

Exercice 2 : Complétion de phrases

Objectif : Maîtriser la forme des adjectifs démonstratifs selon le nom qui suit.

Consigne : Complétez les phrases suivantes avec **ce**, **cet**, **cette** ou **ces**.

1.étudiant est absent aujourd'hui.
2.affiche présente les horaires du cours.
3.ordinateur est très performant.
4.exercices sont difficiles.
5.idée mérite d'être discutée.

Exercice 3 : Jeu de rôle : Débat académique avec contraintes

Objectif : Utiliser les démonstratifs à l'oral dans un cadre formel.

Consigne : En binômes, débattre d'un sujet universitaire (ex. : *L'impact des intelligence artificiel(IA) sur l'éducation*). Chaque participant doit utiliser 4 adjectifs démonstratifs.

Exercice 5 : Jeu de devinettes linguistiques

Objectif : Mobiliser les adjectifs démonstratifs à l'oral.

Consigne : En binômes, l'un décrit un objet de la classe en utilisant des indices avec un adjectif démonstratif, l'autre devine de quoi il s'agit.

Exemple : *Cet objet est rectangulaire, il est souvent noir et sert à écrire devant la classe.*

→ Réponse : le tableau.

Exercice 6 : Exercice contrastif – Dialogue à compléter

Objectifs :

Utiliser correctement les adjectifs démonstratifs en contexte dialogué.

Prendre conscience des interférences possibles avec l'arabe.

Favoriser l'expression orale ou écrite à partir de supports réalistes.

Consigne :

Complétez le dialogue ci-dessous en insérant les **adjectifs démonstratifs appropriés** : ce / cet / cette / ces. Ensuite, proposez une traduction en arabe pour chaque réplique et observez les différences.

Dialogue à compléter :

-Amina : Bonjour, tu as vu affiche à l'entrée ?

-Samir : Oui,affiche avec les informations sur la conférence ?

-Amina : Exactement. Tu comptes participer à événement ?

-Samir : Bien sûr. J'ai aussi imprimédocuments pour m'y préparer.

- Amina : Parfait ! N'oublie pas de prendrestylo etcahier.

Deuxième étape:

Traduisez le dialogue en arabe, puis discutez des points suivants :

- L'adjectif démonstratif est-il placé au même endroit dans les deux langues ?
- Est-ce que la forme varie selon le genre et le nombre dans les deux langues ?
- Existe-t-il une forme équivalente à "cet" devant une voyelle en arabe ?

Ces exercices ciblés, intégrés à une approche pédagogique progressive, permettent aux apprenants de surmonter les interférences morphosyntaxiques et d'améliorer leur production écrite et orale en français.

3.3.3. Aspects sémantico-lexicales

Les étudiants algériens apprenant le français sont souvent confrontés à des interférences lexicales dues à la traduction littérale, à l'emploi inapproprié de certains verbes courants comme *faire*, *prendre* et *demandeur*, à l'emprunt lexical de l'arabe, ainsi qu'à la traduction maladroite des expressions figées. Pour remédier à ces difficultés, des exercices ciblés permettent de développer une compréhension plus intuitive et naturelle du lexique français.

Une alternative didactique efficace consiste à concevoir des exercices visant à affiner le choix lexical des apprenants, en leur proposant des reformulations contextualisées. Cette démarche implique un travail de discrimination sémantique à partir de phrases où des verbes génériques, tels que « faire », sont utilisés de manière inadéquate. En mobilisant un dictionnaire monolingue, les étudiants sont invités à identifier le verbe le plus pertinent selon la situation : par exemple, substituer *il a fait un accident* par *il a eu un accident*, *il a fait une grosse bêtise* par *il a commis une grosse bêtise*, ou encore *Sami fait 1,79 m* par *Sami mesure 1,79 m*. Ces activités, inspirées d'une approche inductive, encouragent les apprenants à repérer les collocations propres à la langue cible et à prendre conscience des écarts entre le lexique français et celui de leur langue première, contribuant ainsi à atténuer les interférences sémantico-lexicales.

Il est essentiel que les enseignants amènent les apprenants à affiner leur usage des verbes en les encourageant à substituer des verbes génériques tels que « connaître », « savoir », « prendre », « demander », « fermer », ou encore « dire », par des verbes plus spécifiques, mieux adaptés au contexte énonciatif. Afin de remédier aux imprécisions sémantiques fréquemment observées, une activité pédagogique pertinente consisterait à proposer un dialogue contextualisé dans lequel les apprenants doivent identifier les verbes employés, analyser leur adéquation au contexte, puis effectuer un travail de reformulation à partir d'une banque lexicale ciblée. Cette démarche permettrait de renforcer la sensibilité lexicale des apprenants tout en les familiarisant avec les usages idiomatiques propres à la langue française.

Pour corriger les erreurs d'emprunt lexical fréquemment commises par les apprenants algériens, il est recommandé de mettre en place des activités fondées sur des cartes lexicales organisées par champs sémantiques (alimentation, habitat, école, médias, etc.). Ces cartes permettent d'identifier les mots empruntés à l'arabe dialectal ou au français mais utilisés avec un sens inapproprié, et de les associer à leurs équivalents corrects dans un usage français normé. L'objectif est de développer une conscience lexicale plus fine et de favoriser l'usage du mot juste en contexte.

Par exemple, les apprenants peuvent être amenés à reformuler les phrases suivantes :

« *Donne-moi le stabilo** » → « *Passe-moi un stylo à bille.* »

« *J'ai vu un match sur la parabole* » → « *J'ai regardé un match à la télévision par satellite.* »

« *J'attends le car pour Alger* » → « *J'attends l'autocar pour Alger.* »

« Elle a acheté une blouse pour l'école » → « Elle a acheté un tablier pour l'école. »

Ces exercices peuvent être complétés par des activités de reformulation, des jeux de rôle, des quiz collaboratifs ou des discussions guidées, dans lesquelles les apprenants doivent repérer et corriger les emplois fautifs. Ce travail permet de lutter contre l'automatisme de la traduction littérale et d'améliorer l'adéquation entre le lexique utilisé et les registres de langue appropriés.

Les expressions figées posent souvent problème aux étudiants algériens en FLE, car elles ne peuvent pas être traduites mot à mot depuis l'arabe sans entraîner de contresens. Pour corriger cette interférence, il convient d'introduire progressivement ces expressions dans des contextes familiers et concrets. L'enseignant peut proposer des dialogues ou de courts récits intégrant des expressions idiomatiques françaises, puis inviter les apprenants à deviner leur sens global avant de les reformuler dans leurs propres mots. Par exemple, au lieu de traduire littéralement « il a jeté l'éponge », l'apprenant apprendra qu'il s'agit de « abandonner ». Des activités de classement par thème ou d'association image-expression peuvent également consolider l'acquisition de ces tournures. Cette approche permet de développer une compétence lexicale authentique et de mieux intégrer la dimension culturelle de la langue.

3.4. Approche interculturelle

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage fondé sur une approche interculturelle, il est primordial d'amener les apprenants à développer des compétences qui dépassent la simple connaissance linguistique. Comme l'indique Vigneron Denis(2015), cité par Saleh (2023, p.88), il s'agit :

d'enseigner / apprendre à découvrir d'autres réalités, à mettre à plat les représentations que l'on a sur sa culture, la culture 2, des cultures tierces, à prendre conscience de la non-universalité de sa culture, à se décentrer, à prendre conscience du caractère relatif de ce que l'on découvre, à accepter l'hétérogénéité et la diversité, à développer un regard critique sur les outils proposés, à développer des attitudes positives à l'égard de l'Autre, à se construire peu à peu une "interculturalité", à penser autour du concept même de culture, à se préparer à communiquer et agir avec l'autre .

Cette vision met l'accent sur la nécessité de déconstruire les stéréotypes culturels, d'adopter une posture réflexive et d'encourager le dialogue interculturel dans le processus éducatif.

Les objectifs fondamentaux du développement de la compétence interculturelle (Windmüller, 2011) peuvent être formulés ainsi :

- La compétence interculturelle vise à développer chez les apprenants une compréhension profonde des cultures autres que la leur. Cette compréhension facilite l'appropriation de la langue étrangère et favorise une attitude empathique envers les locuteurs d'autres cultures, tout en renforçant la conscience de leur propre identité culturelle.
- Il ne s'agit pas simplement de confronter deux systèmes culturels sur la base de différences ou de similitudes, mais plutôt d'engager une pédagogie fondée sur l'interaction et la construction de sens. L'apprenant est ainsi invité à s'interroger sur sa posture face à l'autre et à se préparer à une communication authentique dans des contextes pluriculturels.
- Cette compétence implique une approche personnelle et subjective, qui prend en considération les expériences individuelles, les représentations collectives et les référents culturels propres à chaque communauté.
- Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, il est essentiel que chaque apprenant puisse identifier les mécanismes qui sous-tendent son appartenance culturelle, tout en prenant conscience de l'influence de sa culture d'origine. En effet, cette appartenance est souvent marquée par une vision ethnocentrée du monde.
- Cependant, cette reconnaissance de soi ne garantit pas automatiquement l'acceptation de l'altérité. L'acceptation de l'autre dans sa différence suppose une démarche volontaire de connaissance de soi, de compréhension de l'autre et de respect mutuel. C'est précisément cette disposition réflexive, orientée vers la reconnaissance des différences culturelles et leur valorisation, qui constitue le fondement de la conscience interculturelle.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2011), la conscience interculturelle prend sa source dans la capacité de reconnaître, de comprendre et d'analyser les relations qui existent entre la culture d'origine de l'apprenant et celle de la communauté cible. Elle implique également une sensibilité aux diversités régionales et sociales propres à ces deux univers culturels. Cette conscience ne se limite pas aux seules cultures associées à la langue maternelle (L1) et à la langue cible (L2), mais s'élargit à une ouverture envers d'autres systèmes culturels.

Pour remédier aux interférences culturelles chez les étudiants algériens apprenant le français, il est essentiel d'adopter une approche pédagogique qui intègre à la fois la sensibilisation interculturelle et la pratique contextualisée. Une première piste consiste à mettre en place des

activités de comparaison explicite entre les normes culturelles algériennes et francophones, en analysant notamment les différences dans les codes de politesse, les gestes du quotidien ou les expressions idiomatiques. Par exemple, on pourrait analyser les différences dans les rituels de salutation : alors qu'en France une poignée de main ou une bise suffisent généralement, en Algérie les salutations sont souvent plus longues et ritualisées, avec des formules répétées comme « Ça va ? Et la santé ? Et la famille ? », accompagnées parfois d'une main sur le cœur.

Une approche efficace consiste donc à intégrer des activités comparatives entre la culture d'origine (algérienne) et la culture cible (française). Par exemple, l'enseignant peut proposer des mises en situation (dîner chez un ami, entretien d'embauche, interaction avec un professeur, etc.) dans lesquelles les différences de comportements, de normes sociales ou de registres de langue sont mises en lumière. Les apprenants sont alors invités à identifier les éléments culturels spécifiques et à les commenter.

L'intégration de supports authentiques tels que des extraits cinématographiques, des articles de presse, des textes littéraires, des chansons ou des enregistrements de dialogues représente une stratégie pédagogique efficace pour sensibiliser les apprenants aux réalités interculturelles inhérentes à l'usage de la langue française. Ces documents, en exposant les apprenants à des situations de communication issues de contextes culturels francophones variés, permettent non seulement de développer la compréhension des usages linguistiques mais également d'appréhender les normes, valeurs et représentations propres à la culture cible.

Dans cette optique, ces supports peuvent constituer la base d'activités didactiques telles que des simulations ou des jeux de rôle. Ces derniers visent à mettre les étudiants en situation d'interaction authentique, par exemple lors d'un entretien professionnel, d'une consultation médicale ou d'une conversation quotidienne, en les incitant à adapter leur comportement langagier et pragmatique au contexte culturel spécifique. Une telle démarche contribue à renforcer leur compétence interculturelle tout en consolidant leur maîtrise linguistique dans une perspective actionnelle et contextualisée.

Les documents authentiques ne prennent véritablement leur valeur pédagogique que s'ils sont intégrés dans une démarche didactique rigoureusement structurée, fondée sur une méthodologie claire et cohérente (Cuq, 2003). Leur exploitation doit s'inscrire dans un programme conçu en fonction de critères déterminants tels que le niveau linguistique des

apprenants, la progression des apprentissages, les besoins spécifiques de la classe et les objectifs pédagogiques visés.

3.5. Apport des TICE

Remédier aux interférences interlinguales chez les étudiants algériens à l'aide des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) représente un enjeu majeur dans un contexte multilingue tel que celui de l'Algérie, où coexistent l'arabe, le français et l'anglais. Les TICE offrent une approche interactive, différenciée et centrée sur l'apprenant, particulièrement adaptée pour lutter contre les transferts négatifs entre langues.

Un apport significatif des TICE réside dans l'utilisation de plateformes d'apprentissage adaptatives telles que Moodle ou Quizlet. Ces outils numériques offrent la possibilité de concevoir des activités ciblées, en particulier sur les erreurs linguistiques fréquemment observées chez les étudiants, comme les calques syntaxiques ou les interférences phonétiques. À titre d'exemple, des quiz différenciés peuvent être élaborés afin d'aider les apprenants à surmonter les confusions récurrentes entre le français et l'arabe dialectal. Dans cette optique, l'Algérie a vu émerger, ces dernières années, une volonté croissante de promouvoir des formations spécifiques à l'appropriation de la plateforme pédagogique Moodle. Cette dynamique s'est traduite par la mise en place de ressources numériques concrètes, notamment des guides pratiques destinés à accompagner les enseignants dans l'intégration efficace de cet outil au sein des établissements universitaires à l'échelle nationale (Benslimane, 2021).

Par ailleurs, les TICE facilitent la mise en place de modules de sensibilisation linguistique. À travers des vidéos interactives, des cartes mentales ou des capsules d'apprentissage, les étudiants peuvent être amenés à réfléchir aux spécificités de chaque langue et à repérer les interférences potentielles. Cette démarche de prise de conscience est essentielle pour éviter les erreurs systématiques.

Un autre volet important concerne l'exploitation des outils de correction assistée. Des logiciels comme Antidote, Grammarly, ou les correcteurs intégrés à Google Docs et Microsoft Word permettent aux étudiants de repérer leurs fautes. Cela encourage l'autonomie dans la correction et favorise l'auto-évaluation, deux éléments clés dans le processus d'apprentissage linguistique.

Les TICE offrent également la possibilité de favoriser l'apprentissage collaboratif en ligne. Les forums de discussion, blogs pédagogiques ou groupes sur les réseaux sociaux éducatifs permettent aux étudiants d'échanger, de reformuler leurs idées et de s'auto-corriger dans un environnement interactif. Cette collaboration renforce la métacognition et aide à désamorcer les automatismes incorrects issus des interférences entre langues.

L'aspect ludique des technologies éducatives constitue un autre levier important. L'utilisation de jeux numériques éducatifs, tels que ceux proposés par Wordwall ou Genially, permet de travailler les pièges interlinguistiques de manière engageante. En parallèle, les jeux sérieux comme l'application « Phonétique FLE » exploitent la reconnaissance vocale pour corriger la prononciation et remédier aux interférences phonétiques, très fréquentes chez les arabophones, Jean Marc Defays (2003, p.269) confirme à ce sujet: « *Le jeu permet de renforcer la cohésion du groupe de la classe, de motiver les apprenants même pour les aspects de l'apprentissage qu'ils considèrent comme les plus austères, de décrire les plus inhibés ou anxieux, de dédramatiser l'erreur et de stimuler les échanges* »

Enfin, les ressources multimédias offrent des supports riches pour aborder la phonétique et la syntaxe. Des vidéos interactives ou des podcasts, comme ceux de la chaîne « Français Authentique », permettent aux étudiants de s'entraîner à distinguer des sons proches et à identifier les structures grammaticales spécifiques à chaque langue.

Les enseignants ont la possibilité de proposer aux apprenants des activités et des exercices ciblés, conçus pour développer leurs compétences linguistiques, tout en intégrant les potentialités offertes par l'introduction de l'informatique dans le domaine éducatif. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant se transforme profondément : « *L'enseignant n'est plus le référent en matière de langue ou de culture. Mais il devient guide, accompagnateur de l'apprentissage. Il permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances préalables pour les développer. Il l'incite à assurer le transfert de ses compétences dans une langue vers une autre* » (Medoukh, 2009, p. 170).

En somme, les TICE constituent un outil puissant pour remédier aux interférences interlinguales, à condition qu'ils soient bien intégrés dans une démarche pédagogique réfléchie. Il est donc essentiel de former les enseignants à ces outils et d'impliquer activement les étudiants pour tirer pleinement parti de leur potentiel.

3.6. Recommandations aux enseignants

Dans le contexte plurilingue de l'Algérie, où coexistent plusieurs langues (arabe dialectal, arabe classique, tamazight, français et anglais), les interférences interlinguales constituent un défi majeur pour l'apprentissage des langues. Pour y faire face de manière efficace, les enseignants sont invités à adopter des stratégies pédagogiques ciblées.

Il revient à l'enseignant d'identifier les erreurs de ses apprenants, d'en analyser la nature et d'en rechercher les causes profondes, afin de mettre en place des stratégies pédagogiques réellement efficaces. À ce sujet, Cogis (2005, p. 146) souligne que ce n'est ni en se contentant de dispenser un enseignement traditionnel, socialement reconnu, ni en corrigeant les erreurs selon des normes linguistiques établies, que l'on parvient à modifier les représentations erronées des élèves. Il n'est donc pas surprenant que les mêmes fautes réapparaissent après correction, que les progrès soient lents, voire qu'ils stagnent. C'est en agissant sur les origines mêmes des erreurs que l'on peut espérer transformer durablement les apprentissages.

Il est essentiel que les enseignants développent une connaissance fine des erreurs les plus courantes commises par leurs étudiants, afin de pouvoir identifier les types d'interférences les plus fréquents (phonétiques, lexicales, syntaxiques ou culturelles). Cette analyse permet de concevoir des activités spécifiques adaptées au profil linguistique des apprenants.

Par ailleurs, une sensibilisation explicite aux interférences linguistiques doit être mise en place en classe. Les enseignants peuvent encourager une réflexion métalinguistique à travers des comparaisons entre langues, des traductions contrastives ou des reformulations guidées. Cela permet aux étudiants de prendre conscience de leurs automatismes et d'adopter une posture plus critique et réflexive vis-à-vis de leur production langagière.

En outre, les enseignants auraient tout intérêt à encourager une approche pédagogique fondée sur la participation active et la collaboration entre étudiants. En les impliquant dans des situations d'échange, de réflexion collective et d'auto-évaluation, il devient possible de repérer et de traiter les interférences linguistiques de manière progressive. Des activités telles que les discussions en classe, les jeux de rôle, les ateliers d'écriture collaboratifs ou les projets de groupe permettent ainsi de mettre en lumière les difficultés sans stigmatisation, tout en renforçant l'autonomie langagière des apprenants.

Par ailleurs, il est essentiel que l'enseignant insiste sur l'importance de la lecture, en la présentant comme un appui fondamental dans l'apprentissage de la langue française. En effet, la lecture régulière permet aux apprenants de développer leurs compétences en expression écrite tout en réduisant la fréquence des erreurs orthographiques.

Afin de prévenir l'apparition des erreurs dans les productions écrites, l'enseignant veille à diversifier les activités proposées en classe, dans le but de maintenir l'engagement des apprenants et de dynamiser le déroulement pédagogique tout au long de l'année. Parmi les pratiques efficaces figure la correction croisée des productions écrites entre pairs. En invitant les apprenants à identifier et corriger les fautes présentes dans les rédactions de leurs camarades, l'enseignant favorise une posture réflexive et critique. Cette approche présente un double avantage : d'une part, elle permet à l'apprenant-correcteur de renforcer ses compétences linguistiques en adoptant le regard de l'enseignant ; d'autre part, elle offre à l'apprenant-auteur l'opportunité de bénéficier d'un retour constructif sur sa production, stimulant ainsi une progression mutuelle.

3.7. Recommandations aux apprenants

Pour les apprenants algériens, la maîtrise du français passe par une stratégie multidimensionnelle qui tient compte de leurs spécificités linguistiques et culturelles. Les apprenants algériens doivent avant tout développer une conscience linguistique active. Il s'agit pour eux d'apprendre à reconnaître les différences fondamentales entre les langues qu'ils pratiquent, notamment entre l'arabe dialectal, l'arabe standard, le français et parfois l'anglais. Cette prise de conscience leur permet de mieux identifier les erreurs issues des transferts négatifs entre ces langues, et ainsi de corriger plus efficacement leurs productions orales et écrites.

Par ailleurs, il est essentiel que les étudiants s'exposent régulièrement à la langue cible à travers des supports variés et authentiques. La lecture de textes littéraires, journalistiques ou scientifiques en français, ainsi que l'écoute de documents audiovisuels tels que des vidéos pédagogiques, des podcasts ou des émissions culturelles, constitue un moyen efficace d'intégrer les structures correctes de la langue. Cette immersion contribue à la consolidation des compétences lexicales et syntaxiques, tout en limitant les interférences issues de la langue arabe et de l'anglais.

L'auto-évaluation rigoureuse complète ce dispositif. Adopter une méthode de relecture en plusieurs étapes (expression libre, correction ciblée, vérification finale) structure l'amélioration des productions écrites. L'analyse de ses propres enregistrements audio aide à identifier et corriger les problèmes de prononciation.

Enfin, la participation à des activités collaboratives, telles que les débats, les jeux de rôle ou les ateliers d'écriture, permet aux étudiants de pratiquer la langue dans un cadre interactif et motivant. Ces échanges favorisent la reformulation, la correction par les pairs, et le développement de compétences métalangagières essentielles. En acceptant l'erreur comme une étape normale de l'apprentissage, et en s'auto-corrigeant régulièrement, les apprenants développent progressivement une autonomie linguistique durable.

3.8. Conclusion

Ce chapitre a proposé un ensemble de pistes et de stratégies pour remédier aux interférences interlinguales, qui constituent un défi majeur dans l'enseignement des langues, particulièrement dans le contexte algérien. Nous avons abordé l'importance de repenser l'erreur en didactique des langues, non pas comme un obstacle à éviter, mais comme un indicateur de progression permettant aux apprenants de prendre conscience des interférences et de les surmonter de manière constructive. L'erreur, dans ce cadre, devient un outil d'apprentissage et de réflexion sur les pratiques linguistiques.

L'approche convergente, fondée sur des principes sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques, a permis de poser les bases d'une gestion efficace du plurilinguisme en classe. Elle encourage les enseignants à intégrer la diversité linguistique des apprenants comme un atout, tout en travaillant à la réduction des interférences à travers des méthodes adaptées.

Les activités didactiques, qui ciblent les aspects phonétiques, morphosyntaxiques et sémantico-lexicaux, sont proposées efficaces pour aider les étudiants à identifier et corriger leurs erreurs, en leur proposant des exercices pratiques et adaptés. Parallèlement, l'approche interculturelle enrichit la compréhension des spécificités des langues, offrant ainsi un apprentissage plus complet et nuancé, propice à la minimisation des transferts interlinguales.

L'intégration des TICE dans ce processus représente un atout majeur pour diversifier et personnaliser l'enseignement, tout en encourageant l'autonomie des étudiants. Les outils numériques permettent de combler les lacunes et de soutenir les apprenants dans la construction de leurs compétences, tout en rendant l'apprentissage plus interactif et engageant.

Les recommandations, qu'elles concernent les enseignants ou les apprenants, visent à instaurer un environnement d'apprentissage dynamique, interactif et conscient des enjeux liés aux interférences linguistiques. En mettant en œuvre ces différentes stratégies, il est possible d'optimiser l'apprentissage du français en Algérie et d'accompagner les étudiants vers une meilleure maîtrise de la langue, tout en valorisant la richesse de leur bagage plurilingue.

En conclusion, il convient de rappeler que les pistes de remédiation présentées dans ce chapitre ne visent nullement à l'exhaustivité. Elles s'inscrivent comme des propositions didactiques parmi d'autres, construites à partir des observations menées au cours de cette

recherche. Leur vocation première est d'ouvrir des horizons de réflexion et d'action pédagogique. Ces suggestions demeurent donc souples, évolutives et appelées à être ajustées selon les contextes d'enseignement, les dynamiques de classe et les besoins spécifiques des apprenants.

Synthèse de la deuxième partie

Cette seconde partie de notre travail a permis d'établir les fondements empiriques de notre recherche en s'appuyant sur une méthodologie combinant analyse de corpus et enquête par questionnaire. Ces deux outils complémentaires ont offert une vision fine et nuancée des difficultés rencontrées par les apprenants algériens dans la production écrite en français, langue étrangère évoluant dans un environnement plurilingue dominé par l'arabe et influencé, de manière plus ponctuelle, par l'anglais.

Les données recueillies ont mis en lumière une série d'erreurs récurrentes-phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales et culturelles-qui traduisent l'effet des interférences interlinguales. Ces erreurs ne sont pas fortuites : elles s'inscrivent dans un processus d'appropriation marqué par des transferts, des réajustements, mais aussi des résistances cognitives liées à la proximité ou à l'éloignement entre les systèmes linguistiques. L'arabe, langue première de la majorité des apprenants, joue à la fois un rôle facilitateur et un facteur de perturbation, tandis que l'anglais, souvent appris de manière parallèle, introduit ses propres formes d'influence, surtout au niveau lexical.

L'analyse des productions écrites et des réponses aux questionnaires montre que l'erreur, loin d'être un simple échec, constitue un indicateur précieux des mécanismes d'apprentissage à l'œuvre. Elle reflète non seulement les difficultés structurelles rencontrées, mais aussi les stratégies d'adaptation et de contournement mises en place par les apprenants. Ces résultats invitent donc à une relecture didactique de l'erreur, envisagée comme un levier de progression et un point d'appui pour l'action pédagogique.

À partir des constats établis, nous avons proposé des pistes de remédiation qui s'inscrivent dans une perspective didactique plurilingue, attentive à la diversité linguistique et culturelle des apprenants. En valorisant leurs compétences langagières préexistantes, en tenant compte de leur profil sociolinguistique et en intégrant les potentialités offertes par les outils numériques, ces recommandations visent à favoriser un apprentissage plus conscient, plus pertinent et plus en phase avec les réalités linguistiques du terrain.

Conclusion générale

Dans le présent travail, nous avons abordé la problématique de l'interférence interlinguale en tant que marque transcodique dans l'interlangue des étudiants algériens, en nous concentrant sur son influence dans les productions écrites d'étudiants de première année licence en langue française, inscrits à l'Université Mustapha Ben Boulaïd, Batna 2, au cours de l'année académique 2021/2022.

Cette recherche, résolument interdisciplinaire, s'inscrit à la croisée de plusieurs champs de savoir, notamment l'acquisition des langues, la didactique des langues, la sociolinguistique, la linguistique contrastive et le plurilinguisme. Afin de structurer notre démarche, nous avons scandé ce travail en deux grandes parties, elles-mêmes articulées en trois chapitres principaux.

De la première partie, à vocation théorique, il ressort plusieurs observations significatives. Tout d'abord, le plurilinguisme, qui se présente comme une évolution du bilinguisme, incarne une réalité en expansion, devenue presque universelle. En effet, l'interaction croissante des langues, favorisée par la mondialisation et le développement technologique, impose aujourd'hui l'apprentissage de deux langues au moins, que ce soit dans une perspective intellectuelle, économique ou sociale. Dans ce contexte, l'ouverture aux langues et aux cultures étrangères devient une exigence incontournable de notre époque.

Dans ce contexte, l'Algérie se distingue comme un pays profondément plurilingue, où coexistent plusieurs langues et dialectes. Elle s'inscrit aujourd'hui dans une dynamique de reconfiguration linguistique, notamment à travers une nouvelle planification qui tend à accorder à l'anglais une place croissante dans l'espace éducatif et institutionnel.

La langue française, pour sa part, demeure une langue de poids dans le paysage linguistique algérien, elle joue un rôle central dans le système éducatif et universitaire, où elle est langue d'enseignement et de production scientifique. L'enseignement/apprentissage du français a ainsi connu diverses réformes successives, dont l'objectif principal est de renforcer la maîtrise linguistique des apprenants, tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'apprentissage de l'écrit à l'université requiert, d'une part, une sensibilisation des enseignants aux particularités de l'écrit universitaire, et d'autre part, une consolidation des compétences des étudiants à travers des activités de lecture, de compréhension et de rédaction.

Enfin, il est à souligner que l'arabe et le français reposent sur des systèmes linguistiques distincts, ce qui peut engendrer, chez les apprenants algériens, des difficultés particulières dans le transfert d'une langue à l'autre, notamment dans le cadre de la production écrite.

La deuxième partie de ce travail adopte une approche expérimentale, dans le cadre de laquelle nous avons mené une enquête sur le terrain pour répondre à la problématique de recherche initiale : dans quelle mesure les productions écrites des étudiants algériens de première année en FLE à l'Université de Batna 2 sont-elles influencées par les interférences interlinguistiques ? L'objectif principal de cette partie est d'analyser l'impact des interférences interlinguistiques — principalement issues de l'arabe et, dans une moindre mesure, de l'anglais — sur les productions écrites en français langue étrangère (FLE) des étudiants de première année inscrits à l'Université de Batna 2. Cette analyse cherche à comprendre comment ces langues en contact influencent à la fois l'apprentissage et l'utilisation du français écrit dans un contexte plurilingue.

Dans le cadre de cette analyse, nous avons opté pour une approche combinant des méthodes quantitatives et qualitatives, en utilisant deux instruments de recherche principaux : l'analyse des copies des apprenants et les questionnaires.

Dans un premier temps, un questionnaire a été élaboré et administré au même échantillon d'apprenants, en tant que phase complémentaire à l'analyse des copies. Ce questionnaire se structure en trois volets. Le premier s'attache à recueillir des données sociodémographiques et linguistiques, afin de contextualiser les réponses en fonction du profil des participants. Le second volet porte sur les interférences interlinguales, avec un accent particulier sur le rôle de la langue arabe dans le processus de rédaction en français. Il s'intéresse également aux pratiques d'écriture ainsi qu'aux difficultés fréquemment rencontrées. Le troisième volet examine l'influence de l'anglais dans l'apprentissage du français, à travers l'étude des similitudes perçues entre les deux langues et des phénomènes d'interférence potentiels.

Ce questionnaire avait pour finalité d'analyser de manière approfondie les stratégies déployées par les étudiants et les obstacles auxquels ils sont confrontés dans la maîtrise du français écrit, tout en mettant en lumière l'impact des langues en contact et les mécanismes cognitifs qu'ils mobilisent. L'analyse des réponses révèle que l'écriture en français est généralement perçue comme une tâche ardue, souvent accomplie dans un cadre contraint, notamment lors d'évaluations. Les étudiants ont tendance à éviter certains mots par souci de

précision, ce qui témoigne d'une insécurité lexicale manifeste. Le recours fréquent au dictionnaire est une stratégie largement utilisée pour compenser les lacunes linguistiques. Par ailleurs, la majorité des apprenants conçoit d'abord ses idées en arabe avant de les transposer en français, ce qui met en évidence l'influence prédominante de la langue maternelle comme support cognitif. Cette influence se manifeste notamment par le transfert de règles et de structures de l'arabe vers le français, considéré par les étudiants comme un point d'ancrage dans leur apprentissage. Les principales difficultés identifiées concernent la structuration grammaticale, l'enrichissement lexical, ainsi que la maîtrise globale de l'expression écrite et orale.

Selon les résultats obtenus à partir du questionnaire, l'influence de l'anglais dans l'apprentissage du français écrit apparaît comme secondaire par rapport à celle de l'arabe. Toutefois, les répondants signalent l'apparition de glissements lexicaux, en partie favorisés par la proximité perçue entre les deux langues. Cette ressemblance est généralement considérée comme un atout facilitant l'apprentissage, bien qu'elle puisse parfois induire des confusions, notamment par l'usage inapproprié de termes ou de structures syntaxiques similaires.

L'étude des productions écrites s'est articulée autour d'une double approche : d'abord quantitative, pour identifier et catégoriser les erreurs interlinguales, puis qualitative, afin d'en analyser les formes dominantes et d'en comprendre les mécanismes sous-jacents.

L'analyse des productions écrites des apprenants met en exergue une forte incidence des interférences linguistiques, affectant tant les plans morphosyntaxique, phonétique, lexical que culturel. Les erreurs morphosyntaxiques prédominent, se traduisant notamment par des difficultés dans l'emploi des déterminants, particulièrement en matière de genre, phénomène attribuable à l'invariabilité de l'article défini en arabe. L'usage fautif des prépositions constitue également une source récurrente d'erreurs, en raison des divergences systémiques notables entre les prépositions arabes et françaises.

Par ailleurs, les résultats révèlent une tendance manifeste au transfert structurel de l'arabe vers le français, entraînant des erreurs telles que l'omission de l'auxiliaire "être" ou l'adoption de constructions syntaxiques inappropriées. Ce transfert négatif est souvent renforcé par l'utilisation de stratégies de compensation mobilisant les ressources de la langue arabe.

Au plan phonétique, l'influence du système phonologique arabe est patente. Les apprenants éprouvent des difficultés à percevoir et reproduire certaines caractéristiques phonétiques du français, notamment les voyelles nasales et les oppositions fines entre phonèmes proches, entravant ainsi la qualité de leurs productions écrites.

Sur le plan lexical, les erreurs observées ne relèvent pas uniquement d'une lacune en vocabulaire, mais traduisent également un processus adaptatif où les apprenants recourent à des calques, des généralisations ou à la traduction littérale depuis l'arabe. Cette stratégie révèle une construction lexicale reposant davantage sur l'interprétation analogique que sur la maîtrise effective des usages normatifs du français.

Les interférences culturelles identifiées témoignent d'une transposition directe de concepts socioculturels issus de la culture d'origine, sans ajustement au contexte francophone, affectant notamment la cohérence discursive et l'acceptabilité pragmatique des productions.

Bien que l'influence de l'anglais soit secondaire par rapport à celle de la langue maternelle, elle reste nettement perceptible, notamment au niveau lexical, qui constitue la forme d'interférence la plus fréquente dans les productions de nos apprenants. Cette prédominance des transferts lexicaux s'explique en grande partie par le facteur psychotypologique : les étudiants perçoivent une proximité entre l'anglais et le français, notamment en raison de la présence de nombreux cognats. L'analyse des résultats du questionnaire vient confirmer cette perception, montrant que les apprenants considèrent l'anglais comme une langue proche du français, ce qui les amène à mobiliser spontanément leur connaissance de l'anglais, parfois de manière inappropriée. Cette similarité perçue favorise alors l'émergence d'interférences négatives, par l'emploi erroné de termes proches ou de faux amis. Sur le plan morphosyntaxique, des transferts de structures grammaticales anglaises sont également observés, affectant la qualité syntaxique des énoncés produits. Ce phénomène s'exacerbe sous l'effet de l'omniprésence de l'anglais dans les sphères éducatives, médiatiques et technologiques, entraînant un glissement lexical qui fragilise davantage la stabilité linguistique des apprenants en français.

Cette analyse a ainsi permis d'apporter des réponses concrètes aux questions de recherche et de confirmer les hypothèses formulées au départ. Elle met en évidence le rôle central de la langue arabe, l'arabe dialectal ou classique, dans la genèse des interférences interlinguistiques observées dans les productions écrites des étudiants. Ces interférences, largement

inconscientes, affectent d'abord le niveau morphosyntaxique, révélant une tendance marquée à calquer les structures grammaticales de l'arabe sur celles du français. Viennent ensuite les interférences au niveau phonétique, perceptibles dans des choix orthographiques influencés par la prononciation arabe, puis au niveau lexical, où les apprenants emploient des termes arabes traduits littéralement ou adaptent de manière erronée des expressions idiomatiques. Enfin, des transferts d'ordre culturel sont également repérables, traduisant une transposition des référents propres à la langue source dans la langue cible.

En parallèle, l'influence de l'anglais, bien que moins omniprésente que celle de l'arabe, se manifeste de manière significative, en particulier sur le plan lexical, par l'usage de mots proches, de faux amis ou encore de cognats — ces mots d'apparence similaire et de sens parfois équivalent — dont certains relèvent d'un transfert positif. L'omniprésence de l'anglais dans l'environnement numérique, scolaire et culturel des apprenants contribue à renforcer cette influence. Enfin, les résultats du questionnaire confirment l'importance du facteur psychotypologique, c'est-à-dire la manière dont les étudiants perçoivent les rapports de proximité ou de distance entre les langues qu'ils pratiquent. Cette perception conditionne non seulement la fréquence des interférences, mais aussi leur nature. Ainsi, les transferts linguistiques apparaissent comme le produit d'un multilinguisme vécu au quotidien, dans lequel les différentes langues connues interagissent en fonction de leur statut, de leur maîtrise réelle et surtout de leur représentation mentale.

Au terme de cette étude, il a été établi que les interférences interlinguales constituent un défi majeur dans l'apprentissage du français en contexte plurilingue, en particulier en Algérie. En réponse à ce constat, plusieurs orientations pédagogiques ont été proposées afin d'aider les apprenants à identifier, comprendre et surmonter ces interférences.

La revalorisation de l'erreur comme indicateur de progrès s'est imposée comme une approche essentielle : perçue non comme une marque d'échec, mais comme un signe d'évolution linguistique, elle ouvre la voie à une pédagogie plus constructive et consciente des dynamiques d'apprentissage.

L'approche convergente, en mobilisant des principes sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques, a montré son intérêt pour une gestion positive du plurilinguisme en classe. Elle invite à reconnaître la richesse du répertoire linguistique des apprenants, tout en proposant des stratégies pour limiter l'impact des transferts négatifs.

Les activités didactiques conçues dans ce cadre, portant sur les plans phonétique, morphosyntaxique, lexicosemantique et culturel, ainsi que l'intégration raisonnée des TICE, offrent des outils pratiques pour diversifier les modalités d'enseignement, renforcer l'autonomie des étudiants et faciliter une remédiation ciblée.

Ces propositions, sans prétendre à l'exhaustivité, se veulent des pistes ouvertes, susceptibles d'être adaptées, enrichies et ajustées en fonction des réalités pédagogiques et des besoins spécifiques des étudiants.

Au-delà des pistes ouvertes par cette étude, d'autres dimensions mériteraient d'être explorées afin d'enrichir la compréhension des interférences interlinguistiques en contexte plurilingue. En particulier, la question de la motivation des apprenants et de leur niveau de compétence linguistique apparaît comme un axe prometteur. Dans quelle mesure la motivation, combinée au niveau de compétence des apprenants, influence-t-elle la fréquence, la nature et la gestion des interférences interlinguistiques en production écrite et orale ? Et comment ces facteurs pourraient-ils être mieux pris en compte dans la conception de dispositifs pédagogiques différenciés ?

Bibliographie

Ouvrages

- Al-Faghani, S. (2003). *Al-mūjaz fī qawā'id al-lughah al-'arabīyah* [Résumé de la grammaire arabe]. Beyrouth : Dār al-Fikr.
- Al-Jarem, A., & Amin, M. (1983). *La syntaxe claire de la grammaire de la langue arabe*. Beyrouth : Al-Wafa.
- Allouche, V., & Maurer, B. (2011). *L'écrit en FLE : Travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Al-Najjar, F. (2007). *Qawā'id al-lughah al-'arabīyah* [Les règles de la grammaire arabe]. Riyad.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur : Un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique : Société, langue et discours*. Paris : Nathan.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Belot, J. B. (1902). *Cours pratique de langue arabe : Avec de nombreux exercices*. Beyrouth : Imprimerie catholique.
- Benrabah, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Séguier.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Blachère, R. (1958). *Éléments de l'arabe classique*. Paris : Maisonneuve.
- Blachère, R., et al. (1975). *Grammaire de l'arabe classique*. Paris : La Maison neuve et Larose.
- Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du FLE*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Brigaudiot, M. (2014). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (1re éd. 2000). Paris : Hachette.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Burney, P. (1967). *L'orthographe* (No 685). Paris : Presses Universitaires de France.
- Calbris, G. (1979). *La correction phonétique en français langue étrangère*. Paris : Didier.

- Calvet, L.-J. (1974). *Colonialisme : Petit traité de glottophagie*. Paris : Payot.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique* (Coll. Que sais-je ?). Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J., & Calvet, A. (2013). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Paris : Éditions Écriture.
- Cantineau, J. (1960). *Études de linguistique arabe*. Paris : Klincksieck.
- Carton, F. (1994). *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLÉ International.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Catach, N. (2004). *L'orthographe* (14e éd., coll. « Que sais-je ? »). Paris : Presses Universitaires de France.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Charmeux, E. (1979). *L'orthographe à l'école*. Paris : Centre d'Études des Interactions Culturelles.
- Chibani, K. (2015). *Si Batna m'était contée 1844–1962*. Batna : A. Guerfi.
- Chomsky, N. (1981). *Réflexions sur le langage*. Paris : Flammarion.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.
- Cook, V. J. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cook, V. J. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq, J. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Debyser, F., Houis, M., & Noyau-Rojas, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris : B.E.L.C.
- De Angelis, G., & Dewaele, J.-M. (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol : Multilingual Matters.
- Defays, J. M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Derrida, J. (1972). *Marge de la philosophie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dulay, H., Burt, M. K., & Krashen, S. (1985). *La seconda lingua* (Trad. italienne de *Language Two*, 1982). Bologne : Il Mulino.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (Éds.). (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Fleisch, H. (1961). *Traité de philologie arabe : Vol. I*. Beyrouth : Imprimerie catholique.
- Frei, H. (1982). *La grammaire des fautes* (1re éd. 1929). Genève-Paris : Slatkine Reprints.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Gajo, L. (2000). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Hatier.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3e éd.). New York : Routledge.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA : Newbury House.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : CNRS Éditions.
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gumperz, J.-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York : Routledge.
- Julien, C. A. (1994). *Histoire de l'Afrique du Nord : Des origines à 1830*. Paris : Payot.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York : Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Lanchec, Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Landercy, A., & Renard, R. (1977). *Éléments de phonétique*. Bruxelles : Didier.
- Lecomte, G. (1968). *Grammaire de l'arabe* (Coll. « Que sais-je ? », n°1275). Paris : PUF.
- Léon, M. (2007). *Phonétisme et prononciations du français* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- Marquillo, L.-M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.
- Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martin, R., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Moignet, G. (1981). *Systématique de la langue française*. Paris : Klincksieck.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moreau, L.-M. (1997). *Sociolinguistique : Les concepts de base* (Vol. 218). Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Palmer, H. E. (1978). *The scientific study and the teaching of languages*. Oxford : Oxford University Press.
- Perier, A. (1911). *Nouvelle grammaire arabe*. Paris : Leroux.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.

- Pergnier, M. (1989). *Les anglicismes : Dangers ou enrichissement pour la langue française*. Paris : PUF.
- Pinto, M. A., & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique : Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Pottier, B. (1992). *Sémantique générale*. Paris : PUF.
- Queffélec, A. (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Rahal, S. A. (2004). *Plurilinguisme et migration*. Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Y. (1997). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Richards, J. C. (1980). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (5e éd.). Londres : Longman.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the mother tongue in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Roman, A. (1990). *Grammaire de l'arabe* (Coll. « Que sais-je ? »). Paris : PUF.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: Theoretical foundation*. Londres : Longman.
- Souchon, M. (Coord.). (1995). *Sémiotique(s) de la lecture*. Paris : Les Belles Lettres / GRELIS.
- Strange, W. (Éd.). (1995). *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Timonium, MD : York Press.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de la langue*. Paris : CLE Internationale.
- Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s) : Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Éditions El Hikma.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Taroubetzky, N. S. (1970). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Tranel, B. (1987). *The Sounds of French: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

Victorri, B., & Fuchs, C. (1996). *La polysémie : Construction dynamique du sens*. Paris : Hermès.

Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation* (J. C. Sager & M. J. Hamel, Trans. & Eds.). Amsterdam : John Benjamins. (Original work published 1958)

Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant* (J.-M. Brochée & J.-P. Confais, Trad.). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute / SNEDIT.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York : Linguistic Circle of New York.

Windmuller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE), l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

Yip, V., & Matthews, S. (2007). *The bilingual child: Early development and language contact*. Cambridge : Cambridge University Press.

Chapitres d'ouvrages

Castellotti, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue : Dénativiser l'enseignement des langues ? Dans *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (s. p.). Bruxelles : E.M.E.

Coste, D. (2010). Pluralité des langues, diversité des contextes : Quels enjeux pour le français. In V. Castellotti & H. Chalabi (Éds.), *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte* (pp. [pages à préciser]). Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs.

De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42–58). Multilingual Matters.

Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism and multilingualism* (2e éd., pp. 7–25). Oxford : Wiley-Blackwell.

Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277). York Press.

Hamers, J.-F. (1997). Le contact des langues. In M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique – Les concepts de base* (pp. 97–100). Liège : Mardaga.

Jessner, U. (2003). The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *The multilingual lexicon* (pp. 45–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_4

Krashen, S. D. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 152–161). New York : Regents.

Miled, M. (2008). Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : L'exemple du français et de l'arabe au Maghreb. In P. Martinez, D. Moore, & V. Spaëth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 197–203). Riveneuve Éditions.

Miled, M. (2015). L'évolution des contacts du français avec les langues en présence : Quelles implications dans une approche didactique contextualisée ? In Service de la langue française et de la politique linguistique (Ed.), *S'approprier le français : Pour une langue conviviale* (pp. 85–93). De Boeck Supérieur.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 436–486). Malden, MA : Blackwell Publishing.

Odlin, T. (2012). Crosslinguistic influence in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1562–1568). Oxford : Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0292>

Polguère, A. (2007). «Soleil insoutenable» et «chaleur de plomb» : Le statut linguistique des greffes collocationnelles. In M.-C. L'Homme & S. Vandaele (Eds.), *Lexicographie et terminologie : Compatibilité des modèles et des méthodes* (pp. [pages à préciser]). Ottawa : Presse de l'Université d'Ottawa.

Tabouret-Keller, A. (1969). Plurilinguisme et interférences. In *La Linguistique. Guide alphabétique* (pp. 305–310).

Trévisiol, P. (2021). Acquisition d'une L3 et plurilinguisme : Introduction à l'acquisition des langues étrangères. In *Pratiques pédagogiques* (pp. 275–295). De Boeck Supérieur.
<https://hal.science/hal-03836261/document>

Articles de revues

Abbes-Kara, A.-Y. (2010). La variation dans le contexte algérien : Enjeux linguistique, socioculturel et didactique. *Cahiers de sociolinguistique*, 15(1), 77–86.
<https://doi.org/10.3917/csl.1001.0077>.

Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26(2), 297–320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x>

Al-Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(2).
<https://doi.org/10.4000/rdlc.6788>

Arezki, A. (2008). Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien. *Le français en Afrique*, (23), 22–31. <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf>

Barbier, M.-L., Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1998). Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et la grammaire en langue seconde. *Revue française de pédagogie*, 122, 83–98. DOI:[10.3406/rfp.1998.1138](https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1138)

Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459–484. <https://doi.org/10.1177/0267658307080557>

Belghouar, S., & Belkacem, M. A. (2020). L'influence du système générique du tamazight sur l'acquisition du genre en français : Cas des apprenants chaouiophones de Sétif. *Iles d'Imesli*, 12(1). <https://asjp.cerist.dz/en/article/143257>

Benazzouz, N. (2014). Appropriation du français en Algérie : Contact de langues et de cultures. *Revue de la Faculté des lettres et langues*, 14–15, 111–133. <https://www.univ-biskra.dz/revues/index.php/fll/article/view/1083>

Benbachir, N. (2014). La politique linguistique postindépendance en Algérie. *Revue El Mawrouth*, (3). <https://asjp.cerist.dz/en/article/23405>

Benjelloun, M., & Fathi, A. (2016). La langue, source de conflit culturel. Étude de *Stupeurs et tremblements* d'Amélie Nothomb. *Mélanges francophones*, 10(13), 28–40.

Bennaceur, I., & Ammouden, M. (2021). Les langues dans les enseignes commerciales de la ville de Batna. *Studii de gramatică contrastivă*, 36, 6–20. <http://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2021/12/SGC-36-2021-5-19-Bennaceur-Ammouden.pdf>

Benslimane, I. (2021). L'usage de la plateforme numérique Moodle en conjoncture de coronavirus : pratiques étudiantes et représentations. *Revue Dirâssât Insâniya*, 10(1), 545–553. <https://doi.org/10.46315/1714-010-001-042>

Bento, M. (2007). Phonétique et phonologie en classe de FLE : Quelle norme enseignée ? Quelle norme enseigner ? *Les Langues modernes*, 3, 55–71.

Bessai, B. (2012). Plurilinguisme et représentation des langues en contact en Algérie. *Synergies Chili*, (8), 83–94. https://gerflint.fr/Base/Chili8/bessai_bachir.pdf

Bouamama, M., & Boubakour, S. (2018, juin). La réforme algérienne de la deuxième génération : Défis et contraintes liés au manque de dispositif d'évaluation de compétences transversales. *Revue des sciences humaines Oum El Bouaghi*, 5(9), 130. <https://asjp.cerist.dz/en/article/58864>

Boubakour, S. (2008). Étudier le français... quelle histoire. *Le français en Afrique*, (23), 51–68. <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/BOUBAKOUR%20Samira.pdf>

Boukhchem, K., & Varro, G. (2001). Benrabah, Mohamed – *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris, Séguier, 1999, 350 p. (« Les Colonnes d'Hercule ») [Compte rendu]. *Cahiers d'études africaines*, (163–164). <https://doi.org/10.4000/etudesaficaines.132>

- Bouzid, D. (2021). L'enseignement du français à l'université algérienne : Représentations, contraintes et perspectives. *Revue des sciences humaines de l'Université d'Oum El Bouaghi*, 8(1), 1265–1273. <https://asjp.cerist.dz/en/article/151728>
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle dynamique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 235–266. <https://doi.org/10.7202/031944ar>
- Caid, L. (2008). Les cognates français/anglais. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, (149), 65–76. <https://doi.org/10.3917/ela.149.0065>
- Chapetón, C. M. (2008). Cross-linguistic influence in the writing of an Italian learner of English as a foreign language: An exploratory study. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10, 50–72. <https://doi.org/10.14483/22487085.97>
- Cheddad, B. (2011). Contribution de la phonétique à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire. *Synergies Algérie*, (14), 145–150. <https://gerflint.fr/Base/Algerie14/bouguerra.pdf>
- Cheriguen, F. (1987). Barbaros ou Amazigh. Ethnonymes et histoire politique en Afrique du Nord. *Mots. Les langages du politique*, 15(1). <https://doi.org/10.3406/mots.1987.1349>
- Cheriguen, F. (1997). Politique linguistique en Algérie. *Volume 52*(1), 62–63. <https://doi.org/10.3406/mots.1997.2466>
- Chiss, J.-L., & David, J. (1999). Des relations entre langue et littérature. Éléments pour un débat théorique, institutionnel et didactique. *Le Français aujourd'hui, n° hors série*, 50–54.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.
- Corder, S. P. (1980a). Dialecte idiosyncrasique et l'analyse d'erreurs. *Langages*, 57, 17–28.
- Corder, S. P. (1980b). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 57, 9–15. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>
- Corder, S. P. (1980c). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, 57, 29–37. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1835>
- Dabène, L. (1987). Langue maternelle, langue étrangère – Quelques réflexions. *Les Langues Modernes*, 81(1), 91-95.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, (104), 393–400.
- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/14790710508668374>
- Debaisieux, J.-M., & Valli, A. (2003). Lectures en langues romanes : Vers une compétence plurilingue. Dans *Le français dans le monde – Recherches et applications (juillet 2003)*. CLE International.

- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue Française*, 1, 31–62. <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>
- Derradji, A. (2014). La didactique convergente : Le système prépositionnel en français et en arabe. *Les Pratiques Linguistiques*, (29), 11–30. <https://doi.org/10.12816/0011379>
- Dourari, A. (2012). Politique linguistique en Algérie entre le monolinguisme d'État et le plurilinguisme de la société. *Synergies Pays germanophones*, 5, 73–89. <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones5/dourari.pdf>
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8(2), 129–136. <https://doi.org/10.2307/3585536>
- Elkaim, L. (2023). En Algérie : La pénétration de l'anglais au primaire ravive des querelles linguistiques. *Studii de gramatică contrastivă*, (39), 37–43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8112448>
- Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre : Bilan et perspectives. *Rééducation Orthophonique*, 213, 151–166. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00114972>
- Ferhani, F.-F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*, (154), 11–18. <https://doi.org/10.3917/LFA.154.0011>
- Flores, C. (1957). Le rôle de la similitude des éléments dans l'apprentissage et le transfert. *L'Année Psychologique*, 57(2), 399–424.
- Giacobbe, J., & Lucas, M. (1980). Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols 'ser' et 'estar' par des adultes francophones. *Encrages*, 8/9, 25–36. Numéro spécial : Acquisition d'une langue étrangère.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3 : Étude comparative de deux cas. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 45–74. <https://doi.org/10.4000/aile.1641>
- 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*, 4, 209–226. <https://gerflint.fr/Base/MondeArabe4/hasanat.pdf>
- Hatch, E. (1974). Second language learning – universals? *Working Papers on Bilingualism*, 3, 1–17.
- Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les Langues Modernes*, 99.
- Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées : Les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, (5), 52. <https://gerflint.fr/Base/Italie5/jamet.pdf>
- Jordens, P. (1979). Contrastivité et transfert. *Études de linguistique appliquée*, (33), 94–101.

- Kadi, L. (2009). Un lieu de rencontre des langues et des cultures : les publicités de la téléphonie mobile. *Synergies Algérie*, 7, 289–293. <https://gerflint.fr/Base/Algerie7/kadi.pdf>
- Kandeel, H., & Marcy, R. (2019). La correction phonétique de la prononciation du français dans un contexte universitaire jordanien. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción*, (45), 79–97. <https://doi.org/10.7764/onomazein.45.03>
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 58–145.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37–57.
- Labidi, S. (2019). Bilinguisme arabe/français à l'école tunisienne et rôle de la didactique convergente. *Relais*, 4(4). <https://doi.org/10.34874/PRSM.relais-vol4iss4.280>
- Laniel, D. (2005). Le vocabulaire en français langue seconde. *Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde*, 30.
- Léon, P. (2008). Phonétique corrective dans l'enseignement du français langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, (29), 30.
- Mami, N. A. (2013). La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63). <https://doi.org/10.4000/ries.3473>
- Martinet, A. (1982). Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. *La Linguistique*, 18(1).
- Meghraoui-Ferhani, F.-F. (2021). Plurilinguisme à l'université algérienne : Le français face à la remontada de l'anglais. *Linguistique appliquée*, 5(2), 423-441. <https://asjp.cerist.dz/en/article/170618>
- Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, 3(1), 11–46. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(83\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0271-5309(83)90018-6)
- Miled, M. (2005). Vers une didactique intégrée : Arabe langue maternelle et français langue seconde. *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, (156), 79–86.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*. <https://doi.org/10.4000/aile.4912>
- Neddar, B.-A. (2013). L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(2), 1-17. <https://doi.org/10.24495/rjdf.8.2>
- Nehaoua, L. (2010). Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Synergies Algérie*, 9, 83–91. <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/lounis.pdf>
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 115–123. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>

- Ngalasso, M. (1992). Le concept de français langue seconde. *ELA*, 88, 33-42.
- Nickel, G. (1989). Some controversies in present-day error analysis: 'Contrastive' vs 'non-contrastive' errors. *IRAL*, 27(4), 293–305. <https://doi.org/10.58837/chula.pasaa.19.2.2>
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 35–47.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs en FLE : Problèmes et perspectives. *Revue des études de linguistique appliquée*, 25, 23–43.
- Rabadi, N., & Odeh, A. (2010). L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 163–177. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-272612>
- Rahmatian, R., & Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage. *Plume*, (2), 105–123. <https://doi.org/10.22129/plume.2005.48728>
- Rodinson, M. (1964). *Les principes de la translittération, la translittération de l'arabe et la nouvelle norme de l'ISO*. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1964(1), 1–24. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1964-01-0001-001>
- Saadi, D. (1995). Note sur la situation sociolinguistique en Algérie : La guerre des langues. *Linx*, 33(2), 129-133. <http://dx.doi.org/10.3406/linx.1995.1397>.
- Saleh, I. M. (2023). Erreurs et intégration des TICE en classe de FLE. *Journal of Human Sciences*, 22(4), 83–94. <https://doi.org/10.51984/johs.v22i4.2917>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, (3). <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Selinker, L. (1989). CA/EA/IL: The earliest experimental record. *International Review of Applied Linguistics*, 27(4), 267–291. <https://doi.org/10.1515/iral.1989.27.4.267>
- Taleb Ibrahim, K. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, I, 207–218. <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5–16. <https://doi.org/10.4000/trema.246>
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 5–36. <https://doi.org/10.4000/aile.4845>
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. In *Études de Linguistique Appliquée, Français langue seconde*, 88, 40. Paris : Didier Érudition.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>

Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30, 43–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00150.x>

Actes de colloques

Cortier, C., Di Meglio, A., & Ottavi, P. (2016). Langues minorées dans l'ensemble méditerranéen : Sociodidactique et convergences contextuelles par l'exemple du corse. In L. Messaoudi & M. Rispaïl (Éds.), *Des langues minoritaires dans l'espace plurilingue francophone. Mélanges offerts à Ahmed Boukous* (Cahiers de linguistique, 41-1, pp. 11–40).

Lavric, E. (2002). Heureusement que les apprenants font et refont toujours les mêmes fautes ! In C. Schmitt (Ed.), *La faute. Actes du colloque international sur la "faute", organisé en 1998 à l'Université de Bonn* (pp. 69–98). Bonn : Romanistischer Verlag.

Miled, M. (2010). Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ? In *Actes du séminaire sur l'enseignement du français dans le monde arabe*. CIEP.

Schaffer, D. (1978). The place of code switching in linguistic contact. In *Aspects of bilingualism*. Horn Bean Press.

Thèses et mémoires

Al Ahmad, R. (2014). *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques* [Mémoire de master, Université Stendhal – Grenoble 3]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084161>

Bastidas, Y. (1998). *Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en première secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7784/1/031167683.pdf>

Bohas, G. (1979). *Contribution à l'étude de la méthode des grammaires arabes en morphologie et en phonologie* [Thèse de doctorat, Université Paris III].

Caslaru, M. D. (2013). *L'interlangue des apprenants roumains de FLE au carrefour des langues romanes : Étude de cas sur des apprenants roumains étudiant aussi l'italien et l'espagnol* [Thèse de doctorat, Université Alexandru Ioan Cuza de Iași / Université d'Avignon]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01011324>

Coianiz, A. (1996). *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère* [Mémoire de DEA, Université Paul-Valéry Montpellier III].

Dichy, J. (1990). *L'écriture dans la représentation de la langue : La lettre et le mot en arabe* [Thèse de doctorat, Université de Lyon 2].

Farkamekh, L. (2006). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones* [Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne Bordeaux III]. <https://theses.hal.science/tel-00184947v1>

Ferhani, F.-F. (2005). *Le français sur objectifs spécifiques dans un cadre de formation professionnelle de haut niveau. Proposition d'un curriculum pour le module de français de*

l'École Supérieure de Banque d'Alger [Mémoire de magister, Université d'Alger]. <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/1811>

Fesfes, N. (1994). *Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves syriens de l'enseignement secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse].

Harbi, S. (2011). *Les représentations sociolinguistiques des langues (arabe, français) chez les étudiants en psychologie de l'université de Tizi-Ouzou* [Mémoire de magister, Université de Tizi-Ouzou]. <https://dspace.ummt0.dz/handle/ummt0/381>

Ibn-Al-Farouk, A. (1994). *Le système verbal de l'arabe classique : Théorie et description* [Thèse de doctorat, Université Paris V].

Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française : Étude de la production orale d'apprenants plurilingues* [Thèse de doctorat, Université de Stockholm]. <http://www.diva-ortal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf>

Medoukh, Z. (2009). *Internet et l'enseignement du français en Palestine : Défi ou nécessité ? Le cas de l'université Al-Aqsa de Gaza* [Thèse de doctorat, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis].

Outaleb-Pellé, A. (2010). *Erreurs d'apprenants du FLE : le cas des lycéens de Tizi Ouzou* [Thèse de doctorat, Université de Nice].

Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : Étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones* [Thèse de doctorat, Université Paris 8].

Dictionnaires

Baumgartner, E., & Ménard, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française. Les Usuels de Poche*. Paris : Librairie Générale Française.

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2006). *Dictionnaire de l'orthophonie* (Broché).

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dubois, J., Giacomo, J., Guespin, L., Marcellesi, C., Mevel, J., & Walter, H. (1994). *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Larousse. (2008). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2e éd. rev. et augm.). Montréal : Centre éducatif et culturel, Ophrys.

Robert, P. (2011). *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Sitographie

Fayol, M. (2001, juin). *Apprendre à utiliser l'orthographe* [Communication présentée à l'AIS]. IUFM de Poitou-Charentes, Niort. <http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/Fayol.pdf>

fr-academic.com. (s.d.). *Communes de la wilaya de Batna*. <https://fr-academic.com/dic.nsf/frwiki/411760>

Houyel, H. (2010). *La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français*. Document proposé par le Lycée Français de Jérusalem (AEFE zone Europe du Sud-Est) et validé par M. Michel Neyreneuf, IA-IPR d'arabe, le 15 juin 2010. https://lettres.ac-creteil.fr/IMG/pdf/3_mn_th_interferences_langagieres_francais_arabe_2010.pdf

Le Point du FLE. (s.d.). *Ressources pour apprendre et enseigner le français*. <https://www.lepointdufle.net>

Ministère de l'Intérieur, des Collectivités locales et de l'Aménagement du territoire. (2022). *Monographie de la wilaya de Batna*. <https://interieur.gov.dz/Monographie/index.php?wil=5>. (Consulté le 15 avril 2022)

Sebaa, R. (2002). *Culture et plurilinguisme en Algérie*. TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, (13). <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>

Toumert, T. (2016). *La langue française en Algérie : État des lieux*. Billets, francophonie. <https://arlap.hypotheses.org/7953>

Tremblay, C. (2006). *Comment dites-vous ? Multilinguisme ou plurilinguisme ?* <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguismemultilinguisme3.pdf>

Documents officiels

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2021). *Programme détaillé de la filière : Langue française – Licence, domaine Lettres et Langues étrangères (LLE)*. Comité pédagogique national du domaine Lettres et Langues étrangères (CPND-LLE).

Ministère de l'Éducation nationale – Direction de l'Enseignement. (s.d.). *Site officiel du Ministère de l'Éducation nationale*. <https://www.education.gov.dz>

Annexes

Annexe1 : Tableau des lettres arabes et leur transcription

TRANSCRIPTION	LETTRE ARABE	NOM DE LA LETTRE	TRANSCRIPTION	LETTRE ARABE	NOM DE LA LETTRE
' / ' (non initiale)	ء	hamza	đ	ض	ḍād
b	ب	bā'	ṭ	ط	ṭā'
t	ت	tā'	ẓ	ظ	ẓā'
ṭ	ث	ṭā'	' / ' /	ع	' ayn
ğ	ج	ğīm	ğ	غ	ğayn
ḥ	ح	ḥā'	f	ف	fā'
ḥ / ḥ	خ	ḥā'	q	ق	qāf
d	د	dāl	k	ك / ك	kāf
ḍ	ذ	ḍāl	l	ل	lām
r	ر	rā'	m	م	mīm
z	ز	zayn	n	ن	nūn
s	س	sīn	h	ه	hā'
š	ش	šīn	w	و	wāw
ṣ	ص	ṣād	y	ي	yā'
CATÉGORIE	TRANSCRIPTION	LETTRE ARABE	NOM / DESCRIPTION		
Voyelle longue	ā / á	ا / آ	alif (ou alif maqṣūra)		
	ī	ي	yā' (portant une voyelle longue)		
	ū	و	wāw (portant une voyelle longue)		
Voyelle courte	a	ـَ	faṭḥa		
	i	ـِ	kasra		
	u	ـُ	ḍamma		
Tanwīn	an	ـً	faṭḥatayn		
	in	ـٍ	kasratayn		
	un	ـٌ	ḍammatayn		
Diphthongues	aw	ـَو	faṭḥa + wāw		
	ay	ـَي	faṭḥa + yā'		
Gémination (shadda)	ww, yy	ـّـ	shadda sur wāw ou yā'		

Source : Adapté de Rodinson, M. (1964). *Les principes de la translittération, la translittération de l'arabe et la nouvelle norme de l'ISO*. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1964(1), 1–24. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1964-01-0001-001>

Annexe2 : Questionnaire destiné aux étudiants

Questionnaire

Chers étudiants ;

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche scientifique.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

Partie 1

1. Sexe : féminin masculin
2. Âge :ans
3. Lieu de résidence : Ville campagne
4. Le niveau d'étude de votre père est:
Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
5. Le niveau d'étude de votre mère:
Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
6. Mettez en ordre les langues mentionnées ci-dessous selon l'ordre chronologique de leur appropriation:
 - Arabe dialectal
 - Berbère
 - Arabe standard
 - Français
 - Anglais
 - Autres.....
 -

Partie 2

7. Ecrire en français vous semble une tâche ?
 - Très facile
 - Facile
 - Difficile
 - Très difficile
8. Ecrivez-vous en français ;
 - À la demande du professeur
 - De vous-même
 - Les deux
9. Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?
Oui Non
10. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?
Oui Non

11. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

- Sa prononciation
- Son genre, son nombre et son utilisation
- Sa prononciation, son genre, son nombre, son utilisation et son sens
- Son sens

12. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?

Monolingue bilingue les deux sans dictionnaire

13. Quand vous écrivez un texte en français :

- Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français.
- Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français.
- Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe.

14. Comparez-vous entre le français et l'arabe ?

Oui Non

15. Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?

Oui Non

16. Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe ?

Oui Non

17. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

- La construction des phrases et la grammaire.
- Le manque de vocabulaire.
- Le choix des mots.

18. Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :

- Un élément perturbateur de l'apprentissage du français.
- Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française.

19. Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontrées dans l'apprentissage du français ?

.....

Partie 3

20. Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?

Souvent rarement jamais

21. Si oui, ce glissement est dû :

- Au degré de ressemblance entre les deux langues.
- À la connaissance du mot en anglais et pas en français.
- À la facilité d'exprimer le mot en anglais.

22. Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?

- Le vocabulaire
- La phonétique
- La grammaire
- Autre.....
-

23. A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :

- Facilitent l'apprentissage du français.
- Gênent l'apprentissage du français.

Questionnaire

Chers étudiants ;
Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche scientifique.
Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

Partie 1

1. Sexe : féminin masculin
2. Age : 19 ans
3. Lieu de résidence : Ville campagne
4. Le niveau d'étude de votre père est:
Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
5. Le niveau d'étude de votre mère:
Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
6. Mettez en ordre les langues mentionnées ci-dessous selon l'ordre chronologique de leur appropriation:
 - Arabe dialectal 1
 - Berbère
 - Arabe standard 2
 - Français 3
 - Anglais 4
 - Autres..... *Espagnol*

Partie 2

7. Ecrire en français vous semble une tâche ?
 - Très facile
 - Facile
 - Difficile
 - Très difficile
8. Ecrivez-vous en français ;
 - À la demande du professeur
 - De vous-même
 - Les deux
9. Évitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?
Oui Non
10. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?
Oui Non
11. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :
 - Sa prononciation
 - Son genre, son nombre et son utilisation
 - Sa prononciation, son genre, son nombre, son utilisation et son sens
 - Son sens

12. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?
 Monolingue bilingue les deux sans dictionnaire

13. Quand vous écrivez un texte en français :
 • Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe.

14. Comparez-vous entre le français et l'arabe ?
 Oui Non

15. Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?
 Oui Non

16. Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe ?
 Oui Non

17. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :
 • La construction des phrases et la grammaire.
 • Le manque de vocabulaire.
 • Le choix des mots.

18. Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :
 • Un élément perturbateur de l'apprentissage du français.
 • Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française.

19. Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontré dans l'apprentissage du français ?

.....
 La communication orale et écrite.....

Partie 3

20. Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?
 Souvent rarement jamais

21. Si oui, ce glissement est dû :
 • Au degré de ressemblance entre les deux langues.
 • A la connaissance du mot en anglais et pas en français.
 • A la facilité d'exprimer le mot en anglais.

22. Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?
 • Le vocabulaire
 • La phonétique
 • La grammaire
 • Autre.....

23. A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :
 • Facilitent l'apprentissage du français.
 • Gênent l'apprentissage du français.

Questionnaire

Chers étudiants ;

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche scientifique.
Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

Partie 1

1. Sexe : féminin masculin
2. Age : 19 ans
3. Lieu de résidence : Ville campagne
4. Le niveau d'étude de votre père est:
 Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
5. Le niveau d'étude de votre mère:
 Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
6. Mettez en ordre les langues mentionnées ci-dessous selon l'ordre chronologique de leur appropriation:
 - Arabe dialectal
 - Berbère
 - Arabe standard
 - Français
 - Anglais
 - Autres.....

Partie 2

7. Ecrire en français vous semble une tâche ?
 - Très facile
 - Facile
 - Difficile
 - Très difficile
8. Ecrivez-vous en français ;
 - À la demande du professeur
 - De vous-même
 - Les deux
9. Évitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?
 Oui Non
10. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?
 Oui Non
11. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :
 - Sa prononciation
 - Son genre, son nombre et son utilisation
 - Sa prononciation, son genre, son nombre, son utilisation et son sens
 - Son sens

12. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?
 Monolingue bilingue les deux sans dictionnaire
13. Quand vous écrivez un texte en français :
 • Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe.
14. Comparez-vous entre le français et l'arabe ?
 Oui Non
15. Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?
 Oui Non
16. Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe ?
 Oui Non
17. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :
 • La construction des phrases et la grammaire.
 • Le manque de vocabulaire.
 • Le choix des mots.
18. Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :
 • Un élément perturbateur de l'apprentissage du français.
 • Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française.
19. Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontré dans l'apprentissage du français ?
la conjugaison et le vocabulaire

Partie 3

20. Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?
 Souvent rarement jamais
21. Si oui, ce glissement est dû :
 • Au degré de ressemblance entre les deux langues.
 • A la connaissance du mot en anglais et pas en français.
 • A la facilité d'exprimer le mot en anglais.
22. Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?
 ?
 • Le vocabulaire
 • La phonétique
 • La grammaire
 • Autre.....
23. A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :
 • Facilitent l'apprentissage du français.
 • Gênent l'apprentissage du français.

Questionnaire

Chers étudiants ;

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche scientifique.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

Partie 1

1. Sexe : féminin masculin
2. Age : 18 ans
3. Lieu de résidence : Ville campagne
4. Le niveau d'étude de votre père est :
 Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
5. Le niveau d'étude de votre mère :
 Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
6. Mettez en ordre les langues mentionnées ci-dessous selon l'ordre chronologique de leur appropriation :
 - Arabe dialectal
 - Berbère
 - Arabe standard
 - Français
 - Anglais
 - Autres.....

Partie 2

7. Ecrire en français vous semble une tâche ?
 - Très facile
 - Facile
 - Difficile
 - Très difficile
8. Ecrivez-vous en français ;
 - À la demande du professeur
 - De vous-même
 - Les deux
9. Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?
 Oui Non
10. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?
 Oui Non
11. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :
 - Sa prononciation
 - Son genre, son nombre et son utilisation
 - Sa prononciation, son genre, son nombre, son utilisation et son sens
 - Son sens

12. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?
 Monolingue bilingue les deux sans dictionnaire
13. Quand vous écrivez un texte en français :
 ● Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français.
 ● Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français.
 ● Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe.
14. Comparez-vous entre le français et l'arabe ?
 Oui Non
15. Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?
 Oui Non
16. Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe ?
 Oui Non
17. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :
 ● La construction des phrases et la grammaire.
 ● Le manque de vocabulaire.
 ● Le choix des mots.
18. Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :
 ● Un élément perturbateur de l'apprentissage du français.
 ● Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française.
19. Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontré dans l'apprentissage du français ?
 ...difficulté d'écriture.....

Partie 3

20. Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?
 Souvent rarement jamais
21. Si oui, ce glissement est dû :
 ● Au degré de ressemblance entre les deux langues.
 ● A la connaissance du mot en anglais et pas en français.
 ● A la facilité d'exprimer le mot en anglais.
22. Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?
 ● Le vocabulaire
 ● La phonétique
 ● La grammaire
 ● Autre.....
23. A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :
 ● Facilitent l'apprentissage du français.
 ● Gênent l'apprentissage du français.

Questionnaire

Chers étudiants ,

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche scientifique.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

Partie 1

1. Sexe : féminin masculin
2. Age : 20 ans
3. Lieu de résidence : Ville campagne
4. Le niveau d'étude de votre père est:
Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
5. Le niveau d'étude de votre mère:
Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
6. Mettez en ordre les langues mentionnées ci-dessous selon l'ordre chronologique de leur appropriation:
 - Arabe dialectal
 - Berbère
 - Arabe standard
 - Français
 - Anglais
 - Autres.....

Partie 2

7. Ecrire en français vous semble une tâche ?
 - Très facile
 - Facile
 - Difficile
 - Très difficile
8. Ecrivez-vous en français ;
 - À la demande du professeur
 - De vous-même
 - Les deux
9. Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?
Oui Non
10. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?
Oui Non
11. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :
 - Sa prononciation
 - Son genre, son nombre et son utilisation
 - Sa prononciation, son genre, son nombre, son utilisation et son sens
 - Son sens



12. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?
 Monolingue bilingue les deux sans dictionnaire

13. Quand vous écrivez un texte en français :
 ● Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français.
 ● Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français.
 ● Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe.

14. Comparez-vous entre le français et l'arabe ?
 Oui Non

15. Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?
 Oui Non

16. Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe ?
 Oui Non

17. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :
 ● La construction des phrases et la grammaire.
 ● Le manque de vocabulaire.
 ● Le choix des mots.

18. Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :
 ● Un élément perturbateur de l'apprentissage du français.
 ● Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française.

19. Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontré dans l'apprentissage du français ?
 la conjugaison et la communication en français

Partie 3

20. Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?
 Souvent rarement jamais

21. Si oui, ce glissement est dû :
 ● Au degré de ressemblance entre les deux langues.
 ● A la connaissance du mot en anglais et pas en français.
 ● A la facilité d'exprimer le mot en anglais.

22. Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?
 ● Le vocabulaire
 ● La phonétique
 ● La grammaire
 ● Autre.....

23. A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :
 ● Facilitent l'apprentissage du français.
 ● Gênent l'apprentissage du français.

Questionnaire

Chers étudiants,

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche scientifique.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

Partie 1

1. Sexe : féminin masculin
2. Age : 23ans
3. Lieu de résidence : Ville campagne
4. Le niveau d'étude de votre père est:
 Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
5. Le niveau d'étude de votre mère:
 Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
6. Mettez en ordre les langues mentionnées ci-dessous selon l'ordre chronologique de leur appropriation:
 - Arabe dialectal
 - Berbère
 - Arabe standard
 - Français
 - Anglais
 - Autres.....

Partie 2

7. Ecrire en français vous semble une tâche ?
 - Très facile
 - Facile
 - Difficile
 - Très difficile
8. Ecrivez-vous en français ;
 - À la demande du professeur
 - De vous-même
 - Les deux
9. Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?
 Oui Non
10. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?
 Oui Non
11. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :
 - Sa prononciation
 - Son genre, son nombre et son utilisation
 - Sa prononciation, son genre, son nombre, son utilisation et son sens
 - Son sens

12. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?
 Monolingue bilingue les deux sans dictionnaire
13. Quand vous écrivez un texte en français :
 • Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe.
14. Comparez-vous entre le français et l'arabe ?
 Oui Non
15. Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?
 Oui Non
16. Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe ?
 Oui Non
17. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :
 • La construction des phrases et la grammaire.
 • Le manque de vocabulaire.
 • Le choix des mots.
18. Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :
 • Un élément perturbateur de l'apprentissage du français.
 • Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française.
19. Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontré dans l'apprentissage du français ?

 ..la conjugaison.....

Partie 3

20. Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?
 Souvent rarement jamais
21. Si oui, ce glissement est dû :
 • Au degré de ressemblance entre les deux langues.
 • A la connaissance du mot en anglais et pas en français.
 • A la facilité d'exprimer le mot en anglais.
22. Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?
 • Le vocabulaire
 • La phonétique
 • La grammaire
 • Autre.....
23. A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :
 • Facilitent l'apprentissage du français.
 • Gênent l'apprentissage du français.

Questionnaire

Chers étudiants,

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre d'une recherche scientifique.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

Partie 1

1. Sexe : féminin masculin
2. Age : 18 ans
3. Lieu de résidence : Ville campagne
4. Le niveau d'étude de votre père est:
Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
5. Le niveau d'étude de votre mère:
Sans étude primaire moyen secondaire universitaire
6. Mettez en ordre les langues mentionnées ci-dessous selon l'ordre chronologique de leur appropriation:
 - Arabe dialectal
 - Berbère
 - Arabe standard
 - Français
 - Anglais
 - Autres.....

Partie 2

7. Ecrire en français vous semble une tâche ?
 - Très facile
 - Facile
 - Difficile
 - Très difficile
8. Ecrivez-vous en français ;
 - À la demande du professeur
 - De vous-même
 - Les deux
9. Évitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?
Oui Non
10. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?
Oui Non
11. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :
 - Sa prononciation
 - Son genre, son nombre et son utilisation
 - Sa prononciation, son genre, son nombre, son utilisation et son sens
 - Son sens

12. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?
 Monolingue bilingue les deux sans dictionnaire
13. Quand vous écrivez un texte en français :
 • Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe.
14. Comparez-vous entre le français et l'arabe ?
 Oui Non
15. Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?
 Oui Non
16. Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe ?
 Oui Non
17. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :
 • La construction des phrases et la grammaire.
 • Le manque de vocabulaire.
 • Le choix des mots.
18. Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :
 • Un élément perturbateur de l'apprentissage du français.
 • Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française.
19. Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontré dans l'apprentissage du français ?
 Oui, dans la conjugaison.....

Partie 3

20. Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?
 Souvent rarement jamais
21. Si oui, ce glissement est dû :
 • Au degré de ressemblance entre les deux langues.
 • A la connaissance du mot en anglais et pas en français.
 • A la facilité d'exprimer le mot en anglais.
22. Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?
 • Le vocabulaire
 • La phonétique
 • La grammaire
 • Autre.....
23. A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :
 • Facilitent l'apprentissage du français.
 • Gênent l'apprentissage du français.

12. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous un dictionnaire ?
 Monolingue bilingue les deux sans dictionnaire
13. Quand vous écrivez un texte en français :
 • Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français.
 • Vous écrivez directement en français sans recourir à l'arabe.
14. Comparez-vous entre le français et l'arabe ?
 Oui Non
15. Appliquez-vous les règles de l'arabe à l'apprentissage de la langue française ?
 Oui Non
16. Quand vous ne comprenez pas une idée, vous référez vous à la langue arabe ?
 Oui Non
17. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :
 • La construction des phrases et la grammaire.
 • Le manque de vocabulaire.
 • Le choix des mots.
18. Pensez-vous que le recours à la langue arabe peut être considéré comme :
 • Un élément perturbateur de l'apprentissage du français.
 • Un élément favorisant l'apprentissage de la langue française.
19. Quelle(s) autre(s) difficulté(s) avez – vous rencontré dans l'apprentissage du français ?
 - L'oral

Partie 3

20. Vous est-il arrivé d'utiliser des mots anglais dans vos productions écrites ?
 Souvent rarement jamais
21. Si oui, ce glissement est dû :
 • Au degré de ressemblance entre les deux langues.
 • A la connaissance du mot en anglais et pas en français.
 • A la facilité d'exprimer le mot en anglais.
22. Selon vous, dans quel(s) domaine(s) y a-t-il le plus de similitudes entre l'anglais et le français ?
 • Le vocabulaire
 • La phonétique
 • La grammaire
 • Autre.....
23. A votre avis, ces ressemblances entre le français et l'anglais :
 • Facilitent l'apprentissage du français.
 • Gênent l'apprentissage du français.

Annexe3 : Copies des étudiants

Copie N°01

Les langues comme la langue française, la langue anglais et la langue Arabe ... etc. C'est important dans la vie.

D'abord, je prend les langues pour communiquer avec mes amis ou l'étranger.

Ensuite, je prend les langues pour parler et je pose des questions la destination ou l'itinéraire dans un pays l'étrangère.

Enfin, je prend les langues pour utiliser dans le domaine technologie et médecine.

En conclusion, je prend les langues pour utiliser dans ma vie.

Copie N°02

- Je pense que les langues étrangères est devenu une nécessité dans notre vie. D'abord, dans notre pays l'arabe est la langue mère mais aussi dans études les langues Français et l'anglais.

Ensuite, les langues étrangères est important dans nous parce que dans ~~l'université~~ université la langue Français est la langue ~~générale~~ générale veut dire ~~à~~ tout les matières se concentre sur elle pour étudier.

Enfin et en conclusion, les langues étrangères est important et elle a devenu une nécessité.

Copie N°03

l'apprentissage des langues étrangères
comme le Français et l'anglais est important
parce que

D'abord, les langues étrangères comme l'anglais
et le Français sont les langues de ~~de~~
développement surtout l'anglais
ensuite, l'apprentissage des autres langues
est une culture ~~et~~.

~~enfin, les autres langues~~
enfin, quand nous apprenons les autres
langues, le ~~voyage voyage~~ voyage est
plus facile

à la conclusion, l'apprentissage des
langues étrangères est important pour tout
les moments

Copie N°04

0 Date: / / Notes

- 1 il y a dans le monde beaucoup de langues.
- 2 et que ces langues une nécessité.
- 3 d'abord l'apprentissage de langue étrangère
- 4 est nécessaire car les études sont en langue
- 5 étrangère.
- 6 ensuite pour voyager à l'étranger il faut de les
- 7 apprendre
- 8 enfin les langues sont nécessaires pour le monde

9

Copie N°05

• Aujourd'hui l'apprentissage des langues étrangères est devenu une importance.

D'abord, Comme nous voyagons parlons plusieurs langues, par exemple le français et l'anglais.

Ensuite, il rend le monde plus cultivé dans sa vie.

• après ça nous dit si les langues importantes dans la vie.

Copie N°06

ouda Je crois que l'apprentissage des langues étrangères c'est une manière importante pour communiquer avec les autres pays.

D'abord; l'apprentissage des langues étrangères il a des avantages comme tu seras voyager a un autre pays tu peux apprendre sa langue comme la Français, Italie, Anglais...

Ensuite, aide l'homme pour sera plus intellectuel

Il faut étudier des plusieurs langues c'est à dire l'apprentissage des langues étrangères c'est une importance pour ~~no~~ ce présent et le futur.

Copie N°07

Personnellement, je pense que les langues étrangères sont très importantes dans notre vie, parce que dans le monde y'a différentes langues.

D'abord, il faut que apprenne une langue pour utiliser il chaque jour. Par exemple, la langue française ou une autre langue.

Enfin, pour avoir une grande place dans ce monde, il faut que comprennent plusieurs langues; Italien, Espagnol, Arabe, Anglais.

Finalement, dans notre monde les langues étrangères est devenue une nécessité.

Copie N°08

Les langues étrangères

À mon avis, l'apprentissage des langues étrangères sont très importantes et nécessaires pour des plusieurs raisons.

D'abord, la langue étrangère peut aider nous dans notre vie scolaire.

Depuis, elle facilite le contact avec les autres pays et notre amis étrangers, par exemple les français et les anglais.....

Enfin, Elle cultive et enrichit notre vocabulaire avec des nouvelles informations.

Copie N°09

- L'apprentissage des langues étrangères

• Je pense que nous sommes
aujourd'hui en 2020, est se
numéro et représente la technologie ou
bien la nouvelle génération s'est
à dire ses très important de (l'apprentissage)
L'apprentissage des langues étrangères.

- Bon premier mot quant on a
un voyage de ~~me~~ quelle
pays il faut de parler ~~pour~~ la
langue de se pays la. pour obtenir
des informations sur que vous besoin.

deuxième mot, quant vous apprenez
ses langues (français, anglais, allemand...)
vous pouvez parler avec une confiance
confiance car et une culture.

enfin je trouve que se langues
ils ont très important pour vous.

Copie N°10

Les langues étrangères =

Dans ce temps, ~~il y a~~ p On voit que la majorité des personnes veut apprendre des langues étrangères, exactement, le français et l'anglais surtout les parents, malgré que ils ne la prennent pas bien, mais ils veulent que leurs enfants de les ~~soit~~ connaissent. Je crois que c'est une bonne chose de communiquer par plusieurs langues et de les connaître, et ça par plusieurs raisons.

en premier lieu, Si vous avez un travail à l'étranger ? ou bien vous avez des études là ? alors là, vous êtes obligé de parler ~~avec~~ par une langue étrangère ce soit français ou bien anglais ou bien la langue qui existe dans ce pays.

en ~~deuxième~~ deuxième lieu, quand vous connaissez beaucoup de langues, c'est à dire que vous êtes une personne ~~cultivée~~ cultivée. vous avez une grande place dans cette société.

en conclusion, la meilleure chose dans cette vie est de devenir une personne cultivée est ça par les langues.

Copie N°11

"test de production"

L'apprentissage des langues

Je suis convaincu que le apprentissage des langues étrangères une nécessité dans nos sociétés, au main une autre langue avec la langue mère

d'un premier part, quand vous apprenez une langue sa il le pouvez communiquer avec les gens de différents nationalités

d'autre part ; l'apprent des langues aide vous d'être un personne plus cultivé spécial et capable par exemple : vous pouvez prendre des livre de la langue anglais et le lire au bien découvrir des info des autre pays à travers des vidéos, sites au tête sites au réseau sociaux

Le apprentissage des langues étrangères être une nécessité donc il faut l'apprendre pour aide vous et être un jeune cultivé dans votre propre société et votre entourage.

L'apprentissage des langues étrangères

L'apprentissage des langues étrangères dans nos temps et dans nos générations est très utile et nécessaire & pour plusieurs raisons.

D'une part, l'apprentissage est utile quand visitons un autre pays étranger, on peut parler avec les gens de ce pays par aller, quand nous apprenons une ou bien deux langues on peut découvrir les cultures d'autres pays.

D'autre part, grâce à ce, rend l'homme plus cultivé et plus sage.

En conclusion, l'apprentissage des langues est plus indispensable

Copie N°13

Dans nos jours, apprendre une langue c'est apprendre une culture, qui va nous permettre de communiquer avec des gens de différentes nationalités et mentalités.

À mon avis aujourd'hui ~~l'apprentissage~~ l'apprentissage d'une langue est devenu très important pour ~~voyager~~ voyager et découvrir de nouvelles cultures.

Je pense que maîtriser une langue étrangère est devenue une nécessité dans notre vie, car presque tous les produits qu'on achète ^{n'est pas} écrits en arabe.

En conclusion, apprendre une langue dans nos jours, est devenue plus facile et plus accessible grâce à la technologie et les écoles que se soit privé ou public.

Copie N°14

- Aujourd'hui l'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité car,

D'abord, on les besoin pour voyager et découvrir des nouvelle tradition partout sans difficulté

Enfin, faire des relation avec des autre persons et aussi comprendre les touristes.

~~Enfin~~ Donc apprendre une nouvelle langues a des bienfait pour l'homme et aussi pour son entourage.

Copie N°15

l'apprentissage des langues

je pense que l'apprentissage des langues aujourd'hui est très important, personnellement je suis pour ~~ça~~ et ce la pour plusieurs raisons.

D'abord, apprendre une nouvelle langue c'est découvrir des nouvelles cultures pour les autres pays.

Ensuite, l'apprentissage des langues m'aide de communiquer avec des gens dans les pays étrangères par exemple : lorsque ~~me~~ nous voyagons---

En conclusion, apprendre une langue étrangère c'est un peu difficile mais en même temps c'est très important ce jour là, donc je vous conseil d'apprendre des nouvelles langues pour des nouvelles cultures.

Copie N°16

= L'apprentissage des langues étrangères est un nécessaire élément de notre vie, parce que quand on visite un pays tu fais parler la langue du pays et quand on parle avec des amis d'autres pays. Il faut ~~apprendre~~ ^{apprendre} des langues :

~~Minimum~~ tu prend trois langues ou plus
Minimum

Copie N°17

1 Dans ce monde, il y a une langue spéciale de chaque pays donc est-ce que nous sommes obligés d'apprendre ces langues étrangères?

D'abord, quand nous déplaçons pour découvrir des pays il faut être capable d'apprendre les langues pour communiquer avec les gens

ensuite, quand nous allons aux grands événements avec l'apprentissage des langues nous pouvons parler avec le médias et la presse, l'apprentissage de langues est très nécessaire pour nous dans la vie nos

Copie N°18

À mon avis l'apprentissage des langues étrangères, comme l'anglais, français... etc est tellement nécessaire et cela pour plusieurs raisons.

D'abord, Apprendre ~~des~~ langues étrangères nous facilite la vie, ou bien la communication, avec des gens d'autre pays.

Ensuite, qu'on est des touristes ou des étudiants dans des autre pays. apprendre les langues ~~et~~ devenu un nécessité.

Enfin, si on ^{va} veut être soit des homme / femme d'affaires on doit apprendre des langues étrangères surtout l'anglais.

donc, Apprendre plusieurs langues est vraiment très important pour notre vie.

Copie N°19

Dans la vie, il y a beaucoup de langues qui aide permaitre de plusieurs domèner, et aujourd'hui beaucoup personnes pensent qu'il est nécessaire d'apprendre plusieurs langues étrangères. A mon avis je suis d'accord de est opinion.

D'abord, les langues étrangères nécessaire dans la vie, métier, les études....

Ensuite, ils vont augmenter le niveau de personnes, (cités) comprient plusieurs langues, et aide permaitre developpent le pays dans plusieurs dom

Donc, les langues étrangères sont importante de la vie de l'homme, il faut comprient cette langues, étudient et protéger à cette

Copie N°20

Aujourd'hui, plusieurs personnes pensent qu'il est nécessaire d'apprendre plusieurs langues étrangères.

D'abord, elle ^{nous} ouvre un porte sur le monde parce que apprendre une langue nous permet de savoir la culture de ce pays qui parle et langue.

Ensuite, La langue étrangère nous donne un plus quand on cherche de Travail est surtout qu'il y a beaucoup d'information quand on recherche sur internet on le trouve avec des différent langue. alors on est pas besoin de Traduire.

Enfin, être une personne qui peut parler 3 langues et plus sa nous donne une capacité de parler avec des gens autour du monde est on peut faire d'échange de culture et des idées.

Text Argumentatif

Personnellement je suis avec l'apprentissage des langues étrangères dans dans l'humanité pour plusieurs raisons :

D'abord, L'apprentissage des langues étrangères est une solution de plusieurs problèmes comme le transport.

Ensuite, L'apprentissage des langues étrangères est une raison pour compréhension des plusieurs communautés.

Enfin, L'apprentissage des langues étrangères est nécessaire pour plusieurs raisons comme : la communication, le travail, l'utilisation de P.C et le téléphone. etc.

Il faut utiliser l'apprentissage des langues étrangères pour le progrès de l'homme.

Copie N°23

Avec l'apparance de l'internet, qui a facilité l'apprentissage des langues, j'estime que les gens doivent apprendre plus qu'une langue. D'abord, le monde est devenu tel une petite village, donc c'est une nécessité de parler plus qu'une langue étrangère pour être capable à communiquer avec les gens, ça nous ouvre la porte pour découvrir des cultures et des traditions. Aussi l'apprentissage des langues facilite trouver un travail sûr dans le domaine touristique. Donc ça sera mieux lorsque chacun parle apprendre une deuxième langue.

Copie N°24

~~Les langues aujour d'hui~~

On a beaucoup de cultures et de traditions dans notre temps et chacun a une propre langue utilise pour communiquer. Pour moi je trouve que il est très important d'apprendre quelque langues.

D'abord, dans notre jours les voyages sont obligés pour plein de choses comme l'éducation ou bien pour réussir notre métier et c'est impossible réussir c'est dernière sans apprendre la langue de ce pays visités.

Ensuite, c'est pour diplôme développé et cherche, étudiant aussi on peut trouve quelque ~~on~~ tous que nous cherché d'une langue différente pour nous.

Enfin, je le dis bien qu'il est nécessaire pour enrichir notre vocabulaire et notre

connaissance

Enfin, les langues sont une fenêtre pour ~~connaître les autres~~ apprendre pour développer

Copie N°25

oui je suis pour edici autre
langue ~~ou~~ apres votre langue
prencipale parce que quand
~~vous~~ vous sortie de votre
payé te peut communcet
communcet avecotre people.

Copie N°26

L'apprentissage des langues étrangères
toujours elles nécessaire dans notre vie
cotidiennes pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, ^{je trouve que} il est obligatoire sur
toute la génération comprendre 3 langue
au minimum pour élargir le niveau
culturel.

Moi toujours pour les gens qui apprennent
les langues.

Copie N°27

Je pense que l'apprentissage des langues étrangères est très utile pour les raisons suivantes :

D'abord, l'apprentissage des langues permet de contacter entre les pays

Ensuite, elles permettent de prendre une culture des pays

Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères est très utile.

Copie N°28

Les langues étrangères est
bienfait à nous pour plusieurs raisons
D'abord, les langues étrangères est un
utile de communication dans le monde
Ensuite, les langues étrangères c'est une
pont de communication entre les peuples
finalement, Les Langues étrangères est une
apparielle très bien à nous parce que
(est une) ses langues est un Langues
communes entre les peuples.

Copie N°29

- En notre pays, plusieurs des gens, ils pensent ou ils confirment l'idée de l'importance de les langues étrangères,

- Alors, les langues étrangères comme l'anglais le français l'espagnole ... etc ils sont nécessaires dans notre vie, pour un exemple, comme vous veut voyager à il faut la langue de là:

- Ensuite, les langues ils sont très important dans les réseaux, réseaux comme les amis avec vous en notre pays c'est pas le pays où vous il faut la langue pour discuter avec le, donc ils ont simplifier la discussion, car en plus, vous peut demander une demande à l'Amérique ^{par exemple} un demande de travail. Alors oui, il très nécessaire la langue anglais.

- Ainsi, les langues ils sont très magnifique pour vous dans nos société par exemple en Algérie le français c'est la langue deuxième. Alors il faut apprendre cette langue

- En conclusion, les langues ils sont très nécessaire

Copie N°30

plusieurs personnes pensent qu'il
nécessaire d'apprendre les langues
étrangères, et je suis en de ces personnes.

D'abord, apprendre des langues
étrangères simplifier à nous
comprendre les civilisations d'autres
pays.

Ensuite, on peut faire des amis
à travers le monde et ça nous
facilite la communication.

Enfin, en enrichissant le tourisme
de notre pays, comme les guides.

donc, à mon avis il faut apprendre
au moins une langue même comme
passer-temps.

Copie N°31

oui. je suis d'accord avec l'apprentissage
des langues étrangères et mon point de
vue sont: La matière scientifique elle
est donner plus information et obtenir
~~un~~ beaucoup de choix comme
~~le~~ doctorat en médecine
~~par~~ et paramédical par contre
~~la~~ les autres matières elle ne
donner pas beaucoup de intelligence ou
diligence ~~parce~~ ~~elle~~ est mais
toutes les ~~autres~~ langues sont très
nécessaire parce que elle est agmunter
~~et~~ ~~le~~ ~~pourcentage~~ ~~de~~ ~~l'étude~~
l'étudiant sur l'examen de semestre
~~de~~

Les langues étrangères

Aujourd'hui le monde il devient un petit village car il y'a beaucoup des moyennes de communication c'est pour ça c'est nécessaire de connaître beaucoup de langues tout le monde a besoin de ça à mon avis je crois que on est obligée de l'apprendre ;

D'abord ; les langues étrangères c'est un moyen de communication quand on parle beaucoup de langue on peut communiquer est parlé avec différents personnes ; Ensuite d'apprendre beaucoup de langues ça veut dire être cultivées parce que la langue c'est le signe d'un peuple ; apprendre leurs traditions leurs histoires c'est bien ça pour notre cultures ; et ~~par~~ par exemple

En vas voyagée il faut parler
ou maint pour les autres
comprend ; c'est super
d'apprendre beaucoup de langues
parce que la vérité n'est pas
dans une seule langues on
doit connaître les modalités
de communication des autres
pays ;

Enfin ; les langues nous aident
à faire des échanges
d'expériences dans différents
domaines.

personnellement c'est un changement
des mentalités mais j'aime bien
d'être bien cultivée

Copie N°33

Prédiction écrite

Je trouve que l'apprendre des langues étrangères était obligé et nécessaire dans notre vie

d'abord, on voit des plusieurs métiers se sont donner un obligation pour le personne de parler bien la langues français ou bien anglais

Ensuite, ~~les sociétés étrangères qui sont~~ le personne qui veut travailler dans les sociétés étrangères qui sont dans notre pays ou bien hors seront obligé d'apprendre la langue comme BJS

En fin, si on va hors l'Algérie on ne peut pas le communiquer avec les gens sauf si on peut parler une langue étrangères car la plupartes des pays se sont utiliser l'anglais et le français aussi

en conclusion l'apprendre des langues étrangères était très important dans notre vie donc on doit l'apprendre

langues étrangères

- 1. Les langues étrangères c'est Belle
- Buisque: Les langues étrangères pour les
Les science Biologes pour tout le monde.
- ~~Les sciences~~ Les langues étrangères partager Les anformation pour tout le monde.
- Les langues étrangères Partages des culture pour tout le monde tu doit Les langues étrangères pour Les voyages pour tout le monde
- tu doit Les langues étrangères pour travail, tout le monde.
- pour
- tu doit Les langue étrange par Les rése sociaux

Copie N°35

D'abord, Aujourd'hui le monde devient une petite village et pour communiquer avec les autres humains et les autres cultures il faut apprendre une 2^{ème} langue.

Ensuite, si vous pensez d'étudier à l'étranger, parler la langue de cette pays est obligatoire pour faciliter la vie dans une nouvelle société.

Enfin, 90% de la technologie comme les PC, les téléphones, les voitures... utilise la langue française ou l'anglais donc apprendre l'un de ces langues est le choix parfait pour contrôler la nouvelle technologie bien comme il faut.

Finalement, apprendre plusieurs langues

est très important pour être ouvert sur le monde.

Copie N°36

- Personnellement je suis pour
apprendre une nouvelle langue.
na

- D'abord : pour être à jour
~~avec~~ avec le monde par exemple
suivre quelque chose qui se passe en COVID19
et l'usage qui est ~~trouvé~~ nouveau
puis avoir des amis
~~qui étaient amis~~ par tout (des votre
pays) des nouvelle Culture
historique...

Enfin ~~ce~~ a mon avis
le personne qui a des langues
étrangères il est spéciale.

Copie N°37

Je vois que il est très important d'apprendre les langues étrangères aujourd'hui pour les causes suivantes :

D'abord, les langues étrangères aide l'être humain dans plusieurs domaine come : la médecine la technologie et le travail et les voyages.

Ensuite, Il faut apprendre plusieurs langues pour comprendre les gens qui parlent les, et de ne pas trouver des difficultés quand la communication avec les gens étrangères.

Enfin, L'être humain avec la communication en plusieurs langues étrangères va être un gens intelligent et d'une bonne personnalité.

Je conclus que la présence des langues étrangères dans le dictionnaire tête de l'être humain.

Copie N°38

A mon avis l'apprendre des langues étrangères est très important et son importance est égale à celle des moyens de transport et de communication pour les raisons suivantes :

D'abord, l'apprendre des langues étrangères permet de s'ouvrir aux cultures des autres pays par exemple: les pays européens et américain ...

Ensuite, il est un moyen de communication avec les peuples de différents nations pour améliorer les relations entre eux.

Enfin, les langues étrangères developpe et grandit les capacités mentals et les compétences créatives par exemple : il aide les étudiants à ajouter de nouveaux mots a leur esprit et à developper leur mémoire.

Pour toutes ces raisons je trouve que l'apprendre des langues étrangères est très important contrairement à certain personnes qui pensent que cela peut être une perte de temps.

Copie N°39

je trouve que les langues étrangères très importante parce que cela présente des aspects positifs et un rôle dans la vie.

D'abord, les langues étrangères permet une meilleure communication interculturelle.

Ensuite, la maîtrise de les langues étrangères peut ouvrir possibilités d'obtenir des emplois dans les domaines et des relations international du tourisme et des relations internationales

Enfin, apprendre les langues facilite les voyages parce que il permet de communiquer facilement avec et de vivre et peut réduire des risques de confusion ou de malentendu

en conclusion, on peut apprendre les langues en la communication avec les gens, utilisation de la technologie et des applications.

Copie N°40

Les langues étrangères.

Les langues sont le moyen de communication entre les peuples, à nos jours, les langues étrangères sont très importantes dans la vie. C'est pour plusieurs raisons -

D'abord; Apprendre les langues ouvre de nombreux domaines de travail et de voyage.

Ensuite; élargir le niveau scientifique par personne.

Enfin; développer les compétences de recherche.

En conclusion; il faut apprendre les langues pour développement du personnel -

Copie N°41

Pourquoi l'apprendre des langues étrangères est important ?

Nous vivons dans un monde tout développé en contact avec les autres pays étrangers parlent par des langues différentes c'est pourquoi, je pense que l'appartenance des langues étrangères est un besoin essentiel dans ces jours pour les raisons suivantes :

D'abord, la langue est... l'utilité de la communication avec les autres, donc l'apprendre des langues étrangères nous permet de parler et communiquer avec les autres races et faire des relations dans plusieurs domaines : le domaine médical, économique, commerce.

Ensuite, Apprendre plusieurs langues étrangères nous permet d'avoir des bonnes occasions et trouver un travail avec les grandes entreprises mondiales.

Enfin, plusieurs recherches montrent que l'apprentissage d'une langue étrangère permet d'améliorer les capacités du cerveau et aussi attarder les maladies tels que l'Alzheimer...

Pour toutes ces raisons, l'apprendre des langues étrangères est très important dans notre monde.

Copie N°42

D'après moi, le journalisme est un rêve qui vive dans mon cœur depuis l'enfance et pour cible un public de déffrantes catégories, je le réalise en plusieurs langues.

Apprendre les langues étrangères c'est une obligation importante dans nos vies qu'on est besoin de sécurisé l'avenir et le future avec-elles. Les langues donne une chance pour faire des amis sur les réseaux sociaux et main dans la vie actuel, évite les problèmes de dialogue avec les étrangers, renforce les capacités personnelles au vie pratique, échange dans le domaine culturel entre les pays.

Pour tous ces raisons, vraiment les langues étrangères peuvent améliorer mon carrière et aussi changent la situation de tous les gens.

Copie N°43

Les langues étrangères

Une langue étrangère c'est une langue qui n'est pas utilisée dans le pays d'origine (la mère patrie). je pense que apprendre une autre langue est très important.

D'abord, elle facilite les transactions dans un pays étranger

Ensuite, il utilise la langue étrangère pendant les voyages et la tourisme

Enfin, elle aide les chercheurs et les étudiants dans les recherches scientifique

On conclut, que les langues étrangères est un bénéfice

les langues étrangères

Au passé, est dans Algérie exactement, l'Arabe est la langue très célèbre et très utilisé que les langues étrangères. Mais aujourd'hui, il a envahi le milieu social. Donc, je pense que c'est langues est important et nous en avons besoin dans notre présent et notre future.

D'abord, nous utilise les langues étrangères dans l'étude, au français ou au english, est très important pour les bonne note :). Ensuite, cela aide l'étudiant à s'ouvrir a des culture et des mondes différents. Dans la science, Dans l'histoire, etc. et cela augmente sa créativité et sa réflexion.

Enfin, nous utilise ces langues pour la communication, il contribue à la compréhension entre les gens, a la diffusion des informations, au développement la personnalité et à l'augmentation de la confiance humaine dans la communication avec d'autres cultures.

En conclusion, les langues étrangères est très important surtout dans nous jour.

Copie N°45

L'importance d'apprendre les langues étrangères.

Il existe plus d'une langue dans le monde, chaque langue distingue un lieu, et je pense que'il est ~~est~~ important de maîtriser, certains langue pour les raisons suivants

D'abord, Il faut apprendre des langue étrangères car elles nous aides nombreux personnes a travers le monde entier.

Ensuite, il faut maîtriser des langues étrangère comme l'anglais la langue mondiale surtout si nous travaillons dans un métier qui nécessite une communication internationale.

Enfin, l'apprentissage des langues étrangères peut nous développer notre capacité dans nos études et à penser de manière différente et comprendre les différences culturelles.

En conclusion ; l'apprentissage des langues étrangères est bénéfique et très important pour notre développement personnel.

Copie N°46

Il est important d'apprendre les langues étrangères aujourd'hui pour les raisons suivantes :

D'abord, elles sont importantes pour communiquer avec les gens.

Ensuite, si vous apprenez une nouvelle langue, beaucoup de sources de recherches et des informations s'ouvriront pour vous.

Puis, elle t'aide pour chercher d'un travail.
^{Enfin}
~~(Aussi)~~, elle est très efficace si vous êtes en pays étranger.

En conclusion, l'apprentissage des langues étrangères (~~suffisamment~~) est un clé qui ouvre les portes de la compréhension interculturelle. C'est un voyage vers la découverte, élargissant nos horizons et renforçant les liens humains à travers les frontières.

Copie N°47

Les Langues

L'apprentissage des langues est essentiel pour bien communiquer avec les autres et se crée de bons effets positifs sur nos vies.

D'abord, Développe les capacités mentales, apprend d'avantages et prend des sciences et des connaissances, et obtenez une meilleure mémoire et une bonne concentration, comme : la Traduction.

Ensuite, connaître d'autres cultures comme leurs coutumes et Traditions.

Enfin, voyager à travers le monde et capacité de communiquer avec les autres, et voyager devient plus facile pendant maîtriser plusieurs langues.

Finalement, Posséder plus d'une langue aide à éviter la perte de l'apprentissage et la déconscience du monde qui nous entoure.

- L'émigration clandestine, cette chose se propage jour par jour dans la société algérienne surtout cette année beaucoup plus entre les jeunes. A partir de l'âge adolescence, quelles sont les raisons de cette migration ?

D'abord, la plus part de les immigrés cherche à les conditions améliorées comme le travail, les jeunes sont au chômage, en plus la pauvreté de les familles c'est une cause à l'émigration clandestine, pour trouver à belle vie dans les autres pays, et améliorer le statut de sa famille, en fin, il y a des situations critiques,

Comme les Patients qui ne trouvent pas
les Traitement dans leurs pays de

mais il ya des autres personnes
contre la migration, parce que
en premier lieu ~~est~~, c'est une
chose illégal et inversé la
loi.

ensuit, c'est un risque de vie
parce que ils boargent par
un petit bateau avec beaucoup des
gens.

en troisième lieu, ce immigrés n'ont
pas de papiers, au maison au danger
au travail, ils n'ont rien, va
souffrir dans cette pay

- en conclud, moi j'ai trouvés que
l'émigration c'est une destination
solution, Malgré tout mais l'espérance
doit rester, il faut Tentative de
développement Mais dans le pays
d'origine ou voyager de façon
légal.

L'émigration clandestine

L'émigration clandestine est un phénomène dans la société d'aujourd'hui dans les jeunes en Algérie, pour moi je refuse cette phénomène.

D'abord, l'émigration clandestine est ^{elle} cause des incertains jeunes. **Ensuite**, il est recherché par la police et ~~entraîne à la prison~~ ^{empêcher} **enfin**, ^{ce} phénomène qui est problème de la résidence et le racisme. ^{prévoque}.

alors, l'émigration clandestine est le rêve de la plupart des jeunes mais ~~il~~ faut pas risque pour rechercher dans un meilleur vie ^{peut-être} un meilleur vie qui trouve dans cette pages.

Copie N°51

- L'émigration clandestine est une
phénomène dans les jeunes algériennes,
cette phénomène ^{est le résultat} a cause de chômage des
jeunes.

- D'abord, L'émigration clandestine
est cause par la mort.

Ensuite, il recherche une meilleure vie qui
travailler et marier mais il trouve le
contraire (le racisme, l'exploitation -- etc)

Donc, le gouvernement doit limiter ce
risque car il menace notre jeunesse.

Copie N°52

- L'horizon c'est l'émigration ; nos jeunes algériens rêvent d'être dans les autres pays ; pour chercher des solutions et afin de réaliser leurs rêves par exemple le travail ... logements ...

D'abord ; l'émigration elle donne à les jeunes des chances pour une nouvelle vie dans un autre pays

- ensuite ; l'émigration est comme une solution de tout les problèmes de la vie

- l'émigration est un voyage au la mort ; elle est dangereuse ; et elle a un faible pourcentage de succès

- première l'émigration dans le

mer avec des petit bateaux vers la mort personnellement

- en deuxième ; même la, résultat de l'horizon elle est positif ; n'est pas forcément une vie mieux que la vie dans notre pays

En conclusion ; mes frères est mes sœurs a mon avis il faut mieux que vos restes dans nos pays

Copie N°53

L'émigration clandestine est un phénomène. Il se passe en les années 1980, c'est une idée polémique qui a pris dans les jeunes. Il faut parler dans ce sujet il est très important. Il y a une catégorie pour les jeunes dans plusieurs pays et il y a une catégorie libre contre ce fait.

D'abord, les jeunes cherchent de meilleures conditions de vie. ex: le travail. et les droits politiques et valoriser d'être humains. ensuite les jeunes cherchent dans France la liberté et la démocratie. D'autre part dans ce pays il y a le racisme et surtout les arabes, et les musulmans. en le salaire et le travail important sont très c'est le chômage. par exemple le chômage avec malheur le parent

Je pense cet idée il est très simple
et dangereuse. Il faut dans
ses jeune rest d'un et pay et
est travail cet future. et ~~son~~
sécurité.

Copie N°54

L'émigration clandestine
Ces jours l'émigration clandestine prend de plus en plus de l'ampleur dans notre société.

D'abord, c'est fléau sera célèbre et sur tout dans les gens et même aussi dans les femme qui prendre le bébé qui mort dans la mer et ne pas aller dans notre pays et même il cacher la police de c'est pays.

Ensuite l'Harga est un bien pour les gens parce que il donne c'est gens la liberté et la civilisation et la plus part des gens recherche la meilleur vie et sur tout le travail, la famille et la sécurité dans les notre pays et la respecté.

Enfin je pense que l'Harga est un bien et pas bien dans le même temps. bien pour les Hittiste et pas bien pour les gens

L'émigration clandestine

L'émigration clandestine, c'est une mode à peu près pour les jeunes de nos jours. Il sont préférés les risques pour vivre dans autre pays.

L'émigration clandestine c'est un risque pour la vie.

D'abord; c'est un phénomène à plan des dangers.

Ensuite, tu sera vivre comme un étranger dans leur pays est en plus tu sera recherche est vivre perturbé.

L'émigration clandestine c'est une solution pour quitter le pays est vivre la bonne vie.

D'abord, en vivre a la sufrance dans mon pays en m'apas le droit pour vivre a l'aise.

Ensuite, dans mon pays Il ya beaucoup choses qui montre la vie a été

impossible parce que nous sommes
résist la confiance avec le président
il est pas sérieux dans leurs décisions
Enfin; je veux l'indépendance

je suis pour le l'émigration clandestine
je préfère le risque est la mort dans
la même est je préfère pas la mort de
mon pays.

Copie N°56

Emigration illégale, ou comme appelé El Harga, c'est un autre moyen pour chercher d'une vie meilleure.

D'abord, tous ceux qui veulent avoir une belle vie, utilisent cette méthode, parce qu'ils cherchent de meilleures conditions de vie comme le travail, la sécurité, construire une petite famille pour avoir les papiers, pour faciliter le fonctionnement d'entrées et sorties de la région.

Ensuite, les jeunes rêvent de vivre dans un pays plus développée, pas comme chez nous là-bas, le tiers monde.

Cela pendent, elle est un suicide, parce que nous achetons la mort par notre argent.

D'autre part, elle est un grand problème de racisme d'humanité.

Enfin, je suis contre ce phénomène parce qu'elle est une aventure pleine de risque, et on laisse des familles

qui pleurent de nous chaque seconde.

L'émigration clandestine

- L'émigration clandestine est un phénomène étalée beaucoup dans notre pays, recouvrir à un grand nombre des jeunes hommes et femmes, et même les jeunes enfants.

- Les partisans de cette émigration pensent que c'est bien car \approx peut être changée leur vie à la meilleure comme trouve un travail et gagnent de l'argent.

- Ensuite, obtenez la nationalité européenne et d'obtenir les papiers.

- Cependant, il y a les opposants qui pensent que c'est pas bien parce que, dans ce phénomène il y a le risque de mort dans la mer.

- En outre, elle est illégale conduisant à la prison.

Enfin, difficile à vivre en Europe.

En conclusion, l'émigration phénomène dangereuse pour la jeunesse, et elle peut causer aussi la mort de cette génération de jeunes et on espère que les autorités peuvent arrêter cette illégal émigration.

L'émigration clandestine :

L'émigration clandestine, est un phénomène très propagé entre les familles, et surtout entre la jeunesse, qui menace en premier lieu l'Algérie et après leur famille.

Le sujet anime un polémique entre les opposants et les partisans de la problématique poser :

« Pourquoi les jeunes s'émigrent clandestinement ? »

Les partisans de l'harga pensent, que' il vont à l'étranger pour travail et, gagner de l'argent, et ensuite pour une belle vie. et il y a des cas particuliers : pour l'émigration pour se soigner ou étudier ex.....

pourtant les opposants de l'harga trouvent qu'il vont au pays étranger est un souffre à cause de la marginalisation et le racisme Européenne. ensuite, l'échappe de la justice sans papier sans identité augmente le risque de prisonnement et l'exil à longévité, et il va laissé tout

neur et caché de police et jendarme.

Einsi de suit, quand les haragas fuissent ne trouvent pas la paradis mais trouve la souffrance et l'angoissé.

L'émigration, c'est sujet sensible qui faire occuper l'opinion publique. Par ce que la jeunesse voir que l'haraga mettre fin leur souffrance. dans le pays mais c'est une grande souffrance et risquer de mettre fin à vie. au faim ou au bateau de mourir par les baleines.

la paroles déliérant entre ~~les~~ les haragates =
← je suis manger par les baleines même
qu'être mangé les vers. →

L'émigration clandestine

* Aujourd'hui l'émigration clandestine est très répandue dans la société Algérienne dans le passé, elle était pour les hommes c'est tout mais dans ce temps on capturait les femmes et les familles même les bébés de l'âge de 2 ans. C'est pour ça ~~rapport~~ il y a une question qui tourne dans la tête de tout les Algériens : Pourquoi les jeunes s'émigrent-ils clandestinement ?

* L'émigration clandestine c'est un rêve de beaucoup des Algériens. Premièrement, parce que il y n'est pas des droits dans le pays d'origine. En plus, pour chercher une meilleure vie par exemple pour gagner l'argent et pour travailler ou se marier, ou chercher un traitement.

* En contre les Algériens il pense que dans le notre pays il y a une vie très belle et très facile mais c'est fausses idées. Malgré les avantages de l'émigration

clandestine il y a des inconvénients, D'abord, le problème d'intégration la société Algérienne c'est une société musulmane et la majorité des autres pays qui nous ne sont pas musulmans, en suite, c'est pas garanti des réussites.

* En conclusion moi contre l'émigration clandestine parce que c'est un suicide et il y a un risque. En plus ça touche les parents en premier lieu,

il y a un exemple qui dit :

Je mange ^{dans} votre pays mieux que je mange le sucre de votre pays

émigration clandestine:

L'émigration clandestine est un phénomène étalé beaucoup dans notre société.

Les gens ont pensé que: l'émigration clandestine est mal, parce que:

- Cette phénomène est un grand risque de la mort et ainsi que le suicide.

- Elle est illégale conduire à la loi.

Les participants croient que cette fléau sociale est bien pour les cause, suivantes:

- D'abord, l'homme qui fuit à l'étranger pour sauver sa vie: (cherche un travail - gagner d'argent - suivi le traitement ... etc)

Ensuite, continue l'étude et sauvegarde la vie.

Enfin, personnellement, je suis pour l'émigration clandestine malgré tous ses inconvénients, parce qu'elle vraiment sauve les rêves de perdre.

L'émigration clandestine

L'émigration clandestine est un phénomène très connu, sur tout dans les pays arabe, et spécialement en algérie, mais quelle en les raisons de cette phénomène? et qui pense leur partissent et leur opposantes?

Les partissent, de cette phénomène pense que : "El herra" donnez à "El herra" une meilleur vie (maison, travail, argent...) est un meilleur traitement pour les malade que son malade est très charge comme le sommeil, est il y a pas une traitement pour lui dans son pays, en mit, ils pense que "L'émigration clandestine" donnez à "El herra" les papiers pour commencent une nouvelle vie, une travail, une maison, est le plus importan c'est l'argent.

Par contre, les opposantes de cette flux social pense que : c'est

Soit même à la mort de milliers de
mer est leur cœur n'a jamais trouvé,
les dernières statistiques dit que le
pourcentage d'arrivée à l'étranger est
très petit 20%, et plus que 100
"harraga" morts dans la mer, et
en plus de ça le résultat de "El
harraga" c'est pas garanti, c'est
t'adieu: c'est pas sûr de arriver à
la destination, est c'est pas sûr de
trouver une travail et une maison
pour commencer leur vie à l'étranger,
En suite ils pensent que c'est personnes
toujours rester cachés par la
police, parce que leur existence
c'est pas légal, elle est illégal,
est le moment que la police trouve
"El harraga", directement à prison.

Finalement, à mon opinion
il plus que l'émigration clandestine
c'est pas une solution pour

commencez une nouvelle vie, et
prenez une pause, c'est le
contraire. « El habragh completez
son vie avec une Muejana et
dans un cochenille »

Copie N°62

La
ma L'émigration clandestine

L'émigration clandestine est un fléau qui menace la jeunesse surtout en Algérie, il y a des jeunes qui pensent que l'émigration est juste. Ils croient ce phénomène pour les raisons suivantes :

D'abord, les jeunes cherchent une meilleure vie et ils pensent que à l'étranger il y a le paradis.

Ensuite, ils immigreraient pour faire et faire des papiers et avoir tout les droits.

Enfin, le chômage et l'injustice sociale poussent les jeunes à vouloir traverser la Méditerranée.

Mon avis l'émigration clandestine n'est pas juste, et pour les causes que je suis contre ce fait :

Premièrement, l'émigration est une menace pour la vie de l'homme et peut conduire à la mort.

Deuxièmement, les parents sont tourmentés beaucoup par l'absence de leur fils.

Enfin, l'homme peut souffrir à l'étranger à cause de racisme.

Donc, il faut garder l'espoir et rester dans votre pays original.

Copie N°63

L'émigration clandestine c'est un sujet important dans la société algérienne concerner tout les couche communautaire petit est grande.

il y a quelques personnes qui voyager sans papier pour une bonne condition de vie et trouver un travail et un logement et les démocraties liberté mais autre personnes contre cette question parce que il y a le racisme et les risques dans la mer comme tous les jours qui devient un véritable pour les poissons et garde les espoirs et regarde la côte positive de votre pays

• dans mon opinion étudient bien et rassembler la argent et voyager avec un moyen ou un façon officiel

Copie N°64

* l'émigration clandestine très fréquente surtout à ce moment beaucoup dans l'Algérie

* l'émigration clandestine et l'émigration possible et négative et distributive que a beaucoup des cause comme :

* chômage, logement ; le terrorisme - pour cette raison les jeunes algériens renoussent l'émigration clandestine sans papier pour travailler et jusqu'à mariage après dans pays étranger-terrestre pour parler direct et terrorisme. Les risques : Coder l'esprit, Argent perdu

* a la fin l'émigration clandestine renoussent beaucoup dans le terrorisme donc il faut arriver à connaître mieux les causes négatives de la l'émigration clandestine sans papier.

Copie N°65

La technologie est une science moderne qui contribue à améliorer tout les domaines de la vie.

D'abord, peuple en besoin dans sa vie quotidienne par exemple : le TIC facilite le travail dans les écoles et le sport de travail, établies à santé, en plus de son besoin pour la communication. Cependant, la TIC n'est pas dénuée de points négatifs, car cela rend le personne dépendante et malade, et cela l'isole de la société.

Je pense que, la TIC c'est ^{bien} moins et plus que cela dépend de la personne qui l'utilise.

Petites écrans =

Un fort débat se poursuit aujourd'hui sur l'impact des petits écrans comme : Smartphone, ordinateur, TV, et l'utilisation des écrans est entre les parents, les éducateurs et les professionnels de la santé. Quelle sont les bienfaits et les méfaits ~~sur~~ des petites écrans sur la santé et la vie d'humain ? Les petites d'écrans c'est un phénomène négatif et positif, selon la personne qui il affecte.

~~Les détracteurs~~ Les détracteurs affirment que les petites écrans, a renvoie négativement sur la vie d'humain. il impacte sur la santé d'humain ~~comme~~, comme, la dangerosité des rayons et la lumière ~~et~~ sur les yeux, cela conduit à un affaiblissement des yeux. Ils perdent beaucoup de temps, et mène à l'addiction (ils!).

Le partisan pense que les petites d'écrans effect positif sur l'humain, si tu en fait bon usage, ils aident ~~pour~~ pour chercher à les information et ~~pour~~ ~~éduquer~~ sur l'éducation.

Grâce à le monde devenu une petite village parce que les peuples du monde ont été rapproché grâce à la communication.

L'utilisation des écrans

Les écrans sont des moyens parfois positifs et parfois ^{petits} négatif, cela dépend des usages de la personne, est ce que les petits écrans a des effet positifs ou des effets négatifs?

D'abord, dans ses dernières années on a vu l'utilisation des moyens a des plusieurs domaines, comme (La santé ^{et} et l'éducation ...) mais l'utilisation mauvaise de ces moyen elle a des effets négatifs comme (L'absence des parents pour garder leurs enfants, Le long utilisation des Smartphone et TV.

L'utilisation des écrans.

Dans ce temps la technologie et les écrans deviennent très importants et incontournables, mais ils ont des effets négatifs comme des effets positifs.

D'une part, les écrans sont utiles et facilitent les communications et l'on peut connaître la culture des autres religions et réunir les informations.

D'autre part, par contre, les écrans sont très dangereux pour leur utilisation parce qu'ils sont addictifs et cela fait perdre du temps et ça fait mal aux yeux.

Copie N°69

La technologie est toujours en développe le nombre d'utilisation des écrans comme les portable et les tablette, mais elles effet sur les personnes donc, quel sont les effets positifs et négatifs des petite écrans?

Les écran effet positif sur les élèves et son niveau. Il y des élèves qui fait son projet et étude son leçons, les famille assemble sur le "TV" en dans la nuit. Les entreprise bénéficie des écrans dans leur travail - dans trop domaines mais son effets négative et sont trop comme passe trop de temps par jour, Les étude dit que 95% de person passe > plus de 10 heures par jour, elle affectant négativement sur la euse et causé beaucoup des malade comme les maladi d'ossements et le niveau d'élève dans l'éducation

Copie N°70

Aujourd'hui, les téléphones et les tablettes
devenue très important dans la vie modern

Ils ont des négatifs cotés, l'enfant passe
trop le temps avec les jeux et les réseaux
sociaux et laisse les études les derniers
et ne fait pas le sport. Aussi les
familles ne réuni pas ensemble.

Personnellement je pense qu'il faut mettre
les limites pour les écrans et passer le temps
avec les autres activity comme la lecture
C'est mieux.

Copie N°71

Les petits écrans, ils sont devenu très populaires, ils facilitent la vie dans tout les domème. Ils sont outils pour amuser et étudier et parler avec les amis loins.

mais les parents ne supporte pas l'utilisation des écrans par les enfants et take un jugement sever sur les. surtout les enfants prefer s'occu sur les jeux vidéo toujours et ça influence les yeux et causer les maladies en plus ils séparent les membres de la famille

finallement, il faut faire un program pour limiter le temps des écrans.

L'utilisation des écrans

Les écrans sont des moyens parfois positifs et parfois ^{petits} négatif, cela dépend des usages de la personne, est ce que les petits écrans il a des effet positifs ou des effets négatifs?

D'abord, dans ses derniers années on a vu l'utilisation des moyens a des plusieurs domaines, comme (La santé et l'éducation ...) mais l'utilisation mauvaise de ces moyen elle a des effets négatifs comme (l'absence des parents pour garde leurs enfants, Le long utilisation des Smartphone et TV.

Copie N°73

les études sur l'intégration des Technologies de l'information et de la communication et l'utilisation des écrans (Smartphone, ordinateur, tablette, télévision ----) apparemment à beaucoup d'impact sur les apprentissages. l'utilisation des écrans améliore la qualité de l'enseignement et les peuples comme il a fait effet positif. par exemple (la communication entre les utilisateurs et recherche les informations et ouvre il à très facile

Copie N°74

L'utilisation des écrans.

Dans notre époque les enfants et les parents et les jeunes utilisent beaucoup les écrans comme les smartphones, l'ordinateur, les tablettes et la télévision etc. Mais cette activité a plusieurs effets positifs et négatifs.

D'abord, l'utilisation des écrans du plusieurs heures pour les enfants et les adultes isole de la réalité. Cette moderne phénomène cause

Enfin, cette moderne phénomène cause la dépression et beaucoup maladies du yeux.

Mais d'autre part, l'utilisation des écrans nous aide nous des autres langues et cultures.

Puis, cette activité fait la divertissement personnel nous can laugh par regarder des comiques vidéos dans les réseaux sociaux.

Enfin, nous can't s'occuper de l'utilisation des écrans est négatifs ou bien positifs.

Liste des abréviations

AC : Analyse contrastive

AE : Analyse des erreurs

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEE : Compréhension et Expression Écrites

COD : Complément d'objet direct

COI : Complément d'objet indirect

FLE : Français langue étrangère

LC : Langue cible

LE : Langue étrangère

LM : Langue maternelle

LS : Langue source

L2 : Langue seconde

N° : Numéro

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Liste des tableaux

Tableau 1: Statistiques année 2019-20202	43
Tableau 2: Volumes horaires hebdomadaires cycles primaire et moyen	43
Tableau 3: Volumes horaires hebdomadaires au cycle secondaire	43
Tableau 4: Voyelles communes entre arabe et français	124
Tableau 5: Voyelles limitées à l'arabe et au français	125
Tableau 6: Consonnes de l'arabe.....	127
Tableau 7: Classification articulatoire des consonnes du français selon leur lieu et mode d'articulation	129
Tableau 8: Répartition des apprenants par sexe	149
Tableau 9: Répartition des apprenants selon l'âge	150
Tableau 10: Répartition des étudiants selon leur lieu de résidence	151
Tableau 11: Niveau d'études des pères des étudiants	152
Tableau 12: Niveau d'étude des mères des apprenants	153
Tableau 13: Ordre d'appropriation des langues chez les apprenants algériens	154
Tableau 14: Perception des apprenants sur la difficulté de l'écriture en français	156
Tableau 15: Répartition des réponses selon l'initiative de rédaction.....	157
Tableau 16: Fréquence d'évitement de mots ou phrases en raison de difficultés de leur écriture	158
Tableau 17: Maîtrise du sens des mots employés par les répondants	159
Tableau 18: Motivations pour la consultation du dictionnaire	160
Tableau 19: Répartition des types de dictionnaires consultés par les étudiants	161
Tableau 20: Influence de l'arabe sur la rédaction en français.....	162
Tableau 21: Fréquence de la comparaison entre le français et l'arabe	163
Tableau 22: Influence des règles de l'arabe sur l'apprentissage du français.....	164
Tableau 23: Référence à la langue arabe dans l'apprentissage du français.....	165
Tableau 24: Principales difficultés dans l'apprentissage du français	166
Tableau 25: Perception du rôle de la langue arabe dans l'apprentissage du français.....	167
Tableau 26: Emploi de termes anglais dans l'expression écrite en français	169
Tableau 27: Raisons du glissement vers l'anglais dans l'écriture en français.....	170
Tableau 28: Principaux domaines de similitude entre les langues selon les apprenants	171
Tableau 29: Influence des similitudes entre le français et l'anglais sur l'apprentissage	172
Tableau 30: Problèmes liés à la confusion des voyelles orales	184
Tableau 31: système vocalique du français	184
Tableau 32: difficultés liées aux voyelles nasales	188
Tableau 33: Erreurs phonétiques dues à la confusion entre les consonnes [p] et [b], [n] et [ɲ], [f] et [v]	189
Tableau 34: Omission des accents.....	192
Tableau 35: Groupes consonantiques évités.....	193
Tableau 36: Tableau récapitulatif des interférences phonétiques avec leur occurrence dans le corpus	194
Tableau 37: Interférences liées à l'omission de l'article	195
Tableau 38: Erreurs liées à l'ajout de l'article.....	196
Tableau 39: Erreurs concernant le genre de l'article	198
Tableau 40: Confusion entre l'article défini et indéfini	199

Tableau 41: Erreurs liées à l'emploi des articles dans les expressions de quantité (« beaucoup de », « plusieurs »)	200
Tableau 42: Problèmes liés à l'emploi des adjectifs possessifs.....	201
Tableau 43: Problèmes liés l'emploi des adjectifs démonstratifs.....	202
Tableau 44: Erreurs concernant la forme infinitive.....	203
Tableau 45: Exemples de l'omission de l'auxiliaire « être »	204
Tableau 46: Confusion entre verbes pronominaux et non pronominaux.....	206
Tableau 47: Problèmes concernant l'emploi du subjonctif présent.....	208
Tableau 48: Erreurs d'accord entre le sujet et le verbe	209
Tableau 49: Redondance du sujet.....	211
Tableau 50: Omission du sujet	213
Tableau 51: Place du pronom complément	214
Tableau 52: Place de l'adjectif	215
Tableau 53: Accord de l'adjectif.....	216
Tableau 54: Place de l'adverbe.....	217
Tableau 55: Erreurs concernant les pronoms relatifs	218
Tableau 56: Accord de tout employé comme déterminant.....	221
Tableau 57: Problèmes liés à l'emploi des prépositions.....	223
Tableau 58: Usage distinct de la préposition « à » en arabe et en français	225
Tableau 59: Tableau récapitulatif des interférences morphosyntaxiques avec leur occurrence dans le corpus	227
Tableau 60: Problèmes liés à la traduction littérale.....	233
Tableau 61: Emploi des verbes : « faire », « prendre » et « demander »	236
Tableau 62: Tableau récapitulatif des interférences sémantico-lexicales avec leur occurrence dans le corpus	241
Tableau 63: Interférences culturelles.....	244
Tableau 64: Tableau récapitulatif des interférences culturelles avec leur occurrence dans le corpus	246
Tableau 65: Transferts de la forme des mots anglais en français	248
Tableau 66: Transferts de sens des mots anglais en français	249
Tableau 67: Tableau récapitulatif des interférences dues à l'influence de l'anglais avec leur occurrence dans le corpus.....	253
Tableau 68: Tableau résumant le pourcentage des interférences interlinguales dans les copies des apprenants.....	255
Tableau 69: Tableau comparatif des interférences phonétiques fréquentes chez les étudiants algériens.....	272
Tableau 70: Conjugaison contrastive des verbes pronominaux et non pronominaux aux temps de l'indicatif.....	279

Liste des figures

Figure 1: Localisation de la ville de Batna sur la carte de l'Algérie	39
Figure 2: Schéma proposé par Besse et Porquier représentant l'interlangue	84
Figure 3: Spécificités de l'écriture en L2.....	101
Figure 4: Répartition des apprenants par sexe.....	150
Figure 5: Répartition des apprenants selon leur âge.....	151
Figure 6: Répartition des étudiants selon leur lieu de résidence	152
Figure 7: Niveau d'études des pères des étudiants.....	153
Figure 8: Niveau d'étude des mères	154
Figure 9: Ordre chronologique de l'appropriation des langues.....	155
Figure 10: Perception des apprenants sur la difficulté de l'écriture en français.....	157
Figure 11: Répartition des réponses selon l'initiative de rédaction	158
Figure 12: Fréquence d'évitement de mots ou phrases en raison de difficultés de leur écriture ..	159
Figure 13: Maîtrise du sens des mots employés par les répondants.....	160
Figure 14: Motivations pour la consultation du dictionnaire	161
Figure 15: Répartition des types de dictionnaires consultés par les étudiants.....	162
Figure 16: Influence de l'arabe sur la rédaction en français	163
Figure 17: Fréquence de la comparaison entre le français et l'arabe	164
Figure 18: Influence des règles de l'arabe sur l'apprentissage du français	165
Figure 19: Référence à la langue arabe dans l'apprentissage du français	166
Figure 20: Principales difficultés dans l'apprentissage du français	167
Figure 21: Perception du rôle de la langue arabe dans l'apprentissage du français	168
Figure 22: Emploi de termes anglais dans l'expression écrite en français.....	170
Figure 23: Raisons du glissement vers l'anglais dans l'écriture en français.....	171
Figure 24: Principaux domaines de similitude entre les langues selon les apprenants	172
Figure 25: Influence des similitudes entre le français et l'anglais sur l'apprentissage	173
Figure 26: Répartition des Types d'interférences interlinguales chez les apprenants algériens...	255

Table des matières

Sommaire	1
Introduction générale.....	3
Première partie : Influence et interférence interlinguistique dans le contexte plurilingue algérien	12
Chapitre 1 : Le français dans le paysage sociolinguistique algérien.....	15
Introduction	16
1.1. Contact de langues et bi-pluri-multilinguisme	17
1.2. Précisions terminologiques	20
1.2.1. Le statut des langues en situation de contact.....	20
1.2.1.1. Langue maternelle, langue première, ou langue source ?.....	20
1.2.1.2. Langue seconde, langue étrangère ou langue cible ?	22
1.2.1.3. Langue officielle ou langue nationale ?.....	24
1.2.2. Acquisition, apprentissage et appropriation.....	24
1.3. Le paysage sociolinguistique algérien	26
1.3.1. L'arabe.....	27
1.3.1.1. L'arabe classique (fusha)	28
1.3.1.2. L'arabe standard (moderne)	30
1.3.1.3. L'arabe dialectal	30
1.3.2. Le berbère	31
1.3.2.1. Le kabyle.....	32
1.3.2.2. Le chaoui	32
1.3.2.3. Le m'zab	33
1.3.2.4. Le targui.....	33
1.3.3. Les langues étrangères.....	33
1.3.3.1. Le français	33
1.3.3.2. L'anglais	35
1.3.3.3. L'espagnol, l'allemand et l'italien.....	37
1.4. Contexte particulier : Présentation de la ville de Batna	38
1.5. L'enseignement du français en Algérie	40
1.5.1. Bref rappel historique	40
1.5.2. La langue française dans l'enseignement supérieur	44
1.5.3. Aperçu du programme de français en première année licence à l'université Batna2.....	46
1.6. Conclusion	48

Chapitre 2 : L'interférence interlinguale : Influence croisée entre langues source et cible	49
Introduction	50
2.1. Influence interlinguistique	51
2.2. Éléments déclencheurs du transfert interlinguistique	53
2.2.1. Manque de connaissance et niveau de compétence	53
2.2.2. Spécificité des langues et notion de psychotypologie	54
2.2.3. Habitudes d'apprentissage de la langue cible	55
2.3. Faute et erreur	56
2.3.1. Définitions et distinctions	56
2.3.2. Le statut de l'erreur	58
2.3.3. Les sources de l'erreur	59
2.4. L'interférence : Définitions et classements	60
2.4.1. Définitions	60
2.4.2. Les différents classements de l'interférence	63
2.4.2.1. Du point de vue du fonctionnement interne de la langue	63
2.4.2.1.1. Le niveau morphosyntaxique	63
2.4.2.1.2. Le niveau phonétique	65
2.4.2.1.3. Le niveau lexico-sémantique	66
2.4.2.1.4. Le niveau socioculturel	67
2.4.2.2. Du point de vue du moment de l'apprentissage	68
2.4.2.2.1. L'interférence proactive	69
2.4.2.2.2. L'interférence proactive	69
2.4.2.3. Du point de vue de la source d'interférence	69
2.4.2.3.1. L'interférence intralinguistique ou intralinguale	70
2.4.2.3.2. L'interférence interlinguistique ou interlinguale	71
2.4.3. Interférences et les autres marques transcodiques dues au contact de langues	72
2.4.3.1. Interférence et emprunt	72
2.4.3.2. Interférence et alternance codique	73
2.4.3.3. Interférence et calque linguistique	74
2.5. Traditions de l'analyse de la langue de l'apprenant	75
2.5.1. L'analyse contrastive	75
2.5.1.1. De son affirmation à sa mise en discussion	75
2.5.1.2. Critique de l'analyse contrastive	77
2.5.1.3. Le retour de l'analyse contrastive en linguistique appliquée et didactique des langues	78

2.5.2. Analyse des erreurs	79
2.5.2.1. Description et principes	79
2.5.2.2. Les critiques de l'analyse de l'erreur	81
2.5.3. L'hypothèse de l'interlangue.....	83
2.5.3.1. Principes et caractéristiques	83
2.5.3.2. Les limites de la théorie de l'interlangue	87
2.6. Différences entre l'apprentissage de la langue source et l'apprentissage de la langue cible	88
2.7. Rôles des langues apprises dans l'apprentissage de la langue cible.....	90
2.7.1. Rôles de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue cible.....	90
2.7.1.1. Fonction de prémisses	90
2.7.1.2. Fonction de référence	92
2.7.1.3. Fonction métalinguistique	93
2.7.2. Rôles des autres langues acquises dans l'apprentissage de la langue cible	94
2.8. L'écrit.....	96
2.8.1. L'écrit dans l'apprentissage d'une langue.....	96
2.8.2. De quelques particularités de la communication écrite	98
2.8.3. Les particularités des textes écrits en L2.....	100
2.9. Conclusion	103
Chapitre 3 : Comparaison des langues : L'arabe et le français.....	104
Introduction	105
3.1. Les différences majeures entre les deux langues	106
3.1.1. L'écriture	106
3.1.2. L'orthographe.....	108
3.1.3. La structure du mot et de la phrase	110
3.2. Comparaison entre l'arabe et le français	111
3.2.1. Comparaison au niveau morphosyntaxique	111
3.2.1.1. Le verbe	111
3.2.1.2. L'ordre de la phrase	115
3.2.1.3. Le nom.....	117
3.2.1.4. Le genre.....	118
3.2.1.5. Le nombre	119
3.2.1.6. L'adjectif qualificatif.....	120
3.2.1.7. La négation.....	120
3.2.1.8. Les prépositions	121

3.2.2. Comparaison au niveau lexical.....	122
3.2.3. Comparaison au niveau phonétique	124
3.2.3.1. Les voyelles.....	124
3.2.3.2. Les semi-voyelles.....	126
3.2.3.3. Les consonnes	126
3.2.3.4. L'accentuation, la syllabation et la liaison	131
3.3. Conclusion	133
Synthèse de la première partie.....	134
Deuxième partie : Méthodologie, analyse du corpus et pistes de remédiation.....	135
Chapitre 1 : Cadre méthodologique et analyse du premier instrument d'investigation	137
Introduction	138
1.1. Rappel des objectifs de la recherche et présentation du protocole d'enquête	139
1.2. Public visé.....	139
1.3. Déroulement de l'enquête	140
1.4. Difficultés rencontrées	141
1.5. Instruments de collecte de données.....	141
1.5.1. Les productions écrites des apprenants	142
1.5.1.1. Les sujets proposés et leurs objectifs	142
1.5.1.2. Grille d'analyse des productions écrites	144
1.5.1.3. Approche adoptée dans l'analyse des erreurs interlinguales.....	145
1.5.2. Le questionnaire.....	147
1.5.2.1. Présentation du questionnaire	147
1.5.2.2. Traitement et analyse statistique des données du questionnaire.....	149
1.5.2.3. Analyse du questionnaire.....	149
1.5.2.3.1. Partie 1 : Profil des participants	149
1.5.2.3.2. Partie 2 : Stratégies et défis de l'écriture en français face à l'influence de l'arabe.....	156
1.5.2.3.3. Partie 3 : Influence de l'anglais	169
1.6. Conclusion	175
Chapitre 2 : Analyse des erreurs interlinguistiques dans les écrits des apprenants algériens ...	176
Introduction	177
2.1. Représentation de l'espace scriptural.....	178
2.2. Les interférences phonétiques.....	179
2.2.1. Confusion des voyelles orales	180
2.2.2. Confusion des voyelles nasales	186

2.2.3. Substitution des consonnes	189
2.2.4. Omission des accents	190
2.2.5. Groupes consonantiques évités	192
2.3. Les interférences morphosyntaxiques	194
2.3.1. Erreurs liées à l'omission de l'article	194
2.3.2. Erreurs liées à l'ajout de l'article	196
2.3.3. Erreurs concernant le genre de l'article	197
2.3.4. Confusion entre l'article défini et indéfini	199
2.3.5. Erreurs liées à l'emploi des articles dans les expressions de quantité (« beaucoup de », « plusieurs »)	199
2.3.6. Problèmes liés à l'emploi des adjectifs possessifs	200
2.3.7. Problèmes liés l'emploi des adjectifs démonstratifs	202
2.3.8. Problèmes concernant l'emploi du verbe	203
2.3.8.1. La forme infinitive	203
2.3.8.2. Omission de l'auxiliaire être	204
2.3.8.3. Emploi des verbes pronominaux	205
2.3.8.4. Problèmes concernant l'emploi du subjonctif présent	208
2.3.9. Accord sujet/verbe	208
2.3.10. Redondance du sujet	210
2.3.11. Omission du sujet	212
2.3.12. Place du pronom complément	213
2.3.13. Place de l'adjectif	214
2.3.14. Accord de l'adjectif	216
2.3.15. Place de l'adverbe	217
2.3.16. Pronom relatif	218
2.3.17. Accord de tout employé comme déterminant	220
2.3.18. Problèmes liés à l'emploi des prépositions	222
2.4. Les interférences sémantico-lexicales	228
2.4.1. Traduction littérale	229
2.4.2. Emploi des verbes : « faire », « prendre » et « demander »	235
2.4.3. Empreint lexical	238
2.4.4. Traduction des expressions figées	239
2.5. Les Interférences culturelles	242
2.5.1. Représentation sociale	244

2.5.2. Expression figée	245
2.6. Influence de l'anglais.....	247
2.6.1. Interférence lexicale.....	248
2.6.2. Interférence sémantique.....	251
2.6.3. Interférence morphosyntaxique	251
2.7. Résultats et discussion	254
2.8. Conclusion	263
Chapitre 3 : Propositions des pistes de remédiation	264
Introduction	265
3.1. Du faux pas à la progression : repenser l'erreur en didactique des langues	266
3.2. La didactique convergente: Pour une bonne gestion du plurilinguisme en classe.....	268
3.2.1. Un fondement culturel.....	268
3.2.2. Un fondement sociolinguistique	269
3.2.3. Un fondement psycholinguistique	269
3.2.4. Un fondement didactique	269
3.3. Activités didactiques	270
3.3.1. Aspects phonétiques.....	271
3.3.2. Aspects morphosyntaxiques	274
3.3.3. Aspects sémantico-lexicales.....	285
3.4. Approche interculturelle	287
3.5. Apport des TICE	290
3.6. Recommandations aux enseignants	292
3.7. Recommandations aux apprenants	293
3.8. Conclusion	295
Synthèse de la deuxième partie	297
Conclusion générale	298
Bibliographie	305
Annexes	321
Annexe1 : Tableau des lettres arabes et leur transcription.....	322
Annexe2 : Questionnaire destiné aux étudiants	323
Annexe3 : Copies des étudiants.....	340
Liste des abréviations.....	423
Liste des tableaux.....	424
Liste des figures	426
Résumé	433

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire articulant les apports de la didactique des langues, de l'acquisition des langues, de la linguistique contrastive, de la sociolinguistique et des études sur le plurilinguisme. Elle vise à analyser les interférences interlinguales observables dans les productions écrites d'étudiants algériens de première année universitaire en français langue étrangère (FLE), inscrits à l'université de Batna 2. Ces phénomènes d'interférence sont envisagés dans le cadre d'un environnement linguistique marqué par une forte hétérogénéité et une cohabitation complexe des langues. Adossée à une méthodologie à la fois descriptive et analytique, cette étude s'appuie sur une analyse qualitative et quantitative de 74 copies d'apprenants, complétée par une enquête par questionnaire permettant de confronter les données linguistiques aux représentations sociolinguistiques des étudiants. Les résultats confirment la validité des hypothèses initiales : les transferts négatifs identifiés concernent principalement le plan morphosyntaxique où l'arabe s'affirme comme la principale langue source d'interférences, tandis que l'anglais, perçu comme proche du français, induit surtout des interférences lexicales. En définitive, cette recherche préconise une refondation didactique reposant sur l'exploitation constructive de l'erreur, l'intégration d'une pédagogie contrastive, et la conception de pratiques d'enseignement adaptées à la dynamique plurilingue propre au contexte algérien d'apprentissage du FLE.

Mots-clés: Analyse contrastive, interlangue, interférences interlinguales, langue cible, langue source

ملخص

تندرج هذه الدراسة ضمن مقارنة متعددة التخصصات تجمع بين معطيات من تعليم اللغات، واكتسابها، واللسانيات التقابلية، والسوسiolسانيات، والدراسات حول التعدد اللغوي. وتهدف إلى تحليل التداخلات اللغوية الملحوظة في الإنتاجات الكتابية لطلبة جزائريين سنة أولى جامعي في مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، والمسجلين بجامعة باتنة 2. تُدرس هذه الظواهر في سياق لغوي يتسم بالتنوع الكبير والتعاش المعقد للغات. تركز الدراسة على منهجية وصفية وتحليلية، وتُعتمد فيها مقارنة كمية ونوعية لتحليل 74 نصًا طلابيًا، مدعومة باستبيان يربط بين المعطيات اللغوية والتمثلات السوسiolسانية لدى الطلبة. تؤكد النتائج صحة الفرضيات الأولية: إذ تتركز التحويلات السلبية بشكل رئيسي على المستوى الصرفي-التركيب، وتُعد اللغة العربية المصدر الأول لهذه التداخلات، بينما تسهم اللغة الإنجليزية – التي يُنظر إليها على أنها قريبة من الفرنسية – بشكل خاص في التداخلات المعجمية. توصي الدراسة في ختامها بإعادة النظر في المقاربات التعليمية من خلال توظيف الخطأ بشكل بنّاء، والاعتماد على تعليم تقابلي، وتصميم ممارسات تعليمية تتماشى مع الديناميكية اللغوية المتعددة الخاصة بالسياق الجزائري لتعلم الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: التحليل المقارن، اللغة الوسيطة، التداخلات بين اللغات، اللغة الهدف، اللغة المصدر

Abstract

This research adopts an interdisciplinary approach combining contributions from language didactics, second language acquisition, contrastive linguistics, sociolinguistics, and studies on multilingualism. It aims to analyze interlingual interferences observed in the written productions of first-year Algerian university students studying French as a foreign language (FFL) at the University of Batna 2. These interference phenomena are examined within a linguistically diverse environment characterized by the complex coexistence of multiple languages. Based on both a descriptive and analytical methodology, this study relies on a qualitative and quantitative analysis of 74 student papers, supported by a questionnaire survey that connects linguistic data with students' sociolinguistic perceptions. The findings confirm the initial hypotheses: most negative transfers occur at the morphosyntactic level, where Arabic is identified as the main source language of interference. In contrast, English-perceived as linguistically close to French-mainly leads to lexical interferences. Ultimately, the research advocates for a didactic rethinking that promotes constructive use of errors, the implementation of a contrastive pedagogy, and the development of teaching practices adapted to the plurilingual dynamics of the Algerian FFL learning context.

Keywords: Contrastive analysis, interlanguage, interlingual interference, target language, source language.