

Les interférences interlinguales chez les étudiants algériens en contexte plurilingue

Interlingual interference among Algerian students in a multilingual context

Medjdoub Hynd^{1*}, Reggad Fouzia²

¹ Université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif2, Laboratoire Approche Pragmatique et Stratégies du Discours(A.P.S.D) (Algérie), hi.medjdoub@univ-setif2.dz

² Université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif2, Laboratoire Approche Pragmatique et Stratégies du Discours(A.P.S.D) (Algérie), fouziamalki.reggad@gmail.com

Date de réception: 2024-01-26 ; Date d'acceptation: 2024-04-14

Résumé: Cette étude s'intéresse aux influences de la langue arabe chez les étudiants algériens apprenant le français comme langue étrangère dans un contexte plurilingue. Elle se penche sur les difficultés interlinguales dont souffrent ces apprenants. L'objectif de cette étude est d'identifier et de classer les erreurs interférentielles commises par ces étudiants dans leurs productions écrites, puis d'étudier et d'analyser les causes de celles-ci, afin de chercher des procédures pour y remédier. A cet effet, une analyse contrastive des systèmes des deux langues en question : l'arabe et le français est appliquée à un corpus de 42 copies et qui a révélé que l'interférence interlinguistique morphosyntaxique constitue l'obstacle le plus flagrant au cours de l'apprentissage du français chez ces étudiants.

Mots-clés: Analyse contrastive; interlangue; interférences interlinguales; langue cible; langue source

Abstract: This study investigates the influence of the Arabic language among Algerian students learning French as a foreign language in a multilingual context. It mainly focuses on the interlingual difficulties faced by those students. The aim of this study is to identify and classify the interferential errors committed by these students in their written productions, and then analyze the causes of those errors, to look at some ways to remedy them. Therefore, a contrastive analysis of the systems composing the two languages under scrutiny: Arabic and French is applied to a corpus of 42 copies of students' written production. The results reveal that the most obvious obstacle faced by these students during the French language learning process is morphosyntactic interlinguistic interference.

Keywords: Contrastive analysis; interlanguage; interlinguistic interferences; source language; target language

* Medjdoub Hynd.

I.Introduction: Chaque langue est distinguée des autres langues par son propre système linguistique. L'arabe et le français ont des systèmes linguistiques totalement différents et proviennent de deux familles dissemblables, l'arabe est issu de la famille Chamito-sémitique, tandis que le français émane de la famille Indo-européenne. Cela signifie que les différences incluent des aspects phonémiques, morphosyntaxiques et lexicaux.

Le lien de l'homme avec sa langue est particulier. Il l'a apprise sans le vouloir. Elle s'impose à lui par le simple contact avec sa société. Conséquemment, lors du processus de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère aux étudiants, il est important de leur montrer que les similitudes et les divergences ou les interférences entre leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, et la langue étrangère, désormais le français, représentent une phase obligatoire dans le passage d'une langue à l'autre.

Nous avons constaté que lors de l'apprentissage du FLE dans le contexte plurilingue algérien, les apprenants, possédant un répertoire linguistique riche et diversifié, commettent souvent un certain type d'erreurs qui ne peuvent s'expliquer si l'on considère uniquement les systèmes lexicaux, phonologiques et morphosyntaxiques de la langue cible. Ce phénomène ayant affecté de manière significative la qualité des résultats d'un nombre non négligeable d'étudiants, nous avons décidé d'y accorder une attention particulière d'où il nous est possible de formuler les questions : Les langues en contact chez ces étudiants sont-elles à l'origine de ces difficultés ? Comment ce contact se manifeste-il dans les productions écrites de nos informateurs ? Notre intuition nous soufflait qu'il s'agissait d'une interférence interlinguale entre l'arabe, désormais langue source, et le français, la langue cible à acquérir, à tous les niveaux linguistiques.

Partant de ces constats, en s'adossant sur les fondements théoriques de l'analyse contrastive et celle des erreurs, la présente recherche vise, d'une part, à identifier et à analyser les erreurs interférentielles entre deux systèmes linguistiques divergents : l'arabe et le français, D'autre part, à proposer des pistes didactiques de remédiation.

II.Contextes et notions

II. 1. Contexte général:

Le paysage linguistique algérien décrit par sa richesse et sa complexité, se caractérise par la coexistence de plusieurs langues et variétés linguistiques aux statuts différents dont la description est épineuse en raison de facteurs historiques, idéologiques, politiques et même psychologiques d'où surgit l'aspect conflictuel de leurs relations. En effet, le texte constitutionnel algérien mentionne l'arabe et l'amazighe comme langues nationales officielles, Les variétés dialectales arabes et les amazighes étant utilisées localement comme langues secondes, enfin le français et l'anglais en tant que langues étrangères.

L'arabe est divisé en plusieurs variétés, dont la plus ancienne est la langue du Coran, appelée langue classique ou littéraire et associée à la religion et à la littérature. Cependant, les temps modernes apportent avec eux un modernisme et une technologie que l'arabe classique ne pouvait plus adopter. En revanche, l'arabe dit moderne ou standard pourrait combler les lacunes de la vie courante. Il jouera le rôle de langue étai des discours officiels et sera la langue de la justice, de l'enseignement, du système éducatif, des médias, etc. La troisième variété est l'arabe dialectal, langue maternelle de la majorité de la population qui s'en sert oralement dans les situations informelles et dans la vie sociale. La langue amazighe, quant à elle, est la deuxième langue nationale

de l'Algérie depuis 2002 suite aux amendements de la constitution algérienne opérés par le gouvernement. Elle est proclamée langue officielle depuis 2016. Elle s'affirme sous forme de variétés parlées aux quatre coins du pays. Cette langue est actuellement intégrée dans le système éducatif algérien. Ainsi, de nombreuses universités sont dotées d'une filière de la langue amazighe.

Cependant, parmi les autres langues étrangères, le français reste le plus favorisé. En fait, cette langue jouit désormais d'un statut prépondérant non seulement dans le secteur éducatif par rapport à l'anglais, l'allemand et l'espagnol, mais aussi dans de nombreux domaines économiques et administratifs. Sa propagation était une suite logique de l'hégémonie coloniale et des diverses politiques linguistiques et culturelles mises en œuvre.

En revanche, la scène linguistique algérienne évolue sous l'influence de la mondialisation. Le statut de la langue de Molière fait face à l'ascension de l'anglais ces trois dernières années, notamment après sa valorisation dans le secteur universitaire et son inclusion à l'école primaire dès la troisième année depuis septembre 2022.

Le plurilinguisme est donc une réalité en Algérie et la mondialisation ne fait rien d'autre qu'accentuer le contact entre ces langues (ou variétés), ce qui comme dans toute situation du contact linguistique conduit à l'émergence de nombreux phénomènes linguistiques et discursifs dont les interférences interlinguales.

II. 2. Contexte local:

La wilaya de Batna se situe au nord-est de l'Algérie dans la région des Aurès. Elle partage deux zones linguistiques (berbérophone et arabophone). En effet, la wilaya reste l'une des régions qui connaît la diversité culturelle et linguistique du pays. Elle représente donc une configuration multilingue dans laquelle les principales langues sont l'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère sous sa variété chaouie, et le français. Ce dernier est présent mais il faut souligner qu'il ne jouissait pas d'autant de prestige que dans la capitale, la Kabylie ou les grandes villes côtières. L'histoire et la géographie de cette région sont à la base de cet état de fait : Batna est en effet une wilaya de l'intérieur du pays. A l'aube de l'indépendance et en l'absence d'établissements scolaires, l'élève batnéen se réfugie dans l'institut islamique où les professeurs égyptiens et irakiens¹ enseignent principalement en arabe. Cela renvoie en partie à la prédominance de la langue arabe sur le français et à l'inclination arabisante dans la région. Par ailleurs, un recul quant à l'utilisation du « chaoui » de la part des berbérophones est constaté. Cela est dû notamment à la forte concurrence de l'arabe dialectal. Cette rivalité consolide l'arabophonie dialectale tout en restreignant la berbérophonie.

II.3. Concepts théoriques opératoires:

Le terme contact des langues a été utilisé pour la première fois par Weinrich (1953) qui a expliqué que le contact des langues est observé d'abord chez l'individu et ensuite chez deux personnes ou plus communiquant dans plus d'une langue. Il couvre toute situation dans laquelle le comportement linguistique d'un individu est influencé par la présence

¹ Dès les premières années de l'indépendance, des instituteurs égyptiens et irakiens furent appelés car l'Algérie n'a, en dehors des élèves issus de l'école coranique, pratiquement pas d'enseignants susceptibles d'enseigner l'arabe.

simultanée de deux langues. Ce phénomène a donné naissance à différentes perspectives d'études sur les langues en contact :

II.3.1. L'analyse contrastive

Originnaire des Etats-Unis dans les années 1950-1960 et dérivée du structuralisme et du behaviorisme américain, pour prédire les erreurs, l'analyse contrastive décrit et compare les deux systèmes linguistiques. Son objectif fondamental est de résoudre les difficultés qui surviennent lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Cette analyse qui aide surtout à prévoir les problèmes d'interférences que pourraient rencontrer les apprenants entre la langue source et la langue cible, a un impact positif sur l'enseignement des langues étrangères parce qu'elle anticipe les erreurs dues à des interférences fournissant ainsi aux enseignants la clé afin qu'ils enseignent la langue étrangère en tenant en compte ces interférences. Nous pouvons alors parler d'un enseignement préventif qui permet de lutter contre les futures interférences que les apprenants seraient susceptibles de commettre tout au long de leur apprentissage.

L'analyse contrastive a été fortement critiquée vu que des études empiriques ont montré que les erreurs prédites ne se produisent pas toujours. De plus, des erreurs se sont produites là où elles n'auraient pas dues se produire. Aussi, comparer les langues s'avère très compliquer, notamment les langues orales et nécessite que les enseignants connaissent la langue maternelle de l'apprenant et ses spécificités. Enfin, nous ne pouvons pas non plus attribuer toutes les erreurs de l'élève à la langue maternelle. Cependant, l'analyse contrastive, même si elle ne peut pas prédire les erreurs, reste utile étant donné qu'elle peut expliquer certaines des erreurs produites.

II.3.2. L'analyse des erreurs

Développée entre 1970 et 1980 et adossée sur la grammaire générative et des théories interactionnistes, elle ne cherche plus à localiser des erreurs en comparant entre la langue source et la langue cible mais elle étudie directement les productions et propose un inventaire d'erreurs classées en différentes typologies, selon leur nature, leur fréquence et leur probabilité d'apparition. Dans le but de répondre aux objectifs d'enseignement : développement ou adaptation de méthodes, mise au point d'exercices, de techniques de correction, etc. Les critères adoptés sont basés sur l'écart entre la production et la forme normée attendue en langue cible et sur la cause suspectée de l'écart entre les deux.

II.3.3. L'interlangue

On attribue à Selinker (1972) l'introduction du terme interlangue tel qu'il est employé actuellement. Il apparaît dans la littérature didactique des langues étrangères pour désigner, qu'à une phase donnée d'apprentissage, l'apprenant assimile la nature et la structure appropriées d'une langue cible où les traits de chacune des langues source et cible respectives particularisent ce système. (Cuq, 2003, p. 140). Ainsi, entre la langue cible et la langue source existe l'interlangue, une langue intermédiaire, un système d'expression transitoire et évolutif qui fonctionne selon ses propres règles et permet à l'apprenant de communiquer.

Galligani (2003) a répertorié les caractéristiques de tous les observables sous-jacents à l'interlangue. Ses propriétés intrinsèques reposent sur son instabilité, parce qu'elle change constamment, l'apprenant reconstruit son système temporaire en réponse à de nouvelles hypothèses émises sur la langue cible. Sa perméabilité reflète un état transitoire car il s'agit d'un constat d'incompétences dans la langue cible et d'un retour

aux règles grammaticales de la langue maternelle pour une production compréhensible, mais grammaticalement inacceptable. Et enfin sa variabilité/systématicité, cela veut dire qu'elle constitue en elle-même un système linguistique distinct régi par ses propres règles qui peuvent différer de celles de la langue source ou cible de l'apprenant.

Ce sont ces caractéristiques qui la différencient d'une langue naturelle. Il faut considérer que son système est différent de celui de la langue maternelle ainsi que de la langue cible. Par conséquent, il est important que les erreurs ne doivent pas être jugées négativement car elles font donc partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'objectif de l'interlangue est comprendre les processus impliqués dans l'apprentissage d'une langue en prenant en considération l'ensemble des énoncés produits pour mettre en lumière le système linguistique construit par l'apprenant.

II.3.4. L'interférence

Pour apprendre une langue quelconque, l'apprenant doit s'aligner à de nouvelles règles phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales et énonciatives. Ce nouvel apprentissage le mène souvent à transposer les règles de sa langue source à la langue cible faisant ainsi un transfert entre les langues. Ce phénomène, nommé transfert par certains, est aussi répandu sous les dénominations : transfert interlinguistique, influence translinguistique (Odlin, 2003), interférence pour Mackey (1976), qui la définit comme l'usage d'éléments d'une langue lorsqu'on parle ou on écrit une autre langue.

D'un point de vue didactique, la cause de ce phénomène est attribuée aux problèmes d'apprentissage où des éléments et des traits d'une langue sont transférés de façon inconsciente et inappropriée comme dans la langue cible. Sous le même angle, Doca (Cité par Al-Hajebi, 2019, p.3), distingue le transfert positif et l'interférence en indiquant que « le transfert désigne les effets du transfert positif ou de facilitation, tandis que l'interférence désigne le transfert négatif ou d'inhibition. »

Les interférences peuvent influencer l'apprentissage d'une langue en ce sens qu'elles ralentissent ou entravent la mise en place d'un nouveau schéma phonologique, phonétique, accentuel ou prosodique; affectent les marques grammaticales et le mode d'agencement des éléments de la langue étrangère; engendrent des choix de mots impropres basées sur des analogies sémantiques et lexicales erronées; contribuent également à une accumulation de faits interférentiels de nature culturelle. L'expression française « c'est tout le mal que je vous souhaite », par exemple, traduite en arabe ou en anglais aurait un sens choquant chez l'interlocuteur. Ainsi, toute déviation des normes de la langue cible qui s'explique par la structure de la langue maternelle ou de toutes autres langues connues du sujet est appelée interférence.

III. Méthodologie

III.1. L'enquête

L'expérience que nous avons conduite dans le cadre de notre enquête, a eu lieu à la faculté des lettres et des langues étrangères de l'université de Batna 2. Au niveau du département de langue et littérature françaises, nous avons sollicité la collaboration des étudiants de première année en formation de licence, ils étaient majoritairement des étudiants ayant un profil littéraire issus des filières langues étrangères et lettres et philosophie au lycée. En ce sens, il faut souligner que, durant leur scolarité, nos informateurs ont tendance à avoir un intérêt particulier pour le français considéré comme matière capitale de la filière. La majorité est originaire de villes périphériques et provient des milieux socioculturels modestes où l'usage du français est moins fréquent

et donc moins évident. La raison du choix de cette catégorie d'apprenants est qu'à ce stade d'apprentissage, le niveau de maîtrise de français est assez intermédiaire, ce qui s'explique par le fait que, les interférences interlinguales sont plus répandues à un niveau intermédiaire et moins souvent à un niveau avancé.

III.2. La présentation du corpus

Il nous semble judicieux d'opter pour une évaluation des productions écrites dans notre étude qui s'inscrit dans une double perspective didactique et sociolinguistique, car elles constituent une difficulté majeure pour la plupart des apprenants du français. Cet exercice est également le seul utilisé comme mesure d'évaluation à l'université. Pour effectuer l'analyse des interférences interlinguales, nous avons opté pour l'utilisation du texte argumentatif, parce que c'est un type très répandu dans leur cursus scolaire et universitaire. Nos informateurs avaient pour tâche d'exprimer leurs opinions quant à l'utilisation de l'internet. Au départ, nous avons constitué un corpus de 100 productions écrites dont 42 seulement ont réellement fait l'objet de notre analyse.

IV. Analyse et interprétation du corpus

IV.1. Interférences phonétiques

Dans les exemples mentionnés infra, les apprenants mettent en avant les déficits phonétiques dus à une mauvaise prononciation des mots ou à une mauvaise correspondance entre phonème et graphème, conduisant ainsi à des erreurs orthographiques.

Interférences de type vocalique

La langue arabe a un consonantisme riche (26 phonèmes) mais son vocalisme est pauvre, ne possédant que trois voyelles ([á], [u] et [i]). En conséquence, l'étudiant se retrouve irrésolu devant la richesse du système vocalique français. En effet, il rencontre des difficultés à exécuter le mouvement d'arrondissement et de projection des lèvres lorsqu'il prononce certaines voyelles telles que : [y], [u], [ø], [o] et dont il ignore la différence entre [y] et [u]. La difficulté survient également avec les voyelles non arrondies car l'apprenant ne différencie non plus entre [i] et [e]. Dans son système phonologique arabe, il ne distingue que les voyelles longues [i:] [u:] [a:], à l'instar des voyelles mi-ouvertes ou mi-fermées qui sont souvent remplacées par la plus fermée ou la plus ouverte.

Dans les énoncés infra :

- « ...Il y a **boucoup** d'avantages... » (**beaucoup**)
 - « ...les gens **itilisent** internet... » (**utilisent**)
 - « Plusieurs **parsonne** sont connectées... » (**personne**)
 - « ... c'est le **milleur** moyen de communication... » (**meilleur**)
- Nous constatons l'usage de la voyelle [u] à la place de la voyelle [o] dans « **beaucoup** » [boku] qui devient par assimilation régressive « **boucoup** » [buku]. Cette déviation articulatoire peut être essentiellement attribuée à la prononciation incorrecte du mot traduite telle quelle à l'écrit.
- Dans [itiliz], l'assimilation de deux voyelles y/i s'interprète par le fait que toutes les deux ont les traits des sons fermés et le même degré d'aperture. L'apprenant ne

dispose pas du /y/ le substitue par /i/ par conséquent, il transcrit [iʔiliz] au lieu de [yʔiliz].

➤ Utiliser les voyelles [i] et [a] au lieu de la voyelle [ɛ] (Voyelle non-arrondie, semi-ouverte, antérieure) dans [miʔjœʔ] et [paʔsɔn] plutôt que [mɛʔjœʔ] et [pɛʔsɔn] où le [ɛ] entraîne chez l'apprenant un handicap passager à percevoir les sons d'une langue inconnue qui n'appartiennent pas à ses connaissances phonologiques dans sa langue maternelle. En effet, son système de phonation de la langue étrangère est étroitement lié aux habitudes d'articulation acquises depuis l'enfance, qui à leur tour développent un répertoire de phonèmes spécifique à sa langue maternelle.

- « ...le développemeau du monde... » (développement)
- « L'internet est bien pour plusieurs réso... » (raisons)
- « ...passer langues heures... » (longues)

➤ Les exemples mentionnés supra indiquent les cas d'absence de voyelles nasales, usage de la voyelle [o] à la place de la voyelle nasale [ã] (Voyelle postérieure, non arrondie, ouverte, nasale) pour [devlɔpmã] ou à la place de [ɔ̃] (Voyelle postérieure, arrondie, ouverte, nasale) tel que dans [ʔɛzɔ̃]

➤ La réalisation des phonèmes [ɔ̃] [ã] est généralement considérée comme difficile en langue française. En effet, leur confusion entraîne un grand nombre d'erreurs phonétiques et orthographiques comme le confirme l'exemple [lãg] plutôt que [lɔ̃g].

Enfin, nos informateurs préfèrent glisser la langue française dans le moule phonatoire arabe et penche à remplacer les phonèmes français par des phonèmes similaires dans leur propre langue.

Interférences de type consonantique

Les systèmes phonétiques arabe et français sont assez éloignés, ce qui engendre de nombreuses interférences :

➤ Absence de consonnes [p] (Occlusive, bilabiale, sourde) et [ɲ] (Nasale, dorso-palatale, sonore) et [v] (Fricative, sonore et antérieure) comme le témoignent les exemples ci-dessous :

- « Debuis des années... » (depuis)
- « Elle nous enseigne... » (enseigne)
- « Les afantages sont plusieurs... » (avantages)

➤ Dans [dɔbɔi] le phonème /p/ est extrinsèque à l'arabe. En tout cas, il est beaucoup moins courant en arabe que /b/, ce qui explique l'interférence.

➤ [ɲ] peut être prononcé comme [n] ou dans certains cas comme une combinaison de [n] + [i] : [ãɛn]

➤ De plus, c'est le /f/ qui remplace l'absence de « v » dans [afãtaʔ], les apprenants utilisent la sourde « f » pour la rapprocher le plus possible de leur système phonologique. Les apprenants trouvent des difficultés à prononcer correctement les phonèmes français /p/ et /v/. Ils optent pour des substitutions avec les sons arabes les plus similaires.

➤ Dans l'énoncé « ...on abrend beaucoup de choses... », remplacer le /p/ par /b/ dans [abrã] s'agit d'une hypercorrection entraînée par l'interférence expliquée ci-dessus.

L'élève utilise le phonème de manière excessive ce qui lui pose des difficultés car il veut éviter l'erreur.

IV.2. Interférences morphosyntaxiques

La majorité des interférences morphosyntaxiques qui ont été identifiées dans notre corpus sont liées au genre des substantifs, au choix approprié des prépositions ainsi qu'aux difficultés rencontrées avec la forme pronominale des verbes.

a) Genre du substantif

Même si l'apprenant utilise habilement l'article défini ou indéfini selon le contexte, il se trompe parfois sur le genre de l'article à choisir (Il emploie l'article masculin au lieu de l'article féminin ou vice versa). Ce type d'erreur interférentielle est très récurrent parmi la plupart des apprenants du F.L.E.

- « ...**la** point de vue... » (**le** point de vue)
- « ...**le** réussite dans les relations... » (**la** réussite)

Dans les deux exemples cités supra, en français, le mot «Point de vue » est masculin alors qu'il est féminin en arabe (وجهة نظر), tout comme le mot « Réussite » de genre féminin en français mais masculin en arabe (نجاح). Cette confusion sur les genres des noms est récurrente chez les apprenants car les substantifs en français et en arabe n'ont pas toujours le même genre.

b) Absence du verbe d'état

Comme nous l'avons vu précédemment, l'arabe et le français ont leurs propres caractéristiques linguistiques, notamment en termes de grammaire. Cette différence apparaît clairement lorsque l'on considère l'usage de l'auxiliaire « être » et qui, bien qu'existant en français, est totalement manquant du système grammatical arabe. En effet, en arabe, les constructions composées n'existent pas, donc pas d'auxiliaires, car le sujet est directement lié au complément lorsque le verbe utilisé est « être », comme le témoigne l'exemple :

- « Les réseaux sociaux dangereux pour les enfants », l'auxiliaire « être » est supprimé, l'équivalent de cet énoncé en arabe est : « الشبكات الاجتماعية خطيرة على الأطفال »

c) Confusion liée aux verbes pronominaux

Dans les énoncés cités ci-dessous, nos apprenants se heurtent aux difficultés à utiliser des verbes pronominaux ou réfléchis. Ils emploient des verbes à l'indicatif qui sont à l'origine des verbes pronominaux, mais dont la forme a également été utilisée en tant que verbes non-pronominaux. C'est-à-dire que les étudiants n'ont pas utilisé la forme pronominale en français mais ont simplement adopté la structure du sens réfléchi en arabe pour exprimer la forme pronominale en français.

La distinction de sujet de l'action et l'action elle-même est difficile pour les locuteurs arabophones qu'ils utilisent l'arabe standard ou dialectal. L'apprenant met l'accent sur l'action réalisée par le sujet plutôt que sur le sujet lui-même, quant à cette action, elle se présente comme achevée, comme le révèlent les deux exemples :

- « ...nous **avons** bien **amuser** ... » (...nous nous sommes bien amusés... (s'amuser))

- « ...elle se profite d'un temps magnifique... » (...elle profite d'un temps magnifique...(profiter))

« Elle se profite/ elle profite », utiliser les formes pronominales du verbe même si celles-ci ne sont pas disponibles en français. L'ajout erroné du pronom réfléchi est probablement justifié par l'influence des formes de l'expression du réfléchi en arabe (Les préfixes ya-, ta-) correspondant respectivement à la troisième et à la deuxième personne comme dans l'exemple suivant : « Elle profite » en arabe « هي تتمتع ».

La confusion entre le pronom réfléchi « se » et les préfixes arabe « ya- et ta- », se traduit par l'incapacité de l'apprenant à distinguer les verbes du français qui sont essentiellement pronominaux. L'exemple suivant met en relief cet écart: « ...nous avons bien amuse » au lieu de « Nous nous sommes bien amusés ».

d) Confusion dans les systèmes des prépositions

Plusieurs facteurs déterminent systématiquement le choix de la préposition: verbe, nom et son lien avec la préposition, expressions figées, etc. L'analyse des difficultés liées à l'usage des prépositions montre l'importance du choix de la préposition, en effet cette dernière joue un rôle important au niveau sémantique car elle peut parfois modifier subtilement le sens entier de l'énoncé.

- « Nous avons besoin à des ami », dans cet exemple, l'apprenant a traduit littéralement sa pensée en arabe : « نحن بحاجة إلى الأصدقاء ».
- « ...les gens portent des jugements très difficiles sur le sujet des réseaux sociaux... » : « ...يصدر الناس أحكامًا صعبة على موضوع شبكات التواصل الاجتماعي »

e) Redondance du pronom personnel sujet

Il est très récurrent de doubler le pronom personnel sujet. Cette fréquence trouve notamment ses origines dans la syntaxe des phrases en arabe où les phrases peuvent être composées de verbes accompagnés de désinences ou de préfixes exprimant le genre, le nombre, la personne ou l'aspect du verbe. Ainsi, l'indice de la personne est systématiquement associé au verbe. Cette similitude conduit souvent l'apprenant à reprendre le sujet de la phrase par un pronom personnel. Ce comportement langagier est démontré dans l'exemple suivant:

«L'internet il nous aide pour trouver les informations». La reprise du sujet «internet » par le pronom personnel «il » est due à la structure équivalente en arabe où le pronom personnel «il» renvoie au préfixe [to] intégré au verbe de l'arabe : « الانترنت تساعدنا ».

f) Position du pronom complément

La position des pronoms compléments en langue arabe est particulière, ils apparaissent toujours après le verbe. Ces pronoms sont des pronoms suffixés indissociables du verbe, du nom ou de la préposition et avec lesquels ils ne forment qu'un seul mot comme l'indique l'exemple: « ...il répond moi par internet... » «أجابني», « ajabani » - littéralement « Il m'a répondu ».

Concernant la place des pronoms compléments d'objets directs et indirects, l'apprenant, selon les exemples, a repris la structure de sa langue maternelle. Il nous semble donc normal qu'il ait été influencé par sa langue source, l'arabe :

- « Je préfère la beaucoup... » « أفضلها كثيرا ».

IV.3 Interférences lexico sémantiques

Le lexique, qui a souvent une influence significative sur l'aspect sémantique de la langue cible, représente un champ d'interférence éminent parmi les domaines d'interférence. Le calque sémantique des unités lexicales en langue source entraîne certaines impropriétés dans le choix des unités lexicales. Dans l'exemple « Finalement pour ces causes. » L'apprenant confond le mot « cause » qui désigne le motif, la raison d'existence d'une chose, d'un fait avec le mot « raison » qui fait référence à la justification. Les deux mots sont confondus en français car ils ont un seul équivalent en arabe « الأسباب ».

L'apprenant s'appuie toujours sur le système linguistique arabe ou sur sa langue maternelle, même au niveau lexico-sémantique, autrement dit il traduit le sens littéral de la langue arabe, car il réfléchit en arabe dialectal ou classique et écrit en français ce qui crée des erreurs interférentielles au niveau de l'écrit, comme l'illustre l'énoncé : « L'internet perd à nous le temps... » au lieu de dire « L'internet nous fait perdre le temps », en arabe dialectal, cet énoncé est réalisé comme suit : « الإنترنت يضيع لنا الوقت » ; ainsi que pour l'exemple « Il y a dans la connexion internet les positifs et les négatifs... », à la place de : « L'internet a des avantages et des inconvénients... » où l'idée est traduite littéralement de l'arabe : « هناك إيجابيات وسلبيات في الاتصال بالإنترنت ».

V. Comment y remédier ?

Quelques suggestions peuvent servir de pistes de remédiation; cependant le champ d'investigation est si vaste qu'il ne peut s'agir que d'une esquisse.

Les erreurs provoquées par l'influence de la langue arabe sur le français doivent être considérées en tant que facteurs incontournables de progression dans l'appropriation du français. Pour les éviter au niveau phonétique, le meilleur exercice pour obtenir de bonnes productions écrites serait, selon Belkacem (2009, p. 291), la méthode phonétique. Dans ce but, Il est intéressant de développer une méthode permettant la conception et la mise en œuvre d'exercices de phonétique systématique. C'est en parlant convenablement que l'apprenant apprendra à écrire correctement. Cela signifie que le passage du code écrit au code oral est impossible si ce dernier n'a pas été bien saisi. A fortiori, cette méthode nous permet de nouer non seulement des relations persistantes entre les langues, mais aussi de limiter les transferts négatifs entre les systèmes phoniques et graphiques des deux langues en question.

Quant 'au niveau morphosyntaxique, force est de constater, l'appropriation de la grammaire est une question, bien qu'épineuse, importante pour maîtriser une langue étrangère. Une panoplie d'exercices peut aider à résoudre ce problème :

- Les exercices à trous mettent en évidence la relation entre les différents syntagmes.
- Les exercices structuraux sont des exercices d'entraînement consistant à reproduire une structure identique à l'aide de différents énoncés syntaxiquement analogues (substitution, transformation...).
- Les exercices d'expansion ont de nombreux avantages car ils contribuent à mettre en contexte les propos.
- Les exercices de reformulation aident les apprenants à redire ou à réécrire des propos sans modifier leur sens.
- Finalement, les exercices d'expression sous une contrainte linguistique stimulent les apprenants à s'exprimer en français en les impliquant dans une situation de communication écrite simulée, dans l'objectif de mettre en contexte les réemplois en créant des écrits authentiques tels que des lettres, des messages, des récits,...

Nous pouvons également suggérer l'activité de conceptualisation comme méthode d'enseignement de la grammaire. Cette activité est fondée sur les principes du constructivisme, à partir d'erreurs répétées dans le cours, l'enseignant doit demander à l'élève d'expliquer de manière autonome le bon fonctionnement d'une langue particulière à travers son propre métalangage créé lors d'expériences d'apprentissage antérieures. Cette activité contribue à favoriser l'esprit de réflexion, de déduction, d'analyse et de synthèse de l'étudiant.

Concernant le niveau lexical, le vocabulaire s'acquiert sans attention consciente, par imprégnation, par le contact constant et intensif de l'apprenant à la langue, notamment par la lecture considérée comme étant un passe-temps agréable lui permettant de développer et d'enrichir son vocabulaire. Utiliser un dictionnaire français en classe est très intéressant dans le sens d'enrichir le vocabulaire, d'apprendre les structures grammaticales, c'est un outil pour étayer les connaissances acquises et les fondements de la pratique scripturale. La plupart des apprenants ne sont pas habitués à travailler avec des dictionnaires français. Pour optimiser la motivation à apprendre cette langue étrangère, nous recommandons également d'utiliser des ressources intéressantes, telles que, la bande dessinée, la chanson et l'audiovisuel.

Au niveau didactique, la prise en compte des particularités de la langue première dans l'apprentissage de la langue seconde nécessite une approche didactique convergente. Il s'agit d'une approche basée sur une comparaison entre la langue maternelle, l'arabe standard et le français pour identifier les articulations pouvant aider les apprenants algériens à développer leurs compétences linguistiques.

Le rôle de l'enseignant est d'utiliser les erreurs de l'apprenant afin de l'encourager à réfléchir sur ses propres erreurs et l'inciter à procéder à une autocorrection permanente. Le placer au centre du processus d'apprentissage en activant sa conscience métalinguistique (Pinto et El Euch, 2015) qui représente une pratique qui ouvre de nouveaux rapports au savoir ; une pratique qui prend en compte notre confrontation permanente à cette diversité linguistique croissante.

VI. Conclusion

Cette étude porte sur l'erreur commise par le biais de l'interférence interlingual entre deux langues l'arabe et le français, comme une réalité linguistique née du contact et de la confrontation des systèmes linguistiques de ces deux langues.

Dans ce qui précède, nous avons montré que les systèmes linguistiques de l'arabe et du français, dont les origines sont différentes, impliquent des ressemblances, mais également des divergences. Nous avons donc identifié des exemples assez représentatifs d'écarts qui affectent l'appropriation du français par nos informateurs, et qui peuvent entraîner des difficultés dans la pratique quotidienne de cette langue, difficultés qui se manifestent sous formes d'interférences interlinguistiques touchant tous les niveaux de la langue. Les niveaux de langue qui témoignent une plus forte influence de la langue cible de nos informateurs sont le morphosyntaxique, suivi par le phonologique, qui n'échappe pas à ce phénomène. Enfin, le lexico sémantique montre également, quoique dans une moindre mesure, des traits résultant de la confusion entre les deux langues en contact.

L'occurrence de l'interférence interlinguale n'est pas calamiteuse, mais plutôt une étape indispensable et utile dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Faisant partie du processus d'apprentissage, elle devrait être dédramatisée et utilisée en tant que tremplin pour l'apprentissage.

En effet, l'enseignant de la langue cible ne peut ignorer la présence de connaissances linguistiques antérieures chez l'apprenant et se borner uniquement à l'enseignement de la langue étrangère. En lui permettant d'établir des relations entre les éléments pertinents des langues présentes dans son répertoire linguistique, l'étudiant comprend finalement les savoirs situés entre les structures des langues mentalement interconnectées. La conscience métalinguistique produite par la confrontation des systèmes linguistiques en présence est désormais essentielle pour un enseignement et un apprentissage optimaux. En encourageant les apprenants à réfléchir sur leurs erreurs, ils sont incités à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage et à construire leurs propres connaissances.

Références bibliographiques :

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. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6788>

Belkacem, H. (2009). Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale. *Synergies Algérie*, 4, 281-294.

Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.

Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (49), 141-152.

Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Klincksieck.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. Dans Doughty, Catherine J. & Long, Michael H (éds). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

Pinto, M. A., & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique*. Presses de l'Université Laval.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.