



The Impact of Arabic Diglossia on the Learning of French as a Foreign Language among Libyan Learners: Interlingual and Intralingual Errors

Maryam AL Basht, Jihad Alganga

Department of French Language, Faculty of Arts, University of Zawia, Zawia, Libya

Email: m.albesht@zu.edu.ly

Received 13/01/2025 | Accepted 27/03/2025 | Available online 31/03/2025 | DOI: 1026629/uzfaj.2025.15

ABSTRACT

Foreign language learning relies primarily on the acquisition of phonetic, grammatical, and morphological systems that differ from those of the mother tongue. This research aims to analyze some errors related to the influences of Arabic and other bilingualisms on French language learning in Libyan universities. In particular, it aims to clarify the morphological influences of Arabic on student writing. These errors may be related to the use of Arabic grammatical rules. To better develop our research, our analysis will draw on analytical and descriptive studies such as: Corder P., (1967); Maume J.-L., (1973); Tagliante C., (2001); Nasser A., (2009) and Emmanuel K.-W., (2021).

Keywords : Arabic language - Libyan students - French language - foreign language.

تأثير الازدواجية اللغوية في العربية على تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى المتعلمين

الليبيين: الأخطاء التداخلية والأخطاء الداخلية

مريم البشت ، جهاد القانقا

قسم اللغة الفرنسية، كلية الآداب، جامعة الزاوية، الزاوية، ليبيا

Email: m.albesht@zu.edu.ly

2025/03/31 تاريخ النشر :

2025/03/27 تاريخ القبول:

2025/01/13 تاريخ الاستلام:

ملخص البحث:

يعتمد تعلم اللغة الأجنبية بشكل أساسي على اكتساب أنظمة صوتية ونحوية وصرفية تختلف عن نظيرتها في اللغة الأم، ويهدف هذا البحث إلى تحليل بعض الأخطاء التي لها علاقة بمؤثرات ازدواجية اللغة

العربية وغيرها في تعلم اللغة الفرنسية في الجامعات الليبية، وعلى وجه الخصوص، إلى توضيح التأثيرات الصرفية للغة العربية في كتابة الطالب، وهي أخطاء قد تكون مرتبطة باستخدام القواعد النحوية للغة العربية، ومن أجل تطوير بحثنا بشكل أفضل، سيعتمد تحليلنا على دراسات تحليلية ووصفية مثل : Corder P., (1967) ; Maume J-L., (1973) ; Tagliante C., (2001) ; Nasser A., Emmanuel K-W., (2021) (2009) et

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية - الطلاب الليبيون - اللغة الفرنسية - لغة أجنبية.

L'impact de la diglossie arabe sur l'apprentissage du FLE chez les apprenants libyens : erreurs interlinguales et intralinguales

Introduction

Cette recherche se propose d'examiner des erreurs interlinguales et intralinguales chez les apprenants libyens aux universités. En fait, l'apprentissage d'une langue étrangère implique, à la base, l'acquisition des systèmes syntaxique, morphologique, phonétique et phonologique qui sont différents de ceux de la langue maternelle. Sur ce sujet, en français, les travaux sont nombreux, tels que Corder P (1967) ; Maumee J-L (1973) ; Tagliante C., (2001) ; Nasser A., (2009) ; Houyel T., (2010) ; Namukwaya H., (2014) ; Daniel E., Abdulghani A-L (2016) et Marinette M., (2020) ; Emmanuel K-W (2021).

Afin de mieux développer notre recherche, notre analyse s'appuiera sur des approches pertinentes. Elles comprennent des études contrastives (entre une langue à une autre), tel que de Debysen J., (1971)¹. Des études analytiques (analyse des erreurs) tels que celles de Corder P., (1967)² et (1981). Pour faire son analyse, il classe cinq étapes 1- la collection d'un échantillon langagier des apprenants -2- l'identification des erreurs – 3- la description des erreurs – 4- l'explication des erreurs – 5- la correction des erreurs. De son côté, Emmanuel K-W., (2021) a fait une analyse des erreurs dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université du Chana. Aussi, des études d'inter-langue, comme celle de Tagliante C., (2001). Ce dernier distingue cinq types d'erreurs dans l'apprentissage des langues : linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. On peut englober ces types en deux sortes : des erreurs de construction (morphosyntaxique) et des erreurs de contenu (syntaxico-sémantique). Cette classification nous aidera à bien sectionner notre analyse.

¹ Il a fait une comparaison d'interférences lexicales entre le français et l'italien.

² Selon lui, les erreurs sont des déflexions dues à la compétence insuffisante ou l'inaptitude de la part de l'apprenant. Il confirme que ce sont des erreurs systématiques non autocorrigées.

Nous sommes d'accords de dire que chaque langue a ses systèmes et ses particularités à partir desquels on précise le sens. La similitude entre les langues facilite leur apprentissage (transfert positif), contrairement à la différence qui rend l'acquisition d'une langue plus complexe et plus difficile (transfert négatif). Cela est bien claire dans la citation de Cuq J-P., (1996 : 253) « *Le transfert est la transmission des habitudes langagières d'une langue vers une autre langue. Soit il rend facile l'acquisition de la langue étrangère soit il la rend plus difficile. Donc on parle du transfert positif (qui facilite l'acquisition de la langue étrangère) ou du transfert négatif (qui empêche l'acquisition de la langue étrangère)* ».

En fait, le français est une langue étrangère, en Libye, éloignée dans notre système éducatif primaire et secondaire. Ce système est connu par une diversité linguistique arabe- anglais. L'anglais s'occupe une place très importante dans notre société (éducatif, économique, culturelle et médiatique ...). En conséquence, on trouve que les apprenant du FLE, aux universités, confrontent des barrières linguistiques ainsi langagières. C'est pour cela que notre objectif est, d'une part, d'étudier l'interférence langagière entre l'arabe et le français chez des apprenants libyens en exposant les sources de cette interférence. De l'autre, on tentera à repérer les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants lors de l'acquisition de la langue française en essayant les remédier.

Le choix de ce sujet ne fait pas par hasard, au cours de mes années d'enseignement du FLE en Libye, j'ai bien marqué que la situation d'apprentissage du FLE est influencée par une multilingue. Autrement dit, elle est caractérisée par un contexte de diglossie.

C'est à partir de ce postulat que nous nous poserons la question de savoir pourquoi les apprenants libyens commettent-ils régulièrement le même type d'erreurs ? Et comment corriger et supprimer ces erreurs ? L'impact de la diglossie est-il la cause de ces erreurs ? Et à quel point l'interférence linguistique pourrait-il influencer l'apprentissage du FLE en Libye ? Pour répondre à cette problématique et formuler notre hypothèse, d'un côté, nous ferons une analyse descriptive et analytique des productions écrites et orales anormalement formulées par nos apprenants ; et nous estimons qu'il y a des spécificités linguistiques et grammaticales de chaque langue (français et arabe). De l'autre, nous admettrons qu'il existe des traits aspectuels entre les erreurs et la diglossie de la langue arabe.

Méthodologie

Nous nous proposons d'examiner des productions orales et écrites mal produites par nos apprenants en montrant l'interférence de la langue arabe sur l'apprentissage du FLE, autrement dit, ce qu'on nomme généralement une analyse des erreurs commise systématiquement par nos apprenants. Selon Galisson R., et Coste D., (1976: 291) : « *Les interférences peuvent se voir dans plusieurs domaines tels que la phonologie, la lexicologie et la morphosyntaxe.*

Ces transferts négatifs sont surtout fréquents en phonologie, en lexicologie et en syntaxe ». Donc, c'est une étude descriptive et analytique ayant un aspect comparatif en misant en évidence des points de convergence et de divergence entre l'arabe et le français.

À partir de cette réflexion, il est raisonnable que nos tensions soient conduites vers l'origines de ces erreurs et vers une manière d'acquisition des compétences linguistiques qu'un apprenant pourrait exploiter au moment de la formulation d'une production en langue étrangère.

En conséquence, notre travail portera sur des erreurs langagières relevées dans des productions orales et écrites de nos apprenants du FLE aux universités libyennes ayant des niveaux différents (de A1 à B2). Dans un premier temps, nous collecterons les données, et dans un deuxième temps, nous identifierons les erreurs en les classifiant. Donc, notre méthodologie d'étude s'appuie sur une grille d'analyse que nous allons concevoir selon les types d'erreurs trouvées dans notre corpus. Effectivement, nous prendrons cette voie par une étude simultanée qualificative ayant une démarche contrastive. D'après Galisson R., et Coste D., (1976 : 200), l'analyse contrastive est une méthode basée sur les descriptions linguistiques.

En ce qui concerne notre démarche d'analyse, elle se fondra sur deux niveaux fondamentaux : un niveau morphologique qui examinera les formes des mots et des constructions. Et un niveau syntaxique qui examinera les fonctionnements des éléments de la phrase. Autrement dit, la phrase est-elle grammaticalement acceptable, nous préciserons l'ordre des mots. Cette démarche s'intéresse à la manière et la différence dont les apprenants pensent et écrivent.

Puis, nous analyserons l'interférence linguistique de l'arabe. À partir de cette analyse, nous examinerons l'aspect morphosyntaxique entre la langue de référence et la langue étrangère en repérant et en identifiant les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants, ainsi que les mesures à suivre pour les surmonter.

Avant de commencer notre analyse, nous jugeons outil de définir les notions diglossie, et erreur.

La notion de la diglossie

Ferguson C., (1956) est considéré comme le père de cette notion. Selon lui la diglossie est « *Une situation langagière relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes premiers de la langue (qui peut inclure un standard ou un standard régional) appris dans la socialisation première, il y a une variété superposée, hautement codifiée, qui diverge fondamentalement, et qui est souvent grammaticalement plus complexe.* ».(p : 336). En fait, en didactique des langues, selon les avis des didacticiens et des linguistes, la notion de la diglossie ou du transfert est considérée comme les principaux obstacles qui empêchent toute évolution langagière souhaitable dans l'apprentissage des langues. Cela est bien claire dans la citation de Pernot H., et Polack C., (1918, p. 1) « «diglossie »

ou dualité de langues est l'obstacle auquel se heurtent non seulement les étrangers qui s'initient au grec moderne, mais aussi les Grecs, dès leurs études primaires. De très bonne heure, en effet, le petit Hellène doit se familiariser, même pour la désignation des objets les plus usuels, avec des mots et des formes différents de ceux qu'il emploie journellement ». Régulièrement, quand les apprenants apprennent une règle grammaticale d'une langue étrangère, ils ont souvent fait rappelle à celle de la langue maternelle. Afin de comprendre, ils transfèrent la règle de la langue 2 à celle de la langue 1 ou vice-versa. Cela ressort plus clairement dans l'idée développée par Henri B., et Rémy P., (1984). Il est de même pour Namukwaya H., (2014 : 210) : « *Quand les apprenants apprennent une langue seconde, ils ont le plus souvent un point de départ ou une étape initiale ; la grammaire de leur L1* ».

Les apprenants ont des connaissances préalables de la langue maternelle (arabe) qui peuvent effectuer un transfert linguistique de l'arabe vers le français. Cela peut conduire à des similitudes dans l'emploi d'une règle. La traduction peut agir comme une manière-relais, c'est-à-dire l'apprenant pense et réfléchie en arabe pour comprendre et exprimer des idées lorsqu'ils apprennent en français. Cela peut faciliter la compréhension, mais aussi il complique l'apprentissage du français lorsqu'il y a une grande différence entre ces deux langues

Erreurs

La question des erreurs et des difficultés éducatives des langues étrangères ne semble attirer véritablement l'attention des didacticiens et des chercheurs qu'autour des années 1960. Cela devient une problématique après la séparation de l'apprentissage des langues (Coste D., 1992 : 116). Bien que la notion d'« erreur » soit progressivement devenue plus importante que la notion de « faute », les deux indiquent la même signification : difficultés qui empêchent la compréhension chez les apprenants. En nous fondant sur la dichotomie apprentissage/ acquisition, nous savons que l'apprentissage est un processus artificiel, explicite et conscient qui se concentre sur la forme. Le processus d'acquisition de quelque chose est un processus naturel, implicite et inconscient qui se concentre sur la signification de quelque chose. Selon Coste D., (1992), le champ d'erreur est résolument situé dans celui de l'acquisition. Les didacticiens classent deux sortes d'erreurs : les erreurs interlinguales, cette sorte a été définie par Öztoka N., (1993 : 69) comme suit : « *Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est à dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre* ». Et les erreurs intralinguales qui proviennent généralement d'une acquisition incomplète de la langue étrangère. Autrement dit, ce sont des erreurs dans la langue étrangère elle-même qui n'ont pas une relation avec la langue maternelle d'apprenant. Comme le souligne Porquier R., (1980), « *ce sont des erreurs comparables à celles observées dans l'acquisition de la langue maternelle ou rencontrées chez des adultes francophones* ».

Diglossie et erreurs

Pour certaines didacticiens la notion de la diglossie désigne un ensemble des erreurs qui prévient l'évolution des compétences langagières des apprenants. C'est pourquoi, il me semble qu'il est nécessaire de construire une pédagogie centrée sur la diglossie langagière. Lors d'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant est déjà influencé par sa langue maternelle. Donc, les erreurs seront dues aux ressemblances et aux différences qui existent entre les langues. Si l'apprenant utilise des formes correctes en s'inspirant de sa langue maternelle, on les appelle « diglossie positive » ou « transfère positif ». Mais au contraire, s'il utilise des formes incorrectes, on l'appelle « la diglossie négative » ou « transfère négatif ».

Types d'erreurs relevés dans notre corpus

Selon notre observation, nous pouvons classer les erreurs interlinguales et interlinguales en quatre niveaux langagiers : niveau grammatical (la structure de la phrase, la place des éléments grammaticaux, la morphosyntaxique...), niveau lexical, le niveau orthographique et le niveau phonétique. Dans cette recherche, nous essayons d'analyser quelques erreurs du niveau grammatical en donnant une présentation globale sur les autres niveaux.

1- Niveau grammatical (des erreurs grammaticales)

Nous observons une grande fréquence des erreurs grammaticales chez nos apprenants qui sont liées à l'influence de la langue maternelle (l'arabe) et à l'insuffisante de connaissances de la langue cible.

1-1- La structure syntaxique de la phrase

Nous avons remarqué que généralement la structure de la phrase dans la plupart de productions écrites ou orales de nos apprenants est correcte, en effet, ils utilisent des constructions grammaticales variées qui vont de la phrase simple : sujet, verbe, complément, à la phrase complexe : phrase principale + subordonnée relative. Toutefois ces productions contiennent des erreurs sur certains catégories langagières. Dans la suite, nous essayons de montrer les difficultés morphosyntaxiques les plus notables chez nos apprenants.

1-2- Emploi des temps

Notre corpus montre que les erreurs d'emploi de temps sont les plus fréquentes. Effectivement, en français, on observe un grand écart des formes de modes et du temps spécifiant par des marqueurs grammaticaux. Le passé se distingue par une variété de formes dont sémantisme commence par le passé simple à l'imparfait /plus que parfait en passant par le passé composé. En outre, certains temps se distinguent par deux formes : une forme simple et une forme composée inscrivant l'être associé au verbe dans la subséquence de celui-ci.

En revanche, en arabe, l'indicatif se particularise par trois formes temporelles simples : le présent (*inaccompli* = *forme préfixée + verbe + forme suffixée*). Ex : il s'agit du verbe يكتب *ya-ktub-u* « écrit » ; la racine du verbe est **k t b** et le **ya-** et le **-u** sont des marqueurs temporels signalant la 3e personne du masculin singulier. Le passé (*accompli* = *verbe + forme suffixée*) ex : كتب *kataba* « a écrit », le préfixe **a** est un marqueur du passé de 3e personne au masculin singulier. Et le futur (*forme préfixée «sa ou sawfa» + forme préfixée + verbe + forme suffixée*), ex : toujours avec le même verbe سير *sa-ya-ktub-u* « va écrire », le 1er préfixe **sa** est le marqueur du futur avec tous types de sujet.

1-2-1- Terminaison des verbes (surtout les verbes de deuxième et troisième groupe)

La conjugaison des verbes en français formulant un processus pose une grande difficulté chez nos apprenants. Dans ce contexte nous voyons que cette difficulté découle du fait que la conjugaison des verbes en français se compose de trois groupes différents (1^{ère} groupe (er), 2^{ème} (ir) et 3^{ème} (re et ir)). D'après les données remportées, on voit que les erreurs proviennent généralement de l'impact d'erreurs intralinguales et interlinguales. La différence entre ces deux sortes d'erreurs est bien claire dans la citation de Besse H., et Porquier R., (1984 : 210) «*la distinction entre les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, celle-ci partageant déjà des règles avec la langue cible*». Les observations qui suivent justifient ce qu'ils pensent que : 1- plusieurs verbes français qui se terminent par ger, cer, se conjuguent comme les autres avec tous les pronoms dans les tous les temps sans respecter la prononciation³. 2- de nombreux verbes du troisième groupe qui se terminent par -dre se conjuguent de la même manière, même si certains d'entre eux ne suivent pas la même règle ; 3- presque tous les verbes se terminant par -ir se conjuguent comme les verbes du deuxième groupe, quelles que soient les exceptions du troisième groupe ; 4- les verbes du troisième groupe étant composés de verbes irréguliers, certains apprenants rencontrent surtout des difficultés dans la formation de leurs participes passés et prennent comme modèle les verbes du premier et du deuxième groupe.

- | | | |
|---|---|-------------------------|
| Ex : -« Nous mangons souvent la viande ». | → | Nous mangeons |
| -« Nous commençons notre travail ». | → | Nous commençons |
| -« Il étude le français ». | → | il étudie le français. |
| -« Elle me jette le stylo ». | → | elle me jette le stylo. |
| -« Je m'appelle Ali ». | → | je m'appelle Ali. |
| -« Il prend son petit déjeuner à 8H ». | → | Il prend |

³ Pour des raisons de prononciation, avec le « ger » on doit grader le lettre « e » et avec « cer » la cédille « ç » dans certaines conjugaisons des temps.

- « Vous choisissez le français ou l'anglais ? » → Vous choisissez
- « Ils comprennent tout » → Ils comprennent

Bien que ces erreurs soient intralinguales, mais elles sont liées au niveau interlingual, car l'arabe ne contient pas cette classification des verbes et cette complicité de conjugaison.

1-2-2-Emploi des auxiliaires (être et avoir) et accord du participe passé

La langue française se distingue par une forme composée (auxiliaire (être ou avoir) + participe passé). Cette construction n'existe pas en arabe. En ce qui concerne cette catégorie, nos apprenants rencontrent deux cas : le premier est qu'il y a des verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire avoir et les autres avec l'auxiliaire être, le participe passé de ce dernier s'accorde avec le sujet en genre et en nombre. Le deuxième est le fait que certains apprenants placent le complément d'objet direct avant le verbe, ils n'ajustent pas le participe passé selon l'objet direct, au contraire, ils associent le participe passé en genre et en nombre au sujet. En outre, la place d'auxiliaire « être » dans la conjugaison des verbes pronominaux n'a pas été bien comprise par certains apprenants, car on observe qu'ils mettent l'auxiliaire entre le pronom réfléchi et le participe passé.

- Ex : -« Elle est allé au cinéma ». → Elle est allée au cinéma.
-« Nous sommes parti à 6h du matin ». → Nous sommes partis à 6H du matin.
- « j'ai passé tout à l'heure ». → Je suis passé ce matin.
-« Je suis passé un examen difficile ». → J'ai passé un examen difficile.
- « La pomme que Ali a mangé est verte ». → La pomme que Ali a mangée est verte.
- « Le livre que Fatima a achetée ». → Le livre que Fatima a acheté.

En effet, sur cette construction, tels ou tels difficultés peuvent se manifester comme des erreurs intralinguales auxquelles on fait face dans les productions de nos apprenants. Mais, on peut aussi les classer sous la catégorie de l'interlinguale, lorsque cette catégorie grammaticale ne fait pas partie de la grammaire arabe.

1-2-3- Emploi d'infinitif

D'après certains linguistes, tels que Wright (1859) ; Cohen M., (1924-1985) et Kouloughli (1994), la langue arabe est définie comme une langue aspectuelle, car elle se distingue par une grande catégorie de verbes régis par des ordres linguistiques exprimant l'aspect. Ce terme désigne un élément linguistique qui a une fréquence assez importante dans la langue arabe. Les auteurs évoquent plusieurs types de formes aspectuelles, ils les divisent en groupes, chaque unité

est nommée selon sa fonction sémantique dans une phrase. Kouloughli dans son ouvrage *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, cite une série de termes linguistiques sous les catégories d'auxiliaires et d'aspect : *les auxiliaires d'inchoation*, *les auxiliaires d'aspect*, *les auxiliaires d'imminence*, *les auxiliaires de continuité*, *les auxiliaires de modalité*, *les auxiliaires de modalisation* et *les auxiliaires temporels*. D'après Kouloughli (1994 : 234), Il s'agit d'un ensemble de verbes précédant le verbe-noyau et précisant certaines modalités de son déroulement, son imminence, son début, sa poursuite, ou sa cessation⁴. Cela ne veut pas dire que ces types de construction n'existent pas en français. Effectivement, ces aspects ont leurs équivalents en français ayant une grande différence sur le niveau morphosyntaxique.

Les constructions composées (verbe¹ + verbe²), en arabe, se caractérisaient par une forme composée où les deux verbes doivent être conjuguaients et accordés avec le sujet de la phrase, c'est-à-dire, dans une chaîne verbale (**V1 accompli + V2 inaccompli**),

ex : Ali a commencé à *travaille*.⁵

En revanche, en français, la construction composée (verbe¹ + verbe²) est toujours fixée par la forme (**V1 conjugué + V2 infinitif**)

Ex : Il doit travailler.

- Il se mit à pleuvoir.

- Elle veut jouer avec ses amis.

Effectivement, c'est une remarque notable soit à l'écrit ou à l'orale, la majorité de nos apprenants conjuguent les deux verbes, comme le montre les exemples suivants, ex :

- « Il commence à écrit ses devoirs » → il commence à écrire ses devoirs.
- « Il commence à la lecture de son livre⁶ » → il commence la lecture de son livre.
- « Je veux prend le café » → je veux prendre un café.
- « Elle veut mange ce plat » → elle veut manger ce plat.
- « Elle va achètera une voiture » → elle va acheter une voiture.
- « Je doit travaille pour mon futur » → je dois travailler pour mon avenir »

Nous pouvons affirmer que ce type d'erreurs est purement interlingual.

1-2-4- Verbes pronominaux

⁴ Thèse Maryam AL BESHT (2020).

⁵ بدأ على بعمل

⁶ شرع في قراءة كتابه

Ce sont des verbes qui ont deux pronoms car le sujet de la phrase (sujet et objet) à la fois, c'est-à-dire que le sujet réalise l'événement et que l'événement se produit sur lui.

Ex : - « Il est se levé à 7H ». → Il s'est levé à 7H.

- « Nous sommes appuyé nous sur l'orale ». → Nous nous sommes appuyés sur l'orale.

- « Elle est se marié depuis deux ans ». → Elle s'est mariée depuis deux ans.

Dans ces exemples donnés ci-dessus, nous remarquons les deux sortes d'erreurs (interlinguales et intralinguales). L'auxiliaire «être» ou «avoir» se place toujours entre le pronom personnel et le pronom réfléchi aux temps composés. Nous voyons que les apprenants mettent d'abord l'auxiliaire et ensuite le participe passé du verbe conjugué. La raison sous-jacente à ce genre d'erreurs peut alors provenir au transfert négatif, parce qu'en arabe, l'accord en genre se place à la fin des verbes.

1-2-5- Accord du sujet-verbe

Cette catégorie grammaticale pose un problème chez nos apprenants. Ils éprouvent des difficultés concernant l'emploi des pronoms personnels qui remplissent la fonction de COD, finissaient par s'égarer dans une réflexion basée sur la pensée en langue arabe traduite en français ! Une telle interférence pourrait être imputée à la non maîtrise de fonctionnement de la langue cible :

Ex : « je demande de toi ⁷ » → au lieu de dire : je te demande.

Ex : « ils parlent leur ⁸ » → à la place de - ils leur parlent.

1-2-6- La concordance des temps :

La concordance de temps, notamment entre le passé composé et l'imparfait reste parmi les grandes difficultés que les apprenants ont éprouvées dans leurs productions. Cela s'explique par la grammaire arabe, lorsqu'il existe un seul temps passé qui regroupe toutes les actions réalisées dans un temps qui précède le moment de l'énonciation du sujet-parlant.

Cette difficulté, que nous venons d'exposer, provient du fait que les apprenants traduisent leurs pensées en Français et font toujours la liaison entre langue maternelle et langue cible, et ce, dans toutes les matières d'apprentissage, que ce soit grammaire, lexique ou conjugaison, ce qui les amène à commettre ces erreurs d'interférence linguistique. Nous donnons les exemples suivants :

-« Il faut que je part à 7h du matin ». → Il faut que je parte à 7h du matin.

-« Le prof a déclaré qu'il est malade » → le prof a déclaré qu'il était malade.

⁷ اطلب منه

⁸ يكلموهم

-«Il part et me dit qu'il est venu tout à l'heure » → il part et me dit qu'il revient tout à l'heure. « Il nous a dit qu'il viendra demain » → il nous a dit qu'il viendrait demain.

Comme le système verbal arabe ne connaît pas la concordance des temps, ils ne font pas de distinction entre présent actuel et présent dans le passé, ainsi le discours descriptif se fait au présent.

1-2-7- Le valeur du conditionnel

Les valeurs du conditionnel semblent poser des difficultés dans les productions, particulièrement, celles du premier groupe (enseignement classique). Nous admettons que cette difficulté découle essentiellement de l'absence de ce mode dans la langue maternelle de l'apprenant. Pour illustrer la valeur du conditionnel, nous examinons les phrases suivantes :

1. Je veux un café s'il te plaît ;
2. Je voudrais un café s'il vous plaît.

L'apprenant distingue que les deux phrases sont grammaticalement correctes, toutefois, la seconde semble plus polie que la première (utilisation du conditionnel présent et vouvoiement), les formules de politesse sont utilisées en situation plutôt formelle, nous pouvons imaginer que la première est utilisée en milieu familial/amical tandis que la seconde est énoncée par un client dans un café en France par exemple ; l'apprenant est censé connaître la différence surtout par rapport à sa culture d'origine, puisqu'ici, dans notre cas, l'étudiant libyen, ayant l'arabe comme langue maternelle, va présumer qu'il est admissible d'utiliser le premier énoncé dans toutes les situations possibles, car en arabe on utilise un seul pronom, soit pour la politesse, soit en milieu familial.

1-2-8- L'absence et la confusion d'emploi d'article

Nous avons marqué dans quelques productions l'absence des articles ou la confusion d'emploi des articles définis ou indéfinis qui peut être considéré comme une incohérence textuelle qui serait dû ici à la langue maternelle d'apprenant. Comme nous pouvons l'observer dans l'exemple suivant :

- « Nous serions grands profs. »⁹ = Nous serions des grands profs.
- « Mon père m'a offert un cadeau que j'aime. » = Mon père m'a offert le cadeau que j'aime.
- « Nous avons chevale »¹⁰ = Nous avons un chevale
- « Je veux mange pomme »¹¹ = je veux manger une pomme

⁹ سوف نكونوا أساندة مشهورين

¹⁰ نملك حسانا

¹¹ أريد تفاحة

Ce type d'erreurs pourrait être expliqué par l'influence de la langue arabe, car en arabe, pour les exemples (1- 3- et 4) les compléments « grands profs », « chevale » et « pomme » ne sont pas définis par (الـ) en arabe.

1-2-9- Erreurs de genre

Il s'agit deux genres en français et en arabe, le masculin et le féminin. Le féminin en arabe se distingue par la lettre tā « ة... ة » lorsqu'elle est écrite avec deux points au-dessus « ة... ة » se prononce /t/, de la même manière que ئ/ t/ à l'oral. Cette lettre apparaît en fin de mot pour signifier la fémininité d'un nom ou d'un mot. Par ailleurs, certains mots et l'adjectif féminin en français généralement se distinguent par la lettre « e ». Cette lettre s'écrit à la fin de mot d'adjectif pour indiquer la fémininité des noms qui qualifie par l'adjectif. Notons que tout ce qui est féminin en français, n'est pas forcément féminin en arabe et vice versa, ainsi il est difficile pour nos apprenants d'utiliser les mots avec leurs articles ; comme les montre la liste suivante :

Ex :

le porte – (la porte), le maison- (la maison), le tête- (la tête), le chaise- (la chaise), le boite- (la boite), le clé- (la clé), le route- (la route), la soleil- (le soleil), la cahier –(le cahier) ...ect.

De ce fait, on peut confirmer que les erreurs de cette catégorie grammaticale sont absolument interlinguales.

2- Erreurs orthographique-phonétique

A cause de sa morphologie et de son irrégularité, l'orthographe française est considérée comme l'une des composantes les plus complexes de cette langue, en témoignent l'accord en genre et en nombre et l'homophonie verbale. Nous rejoignons en cela les propos de Gérard V., (2004 :12) : « *L'orthographe du français est réputée pour sa complexité, notamment pour tout ce qui se rapporte aux problèmes d'accord en genre et en nombre, pour tout ce qui relève de la morphologie* ».

Si nos étudiants orthographient mal leurs productions, nous pouvons associer cela à une méconnaissance de la morphologie de la langue française et le peu d'activités qui prennent en charge la lecture des textes écrits. L'une des principales difficultés réside dans le fait qu'en français, les noms au pluriel et les verbes conjugués avec la troisième personne du pluriel ont une morphologie sans correspondance phonologique. Dans cette recherche, nous distinguons l'orthographe lexicale de l'orthographe grammaticale, la première concerne les codes et les lettres composantes d'un mot en français tandis que la seconde s'occupe du genre et du nombre. Tout comme Gérard V., là encore, nous confirmons alors qu'il faudrait un minimum de pratique de la langue afin de pouvoir maîtriser l'orthographe grammaticale : « *Traditionnellement on*

distingue l'orthographe d'usage, essentiellement l'orthographe lexicale apprise par mémorisation d'un certain nombre de formes, et l'orthographe grammaticale qui ne peut être acquise qu'au terme d'une analyse du fonctionnement de la langue ». (Ibid., p.12)

-« ils entre (...) » → ils entrent

-« elle travaillent beaucoup » → elles travaillent beaucoup.

En outre, les apprenants n'ont pas réussi à orthographier correctement la correspondance entre syllabes orales et syllabes écrites.

-« maizon » → maison.

-« garson » → garçon.

De même, ils éprouvent des difficultés avec les consonnes qui ont un son plutôt proche comme le B et le P, car en arabe, il n'existe qu'une seule consonne le B.

Exemple :

- « là pas » → là-bas.

- « je vais au laporatoire » → laboratoire

Aussi la séparation des syllabes selon le son est bien marquée, ce découpage est réalisé en fonction de la forme sémantique des syllabes :

- « tout jour » → toujours.

- « long temps » → longtemps.

- « bon jour » → bonjour.

- «len demain » → lendemain.

3- Le lexique

D'une manière générale, les apprenants ont su exploiter un lexique assez riche et élaboré qui leur a permis de catégoriser les différents mots du répertoire du vocabulaire selon des thèmes correspondants à la consigne de l'activité. Notre remarque est le fait que beaucoup d'apprenants ont utilisé les mêmes mots, ce qui veut dire qu'ils possèdent un lexique qui se réfère uniquement aux leçons apprises.

L'influence de la langue arabe et de la langue anglaise est bien perçue dans ces productions, c'est-à- dire un mélange de vocabulaire entre l'arabe et le français ainsi entre l'anglais et le français ; comme les mots suivants :

« Libya » → Libye

« Yakht» → yacht.

« zirafe » → giraffe

« kouskoiss » → couscous

« Post » (anglais) → poste

« list » (anglais) → liste

La nécessité d'intégrer une forte dimension de pratique dans l'enseignement des langues rend la communication verbale avec des locuteurs natifs plus souple et plus accessible et se fait de manière spontanée. De ce fait, il ne suffit pas d'enseigner un Français courant, dit scolaire, mais aussi d'autres types de français et d'autres registres de langue qui servent à communiquer dans la vie

quotidienne, ce qui contient beaucoup plus de notions culturelles que le Français universitaire.

Certes, à l'heure actuelle, l'apprenant libyen se trouve face à des difficultés quand on change de situation de communication (formelle et informelle) à cause de sa méconnaissance des registres de la langue française (familier, courant et soutenu). En conséquence, il y aurait un grand besoin d'une longue pratique de la langue et de la culture française. En effet, certaines expressions intolérables à l'écrit peuvent être acceptées à l'oral, comme l'affirme Henri B., Michele R., (1979 :110) dans livre *Introduction à la didactique du français langue étrangère* : « on n'écrit pas comme on parle ».

Bien que les règles de la grammaire (la structure de la phrase, le temps du verbe, ...), ne sont pas généralement respectées , en outre, on relève certaines défaillances concernant l'emploi du vocabulaire à l'oral et à l'écrit. Les apprenants ont utilisé des mots correspondant à une situation de communication à l'oral. Comme le montre les exemples suivants :

- « nous sommes dans une île trop belle »
- « nous avons une île trop jolie »
- « je sais pas »
- « je ne suis sûr »

En ce qui concerne l'emploi du français en Libye, en situation d'enseignement/apprentissage, nous adoptons seulement le registre standard, puisque la classe est le seul endroit où ils peuvent pratiquer la langue française. Pour le dire autrement, le registre familier ne fait pas partie de la vie quotidienne des Libyens, y compris les jeunes, par conséquent aucun lexique familier ou soutenu n'a été marqué dans leurs productions syntaxiques.

Néanmoins, les apprenants semblent ne pas être en mesure non plus de distinguer et respecter le rapport des places des interlocuteurs (dominant et dominé) ; car il faut bien maîtriser les différentes façons de parler qui varient selon l'âge, le milieu social, le niveau culturel, marqués par le vouvoiement et le tutoiement par exemple. Ce qui malheureusement n'est pas assez pris en charge par l'enseignement du FLE.

« si toi mon fils mais qu'est-ce que toi dit ? vous étudiez moins qu'autres étudiants ».

Dans ces phrases l'apprenant balance entre les pronoms *tu* et *vous* adressés à la même personne. Or, il n'est pas correct de vouvoyer et tutoyer en même temps et dans le même énoncé une seule personne.

4- Erreurs de contenu

Avant de commencer à écrire, l'apprenant doit comprendre la consigne du sujet à traiter. Dans le cas contraire, son texte sera totalement ou partiellement hors sujet. Il doit aussi se conformer au type de texte qu'il doit produire. Il doit être en mesure de distinguer les différents types de texte et être en mesure de produire le type de texte demandé en respectant ses caractéristiques. Il est nécessaire également d'accorder beaucoup d'attention à la transition entre les

idées (c'est la cohésion), et entre les paragraphes (c'est la cohérence). En effet, la cohérence et la cohésion textuelles sont indispensables à une bonne production écrite. Pour y arriver, l'apprenant doit avoir connaissance des articulateurs logiques et chronologiques et s'en servir. Ces erreurs de contenus ne sont pas les seules que l'apprenant se doit d'éviter, car il doit également faire attention aux erreurs de formes.

Analyse globale d'erreurs

Selon notre corpus, d'une part, nous avons relevé beaucoup d'erreurs morphosyntaxiques qui proviennent en générale de la diglossie de la langue arabe. Il est certain que ces erreurs commises par le transfert négatif de la langue maternelle créent des nouvelles constructions qui ne répondent pas aux constructions de la langue cible. En fait, certains didacticiens et linguistes classent ce type d'erreurs sous la catégorie de l'interlinguale ou la diglossie des langues. Quand on prend en observation les erreurs morphosyntaxiques, il semble donc que la plupart des apprenants ont du mal à acquérir les règles, car le fonctionnement des «codes morphologiques et syntaxiques» du français ne correspond pas du tout à ceux de l'arabe. En conséquence, les erreurs les plus frappantes viennent à l'emploi des catégories grammaticales de l'arabe, certaines productions portent des traces des constructions empruntées à l'arabe, autrement dit il s'agit d'une interférence des formes français arabe¹². De l'autre, les erreurs intralinguaires sont présentes d'une manière fréquentable.

Les sources des erreurs :

D'après notre analyse, les principales sources d'erreur sont multiples, tels que la question d'âge, le milieu social, l'absence d'outils et de méthodes pédagogiques dans la classe du FLE ...etc. Et nous pouvons dire que les erreurs qui sont liées à l'interférence de la langue maternelle sont les plus fréquentes. Cela veut dire que la plupart de nos apprenants pensent que le processus d'apprentissage d'une langue seconde ressemble à l'apprentissage de la langue maternelle. En outre, le plus souvent, lorsqu'on parle une langue étrangère, on traduit mot à mot les mots de sa langue maternelle. En plus, dans le système éducatif appliqué dans la majorité des universités libyennes, la pratique de la langue et la prise de parole en classe de la part de l'apprenant, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, n'est pas prise en compte (le manque de la pratique).

Conclusion

Pour résoudre ce problème, l'étudiant doit être conscient que La structure que nous utilisons est différente de ¹² la structure de la langue cible. Lorsqu'un apprenant commence à apprendre une nouvelle langue, il commence à acquérir de nouvelles connaissances comportant des symboles et des signes différents de ceux de la langue maternelle.

Les résultats que nous avons pu recueillir au cours de l'analyse des données dans le présent recherche ont démontré que les erreurs commises par les apprenants sont principalement d'ordre morphosyntaxique, lexical, phonétique et orthographique. En effet, l'analyse des erreurs a révélé quelques niveaux d'interférences causés particulièrement par le transfert négatif de la langue maternelle : surtout sur les fonctionnements des catégories grammaticales, car les codes linguistiques de la langue arabe et ceux de la langue française ne sont pas les mêmes, cela amène l'apprenant à commettre des erreurs d'interférence. Et pour surmonter ces lacunes, avant tout, les enseignants doivent être capables d'aider les apprenants à surmonter l'influence de leur première langue acquise ou d'autres langues déjà apprises afin de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour les aider à l'apprendre plus efficacement, tout d'abord, il faut tenir compte de leurs erreurs, cela signifie qu'au lieu que l'enseignant se contente de marquer les erreurs, il doit essayer de comprendre qu'elle est le niveau des apprenants et d'où viennent les erreurs. Ensuite, les apprenants doivent être conscients de leurs erreurs. Enseigner quelqu'un qu'il a commis des erreurs est une chose qui lui fait vivre l'expérience.

Bibliographie

- Astolfi, J-P., (2004), *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF Editeur.
- Beefun H., (2001), *Attitudes face aux erreurs dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Lisbon, La Faculté des Lettres de Lisbonne, .37-51.
- Besse H., et Porquier R., (1984), *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif, Collection LAL.
- Besse H., et Porquier R., (1991), *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier. Bogaards, P., 1991, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier.
- Corder, S-P., (1967), The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Corder, S-P., (1981), *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press: Press Walton Street.
- Corder, S-P., 1(980), Que signifient les erreurs des apprenants? *Languages*, Mars no: 57 cité par N. Öztokat, "Analyse des erreurs/ analyse contrsative" in *Grammaire et Didactique des langues*, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi yayın no:590, p.68.
- Coste D., (1992), Linguistique de l'acquisition et didactique des langues : repères pour des trajectoires. In R. Bouchard *et al*, *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, 319-328. Grenoble, Lidilem
- Cuq J-P., (1996), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Hatier,. Bohač, Darja&Pecknik, Petra. *Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones – niveau intermédiaire*, Stranijezicivol. 47, no.1-2, 2018, pp.5-26.

- Dabène, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Daniel E., et Marinette M., (2020), « Diglossie : une notion toujours en débat » revue langage et Société N°171
- Debyser,F., 1(971), « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». *Le Français dans le monde*, n° 81, p. 51-57.
- Ferguson C., (1959) « Diglossia », *Word*, n° 15, p. 325-340. ([10.1080/00437956.1959.11659702](https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702))
- Galisson, R. et Coste, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette
- Maryam A-B., (2020), La construction inchoative en arabe: étude contrastive avec le français "commencer (à/par/de)" et "se mettre à" (thèse) <https://www.researchgate.net/publication/344812100>
- Maume J-L., (1973), L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie)., langue française (1973, p : 90-107).
- Namukwaya H., (2014) , « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makrere , Synergies Afrique des Grands Lacs N°3 2014-P209-223
- Öztokat, N., 1993, "Analyse des erreurs/ analyse contrsative in *Grammaire et Didactique des langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi yayın no:590, pp. 66-76.
- Pernot H., et Polack C., (1918), *Grammaire de grec moderne (langue officielle)*, Paris, Garnier.
- Porquière R., et Frauenfelder U-H., (1980), « Enseignants et apprenants face à l'erreur», *Français dans le Monde*, Paris, Hachette/Larousse, n°154, juillet,
- Tagliante C. 2001. *La classe de Langue. Coll. Techniques de Classe*. Paris: CLE International.