

Malformation de la phrase simple chez les apprenants arabophones soudanais du français : Etude analytique dans une perspective contrastive

Ahmed Hamid Mohamed

Sudan University of Science and Technology, College of Languages – Department of French

المستخلص :

هذه الدراسة إلى تحليل أخطاء صياغة الجملة باللغة الفرنسية لدى دارسيها من الطلاب السودانيين الناطقين باللغة العربية. وضع الباحث فرضية أساسية تقوم على أن مصدر العديد من الأخطاء النحوية في صياغة الجملة الفرنسية هو التداخل اللغوي وتأثير اللغة الأم التي تختلف خصائصها عن اللغة الأجنبية. اعتمد الباحث منهجية تركز على نماذج من الاختبارات والامتحانات التي أداها الطلاب المستهدفون، واستخلص منها أمثلة لبعض الأخطاء الواردة على مستوى صياغة الجملة الفرنسية، وقد أجرى الباحث لها تحليلاً كمياً ونوعياً حسب إطار نظري يعتمد على المنهج التقابلي الذي يعتمد كذلك في تفسير الأخطاء النحوية في الجملة الفرنسية بالرجوع إلى المقابلات في اللغة العربية باعتبارها اللغة الأم وبافتراضها ذات تأثير سلبي على تكوّن مهارات اللغة الأجنبية لدى الدارسين. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تداخل لغوي على المستوى النحوي مصدره اللغة العربية الأمر الذي يفسر وجود الأخطاء في صياغة الجملة الفرنسية لدى العينة المستهدفة. كما أقرت الدراسة بأهمية مواصلة البحث في هذا المجال ليشمل عناصر أخرى من شأنها أن تتأثر بعملية التداخل اللغوي وليوسع أدوات المنهجية المستخدمة لتشمل جانب تجريبي تطبيقي.

كلمات مفتاحية: تحليل الأخطاء، التداخل اللغوي، الفرنسية لغة أجنبية، دراسة تقابلية.

ABSTRACT:

The aim of this study was to analyze the errors in sentence structure in French made by Sudanese Arabic-speaking students. The researcher set out a basic hypothesis supposing that the source of many grammatical errors in French sentence structure is the language interference and the impact of initially acquired language (mother tongue) on the foreign language. The researcher adopted a methodology based on samples of examinations and tests performed by the targeted students from which the researcher has chosen examples of some sentence structure errors. The researcher then conducted quantitative and qualitative analysis of these examples, guided by a theoretical framework mainly based on a contrastive approach. This approach depends on the interpretation of grammatical errors in French sentences by reference to their equivalents in Arabic language, primarily acquired, assuming that these ones have a negative impact on the formation of students' foreign language skills. One of the most important findings of this study demonstrated a grammatical interference whose source is Arab language. This explains errors committed in sentences formation in the sample target. The study recognized also the importance of continuing research study to include other elements that would be affected by the Language Interface and to widen the methodology tools palette used in order to take in an experimental and practical dimension.

Keywords: error analysis, language interference, French as a foreign language, contrastive study.

INTRODUCTION

Dans cette étude, nous étudions la malformation des phrases simples en français chez des apprenants soudanais. Notre travail d'investigation se limite à la phrase ; c'est-à-dire que nous ne prenons en compte une dimension textuelle, ni pour le repérage et la classification, ni pour l'explication et l'interprétation des erreurs relevées. Le choix de ce public justifie en effet la perspective contrastive que nous adoptons ici. Nous ne nous limitons pas, dans notre de travail, uniquement à la langue français comme cadre de référence susceptible d'aider à comprendre les malformations phrastiques dont il s'agit dans cette étude. Nous nous appuyons largement sur la possibilité de présence d'une sorte de transfert de l'arabe vers le français.

PROBLEMATIQUE

La problématique de notre recherche s'articule autour des notions de transfert et d'étude contrastive. Il s'agit de transfert dans la mesure où les apprenants en question ont déjà acquis des connaissances grammaticales dans leur langue première, l'arabe et que ces connaissances ne passent inaperçues lors de l'apprentissage de la langue étrangère. D'autre part, il s'agit d'étude contrastive dans la mesure où le cadre de référence permettant d'analyser et d'interpréter les anomalies des écrits d'apprenants en français en supposant qu'elles trouvent leur origine dans les caractéristiques linguistiques de leur premier apprentissage. Il ne suffit pas de dire que telle ou telle partie de la phrase est mal faite, encore faut-il en trouver des explications et pouvoir, par la suite envisager des remèdes appropriés.

HYPOTHESES

Nous adoptons, dans ce travail, comme ligne directrice l'hypothèse selon laquelle chez certains apprenants arabophones soudanais de français, les anomalies dans la structure de phrase française seraient dues à des transferts en provenance de l'arabe, sous forme de transposition de règles grammaticales en langue étrangère des caractéristiques syntaxiques de la langue première. Il serait banal de le simplement dire ou de se contenter de repérer telle ou telle erreur. Mieux vaut que l'on puisse expliquer en quoi consiste la malformation et de quelle façon celle-ci est un reflet de connaissances intériorisées en langue première et qui ne peuvent pas s'appliquer, telles quelles, à la langue étrangère.

METHODOLOGIE

Notre méthodologie consiste d'abord en élaboration d'un cadre théorique permettant de délimiter l'étendue de la perspective contrastive adoptée dans cette étude. Ce même cadre permettra par la suite non seulement d'adopter une grille d'analyse quelconque mais de pouvoir aussi expliquer et d'interpréter les résultats auxquels on arrive. Ces résultats donneront par la suite la possibilité de suggérer des propositions susceptibles de concevoir des remèdes pour les malformations des écrits d'apprenants étrangers de français.

ASSISE THEORIQUE

Notre hypothèse de départ suppose la présence d'une interférence de la langue première des apprenants de français. Ceci nous amène à définir d'abord cette notion d'interférence. L'interférence est un phénomène linguistique issu du fait de contact des langues. Macky W.F. (1976 :414) la définit comme « l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue ». Cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident. Cette manière de procéder en apprenant une langue seconde ou étrangère donne naissance à des transferts négatifs des structures des langues premières/ maternelles et même des langues secondes préalablement acquises sur la langue cible.

L'interférence peut se manifester sur différents niveaux de la langue : lexical, syntaxique, phonétique, sémantique. Par ailleurs, notre cadre d'investigation est la syntaxe que ce soit pour le français ou pour l'arabe. La syntaxe est une composante de la grammaire d'une langue et correspond d'une manière restrictive à l'étude des rapports qui s'établissent, dans les énoncés, entre des unités appartenant à des classes différentes ou à une même classe. Ces rapports sont les moyens dont le locuteur dispose pour communiquer l'expérience qu'il a de la réalité comme le constate A. Martinet (1969 :18) « la syntaxe consiste principalement à examiner par quels moyens les rapports qui existent entre les éléments d'expérience, et qui ne sont pas de rapports de pure successivité, peuvent être marqués dans une succession d'unités linguistiques de manière que le récepteur du message peut reconstituer cette expérience ». Il n'agit donc pas ici d'indiquer comment les monèmes (la plus petite unité significative) peuvent coexister dans un contexte donné, mais de montrer quels sont précisément les moyens dont disposent les langues pour marquer les rapports entre les éléments de l'expérience. La syntaxe contient l'ensemble des règles qui régissent la combinaison des mots dans les phrases. Selon D. Maingueneau (1996 :9) « un composant syntaxique, qui étudie les règles de combinaison des unités linguistiques ». Pour R. Galisson et D. Coste (1976 : 546), ils constatent que la syntaxe est une partie de la grammaire traditionnelle qui traite de la manière dont les mots peuvent se combiner pour former des propositions et de l'enchaînement des propositions entre elles. Autrement dit, la syntaxe est l'étude de la combinaison des mots. En linguistique, on n'étudie pas la grammaticalité selon ce que les grammairiens prescrivent mais plutôt selon l'intuition des locuteurs de la langue en cause. Alors, il faut distinguer la grammaticalité d'une phrase et son intelligibilité. Les locuteurs, parlant, construisent habituellement des phrases grammaticales et intelligibles. L'étude de la syntaxe comporte trois parties : les catégories syntaxiques, les règles syntaxiques et la construction des phrases et, enfin, la transformation des phrases. Dans notre étude, nous joignons alors deux composantes : la syntaxe et l'interférence pour pouvoir parler de l'interférence syntaxique. C'est un phénomène syntaxique qui affecte la structure formelle de la phrase. Pour Macky (op.cit. 414), l'interférence syntaxique est due à l'introduction du bilingue dans sa deuxième langue d'éléments appartenant à la première langue : « il y a interférence syntaxique lorsqu'il y a introduction dans la langue des bilingues d'unités et de combinaisons de parties du discours, de catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels, provenant d'une autre langue ». La langue arabe, par contre, revêt des caractéristiques spécifiques et largement contrastées par rapport aux langues indoeuropéennes, comme le français, l'anglais... Lorsque l'on s'intéresse à pratique de l'écrit en langue arabe, la première caractéristique à souligner concerne la situation de la diglossie : deux registres, au moins, coexistent et, ainsi, il y a l'arabe dialectal et l'arabe littéral ou standard (Hamid Mohamed A. 2009). C'est généralement l'arabe de littérature, des média, de la culture... qui est la langue de scolarisation tandis que l'arabe dialectal représente l'idiome de la communication quotidienne et qui est conçu, assez souvent au Soudan, comme une langue véhiculaire. Il existe en arabe deux types de phrases : phrase verbale et phrase nominale Kouloughli D.E., 1994). On appelle phrase verbale toute phrase contenant au moins deux éléments : le sujet (fa'il) et le verbe (fi'il), respectivement dans cet ordre. La combinaison la plus simple est donc : verbe+sujet ; le verbe est conjugué et suivi d'un complément s'il est transitif. La phrase nominale (simple) est constituée de deux éléments : nom (mubtada) et l'attribut, c'est-à-dire ce qu'on dit du « mubtada » (ḥabar) ; la combinaison la plus simple est donc : nom+attribut. (Fleisch H.S.J., 1968).

RECUEIL DES DONNEES

Le corpus sur lequel nous travaillons se constitue des écrits d'apprenants sous forme de composition. Nous avons en effet choisi deux départements de français (faculté des langues et faculté de pédagogie) de l'Université du Soudan de Science et de Technologie. Deux niveaux également étaient visés : niveau débutant (fin de première année) et niveau semi débutant (début de deuxième année). Le choix de ces deux niveaux se justifie par le fait que les apprenants auraient, à ce stade, appris des éléments de la langue française leur permettant de s'exprimer mais, paradoxalement, ils auraient tendance soit à avoir plus de recours à leur langue première, soit ils ne pourraient pas (car ils n'en seraient probablement pas conscients) se débarrasser de l'effet que celle-ci pourrait avoir sur la langue étrangère. Nous avons travaillé à quatre intervalles assez différées : à la fin du deuxième semestre de la première année, nous avons recueilli deux ensembles de textes et au début du premier semestre de la deuxième année, deux autres ensembles de textes ont été recueillis. La consigne qui contrôlait la production de tous les apprenants était la suivante : *racontez votre premier jour à l'école*. Donnant cette consigne, nous voulions que les apprenants puissent s'exprimer sur un sujet dont ils maîtrisent le contenu référentiel et la modalité d'expression (raconter) mais nous voulions aussi que les apprenants puissent « jongler » entre deux moments du temps : le présent et le passé pour pouvoir tester leur capacité de situer les événements du point de vue chronologique. Le nombre total des quatre ensembles de textes était de 119 textes de longueur assez variable allant de 50 à 250 mots.

ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS

Avant de procéder à une analyse qualitative, nous avons d'abord opéré une analyse statistique, quantitative en divisant la phrase (énoncés ?) en 8 parties du discours, suivie de commentaires explicatifs et illustratifs, comme le montrent les tableaux suivants :

Tableau n° 1 : Le verbe (nombre total de récurrences = 4998 verbes)

Conjugaison		Choix du temps verbal		d'accord du participe passé		orthographe lexical	
Emplois erronés	Pourcentage	Emplois erronés	Pourcentage	Emplois erronés	Pourcentage	Emplois erronés	Pourcentage
2714	54.3%	1402	25.5%	322	6.4%	1746	34.9%

Les 119 textes comprennent au total 4998 verbes conjugués ou supposés l'être. D'après le tableau ci-dessus, il apparaît que la conjugaison des verbes est l'élément le plus problématique car atteignant un pourcentage élevé d'emplois erronés. Quant au choix du temps de verbe qui convient, par rapport au contexte, il se place en deuxième position avec un pourcentage assez important de dysfonctionnement. Bien que les erreurs d'orthographe lexical soit, paraît-il, un handicap pour les apprenant, d'après le taux élevé d'écarts, il n'empêche pas souvent la compréhension de phrase.

Tableau n° 2 : Le nom (nombre total de récurrences = 15946 noms)

Choix du nom		Orthographe		Accord en genre		Accord en nombre	
Emplois erronés	Pourcentage	Emplois erronés	Pourcentage	Emplois erronés	Pourcentage	Emplois erronés	Pourcentage
74	0.5%	6852	43%	7635	47.9%	4128	25.9%

L'accord du nom en genre représente un problème évident pour les apprenants comme le montre le pourcentage élevé des erreurs commises. Par contre, nous pouvons comprendre que l'accord du nom en nombre ne pose pas autant de problèmes car la règle, semble-t-il, paraît assez simple pour être comprise. D'après les données du tableau ci-dessus, l'orthographe lexicale, quant aux noms, témoigne d'un dysfonctionnement apparent chez les apprenants concernés.

Tableau n° 3 : Le déterminant (nombre total de récurrences =13447 déterminants)

Choix du déterminant		Accord du déterminant		Omission du déterminant		Forme du déterminant	
Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage
3143	23.4%	6569	48.9%	508	3.8%	140	1%

Le problème le plus épineux avec les déterminants c'est leur accord en genre avec les noms. La plupart des erreurs commises consiste en l'emploi inapproprié des déterminants et il semble que ce problème provient du fait qu'il s'agit souvent du genre du nom qui est inconnu, induisant ainsi l'apprenant en erreur.

Tableau n° 4 : La Préposition (nombre total de récurrences =4403 prépositions)

Choix de proposition		Place de proposition		Convenance de la proposition		Forme de la proposition	
Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage
2833	64.3%	157	3.6%	1986	45.1%	128	2.9%

D'après les données du tableau ci-dessus, le choix d'une proposition appropriée selon le contexte est problématique pour les apprenants. Tout semble comme si les apprenants choisissaient telle ou telle proposition de façon aléatoire sans se conformer à des règles ou à des connaissances linguistiques maîtrisées. Ce résultat plutôt décevant concorde avec celui relatif à la convenance de la proposition qui témoigne également d'un dysfonctionnement persistant.

Tableau n° 5 : Le Pronom (nombre total de récurrences = 6912 pronoms)

Choix du pronom		Place du pronom		Convenance du pronom		Absence du pronom	
Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage	Emplois erronés	pourcentage
3251	47%	1024	14.8%	1628	23.6%	1456	21.1%

Choisir le pronom convenable dans tel ou tel contexte n'est pas chose simple pour les apprenants comme en témoigne les résultats figurant dans le tableau ci-dessus. Il ne s'agit pas simplement de remplacer un nom par un pronom mais d'en respecter en plus l'accord en nombre et en genre ainsi que la forme qui convient à la fonction comme à la place occupée dans la phrase. Par ailleurs, le pronom est parfois absent là où il en faut un. Ce type de dysfonctionnement semble se justifier par un transfert, au niveau syntaxique, de la langue arabe, comme nous le montrerons plus loin.

Tableau n° 6 : L'adjectif (nombre total de récurrences = 4165 adjectifs)

Choix de l'adjectif		Place de l'adjectif		Accord de l'adjectif		Forme de l'adjectif	
Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e
941	22.6%	292	7%	1804	43.3%	1425	34.2%

Les résultats figurant dans ce tableau montrent que l'accord et la forme de l'adjectif représentent une difficulté importante pour les apprenants, vu le pourcentage élevé des erreurs commises. Il semble que, pour accorder l'adjectif en genre avec le nom, la méconnaissance du genre de celui-ci conduit l'apprenant par la suite à l'erreur sur l'adjectif alors que l'accord en nombre pourrait être expliqué comme une simple faute d'inattention. En revanche, les apprenants paraissent mieux maîtriser la place de l'adjectif au sein d'une phrase.

Tableau n° 7 : L'adverbe (nombre total de récurrences = 1904 adverbes)

Choix de l'adverbe		Place de l'adverbe		Forme de l'adverbe		Absence de l'adverbe	
Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e
18	0.9%	47	2.5%	619	32.5%	4	0.2%

D'après les données de ce tableau, le seul élément qui semble plus problématique est la forme de l'adverbe qui représente un pourcentage de 32.5% d'erreurs parmi les 1904 adverbes utilisés dans les copies examinées. Ce problème relève essentiellement d'une difficulté au niveau de la formation de l'adverbe, ch ose qui le situe dans le cadre de la morphologie des mots. Par contre, concernant le choix ou la place de l'adverbe dans une phrase, il paraît que les apprenants n'ont pas, sinon marginalement, de grandes difficultés.

Tableau n° 8 : Conjonction (nombre total de récurrences = 3213 conjonctions)

Choix du coordonnant		Forme du coordonnant		Choix du subordonnant		Forme de subordonnant	
Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e	Emplois erronés	Pourcentag e
854	26.6%	24	0.7%	146	4.5%	221	6.9%

Parmi les 3213 récurrences de conjonctions relevées dans les textes examinés, il y a 26.6% qui comportent des erreurs concernant le choix d'un coordonnant. Quant à la forme de coordonnant ou le choix et la forme de subordonnant, cela ne pose pas de problèmes pour les apprenants concernés. Dans la partie suivante, nous allons analyser des exemples sélectifs tirés de notre corpus pour illustrer certains des résultats dont nous venons de donner un résumé, sous forme de données statistiques commentées, dans les tableaux précédents.

Exemple (1) : *

Cette jour été bon pour moi

Dans cet exemple, deux maladroites majeures peuvent être soulignées : d'abord, l'apprenant a employé l'article démonstratif « cette » avec le nom « jour » et, ensuite, il a omis « oublié ? » l'auxiliaire « a » normalement joint au participe passé « été ». Pour la première erreur, il s'agit d'un problème d'accord de l'article avec le nom mais pour la deuxième, il semble que l'omission de l'auxiliaire « être » est résultante de l'oubli ou de la négligence plutôt que de méconnaissance de la règle du passé composé.

Exemple (2) : *

Le porte de l'école été ouvert

Cet exemple ressemble au premier du fait qu'il s'agit précisément du même type de l'élément portant l'erreur et du même type de dysfonctionnement, à savoir l'article défini « le » en désaccord avec le nom et l'auxiliaire « être » omis.

Exemple (3) : *

Et quand mon père a m'aminé à l'école

Dans cet exemple, l'apprenant a séparé l'auxiliaire du participe en entreposant le pronom complément d'objet direct « me ».

Exemple (4) : *

Le bus a très bruit

Ici, il semble que l'apprenant n'a pas compris la construction française « faire du bruit » et a probablement eu recours à la langue arabe pour s'en sortir. C'est cela en effet qui justifie le fait qu'il a utilisé le verbe « avoir » à la place du verbe « faire ».

Exemple (5) : *

Je trouvé mes frères

Exemple (6) : *

Je ne voulu pas aller à l'école

Le verbe auxiliaire « avoir » est omis dans les deux exemples (5) et (6) ; l'apprenant s'est contenté du participe passé seul bien qu'il s'agisse en français d'un temps de verbe composé « passé composé ». Ce type d'exemple indique probablement la présence de deux lacunes chez le répertoire de l'apprenant : d'un côté, il y manque de maîtrise du temps de verbe composé et, de l'autre, il n'y a pas d'équivalent en arabe au cas où l'apprenant y aurait recours pour se procurer une solution ou pour récompenser ses lacunes en langues étrangère.

Exemple (7) : *

J'ai souhaitée qu'elle m'a prendi

Cet exemple illustre deux erreurs caractéristiques : la première concerne l'accord à la fin du participe passé « souhaité » là où il n'en faut aucun ; il s'agit d'une sur généralisation de la règle de l'accord. La deuxième erreur concerne la forme du participe passé du verbe « prendre » que nous expliquons aussi par une sorte de sur généralisation de la règle de formation du participe passé.

Exemple (8) : *

J'ai devenu très heureuse

L'apprenant s'est trompé du choix du participe passé, utilisant l'auxiliaire « avoir » avec le verbe « devenir ». Il semble que le temps du passé composé soit d'autant plus compliqué qu'il n'y a pas d'équivalent en arabe. Cette hypothèse se justifie par la présence considérable de ce type d'erreur dans le corpus examiné.

Exemple (9) : *

J'étais très peur

Exemple (10) : *

J'étais très peur de quitter ma maison

Dans les deux exemples ci-dessus, l'explication la plus plausible d'abord de l'utilisation de la construction *« être peur » au lieu de « avoir peur » et, ensuite, l'absence de l'auxiliaire accompagnant le participe passé « été » est le recours à la langue première, l'arabe. En effet, l'expression arabe équivalente est littéralement *« être peur » comme on forme le temps du passé d'un seul mot alors que le nom « peur » agit en tant qu'adjectif ou circonstanciel d'état.

Exemple (11) : *

Parce que je n'su pas qu'est-ce ça veut dire

Deux dysfonctionnements sont à souligner ici : d'abord l'omission inexplicable de « e » dans « ne » et l'utilisation du participe passé seul « su » sans auxiliaire dans un temps composé.

Exemple (12) : *

Après venu de ma maison

Après la préposition « après », on s'attend à un substantif alors que l'apprenant utilise un participe passé. Il s'agit probablement d'une confusion entre les deux.

Exemple (13) : *

Elle très jolie et élégante

Cette phrase ne porte pas de verbe car en présence du sujet « elle » et de l'adjectif « jolie » ou « élégante », on s'attend à un verbe « être » conjugué. Ce type d'erreur est aussi récurrent qu'il faut penser à la structure de la phrase arabe dite nominale où il n'y a pas explicitement mention du verbe « être » qu'il faut comprendre « sentir ? » comme tel.

Exemple (14) : *

J'ai préparé tout les choses

Il s'agit ici de l'accord de « tout » avec le nom qui suit « choses ». En effet, l'équivalent en arabe /ku/ (tout) s'applique invariablement au masculin, au féminin et au pluriel sans distinction quelconque.

Exemple (15) : *

Nous sommes entré la classe

Il y a ici deux erreurs : la première concerne l'absence de l'auxiliaire que nous venons d'expliquer précédemment et la deuxième concerne l'absence de la préposition, chose qui ressemble plutôt à une structure de l'arabe.

Exemple (15) : *

J'ai rendu à ma maison avec le bus de cette école

Cet exemple confirme en effet l'explication donné ci-dessus concernant le choix d'un auxiliaire convenable mais il dévoile aussi une autre difficulté quant à la construction des verbes pronominaux sans équivalent en langue arabe.

Exemple (16) : *

Je ne connais pas une personne

Exemple (17) : *

Je ne connais quelqu'un

Les constructions en français avec le mot « personne » ou « quelqu'un » sont assez problématiques surtout lorsqu'il s'agit de la négation. L'utilisation du couple français « personne » et « quelqu'un » ne « rime » pas en effet avec la « logique » de leur utilisation en langue arabe. C'est pourquoi nous trouvons souvent des explications pour ce type de dysfonctionnement comme une forme de transfert négatif compensatoire d'une lacune en langue étrangère.

Exemple (18) : *

Il n'y a pas cours

Cette phrase dévoile l'absence de « de » après la négation. Cette caractéristique du français est assez difficile à comprendre pour un arabophone du fait de l'absence d'équivalence en arabe. Cette confirmation pourrait être étayée par les nombreux exemples relevés dans le corpus analysé.

Exemple (19) : *

Je suis habillé l'uniforme de l'école

Dans cet exemple, le choix du verbe « habiller » et l'utilisation de l'auxiliaire « être » pour composer une phrase passive alors que le complément d'objet direct est présent indique en effet une transposition d'une structure en langue arabe en une phrase française.

Exemple (20) : *

Après ça j'ai rendu à ma maison

Cet exemple témoigne du même dysfonctionnement relevé dans l'exemple (15) concernant le choix d'un auxiliaire convenable la difficulté des apprenants arabophone avec les constructions du verbe pronominal.

En guise de conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les résultats atteints dans cette étude sont indicateurs de la présence de différents dysfonctionnements sur plusieurs niveaux de la structure de la phrase française simple. Comme le confirment dans une autre étude Fathia Hassan Ahmed et Ahmed Hamid Mohamed (Journal of Science and Technology, n°12, october 2013) que « l'erreur en tant que partie intégrale de l'apprentissage qu'il faudrait concevoir comme indice de progrès et l'investir pour adapter les contenus d'enseignement ». Si certaines erreurs sont explicables, étant témoins d'un manque de maîtrise de la langue étrangère, d'oubli, d'ignorance des règles ou simplement d'inattention, d'autres ne peuvent être expliquées que l'hypothèse selon laquelle il y aurait une autre source de référence pour l'apprenant. Nous avons supposé alors que cette source, bien qu'il fournisse, une issue pour l'apprenant et récompense ses lacunes en français, elle induit l'apprenant en erreur du fait de la différence considérable entre les deux langues en question. Mais disons que cette conclusion est provisoire car d'autres études seraient nécessaires pour pouvoir formuler des explications définitives et concevoir, par la suite, des propositions didactiques appropriées.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam J.-M. (1990), *Eléments de linguistique textuelle : Théories et pratiques de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.
- Adam J.-M. (2001), « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », *Langage*, no 141, pp. 10-27.
- Bronckart D. (1996), *Activités langagières, textes et discours : Pour un interactionnisme*

- sociodiscurif*, Paris, Delchau et Niestlé.
- Cuq J.-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris.
- Dalgalian G., Malbert D. (1989), Grammaire textuelle du français, Paris, Les Editions Didier.
- Fleisch H.S.J. (1968), L'arabe classique : esquisse d'une structure linguistique, Beyrouth, Dar Elmashreq Editions.
- Galisson R., Coste D. (1976), Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris.
- Gervisse M. (1936), Le Bon Usage, France, Paris.
- Halliday M.A.K., Hasan R. (1989), Cohesion in English, London, Longman Editions.
- Hamid Mohamed A. (2002), La cohérence textuelle dans les productions écrites des étudiants de l'université du Soudan, Mémoire de DEA, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Hamid Mohamed A. (2009), Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : Difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez des étudiants universitaires soudanais, Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Kouloughli D.F. (1994), La grammaire de l'arabe d'aujourd'hui, Presse Pocket, Paris,
- Maingueneau D. (1996), La syntaxe du français, Hachette, Paris.
- Miller C. (2009), Langue vernaculaire et aménagement linguistique au Soudan, CNRS Centre Jacques Berque.
- Mukhtar Omer A. (1994), Al-nah'o al-assassi (Grammaire de base), en arabe, أحمد مختار عمر (1994)، النحو الأساسي، ذات السلاسل، الكويت.
- Porquier R., Py B. (2004), Apprentissage d'une langue étrangère : Contexte et discours, Paris, Didier.
- Reuter Y., (1984), « Pour une pratique de l'erreur », Pratiques no 44, pp. 117-126.
- Slakta D. (1975), « L'ordre du texte », Etudes de Linguistiques Appliquée, no 19, pp.30-42.
- Vygotski L. (1934/1997), Pensée et langage, Paris, La Dispute.