

L'interlangue chez les apprenants saoudiens  
à l'Université de l'Imam Mohamed ben Saoud  
Riyad-Arabie Saoudite  
Etat et conséquence

التداخل اللغوي لدى الطلاب السعوديين في جامعة الإمام في  
الرياض - المملكة العربية السعودية  
الحالة - النتيجة

Dr. Saeed Al sobeay  
Außerordentlicher Professor - Abteilung für französische Sprache  
Imam Muhammad Bin Saud Universität



## Summary

The present study comes as part of an initial effort to find out answer for the questions put forth by learning French as foreign language at Al-Imam Mohamed Ben Saud Islamic University. It consists in defining the difficulties confronted by French language learners and studying their written communication skills. We are particularly interested in writing didactics; this is why we selected to direct the present research towards the study of writing outcomes of a group of students through certain grammar exercises such as (Usage of the verbs to be, have, go, the prepositions; to, in, definite and indefinite articles; the, a, an, the negative form isn't, is not, possessive pronouns; mine, his, her. The present preliminary acquisitions represent the stumbling block for the stated student of French as foreign language.

It also tends to highlight the efficiency of grammatical structures with the aim, in this context, to verify their comprehension of the French text through written answers to the exercises, which in this way leads us to ask questions such as: Writing instruction is it suited to the students' abilities? The activities practiced in education, are they sufficient? What methodology should be adopted to integrate grammatical acquisition required to get better in writing? According to the stated assumptions, we will try to determine the real writing problems that confront our Saudi learners at Al-Imam Mohamed bin Saud University in the light of sociolinguistic and cultural context in Saudi Arabia.

**Keywords:** verbs (to be, to have and to go), prepositions (to, to the), definite articles (the), undefined articles (a, an), possessive pronoun (mine), negative form (not).

## التداخل اللغوي لدى الطلاب السعوديين في جامعة الامام في الرياض - المملكة العربية السعودية

### ملخص

تأتي هذه الدراسة كجزء من محاولة أولى للإجابة على الأسئلة التي يطرحها تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتتمثل الدراسة في المصاعب التي يواجهها طلاب اللغة الفرنسية، ودراسة مهارات التواصل من خلال الكتابة لديهم. ويتركز اهتمامنا بصفة خاصة على الجوانب التعليمية للكتابة. ولذلك فقد اخترنا توجيه البحث الحالي نحو دراسة نتائج الكتابة لمجموعة من الطلاب من خلال تمارين محددة في الصرف والنحو مثل (الأفعال، وحروف الجر، وأدوات التعريف وأدوات النكرة، وصيغ النفي، وضمانر الملكية. هذه المكتسبات التمهيديّة تمثل حجر عثرة أساسي في وجه الدارسين للغة الفرنسية كلغة أجنبية.

كما تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على استخدام البنى النحوية، والذي يهدف في هذا السياق إلى التحقق من مستوى استيعابهم للغة الفرنسية من خلال إجاباتهم المكتوبة على التمارين. وهذا يقودنا إلى طرح أسئلة مثل: هل ترى أن تدريس الكتابة يتوافق مع قدرات الطلاب؟ هل ترى أن الأنشطة العملية في التدريس كافية؟ ما هي المنهجية التي يتعين إتباعها لاستيعاب المكتسبات النحوية الضرورية لإحداث تحسن في الكتابة؟ سنحاول من خلال هذه الفرضيات تحديد المشاكل الحقيقية للكتابة التي يواجهها الطلاب بجامعة الإمام محمد بن سعود، وذلك في سياق اللغويات الاجتماعية والثقافية في المملكة العربية السعودية.

## **L'interlangue chez les apprenants saoudiens à l'Université de l'Imam Mohamed ben Saoud Riyad-Arabie Saoudite Etat et consequence**

### **Introduction**

Il n'est pas facile de mener une réflexion sur la langue française en tant que deuxième langue étrangère enseignée après l'anglais au sein de cette université. Il est certain que la question prête à l'étonnement, surtout lorsque l'on sait que le Royaume semble historiquement plus proche de la culture anglo-saxonne, comme nous l'avons souligné précédemment.

La présente étude se propose d'aborder les questions liées à l'écrit en français telles que les difficultés dues à la mauvaise utilisation des verbes "être", "avoir" et "aller" et de l'incompréhension des prépositions, du possessif et de la forme négative par la plupart de nos étudiants apprenant le français. De ce fait, notre analyse a porté sur les erreurs qui rendent les énoncés incohérents sur le plan syntaxique en étudiant l'enchaînement transphrastique et l'ordre des mots dans la phrase.

En grammaire ou en conjugaison, l'enseignant devra être disposé à orienter l'étudiant stagiaire et l'aider à comprendre l'origine de ses fautes.

Etant donné que je suis enseignant de français à l'université de l'Imam, nous avons observé que les étudiants inscrits au IV<sup>e</sup> niveau du programme éprouvaient des difficultés remarquables lors des épreuves réalisées en classe, et c'est à quoi il nous a fallu prendre très au sérieux le traitement de ce sujet afin de remédier à ces difficultés et combler les lacunes représentant un véritable handicap pour nos étudiants lors de l'accomplissement de leurs exercices.

La grammaire en tant que savoir (connaissance du fonctionnement de la langue française à travers, par exemple, les verbes être, avoir et aller et l'emploi de la négation, du possessif et des prépositions par exemple), et en tant que savoir pratique (applications grammaticales sous forme d'exercices) occupe une place importante des activités, surtout à l'écrit, où se manifestent principalement les

difficultés de la langue française notamment pour les débutants non francophones.

Nous constatons ainsi que les thèmes de la grammaire constituent une part importante des savoirs exigés des étudiants ; c'est en fonction d'eux que de nombreux exercices se construisent ; c'est la correction à l'écrit (correction du point de vue grammatical et orthographique) que l'évaluation vise en premier lieu.

Une véritable connaissance grammaticale constitue l'une des caractéristiques majeures de l'enseignant du français au sein de la Faculté des langues et de la traduction à l'université Al-Imam, et elle révèle à la fois une représentation particulière de la langue française. Il est vrai que cette connaissance est absolument nécessaire pour apprendre une telle langue à travers des règles (exercices d'application et de pratique guidée, explications du professeur, conceptualisation du fonctionnement).

Ainsi, on est loin de la représentation de la langue en tant que faculté qui s'acquiert naturellement par contact et imprégnation inconsciente, en laissant l'étudiant développer lui-même ses propres intuitions langagières et en favorisant après coup la réflexion sur la langue. Il incombe au professeur d'enseigner aux apprenants ce dont ils ont besoin en langue étrangère en vue de promouvoir son acquisition et la faire perfectionner tout en veillant au contrôle de leur compréhension et de la justesse des acquis grammaticaux.

Sans vouloir retracer l'évolution des différentes approches sur les processus acquisitionnels mis en œuvre par un apprenant en langue étrangère, il me semble pourtant nécessaire de souligner que l'analyse des erreurs commises par l'apprenant suscite de nombreuses interrogations dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui nous permet de s'intéresser à sa langue, c'est-à-dire à son inter-langue. Cette dernière posséderait une systématisme et *« l'acquisition d'une langue prise dans son ensemble peut être vue comme une suite de transitions entre un état d'une langue d'apprenant et un autre état de langue, et ces transmissions possèdent une certaine systématisme »*<sup>1</sup>.

Sommes-nous devant un contexte sociolinguistique et culturel difficile à comprendre et un programme loin des attentes de nos apprenants, ou bien face à une méthode inadaptée et une formation non assistée des enseignants, etc.

C'est à travers l'analyse des exercices des apprenants que nous pourrions voir de près leurs incompétences langagières pour donner une idée préalable sur la nature de cette expérience et cerner les obstacles de l'acquisition du français au sein de l'université de l'Imam.

### ***Bref aperçu de l'enseignement du français au Royaume Arabie Saoudite***

Le français au Royaume d'Arabie Saoudite a connu une progression régulière et constante à travers son intégration dans l'enseignement universitaire et non universitaire tels que l'université du Roi Abdelaziz de Djeddah, l'université du Roi Saoud de Riyad, les centres franco-saoudiens, à Riyad, à Djeddah, et à Dammam et dans certaines écoles privées.

En dépit de cet intéressement, la demande d'apprentissage du français reste très confinée dans la société saoudienne, et elle est reconnue comme une langue de prestige porteuse d'une grande civilisation et de culture.

Figurant au rang des destinations préférées des Saoudiens, la France jouit d'une aura toute particulière, et la langue de Molière peine à s'affranchir des clichés traditionnels réels, mais quelque peu limitatifs qui la cantonnent à être principalement la langue du luxe, du raffinement, de la beauté, voire la « langue de l'amour » (Ibrahim Al-balawi, 2001)<sup>2</sup>.

A vrai dire, la plupart des étudiants saoudiens souhaitent apprendre l'anglais qui est, à leurs yeux, une langue internationale importante et pourvoyeuse d'emploi. Cependant, les étudiants de français langue étrangère sont censés rejoindre le marché du travail où sa valeur marchande en est toujours le principal handicap. C'est principalement pour cette considération pragmatique que les parents déconseillent à leurs enfants un choix autre que celui de l'anglais (Ibrahim Al-balawi, 2001).

Devant cet handicap, il reste toutefois une marge de manœuvre pour le français, qui se réserve une place de choix dans les principaux ministères tels que ceux des affaires étrangères, de l'intérieur, de la défense et de la communication et notamment le ministère du Hajj qui accorde un intérêt accru aux promus de la langue française.

De notre point de vue, le choix que se font les étudiants saoudiens inscrits dans un programme de français peu importe l'université ou le centre franco-saoudien peut reposer sur les diverses raisons telles que :

L'étudiant a déjà voyagé en France et apprécie sa langue et sa culture ; apprendre une seconde langue étrangère pour augmenter ses chances d'obtenir un poste d'emploi, se démarquer de la majorité anglophone ou bien l'apprenant est tout simplement un francophile.

La majorité des étudiants se retrouvent à la section de français lorsque leurs choix, en tête desquels se hisse la section de langue anglaise, n'ont pas été satisfaits. Le français est en quelque sorte un dernier recours pour eux.

Selon le professeur Al-Balawi, il existe trois types de relations entre la langue française et l'apprenant saoudien, et ce à la lumière des réponses des personnes interrogées pour son article "Le français en Arabie Saoudite : témoignages divers et attitudes parentales" (2002) :

a: *Une relation de type fonctionnel :*

Celle-ci se définit comme une relation matérielle ou d'intérêt. L'apprenant étudie la langue essentiellement pour des raisons professionnelles.

b: *Une relation de type symbolique :*

Les élèves s'intéressent à la langue à cause d'une certaine sensibilité émotionnelle car ils la perçoivent comme une langue "d'amour, belle et musicale".

c: *Une relation de type interactif :*

Dans ce type de relation, l'apprenant s'intéresse à la langue pour communiquer et afin de faire connaissance avec une autre culture.



L'apprenant saoudien n'a jamais étudié le français à l'école, le système éducatif scolaire n'y ayant intégré que l'anglais. Cette langue anglaise est complètement intégrée à l'enseignement à titre obligatoire dans les écoles publiques à partir de l'école primaire. Al-Balawi déplore à cet égard l'absence de choix d'une seconde langue étrangère.

***Le statut de l'enseignement du français à l'université de l'Iman***

L'université de l'Imam Mohammed ben Saoud a été fondée en 1974. Elle regroupe douze Facultés dont la Faculté des langues et de traduction qui a été créée en 2002 et se compose d'un seul département, celui de la langue anglaise et sa littérature. Quant au français langue étrangère, les cours n'ont commencé qu'à partir de 2011 et l'organisation de l'enseignement était liée à cette Faculté qui est la seule habilitée à assurer ces cours en tant que matière obligatoire.

Sur le plan pédagogique, la Faculté des langues et de traduction a mis en œuvre les recommandations relatives au choix de la méthode de français (le nouveau taxi, A1)<sup>3</sup> pour le IV<sup>e</sup> niveau ainsi que les décisions concernant le recrutement des enseignants. La méthode de français adoptée porte sur des situations socioculturelles différentes de celles caractérisant la culture et la civilisation de la société saoudienne. Cette méthode va-t-elle encourager les apprenants à se familiariser avec cette langue et à l'aimer ou bien vont-ils se trouver dans une situation ambivalente qui peut obstruer leur apprentissage ? Peut-elle aussi nous révéler son impact sur la motivation de nos apprenants ?

Ainsi le programme de français se présente sous forme de deux cours au profit de trois branches regroupant 25 étudiants chacune, à raison de trois heures par semaine.

Le premier cours est assuré au IV<sup>e</sup> niveau pendant le IV<sup>e</sup> semestre. Quant au deuxième, il est donné au V<sup>e</sup> niveau au cours du V<sup>e</sup> semestre, soit un total de 45 heures par semestre et pour chaque niveau.

L'objectif de l'enseignement du français langue étrangère tend à faire doter l'étudiant de connaissances de base de cette langue aussi bien en écrit qu'en oral et à découvrir certains aspects de la culture française.

Pour ce qui est du corps enseignant, le professeur de français jouit de toutes ses prérogatives pour mener à bien son travail :

préparation du cours, organisation de la séance, choix de la méthode d'enseignement à appliquer, etc. Nonobstant l'ambiance de travail dans laquelle se trouve le professeur, il accuse l'absence d'un encadrement pédagogique judicieux pour faire profiter aux étudiants un apprentissage pertinent. En fait, les enseignants de français, de formation littéraire, disposent d'une compétence linguistique de la langue et que la plupart d'entre eux ont achevé leurs études supérieures en France.

Vu l'insuffisance du nombre du corps professoral de français, la faculté a chargé des enseignants d'anglais de formation francophone pour suppléer à ce manque.

Après cette brève description du statut de l'enseignement du français, l'accent sera mis au cours de notre étude sur les difficultés majeures qu'éprouvent les étudiants au cours de l'apprentissage de cette langue, ce qui va nous amener également à la connaissance des vrais problèmes auxquels s'affrontent nos apprenants.

### ***I- Cadre théorique***

L'apprentissage d'une deuxième langue étant un processus complexe. L'apprenant est certes un héritier d'une éducation antérieure qui l'avait façonné sur les deux plans : social et culturel. Il appartient à un milieu qui lui a transmis ses valeurs en lui attribuant une attitude qui peut l'aider à favoriser cet apprentissage ou bien l'inhiber. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère pourrait être motivé en faisant le maximum d'effort à acquérir cette langue ou bien au contraire, il manifesterait un désintérêt qui ne peut en aucun cas rendre favorable les conditions d'apprentissage.

Les apprenants de nature expansive sont actifs et aiment parler et communiquer, ce qui aurait un impact positif sur l'acquisition d'une deuxième langue :

« *On peut imaginer aisément qu'il existe une corrélation entre une extraversion marquée et le comportement communicationnel oral pendant et en dehors des cours de langue* »<sup>4</sup>. Car plus on communique, il y a lieu à avoir accès aux données de la langue cible et plus on a de chance de progresser. Toutefois, les apprenants de nature introvertie

sont passifs et très peu communicatifs. « *Ils se contentent mal à l'aise dans des situations de communication dans la langue étrangère* »<sup>5</sup>.

Par ailleurs, pour aborder la notion d'efficacité communicative, du point de vue de la didactique des écrits d'apprenants, le concept de la cohérence est le facteur s'imposant dans ce domaine : « *Le concept de cohérence est la clé de voûte de la linguistique du texte et le lieu des interrogations les plus fondamentales* » (M.-P. Woodley, 1993: 57). Du point de vue didactique, la production écrite d'apprenants renvoie surtout aux situations qui s'occupent clairement de la cohérence explicite : « *La didactique de l'écrit a trait principalement à des situations dans lesquelles il existe un fort impératif de cohérence explicite* » (M.-P. Woodley, 1993: 62).

Le processus d'apprentissage des langues serait complexe et sa réussite dépendrait de plusieurs facteurs plus ou moins influents, l'acquisition d'une langue étrangère dépend surtout de l'approche qu'on en fait. « *A chaque langue correspond une organisation particulière des données. Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait objet de communication linguistique* »<sup>6</sup>.

Il est à souligner que l'apprentissage, en général, est un processus intellectuel propre au comportement humain, et que l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier, est une activité complexe dans la mesure où l'apprenant possède déjà un outil de communication de la langue maternelle.

L'acquisition de la langue maternelle aurait un impact positif sur celle d'une deuxième langue si nous prenons en compte qu'elle est le résultat d'un processus cognitif.

En effet, l'apprenant aurait déjà observé, déduit et conceptualisé et il va faire un transfert de cet exercice pour acquérir la deuxième langue. Il voit dans l'acquisition d'une langue maternelle un facilitateur, elle lui servirait de référence surtout au début. « *Apprendre une langue étrangère revient ainsi à exploiter des composants procéduraux déjà maîtrisés dans une langue maternelle pour les appliquer à la construction d'une autre langue* »<sup>7</sup>.

A vrai dire, dans un milieu naturel, l'apprenant est exposé à beaucoup plus de données langagières, il est confronté à de vraies situations de communication qui l'obligent à déployer davantage d'effort pour comprendre un certain message, ce qui lui permettra de développer sa compétence langagière. Cependant, « *dans l'acquisition guidée, les données à utiliser sont ordonnées selon leur place sur les axes pour la sélection, et en fonction de prépositions logiques (telle règle suppose la disposition préalable de telle autre). Elles sont généralement massées en fonction d'un pas d'apprentissage à faire franchir au moment prévu, ce qui impose à l'apprenant la nature des données à assimiler, mais en facilite l'identification* »<sup>8</sup>.

Un des outils privilégiés en didactique des langues pour définir les systèmes intermédiaires par lesquels passe l'apprenant en langue étrangère est celui d'inter-langue, concept nodal en psycholinguistique de l'acquisition. Il convient de prime abord de faire référence au terme inter-langue qui est emprunté à Selinker. Celui-ci précise : « *L'interlangue est la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré, et c'est aussi une structure comparable à celle que les génératives postulent pour l'acquisition de la langue maternelle* »<sup>9</sup>. L'inter-langue selon la terminologie de J. Selinker « *la langue de l'apprenant* », selon Corder (1980) est « *l'état de langue d'un apprenant en période d'apprentissage d'une deuxième langue, quand il produit dans cette dernière* ».

Notre recherche vise à répondre aux questions posées précédemment et analyser le comportement syntaxique, morphologique et linguistique des apprenants au programme de français, leur conscience de la différence entre verbes d'action et verbe d'état, les articles définis et indéfinis, les prépositions, le possessif et la forme négative, et ce à la lumière des épreuves données en classe.

## ***II- Le public de référence et corpus***

Pour que nous puissions arriver à nos objectifs, il nous faudrait analyser les productions qui sont au nombre de 48 copies écrites par 12 étudiants issus du IV<sup>e</sup> niveau de l'enseignement de français langue étrangère. Le public que nous avons choisi est homogène. Chaque

apprenant doit en fait répondre aux exercices donnés en une seule séance, durant deux heures.

Ce corpus comporte des exercices regroupant 7 questions principales où l'apprenant est invité premièrement à remplir le vide par « *aller* » ou « *avoir* », à conjuguer des verbes entre parenthèses « *être* » ou « *avoir* », mettre la proposition convenable, *l'article défini* ou *indéfini*, mettre la phrase à *la forme négative*, et enfin *l'emploi du possessif*. La consigne donnée à nos étudiants est de répondre aux questions posées.

Un échantillon représentatif de 2 réponses (R) pour chacune des 7 questions (Q) proposées, choisi sur la base de la convergence des erreurs commises par les 12 apprenants (A), soit  $7 \text{ Q} \times 2 \text{ R} \times 12 \text{ A} = 168 \text{ R}$  sur un total de  $(7 \text{ Q} \times 6 \text{ R} \times 12 \text{ A} = 504 \text{ R})$ , soit 34% de l'ensemble de réponses. Cela nous aidera à obtenir une certaine fiabilité concernant leurs lacunes et adopter les méthodes convenables lors de l'analyse des données qui nous mèneront aux recommandations méthodologiques souhaitées. Les sept questions prises dans cette recherche comme exemples portent sur les verbes être/avoir/aller, la préposition au/à l'/à la, l'article défini le/la, l'article indéfini un/une, la forme négative /ne pas/, le pronom possessif /mon/ma:

#### Q1

- *Tu (être/avoir)..... son adresse ?*
- *Moi, je (aller/être).....bien, et toi ?*

#### Q2

- *Vous (être/avoir)..... étudiants.*
- *Il (avoir/aller)..... à l'université.*

#### Q3

- *Il va (à l'/à la)..... école.*
- *Nous sommes (au/à la)..... jardin.*

#### Q4

- *C'est (le/la/l') .....ami de mon père.*
- *Je vais (à/à la) .... Djeddah.*

#### Q5

- *Nous habitons (un/une)..... grande maison.*

- *J'ai passé (un/une).... belle soirée.*

**Q6**

- *J'aime (ne pas) cette couleur*
- *Je (ne pas) porte des chaussures noires*

**Q7**

- *C'est ton amie? Oui, c'est (mon/ma)..... amie.*
- *Je suis dans (mon/ma)..... bureau.*

Cet exemple de représentation de la langue française à travers ces exercices se prolonge vers la concession d'une importance considérable à l'écrit, où les règles de grammaire ont une raison d'être incontournable : une part très importante du travail de l'apprenant est ainsi consacrée à remplir par écrit des exercices choisis en fonction de leur acquis linguistique préliminaire.

Aussi, la sensibilisation de nos étudiants envers les règles qui régissent l'oral (verbes « être », « avoir », « aller », prépositions, articles, forme négative et le possessif) telles qu'elles se posent dans notre cas, et donc leur prise en compte, se fait en rapport à l'écrit : on dirait que l'expression orale « correcte » dérive d'une bonne performance à l'écrit et, de fait, une grande partie du travail de classe prend la forme d'une initiation orale de l'écrit. Nos étudiants étant débutants, lesquels s'initient peu à peu et de façon méthodique à l'acquisition des structures grammaticales de la langue française pour ne pas rebuter leur intérêt.

Il incombe de signaler que notre attention se focalise de prime abord sur la compréhension des emplois indiqués ci-dessus dans des exercices aussi simples où nous allons exposer les résultats de notre enquête comme suit :

**R1**

- *Tu es son adresse ?*
- *Moi, je vas bien, et toi ?*

Il apparait clairement que les réponses sont fausses, les 12 A (apprenants) de notre échantillon ont commis la même erreur. Dans la première réponse, il s'avère qu'ils ne distinguent pas parfaitement le verbe "être" du verbe "avoir" (*tu as*), dans la deuxième, ils ont utilisé

correctement le verbe "aller" avec la deuxième personne *tu* au lieu de (*je vais*).

### R2

- *Vous avez étudiants.*
- *Il ai une chemise verte.*

Pour la conjugaison à choisir dans ces deux phrases, nos enquêtés n'ont pas réussi à mettre le verbe "être" dans la phrase (*vous êtes étudiants*). Dans la deuxième, ils ont confondu avec la première personne *je*, en employant *ai*, au lieu de mettre *a* (*il a une chemise verte*).

### R3

- *Il va à la école.*
- *Nous sommes à la jardin.*

Dans la première phrase, nos apprenants ont donné la moitié de la réponse du fait qu'ils ont saisi l'emploi de la préposition **à la** mais ils n'ont pas tenu compte des deux voyelles qui se suivent pour mettre **à l'**. Ils ont comparé vraisemblablement école au féminin arabe *madrassa*, en utilisant **à la**. Dans la deuxième, ils ont fait presque la même chose. Ils ont choisi **à la** au lieu de **au**, en se référant au féminin du mot jardin *hadika* en arabe.

### R4

- *C'est le ami de mon père.*
- *Je vais à la Djeddah.*

Dans le premier exemple, la règle stipulant la suppression de la première voyelle **e** dans (**le**) devant **a** (**ami**), était ignorée ce qui nous porte à croire que l'étudiant a utilisé l'article défini **le** devant le nom du genre masculin arabe (**ami**), *sadik*. Seulement la présentation correcte de l'orthographe de cet article (**l'**) n'y a pas été respectée.

Dans le deuxième, la même remarque soulevée dans la R 3 (nous sommes **à la** jardin) réapparaît avec (*je vais à la Djeddah*). Ce qui prouve encore que l'apprenant essaye toujours de répondre depuis son vocabulaire arabe. En se référant au genre féminin arabe de la ville de *Djeddah*, l'emploi de la préposition **à la** lui apparaît convenable.

### R5

- Nous habitons **un** grande maison.

- J'ai passé **une** bon voyage.

La reproduction des mêmes remarques dans les R 3, R 4 et R 5 nous amène à croire que l'apprenant se réfère à chaque fois au vocabulaire arabe du fait qu'il a choisi l'article dans ces deux exemples sur la base du nom maison qui est du genre masculin arabe *beytoun* (maison) *kabir* (grand). Il en est de même pour voyage qui est du genre féminin *Rihla* (voyage) *saïda* (bonne), d'où l'apprenant a puisé ses réponses en mettant **un** pour maison et **une** pour voyage.

La remarque que l'on peut faire à partir des trois exemples ci-dessus (R 3, R 4 et R 5) nous révèle la confusion que font nos apprenants entre le genre arabe et le genre français des noms bien qu'ils mettent l'article défini/indéfini ou la préposition en concordance avec le genre masculin ou féminin arabe.

#### **R6**

- *J'aime **ne pas** cette couleur.*
- *Je **ne** porte des **pas** chaussures noires*

Dans le premier cas, l'emploi de la négation **ne pas** est incorrecte, alors que dans le deuxième **ne** se met avant le verbe et **pas** après l'article indéfini (*des*). Il en ressort que la règle de forme négative n'est pas parfaitement saisie.

#### **R7**

- *C'est ton amie ? Oui, c'est (**ma**) amie.*
- *Je suis dans (**ma**) bureau.*

La réponse de nos apprenants à la première question révèle probablement la confusion qu'ils font dans la distinction entre les possessifs **mon** et **ma**, du fait qu'ils ont choisi le pronom possessif incorrect et ignoré dans le même temps la voyelle **a** de amie qui l'ont prise pour nom féminin. Dans la deuxième, le raisonnement va presque dans le même sens, en prenant bureau pour un nom féminin.

### **III- Analyse des données**

A la lumière des réponses faites par nos apprenants, nous observons que les étudiants ne sont pas capables de faire la différence entre "avoir" et "être",

(*Tu es son adresse ? Vous (**avez**) étudiants*), de conjuguer correctement les verbes "aller" et "avoir" (*Moi, je **vas** bien, et toi ?*) (*Il*



(*ai*) *une chemise verte*). Ainsi avec la forme négative, leurs réponses éprouvent qu'ils ne l'ont pas saisie parfaitement (*J'aime ne pas cette couleur*), (*Je ne porte des pas chaussures noires*). Il en est de même pour le pronom possessif où nos apprenants ont montré aussi une certaine défaillance suite à la mauvaise utilisation du pronom possessif (*C'est ton amie ? Oui, c'est (ma) amie*).

(*Je suis dans (ma) bureau*). Les réponses erronées commises par nos apprenants sont le résultat d'une incompréhension apparente qui nécessite une vision perspicace et une analyse exhaustive afin d'essayer de remédier à la situation d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Les fautes de grammaire et/ou de conjugaison commises par les apprenants sont donc imputées en partie à ce que la langue française leur est présentée (à partir des manuels et des enregistrements, où le registre familier y est quasiment absent, sauf dans quelques cas) et qui constitue la norme à suivre – lexique, morphologie, syntaxe : négation, questionnement, prononciation – dans les échanges linguistiques qui se produisent en classe.

Nous pouvons dire que la grammaire n'est jamais enseignée en tant que contenu à part ; au contraire, elle est toujours expliquée en contexte, c'est-à-dire, à partir d'un exercice ou d'une situation de communication écrite ou orale exogène, pour aider à la compréhension du texte en question, mais aussi pour comprendre le fonctionnement de la langue française à travers la culture française.

En général, en tant qu'enseignant de français, j'essaye dans la plupart du temps de formuler les règles grammaticales que j'explique lors du cours en s'aidant souvent des situations de communication endogène afin de guider et faciliter l'apprentissage et la découverte des différentes règles plus facilement aux étudiants (des questions ouvertes au groupe-classe) sur divers aspects à relever (par exemple, le pronom personnel, les verbes « avoir » et « être », la négation « ne pas », le possessif), ce qui leur permet d'extraire certaines règles grammaticales à partir des exemples donnés. Ou encore, le professeur demande aux élèves de repérer ces divers aspects, en les soulignant, ce qui donne l'occasion d'attirer l'attention sur leur emploi aussi bien à l'écrit qu'à

l'oral). De cette façon, le professeur encourage les élèves à découvrir une règle grammaticale concrète, mais dans l'espoir aussi d'aider les apprenants à énoncer les règles sous la conduite du professeur qui propose par la suite des exercices systématiques spontanés (écrits et oraux) à partir des situations de communication endogène, sans perdre de vue ou délaisser la méthode de français utilisée.

L'incompréhension de sens des verbes être, avoir ou aller, l'emploi de la négation ne pas et celui du possessif, mentionnés en questions proposées à traduire, reflète le manque de sensibilisation de nos apprenants quant à leur utilisation. Conséquemment, cela révèle une certaine lacune dans l'apprentissage de ces notions grammaticales fondamentales de la langue cible, ce qui produit des fautes remarquables lors de tel exercice.

Le professeur fait souvent appel aux contenus déjà acquis par l'élève pour leur faire apprendre des nouveaux ou pour rappeler des règles vues antérieurement.

Le professeur ne recourt pas à une démarche contrastive (comparaison avec la langue maternelle), sauf dans le cas de quelques interférences, et donc de façon épisodique. On pourrait dire que l'idée n'est pas de faire comprendre un fonctionnement général de la grammaire, mais de résoudre les problèmes grammaticaux posés par le français à l'écrit.

Selon Cuq (1996: 119): « *La notion de grammatical renvoie à la conformité d'un énoncé à la composante morphologique ou syntaxique d'une langue. Elle permet donc de distinguer ce qui est possible ou grammatical, de ce qui est impossible ou agrammatical. Tout sujet parlant est à même d'émettre des jugements de grammaticalité sur des énoncés produits dans sa langue maternelle, mais certaines théories fondamentalistes ont amené à des jugements très restrictifs* »<sup>10</sup>.

Cependant, pour apprendre une langue étrangère, l'apprenant se réfère à sa langue maternelle pour apprendre les règles grammaticales de la langue étrangère. Mais évidemment, les règles de la langue maternelle sont rarement transposables dans la langue étrangère. Car l'interférence grammaticale se produit si un apprenant identifie des morphèmes, la classe des morphèmes ou des rapports grammaticaux du

système de la langue maternelle et ensuite les utilise dans le discours en langue étrangère.

Au niveau morphologique, le système verbal de l'arabe diffère profondément du système français. On distingue essentiellement deux temps : l'accompli traduit par un temps du passé et l'inaccompli traduit le présent ou le futur. Ainsi, l'arabe n'a pas de conditionnel. A ce même niveau également, on constate la confusion entre les aspects verbaux. A l'écoute, On distingue difficilement les formes du conditionnel passé, n'existant pas en arabe : (*j'aurais fait*) et de celles du futur antérieur (*j'aurai fait*). Comme la distinction entre le conditionnel présent et le futur.

En arabe, le verbe auxiliaire est rarement exprimé. Pour cela, les nuances de sens des auxiliaires ne sont pas reconnues, à savoir : Nous sommes allés tôt ; ils ont été attaqués par des malfaiteurs ; elles se sont promenées. En arabe aussi, le genre et le nombre sont marqués par la terminaison, tel que : *thari, thariah, athria*, alors qu'en français ce sont les déterminants : *le, la, les* riche (s).

Il en est de même pour les possessifs : *mon, ma, mes*, qui sont marqués par la terminaison, tel que: *ibn (i)* au masculin, *ibnat (i)* au féminin, *abna (i)* au masculin pluriel, *banat (i)* au féminin pluriel, alors qu'en français se sont les adjectifs possessifs: *mon* fils, *ma* fille, *mes* fils, *mes* filles.

Enfin dans cet essai, les apprenants ont éprouvé une certaine méconnaissance de l'utilisation de la forme négative, qui en arabe se présente en un seul mot, tel que : *laachrabou, latachrabou, lanachrabou*, alors qu'en français il s'agit d'une négation composée : *je ne voyage pas, tu ne voyages pas, nous ne voyageons pas*.

Certains articles aussi qui sont essentiels dans la structure grammaticale de la langue française (article indéfini: un, une, des / article partitif : du, de la, de l', des) n'ont pas d'équivalent en langue arabe. Il suffit de supprimer: *el* de *waladou (le* garçon), muni d'un article défini pour devenir *waladon*, sans article (*un*) pour exprimer l'indéfini, tel est aussi le cas de : *elbent* et *benton (la* fille), ou au pluriel *elawladou, les* garçons, *awladon, el benat, les* filles, *banaton*.

Il n'est donc pas étonnant d'évoquer dans cette approche l'influence de la langue maternelle des apprenants saoudiens sur la compréhension du français. On constate au niveau morpho-syntaxique la confusion entre un participe présent (*les champs environnant le hameau*) et un adjectif verbal (*les champs environnants*).

De plus, à ce niveau là aussi, les paronymes dans la langue arabe peuvent quelque fois mener à une incompréhension de telle façon que les formes morphologiques se prononcent de la même manière : les, lait, l'ai, qui n'ont aucune ressemblance en langue arabe.

On écrit alors différemment et on prononce de la même façon les mots comme maux/mots, allaient, aller, allée, etc. Cette différence entre l'écrit et l'oral en matière grammaticale est utile puisque l'information écrite est alors porteuse d'informations supplémentaire de nature sémantique.

Au niveau syntaxique, l'ordre des mots dans la phrase française joue un rôle important dans la compréhension, et ce à travers le couple Sujet/Verbe (SV) ou la triade Sujet/Verbe/Complément (SVC) dans la phrase active. Cependant, en langue arabe, l'ordre des mots apparaît sans importance pour la compréhension, mais elle possède deux types de phrases, la phrase nominale et la phrase verbale qui suit l'ordre Verbe/Sujet/Complément (VSC), telle que (*regarde le garçon la télé*), l'équivalent de: (*le garçon regarde la télé*) en langue française qui ne connaît que la phrase verbale.

D'un point de vue linguistique, les systèmes intermédiaires qui composent l'inter-langue peuvent être décrits a posteriori, à partir des productions linguistiques de l'apprenant, de ses tentatives pour satisfaire à la norme étrangère. Les productions ne sont pas, bien sûr, celles qu'aurait réalisées un locuteur natif et Selinker en conclut un système « à part » : l'inter-langue<sup>11</sup>. Ce système a pour composante la langue maternelle et ce qui a déjà été acquis de la langue étrangère. Il est instable et provisoire, mais peut atteindre certaine stabilité qui se consolide au fur et à mesure de l'apprentissage. Les systèmes qui sous-tendent l'interlangue sont de nature dynamique et donnent naissance à des compétences transitoires. Les « erreurs » ne s'effectuent pas entre

deux langues, mais entre un système déjà formé et un système en formation.

La connaissance partielle d'une langue peut être considérée soit comme un système intermédiaire distinct de la langue maternelle, soit comme un amalgame des deux. Il ne faut pas en conclure pour autant que les réalisations langagières effectuées à l'aide de ces systèmes intermédiaires ne sont caractérisées que par des erreurs, des atteintes aux règles de la langue cible ; elles comportent aussi des énoncés corrects. Les fautes, inhérentes au processus d'apprentissage ne sont pas des manifestations de désordre. L'apprenant se forge un système provisoire partiellement non conforme à la langue réelle : généralisations excessives, interférences, etc. qui proviennent d'un essai d'application de règles adoptées provisoirement ou empruntées à la langue maternelle.

La linguistique appliquée et la didactique des langues se sont intéressées, dans le cadre de l'analyse des erreurs, aux corpus provenant de systèmes intermédiaires. Puisque les erreurs reflètent la façon dont s'acquiert la compétence linguistique, elles doivent servir de base à l'organisation et à la mise en place de structures grammaticales - et par là même aux objectifs et méthodes d'apprentissage (VALDMAN 1975: 105).

A la lumière des réponses types mentionnées ci-dessus, ce genre d'exercices de grammaire proposés à nos apprenants révèle une inaptitude remarquable au niveau de leur apprentissage. Devant cette lacune incontestable, ils doivent s'approprier la grammaire pour qu'ils puissent, par la suite, communiquer et manier plus aisément ses règles.

Dès lors, il incombe de proposer une réflexion constructive permettant de surmonter les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue française.

#### ***IV. conclusion***

A travers cette étude originale, nous pouvons dire que l'expérience de l'enseignement du français à l'université de l'Iman est encore à l'état embryonnaire. Le statut d'enseignement est, lui aussi, précoce et dépendant directement du département d'anglais qui relève de la Faculté des langues et de traduction.

Nous tenons à souligner que, partant de cette recherche, l'enseignement de la grammaire dispensée à nos apprenants pose de sérieux problèmes.

On a vraiment l'impression que les règles de grammaire divergent avec la réalité des structures grammaticales de la langue maternelle d'où la difficulté de manier comme il faut la langue cible. Selon Giacobbe, l'apprenant d'une deuxième langue, « *en construisant, doit traiter autant les données saisies dans la langue cible que celles qui proviennent de l'influence de la première* »<sup>12</sup>.

Si les sources de l'inter-langue sont la langue maternelle et la langue cible, l'activité de l'apprenant serait à la base de cet état de langue. Ce dernier, confronté à des situations de communication dans lesquelles les moyens linguistiques nécessaires lui manquent, adopte diverses stratégies pour pouvoir communiquer, entre autres le recours à des sollicitations lexicales et grammaticales dont il dispose en langue maternelle. Le recours à cette dernière constituerait donc une des conditions de l'apprentissage. Vogel confirme cette hypothèse en considérant que le savoir linguistique issu de la langue maternelle constitue une réserve que l'apprenant « *peut exploiter – tout au moins dans ses aspects universellement valables et ses aspects métalinguistiques – pour faciliter et accélérer le développement de l'inter-langue* »<sup>13</sup>. En outre, K. Vogel voit que les connaissances encyclopédiques et les connaissances de la langue maternelle influencent fortement l'acquisition d'une autre langue.

Il apparaît, donc, que la force et l'intérêt de la méthodologie de l'apprentissage résident dans la prise en compte et dans le développement du savoir-être et du savoir-agir. En effet, confiance en soi, créativité, autonomie et responsabilité, concertation et coopération interagissent et provoquent, parce qu'ils sont pris en compte dans une démarche en apprentissage, chez les apprenants un ensemble de comportements dynamisant qui contribuent à leur motivation. Il s'avère donc que les apports de la pédagogie de l'apprentissage sont particulièrement riches et nombreux puisque celle-ci est propice à la construction mais aussi au transfert non seulement de savoirs et de

savoir-faire disciplinaires, culturels et sociaux, mais également de savoir-être et de savoir-agir.

Reste à mettre en évidence l'un des apports fondamentaux de cette pédagogie, sa capacité à faire évoluer les rapports pédagogiques et la relation didactique entre enseignants et apprenants.

Si la pédagogie d'apprentissage est considérée comme une démarche susceptible d'emporter la motivation des apprenants, c'est, certes, qu'on y tend vers un résultat socialisable clairement identifié, mais aussi parce qu'elle ouvre des espaces d'autonomie et de création, repose sur la coopération et la responsabilisation, et également restaure la confiance entre les apprenants et l'enseignant. C'est qu'elle crée des conditions propices à une implication personnelle, alors même que les apprenants sont portés par le groupe et son énergie.

Les études sur l'inter-langue d'acquisition (de l'apprenant) sont proches de celles sur l'inter-langue d'acquisition non guidée, mais s'en démarquent par l'aspect psychologique et psycholinguistique. Elles adoptent souvent l'approche théorique de Chomsky et de Lenneberg, reprise par Selinker. On suppose deux modes d'acquisition :

- un mode fondé sur la capacité naturelle jusqu'à un certain âge d'acquérir une autre langue que sa langue maternelle, c'est la structure linguistique latente<sup>14</sup>.
- un mode fondé sur la disponibilité de capacités logiques supérieures, ce sont les structures psychologiques latentes.

Ceci dit, les avantages que l'apprentissage, en milieu naturel ne permettraient pas un perfectionnement aussi rapide que celui reçu dans un milieu institutionnel, en dépit des activités langagières limitées et canalisées, les situations de communication ne sont pas authentiques.

Dans une situation d'apprentissage non guidée, la langue se présente à l'apprenant dans toute sa complexité et avec beaucoup plus de temps, alors que l'enseignement guidé assouplit cette tâche et exploite la maturité cognitive de l'apprenant pour l'exhorter à formuler des hypothèses, déduire et conceptualiser. Selon W. Klein, « *les mêmes principes de la capacité linguistique humaine qui fonctionnent dans ces deux cas; c'est seulement que la capacité d'apprentissage linguistique*

*trouve dans chacun de ces deux cas des points d'appui et espaces d'évolution assez différents ».*

L'acquisition peut s'opérer en même temps que l'apprentissage (comme par exemple dans le pays de la langue cible, lorsque l'apprenant devient locuteur d'une langue seconde en communiquant avec des natifs hors du lieu d'apprentissage), mais elle peut s'effectuer en dehors de tout cadre institutionnel (acquisition d'une langue seconde en milieu naturel). Dans le premier cas, l'inter-langue d'acquisition se confondra avec l'inter-langue d'apprentissage, dans le second, elle pourra (selon le degré de parenté entre langue source et langue cible) présenter des caractéristiques sui generis. Beaucoup d'études linguistiques sur les inter-langues d'acquisition considèrent l'acquisition comme un résultat de l'apprentissage (inter-langue d'acquisition de l'apprenant).

Il en résulte que malgré l'analogie des deux modes d'acquisition, l'apprentissage en milieu institutionnel permettra de raccourcir la durée du temps à y consacrer. Cela présente, en effet, un souci majeur pour l'enseignant de français sur le plan des méthodes à mettre en œuvre et nécessite une démarche laborieuse en vue de mettre l'apprenant dans une situation de communication quasi authentique pour qu'il profite d'un milieu stimulant et se consacre à son propre apprentissage.

Conscient de son engagement, l'apprenant garde ses objectifs en vue et, par conséquent, reste motivé et déterminé à profiter de son apprentissage. Cette motivation étant soutenue et entretenue par l'enseignant, facilitateur d'apprentissage, tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe classe. Il s'agit d'un processus de valorisation, d'encouragement et d'élucidation des difficultés qui doit être mené jusqu'au terme de l'apprentissage.

L'ensemble des problèmes qu'on vient d'évoquer plus haut montre assez bien l'inadéquation de la notion d'inter-langue pour décrire le comportement langagier de nos apprenants. On parvient donc à la conclusion qu'une approche strictement acquisitionnelle ne peut à elle seule répondre à la spécificité du contexte étudié même si les



productions langagières recueillies partagent certaines propriétés de l'inter-langue.

### ***V. Recommandations méthodologiques***

A ce stade primaire de l'expérience de l'enseignement de français à l'université de l'Imam, les notions élémentaires de grammaire interviennent au moment où l'apprenant éprouve une divergence persistante des deux langues, maternelle et étrangère, de telle sorte que l'assimilation mutuelle patauge. Ainsi l'enseignement de la grammaire étrangère en général demande à l'enseignant une formation bien perfectionnée aussi bien linguistique que métalinguistique en plus de la maîtrise de sa langue maternelle. Il peut alors procéder à la révision des réponses écrites des apprenants pour les vérifier, en corrigeant les fautes d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison tout en évitant de leur faire des reproches à causes des fautes commises.

Plusieurs types d'interventions peuvent se produire, à savoir : le professeur fait réfléchir l'apprenant : il lui demande de faire attention, lui donne des pistes pour l'aider à trouver son erreur. Il peut également corriger directement ou demander à un autre étudiant de corriger ou d'expliquer l'erreur, ce qui aidera l'apprenant à vivre l'approche réelle de la langue française et systématiser les structures grammaticales. Par ailleurs, on a observé certains types de comportements chez quelques étudiants à l'égard des fautes commises : ils procèdent avec hésitation et incertitude de corriger l'erreur faite avant que le professeur le leur dise quand ils se rendent compte de leurs erreurs. D'autres, attendent les indications du professeur pour copier la bonne réponse.

Comme on a observé certains apprenants qui notent sur leur livre les traits orthographiques ou grammaticaux mal utilisés : confusion avec un mot ou une structure de la langue française, mauvaise application d'une règle, une faute d'orthographe, etc. Toutefois, le professeur est invité à faire travailler les apprenants en groupe. C. Durieux en confirme l'avantage « *au cours, il est impératif que le travail soit collectif, l'enseignant jouant en quelque sorte le rôle d'un chef d'orchestre invitant tout à tour chacun à s'exprimer. Car la correction collective en classe consiste à révéler les points faibles des apprenants et attirer leur attention sur les causes d'erreurs* »<sup>15</sup>.

Ainsi l'adhésion de l'apprenant et son engagement demeurent une source – et une condition – incontestable de motivation ; dans le cadre de l'apprentissage, il s'engage, en effet, de manière volontaire, et, dans l'exécution des différentes tâches, affiche son consentement.

Une fois impliqué, l'apprenant accepte le caractère sérieux de l'apprentissage parce que ce dernier lui attribue une valeur affective.

Se sentir efficace et apprendre réellement sont également des sources de motivation. À cela, on peut ajouter le plaisir de voir ses compétences reconnues par le groupe de classe, ainsi que le sentiment de satisfaction qui en découle, comme le souligne Piaget : *« l'impact psychologique et dynamisant du plaisir et de la satisfaction liés au sentiment personnel de maîtriser quelque chose, d'être efficace, d'apprendre réellement, d'être impliqué dans la réalisation d'une tâche ou d'un objectif »* (Cité par Morandi, 2002: 100).

Pédagogiquement parlant, la relation enseignant/apprenants doit reposer sur une négociation, un partage, et la relation se fait plus égalitaire et plus personnelle. Dans l'apprentissage, on considère en effet qu'*« il est nécessaire de construire, au départ, une relation de confiance avec les élèves, confiance réciproque qui permet aussi à l'apprenant de se regarder avec suffisamment d'estime de soi pour avoir envie d'apprendre »* (Brunot & Grosjean, 1999: 183). C'est donc le rôle de chacune des parties qui a évolué :

#### **- Le rôle de l'apprenant**

L'introduction de la pédagogie d'apprentissage dans le système éducatif a révolutionné le statut et le rôle de l'apprenant en classe. Désormais, il occupe une place qui lui permet de découvrir par lui-même et de s'approprier des savoirs, des méthodes de pensée et de travail. D'ailleurs, la pédagogie suppose de la part de l'apprenant de : rentrer dans l'action ; être auteur et acteur de son apprentissage ; faire des choix ; décider ; négocier ; dépasser des obstacles ; s'engager, prendre des responsabilités ; coopérer ; s'auto-évaluer.

Les apprenants entrent en action à partir du moment où l'enseignant les associe au choix et à la conception de l'apprentissage. C'est, en fait, une étape durant laquelle ils vont devoir apprendre à faire

des choix et à prendre des décisions, tout cela se déroulant sous l'œil attentif de l'enseignant.

### **- Le rôle de l'enseignant**

Avec la pédagogie d'apprentissage, le statut ainsi que le rôle de l'enseignant ont également subi des modifications. En effet, les méthodes actives ont mis fin à l'autorité absolue de l'enseignant et lui ont attribué une place plus modeste qui ouvre la porte à un échange et à une communication avec les apprenants. L'enseignant est souvent l'initiateur du projet bien que celui-ci doive être mis en place en étroite collaboration avec les apprenants. Le rôle de l'enseignant est de déterminer le cadre (les objectifs d'apprentissages définis à l'aune des possibilités des apprenants, les ressources du milieu, afin de créer un environnement matériel et culturel riche et stimulant) dans lequel les apprenants vont exécuter les tâches, tout en leur accordant un espace de travail leur permettant à la fois de se montrer libres, autonomes et responsables, et de collaborer harmonieusement.

A la lumière de notre étude, il incombe à l'enseignant de donner des exercices utiles qui convergent aussi bien vers le contexte socioculturel des apprenants que vers la culture exogène afin d'attirer leur attention aux erreurs qu'ils commettent dans la langue étrangère, à savoir : l'emploi des verbes "être", "avoir" et "aller", la phrase négative, les articles défini et indéfini, le possessif. A vrai dire, il est important de reconnaître la relation étroite qui existe entre la pédagogie d'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Cette dualité a certainement besoin d'observations et de corrections linguistiques. Quoiqu'il en soit, nous sommes tout à fait conscient que cette étude originale mérite d'être exhaustive et nous motivera à envisager des recherches dans l'avenir afin d'approfondir nos analyses concernant l'influence de la langue maternelle sur la langue française et les moyens susceptibles de limiter les contrastes linguistiques entre elles.

## **Bibliographie**

- **ALBALAWI Ibrahim.**, 2001 : « Le français en Arabie Saoudite : témoignages divers et attitudes parentales », *Synergies – Pays riverains de la Baltique* (actes du colloque sur le français langue internationale). Il est à noter que Mr Al-Balawi (ex-enseignant de français à la faculté des langues et de traduction à l'université roi Saoud) est actuellement le représentant culturel du Royaume d'Arabie Saoudite auprès de l'Unesco à Paris.
- **ALBALAWI Ibrahim.**, 2000 : Les chances du français en Arabie Saoudite : Analyse Sociolinguistique et Didactique, Thèse de Doctorat, Université de Rouen.
- **ALHAKIL Souliman.**, 1995 : Système et politique éducative en Arabie Saoudite, Techno printing press, Ryadh, 347p.
- **AL-JOUER Ibrahim.**, 1995 : La famille et le changement du développement en Arabie Saoudite, Obikan, Ryadh, 194p.
- **ALJUHIMAN Abdulkarim.**, 1980 : Souvenir de Paris, Alfarazdaq, Ryadh, 189p.
- **ASALOUM Ahmed.**, 1991 : L'éducation publique en Arabie Saoudite, international krafex, Washington, 690p.
- **CAPELLE Guy et MENAND Robert.**, 2009 : Le nouveau taxi A1, cours et exercices, Hachette Français Langue Etrangère, Paris,
- **CLAUDE Ludivine, LANNIER Muriel, LOISEAU Yves**, 2015 : Grammaire essentielle du français : Éditions Didier, Paris).120p.
- **CORTES J.**, 1991 : « Grandes tendances de l'évolution de la recherche scientifique en D.L.E de 1985 à 1989 », in *CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIAL*, Coll. Bilans et Perspectives, SUDLA, Université de Rouen.
- **CUQ J.P.**, 1996 : *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris. Didier/ Hatier
- **DURIEUX Christine.**, 1988 : *Fondements didactiques de la traduction française*.
- **GIACOBBE J.**, 1990 : "Le recours à la langue première : une approche cognitive", *Le français dans le monde*, n spécial : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive.

- **KLEIN W.**, 1989 : *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- **LAPONCE Jean.**, 2007 : *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 194 pages.
- **MARTINET A.**, 1991 : *Eléments de linguistique générale*, 3<sup>ème</sup> éd., Paris, Armand Collin.
- **NOYAU Colette.**, 1990 : "structure conceptuelle, de mise en texte et acquisition d'une langue étrangère", *Langages*, n 100.
- **RIGOLET-ROZE David.**, 2007 : « La "Saoudisation" de l'emploi : un défi démographique autant que socioéconomique, sinon politique », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23, n° 1.
- **VOGEL K.**, 1995 : *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Toulouse, presse universitaire du murail.
- **ZARATE G.**, 1983 : « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », in *LE FRANCAIS DANS LE MONDE* n°181, Hachette/Larousse, Paris, 34-39 .
- **ZARATE G.**, 1986 : *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, paris, 159p.
- **ZARATE G.**, (dir), 1983 : « D'une culture à l'autre », in *LE FRANCAIS DANS LE MONDE* n°181, Hachette/Larousse, Paris,
- **ZARATE G.**, 1998 : « Pourquoi faut-il expliciter les frontières culturelles ? », in *LES LANGUES MODERNES : FRONTIERES*, n°1 février, mars, avril 1998, Corlet, Paris, 8 –15.

---

<sup>1</sup> Klein W., *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989, p. 46.

<sup>2</sup> Al-Balawi, Ibrahim, « Le français en Arabie Saoudite : témoignages divers et attitudes parentales », *Synergies – Pays riverains de la Baltique* (actes du colloque sur le français langue internationale), 2001. Il est à noter que Mr Al-Balawi (ex-enseignant de français à la faculté des langues et de traduction à l'université roi Saoud) est actuellement le représentant culturel du Royaume d'Arabie Saoudite auprès de l'Unesco à Paris.

<sup>3</sup> Guy Capelle et Robert Menand, *Le nouveau taxi A1, cours et exercices*, Hachette Français Langue Etrangère, Paris, 2009.

<sup>4</sup> Vogel K, *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Toulouse, presse universitaire du murail, 1995, p.178.

<sup>5</sup> Vogel K, *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Op, Cit, p. 178.

- <sup>6</sup> Martinet A., *Eléments de linguistique générale*, 3ème éd., Paris, Armand Colin, 1991, p. 165.
- <sup>7</sup> Klein W, *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Armand Collin, 1989, p. 16.
- <sup>8</sup> Colette Noyau, "structure conceptuelle, de mise en texte et acquisition d'une langue étrangère", *Langages*, 1990, n 100, pp. 101-114.
- <sup>9</sup> Selinker J., "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 1972, n 279-294.
- <sup>10</sup> CUQ J.P (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris. Didier/ Hatier
- <sup>11</sup> « The existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call Inter-language ». Selinker (1972) repris dans Richards, J.C. (1974) : *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London, Longman, p. 35
- <sup>12</sup> Giacobbe J., « Le recours à la langue première : une approche cognitive », *Le français dans le monde*, n spécial : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, 1990, pp. 115-123.
- <sup>13</sup> Vogel K., *L'inter-langue : la langue de l'apprenant*, Toulouse, presses universitaires de murail, 1995.
- <sup>14</sup> KLEIN W., 1989 : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, p. 16.
- <sup>15</sup> Christine Durieux, *Fondements didactiques de la traduction française*, 1988, p.157