

**DEIXIS ET TEMPS VERBAUX : ETUDE COMPARATIVE ENTRE  
ETUDIANTS ARABOPHONES ET ETUDIANTS FRANCOPHONES****Résumé:**

Cet article sur les erreurs des apprenants (plus précisément les erreurs en rapport avec l'usage de la deixis) pour essayer de comprendre comment ces derniers intériorisent ces outils et comment ils en font usage, mais aussi dans quelle mesure nous pouvons parler chez eux d'interlangue ? Notre analyse ne va pas se limiter uniquement à déceler les écarts par rapport à la langue cible. En effet, à partir du moment où nous envisageons de voir le degré de performance atteint en langue étrangère ainsi que les compétences inhérentes à ces performances, nous avons jugé qu'il était mieux indiqué pour notre travail qu'il soit inscrit dans la perspective de l'interlangue qui est un moyen d'investigation, de description et d'analyse plus riche et plus complexe que celui délimitée par l'analyse d'erreurs..

**Mots clés :** deixis, temps verbaux, étudiants arabophones, étudiants francophones.

**NINI Souheila**

Département de français, Université  
Frères Mentouri Constantine 1, Algérie.

**ملخص:**

تركز هذه المقالة على أخطاء المتعلمين (بشكل أكثر دقة الأخطاء المتعلقة باستخدام **deixis**) لمحاولة فهم كيفية استيعابهم لهذه الأدوات وكيفية استخدامها ، ولكن أيضاً إلى أي مدى يمكن أن نتحدث في المنزل على لغة البينية (**interlanguage**). لن يقتصر تحليلنا فقط على تحديد الانحرافات عن اللغة المستهدفة. في الواقع ، من اللحظة التي نخطط فيها لرؤية مستوى الأداء الذي تحقق في لغة أجنبية والمهارات المتأصلة في هذه العروض ، شعرنا أنه من الأفضل أن يتم تسجيل أعمالنا في منظور اللغة البينية التي هي وسيلة للتحقيق والوصف والتحليل أكثر ثراء وتعقيداً من تلك التي يحددها تحليل الأخطاء..

**Introduction :**

Il est aujourd'hui admis que l'apprentissage d'une nouvelle langue se voit influencé par les connaissances préalablement acquises et concomitantes avec celui-ci. « Ainsi, apprendre une langue signifie exploiter, plus ou moins consciemment, l'espace de la proximité du système linguistique cible avec d'autres langues. Cette proximité encourage des transferts entre les systèmes linguistiques qui acquièrent une valeur positive ou négative à l'intérieur de l'interlangue vue comme le troisième système linguistique développé par l'apprenant, différent à la fois de la langue source et de la langue cible ». (Caslaru, 2013 : 9).

Il est aujourd'hui admis que l'apprentissage d'une nouvelle langue se voit influencé par les connaissances préalablement acquises et concomitantes avec celui-ci. « Ainsi, apprendre une langue signifie exploiter, plus ou moins consciemment, l'espace de la proximité du système linguistique cible avec d'autres langues. Cette proximité encourage des transferts entre les systèmes linguistiques qui acquièrent une valeur positive ou négative à l'intérieur de l'interlangue vue comme le troisième système linguistique développé par l'apprenant, différent à la fois de la langue source et de la langue cible ». (Caslaru, 2013 : 9).

De ce fait, connaître la manière dont un sujet construit son interlangue est une condition indispensable dans le cadre de l'enseignement pour pouvoir distinguer l'acquisition qui relève d'un apprentissage non formel, de l'apprentissage qui se déroule dans un cadre formel. Cependant, dans la réalité des faits et spécifiquement dans notre contexte linguistique, cette distinction n'est pas du tout aisée à faire car, comme le souligne Moirand (1982), dans tout apprentissage il y a « ... une part d'acquisition (connaissances implicites) et une part d'apprentissage (connaissances explicites conscientes) ». En effet, s'agissant plus spécifiquement du contexte psycholinguistique algérien, la situation est plus complexe car les langues en présence, l'arabe et le français sont des langues non apparentées. Nous pouvons même parler de plusieurs degrés de non-proximité et même d'opposition entre ces deux langues selon l'acception de Robert (2004) qui fait l'opposition entre langues étrangères partiellement apparentées (le cas des langues indo-européennes germaniques, celtiques, slaves etc. par rapport au français) qu'il qualifie de « langues apparentées génétiquement » et les langues étrangères non apparentées (le cas des langues sémites, ouralo-altaïques, sino-tibétaines, etc.) (Robert, *ibid.* : 502) qu'il qualifie de « langues non-apparentées génétiquement ».

De ce fait, l'intercompréhension peut s'avérer impossible notamment quand les deux langues en présence sont très éloignées l'une de l'autre, ce qui est ici le cas de l'arabe et du français, ce qui va grandement gêner le processus d'acquisition / apprentissage. En effet, pour Caslaru (*op.cit.*), le processus d'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère diffère fortement en fonction du degré de proximité linguistique entre la langue source et la langue cible. L'obstacle le plus important réside notamment dans le fait que le rapport entre son et graphie dans la langue cible n'est pas le même que dans la langue maternelle contrairement à ce qui se passe lorsque les langues sont voisines ou apparentées, dans ce cas les similitudes entre les langues peuvent faciliter l'apprentissage même si elles peuvent être des sources d'erreurs et d'interférences.

En dehors de cet aspect (langues apparentées/langues non apparentées), l'apprentissage du français langue seconde en Algérie est confronté à un obstacle idéologique majeur. En effet, nous sommes en Algérie dans une situation où deux langues sont mises en présence l'une de l'autre par nécessité historique créant une situation paradoxale s'exprimant sous la forme d'une attraction/répulsion. D'une part, la langue française, langue connotée d'une charge symbolique hautement négative, langue considérée ainsi que l'écrit Temim (1993 : 29), « comme adversaire, une langue qui a des relents de néocolonialisme. Une langue pour laquelle ceux qui la parlent ne

sont que des colonisés qui ont renié leur culture » ; d'autre part, la langue arabe, langue de l'identité, de la tradition et de l'authenticité mais surtout langue sacrée puisqu'elle est la langue du Saint Coran. Selon Boudebia-Baala (2014 : 17), « les langues en présence en Algérie représentent à la fois un enjeu identitaire et un combat politique (...) L'histoire sociolinguistique de l'Algérie depuis 1830 jusqu'à nos jours peut se résumer en deux phases : la francisation et puis l'arabisation ». La conséquence de cette situation s'est manifestée selon (Morsly, 2000 : 285) par des politiques linguistiques qui, dès le lendemain de l'indépendance se sont traduites par «la promotion d'une langue et d'une seule aux dépens des autres langues utilisées dans le pays».

Ainsi, le statut des langues en Algérie est caractérisé par une situation que nous pouvons qualifier de conflictuelle, mais une conflictualité qui oppose, non pas les langues et les parlés les plus utilisés par les "populations algériennes", mais les deux langues sensées être celles qui véhiculent, pour l'une l'identité nationale en l'occurrence la langue arabe classique et pour la seconde le savoir académique. Le conflit ne concerne donc en rien les langues communément utilisées ou couramment parlées par la majorité des algériens, mais oppose les deux langues d'écriture, l'arabe et le français, l'une qui s'efforce de recouvrer sa place dans la société en tant que langue officielle, l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité mais néanmoins considérée comme langue étrangère malgré son statut privilégié dans la vie économique. Selon Taleb Ibrahim (2010 : 51), « ces deux langues se livrent une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays ».

En fait, malgré la conflictualité qui oppose ces deux langues, dans les faits, les locuteurs sont obligés d'en faire un usage quotidien, ce qui ne va pas sans générer des interférences donnant lieu à de nouvelles formes, ce que Abbaci (2011 : 11 ) qualifie de mix-langues qui « constituent un continuum où l'on peut trouver des éléments qui n'appartiennent ni à l'arabe ni au français et qui sont un nouveau code » que l'auteur qualifie de langue de la débrouille parce qu'il considère que les locuteurs se « débrouillent en bricolant des langues approximatives proches de l'une et de l'autre mais sans être ni l'une ni l'autre, c'est une autre langue, la leur cette pratique langagière est l'indice de l'émergence d'un langage spécifique qui abolit toutes les frontières entre les différents systèmes en présence qui finissent par se diluer ».

C'est ainsi que devant la difficulté qu'ils ont à maîtriser les langues en présence, les locuteurs vont construire une compétence métisse à laquelle contribuent toutes leurs connaissances et habitudes linguistiques. Une sorte d'hybridation linguistique caractérisée par l'alternance de codes donnant naissance à une véritable interlangue, un système approximatif n'appartenant ni à l'arabe ni au français, un anti parler que les locuteurs créent et modifient tous les jours s'appropriant de la sorte les formes linguistiques pour répondre aux besoins concrets de la communication (Abbaci, *ibid.*).

En définitive, l'interlangue peut être considérée comme une stratégie d'apprentissage utilisée, sciemment ou non, par un apprenant et qui consiste à créer des règles qui ne s'appliquent ni à la langue source, ni à la langue cible, tout en s'en approchant quelquefois, pour résoudre ses difficultés d'apprentissage. Aussi, pour bien comprendre comment cette interlangue s'est constituée, il est indispensable de passer par ce que l'on entend par interférence. En effet c'est à partir de ce problème des interférences que le concept même d'interlangue est né et ce n'est qu'à partir de ce problème posé par la notion d'interférence que l'on va pouvoir saisir et analyser ce que l'on entend par les erreurs des apprenants.

L'interférence c'est le fait qu'une unité ou un mode d'agencement d'une langue première soit utilisé dans une seconde. Si bien qu'il est inévitable que des langues apprises antérieurement ainsi que les habitudes structurales de la langue maternelle puissent influencer de diverses manières l'acquisition d'une langue nouvelle. Les acquis antérieurs peuvent donc soit faciliter, soit gêner les acquisitions nouvelles. Certains auteurs parlent dans ce cas précis de transfert surtout lorsque les ressemblances entre les deux langues permettent un apprentissage plus aisé de la langue étrangère ou au contraire lorsque les différences d'organisation ou de fausses ressemblances rendent cet apprentissage plus difficile.

Le problème ainsi posé laisse entendre que dans la mesure où une première langue peut interférer sur une seconde, il est tout à fait logique que des erreurs apparaissent, erreurs qui auraient pour cause justement le problème des interférences. Ces erreurs doivent être comprises selon Besse (1985 : 124), comme « des indices d'un processus d'acquisition. Leur présence permet d'avoir sur ces langues un aperçu sur la grammaire intérieure de l'apprenant autrement dit sur ses connaissances de la langue. Cela signifie que les données linguistiques en ce qu'elles représentent ne déterminent pas l'apprentissage mais plutôt le matériau linguistique dont dispose le locuteur et sur lequel il exerce un certain contrôle par le biais d'un programme interne qui aboutit logiquement à une progression construite par l'apprenant lui-même ».

Comme nous pouvons le constater, le problème posé par l'interférence nous mène à soulever celui de l'erreur. Aussi, le dépistage ainsi que l'analyse systématique des erreurs vont nous permettre d'explicitier, autant que faire se peut, ce système transitoire que certains auteurs appellent aussi interlangue ou encore dialecte idiosyncrasique et qui est, la plupart du temps, appréhendé comme une langue cohérente, de manière à en déterminer les processus participant à sa formation surtout lorsque nous admettons que les erreurs en langue étrangère sont étroitement dépendantes de ce système à propos duquel Corder (1980 : 23) écrit justement : qu'« il s'agit d'un système de langue dont les règles sont propres à celui qui parle ce dialecte (...) ». Pour toutes ces considérations, le travail que nous allons présenter va donc surtout porter sur les erreurs des apprenants (plus précisément les erreurs en rapport avec l'usage de la deixis) pour essayer de comprendre comment ils intériorisent ces outils et comment ils en font usage, mais aussi dans quelle mesure nous pouvons parler chez eux d'interlangue ?

Précisons que l'analyse à laquelle nous allons procéder ne va pas se limiter uniquement à déceler les écarts par rapport à la langue cible. En effet, à partir du moment où nous envisageons de voir le degré de performance atteint en langue étrangère ainsi que les compétences inhérentes à ces performances, nous avons jugé qu'il était mieux indiqué pour notre travail qu'il soit inscrit dans la perspective de l'interlangue qui est un moyen d'investigation, de description et d'analyse plus riche et plus complexe que celui délimitée par l'analyse d'erreurs. Si nous avons opté pour l'approche dans la perspective de l'interlangue, c'est juste parce que l'étude des interlangues est plus englobante puisqu'elle porte non seulement sur des performances mais aussi et surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances.

### **METHODOLOGIE RETENUE**

Nous nous proposons dans le cadre de cet article de présenter une partie des résultats rentrant dans le cadre de notre thèse de doctorat sur l'utilisation des outils déictiques par des étudiants de deuxième année master du département de français et du département de psychologie. Compte tenu des contraintes de publication, nous ne présenterons dans cet article que les résultats portant sur l'utilisation des éléments déictiques spatiaux (pronoms et adjectifs démonstratifs, présentatifs *voici* et *voilà*, et adverbes) par les étudiants du département de psychologie.

Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé la rédaction d'une lettre avec pour thème les grandes vacances scolaires. L'avantage de l'utilisation de la lettre réside notamment dans le fait que nous retrouvons au sein d'un même énoncé tous les niveaux de représentation textuelle à savoir : des parties qui peuvent relever du discours, des parties qui sont de l'ordre de la narration et même des parties qui ont trait à la description ou au commentaire-évaluation. Par ailleurs, la lettre offre aussi la particularité de faire figurer tous les niveaux de représentation temporels que ce soient ceux relatifs au discours, comme l'utilisation du présent par exemple qui est le temps de base du discours ; ou encore ceux relatifs au récit ou à la narration, comme le passé simple, l'imparfait ou encore le passé composé. On peut même trouver le futur, rarement utilisé certes mais souvent utilisé à la fin de la lettre.

La lettre permet donc de combiner les différents niveaux d'emploi du système verbal du français au sein d'un même énoncé, ce qui va permettre donc à travers un seul énoncé d'évaluer le niveau de performance atteint par nos locuteurs dans leur apprentissage de cette langue. A propos de cette notion de performance, précisons que nous inscrivons ce travail d'emblée dans le cadre de l'approche énonciative qui « s'appuie notamment sur la distinction proposée par Benveniste E. (1970) entre le message verbal (*l'énoncé*) et l'acte de production de cet énoncé (*l'énonciation*) », ce qui signifie en d'autres termes que nous aurons à prendre en considération, non seulement l'énoncé, mais également l'acte d'énonciation qui

s'inscrit dans un cadre déterminé à savoir la situation d'énonciation. L'intérêt de cette approche réside dans le fait qu'elle permet de mettre en relation les éléments linguistiques en rapport avec les paramètres situationnels et les fonctions illocutoires et interactives des énoncés.

## PRESENTATION DES RESULTATS

Concernant l'utilisation des outils déictiques et plus précisément les pronoms, nous pouvons dire de manière générale, que ce sont les pronoms personnels sujets "*je*" et "*tu*" qui ont été le plus utilisés par les étudiants du département de psychologie, en tout 221 production, ce qui est tout à fait normal dans un corpus comme le notre, en l'occurrence la lettre. En effet, comme l'écrit Ferreyrolles, (op.cit. : 5). « la lettre présente des caractéristiques qui relèvent du discours, qui consiste d'abord dans la relation de personne *je : tu* ». Ceci dit, à partir du moment où notre approche relève de l'approche énonciative, et que c'est l'énonciation qui permet d'étudier l'utilisation de la langue (le français, dans notre cas) dans des situations concrètes d'utilisation comme une lettre, il est donc tout à fait normal que ces pronoms se retrouvent en "première ligne" pour ainsi dire étant donné que le "*Je*" désigne le destinataire (celui qui parle, qui dit "*je*", appelé aussi le locuteur et que sont également utilisés les pronoms *me* et *moi*) et que le "*tu*" désigne le destinataire (celui à qui le destinataire parle). Bien sûr, les pronoms *te* et *toi* apparaissent également.

À côté de ces pronoms apparaissent aussi le "*nous*" et le "*vous*". Le "*nous*" inclut celui qui parle et d'autres personnes ("*nous*", c'est toujours "*je*" et d'autres personnes) et le "*vous*" désigne le ou les destinataires. « À ces pronoms doivent être ajoutés les déterminants possessifs (*mon, ton, son...*) et démonstratifs (*ce, cet, cette, ces*) ainsi que les pronoms possessifs (*le mien, le tien, le sien...*) et les pronoms démonstratifs (*ceci, cela, celui-là...*). Sans la situation de communication, l'énoncé *Je prendrai celui-là* ne peut être compris (on ne sait pas ce qu'est *celui-là*). Ces mots sont appelés des déictiques, c'est-à-dire des mots qui servent à montrer un objet auquel le locuteur fait référence dans la situation de communication»<sup>1</sup>. Ce qui est tout à fait le cas de notre corpus. Outre l'emploi des deux premières personnes du singulier et du pluriel ainsi que les pronoms possessifs et les déterminants possessifs, le discours se signale par celui de trois temps fondamentaux : le présent, le futur et le parfait comme ce qui ressort exactement dans notre corpus.

Pour revenir à notre analyse, et concernant plus particulièrement les pronoms personnels "*je*" et "*tu*", ce qui est à souligner, c'est leur utilisation correcte. L'interprétation que nous pouvons faire de cet usage non fautif est que la correspondance entre ces pronoms et les pronoms de la langue arabe est étroite, ce qui explique peut-être l'insignifiance du nombre d'erreurs dans leur emploi par les deux

---

<sup>1</sup> L'énonciation. <http://www.ralentirtravaux.com/lettres/cours/enonciation.php>

populations qui ne trouvent pas de problèmes particuliers dans leur utilisation. Les seules erreurs, en tout 4 erreurs, que nous avons relevées dans l'emploi de ces pronoms, nous les avons trouvées chez les étudiants du département de psychologie. Elles ont toutes été commises dans l'emploi de la forme élidé de ce pronom. Compte tenu du fait que l'éliision n'existe pas dans la langue arabe, il est donc tout à fait admissible de concevoir que dans la mesure où ces répondants n'ont aucune référence quant à l'usage de cette forme, il leur est donc difficile d'avoir un schéma ou un modèle sur lequel calquer l'usage de ce pronom élidé, ce qui peut donner lieu à ces formes erronées.

Une autre source d'erreurs, celle des pronoms dit "liés" dans la langue arabe, comme le fait de dire *j'ai lu le livre* / قرأت الكتاب. Ce « sont des pronoms toujours suffixées et ne peuvent être préfixées. Ces pronoms sont toujours attachés à leurs gouverneurs (qui peuvent être de plusieurs types catégoriels : des verbes, des prépositions, des noms et des adjectifs) et ne peuvent être séparés d'eux par des mots » (Jebali, 2005 : 21), ce qui est différent dans la langue arabe où le pronom est placé à la fin du verbe. Dans la langue arabe, le pronom personnel peut être isolé ou affixe. Isolé, il correspond au français, je/moi, tu/toi, il/lui, etc., affixe, il se lie au verbe pour en marquer le COD comme dans l'exemple précédent.

En plus de ces sources d'erreurs, la dimension syntaxique pose également problème dans l'emploi des pronoms personnels, notamment quand un autre clitique s'interpose entre le clitique et son hôte comme dans les exemples suivants cités par Jebali (ibid. : 25) : « *Je regarde le match des Canadiens de Montréal* ». Dans cet exemple, rien ne sépare le pronom clitique "je" de son hôte "regarde". Dans le deuxième exemple : « *Je le regarde* », un autre pronom clitique "le" peut s'interposer entre les deux. Dans ce troisième exemple : « *Je l'ai regardé* », l'auxiliaire "avoir" peut s'interposer entre la chaîne des clitics et le verbe. Cette complexité dans l'emploi des clitics dans la langue française est également une grande source d'erreurs comme nous l'avons relevé avec nos propres répondants.

Pour ce qui est des autres pronoms possessifs mais également les adjectifs possessifs, leur emploi est souvent erroné. Les erreurs les plus récurrentes relèvent de la confusion notamment dans l'utilisation du pronom personnel sujet et du pronom possessif comme le fait de dire "le nous" pour "le nôtre" (sujet 10), ou encore des usages originaux comme le fait de dire le « *tienne* » pour "le tien", "à les tien" pour "les tiennes" (sujets 20). Cette difficulté et le fait d'interférence entre l'arabe et le français. En effet, l'apprenant d'une langue seconde a toujours tendance à utiliser des unités et des règles appartenant à la langue maternelle, à produire des interférences quand il éprouve des difficultés avec les règles de la langue cible. (Tabouret-Keller, 1979).

Le problème avec les pronoms possessifs est dû au fait que dans la langue française, ces derniers sont généralement employés seuls, ils ne complètent pas un nom. Le nom qu'ils remplacent est souvent présent dans une phrase précédente ou dans une autre partie de la même phrase. Ces pronoms s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils remplacent. Il y a donc une différence fondamentale entre les

pronoms personnels suffixés ou encore les adjectifs possessifs en arabe et en français. Cette différence donne lieu à des productions qui relèvent surtout du calque à savoir une traduction littérale de l'arabe vers le français comme c'est le cas dans certaines des productions que nous avons relevées : « *chère mon frère* », « *chère ma copine* », « *chère ma cousine* »...

Hormis ces erreurs, nous relevons également des confusions dans l'emploi de "ses" pronom personnel et "ces" démonstratif. Cette confusion se retrouve également dans l'emploi de "sa" et "ça" qui sont souvent confondu par homophonie, laquelle est l'erreur la plus récurrents chez nos répondants. Le problème que pose la langue française à des apprenants arabophones consiste dans le fait que « de nombreux mots grammaticaux sont homophones, c'est à dire prononcés de façon identique. Certains ont la même forme. Pourtant ils appartiennent à des catégories grammaticales différentes et ont par conséquent des valeurs et des emplois distincts. Aussi, pour bien les utiliser, le répondant est tenu de tenir compte du contexte d'emploi du mot et d'en déterminer sa classe grammaticale pour l'orthographe correctement. Comme c'est le cas justement pour le déterminant possessif "sa" / "son" : "sa" mère est sévère / "Son" père est sévère et le pronom démonstratif "ça" / "ça" va bien ! Donc, pour pouvoir orthographe correctement ces pronoms, le locuteur est tenu de distinguer le contexte d'emploi du mot pour en déterminer sa classe grammaticale comme nous venons de le dire et c'est justement là le problème. Toute la difficulté de nos répondants réside dans cette indistinction de la classe grammaticale.

De manière générale, notre analyse nous a permis de faire ressortir le fait que l'homophonie est la source première d'erreurs chez nos répondants. Ces formes fautives se sont notamment traduites par des productions où le "ma" pronom personnel est souvent confondu avec le "m'" qui s'élide devant la voyelle "a" du verbe avoir. Cette erreur est rendue possible notamment du fait qu'il n'y a pas de verbe avoir dans la langue arabe si bien qu'il est impossible pour nos répondants de faire la distinction entre "ma" et "m'a" aussi utilisent-ils indifféremment l'une ou l'autre. L'autre erreur concernant l'emploi de "ma", c'est la confusion entre "ma" et "mon". Cette erreur est rendue possible par le fait que dans la langue arabe, le pronom est un suffixe qui s'attache directement à la fin du nom (une ou deux lettres à la fin du mot auquel il se rapporte) alors qu'en français cela ne se produit jamais (Houyel, 2010).

A côté de l'homophonie, la deuxième source d'erreur la plus récurrente chez nos répondants relève des terminaisons muettes, notamment avec la marque du pluriel. Le "s" qui marque le pluriel dans la langue française n'est pas perçu parce qu'il n'est pas effectivement prononcé d'une part, d'autre part, dans la langue arabe la marque du genre et du nombre se prononce distinctement, cette marque est attachée au pronom personnel suffixé comme dans l'exemple suivant : leur livre كتبهم leurs, livres كتبهم.

L'utilisation des pronoms personnels compléments d'attribution n'est pas non plus exempte de difficultés pour nos sujets, qui ont du mal à distinguer les différentes formes françaises et leur emploi. C'est particulièrement visible à la 3ème personne, où la forme change pour chaque type de pronom. Ceci-dit, bien que l'équivalent des

pronoms personnels du français existe en arabe, la syntaxe de l'arabe se caractérise par la non expression autonome du sujet pronominal puisque celui-ci est intégré au verbe. Ainsi, la transposition de cette syntaxe est souvent problématique, elle peut tout simplement être oubliée (omission)

Nous relevons également des productions où le pronom personnel est littéralement calqué de la forme arabe comme chez le sujet 39 (département de psychologie) qui écrit : « *merci de m'accepter, de me partager le bonheur de t'avoir lu cette lettre* ». Le calque ressort clairement quand on traduit cette phrase en arabe : *تقبلكم شكرًا على ومشاركاتكم السعادة لقرأة هذه الرسالة*. En fait, ce sujet a pensé en arabe et à retranscrit littéralement sa pensée en français. Cet usage erroné de la forme pronominale est finalement créé par analogie avec certains schèmes de la langue arabe.

Concernant les pronoms démonstratifs et les adjectifs démonstratifs, ils expriment en arabe, comme en français la proximité ou l'éloignement. De manière générale, leur usage n'a pas posé de difficultés particulières à nos répondants. Les peu d'erreurs relevées sont à mettre sur le compte de l'homophonie, d'autre part, du fait qu'en langue arabe adjectifs démonstratifs et pronoms démonstratifs se confondent, cette confusion facilite ce phénomène d'homophonie à partir du moment où, pour nos sujets, il n'y a aucune distinction à faire entre ce pronom et cet adverbe. Il s'agit donc tout simplement d'un transfert négatif.

En fait, selon toute apparence, le gros problème auquel ont été confrontés nos répondants c'est la distinction du genre, notamment pour ce qui concerne les adjectifs démonstratifs. Généralement, quand le répondant connaît le genre du mot, cela ne lui pose aucun problème, mais comme la plus part du temps il a du mal à distinguer les noms masculins des noms féminins, ils finit inévitablement par produire des énoncés erronés ce que confirme Bouthiba (2014 : 171) qui écrit à propos de cette propension des apprenants arabophones à confondre le masculin et le féminin : « Ce type d'erreurs pourrait être expliqué par le fait que les apprenants n'ont pas pu accéder à l'information correcte sur le genre des noms en français dans la mesure où celui-ci n'est pas utilisé fréquemment ». En fait, ce type d'erreurs n'est pas le propre des apprenants arabophones. En effet, Kuok-Wa Chao Chao (op.cit. : 164) constate également à partir d'une étude portant sur l'analyse des erreurs de la production écrite des apprenants précoces du français comme L2 de deux écoles publiques bilingues "français-espagnol" du Costa Rica « que l'erreur la plus fréquente est l'utilisation du déterminant masculin pour déterminer les noms de genre féminin ».

De manière générale, nous pouvons dire avec Salah (2017 : 34-35) que « même si le français et l'arabe présentent un ensemble de déterminants similaires : définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, etc. leur distribution diffère dans les deux langues. En effet, le français exige presque toujours la présence des déterminants avant le nom, alors qu'en arabe, les déterminants se présentent de plusieurs façons :

- le possessif est agglutiné à la fin du nom,
- le démonstratif est toujours marqué au moyen de deux déterminants, soit le démonstratif et le défini.

Ces différences entre le système des déterminants des deux langues pourraient rendre l'acquisition des déterminants français par les arabophones plus laborieuse. En effet, ces derniers peuvent intégrer les difficultés liées aux déterminants à leur interlangue et les erreurs peuvent se fossiliser » (Salah, *ibid.* : 35).

## CONCLUSION

S'agissant spécifiquement des erreurs commises par nos répondants dans l'usage de la deixis, nous pouvons dire avec Salah (*ibid.* : 34-35) que même si le français et l'arabe présentent un ensemble de déterminants similaires : définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, etc. leur distribution diffère dans les deux langues. Pour ce qui est des déterminants qui nous intéressent précisément dans ce travail en l'occurrence les déterminants définis (démonstratifs et possessif), dans la langue française, ils se placent toujours devant le nom commun pour le déterminer et s'accordent avec lui en genre et en nombre. « Le contexte linguistique ou les circonstances extralinguistiques font que le référent est connu des actants de l'énonciation » (Saada, 2014 : 112). Selon Saada (*ibid.* : 54), « L'absence de déterminant est considérée par les linguistes et grammairiens comme une irrégularité du français » Dans la langue arabe, le déterminant est absent, c'est le cas notamment du déterminant indéfini. Quant à la détermination nominale, elle est exprimée dans la langue arabe par deux types de mots différents : « il peut s'agir de morphèmes isolés ou de morphèmes liés qui peuvent prendre deux positions distinctes ; l'une pré nominale et la seconde postnominale » (Mostefai, 2006 : 89). De plus, les déterminants français ne font pas toujours partie des mêmes classes de mots qu'en arabe. Par exemple, le déterminant possessif est représenté dans les grammaires arabes comme pronom possessif et le déterminant démonstratif comme nom démonstratif. Aussi, leur emplacement par rapport au nom diffère parfois de ceux du français.

Ces différences entre le système des déterminants des deux langues ont rendu leur acquisition plus laborieuse et sont à l'origine des erreurs commises par nos répondants dans l'usage qu'ils font de ces déterminants. En effet, ce que nous avons surtout relevé, c'est que ces derniers ont fini par intégrer les difficultés liées aux déterminants les poussant souvent à produire une interlangue qui n'est que le résultat de la fossilisation induite par un usage erroné et répété de ces éléments déictiques. Ce qui vaut pour les déterminants vaut également pour l'usage du système verbal du français qui diffère fondamentalement de celui de la langue arabe. Cette différence entre les deux systèmes pose, comme nous l'avons vu, d'énormes difficultés sur le plan de la conjugaison et notamment au niveau des modes, surtout l'intemporel, comme : l'infinitif et le participe. L'extrême complexité du système verbal du français est telle, pour des apprenants arabophones qu'Hassan Mohamed et Ahmed Mohamed (*op.cit.* :

para.18.), ont été amené à parler de labyrinthe, un labyrinthe d'où les apprenants ont des difficultés à sortir.

Ces difficultés dans lesquelles se débattent nos répondants peuvent être expliquées par plusieurs facteurs. Le premier facteur et non des moindres, la place de la langue française dans le système éducatif algérien : les éternels changements introduits avant la réforme, le statut de la langue elle-même, la confection des manuels scolaires, le rôle de l'enseignant, les moyens pédagogiques, les méthodes d'apprentissage et de transfert des savoirs (Missouri, non daté : 70-72). Pour Missouri, ce sont les modes d'enseignement qui sont les premiers responsables de la situation actuelle des savoirs universitaires. Missouri ajoute (ibid.71), « Si nos apprenants en classe de français ne peuvent pas restituer des idées de cours en un paragraphe et s'ils ne sont pas en mesure de réussir des productions écrites c'est qu'ils n'ont pas été initiés convenablement à ces pratiques d'une part par absence du rapport à la lecture et l'écriture, et d'autre part par le manque d'incitation de l'apprenant à écrire ». Miliani (2002, cité par Missouri, ibid. : 85) parle à propos de cette défaillance à l'écrit de « problème d'écart entre la pratique écrite des apprenants et la norme scolaire, ainsi que les représentations qu'ils s'en font ». Cet auteur justifie son point de vue par l'état dans lequel est entrain d'évoluer la langue française qui s'apparente de plus en plus, chez une majorité à un sabir ». Pour Missouri (ibid. : 86) enfin, « cette difficulté majeure est à situer notamment dans une sorte de rupture entre les différents paliers d'enseignement. Car les différents aménagements des programmes scolaires, particulièrement ceux relatifs à l'enseignement-apprentissage de la langue française n'ont pas tous été efficaces ». A ces facteurs soulignés par Missouri, Benammar (2009 ; 279) ajoute : « le rejet du français dû à une rancune historique héritée de père en fils qui augmente la démotivation de l'apprenant, et l'éloignement de la matrice linguistique constituant un obstacle de taille, du fait que l'arabe et le français sont deux langues opposées au niveau scriptural et structurel ».

Un autre élément peut également intervenir dans l'éloignement, de plus en plus grand, de nos répondants par rapport à la langue française, c'est le fait que cette langue est loin de représenter le moyen de communication le plus courant. En effet, la communication exclusive dans la langue française est pour ainsi dire inexistante dans le champ social. En fait, le moyen de communication le plus couramment utilisé par nos répondants et ce, quelque soit le lieu (la famille, la rue ou encore l'université) ou le niveau social et économique est le mélange arabe/français.

En définitive, plutôt que de parler de mélange des langues, nous dirons avec Abbaci (2011) qu'il s'agit bel et bien métissage linguistique dont les formes les plus saillantes sont l'emprunt, l'emphatisation, la Simplification, la troncation, l'Aphérèse, l'Apocope, la Métathèse... Ce métissage linguistique composé de mots du français, d'espagnol ou de berbère que Kamel Daoud appelle l'Algérien n'est ni de l'arabe ni un dérivé de l'arabe. Bien sûr des mots arabes existent mais ça n'en fait pas un dérivé de l'arabe. Pour Kamel Daoud, nous avons affaire plutôt à une vraie langue, une langue vivante et comme toute langue vivante, elle peut absorber des éléments des autres

langues<sup>2</sup>. Pour Abbaci (ibid. : 8-10), « ces langues mélangées constituent pour l'algérien l'expression de son être, de son identité. Elles révèlent et disent sa situation socio-culturelle, professionnelle, ethnique voire sa particularité ».

#### BIBLIOGRAPHIE

- ABBACI, A. La diversité linguistique en Algérie : entre le proclamé et le vécu. *Colloque "Diversité et innovation en milieux socioprofessionnels "* 30 novembre, 1er et 2 décembre 2011 à la Maison des Sciences de l'Homme de Clermont-Ferrand
  
- BENVENISTE, E. (1970) : L'appareil formel de l'énonciation, *Langages N°17*, Larousse, Paris.
  
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, CREDIF.
  
- BOUDEBIA-BAALA, A. (2014). Dynamique identitaire et représentations des langues, quelles corrélations ? Le cas des enseignants du français dans le sud algérien. *Revue Signes, Discours et Sociétés, n°12. Sens et identités en construction : dynamique des représentations*
  
- BOUTHIBA, F-Z. (2014). Apprentissage de la grammaire : Erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites des élèves de 3ème année du secondaire. *Synergies Algérie*. N° 21. 165-176.
  
- CASLARU, M. D. (2013). L'interlangue des apprenants roumains de FLE au carrefour des langues romanes (étude de cas sur des apprenants roumains étudiant aussi l'italien et l'espagnol. *Linguistique*. Université d'Avignon : Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01011324>
  
- CORDER, S.P. (1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs, *Langages*, revue trimestrielle, 4<sup>ème</sup> année, mars 1980. Paris : Larousse.
  
- FERREYROLLES, G. L'épistolaire, à la lettre. *Dans Littératures classiques L'épistolaire au XVII<sup>e</sup> siècle*. 2010/1 (N° 71), 5-27. Paris : Armand Colin.

---

<sup>2</sup> Kamel Daoud. La langue algérienne existe-t-elle vraiment ? <http://www.algerie-focus.com/2013/06/la-langue-algerienne-existe-t-elle-vraiment/>

- HOUYEL, T. (2010). La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français. *Document proposé par le Lycée Français de Jérusalem* (AEFE zone Europe du Sud-Est) et validé par M. Michel NEYRENEUF, IA-IPR d'arabe, le 15 juin 2010.
- JEBALI, A. Les pronoms liés en arabe classique sont-ils des clitiques ? *RÉLQ/QS JL Vol I, No. 1*, Automne/Autumn 2005. 20-40. [www.relq.uqam.ca/documents/Vol1-No1-Art2.pdf](http://www.relq.uqam.ca/documents/Vol1-No1-Art2.pdf)
- KUOK-WA CHAO CHAO (2014). Les erreurs des apprenants précoces du français comme L2. *Revista de Lenguas Modernas*, N° 20, pp.149-166.
- MISSOURI, B. La production écrite chez les apprenants du supérieur : une étude analytique *Algerian scientific Journal Platform (ASJP)*. Volume 6, Numéro 1, Pages 69-95. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/8311>
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner et communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MORSLY (D.), 2000, « L'Algérie : Laboratoire de planification linguistique. », in Dumont (P.), Santodomingo (C.), (textes réunis par.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrolinguistique*, AUPELF/ AUREF, Montréal, p. 285-290.
- ROBERT, J.-M. (2004). Accès aux langues proches et aux langues voisines (dir.), *Études de Linguistique appliquée n°136*. Paris : Didier érudition.
- SAADA, M. (2014). La traduction en arabe des déterminants français : étude contrastive. Linguistique. *Institut National des Langues et Civilisations Orientales. INALCO PARIS –LANGUES O'*, Français. <NNT : 2014INAL0020>. <tel-01124351>
- SALAH, R. (2017). Analyse de l'usage des déterminants partitifs chez les élèves arabophones de 6<sup>e</sup> année du primaire. *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en didactique des langues*. Université du Québec à Montréal.
- TABOURET-KELLER, A. (1979). Origine et simplicité : des langues créoles au langage des enfants, *Enfance*, n° 3-4, pp.269-92.
- TALEB IBRAHIMI, Kh. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : El Hikma.
- TEMIM, D. (1993). Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère par des élèves de l'école fondamentale et du lycée, *Thèse de Doctorat nouveau régime*, Toulouse.