

Les erreurs grammaticales fréquentes chez les apprenants arabophones du français langue étrangère (FLE)

Khairi Ali Algoj

French language .. College of Languages University of Sabratha, Libya

khairialswaie@gmail.com

orcid <https://orcid.org/0009-0007-6486-443x>

خيرى علي الفج

قسم اللغة الفرنسية.. كلية اللغات / جامعة صبراتة، ليبيا

الملخص:

يتناول هذا البحث الأخطاء النحوية الشائعة لدى المتعلمين العرب للفرنسية كلغة أجنبية ويدرس تأثير اللغة العربية على الأخطاء النحوية في الفرنسية، مميّزاً بين التداخل اللغوي وديناميكية اللغة الفرنسية وتعقيدها. وتسلط الدراسة الضوء على أهم الأسباب ضمن النظام النحوي، والجنس والعدد، والبنية الأساسية، وحروف الجر، ثم تفسر هذه الأسباب في السياق التعليمي. وتعتمد المنهجية على الوصف والتحليل، والتحليل الوثائقي للأسباب، والتحليل المقارن، والبحوث الحديثة التي أجريت مع متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من الناطقين بالعربية. كما تتناول الدراسة العواقب غير الملحوظة للتأثير السلبي للأمم، وظهور التشويش اللغوي، والظروف التعليمية التي تُعرض الأفراد لهذه العوامل. وبذلك، تتناول الدراسة بوضوح الفروق بين العربية والفرنسية، وتتبنى منهجاً مقارناً مدروساً، وتشجع على ممارسات تواصل أكثر استدامة.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية كلغة أجنبية؛ متعلمون ناطقون بالعربية؛ التحليل السببي؛ التداخل اللغوي؛ اللغة الوسيطة؛ تعليم اللغات

Résumé

Cette recherche porte sur les erreurs grammaticales fréquentes chez les apprenants arabophones du français langue étrangère. Elle s'interroge sur la part de l'influence de la langue arabe dans les productions erronées en français, tout en distinguant les erreurs dues au transfert interlingual de celles qui relèvent de la dynamique interne de l'interlangue et de la complexité propre au français. L'étude vise à identifier les erreurs les plus récurrentes dans le système verbal, le genre et le nombre, la structure phrastique et l'emploi des prépositions, puis à en interpréter les causes dans une perspective didactique. La démarche adoptée est de nature descriptive et analytique : elle s'appuie sur les apports de l'analyse des erreurs, de l'approche contrastive et des travaux récents portant sur les

apprenants arabophones du FLE. Les résultats montrent que les erreurs observées sont à la fois liées au transfert négatif de la langue première, aux processus de surgénéralisation propres à l'apprentissage et aux conditions pédagogiques d'exposition à la langue. L'étude recommande, en conséquence, un enseignement explicite des zones de contraste entre l'arabe et le français, un recours raisonné à la comparaison interlinguistique et une pratique communicative plus soutenue.

Mots-clés : FLE ; apprenants arabophones ; analyse des erreurs ; interférence ; interlangue ; didactique des langues.

Introduction

L'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le monde arabe constituent un champ d'étude d'une grande richesse, mais aussi d'une complexité notoire. Au cœur de ce processus se trouve la question de l'erreur, longtemps perçue comme un signe d'échec, mais aujourd'hui considérée par la didactique moderne comme un témoin précieux du processus d'acquisition. Pour les apprenants arabophones, le passage de l'arabe (L1) au français (L2) est jalonné de défis structurels majeurs, découlant des divergences fondamentales entre un système sémitique et un système roman. L'erreur grammaticale n'est pas un simple accident de parcours ; elle est le reflet d'une stratégie cognitive de l'apprenant qui tente de construire un nouveau système linguistique en s'appuyant sur ses acquis antérieurs [Afifi, 2018, p. 12].

L'importance de l'étude des erreurs grammaticales réside dans sa capacité à éclairer les zones de friction entre les deux langues. En analysant systématiquement les fautes de morphologie, de syntaxe et d'accord, les chercheurs et les enseignants peuvent identifier les structures qui posent le plus de problèmes et adapter leurs stratégies pédagogiques en conséquence. Cette démarche s'inscrit dans le cadre de l'Analyse des Erreurs (AE), qui vise non seulement à corriger, mais surtout à comprendre l'origine des déviations linguistiques pour mieux les prévenir [Mouas, 2022, p. 18]. Pour l'apprenant, cette compréhension est libératrice : elle transforme l'erreur en un levier d'apprentissage plutôt qu'en une source de frustration.

Dans cette perspective, l'erreur est aussi envisagée comme un indice de structuration progressive de l'interlangue. Elle permet de repérer les régularités transitoires que l'apprenant construit, parfois de manière cohérente mais non conforme à la norme cible. L'intérêt scientifique de l'analyse des erreurs réside ainsi dans sa fonction diagnostique :

elle aide à distinguer ce qui relève d'un transfert de la L1, d'une hypothèse provisoire sur la L2 ou d'un déficit d'exposition à des usages authentiques [Afifi, 2022].

La problématique de cette recherche s'articule autour de la question suivante : Quelles sont les erreurs grammaticales les plus récurrentes chez les apprenants arabophones du FLE, et dans quelle mesure le système linguistique de la langue arabe influence-t-il ces productions erronées ? Cette interrogation nous conduit à explorer les mécanismes de l'interlangue, ce système intermédiaire que l'apprenant se forge et qui évolue au fur et à mesure de sa progression [Hamida, 2021, p. 88].

Les objectifs de cette étude sont multiples. Premièrement, nous visons à établir une typologie claire des erreurs grammaticales les plus fréquentes, en nous concentrant sur le système verbal, le genre, le nombre et la syntaxe. Deuxièmement, nous chercherons à analyser les causes de ces erreurs, en distinguant ce qui relève de l'interférence linguistique de ce qui relève de la complexité intrinsèque de la langue française. Enfin, nous proposerons des pistes de réflexion pour une remédiation pédagogique efficace, ancrée dans une approche contrastive et communicative [Sarah & Zineb, 2025, p. 142]. Notre démarche s'inscrit donc dans une lecture qualitative et interprétative des erreurs, envisagées comme des manifestations d'un savoir en cours de stabilisation. Une telle posture permet de dépasser la simple correction normative pour relier chaque erreur à un mécanisme d'apprentissage identifiable, ce qui renforce la portée didactique de l'analyse.

Hypothèses de recherche :

1. Les erreurs les plus persistantes sont liées aux catégories grammaticales inexistantes ou fonctionnant différemment en arabe, comme les articles partitifs ou certains temps du passé.
2. Le transfert négatif de la langue maternelle (arabe) est la cause principale des erreurs de syntaxe et d'attribution du genre.
3. La complexité morphologique du français, notamment la conjugaison irrégulière, génère des erreurs indépendantes de la langue maternelle.

Ce travail est structuré en quatre parties principales. Après cette introduction, nous poserons le cadre théorique en définissant les concepts clés de l'erreur et de l'interférence. Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse détaillée des erreurs grammaticales observées. Le troisième chapitre explorera les causes profondes de ces erreurs. Enfin, le quatrième chapitre proposera une discussion des résultats et des recommandations

pédagogiques, avant de conclure par une synthèse des principaux apports de cette recherche.

1 : Cadre Théorique et Conceptuel

L'analyse des erreurs grammaticales nécessite une base théorique solide pour dépasser la simple observation superficielle. Ce chapitre définit les concepts fondamentaux qui sous-tendent notre étude : la notion d'erreur en didactique, le processus d'apprentissage du FLE en contexte arabophone, et le rôle de la langue maternelle dans ce processus.

1.1. Le concept d'erreur en didactique des langues.

Pendant longtemps, l'erreur a été stigmatisée comme un défaut d'apprentissage, une "maladie" à éradiquer. Sous l'influence du béhaviorisme, on pensait que l'erreur résultait d'une mauvaise habitude qu'il fallait corriger immédiatement par la répétition. Cependant, avec l'avènement de l'approche communicative et de la psycholinguistique cognitive, le statut de l'erreur a radicalement changé. Elle est désormais perçue comme un indicateur positif du processus de découverte de la langue [Afifi, 2018, p. 25].

L'erreur est le signe que l'apprenant est actif : il formule des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible, les teste, et les ajuste en fonction des retours qu'il reçoit. C'est ce que Corder (1967) appelle la "compétence transitoire". Distinguer l'erreur de la faute est ici crucial. La faute est un lapsus, une inattention que l'apprenant peut corriger lui-même. L'erreur, en revanche, est systématique ; elle révèle une règle erronée intériorisée par l'apprenant, nécessitant une intervention pédagogique pour être rectifiée [Ibrahim, 2023, p. 21].

Dans le champ du FLE, cette distinction a des conséquences pédagogiques directes : l'enseignant n'intervient pas de la même manière face à une faute occasionnelle et face à une erreur récurrente. La première appelle souvent un simple repérage, alors que la seconde nécessite une explicitation métalinguistique, des activités de reformulation et une progression graduée permettant à l'apprenant de reconstruire la règle visée.

1.2. L'apprentissage du FLE chez le public arabophone.

Apprendre le français pour un arabophone n'est pas une tâche aisée en raison de la distance typologique entre les deux langues. L'arabe est une langue sémitique à morphologie racinaire, tandis que le français est une langue romane. Cette différence structurelle influence la manière dont les apprenants perçoivent et intègrent les règles grammaticales. En contexte arabophone, le français est souvent la deuxième ou troisième

langue apprise (après l'arabe dialectal et l'arabe standard), ce qui crée un paysage linguistique complexe où plusieurs systèmes entrent en compétition [Hamida, 2021, p. 95].

L'acquisition de la grammaire française demande un effort cognitif important pour maîtriser des concepts qui n'ont pas d'équivalents directs en arabe, comme la concordance des temps ou le système complexe des déterminants. L'apprenant doit non seulement apprendre de nouvelles règles, mais aussi "désapprendre" ou mettre de côté certains schémas de sa langue maternelle qui pourraient interférer avec la langue cible.

À cette difficulté s'ajoute souvent une situation de plurilinguisme ou de diglossie : l'apprenant mobilise l'arabe dialectal, l'arabe standard et parfois une autre langue scolaire au moment même où il apprend le français. Le parcours d'apprentissage ne correspond donc pas à un simple passage de deux langues en contact, mais à la gestion simultanée de plusieurs répertoires, ce qui peut accentuer certaines hésitations grammaticales et certains calques [Hamida, 2021, p. 95].

1.3. L'influence de la langue maternelle : Transfert et Interférence

Le rôle de la langue maternelle (L1) dans l'acquisition d'une langue étrangère (L2) est central. Ce phénomène est connu sous le nom de transfert linguistique. On parle de transfert positif lorsque la L1 facilite l'apprentissage de la L2 grâce à des similitudes structurelles. À l'inverse, on parle de transfert négatif, ou interférence, lorsque les structures de la L1 entrent en conflit avec celles de la L2, provoquant des erreurs [Mouas, 2022, p. 24].

Chez les arabophones, l'interférence est particulièrement visible au niveau de la syntaxe et de la morphologie. Par exemple, l'absence de l'article indéfini en arabe peut amener l'apprenant à l'omettre en français. De même, la structure de la phrase arabe (souvent Verbe-Sujet-Objet) peut influencer l'ordre des mots en français. Cependant, il ne faut pas tout attribuer à la L1. Certaines erreurs sont dites "intralinguales" : elles résultent de la complexité propre au français ou d'une généralisation abusive d'une règle apprise (comme mettre un "s" à tous les pluriels, même irréguliers) [Adaden, 2016, p. 75].

La notion d'interlangue permet précisément d'articuler ces deux niveaux d'explication. Elle désigne un système intermédiaire, évolutif et partiellement autonome, dans lequel coexistent des traces de la langue première, des régularités propres au français appris et des stratégies de simplification. Ainsi, l'erreur peut être à la fois interlinguale

dans son origine et intralinguale dans sa stabilisation, ce qui invite à une lecture nuancée des productions des apprenants [Hamida, 2021].

1.4. Études précédentes sur les erreurs des arabophones

Plusieurs recherches ont mis en évidence la récurrence de certaines erreurs chez ce public. Les travaux de Djedai (2019) soulignent les difficultés persistantes liées au genre des noms, tandis que les recherches d'Alqahtani (2017) se concentrent sur la complexité des propositions relatives. Ces études confirment que l'erreur n'est pas aléatoire ; elle suit des schémas prévisibles liés à la structure de la langue maternelle et à la nature de la langue cible. L'intégration de ces "études de cas" dans notre cadre théorique permet de mieux cerner la spécificité du public arabophone et d'orienter notre analyse vers les points les plus critiques de la grammaire [Djedai, 2019, p. 58].

Les travaux plus récents vont dans le même sens. Afifi (2022), à partir de productions écrites d'apprenants palestiniens de niveau débutant, montre que les erreurs grammaticales se concentrent dans les accords, les déterminants et la syntaxe de phrase, avec une forte imbrication entre transfert linguistique et hypothèses incomplètes sur la norme française. De leur côté, Sarah et Zineb (2025) soulignent qu'une pédagogie plurilingue et contrastive peut réduire les transferts négatifs en développant la conscience métalinguistique des apprenants.

2 : Analyse Détaillée des Erreurs Grammaticales Fréquentes

Ce chapitre constitue le cœur de notre recherche. Nous y analysons les erreurs les plus récurrentes observées chez les apprenants arabophones, classées par catégories grammaticales : le système verbal, le genre et le nombre, la syntaxe, et l'usage des prépositions.

2.1. Les erreurs liées au système verbal et à la conjugaison

Le système verbal français est l'un des domaines les plus problématiques pour les arabophones. La multiplicité des temps, des modes et des irrégularités morphologiques crée une charge cognitive élevée, tant sur le plan morphologique que sur le plan aspectuo-temporel.

- Confusion des temps du passé : La distinction entre l'imparfait et le passé composé constitue une source d'erreurs quasi systématique. L'arabe exprime souvent ces nuances par des particules ou le contexte, plutôt que par des formes verbales

distinctes. Un apprenant dira souvent : “Quand j’étais petit, j’ai mangé une pomme chaque jour” au lieu de “je mangeais” [Afifi, 2018, p. 40].

- Omission de l’auxiliaire : Dans la formation du passé composé, l’omission de l’auxiliaire “avoir” ou “être” est fréquente, l’apprenant calquant la structure sur l’accompli arabe qui ne nécessite pas d’auxiliaire. Exemple : “Je mangé” au lieu de “J’ai mangé”.
- Erreurs de morphologie verbale : La généralisation des terminaisons des verbes du premier groupe aux autres groupes est courante (ex : “je prendre” au lieu de “je prends”). Ces erreurs témoignent d’une tentative de simplification du système [Adaden, 2016, p. 82].

On observe également des hésitations dans le choix entre le présent et le futur simple, ainsi que dans l’emploi des verbes pronominaux et des semi-auxiliaires. Ces difficultés montrent que l’apprenant ne mémorise pas seulement des formes ; il tente surtout de reconstruire un système verbal cohérent à partir d’indices partiels, ce qui explique la fréquence des reconstructions analogiques et des confusions aspectuo-temporelles [Afifi, 2022].

2.2. Les erreurs de genre et de nombre

L’attribution du genre en français est souvent perçue comme arbitraire par les arabophones, dont la langue maternelle possède un système de genre plus prévisible mais souvent différen

- Interférence du genre de la L1 : L’apprenant a tendance à attribuer au mot français le genre de son équivalent arabe. Par exemple, “soleil” (masculin en français) devient féminin car “shams” est féminin en arabe. Inversement, “lune” devient masculin [Djediai, 2019, p. 62].
- Défaut d’accord en nombre : Si le pluriel est généralement bien compris, son application à l’écrit (le “s” final) est souvent omise, car elle est inaudible à l’oral. De plus, l’accord de l’adjectif avec le nom est une règle souvent négligée, surtout lorsque l’adjectif est éloigné du nom qu’il qualifie.

À cela s’ajoutent des difficultés liées à la chaîne déterminant-nom-adjectif. L’apprenant peut produire des suites partiellement accordées, par exemple en marquant le pluriel sur le nom sans l’étendre à l’adjectif, ou en hésitant entre article défini, indéfini

et partitif. Ces erreurs révèlent une maîtrise encore fragmentaire du groupe nominal français, dont les marques morphologiques sont nombreuses mais souvent peu saillantes à l'oral.

2.3. Les erreurs de syntaxe et de structure de la phrase

La syntaxe est le domaine où l'influence de l'ordre des mots de l'arabe est la plus manifeste.

- Omission du pronom sujet : L'arabe étant une langue à sujet nul (le pronom est inclus dans le verbe), les apprenants omettent souvent le pronom sujet en français. Exemple : "Est très gentil" au lieu de "Il est très gentil" [Ibrahim, 2023, p. 29].
- Place de l'adjectif : En arabe, l'adjectif suit toujours le nom. En français, la règle est plus complexe. L'apprenant produira des structures comme "une voiture rouge" (correct) mais aussi "un garçon petit" au lieu de "un petit garçon", par simple transfert de la structure arabe.
- Complexité des relatives : L'usage des pronoms relatifs (qui, que, dont, où) pose de graves problèmes. L'apprenant utilise souvent "que" comme un pronom universel ou ajoute un pronom de rappel inutile (ex. : "L'homme que je l'ai vu" au lieu de "L'homme que j'ai vu"), calquant la structure de la relative arabe [Alqahtani, 2017, p. 115].

D'autres productions montrent également une difficulté à stabiliser l'ordre canonique de la phrase française lorsque plusieurs contraintes s'additionnent, notamment en présence de négation, de complément d'objet clitique ou de subordination. Plus la phrase se complexifie, plus l'apprenant tend à revenir vers des schémas de linéarisation inspirés de la L1, ce qui confirme le poids de l'interférence syntaxique dans les niveaux débutants et intermédiaires.

2.4. Les erreurs d'usage des prépositions

Les prépositions n'ont pas de correspondance exacte entre l'arabe et le français, ce qui conduit à des choix erronés basés sur la traduction littérale.

Confusion des prépositions de lieu : L'usage de "à", "en", "dans" ou "au" est souvent aléatoire. Un apprenant dira "Je vais au cinéma" au lieu de "au cinéma".

Calques prépositionnels : L'apprenant utilise une préposition française pour traduire une préposition arabe spécifique. Par exemple, traduire "bi" (بـ) par

"avec" dans tous les contextes : "Je voyage avec l'avion" au lieu de "en avion" [Dagdag, 2025, p. 33].

Le régime prépositionnel de certains verbes constitue aussi une zone de fragilité importante : penser à, dépendre de, participer à ou parler de ne peuvent pas être maîtrisés

par une simple traduction lexicale. Les erreurs observées traduisent souvent une connaissance lexicale partielle, sans maîtrise suffisante des contraintes syntaxiques qui accompagnent le verbe en français.

Le tableau suivant résume les principales erreurs et leur origine probable :

Catégorie	Erreur Typique	Origine Probable
Verbe	J'ai mangé hier (au lieu de je mangeais')	Interférence aspectuelle L1
Genre	La soleil	Transfert du genre arabe
Syntaxe	Mange la pomme (sans sujet)	Langue à sujet nul (arabe)
Relatives	L'ami que je lui ai écrit	Pronom de rappel (Calque arabe)
Prépositions	Je pense à toi (Je pense à toi)	Traduction littérale

3 : Les Causes des Erreurs Grammaticales

Comprendre pourquoi une erreur est commise est essentiel pour la remédiation. Les causes des erreurs chez les apprenants arabophones sont multiples et s'entrecroisent souvent. Nous pouvons les classer en trois grandes catégories : les causes interlinguales, les causes intralinguales et les causes environnementales.

3.1. L'interférence linguistique (Causes interlinguales)

C'est la cause la plus fréquemment citée. L'apprenant utilise sa langue maternelle comme une béquille pour s'exprimer dans la langue cible. Lorsque les deux systèmes divergent, cette béquille devient un obstacle. L'interférence peut être directe (traduction mot à mot) ou indirecte (application d'une structure logique de la L1 à la L2).

L'arabe, par sa structure syntaxique et morphologique très différente du français, exerce une pression constante sur la production en FLE. Par exemple, l'absence de la copule "être" au présent en arabe (phrase nominale) explique pourquoi beaucoup de débutants disent "Je étudiant" au lieu de "Je suis étudiant" [Ibrahim, 2023, p. 25]. De même, la phonétique arabe peut influencer la perception de certaines marques grammaticales, comme les nasales ou les distinctions de voyelles, ce qui se répercute ensuite sur l'orthographe grammaticale [Mourier, 2022, p. 45].

Cette influence ne doit toutefois pas être comprise de manière mécanique. Le transfert est filtré par le niveau de compétence de l'apprenant, par les langues déjà connues et par la nature de la tâche demandée. Une même structure peut ainsi donner lieu tantôt à un calque direct, tantôt à un évitement stratégique, tantôt encore à une reformulation simplifiée qui appartient déjà à l'économie propre de l'interlangue.

3.2. La complexité intrinsèque de la langue française (Causes intralinguales)

Toutes les erreurs ne viennent pas de l'arabe. Le français est une langue complexe avec de nombreuses exceptions et des règles parfois contradictoires. Les erreurs intralinguales résultent d'une mauvaise application des règles du français lui-même.

- **La surgénéralisation** : L'apprenant applique une règle apprise à des cas où elle ne s'applique pas (ex. : "ils font" -> "ils font" par analogie avec "nous faisons").
- **L'ignorance des restrictions de règles** : L'apprenant connaît la règle générale mais ignore ses limites ou ses exceptions.
- **L'hypothèse erronée** : L'apprenant construit une règle logique dans son esprit qui ne correspond pas à la réalité de la langue (ex: croire que tous les mots finissant par -e sont féminins) [Afifi, 2018, p. 32].

Les causes intralinguales rappellent ainsi que l'erreur fait partie du développement normal de la compétence linguistique. L'interlangue n'évolue pas de façon linéaire : certaines règles semblent acquises, puis réapparaissent sous forme d'hésitations lorsque l'apprenant aborde des structures plus complexes. Cette instabilité explique la persistance de certaines erreurs malgré un niveau globalement satisfaisant dans d'autres domaines.

3.3. Facteurs environnementaux et pédagogiques

Le contexte d'apprentissage joue un rôle crucial dans l'apparition et la persistance des erreurs.

- **La qualité de l'input** : Si l'apprenant est exposé à un français limité ou erroné (dans les médias ou par des enseignants peu qualifiés), il intériorisera ces erreurs.
- **Les méthodes d'enseignement** : Une approche trop centrée sur la traduction ou sur la grammaire théorique, au détriment de la pratique communicative, favorise les calques et les interférences. L'apprenant apprend à "penser en arabe et traduire en français" plutôt qu'à "penser en français" [Sarah & Zineb, 2025, p. 155].
- **La fossilisation** : Si une erreur n'est pas corrigée à temps et de manière appropriée, elle peut se stabiliser dans l'interlangue de l'apprenant et devenir extrêmement difficile à déraciner, même à un niveau avancé [Bahloul, 2020, p.94].

La qualité du retour correctif est ici décisive. Un feedback purement normatif, sans explication ni réemploi en contexte, corrige parfois la surface de l'erreur sans modifier le raisonnement linguistique qui la produit. À l'inverse, une correction guidée, accompagnée d'exemples contrastifs et d'activités de réinvestissement, augmente les chances d'une restructuration durable des connaissances.

3.4. La dimension pragmatique et culturelle

Enfin, il ne faut pas négliger l'influence de la culture et des habitudes de communication. Certaines erreurs grammaticales découlent d'une tentative de transférer des formules de politesse ou des structures pragmatiques de l'arabe vers le français. Par exemple, l'usage excessif de certaines prépositions ou conjonctions peut refléter une volonté de reproduire l'emphase ou la répétition stylistique propre à l'arabe [Bahloul, 2020, p. 102]. Cette dimension montre que la grammaire n'est pas isolée du sens et de l'usage social de la langue.

4 : Discussion et Pistes de Remédiation

L'analyse des erreurs et de leurs causes nous permet de dégager des pistes concrètes pour améliorer l'enseignement du FLE aux arabophones. Ce chapitre discute de l'importance d'une approche différenciée et propose des stratégies pédagogiques adaptées.

4.1. Vers une pédagogie de l'erreur positive

Il est impératif de changer le regard de l'apprenant sur l'erreur. Au lieu de la craindre, il doit apprendre à l'analyser. L'enseignant doit encourager l'auto-correction et la réflexion métalinguistique. En comprenant pourquoi il a commis une erreur (par exemple, un transfert de l'arabe), l'apprenant devient plus conscient des structures des deux langues et développe une meilleure autonomie [Mouas, 2022, p. 24].

Dans cette optique, il peut être utile de constituer un répertoire personnel d'erreurs fréquentes, classées par catégories et accompagnées d'exemples corrigés. Ce type d'outil favorise la prise de conscience, la mémorisation des contrastes pertinents et l'autonomie dans la révision linguistique.

4.2. L'approche contrastive raisonnée

L'enseignement de la grammaire gagnerait à intégrer une dimension contrastive. En montrant explicitement les points de divergence entre l'arabe et le français (par exemple, sur le système des articles ou l'ordre des mots), l'enseignant aide l'apprenant à anticiper les interférences. Cette approche ne signifie pas utiliser l'arabe en classe, mais plutôt concevoir des exercices qui ciblent spécifiquement les zones de friction identifiées [Sarah & Zineb, 2025, p. 148].

Concrètement, des micro-séquences fondées sur la comparaison guidée de phrases, la reformulation et le repérage d'erreurs typiques peuvent aider l'apprenant à verbaliser les différences entre les deux systèmes. La comparaison n'a d'intérêt que si elle débouche sur une activité de production où la règle est réinvestie dans un contexte signifiant.

4.3. Renforcer l'exposition et la pratique communicative

Pour limiter les calques et les traductions littérales, il est essentiel d'immerger l'apprenant dans un input riche et authentique. L'usage des technologies de l'information (vidéos, podcasts, réseaux sociaux) permet de confronter l'apprenant à une langue vivante et variée. La pratique de la production orale et écrite dans des situations réelles favorise l'automatisation des structures grammaticales et réduit la dépendance vis-à-vis de la langue maternelle [Dagdag, 2025, p. 47].

L'exploitation de corpus pédagogiques, d'activités d'écoute ciblée et de tâches d'écriture révisée peut également renforcer la sensibilité aux formes grammaticales peu perceptibles. Plus l'apprenant rencontre les structures en contexte, plus il devient capable de les mobiliser sans passer par une traduction préalable.

Conclusion

Cette recherche a permis de mettre en lumière la nature systématique et prévisible des erreurs grammaticales chez les apprenants arabophones du FLE. Loin d'être aléatoires, ces erreurs sont le fruit d'une interaction complexe entre la langue maternelle (arabe) et la langue cible (français). Nous avons identifié que les domaines du système verbal, du genre, de la syntaxe et des prépositions sont les plus touchés par les interférences.

L'étude a également montré que si la langue maternelle est une source majeure d'erreurs par transfert négatif, la complexité intrinsèque du français et les méthodes d'enseignement jouent également un rôle déterminant. La réussite de l'apprentissage du FLE en contexte arabophone dépend donc d'une pédagogie qui valorise l'erreur comme outil de diagnostic, qui adopte une approche contrastive éclairée et qui privilégie la communication authentique.

En conclusion, la grammaire ne doit pas être enseignée comme un ensemble de règles figées, mais comme un système dynamique au service du sens. Pour l'apprenant arabophone, le défi est de construire une nouvelle identité linguistique tout en s'appuyant sur sa richesse culturelle d'origine.

Cette perspective invite enfin à considérer l'erreur non comme une simple insuffisance, mais comme une donnée d'observation indispensable pour ajuster l'enseignement. L'enjeu, pour la didactique du FLE en contexte arabophone, est de transformer l'écart à la norme en occasion de compréhension, de comparaison et de progression réelle.

Références Bibliographiques:

1. Afifi, D. (2018). **L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE.** Université de Birzeit.
2. Afifi, D. (2022). **L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE.** Mémoire de master.
3. Alqahtani, S. (2017). **L'acquisition des relatives : Etude des erreurs commises par des apprenants arabophones saoudiens de FLE.** Université de Franche-Comté.
4. Adaden, S. (2016). **Analyse des erreurs de type orthographique, syntaxique et lexical commises par les apprenants de 4ème AM.** Université de Tizi Ouzou.
5. Bahloul, N. (2020). **Les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophones en FLE.** Gerflint.
6. Djedai, A. (2019). **La compétence lexico-grammaticale du genre chez les apprenants de FLE : problématique de compétence idiomatique.** Synergies Algérie.
7. Dagdag, G. (2025). **Pratiques langagières et interférences lexicales chez des apprenants libyens de FLE.** HAL Science.
8. Elsaadani, K. (2022). **Phonétique et grammaire : interférences et remédiations.** Journal of Language Teaching.
9. Hamida, S. (2021). **L'interlangue des apprenants arabophones : une analyse systémique.** Cahiers de l'ILSL.
10. Ibrahim, M. (2023). **Les défis de la grammaire française pour les locuteurs arabes.** Revue de Linguistique Appliquée.
11. Mouas, C. (2022). **Occurrences de langue maternelle chez les étudiants de FLE : typologie et recommandations.** Université de Guelma.
12. Mourier, F. (2022). **Analyse des erreurs de production des voyelles orales du français auprès d'un public saoudien de FLE.** HAL Science.
13. Sarah, M. & Zineb, S. (2025). **Vers une pédagogie plurilingue en faveur des transferts interlangues en classe du FLE. Cas des élèves de 5ème année primaire.** Université de Bordj Bou Arreridj.