



Contribution à une étude des dysfonctionnements morphosyntaxiques en français chez un groupe d'enseignants et d'étudiants yéménites

Aziz Alagra

► To cite this version:

Aziz Alagra. Contribution à une étude des dysfonctionnements morphosyntaxiques en français chez un groupe d'enseignants et d'étudiants yéménites. Linguistique. Université de Cergy Pontoise, 2014. Français. <NNT : 2014CERG0695>. <tel-01153184>

HAL Id: tel-01153184

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01153184>

Submitted on 19 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Cergy-Pontoise



École Doctorale : Droit et Sciences Humaines – DSH

Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF) EA 1392, Pôle LASCOD

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences du langage

**CONTRIBUTION À UNE ÉTUDE DES DYSFONCTIONNEMENTS
MORPHOSYNTAXIQUES EN FRANÇAIS
CHEZ UN GROUPE D'ENSEIGNANTS ET D'ÉTUDIANTS YÉMÉNITES**

Présentée par : Aziz ALAGRA

Le 6 novembre 2014

Sous la direction de Madame :

Marie-Madeleine BERTUCCI

Membres du jury :

Madame Marie-Madeleine Bertucci : professeure de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise (directrice de la thèse)

Monsieur Gilles Forlot : professeur de sciences du langage à l'INALCO (examinateur)

Monsieur Pierre Patrick Haillet : professeur de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise (président du jury)

Madame Fabienne Leconte : professeure de sciences du langage à l'université de Rouen (rapporteuse et examinatrice)

Madame Kheira Merine : maîtresse de conférences HDR de sciences du langage à l'université d'Oran (rapporteuse et examinatrice)

Université de Cergy-Pontoise

École Doctorale : Droit et Sciences Humaines – DSH

Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF) EA 1392, Pôle LASCOD

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences du langage

CONTRIBUTION À UNE ÉTUDE DES DYSFONCTIONNEMENTS MORPHOSYNTAXIQUES EN FRANÇAIS CHEZ UN GROUPE D'ENSEIGNANTS ET D'ÉTUDIANTS YÉMÉNITES

Présentée par : Aziz ALAGRA

Le 6 novembre 2014

Sous la direction de Madame :

Marie-Madeleine BERTUCCI

Membres du jury :

Madame Marie-Madeleine Bertucci : professeure de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise (directrice de la thèse)

Monsieur Gilles Forlot : professeur de sciences du langage à l'INALCO (examineur)

Monsieur Pierre Patrick Haillet : professeur de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise (président du jury)

Madame Fabienne Leconte : professeure de sciences du langage à l'université de Rouen (rapporteuse et examinatrice)

Madame Kheira Merine : maîtresse de conférences HDR de sciences du langage à l'université d'Oran (rapporteuse et examinatrice)

À mes parents

À ma femme

pour son soutien constant

À Hadil, Aiman et Khalil

mes enfants, mon espoir

À mes sœurs et frères.

Remerciements

Je souhaite en premier lieu exprimer ma reconnaissance et ma gratitude envers ma directrice de thèse Mme la Professeure Marie-Madeleine Bertucci pour sa disponibilité, ses conseils, sa patience, son aide à chaque moment difficile, ainsi que ses critiques si précieuses qui m'ont permis de mener à bien ce travail doctoral.

J'aimerais remercier aussi les membres du jury Monsieur Gilles Forlot : professeur de sciences du langage à l'INALCO, Monsieur Pierre Patrick Haillet : professeur de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise, Madame Fabienne Leconte : professeure de sciences du langage à l'université de Rouen et Madame Kheira Merine : maîtresse de conférences HDR de sciences du langage à l'université d'Oran.

En même temps, je remercie les 45 informateurs enseignants et étudiants qui se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Sans eux, il m'aurait été impossible de la réaliser.

Je remercie aussi Mme Françoise Bieuzent, Mme Chantal Pousse, Mme Ahlam Basslamah, M. Patrick Tardiff, M. Francis Baril, M. Othman Doukar, M. Fouad Alduays, pour leur aide et soutien tout au long de cette thèse.

Mes remerciements vont également à l'université de Dhamar ainsi qu'à l'ambassade de France au Yémen pour la bourse d'étude et le soutien qui m'ont permis de poursuivre mes études en France.

Je souhaite enfin remercier ma famille, tous mes ami(e)s et collègues de France et du Yémen chez qui j'ai toujours trouvé le soutien moral qui m'a aidé à mener ce travail à bien.

Résumé

Le français est la troisième langue enseignée au Yémen après l'arabe et l'anglais. Cette vitalité du français nécessite la création de supports didactiques, afin d'aider à son apprentissage. L'objet de la thèse est de mettre en évidence les zones du français, qui sont sources de difficultés pour les étudiants tant sur le plan de la morphologie que sur celui de la syntaxe, de les classer et de les décrire. L'étude des erreurs s'appuiera sur deux corpus de travaux écrits effectués, l'un par trente étudiants de quatrième année de licence du département de français de l'université de Dhamar, l'autre par quinze enseignants de lycée diplômés du même département. Cette étude a pour finalité d'initier une réflexion, au sein des départements de français des universités yéménites, sur les stratégies et les objectifs de l'enseignement du français en tant que langue étrangère, dans un milieu plurilingue non francophone. Elle vise également à offrir des ressources didactiques en matière d'étude de la langue aux enseignants, en tentant de mettre en évidence des priorités.

Mots clés : erreur, interférence, langue(s) 1, langue(s) 2, transfert, interlangue, surgénéralisation, morphologie, syntaxe.

Summary

French is the third language taught in Yemen after Arabic and English. This vitality of French requires the creation of didactic supports, in order to help in its learning. The purpose of the thesis is to highlight the areas of French, which are sources of difficulty for students, in terms of morphology and syntax, to classify and to describe them. The study of errors is based on two corpus of written work, one which has been done by thirty students in the fourth year of the license of the French Department of Tamar University, the other one by fifteen high school teachers, graduated in the same department. This study aims to introduce a reflection, in the French departments of the Yemenite universities, about strategies and objectives of the teaching of French as a language, in a non-French-speaking multilingual environment. It also aims to provide didactic resources for the study of the language to the teachers, trying to highlighting the priorities.

Keywords : interference, language (s), 1 language (s) 2, transfer, interlanguage, overgeneralization, morphology and syntax.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 10 |
| Chapitre I - Présentation générale | 16 |
| 1. La République du Yémen | 17 |
| 1.1. Aperçu géographique | 17 |
| 1.2. Aperçu historique | 18 |
| 1.3. Le printemps arabe au Yémen | 22 |
| 2. La situation linguistique au Yémen | 24 |
| 2.1. Les langues sudarabiques anciennes (Langues des inscriptions)..... | 25 |
| 2.2. Les langues sudarabiques modernes | 27 |
| 2.3. La langue arabe | 28 |
| 2.4. La langue arabe et sa diffusion au Yémen (l'Arabie du sud)..... | 32 |
| 2.5. Les langues au Yémen au X ^{ème} siècle d'après Al- Hamdani. | 33 |
| 2.6. L'arabe yéménite | 34 |
| 3. Le système éducatif au Yémen | 41 |
| 3.1. L'éducation à l'époque des dynasties | 41 |
| 3.2. L'éducation au Yémen du Nord..... | 43 |
| 4. L'enseignement des langues étrangères au Yémen | 52 |
| 4.1. Les débuts de l'enseignement des langues étrangères au Yémen | 52 |
| 4.2. L'enseignement des langues étrangères et son développement au Yémen après la réunification yéménite..... | 54 |
| 4.3. L'enseignement de l'anglais | 56 |
| 4.4. Le français au Yémen | 57 |
| Chapitre II - Notions et théories | 66 |
| 1. La faute | 68 |
| 1.1. Définition | 68 |
| 1.2. La notion de faute | 69 |
| 1.3. La conception de la faute de point de vue fonctionnel et normatif..... | 73 |
| 2. L'erreur..... | 74 |
| 2.1. Définition | 74 |
| 2.2. La notion d'erreur ou de dysfonctionnement | 75 |
| 2.3. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage scolaire | 76 |
| 2.4. Les types d'erreurs..... | 79 |
| 2.5. Importance des erreurs dans l'apprentissage | 83 |

| | |
|---|------------|
| 3. L'interférence | 84 |
| 3.1. Définition | 84 |
| 3.2. Notion d'interférence..... | 85 |
| 4. Le transfert..... | 90 |
| 4.1. Définition | 90 |
| 4.2. La notion de transfert | 91 |
| 5. L'interlangue | 93 |
| 5.1. La notion d'interlangue | 93 |
| 5.2. L'interlangue et les langues naturelles..... | 94 |
| 6. Aperçu sur l'analyse des erreurs ; de la linguistique contrastive à l'analyse des erreurs. | 96 |
| 6.1. L'analyse contrastive | 96 |
| 6.2. Les études sur l'analyse des erreurs et les recherches sur les interlangues..... | 101 |
| Chapitre III - Méthodologie et présentation du corpus | 107 |
| 1. Présentation du corpus..... | 108 |
| 1.1. Le corpus..... | 109 |
| 2. le questionnaire..... | 114 |
| 2.1. Les questionnaires destinés aux informateurs étudiants et aux enseignants..... | 115 |
| 3. Public..... | 118 |
| 3.1. Description générale | 118 |
| 3.2. Public étudiant | 119 |
| 3.3. Public enseignant | 147 |
| Chapitre IV - Classement et analyse des erreurs | 168 |
| 1. Présentation des tableaux..... | 169 |
| 2. Remarques sur la spécificité du français | 170 |
| 3. La phrase simple :..... | 171 |
| 3.1. La syntaxe du sujet..... | 171 |
| 3.2. L'absence du sujet | 172 |
| 4. Le groupe nominal..... | 175 |
| 4.1. Les déterminants | 175 |
| 4.2. Le pronom personnel | 230 |
| 4.3. Le nom | 236 |
| 5. Le groupe verbal..... | 237 |
| 5.1. Valence verbale..... | 237 |

| | |
|---|------------|
| 5.2. Absence du verbe | 247 |
| 5.3. La morphologie du verbe | 254 |
| 5.4. Concordance des temps dans la phrase | 283 |
| 6. Le groupe adjectival | 300 |
| 6.1. L'accord en genre de l'adjectif | 300 |
| 6.2. L'accord en nombre de l'adjectif | 311 |
| 6.3. Syntaxe de l'adjectif | 316 |
| 6.4. Le superlatif relatif | 317 |
| 7. Les prépositions (le groupe prépositionnel) | 319 |
| 7.1. Les prépositions | 319 |
| 7.2. Omission de la préposition dans la phrase | 343 |
| 8. L'adverbe | 353 |
| 9. La négation | 359 |
| 10. La phrase complexe | 363 |
| 10.1. Les propositions relatives | 363 |
| 10.2. Les subordonnées complétives | 374 |
| 10.3. Les subordonnées circonstancielles | 377 |
| Chapitre V - Résultats et remédiations | 378 |
| 1. Synthèse des résultats | 379 |
| 1.1. Résultats de l'analyse des erreurs | 379 |
| 2. Remédiations | 390 |
| 2.1. Recommandations proposées aux apprenants | 390 |
| 2.2. Recommandations proposées aux enseignants | 390 |
| 2.3. Concernant l'expression écrite | 391 |
| 2.4. Les tâches | 393 |
| 2.5. Attitudes face à l'erreur de l'apprenant | 394 |
| 2.6. Les différentes étapes de la remédiation aux erreurs | 395 |
| 2.7. L'importance de la révision ou la relecture | 398 |
| 2.8. Règles de jeu pour l'enseignant et pour l'étudiant | 401 |
| Conclusion | 403 |
| Les index | 409 |
| 1- Index des sigles | 410 |
| 2- Index des notions | 411 |

| | |
|--|-----|
| 3- Index des auteurs | 417 |
| 5- Index des tableaux | 423 |
| Bibliographie | 429 |
| Annexes | 438 |
| Annexe 1. Programme d'enseignement du français au département du français à l'université de Dhamar..... | 439 |
| Annexe 2. L'enseignement du français dans les universités yéménites | 446 |
| Annexe 3. Bref historique de l'évolution des méthodes d'enseignement des langues | 459 |
| Annexe 4. Présentation de la méthode « <i>Nouveau Sans Frontières</i> » | 467 |
| Annexe 5. Présentation de la méthode « <i>Latitudes</i> »..... | 477 |
| Annexe 6 : Questionnaire pour les étudiants | 491 |
| Annexe 7 : Questionnaire pour les enseignants..... | 497 |
| Annexe 8 : Des copies des réponses des informateurs aux questionnaires | 503 |
| Annexe 9 : La classification des réponses des étudiants au questionnaire | 511 |
| Annexe 10 : La classification des réponses des enseignants au questionnaire..... | 523 |
| Annexe 11 : Tableaux statistiques contenant les symboles utilisés dans l'analyse du questionnaire par le logiciel statistique appelé (SPSS). | 532 |
| Annexe 12 : Tableau de transcription phonétique arabe | 534 |
| Annexe 13. Quelques copies écrites par les informateurs | 535 |

Introduction

La faute, dans l'institution scolaire, est en général envisagée de manière péjorative. Elle manifeste les faiblesses de l'apprenant, son manque de travail, de rigueur, d'intérêt, éventuellement son inaptitude [...]. Cette conception se comprend si l'on tient compte de la signification de la faute. C'est la présence ou l'absence d'erreurs qui permet d'apprécier en milieu scolaire le degré de réussite de l'apprenant dans un type d'activité particulier, la maîtrise des connaissances qu'il lui a été donné d'assimiler. (Bertucci, 1995 : 3- 4).

Lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue, la question du traitement de l'erreur se pose dès le début comme un point fondamental de la démarche didactique, car en réalité personne ne peut apprendre ni produire un langage sans faire d'erreur. Du point de vue didactique Cuq et Gruca (2005 : 389) affirment que « Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà ». Par conséquent, tout enseignant se pose la question de la démarche à suivre afin de remédier à ces incorrections. Ceci étant l'objectif principal dans tous les cours de langue.

L'analyse des erreurs des apprenants est devenue une des grandes problématiques de la recherche dans le domaine de l'acquisition et de l'apprentissage des langues. Bernard Py affirme qu'« À l'heure actuelle, toute recherche portant sur l'acquisition de la langue maternelle ou l'apprentissage de la langue seconde se trouve confrontée, à un moment ou à un autre avec la problématique de l'AE [...] la notion de l'erreur est devenue centrale en linguistique appliquée » (Gajo et al. 2004 : 13).

L'analyse d'erreurs, selon Besse et Porquier, (1991 : 207), « a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement ».

La question des fautes, comme l'indique Cogis, recouvre en fait deux aspects différents, selon que les apprenants ont les connaissances nécessaires pour les rectifier ou ne les ont pas encore. Dans le premier cas, les fautes sont liées à la charge cognitive de la rédaction, à un automatisme ancien qui resurgit, à un télescopage avec la suite du texte en cours d'élaboration ; elles sont en principe corrigées à la relecture. C'est donc plutôt une affaire de mise à distance, de temps, de vigilance. Dans le second cas, les apprenants écrivent ce qu'ils

croient être juste. Aucun jeune scripteur n'a la volonté de commettre sciemment des erreurs. (Cogis, 2005 : 143).

Problématique de la thèse

Certains spécialistes attribuent les erreurs et les difficultés dans l'apprentissage d'une deuxième langue aux interférences avec la langue maternelle et les apprentissages antérieurs. D'autres considèrent que la langue maternelle joue un rôle primordial dans cet apprentissage ; pour ces derniers, la langue maternelle facilite le processus d'acquisition. L'interférence a donc deux aspects ; un aspect positif (qui facilite l'apprentissage) et un autre négatif (qui augmente les difficultés).

La problématique fondamentale de l'apprentissage d'une deuxième langue tiendrait à l'obligation de prendre en considération ce qui existe déjà (la langue maternelle et éventuellement une ou plusieurs langues supplémentaires), vu l'impossibilité de déstructurer cet acquis et compte tenu de la nécessité d'y intégrer de nouvelles connaissances.

Au Yémen, depuis quelques années, la langue française est devenue la troisième langue enseignée, après l'arabe et l'anglais. Dans les universités de Sana'a, Aden, Taïz et Dhamar, cinq départements de français ont été créés entre 1991 et 1997. Les étudiants y pratiquent le français en vue d'une spécialisation dans cette langue. Ils parlent de multiples dialectes en famille, mais dès leur scolarisation à six ans, ils pratiquent la langue arabe, langue officielle du Yémen. Après six ans de primaire, ils rentrent au collège où ils étudient leur première langue étrangère, l'anglais durant six ans. L'enseignement du français n'intervient qu'après l'étude de ces deux langues.

Les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage du français au Yémen sont :

- les méthodes, en majorité traditionnelles,
- la formation des enseignants arabophones : Irakiens, Syriens, Soudanais et Yéménites,
- le milieu, essentiellement arabophone, où la pratique du français se restreint aux cours dispensés à l'université.

Etant enseignant de français langue étrangère, nous avons constaté de nombreuses erreurs morphosyntaxiques dans la production écrite des enseignants et étudiants yéménites.

Ces erreurs constituent la problématique de notre thèse de doctorat. Ce choix découle d'une double observation : d'abord la récurrence de ces erreurs dans les productions d'étudiants et de certains enseignants a attiré notre attention ; ensuite, l'importance du rôle de la syntaxe et de la morphologie dans la pratique de la langue, orale ou écrite.

Professeur de français langue étrangère, depuis déjà quelques années au département de français de l'université de Dhamar, nous avons limité notre étude à cette université.

Notre travail tentera de trouver des réponses aux questions suivantes :

- Quelles sont les erreurs morphologiques et syntaxiques commises fréquemment par les enseignants et les étudiants ?
- Quelles sont les origines et les causes de ces erreurs ?
- Est-ce que les étudiants commettent les mêmes erreurs que leurs enseignants ?
- Comment la langue maternelle peut-elle être également la cause des erreurs d'interférence chez les apprenants et les enseignants et quel est le moyen d'éviter ce genre d'erreurs ?
- L'acquisition et les apprentissages antérieurs peuvent-ils avoir une relation directe avec les difficultés et les erreurs commises par les apprenants lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ?
- Quelles techniques efficaces pouvons-nous proposer afin d'établir solidement des solutions adéquates pour remédier aux erreurs commises par les apprenants et les enseignants yéménites dans leur pratique du Français ?

Nous supposons, à titre d'hypothèse de travail, que les causes des erreurs en français faites par les enseignants et les étudiants sont les suivantes:

- Les interférences morphosyntaxiques de l'arabe standard, des dialectes et des langues étrangères avec le français;
- La méconnaissance des différences morphologiques et syntaxiques entre les systèmes ;
- Le manque de pratique de la langue française;
- L'utilisation de méthodes traditionnelles et la monotonie de l'enseignement/apprentissage du français

Objectif de la recherche

Notre travail de recherche s'inscrit dans un cadre qui tente de faire évoluer l'enseignement/l'apprentissage du français chez les étudiants yéménites. Il s'oriente selon deux perspectives :

- une première, linguistique : cerner et analyser les erreurs morphologiques et syntaxiques commises par nos informateurs en français et découvrir les causes et l'origine de ces erreurs. Ceci nous permettra d'établir un répertoire comportant les erreurs récurrentes du public yéménite dans la pratique du français.

- une deuxième, didactique : apporter des solutions adéquates et utiles aux professeurs et étudiants afin de remédier à ces erreurs.

Notre travail sera réparti en cinq chapitres dans lesquels nous allons cerner et analyser les erreurs morphosyntaxiques de nos informateurs en proposant des solutions convenables.

Ainsi, dans le premier chapitre, nous procéderons à une présentation générale du Yémen ; aperçu géographique et historique, la situation linguistique, le système éducatif, l'enseignement des langues étrangères au Yémen ainsi que la politique linguistique de la France et l'enseignement du français au Yémen.

Le deuxième chapitre sera consacré à une étude théorique et descriptive à partir des termes suivants : la faute, l'erreur, l'interférence, le transfert, l'interlangue et les études sur l'analyse des erreurs et les recherches sur les interlangues, cela nous aidera à préciser les définitions qui graviteront autour de ces notions ainsi que les causes des erreurs de nos apprenants.

Le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie de la thèse. Les points suivants y seront abordés :

- une présentation du corpus (les activités écrites demandées aux informateurs et leurs objectifs),
- une présentation des questionnaires destinés aux informateurs et la méthode d'analyse d'enquête ainsi que les outils utilisés,
- une description générale du public (étudiants et enseignants), leurs motivations et les résultats de l'analyse du questionnaire.

Le quatrième chapitre comprendra le classement et l'analyse détaillée des erreurs morphosyntaxiques observées dans les productions des informateurs. Nous allons classer les erreurs selon l'ordre suivi dans la *Grammaire méthodique du français* en commençant par la phrase simple puis par la phrase complexe.

Le cinquième chapitre abordera une synthèse des résultats de l'analyse des questionnaires ainsi que les résultats de l'analyse des dysfonctionnements morphosyntaxiques. À partir des résultats de l'analyse des erreurs commises par les étudiants et des réponses aux questionnaires, des conseils seront proposés aux enseignants et des moyens de correction seront mis à la disposition des étudiants arabophones de Dhamar afin de réduire le nombre d'erreurs morphosyntaxique dans leur production écrite en français.

L'analyse des erreurs de nos informateurs nous permettra de suivre leur progression dans l'acquisition de la langue française et de nous donner les moyens d'orienter ou de réorienter le contenu de l'enseignement de la matière. Cette analyse nous amènera à réfléchir sur les méthodes et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la langue française dans un milieu non francophone tel que le Yémen.

Options théoriques et méthodologie de la recherche

- Options théoriques

Nous avons utilisé dans notre essai de description de la situation linguistique au Yémen, les travaux de spécialistes des langues sémitiques en particulier de la langue arabe et de la dialectologie arabe yéménite tels que Robin, Wafi, Dufour, Naïm, Al-Hamdani, Ismaël, Simeone-Senelle, Wolfensohn et Vanhove.

La présentation du système éducatif au Yémen s'est appuyée sur les travaux d' Al-Aghbary, Ba-Abad et Hassan.

La description de l'enseignement des langue étrangères dont la langue française au Yémen est fondée sur les travaux des chercheurs francophones yéménites tels que El-Zine, Al-Saman, Al-Maqtari et les rapports de l'ambassade de France au Yémen et ceux de l'institut français à Sana'a.

La question des notions ; faute, erreur, interférence, transfert, interlangue et l'évolution de l'analyse des erreurs, a été posée en reprenant le débat ouvert par les didacticiens et les

linguistes tels que Porquier, Besse, Corder, Frei, Selinker, Vogel, Vigner, Cuq, Astolfi, Larruy, Tagliante, Debyser.

Notre essai d'interprétation et de compréhension des mécanismes producteurs des erreurs s'est appuyé sur les propositions d'analyse de Frei, Cogis et Bertucci.

Le classement des erreurs selon leur ordre syntaxique et morphologique prend pour référence comme nous l'avons mentionné la *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat, Rioul.

- Méthodologie de la recherche

Ce travail nous a conduit à constituer un corpus de 263 copies à partir des productions en français de nos informateurs afin d'en relever les erreurs. Une étude statistique nous a permis de classer les erreurs en fonction de leur pourcentage et de les analyser.

Notre travail porte sur l'analyse linguistique des erreurs morphologiques et syntaxiques commises par nos informateurs lors de trois activités que nous avons proposées pendant l'année universitaire 2010-2011.

De plus, nous avons procédé à l'établissement de questionnaires¹ destinés aux informateurs étudiants et enseignants dont les résultats sont étudiés et intégrés à notre analyse.

Notre public était composé de 30 étudiants de quatrième année de licence du département de Français de l'université de Dhamar et de 15 enseignants de français (9 en lycée) et de 6 assistants qui travaillent dans le département de français de Dhamar.

Les modalités de la constitution du corpus sont développées/expliquées dans le chapitre 3 :

- présentation du corpus ;
- présentation des travaux écrits ;
- les activités écrites et leurs objectifs ;
- procédures de collecte et de constitution du corpus.

L'orientation du questionnaire est justifiée dans le même chapitre 3. Plusieurs facteurs m'ont paru importants : le contexte social des informateurs, leurs connaissances linguistiques antérieures, leurs difficultés et motivations et leur point de vue sur les erreurs commises en expression écrite.

¹ Voir les caractéristiques du questionnaire et la méthode d'analyse d'enquête pages 115- 116.

Chapitre I
présentation générale

1. La République du Yémen

1.1. Aperçu géographique

La république du Yémen, pays du Proche-Orient (en Asie du Sud-Ouest), est située à la pointe sud-ouest de la péninsule Arabique. Elle est bordée par l'Arabie Saoudite au Nord, par la Mer Rouge à l'Ouest, par le Sultanat d'Oman à l'Est et par le Golfe d'Aden, la mer d'Arabie et l'Océan Indien au Sud.

Selon Shamsan S., le Yémen occupe une position géographique très importante ;

- Il est bordé par deux mers (la mer rouge et la mer d'Arabie) qui présentent une grande importance au niveau du commerce international.
- Son contrôle de la navigation maritime au détroit de Bab el-Mandeb.
- Sa proximité de l'est de l'Afrique en fait un point de liaison entre les pays de la péninsule Arabique et les pays de l'est de l'Afrique (Shamsan et al. 2011 : 25).

Le Yémen est depuis toujours un centre stratégique dont le contrôle reste un sujet de convoitises depuis des siècles : Rome et Byzance dans un premier temps, puis les Portugais et les Ottomans, suivis des Français, des Britanniques, des Russes et aujourd'hui des Américains. Tous ont essayé ou essaient encore pour des raisons économiques et politiques de s'implanter dans cette région du monde.



Figure 1 : la carte du Yémen

Le pays est géographiquement très diversifié. Il se compose de cinq grandes parties géographiques distinctes : la plaine côtière de la Tihama à l'ouest, les montagnes et les hauts-plateaux au centre, les plateaux désertiques et la vallée du Hadramaout à l'est, le désert du Rub El Khali au nord-est et les îles yéménites telles que :

- les îles Kamaran en mer Rouge ;
- l'îlot de Périm qui commande l'accès à la mer Rouge par le détroit de Bab el-Mandeb ;
- et Socotra, la plus grande des îles de l'Océan Indien.

La république du Yémen est le pays le moins désertique de la péninsule arabique grâce aux moussons qui, deux fois par an, se déversent sur le pays. La saison humide court de mars à mai, puis de juillet à août. Les températures les plus élevées sont relevées entre juin et août. La zone de la Tihama est chaude et humide tout au long de l'année. Les plateaux et les montagnes sont plus tempérés.

Sana'a est la capitale du pays et Aden, Taïz, Al-Mukalla, Ibb et Hodeidah les villes principales. Sa superficie est de 527 970 km². Selon le dernier recensement de la population et de l'habitat réalisé en 2004, le Yémen compte 19.685.161 d'habitants. La croissance démographique est de 3% par an et des estimations réalisées en 2011 évoluaient la population à 23,832,569². La ressource principale du pays est l'exportation du pétrole. L'agriculture et la pêche tiennent la seconde place.

1.2. Aperçu historique

Le mot « YEMEN » signifie en arabe Yamine (YAMIN) « la droite », le pays est en effet, situé à droite de La Mecque, une ville sainte pour les fidèles musulmans qui se tournent vers elle lorsque ils font leurs prières et par opposition à la Syrie, El Cham, à gauche.

Dans le monde antique, le Yémen était connu sous le nom d'*Arabia felix* « Arabie heureuse », un nom qui lui a été donné par les Romains grâce à sa riche civilisation caravanière et à la prospérité culturelle, commerciale et sociale du pays pendant l'antiquité.

Le relief et la beauté de la nature du pays ne fascinent pas seulement les Anciens qui lui ont octroyé ce nom, mais il a été confirmé par de nombreux chercheurs étrangers qui ont visité le Yémen actuel parmi lesquels Christian Robin qui déclare qu' « il n'existe pas seulement une

² Pour avoir plus d'information sur le Yémen, voir le site internet du centre national d'informations : http://www.yemen-nic.net/fr_site/yemen/index.php#1

Arabie déserte, mais aussi dans les zones les plus élevées, une Arabie humide et verte – qu'on peut nommer "heureuse" à l'imitation des Anciens »³.

Le Yémen antique (l'Arabie) était le carrefour entre l'Inde et les empires grecs et romains. Il connaît déjà une intense activité commerciale, commencée certainement bien avant le début du 1^{er} millénaire avant J.-C. La prospérité de l'activité commerciale et de l'agriculture en Arabie ont aidé les Yéménites à fonder une grande civilisation sud-arabique qui a duré du X^e siècle avant J.-C jusqu'au I^{er} siècle après J.-C. Durant cette période de l'antiquité, ils ont fondé plusieurs royaumes caravaniers très célèbres : Ma'in, Saba, Qataban, Hadramaout, Awsan et Himyar. Ils sont connus sous le nom de « royaumes antiques du Yémen » (Bafaqih, 1985 : 21). « Les royaumes de Saba, de Qataban, de Ma'in et de Hadramaout s'alliaient ou rivalisaient au fil de temps pour s'assurer le contrôle et la prospérité de la région » (Fleurentin, 2004 : 126). Saba était le plus grand royaume sud-arabique. Il est connu comme régime politique important à partir de VIII^e S. av. JC . (Ismaël, 2000 : 8). Il s'étendait du Jawf au Hadramaout actuel. Sa capitale était Ma'reb. Sa puissance était fondée sur le contrôle des pistes caravanières. Les Sabéens étaient alors les maîtres du commerce. Leurs caravanes transportaient la myrrhe, l'encens et les aromates du Yémen, les tissus et les pierres précieuses de l'Inde.

D'après Bafaqih (1985 : 56-57), les Sabéens se sont distingués par l'architecture des temples et celle de maisons ainsi que par leur maîtrise des techniques d'irrigation qui a permis le développement de l'agriculture dans de vastes oasis. Le fameux barrage de Ma'reb est la construction la plus remarquable dans l'histoire de l'état Sabéen. Ce barrage a été édifié au VI^e s avant J.-C. Le témoignage du passé sabéen est mentionné dans le Coran, à travers le mystérieux personnage de la Reine de Saba qui a alimenté pendant des siècles le mythe de ce royaume.

L'Etat sabéen était constitué d'une confédération de tribus dont le ciment était le culte du Dieu Almaqah, Dieu de la Lune. D'après Robin (1991 : 14-18), les Sabéens parlaient une langue sémite sud-arabique (le sabéen), dont la première trace d'écriture est datée du VII^e s. avant

³ Préface du livre de Marie-Louise Inizan et Madiha Rachad "Art rupestre et peuplements préhistoriques au Yémen", 2007, p. 7

J.-C⁴. L'influence de l'état sabéen s'est étendu jusqu'à l'Afrique Orientale (en Ethiopie et en Erythrée).

Les autres royaumes : Ma'in, Qataban, Ausan et Hadramaout qui se sont constitués autour de Saba étaient restés alors vassaux ou alliés de Saba. Mais dès le V^e s avant J.-C, la majorité de ces royaumes sont devenus des rivaux directs de leur puissant voisin. Mais le royaume de Saba a repris le contrôle sur ces États dès le II^e s. avant J.-C.

Au II^e s. avant J.-C la confédération des tribus Himyarites est devenue forte dans la partie sud des Hauts Plateaux. Les Himyarites ont chassé d'abord les Abyssins de la côte maritime et ont conduit la guerre contre Saba qui a duré de 115 avant J.-C à 280 après J.-C. Après cette guerre, le roi himyarite Shamir Yuhar'ish a unifié l'Arabie méridionale, y compris le Hadramaout. Shamir a pris le titre de « Roi de Saba, de Dhur-Raydan, d'Hadramaout et de Yamnat ». Sa capitale était à Dhafar (située près de l'actuel Yarim au sud de Dhamar). Au IV^e siècle, la dynastie himyarite s'est convertie au judaïsme, sans doute en réaction à la conversion au christianisme du roi Ezana d'Ethiopie. Himyar entend ainsi résister à l'hégémonie chrétienne en Mer Rouge, née de la collaboration entre Rome et l'Ethiopie et affirmer aussi son indépendance face aux deux puissances de l'époque, Byzance et la Perse Sassanide.

Au V^e siècle, des groupes chrétiens se sont implantés au Yémen, en relation avec l'Ethiopie et Byzance. En 518, le roi juif himyarite Youssouf As'ar Yathar Dhy Nuwas a massacré des milliers de chrétiens yéménites et a incendié les églises (à Najran et dans le Hadramaout). La réaction des chrétiens éthiopiens fut immédiate. En 525, le Négus éthiopien Ella Asheba, poussé par Byzance, a vassalisé le Yémen en plaçant sur le trône un Himyarite chrétien, Abraha. Le christianisme est devenu alors religion officielle du pays.

Dans la deuxième moitié du VI^e s. Saïf Ibn Dhi Yazan a réussi à organiser la lutte. Il a conduit une guerre victorieuse contre l'occupant abyssin et a redonné au pays, en 575, son indépendance. Durant la même année, l'anarchie et l'absence d'État fort a obligé le roi Saïf Ibn Dhi Yazan et les chefs des tribus Himyarites à demander de l'aide aux Perses Sassanides pour lutter contre Byzance alliée de l'Abyssinie. Les Perses, alliés dans le combat contre les

⁴ Parmi les textes découverts qui sont écrits en langue sud-arabique sabéenne, est celui « du souverain sabéen Karib'il Watar, fils de Dhamar Alî, rappelant les principales réussites de son règne, notamment la première unification du Yémen (début du VII^e siècle avant l'ère chrétienne ?) » (Robin, 1991 : 14).

éthiopiens, ont envahi le pays qui a été administré par un gouverneur perse. « Vers 575, la domination abyssine avait été remplacée par une occupation perse, qui dura jusqu'à la conversion à l'islam » (Robin, 1991 : 67).

Le Yémen est un des premiers pays qui a embrassé la foi islamique. Le prophète Mohammed y a envoyé deux de ses compagnons : Ali Ibn Abi Taleb et Maadh Ibn Jabal, pour appeler les Yéménites à croire à sa mission. Les Yéménites et leur gouverneur persan se sont tous convertis à la nouvelle foi. Recevant les délégations yéménites, le prophète a prononcé sa fameuse parole « La foi est yéménite, la sagesse est yéménite » (Sahîh Al-Boukhârî, Hadith N° 4388).

Les Yéménites ont joué un rôle particulier et important dans la diffusion de l'Islam. Les combattants yéménites ont participé aux batailles contre les Perses, les Byzantins, et à la fondation de Koufa. Le Yémen faisait partie de l'état arabo- islamique sous les Califes sages⁵. Il est resté sous l'autorité et l'administration des deux premières dynasties successives des premiers temps de l'Islam : les Omeyyades⁶ (661-750 de l'ère chrétienne) puis les Abbassides⁷ (750-1258 de l'ère chrétienne).

Après la prise du pouvoir par la dynastie Abbasside, le monde arabo-musulman a été secoué et déchiré par des tendances à la scission. Les Abbassides ont essayé de rétablir l'ordre au Yémen qui a très vite retrouvé une certaine prospérité. Loin de Bagdad, le Yémen a échappé de nouveau au pouvoir du califat : une multitude de petits royaumes yéménites se sont succédé sur des territoires plus ou moins étendus surtout sur les Hauts Plateaux, les Moyens-Plateaux et les plaines côtières : La dynastie Ziadite, Zaydites, Yu'firid, les Ismaéliens Sulayhids, les Ayyubides, les Rasulides, les Tahirides et la dynastie Kathiride.

Vers la fin du XV^e siècle, le Yémen connaît une certaine prospérité qui attire les puissances étrangères de l'époque. Les Portugais ont essayé vainement d'occuper le Yémen au début du XVI^{ème} siècle.

⁵ Les califes Sages étaient les substituts du Prophète : Abi Bakr Al Siddik, Omar Ibn Al Khatab, Othman Ibn Affan et Ali Ibn Abi Taleb.

⁶ Les Omeyyades sont de Banu Umaya. Mua'awya Ibn Abi Sufyan est le fondateur de la monarchie Omeyyade qui a duré jusqu'en l'an 132 de l'Hégire. Il s'est installé à Damas et en a fait sa capitale.

⁷ Les abbassides sont les descendants d'Al-Abbas (oncle du prophète). Ils ont pris le pouvoir et ont fait de Bagdad la capitale de leur Califat.

Les turcs ont saisi cette occasion pour occuper une partie du Yémen et pour assurer sa protection contre une éventuelle menace extérieure. Les Ottomans ont tenté deux fois en 1538 et en 1569 d'occuper le Yémen mais ils ont échoué.

Au XIX^{ème} la concurrence géopolitique entre les Français et les Anglais dans la région était très forte : les Anglais s'emparent militairement de Aden en 1839 pour contrôler le détroit de Bab el Mandeb. Ils gouvernent les provinces du sud et de l'est du Yémen les Anglais resteront au Yémen (sud) jusqu'en 1967. Après l'occupation d'Aden par les britanniques et les régions du nord par les Ottomans en 1872, le Yémen est scindé en deux parties : le nord et le sud.

Le Yémen du nord, après avoir obtenu son indépendance de l'Empire Ottoman, est resté gouverné par les Imams (la monarchie Mutawaklité) jusqu'au 26 septembre 1962, date de la révolution du nord du Yémen. Le sud du Yémen a mené une révolution contre les britanniques en 1963. Ces deux révolutions ont conduit à la réunification du pays, le 22 mai 1990. Le Yémen est devenu un pays unifié, basé sur un système démocratique (élections régionales, parlementaires et présidentielles).

1.3. Le printemps arabe au Yémen

Le Yémen est l'un des premiers pays arabes à être touchés par le « printemps arabe ». C'est à partir du 27 janvier 2011, que le Printemps Arabe a débuté au Yémen lorsque plusieurs centaines d'étudiants, à la faveur des événements qui secouaient quelques-uns des pays arabes, ont commencé à manifester leur désir de renvoyer le gouvernement immensément corrompu ainsi que de trouver des postes pour les jeunes diplômés.

La situation dégénéra dès les premiers jours qui ont suivi la manifestation des étudiants, en février 2011. Les manifestations se sont multipliées à travers les grandes villes du pays pour réclamer un changement de régime et le départ du président Saleh au pouvoir depuis 1978. Pour contrer les manifestants à Sana'a (capitale yéménite), le président Saleh a autorisé ses partisans à entrer dans la capitale et à occuper la place Tahrir (place de la Liberté), qui servait de point de ralliement aux étudiants. Ces derniers, pacifiques, ont déplacé alors le centre de la contestation devant l'université de Sana'a, sur les boulevards al-Daïri et al-Zeraeah,

rebaptisant le rond-point situé à l'entrée du campus, place « Taghir » (place du « Changement »).

L'intervention des partisans du président Saleh, appuyés par la garde présidentielle ainsi que la police, a entraîné la séparation de l'armée en deux camps qui se sont affrontés à l'intérieur de la capitale ; un camp sous la direction du général Ali Moshen, qui a porté secours aux manifestants en déployant les régiments qui lui étaient dévoués et un autre camp dirigé par le fils du président Saleh.

De l'autre côté de la place du « Changement », se déroulait une autre bataille dirigée par les fils de cheikh al-Ahmar contre les troupes du président Saleh dirigées par son fils.

De plus, au Sud et au Centre du pays, des groupes appartenant à la branche d'Al-Qaeda en Péninsule Arabique, ont occupé la région d'Abyan et la ville de Rada'a. Afin de les repousser hors des frontières du pays, le Ministère de la défense a envoyé une partie de l'armée yéménite dans ces zones.

Cette situation bouleversante vécue par le Yémen durant l'année 2011, a influencé de manière néfaste la vie sociale des habitants et a augmenté leur souffrance à cause de la guerre, de la insécurité dans le pays et des problèmes quotidiens : l'inflation du prix du pain, de l'huile, les coupures d'eau et d'électricité incessantes etc.

Les manifestations se sont propagées dans le reste du pays. En avril, le président Ali Abdallah Saleh démissionne suite à une initiative des pays du Golfe, prise dans le but de résoudre la crise yéménite. Le vice-président Abdu Rabu Mansour Hadi a remplacé le président et suite aux élections présidentielles de février 2012, Abdu Rabu est devenu le nouveau Président du Yémen.

Le nouveau président avec l'appui du Conseil de Coopération du Golfe et les Occidentaux ainsi que le Conseil de Sécurité International, a réussi à former un gouvernement d'unité nationale, à restructurer les forces armées et à mis en place un dialogue national.

La réussite du dialogue national est considérée comme l'achèvement de la seconde étape de la transition politique au Yémen. Le pays est encore en transition politique et une nouvelle constitution est en gestation (la France participe à son élaboration).

2. La situation linguistique au Yémen

La position géographique du Yémen ainsi que la prospérité économique et commerciale qu'il a connue dans l'antiquité, ont aidé à la naissance d'une grande civilisation⁸ et à de multiples royaumes sudarabiques qui se sont succédé tout au long de son histoire. Chacun de ces royaumes avait son propre système politique, social et culturel ainsi que sa propre langue. Il existait en Arabie du Sud quatre langues distinctes qui étaient écrites ou parlées par les populations des royaumes sudarabiques antiques ; les sabéens, les qatabanites, les hadramwtiques et les minéens. Ces langues étaient différentes de l'arabe.

Selon Robin, l'arabe n'était pas la seule langue de l'Arabie préislamique. Il y avait d'autres langues non arabe qui ont reçu un nom collectif, celui de « sudarabique épigraphique », dérivé du nom de la région où elles ont été attestées⁹. Le Yémen (l'Arabie du Sud) se caractérise par une diversité linguistique remarquable ; des langues sudarabiques anciennes ainsi que d'autres langues sudarabiques modernes encore parlées aujourd'hui dans certaines régions yéménites et ce malgré la domination¹⁰ de la langue arabe depuis l'arrivée de l'Islam au Yémen en 628 après J.-C.

Ces langues sont différentes de l'arabe mais elles ont toutes des caractères communs entre elles puisqu'elles appartiennent à une seule origine « la famille sémitique ». Selon Al-Suhymi, (1987 : 17) et Wafi, (2004 : 196), il y a des caractères ou des éléments que les langues gardent et qui changent peu comme ; les pronoms, les chiffres, les déterminants démonstratifs, l'origine des mots, la structure de la phrase etc. et grâce à ces caractères, les linguistes dont le premier était Max Müller ont réussi à classer les langues et à découvrir leur origine.

Ce qui caractérise les langues sémitiques entre autres est la prédominance de racines trilittères et l'usage de consonnes laryngales, gutturales et emphatiques sur le système général de ces langues.

⁸ « Le sud de la péninsule Arabique était une des plus anciennes civilisations sémitiques. La position géographique du Yémen était une des causes principales de la naissance d'une civilisation dans l'ensemble du pays ». (Wolfensohn, 1980 : 228).

⁹ Cf. Robin, « Les langues sudarabiques épigraphiques », *L'Arabie antique de Karib'il à Mahomet*, Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée N° 61, pp.92- 93.

¹⁰ Il est à noter que la pratique de l'arabe au Yémen remonte à la période préislamique même si elle n'était pas la langue de tous les yéménites à cette époque.

La famille sémitique¹¹ est une des branches de la famille de langues « Chamito-Sémitiques ou afro-asiatiques ». Elle comprend environ 73 langues¹² classées en trois groupes différents :

- **un groupe oriental** avec l'akkadien (ainsi que les langues très voisines que sont l'assyrien et le néo-babylonien),
- **un groupe méridional** avec l'arabe, le sudarabique (épigraphique et moderne) et les langues sémitiques d'Ethiopie,
- **un groupe nord-ouest** avec l'hébreu, les diverses variétés d'araméen, le phénicien et l'ougaritique (Robin, 1991 : 91).

Cette classification ne pourrait être tenue pour définitive dans tous ses détails, car trop de langues ont disparu sans laisser de trace pour que puisse être reconstruite avec certitude toute l'histoire des langues sémitiques.

En Arabie du sud, comme nous l'avons écrit ci-dessus, il y avait des langues (écrites ou parlées) qui faisaient remonter la culture de l'Arabie avant l'Islam. D'autres langues du « groupe sémitique (dites sudarabiques modernes) dont l'origine est antérieure à l'arabisation de la région sont encore aujourd'hui les langues maternelles de certains citoyens yéménites tout comme la langue arabe et ses différents dialectes » (Dufour, 2012 : 261). Il nous paraît nécessaire de les présenter d'après leur existence historique (ancienne et moderne).

2.1. Les langues sudarabiques anciennes (Langues des inscriptions)

En Arabie Heureuse, il existait des langues différentes dont quatre étaient écrites dans un même alphabet dit « sudarabique » :

- **le sabéen** : langue du royaume de Saba situé dans les régions de Marib et de Sirwah. Elle était utilisée dans la quasi-totalité de l'Arabie du sud.
- **le qatabanite** : langue du royaume de Qataban avec sa capitale Tamnuε .
- **le hadramwtique** : langue du royaume de Hadramaout avec sa capitale Shabwa.
- **le minéen** : langue du royaume de Maïn, aussi appelée « madhabien » répandue le long du wadi madhab dans le Jawf avec sa capitale Qarnaw.

¹¹ On appelle sémitiques les langues parlées par les peuples dont l'ancêtre commun est SEM « un des fils de Noé ».

¹² Le Petit Robert de la langue française, 2014.

Les langues sudarabiques sont des langues mortes mais elles ont été découvertes et étudiées à partir d'inscriptions qui sont encore présentes partout au Yémen. Robin montre que les textes qu'on a découverts en Arabie du sud sont rédigés dans ces quatre langues en faisant référence aux langues sudarabiques anciennes.

En Arabie du sud, ces textes sont rédigés dans quatre langues locales différentes, le madhâbien (ou minéen), le sabéen, le qatabânite et le hadramawtique. Ces langues, qu'on appelle « sudarabiques » par référence à la région où elles étaient parlées, sont étroitement apparentées entre elles si l'on se fonde sur la graphie consonantique ; elles ne semblent pas très éloignées de l'arabe et du guèze (éthiopien classique) (Robin, 1991 : 18).

Les langues épigraphiques du sud de la Péninsule Arabique comportent des particularités morphologiques et phonétiques étrangères à l'arabe parmi lesquelles :

- a. l'existence de trois sifflantes : s, š et ś. Les deux premières se prononcent comme le « s / س » et le « š / ش » de l'arabe, la troisième est une latérale, articulée en faisant passer l'air d'un seul côté de la bouche, qui n'a pas d'équivalent en arabe.
- b. l'article -n (ou -hn) placé après le substantif.
- c. les pronoms suffixes de troisième personne tous composés avec l'élément S', sauf en sabéen.
- d. des prépositions de forme différente (Voir Robin, 1991 : 92-93).

Nous ajoutons qu'il y avait une autre langue sudarabique ancienne dite la langue himyarite (voir la carte ci-après). « Elle était parlée par une partie de la population du Yémen dans les premiers temps de l'Islam » (Naïm, 2009 : 11). Nous rappelons ici que les himyarites étaient les héritiers des Sabéens. Ils avaient leurs propres dialectes mais ils rédigeaient leurs inscriptions en sabéen. La langue himyarite est restée présente et pratiquée par les Yéménites dans de nombreuses régions parallèlement à l'arabe, langue dominante depuis l'arrivée de l'Islam au Yémen. D'après Al-Hamdani, dans sa description des langues parlées dans la Péninsule arabique au X^e Siècle, les habitants des régions qui s'étendent de Haql Qitāb à Dhamar parlaient une langue himyarite pure, difficile à comprendre pour un arabophone. Cependant les habitants d'autres régions telles que Sarw Himyar et Jaeda, ne parlaient pas un arabe conforme à la norme ; dans leurs parlers, on sent une influence himyarite. Ils parlaient d'une voix traînante et abrégeaient les mots, en disant « yā ben m emm » au lieu de « yā ben l emm » et « simε » au lieu de « ismε ». Les habitants de Siḥlān, Jaishān, Warāḥ, ḥaḍer, aṣ-Suhayb et Badr, utilisaient une langue comparable à celle de Sarw Himyar (Al-Hamdani, 1990 : 248).

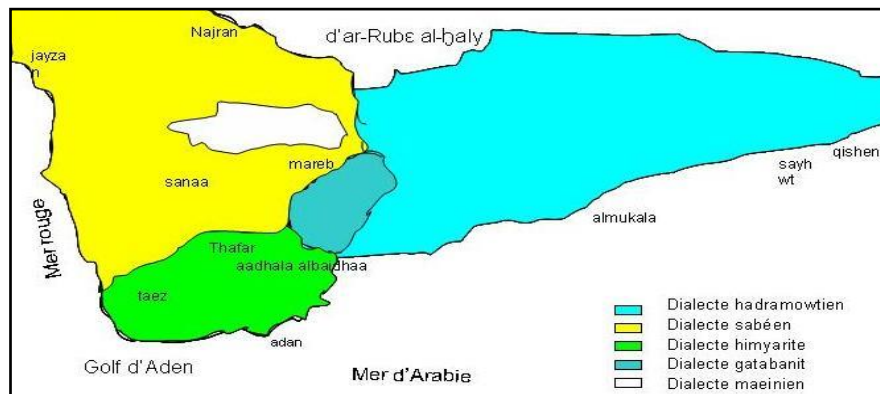


Figure 2 : les langues sudarabiques anciennes¹³

Il y avait d'autres dialectes locaux tels que ; « Al-Hermite, Al-Radmanite » (Ismaël, 2000 : 47) etc. utilisés dans des régions yéménites limitées.

L'alphabet sudarabique comporte 29 caractères qui correspondent aux caractères arabes et suffisent pour transcrire toutes les consonnes des quatre langues sudarabiques qui s'écrivaient de droite à gauche comme l'arabe.

2.2. Les langues sudarabiques modernes

La diversité linguistique en Arabie du Sud est stupéfiante. Ce groupe de langues appelé « sudarabiques modernes », comprend six langues différentes appartenant à la famille sémitique. Ces langues sont encore vivantes, parlées sur une aire géographique réduite entre le Yémen et Oman (figure N° 3). Ce sont des langues de tradition orale car aucune trace d'écriture n' a encore été découverte.

Les langues « modernes » n'ont vraisemblablement pas eu de tradition d'écriture (ou du moins aucune trace n'en a été retrouvée à nos jours). Elles constituent les seuls vestiges vivants de langues parlées vraisemblablement dans tout le sud de la péninsule Arabique, elles sont porteuses d'une culture qui remonte à celle de l'Arabie bien avant l'Islam¹⁴.

¹³ Cette carte est empruntée à Al-Tam (2013 : 24).

¹⁴ M-C Simeone-Senelle, 1997, « Les langues sudarabiques modernes, des langues sémitiques menacées? », http://llacan.vjf.cnrs.fr/PDF/Publications/Senelle/LngSAM_CIL1997.pdf, [en ligne]consulté le 31/10/2013.



Figure 3: les langues sudarabiques modernes¹⁵

Ces langues, différentes les unes des autres, sont aussi distinctes de l'arabe. L'intercompréhension est difficile entre les locuteurs parlants ces langues, elle est aussi impossible entre sudarabophones et arabophones, malgré les contacts humains permanents qui remontent au deuxième siècle avant J.C. Il s'agit de six langues dont trois « le harsusi, le bathari et le jibbali » sont omanaises, deux « le mehri et le hobyot » sont parlées au Yémen et dans le Sultanat d'Oman et une « le soqotri » est yéménite.

Le mehri est parlé dans la province la plus à l'est du Yémen, le Mahra, et en Oman, dans le Dhofar. Le hobyot est la langue d'une petite communauté qui vit dans les montagnes à la frontière entre les deux pays, sur une étroite bande qui va de Jawf à Haberut. Le soqotri est une langue yéménite, celle des habitants des îles de Soqotra, d'Abd-al-Kuri et Samha. Les trois autres sont des langues omanaises : le jibbali et le bathari sont parlées au Dhofar jusque sur la côte et dans les îles de la baie de Kuria-Muria, le harsusi est celle des Harâsis vivant dans le Jiddat al-Harâsis¹⁶.

Ces six langues, parlées comme langue maternelle par 200 000 habitants environ des deux pays, sont menacées de disparition à cause de la domination de la langue arabe ; langue nationale, officielle et religieuse.

2.3. La langue arabe

La langue arabe est une des langues sémitiques les plus parlées au monde. Elle est la langue nationale, officielle et religieuse de tous les pays arabes mais aussi la langue religieuse de tous les musulmans sur la planète. L'arabe yéménite découle de l'arabe et il nous paraît

¹⁵ La carte est empruntée au blog de M-C Simeone-Senelle <http://mc.simeone-senelle.over-blog.com/article-20048605.html>, consulté le 13 février 2014.

¹⁶ M-C Simeone-Senelle, « *Bilan et perspectives des recherches sur les langues sudarabiques modernes parlées au Yémen* », Chroniques yéménites [En ligne], 6-7 | 1999, mis en ligne le 07 octobre 2002, consulté le 31 octobre 2013. URL : <http://cy.revues.org/48>.

donc judicieux de donner un aperçu historique de l'arabe afin de connaître son origine, sa diffusion ainsi que ses variétés dialectales.

La langue arabe était parlée par les tribus du nord de la Péninsule Arabique dont la plus connue était Qwriš à la Mecque dans l'actuelle Arabie Saoudite. Wolfensohn écrit que la langue arabe est née d'un mélange de dialectes différents parlés en Arabie du nord et de certains dialectes parlés en Arabie du sud. C'est ce processus qui a donné naissance à une seule langue arabe (Wolfensohn, 1980 : 166). Étant donné que cette langue était de tradition orale plutôt qu'écrite avant l'arrivée de l'Islam, il est difficile d'indiquer sa date d'apparition. Mais en ce qui concerne le mot « Arabe » qui désigne la personne ou le peuple parlant l'arabe comme le propose Maxime Rodinson¹⁷, nous pouvons dire que l'arabe remonte au premier siècle avant J.-C. puisque les premiers textes mentionnant le terme « Arabe » sont en grec et datent de l'époque hellénistique (fin du IV^e -milieu du 1^{er} siècle avant l'ère chrétienne). Pour l'emploi du terme « arabe » par un arabe dans un texte en langue arabe, il n'est apparu pour la première fois qu'en 328 de l'ère chrétienne.

Les premiers textes où un individu utilise le terme « Arabe » pour se désigner lui-même sont en grec et datent de l'époque hellénistique (fin du IV^e -milieu du 1^{er} siècle avant l'ère chrétienne, quand le Proche-Orient était dominé par les successeurs d'Alexandre le Grand) : ils ne sont peut-être pas significatifs puisqu'on ne sait pas s'ils reflètent une terminologie grecque ou arabe. L'emploi du terme « Arabe » par un Arabe, dans un texte en langue arabe, apparaît pour la première fois dans la fameuse stèle funéraire de Imru' alQays, fils de °Amr, qui se proclame « roi de tous les Arabes » (malik al-°Arab kulli-hi) : ce texte date de 328 de l'ère chrétienne [...]. Il semble qu'il y ait désormais un rapport étroit entre la notion de peuple arabe et l'emploi de la langue arabe (Robin, *ibid.* p. 11).

La plupart des textes ont été recueillis sous forme de poèmes. La prose ne s'est développée dans sa forme rimée et rythmée qu'après la révélation du Coran.

¹⁷ « Nous pouvons ... considérer comme appartenant à l'ethnie, peuple ou nationalité arabe ceux qui :

1- parlent une variante de la langue arabe *et*, en même temps, considèrent que c'est leur langue « naturelle », celle qu'ils doivent parler, *ou bien*, sans la parler, la considèrent comme telle ;

2- regardent comme leur patrimoine l'histoire et les traits culturels du peuple qui s'est appelé lui-même et que les autres ont appelé Arabe, ces traits culturels englobant depuis le VII^e siècle l'adhésion massive à la religion musulmane (qui est loin d'être leur exclusivité) ;

3- (ce qui revient au même) revendiquent l'identité arabe, ont une conscience d'arabité ». Cité par Robin, (1991 : 10 -11).

L'avènement de l'islam a permis le développement de la langue et de la grammaire arabes. Le travail le plus important a été réalisé par des non-arabes. Après les conquêtes arabes et l'installation de nouvelles populations, des incompréhensions sont apparues dues à l'ambiguïté dans la lecture des lettres possédant la même forme¹⁸, ce qui a amené Abu Al-Aswad Al-Duwali à mettre les points sur et sous les lettres en introduisant 10 nouveaux caractères.

L'arabe est une langue musicale, elle s'écrit et se lit de droite à gauche. Son écriture est dérivée de l'écriture syriaque, issue elle-même de la phénicienne. Elle comporte 28 lettres, dont 25 consonnes et 3 voyelles.

Il existe trois niveaux en arabe : l'arabe littéraire, l'arabe standard et l'arabe dialectal. **L'arabe littéraire ou classique**, c'est le niveau du Coran et des grandes œuvres littéraires classiques, toujours enseignées même dans le secondaire. La langue arabe classique peut être appelée « arabe régulier » car elle est « soumise à des règles précises, inflexibles et pour ainsi dire mathématiques, comme le grec et le latin [...] l'arabe régulier, à l'instar des classiques grecs et latins, n'a pas varié depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours » (Ben Sedira, 1898 : 7-8).

L'arabe moderne (standard) est la langue de la presse écrite et audiovisuelle, des débats politiques et des textes scientifiques. Elle est utilisée pour écrire une lettre, un discours politique ou religieux. De nombreux romanciers contemporains l'adoptent. Cette langue ne varie guère d'un pays arabe à l'autre, puisqu'elle est la langue de communication commune à l'ensemble du monde arabe. L'arabe standard pourrait être le niveau intermédiaire entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal, c'est la langue qui permet la communication avec des locuteurs utilisant un autre arabe local lors d'un débat politique ou culturel.

L'arabe dialectal¹⁹, pour sa part, résulte à la fois de la fragmentation de l'arabe du VII^{ème} siècle et de la fusion des parlers provenant des conquêtes militaires et des brassages de population de langues sud-arabiques, berbères, africaines, etc. Voir la carte suivante :

¹⁸ Les lettres de l'alphabet arabe ancien n'étaient que 18 mais avec le rajout de points sur et sous les anciennes lettres, on en a obtenu 28.

¹⁹ Un terme qui recouvre en fait plusieurs dialectes différents, tous issus d'un mélange entre l'arabe parlé à l'époque de l'expansion arabo-musulmane (arabe littérale) et les langues locales.

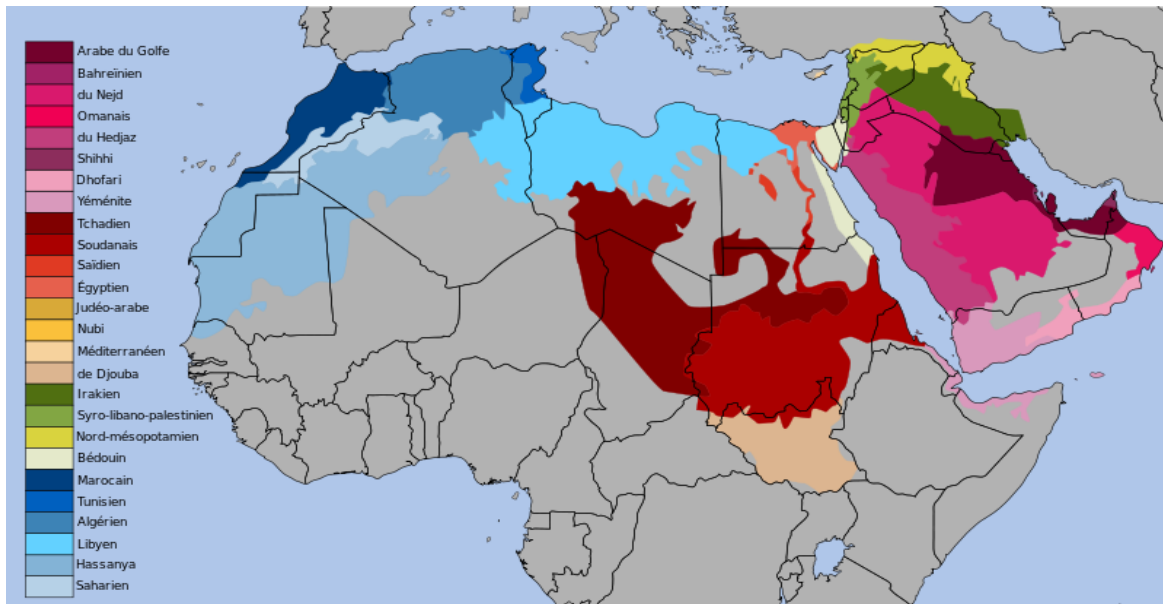


Figure 4 : Les dialectes de l'arabe²⁰

Ces variétés dialectales sont extrêmement nombreuses et persistent dans le monde arabe. Elles sont étroitement reliées entre elles mais elles varient considérablement d'un pays à l'autre (Maroc, Syrie, Egypte, Yémen etc.) et même quelquefois d'une région à l'autre dans le même pays. Elles sont utilisées aussi par un certain nombre de poètes populaires.

Les Arabes ont pour langue maternelle ce qu'il est convenu d'appeler un dialecte, celui-ci différant parfois d'une région à une autre. L'arabe non dialectal qui est enseigné à l'école est, pour ainsi dire, une découverte pour les enfants qui intègrent l'école primaire» (Pinon, 2010 : 76-77).

Ces dialectes sont de tradition orale. Ils diffèrent les uns des autres quant à la prononciation, le vocabulaire et la grammaire.

Les Arabes ont donc plusieurs dialectes et un seul arabe standard. Les deux niveaux ont beaucoup de traits en commun, puisque le grand public utilise son dialecte dans la vie courante, mais il lit le journal (s'il sait bien lire) et écoute la radio et la télévision (même s'il est analphabète) en arabe standard. Souvent la différence entre les deux niveaux se réduit à l'usage que l'un et l'autre font des voyelles (la vocalisation).

On constate que la différence majeure entre l'arabe littéraire et l'arabe standard est l'usage que l'un et l'autre font de la déclinaison²¹, l'apparition de la voyelle finale correspondant à

²⁰ Cette carte est empruntée au site d'internet http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arabic_Dialects_fr.svg consulté [en ligne] le 21/12/2013.

la fonction du mot dans la phrase. Dans le premier, en effet, celle-ci est complète et obligatoire. Dans l'arabe standard par contre, la déclinaison n'est respectée qu'en cas de nécessité de prononciation. « La déclinaison a disparu dans les dialectes arabes modernes ainsi que dans les autres langues sémitiques ». (Moscati et al., 1993 : 163). La liaison se fait alors entre les mots par des voyelles finales imposées par l'usage local, qui peut aussi varier d'une région à une autre.

2.4. La langue arabe et sa diffusion au Yémen (l'Arabie du sud)

La langue arabe est à l'origine un ensemble de dialectes parlés au nord de la Péninsule Arabique. Le contact de ces dialectes entre eux mais aussi avec les dialectes du sud de la Péninsule a formé un ensemble linguistique qui a donné naissance à la langue arabe. Cette langue a dominé tous les territoires du Nord de la Péninsule Arabique avant l'apparition de l'Islam tandis qu'au sud on parlait les langues dites sudarabiques. La question qui se pose est de savoir à quelle date la langue arabe a été introduite au Yémen.

Au Yémen comme dans la plupart des pays arabes l'usage de l'arabe s'est développé après l'avènement de l'Islam au point de faire croire que l'arabe fut introduit en même temps que l'Islam. Mais on peut noter que certaines tribus yéménites parlaient arabe avant cet avènement. « La communication en langue arabe du Nord n'était pas difficile pour certaines catégories de populations au Yémen au VII^e siècle car les envoyés qui sont venus au Yémen pour diffuser la foi islamique à l'époque du prophète et des califes sages ont trouvé des gens qui les écoutent et comprennent leur langue » (Wolfensohn, 1980 : 205). Nous constatons que la pratique de l'arabe a commencé au sud de la Péninsule Arabique avant l'arrivée de l'Islam. De plus toutes les écritures arabes anciennes sont issues de l'écriture yéménite Al-Mussnad. Il y avait donc des contacts entre les langues du Sud et celles du Nord de la Péninsule. Les migrations et les échanges commerciaux entre le Sud et le Nord dans l'antiquité ont contribué à la création de liens culturels et linguistiques.

²¹ La déclinaison concerne les noms et les adjectifs. Ceux-ci sont donc déclinables. Les prépositions et les adverbes ne sont pas déclinables : leur voyelle finale ne change pas ; elle fait partie intégrante du mot. C'est ainsi que la fathâh dans anta (toi) (masc.), ou tahta (sous), la kasrah dans anti (toi) (fêm.) et la damah dans nafnu, (nous), font partie de ces mots et sont, à ce titre, absolument invariables. Les non-déclinables, peuvent cependant perdre leur voyelle finale, lorsqu'il n'y a pas de liaison : 'inda peut se prononcer 'ind. Déclinable, se dit en arabe « mu'rab », et non-déclinable « mabni ».

2.5. Les langues au Yémen au X^{ème} siècle d'après Al- Hamdani²².

Certes, l'avènement de l'islam, le Coran et les conquêtes islamiques ont contribué à la propagation de la langue arabe dans tous les pays musulmans. Comme langue dominante elle a provoqué la disparition de nombreuses autres langues parlées dans la plupart des pays arabes. Mais la situation au Yémen était particulière car malgré la forte expansion de la langue arabe dans la région, certaines langues et certains parlers ont résisté assez longtemps. D'après Al-Hamdani dans sa description des langues de la Péninsule Arabique et leur contact²³ au X^{ème} siècle, l'arabe n'était pas la seule langue parlée au Yémen.

Al-Hamdani a décrit minutieusement les langues de la Péninsule Arabique. Il a divisé l'Arabie en deux zones linguistiques ; le Yémen et le reste de la Péninsule. Au Yémen, il a distingué « cinq niveaux de langue : le bon arabe ; le mauvais arabe ; l'arabe mêlé de langue himyarite ; la langue himyarite et enfin les parlers inintelligibles » (Robin, 1991 : 105). Il a de même classé ces cinq niveaux en trois groupes linguistiques ; l'arabe, l'himyarite et les parlers inintelligibles ;

- l'arabe : Al-Hamdani a classifié trois niveaux de registres (parlers) différents en relation avec la pénétration arabe et le degré d'arabisation ; le bon arabe, l'arabe mêlé d'himyarite et le mauvais arabe.

- l'himyarite : Avant l'Islam, ce parler n'est connu que par l'hymne (le chant national) de Qaniya, puisque les Himyarites écrivaient en Sabéen. Dans la totalité des Hautes-Terres de Sa'da à sarw Himyar, on parlait l'himyarite ou un arabe mêlé d'himyarite.

- les parlers inintelligibles : ces parlers appartiennent au groupe sudarabique parmi lesquels le Mahri, ce sont les parlers des anciennes tribus sudarabiques qui ont résisté à l'arabisation. La carte suivante nous donne un aperçu de la situation linguistique du Yémen au X^e siècle ;

²² Abu Muhammad Al-Hassan Al-Hamdani (893 - 945) était un géographe, poète, grammairien, historien et astronome yéménite.

²³ « Le contact de langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes, le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine » (Dubois, 1994 : 115).

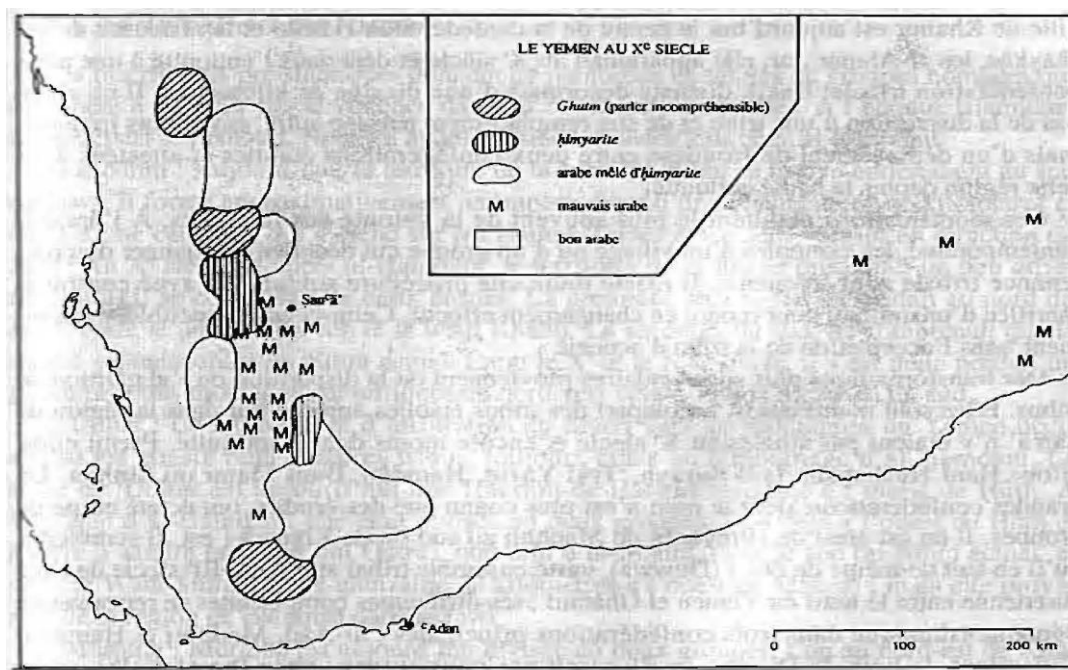


Figure 5 : Les langues du Yémen au Xe siècle de l'ère chrétienne, d'après Al-Hamdani²⁴

2.6. L'arabe yéménite

Au Yémen comme dans les pays arabes, la langue officielle du pays est l'arabe standard. Elle est la langue d'enseignement par excellence. Elle est enseignée dès l'âge de 6 ans à l'école. L'arabe est la langue de la législation ; c'est dans cette langue que sont rédigées, discutées et promulguées les lois. C'est également la langue de l'Administration (actes de naissance, actes de mariage,...), des médias (radio et télévision) et de tous les journaux nationaux à l'exception de deux journaux hebdomadaires : « Yemen Observer » et « Yemen Times » qui paraissent en anglais avec deux pages en français. Si cette variété linguistique dite arabe standard est la langue officielle du pays, cela ne signifie pas qu'elle est la langue maternelle des Yéménites car elle n'est pas employée dans la conversation courante. Comme l'arabe égyptien, l'arabe marocain, l'arabe libanais etc. l'arabe yéménite est une variété linguistique de l'arabe.

L'arabe yéménite est le nom d'un regroupement de plusieurs parlers locaux au Yémen. Les dialectes yéménites en particulier ceux des régions montagneuses les plus difficiles d'accès sont généralement très conservateurs car ils ont gardé de nombreux caractères classiques inconnus dans la majeure partie du monde parlant arabe. De par la géographie et le relief difficile du pays, les guerres entre les tribus dans le passé isolant les habitants et les tenant à

²⁴ Cette carte est empruntée à Robin « L'Arabie antique de Karib'il à Mahomet », p.83.

l'écart des autres régions expliquent la diversification dialectale au Yémen. Cette situation a contribué à la création de zones géolinguistiques isolées et à différents parlers locaux. Comme l'a écrit Naïm, le Yémen fait partie des pays les plus riches sur le plan dialectal pour plusieurs raisons :

son emplacement aux confins de l'arabophonie, son isolement politique et économique par rapport aux grands axes de communication sur la Méditerranée sur une longue période, et enfin sa géographie physique accidentée qui ne facilite pas les contacts internes, mais au contraire favorise l'isolement, voire l'insularité. (Naïm, 2009 : 12).

De ce fait, nous pouvons dire que le Yémen parle l'arabe mais sous forme de dialectes qui peuvent être classés selon des critères géolinguistiques en groupes dialectaux, et chaque groupe peut être composé de nombreuses sous variétés plus ou moins différenciées.

Malgré la richesse dialectale au Yémen, l'arabe yéménite ainsi que ses variétés dialectales demeurent insuffisamment étudiés. Il y a pour cela plusieurs raisons ;

- la fermeture du pays au monde extérieur durant le règne des Imams qui a restreint les études des dialectes yéménites par les chercheurs étrangers.
- l'instabilité politique après la révolution de 1962,
- la pénurie des chercheurs arabes yéménites qui travaillent sur la dialectologie.

Diem (1973: 145), a souligné que :

« Under the Imam's rule travels in the country without special permission were forbidden, nor was travelling possible during the civil war. It was not until the end of the civil war in 1968 that official restrictions ceased ; nevertheless on the Yemenite plateau the permission and help of the tribal sheikhs is still indispensable. Now it is only east and the northeast (al-Jawf) that travels are still not recommendable, because of the unstable political situation in those regions»²⁵ (cité par Naïm, 2009 : 12).

De même, « malgré l'ouverture du pays à la recherche dans les années 1980, de vastes régions du nord et de l'est sont encore aujourd'hui *terra incognita*. » (Naïm, 2009 :12).

La situation était un peu différente dans les régions du Sud, d'après Vanhove, de nombreux travaux ont été effectués par des chercheurs étrangers parmi lesquels Behnstedt (1985),

²⁵ La traduction de la citation en français ; « Sous le règne de l'Imam le voyage dans le pays sans autorisation spéciale a été interdite. Il n'était pas permis de voyager au cours de la guerre civile. Cette interdiction a eu lieu jusqu'à la fin de la guerre civile en 1968 où les restrictions officielles ont cessé ; néanmoins sur le plateau yéménite la permission et l'aide des chefs de tribus est encore indispensable. Maintenant ce n'est que l'est et le nord (al-Jawf) où les voyages ne sont toujours pas recommandables, en raison de la situation politique instable dans les régions ».

Landberg (1895, 1901, 1905, 1920), Fodor (1970), Emerson et Ghanem (1943), Feghali (1991), le seul chercheur yéménite Habtoor (1990) et les travaux de Vanhove (1993, 1994, 1995, 1996 etc.).

Sur la base d'une typologie linguistique mettant l'accent sur certaines différences et traits communs sur les plans phonétique²⁶ et morphologique²⁷, Vanhove a distingué huit groupes dialectaux différents dans le sud du pays :

- Aden,
- la ville de Lahej (au sud du gouvernorat de Lahej),
- le dialecte de la ville de Dhāle^e (au nord du gouvernorat de Lahej),
- Yāfi^e, Dhāle^e et Ridfān (au nord, à l'est et à l'ouest du gouvernorat de Lahej),
- le dialecte de Gheyl Habbān dans la région de Shabwa,
- la région d'Abyan, à l'exception de Mukeyras,
- le dialecte de Mukeyras (au nord du gouvernorat d'Abyan),
- les dialectes du Hadramawt²⁸.

Chacun de ces groupes dialectaux, selon Vanhove, est composé de nombreuses sous-variétés plus ou moins différenciées, de zones de transition linguistique, et aussi d'enclaves. Ainsi un village, situé dans la région d'Abyan, possède quelques caractéristiques communes avec les dialectes des autres régions, et non pas avec les dialectes d'Abyan. Cela montre que les frontières dialectales ne recouvrent pas nécessairement les frontières politiques et administratives du pays, qu'elles soient anciennes ou récentes.

De même les dialectes yéménites dans les régions du nord sont nombreux. Certains d'entre eux ont déjà été étudiés surtout dans les vingt dernières années comme : le dialecte de Sana'a

²⁶ Les dialectes arabes des régions Sud, Centre et Est du Yémen se caractérisent par des variations consonantiques remarquables comme ; le passage du son [ğ = ج] à [y = ي] dans les dialectes de Hadramaout, le passage de l'uvulaire « qāf » [q=ق] au vélaire sonore [g] dans les dialectes de Hadramaout, Shabwa et Mukeyras et au son [ġ] dans les dialectes d'Abyan, Dhāle^e et Yāfi^e. Pour les autres dialectes d'Aden, de Dhāle^e ville et de Lahej, ils préservent encore le [q] classique. (voir Vanhove 1998-1999, in chroniques yéménites, p. 95 -100). Nous signalons aussi que le dialecte d'Aden est distinct des autres dialectes par le remplacement des fricatives interdentes par les occlusives dentaires ; le [t̪ / ث] devient [t/ت], le [d̪ / ذ] devient [d/د].

²⁷ Sur le plan morphologique, ces dialectes se distinguent également par quelques différences dans l'emploi de certains pronoms personnels comme ;

- « ana » pour le féminin et masculin singulier dans les dialectes d'Abyan, de Shabwa et de Mukeyras.

- « ana » pour le masculin singulier et « ani » pour le féminin singulier dans les autres dialectes.

Pour l'article défini pluriel « al » est remplacé par « am » et « um » dans le dialecte d'Abyan et par « am » dans le dialecte de Mukeyras etc.

²⁸ Martine Vanhove, « Les dialectes arabes des régions Sud, Centre et Est du Yémen : perspectives de recherche », Chroniques yéménites [En ligne], 6-7 | 1999, mis en ligne le 30 août 2005, consulté le 08 janvier 2014. URL : <http://cy.revues.org/56>.

(Naïm, 2009), les dialectes de la Tihamah (Simeone-Senelle, Vanhove et al. 1994), le dialecte de Khuban (Al-Shmari, 2004), le dialecte de Dhamar (Al-Susuwah), le dialecte de Sharaab-Taïz, le dialecte d'Al-Baida (Al-Humaiqani), le dialecte de Saada (Al-Hutti) etc. D'autres dialectes et variétés régionales auraient encore besoin d'être étudiés et enregistrés par les chercheurs en dialectologie car certaines de ces variétés et sous-variétés dialectales sont menacées de disparition.

Certains chercheurs ont essayé, selon des critères géographiques et linguistiques (phonétiques, morphologiques et lexicaux), de classer les dialectes yéménites des régions du Nord en ensembles dialectaux. Mais la classification de ces ensembles en sous-groupes fait apparaître une complexité sur le terrain en raison de l'existence de zones mixtes, d'enclaves et de zones de transition.

Pour cette raison, la plupart des chercheurs ont préféré donner une classification globale. Naïm a distingué au Yémen neufs entités linguistiques, géographiquement réparties de la façon suivante :

- 1- la partie nord des plateaux, qui présente des convergences avec le parler de Sana'a ;
- 2- la partie sud des plateaux, qui se distingue par quelques traits du parler du Sana'a et comprend des sous-groupes répartis en est/ouest ;
- 3- la Tihama ;
- 4- la région enclavée entre la Tihama et la partie nord des plateaux, qui partage des traits avec l'une et l'autre des entités qui la bordent ;
- 5- les montagnes du sud caractérisés notamment par le suffixe – k ;
- 6- al-hugarijjah qui partage des traits avec la région montagneuse du sud ;
- 7- la région de Saada (au nord du pays) ;
- 8- le nord-est ;
- 9- le sud-est. (Naïm, 2009 : 14).

Dufour a pour sa part, distingué plusieurs ensembles dialectaux différents en les plaçant géographiquement sur six zones :

« La Tihama et les piémonts qui la surplombent ont des parlers facilement identifiables mais très diversifiés, aux caractéristiques étonnantes. [...] Dans les montagnes qui courent du nord au sud s'égrène un chapelet de dialectes [...] cette étroite bande en pointillé s'élargit vers le sud, englobant les régions d'Ibb, de Taez, d'al-Dâli' et même du Yâfi'. À l'est, les franges du désert, depuis le Jawf jusqu'au Hadramaout en passant par le gouvernorat de Shabwa, parlent des dialectes bédouins [...]. Les hauts-plateaux – dont Sanaa – constituent

une zone intermédiaire entre les deux précédentes. Au sud, dans les gouvernorats de Lahj et d'Abyan, une situation dialectale visiblement complexe- et Aden, porte ouverte, sans doute depuis des siècles, sur un arabe international, standard, maritime, souvent égyptien» (Dufour, 2012 : 264).

Nous constatons que les deux classifications ne sont pas définitives car chaque entité linguistique ou un ensemble dialectal comprend plusieurs variétés et sous-variétés plus ou moins distinctes. De plus, dans un même groupe ou entité linguistique, nous notons des dialectes dits « conservateurs » ou très proches de l'arabe classique, d'autres qui gardent encore des mots ou des expressions appartenant aux langues sudarabiques anciennes. Prenons par exemple les dialectes : sana'ani et dhamarien, ils sont classés comme une seule entité linguistique mais ces deux dialectes malgré leur traits communs dans certains niveaux linguistiques : phonétique, morphologique ou lexical, se différencient également dans ces mêmes domaines.

2.6.1. Le dialecte sana'ani

Le dialecte sana'ani est parlé dans la ville de Sana'a (la capitale du Yémen) et dans certaines régions périphériques. Il se distingue phonétiquement d'autres dialectes yéménites par sa réalisation vélaire sonore [g] de l'uvulaire « *qāf* » [q / ق] de l'arabe classique comme par exemple : *gamar* / قمر (lune) au lieu de *qamar* et de [ǧ] du [jīm / ج], transcription d'IPA [dʒ] par exemple ; *ǧidār* en classique et *ǧadr* en dialecte « mur ». L'occlusive alvéodentale [d/د] est remplacé par l'occlusive emphatique [ṭ / ط] dans certains mots comme : (*ṣaada* / صداه] devient [ṣaaṭa/ صعطه]. Concernant l'usage du masculin et l'usage du féminin, ce dialecte présente des spécificités qui justifient son intégration dans le groupe de dialectes dits « conservateurs ». Il préserve « des interdentes (discriminants par excellence pour la distinction sédentaire et bédouin) ; maintien des trois voyelles brèves de l'arabe ancien et classique ; distinction des genres dans les formes pronominales ainsi qu'à l'accompli et à l'inaccompli du verbe » (Naim, 2009 :15-16).

D'après Dufour, parmi les caractères qui distinguent le dialecte sana'ani d'autres dialectes yéménites, on note la formation du futur à l'aide du préverbe « šã » ou un « madry » pour dire « je ne sais pas », un « mâbiš » pour « il n'y a pas » ou encore « bih » pour « il y a »²⁹.

2.6.2. Le dialecte dhamarien

Le dialecte dhamarien est pratiqué par les habitants de la ville de Dhamar. Selon la description d'Al-Hamdani au X^e siècle, Dhamar était une des régions qui parlaient purement une autre langue que l'arabe « De Haql Qitāb à Dhamar, on parle une langue ḥimyarite pure, difficile à comprendre ». (Al-Hamdani, 1990 : 248). Cela veut dire que l'arabisation n'a commencé à Dhamar qu'après le X^e siècle.

De nos jours, selon certains linguistes, le dialecte arabe dhamarien appartient, au groupe dialectal arabe sana'ani par sa réalisation vélaire sonore [g] au lieu de l'uvulaire classique *qāf* [q]. Cependant, Il se caractérise phonétiquement par l'utilisation de l'occlusive emphatique [ṭ / ط] au lieu de l'occlusive alvéodentale [d/د] dans certains mots comme : « bidada » à la place de « biṭaṭa / بطاطا / pomme de terre » et « 'dlε / ادلع » au lieu de « 'ṭle / اطلع / monter ».

Au niveau morphologique et lexical, le dialecte dhamarien possède des traits spécifiques qui le distinguent des autres variétés dialectales au Yémen dont :

- l'utilisation des mots ; *liyah* / ليه et *liyyš* / لييش « pourquoi » au lieu de *limada* / لماذا en arabe classique.
- l'ajout de la lettre « ya/ي » à la fin de certains mots au singulier comme ; *dmy* / دمي et *dubšry* / طبشري « chat et craie ».
- l'utilisation de la lettre « ya/يا » ou « aïn/عين » pour exprimer le futur au lieu de « sin / سين ou sauf / سوف » classique, comme par exemple : *ya arğæ* / يا ارجع , *ead atašel* / عد اتصل « je rentrerai, je téléphonerai ».
- l'emploi de « la' » à la place de « 'ida » comme par exemple : *la' ja'*, *la' gal*, *la' daxal* « s'il vient, s'il dit, s'il entre ». Il s'utilise également à la place de la préposition « 'la = à » comme dans des phrases : *šasyr la' albayt* / شا اسير لا البيت , « je vais aller à la maison ».

²⁹ Julien Dufour, « Attitudes linguistiques et identités locales à Šan'â' », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 121-122 | avril 2008, mis en ligne le 14 décembre 2011, consulté le 07 décembre 2013. URL : <http://remmm.revues.org/4893>

- le mot interrogatif classique « 'ayn » est remplacé en dialecte dhamarien par « faïn » et « wain » comme dans la phrase : « 'ayn hwa / أين هو » « où est-il? » devient « faynw/ فينو ou waynw/ وينو ».
- l'emploi de « ma/ ما » au lieu de « lan/ لن » ; *ma ya aktub š* / ما يكتبش pour *lan aktub* / لن اكتب , « je n'écris pas ».
- l'utilisation du mot « jalis/ جالس » au lieu de « ma z'ala/ مازال » ; *ğalis yahdir* / جالس يهدر, *ğalis mariḍ* / جالس مريض « il bavarde encore, il est encore malade ».
- l'emploi de mot « yawm/ يوم » au lieu de « endama/ عندما » « quand » exemple : *yawm tirjae* / يوم ترجع « quand tu rentres ».
- le duel ne s'utilise plus dans le dialecte, il est remplacé par le pluriel soit au niveau du verbe ou le nom mais avec l'ajout du nombre « deux » après le verbe pour indiquer le duel : *ğabw 'itnayn tulab* / غابو اثنين طلاب, *ğa'w 'itnayn riğal* / جائو اثنين رجال, *matw 'itnayn* / ماتو اثنين « deux étudiants sont absents, deux hommes sont venus, deux sont morts ».
- l'ajout de « bayt » et « bayn » à l'inaccompli comme par exemple : *bayt 'akwl* / بيت أكل , *bayn 'akwl* / بين أكل « je mange ».

Après cette brève présentation, nous pouvons dire que les Yéménites se distinguent par leurs variétés linguistiques depuis l'antiquité en utilisant quatre langues différentes. Ils se caractérisent actuellement par leur capacité à utiliser à des degrés de maîtrise inégaux des variétés linguistiques qui sont les langues nationales ; l'arabe standard (moderne), l'arabe dialectal avec ses variétés et les langues sudarabiques modernes (le mahri, le suqatri et le hobbyot) d'un côté, et les langues étrangères, comme l'anglais, le français de l'autre. L'arabe yéménite peut être divisé en plusieurs groupes dialectaux. Chaque groupe peut se composer de nombreuses sous-variétés plus ou moins différenciées. Cette « bigarrure linguistique »³⁰ d'une région à l'autre et quelquefois d'un village à l'autre est impressionnante et ne date pas d'aujourd'hui. Malgré la richesse dialectale du Yémen, nous notons que les études réalisées dans le domaine de la dialectologie arabe yéménite sont insuffisantes par rapport à la diversité linguistique importante dans notre pays. Ainsi, pour effectuer un atlas dialectal comprenant toutes les variétés et les sous-variétés de l'arabe yéménite, il nous semble indispensable d'impliquer des linguistes étrangers, des chercheurs et des étudiants yéménites dans un projet de recherche en dialectologie arabe du Yémen. Cela permettrait à la fois la sauvegarde d'un patrimoine indispensable pour mieux comprendre l'histoire de la langue arabe et de

³⁰ Cf. Simeone-Senelle, Vanhove, et Lonnet, 1994 : 228.

l'arabisation du monde arabo-musulman ainsi que la connaissance scientifique des langues vivantes de l'humanité.

3. Le système éducatif au Yémen

Qu'elles soient ma'inéenne, sabéenne, himyarite ou quatabanite, les civilisations qui se sont succédé au cours de l'histoire du Yémen laissent à l'humanité un riche patrimoine. Les vestiges de ces civilisations prospères dans la construction des édifices, des barrages et dans les techniques d'irrigation et d'agriculture sont encore visibles actuellement. De même dans le domaine du commerce, les sabéens étaient les maîtres. Sur le plan éducatif, nous signalons l'apparition de l'écriture (Al Musnad³¹).

Cette civilisation ne cessera de nous étonner par son haut degré d'évolution culturelle, économique et technologique. Les rares fouilles et travaux d'archéologie attestent que ces peuples avaient inventé une écriture pour figer la langue parlée et la graver dans la pierre. (Fleurentin, 2004 : 125).

Après l'arrivée de l'Islam, le Yémen est devenu un État islamique et a connu l'éducation islamique et l'apprentissage traditionnel. Dans cette partie, nous présenterons le système éducatif et son évolution au Yémen de l'époque médiévale (époque des dynasties qui ont gouverné le Yémen) jusqu'au vingt-et-unième siècle.

3.1. L'éducation à l'époque des dynasties

À cette époque, le Yémen a connu, tout au long des 7 siècles (du IX^e au XVI^e siècle) l'apparition de plusieurs États ou dynasties qui se sont succédé sur des territoires plus ou moins étendus, en proie à des luttes de pouvoir et à des velléités d'extension territoriale, surtout sur les Moyens-Plateaux et les plaines côtières. Mais loin des luttes de pouvoir, certains de ces États « se sont intéressés à l'éducation et à l'apprentissage tels que ; les Ayyoubides, les Rasulides et les Tahirides » (Al-Aghbary, 2005 : 21).

Dans le passé, l'apprentissage était rattaché à une mosquée³² afin d'y apprendre le Coran, mais durant la période des Ayyoubides³³, il a pris une nouvelle dimension par la construction

³¹ C'est une écriture utilisée par les Royaumes sud-arabiques : ma'inéenne, sabéenne, quatabanite et Hadramaoutique (Bafaqih, 1985 : 193).

³² La mosquée, avant la période des Ayyoubides, était le lieu de la prière et de l'apprentissage en même temps.

des établissements scolaires indépendants appelés Al-Madrassah³⁴. Selon Al-Aghbary (2005 : 21), « les Ayyoubides ont construit 13 « Madrassah ». Ces nouveaux lieux ont été consacrés à l'enseignement du Coran, de la langue arabe et de l'éducation islamique. Les Ayyoubides sont reconnus comme les premiers qui ont introduit le système d'apprentissage dans des écoles au Yémen.

Les Rassoulides³⁵ qui suivent les Ayyoubides, s'intéressent aussi à l'apprentissage et à la construction des écoles dans tous les territoires yéménites. D'après Al-Aghbary (2003 : 15-22). Ils s'occupent de l'éducation islamique, de l'apprentissage de la langue (surtout la syntaxe et la morphologie) et de l'astronomie. L'enseignement des autres matières était presque ignoré. Les Rassoulides ont construit 39 écoles. « Ils développent les systèmes d'apprentissage, l'emploi du temps et l'enseignement de matières comme la géographie, l'histoire et les mathématiques » (Hassan, 2011: 35).

Les Tahirides³⁶ accordent, eux aussi, une place importante à l'apprentissage, ils ont construit 11 nouvelles écoles caractérisées par leur architecture qui dure encore aujourd'hui. Parmi ces établissements, celui d'Al-A'amyriah³⁷ est situé dans la région de Rada'a (Al-Aghbary, 2005 : 32-33).

D'après Al-Aghbary 2005 et Hassan 2011, Ces trois États qui se succèdent au Yémen suivent l'éducation islamique et l'enseignement traditionnel. Le Coran et l'arabe étaient les disciplines essentielles auxquelles se rattachaient la littérature, les mathématiques, la géographie, l'histoire ou encore l'astronomie. Le fait le plus important à cette époque était l'apparition d'Al-Madrassah et la séparation ou la distinction entre le rôle de cette dernière et celui de la Mosquée. La Mosquée est devenue lieu de prière et Al-Madrassah un lieu d'apprentissage.

Le Yémen au XV^e et XVI^e siècle a connu une certaine prospérité économique et commerciale qui a attiré de nouveau les puissances étrangères : les Portugais, les Turcs ont essayé

³³ Une dynastie musulmane d'origine Kurde dont le nom est celui de Nedjm el din Ayyoube (le père de Saladin). Elle gouverna le Yémen de 1174 à 1228.

³⁴ Madrassah, en langue arabe, est un établissement scolaire, signifie "école". Ce terme est apparu au Yémen à l'époque des Ayyoubides.

³⁵ La dynastie qui gouverna le Yémen de 1228 à 1452.

³⁶ La dynastie qui gouverna le Yémen de 1452 à 1526.

³⁷ C'est une grande école de trois étages dont le premier est une résidence pour les élèves, il comprend 20 pièces.

vainement de l'occuper au XVI^e siècle, Les Britanniques ont aussi tenté plusieurs fois mais ils ont réussi en 1839 à occuper Aden et le sud du pays. Très rapidement, les Turcs ont contrôlé le détroit de Bab el Mandeb en gouvernant les provinces du sud et de l'est du Yémen : c'était le début de la partition du Yémen en deux. Après l'ouverture du canal de Suez en 1869, le Yémen est devenu un état riverain d'une route internationale et est donc devenu un pays ayant une position stratégique. Les turcs en ont profité alors pour y amener des renforts et de reprendre Sana'a. En 1911, le pays a été séparé en deux : Yémen du Sud et le Yémen du Nord. Durant cette période le système éducatif a été changé. Chacun des deux pays avait son propre système.

3.2. L'éducation au Yémen du Nord

3.2.1. L'éducation à l'époque de l'Empire ottoman

L'éducation dans le Nord du Yémen, lors de la présence de l'occupation turque, a marqué l'apparition de nombreuses écoles dans plusieurs territoires yéménites.

Selon Al-Aghbary (2003 : 34) et Al-Aghbary (2005 : 37), le gouverneur turc Hussein Hilimi Pasha Ali a fondé, en 1895, Dar Al-Ma'arif (qui signifie « la maison des savoirs »), Al-Makateb ou Al-Kutab (écoles primaires), Dar Al-Moua'alimin (maison des enseignants), et l'école technique (pour apprendre l'artisanat). Il a aussi encouragé les gens à la scolarisation. Il y avait à Sana'a et à Abha³⁸ cinq écoles pour apprendre l'artisanat et pour enseigner aux filles et aux orphelins ainsi que une école militaire (Ba-Abad, 1994 : 77). Le deuxième gouverneur Hussien Tahssin Pasha a aussi inauguré en 1897 l'école appelée « Al-Rashidyah »³⁹ à Sana'a pour former les fonctionnaires et les enseignants⁴⁰. Les écoles turques ont continué à enseigner les sciences islamiques, les sciences de la langue et la littérature, puis on y a introduit l'enseignement de nouvelles disciplines telles que : la géographie, les mathématiques, l'histoire et la logique. Selon Ba-Abad (1994 : 78), les turcs ont créé à la fin du XIX^e siècle une petite imprimerie utilisée pour le journal d'Al-Iman durant la période des Imams.

³⁸ Abha était la capitale de Assir à cet époque.

³⁹ Cette école est fondée uniquement pour les fils des responsables turcs et Yéménites (Ba-Abad, 1994 : 77).

⁴⁰ Cf. Ba-Abad (1994 : 77) et Al-Aghbary (2003 : 34- 35) et (2005 : 39).

3.2.2. L'éducation au Yémen du Nord (1919 - 1990)

3.2.2.1. L'éducation avant la révolution (époque de la monarchie Motawaklité)

Après le départ des Turcs en 1918, l'Imam Yahya, le roi du Royaume Mutawaklité yéménite a gardé le même système de scolarisation avec la création de quelques établissements comme : l'école scientifique, l'école des orphelins et la bibliothèque publique.

L'école scientifique (maison des sciences) inaugurée en 1925 à Sana'a était la première école financée et dirigée par l'état. Le système d'apprentissage dans cet établissement comprenait 12 ans de scolarisation, après l'école primaire, réparti en trois niveaux de 4 ans chacun. C'était la plus grande école au Yémen. Ces écoles se sont multipliées progressivement dans le pays. Avant la révolution, il y avait 15 écoles scientifiques dont le système d'apprentissage était moins important ; il comprend 6 ans seulement de scolarisation après l'école primaire (Ba-Abad, 1994 : 79-80).

L'école des orphelins a été inaugurée en 1925 : cette école regroupe les enfants orphelins et compte 600 élèves en 1927 parmi lesquels 400 élèves résident et mangent gratuitement à l'école⁴¹. La même année, l'Imam a fait construire une grande bibliothèque publique dans la grande mosquée de Sana'a contenant des livres islamiques et historiques importants.

La création du ministère d'Al Ma'arif (les connaissances) en 1938 ouvre la porte à une scolarisation obligatoire surtout au niveau de l'école primaire. De plus une école technique a été ouverte en faisant appel à des enseignants et des experts Égyptiens. (Ba-Abad, 1994 : 79-80).

Selon Fayein⁴² (1955 : 203), la vie scolaire commence à l'âge de six ans et se termine à quinze ans. Les enfants apprennent le *Coran*, l'histoire des pays musulmans, un peu de géographie, les quatre opérations, et aussi la discipline. Les maîtres ont des fouets qu'ils font surtout siffler en l'air. On donne la priorité à l'éducation islamique ; vers huit ans, un enfant sait lire le *Coran élémentaire*.

⁴¹ Cf. (Ba-Abad, 1994 : 88).

⁴² Claudie Fayein est une médecin française résidante au Yémen (à Sana'a) de février 1951 à juin 1952.

En ce qui concerne les établissements scolaires, elle ajoute que, lors de sa visite dans une école à Taïz⁴³, la classe de l'école était une grande pièce vide, meublée d'une seule table pour le maître, car les élèves s'assoient par terre devant lui. (Fayein, 1955 : 54).

Une enveloppe d'étoffe noire contenant l'ardoise, le crayon de pierre dure qui la raye en laissant une trace blanche, et le *Coran élémentaire* où on apprend à lire étaient les fournitures d'études d'un élève⁴⁴.

Le tableau suivant⁴⁵ montre la situation de l'éducation au Yémen du Nord en 1957 ; les types d'écoles, leur nombre, les années de scolarisation, le nombre d'élèves et d'enseignants.

Tableau 1. L'éducation au Yémen du Nord en 1957

| Type d'écoles | Nombre d'écoles | Nombre d'années de scolarisation | Nombre d'élèves | Nombre d'enseignants |
|---|-----------------|----------------------------------|-----------------|----------------------|
| Primaires dans les villes (officielles) | 50 | 6 ans | 13,301 | 301 |
| Primaires dans les villages (officielles) | 663 | 4 ans | 36,350 | 663 |
| Préparatoires privées (Katatib) ⁴⁶ | 1438 | ----- | 35,117 | 1438 |
| Collèges | 4 | 4 ans | 321 | 43 |
| Lycées | 3 | 3 ans | 221 | 43 |
| Préparatoires | 1 | 4 ans | 75 | 16 |
| Ecole de formation des enseignants | 1 | 2 ans (après le collège) | 50 | 16 |
| Scientifiques (religieuses) | 15 | De 6 à 13 ans | 814 | 108 |
| Ecole d'agriculture | 1 | ----- | 38 | ----- |
| Ecole technique | 1 | ----- | 200 | 20 |
| Ecole de santé | 1 | ----- | 100 | ----- |

Le tableau ci-dessus, montre qu'il y avait des écoles primaires, des collèges, des écoles secondaires, une école de formation d'enseignants et un enseignement religieux, technique et

⁴³ La ville de Taïz était la capitale du Royaume Mutawaklité lors du règne de l'Imam Ahmed.

⁴⁴ Cf. Fayein, 1955 : 51)

⁴⁵ Cf. (Ba-Abad, 1994 : 98).

⁴⁶ Katatib (pluriel de Koutab) sont des lieux d'apprentissage avant l'école primaire, on y apprend le *Coran* et la lecture et l'écriture pendant 3 ans.

agricole au Yémen avant la révolution de 1962. Mais la situation de l'éducation en général, n'atteignait pas le niveau de celui des autres pays arabes.

Le sévère isolement⁴⁷ du Royaume yéménite, du départ des Ottomans en 1918 jusqu'à la révolution en 1962, a influé négativement sur le pays dans tous les domaines de la vie ; sociale, économique et éducative. Le système d'apprentissage était traditionnel et sous-développé. Les établissements étaient en majorité de faible niveau et insuffisants, ils manquaient d'enseignants formés, de matériel pédagogique. On n'y enseignait que les sciences islamiques, les sciences de la langue arabe, la géographie, l'histoire et quelques autres disciplines comme les mathématiques, l'artisanat et l'agriculture.

3.2.2.2. L'éducation après la révolution (1962 - 1990)

Le secteur de l'éducation est resté sous-développé surtout les huit premières années qui ont suivi la révolution, car ce fut une période de grande instabilité. Le manque de moyens a alors contraint le gouvernement yéménite de l'époque à demander de l'aide aux pays arabes afin d'organiser et de développer le système éducatif. L'Égypte a pris en charge le développement de l'éducation en envoyant une première mission en 1963, composée de 51 enseignants et experts (Ba-Abad, 1994 : 111-115). Cette équipe a travaillé pour mettre en place un système éducatif inspiré du système égyptien avec des étapes scolaires : 6 ans au primaire, 3 ans au collège et 3 ans au secondaire, des manuels scolaires et un système d'évaluation (Hassan, 2011 : 38). On a continué à enseigner avec les manuels scolaires égyptiens jusqu'en 1967 date à laquelle le ministère de l'éducation et de l'enseignement, en s'appuyant sur des comités formés de spécialistes égyptiens et yéménites, a mis en place des méthodes et des manuels scolaires yéménites.

Les projets et les activités du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement ont été développés ; après avoir construit des écoles pour les différentes étapes scolaires, ce ministère a commencé à organiser le système éducatif en mettant en place des bureaux dans toutes les régions. La loi n° 22 en 1974 contient les principes généraux, nationaux et pédagogiques de l'enseignement avec un volet spécifique pour l'enseignement des filles. Elle affirme la

⁴⁷ Depuis le départ des turcs du Yémen, « le Royaume Yéménite conserve son sévère isolement. Sans doute adhère-t-il à l'O.N.U., la Ligue Arabe. Pourtant, en 1950, il n'acceptait encore aucun représentant diplomatique étranger, et n'entretenait d'ambassadeur qu'au Caire. [...] Il n'autorise aucune prospection et se méfie des missions archéologiques étrangères, car il leur suppose des préoccupations beaucoup plus actuelles que la connaissance des empires disparus » (Fayein, 1955 : 10).

gratuité de l'enseignement et l'obligation de l'enseignement primaire. La loi comprend aussi le classement des niveaux scolaires, des disciplines scolaires et du système d'évaluation. L'année 1974 a aussi vu la publication de la loi de création de l'université de Sana'a⁴⁸.

Selon Hassan (2011 : 40), le nombre d'établissements scolaires, en 1974, atteint le chiffre de 1952 avec un total de 268202 élèves / 7754 enseignants. Entre 1986 et 1988, l'augmentation s'est poursuivie jusqu'à atteindre le nombre de 6 440 écoles, 20 651 enseignants, et de 1 477 296 d'élèves.

Avant de décrire le système éducatif unifié du Yémen, nous allons présenter ci-après l'éducation dans les régions au sud du pays, de 1839, début de la colonisation britannique à 1990, date de la réunification yéménite.

3.2.3. Le système éducatif au Yémen du Sud

3.2.3.1. L'éducation pendant la colonisation britannique (1839 – 1967)

Les britanniques, après avoir colonisé Aden, ont essayé de dominer les autres régions du Sud en nouant des accords et des alliances avec les chefs des tribus et les Sultans. Ils ont réussi à élargir leur pouvoir à l'ensemble du pays. Ils ont divisé le territoire en trois zones administratives : la colonie d'Aden, le protectorat de l'Est et le protectorat du Sud⁴⁹. Ghanem (1990 : 29), cité par Ba-Abad (1994 : 397), montre que l'enseignement durant cette période « était limité et contrôlé directement par les conseillers anglais dans l'ensemble des régions et des Sultanats, et il était dirigé dans la colonie d'Aden par des officiers anglais ou par des officiers d'autres nationalités du Commonwealth »⁵⁰. Selon Ba-Abad (1994 : 399), la colonie d'Aden n'a vu la naissance de sa première école qu'en 1856. Entre 1866 et 1882, Aden a connu l'ouverture de 5 écoles publiques. Hassan (2011 : 36) décrit que l'ouverture des écoles progressait très lentement avec 3 établissements supplémentaires entre 1948 et 1956 : 2 lycées (dont un pour garçons et l'autre pour filles en 1952) et un institut technique.

⁴⁸ Cf. (Al-Aghbary, 2005 : 55-56).

⁴⁹ Cf. (Al-Aghbary, 2003 : 95-98).

⁵⁰ Association librement consentie d'États souverains indépendants issus de l'Empire colonial britannique (anciens dominions, protectorats et colonies).

Le système scolaire officiel dans la colonie d'Aden correspondait au système britannique : trois cycles de scolarisation (primaire 4 ans, collège 3 ans et secondaire 4 ans). Les manuels étaient unifiés, au programme : l'Empire britannique, son histoire, sa littérature et ses conquêtes, était ignoré tout ce qui concernait les arabes. La langue de l'enseignement était l'arabe dans les écoles primaires et les collèges et l'anglais dans les écoles secondaires.

L'enseignement privé accompagnait l'enseignement officiel en donnant une nouvelle chance à ceux qui ne parvenaient pas à intégrer le système officiel de scolarisation. L'école Bazara qui a été ouverte en 1912 à Kritar, était la première école privée. Le besoin de ce type d'enseignement dans la colonie d'Aden a donné naissance à quelques autres écoles (Al-Aghbary, 2003 : 102). Les manuels utilisés dans ce type d'établissement venaient des pays arabes et la langue d'enseignement était l'arabe.

L'enseignement dans les autres protectorats a commencé tard. Dans les régions de Lahj, Abyan, Shabwa et Hadramaout :

l'existence de l'école primaire est évidente, avec une école dans chaque région et l'ouverture de collèges (1 à Zonjobar en 1955 et l'autre à Lahj en 1957, une école à Gail Ba Wazir en 1944 et l'autre à Seyun en 1957). Les années 1960 ont vu l'ouverture de 2 nouveaux lycées pour les garçons et pour les filles. Cette continuité se confirme par l'augmentation du nombre d'écoles pour atteindre 18 établissements publics et 6 établissements privés. Le nombre d'élèves inscrits dans les établissements scolaires en 1965/66 s'élève à 14 595 à l'école primaire, 7 106 dans les collèges, 3443 au lycées et 200 stagiaires dans l'enseignement technique. (Hassan, 2011 : 36).

L'enseignement dans les Sultanats : Al-Qu'aiti à Mukalla et Al-Kathirides à Seyun, a occupé une place importante avec la construction d'écoles (de filles et de garçons) qui a permis l'augmentation du nombre d'élèves qui fréquentaient les établissements scolaires dans les deux Sultanats. Selon Ba-Abad 1994 : 406), le nombre d'écoles dans la dynastie Al-Qu'aiti, en 1965/1966 a atteint 108 écoles de garçons et 15 écoles de filles.

3.2.3.2. L'éducation après l'indépendance (1967- 1990)

Après le départ des anglais, le gouvernement du Yémen du Sud a opéré des changements remarquables dans le domaine de l'Éducation parmi lesquels :

- l'unification du système éducatif qui était divisé en trois systèmes différents suivant la division politique faite par l'occupation.
- l'harmonisation des cycles⁵¹ ; 6 ans en école primaire, 3 ans au collège et 3 ans au secondaire au lieu de 4 ans,
- le remplacement des anciens manuels anglais par des manuels arabes,
- le rattachement des écoles privées au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement.
- la garantie de la gratuité de l'enseignement,
- la formation des enseignants,
- la construction de nouveaux établissements scolaires partout dans le pays,
- l'ouverture d'écoles et d'instituts techniques.
- l'intérêt pour l'enseignement supérieur avec l'ouverture de la première faculté d'éducation en 1970 et d'autres facultés dans les années suivantes au sein de l'université d'Aden⁵².

3.2.4. L'éducation après la réunification de 1990 à l'heure actuelle

La réunification des deux pays en 1990, qui étaient séparés depuis le début du vingtième siècle, a été un succès dans l'histoire contemporaine du Yémen. À partir de cette date, le Yémen est devenu un seul pays (la République du Yémen). Cette réunification a suscité une renaissance politique et éducative. Le pays unifié a adopté de nouvelles lois dans tous les domaines et une nouvelle constitution qui correspondaient avec la nouvelle situation. Sur le plan éducatif, le gouvernement a adopté une loi en 1992 qui donne naissance à un nouveau système éducatif unique. Cette loi établit les principes suivants :

⁵¹ Il est à noter qu'au niveau du nombre d'années scolaires pendant la colonisation, « il y avait deux systèmes différents (4 ans de primaire, 3 ans de collège et 4 ans de secondaire dans la colonie d'Aden et le gouvernorats de l'Ouest tandis que dans le protectorat de l'Est (Hadramaout) il y avait trois cycles de 4 ans » (Ba-Abad, 1994 : 408).

⁵² Cf. (Al-Aghbary 2003 : 105 -108, et Ba-Abad, 1994 : 407 – 408).

- La refonte du Ministère de l'Éducation et de ses secteurs (direction administrative décentralisée).
- L'application du nouveau système de scolarisation comprenant 12 ans d'apprentissage et se composant de :
 - A- L'école maternelle : de 3 ans à 5 ans.
 - B- L'enseignement de base : de 6 ans à 15 ans.
 - C- Le secondaire : de 15 à 18 ans.
- La scolarisation obligatoire et gratuite.
- Le changement des manuels scolaires et l'adoption de nouvelles méthodes d'apprentissage.
- Le développement de la qualité de l'enseignement.
- L'élargissement, la construction et la restauration des établissements scolaires.
- Le développement de l'enseignement pour les adultes.
- La nécessité de l'enseignement pour les filles.
- Le développement de l'enseignement technique.
- L'élaboration de stratégies éducatives⁵³.

Sur le plan administratif, nous trouvons actuellement trois Ministères différents qui partagent la responsabilité de l'enseignement au Yémen :

- Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement est chargé des écoles maternelles, l'enseignement de base et le secondaire.
- Le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, créé en 2001, supervise l'ensemble de l'enseignement supérieur public et privé au Yémen,
- Le Ministère de l'enseignement technique et professionnel, créé en 2001, contrôle l'enseignement technique et professionnel.

Le ministère de l'éducation et de l'enseignement a réorganisé le système éducatif dans les écoles en définissant des stratégies de développement et des changements nécessaires, en construisant de nouveaux établissements scolaires pour intégrer le plus grand nombre d'élèves. Hassan (2011) mentionne que dans

« les années 1990, trois éléments sont mis en avant : l'école, l'élève et l'enseignant. Il y avait alors 10 454 écoles, 2 199 446 d'élèves et 60 167 enseignants. En 1990/91, il y avait un enseignant pour 36,5 élèves dans l'enseignement de base. Cinq ans après, l'augmentation s'étant poursuivie, nous trouvons 11 273 écoles, 2 699 788 élèves et 90 478 enseignants. Cette

⁵³ Cf. Hassan (2011 : 41).

période est marquée par la croissance de la scolarisation et le recrutement des enseignants. [...] Les années 2000 sont marquées par la construction de 2 319 écoles en 8 ans, soit 289,8 écoles construites par an. En 2000, ces établissements scolarisaient 3 832 083 élèves. [...] La plus forte augmentation de scolarisation apparaît en 2007/2008 où 4 833 759 élèves vont à l'école » (Hassan, 2011 : 43-44).

Le secteur de l'Éducation a vu une progression importante en ce qui concerne la scolarisation et la diminution du taux d'analphabétisme chez les filles mais ce dernier est lent et difficile à réduire par rapport à celui des garçons. En 1994, la scolarisation des garçons était de 70,7% et celle des filles de 37,3% (Ministère de l'Education Yéménite, 1998).

L'enseignement supérieur s'est développé juste après la réunification yéménite en 1990. Le nombre des universités a augmenté de façon remarquable durant les vingt dernières années. Au lieu de deux universités en 1990 (l'université de Sana'a au Nord et l'université d'Aden au Sud), le pays compte neuf universités publiques et 32 universités et facultés privées en 2010. Les neuf universités publiques comprennent 132 facultés dont 51 dans le domaine des sciences et des sciences appliquées et 62 dans le domaine des sciences humaines. De même le nombre des étudiants inscrits dans les universités publiques et privées yéménites en 2008/2009 est de 253 816 étudiants au lieu de 39 990 étudiants en 1990⁵⁴.

⁵⁴ L'enseignement supérieur réalités et indices de développement de 1990 à 2010. Rapport du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, [en ligne] <http://www.yemen.gov.ye/portal/Portals/14/upload.pdf> . Consulté en ligne le 17 / 09/2013. p. 4 et 8.

4. L'enseignement des langues étrangères au Yémen

4.1. Les débuts de l'enseignement des langues étrangères au Yémen

Dans le passé, le Yémen, comme nous l'avons montré plus haut, a connu l'apparition et la succession de plusieurs régimes politiques différents ; de petits royaumes, l'occupation anglaise au Sud, l'occupation turque au Nord, le retour de la monarchie au Nord, deux révolutions, deux républiques et une réunification. Le système éducatif au Yémen a de même subi plusieurs changements au niveau des programmes d'enseignement car chaque régime politique avait son propre système. L'enseignement était traditionnel concentré sur l'éducation et la culture islamique, la langue arabe et quelques autres matières comme la géographie, l'histoire et les mathématiques.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, nous pouvons dire que le turc (langue de la colonisation militaire et politique) était la première langue étrangère enseignée dans la partie nord du Yémen durant l'occupation turque. Selon El-Zine (2007 : 84) « les écoles dans les villes enseignaient la langue turque dans les classes primaires avec l'aide des enseignants yéménites ». Mais le turc n'était pas associé aux affaires générales du pays et sa pratique est restée limitée durant toute la période du règne des Ottomans de 1849 à 1918. D'après El-Zine (2007 : 84), la langue turque n'a pas été utilisée officiellement par des instances gouvernementales loin des centres villes à l'exception de quelques employés administratifs yéménites dans les tribunaux, les impôts, les affaires de Wakf⁵⁵ et de l'armée. La langue turque n'a pas résisté au départ des Ottomans. Il est à noter que le Yémen n'a pas bénéficié de la colonisation ottomane par rapport à d'autres pays comme l'Irak et l'Égypte surtout dans le domaine de l'éducation et dans le domaine culturel pour plusieurs raisons parmi lesquelles :

- 1- la position géographique du Yémen éloigné de l'état ottoman et qui a entraîné l'incapacité du gouvernement turc à suivre les activités de ses dirigeants au Yémen.
- 2- la résistance nationale yéménite sous la direction des Imams Zaydites qui a provoqué l'instabilité de la situation politique et économique dans le pays.

⁵⁵ Les affaires de wakf sont tous les domaines qui ont un rapport avec les biens de mainmorte (condition des biens inaliénables appartenant à des organisations religieuses).

3- le but de l'occupation turque était de résister aux occupants étrangers au Yémen et d'assurer la protection des villes saintes comme la Mecque et Medine contre une éventuelle menace extérieure.

4- la haine des Yéménites (surtout Zaydites) contre les ottomans était une raison pour ne pas inscrire leur enfants dans les écoles turques⁵⁶.

Durant le règne des Imams (Royaume Mutawaklité) au Nord, on ne s'intéressait pas beaucoup à l'enseignement des langues étrangères (excepté l'anglais) à cause du sévère isolement avec le monde extérieur de cette période. L'anglais a été introduit dans les programmes scolaires par les missions éducatives égyptiennes en 1937. Il était enseigné comme matière appelée « initiation à la langue anglaise » dans les lycées notamment à Hodeïda, à Sana'a et à Taïz⁵⁷, mais l'enseignement de cette langue était basique⁵⁸. L'apprentissage restait traditionnel et moins important que dans le Sud du Yémen où l'enseignement de l'anglais était obligatoire. Elle était la langue d'enseignement au secondaire surtout à Aden pendant la colonisation britannique qui a duré de 1839 à 1967. Elle était considérée comme la seconde langue de la plupart des Yéménites au sud du pays à cette époque. Après le départ des Anglais, le sud a accédé à l'indépendance en 1967 et un gouvernement yéménite a été instauré. Le nouveau régime s'est ouvert au camp communiste avec l'Union Soviétique et l'Allemagne de l'Est. Ces pays aidaient généreusement au niveau militaire et ils ont formé des cadres communistes pour gouverner le Sud. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les autorités russes et allemandes ont fait des efforts remarquables pour propager leurs langues dans les programmes scolaires mais ces deux langues se sont limitées à enrichir les relations et/ou les doctrines idéologiques et politiques, fondées sur la pensée marxiste, qui liaient le régime politique du Sud avec ces deux pays. Au niveau des études supérieures, d'après El-Zine (2007 : 69), Ils ont encouragé l'apprentissage de leur deux langues (le russe et l'allemand) à l'université d'Aden et ces pays communistes ont octroyé de l'aide sous forme d'enseignants, des livres ainsi que des bourses aux étudiants pour poursuivre des études supérieures.

Pour la langue française, elle a été introduite comme matière facultative au programme de l'école normale durant l'année scolaire 1969-1970. Cette introduction s'est réalisée grâce

⁵⁶ Cf. Al-Aghbary (2005 : 39- 40).

⁵⁷ Il est à noter que chacune de ces trois villes ne possède qu'un seul lycée.

⁵⁸ Cf. Ba-Abad (1994 : 95).

aux affaires culturelles de l'ambassade de France à Aden qui a offert de nombreuses facilités notamment des bourses aux étudiants yéménites pour poursuivre leurs études supérieures dans les universités françaises. Malgré la signature d'accords culturels et scientifiques entre les dirigeants culturels français et l'ancien régime communiste gouvernant au Sud du pays, l'apprentissage du français et sa propagation ont été freinés et les accords n'ont pas pu se concrétiser. En effet, le régime communiste refusait toute ouverture sur les cultures occidentales capitalistes en les considérant dangereuses pour la pensée marxiste chez les jeunes et menaçantes pour les principes et objectifs du régime communiste⁵⁹.

Au Yémen du Nord, l'enseignement du français n'a commencé officiellement qu'avec la création de l'université de Sana'a en 1976 qui a adopté l'enseignement de cette langue. La création d'un département de français dans la même université et d'un centre culturel français à Sana'a en 1991, est considérée comme le point de départ de l'évolution de l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère après l'anglais.

4.2. L'enseignement des langues étrangères et son développement au Yémen après la réunification yéménite

L'apprentissage des langues étrangères au Yémen depuis 1990 est devenu un besoin pour les nouvelles générations surtout avec l'ouverture du pays sur le monde extérieur, la mondialisation, les échanges culturels et commerciaux etc. Il semble occuper une place assez importante sur la liste des priorités de l'État par l'ouverture de facultés et de départements de langues étrangères au sein des universités yéménites et avec l'enseignement de l'anglais et du français dans les écoles publiques.

L'enseignement de ces langues n'est pas seulement attaché aux établissements publics mais aussi au secteur de l'enseignement privé (écoles, universités, instituts et centres) yéménites et étrangers.

⁵⁹ Cf. El-Zine (2007 : 69-70).

4.2.1. Les établissements publics

L'enseignement des langues étrangères a connu une grande évolution dans les établissements scolaires au Yémen surtout dans les 20 dernières années. Dans l'enseignement supérieur, nous trouvons deux facultés et deux centres de traduction spécifiques à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et à la formation des traducteurs. Ces établissements se trouvent à Sana'a (la capitale politique) et à Aden (la capitale économique). Ces facultés et centres de langues comprennent plusieurs départements. On y enseigne des langues différentes : le français, l'anglais, l'allemand, le turc, l'italien, le russe, l'espagnol etc. L'anglais est enseigné dans tous les établissements scolaires yéménites (les universités, les instituts, les centres, les écoles etc.) comme la première langue étrangère. Le français qui est devenu la deuxième langue étrangère enseignée dans les lycées, est aussi apprise dans cinq départements dans quatre universités différentes et à l'institut des langues des forces militaires.

4.2.2. Les établissements privés

L'anglais occupe une place importante dans l'enseignement privé. Il est enseigné presque dans tous les établissements yéménites privés (universités, écoles, instituts et centres). Selon Al-Saman (2010 : 32), « dans les écoles privées, pourtant, on se met rapidement à parler l'anglais. La plupart des élèves, issus des familles qui les encouragent à pratiquer l'anglais, non seulement à l'école, mais aussi à la maison, apprennent assez vite à s'y habituer ». Le français est de même enseigné dans la majorité de ces établissements comme une matière obligatoire. L'allemand est enseigné dans quelques écoles privées.

4.2.3. Les établissements étrangers

Pour la plupart de ces langues, il y a des établissements qui en assurent l'enseignement et la promotion à l'intérieur du pays. Ces établissements sont, en général, liés à leur ambassade respective par exemple :

- « l'Institut français et l'École française à Sana'a, l'Institut français à Aden et récemment le Centre Culturel Français à Taïz », l'Ambassade de France,
- « The British Council », l'Ambassade du Royaume-Uni,

- le « Goethe Institut », l'Ambassade d'Allemagne.

Dans ces instituts, les apprenants suivent des cours de langue de différents niveaux. Certains cours disposent de programmes d'apprentissage qui durent souvent des années puisqu'ils visent à amener les débutants à un niveau avancé dans la langue cible.

Nous signalons que l'anglais et le français sont les deux langues étrangères les plus répandues dans le milieu scolaire au Yémen.

4.3. L'enseignement de l'anglais

Étant une des langues internationales les plus utilisées dans le monde, l'anglais est devenue la langue de l'économie. Elle est « la langue qui ouvre davantage toutes les portes du travail devant ceux qui la maîtrisent, soit dans le domaine professionnel, soit dans la vie sociale » (Al-Saman, 2010 :32). Ces raisons et bien d'autres ont favorisé positivement l'expansion de l'enseignement de cette langue et ont influé négativement sur l'enseignement d'autres langues étrangères au Yémen.

Elle est enseignée dans les écoles publiques dès la première année du collège jusqu'à la troisième année du secondaire durant six ans. La langue anglaise est une matière obligatoire dans les programmes du Ministère de l'Éducation, tandis que dans le milieu universitaire, elle est enseignée en tant que matière dans toutes les facultés et elle est langue d'enseignement obligatoire dans les filières scientifiques comme la médecine et la pharmacie. Il est à noter que chacune des universités yéménites possède au moins un et quelquefois deux départements d'anglais où on enseigne la langue et la littérature. Néanmoins, malgré l'expansion de l'enseignement de cette langue et la longue durée de son apprentissage, le taux des apprenants qui parlent couramment l'anglais n'est pas satisfaisant car l'apprentissage est plus orienté vers la langue écrite qu'orale. De plus, l'enseignement de l'anglais dans les écoles est souvent fait dans des salles de classe surchargées, et ce, avec une pénurie de manuels et de démonstrations pratiques.

Si tel est le cas de l'enseignement de l'anglais (la première langue étrangère au Yémen), qu'en est-il de l'enseignement de la langue française dans ce pays ?

4.4. Le français au Yémen

Avant de décrire l'enseignement de la langue française au Yémen, Il nous paraît nécessaire de présenter un aperçu historique de la politique linguistique de la France au Yémen ainsi que d'autres actions de coopération franco-yéménites qui ont contribué positivement à la diffusion de cette langue dans notre pays.

4.4.1. La politique linguistique de la France au Yémen

La politique linguistique, comme la définit le *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*, est un « ensemble de mesures et de projets ou de stratégies ayant pour but de régler le statut et la forme d'une ou plusieurs langues » (Dubois, 1994 : 369). La politique linguistique vise donc à régler le statut et la forme d'une langue dans une société donnée en l'occurrence le français.

La politique linguistique de la France se développe simultanément au Yémen avec d'autres politiques de coopération. « Sans doute que les relations qui lient la France et le Yémen du côté politique, économique, culturel et scientifique ont eu un grand impact dans le renforcement des relations et l'accroissement continu du niveau de la politique linguistique » (El-Zine, 2007 : 90).

Les deux pays ont des relations économiques et commerciales anciennes. D'après Tomislav Klaric (2004), les échanges commerciaux entre la France et le Yémen ont été commencés au début de XVIII^e siècle avec l'arrivée des deux premiers navires français (le curieux et le diligent) au port de Mokha en 1709, venant de Saint-Malo pour importer le café yéménite. Les commerçants français de Saint-Malo ont créé des relations commerciales avec la Péninsule Arabique en général et plus particulièrement avec le Yémen. Ils ont réussi à acheter de grandes quantités de café durant leurs deux premiers voyages au Yémen⁶⁰, ce que n'avaient pas réalisé les Anglais ni les Hollandais avant eux.

Loin des échanges commerciaux qui se sont perpétués entre les deux pays et ce malgré la politique de l'Imam Yahya (Roi du Yémen) qui consistait à isoler le pays du monde extérieur, nous remarquons que la France est toujours restée présente au Yémen. Cette présence s'exprime par les visites successives des Français dans ce pays ; des explorateurs,

⁶⁰ Cf. Jean de la Roque « voyage de l'Arabie Heureuse », traduit par Arbach, 2004, Sana'a.

des journalistes, des missions de recherche de pétrole et des missions médicales. Plusieurs médecins et des pharmaciens français ont visité le pays et y ont demeuré plus d'une année tels que Geneviève Lansay, le médecin général Ribollet et le docteur Fayein. Le séjour de ces médecins représentait un succès pour la France, car ils ont gagné l'estime et la reconnaissance de l'Imam et du peuple yéménite. Certains d'entre eux ont contribué à enrichir la connaissance du Yémen surtout le docteur Fayein qui y a passé une année et demie en visitant plusieurs villes yéménites. Dans le courant de l'année 1951, elle raconte,

J'eus la joie de voir se créer à Sanaa un petit foyer d'influence française, par l'ouverture d'une légation égyptienne [...]. Le français devient la langue étrangère la plus usuelle à Sanaa [...]. Pour entretenir ce courant favorable, il eut été nécessaire que d'autres médecins français répondissent à l'appel qui leur était adressé. Faute de médecins français, le Yémen s'adressait à l'Égypte ou à l'Italie (Fayein, 1965 : 19-20)⁶¹.

Après le départ de Claudie Fayein, Yvette Viillard a fondé avec d'autres médecins « la mission médicale française de Taïz en 1961, puis l'Association médicale franco-yéménite (AMFY) en 1990 » (Chevalier et Honvault, 2009 : 84).

Les relations de coopérations entre la France et le Yémen ont été renforcées et élargies dans les trente dernières années dans tous les secteurs ; politique, économique et surtout culturel et scientifique.

Les relations politiques franco-yéménites bénéficient d'acquis solides parmi lesquels :

- Le soutien au processus de réunification a été constant et ferme de la part des autorités françaises, tant en 1990 qu'en 1994. Les autorités yéménites sont ainsi encore reconnaissantes à la France de ses positions durant la guerre civile et la considèrent comme leur principal soutien politique à l'échelle internationale.
- La médiation française, par le biais de l'Ambassadeur Guttman, dans le contentieux des îles Hanish entre le Yémen et l'Erythrée a directement contribué au règlement pacifique du conflit⁶².

Les relations de coopérations scientifiques et culturelles entre les deux pays se sont aussi développées dans le domaine archéologique. La France y a un rôle important qui se traduit par : le travail considérable dans la prospection, la recherche et la formation des chercheurs yéménites effectués par les missions archéologiques françaises. La création du centre français

⁶¹ Cité par El-Zine (2007 : 55-56).

⁶² <http://www.senat.fr/ga/ga35/ga3513.html>. consulté en ligne le 16 /09/2013.

d'Archéologie et de sciences sociales de Sana'a (CEFAS)⁶³ a renforcé la coopération scientifique entre les deux pays. Ce centre accomplit un travail remarquable au Yémen grâce à un effort méritoire de traduction de certaines publications en arabe mais aussi dans les milieux de la recherche scientifique sur le monde arabe. Il dispose d'une bibliothèque régulièrement ouverte au public (chercheurs et étudiants yéménites ou étrangers), qui met à sa disposition des milliers d'ouvrages et des périodiques en langue arabe et étrangères.

Le secteur agricole, selon Chevalier et Honvault (2009 :108), est un secteur essentiel de la coopération franco-yéménite. Ce secteur reçoit des crédits de la part de la France pour renforcer la sécurité alimentaire des populations, l'action en faveur de la diversification des productions et le développement de nouvelles activités créatrices de revenus.

La France mène par ailleurs d'autres actions dans les secteurs de l'ingénierie, les sciences de la terre, le multimédia, l'aide institutionnelle et la coopération sur la sécurité et la défense. Mais en raison de la priorité accordée à la coopération linguistique, ces actions ont encore besoin d'être renforcées.

Au niveau de son action culturelle extérieure, la France donne une grande importance à la promotion de la langue française à l'étranger en s'appuyant sur un dispositif très important réparti en plusieurs types d'établissements : des instituts et des centres culturels, des écoles et un réseau d'Alliances qui couvrent presque tous les pays du monde.

Le ministère des Affaires étrangères français (MAE) dispose à l'étranger d'un large réseau de services et d'établissements culturels français :

- 101 Instituts français et 161 services de coopération et d'action culturelle,
- 445 alliances françaises conventionnées,
- 27 Instituts français de recherche à l'étranger,
- 182 espaces Campus France,
- 160 missions archéologiques françaises à l'étranger,
- 12 500 projets de coopération décentralisée dont 350 cofinancés par le MAE en 2011,
- 288 544 étudiants accueillis en 2011-2012 dont 16 000 boursiers du gouvernement français,
- 900 000 apprenants dans les Instituts français et les Alliances françaises,
- 310 000 élèves dans les 480 établissements scolaires à programme français en 2011-2012,

⁶³ Ce centre est créé en 1982 à Sana'a sous le nom de « Centre français des études yéménites (CFEY) », il était destiné à accueillir les missions archéologiques et les chercheurs en sciences sociales.

-1 700 000 élèves dans les sections bilingues des réseaux nationaux d'éducation⁶⁴.

Le Yémen est l'un des pays qui bénéficie d'une partie de ce réseau de services et établissements culturels français⁶⁵ grâce à sa bonne relation de coopération culturelle et linguistique avec la France.

La priorité à la Francophonie et la promotion de la langue française au Yémen et partout dans le monde restent les deux objectifs principaux de la politique linguistique extérieure de la France. L'action de coopération française au Yémen a une spécificité qui la distingue d'autres actions de coopération étrangères en ce qu'elle met l'accent sur l'éducation et la coopération linguistique. Nous ajoutons que le degré considérable des investissements français dans les domaines du pétrole et le soutien offert par la France au Yémen dans différents domaines encouragent les relations culturelles et se reflètent de façon remarquable dans la préoccupation donnée à l'apprentissage de la langue française.

La politique linguistique de la France porte ses fruits au Yémen puisque, selon les statistiques effectués par l'Institut Français de Sana'a en 2012/2013, 80 écoles publiques yéménites comportent aujourd'hui un cursus de français, quatre universités publiques comprenant cinq départements de français et une école française à Sana'a qui compte 190 professeurs et 30 000 étudiants. Nous avons aussi trois centres d'examen dans trois villes différentes (Sana'a, Aden et Taïz) et 15 centres de ressources.

Le document suivant qui a été réalisé par l'Institut Français de Sana'a durant l'année 2012/2013, montre les villes yéménites où on enseigne le français ainsi que le nombre d'établissements scolaires, le nombre d'étudiants et d'enseignants de français et le nombre de centres d'examen et les centres de ressources existants au Yémen.

⁶⁴ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-culturelle-21822/le-reseau-culturel-et-de/> consulté en ligne le 20/09/2013.

⁶⁵ Le Yémen bénéficie de deux instituts français (un à Sana'a et un autre à Aden), une école française à Sana'a, un espace Campus France, un service de coopération et d'action culturelle, un centre d'études et de recherche à Sana'a et des dizaines de bourses offertes par le gouvernement français aux étudiants et enseignants yéménites chaque année.

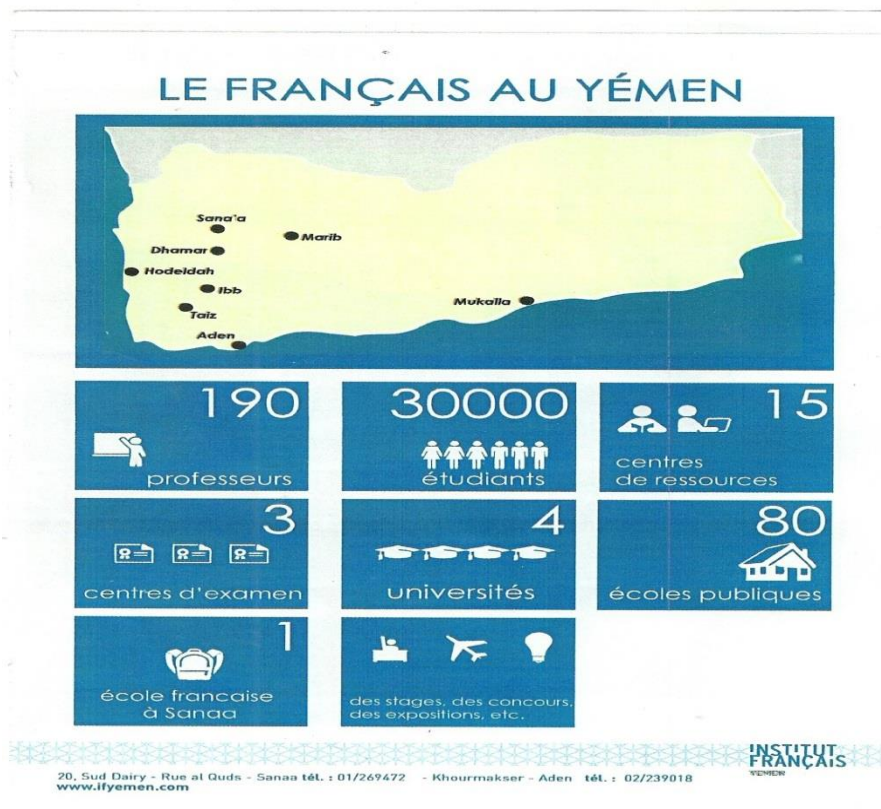


Figure 6 : Le Français au Yémen

Nous ajoutons qu'il y a d'autres sections d'études françaises dans d'autres universités yéménites ; à l'université de Science et de Technologie, « la plus grande université privée du Yémen », à l'université de Hadramaout et à l'université d'Hodeïda. Ces sections d'études donnent des cours de français dans les départements d'anglais comme matière secondaire.

Le centre culturel de coopération linguistique (CCCL) à Sana'a appelé actuellement l'Institut Français joue, avec la coordination du service culturel de l'ambassade, un rôle primordial au niveau de la promotion de la francophonie au Yémen. Il organise régulièrement des événements culturels et artistiques qui mobilisent l'attention du public. Il fait venir, de temps en temps, des groupes depuis la France pour effectuer des tournées au Yémen. Depuis 1994, il permet aux étudiants de se présenter à un examen annuel donnant accès au Diplôme Élémentaire de Langue Française (DEL F). Ces dernières années, les responsables ont réussi à intégrer le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF).

Nous pouvons ajouter aussi que la création du CCCL à Sana'a et la présence d'un attaché de coopération linguistique au service culturel depuis 1991, ont participé assez largement à l'amélioration et encore davantage à l'efficacité des actions entreprises dans le domaine de l'enseignement du français au Yémen.

4.4.2. L'enseignement du français au Yémen

L'enseignement du français, comme langue étrangère, commence à être, avec la mondialisation, une nécessité primordiale pour les yéménites. Le Yémen s'est ouvert au monde extérieur au cours de ces 30 dernières années. Par conséquent, il a eu plus de contacts avec les autres nations. Pour bien s'intégrer dans le monde actuel, il a favorisé l'enseignement des langues en partant de l'anglais. Cependant depuis les années 90, on note que l'enseignement du français s'intensifie dans le public et le privé avec des écarts comme nous allons le voir ci-après :

4.4.2.1. Le français au niveau de l'enseignement public :

Au niveau primaire, l'enseignement du français n'a pas encore trouvé son chemin dans les établissements publics tandis que, depuis quelques années, les établissements privés l'ont intégré dans leur programmes. C'est une matière obligatoire dans certaines écoles et facultative dans d'autres.

L'enseignement de la langue française dans le secondaire a commencé à titre expérimental dans trois lycées (deux à Sana'a et un à Aden) en 1991 et 1992. En 1994, un décret officialise l'enseignement du français dans dix lycées yéménites. Un second décret nomme un directeur yéménite du projet (Al-Maqtari, 2000 : 12).

Un protocole d'accord a été signé, en mai 1995, entre l'Ambassade de France et le Ministère de l'Éducation Yéménite, pour réglementer l'enseignement du français et la coopération dans ce domaine ainsi que pour fixer les responsabilités des deux parties. Selon cet accord, la partie yéménite s'engage à recruter et à rémunérer les enseignants de français et la partie française prend à sa charge la formation des enseignants. En mars 1997, un contrat a été signé entre le Ministère de l'Éducation Yéménite et le Centre de la Linguistique Appliquée de Besançon pour la formation des professeurs yéménites⁶⁶. En septembre de la même année, « le français est devenu une matière obligatoire dans l'enseignement secondaire à raison de 144 heures annuelles (trois heures/semaine) » (El-Zine, 2007 : 87). Nous signalons que la création d'un corps d'inspecteurs de français en juin 1999 a même permis l'introduction d'une épreuve de français au baccalauréat national. La première promotion de bacheliers avec une épreuve de français langue étrangère (FLE) a eu lieu en juin 2000.

⁶⁶ Cf. Al-Maqtari (2000 : 12).

La méthode adaptée à l'enseignement du français au secondaire était la "méthode Orange"⁶⁷. C'est une méthode communicative. Les livres sont imprimés au Yémen par l'Imprimerie du Ministère de l'Éducation.

Dans le cadre de la formation continue des professeurs de français dans le secondaire, l'Ambassade de France à Sana'a organise des stages annuels⁶⁸ visant à développer les compétences linguistiques et pédagogiques de ces derniers.

Elle organise aussi des stages linguistiques en France pour ces enseignants ; le nombre de bénéficiaires de ces stages est de 4 à 7 professeurs chaque année.

Grâce à la préoccupation de l'Ambassade de France à Sana'a et du Ministère de l'Éducation Yéménite concernant l'enseignement du français, nous remarquons que le nombre d'établissements scolaires enseignant le français augmente de façon remarquable d'une année sur l'autre ainsi que le nombre d'enseignants et d'apprenants. En 2005, il y avait 53 écoles et lycées qui avaient introduit l'enseignement du français dans leur programme et 55 écoles en 2007.

Le nombre d'apprenants de français langue étrangère au Yémen pour l'année 2008-2009 est de 19 000 dans le secondaire et de 1 200 dans l'enseignement supérieur⁶⁹.

Au cours de l'année 2012-2013, le pays compte 80 écoles, 190 enseignants et 30 000 apprenants de français répartis dans sept villes différentes (Sana'a, Aden, Taïz, Ibb, Mukalla, Hodeïdah et Marib). Selon les estimations de l'Institut français en 2014, année du vingtième anniversaire de la signature de l'accord de coopération éducative entre l'ambassade de France et le Ministère de l'Éducation, nous pourrions compter 200 enseignants de français dans 100 écoles secondaires dans dix gouvernorats.

Dans le cadre du développement et de l'amélioration de l'enseignement du français dans le secondaire, on a introduit une nouvelle méthode d'enseignement « la méthode Initial »⁷⁰. Cette méthode, publiée par la maison d'édition française « Clé International », comprend deux volumes ; Initial 1 et Initial 2, accompagnés de CD. Elle s'adresse à des adolescents débutants complets dans l'apprentissage du français. Initial 1 sera utilisé à partir de cette année 2013-2014 pour couvrir les heures d'enseignement du français en première année de secondaire,

⁶⁷ Méthode Orange, Français langue étrangère, Paris : Hachette, le degré 1, 1978, le degré 2, 1979 et le degré 3, 1981.

⁶⁸ Ces stages sont organisés au Yémen et financés par l'Ambassade de France à Sanaa.

⁶⁹ Organisation Interactionnelle de la Francophonie (OIF), (2010), une langue pour apprendre, 2 partie, [en ligne]. <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/2e.pdf>, consulté le 08/10 /2013. p. 108.

⁷⁰ L'introduction et la diffusion de la méthode « Initial » sont soutenues financièrement par l'Ambassade de France et la compagnie TOTAL.

tandis qu'Initial 2 en distribution à la rentrée scolaire de septembre 2014, sera utilisée en deuxième année.

L'ambassade de France et l'Institut Français au Yémen, en partenariat avec le ministère de l'Education et de l'Enseignement, ont organisé, pour la première fois depuis l'introduction de l'enseignement du français dans plusieurs écoles secondaires pilotes en 1992, un séminaire national⁷¹ dans le cadre du lancement d'une nouvelle méthode d'enseignement et ont invité à y participer tous les enseignants de français des écoles secondaires publiques du pays.

4.4.2.2. Le français au niveau de l'enseignement supérieur dans les universités yéménites

L'enseignement supérieur représente une des priorités pour le gouvernement yéménite. Pour l'amélioration et le développement de cet enseignement, le gouvernement déploie beaucoup d'efforts en partenariat avec d'autres pays parmi lesquels la France. Il a favorisé l'enseignement des langues en partant de l'anglais, première langue mondiale.

Le but de l'apprentissage des langues étrangères au Yémen comme la loi universitaire l'a affirmé, est la construction d'une base scientifique forte et la propagation d'une stimulation à la recherche scientifique chez l'étudiant yéménite. C'est pour cette raison que la langue française est devenue la deuxième langue étrangère enseignée dans notre pays après l'anglais. Depuis 1991-1992, l'enseignement du français, au Yémen, se développe d'une année sur l'autre surtout au niveau de l'enseignement supérieur, qui est considéré comme la pierre angulaire de la coopération franco-yéménite, dans le domaine de la francophonie et de la diffusion de la langue française.

Le Yémen possède aujourd'hui neuf universités publiques dont quatre ont intégré l'enseignement du français à savoir : l'université de Sana'a, celle d'Aden, de Taïz et enfin de Dhamar.

Ces quatre universités yéménites contiennent cinq départements de français : deux départements de français à l'université de Sana'a : un à la faculté des Lettres et un autre à la facultés des Langues, le département de français à la faculté des Lettres à l'université de Taïz, le département de français à la faculté des Lettres à l'université d'Aden et le département de français à l'université de Dhamar.

⁷¹ Ce séminaire qui a eu lieu à Sana'a du 3 à 4 novembre 2013, a été intitulé « Comment élargir et développer le français au Yémen ? ».

Ces départements préparent les étudiants à l'obtention d'une licence de "Français Langue Etrangère", option enseignement et littérature. L'objectif principal de ces départements est de former des enseignants de français pour le secondaire après quatre années de formation universitaire. Les programmes de formation dans ces départements visent aussi à préparer les étudiants à différents types de débouchés : culture, information, communication, tourisme et traduction.

La méthode utilisée dans l'enseignement du français dans ces départements était celle du "Nouveau Sans Frontières 1, 2 et 3 " des éditions « Clé International ». Depuis trois ans les départements de français utilisent une autre méthode celle du « Latitudes 1 et 2 ». Cette dernière est une nouvelle méthode dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. Ses objectifs et ses contenus, selon ses auteurs, sont définis dans le grand respect des recommandations du CECR ; l'implication de l'apprenant, l'interculturalité, l'approche actionnelle etc.

Conformément aux contrats de coopération universitaire signés entre les quatre universités yéménites ayant intégré l'enseignement du français et l'Ambassade de France, les départements de français de ces mêmes universités bénéficient de l'aide française ; du matériel pédagogique, des bourses de formation pour les enseignants etc.

Ainsi malgré l'aide que ces départements reçoivent de la part du service de coopération linguistique à l'ambassade de France à Sana'a, ils affrontent encore des problèmes. Ces problèmes varient d'un département à un autre tels que : le nombre insuffisant d'enseignants et d'enseignants spécialistes, le manque de matériels pédagogiques (audio-visuels), le nombre très limité de manuels et de sources bibliographiques etc. (Voir annexe N° 2, p. 446).

Chapitre II

Notions et théories

« Il y a beaucoup d'hommes qui parlent français,
il n'y a personne qui parle le français et qui puisse
servir de règle et d'exemple aux autres ».

Vendryès

Contrairement au Béhaviorisme (enseignement dit « traditionnel ») qui s'intéresse à des situations dans lesquelles l'apprenant doit trouver la bonne réponse ainsi qu'à un enseignement qui vise un apprentissage sans erreur ; les nouveaux courants assurent que les erreurs sont normales et nécessaires ayant aussi un rôle positif dans le domaine de l'apprentissage. Porquier (1977 : 28)⁷² affirme que « L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreur et les erreurs servent à apprendre ».

L'erreur est un terme utilisé fréquemment dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Elle a beaucoup intéressé les enseignants ainsi que les apprenants.

Lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue, la question du traitement de l'erreur se pose d'emblée comme un point fondamental de la démarche didactique. En effet, tout enseignant s'est déjà interrogé sur la démarche à adopter face à une production erronée. L'apprenant aussi, a pour objectif de produire des énoncés corrects dans la langue qu'il étudie. Tout cela a mené les linguistes, les didacticiens et les spécialistes en méthodologie à chercher et à analyser les erreurs afin de trouver des moyens et des solutions aux erreurs que font les apprenants durant leur apprentissage des langues. L'analyse des erreurs des apprenants est devenue une des grandes problématiques de la recherche dans le domaine de l'acquisition et l'apprentissage des langues. Bernard Py décrit à ce propos qu'« À l'heure actuelle, toute recherche portant sur l'acquisition de la langue maternelle ou l'apprentissage de la langue seconde se trouve confrontée, à un moment ou à un autre avec la problématique de l'AE »⁷³.

Par contre les points de vues se sont multipliés en ce qui concerne la définition (faute ou erreur par rapport à la norme), les concepts (faute, erreur et/ou dysfonctionnement, interférence, transfert et interlangue), causes des erreurs, leurs statuts, leurs types, leur importance ainsi que leur rôle dans l'apprentissage (c.à.d. positifs ou négatifs). Avant d'étudier et d'analyser les erreurs de nos informateurs, on essaiera dans cette partie de notre travail, à

⁷²In *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°25, pp. 23-41.

⁷³ Gajo, Matthey, Moore & Serra (éds)., 2004, *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard PY commentés*, Didier, Paris. p. 13.

partir de la littérature et de l'usage courant, de trouver des réponses adéquates aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'une faute, une erreur, une interférence, un transfert et une interlangue ?
- Quelle est l'importance de l'erreur dans le domaine de l'apprentissage ?
- Quelles sont les causes des erreurs commises par les apprenants ?

1. La faute

1.1. Définition

Le mot "faute" est un nom féminin, tiré du latin pop., °fallita « action de faillir, de manquer ».

Le dictionnaire de la langue française « Le Petit Robert » donne au mot "faute" les significations suivantes :

I. Fait de manquer, d'être en moins. = défaut, manque.

II. Fait de manquer à ce qu'on doit ;

1. Manquement à la règle morale ; mauvaise action. = attentat, crime, [...] inconduite, infraction, méfait.

2. Droit. Acte ou omission constituant un manquement à une obligation légale ou conventionnelle dont la loi ordonne la réparation quand il a causé à autrui un dommage matériel, pécuniaire ou moral.

3. Manquement à une règle, à un principe (dans une discipline intellectuelle, un art). = erreur; inexactitude, irrégularité, omission.

4. Manière d'agir maladroite ou fâcheuse ; défaut d'habileté, de prudence. = bévue*, erreur, maladresse, sottise.

5. (Dans des expressions.) Responsabilité d'une action.

Le dictionnaire « Hachette » de la langue française définit le mot « faute » de la manière suivante :

- manquement au devoir, à la morale ou à la loi.

- action maladroite ou préjudiciable ; erreur.
- manquement à certaines règles.
- responsabilité (C'est de sa faute).
- absence, manque, défaut.

Le dictionnaire de la langue française, « Encarta » (2009) donne au mot faute la connotation suivante :

1. mauvaise action. Synonyme : méfait, tromper quelqu'un est une faute grave
2. responsabilité d'un fait regrettable.

[Remarque d'usage : variante considérée comme fautive : « c'est de ma faute »]

Il a fait une erreur et il a rejeté la faute sur ses collègues.

3. linguistique : manquement aux codes langagiers. Synonyme : erreur, incorrection, faute d'orthographe.
4. action ou attitude regrettables et blâmables
« C'est une faute de mal élever ses enfants »
5. erreur dans l'exécution (d'une chose soumise à des règles)
6. droit : en droit social fait ou comportement imputables à un individu et qui causent un préjudice à autrui
7. erreur (de comportement) qui constitue un manquement à un système normatif
8. religion transgression de la loi divine Synonyme: péché
9. sports erreur sanctionnée par une pénalité

1.2. La notion de faute

Pendant longtemps, les enseignants avaient coutume de désigner les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur apprentissage sous le nom de « faute » avec une connotation péjorative. Au lieu de la considérer comme l'expression d'une conduite inattentive. À ce propos, Vigner (2004-24) affirme que :

Les termes d'erreur et de faute reviennent souvent pour désigner les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage. Pendant longtemps, les enseignants avaient coutume de désigner, et d'ailleurs ils ne manquent pas de la faire toujours, ce type de difficulté sous le nom de « faute » ; avec une connotation péjorative. Au lieu de considérer la faute comme l'expression d'une conduite inattentive.

Aussi, d'après Vigner, la notion de « faute » reste utilisée jusqu'en 1970 où de nombreux travaux ont été conduits sur la comparaison des langues, pour traiter plus particulièrement de la question des interférences. À partir de cette date, la faute est remplacée par l'erreur qui est considérée comme l'expression d'un phénomène naturel, inévitable, associé à tout apprentissage.

De ce courant de recherche vient la distinction entre l'erreur, qui constitue l'expression d'une compétence transitoire, et la faute qui en est la traduction dans la performance de l'élève.

Du point de vue de la linguistique chomskyenne, Corder montre qu'il serait :

commode d'appeler « fautes » les erreurs de performances, en réservant le terme d' « erreurs » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue c'est-à-dire leur compétence transitoire⁷⁴.

De point de vue religieux et/ou littéraire la faute reste toujours reliée au péché et à la culpabilité. Cette connotation a été attribuée à la faute par plusieurs écrivains français soit dans les œuvres littéraires anciennes telles que chez Racine et Zola, soit chez les écrivains contemporains tels que Jean Genet ou Annie Emaux. Selon Larruy, (2003 : 12),

La faute, parce qu'elle est présente dès le seuil du texte biblique fondateur, fait partie des références culturelles familières de la civilisation Judéo-chrétienne. Quelle que soit l'interprétation qu'on lui donne, la faute originelle se trouve au péché, à la culpabilité. Le motif, on le sait, est récurrent dans la littérature française de Racine à La Faute de l'abbé Mouret de Zola, jusqu'aux œuvres d'écrivains contemporains tels que Jean Genet ou Annie Emaux .

Autour de la notion de faute et erreur en orthographe, Cogis montre que le mot « faute » qui porte le sens de se tromper est un mot inapproprié dans le domaine de l'apprentissage et que le mot « *erreur* » apparaît un peu plus satisfaisant. Pour elle, la faute

reflète le point de vue de celui qui sait et la position de celui qui aurait pu ne pas la commettre, ce qui n'est pas le cas des élèves. Etymologiquement, faute vient du participe passé féminin substantivé d'un verbe latin qui veut dire « tromper » et au passif « se tromper » ; dans la même famille, on trouve non seulement faux, mais faussaire. Le mot paraît bien inapproprié :

⁷⁴ Cité par Cuq, 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier, Paris, p. 47.

l'élève ne se trompe pas, et encore moins ne trompe (c'est plutôt le système qui le trompe) (Cogis, 2005 : 147).

Elle ajoute que l'élève est ignorant ou il ne sait pas et dans ce cas c'est l'école qui doit le rendre moins ignorant.

Du point de vue didactique, Fiard et Auriac, (2005- 52) considèrent que l'emploi simultané de ces concepts c'est-à-dire « erreur, faute » ajoute à la confusion lorsqu'il s'agit de dénommer ce qui ne semble pas être de l'attendu ou de l'habituel. C'est que « erroné » et « faillible » (faillir, c'est « manquer à » ont acquis une synonymie acculée par l'imaginaire social au sens de la suspicion. Selon ces deux auteurs :

la distinction entre faute et erreur fonde la différence entre la faute d'addition de l'apprenti clerc au service d'une étude de notaire, lourde de conséquences pour son auteur, et l'erreur de l'écolier sans aboutissements fâcheux. Ce qui distingue erreur et faute tient donc essentiellement aux conséquences.

Ils ajoutent aussi que l'erreur peut être jugée comme faute dans le contexte scolaire ou à l'école selon ses conséquences et ce quand l'erreur se répète et pénalise l'épreuve finale. « on commet une erreur à l'épreuve blanche, et une faute si la même « erreur » pénalise l'épreuve finale».

À cet égard Cogis (2005 : 147) affirme que, quel que soit la dénomination qu'on lui donne, *faute* ou *erreur*,

poser que l'élève fait une erreur, c'est d'abord partir du point d'arrivée, la norme comme s'il pouvait la connaître avant d'avoir fini son apprentissage. [...] Les fautes se voient, et donc se repèrent dans un texte d'élève. Ce sont, dans tous les cas, des écarts à la norme. [...] les erreurs sont un indice, parmi d'autres, de ce que comprend l'élève .

Quant à Cogis, la faute et l'erreur sont liées au niveau de connaissance de la norme chez l'élève et au niveau de l'apprentissage ; les fautes se voient comme des écarts à la norme tandis que les erreurs apparaissent comme un des indices de ce que comprend l'élève.

Bertucci (1995 : 4) définit, pour sa part, la faute comme une indication d'« une défaillance de l'émetteur en pointant les lacunes, les manques de sa connaissance de la langue par rapport à la norme. La faute est donc d'abord un indice d'anormalité. Il n'y a faute que par rapport à un modèle défini par une norme».

La faute est considérée comme une indication d'une manque de connaissance de la langue chez un locuteur par rapport à la norme.

La norme telle qu'elle est définie par (Dubois et al. 1994 :330), est :

un système d'instruction définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se confronter à un certain idéal esthétique ou socio-culturel. La norme qui implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative ou grammaire au sens courant du terme .

Dubois (1994 :330) ajoute aussi que la norme est «tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique ; la norme correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue standard».

Nous constatons dès lors que, par rapport à la terminologie linguistique, il n'est pas vraiment nécessaire de distinguer « faute » et « erreur » ; par contre, en didactique, le mot « erreur » semble le plus apprécié parce qu'il est exempt de toute connotation « dépréciative ».

Cela dit, les spécialistes dans ce domaine assurent que le mot "faute" signifie un manquement au devoir, à la morale et à la loi, et qui, de ce fait, ne constitue pas un élément important et significatif du processus d'apprentissage. C'est ainsi que la notion de « faute » a été remplacée par la notion d' « erreur ».

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005 :118) a fait une distinction entre les fautes et les erreurs en montrant que les erreurs sont entraînées par un écart déformé de la compétence cible d'un apprenant d'une langue 2 tandis que les fautes apparaissent quand un utilisateur est incapable de mettre ses compétences en œuvre comme le locuteur natif.

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2.

Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/ apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif.

1.3. La conception de la faute de point de vue fonctionnel et normatif

1.3.1. La distinction du correct et de l'incorrect

À ce propos, Frei (1993 : 17-18) pose la question en disant ; qu'appelle-t-on un fait de langage « correct » et, lorsqu'on parle d'une faute, que veut-on dire par là ?

Il écrit qu' « un grand nombre d'auteurs définissent le correct par la conformité avec la norme [...] cette conception du correct est la conception normative : est correct ce qui correspond à la norme établie par la collectivité ; et la grammaire qui constate et codifie les règles du commun usage ».

Selon lui, contrairement à la conception normative, la conception fonctionnelle fait dépendre la correction ou incorrection des faits de langage de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir. Il assure que « le point de vue fonctionnel est mieux représenté [...] le plus correct est ce qui, émis le plus aisément, est compris le plus aisément ».

Deux points de vue différents en ce qui concerne la définition de l'incorrect.

D'après Frei, l'incorrect, du point de vue normatif, est ce qui transgresse la norme collective, dans ce cas on parle de fautes. Tandis que l'incorrect, du point du vue fonctionnel, est ce qui n'est pas adéquat à une fonction donnée (par exemple : clarté, économie, expressivité etc. on parle dans ce cas de déficits.

Il ajoute aussi que : « un très grand nombre d'incorrections, peut-être la majorité, servent justement à prévenir ou à réparer de tels déficits » (Frei, 1993 : 19). C'est parce qu'« on ne fait pas des fautes pour le plaisir de faire des fautes. Leur apparition est déterminée, plus ou moins inconsciemment, par les fonctions qu'elles ont à remplir ». (Ibid. 1993 : 19).

Nous pouvons dire que la faute, de point de vue normatif, est ce qui viole la norme collective tandis que l'incorrect, de point de vue fonctionnel, n'est qu'une sorte de déficits qui n'est pas adéquat à une fonction donnée.

Si la notion de faute a intéressé les spécialistes en didactique et en linguistique, nous constatons aussi que au plan des méthodologies d'enseignement :

La faute a été successivement conçue comme injure au bon usage (approches traditionnelles), comme une « mauvaise herbe à extirper », une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective béhavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique

d'appropriation de la langue étrangère (approches communicatives, analyse d'erreurs). (Cuq, 2003 : 101).

Par conséquent, si le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur, les questions qui se posent sont :

- Qu'est-ce qu'une erreur ?
- Quel rôle joue-t-elle dans le domaine de l'apprentissage ? Peut-elle être utile dans l'apprentissage ? pourquoi ? pourquoi : pour l'enseignant ? pour l'apprenant ?
- Faut-il corriger toutes les erreurs qui se produisent ?

2. L'erreur

2.1. Définition

Le mot « erreur » est un nom féminin, tiré du latin error, de errare => errer.

Le dictionnaire de la langue française Le Petit Robert donne au mot " erreur" les significations suivantes :

- 1- Acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugements, faits psychiques qui en résultent. => égarement, faute.
- 2- État d'un esprit qui prend pour vrai ce qui est faux, et inversement. => aberration, aveuglement.
- 3- Ce qui, dans ce qui est perçu ou transmis comme étant vrai (apparences, connaissances), est jugé comme faux par celui qui parle. => fausseté, illusion. (Une, des erreurs) Assertion, opinion fausse.
- 4- Assertion, opinion fausse. => contrevérité, fausseté
- 5- Action regrettable, maladroite, déraisonnable.
- 6- Chose fausse, erronée, action non prévue par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle ou au réel) => faute*, inexactitude.

Le dictionnaire « Hachette » quant à lui, définit le mot « erreur » de cette façon :

- 1- Action de se tromper ; faute, méprise.
- 2- Etat de celui qui se trompe.
- 3- Ce qui est inexact (par rapport au réel ou à une norme définie).
- 4- Action inconsidérée, regrettable, maladroite.

La recherche de la définition du mot « erreur » dans les deux dictionnaires cités (« Hachette de la langue française » et « Le Petit Robert ») nous permet de constater que l'erreur est dans les deux définitions associée à l'action de se tromper. Il est aussi dit que l'erreur relève d'une action regrettable et maladroite.

Dans chacune des deux définitions données, il est fait état de la « norme », l'erreur est aussi décrite comme une "chose", un « élément » non conforme ou inexact par rapport à cette norme.

Le « Petit Robert » mentionne de plus qu'une erreur est un acte de l'esprit qui tient, un état qui prend, pour vrai ce qui est faux et le contraire.

La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'Aristote⁷⁵ : « Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est ou de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux ». Cet énoncé, parfois jugé trop métaphysique, a retrouvé, dans les années 1930, grâce aux travaux de logiciens tels qu'Alfred Tarski, un regain de crédit sous le nom de conception sémantique de la vérité et de l'erreur.

Brousseau⁷⁶, pour sa part, affirme que l'erreur n'est pas exclusivement l'effet d'une imprécision et de l'ignorance mais qu'elle est aussi l'effet d'une connaissance précédente qui avait son intérêt et ses avantages et qui est considérée actuellement comme inadéquate.

2.2. La notion d'erreur ou de dysfonctionnement

Pendant longtemps, le mot « faute » était fréquemment utilisé dans les travaux des chercheurs en linguistique et en didactique. Les enseignants aussi ont, pendant longtemps, qualifié de fautes, les erreurs commises par les élèves au cours de leur apprentissage.

Le mot « faute » était systématiquement utilisé pour désigner toutes les difficultés rencontrées par les élèves au cours de leur apprentissage.

⁷⁵ Encyclopédie Universalis, 1998

⁷⁶ Cité dans la revue Echanger, avril, 1994.

C'est à partir des années 1970 que de nombreux travaux ont été conduits sur la comparaison des langues pour traiter plus particulièrement de la question de l'interférence.

À cette époque on a commencé à employer le mot « erreur » en considérant l'erreur comme l'expression d'un phénomène naturel et inévitable, associé à tout apprentissage d'une langue.

C'est ainsi que l'erreur s'est progressivement substituée à la faute, décrite par les enseignants et qui revêtait toujours une connotation péjorative. Astolfi (1999) affirme dans ce sens que :

depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves.

Les points de vue sur la notion de l'erreur se sont multipliés, les uns la considèrent comme une faute sanctionnée et négative, et les autres la considèrent comme un phénomène inévitable et utile notamment dans le domaine de l'apprentissage.

Ainsi Astolfi (1997) nous explique qu'il est utile de mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquelles, justement, il n'y aurait pas nécessairement une bonne réponse, et dans lesquelles provoquer l'erreur permettrait, à terme, de l'éradiquer des productions. Ce point de vue est à l'opposé de celui adopté par le courant béhavioriste, (enseignement dit « traditionnel »), où l'erreur est à éviter ; ce courant s'intéresse, en effet, à des situations dans lesquelles il s'agit plutôt de trouver la bonne réponse.

2.3. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage scolaire

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et transitoire. La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances. Etant donnée l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, il est essentiel d'analyser la place qu'elle occupe dans la didactique moderne.

Jusque-là, en pédagogie, l'erreur était généralement considérée de façon négative. Etant souvent assimilée à une « faute »; cette dernière devait nécessairement être sanctionnée pour disparaître.

Ainsi, nous constatons que le statut de l'erreur diffère selon les conceptions théoriques ;

- Selon le modèle transmissif l'élève commettant une erreur est dit « fautif » (Astolfi, 1997 : 14).

- Selon le béhaviorisme⁷⁷ l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur. Ce dernier est basé sur une série de situations jouant le rôle d'un stimulus et réclamant des réponses immédiates, lesquelles réponses sont favorisées par une récompense (renforcement positif) ou bien par une punition (renforcement négatif). Pour les béhavioristes, la production d'erreurs est due à des circonstances liées à l'élève (inattention ; fatigue ...) ou bien à une méthode qui n'est pas bien conçue.

- Selon le constructivisme⁷⁸, l'erreur témoigne des difficultés que l'élève doit surmonter, pour produire une connaissance nouvelle ; on évoque alors le conflit cognitif que l'élève doit résoudre. La correction de l'erreur par un élève indique ainsi qu'il a surmonté ses difficultés en construisant une réponse nouvelle. Selon (Astolfi, 1997 : 15), Les modèles constructivistes, en fort développement ces dernières années, s'efforcent eux, contrairement aux précédents, de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif.

Pour (Astolfi, 1997 : 23) l'aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspondent d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun. De l'idée d'une acquisition naturelle des connaissances, il découle que les erreurs ne peuvent être considérées que comme des « ratés » de l'apprentissage. Symptôme d'une incompétence quelconque, l'erreur est alors synonyme de « faute » ou de « bogue » au sens informatique. Voici, tel qu'il est conçu par Astolfi un tableau

⁷⁷ Théorie psychologique fondée en 1913 par le psychologue J.B Watson, à partir du mot *béhavior* qui signifie comportement, développée par Skinner 1957 *Verbal behavior*. Pour ces chercheurs, le comportement langagier dépend de l'association stimulus-réponse et de la relation interactive entre l'individu et son environnement.

⁷⁸ Théorie dont le précurseur est Piaget, qui rejette la théorie béhavioriste et dit que la connaissance ne se construit que par ceux qui l'apprennent. L'apprentissage est un processus de réorganisation de connaissances généralement conflictuel dont les phases essentielles sont l'*assimilation* et l'*accommodation*.

récapitulatif des différents statuts de l'erreur, de son origine et de son traitement selon les trois principaux modèles pédagogiques :

Tableau 2. Les différents statuts de l'erreur

| | La faute | Le bogue (<i>bug</i>) | L'obstacle |
|---------------------------------|---|---|--|
| Statut de l'erreur | L'erreur déniée (« raté », « perle », « n'importe-quisme ») | | L'erreur positivée (postulat du sens) |
| Origine de l'erreur | Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer | Défaut repéré dans la planification | Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné |
| Mode de traitement | Évaluation <i>a posteriori</i> pour la sanctionner | Traitement <i>a priori</i> pour la prévenir | Travail <i>in situ</i> pour la traiter |
| Modèle pédagogique de référence | Transmissif | Béhavioriste | Constructiviste |

Larruy (2003 : 57) pour sa part, a proposé un autre tableau reposant sur trois repères fondamentaux : le statut de l'erreur, la conception théorique de l'erreur à travers l'histoire et les démarches d'enseignement :

Tableau 3. Le statut de l'erreur et sa conception théorique à travers l'histoire

| Période | Représentation associée au cerveau | Modèle psychologique associé | Démarche d'enseignement et statut de l'erreur |
|---|--|---|--|
| fin XIX ^e – début XX ^e siècle | image d'un muscle | - psychologie des facultés - exercices d'entraînement de plus en plus difficile ... | -grammaire / traduction -règles, listes de vocabulaire -L'erreur témoigne des faiblesse |
| de 1940 à 1960 | image d'une boîte noire | -béhaviorisme, apprentissage par accumulation d'expériences (conditionnement : imitation) | -exercices structuraux (automatisme linguistique) stimuli / réponses / renforcements - l'erreur est exclue de l'apprentissage |
| de 1960 à aujourd'hui | image d'une unité de traitement de l'information : ordinaire | -constructivisme, l'apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants | - jeux de rôles, approches privilégiant la communication ; appui sur des documents authentiques - l'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage |

2.4. Les types d'erreurs

En ce qui concerne la catégorisation des erreurs des apprenants et leurs types, beaucoup de psychologues et didacticiens ont affirmé qu'il faut distinguer ce qui est de l'ordre d'un échec (ou raté ou du fait de se tromper), de ce qui est de l'ordre d'une faute. On trouve parmi eux, Astolfi (1997 : 58-59) et Colomb (1999 : 16-17) qui ont listé les types d'erreurs pouvant être faites par les élèves; ils distinguent parmi elles :

- Celles liées à la compréhension des consignes (tâches), ou d'un mauvais décodage des attentes de l'enseignant ;
- Celles témoignant de conceptions alternatives, ou encore ayant leur origine dans une autre discipline ;
- Celles liées aux processus cognitifs ou à une surcharge cognitive (tâche trop complexe à réaliser) ;
- Celles portant sur les stratégies adoptées pour résoudre le problème (raisonnement, stratégie différente de celle canonique) ;
- Celles dues à la complexité propre au contenu ;
- Celles dues au savoir enseigné (obstacle didactique engendré par la manière même d'enseigner un contenu).

Bien que de nombreux psychologues se soient intéressés aux erreurs, il existe paradoxalement très peu de travaux essayant de prédire la manière dont survient une erreur. Le psychologue Reason (1993), a réalisé un classement, en distinguant trois grands types d'erreurs :

- les erreurs fondées sur les automatismes (ratés), où les actions s'écartent de l'intention poursuivie, suite à des défaillances dans l'exécution (manque d'attention) ou le stockage (mémoire), ou encore suite à l'application d'un automatisme inadéquat (appuyer sur la mauvaise touche). On ne peut s'apercevoir de ces dernières que dans l'action ;
- les erreurs fondées sur les règles (lapsus), consistent en de mauvaises applications de règles dans la résolution d'un problème (employer le mauvais algorithme de résolution) ;
- les erreurs fondées sur les connaissances (fautes), consistent en un mauvais usage des connaissances dans la résolution d'un problème.

Contrairement aux méthodes traditionnelles qui considéraient les erreurs commises par les élèves durant leur apprentissage comme un processus négatif, les méthodes communicatives s'intéressent plus aux erreurs des apprenants en les interprétant d'une manière positive, en les considérant comme un processus inséparable de l'apprentissage. Dans cette perspective, Tagliante, C. affirme que :

les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont inséparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine qu'un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. (Tagliante, 1994 : 151)

Scala, assure, pour sa part, que :

L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir. (Scala, 1995 : 23).

Pour Corder, il y a deux types d'erreurs :

1- des « erreurs de performance », ou erreurs « bêtes », étourderies ou « lapsus » : erreurs aléatoires, perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress, à l'émotion occasionnées par les conditions du devoir. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la faute.

2- des « erreurs de compétence », révélant une activité intellectuelle de l'élève (« erreurs intelligentes ») : erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable (liée à la nature du développement cognitif de l'élève) et utile (elle a son rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus en fin de processus). Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment l'erreur (surgénéralisation et interférence). (Corder, 1972).

D'après Porquier (in ELA, 1977 : 27), les erreurs qui peuvent être commises par un apprenant qui apprend le français comme langue étrangère quelle que soit sa L1 et qui sont très fréquentes sont de types morphologique et syntaxique et ceux à cause de la difficulté intrinsèque du français. Il montre que :

pour le français, quelle que soit la L.1, les erreurs les plus fréquentes concernent généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre et les prépositions. Cela s'explique par l'inéluctable fréquence d'emploi de ces éléments autant que par les « difficultés intrinsèques » du français. Les erreurs morphologiques sont d'ailleurs naturellement plus nombreuses en français à l'écrit qu'à l'oral, du fait même des caractéristiques propres de ces deux codes.

De même, Besse et Porquier (1984) font la distinction entre les erreurs interlinguales et des erreurs intralinguales, ils affirment que la distinction entre deux types d'erreurs « consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, celle-ci partageant déjà des règles avec la langue-cible. Il s'agit dans ce dernier cas d'erreurs de généralisation analogique, apparentées à celle des enfants natifs de cette langue-cible » (Besse et Porquier, 1984 : 210). La réalisation des productions erronées par l'apprenant montre qu'il n'a pas intériorisé la grammaire.

Les auteurs classent les types d'erreurs selon leurs causes principales avec des critères différents. Par exemple, pour Richards⁷⁹ l'erreur se divise en trois types :

1. *Erreur interlinguale* : c'est un problème provenant de la langue source de l'apprenant. On trouve ce type d'erreur dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait de la langue cible qui est différent de la langue source pour la production en langue cible. Par exemple, au niveau syntaxique, un natif anglais peut créer un énoncé comme « Elle voit les » pour « She sees them » Cet énoncé est une production incorrecte suivant l'ordre des mots en anglais, au lieu de « Elle les voit. »

⁷⁹ Richards, "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis," in *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*, ed. by Jack C. Richards, London : Longman, 1980, p. 173-174.

2. *Erreur intralinguale* : Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant.⁸⁰ Elle révèle une difficulté chez l'apprenant qui ne parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il commet parfois des erreurs en mélangeant les règles grammaticales. Par exemple, l'apprenant peut produire un énoncé comme « He is comes. » en mélangeant les structures anglaises de « He is coming. » et « He comes. »

3. *Erreur développementale ou application abusive d'une règle* : Il s'agit du développement de l'acquisition de l'apprenant qui essaie de construire des hypothèses sur la langue cible d'après son expérience limitée dans la classe ou avec la méthode de la langue utilisée. C'est le cas de certains participes passés du français : l'apprenant en crée souvent comme « ouvri » ou « offri » au lieu de « ouvert » ou « offert ». Ces erreurs sont faites parce que l'apprenant apprend la règle de la formation du participe passé de verbe régulier –ir et l'applique à tous les verbes se terminant en –ir. Ce type d'erreur disparaît normalement lors de l'augmentation de la capacité de langue de l'apprenant. Dans la littérature anglo-saxonne, on trouve le terme « erreur développementale », pour notre part, nous préférons parler d'une application abusive d'une règle.

⁸⁰ Richards et al., *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2nd ed., Essex : Longman, 1992, p. 187.

2.5. Importance des erreurs dans l'apprentissage

De nombreux didacticiens et spécialistes en méthodologie se sont intéressés à la situation d'apprentissage et aux différents facteurs qui l'influencent. Les erreurs représentent la partie principale dans ce processus et c'est pourquoi leur rôle dans l'acquisition d'une L2 a été mis en valeur par plusieurs chercheurs et professeurs de langues.

Selon le constructivisme, l'apprentissage est un processus de réorganisation de connaissances généralement conflictuelles (les connaissances nouvelles s'appuient sur des connaissances anciennes qui peuvent être remises en cause). L'erreur témoigne ici des difficultés que l'élève doit surmonter, pour produire une connaissance nouvelle.

À cet égard, Porquier (in ELA, 1977 : 28) affirme que les erreurs sont normales et nécessaires ayant aussi un rôle positif dans le domaine d'apprentissage. « L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre ».

Tagliante (1994 : 40) considère l'erreur comme un processus inséparable de l'apprentissage ainsi que la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue.

Lamy (1978), quant à lui, dit que « l'erreur est le tremplin vers l'expression juste ».

Le Conseil de l'Europe dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2005 :118) assure, de son côté, que plusieurs attitudes sont possibles face aux erreurs de l'apprenant, par exemple :

- a- les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage
- b- les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement
- c- les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques
- d- les erreurs sont inévitables : elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.

De ce qui précède, nous retenons les points suivants :

- Malgré l'opposition des points de vue à l'égard du statut de l'erreur (positif ou négatif), il y a quasi-unanimité sur le fait que l'erreur revêt un grand intérêt dans le domaine de l'apprentissage et ce pour son utilité.
- l'interférence et la surgénéralisation sont considérées comme un des principaux types d'erreurs des apprenants durant leur apprentissage des langues.

Dans la section suivante, nous focaliserons notre attention sur la notion d' « interférence » et son usage du point de vue du bilinguisme et du point de vue de l'apprentissage.

3. L'interférence

3.1. Définition

Le mot interférence est un nom féminin, tiré de l'anglais « to interfere ».

Le dictionnaire de la langue française « Le Petit Robert » donne au mot « interférence » les significations suivantes :

- En physique. Phénomène résultant de la superposition de vibrations cohérentes de même nature et de même fréquence. *Interférence des rayons lumineux, des ondes sonores. Franges*, ordre* d'interférence.*
- Intervention contradictoire, immixtion; conjonction de faits. *Interférence des phénomènes politiques et économiques.*

Le dictionnaire de la langue française « Hachette » définit le mot « interférence » de cette façon :

- En physique, superposition de deux ondes sonores ou lumineuses qui se renforcent ou se détruisent.
- Fait d'interférer.

L' « Encyclopédie Universalis » donne au mot interférence les définitions suivantes :

1. influence réciproque de deux actions, de deux phénomènes l'un sur l'autre.

2. phénomène résultant de la superposition de deux ondes de même nature, de fréquences et d'amplitudes voisines ou comparables.
3. intervention contradictoire.

De ces trois définitions du terme « interférence », l'on retiendra l'idée générale de rencontre, de croisement et d'imbrication de deux phénomènes distincts influant l'un sur l'autre. Qu'on est-t-il de l'usage de cette notion dans le domaine de la linguistique et de l'apprentissage des langues ?

3.2. Notion d'interférence

L'emploi de deux ou de plusieurs langues par un même individu, et *a fortiori* par un groupe, aboutit à la présence, dans un système linguistique donné, d'unités, de modalités d'agencement ou de fonctionnement propres à un autre système. C'est ce type d'interaction que l'on appelle interférence linguistique. La notion d'interférence a occupé une place importante dans le domaine de la recherche en linguistique, en sociolinguistique, en psychologie, en didactique etc.

A propos de cette notion ainsi que de sa définition, il y a deux points de vue :

Le premier considère que l'interférence est un terme utilisé dans la sociolinguistique désignant des phénomènes interférentiels linguistiques chez un individu monolingue ou bilingue ou chez un groupe social donné.

Le second montre que l'interférence est un terme utilisé dans l'apprentissage des langues étrangères indiquant la faute que commet l'élève dans la pratique en langue étrangère par référence à sa langue maternelle.

3.2.1. L'interférence du point de vue du bilinguisme

Les études sur le bilinguisme ou les « langues en contact », sont représentées par Weinreich (1953), qui utilise le terme *interférence* pour faire référence à toute différence existant entre le discours d'un monolingue et d'un bilingue. Pour lui, les interférences constituent les déviations par rapport à la norme de chaque langue que parle le bilingue et que l'on constate dans son discours. Ainsi, un locuteur bilingue pourra commettre des interférences aussi bien dans sa première que dans sa seconde langue. Selon Weinreich :

le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps etc.) (Cité par Calvet, 1993, in *Sociolinguistique*, p.23).

D'après Calvet, la définition donnée par Weinreich du mot interférence, qui pourrait s'appliquer au problème des langues en contact dans la société, sera uniquement utilisée par lui en référence à l'individu bilingue. Weinreich considérait en effet que des langues étaient dites en contact lorsqu'elles étaient utilisées alternativement par la même personne. Ainsi ces deux sociolinguistes ont distingué trois types d'interférence :

a. Interférences phonologiques : comme les problèmes d'absence d'opposition entre voyelles brèves et voyelles longues (ex : sheep et ship) chez les français parlant anglais.

b. Interférences syntaxiques consistant à organiser la structure d'une phrase dans une langue B selon celle de la première langue A : ainsi un italianophone, sur le modèle courant de phrases comme **viene la pioggia**, (« **la pluie arrive** ») construit-il en français des phrases comme « **arrive la pluie** » .

c. Dans le domaine lexical, les interférences les plus simples sont celles qui consistent à tomber dans le piège des faux amis, lorsqu'un anglais par exemple utilise en français le mot instance avec le sens de « exemple » qu'il a dans sa langue. On peut rencontrer des traductions mot à mot. Mais l'interférence lexicale est surtout fréquente lorsque les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue. On trouve ainsi en français d'Afrique un usage du

verbe gagner avec un sens très large (« gagner » mais aussi « avoir », « posséder ») sur le modèle de certaines langues africaines qui n'ont qu'un verbe pour ces notions. Ainsi une phrase comme « ma femme a gagné petit » signifiera qu'elle a eu un enfant et non pas qu'elle l'a gagné dans une quelconque loterie⁸¹.

L'approche contrastive proposée par Lado (1957) reprend les idées émises par Weinreich en suggérant que les erreurs constatées chez l'apprenant de L2 sont dues à un transfert des habitudes acquises de la langue source à la langue cible et de la culture source à la culture cible. Cette approche trouve son point de départ dans des considérations pédagogiques. Elle a en effet pour but premier de résoudre les difficultés rencontrées lors de l'acquisition de L2.

Dubois, pour sa part considère que l'interférence peut être produite chez un locuteur bilingue par le fait d'utiliser des traits linguistiques soit phonétique, morphologique, syntaxique etc. de sa langue source dans sa pratique de la langue cible. On parle d'une interférence «quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A⁸², un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B.» (Dubois et al. 1994: 252).

De même Hasanat, (in Synergies Monde arabe n°4 – 2007 : 211) constate que « L'interférence se produit quand les bilingues perçoivent et produisent les phonèmes, les morphèmes et les structures syntaxiques de la langue cible comme s'ils étaient identiques à ceux de la langue maternelle».

⁸¹ Voir (Calvet, 1993 : 23 – 25).

⁸² Langue-cible A = la langue L2 et la langue B = la langue L1.

3.2.2. L'interférence du point de vue de l'apprentissage

Selon Cuq, la notion d'interférence est centrale dans l'analyse contrastive. Celle-ci se fixe pour objectif de prédire des zones d'interférence potentielles permettant de prévenir les fautes et d'y remédier.

Il y a deux degrés d'interférence : le premier degré est constitué des calques qui témoignent de l'utilisation directe des structures de la langue maternelle. Le second degré, quant à lui, comprend les interférences qui mettent en évidence les activités de généralisation conscientes ou non et de réflexion qui manifestent une dynamique subjective d'appropriation de la langue. Par exemple, par calque (interférence du premier degré) de l'espagnol **no veo**, un apprenant hispanophone de français pourra produire : « je ne vois », puis après correction : « je ne vois pas » ce qui l'amènera à produire « je ne vois pas personne » pour « je ne vois personne » : généralisation ou interférence de second degré⁸³.

Le terme d'interférence, tel qu'il est employé par certains chercheurs⁸⁴ dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, renvoie aux erreurs commises par les apprenants dans la pratique d'une langue sous l'effet des habitudes ou de la structure de leur langue maternelle.

Brahim (1992 : 50) par exemple, soutient que : « La cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celles-ci proviennent des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles ».

Les hypothèses sur les causes des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue sont variées. Selon certains spécialistes, les causes principales de celles-ci se ramènent à l'interférence avec la langue maternelle (langue A), à l'acquisition et aux

⁸³ Voir, Cuq, 2003, *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, p: 139.

⁸⁴ Cf. Crystal, 1989, *A Dictionary of linguistics and phonetics*, Oxford, Basil Blackwell. Voir aussi Debyser, 1970, cité par Al-Maqtari, 2002, *Les problèmes de la prononciation du français chez les étudiants arabophones yéménites*, thèse de doctorat, dir ; E. Guimbretière., Université de Rouen, p. 6.

apprentissages antérieurs; bien que d'autres considèrent que la langue maternelle joue un rôle primordial dans l'apprentissage d'une seconde langue. Pour ces derniers, la langue maternelle facilite le processus d'acquisition et l'interférence a deux aspects ; un aspect positif (qui facilite l'apprentissage) et un autre négatif (augmente les difficultés).⁸⁵

Porquier (in ELA, 1977 :27), a abordé une idée un peu différente, car il voit que l'interférence ne se produit pas entre deux systèmes linguistiques c'est-à-dire L1 et L2 et/ou LE, mais entre les systèmes linguistiques que l'apprenant connaît déjà, soit sa L1 ou autre langue déjà apprise ou acquise et un système provisoire partiel. Pour lui,

L'interférence se produit non pas entre deux systèmes linguistiques mais entre un système linguistique déjà acquis (la L.1) et un système provisoire partiel (qui n'est pas le système de la L.E.), autrement dit entre ce que l'apprenant connaît déjà de l'une et de l'autre.

Debyser traite l'« interférence linguistique », selon trois points de vue différents :

psychologique, linguistique et pédagogique, il mentionne que l'interférence linguistique peut être définie de trois manières :

- a) d'un point de vue psychologique : elle est considérée comme une contamination de comportements. L'association américaine M.L.A. (Modern Language Association), l'explique comme « l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude».
- b) d'un point de vue linguistique : elle renvoie à un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues.
- c) du point de vue pédagogique, elle est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « déviations », de « glissements », de « transferts », de « parasites » (Debyser, 1970 : 34-35).

Guimbretière (1994 :17), pour sa part, parle de mauvaise appréciation de degré d'audition, en indiquant que « l'individu va transférer en L2 les caractéristiques de la L1, on parlera alors de transfert négatif ou interférence lorsque l'apprenant va se servir en L2 d'un élément de L1 qu'il croit identique alors que celui-ci est différent » (Cité par Al-Maqtari, 2002 : 6).

⁸⁵ Cf. Al-Khuli M-A., 1988, *La vie avec deux langues : le duel linguistique*, Al Farazdaq, Riad, p.82.

L'idée de Guimbretière que le transfert en L2 de caractéristiques de L1 par un individu constitue un transfert négatif, nous conduit à penser, à la suite de certains spécialistes en psychologie⁸⁶, que les interférences sont à classer dans la catégorie des transferts.

4. Le transfert

4.1. Définition

Le mot « transfert » a des significations variées selon les linguistes et les didacticiens. Le dictionnaire de linguistique (Larousse, 1973 : 493 et 497) mentionne l'emploi qu'en fait Tesnière, emploi qui diffère de celui qu'en font les spécialistes en didactique. Pour ce linguiste, le mot transfert s'emploie comme synonyme de transposition c.à.d de « passage d'une classe dans une autre différente au cours d'une translation : dans **le qu'en-dira-t-on, qu'en dira-t-on** a subi un transfert : de phrase interrogative, il devient nom par extension ». Pour Tesnière, traduire, c'est « transformer une espèce de mot en une autre espèce de mot ». Ainsi, **bleu**, dans **le bleu du ciel**, a été transféré de la classe des adjectifs dans la classe des substantifs.

Du point de vue didactique, Cuq (2003 : 240) montre que :

sur un plan général, le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive.

Dans la même perspective, certains spécialistes dans ce domaine tels que Odlin⁸⁷ font la distinction entre un transfert positif et un autre négatif. Pour ce qui est du transfert positif, il

⁸⁶ Voir Castellan et Engelhard, 1975, *Initiation à la psychologie moderne*, SEDES, p.50.

⁸⁷ Voir Odlin, 1989, « *Language Transfer: Cross-linguistic Influence* » in *Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

aide le locuteur à maîtriser la structure de la langue seconde, notamment lorsque les structures ou le vocabulaire de sa langue première et de sa langue seconde coïncident. Par contre, quand le locuteur intègre à son interlangue une structure particulière à sa langue première, ou lorsqu'il évite certaines structures de L2 qui n'appartiennent pas au répertoire de la langue source, il s'agit d'un transfert négatif.

4.2. La notion de transfert

Si la notion de « transfert » est d'un emploi récent dans le domaine de la didactique des langues, elle est en revanche déjà présente dans les travaux des linguistes, en particulier en linguistique diachronique. Des structuralistes comme Jakobson (1936) avaient déjà reconnu l'influence qu'un substrat (ou L1) pouvait exercer sur une langue cible lorsqu'un nombre suffisant de locuteurs du substrat apprenait une langue seconde (L2):

S'il est vrai que l'idiome des dominés subit l'influence de l'idiome des dominateurs, d'autre part ce dernier idiome, cherchant à s'étendre, s'adapte aux usages linguistiques des dominés. (...) C'est sur la faculté que possède la langue des dominés de passer ses principes de structure à la langue des dominateurs que se fonde à présent la théorie du substrat. (Jakobson, 1936 : In Roman Jakobson p. 241).

Au début des années cinquante, des théories ont été élaborées dans la lignée du béhaviorisme. On a commencé à parler de *language transfer*, c-à-d, le transfert d'une langue à une autre, dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde et du bilinguisme. On peut considérer que le point de vue de la recherche à l'égard de l'hypothèse du transfert est passé par trois grandes étapes :

- 1- Dans les années cinquante et soixante, l'analyse contrastive influencée par l'école béhavioriste, considère que l'acquisition d'une langue seconde procède d'un transfert de la langue maternelle (langue-source) vers la langue à apprendre (langue cible).
- 2- Dans les années soixante-dix, on soutient l'idée que la langue maternelle a peu d'influence sur la langue seconde, l'acquisition de celle-ci relevant plutôt des processus généraux de l'acquisition de la langue.

3- A partir des années quatre-vingts, les résultats de la recherche conduisent à une attitude plus nuancée qui réconcilie les deux tendances précédentes en les considérant plutôt comme complémentaires que contradictoires.

La recherche actuelle tend à réconcilier les aspects contradictoires des différentes théories. L'acquisition d'une langue seconde est vue à la fois comme un processus créatif lors duquel l'apprenant teste des hypothèses sur la langue, et comme un processus dans lequel l'apprenant utilise sa connaissance de la langue maternelle (et éventuellement d'autres langues secondes déjà acquises). Ainsi, les stratégies caractérisant la construction d'une représentation mentale de la langue maternelle sont-elles valables pour l'apprenant de L2. Mais à celles-ci vient s'ajouter la stratégie d'acquisition d'une langue seconde qui consiste à transférer la connaissance de L1 sur L2. Bien que restées dans l'ombre pendant une décennie, les observations faites par Selinker sur les stratégies de l'apprenant de L2 pour construire son interlangue restent valables. Outre la surgénéralisation et le transfert, trois autres facteurs sont responsables des erreurs :

- le transfert dû au travail en classe (*training transfer*) ;
- les stratégies d'apprentissage ;
- les stratégies de communication en L2 (celles qui mènent par exemple à la fossilisation).

Pour Selinker (in *International Review of Applied Linguistics*, N° X,3, 1972 : 209-231), la notion de transfert participe d'un processus au cours duquel l'apprenant de L2 construit son "interlangue".

5. L'interlangue

5.1. La notion d'interlangue

Le terme et la notion d'interlangue (issus de l'anglais *interlanguage*) proviennent de Selinker (1972 : 209-231), qui y voit « une structure psychologique latente » qu'un adulte apprenant une langue étrangère activerait en phase de production. Cette structure, qui comporte des éléments linguistiques constitutifs de l'interlangue, est elle-même le produit d'un schéma de processus : transfert de langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage de langue étrangère, stratégies de communication en langue étrangère, surgénéralisation d'éléments linguistiques de la langue étrangère.

Du point de vu didactique, Cuq explique que le terme d'*interlangue* désigne :

la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel. (Cuq, 2003 : 139 et 140).

L'interlangue représente donc les étapes intermédiaires du système linguistique que construit le locuteur et qui est propre à lui seul. On peut bien parler de système linguistique puisque celui-ci contient des règles et des éléments systématiques qui sont cependant déviants par rapport à ceux du système de L2. Cela permet d'expliquer les erreurs de l'apprenant de L2.

Pour Bange (1992 : 65) l'interlangue d'un LNN [locuteur non natif] est :

un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités du comportement linguistique et pragmatique dont le LNN fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue-cible pour permettre la communication.

Le concept d'interlangue, selon Merri et Pichat et al. (2007 : 118) est un système de règles et que ce système de règles :

n'est ni le système de la langue maternelle, ni celui de la langue-cible, mais un système intermédiaire qui est une tentative d'ordonner et de structurer les éléments linguistiques. L'interlangue est donc l'expression de l'activité cognitive de la personne qui apprend une

langue étrangère, et il est possible d'étudier l'évolution du système de règles de l'apprenant avec une perspective développementale.

L'interlangue, dans les situations d'apprentissage d'une seconde langue, est défini comme « un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence » (Dubois et al. 1994 : 253).

Si l'interlangue est un système de règles et/ ou un système intermédiaire qui n'est ni le système de la langue maternelle de l'apprenant, ni de celui de la langue à apprendre, quelle est la différence entre ce système et les systèmes des langues naturelles ? quels sont ses caractéristiques de points de vues linguistiques ?

5.2. L' interlangue et les langues naturelles

Vogel (1995 : 19), affirme que « Les interlangues sont, tout comme les langues naturelles, régies par des règles et sont donc descriptibles d'un point de vue linguistique. Mais elles possèdent en plus quelques particularités qui les différencient des langues naturelles». Ces particularités, selon Vogel, se représentent dans les points suivants⁸⁸ :

- 1- Une interlangue est composée de formes grammaticalement incorrectes et de règles non conformes à la langue-cible.
- 2- Elle n'est pas une matière destinée expressément à être apprise et enseignée.
- 3- L'impossibilité d'établir pour les interlangues des normes générales qui puissent être comparées au standard d'une langue naturelle.
- 4- Le fait d'avoir une interlangue résulte de l'interaction d'au moins deux langues naturelles : la langue de départ (la langue maternelle) et la langue-cible.
- 5- Contrairement à une langue naturelle qui est la langue d'une communauté linguistique, l'interlangue est un phénomène individuel et non pas social.

L'analyse des interlangues a pour raison de répertorier et de comprendre les processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition des L2 en vue d'élaborer des aides destinées à améliorer la performance de ces processus d'apprentissage.

⁸⁸ Voir (Vogel, 1995 : 19 – 21).

Il ajoute aussi qu'« On peut considérer que comme les langues naturelles, l'interlangue repose sur un système structuré de règles qui lui est propre et qui varie au gré de ses actualisations, mais ce système de règles entretient des relations aussi bien avec la langue première (langue maternelle et/ou première langue étrangère acquise) qu'avec la langue ayant statut de norme, c'est-à-dire la langue cible vers laquelle il évolue » (Vogel, 1995 : 60).

Dans la littérature spécialisée on trouve différentes notions très proches de la notion d'interlangue. Besse et Porquier nous en font la synthèse suivante :

Ce que l'on dénomme, ici ou là, **système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, systèmes intermédiaires, interlangue, système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché** recouvre malgré certaines dispersions théoriques ou méthodologiques, un même objet : la connaissance et l'utilisation « non-natives » d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes. (Besse et Porquier, 1984 : 216).

Selon eux, le système que l'on appelle **grammaire intériorisée** par l'apprenant est ce que l'on appelle également l'interlangue.

D'autre part, Besse et Porquier (1984 :217), suggèrent que l'interlangue comporte des traits spécifiques qui la différencient des langues dites naturelles. Ces traits sont l'instabilité, la perméabilité, la fossilisation, la régression, la simplification et qui renvoient à son caractère évolutif.

Le concept de fossilisation, souvent lié à celui d'interlangue, est introduit par Selinker ; il représente un mécanisme dans lequel le locuteur de L2 conserve certains traits ou certaines règles de son interlangue indépendamment de son âge ou du fait qu'il continue l'apprentissage. Ces traits fossilisés sont présents de manière récurrente et peuvent ne resurgir que lorsque le locuteur est fatigué ou stressé par exemple. L'origine du phénomène de fossilisation peut provenir d'une interférence avec la langue maternelle, mais aussi d'une stratégie de communication de la part du locuteur de L2.

6. Aperçu sur l'analyse des erreurs ; de la linguistique contrastive à l'analyse des erreurs

Toute personne ayant fait l'expérience de l'appropriation d'une langue seconde sait que la langue première y joue un rôle non négligeable. L'étude de ce rôle a donné naissance à un des domaines les plus connus et les plus développés de la linguistique appliquée des années cinquante et soixante, à savoir l'analyse contrastive. (Porquier et Py, in Collection C.R.É.D.I.F. Essais, 2004 : 25).

6.1. L'analyse contrastive

La recherche dans le domaine de la linguistique contrastive a débuté à partir des années 50 afin de décrire les langues vivantes et de faciliter l'apprentissage des langues étrangères et le passage d'une langue à une autre.

C'est à partir des années 50, que l'on parvint à établir des grammaires comparées d'un nouveau genre, afin de faciliter l'apprentissage de langues étrangères, et, d'une manière générale, le passage d'une langue à l'autre. C'est ainsi qu'est née, dans une perspective d'application, la linguistique contrastive dont les ambitions de départ étaient qu'une comparaison « terme à terme, rigoureuse et systématique » de deux langues et surtout de leurs différences structurales était possible et devait permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre, dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée. (Debyser, 1970 : 31).

Cela a permis de réaliser des méthodes adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage des langues (à cette époque) dans ce temps-là, mais les études contrastives (consacrées) dans ce domaine ont affronté certains obstacles surtout en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère parmi lesquels « l'interférence causée par la différence de structures entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère » (Debyser, 1970 : 31).

L'analyse contrastive renvoie à deux domaines différents qui, selon Larruy (2003 :62) « n'ont ni les mêmes finalités, ni les mêmes démarches d'investigation, ni les mêmes objets d'analyse ». Ces deux domaines sont les suivants :

- Le premier est celui qui porte sur la comparaison des différences structurelles, pragmatiques et énonciatives qui existent entre deux ou plusieurs langues et qui s'appuient pour cela sur des corpus de textes oraux ou écrits, littéraires etc. ces travaux ont pour finalité d'étayer la traduction.

- Le deuxième est celui qui porte sur l'enseignement des langues. Dans ce secteur l'objectif est d'améliorer les pratiques d'enseignement et apprentissage des langues.

Les études en linguistique contrastive et/ ou appliquée ont continué jusqu'aux années 70 où elles ont été remplacées par l'analyse des erreurs, mais est-ce que ces études ont réalisé de bons résultats au niveau de l'application ? quelles sont les caractéristiques de la linguistique contrastive et en quoi est-elle critiquée ? et pourquoi ?

D'après Debyser (1970 : 32-33), en ce qui concerne la linguistique contrastive par rapport à son champ d'application nous constatons les faits suivants ;

1- La linguistique contrastive dont l'objet est l'application n'a presque rien hérité de la grammaire comparée du XIX^e siècle, et n'est ni classificatoire ni philologique ni historique. Elle utilise, sans la remplacer, la linguistique descriptive. L'étude contrastive fait donc partie de la linguistique dite appliquée.

2. Elle présume au départ que les langues sont différentes, mais que la théorie du langage est une, et qu'elle est en outre suffisamment au point pour en permettre non seulement la description mais aussi la comparaison .

3. Elle suppose au départ que l'étude d'une langue étrangère ou seconde (L2) ne pose pas les mêmes problèmes que l'apprentissage de la langue maternelle (L1).

4. La linguistique contrastive est assez étroitement liée à des hypothèses psychopédagogiques sur la nature et le rôle des fautes dans l'apprentissage. Son objectif est de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de L1 qui font par exemple qu'un élève allemand dira : « la soleil » ou, « j'ai le livre lu », un élève anglais : « son maison », un élève arabe : « le chien que je le vois », etc., soit ce que l'on appelle désormais les interférences linguistiques.

Selon Lado (1957), l'analyse contrastive, c'est-à-dire la comparaison de la langue maternelle (L1) et de la langue à apprendre (L2), « est d'abord apparue comme l'approche idéale pour prévoir les erreurs des apprenants. Elle attribue les erreurs des apprenants à des transferts de structure de L1 vers L2. Une fois connues les différences entre L1 et L2, il suffirait de créer un enseignement fondé sur le renforcement afin d'éviter que les erreurs prévues ne s'installent ». (Lado, 1957)⁸⁹. Mais cette approche analytique des langues apparaît insuffisante car « des locuteurs de langues maternelles différentes peuvent produire des erreurs identiques en L2, erreurs qui sont donc spécifiques à cette dernière. De plus, les locuteurs ne produisent pas certaines erreurs en L2, pourtant prévues par l'analyse contrastive » (Merri et al., 2007 : 117).

L'objectif des comparaisons linguistiques de ce courant est de prédire l'ensemble des fautes de l'interférence linguistique, soit pour les prévenir, soit pour les corriger. Pour cela, la linguistique contrastive s'est trouvée liée à une pédagogie de la réussite quelque peu behavioriste, qui considère la faute comme une mauvaise herbe à extirper; le meilleur parcours pédagogique à proposer à l'élève est en ce cas établi par une progression sans failles, fortement contraignante, où l'on cherche à éviter le contact avec l'erreur.

C'est dans ces conditions que la linguistique contrastive a subi les critiques chomskyennes sur les théories behavioristes du langage et de l'apprentissage, ainsi que sur la réflexion psycholinguistique et psychopédagogique recentrant l'attention sur l'élève plutôt que sur les méthodes.

Parmi les critiques adressées à l'analyse contrastive, selon (Larruy, 2003 : 66), l'une concerne « l'hypothèse « forte » parce que d'une part, l'expérience est venue fortement limiter le rayon d'application de cette théorie (en effet, tous les dysfonctionnements prévus n'apparaissent pas) et de plus des apprenants de langues maternelles différentes produisent des fautes identiques (ce qui accredit la thèse d'erreurs développementales ».

D'après Larruy (2003 : 66) la faiblesse majeure de l'hypothèse « forte » dans la théorie contrastive est sans doute la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et la manière ou les modalités mise en œuvre par un apprenant pour se les approprier.

⁸⁹ Cité par (Merri, Pichat et al., 2007 : 117)

En ce qui concerne les limites de l'analyse contrastive, selon (Bertucci,1995) si l'analyse contrastive a effectué des résultats intéressants au plan linguistique, ces mêmes résultats n'ont pas porté leurs fruits dans le domaine de l'enseignement. C'est parce que, d'une part, il existe de grandes divergences entre les similitudes et les différences qui opposent deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles d'autre part. Bertucci montre à ce propos que ;

l'hypothèse contrastive, en mettant au premier plan les structures linguistiques, néglige de s'intéresser à la façon dont elles sont appréhendées par l'apprenant, dans la compréhension et la production. De plus, un apprenant qui possède sa langue maternelle ; peut percevoir une structure de la langue étrangère, sans pour autant être en mesure de la produire. (Bertucci,1995 : 238).

Nous pouvons dire à ce propos que les critiques qui ont été adressées à l'analyse contrastive sont les causes principales qui ont donné un regain d'intérêt à l'analyse des erreurs (AE) et lui ont permis d'évoluer. Selon Larruy (2003 :58-59),

Pour l'analyse contrastive, l'objet d'étude est la structure des langues qui sont comparées afin de déterminer la source des difficultés des apprenants. Toutefois, la faible efficacité des hypothèses retenues (inadéquation entre les erreurs prévues et celles effectivement produites) conduira à un premier déplacement avec l'analyse des erreurs puisque cette dernière collectera des erreurs effectivement produites par les élèves : on passe donc d'un objet d'étude « structures de la langue » à un objet d'étude « corpus d'erreurs » (première mutation).

La grille de classement des fautes du BELC (1967) qui a été élaborée à partir de deux mille copies (dictées et rédactions) des élèves francophones, a pris la forme d'un outil d'aide à l'analyse des erreurs dont l'objectif était l'élaboration des méthodes et du matériel pédagogique spécifique pour chaque contexte.

Cette grille de classement et d'autres qui ont été faites aux années 70, ont fait l'objet de nombreuses critiques (en particulier Porquier 1977). Pour lui, toutes les analyses des erreurs effectuées depuis 1965 portent, soit sur la phonétique, soit sur le lexique, soit le plus souvent sur la grammaire ou sur l'ensemble, et utilisent des typologies d'erreurs plus ou moins fines et des classements assez divers.

Porquier 1977, a critiqué ce type d'analyses ou ce type de classements pour plusieurs raisons parmi lesquelles :

- Les corpus sont souvent hétérogènes, mélangeant soit des populations différentes, soit des productions différentes (dictée + rédaction, écrit + oral, traduction + tests etc.),
- Les critères d'identification des erreurs, souvent imprécis ou superficiels, sont très divers et parfois - notamment pour le français – très normatifs.
- Les relevés d'erreurs omettent souvent de tenir compte des spécificités de l'écrit ou de l'oral, ou de relever des contextes suffisamment larges pour identifier ou analyser les erreurs dépassant le cadre de la proposition ou de la phrase.
- L'A.E., lorsqu'elle ne se réduit pas à un simple classement typologique, reste souvent beaucoup plus descriptive qu'explicative, sous la contrainte de grilles basées en priorité sur les catégories suivantes :
 - a) phonétique/lexique/morphologie/syntaxe (et sous-catégories);
 - b) omission/ addition/ déplacement/substitutionet parfois : c) relative/absolue⁹⁰.

Nous pouvons dire que l'analyse contrastive dont l'objectif est de montrer la différence et la ressemblance entre la langue maternelle (L1) et la langue étrangère (L2) afin de faciliter l'apprentissage de L2, considère l'erreur faite par l'apprenant comme une sorte de transfert. Selon ce modèle (AC), où les langues se ressemblent, l'apprenant reconnaît telles ressemblances avec sa LM et fait le transfert positif, c'est à dire, l'apprenant reproduit dans la LE les structures de la LM avec des résultats positifs. Ce transfert réalisé pourtant avec des structures qui se différencient dans les langues, produit des résultats négatifs, appelés par la AC d'erreurs interférentielles, ou interférence. Ces erreurs sont dues aux emprunts d'éléments de la langue maternelle et puisque les hypothèses de l'apprenant ne se réalisent pas, caractérisent l'erreur.

Selon Besse et Porquier (1991 : 205-206), l'approche contrastive, en tant que description comparée de deux langues, et dégagée de son ancrage behavioriste initial, apparaît, sur le plan pédagogique, utile au moins sous deux formes. D'abord, dans les explications fournies par les

⁹⁰ Cf. Porquier, 1977, « *L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives* », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°25, p. 24-25.

manuels ou les enseignants, qui éclairent l'apprentissage par des informations contrastives adaptées : l'activité même de l'enseignant, s'il connaît la langue maternelle des apprenants, est explicitement ou implicitement contrastive, lorsqu'il s'y réfère pour structurer son guidage pédagogique. Ensuite, dans les descriptions contrastives approfondies à l'intention d'enseignants, de futurs enseignants ou d'étudiants avancés : elles sont alors destinées moins à servir de base à des méthodes ou des programmes de langues qu'à synthétiser et détailler, sous forme contrastive, des différences de fonctionnement déjà connues pour l'essentiel. Elles intéressent à ce titre autant les traducteurs ou l'enseignement de la traduction, les linguistes et l'enseignement de la linguistique, que l'enseignement des langues *stricto sensu*.

6.2. Les études sur l'analyse des erreurs et les recherches sur les interlangues

L'analyse des erreurs est considérée comme une branche de l'analyse contrastive qui compare deux ou plusieurs langues afin de découvrir leur différence. Son but est l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'analyse contrastive compare la langue source et la langue cible tandis que l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants. Ce qui caractérise l'analyse des erreurs est que les chercheurs peuvent faire l'analyse des erreurs même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants.

Pour l'AE, il faut observer la production de l'apprenant pour essayer de comprendre les erreurs réalisées et pour savoir dans quel stage d'apprentissage il est.

L'analyse des erreurs présente plusieurs avantages : elle ne s'embarrasse pas des problèmes théoriques et méthodologiques rencontrés par l'AC ; elle réalise des données réelles et fournit, pour cela, des résultats plus directement exploitables au niveau de l'enseignement. Selon (Porquier, in ELA. 1977 : 24) l'analyse des erreurs « sert à élaborer, modifier, adapter ou compléter du matériel didactique, des programmes d'enseignement et des procédures pédagogiques, et à former les enseignants ».

L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives (Besse et Porquier, 1991 : 216). Elle ouvre un champ fécond aux

recherches et elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. Elle ne s'occupe pas seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source mais aussi des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. L'analyse des erreurs ne peut pas remplacer les analyses contrastives mais elle offre des solutions supplémentaires que les analyses contrastives ne mettent pas en lumière. L'analyse des erreurs observe ce que l'on appelle « l'interlangue ».

Les études sur l'analyse des erreurs qui prennent leur essor dans les années 70 se caractérisent par un changement radical des théories de références et de la conception de l'erreur. De nombreux inventaires apparaissent et les critères de classement sont devenus très divers. Tout cela a aidé à la constitution de nombreuses typologies telle que ; faute absolue /relative ; erreurs phonétiques / lexicales / morphosyntaxiques ; systématiques / asystématiques ; interlinguales / intralinguales ; d'omission /ajout /déplacement etc.

La conception de l'erreur a changé sous l'influence de Chomsky surtout avec la différenciation importante induite par les concepts de *compétence* et de *performance* qui ont permis de distinguer *erreur* et *faute*. Corder caractérise cette différence :

Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques [...]. Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « **faute** » les **erreurs de performance**, en réservant le terme d' « **erreur** » aux **erreurs systématiques** des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire. (Corder, 1980 : 13)⁹¹.

L'analyse des erreurs observe ce que l'on appelle « l'interlangue », c'est-à-dire la langue de l'apprenant comme la décrit Vogel⁹², ou le système de règles spécifique au dialecte idiosyncrasique de l'apprenant à un moment donné (Corder, 1980 : 162) .

Du point de vue psycholinguistique, comme le décrit By , certains chercheurs tels que Dulay et Burt 1974 et autres, voient dans l'analyse des erreurs, à la suite de Corder, Selinker, Nemser etc., un moyen d'obtenir des informations sur la compétence intermédiaire des apprenants. Leur idée est de montrer que l'apprenant « organise ces connaissances partielles

⁹¹ Cité par (Larruy 2003 : 72).

⁹² « L'interlangue langue de l'apprenant » est un ouvrage de Vogel, K. traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, 1995.

de L2 selon les mêmes schémas généraux que le « native speaker ». pour eux, il n'a y donc pas de différence de nature entre la compétence intermédiaire d'un étudiant à un moment donné de l'apprentissage, et la notion de compétence telle qu'on l'utilise habituellement en linguistique »⁹³.

Cette approche, selon (Merri et al., 2007 : 117), a déplacé l'attention du pôle de l'enseignement des langues vers celui de leur apprentissage par les locuteurs. Les erreurs des apprenants apparaissent systématiques et consistantes, et sont interprétées comme des hypothèses faites par l'apprenant sur la langue-cible objet de son apprentissage. Certes, la L1 n'est pas sans influence sur l'ensemble des règles produites, mais cela est dû au fait que le locuteur-apprenant cherche à comprendre le système de la L2 par les ressemblances et différences avec sa L1. En revanche, d'autres erreurs sont indépendantes de la L1, telle la surgénéralisation de certaines règles de la L2.

D'après Vogel, le terme d'interlangue, dans les ouvrages sur l'acquisition des L2, « est associé à différentes appellations, mais celles-ci ne sont pas synonymes. Elles sont plutôt révélatrice de ce que la notion que nous qualifions ici globalement d'interlangue est apparue dans différents contextes de recherche dont les visées et les problématiques ne se posaient pas dans les mêmes termes »⁹⁴. Pour lui, la notion d'interlangue est fondée sur plusieurs modèles ; modèle fondé sur l'analyse contrastive ; Nemser et Slama-Cazacu : « le système approximatif », Filipovic : le « compromise system » et Raabe : la « langue intérimaire », modèles basés sur l'interlangue de Selinker, modèles basés sur la notion de fossilisation, le « modèle de la perméabilité » (Adjemian), le « Modèle de complexification » (Corder), et le « Modèle des « connaissances certaines et incertaines » (Knapp-Potthoff / Knapp).

Selon Vogel (1995) et autres, le terme d'interlangue qui a été proposé par Selinker en 1972, a suscité de nombreuses reformulations ; système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, dialecte transitoire, système intermédiaire, système approximatif de communication ou système approché et grammaire intériorisée ou encore la langue de l'apprenant. Ce changement terminologique, pour Larruy (2003 : 73), correspond à une grande rigueur méthodologique et à un élargissement de l'objet d'étude : en cherchant à

⁹³ Laurent Gajo, Marinette Matthey, Danièle Moore & Cecilia Serra (éds), 2004, *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard PY commentés*, Didier, Paris. p. 14.

⁹⁴ Vogel Klaus, 1995, « *L'interlangue la langue de l'apprenant* », traduit de l'allemand par Brohee, Jean-Michel et Confais, Jean-Paul, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse. P 29.

découvrir les systèmes transitoires des apprenants, on associera les productions normées aux productions déviantes et on observera ainsi l'acquisition de la langue sur le long terme.

De 1981 à 1988, le public change, les migrants sont devenus les informateurs privilégiés, un vaste programme se met en place : il s'agit du projet européen de la fondation pour la science (ESF) qui réunit des équipes de cinq pays (Allemagne, Angleterre, France, Pays-Bas, Suède). Dans cette vaste recherche, plusieurs études ont été réalisées, les modalités d'acquisition de la langue du pays d'accueil par les locuteurs migrants ont été observées pendant une durée de trente mois. Ces études, selon Larruy (2003 : 73-74) ont permis la comparaison de l'acquisition d'une langue cible par deux locuteurs de langue sources éloignées (par exemple apprentissage du français par un locuteur arabophone et par un locuteur hispanophone). Les observations ont porté sur la structuration de l'énoncé (Perdue, 1995), le lexique (Giacobbe, 1992), l'expression de la temporalité (Dietrich, Klein et Noyau 1995), la référence spatiale (Caroll et Becker, 1993). Ces travaux ont permis de

cerner les principaux traits des interlangues qui se caractérisent par leur aspect à la fois systématique et instable (il s'agit de systèmes évolutifs), par leur perméabilité (tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible), par des phénomènes de simplifications et de complexifications (cf. par exemple, la surgénéralisation de règles, c'est-à-dire l'application d'un mécanisme au-delà de son domaine d'application) mais aussi par des régressions et des fossilisations (effets de « plateau » dans l'apprentissage marqué par des « erreurs stables»). (Larruy, 2003 :74).

Selinker, pour sa part, met en évidence l'existence de plateaux linguistiques difficilement dépassés, les schèmes des apprenants semblant perdre leur capacité accommodatrice face aux nouvelles situations linguistiques rencontrées. La plupart des apprenants de L2 rencontrent cette «fossilisation».

Ce phénomène a pour source majeure le sentiment chez l'apprenant qu'il maîtrise suffisamment la L2 pour communiquer dans cette langue, comme ce peut être le cas des personnes étrangères qui apprennent par immersion la langue du pays d'accueil. Il peut également correspondre à la représentation dévalorisée que les apprenants ont de la L2, comme c'est parfois le cas dans les pays multilingues lorsque l'apprentissage met en question des enjeux identitaires ou conflictuels. (Merri et al., 2007 : 118).

Pour conclure cette aperçu concernant les études sur les erreurs, nous constatons que l'analyse des erreurs est une méthode autre que l'analyse contrastive afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en étudiant l'interlangue, qui se situe entre la langue source et la langue cible, et en la comparant à la langue cible. À propos de l'évolution de la notion d'erreur et l'analyse d'erreur à travers le temps et les domaines d'études, Nous citons ci-dessous un tableau proposé par (Larruy, 2003 : 60-61) en y montrant l'évolution de la notion d'erreur : de la conception de la faute à l'étude des marques transcodiques. Le tableau ci-après, regroupe les quatre principaux « courants » (l'analyse contrastive, l'analyse d'erreur, les études sur les interlangues, et celles sur les parlars bilingues) en fonction de sept paramètres (période, théorie linguistiques et psychologiques associées, principaux concepts, chercheurs notoires, relations avec la L1, et enfin, objet d'étude).

Tableau 4. L'évolution de la notion d'erreur

| Courant | Période | Description linguistique de référence | Théorie psychologique de référence | Concepts associés | Chercheurs | Relation avec L1 | Objet d'étude |
|---|-----------------------|--|---|---|---|--|--|
| Analyse contrastive (analyse a priori) (AC) | à partir de 1950 | Linguistique structurale distributionnelle L. Bloomfield | Associationnisme behaviorisme B. F. Skinner | - transfert (positifs et/ou négatifs) - interférence, calque, emprunts | C.C. Fries R. Lado B. Py C. Noyau | La L1 doit être autant que possible « évacuée » de l'apprentissage | Structures des langues en présence indépendamment des réalisations des apprenant |
| Analyse d'erreurs (analyse a posteriori) (AE) | à partir de 1970 | Linguistique générative N. Chomsky | Constructivisme J. Piaget | - faute relative / faute absolue - erreur systématique, non systématique - erreur / faute - simplifications - surgénéralisations - fossilisations | P. Corder R. Porquier B. Py C. Noyau | Comparaisons entre L1 et L2 mais prise en compte des erreurs liées à l'analogie interlinguale | Recueil d'erreurs (peu de prise en compte du contexte : oral/ écrit, type de texte, etc.) |
| Interlangue ou langue de l'apprenant (IL) | à partir de 1980 | Linguistique générative N. Chomsky Sociolinguistique W. Labov | Constructivisme J. Piaget | Langue cible (grammaires intériorisées, Systèmes idiosyncrasiques) | L. Selinker (1972) CI. Perdue B. Py D. Véronique K. Vogel | Prise en compte des erreurs et mise en relation avec les formes correctes : découvrir le système | Corpus longitudinaux (plus de rigueur méthodologique dans le recueil des données) projet ESF |
| Les parlars bilingues | à partir de 1985-1990 | Ethnographie de la communication Pragmatique Énonciation I. Goffman J. Gumperz | Interactionnisme social L. Vygotski J. Bruner | - situation exolingue - marques transcodiques - contact didactique - séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (1988) - répertoire verbal mixte | J.F. de Pietro M. Matthey Th. Vasseur L. Mondada B. Py | Tremplin pour l'apprentissage de la L2. (D. Moore) | Echanges conversationnels entre natif et asymétrie des compétences linguistiques) |

En guise de conclusion

Au terme de ce chapitre, nous aurons passé en revue quelques notions clés de l'analyse des erreurs.

L'erreur paraît inéluctable car faisant partie intégrante de tout processus d'apprentissage, notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Résultant d'un transfert en L2 de caractéristiques de L1 (langue maternelle de l'apprenant), l'erreur indique que l'apprenant est en train de construire et de faire fonctionner un système linguistique intermédiaire (dit « interlangue »), considéré comme un tremplin vers la bonne maîtrise de la langue apprise. Au niveau de cette interlangue, l'apprenant testerait des hypothèses sur la langue apprise tout en utilisant sa connaissance de la langue maternelle. Lorsqu'il emprunte des structures de sa langue maternelle et les intègre à sa langue intermédiaire, on parle alors de transfert négatif ou d'interférence.

Les erreurs d'interférence sont loin d'être négatives si l'on considère leur utilité pédagogique. Comme le dit Corder, elles indiquent à l'enseignant "où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qu'il lui reste à apprendre"⁹⁵.

L'analyse des erreurs interférentielles de nos étudiants nous permettra non seulement de suivre leur progression dans l'acquisition de la langue française mais aussi de nous donner les moyens d'orienter ou de réorienter le contenu de l'enseignement de la matière ainsi que de réfléchir sur les méthodes et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère dans un milieu non francophone comme le nôtre.

Dans la suite du travail, nous procéderons à l'examen de quelques types d'erreurs interférentielles relevées dans les copies de nos étudiants. Notre attention sera focalisée plus particulièrement sur les erreurs syntaxiques et les erreurs morphologiques. L'intérêt accordé aux premiers types d'erreurs tient au fait de leur fréquence et de l'importance de la syntaxe et de la morphologie dans la production écrite (mais aussi orale), les erreurs étant alors les symptômes de règles grammaticales mal assimilées.

⁹⁵ Cité par Cuq, 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier, Paris, p.50.

Chapitre III

Méthodologie et présentation du corpus

1. Présentation du corpus

L'objectif de notre travail de recherche est de cerner les erreurs morphosyntaxiques récurrentes chez nos informateurs arabophones yéménites dans leurs écrits en français, de les analyser. À travers cette analyse, nous espérons pouvoir expliquer les causes principales de ces erreurs afin de favoriser une intervention pédagogique efficace.

Les données traitées dans cette recherche ont été recueillies auprès de 45 informateurs (30 étudiants de 4^{ème} année de licence en français, du département de français à l'université de Dhamar, située à Dhamar⁹⁶, et 15 enseignants⁹⁷ du français). Ces informateurs ont des dialectes différents comme langues maternelles, langue parlée en famille. Scolarisés dès l'âge de six ans ils pratiquent la langue arabe, langue officielle d'origine sémitique en plus de leur langue maternelle. Après six ans de primaire, ils fréquentent le collège où ils étudient leur première langue étrangère l'anglais durant six ans. Ils ont aussi suivi des cours d'anglais durant la première année de licence comme une matière supplémentaire. Cela nous permet de constater que nos informateurs rencontrent des difficultés dans la pratique du français surtout en expression écrite. Notre objectif est de déterminer l'origine des erreurs morphosyntaxiques produites chez ces informateurs arabophones en français. Nous avons considéré quatre possibilités différentes qui pourraient influencer la production de la langue française LE2 ;

- l'influence du dialecte LM (langue parlée en famille)⁹⁸,
- l'influence de l'arabe L1 (langue officielle et langue de scolarisation)⁹⁹,

⁹⁶ Dhamar est une ville yéménite située à 100 km, au sud de Sana'a (capitale politique du Yémen).

⁹⁷ Les 15 enseignants sont aussi licenciés du même département, ils enseignent le français dans le département et dans les écoles secondaires, ils ont à peu près le même niveau en français que les étudiants de 4^{ème} année de licence.

⁹⁸ Les langues et/ ou les dialectes parlées en famille par nos informateurs étudiants, (Cf. tableau N° 14, p. 123), sont l'arabe yéménite dhamarien 90%, l'arabe Yéménite d'Otmah 6.7% et l'arabe Yéménite de Taïz 3.3%. Pour le public enseignants, nous avons remarqué que 93% des enseignants parlent aussi l'arabe yéménite dhamarien tandis que 6.7% parlent l'arabe yéménite Sana'ani (Cf. tableau N° 57, p. 150). Nous constatons que l'arabe yéménite dhamarien qui est considéré comme une variante de la langue arabe classique, est le dialecte majoritairement parlé en famille par nos informateurs étudiants et enseignants.

⁹⁹ La langue arabe L1 est la langue standard ou classique, elle est la langue officielle de l'état, de la presse et de scolarisation.

- l'influence de l'anglais LE1 (la première langue étrangère¹⁰⁰),
- les problèmes liés à la nature de la langue française elle-même (erreurs dites de «surgénéralisation» et erreurs liées aux conditions d'enseignement/apprentissage de cette langue).

1.1. Le corpus

Pour mener à bien notre travail de recherche ; nous nous sommes appuyé sur deux supports principaux :

-D'une part, un corpus de travaux écrits effectués par 45 informateurs (étudiants et enseignants). Les activités ont été pratiquées durant l'année universitaire 2010/2011, et se sont étalées sur trois périodes différentes de l'année.

- D'autre part, nous avons proposé aux informateurs deux questionnaires¹⁰¹, un adressé aux informateurs étudiants et un autre adressé aux informateurs enseignants. Chacun de deux questionnaires comprend 33 questions.

1.1.1. Présentation du corpus de travaux écrits

1.1.1.1. Les activités écrites et leurs objectifs

Notre corpus comprend trois productions écrites¹⁰² parmi celles que nos informateurs ont pratiquées durant l'année universitaire 2010/2011 ; Ces activités sont proposées aux informateurs enseignants et étudiants sans évaluation.

¹⁰⁰ La langue anglaise dans notre cas est la première langue étrangère enseignée comme matière obligatoire dans les écoles yéménites et comme matière secondaire à l'université dans toutes les spécialités. Elle est considérée aussi comme la langue de l'économie.

¹⁰¹ - Les deux questionnaires sont identiques quant au nombre de questions posées ainsi qu'aux informations demandées sauf que chacun a été adapté à la situation du public. Pour le public étudiant les questions sont formulées au présent tandis qu'elles sont formulées au passé pour les enseignants qui ont déjà fini leurs études.

¹⁰² Il est à remarquer que notre corpus comprend trois activités écrites différentes, la troisième étant divisée en deux parties.

La première activité

La première activité (ci-dessous) qui a été proposée aux informateurs à la fin du troisième mois du premier semestre de l'année universitaire 2010-2011, était la production d'un petit texte descriptif/autobiographique dont l'objectif linguistique est l'utilisation des temps du passé (passé composé, imparfait et plus que parfait), du lexique, des articles, des prépositions, des articulateurs logiques dans des phrases simples ou complexes.

Pendant votre scolarité passée, quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées, quelles sont les matières qui vous semblaient les plus faciles et quelles sont celles qui présentaient le plus de difficultés ? Et pourquoi ? Avez –vous gardé un bon souvenir d'un instituteur (professeur) ? Un très mauvais souvenir d'un autre ?

La deuxième activité

Cette activité est également pratiquée en classe durant le cursus universitaire. La deuxième activité (ci-dessous) qui a été proposée aux informateurs dans la troisième semaine du premier mois du deuxième semestre 2010-2011, était une présentation du Yémen dont le but est l'utilisation du lexique, du temps présent, des articles, des prépositions et des phrases simples sous forme d'un petit texte descriptif

Ecrivez un texte sur votre pays (le Yémen) ou sur la ville où vous habitez en y présentant les thèmes suivants ;

- *Position géographique, superficie et climat*
- *Nombre de régions, de villes et d'habitants*
- *Les sites touristiques et historiques*
- *Les coutumes et les traditions*
- *Les services touristiques*

Troisième activité

Cette sorte d'activité a aussi été faite en classe avec les mêmes informateurs durant leurs études précédentes en troisièmes et/ou en quatrième année de licence. Nous avons proposé cette activité à la fin du troisième mois du deuxième semestre de l'année universitaire 2010-2011. Cette activité est composée de quatre questions différentes parmi lesquelles

l'informateur, selon sa connaissance culturelle et sa compétence linguistique, choisit deux sujets.

Les questions posées aux informateurs étaient les suivantes :

Répondez à deux des questions suivantes. Justifiez votre réponse (15 lignes minimum pour chaque question)

- 1- Êtes-vous pour ou contre le mariage précoce ?*
- 2- Pensez-vous que les technologies modernes comme l'Internet et le téléphone portable ont amélioré la communication entre les individus ?*
- 3- Quelles sont les disciplines qui attirent le plus les jeunes yéménites et pourquoi ?*
- 4- Les étudiantes yéménites sont-elles attirées par les études supérieures. Quelles sont leurs motivations ? Quels sont les domaines d'études qui les intéressent ?*

Les objectifs de cette activité étaient, d'une part, d'amener les informateurs à argumenter sur des sujets réels faisant partie de leur environnement et de leur vie quotidienne, d'autre part, d'exploiter leur compétence linguistique acquise durant leurs études précédentes : l'utilisation des temps (présent, imparfait et passé composé), les articulateurs logiques, les prépositions, les articles, la conjugaison, le vocabulaire, la rédaction de petits textes de type argumentatif, la structure, l'organisation de la phrase et l'orthographe.

1.1.1.2. Procédures de collecte et de constitution du corpus

Pour éviter les difficultés qui peuvent influencer négativement le déroulement de l'activité, nous avons sélectionné plusieurs critères qui facilitent la réalisation des tâches par les informateurs tels que :

A- Les compétences linguistiques des informateurs et la progression de l'apprentissage

Nous avons choisi ce type d'activités en qualité d'enseignant de français langue étrangère et après avoir déterminé le niveau de nos informateurs en français écrit. Au cours de leurs quatre années de formation, ils ont pratiqué de multiples et diverses activités orales et écrites telles que : présenter quelqu'un, se présenter, rédiger des phrases simples et complexes,

décrire un lieu, des images, écrire une lettre, un texte descriptif, argumentatif, narratif, faire un résumé etc. Il s'agit d'exercices du même type que ceux déjà pratiqués en classe de la deuxième à la quatrième année, cela exprime la familiarité avec la tâche de notre public. Ils ont déjà appris toutes les règles grammaticales, durant la deuxième et la troisième années de leur formation en français¹⁰³, qui leur permettent de réaliser facilement ce types d'activités.

B- La connaissance culturelle et thématique

À propos des connaissances culturelles et thématiques de l'apprenant, Foulin et Mouchon expliquent que ;

Les connaissances thématiques du scripteur, c'est-à-dire les idées dont il dispose en rapport avec le thème de la production, jouent un rôle crucial à ce niveau de la production. Elles influencent la qualité du texte produit : celui-ci est logiquement d'autant plus riche en idées que le scripteur dispose de plus de connaissances thématiques. Les recherches ont montré que les connaissances thématiques influencent aussi le déroulement de l'activité. La recherche et l'origine des idées s'effectuent d'autant mieux et d'autant plus facilement que l'auteur connaît mieux le domaine sur lequel il doit écrire. Il en résulte un allègement de la charge cognitive qui est susceptible de bénéficier à la gestion des autres dimensions de la production. (Foulin, et Mouchon, 2005 : 63).

Pour cela, et comme la connaissance du thème de l'activité joue un rôle primordial dans la réalisation des tâches de production écrite, les thèmes que nous avons choisis sont des thèmes faciles dont les informateurs ont une grande connaissance culturelle et sociale, il s'agit des thèmes qui touchent leurs études, leur pays et leur vie quotidienne. De même au niveau du lexique, ils ont déjà une grande compétence lexicale qui leur permet de produire facilement ce type d'activités.

¹⁰³ Voir les descriptifs des matières (le programme d'enseignement du français au département du français à l'université de Dhamar), Annexe N° 1, p. 439.

C- La situation de communication écrite motivante

Dans l'ensemble des activités proposées aux informateurs, il s'agit d'activités qui ne seront pas notées. Nous leur avons expliqué l'objectif principal de ces textes et l'intérêt de cette étude pour les futurs apprenants en langue française surtout après avoir cerné et analysé les erreurs.

D- La clarté des consignes

Toutes les questions sont formulées d'une manière simple et claire.

E- Le lieu et le temps de réalisation des activités

S'agissant des activités et des travaux des apprenants, les spécialistes en psychologie et en didactique estiment que les activités faites en classe durant le cours sont plus difficiles pour les étudiants que celles qu'ils pratiquent en dehors de la classe, notamment celles qu'ils font à leur guise sans note, sans correction, telle que rédiger une lettre à un(e) ami(e).

En plus, pour les activités pratiquées hors de la classe, l'étudiant a le temps de réfléchir et d'écrire. Il peut aussi consulter des livres, des méthodes, des dictionnaires ou bien demander de l'aide à quelqu'un tout en ne craignant pas de faire des erreurs. Par contre, les activités pratiquées dans la classe apparaissent très difficiles pour eux parce qu'elles se déroulent en temps limité, en présence de l'enseignant et de leurs camarades.

Ainsi, le corpus de notre recherche (les trois productions écrites) a été réalisé en classe durant les cours en temps limité : Son objectif n'était pas de compliquer les tâches mais bien d'évaluer le niveau de chaque étudiant ainsi que sa capacité en production écrite, de découvrir les erreurs commises et les difficultés éprouvées dans l'activité d'expression écrite.

D'autre part, selon notre expérience d'enseignant, les travaux réalisés hors cours, ne reflètent pas toujours la valeur réelle de l'étudiant car ce dernier fait souvent appel à des supports tels que : ouvrage, dictionnaire, voire éventuellement une aide extérieure qui peut même rédiger le travail à sa place.

Selon le programme d'enseignement suivi dans notre département, l'année universitaire dure huit mois ; elle est divisée en deux semestres. Durant ces deux semestres, nos informateurs suivent des cours en français dans six matières différentes chaque année (voir le tableau des matières enseignées au département de français à l'université de Dhamar, page

439). Chacune de ces six matières comprend deux cours d'une heure et demie, c-à-d trois heures par semaine, soit 48 heures par semestre. Cependant en expression écrite, le volume horaire est double en deuxième année, soit six heures d'enseignement par semaine, 96 heures par semestre.

Malgré les efforts consacrés à la production écrite, les erreurs commises, notamment dans les questions ouvertes, restent nombreuses.

L'objectif de notre travail étant de découvrir et de cerner les erreurs morphosyntaxiques commises par nos informateurs dans leurs écrits en français, nous avons essayé d'obtenir un corpus sur trois périodes différentes de l'année universitaire 2010-2011 :

- 1^{ère} période : fin du troisième mois du 1^{er} semestre,
- 2^{ème} période : troisième semaine du 1^{er} mois du 2^{ème} semestre,
- 3^{ème} période : fin du troisième mois du 2^{ème} semestre.

Ce travail nous a permis d'apprécier les erreurs de nos informateurs dans les différentes activités proposées.

2. le questionnaire

L'enquête est considérée comme un des outils nécessaires pour recueillir les données dans différents domaines de recherche. Elle joue un rôle principal dans le domaine de la recherche surtout en sciences sociales. Elle sert à obtenir des informations et des opinions qui soutiennent les chercheurs dans leur analyse. Elle apporte des solutions à une problématique posée lors d'un travail de recherche.

Ainsi, et dans le but de recueillir des informations exploitables dans le cadre de notre étude, nous avons proposé à nos informateurs deux questionnaires, un adressé aux informateurs étudiants et un autre adressé aux informateurs enseignants.

2.1. Les questionnaires destinés aux informateurs étudiants et aux enseignants

Chacun des deux questionnaires (cf. Annexes N° 6, p. 491 et N° 7, p. 497) comprend 33 questions¹⁰⁴. Ils se composent de questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes, afin d'obtenir des réponses pertinentes et de s'exprimer librement, sans limite d'expression, qui permettent une meilleure interprétation de l'information recherchée.

2.1.2. Les caractéristiques du questionnaire

Les questions sont diverses :

Questions à réponses fermées où l'informateur devait répondre par oui ou non.

Questions à réponses semi-ouvertes, où l'informateur pouvait justifier son choix.

Questions à choix multiples.

Questions ouvertes portant sur des informations personnelles demandées.

Ces questionnaires ont été distribués aux étudiants et aux enseignants au début du deuxième semestre de l'année universitaire 2010-2011. Chacun se compose de deux parties.

- Une première comprenant des questions générales, destinées aux informateurs afin de déterminer :
 - leur identité,
 - leur profil social,
 - les connaissances linguistiques précédentes (c-à-d les langues acquises antérieurement à leur apprentissage du français ainsi que leur niveau dans ces langues),
 - Cette partie comprend également un sondage et une étude comparative sur les difficultés rencontrées dans chacune des trois langues – arabe, anglais, français – dans les domaines de la grammaire, de l'expression écrite et du vocabulaire. (question n° 12 page 492),
 - leur connaissance en français antérieurement à leur inscription au département de français (question n° 13 page 492).

¹⁰⁴ Les questions n° 18, 22, 29, 31 et 32 sont empruntées à la thèse de doctorat de Marie-Madeleine Bertucci, PP: 753 ,756.

- Une deuxième partie intitulée " **En ce qui concerne la langue française**", destinée aussi aux informateurs afin d'obtenir des informations sur l'apprentissage et l'enseignement du français; les questions portent essentiellement sur :

A- la motivation des apprenants (question n° 14 page 493),

B- leur situation au regard des études (question n° 15 page 493),

C- leur apprentissage ;

- apprentissage adapté en expression écrite :

la manière d'écrire et les difficultés rencontrées dans la production en français (questions n° 16, 17, 18 et 22 pages 493 et 494),

- fréquence du dictionnaire (questions n° 19, 20 et 21 page 494),

- supports sur lesquels s'appuient les étudiants : cours dispensés à l'université et autres, travail personnel, temps consacré au travail personnel, ouvrages, médias (questions n° 23, 24, 25 et 26 pages 494 et 495).

D- la pratique de la langue (question n° 27 page 495),

E- leur opinion sur la langue française (c-à-d facile ou difficile et pourquoi) (question n° 28 page 495),

F- leur opinion sur les erreurs qu'ils font durant leur rédaction en français (question n° 29 page 495),

G- les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français (question n° 30 page 496),

K- ce dont ils ont besoin ou ce qui leur manque pour bien parler et écrire en français (question n° 31 page 496),

L- leurs sentiments quand ils ne comprennent pas quelque chose (question n° 32 page 496),

M- leurs suggestions et leurs commentaires en général (question n° 33 page 396).

2.1.3. La méthode d'analyse de l'enquête¹⁰⁵

Pour l'analyse du questionnaire nous avons suivi plusieurs étapes :

A- après l'obtention des réponses du questionnaire, celles-ci ont été classées selon leur variation¹⁰⁶, question par question.

¹⁰⁵ Ce travail d'analyse d'enquête a été mené avec l'aide de Dr. Fouad Alduays, spécialiste en statistique et professeur à la faculté d'informatique de l'université de Dhamar.

B- afin d'utiliser un logiciel statistique (SPSS N° 13) spécialisé en analyse de données statistiques dans le domaine de la recherche, nous avons dû traduire les réponses des informateurs et les identifier par des symboles. Pour distinguer, d'une part, les différentes questions, d'autre part, les variations des réponses, nous avons retenu des symboles chiffrés pour les questions et des lettres pour les réponses. (Voir la classification des réponses page 511).

C- nous avons élaboré un tableau statistique présentant l'ensemble des questions, ainsi que l'ensemble des informateurs. L'ensemble des réponses est identifié par un code/ lettres comportant parfois également un code chiffré. (Voir les tableaux statistiques dans les annexes pages 532).

D- nous avons rentré toutes ces informations sur le logiciel.

E- nous avons analysé les données de la façon suivante :

- une analyse individuelle pour l'ensemble des questions. Les informations recueillies à l'issue de cette analyse nous permettront de mieux cibler notre public.

2.1.4. Les outils utilisés

- un logiciel (programme) de statistique (SPSS / N° 13)
- un ordinateur

¹⁰⁶ Par "variation", Nous souhaitons préciser que certaines questions ont des réponses "ouvertes" ou qui contenaient un nombre varié d'informations, par exemple la question de la motivation (classification des réponses question N° 16 page 514). Méthode d'analyse :

- dépouillement de l'ensemble des réponses,
- sélection de l'ensemble des idées,
- attribution d'un symbole à chacune des idées,
- affectation des symboles correspondant à la réponse de chacun des informateurs (voir classification des réponses dans les tableaux 1 et 2 pages ; 532 et 533) ainsi que les réponses contenues dans les tableaux des codes utilisés.

3. Public

3.1. Description générale

Dans le but d'assister à l'amélioration de l'enseignement et/ou de l'apprentissage du français dans notre pays (le Yémen), nous avons choisi d'étudier, dans notre mémoire de Master 2 recherche, les interférences morphosyntaxiques dans la production écrite de nos étudiants yéménites en français. L'objectif de ce travail était de découvrir les difficultés rencontrées chez nos apprenants en français écrit, de les analyser et d'essayer de trouver des solutions adéquates. Notre public a été constitué d'étudiants de deuxième année de licence du département de français à l'université de Dhamar. Les résultats de ce travail nous ont permis de constater que le problème majeur rencontré par nos étudiants dans l'apprentissage du français, est celui des interférences avec la langue arabe standard et dialectale. Ces erreurs affectent tous les niveaux de la grammaire :

A- Le niveau morphologique

B- Le niveau syntaxique

C- Le niveau lexical

Ces résultats nous ont permis de nous focaliser sur les erreurs de nos apprenants dans ce domaine. Notre étude précédente n'était qu'une première étape d'un long projet visant à améliorer l'enseignement et/ou l'apprentissage du français au Yémen. Nous sommes convaincus que les problèmes linguistiques doivent être résolus chez les apprenants et chez les enseignants, dans leur production écrite. Pour cette raison, nous avons décidé de poursuivre notre recherche et de faire notre thèse de doctorat dans ce domaine. Deux catégories différentes ont été sélectionnées ; des étudiants de quatrième année de licence de l'université de Dhamar et des enseignants de français à Dhamar. Le choix de notre public résulte de plusieurs raisons;

- un public ayant un niveau avancé en français par rapport au public de notre étude précédente qui était des apprenants ayant un niveau intermédiaire,
- la récurrence de ces erreurs dans les productions d'étudiants et de certains enseignants a attiré notre attention,
- l'évaluation de la progression en expression écrite au-delà du niveau intermédiaire

Notre public, au total, est composé de 45 informateurs, il s'agit de 30 étudiants et 15 enseignants de français.

3.2. Public étudiant

Cette catégorie de public comprend 30 informateurs de quatrième année de licence de français, de l'année universitaire 2010/2011, à l'Université de Dhamar, âgés de 20 à 29 ans (majorité de filles 56.7%). Ces étudiants parlent des dialectes différents comme langues maternelles, langues parlées en famille. Scolarisés dès l'âge de six ans ils pratiquent la langue arabe, langue officielle d'origine sémitique en plus de leur langue maternelle. Après six ans de primaire, ils fréquentent le collège où ils étudient leur première langue étrangère l'anglais durant six ans. Notre étude (résultats du questionnaire tableau 18 page125) nous a permis de constater que tous les étudiants rencontrent des difficultés dans la pratique du français surtout en expression écrite, en grammaire et en vocabulaire. Ils rencontrent aussi des difficultés dans la pratique de l'anglais dans ces trois matières ainsi qu'en grammaire arabe et ce malgré douze années d'enseignement pour l'arabe et six au collège pour l'anglais. Ces difficultés rencontrées au niveau de l'anglais et de l'arabe résultent du manque de pratique surtout en expression écrite et/ou de la manière traditionnelle suivie à l'enseignement/apprentissage de ces deux langues notamment dans les écoles primaires et secondaires. Parmi les problèmes qui influencent négativement le niveau des élèves à l'école, nous constatons le manque d'enseignants et le nombre très élevé d'apprenants.

Nous devons noter que la majorité des étudiants pratique quotidiennement en famille le dialecte yéménite dhamarien d'origine sémitique comme la langue arabe officielle enseignée (tableau N° 14 ci-après).

À l'université de Dhamar, le Département de français a été créé en 1997 ; les étudiants y pratiquent le français en vue d'une spécialisation en langue française. Cet enseignement intervient après la pratique de trois autres langues : dialecte dhamarien¹⁰⁷, langue arabe

¹⁰⁷ Il faut noter que 90% des étudiants pratiquent le dialecte dhamarien (langue parlé en famille) tandis que (6.7%) d'entre eux pratiquent le dialecte d'Otmah et (3.33) pratiquent le dialecte de Taiz.

standard et langue anglaise. Ces apprenants ont déjà passé quatre années d'apprentissage en langue française. Ils ont un niveau intermédiaire en français, nous observons que nos étudiants ont un niveau qui leur permet généralement de passer avec succès les épreuves de niveau B2 du DELF (diplôme d'études en langue française).

3.2.1. Profil social des informateurs étudiants

D'après les résultats de l'analyse statistique du questionnaire adressé au public¹⁰⁸ étudiants, nous avons constaté le suivant ;

Tableau 5. Âge :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------|-----------|-------------|--------------------|
| 20 | 1 | 3,3 | 3,3 |
| 21 | 6 | 20,0 | 20,0 |
| 22 | 5 | 16,7 | 16,7 |
| 23 | 10 | 33,3 | 33,3 |
| 24 | 3 | 10,0 | 10,0 |
| 25 | 2 | 6,7 | 6,7 |
| 26 | 2 | 6,7 | 6,7 |
| 29 | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Les étudiants interrogés sont des jeunes gens, appartenant à une catégorie d'âge comprise entre 20 et 29 ans. Avec une majorité âgée de 23 ans (33.3%), les autres se répartissent ainsi : 22 ans (16.7%) et 21 ans (20%).

Tableau 6. Sexe :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------|-----------|-------------|--------------------|
| Masculin | 13 | 43,3 | 43,3 |
| Féminin | 17 | 56,7 | 56,7 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

La plupart des étudiants sondés sont des filles (56.7%). Cela montre que le public féminin est beaucoup plus intéressé par l'apprentissage du français.

¹⁰⁸ Il est à noter que nous sommes conscient que les réponses des informateurs étudiants et enseignants aux questionnaires sont du déclaratif et que nous en voyons les limites.

Tableau 7. Situation familiale ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------------|-----------|-------------|--------------------|
| Célibataire | 23 | 76,7 | 76,7 |
| Marié | 7 | 23,3 | 23,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Parmi les informateurs 23.3% sont mariés et 76.7% sont célibataires.

Tableau 8. Lieu de résidence de la famille ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------------|-----------|-------------|--------------------|
| Shayra | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Otmah | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Alwashel | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Alhada'a | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Taïz | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Ville de Dhamar | 23 | 76,7 | 76,7 |
| Yarim | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Concernant le lieu de résidence de la famille, l'objectif est de découvrir la région et/ou la ville d'origine des informateurs. Cela nous montre aussi s'ils appartiennent à la même ville, partagent les mêmes traditions et parlent le même dialecte ou non. D'après le tableau précédent, nous avons découvert que la majorité des familles de ces étudiants réside dans la ville de Dhamar avec une pourcentage de 76.7%. Cela veut dire que ces étudiants habitent avec leur familles dans la ville où se trouve l'université et que la plupart d'entre eux sont d'origine dhamarienne.

Tableau 9. Lieu de résidence durant les études :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------|-----------|-------------|--------------------|
| Campagne | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Ville | 28 | 93,3 | 93,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau ci-dessus montre que 93.3% des informateurs résident dans la ville de Dhamar où se trouve l'université où ils étudient et 6.7% habitent à la campagne c'est-à-dire loin de l'université.

Tableau 10. Exercez-vous un travail simultanément à vos études ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 3 | 10,0 | 10,0 |
| Non | 27 | 90,0 | 90,0 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 11. Si oui quel travail ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------|-----------|-------------|--------------------|
| | 27 | 90,0 | 90,0 |
| Vendeur | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Tapissier | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Paysan | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 12. Profession du père ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Employé | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Employé, Décédé | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Médecin | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Ouvrier | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Officier - militaire | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Paysan | 6 | 20,0 | 20,0 |
| Commerçant | 4 | 13,3 | 13,3 |
| Enseignant | 3 | 10,0 | 10,0 |
| Général | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Agent de police | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Policier | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Facteur proposé au courrier | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Chef de tribu | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Retraité | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Décédé | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 13. Si vous avez besoin d'acheter des fournitures pour vos études, vous trouvez l'argent ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Difficilement | 9 | 30,0 | 30,0 |
| Sans trop de difficultés | 12 | 40,0 | 40,0 |
| Facilement | 9 | 30,0 | 30,0 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

D'après l'étude statistique du questionnaire et les résultats de l'analyse des questions N° 6, 7, 8 et 9, nous avons constaté que 10% des étudiants travaillent tandis que les autres 90% n'exercent aucun travail salarié. Les 10% des apprenants qui travaillent parallèlement à leurs études, sont de sexe masculin. Ils sont issus de familles moyennement riches, ils travaillent dans le commerce et l'agriculture avec leurs pères.

Ainsi les autres apprenants sondés, des filles, 56.7% ne pratiquent aucun travail salarié. Elles accomplissent, par contre, des travaux domestiques. Toutes les étudiantes sont à la charge de leurs familles. Ces étudiantes, comme la majorité des filles qui fréquentent les universités yéménites sont issues de familles favorisées (classe moyenne). Ces familles ont des moyens convenables qui leur permettent de placer leurs fils et leurs filles dans les écoles et les universités. Dans les familles de revenus modestes, seuls les garçons sont scolarisés.

Selon les résultats de l'étude statistique, nous constatons que 30% des informateurs appartiennent aux familles défavorisées et manquent d'argent pour acheter des fournitures scolaires.

Tableau 14. Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| L'arabe yéménite de Dhamar (le dialecte Dhamarien) | 27 | 90,0 | 90,0 |
| L'arabe yéménite d'Otmah (le dialecte d'Otmah) | 2 | 6,7 | 6,7 |
| L'arabe yéménite de Taïz (le dialecte Taïzien) | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau ci-dessus montre que les étudiants parlent des dialectes différents. 90% des étudiants ont le dialecte arabe yéménite de Dhamar comme langue maternelle, langue parlée

en famille, 6.7% parlent le dialecte yéménite d'Otmah et 3.3% parlent le dialecte de Taïz. Nous constatons que le dialecte dhamarien est pratiqué par la majorité des apprenants sondés.

Tableau 15. Niveau atteint en langue arabe (langue officielle);

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------|-----------|-------------|--------------------|
| Excellent | 9 | 30,0 | 30,0 |
| Très bon | 17 | 56,7 | 56,7 |
| Bon | 4 | 13,3 | 13,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 15 ci-dessus montre que la majorité des apprenants a un très bon niveau en langue arabe (standard). Il est à noter que la langue arabe est la langue officielle du pays. Ils l'étudient et la pratiquent dès l'âge de six ans, début de leur scolarisation en école primaire ; ils continuent à l'étudier et à la pratiquer jusqu'à l'âge de 18 ans en collège-lycée, ainsi qu'en première année d'université comme matière secondaire à côté de leur spécialisation en langue française.

Tableau 16. Pratiquez - vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 13 | 43,3 | 43,3 |
| Non | 17 | 56,7 | 56,7 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 17. Si A (oui) , laquelle et quel est le niveau atteint dans cette autre langue ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---------------------|-----------|-------------|--------------------|
| L'Anglais, Très bon | 17 | 56,7 | 56,7 |
| L'Anglais, Bon | 2 | 6,7 | 6,7 |
| L'Anglais, Passable | 4 | 13,3 | 13,3 |
| L'Anglais, Faible | 4 | 13,3 | 13,3 |
| Le turc , Bon | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Le turc , Bon | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

À la suite des deux tableaux précédents, nous constatons que la majorité des informateurs ne pratiquent aucune langue en dehors de l'arabe et du français. 43.3% sont seulement les

étudiants qui pratiquent d'autres langues étrangères. 40% pratiquent l'anglais avec des niveaux différents (6.7% très bon, 13.3% bon, 13.3% passable, 6.7% faible). 3.3% parlent la langue turque avec un bon niveau.

Tableau 18. Parmi les langues étudiées, quelles sont les matières qui vous paraissent les plus difficiles?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Exp. écrite arabe et exp. écrite française | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite française | 8 | 26,7 | 26,7 |
| Exp. écrite française et exp. écrite anglaise | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite française, exp. écrite anglaise, Grammaire arabe et voc. Français | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Exp. écrite française, exp. écrite anglaise, grammaire. française et voc. anglais | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite française, Grammaire arabe, Grammaire française et Voc. arabe | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite française, grammaire arabe et voc. Anglais | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite française, grammaire française et Voc. Arabe | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite française et Grammaire anglaise | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite française et voc. français | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite anglaise, Grammaire arabe, Grammaire anglaise, voc. français et voc. Anglais | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite anglaise, Grammaire arabe et voc. Français | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite anglaise, Grammaire arabe, voc. français et voc. Anglais | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite anglaise et voc. Français | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Exp. écrite anglaise et voc. Anglais | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Grammaire arabe | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Grammaire arabe, grammaire française et grammaire anglaise | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Grammaire française | 3 | 10,0 | 10,0 |
| Grammaire française et voc. Français | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Vocabulaire français | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 18 concernant les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur pratique des trois langues l'arabe, le français et l'anglais, nous a montré que tous les étudiants trouvent des difficultés dans la pratique du français surtout en expression écrite, en grammaire et en vocabulaire. Ils affrontent aussi des difficultés dans la pratique de l'anglais dans ces trois matières ainsi qu'en grammaire arabe et ce malgré douze années d'enseignement pour l'arabe et six au collège pour l'anglais. Selon notre expérience et d'après certains enseignants et étudiants, ces difficultés rencontrées au niveau de l'anglais et de l'arabe résultent du manque de pratique (surtout en expression écrite) et à la manière traditionnelle suivie pour l'enseignement de ces deux langues notamment dans les écoles primaires et secondaires. Nous constatons aussi que le manque d'enseignants et le nombre très élevé d'apprenants dans les classes sont une partie des problèmes qui influencent négativement le niveau des élèves à l'école.

Tableau 19. Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---------------|-----------|-------------|--------------------|
| Débutant | 20 | 66,7 | 66,7 |
| Faux débutant | 5 | 16,7 | 16,7 |
| Moyen | 3 | 10,0 | 10,0 |
| Bon | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

D'après le tableau ci-dessus, nous remarquons que parmi les apprenants sondés, 66,7% sont inscrits dans le département de français comme débutants complet et 16,7% ont un niveau faux débutant. 16,7% ont un certain niveau (moyen ou bon) car ces derniers ont suivi une formation en français dans des centres privés avant leur inscription au département.

3.2.2. Motivations

Etant donné que les motivations des apprenants jouent un rôle très important, voire essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères, nous avons constaté que nos étudiants se sont inscrits dans le département de français à des fins et pour des motivations diverses. En voici la liste établie d'après le sondage (voir le tableau ci-après) :

Tableau 20. Quelles ont été vos motivations :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| J'aime la langue française | 8 | 26,7 | 26,7 |
| J'aime la langue française et langue nouvellement enseignée | 3 | 10,0 | 10,0 |
| À la suite d'un conseil | 3 | 10,0 | 10,0 |
| À la suite d'un conseil et langue nouvellement enseignée au Yémen | 2 | 6,7 | 6,7 |
| À la suite d'un conseil, langue nouvellement enseignée au Yémen et dans le but de trouver facilement un emploi | 1 | 3,3 | 3,3 |
| À la suite d'un conseil et j'avais quelques bases de la langue | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Langue nouvellement enseignée au Yémen | 8 | 26,7 | 26,7 |
| Langue nouvellement enseignée au Yémen et la langue française est actuellement en vogue | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Dans le but de trouver facilement un emploi | 2 | 6,7 | 6,7 |
| C'était le choix de ma famille | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

À la suite de ce sondage nous constatons que différentes raisons ont conduit nos étudiants vers l'étude de la langue française, parmi lesquelles :

- l'amour de la langue,
- le français est une langue nouvellement enseignée au Yémen,
- à la suite d'un conseil,
- la langue française est actuellement en vogue,
- le choix de sa famille,
- parce que j'avais quelques bases de la langue française,
- l'espoir de trouver facilement un emploi.

Le français a une bonne réputation au Yémen et les deux langues étrangères enseignées à Dhamar sont l'anglais et le français.

De plus, des sociétés françaises installées au Yémen comme Total, Yémen LNG etc. offrent des bourses pour les étudiants. Certains apprenants étudient le français afin de bénéficier de bourses offertes par l'Union Européenne au Yémen. Il faut noter aussi qu'il y a un grand nombre de militaires et de policiers qui suivent des cours de français pour avoir la chance de faire des stages en France, de travailler avec les forces de maintien de la paix qui suivent l'Organisation des Nations Unies ou encore comme observateurs internationaux dans des pays francophones.

Il est à noter que l'expansion du français au Yémen incarne les bonnes relations politiques économiques, commerciales et de coopération culturelle et linguistique qui relient les deux pays depuis longtemps.

3.2.3. Résultats du questionnaire relatif à l'apprentissage

En faisant l'analyse des réponses des étudiants aux questions de l'enquête, nous avons abouti aux résultats suivants :

Tableau 21. Votre situation universitaire en 4ème année :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Succès dans l'ensemble des disciplines enseignées | 25 | 83,3 | 83,3 |
| Echec dans certaines disciplines | 4 | 13,3 | 13,3 |
| Redoublement | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 22. Si vous avez coché B, Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| L'expression écrite | 26 | 86,7 | 86,7 |
| L'expression écrite et techniques d'expression écrite | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'expression écrite, la grammaire et la littérature | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'expression écrite et la littérature | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 23. Si vous avez coché C ; Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| | 29 | 96,7 | 96,7 |
| L'expression écrite et la grammaire | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

À la suite de trois tableaux précédents, en ce qui concerne la situation universitaire des apprenants en 4^{ième} année, nous avons trouvé que 83.3% de nos étudiants ont réussi dans l'ensemble des disciplines enseignées tandis que les autres 16.6% ont échoué dans certaines disciplines. L'expression écrite est la matière dans laquelle ils ont échoué en majorité.

Tableau 24. Quand vous écrivez un texte en français ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Vous pensez en arabe et puis vous traduisez en français | 12 | 40,0 | 40,0 |
| Vous pensez en arabe et puis traduisez en français et vous écrivez d'abord en arabe et puis vous traduisez en français. | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Vous écrivez d'abord en arabe et puis vous traduisez en français. | 9 | 30,0 | 30,0 |
| Vous écrivez directement en français sans penser en arabe | 7 | 23,3 | 23,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Pour l'expression et la rédaction de textes en français, 23.3% seulement disent qu'ils écrivent directement en français sans penser en arabe tandis que la plupart des apprenants, 76.7% conçoivent la construction des phrases et du texte d'abord en langue arabe, puis les traduisent ensuite en français ou commencent par écrire les textes en arabe puis les traduisent en français. Et ce fait, est une des principales causes des erreurs d'interférence de nos informateurs dans leur production écrite en français.

Tableau 25. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| La construction de phrases et la grammaire. | 5 | 16,7 | 16,7 |
| La construction de phrases et la grammaire, le choix des mots et le manque de vocabulaire. | 3 | 10,0 | 10,0 |
| La construction de phrases et la grammaire et le manque de vocabulaire. | 8 | 26,7 | 26,7 |
| Le choix des mots. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le choix des mots et le manque de vocabulaire. | 6 | 20,0 | 20,0 |
| Le manque de vocabulaire. | 7 | 23,3 | 23,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

À la suite du tableau ci-dessus, nous observons que, pendant la rédaction des textes, la majorité des étudiants rencontrent des difficultés dans la construction des phrases, la grammaire, le vocabulaire et/ou le choix des mots. Cela montre que ces difficultés résultent de la faiblesse de l'enseignement/apprentissage suivi dans le département, de la méthode adoptée pour l'enseignement de la grammaire et de la pratique par les apprenants. Ces difficultés peuvent être une source d'erreurs commises dans la production écrite en général. En ce qui concerne le manque de vocabulaire et/ou le choix de mots, nous constatons que la cause principale de cette difficulté est due au manque de pratique et de l'absence des dictionnaires français-français qui aident les apprenants à bien utiliser les mots dans leur contexte.

Tableau 26. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Oui, Toujours | 6 | 20,0 | 20,0 |
| Oui, souvent | 5 | 16,7 | 16,7 |
| Oui, quelque fois | 11 | 36,7 | 36,7 |
| Oui, mais avec un peu de confusion | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Non, je ne le connais pas toujours | 6 | 20,0 | 20,0 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

En ce qui concerne leur connaissance lexicale dans la rédaction des textes, comme nous l'avons remarqué dans le tableau précédent, 36% étudiants sondés connaissent toujours ou

souvent le sens des mots utilisés alors que les autres ne le connaissent qu'approximativement ou avec un peu de confusion ou pas du tout. Cela peut exprimer la cause de difficulté de ces informateurs dans le choix des mots car si l'apprenant ne connaît pas le sens du mot qu'il utilise dans le texte, il va certainement commettre des erreurs lexico-sémantiques ou morphologiques et/ou syntaxiques.

Tableau 27. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez - vous le dictionnaire ?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 28. Si oui :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Systématiquement | 8 | 26,7 | 26,7 |
| Souvent | 12 | 40,0 | 40,0 |
| Quelques fois | 8 | 26,7 | 26,7 |
| Rarement | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 29. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| La prononciation | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La prononciation, le genre, le nombre et l'utilisation | 13 | 43,3 | 43,3 |
| La prononciation, le genre, le nombre, l'utilisation et le sens | 10 | 33,3 | 33,3 |
| Le sens | 6 | 20,0 | 20,0 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Concernant la fréquence de l'utilisation du dictionnaire et à la suite des tableaux N° 27, 28 et 29 ci-dessus, nous remarquons que 26.7% des informateurs le consultent systématiquement, 40% l'utilisent souvent, 26% le consultent parfois et 6.7% ne le font que rarement. Ils consultent les dictionnaires pour des raisons différentes :

- 1- chercher seulement le sens d'un mot (20%) ;
- 2- la prononciation (3.3%) ;
- 3- la prononciation, le genre, le nombre et l'emploi (43.3%) ;
- 4- la prononciation, le genre, le nombre, l'utilisation et le sens (33.3%).

Tableau 30. Quel genre de dictionnaire utilisez - vous ?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Français / Français | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Français / Français et Français / Arabe | 7 | 23,3 | 23,3 |
| Français / Français, Français / Arabe et Arabe / Français | 4 | 13,3 | 13,3 |
| Français / Arabe | 6 | 20,0 | 20,0 |
| Français / Arabe et Arabe / Français | 7 | 23,3 | 23,3 |
| Français / Arabe, Arabe / Français et Français / Français / arabe | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Français / Arabe et Français / Français / Arabe | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Arabe / Français | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Français / Français / Arabe | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 30, montre que la majorité des dictionnaires consultés par nos apprenants sont des dictionnaires bilingues (Arabe /Français, Français /Arabe et/ou Français/Français arabe) ; ce sont des dictionnaires de poche édités au Liban qui ne donnent ni la prononciation des mots ni leur utilisation, ni leurs synonymes, ni même d'exemples d'utilisation.

Tableau 31. Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Oui, toujours | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Oui, souvent | 6 | 20,0 | 20,0 |
| Oui, quelquefois | 12 | 40,0 | 40,0 |
| Oui, rarement | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Oui | 7 | 23,3 | 23,3 |
| Oui, j'évite beaucoup de phrases parce que je ne sais pas les écrire | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

À la suite de ce tableau, nous avons trouvé que tous les étudiants sondés évitent certains mots et certaines phrases car ils ne savent pas les écrire. Cela explique leur faiblesse en expression écrite et leur échec dans les examens de certaines matières comme par exemple l'expression écrite.

Tableau 32. Votre apprentissage du français repose principalement sur :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Les cours dispensés à l'Université | 29 | 96,7 | 96,7 |
| Les cours dispensés à l'Université et d'autres enseignements | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 33. Si vous choisissez (B) les autres enseignements quels sont-ils?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Des cours de français au centre culturel français à Sana'a | 29 | 96,7 | 96,7 |
| | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 34. Dans le cadre du travail personnel ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Vous vous limitez aux cours que vous avez. | 12 | 40,0 | 40,0 |
| Vous vous limitez aux cours que vous avez et vous faites des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports. | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Vous faites des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports | 16 | 53,3 | 53,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 35. Si oui (B) vous le faites :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|
| Toujours | 12 | 40,0 | 40,0 |
| Souvent | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Quelque fois | 3 | 10,0 | 10,0 |
| Rarement | 9 | 30,0 | 30,0 |
| Total | 5 | 16,7 | 16,7 |
| | 30 | 100,0 | 100,0 |

Pour leur apprentissage du français, 96.7% des apprenants comptent principalement sur les cours dispensés à l'université. Même pour le travail personnel, nous avons constaté que plus

de 40% se limitent aux cours reçus. Quant aux autres étudiants, ils recourent à de modestes recherches supplémentaires pour compléter le cours ou approfondir leur apprentissage de la langue. Nous pensons que ce problème est lié à l'enseignement public primaire et secondaire yéménite qui ne demande pas à l'apprenant du travail personnel de recherche afin d'approfondir un sujet donné (exposé, dossier, compte-rendu, résumé etc.). Il faut relier ce problème avec le nombre très élevé d'écoliers dans les classes d'apprentissage et au système traditionnel d'enseignement (répétition à voix haute, récitation, le « par cœur », et absence de travail individuel etc.).

Tableau 36. Quotidiennement combien de temps consacrez -vous à votre travail personnel;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|
| De 1 à 3 heures | 16 | 53,3 | 53,3 |
| De 3 à 5 heures | 8 | 26,7 | 26,7 |
| 5 heures et plus | 6 | 20,0 | 20,0 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

53.3% de nos informateurs ne consacrent à leur travail personnel que peu de temps, de 1 à 3 heures par jour. On note que 18.27% (parmi les 53.3% de ces étudiants) travaillent parallèlement à leur études. Pour les autres, certains jugent que ce temps de travail personnel est suffisant ou encore que le programme suivi en cours de français n'est pas assez intéressant pour les motiver à travailler plus.

Tableau 37. Ecrivez-vous en français ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| À la demande du professeur | 7 | 23,3 | 23,3 |
| De vous-même | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Les deux | 22 | 73,3 | 73,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 37 montre que 23.3% des apprenants n'écrivent en français à l'université ou chez eux qu'à la demande du professeur. Nous constatons que le manque de pratique d'expression écrite est une des sources potentielles de leur faiblesse dans cette matière et une des causes principales de leurs erreurs morphosyntaxiques dans la rédaction des textes en français.

Tableau 38. Avec vos camarades parlez-vous?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Français | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Français et arabe | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Arabe | 27 | 90,0 | 90,0 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

90% de ces étudiants ne pratiquent le français ni à la maison ni avec leurs camarades. Nous notons ici que l'absence de pratique de la langue orale ou écrite est une mauvaise habitude chez nos informateurs qui a une influence négative sur leur niveau dans l'apprentissage de la langue. Car la pratique est un moyen essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères.

Tableau 39. Le français vous paraît-il une langue?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------|-----------|-------------|--------------------|
| Difficile | 20 | 66,7 | 66,7 |
| Facile | 10 | 33,3 | 33,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 40. Si (A) Pourquoi?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| À cause de la difficulté de l'oral. | 10 | 33,3 | 33,3 |
| La difficulté de l'oral et la difficulté de l'expression écrite. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La difficulté de l'oral, de l'exp. écrite et l'enseignement n'est pas très bien fait. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La difficulté de l'oral, manque de professeurs dans le département. et l'enseignement de la grammaire est insuffisant. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La difficulté de l'exp. écrite, l'oubli du vocabulaire et la difficulté d'orthographe. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La difficulté de l'exp. écrite et du choix de lexique | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de profs compétents, langue nouvellement enseignée au Yémen et la différence de prononciation des professeurs | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Langue nouvellement enseignée, difficulté de l'orthographe, de la grammaire et de conjugaison des verbes | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Langue nouvellement enseignée, manque de références et nos traditions qui nous empêchent de regarder les chaînes françaises telle que TV5. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Langue nouvellement enseignée, manque de connaissance linguistique et manque de pratique soit au département avec les collègues soit à la maison. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Langue nouvellement enseignée et je ne l'ai pas étudié au lycée | 1 | 3,3 | 3,3 |

| | | | |
|--|----|-------|-------|
| Pas assez d'heures de cours et les professeurs ne travaillent pas assez. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de professeurs dans le département et manque de pratique de la langue. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Matières difficiles comme la littérature et manque de professeurs. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| À cause de la difficulté de lire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| À cause de la difficulté à prononcer. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Difficulté à prononcer, difficulté du choix de lexique et difficulté de grammaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La difficulté à prononcer et la difficulté de la grammaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le français est une langue difficile et elle a besoin d'un grand effort pour la pratiquer. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Les tableaux N° 39 et 40, montrent que 66.7% des informateurs trouvent que le français est une langue difficile pour plusieurs raisons qui varient d'un étudiant à l'autre :

Raisons liées à la langue elle-même :

- la grammaire (3,3%),
- la conjugaisons des verbes (3,3%),
- le choix des mots (3,3%),
- la prononciation (3,3%),
- la lecture (3,3%),
- l'expression, écrite et orale (3,3%),
- l'orthographe (3,3%)
- la littérature (3,3%).
- langue difficile et qui demande beaucoup d'efforts (3,3%).

Raisons liées à l'enseignement de cette langue :

- langue récemment enseignée au Yémen (3,3%),
- manque de professeurs dans le département (3,3%),
- manque de références (livres, méthodes, connaissances linguistiques, etc.) (3,3%),
- pas assez de cours (3,3%),
- pas assez de travail chez certains professeurs (3,3%),
- différence de prononciation d'un professeur à l'autre (3,3%),
- enseignement de la grammaire insuffisant (3,3%).

Raisons liées à la pratique de la langue :

- oubli du vocabulaire à l'oral (3,3%),
- manque de pratique, soit au département avec les collègues, soit à la maison, par exemple s'il y a une seule télévision à la maison, l'étudiant(e) de français ne pourra pas regarder TV5 Monde alors que la famille n'est pas francophone (6,6%).
- langue non étudiée au lycée (3,3%).

Tableau 41. Si (B) Pourquoi?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Elle est facile s'il y a de bons professeurs. | 20 | 66,7 | 66,7 |
| Parce que j'ai l'habitude de lire de 2 à 3 heures par jour. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je la trouve facile mais je ne la pratique pas et il faut avoir un dictionnaire pour chercher le vocabulaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que je suis bien à l'écrit et à l'oral. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que je la trouve très proche de l'arabe. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Elle est facile mais l'étudier est difficile. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que la grammaire du français est facile. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que je commence à découvrir mes erreurs et à les éviter. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que j'aime beaucoup la langue française et que c'est une langue vivante dans le monde. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La langue française est facile mais la méthode utilisée au département est difficile. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Selon le tableau N° 41, les 33.3% étudiants qui restent, trouvent le français facile, même si l'un ne la pratique, même si un autre pense qu'il faut un dictionnaire pour chercher le vocabulaire et même si l'étudier paraît difficile à un troisième, à cause de la méthode utilisée au département de Dhamar. Cela, pour plusieurs raisons :

- La présence de bons professeurs dans le département (3 .3%).
- L'habitude de lire 2 à 3 heures par jour (3 .3%).
- Facile à l'écrit et à l'oral (3 .3%).
- Très proche de l'arabe (3 .3%).
- La grammaire du français est facile (3 .3%).
- On commence à découvrir ses erreurs et à les éviter (3 .3%).
- On aime beaucoup la langue française, c'est une langue vivante dans le monde (3 .3%).

Tableau 42. Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| À cause de la vitesse à l'écriture parce qu'il faut écrire vite. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La vitesse à l'écriture, manque de temps consacré aux activités d'expression écrite et la fatigue. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La vitesse à l'écriture et je ne comprends pas mes erreurs ni leurs causes. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je pense une autre fois et je réécris. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que je ne comprends pas la grammaire et que chaque professeur explique de façon différente. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que je n'aime plus la langue française. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que j'ai des difficultés à l'oral et à l'écrit. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La mauvaise compréhension des consignes et difficulté à retenir. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La mauvaise compréhension des consignes et manque de vocabulaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| À cause de la difficulté à retenir. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La difficulté à retenir et manque de vocabulaire. | 2 | 6,7 | 6,7 |
| La difficulté à retenir et du manque de dictionnaires. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Quand je fais des erreurs, je demande l'aide au professeur ou à mes collègues ou tout autre personne. | 3 | 10,0 | 10,0 |
| Parce que j'ai des difficultés à l'écrit surtout dans la construction des textes. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de vocabulaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de vocabulaire et manque de manuels qui aident à améliorer le niveau des étudiants. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de vocabulaire, manque de concentration et de la confusion du sens des mots, de pratique de la langue et problème du choix des mots. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de vocabulaire et problème du choix des mots. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de vocabulaire, problème du choix des mots et la peur et je ne comprends pas les professeurs. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que je ne connais pas l'utilisation correcte des temps. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| À cause du manque d'aide de la part des enseignants. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| À cause du manque d'apprentissage du français. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que je suis souvent absent et que je n'ai pas assez de temps pour étudier. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que j'éprouve des difficultés dans la construction des phrases et dans l'utilisation de la grammaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Parce que je ne comprends pas mes erreurs ni leurs causes. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| À cause du manque de professeurs compétents. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| À cause de la différence entre la langue française et la langue arabe. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Avec le tableau N° 42, nous avons découvert que tous les apprenants font des erreurs en français écrit pour de multiples raisons telles que ; la rapidité à l'écrit parce qu'il faut écrire vite, le manque de temps consacré aux activités d'expression écrite, la fatigue, la mauvaise compréhension des consignes, la difficulté à retenir etc.

Tableau 43. Quelle difficulté rencontrez-vous dans l'apprentissage du français ?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| La pénurie de bons professeurs, manque d'encouragement des professeurs et la mémorisation des cours enseignées sans les comprendre. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pénurie de bons professeurs, le style des professeurs, changement des professeurs et le manque de références. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pénurie de bons professeurs et le manque de dictionnaires. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pénurie de bons professeurs, le manque de pratique de la langue et le manque de références. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque d'encouragement des professeurs, l'expression et la compréhension orales et difficulté de l'expression écrite. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'expression et la compréhension orales et difficulté de la littérature. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'expression et la compréhension orales et difficulté de la prononciation. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'expression et la compréhension orales et difficulté de l'expression écrite. | 3 | 10,0 | 10,0 |
| L'expression et la compréhension orales, difficulté de l'expression écrite et la grammaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'expression et la compréhension orales et la construction des phrases. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Difficulté de la prononciation. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Difficulté de la prononciation et difficulté de l'expression écrite. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Difficulté de la prononciation et manque d'encouragement de la famille. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Difficulté de l'expression écrite. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le style des professeurs et le problème d'argent. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le problème de la difficulté à retenir et le changement des professeurs. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La grammaire surtout les temps et la conjugaison des verbes. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le manque de dictionnaires. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de dictionnaires et manque de pratique de la langue. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le fait d'avoir des professeurs français dès la première année car la communication était difficile. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'utilisation syntaxique de certains verbes et la confusion d'utilisation de quelques prépositions. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le manque de vocabulaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le manque de vocabulaire et le choix des mots. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Manque de vocabulaire, manque de références, manque de matériel nécessaire qui nous aide à approfondir nos connaissances et la grammaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La grammaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Tout est difficile en français. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| On n'a pas de problème | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Sans réponse | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

À la suite des résultats de l'analyse des questions N° 39, nous constatons que la majorité des apprenants sondés (93.4%) rencontre des difficultés dans l'apprentissage du français et que ces difficultés sont différentes d'un étudiant à l'autre. Chacun d'entre eux a ses propres problèmes, ses propres difficultés concernant les domaines suivants :

- La pénurie de bons professeurs et la non continuité des enseignants durant le processus d'apprentissage en raison du départ en formation, absences, mutations.
- Le manque d'encouragement des professeurs et de la famille.
- La compréhension et la mémorisation des cours enseignés.
- L'expression et la compréhension orales.
- Richesse de la littérature française,
- Difficulté de la prononciation,
- Problème de l'expression écrite et de la difficulté à retenir.
- Le style des professeurs.
- Le problème du financement des études.
- la grammaire surtout les temps et la conjugaison des verbes.
- Le manque de dictionnaires.
- Le fait d'avoir des professeurs français dès la première année car la communication était difficile.
- L'utilisation syntaxique de certains verbes et la confusion d'utilisation de quelques prépositions.
- Le manque de pratique de la langue, de vocabulaire, de références et de matériel nécessaire qui aident à approfondir les connaissances.
- La construction des phrases et le choix des mots.

D'après ces résultats, nous remarquons que ces apprenants sont en difficulté surtout en ce qui concerne l'expression écrite et la grammaire.

Tableau 44. Qu'est-ce qui vous manque pour bien parler et écrire en français?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| La pratique de la langue avec les autres. | 3 | 10,0 | 10,0 |
| La pratique de la langue et l'attention durant l'écriture en français. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pratique de la langue, pratique de l'expression écrite, le vocabulaire et la bonne compétence à l'écrit. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pratique de la langue, pratique de l'expression écrite et les références pour lire et écouter la langue à la maison. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pratique de la langue et les dictionnaires français/français. | 2 | 6,7 | 6,7 |
| La pratique de la langue, les dictionnaires français/français et le vocabulaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pratique de la langue, les dictionnaires français/français et que les professeurs s'intéressent à mes fautes et les corrigent. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pratique de la langue et le vocabulaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pratique de la langue, le vocabulaire et la bonne utilisation des mots selon leur sens. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pratique de la langue, les moyens technologiques comme l'Internet et les professeurs arabophones pour enseigner surtout en première année. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| La pratique de l'expression écrite et le courage. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le courage et les dictionnaires français/français. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le courage, le vocabulaire et les informations qui me permettront de comprendre. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Les professeurs compétents. | 4 | 13,3 | 13,3 |
| Les professeurs compétents et la bonne prononciation. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Les dictionnaires français/français, le vocabulaire et la bonne compétence à l'utilisation des règles grammaticales. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le vocabulaire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le vocabulaire et une bonne compétence à l'écrit. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le vocabulaire, la bonne prononciation et conjugaison des verbes. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'argent pour acheter des dictionnaires et des cassettes. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| L'argent pour acheter des dictionnaires et des cassettes et regarder les chaînes télévisées françaises. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Une équipe pédagogique qui s'intéresse plus à l'expression écrite et du matériel pédagogique. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Des professeurs français pour toutes les matières pour pratiquer la langue avec eux. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| De ne pas changer les professeurs et la prononciation doit être la même chez tous les professeurs et enseigner l'écrit sans retour à l'oral. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

D'après les réponses des étudiants, nous avons constaté que tout ce qui leur manque pour bien parler et écrire en français se résume dans quatre axes principaux ;

1- En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue certains d'entre eux voient qu'ils manquent les points suivants ;

- La pratique de la langue, la pratique de l'expression écrite,
- La bonne compétence à l'écrit, en grammaire et en construction de phrases,
- La bonne prononciation, la conjugaison des verbes, le vocabulaire, la bonne utilisation des mots selon leur sens,
- Enseigner l'écrit sans retour à l'oral.

2- Concernant les professeurs ils souhaitent ;

- Des professeurs compétents,
- Des professeurs arabophones pour enseigner surtout en première année,
- Des professeurs français pour toutes les matières pour pratiquer la langue avec eux,
- Que les professeurs s'intéressent à leurs fautes et les corrigent.
- Ne pas changer les professeurs et que la prononciation soit la même chez tous les professeurs.
- Une équipe pédagogique qui s'intéresse plus à l'expression écrite

3- Concernant les matériels pédagogiques, il manque ;

- Les moyens technologiques comme l'Internet,
- Les dictionnaire français/français,
- Les références pour lire et écouter la langue à la maison,

3- Concernant l'étudiant lui-même et ses besoin personnels, il lui faut ;

- davantage d'attention quand il écrit en français,
- du courage,
- des informations qui permettront de comprendre,
- de l'argent pour acheter des dictionnaires et des cassettes,
- regarder les chaînes télévisées françaises afin d'entendre le français parlé.

Tableau 45. Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|--------------|--------------------|
| Oui, souvent | 3 | 10,0 | 10,0 |
| Je demande à mes amies ou au professeur. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je demande à mes amies ou au professeur et non j'essaie une autre fois de comprendre la leçon. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je demande à mes amies ou au professeur et j'essaie de traduire et de comprendre certains éléments. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je me sens triste et je me déteste. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je me sens triste, faible et nerveux. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je me sens triste et timide. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je me sens triste et déprimée parce que j'ai perdu 4 année d'études sans intérêt. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je me déteste et je ressens que je ne connais pas la langue. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Nerveux . | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Non je ne peux pas décrire ce que je ressens quand je ne comprends pas. | 3 | 10,0 | 10,0 |
| Non j'essaie une autre fois de comprendre la leçon. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je ressens que j'ai perdu 4 années d'étude sans intérêt. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je me sens confus, tendu, un état difficile à décrire. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je ressens qu'il faut connaître la culture et la civilisation française pour comprendre parfaitement le français. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Oui, j'espère savoir un jour écrire et bien prononcer le français. | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Oui, je peux le décrire. | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Malheureux et désespéré. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je ressens que je ne suis pas un bon étudiant. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| J'essaie de chercher des informations et j'essaie de traduire et de comprendre certains éléments. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| J'essaie de traduire et de comprendre certains éléments. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Non souvent | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Sans réponse | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

L'objectif de cette question était de découvrir les impressions des apprenants quand ils ne comprennent pas l'explication des professeurs ou certaines règles, car selon notre point de vue, leurs réactions face à une telle situation influent sur leur niveau d'apprentissage. Ces impressions ont deux résultats possibles ; un positif : il le fait travailler et chercher davantage pour comprendre et un autre négatif, en générant un sentiment d'incapacité, d'impuissance ce qui renforce chez certains l'idée que cette langue est trop difficile, et qu'ils doivent l'abandonner pour une autre discipline.

D'après le tableau n° 45, nous avons trouvé que les réponses sont différentes d'un apprenant à

l'autre certains d'entre eux ressentent des sentiments de découragement, tels que :

- Je me sens triste, faible, nerveux et timide
- Je me déteste.
- J'ai l'impression d'avoir perdu 4 années d'étude sans intérêt.
- Je me sens confus, tendu, dans un état difficile à décrire.
- Je pense qu'il faut connaître la culture et la civilisation française pour comprendre parfaitement le français.
- Je me sens malheureux et désespéré
- Je pense que je ne suis pas un bon étudiant.
- J'essaie de chercher des informations qui me permettront de comprendre.
- Je sens que je ne connais pas la langue.
- J'essaie de traduire et de comprendre certains éléments.

D'autres n'ont pas assez compris la question ont répondu selon leur interprétation de la consigne par ;

- Oui, souvent,
- Je demande à mes amies ou au professeur.
- Oui, je peux le décrire,
- Oui, j'espère savoir un jour écrire et bien prononcer le français.
- Non je ne peux pas décrire ce que je ressens quand je ne comprends pas.
- Non j'essaie une autre fois de comprendre la leçon.
- Non souvent.

Tableau 46. Y a-t-il d'autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez me faire part ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 16 | 53,3 | 53,3 |
| Non | 7 | 23,3 | 23,3 |
| Sans réponse | 7 | 23,3 | 23,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 47. Si (A) ce sont les suivants ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Je souhaite bien comprendre les leçons avant de les mémoriser. | 14 | 46,7 | 46,7 |
| | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je souhaite bien comprendre les leçons avant de les mémoriser, toujours pratique et l'enseignement doit être excellent à l'université à partir de la première année d'étude. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je souhaite que le français soit enseigné dans toutes les écoles pour avoir un poste d'enseignant de français. | 2 | 6,7 | 6,7 |
| Je voudrais voyager en France pour bien apprendre et pratiquer la langue avec des français. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Les professeurs de français doivent varier leurs façons d'enseigner et ils ne doivent pas faire de distinction de différence entre les étudiants. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Merci beaucoup de nous permettre de nous prononcer librement. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Je remercie celui qui veut trouver des solutions à nos problèmes. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Il faut faire des efforts pour bien s'exprimer. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Le manque de motivation est l'obstacle principal dans l'apprentissage. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Il faut être attentif au professeur et lire beaucoup. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| J'espère trouver un emploi, n'importe où, dans une école, dans un magasin.... | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Nous aimons avoir des professeurs yéménites parce qu'ils comprennent les problèmes du Yémen. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Il faut mettre à disposition des dictionnaires. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Nous avons besoin de professeurs compétents et spécialisés, des références, des dictionnaires et une salle d'informatique. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Il faut mettre en place une stratégie pour développer l'enseignement du français à l'université de Dhamar. | 1 | 3,3 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 100,0 |

Concernant les suggestions et les commentaires des apprenants sur l'enseignement/apprentissage du français dans le département et leurs besoins, Les tableaux N° 46 et 47, montrent que certains parmi les apprenants qui ont répondu à cette question par « oui » souhaitent ;

- bien comprendre les leçons avant de les mémoriser (apprendre par cœur) (3.3%).
- toujours pratiquer le français (3.3%).
- que l'enseignement soit excellent à l'université à partir de la première année d'étude (3.3%).

- que le français soit enseigné dans toutes les écoles pour avoir un poste d'enseignant de français (3.3%).
- voyager en France pour bien apprendre et pratiquer la langue avec des français (3.3%).
- que les professeurs de français varient leurs façons d'enseigner et qu'ils ne fassent pas de favoritisme entre les étudiants (3.3%).

D'autres voient que ;

- Il faut faire des efforts pour bien s'exprimer (3.3%).
- Le manque de motivation est l'obstacle principal dans l'apprentissage(3.3%).
- Il faut être attentif au professeur et lire beaucoup(3.3%).
- Il faut mettre à disposition des dictionnaires(3.3%).
- Il faut mettre en place une stratégie pour développer l'enseignement du français à l'université de Dhamar(3.3%).

Nous avons trouvé aussi parmi leurs réponses que ;

- 3.3% espèrent trouver un emploi, n'importe où, dans une école, dans un magasin....
- 3.3% aiment avoir des professeurs yéménites parce qu'ils comprennent les problèmes du Yémen.
- 3.3% ont besoin de professeurs compétents et spécialisés, des références, des dictionnaires et une salle d'informatique.
- 6.6% remercient le chercheur de leur avoir permis de s'exprimer librement et de chercher des solutions à leurs problèmes.

3.3. Public enseignant

Cette catégorie de public comprend 15 enseignants de français du département de français de l'université de Dhamar et des enseignants du secondaire exerçant aux lycées. Ces informateurs sont aussi des licenciés qui viennent de terminer leurs études à l'université de Dhamar. Ils ont à peu près un niveau équivalent à celui des étudiants de quatrième année. Ils commencent à pratiquer l'enseignement du français soit comme assistants au département du français soit comme enseignants au niveau secondaire. Ils sont âgés de 23 à 31ans avec une majorité de filles : 93.3%. Ces informateurs parlent aussi deux dialectes différents ; le dhamarien et le sana'ani, comme langues maternelles parlées en famille. Tout comme le public étudiants, ils ont été scolarisés dès l'âge de six ans et pratiquent dès lors la langue arabe ainsi que les deux dialectes yéménites. Après six ans de primaire, ils ont fréquenté le collège où ils ont étudié leur première langue étrangère ; l'anglais durant six ans.

Ces enseignants ont déjà passé quatre années d'apprentissage en langue française. Ils ont, dans cette langue, un niveau équivalent au niveau avancé. Ce niveau qui leur permet généralement de passer avec succès les épreuves de niveau B2 du DELF.

Parmi ces 15 informateurs, 93,3% s'étaient inscrits au Département de français comme débutants et une seule enseignante avait un niveau moyen car elle avait suivi une formation en français dans un centre privé avant son inscription au Département.

3.3.1. Profil social des informateurs enseignants

D'après les résultats de l'analyse statistique du questionnaire adressé au public enseignants, nous avons constaté ce qui suit :

Tableau 48. Âge :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------|-----------|-------------|--------------------|
| 23 | 2 | 13,3 | 13,3 |
| 24 | 1 | 6,7 | 6,7 |
| 25 | 3 | 20,0 | 20,0 |
| 26 | 2 | 13,3 | 13,3 |
| 27 | 3 | 20,0 | 20,0 |
| 30 | 3 | 20,0 | 20,0 |
| 31 | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Nos informateurs enseignants sont des jeunes, appartenant à une catégorie d'âge comprise entre 23 et 31 ans.

Tableau 49. Sexe :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------|-----------|-------------|--------------------|
| Masculin | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Féminin | 14 | 93,3 | 93,3 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tout comme le public « étudiants », la plupart des enseignants sondés sont des filles (93.3%). Nous constatons que les filles étudiantes ou enseignantes sont plus intéressées par l'étude et l'enseignement de la langue française que les hommes. Nous observons que ce n'est pas seulement le cas de notre département mais aussi dans tous les autres départements de français des universités yéménites.

Tableau 50. Situation familiale ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------------|-----------|-------------|--------------------|
| Célibataire | 10 | 66,7 | 66,7 |
| Marié | 5 | 33,3 | 33,3 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Parmi les informateurs (33.3%) sont mariés et (66.7%) sont célibataires.

Tableau 51. Lieu de résidence de la famille ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------------|-----------|-------------|--------------------|
| Ville de Dhamar | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 52. Lieu de résidence durant les études :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------|-----------|-------------|--------------------|
| Ville | 15 | 100,0 | 100,0 |

Les tableaux N° 51 et 52 ci-dessus montrent que tous les informateurs enseignants résident à Dhamar avec leurs familles. Ils parlent aussi le même dialecte (l'arabe yéménite de Dhamar).

Tableau 53. Exerciez - vous un travail simultanément à vos études ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Non | 13 | 86,7 | 86,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 54. Si oui quel travail ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------------|-----------|-------------|--------------------|
| | 13 | 86,7 | 86,7 |
| Bibliothécaire | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Vendeur | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 55. Profession du père ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------------|-----------|-------------|--------------------|
| Architecte | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Commerçant | 6 | 40,0 | 40,0 |
| Professeur | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Mécanicien | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Agent de police | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Maçon | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Plombier | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Soldat | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Décédé | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Sans réponse | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 56. Si vous aviez besoin d'acheter des fournitures pour vos études, vous trouviez l'argent ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Difficilement | 3 | 20,0 | 20,0 |
| Sans trop de difficultés | 9 | 60,0 | 60,0 |
| Facilement | 3 | 20,0 | 20,0 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

En étudiant les résultats des questions N° 6 à 9, nous notons que 13.3% de nos informateurs travaillent en plus de leurs études, alors que les autres n'exercent aucun travail rémunéré. Parmi eux, 20% ont des difficultés à financer l'achat des fournitures universitaires. Les autres, issus de familles suffisamment riches peuvent financer leurs études supérieures.

Nous avons aussi constaté que les 13.3% des enseignants qui travaillent pendant leurs études sont issus de familles pauvres, ils travaillent pour pouvoir poursuivre leurs études universitaires.

Ainsi les autres informateurs sont des filles, (86.7%) qui ne pratiquent aucun travail salarié soit parce qu'elles ne sont pas encore diplômées pour pouvoir trouver un emploi, soit que le travail salarié aurait été incompatible avec les études et les charges domestiques.

Tableau 57. Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------|-----------|-------------|--------------------|
| Sana'ani | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Dhamarien | 14 | 93,3 | 93,3 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 57 montre que la majorité des informateurs parlent le dialecte arabe yéménite de Dhamar. Tandis que 6.7% parlent le dialecte arabe yéménite de Sana'a, un dialecte qui est très proche de celui de Dhamar.

Tableau 58. Niveau atteint en langue arabe (langue officielle);

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------|-----------|-------------|--------------------|
| Excellent | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Très bon | 8 | 53,3 | 53,3 |
| Bon | 4 | 26,7 | 26,7 |
| Passable | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Selon le tableau précédent, concernant leur niveau en langue arabe (langue officielle), nous avons trouvé que la majorité a un très bon niveau. 26.7% d'entre eux ont un bon niveau et 6.7% ont un niveau passable.

Tableau 59. Pratiquez - vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-------|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 8 | 53,3 | 53,3 |
| Non | 7 | 46,7 | 46,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 60. Si A (oui) , laquelle et quel niveau avez-vous atteint dans cette autre langue ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------------------|-----------|-------------|--------------------|
| | 7 | 46,7 | 46,7 |
| l'Anglais - Très bon | 1 | 6,7 | 6,7 |
| l'Anglais – Bon | 4 | 26,7 | 26,7 |
| l'Anglais - Passable | 3 | 20,0 | 20,0 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Les tableaux N° 59 et 60 ci-dessus nous montrent que 53.3% des informateurs enseignants pratiquent la langue anglaise tandis que 46.7% ne pratiquent aucune langue étrangère en dehors de l'arabe et le français. Pour les 53.3% qui parlent l'anglais, ils ont des niveaux différents dans cette langue : très bon, 6.7%, bon, 26.7% et passable, 20%.

Tableau 61. Parmi les langues étudiées quelles sont les matières qui vous paraissent les plus difficiles?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Exp. écrite arabe, grammaire arabe, grammaire française et voc. Français. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Expression écrite française | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Exp. écrite française, Exp. écrite anglaise et Grammaire arabe. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Exp. écrite française, exp. écrite anglaise, Grammaire arabe et voc. Français | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Exp. écrite française, Grammaire arabe et Grammaire anglaise | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Exp. écrite française, grammaire arabe et vocabulaire anglais | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Exp. écrite anglaise, grammaire arabe et grammaire français | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Exp. écrite anglaise, grammaire arabe et vocabulaire français | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Exp. écrite anglaise, Grammaire arabe, vocabulaire français et vocabulaire anglais | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Exp. écrite anglaise, grammaire française et vocabulaire arabe | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Exp écrite anglaise, grammaire anglaise et vocabulaire anglais | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Grammaire arabe, Exp. écrite anglaise et vocabulaire français | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Grammaire arabe, vocabulaire français et vocabulaire anglais | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Vocabulaire français | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

À partir du tableau N° 61 concernant les difficultés rencontrées par ces informateurs dans leur apprentissage des trois langues : l'arabe, le français et l'anglais, nous avons constaté que tous les enseignants rencontraient des difficultés dans la pratique de ces trois langues surtout en expression écrite, en grammaire et en vocabulaire. Ces difficultés rencontrées dans ces trois matières résultent, selon notre expérience en tant qu'enseignant-chercheur et ancien étudiant, du manque de pratique principalement en expression écrite et orale et/ou de la méthode traditionnelle utilisée pour l'enseignement/apprentissage des langues dans nos établissements scolaires et supérieures.

Tableau 62. Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------|-----------|-------------|--------------------|
| Débutant | 14 | 93,3 | 93,3 |
| Moyen | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 62 montre que 93,3% s'étaient inscrits au département de français comme débutants et une seule enseignante avait un niveau moyen car elle avait suivi une formation en français dans un centre privé avant son inscription au département.

3.3.2. Motivations

D'après l'étude statistique, nous avons constaté que nos publics enseignants se sont inscrits au département de français à des fins et pour des motivations multiples. En voici la liste établie après le sondage (voir le tableau ci-après) :

Tableau 63. Quelles ont été vos motivations :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| J'aime la langue française | 1 | 6,7 | 6,7 |
| J'aime la langue française et à la suite d'un conseil. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| J'aime la langue française, à la suite d'un conseil, Langue nouvellement enseignée au Yémen et dans le but de trouver facilement un emploi. | 2 | 13,3 | 13,3 |
| J'aime la langue française et langue nouvellement enseignée au Yémen. | 2 | 13,3 | 13,3 |
| À la suite d'un conseil, langue nouvellement enseignée au Yémen et dans le but de trouver facilement un emploi. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À la suite d'un conseil, langue nouvellement enseignée au Yémen et ma volonté d'apprendre une langue étrangère. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Langue nouvellement enseignée au Yémen. | 4 | 26,7 | 26,7 |
| Dans le but de trouver facilement un emploi. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je n'avais pas d'autres choix. | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

À la suite de ce sondage et comme pour le public étudiants, nous constatons que différentes raisons ont conduit nos informateurs enseignants dans le choix de l'étude de la langue française, parmi lesquelles ;

- l'amour de la langue française,
- un conseil,
- le but de trouver facilement un emploi,
- le français est une langue nouvellement enseignée au Yémen,
- la volonté d'apprendre une langue étrangère,
- parce que on n'avait pas d'autres choix.

3.3.3. Résultats du questionnaire relatif à l'apprentissage

En faisant l'analyse des réponses des enseignants aux questions de l'enquête, nous sommes parvenus aux résultats suivants :

Tableau 64. Votre situation universitaire durant les quatre années d'étude du français :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Succès dans l'ensemble des disciplines enseignées. | 11 | 73,3 | 73,3 |
| Echec dans certaines disciplines. | 4 | 26,7 | 26,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 65. Si vous avez coché B, Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--------------------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| | 11 | 73,3 | 73,3 |
| La littérature | 1 | 6,7 | 6,7 |
| L'expression écrite et la grammaire. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Techniques d'expression écrite. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La phonétique et l'oral | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

En ce qui concerne la situation universitaire des informateurs enseignants dans les quatre années d'études en français, nous avons découvert que 73.3% de ces enseignants ont réussi dans l'ensemble des disciplines enseignées tandis que les autres 26.7% ont échoué dans certaines disciplines. Parmi les disciplines dans lesquelles ils ont échoué, on trouve l'expression écrite, la grammaire et techniques d'expression écrite .

Tableau 66. Quand vous écrivez un texte en français ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Vous pensez en arabe et puis vous traduisez en français. | 9 | 60,0 | 60,0 |
| Vous pensez en arabe et puis vous traduisez en français, et vous écrivez d'abord en arabe et puis vous traduisez en français. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Vous écrivez d'abord en arabe et puis vous traduisez en français. | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Vous écrivez directement en français sans passer par l'arabe. | 3 | 20,0 | 20,0 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Pour l'expression et la rédaction de textes en français, 20% seulement disent qu'ils écrivent directement en français sans penser/passé en arabe tandis que la majorité d'entre eux 80% conçoivent la construction des phrases et du texte d'abord en arabe, puis les traduisent ensuite en français ; soit ils commencent par écrire les textes en arabe puis ils les traduisent en français¹⁰⁹. Les enseignants sont comme les étudiants, ils commencent à concevoir ou écrire les phrases et les textes en arabe puis les traduisent en français. Nous constatons aussi que le fait de penser et/ou de passer par la langue arabe pour rédiger en français est considéré comme une des causes des erreurs d'interférence avec l'arabe.

Tableau 67. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| La construction des phrases et la grammaire | 3 | 20,0 | 20,0 |
| Le choix des mots | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Le choix des mots et le manque de vocabulaire | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Le manque de vocabulaire | 8 | 53,3 | 53,3 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 67, nous a montré que, pendant la rédaction des textes en français, tous les informateurs enseignants rencontrent des difficultés dans la construction des phrases et la grammaire et dans le choix des mots à cause du manque du vocabulaire. À notre avis, il nous semble que ce manque de vocabulaire chez la plupart de nos informateurs vient d'une pratique insuffisante de la langue, à l'écrit comme à l'oral.

Tableau 68. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 12 | 80,0 | 80,0 |
| Pas toujours, j'ai des difficultés à distinguer certains mots qui ont un sens voisin. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je connais bien le sens de la majorité de mots que j'utilise. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Non, je ne connais pas toujours le sens des mots que j'emploie. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

¹⁰⁹ Nous notons que les remarques concernant les étudiants voir p. 129 s'appliquent de même aux enseignants.

En ce qui concerne leur connaissance lexicale dans la rédaction de leurs textes 80% des enseignants sondés connaissent toujours et/ou souvent le sens des mots utilisés alors que les autres ne le connaissent pas ou le connaissent mais avec un peu de difficulté à distinguer le sens de certains mots qui ont un sens voisin.

Tableau 69. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez - vous le dictionnaire ?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 70. Si oui :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|
| Systematiquement | 6 | 40,0 | 40,0 |
| Souvent | 7 | 46,7 | 46,7 |
| Quelques fois | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Rarement | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 71. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| La prononciation et le sens. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La prononciation, le genre, le nombre et l'utilisation. | 6 | 40,0 | 40,0 |
| La prononciation, le genre, le nombre, l'utilisation et le sens. | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Le sens | 6 | 40,0 | 40,0 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

D'après les tableaux N° 69, 70 et 71, concernant la fréquence de l'utilisation du dictionnaire, 40% des enseignants sondés le consultent systématiquement, 46.7% l'utilisent souvent, 6.7% le consultent parfois et 6.7% ne le font que rarement. Ces enseignants consultent les dictionnaires pour des raisons différentes :

- 1- pour chercher seulement le sens d'un mot (40%) ;
- 2- pour la prononciation et le sens (6.7%) ;
- 3- pour la prononciation, le genre, le nombre et l'utilisation (40%) ;
- 4- pour la prononciation, le genre, le nombre, l'utilisation et le sens (13.3%).

Tableau 72. Quel genre de dictionnaire utilisez - vous ?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Français / Français, Français / Arabe et Arabe / Français | 3 | 20,0 | 20,0 |
| Français / Arabe | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Français / Arabe et Arabe / Français | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Français / Arabe, Arabe / Français et Français / Français / Arabe | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Arabe / Français et Français / Français / Arabe | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Français / Français / Arabe | 6 | 40,0 | 40,0 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tout comme pour le public étudiant, le tableau N° 72 montre que la majorité des dictionnaires consultés par les informateurs enseignants sont des dictionnaires bilingues de poche (Arabe/Français, Français /Arabe et/ou Français/Français arabe) édités au Liban qui ne contiennent ni la prononciation des mots ni leur utilisation, ni leurs synonymes, ni même d'exemples d'utilisation.

Tableau 73. Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 11 | 73,3 | 73,3 |
| Oui rarement | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Quelquefois, j'évite quelques expressions dans des phrases | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Oui, mais pas toujours | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Sans réponse | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 73 ci-dessus, nous montre que tous les enseignants sondés, sauf un qui n'a pas répondu à la question, évitent certains mots surtout des expressions, dans des phrases complexes et certaines phrases car ils ne savent pas les écrire.

Tableau 74. Votre apprentissage du français reposait principalement sur :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Les cours dispensés à l'Université | 13 | 86,7 | 86,7 |
| Les cours dispensés à l'Université et d'autres enseignements | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 75. Si vous choisissez (B) les autres enseignements sont ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| | 13 | 86,7 | 86,7 |
| Tv5, des stages en français, des travaux personnels | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Des cours pour apprendre la grammaire et l'oral | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

D'après les deux tableaux précédents, nous avons constaté que 86.7% des informateurs enseignants comptaient principalement, pour leur apprentissage du français, sur les cours dispensés à l'université. Quant aux autres, ils faisaient des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports pour compléter le cours ou approfondir leur apprentissage de la langue. Ils regardaient la chaîne télévisée française (TV5), faisaient des stages et suivaient des cours pour apprendre la grammaire et l'oral dans des centres privés.

Tableau 76. Dans le cadre du travail personnel;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Vous limitiez-vous aux cours que vous aviez | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Vous faisiez des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports | 13 | 86,7 | 86,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 77. Si oui (B) vous le faisiez :

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|
| | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Toujours | 4 | 26,7 | 26,7 |
| Souvent | 5 | 33,3 | 33,3 |
| Quelque fois | 3 | 20,0 | 20,0 |
| Rarement | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

De même pour ce qui est du travail personnel, nous avons constaté que plus de 13.3% se limitaient aux cours reçus. Tandis que 86.7% effectuaient des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports. 26.7% d'entre eux les faisaient toujours, 33.3% les faisaient souvent, 20% les faisaient quelque fois et 6.7% les faisaient rarement.

Tableau 78. Quotidiennement combien de temps consacriez -vous à votre travail personnel ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|
| De 1 à 3 heures | 6 | 40,0 | 40,0 |
| De 3 à 5 heures | 6 | 40,0 | 40,0 |
| 5 heures et plus | 3 | 20,0 | 20,0 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Concernant le temps consacré à leur travail personnel, le tableau N° 78 montre que 40% des informateurs ne consacraient à leur travail personnel qu'un peu de temps, de 1 à 3 heures par jour tandis que 40% d'entre eux consacraient de 3 à 5 heures et 20% consacraient plus de cinq heures à leur travail personnel.

Tableau 79. Ecrivez-vous en français;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|
| À la demande du professeur | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Les deux | 14 | 93,3 | 93,3 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau ci-dessus indique que la plupart des informateurs enseignants (93.3%) rédigeaient des textes en français avec ou sans la demande du professeur tandis que les autres (6.7%) n'écrivaient en français qu'à la demande du professeur. Cela explique que le public enseignants était motivé à l'apprentissage du français surtout à la pratique de l'expression écrite.

Tableau 80. Avec vos camarades parlez-vous?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|----------|-----------|-------------|--------------------|
| Français | 4 | 26,7 | 26,7 |
| Arabe | 11 | 73,3 | 73,3 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

À partir du tableau N° 80, nous avons trouvé que 73.3% de ces enseignants ne parlaient français ni à la maison ni avec leurs camarades. Cela explique qu'ils avaient eux aussi des difficultés dans la pratique de cette langue.

Tableau 81. Le français vous paraît-il une langue?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|-----------|-----------|-------------|--------------------|
| Difficile | 8 | 53,3 | 53,3 |
| Facile | 7 | 46,7 | 46,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 82. Si (A) Pourquoi?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| À cause de la difficulté de prononciation et la difficulté à comprendre les règles grammaticales. | 7 | 46,7 | 46,7 |
| À cause de la difficulté de prononciation et la difficulté de l'utilisation de certains mots. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Difficultés à l'oral à cause du manque de pratique par rapport à l'écrit. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Parce qu'elle est une nouvelle langue et j'ai étudié cette langue à l'université comme débutant. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| L'absence de pratique qui influence négativement l'expression orale. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La difficulté à comprendre les règles grammaticales. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je la trouvais un peu difficile parce qu'il n'y avait pas de possibilités de travail en particulier à Dhamar. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Parce qu'elle a besoin de pratique continue sinon on l'oublie vite. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 83. Si (B) Pourquoi?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Parce qu'elle est la langue des oiseaux et je l'aime beaucoup. | 8 | 53,3 | 53,3 |
| Parce que je l'aime beaucoup. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je l'aime beaucoup et c'est une langue nouvellement enseignée au Yémen. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je l'aime beaucoup et grâce à la pratique. | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Parce que je l'apprends à partir de la base. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Grâce à la pratique. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Les tableaux 81 et 82 montrent que 53,3 % des informateurs trouvent que le français est une langue difficile, et ce pour plusieurs raisons qui varient d'un enseignant à l'autre.

Certains d'entre eux trouvent que la difficulté du français réside dans :

- la prononciation.
- l'oral à cause du manque de pratique par rapport à l'écrit.
- la compréhension des règles grammaticales.
- l'utilisation de certains mots.

De même, nous avons trouvé que la plupart des informateurs voient que l'absence et/ou le manque de pratique de la langue l'a rendue très difficile et a influé négativement sur leur niveau soit à l'oral ou à l'écrit.

Dans le tableau N° 83, les 46.7% des enseignants interrogés trouvent que le français est une langue facile et ce pour les raisons suivantes :

- Parce qu'elle est « la langue des oiseaux ».
- Parce que ils l'aiment beaucoup.
- Parce que c'est une langue nouvellement enseignée au Yémen.
- Parce que ils l'apprennent à partir de la base.
- Grâce à la pratique.

Tableau 84. Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| À cause de l'incapacité à écrire un texte et l'oubli du vocabulaire et du sens. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Parce que je ne connais pas le genre ou la formation des mots. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause du manque de vocabulaire. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause du manque de vocabulaire et l'oubli des expressions et des mots que j'utilise rarement. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause du manque de vocabulaire et de pratique. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause du manque de vocabulaire et quelquefois je ne peux pas construire les phrases. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause de la difficulté de la grammaire et quelquefois je ne peux pas construire les phrases. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause de la courte période de la formation car les quatre années de formation en français sont insuffisantes. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause du manque de pratique et manque de références et les soucis de la vie. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause de peur surtout durant l'examen d'expression écrite et de la traduction. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause de l'absence de pratique. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause de l'absence de pratique et la non concentration durant l'écriture et la prononciation. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Parce que quelquefois je ne peux pas construire les phrases. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| À cause du manque de moyens d'enseignement à l'université et le manque des livres de français. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je crains de faire des erreurs quand je parle à un français pour c'est pourquoi j'essaie de parler correctement. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 84 ci-dessus, nous montre que tous les enseignants font des erreurs en français écrit pour des multiples raisons qui varient d'un enseignant à l'autre, les principales étant :

- l'incapacité à écrire un texte.
- la méconnaissance du genre ou de la formation des mots.
- le manque de vocabulaire.
- la difficulté de la grammaire.

- la courte période de formation car les quatre années de formation en français sont insuffisantes.

- l'oubli des expressions et des mots rarement utilisés.

- le manque et/ou l'absence de pratique.

- la peur surtout durant l'examen d'expression écrite et de traduction.

- le manque de supports pédagogiques et les soucis de la vie.

- le manque de moyens d'enseignement à l'université et le manque de livres de français.

Tableau 85. Quelle difficulté avez - vous rencontrée dans l'apprentissage du français ?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Le manque de références en grammaire et à l'expression écrite et orale. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Difficulté à l'expression écrite et la compréhension orale. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Le manque de références en grammaire et à l'expression écrite et orale, manque de matériel pédagogique, la grammaire et compréhension et l'expression orale. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Difficulté à l'expression écrite et la grammaire. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Il n' y a pas de laboratoire à la faculté. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La compréhension et l'expression orale. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La compréhension orale et la grammaire. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Le manque de références et de dictionnaires. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Le manque de références et de dictionnaires et l'absence d'ordinateur et la grève des professeurs surtout en 1ère et en 2ème année. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Le manque de références et de dictionnaires et le manque de professeurs compétents. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| L'apprentissage du français à l'université en étant débutant complet, sans avoir les bases. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La mauvaise prononciation de quelques professeurs. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Le manque de professeurs qui est un obstacle à faire des études supérieures à l'université de Dhamar. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La prononciation surtout les lettres qui ne se prononcent pas dans beaucoup de mots et le son final du mot. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je n'ai pas rencontré de difficultés. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Le tableau N° 85 montre que la majorité des enseignants rencontraient des problèmes dans leur apprentissage du français mais ces difficultés varient d'un enseignants à l'autre, et

concernant, soit la langue elle-même soit l'enseignement des professeurs eux-mêmes, à savoir :

- manque de références en grammaire et en expression écrite et orale,
- difficulté en expression écrite,
- difficulté en compréhension orale et à la grammaire,
- absence et grève des professeurs surtout en 1^{ère} et en 2^{ème} année,
- manque de matériel pédagogique : laboratoires, dictionnaires, ordinateurs,
- débutant complet dans l'apprentissage du français à l'université, manque de bases.
- mauvaise prononciation de quelques professeurs.
- manque de professeurs ce qui est un obstacle à la poursuite des études supérieures à l'université de Dhamar.
- prononciation, en particulier pour ce qui concerne les lettres qui ne se prononcent pas dans et à la fin de beaucoup de mots.

Tableau 86. Qu'est-ce qui vous manquait en français pour bien parler et écrire?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--|-----------|-------------|--------------------|
| Un laboratoire, les supports informatiques, les dictionnaires, les livres et les professeurs. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Les supports informatiques et les livres et les professeurs. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Les dictionnaires et les livres et les professeurs. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La pratique de la langue. | 3 | 20,0 | 20,0 |
| La pratique de la langue, la compréhension de la grammaire et le vocabulaire. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La pratique de la langue et l'approfondissement de la langue par des stages. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La pratique de la langue et le vocabulaire. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La pratique pour l'oral mais aussi pour l'écrit, c'était à c'était à cause de professeurs qui ne corrigeaient pas les devoirs. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| La compréhension de la grammaire et le vocabulaire. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Le vocabulaire | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Le vocabulaire et la communication avec les autres et les moyens suffisants pour nous aider à bien parler et écrire en français. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Un centre culturel français à Dhamar et des jeunes français pour pratiquer la langue avec eux. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Le courage, les camarades qui peuvent parler avec moi en français et les professeurs compétents dans quelques matières. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

D'après les réponses des informateurs enseignants à la question N° 39, nous pouvons résumer que ce qui manque pour bien parler et écrire en français, sont les points suivants ;

1- Concernant l'enseignement/apprentissage de la langue, il leur manque ;

- la pratique de la langue,
- les professeurs,
- la pratique de l'oral mais aussi de l'écrit, à cause de professeurs qui ne corrigeaient pas les devoirs,
- la compréhension de la grammaire,
- l'approfondissement de la langue par des stages,
- le vocabulaire,
- un centre culturel français à Dhamar et des jeunes français pour pratiquer la langue avec eux,
- la communication avec les autres et les moyens suffisants pour les aider à bien parler et écrire en français,

2- Concernant les matériels pédagogiques, ils voient qu'ils manquent ;

- les supports informatiques,
- les dictionnaires français/français,
- les livres,
- un laboratoire.

3- Concernant l'informateur lui-même, il lui faut assez du courage pour communiquer avec ses camarades et avec d'autres personnes en langue française.

Selon ce tableau et les tableaux précédents, nous constatons que le manque de pratique, de matériel pédagogique (livres, dictionnaires, références et supports informatiques), de vocabulaire, de courage et la peur de faire des erreurs sont les plus grandes difficultés que rencontrent les informateurs dans leur apprentissage du français.

Tableau 87. Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose?

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Déprimée et je me reproche à cause de ne pas bien travailler. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Déprimée et triste. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Déprimée, triste et déçue. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| J'ai honte en ressentant que je veux battre la personne qui me parle. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je regrette en essayant d'améliorer mon niveau. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je suis honteuse et triste. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je suis honteuse, triste et déçue. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Avoir la volonté d'étudier de nouveau ou avoir besoin de cours supplémentaires pour améliorer mon niveau. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je ressens que je suis faible, malheureux, insatisfait et triste. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je ressens que je suis faible et triste. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je me sens mal. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Triste. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| De chagrin et du désespoir. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Je ne peux pas décrire ce que je ressens quand je ne comprends pas. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Sans réponse. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Dans le tableau N° 87 ci-dessus, nous avons remarqué que tous les enseignants sondés, sauf un qui n'a pas répondu à la question, éprouvent des sentiments de découragement (déprimés, malheureux, insatisfaits, tristes, déçus chagrinés, désespérés, faibles, honteux), alors que d'autres veulent étudier de nouveau, ressentent le besoin de cours supplémentaires ou encore se reprochent de ne pas avoir bien travailler.

Tableau 88. Y a-t-il d'autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez me faire part ;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|
| Oui | 2 | 13,3 | 13,3 |
| Non merci | 9 | 60,0 | 60,0 |
| Sans réponse | 4 | 26,7 | 26,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Tableau 89. Si (A) ce sont les suivants;

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide |
|---|-----------|-------------|--------------------|
| Pour apprendre une langue étrangère chacun doit chercher tous les moyens qui l'aident à apprendre parfaitement cette langue. | 13 | 86,7 | 86,7 |
| Pratiquer toujours la langue avec les camarades et les français, écrire des textes et lire des histoires ainsi que visiter le centre culturel français. | 1 | 6,7 | 6,7 |
| Total | 15 | 100,0 | 100,0 |

Concernant les suggestions et les commentaires des informateurs enseignants sur l'enseignement/apprentissage du français dans le département et leurs besoins, les tableaux N° 88 et 89, montrent que 6.7% parmi les 13.3% des enseignants qui ont répondu à cette question par « oui » voient que « pour apprendre une langue étrangère chacun doit chercher tous les moyens qui l'aident à apprendre parfaitement cette langue».

Les 6.7% autres souhaitent « toujours pratiquer cette langue avec des camarades et des français, écrire des textes et lire des histoires ainsi que fréquenter le centre culturel français».

Pour clore cette présentation et d'après les résultats de l'analyse du questionnaire, nous confirmons que les apprenants, les enseignants, la méthode suivie et la situation d'enseignement/apprentissage se partagent la responsabilité des difficultés rencontrées par nos informateurs dans leur apprentissage du français.

Le chapitre suivant comprendra l'analyse et le classement des dysfonctionnements morphosyntaxiques commis par les informateurs enseignants et étudiants dans leurs productions écrites en français.

Chapitre IV

Classement et analyse des erreurs

1. Présentation des tableaux

Dans cette partie du travail nous proposons une typologie des erreurs relevées dans les copies des étudiants dans les différentes activités écrites. La classification que nous proposons ici prend ainsi en considération le niveau linguistique des erreurs tout en sachant que l'on peut trouver des erreurs qui relèvent de plusieurs niveaux. Le niveau phonétique est laissé de côté, puisque les données d'analyse relèvent des productions écrites. Le niveau lexicologique est aussi laissé à part parce que, d'une part, les erreurs de choix du lexique sont aussi abondantes. Elles ont besoin d'une étude spécifique consacrée uniquement à ce type d'erreurs¹¹⁰. D'autre part, les données d'analyse ne relèvent que le niveau morphologique et syntaxique.

Avant de commencer l'analyse des erreurs (leurs causes et/ou leur origines) nous voudrions expliquer le contenu des tableaux. Chacun de ces tableaux, comprend un titre désignant la catégorie d'erreurs classées dans le même tableau, chaque tableau est divisé en huit colonnes :

- Première colonne (Type d'erreur) ; description linguistique de l'erreur (accord du déterminant article défini (le féminin au lieu du masculin), accord du déterminant article défini (le masculin au lieu du féminin) etc.).

- Deuxième colonne (Exemple d'erreur) ; présentation de quelques exemples des erreurs commises par les informateurs, comme modèle.

Troisième colonne (Numéro d'informateur¹¹¹).

- Quatrième colonne (Récurrence du même type d'erreurs¹¹² dans les trois textes produits) par notre public étudiants et enseignants, cette colonne comprend trois sous colonnes (texte 1, texte 2, texte 3). L'importance de cette division en trois sous colonnes est de découvrir la répétition de même type d'erreur fait par le même informateur non seulement dans seul texte mais aussi dans les trois textes écrits.

- Cinquième colonne (Nombre d'informateurs) c-à-d le nombre des informateurs étudiants et enseignants qui ont commis l'erreur parmi les 45.

¹¹⁰ C'est ce que nous pensons réaliser dans nos prochains travaux de recherche après le doctorat.

¹¹¹ C-à-d le numéro de l'informateur dans la même activité, car tous les informateurs apprenants sont numérotés de (E 1) à (E30) ainsi que les enseignants de (En 1) à (En 15) et chaque informateur a le même numéro dans toutes les activités.

¹¹² La récurrence du même type d'erreurs indique combien de fois ce type d'erreurs a été commis par le même informateur dans chaque texte.

- Sixième colonne (Pourcentage) (100% = 45) c-à-d le taux d'informateurs qui ont commis l'erreur parmi les 45.
- Septième colonne (Construction attendue) ; réécriture sous forme correcte de la phrase erronée produite par l'apprenant.
- Huitième colonne (Origine des erreurs¹¹³) ; description de la cause des erreurs.

2. Remarques sur la spécificité du français

Avant d'aborder les dysfonctionnements morphosyntaxiques commis par nos informateurs dans les tableaux ci-après, nous constatons que le français possède un système complexe surtout en ce qui concerne les catégories grammaticales où les « déterminants, noms, adjectifs et verbes sont des mots « variables », c'est-à-dire qu'ils sont dotés de deux ou de plusieurs formes. Les formes sont elles-mêmes déterminées par les catégories morphologiques de genre, de nombre, de mode, de temps, de personne » (Manesse et al., 2007 : 98).

De même, le français se différencie d'autres langues qui ont des marques morphosyntaxiques limités telles que l'anglais et l'italien par la grande variation dans son système morphosyntaxique, et la grande variation entre l'oral et l'écrit. Un mot à l'oral, peut avoir une ou deux prononciations ou plus selon la variation des phonèmes finaux alors qu'à l'écrit le même mot peut avoir plus de huit formes graphiques. D'après Manesse et autres, la forme orale du verbe *chercher* en français, par exemple, « *correspond à dix formes graphiques différentes (sans tenir compte des différences de prononciation possibles) : chercher, cherchez, cherché, cherchés, cherchée, cherchées, cherchai, cherchais, cherchait, cherchaient* » (ibid. : 100).

¹¹³ Concernant l'origine des erreurs, il est à noter que nous avons interrogé 9 étudiants et 6 enseignants parmi les 45 informateurs sur l'origine de chaque erreur qu'ils ont commise. Leurs réponses ont été intégrées dans notre analyse.

La grande différence entre les marques phoniques et les marques graphiques en français pourrait être la source de multiples erreurs surtout dans la production écrite non seulement chez les apprenants du français comme langue étrangère, mais aussi chez la plupart des élèves français, comme le montrent les études dans ce domaine. Pour cela, il est important de faire attention notamment aux variations morphologiques à l'écrit car, selon Manesse et al., (2007 : 100), « *la variation morphologique qui se pratique naturellement à l'oral quand on parle à quelqu'un exige à l'écrit une attention extrême* ».

3. La phrase simple :

3.1. La syntaxe du sujet

Le sujet est un des composants essentiels de la phrase, il est "*le premier des deux éléments nécessaires de la constitution de la phrase de base. Il n'est donc pas effaçable et précède normalement le groupe verbal [...] il peut cependant être séparé du groupe verbal par un ou plusieurs compléments circonstanciels [...] et du verbe proprement dit par la première partie de la négation (ne) et par les formes conjointes du pronom personnel complément généralement antéposées au verbe à l'intérieur du groupe verbal*¹¹⁴».

Le sujet peut être déplacé dans une position autre que celle qu'il occupe dans la phrase canonique en suscitant des modifications dans son ordre progressif GN – GV. « *Les unes correspondent à des opérations de topicalisation et de thématisation réalisées par différentes espèces de phrases emphatiques [...] les autres constituent l'une des trois formes de ce qu'il est convenu d'appeler l'inversion du sujet*¹¹⁵ : l'inversion pronominale exemple ; *Avez-vous du feu?*, l'inversion nominale exemple ; *Quand part le prochain train pour Paris?* et les inversions interrogatives exemple ; *As-tu fini?* etc.

¹¹⁴ Riegel, Pellat et Rioul, 2011, "Grammaire méthodique du français" Quadrige/Puf, Paris, p. 243 – 244.

¹¹⁵ Ibid pages 251 et 252.

Le tableau suivant montre les erreurs commises par nos informateurs dans leurs productions écrites dans l'ensemble des trois textes. Ces erreurs touchent une règle syntaxique, c'est la place du sujet dans la phrase déclarative.

Tableau 90. Place du sujet

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le verbe précède le sujet | - <u>était</u> l'étude très admirable. | E2 | 2 | - | - | 4 | 8.88% | - les études étaient admirables. - le professeur demande. - Mais au Yémen cette coutume se trouve dans... - aujourd'hui, le monde est devenu ... | Interférence de l'arabe où le verbe, dans une phrase verbale, précède le syntagme nominal sujet. Exemple : « vient le professeur » |
| | - <u>voudre</u> le professeur | E5 | 1 | - | - | | | | |
| | - Mais au <u>yémen est cette coutume</u> dans ... | E23 | - | - | 1 | | | | |
| | - aujourd'hui <u>devene tout le monde</u> ... | En 9 | - | - | 2 | | | | |

3.2. L'absence du sujet

Dans certains cas, il est possible que le sujet d'une phrase ne soit pas exprimé comme dans la langue orale, la phrase impérative et sous certaines conditions, s'il est coréférentiel au sujet d'un verbe qui lui est relié syntaxiquement : c'est le cas notamment des constructions infinitives subordonnées etc.¹¹⁶ Mais en français l'effacement du sujet n'est pas possible dans tous les exemples d'erreurs mentionnés dans le tableau suivant :

¹¹⁶ Voir, GMF, 2011, Pages 249 et 250.

Tableau 91. Omission du pronom personnel

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission du pronom personnel sujet | - Ø <i>était aimer professeuse A, la portable</i> Ø peut prendre avec toi | E2 | 1 | - | 1 | 15 | 33.33% | - ... j'aimais le/la professeur A, le portable, tu peux le prendre avec toi - Ils (les professeurs) expliquaient la grammaire, les petites filles parce qu'elles ne peuvent pas ... - les histoires qu'elle nous a racontées - Il se situe au sud ... - ... jour après jour, il s'intéresse à moi - je suis avec le mariage précoce parce qu'il est ... - car il n'y avait pas de bon professeur - il faut que la fille ... et qu'elle soit prête - Il faut que la fille se marie à partir de 20 ans | Interférence de l'arabe où le sujet apparaît comme un pronom suffixé au verbe ou "caché". C'est « l'absent des grammairiens arabes » (Benveniste, Tome 1, 1966 : 228). Donc les étudiants ont écrit à la manière arabe en ignorant qu'en français moderne le pronom sujet est exprimé et détaché du verbe. De même certains enseignants et étudiants mentionnent que les causes de l'omission du pronom personnel sujet sont multiples comme : « la surgénéralisation |
| | - La grammaire Ø expliquaient ... , les filles <i>petite</i> parce que Ø ne peuvent pas... | E3 | 1 | - | 2 | | | | |
| | - des histoires que Ø nous a <i>données</i> | E7 | 1 | - | - | | | | |
| | - Ø se situe au sud ... | E9 | - | 1 | - | | | | |
| | - ... jour après jour, <i>lui, Ø</i> s'intéresse à moi | E14 | 1 | - | - | | | | |
| | - je suis avec <i>la mariage</i> précoce parce qu' Ø <i>est</i> ... | E18 | - | - | 3 | | | | |
| | - car Ø n'y a pas <i>le bien</i> professeur | E20 | 1 | - | - | | | | |
| | - il faut que la fille ... et Ø <i>est prêt</i> | E22 | - | - | 1 | | | | |
| - Il faut que Ø <i>marie</i> dans 20 ans | E23 | - | - | 1 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-------------|--------|--------|--------|--|--|---|--|
| - parce que Ø ne pratique pas la langue entre nous (les étudiants) ..., Ø avoir une superficie ... - Ø jouent un rôle ... - Ø étais très populaire dans ma classe - ces technologies parce que ... et Ø nous ouvre le monde - ... parce que Ø le utiliser - ... et Ø font de leur mieux pour que ceux-ci soient contents | E29 | 4 | 1 | - | | | - parce qu'on ne pratique pas la langue entre nous (les étudiants) ..., Il a une superficie ... | des règles en français, l'influence de l'oral et la pensée en langue maternelle durant l'écriture. Voir ci-dessous les réponses des informateurs à la question concernant l'origine des erreurs. |
| | E30 | - | - | 1 | | | - ils jouent un rôle ... | |
| | En1 | 1 | - | 2 | | | - j'étais très populaire dans ma classe | |
| | En6 | - | - | 1 | | | - ces technologies parce qu'elles font ... et elles nous ouvrent le monde | |
| | En9 En10 | - - | - 1 | 4 - | | | - ...parce qu'il l'utilise - ils font de leur mieux pour que ceux-ci soient contents | |

Etudiant N° 14 : dit que le fait d'omettre le pronom sujet est dû à l'imitation de certaines constructions qu'il a déjà consultées sur internet. Il a utilisé le pronom « lui » à la place de « il » pensant que cette règle est correcte comme on dit en français « moi, timide + verbe ». Il a alors surgénéralisé la règle avec le verbe.

Enseignant N° 10 : peut-être que c'est due à la vitesse pratiquée lors de l'écriture mais aussi à l'influence de l'oral car on peut le dire.

Etudiant N° 7 : l'omission du pronom sujet est dû à l'oubli ou peut-être ai- je pensé que le pronom « que » peut remplacer le sujet c'est pourquoi je l'aurais oublié.

Enseignant N° 6 : dit qu'il voulait coordonner la deuxième phrase à la première c'est pourquoi il n'a pas écrit le pronom.

Etudiant N° 20 : mentionne que la cause de cette erreur est sa pensée en langue arabe durant l'écriture car on dit en arabe « n'y a pas » sans le pronom personnel « il ».

4. Le groupe nominal

4.1. Les déterminants¹¹⁷

4.1.1. Les marques du genre

Le marque du genre en langue française est considérée comme le plus grand problème rencontré par nos informateurs arabes yéménites dans la pratique du français car on trouve dans ce dernier des mots qui sont du genre féminin alors qu'ils sont masculin en langue arabe et vice-versa. Ce problème ne peut être résolu qu'avec la pratique continue de la langue ou comme l'explique Cogis, (2005 : 92) « Pour connaître le genre des noms, il suffit de grandir avec eux [...] c'est-à-dire d'apprendre le français en milieu naturel [...]. En apprenant à parler, l'enfant construit en effet deux ensembles de noms ; ceux qui sont masculins et ceux qui sont féminins ». L'auteur ajoute que l'acquisition du genre se fait par interaction avec l'entourage.

Selon Cogis, si le genre de certains noms est mal connu, les erreurs sont transmises. De fait, chacun hésite sur le genre de quelques noms, cette hésitation étant socialement partagé ou, au contraire, plus personnelle. La seule difficulté réside dans la possibilité ou non de repérer ce genre sur les mots dépendant du nom, ce qui arrive surtout dans le cas des noms peu fréquents ou appartenant à des lexiques spécialisés. En effet, le genre peut être masqué :

- par l'absence de déterminant dans le cas de certains groupes prépositionnels (*les étoffes de coton*), de certaines énumérations (*apporter serviette, maillot, bonnet de bain*), des apostrophes (*cher maire*) ;
- par la disparition de genre dans le cas de l'élision de l'article (l'œil, l'école) ou la présence d'une leurre (son récit/son histoire) ;
- par la neutralisation de l'opposition de genre au pluriel (des maisons, des nuages), car mettre au pluriel supprime l'individualité » (Cf. Cogis, 2005 : 92 -93).

¹¹⁷ Le déterminant se définit comme « le mot qui doit nécessairement précéder un nom pour constituer un groupe nominal dans la phrase de base » (GMF : 2011 : 276).

4.1.1.1. Accord en genre ; déterminants définis + nom

Tableau 92. Article défini + nom ; le féminin pour le masculin

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| le féminin pour masculin | - Parler la français, la gouvernement, la téléphone | E2 | 1 | 1 | 6 | 19 | 42.22% | - Parler le français, le gouvernement, le téléphone - le village, le mariage précoce - le Yémen - le professeur/ la professeure - le wadi - le tableau - le temple de Belquis - le souvenir - le mariage précoce - le mariage - le mariage précoce... le pouvoir - le royaume de Belquis - le cœur - le cours | Les erreurs d'accord du genre dans ce tableau sont dues à ; - l'interférence de la langue arabe (L1), car la majorité de mots tels que ; (<i>gouvernement, village, mariage, tableau, souvenir, pouvoir et royaume</i>) sont du genre féminin en langue arabe sauf le mot professeur qui a deux genres en arabe d'où l'accord au féminin. - la méconnaissance des informateurs du genre des mots en français tels que ; <i>wadi, temple, cœur, cours, téléphone, voile, climat et golfe</i> . Pour les deux mots ; <i>français et Yémen</i> , les informateurs ont fait l'accord |
| | - la village, la mariage précoce | E3 | - | - | 2 | | | | |
| | - la Yémen | E5 | - | 1 | - | | | | |
| | - la professeur | E7 | 1 | - | - | | | | |
| | - la wadi | E9 | - | 1 | - | | | | |
| | - la tableau | E12 | 4 | - | - | | | | |
| | - la temple de <i>Belgis</i> | E14 | - | 1 | - | | | | |
| | - la souvenir | E16 | 1 | - | - | | | | |
| | - la mariage précoce | E18 | - | - | 1 | | | | |
| | - la <i>marrge</i> | E19 | - | 1 | 1 | | | | |
| | - la mariage précoce... | E22 | - | - | 5 | | | | |
| | la pouvoir | | | | | | | | |
| | - la <i>royauté</i> de Belquis | E24 | - | 1 | 1 | | | | |
| | - la cœur | E28 | - | 1 | - | | | | |
| | - la cours | E29 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|------|---|---|---|--|--|-------------------|--|
| - la téléphone | En2 | - | - | 1 | | | - le téléphone | avec l'idée qu'ils ont de ces mots ; la français (langue), la Yémen (état) - la non concentration et la surgénéralisation. Voir les réponses des informateurs ci-après. |
| - la village | En9 | - | - | 2 | | | - le village | |
| - porter la voile | En10 | - | 1 | - | | | - porter le voile | |
| - la climat | En11 | - | 1 | - | | | - Le climat | |
| - la golfe d'Aden | En15 | - | 1 | - | | | - le golfe d'Aden | |

Etudiant N° 14 : dit que le fait de mettre le déterminant féminin à la place du masculin est dû à sa méconnaissance du genre du mot car il n'est pas assez fréquent dans sa pratique quotidienne. Il confirme aussi que dans certaines situations, il compare avec d'autres mots comme par exemple « temple » avec « table », « table » étant féminin il a alors choisi le féminin.

Etudiant N° 16 : la raison de l'utilisation du féminin à la place du masculin pour le mot « souvenir » est due à la pratique de la langue arabe car dans cette dernière ce mot est du genre féminin.

Enseignant N°15 : affirme que le fait d'utiliser le déterminant « la » au lieu de « le » pour le mot golfe est dû à la méconnaissance du genre du mot « golfe ». il a choisi l'emploi du féminin car le mot golfe se termine par (e) qui marque le genre féminin dans la majorité des mots en français.

Enseignant N° 10 : pensait que le mot « voile » est du genre féminin parce qu'il se termine par un « e » mais aussi parce que le voile appartient à la femme alors il doit être féminin.

Etudiant N° 28 : Le féminin au lieu du masculin avec le mot « cœur » est dû à la vitesse et la non concentration durant l'écriture.

Etudiant N° 7 : mentionne qu'il parlait d'un professeur femme et a mis l'article « la » pour montrer qu'elle est professeure et pas professeur. Il ajoute également que le mot « professeur » peut être utilisé pour les deux c'est-à-dire homme ou femme.

Tableau 93. Article défini + nom ; le masculin pour le féminin

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|--|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin pour le féminin | - le mer rouge | E1 | - | 1 | - | 26 | 57.77% | - la mer rouge | Interférence de la langue arabe (L1) car, en arabe, les mots (<i>mer, physique, leçon, raison, faute, cause, chimie, peur, communication, société, littérature, religion, joie, mosquée, honte et personne</i>) avec lesquels ces adjectifs s'accordent sont de genre masculin. Mais dans les autres cas tels que ; <i>fois, difficulté, jeune fille, capitale, direction, femme, santé, responsabilité, musique, technologie, monnaie, université et Jambia</i> , les informateurs ont généralisé le masculin soit ; par méconnaissance de leur genre en français, soit par comparaison avec d'autres |
| | - le physique (matière) , le terre | E2 | 1 | - | 1 | | | - la physique, la terre | |
| | - le mer rouge, le jeune fille | E4 | - | 2 | 1 | | | - la mer rouge, la jeune fille | |
| | - le <i>promaire foie</i> , le ville, le <i>jeun</i> fille | E5 | - | 2 | 2 | | | - la première fois, la ville, la jeune fille | |
| | - le <i>premier difficté</i> | E6 | 1 | - | - | | | - la première difficulté | |
| | - le <i>faut</i> , | E9 | - | - | 1 | | | - la faute, | |
| | - le leçon | E10 | 1 | - | - | | | - la leçon | |
| | - le <i>principe</i> raison, le religion | E11 | 1 | - | 2 | | | - la principale raison, la religion | |
| | - le faute | E12 | 2 | - | - | | | - la faute | |
| | - le physique (matière) | E14 | 1 | - | - | | | - la physique | |
| | - le cause, le première année | E17 | 2 | - | - | | | - la cause ... la première année | |
| | - le peur , le capitale, le communication | E18 | 2 | 1 | 1 | | | - la peur, la capitale , la communication | |
| | - le direction de la faculté | E19 | 1 | - | - | | | - la direction de la faculté | |
| - le mer rouge, le <i>soceite</i> ... le femme pour le <i>sente</i> | E20 | - | 1 | 8 | - la mer rouge, la société... la femme pour la santé | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|--|--|--|
| - le <i>littérateur</i> | E22 | 1 | - | - | | | - la littérature | mots qui sont féminins en arabe et sont masculins en français. Voir les réponses ci-dessous. |
| - le région | E25 | - | 1 | - | | | - la région | |
| - le joie, le responsabilité | E26 | - | 1 | 2 | | | - la joie, le responsabilité | |
| - le musique | E28 | - | - | 1 | | | - la musique | |
| - Le technologie | E30 | - | - | 2 | | | - La technologie | |
| - le <i>grand mosqué</i> | En2 | - | 1 | - | | | - la grande mosquée | |
| - le monnaie | En8 | - | 1 | - | | | - la monnaie | |
| - son université le plus moderne de Yémen. | En9 | - | 1 | - | | | - son université la plus moderne de Yémen. | |
| - Aden est le <i>captil</i> économique | En11 | - | 1 | - | | | - Aden est la capitale économique | |
| - le <i>chimi</i> (matière) | En12 | 1 | - | - | | | - la chimie | |
| - le <i>mosqué</i> ... le jambia, le honte | En14 | - | 2 | 1 | | | - la mosquée ... la Jambia, la honte | |
| - Le technologie moderne, le personne | En15 | - | - | 2 | | | - La technologie moderne... la personne | |

Etudiant N° 14 : dit que le choix de l'emploi du masculin à la place du féminin pour le mot « physique » est le manque de pratique. Il a confondu avec l'arabe, entre le genre du mot « physique » (au masculin) comme science puis le mot « physique » (au féminin) comme matière.

Enseignant N° 15 : montre que le fait de mettre le déterminant masculin « le » à la place du féminin « la » pour le mot « technologie » est dû à la non concentration pendant l'écriture car selon lui, le mot technologie est du genre féminin parce qu'il se termine par un « e ». Il pense que le mot « personne » est du genre masculin donc il a mis le déterminant « le » à la place du féminin « la ».

Etudiant N° 25 : dit que l'emploi du masculin au lieu du féminin pour le mot « région » est dû à l'inexistence de « e » à la fin du mot. Il a donc cru, qu'en français il se met au masculin.

Etudiant N° 28 : La non concentration durant l'écriture.

Enseignant N° 8 : pensait que le mot « monnaie » est du genre masculin en français comme il l'est dans sa langue maternelle.

Etudiant N° 20 : avait une difficulté à distinguer entre les genres des mots en français car il y a des mots qui ont un genre différent de celui de l'arabe. Il ajoute que le manque de pratique est la cause de ce type d'erreur.

4.1.1.2. Accord du déterminant démonstratif + nom

Tableau 94. Déterminant démonstratif + nom ; le masculin pour le féminin et vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin pour le féminin | - <u>ce</u> matière | E 17 | 2 | - | - | 5 | 11.11% | - cette matière - cette matière - cette région, cette coutume - cette matière - cette cérémonie ... cette loi | - Interférence de l'arabe puisque les mots ; <i>région et loi</i> sont du genre masculin. Tandis que le mot <i>cérémonie</i> a deux genres en arabe. - Ignorance du genre des mots <i>matière et coutume</i> en français parce que ces derniers sont, aussi, du genre féminin en arabe |
| | - <u>ce</u> matière | E20 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>ce</u> région, <u>ce</u> coutume | E30 | - | 1 | 1 | | | | |
| | - <u>ce</u> matière | En3 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>ce</u> cérémonie... <u>ce</u> loi | En8 | - | - | 2 | | | | |
| Le féminin pour le masculin | - <u>cette</u> la pays, <u>cette</u> <i>phenomene</i> , <u>cette</u> mouvement. | E5 | - | 1 | 4 | 7 | 15.55% | - ce pays , ce phénomène, ce mouvement. - ce phénomène - ce pays - ce phénomène - ce pays - ce problème | - Interférence de la langue arabe (L1), car tous les mots mentionnés dans ce tableau sont du genre féminin sauf le mot <i>pays</i> qui possède deux genres en arabe, selon sa prononciation ; <i>balad</i> (masculin) ou <i>bilad</i> féminin. |
| | - <u>cette</u> phénomène | E11 | - | - | 1 | | | | |
| | - <u>cette</u> pays | E12 | - | 2 | - | | | | |
| | - <u>cette</u> phénomène | E24 | - | - | 1 | | | | |
| | - <u>cette</u> pays | E30 | - | 1 | - | | | | |
| | - <u>cette</u> problème | En11 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-------------------|-------------|-------------|-------------|---|-------|---|---|
| | - <u>cette</u> phénomène | En14 | - | - | 1 | | | - ce phénomène | |
| Le masculin "cet" devant une voyelle à la place du féminin "cette" | - <u>cet</u> époque - <u>cet</u> utilisation - <u>cet</u> coutume | E11 E29 E30 | - - - | - - - | 1 1 1 | 3 | 6.66% | - cette époque - cette utilisation. - cette coutume | - Surgénéralisation des règles du substantif masculin à initiale vocalique en français. - L'influence de l'oral car les deux déterminants démonstratifs « cet » et « cette » ont la même prononciation |

Enseignant N° 8 : l'emploi du masculin en remplacement du féminin pour le mot « cérémonie » est dû, à son avis, à la vitesse et à la non concentration durant l'écriture. Pour le mot « loi », l'emploi du masculin est dû à sa pensée en arabe parce que le mot « loi » est du genre masculin.

Etudiant N° 20 : affirme que la cause est son ignorance du genre des mots en français surtout les mots qu'ils n'utilisent pas souvent et que la cause principale de ses erreurs du choix du genre est le manque de pratique. Pour le mot « matière », il est du genre féminin en arabe donc il l'a mis au masculin car selon lui, ce mot aurait un genre différent. Pour le « cet » dans l'exemple « cet coutume », il dit qu'il pensait que le déterminant « cet » peut remplacer « cette » féminin. De plus, tous les deux ont la même prononciation.

4.1.1.3. Accord du déterminant possessif + nom

Tableau 95. Déterminant possessif + nom ; le masculin pour le féminin et vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|-------------------------------|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin pour le féminin | - son capital | E3 | - | 1 | - | 9 | 20% | - sa capitale | - Interférence de la langue arabe, les informateurs, par référence à leur langue maternelle et/ou (L1), utilisent les déterminants possessifs masculins « son et mon » à la place de féminins « sa et ma » ou les féminins « sa et ma » au lieu de masculins « son et mon », comme déterminants des noms qui les précèdent dans la phrase c.à.d. |
| | - mon mémoire | E11 | 1 | - | - | | | - ma mémoire | |
| | - son propre façon | E12 | 1 | - | - | | | - sa propre façon | |
| | - mon scolarité, son famille... | E19 | 1 | - | 1 | | | - ma scolarité, sa famille... | |
| | - son superficie | E26 | - | 1 | - | | | - sa superficie | |
| | - son capitale | E30 | - | 1 | - | | | - sa capitale | |
| | - mon scolarité | En 9 | 1 | - | - | | | - ma scolarité | |
| | - mon scolarité | En13 | 1 | - | - | | | - ma scolarité | |
| | - mon scolarité | En15 | 1 | - | - | | | - ma scolarité | |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------------------|-----|---|---|---|---|---------|-------------------------|--|
| Le féminin pour le masculin | - <u>sa</u> corps | E1 | - | - | 1 | 6 | 13.33 % | - son corps (organisme) | les personnes, et pas les noms qui suivent les déterminants. En arabe, le déterminant possessif dépend de la personne qui possède l'objet, il s'ajoute au nom de l'objet possédé sous la forme d'un pronom suffixé, placé toujours après le nom et accolé directement. Par exemple, en arabe, on dit ; « Qaryat-ha = sa village, hagaha algaryah = la village d'elle» « Qaryat-hu = sa village». Dans ces exemple le déterminant possessif désigne la personne ou le nom qui précède dans la phrase. De même le mot « village » est du genre féminin en arabe. Voir les réponses ci-dessous. |
| | - <u>sa</u> climat est ... | E12 | - | 1 | - | | | - son climat est ... | |
| | - <u>sa</u> climat est ... | E16 | - | 1 | - | | | - son climat est ... | |
| | - <u>sa</u> marie | E18 | - | - | 1 | | | - son mari | |
| | - <u>ma</u> village | E20 | - | - | 1 | | | - mon village | |
| | - <u>sa</u> mari | E26 | - | - | 1 | | | - son mari | |

Etudiant N° 16 : mentionne que le déterminant possessif féminin « sa » détermine la ville de Dhamar qui précède le mot « climat ».

La cause est l'interférence avec l'arabe. (manakhaha = sa climat) traduction littérale de l'arabe.

Enseignant N° 15 : dit que le mot « scolarité » est du genre masculin donc il a utilisé le déterminant « mon » à la place de « ma » féminin. Ne connaissant pas le genre exact de ce mot peu utilisé, il l'a donc écrit au masculin. Il affirme également que la recherche de mots dans le dictionnaire est une des causes des erreurs d'accord, ne cherchant que le sens et pas le genre des mots.

Enseignant N° 13 : croyait que le mot « scolarité » est du genre masculin en français parce qu'il est féminin en arabe comme la plupart des mots.

Etudiant N° 20 : pour le mot « village », la cause est l'influence de l'arabe où il est du genre féminin.

4.1.1.4. Le groupe déterminant défini

Les déterminants définis peuvent être associés à d'autres éléments préposés appelés « prédéterminants ou postposés postdéterminants »¹¹⁸ pour former des groupes déterminants. Les prédéterminants exprimant la quantité qui s'associent aux déterminants définis comme ; « Tout le, tout ce, tout mon, etc. ou au pluriel, tous les, tous ces, tous mes etc. constituent des groupes déterminants qui ajoutent l'indication quantitative de la totalité à la saisie (numérale ou massive d'ensemble opérée par le défini. Ils ajoutent à la valeur référentielle des déterminants définis mis en jeu l'idée d'une sommation exhaustive »¹¹⁹.

Tableau 96. Accord en genre des prédéterminants (les adjectifs indéfinis) avec le groupe nominal

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin pour le féminin | - tous les villes | E2 | - | - | 1 | 7 | 15.55% | - toutes les villes - toutes les étudiantes - toutes les langues - toutes les leçons | L'interférence de la langue arabe (L1), car les mots ; <i>leçon, chose et sorte</i> sont du genre masculin en arabe. Nous constatons que l'erreur du genre dans les trois autres exemples est due à l'emploi du déterminant exprimant la totalité en arabe qui reste invariable, surtout quand il |
| | - tous les étudiantes | E6 | 1 | - | - | | | | |
| | - tous les langues | E9 | - | 1 | - | | | | |
| | - tous les <i>lesons</i> | E19 | 1 | - | - | | | | |

¹¹⁸ Riegel, Pellat et Rioul, 2011, "Grammaire méthodique du français" Quadrige/Puf, Paris, p.291.

¹¹⁹ Ibid. page 291.

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|-------------------|-------------|-------------|-------------|---|-------|---|--|
| | - tous les choses - tous les connaissances - tous les sortes | E26 E27 En6 | 2 - - | - - 1 | - - - | | | - toutes les choses - toutes les connaissances - toutes sortes | précède le nom, quel que soit son genre et son nombre. Exemple : kul Al-rijal (chaque les hommes), Kul Al-nissa (chaque les femmes) = tous les hommes, toutes les femmes. L'enseignant N° 6 : dit que le fait de mettre « tous » masculin au lieu de « toutes » féminin est dû à sa pensée en langue arabe car ce prédéterminant, en arabe s'utilise exclusivement au masculin. |
| Le féminin pour le masculin | - toutes les <i>probleme</i> - toutes les paysages, toutes les services touristiques, toutes ses rêves | E16 En15 | 1 - | - 2 | - 1 | 2 | 4.44% | - tous les problèmes - tous les paysages, tous les services touristiques, tous ses rêves | Interférence de l'arabe parce que les mots ; <i>problème, paysage et service</i> sont du genre féminin. Pour le mot <i>rêve</i> , il est du genre masculin en arabe, mais l'informateur a écrit le contraire par comparaison avec d'autres mots ou par ignorance du genre en français. Voir la réponse de l'étudiant N° 16 et l'enseignant N° 15 ci-après. |

Etudiant N° 16 : le féminin « toutes » à la place du masculin « tous » pour le mot « problèmes » est selon lui dû au fait qu'il pense que le mot « problème » est féminin. Il dit qu'il ne sait pas exactement s'il est féminin ou masculin mais il croit qu'il est féminin comme en arabe.

Enseignant N° 15 : affirme que le mot « service » est du genre féminin donc il a mis « toutes » à la place de « tous ». Pour les mots « paysage et rêve » selon lui, il n'était pas certain de leur genre soit féminin ou masculin, il a opté pour le genre féminin en imaginant qu'il les avait déjà lu ou écrit au féminin.

4.1.1.5. Accord en genre ; déterminants indéfinis + nom

Tableau 97. Article indéfini + nom ; le masculin pour le féminin et vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin pour le féminin | - l'internet est <u>un</u> introduction, <u>un</u> façon | E1 | - | - | 2 | 14 | 31.11 % | - l'Internet est une introduction, une façon - une port - une méthode - une des sourates - elle était la plus mauvaise avec ... - une école - une grande responsabilité - une grande responsabilité - une coutume - une mauvaise tradition - une grande envie - une région - une bonne méthode - une autre personne | Les erreurs commises par les informateurs dans ce tableau sont dues à ; - l'interférence de l'arabe (L1), car les noms ; <i>façon, port, méthode, tradition, région et personne</i> sont du genre masculin. - la méconnaissance du genre en français pour le reste des mots mentionnés dans ce tableau. |
| | - <u>un</u> port | E2 | - | 1 | - | | | | |
| | - <u>un</u> méthode | E11 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>un</u> des sourates | E13 | 1 | - | - | | | | |
| | - elle était <u>un</u> mauvais avec... | E23 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>un</u> école | E24 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>un</u> grand responsabilité | E26 | - | - | 1 | | | | |
| | - <u>un</u> grand responsabilité | E28 | - | - | 1 | | | | |
| | - <u>un</u> coutume | E30 | - | - | 1 | | | | |
| | - <u>un</u> mauvaise tradition | En 4 | - | - | 1 | | | | |
| | - <u>un</u> grand envie | En 6 | - | - | 1 | | | | |
| | - <u>un</u> région | En13 | - | 1 | - | | | | |
| | - <u>un</u> bon méthode | En14 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>un</u> autre personne | En15 | - | - | 1 | | | | |
| | Le féminin | - <u>une</u> service | E1 | - | - | | | | |
| - <u>une</u> château | | E2 | - | 1 | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|------|---|---|---|--|-------------------|---|--|
| pour le masculin | - <u>une</u> bonne emploie | E6 | - | - | 1 | | | - un bon emploi | <i>emploi, problème, village, moyen, poste, état et groupe</i> sont du genre féminin en arabe. Les erreurs d'accord des mots ; <i>site, rêve et dictionnaire</i> sont dues à la méconnaissance du genre en français. Pour le genre du mot « <i>pays</i> », comme on a montré dans le tableau N°94, possède deux genres en arabe d'où vient l'accord au féminin. |
| | - <u>une</u> grande problème, <u>une</u> pays, | E12 | - | 4 | - | | | - un grand problème , un pays, un site | |
| | <u>une</u> site | | | | | | | | |
| | - Le portable est <u>une</u> moyen ... | E15 | - | - | 1 | | | - Le portable est un moyen ... | |
| | - <u>une</u> problème, <u>une</u> petite village... <u>une</u> massage | E16 | 1 | - | 2 | | | - un problème, un petit village... un message | |
| | - <u>une</u> des moyens | E26 | - | - | 1 | | | - un des moyens | |
| | - <u>une</u> rêve..., avoir <u>une</u> poste | En6 | - | - | 2 | | | - un rêve..., avoir un poste | |
| | - <u>une</u> bonne dictionnaire, <u>une</u> état | En13 | 1 | - | 1 | | | - un bon dictionnaire, un état | |
| - <u>une</u> petite groupe | En15 | - | - | 1 | | | - un petit groupe | | |

Etudiant N° 16 : dit que les trois mots (problème, village et message) sont de genre féminin comme en langue arabe. C'est pourquoi il a choisi le déterminant féminin à la place du masculin. Il croit aussi que la majorité des mots féminins en arabe sont aussi féminin en français.

Enseignant N°15 : pour le mot « personne », il pense qu'il est du genre masculin donc il l'a écrit au masculin. Quant au mot « groupe » il était certain qu'il soit du genre féminin. Il dit que, s'il avait relu le texte, il aurait conservé le genre masculin pour le mot « personne » et le genre féminin pour le mot « groupe ». Il dit également que les causes de ces erreurs sont ; la pensée en langue arabe durant l'écriture, le choix du vocabulaire mais aussi le manque de pratique du français.

Etudiant N° 15 : a utilisé l'article indéfini « une » avec le mot « moyen » car il le pensait du genre féminin comme en arabe.

Enseignant N° 13 : pour le mot « région », je l'ai mis au masculin parce qu'il est masculin en langue arabe. De même avec le mot « état » je l'ai écrit au féminin car il l'est en arabe. Mais pour le mot dictionnaire j'ai fait le contraire en croyant qu'il est féminin en français.

Etudiant N° 28 : La non concentration mais je crois que si j'avais relu le texte j'aurais pu la corriger.

Enseignant N° 6 : l'emploi du masculin au lieu du féminin dans « un grand envie » est dû à l'oubli du genre de ce mot ou peut-être à la non concentration et à la vitesse durant l'écriture. Pour le mot « rêve », l'enseignant ne connaît pas exactement le genre de ce mot donc il l'a mis au féminin. Concernant le mot « poste », il dit qu'il a confondu les deux genres de ce mot.

4.1.2. Les marques du nombre

À propos de l'accord en nombre et de l'idée de pluralité chez les élèves, Cogis a précisé la façon dont les élèves sélectionnent leurs graphies en s'appuyant sur leurs commentaires, elle l'a présentée en trois grands types de procédures différents ;

- 1- Une procédure de type **phono/logographique**. Elle se caractérise par l'absence de marque ; le commentaire est généralement « J'ai écrit comme ça se prononce ». La graphie est non normée comme dans *avec des languette* ou, si un *s* ou *x* est présent, c'est parce que « Ça s'écrit toujours comme ça ».
- 2- Une procédure de type **morphosémantique**. La marque morphologique *s*, ou sa variante *x*, est présente mais sous l'influence de considération sémantique sur le réfèrent ; le commentaire est généralement « J'ai mis un *s* parce qu'il y en plusieurs ». La graphie est normée comme *quatre galettes* ; ou non normée comme *de la nourritures*.
- 3- Une procédure de type **morphosyntaxique**. La marque morphologique *s*, ou sa variante *x*, dépend des rapports syntaxiques entre déterminant pluriel et nom ; le commentaire est généralement « J'ai mis un *s* parce qu'il y a *les* (ou *des*) devant ». La graphie est normée comme dans *les nuages* ou comme avec le nom collectif *la foule*.

À l'écrit les marques d'accord sont beaucoup plus nombreuses qu'à l'oral et y sont donc redondantes « *mais cette redondance ne semble pas naturelle aux élèves, puisqu'on s'en passe très bien à l'oral (elle n'existe pas en anglais, ce qui d'ailleurs les trouble par la suite)* » (Cf. Cogis, 2005 : 87).

Les élèves écrivent les déterminants « *des, les, mes*, plutôt comme des mots selon le principe logographie, et non comme une des deux formes d'unité variable : ces mots ne se mettent pas au pluriel, ils sont le pluriel. Du fait de cette évidence, le déterminant joue le rôle d'un signal d'accord pour les noms dans les procédures morphosyntaxiques » (ibid., 87).

Le corpus présente plusieurs types de dysfonctionnements concernant l'accord en nombre commis systématiquement par notre public étudiants et enseignants yéménites dans leur production écrite en français.

4.1.2.1. Accord en nombre ; déterminants + nom

Tableau 98. Déterminants définis + nom

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|----------------------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le déterminant singulier avec un nom pluriel | - <u>Le</u> sites | E1 | - | 1 | - | 5 | 11.11% | - Les sites - Les mathématiques - les traditions - les mathématiques - les meilleures choses | La cause de ce type d'erreur est due à la vitesse et la non concentration et la pensée en langue maternelle durant l'écriture. |
| | - <u>la</u> mathématiques | E2 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>le</u> traditions | E4 | - | 2 | - | | | | |
| | - <u>le</u> <i>méthématiques</i> | E20 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>le</u> <i>mieux</i> choses | E28 | - | 1 | - | | | | |

Etudiant N° 28 : pense que les causes de ce type d'erreur sont la vitesse à l'écriture et la non concentration. Il pense également qu'il a confondu entre l'utilisation du superlatif car il voulait dire « les meilleurs » mais il a écrit « le mieux ».

Etudiant N° 20 : dit que le mot « mathématiques » est singulier dans sa langue maternelle, il l’a considéré comme une discipline qui est un mot singulier masculin.

Tableau 99. Flexion : adjectifs et noms

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-------------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le morphème du pluriel "s" pour "x" | - des sujets qui sont <u>immorals</u> - les <u>travailles</u> | En 5 | - | - | 2 | 2 | 4.44% | - des sujets qui sont immoraux - les travaux | - Ignorance de flexion : adjectif <i>immoral/immoraux</i> , nom <i>travail/travaux</i> - La généralisation de la règle du « s » qui est plus fréquente, comme marque de pluriel que le « x » |
| | | En11 | - | - | 1 | | | | |

4.1.2.2. Absence du morphogramme du pluriel ; le déterminant suffit à indiquer le nombre

Les morphogrammes grammaticaux écrits par opposition aux morphèmes qu'on entend à l'oral sont « des désinences supplémentaires qui s'ajoutent au mot : marques de genre et de nombre, flexion verbale » (Bertucci, 1995 : 343). Cogis (2005 : 84), montre que « les élèves abordent la notion de nombre graphique sur le modèle de l'oral, en notant ce qui se prononce : la présence du déterminant *les* ou *des* porte alors à elle seule l'idée du pluriel». Le corpus présente un grand nombre d'occurrence d'erreurs du nombre de déterminant + substantif où *le déterminant*, comme l'explique Bertucci, (1995 : 350) « suffit à indiquer le nombre ».

Tableau 100. Déterminant pluriel avec un nom au singulier

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| le déterminant pluriel avec le nom au singulier | - Leurs questionnaire , | E1 | 1 | - | 3 | 35 | 77.77% | -Leurs sujets questionnaires, ses enfants - les transports, les parents - les citoyens, les paysages - les étudiants, des étudiants - les problèmes, des visiteurs - ses façades, des causes - les traducteurs - ses filles - les professeurs - des questions - des difficultés - des savoirs, les lumières, des informations - les problèmes - ses filles - des difficultés, ses professeurs | L'origine de ce type d'erreurs est : - la vitesse durant l'écriture - la non concentration - l'oral puisque on n'y entend pas les marques de nombre pour le substantif, nous constatons que le déterminant suffit à indiquer la marque du nombre. Voir les réponses des informateurs ci-après. |
| | ses enfant | E3 | - | - | 2 | | | | |
| | - les transporte , les parent | E4 | - | 6 | - | | | | |
| | - les citoyen , les paysage | E5 | 3 | - | - | | | | |
| | - les étudiant , des étudiant | E6 | 1 | 2 | - | | | | |
| | - les probleme , des visiteur | E7 | - | 1 | 4 | | | | |
| | - ses façade , des cause | E9 | - | 1 | - | | | | |
| | - les traducteur | E11 | 1 | - | - | | | | |
| | - ses fille | E12 | - | - | 1 | | | | |
| | - les professeur | E13 | 1 | - | - | | | | |
| | - des question | E14 | 3 | - | - | | | | |
| | - des difficulté | E15 | 3 | 1 | 1 | | | | |
| | - des savoir , les lumière , des information | E16 | 2 | - | - | | | | |
| | - les probleme | E17 | - | - | 1 | | | | |
| | - ses fille | E18 | 4 | - | - | | | | |
| | - des difficulté , ses professeur | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|-------|---|---|---|--|--|--|
| - les <u>professeur</u> , les | E19 | 2 | 2 | - | | | - les professeurs, les vastes plages |
| <u>plage vast</u> | | | | | | | |
| - les <u>problème</u> , les | E21 | 1 | 4 | 3 | | | - les problèmes, les coutumes, des étudiants |
| <u>coutume</u> , des <u>étudiant</u> | | | | | | | |
| - des <u>problème</u> | E22 | 1 | - | - | | | - des problèmes |
| - des <u>information</u> | E23 | 1 | - | - | | | - des informations |
| - les <u>femme</u> | E25 | - | - | 2 | | | - les femmes |
| - des <u>difficulté</u> , les | E26 | 6 | 1 | - | | | - des difficultés, les touristes |
| <u>touriste</u> | | | | | | | |
| - les <u>information</u> | E27 | - | - | 1 | | | - les informations |
| - les <u>grammaire</u> , les | E28 | 2 | - | 2 | | | - les grammaires, les individus |
| <u>individu</u> | | | | | | | |
| - des <u>materie</u> , les | E29 | 3 | - | 2 | | | - des matières, les sociétés |
| <u>société</u> | | | | | | | |
| - des <u>difficulté</u> , ses | E30 | 3 | 1 | - | | | - des difficultés, ses civilisations |
| <u>civilisation</u> | | | | | | | |
| - ses <u>habitant</u> , des | En2 | - | 3 | - | | | - ses habitants, des villes, des régions |
| <u>ville</u> , des <u>régione</u> | | | | | | | |
| - des <u>problème</u> | En3 | - | - | 1 | | | - des problèmes |
| - les <u>matière</u> , les | En 4 | 1 | - | 1 | | | - les matières, les domaines |
| <u>domaine</u> | | | | | | | |
| - les <u>technologie</u> | En5 | - | - | 1 | | | - les technologies |
| - ces <u>developpement</u> , | En6 | - | - | 4 | | | - ces développements... les informations |
| les <u>information</u> | | | | | | | |
| - des <u>tradition</u> | En8 | - | - | 2 | | | - des traditions |
| - les <u>étudiant</u> , ses | En 9 | 1 | - | 1 | | | - les étudiants, ses recherches |
| <u>recherche</u> | | | | | | | |
| - les <u>touriste</u> | En12 | - | 1 | - | | | - les touristes |
| -ces <u>matière</u> , les <u>jeune</u> | En 13 | 1 | - | 1 | | | - ces matières, les jeunes |
| - les <u>matière</u> , des | | | | | | | |
| <u>touriste</u> , les <u>fille</u> | En 14 | 1 | 1 | 2 | | | - les matières, des touristes, les filles |

Etudiant N° 14 : justifie que la cause de l'oubli du morphème « s » est dû à sa non prononciation donc il l'a écrit comme il se prononce. Il dit également que ce problème est fréquent dans sa pratique de la langue avec certains mots et certains verbes comme « faire ». Il hésite quelquefois, à savoir si ce verbe prend un « e » final ou non car il ne se prononce pas.

Etudiant N° 16 : dit que l'omission de « s » est due à l'oubli et la cause de cet oubli est l'oral parce qu'il n'entend pas le « s », donc il l'a écrit comme il l'a prononcé.

Etudiant N° 21 : affirme que le fait de ne pas mettre le morphème (s) est dû à l'oral car on ne l'entend pas. De plus, à l'écriture il se concentre d'avantage sur le choix de l'article et de l'écriture de mot.

Etudiant N° 25 : l'omission de « s » dans le mot « femme » est due à la vitesse de l'écriture. Il pense que s'il avait relu le texte il aurait pu la corriger. Il ajoute que l'oubli est un problème qu'il rencontre également lorsqu'il écrit en arabe.

Enseignant N° 15 : dit que l'omission du « s » après les mots « savoir, lumière et information » est due à la non-concentration pendant la production des textes. Il dit que s'il avait eu assez de temps pour relire le texte, il aurait pu corriger et ajouter le « s ». Il pense aussi que l'absence de « s » à l'oral, pourrait être une des causes principales de ces erreurs car la marque du pluriel « s » ne s'entend pas à l'oral.

Etudiant N° 15 : les causes de l'oubli sont la non concentration et la vitesse durant l'écriture. Il croit s'il avait relu le texte il aurait pu corriger les erreurs. L'absence de marque de pluriel à l'oral peut également être la cause de cet oubli, mais il ne sait pourquoi dans la conjugaison des verbes il y a des lettres qui ne sont pas prononcées mais qu'il écrit.

Enseignant N° 13 : l'omission du « s » au pluriel dans les mots « matière et jeune » est dû à l'oral car on n'entend pas le « s ».

Etudiant N° 28 : la vitesse et la non concentration il pense aussi que l'oral est la cause de l'omission du « s » au pluriel parce qu'il ne se prononce pas à l'oral.

Etudiant N° 7 : l'oubli est dû à la non prononciation de la marque pluriel donc il les a écrits comme il les entend.

Enseignant N° 8 : dit que le fait d'omettre le « s » est dû à la vitesse ainsi qu'à l'oral où le « s » ne se prononce pas.

Enseignant N° 6 : dit que la raison est non prononciation du « s » à l'oral, il ne s'entend pas.

Dans le tableau N° 12 suivant, on relève, en revanche, un autre type d'erreur qui déroge à la règle d'accord dans le syntagme nominal où le déterminant est au singulier tandis que le substantif est au pluriel. C'est, comme le décrit Bertucci (1995 : 353), l' « hétérogénéité dans la distribution des marques d'accord sur un syntagme » ou les adjectifs indéfinis *quelque* et *certain* suffisent à indiquer le nombre.

Tableau 101. Déterminant singulier à la place du pluriel

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le déterminant singulier à la place du pluriel | - quelque règles | E12 | 3 | - | - | 8 | 17.77% | - quelques règles - quelques jeunes - certains apprenants, quelques problèmes - quelques matières - quelques professeurs, certaines familles - quelques difficultés, certaines matières - certains professeurs - quelques difficultés | Les erreurs d'accord en nombre dans ce tableau sont dues à ; - l'oral parce qu'on n'y entend pas la marque du pluriel sauf avec un substantif à initiale vocalique. - l'interférence de l'arabe où l'adjectif indéfini de quantité est invariable et vient toujours au singulier surtout s'il précède le nom mais suivi quelquefois par un article défini. Exemple : « <i>baʕd al mašakel</i> , <i>baʕd mašakel altalamid</i> = <i>quelque les problèmes</i> , <i>quelque problèmes les élèves</i> » |
| | - quelque jeunes | E15 | - | - | 1 | | | | |
| | - certain apprenants, | E21 | 1 | - | 1 | | | | |
| | quelque problèmes | | | | | | | | |
| | - quelque matières | E22 | 2 | - | - | | | | |
| | - quelque les professeur, certien les familles | E23 | 1 | - | 1 | | | | |
| | - quelque difficulté, certaine <i>materies</i> | E29 | 5 | - | - | | | | |
| | - certaine des professeur | E30 | 1 | - | - | | | | |
| - quelque difficultés | En13 | 1 | - | - | | | | | |

Etudiant N° 21 : pense que le mot « certain » ne contient pas de « s ». mais par contre le mot « quelque » contient un « s » on l'utilise beaucoup et on entend la liaison avec les mots qui commencent par une voyelle. Pour « certain » il ne l'utilise pas beaucoup c'est pourquoi il ne sait pas s'il prend un « s » à la fin ou non.

Etudiant N° 15 : l'oubli est à cause de la non concentration et la vitesse à l'écriture. De plus ce mot vient toujours au singulier. L'oral peut être la cause de ce type d'erreur mais avec les mots dont le « s » du pluriel se prononce, alors il écrit le « s ».

Enseignant N° 13 : le fait d'omettre le « s » avec le mot « quelque » est à son avis dû à l'oubli et à la vitesse à l'écriture et en même temps le « s » de pluriel est toujours non prononcé c'est pourquoi on l'oublie de temps en temps.

Tableau 102. le déterminant + nom

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Déterminant pluriel + nom au singulier | - beaucoup de chose ancienne , beaucoup de problème | E2 | - | 2 | 1 | 15 | 33.33% | - beaucoup d'objets anciens, beaucoup de problèmes - beaucoup de régions touristiques, beaucoup d'informations importantes - beaucoup de choses, beaucoup de causes - beaucoup de défauts, - beaucoup de lieux historiques | De même, nous constatons que les erreurs d'accord en nombre dans ce tableau sont dues à ; - l'oral parce qu'on n'y entend pas la marque du pluriel. - l'interférence de l'arabe ; en arabe l'adjectif qui |
| | - beaucoup de régions touristique , beaucoup de formation important | E3 | - | 1 | 1 | | | | |
| | - beaucoup des chuse , beaucoup de cause | E5 | 2 | - | 1 | | | | |
| | - beaucoup de défaut | E9 | - | - | 1 | | | | |
| | - beaucoup de lieux historique | E15 | - | 1 | - | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|---|-------|---|---|
| - beaucoup de <i>cites</i> <u>touristique</u> | E16 | - | 1 | - | | | - beaucoup de sites touristiques | suit le pluriel brisé est toujours féminin singulier surtout avec les noms inanimés comme dans l'exemple ; « <i>beaucoup de régions touristique</i> » où les informateurs ont calqué la structure de leur langue (L1) « Qatyr men almanateg <i>alsyaHyah</i> ». |
| - beaucoup de <u>malade</u> | E18 | - | - | 1 | | | - beaucoup de maladies | |
| - beaucoup de <i>suté</i> <u>touristique</u> <i>encore</i> | E21 | - | 2 | - | | | - beaucoup de sites touristiques et historiques | |
| <u>historique</u> | | | | | | | | |
| - beaucoup de sites <u>historique</u> ... | E22 | - | 2 | - | | | - beaucoup de sites historiques... | |
| - beaucoup de <u>service</u> | E25 | - | - | 2 | | | - beaucoup de services | |
| - beaucoup de <u>souvenir</u> | E26 | 1 | - | - | | | - beaucoup de souvenirs | |
| - beaucoup de <u>trace</u> | E28 | - | - | 1 | | | - beaucoup de traces | |
| - beaucoup de <u>difficulté</u> | E29 | - | - | 1 | | | - beaucoup de difficultés | |
| - <i>baucoup</i> de <u>montagne</u> | En1 | - | 2 | - | | | - beaucoup de montagnes | |
| - beaucoup de <u>monument</u> | En 6 | - | 1 | - | | | - beaucoup de monuments | |
| - plusieurs <u>chose</u> ... | E15 | - | - | 1 | 3 | 6.66% | - plusieurs choses | L'oral, car les informateurs ont abordé la notion de nombre graphique sur le modèle de l'oral, en notant ce qui se prononce. |
| - plusieurs <u>témogneage</u> | E18 | 2 | - | - | | | - plusieurs témoignages méritoires, plusieurs problèmes | |
| <u>méritoire</u> , plusieurs <u>de problème</u> | | | | | | | | |
| - <u>autre problème</u> | En 9 | 1 | - | - | | | - autres problèmes | |

Etudiant N° 16 : dit que le mot « touristique » dans l'exemple « beaucoup de sites touristique » ne prend pas de « s » comme en langue arabe, quand on lui demande si l'adjectif doit être accordé avec le nom, il dit oui il faut faire l'accord mais le fait de penser en arabe durant l'écriture en français me fait oublier quelquefois la règle en français.

Etudiant N° 21 : pense que la cause de l'oubli du « s » est due à son absence à l'oral car on ne l'entend pas.

Etudiant N° 25 : pense que les noms qui viennent après « beaucoup » ne prennent pas de « s » comme dans « beaucoup de pluie ».

Etudiant N° 15 : dans les deux exemples, la cause de l'oubli est la non prononciation du « s » à l'oral. Il ajoute aussi que pour l'adjectif « touristique » la cause de l'omission du « s » peut provenir de la pensée en arabe car ce type d'adjectif s'écrit toujours au singulier. il dit que la cause est due à l'arabe car franchement quand il écrit en français il commence à construire la phrase en arabe dans sa tête et il la traduit ensuite en français.

Etudiant N° 28 : la vitesse et la non concentration, il pense aussi que l'oral est la cause de l'omission du « s » pluriel parce qu'il ne se prononce pas à l'oral.

Enseignant N° 6 : la raison est la non prononciation du « s » du pluriel à l'oral, il ne s'entend pas.

Tableau 103. Les déterminants numériques cardinaux + nom

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|-----------------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--------------------------|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Déterminant pluriel avec un nom au singulier | - 25 <u>million</u> | E2 | - | 1 | - | 12 | 26.66% | - 25 millions | L'absence de marque du pluriel "s" dans les mots <i>million, saison, climat ville et région</i> a pour origine l'emploi du nombre en langue arabe qui, devant quelques mots mis au pluriel, exprime la pluralité non pas au niveau de ces mots (qui restent au singulier) mais plutôt au niveau du nom du nombre qui les accompagnent (exemple : en arabe, <i>itnan wa</i> |
| | - 25 <u>million</u> | E3 | - | 1 | - | | | - 25 millions | |
| | - 25,000000 <u>million</u> | E4 | - | 1 | - | | | - 25,000000 millions | |
| | - 555 <u>million</u> | E11 | - | 1 | - | | | - 555 millions | |
| | - 2 <u>million</u> | E17 | - | 1 | - | | | - 2 millions | |
| | - deux <u>saison</u> | E18 | - | 2 | - | | | - deux saisons | |
| | - trois <u>climat</u> :.... | E25 | - | 1 | - | | | - trois types de climats | |
| | - 3 <u>million</u> | E28 | - | 1 | - | | | - 3 millions | |
| | - 25 <u>million</u> | En1 | - | 2 | - | | | - 25 millions | |

| | | | | | | | | |
|-----------------------|------|---|---|---|--|--|-----------------|--|
| - quatre ville | En2 | - | 1 | - | | | - quatre villes | <i>eišrwn mantagah = vingt-deux région, le mot mantagah est au singulier).</i> |
| -2 million | En6 | - | 1 | - | | | - 2 millions | |
| -320 région | En14 | - | 1 | - | | | - 320 régions | |

Etudiant N° 25 : dit que les noms qui viennent après les chiffres ne prennent pas de « s » au pluriel. Il dit également qu'il a lu une règle qui justifie sa parole mais il ne sait plus laquelle et quand il l'a lue. Il pense aussi qu'il a confondu avec l'arabe car en arabe on dit « trois mille » le mot mille reste au singulier.

Etudiant N° 28 : traduction littérale de l'arabe vers le français car en arabe on n'ajoute pas de marque pluriel.

Enseignant N° 6 : dit que cette erreur est due à : soit à la traduction littérale de l'arabe vers le français car le mot « million » vient souvent au singulier, ou à la oral car le « s » du pluriel ne s'entend pas.

4.1.2.3. Emploi des déterminants

Tableau 104. Confusion ; déterminant « article indéfini » / préposition « de » après la négation

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Articles indéfinis à la place de « de » | - Il n'y a pas un pitié dans leurs cœurs. | E1 | 1 | - | - | 11 | 24.44% | - Il n'y a pas de pitié dans leurs cœurs. - Je n'ai pas rencontré de problèmes - je n'ai pas rencontré de difficultés | Interférence de l'arabe (L1) où le nom est toujours indéfini après la négation. De plus les |
| | - Je n'ai pas <i>rencontrée</i> des problèmes | E2 | 1 | - | - | | | | |
| | - je n'ai pas rencontré des difficultés | E3 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|--|---|
| - il n' y avait pas assez des informations | E8 | 1 | - | - | | | - il n' y avait pas assez d'informations | étudiants ignorent que "dans les GN |
| - Il n'y a pas une relation <i>intime</i> entre le professeur et <i>des</i> étudiants. | E10 | 1 | - | - | | | - Il n'y a pas de relation amicale entre le professeur et les étudiants. | <i>compléments des phrases négatives le déterminant est</i> |
| - Ils n'ont pas des usines de phonétique | E19 | 1 | - | - | | | - Ils n'ont pas de laboratoires de phonétique | <i>généralement réduit à de ..."</i> ¹²⁰ . |
| - Je n'ai pas rencontré des difficultés <i>dans</i> l'école | E23 | 2 | - | - | | | - Je n'ai pas rencontré de difficultés à l'école | De même en français on peut |
| - parce qu'il n' y a pas des professeur, il n' y a pas des matière claire. | E26 | 2 | - | - | | | - parce qu'il n' y avait pas de professeurs, il n' y avait pas de méthodes précises. | garder l'article indéfini pluriel mais dans le cas de |
| - je n'ai pas rencontré des problèmes | E27 | 1 | - | - | | | - je n'ai pas rencontré de problèmes | d'une "évaluation quantitative" |
| - il n'y a pas des bons manuels | E28 | 1 | - | - | | | - il n'y avait pas de bons manuels | (Riegel et al., 2011 : 303) |
| - je n'ai pas rencontré des difficultés | En2 | 1 | - | - | | | - je n'ai pas rencontré de difficultés | |

Etudiant N° 8 : la vitesse et la non concentration à l'écriture mais aussi la pensée en arabe peut être la cause car le mot « information » est à l'indéfini.

Etudiant N° 28 : a peut-être oublié la règle. Il sait bien que après la négation on mets « de » à la place de « des ». La pensée en arabe est peut-être une des raisons de ce type d'erreur.

¹²⁰ (Riegel et al. 2011 : 303).

Tableau 105. Article indéfini /article défini

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Articles indéfinis et ou partitifs à la place des articles définis | - <u>un</u> port le yémen, <u>une</u> château <i>saiuon</i> | E2 | - | 2 | - | 10 | 22.22% | - la porte du Yémen, le château de Seyun. - les régions du Yémen - ... entre le professeur et les étudiants. - je n'aime pas les matières à apprendre par cœur et à retenir - Il faut voir si les problèmes de l'étudiant sont familiaux ou liés aux études - ...parce que les méthodes étaient très faciles, les besoins - le téléphone portable est l'outil le plus - qui reliée les villes entre elles - une manière extraordinaire d'expliquer les leçons - il y a aussi l'interdiction | La langue arabe (L1) car dans cette dernière, on utilise ce qu'on appelle le nom annexant et le nom annexé tel que dans les exemples ; <i>un port le Yémen, des régions de Yémen</i> etc. pour dire <i>la porte du Yémen, les régions du Yémen</i> etc. Le nom annexant en arabe ne prend pas d'article défini, parce qu'il est défini par le nom annexé qui le suit. c'est pourquoi l'informateur a utilisé l'article indéfini. Pour les autres exemples, les informateurs ont utilisé l'article partitif |
| | - <u>des</u> régions de Yémen | E3 | - | 1 | - | | | | |
| | - ...entre le professeur et <u>des</u> étudiants. | E10 | 1 | - | - | | | | |
| | - je n'aime pas <u>des</u> matières à mémoriser | E21 | 1 | - | - | | | | |
| | - Il faut voir <u>des</u> problème l'élève soit <i>famillier ou de l'étude</i> | E22 | 1 | - | - | | | | |
| | - ...parce que <u>des</u> méthodes étaient très faciles, <u>des</u> besoins | E23 | 1 | - | 1 | | | | |
| | - le téléphone portable est <u>un</u> util le plus | E25 | - | - | 1 | | | | |
| | - qui <i>liée</i> <u>des</u> villes entre elles | E28 | - | 1 | - | | | | |
| | - une manière extraordinaire à <i>l'explication</i> <u>des</u> leçons | En7 | 1 | - | - | | | | |
| - il y a aussi <u>des</u> | En14 | 1 | - | 1 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|----|--|---|---|
| | <i>interdictions de rapporter un livre, ... renforcent des grandes relations</i> | | | | | | | de ramener un livre, ... renforcent les relations | « des » pour indiquer la quantité |
| Articles définis à la place des articles indéfinis et/ou partitifs | - Il y a les coutumes, l'internet est ... on <i>peut</i> trouver les informations facilement et <i>trouve</i> les recherches dans tous les domaines | E1 | - | 1 | 7 | 16 | 35.55% | - Il y a des coutumes , l'Internet est..., on y trouve des informations facilement et des recherches dans tous les domaines | Interférence de l'arabe qui utilise l'article défini. Il est à noter que, l'arabe ne possède qu'un seul article défini, c'est le <i>Alif</i> et <i>Lam</i> (<i>Al= ل</i>) pour le masculin et le féminin et le pluriel. |
| | - les voyages pour les <i>touristiques</i> | E2 | - | 1 | - | | | - des voyages pour les touristes | |
| | - L'Internet est le <i>pariel</i> très important | E3 | - | - | 1 | | | - L'Internet est un appareil très important | |
| | - ... être la femme <i>tristia</i> . | E4 | - | - | 1 | | | - ... être une femme triste. | |
| | - les animaux <i>singulières</i> | E11 | - | 1 | - | | | - des animaux singuliers | |
| | - ... élèvent les animaux | E16 | - | 1 | - | | | - ... élèvent des animaux | |
| | - nous <i>peuvent</i> fait les recherches | E17 | - | - | 1 | | | - nous pouvons faire des recherches | |
| | - Mais le bon professeur. <i>Il</i> doit être bien <i>organisé</i> | E22 | 1 | - | - | | | - Mais un bon professeur doit être bien organisé | |
| | - la sincérité et <i>de</i> respect les autres,... | E23 | 1 | - | 1 | | | - la sincérité et le respect des autres, ... ils deviennent des outils... | |
| | - la sincérité et <i>de</i> respect les autres | E27 | 1 | - | - | | | - la sincérité et le respect des autres | |
| - j'ai les difficultés ..., les morales des personnes et surtout les enfants | E29 | 1 | - | 1 | | | - j'ai des difficultés ..., les morales des personnes et surtout des enfants | | |
| - pour acheter les | En4 | 1 | - | - | | | - pour acheter des | | |

| | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|--|---|
| vêtements convenables pour l'école - Le mariage à l'âge convenable a plus de succès - elles pensent faire les études supérieures - comment <i>occupe</i> les enfants - <i>j'avait</i> le problème dans la matière d'expression écrite | En7 | - | - | 3 | | | vêtements convenables pour l'école - un mariage à un âge convenable a plus de succès - elles pensent faire des études supérieures - comment occuper des enfants - j'avais un problème dans la matière d'expression écrite |
| | En8 | - | - | 1 | | | |
| | En12 | - | - | 1 | | | |
| | En13 | 1 | - | - | | | |

Etudiant N° 16 : pense que le déterminant « les » est correcte pour déterminer le mot « animaux » comme on dit en arabe. Mais si on utilise « des » alors on doit mentionner de quels types d'animaux on parle car le mot « animaux » n'est pas déterminé par un article en arabe.

Etudiant N° 21 : le fait de mettre « des » à la place de « les » est la non concentration ou peut-être l'influence de la langue arabe car quand on écrit on commence à penser en arabe puis on écrit en français. Peut-être que si j'avais relu le texte j'aurais pu me corriger sans l'intervention du professeur.

Etudiant N° 25 : voulait dire qu'il s'agit d'un outil c.-à-d. un seul outil.

Enseignant N° 7 : trouve une difficulté à distinguer entre l'utilisation de l'article indéfini et l'article défini surtout dans ce contexte.

Pour la phrase « le mariage à l'âge » il confirme que le fait de mettre l'article définis à la place de l'article indéfinis est dû à la vitesse à l'écriture.

Etudiant N° 28 : a mis l'article « des » comme article partitif et pas comme article indéfini c-à-d « quelques villes » c'est pourquoi j'ai écrit « des ».

Enseignant N° 13 : a utilisé l'article défini « le » à la place de l'article indéfini « un » pour montrer qu'il n'avait qu'un seul problème mais s'il utilise l'article « un » cela veut dire que c'était un parmi d'autres problèmes.

Enseignant N° 8 : dit qu'il a utilisé le déterminant « les » parce que le terme « études supérieures » est connu et on doit mettre toujours le déterminant défini.

Tableau 106. Ajout d'un déterminant

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Ajout superflu de l'article indéfini "des" | - ... offre <i>plusieurs</i> des services | E1 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - ... offre plusieurs services - dans certaines campagnes | Traduction littérale de l'arabe car en arabe on dit <i>aledyd min alxadamat = les plusieurs des et/ou de les services</i> . Mais les informateurs ont supprimé l'article et ont gardé le reste de la phrase telle quelle. |
| | - dans <i>certien</i> des campagnes | E23 | - | - | 1 | | | | |
| Ajout superflu de l'article défini "les" | - Il a y <i>beaucoup de</i> les <i>paysage</i> ... | E4 | - | 1 | - | 2 | 4.44% | - Il y a beaucoup de paysages ... - chez certaines familles | L'ajout superflu d'un déterminant défini devant le nom a pour origine la langue arabe qui utilise les déterminants définis après <i>beaucoup et certains</i> . |
| | - chez <i>certien</i> les familles | E23 | - | - | 1 | | | | |

Tableau 107. Confusion ; article défini / déterminant possessif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Article défini à la place du déterminant possessif | - <i>Yémen</i> la superficie environ 555,000 km ² | E10 | - | 2 | - | 7 | 15.55% | - Le Yémen.... sa superficie est d'environ 555,000 km ² , - les deux époux ... de partager leur temps entre les études, le travail... - Toujours mes notes étaient faibles - Les années de ma scolarité étaient les plus belles - Quelques jours après, elle m'a donné la vraie note, - ...l'incompréhension avec les professeurs, les disputes avec les camarades - ... réaliser les rêves améliorer les niveaux | La pensée en langue maternelle durant l'écriture et la traduction littérale de l'arabe vers le français. Etudiant N° 16 : pense que « ma » et « sa » dans l'exemple sont corrects car on le dit en arabe maternelle. Il dit qu'il ne sait pas que dans ce contexte en français on utilise « la » à la place de « ma » et « sa » donc il a écrit comme il le dit dans sa langue maternelle. Etudiant N° 21 : a traduit littéralement ce qu'il pensait dans sa langue maternelle car dans cette dernière on |
| | - les deux époux ... de <i>partage</i> le temps entre <i>l'études</i> le travail... | E21 | - | - | 1 | | | | |
| | - Toujours les <i>marqués</i> étaient <i>faible</i> | En1 | 1 | - | - | | | | |
| | - Les années de la scolarité étaient les plus belles | En7 | 1 | - | - | | | | |
| | - Quelques jours après, elle m'a donné la <i>vrai</i> note, | En8 | 1 | - | - | | | | |
| | - ...l'incompréhension avec les professeurs, les disputes avec les camarades | En10 | 1 | - | - | | | | |
| - ... réaliser les rêves améliorer les niveaux | En12 | - | - | 2 | | | | | |
| Déterminant possessif à la | son <i>capital de</i> Yémen est <i>sana'a</i> | E3 | - | 1 | - | 9 | 20% | - La capitale du Yémen est Sana'a | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|-----|---|---|---|--|--|---|---|
| place de l'article défini | - ...problèmes avec mes <i>parants dans notre maisons</i> | E6 | 1 | - | - | | | - ...problèmes avec mes parents à la maison. | utilise l'article défini pour déterminer le nom exemple « tu dois partager le temps entre) c-à-d ton temps. |
| | - <i>Yémen qui Sana'a est son captale politique,</i> | E11 | - | 1 | - | | | - Le Yémen dont Sana'a est la capitale politique, | Enseignant N° 8 : la traduction littérale de l'arabe maternelle vers le français. |
| | - <i>il était difficile à étudier, à faire mes devoirs que les professeurs nous donnaient</i> | E13 | 2 | - | - | | | - il était difficile d'étudier, de faire les devoirs que les professeurs nous donnaient | Enseignant N° 6 : la traduction littérale de l'arabe maternelle vers le français. |
| | - ... sept <i>coup</i> sur ma <i>maine sans cause ..., sa capital et Damar</i> | E16 | 2 | 1 | - | | | - ... sept coups sur la main sans cause..., La capitale de la région est la ville de Dhamar | Enseignant N° 10 : a utilisé « les » au lieu de « mes » pour exprimer la généralité c'est-à-dire pas seulement avec « ses camarades de classe » mais aussi avec l'ensemble des camarades. |
| | - ...la relation entre ma langue Arabe et la langue | E30 | 1 | - | - | | | - ...la relation entre la langue arabe et la langue | |
| | - ...sauf que l'école était loin de ma maison | En2 | 1 | - | - | | | - ...sauf que l'école était loin de la maison | |
| | - ...parce que j'étais la seule fille <i>dans ma maison</i> | En3 | 1 | - | - | | | - ...parce que j'étais la seule fille à la maison | |
| | - Normalement <i>chaqu'un</i> a des difficultés à ses études, | En6 | 1 | - | - | | | - Normalement chacun a ses difficultés dans les études, | |

Tableau 108. Confusion ; article indéfini / déterminant possessif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|----------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « des » pour « ses » | - Normalement <i>chaqu'un a <u>des</u> difficultés à ses études,</i> | En6 | 1 | - | - | 1 | 2.22 % | - Normalement chacun a ses difficultés dans les études, | Phrase calquée de l'arabe (LM) car cette expression est utilisée d'une façon continue dans la pratique quotidienne par les locuteurs. On dit que <i>chacun a des difficultés, ou des problèmes</i> c-à-d dans sa vie, l'informateur dans cet exemple a calqué la phrase de sa langue maternelle. L'enseignant N° 6 : dit que l'emploi de « des » au lieu de « ses » est dû à sa pensée en langue arabe durant l'écriture. |

Tableau 109. Confusion ; article défini / amalgame

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « le » pour « du » | - ils nous <i>gagnent</i> le temps et l' argent. | E9 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - ils nous font gagner du temps et de l'argent. - les dangers du mariage | Construction calquée de l'arabe (L1) |
| | - les <i>dangereux</i> le mariage | E27 | - | - | 1 | | | | |
| « les », à la place de « des » forme amalgamée avec la préposition « de » | - à cause les professeurs | E13 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - à cause des professeurs | La langue arabe qui n'utilise pas la préposition « de » après « à cause », on dit en arabe « bisabab almwdarsyn = à cause les professeurs » |

Tableau 110. Confusion ; article indéfini / préposition « de »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « des » pour « de » | - le manque des informations, dans le département des langues | E12 | - | 1 | 1 | 4 | 8.88% | - le manque d'informations, dans le département de langues - le manque de services touristiques, plusieurs histoires de filles. - vivre de belles aventures. - les nouvelles de leurs proches. | Ce type d'erreurs est dû, selon les informateurs, à la méconnaissance de l'utilisation de « de » préposition et de « des » article contracté ainsi qu'une difficulté à distinguer l'utilisation des deux dans certains contextes. Voir les réponses de l'étudiant N° 14 et l'enseignant N° 6 ci-dessous. |
| | - le manque des services touristiques, plusieurs histoires des filles | E13 | - | 1 | 1 | | | | |
| | - vivre des belles aventures. | E14 | - | - | 1 | | | | |
| | - les nouvelles des leurs <i>prochains</i> . | En6 | - | - | 1 | | | | |
| « de » pour « des » | - Bien que l'on trouve de cabines téléphoniques | E13 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - Bien que l'on trouve des cabines téléphoniques | |

Etudiant N° 14 : dit que la cause est sa méconnaissance de l'utilisation de « de » préposition et de « des » article indéfini et article contracté dans certains contextes surtout ceux qu'on n'utilise pas fréquemment.

Enseignant N° 6 : dit qu'il a une difficulté à distinguer entre l'utilisation de « de » et des » dans des contextes similaires.

4.1.2.4. La forme amalgamée des articles définis (les amalgames¹²¹)

Tableau 111. Les amalgames

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin "au" pour le féminin "en" | - Au 3 ^{ème} année | E9 | 1 | - | - | 3 | 6.66% | - En 3 ^{ème} année - En fait je ne pensais pas, en première année - La naissance en âge précoce | Méconnaissance de la règle en français. |
| | - Au fait, je ne pensais pas, au première année | E26 | 2 | - | - | | | | |
| | - La naissance au âge précoce | En5 | - | - | 1 | | | | |
| Le masculin "au" à la place de "à l' " | - plus de 60% relative au enseignant | E14 | 1 | - | - | 2 | 4.44% | - plus de 60% relative à l'enseignant - à l'université | « le fait de mettre le « au » masculin à la place de « à l' » est due au manque de concentration à l'écriture ainsi qu'au manque de pratique mais il pense que s'il avait relu le texte il aurait pu la |
| | - au l'université | En1 | - | - | 1 | | | | |

¹²¹ De point de vue linguistique fonctionnelle, « il y a amalgame quand deux ou plusieurs morphèmes sont fondus de manière tellement indissoluble que si l'on retrouve les divers signifiés de chacun sur le plan du contenu, on n'observe qu'un seul segment sur le plan de la forme. Dans le français *au* il y a amalgame de *à le*, c'est-à-dire que cette forme unique correspond à plusieurs choix : à la préposition *à*, à l'article défini et aux marques de masculin singulier. De même dans *aimons*, la terminaison *-ons* amalgame le monème de présent indicatif et celui de première personne du pluriel » (Dubois et al, 1994 : 31).

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---------------------------------|---|-------|--|---|
| | | | | | | | | | corriger ». Etudiant N° 14. |
| Le féminin "en" pour le masculin "au" | - en Yémen - en milieu - en <i>yémén</i> - en <i>yémen</i> - en <i>yémen</i> - en <i>yémen</i> - en <i>yémen</i> - en <i>yémen</i> - en département du français - s'il est en chômage | E3 E8 E11 E12 E15 E18 E19 E28 En14 | - - - - - - - 1 - | 1 1 - 2 - 1 1 - - | - - 1 - - - - | 9 | 20% | - au Yémen - au milieu - au Yémen - au Yémen - au Yémen - au Yémen - au Yémen - au Yémen - au Yémen - au département de français - s'il est au chômage | La référence culturelle des informateurs en considérant le Yémen comme état qui est féminin en arabe, de même le mot chômage est du genre féminin dans leur langue source. L'étudiant N° 15 dit que le fait d'écrire « en » à la place de « au » est dû à l'utilisation continue de « en » avec le mot « France » soit par les exemples dans les livres ou par la majorité des exemples donnés par les profs donc le « en » est toujours présent dans les écrits. L'étudiant N° 8 pense que la cause est la vitesse à l'écriture et il pense également que s'il avait relu le texte, il aurait pu corriger. |
| "En" à la place de la préposition "à" devant les noms des villes | - les plateaux verdoyants en Ibbe - en Sana'a ou en Taiz | E14 E28 | - 2 | 1 - | - - | 2 | 4.44% | - les plateaux verdoyants à Ibb - à Sana'a ou à Taiz | La surgénéralisation de la règle qui, selon les étudiants, est due à la manque de concentration et à l'oubli. Voir les réponses des étudiants ci-après le tableau. |
| "de la" au lieu de "du" | - pays de la troisième monde - le <i>ministre</i> de la tourisme - <i>dangers</i> de la monde | E12 E16 E17 | - - - | 1 1 - | - - 1 | 4 | 8.88% | - pays du tiers - monde - le ministère du tourisme - dangers du monde | Méconnaissance du genre des mots « monde, tourisme et le mot professeur qui a deux genre en français. L'étudiant N° 16 : dit que le mot « tourisme » est du genre féminin |

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----------|--------|--------|--------|---|---------|--|--|
| | - à cause de la professeur | En1 | 1 | - | - | | | - à cause du professeur | comme en arabe c'est pourquoi il a mis « de la » à la place de « du ». Il ne connaît pas le genre du mot en français. |
| « à + article défini » à la place de « en » et/ou « au » | - le climat est chaud à l'été et tempéré à l'hiver | E26 | - | 2 | - | 6 | 13.33 % | - le climat est chaud en été et tempéré en hiver | Méconnaissance du genre des mots « nord et sud » ainsi que le choix de déterminant devant les noms des saisons en français qui prennent comme déterminant « en » à l'exception de l'automne. L'enseignant N° 13 : Quand il écrivait, il a vu le « h » du mot « hiver » et il a pensé directement à mettre le « l' » en oubliant qu'il devait mettre « en » à la place de « l' ». il pense également que ce type d'erreur est dû au manque de pratique de la langue française. |
| | - <i>froids</i> à l'hiver | E28 | - | 1 | - | | | - froid en hiver | |
| | - à la nord du Yémen | En3 | - | 1 | - | | | - au nord du Yémen | |
| | - à la sud de | En4 | - | 1 | - | | | - au sud de | |
| | - à le sud de | En9 | - | 1 | - | | | - au sud de | |
| | - froid à l'hiver | En13 | - | 1 | - | | | - froid en hiver | |
| Emploi de la préposition "de" + article défini "le " au lieu de "du" | - ... <i>compose</i> de le père <i>et</i> la mère | E19 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - ... la petite famille qui se compose du père, de la mère | Méconnaissance de la formation des amalgames « de + le = du ». C'est aussi « le cas des fossilisations, formes fréquentes ou constantes chez un individu, qu'il sait « erronées » mais dont il ne peut – et parfois ne veut – se défaire [...] chez certains hispanophones d'un niveau avancé en français, on retiendra à côté de <i>le cinéma</i> [...], alors |
| la préposition « de » + article indéfini « un » à la place de « du » | - ... d'un Yémen sont... - l'économie d'un pays | E4 E20 | - - | 1 1 | - - | 2 | 4.44% | - ... du Yémen sont... - l'économie du pays | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | même que les règles d'amalgame sont connues » (Besse et Porquier, 1991 : 209). |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Etudiant N° 14 : manque de concentration et l'oubli de la règle surtout pour le mot « Ibb » qui commence par une voyelle donc il a confondu avec les noms des pays commençant par une voyelle.

Etudiant N° 28 : pour l'article « en » devant le mot « département », il dit qu'il a peut-être pensé que le mot département est du genre féminin donc il a écrit « en » à la place de « au ». Mais pour l'utilisation de l'article « en » devant les noms des villes, il pense qu'il a interverti l'utilisation de l'article devant les noms de villes et les noms de pays. Il pense que cette erreur est due au manque de pratique soit orale ou écrite.

Concernant l'utilisation de « à l' » devant le mot « hiver », il pense que ce n'est pas de sa faute, c'est une difficulté spécifique à la langue française car le mot « hiver » est du genre masculin et il prend comme article le « l' » et il ne sait pas pourquoi on met l'article « en » devant le mot « hiver ».

La préposition « de » et l'amalgame « du »

Le terme « amalgame », au terme strict, désigne la construction de deux segments consécutifs (mots ou morphèmes) en un seul segment formellement inanalysable. C'est le cas en français des formes *le* et *les* de l'article défini lorsqu'elles sont précédées par la préposition de : préposition *de* + *le* / *les* = *du/des*. D'où les oppositions : - *Jean revient du marché / des douches / de l'école / de la de la plage.*(cf. GMF p. 892).

Au lieu de la suite de *de + le* et *de + les* on trouve les deux formes amalgamées *du et des*.

Pour la préposition « de », elle est l'une des trois prépositions les plus fréquentes en langue française. Elle introduit divers compléments :

- I. Le complément d'un verbe (*Je joue de la guitare. - Elle nous a longuement parlé de ses vacances au Kenya*),
2. Le complément d'un adjectif (*Georges est content de son nouveau travail*),

3. Le complément d'un adverbe ou d'une expression de quantité (- *Beaucoup de gens ont un chien.* - *Je voudrais un kilo de sucre.* - *Je viens de terminer un roman de 500 pages !*),
- 4 . Le complément d'un nom (le livre de Julien. - le sens d'un mot, la lumière de la lune. - une salle de cinéma, un cours de gymnastique. - le temps de lire, l'art de vivre, - la porte de derrière, les gens d'ici, etc.),
5. Un complément circonstanciel, la préposition *de* indique le point de départ, l'origine (*partir de la maison, venir d'un pays lointain*), la cause (*trembler de peur, tomber de sommeil*), la manière (*parler d'une voix aimable, remercier d'un sourire*), la mesure : *reculer d'un mètre, maigrir de trois kilos, etc.*(cf. Delatour, 2004 : 160-161).

Tableau 112. Confusion ; amalgames / prépositions

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| "du" à la place de la préposition "de" | - le nombre des cas du mariage précoce | E29 | - | - | 1 | 3 | 6.66% | - le nombre des cas de mariage précoce - le marché d'Anss - sortes de marchandise | Ces deux types d'erreurs sont dus à la difficulté à distinguer entre « du » et « de ». Enseignant N° 6 : dit qu'il a une difficulté à distinguer entre « de » et « du ». |
| | - le marché du Anss | En2 | - | 1 | - | | | | |
| | - les sortes du marchandise | En6 | - | 1 | - | | | | |
| la préposition « de » à la place de « du » | - superficie de Yémen... | E1 | - | 1 | - | 15 | 33.33 % | - la superficie du Yémen... - dans les régions du nord et chaud au sud - La superficie du Yémen est ... | Etudiant N° 7 : dit qu'il a une difficulté à distinguer entre « de » et « du ». Etudiant N° 16 : pour l'exemple « au milieu de Yémen » il a écrit |
| | - dans les régions de nord et chaud de sud | E3 | - | 3 | - | | | | |
| | - <i>Superficie</i> de Yémen est ... | E5 | - | 2 | - | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|--|--|---|
| - les habitants de <i>yemen</i> | E7 | - | 1 | - | | | - les habitants du Yémen | « de » à la place de « du » parce qu'il ne connaît pas la différence entre les deux. Il ne sait pas quand on écrit « de » et quand en écrit « du ». |
| - le <i>nombre</i> d'habitants de <i>yémen</i> | E9 | - | 1 | - | | | - le nombre d'habitants du Yémen | Etudiant N° 25 : pense que la préposition « de » suffit devant le nom dans ce contexte comme dans la phrase « au sud de Sana'a », on ne met pas d'article après la préposition. |
| - province de nord. | E11 | - | 1 | - | | | - provinces du nord. | |
| - nord de <i>yémen</i> | E15 | - | 1 | - | | | - nord du Yémen | |
| - au <i>milieu</i> de Yémen | E16 | - | 1 | - | | | - au milieu du Yémen | |
| - au <i>développement</i> de pays | E20 | - | 2 | - | | | - au développement du pays | |
| - au sud de <i>golf</i> Arabique...le climat de <i>golf Aden</i> | E25 | - | 2 | - | | | - au sud du golfe Arabique...le climat du golfe d'Aden | Etudiant N° 15 : dit avoir des difficultés à distinguer entre les deux utilisations, il ne sait pas franchement quand il doit écrire « de » ou « du » dans des contextes semblables à ce contexte donc il écrit sans hésitation ce qui lui vient à l'esprit. |
| - à la fin de <i>premtemps</i> | E28 | - | 1 | - | | | - à la fin du printemps | |
| - l'école de <i>solil</i> (Almadrassa Alshamsia) | En1 | - | 1 | - | | | - l'école du soleil (Al- Madrassa Al- Shamsiah) | |
| - au <i>milieu</i> de <i>yémen</i> . | En5 | - | 1 | - | | | - au centre du Yémen. | Etudiant N° 28 : dit qu'il a une difficulté à distinguer entre l'utilisation de la préposition « de » et « du ». |
| - la capitale de Yémen | En13 | - | 1 | - | | | - la capitale du Yémen | Enseignant N° 13 : dit qu'il a un problème à distinguer entre l'utilisation de la préposition « de » et « du ». Dans cet exemple, il a mis « de » pour montrer l'appartenance comme on dit « le stylo de Sylvie » ou « la ville de Paris ». |
| - un pays de <i>proche-</i> Orient, | En14 | - | 1 | - | | | - un pays du Proche- Orient, | Etudiant N° 20 : ne sait pas quand il |

| | | | | | | | | | |
|--|---|----------|--------|--------|--------|---|-------|---|--|
| | | | | | | | | | doit utiliser « du ». Il a une difficulté à l'emploi de « du » par rapport à « de ». |
| la préposition « de » à la place de « au » | - Le <i>touristique <u>de</u> yémen</i> est - Il y a <i>beaucoup</i> de <i>régions joile <u>de</u> Yémen</i> . | E3 E5 | - - | 2 1 | - - | 2 | 4.44% | - Le tourisme au Yémen est - Il y a beaucoup de jolies régions au Yémen. | Méconnaissance de la différence entre la préposition « à » et « de » en français |
| « au » à la place de la préposition « de » | - c'est une des régions <i>touristique <u>au</u> yemen</i> | E7 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - c'est une des régions les plus touristiques <i>du</i> Yémen | L'étudiant N° 7 : dit qu'il a traduit littéralement de l'arabe vers le français car on utilise la préposition « à » pour montrer que cette endroit se trouve au Yémen. |
| « au » à la place de "en" | -...les deux <i><u>au</u> même temp</i> | E26 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | -...les deux en même temps | En raison du manque de pratique de la langue l'apprenant a pensé au mot « temps » avec lequel il a écrit l'amalgame « au » masculin. |

4.1.2.5. Absence des amalgames

Tableau 113. Omission des amalgames

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de "au" | - <i>J'ai entré</i> Ø département de français - j'ai trouvé <i>difficulté d'enseignement</i> Ø lycées, le téléphone ... <i>est</i> Ø service <i>toute</i> le monde | E2 | 1 | - | - | 2 | 4.44% | - Je me suis alors inscrit(e) au département de français - j'ai trouvé des difficultés dans l'enseignement au lycée, le téléphone ... est au service de tout le monde | Les causes de ces deux types d'erreurs pourraient être les suivantes : - la pensée en langue maternelle qui n'utilise pas d'article après les verbes « entrer et être » dans des contextes similaires - la non concentration durant l'écriture - le manque de pratique de la langue française |
| | | E18 | 1 | - | 1 | | | | |
| Omission de "en" | - beaucoup de problèmes <i>l'oral ou <u>la</u> littéraire, <u>la</u></i> phonétique. - j'ai rencontré des difficultés <i>comme, <u>la</u></i> première <i>année</i> et <i><u>la</u></i> deuxième année | E2 | 2 | - | - | 2 | 4.44% | - beaucoup de problèmes à l'oral, en littérature et en phonétique. - j'ai rencontré des difficultés surtout en première et en deuxième année | |
| | | E23 | 2 | - | - | | | | |

Tableau 114. Emploi des déterminants

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le féminin singulier "cette" à la place du pluriel "ces" | - <i>mais avec mes professeurs je pouvais réussir à cette matières.</i> | E28 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - cependant grâce à mes professeurs j'ai pu réussir dans ces matières. | La pensée en langue arabe durant l'écriture car en arabe le déterminant démonstratif féminin "cette" détermine le nom féminin singulier et pluriel. Etudiant N° 28 : dit que la cause est due à la traduction littérale de l'arabe vers le français durant l'écriture, il pense que s'il avait relu le texte il aurait pu corriger l'erreur. |
| Le déterminant démonstratif "cette" + l'article indéfini au lieu de "ces" | - cette des moyens modernes - cette des moyens modernes | E22 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - ces moyens modernes - ces moyens modernes | Traduction littérale de l'arabe (L1) et/ou (LM) vers le français |
| | | E23 | - | - | 1 | | | | |
| Le pronom démonstratif "ça" au lieu de "cela" | - ... car ça produit plusieurs | E7 | - | - | 1 | 5 | 11.11% | - ... car cela peut produire plusieurs - L'Internet facilite la communication entre les individus - ... cela rend | L'utilisation fréquente du déterminant démonstratif "ça" dans le registre oral. Etudiant N° 7 : ne connaissait pas la différence entre l'utilisation de « ça » et « cela » donc il a écrit |
| | - Comme ça il façaliste la communication entre les individus | E11 | - | - | 1 | | | | |
| | - ça rende ... ,... et | E12 | 3 | - | 3 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|--|--|--|--|
| | après ca comment il utilise... | En1 | - | - | 1 | | | ...,... et après cela comment il utilise | « ça » car l'utilisation de « ça » est plus fréquente surtout à l'oral. Enseignant N° 7 : pense que la cause de cette erreur est la fréquence d'utilisation du pronom « ça » à l'oral. |
| | - <i>qu'il fais comme ca est</i> | En7 | 1 | - | - | | | - mais malgré cela j'étais intelligente | |

Tableau 115. Dédoublement du déterminant

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Dédoublement du déterminant ; déterminant démonstratif + un article défini à la place de déterminant démonstratif | - <i>ce la ville</i> | E1 | - | 2 | - | 4 | 8.88% | - cette ville - ce téléphone/le téléphone... - ce pays, cette chose - ces matières | Interférence de l'arabe (L1) qui emploie l'article défini après le déterminant démonstratif. |
| | - <i>ce le téléphone...</i> | E3 | - | - | 1 | | | | |
| | - <i>cette la pays, cette la chose</i> | E5 | - | 1 | 2 | | | | |
| | - <i>cettes les matières</i> | E22 | 2 | - | - | | | | |

Tableau 116. Confusion d'emploi des déterminants possessifs

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| "Son" pour "mon" ; 3 ^{ième} personne singulière à la place de la première | - J'ai passé son enfance à apprendre... | E2 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | J'ai passé mon enfance à apprendre... | Méconnaissance d'emploi des déterminants possessifs |
| Le déterminant possessif "sa" et/ou "son" au lieu de "leur" et/ou "leurs" | - elles aiment ... pour améliorer sa situation ... pour <i>idée</i> son marie et sa famille mais sa mère préfère ... | E6 | - | - | 4 | 3 | 6.66% | - elles aiment ... pour améliorer leur situation ... pour aider leurs maris et leurs familles mais leurs mères préfèrent ... - les jeunes ... pour travailler ... dans leur pays - la plupart des filles yéménites.... son droit | Méconnaissance de la fonction des déterminants possessifs pluriel. L'étudiant N° 15 : dit que cette erreur est due à sa méconnaissance ¹²² de la fonction des déterminants possessifs pluriel donc il a écrit « son » du singulier qu'il utilise régulièrement. L'enseignant N° 8 : dit qu'il a accordé avec le mot « plupart » qui est au |
| | - les jeunes ... pour travailler ... dans son pays | E15 | - | - | 2 | | | | |
| | - la plupart des filles yéménites.... son droit | En8 | - | - | 1 | | | | |

¹²² L'étudiant N° 15 : justifie sa méconnaissance de la fonction des déterminants possessifs pluriel en disant qu'il était peut-être absent quand le prof a expliqué cette règle et il n'a pas osé lui demander la réexplication de cette règle par timidité. Quelquefois il dit ne pas bien comprendre l'explication du professeur et il n'ose pas lui demander de la répéter.

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|--|--|---------|--------------------------------------|---|
| | | | | | | | | | singulier. |
| "ses" pour "leurs" ; 3 ^{ième} personne singulière à la place de la 3 ^{ième} personne plurielle | - les parents ... avec <u>ses</u> enfant | E1 | - | - | 1 | 10 | 22.22 % | - les parents ... avec leurs enfants | Ce type d'erreur est du à : - l'ignorance d'emploi des déterminants possessifs chez certains informateurs. - la non concentration durant l'écriture. À propos de la cause de ce type d'erreur l'étudiant N° 8 : dit qu'il a pensé que le sujet est au singulier, c'est pourquoi il a écrit « ses » au lieu de « leurs ». Il pense également que la non concentration est la cause principale de ce type d'erreurs. |
| | - les filles ... pour <u>ses</u> enfants | E3 | - | - | 2 | - les filles ... pour leurs enfants | | | |
| | - elles aiment continuer <u>ses</u> études | E6 | - | - | 2 | - elles aiment continuer leurs études | | | |
| | - les individus surtout qui sont <i>lions</i> de <u>ses</u> familles, <u>ses</u> amis et <u>ses</u> voisins. | E8 | - | - | 3 | - les individus surtout qui sont lointains de leurs familles, amis et voisins. | | | |
| | - Je respecte tous mes professeurs et <u>ses</u> moyens à enseigner | E12 | 1 | - | - | - Je respecte tous mes professeurs et leurs manières d'enseigner | | | |
| | - beaucoup de familles marie <u>ses</u> fille | E22 | - | - | 2 | - beaucoup de familles qui marient leurs filles | | | |
| | - les professeurs n'écoutaient pas par le désir <u>ses</u> étudiants, Les étudiantes ... pour suivre <u>ses</u> études | E27 | 6 | - | 1 | - les professeurs n'étaient pas à l'écoute des besoins de leurs étudiants, Les étudiantes ... pour suivre leurs études | | | |
| | - les gens peuvent communiquer avec <u>ses</u> camarades | E29 | - | - | 1 | - les gens peuvent communiquer avec leurs camarades | | | |
| | - les parentsavec <u>ses</u> enfants | En1 | - | - | 1 | - les parentsavec leurs enfants | | | |
| - les étudiants (es) <u>ses</u> recherche | En9 | - | - | 1 | - les étudiants (es) leurs recherches | | | | |
| Le déterminant possessif "ma" au lieu du | - les probleme <u>qui ma</u> rencontrent | E16 | 3 | - | - | 2 | 4.44% | - les problèmes que je rencontre | L'interlangue (langue de l'apprenant). Etudiant N° 16 : pense |
| | - Le première problème | E30 | 1 | - | - | - | | - Le premier problème | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|------------|--------|--------|--------|---|-------|---|--|
| pronom personnel "je" | ma rencontre est ... | | | | | | | que je rencontre, est ... | qu'il ne connaît pas la règle en français. Il a utilisé « ma » pour expliquer qu'ils sont ses propres problèmes. |
| Confusion d'utilisation du déterminant possessif | - <i>j'ai aimé</i> beaucoup la sociologie avec sa professeur | En1 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - ... j'aimais beaucoup la sociologie ainsi que le professeur de cette matière. | Construction calquée de l'arabe (LM = le dialecte de Dhamar). L'informateur a écrit à la même façon qu'en dialecte « meā mudressha = le professeur de la sociologie ». |
| Le pronom personnel "d'eux" au lieu du déterminant possessif "leurs" | - selon les besoins d'eux . | E10 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - selon leurs besoins. | Traduction littérale de l'arabe (L1), car le déterminant possessif, en arabe, est un pronom affixe, placé toujours après le nom et accolé |
| la préposition « de + lui » à la place du déterminant possessif "son" | - le climat de lui est - malgré le développement de lui | E17 En3 | - - | 1 - | - 1 | 2 | 4.44% | - son climat est - malgré son développement | directement ou après une particule. Exemple « almanax hagahu = le climat de lui » |
| « son » pour « ses » | - son études | E1 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - ses études | L'emploi fréquente du mot <i>étude</i> au singulier en langue arabe |
| Ajout superflu du déterminant possessif | -... un facteur principal surtout à ces nos jours | E13 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | -... un facteur principal surtout en ces jours | Traduction littérale de sa langue maternelle vers le français. |

Tableau 117. Les déterminants quantitatifs indéfinis employés avec des noms pluriels (quantité évaluée mais non numérique)

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Ajout d'un terme (article défini, préposition) | - ... <i>quelque</i> les accidents | E2 | - | - | 1 | 7 | 15.55% | - ...certains accidents - plusieurs victimes... certaines étudiantes yéménites - plusieurs professeurs. - plusieurs problèmes - chez certains professeurs - certains pays - plusieurs problèmes | Interférence de l'arabe (L1) qui utilise l'article défini avec ou sans la préposition "de" après les déterminants quantitatifs. L'étudiant N° 8 : dit que la cause de cette erreur est due sa pensée en arabe durant l'écriture car il commence à penser en arabe puis il traduit en français. |
| | - pleusieur de victimes... | E3 | - | - | 2 | | | | |
| | - certaine les étudiantes | | | | | | | | |
| | - plusieurs les professeurs | E8 | 1 | - | - | | | | |
| | - ... plusieurs de problèmes | E10 | 1 | - | - | | | | |
| | - ...chez quelque les professeur | E23 | 1 | - | - | | | | |
| | - certains des pays | E26 | - | - | 2 | | | | |
| - plusieurs de problèmes | E27 | - | - | 1 | | | | | |

Tableau 118. Les déterminants indéfinis composés (la quantité non déterminée associée aux noms comptables et aux noms massifs)

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Ajout d'un terme (article défini) | - il y a beaucoup de <u>l'archéologique</u> - beaucoup de <u>les</u> sites - il y a beaucoup de <u>les</u> traditions | E2 | - | 1 | - | 3 | 6.66% | - beaucoup de sites archéologiques - beaucoup de sites - il y a beaucoup de traditions | Interférence de l'arabe (L1) qui utilise l'article défini après les déterminants quantitatifs. |
| | | E17 | - | 2 | - | | | | |
| | | E26 | - | 1 | - | | | | |
| "un peu de " à la place de "quelques" | - mais il y a <u>un peu</u> jeune fille - il y avait <u>un peu de</u> problèmes dans ... - Mais il y a <u>un peu de</u> difficultés dans ... | E5 | - | - | 1 | 3 | 6.66% | - mais il y a quelques jeunes filles - il y avait quelques problèmes dans ... - Mais il y a quelques difficultés dans ... | Le manque de pratique et de vocabulaire. Etudiant N° 16 : dit qu'il a écrit « un peu de » à la place de « quelques » pour exprimer le peu de problèmes. Il ne sait pas que « quelques » peut exprimer la quantité en plus il n'a pas pensé à rechercher le bon vocabulaire car il pensait qu'il écrivait correctement. |
| | | E16 | 1 | - | - | | | | |
| | | E22 | 1 | - | - | | | | |
| « des » à la place de la préposition « de » après | - beaucoup <u>des</u> chuse - ... beaucoup <u>des</u> problèmes - il y a beaucoup <u>des</u> | E5 | 1 | - | - | 5 | 11.11% | - beaucoup de choses - ... beaucoup de problèmes - il y a beaucoup de | Les informateurs ont utilisé « des » comme forme amalgamée de l'article défini qui est fréquemment utilisé dans leur |
| | | E6 | 1 | - | - | | | | |
| | | En1 | - | 1 | 2 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|------|---|---|---|---|-------|--|--|
| beaucoup | mosquées, parce qu'il y a beaucoup des enfants | En5 | - | 1 | 1 | | | mosquées, parce qu'il y a beaucoup d'enfants - beaucoup de touristes, beaucoup de problèmes - beaucoup de familles | langue source, après les déterminants quantitatifs, avec la préposition « de ». c-à-d « al-katir min al = beaucoup des » |
| | - beaucoup des <i>terisemes</i> , beaucoup des problèmes - <i>beaucoup des</i> familles | En11 | - | - | 1 | | | | |
| « quelques » au lieu de « des » | - vous <i>trouve</i> quelque <i>chose magnifique</i> | E5 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - vous trouvez des choses magnifiques | Traduction littérale de l'arabe |

4.1.2.6. Absence du déterminant

Tableau 119. Omission de l'article défini

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de l'article défini devant le nom | - Ø Superficie le Yémen est | E1 | - | 3 | - | 32 | 71.11% | - La superficie du Yémen <i>est</i> - j'aimais la/le professeur A, la superficie du Yémen - La superficie du Yémen, Aussi les défauts d'Internet - au bord de la mer rouge. - ... est l'expression orale, la | L'interférence de la langue arabe. Etudiant N° 16 : pense que le mot « après midi » ne prend pas d'article à l'identique de l'arabe. Enseignant N°15 : dit |
| | - ... <i>était aimer</i> Ø <i>professeuse</i> A, Ø superficie de Yémen | E2 | 1 | 2 | - | | | | |
| | - Ø Superficie du Yémen, aussi Ø <i>défutes internet</i> | E3 | - | 2 | 1 | | | | |
| | - le abord de Ø mer rouge. | E4 | - | 2 | - | | | | |
| | - ... est Ø expression orale, | E5 | 2 | 1 | 2 | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|---|--|
| Ø Superficie de Yémen, le mariage précoce ... est Ø grand problème | | | | | | | superficie du Yémen, le mariage précoce ... est le grand problème | que l'omission de l'article défini dans la phrase « ... se situe |
| - les travaux de Ø maison, | E8 | - | - | 2 | | | - les travaux de la maison, | <i>presque île</i> , Ø |
| - au sud-ouest d' Ø Asie | E9 | - | 1 | - | | | - au sud-ouest de l'Asie | péninsule <i>arabie</i> . », est |
| - Il y a <i>beaucoup</i> de matières difficiles comme l'oral, Ø grammaire... , Ø Yémen donne sur la mer rouge | E10 | 3 | 2 | - | | | - Il y a beaucoup de matières difficiles comme l'oral, la grammaire..., le Yémen donne sur la mer rouge | due à son ignorance du vocabulaire français dans ce contexte donc |
| - ... Ø inégalité parmi les étudiants, Ø Yémen ..., ... les journaux, Ø cinéma, Ø mode ...etc | E11 | 2 | 2 | 2 | | | - ...l'inégalité parmi les étudiants, le Yémen ..., ... les journaux, le cinéma, la mode etc. | il a traduit littéralement la phrase de l'arabe vers le français en |
| - les moyens d'expliquer sont Ø mêmes | E12 | 1 | - | - | | | - les moyens d'expliquer sont les mêmes | pensant qu'il écrivait correctement. La |
| - Moi, Ø timide, un jour, j'ai répondu | E14 | 1 | - | - | | | - Moi, le timide, un jour, j'ai répondu | domination de la langue arabe durant l'écriture et le manque |
| - dans Ø centre ville | E15 | - | 5 | - | | | - dans le centre-ville | de pratique font partie des causes de ce type |
| - Ø après midi ils... | E16 | - | 1 | - | | | - L'après-midi ils ... | d'erreur. L'omission de |
| - comme Ø château de Kahira, <i>touts</i> Ø domaines de la communication | E17 | - | 1 | 2 | | | - comme le château d'AL-Kahira, tous les domaines de la communication | l'article soit dans cette phrase, soit avec les |
| - comme dans <i>le chimique</i> et <i>comme</i> dans Ø <i>mathématique</i> | E18 | 2 | - | - | | | - comme dans la chimie et dans les mathématiques | autres mots tels que ; |
| - Ø Nombre de régions ... | E19 | - | 6 | - | | | - le nombre de régions ... | « hospitalité, sécurité et transport » est due à |
| - tous Ø étudiants <i>l'aime</i> , ... ou Ø téléphone <i>mortable</i> . | E20 | 1 | - | 2 | | | - tous les étudiants l'aiment, ... ou le téléphone portable. | l'oubli ou peut-être à |
| - <i>Elle</i> était <i>sœur</i> pour Ø étudiantes, Ø nombre d'habitants ..., Ø âge 18 ans | E22 | 1 | 2 | 2 | | | - c'était une sœur pour les étudiantes, le nombre d'habitants ..., l'âge de 18 ans | l'idée qu'il avait en tête |
| | | | | | | | | « quand il y a des mots qui se suivent les uns après les autres on ne met pas d'article devant le nom, il suffit |

| | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|--|---|
| - pour Ø économie | E23 | - | - | 1 | | - pour l'économie | alors de mettre un seul article avec le premier mot pour le déterminer avec les autres qui le suivent ». Etudiant N° 8 : dit que l'omission de l'article est due à l'oubli et à la non concentration. Etudiant N° 15 : dit que ce type d'erreur est dû à la pensée en langue maternelle surtout à l'oral car on ne respecte pas les règles grammaticales. Il pense que cela doit être la cause de ces erreurs car on dit « fi wasat almadinah) avec le mot « wasat » on n'utilise pas d'article défini. |
| - Ø <i>cotumes</i> | E25 | - | - | 1 | | - les coutumes | |
| - Ø deuxième années était ..., d'abord Ø <i>téléphon</i> | E26 | 2 | - | 3 | | - la deuxième année était ..., d'abord le téléphone | |
| - Ø amélioration | E27 | - | - | 2 | | - l'amélioration | |
| - ...des matières faciles comme Ø <i>mathématique</i> | E28 | 1 | - | - | | - ...des matières faciles comme les mathématiques | |
| - la professeure était <i>distinguer</i> entre Ø étudiants, ...sont Ø <i>raisons prèncipals</i> | E30 | 1 | - | 1 | | - la professeure qui faisait du favoritisme entre les étudiants, ...sont les raisons principales | |
| - au sud-ouest de Ø péniseul arabe... Ø Nombre de ... | En1 | - | 4 | - | | - au sud-ouest de la péninsule arabe... Le nombre de ... | |
| - au sud-ouest d' Ø <i>Asie</i> . | En2 | - | 2 | - | | - au sud-ouest de l'Asie. | |
| - Ø nombre de ses habitants | En5 | - | 1 | - | | - le nombre de ses habitants | |
| - Pendant Ø 12 ans <i>des études scolaires</i> ,... c'est Ø souk Alraua'a | En6 | 1 | 1 | - | | - Pendant les 12 ans passés à l'école,...c' est le souk Al-Rabua'a | |
| - on restait debout au milieu de Ø cour du lycée | En8 | 1 | - | - | | - on restait debout au milieu de la cour du lycée | |
| - Les matières difficiles étaient Ø <i>Anglais</i> ..., ...on y trouve Ø montagne de Hiran | En9 | 5 | 1 | - | | - Les matières difficiles étaient l'anglais ..., ...on y trouve la montagne de Hiran | |
| - dans les villes ou Ø villages. | En14 | - | 1 | - | | - dans les villes ou les villages. | |
| - ... se situe <i>presque île</i> , Ø péninsule <i>arabie</i> . | En15 | - | 4 | - | | - ... se situe au sud de la péninsule arabe. | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|---|---|---|-------|--|---|
| Omission de l'article défini devant le superlatif | - La peur du professeur était le problème Ø plus grand. | E8 | 1 | - | - | 3 | 6.66% | - La peur du professeur était le problème le plus grand. - Les matières qui me semblaient les plus faciles sont... - Les matières les plus faciles étaient l'histoire... | Etudiant N° 8 : dit que la cause de cette erreur est également l'oubli et la non concentration. Etudiant N° 15 : l'oubli, le manque de vocabulaire et l'influence de la langue maternelle. |
| | - Les matières qui me semblaient Ø plus faciles sont... | E9 | 2 | - | - | | | | |
| | - Les matières Ø plus facilement sont l'histoire... | E15 | 1 | - | - | | | | |

Etudiant N° 25 : dit que l'omission de « les » devant le mot « coutumes » est pour ne pas répéter le déterminant dans « les *tradition* et coutumes orientales» car un seul déterminant suffit pour les deux comme dans « les problèmes économiques, sociaux et culturels ». Il a confondu entre les noms et les adjectifs.

Etudiant N° 28 : la vitesse et la non concentration à l'écriture.

Enseignant N° 6 : l'omission de l'article défini dans les deux exemples est due à la pensée en langue arabe durant l'écriture.

Enseignant N° 8 : l'omission de l'article après « au milieu de » est dû au fait qu'on n'utilise pas d'article après « beaucoup de » il a donc généralisé.

Etudiant N° 20 : pense que « tous » peut remplacer le déterminant « les » comme pour les adjectifs démonstratifs on dit « cette maison » et pas « cette la maison ».

Tableau 120. Omission de l'article indéfini

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de l'article indéfini devant le nom | - ... tempéré et chaud Ø pluie en <i>l'hive</i> , c'est Ø danger à sa vie | E1 | - | 1 | 1 | 24 | 53.33 % | - ... tempéré et chaud avec des pluies en été, c'est un danger pour sa vie - J'ai rencontré des difficultés, le tourisme au Yémen est une ressource essentielle, le téléphone portable est un instrument - Il est très ancien et il a une civilisation magnifique et antique - Il y a un manque de professeurs, le Yémen est un pays très jole, le mariage précoce est un phénomène - j'avais une difficulté - J'ai rencontré des difficultés... - il y a Ø problème particulière - il est Ø Encyclopédie à tout domaine | L'interférence de la langue (L1) est à l'origine de l'absence de l'article indéfini devant le nom car l'article indéfini ne s'exprime pas en langue arabe. Enseignant N° 15 : dit que le fait d'omettre le déterminant « article indéfini » avec les mots « régions, villes et moyen » est dû à l'oubli. Etudiant N° 25 : pense que les déterminants indéfinis « une, un et des » ne se placent pas devant l'adjectif car l'adjectif suffit à déterminer le nom, donc il l'a écrit sans |
| | - J'ai rencontré Ø <i>difficulte</i> , le <i>touristique de yémen</i> est Ø source <i>essentille</i> , le téléphone portable est Ø instrument | E3 | 1 | 2 | 1 | | | | |
| | - Il est très ancien et il a Ø civilisation <i>manifique</i> et antique | E4 | - | 1 | - | | | | |
| | - Il y a Ø manque de professeurs, le Yémen est Ø pays très <i>jiole</i> , le mariage précoce est Ø <i>phenomene</i> | E5 | 2 | 2 | 5 | | | | |
| | - j'avais Ø difficulté | E8 | 1 | - | - | | | | |
| | - Je <i>rencontre</i> Ø difficultés... | E9 | 1 | - | - | | | | |
| | - il y a Ø problème <i>particulière</i> | E10 | 1 | - | - | | | | |
| | - il est Ø Encyclopédie à tout domaine | E11 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|--|--|--|--|
| | - ... est Ø <i>petit</i> ville, elle trouve Ø <i>difficile</i> | E17 | - | 3 | 1 | | | domaine | déterminant. |
| | - <i>j'entre</i> avec Ø collègue ..., elle a Ø <i>preblème</i> avec ... | E18 | 4 | - | 1 | | | - ...est une petite ville, elle trouve une difficulté | Etudiant N° 8 : |
| | - Il y a dans <i>ville</i> Abb Ø <i>chut</i> d'eau, Oui le <i>mond</i> devient Ø <i>petit vilage</i> | E19 | - | 1 | 1 | | | - je suis entré avec un collègue, elle a (rencontre) des problèmes avec ... | mentionne que la cause d'omission de l'article indéfini est due à la traduction littérale de l'arabe vers le français car en arabe il n' y a pas d'article indéfini. Il pense que s'il avait relu son texte, il aurait pu corriger ce type d'erreur. |
| | - <i>Elle</i> était Ø <i>sœur</i> pour <i>étudiantes</i> , le Yémen est Ø pays arabe | E22 | 2 | 4 | - | | | - Il y a dans la ville d'Ibb une chute d'eau, Oui le monde devient comme un petit village | |
| | - j'ai rencontré Ø difficulté, il a Ø superficie..., Ø coutume négative | E23 | 1 | 2 | 4 | | | - c'était une sœur pour les étudiantes, le Yémen est un pays arabe | |
| | - On <i>rencontrait</i> <i>plusieurs</i> difficultés et Ø problèmes | E24 | 1 | - | - | | | - J'ai rencontré des difficultés, Il a une superficie..., une coutume négative | Etudiant N° 28 : |
| | - le <i>yémen</i> a Ø grande civilisation | E25 | - | 1 | - | | | - on a rencontré des difficultés et des problèmes | l'absence du déterminant indéfini est due à l'influence de la langue arabe car dans cette dernière on ne trouve pas d'article indéfini devant le mon. |
| | - Le climat du Yémen est différent de Ø région à l'autre ..., Ø deuxième raison | E26 | - | 1 | 1 | | | - le Yémen a une grande civilisation | Enseignant N° 13 : |
| | - Il a Ø superficie | E27 | - | 1 | - | | | - Le climat du Yémen est différent d'une région à l'autre ..., une deuxième raison | a oublié de mettre l'article « un » devant le mot « outil », il pense que l'absence de cet article en arabe peut être la cause de cet oubli. |
| | - il est Ø <i>fenemiene</i> | E28 | - | - | 1 | | | - Il a une superficie | Enseignant N° 6 : |
| | - ...ouvrir Ø perspectives modernes , il a Ø superficie , la fille se marie à Ø âge <i>petit</i> | E30 | 1 | 1 | 2 | | | - il est un phénomène | l'omission de l'article |
| | | | | | | | | - ...ouvrir des perspectives modernes, il a une superficie / sa superficie est de , la fille se marie à un âge précoce | |

| | | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>il y avait</i> des événements, Ø souvenirs <i>soit</i> bons, <i>soit</i> mauvais - il est Ø danger... - <i>le yémen</i> est Ø pays <i>grand</i>. - le téléphone portable est Ø outil moderne - <i>le yémen</i> comporte Ø régions et Ø villes, le téléphone portable est Ø moyen important | En6 | 1 | - | - | | | - il y a eu des événements, des souvenirs bons, ou mauvais | indéfini dans l'exemple « <i>il y avait</i> des événements, Ø souvenirs <i>soit</i> bons, <i>soit</i> mauvais », est du à sa volonté d'éviter la répétition de l'article car, selon lui, on ne doit pas répéter l'article. |
| | En9 | - | - | 1 | | | - il est un danger... | |
| | En12 | - | 1 | - | | | - Le Yémen est un grand pays. | |
| | En13 | - | - | 1 | | | - le téléphone portable est un outil moderne | |
| | En15 | - | 2 | 1 | | | - Le Yémen contient des régions et des villes, le téléphone portable est un moyen important | |

4.2. Le pronom personnel

4.2.1. Accord en genre

Tableau 121. Accord en genre ; le masculin pour le féminin et vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin pour le féminin | <ul style="list-style-type: none"> - Mais malheureusement il n'a pas atteint les cibles... - les technologies modernes ont ... Ils sont ... | E4 | 1 | - | - | 8 | 17.77% | <ul style="list-style-type: none"> - Mais malheureusement elle (= la langue française) n'a pas atteint les cibles - les technologies modernes ont ... Elles sont ... | D'après les réponses des informateurs enseignants et étudiants ci-dessous, nous |
| | | E7 | - | - | 2 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|-------|---|--|
| | - C'est une bonne question parce qu' il me fait plaisir pour exprimer - il comte aussi 6 département ... - je crois qu' il a 23 régions comme Hifan, Saber... - Cette tradition il a - ...coutume parce qu' il contribue - ces technologies parce qu' ils font un grand rôle | E11 E16 E17 E28 E30 En6 | 1 - - - - - | - 1 1 - - - | - - - 3 1 1 | | | - C'est une bonne question parce qu'elle me fait plaisir pour exprimer - Elle (la région de Dhamar) est divisée en 13 départements - je crois qu'elle (la région de Taïz) est divisée en 23 départements comme Hifan, Saber... - Cette tradition, elle a / cette tradition a - ...coutume parce qu'elle contribue - ces technologies parce qu'elles font un grand rôle | constatons que les causes de ce type d'erreur sont : - la non concentration durant l'écriture, - la méconnaissance du genre de certains mots en français, - l'interférence de la langue arabe et de la langue maternelle où la plupart des mots sont du genre masculin. |
| Le féminin pour le masculin | - l'internet est..., elle offre plusieurs ... - Je suis contre le mariage précoce, car elle détruit la fille - L'Etat elle ne fait pas | E1 E4 E11 | - - - | - - - | 1 1 1 | 3 | 6.66% | - l'Internet est..., il offre plusieurs ... - Je suis contre le mariage précoce, car il détruit la fille - L'Etat il ne fait pas | - Interférence de l'arabe (L1 et/ou LM) parce que les mots ; <i>réseau d'internet, état et mariage</i> sont du genre féminin. |

Etudiant N° 16 : ne sait pas pourquoi il a utilisé le masculin « il » à la place de « elle » sachant que « ville » est du genre féminin, il pense qu'il n'était pas assez concentré et il pense également que s'il avait relu le texte, il aurait pu se corriger.

Etudiant N° 7 : pensait que le mot « technologie » est du genre masculin contrairement à l'arabe où il est du genre féminin. De plus, beaucoup de mots qui sont féminins en arabe, sont masculins en français. Il ajoute que c'est la première fois qu'il utilise ce mot dans sa production.

Enseignant N° 6 : dit qu'il ne connaissait pas le genre du mot « technologie » en français et comme ce mot est du genre féminin en arabe, il a choisi le contraire c-à-d le masculin.

Etudiant N° 28 : pense que cette erreur est due à la non concentration durant l'écriture car il sait bien que le mot « traduction » est du genre féminin mais il n'explique pas le choix du pronom masculin.

4.2.2. Syntaxe du pronom personnel

Tableau 122. Confusion du pronom personnel

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « Elle » pour « ils » | - (les moyens modernes)... <u>elle</u> use comme moyen... | E22 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - (les moyens modernes)... ils sont utilisés comme moyen... | Interférence de l'arabe parce que le mot <i>moyen</i> est du genre féminin. De même le pronom personnel qui remplace le mot moyen est le même au singulier et au pluriel. |
| Le pronom personnel sujet « il, ils » au lieu du pronom démonstratif « ce » | - par exemple "Dar alhajer" <u>il</u> est une <i>maison</i> | E12 | - | 1 | - | 7 | 15.55 % | - ...par exemple "Dar Alhajer" c'est un palais - c'est une petite ville - il y a deux saisons au Yémen, ce sont l'été et l'hiver - Dhamar, c'est la ville où j'habite. c'est une ville ... | La méconnaissance de la règle en français. L'étudiant N° 28 : dit qu'il a confondu entre le pronom personnel et le pronom démonstratif. |
| | - <u>il</u> est <i>petit</i> ville | E17 | - | 1 | - | | | | |
| | - il y a deux saison <i>en yémen</i> . <u>Ils</u> sont l'été et l'hiver | E18 | - | 1 | - | | | | |
| | - Dhamar, c'est la ville <i>que</i> j'habite. <u>elle</u> est une | E28 | - | 1 | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---|-------|---|--|
| | ville... - Il y a des montagnes à Dhamar. Elle est grande - Le Yémen ... Il a un régime parlementaire et démocratique - J'habite à Aden, il est très très magnifique | En3 En8 En11 | - - - | 1 1 1 | - - - | | | - Il y a des montagnes à Dhamar. C'est une grande ville - Le Yémen ... c'est une république parlementaire et démocratique - J'habite à Aden, c'est une ville magnifique | L'enseignant N° 8 : ne sait pas qu'il s'agit d'une erreur car pour lui sa phrase est correcte. |
| Le pronom personnel sujet et/ou complément d'objet au lieu du déterminant possessif "nos" | - l'attention à nous besoins - à développer nous informations | E12 En6 | 3 - | - - | - 1 | 2 | 4.44% | - l'attention sur nos besoins - à développer nos informations | Ces erreurs sont dues au système graphique français et/ ou à la mauvaise prononciation des voyelles chez ces informateurs. Ils n'arrivent pas à distinguer entre le son [u] et le [o]. |
| Le déterminant possessif "nos" pour le pronom personnel sujet "nous" | - L'Internet nos permet | En2 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - L'Internet nous permet | L'enseignant N° 6 : dit que ce type d'erreur est dû à la vitesse et à la mauvaise prononciation |
| Le pronom complément au lieu du déterminant possessif | - il y avait un peu de problèmes dans m'étudie | E16 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - il y avait un peu de problèmes dans mes/les études | Selon l'étudiant N° 16 : le mot « étude » est du genre féminin donc il a utilisé le déterminant possessif « ma » car on dit en arabe « ma étude » et pas « mes études », il a supprimé le « a » de « ma » parce que le mot « étude » commence par une voyelle. |

| | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|--------|--------|--------|---|-------|---|--|
| Fonction du pronom personnel complément d'objet direct et indirect ; « lui, leur » pour « le, les » | - l'expression <i>écrit</i> je ne lui aime pas | E17 | 2 | - | - | 3 | 6.66% | - l'expression écrite je ne l'aime pas/ je n'aime pas l'expression écrite - Notre pays a un drapeau qui le distingue des autres pays - Je les respecte et je voudrais les remercier | Méconnaissance de la différence entre les deux formes de pronoms compléments. Etudiant N° 8 : pense qu'il ne connaissait pas la différence entre l'utilisation des pronoms personnels compléments surtout dans ce contexte. |
| | - Notre pays a un drapeau qui lui distingue des autres pays | E8 | - | 1 | - | | | | |
| | - Je leur respecte et je voudrais leurs remercier | E26 | 1 | - | - | | | | |
| Fonction du pronom personnel complément d'objet direct et indirect ; « la » pour « lui » | - la fille yéménite était ignorante, <i>quelque</i> famille ne l'a pas permet d'étudier | En8 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - la fille yéménite était ignorante, certaines familles ne lui permettaient pas d'étudier | Enseignant N° 8 : ne savait pas que le verbe « permettre » est suivi par une préposition. Il pensait que c'est un verbe transitif direct. |
| Fonction du pronom personnel complément d'objet direct et indirect « le » pour « lui » | - ...je l' a donné le cahier - il le répond en arabe. | En6 En14 | 1 1 | - - | - - | 2 | 4.44% | - ...je lui ai donné le cahier - il lui répond en arabe. | Enseignant N° 6 : Ce type d'erreur est vraiment dû à la traduction littérale de l'arabe. |
| Omission du pronom "y" | - l'internet est..., et Ø trouve les recherches dans tous les domaines on peut aussi Ø regarder ... | E1 | - | - | 2 | 2 | 4.44% | - l'Internet est..., et on y trouve des recherches dans tous les domaines on peut aussi y regarder ... - elles vont étudier à | La langue maternelle où ne respecte pas les règles des pronoms des lieux comme « y » dans certains contextes exemple : dahaba Paris et ğals šahr = il est allé à Paris |
| | - elles vont étudier à | E6 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|----------------|------------|------------|------------|---|-------|--|--|
| | l'université pour Ø poursuivre | | | | | | | l'université pour y poursuivre | et y a passé un mois. |
| Ajout d'un pronom démonstratif "ce" | - <i>le yémen</i> c' est un magnifique pays - S'ana'a ; c' est la capitale politique... le point culminant au Yémen, c' est <i>Japal Al-nabi</i> <i>Choayb</i> . | E29 En8 | - - | 1 3 | - - | 2 | 4.44% | - Le Yémen est un magnifique pays - Sana'a est la capitale politique... le point culminant au Yémen est la montagne (Djebel) d'Al-nabi Choayb. | Enseignant N° 8 : dit que cette erreur est due à la fréquence de « ce » à l'oral. Il pense aussi qu'il voulait donner plus d'importance au mot « Sana'a » donc il a fait « ; » et il a ajouté « ce ». |
| Ajout superflu du pronom personnel (répétition de sujet) | - ... où la fille <i>mariage</i> très tôt, elle n'étudie <i>pas</i> <i>jamais</i> | E2 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - ... où la fille mariée très tôt, n'étudie plus jamais | La langue arabe qui utilise deux sujet ; un isolé du verbe et un autre attaché au verbe exemple : <i>tadrus albnt</i> = elle étudie la fille ; le pronom personnel « elle » et « la fille » indiquent la même personne c-a-d le sujet. |

4.3. Le nom

Tableau 123. La formation du nom

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|------------------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « euse » pour « eure » | - <u>professeuse</u> A | E2 | 2 | - | - | 4 | 8.88% | - la/le professeur A - ma professeur et /ou professeuse - ma/mon professeur - mon institutrice | Surgénéralisation de règle de formation des noms |
| | - ma <u>profense</u> | E3 | 1 | - | - | | | | |
| | - ma <u>professeuse</u> | E23 | 2 | - | - | | | | |
| | - ma <u>professeuse</u> | E27 | 2 | - | - | | | | |

5. Le groupe verbal

5.1. Valence verbale

Tableau 124. Confusion du verbe transitif direct / transitif indirect et/ou pronominal

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Emploi du verbe transitif au lieu du verbe réfléchi et / ou pronominal | - je ne marie pas de cet âge | E6 | - | - | 1 | 13 | 28.88 % | - je ne me marie pas à cet âge - Aussi, les deux ne s'amuse pas de leur enfance. - L'Etat ne se consacre pas à traiter cette affaire, - la femme qui se marie précocement - Mais l'homme qui se marie précocement... - la petite famille qui se compose du père, de la mère - Quand la femme se marie précocement - Il faut que la fille se marie à partir de 20 ans | Etudiant N° 25 : ne connaît pas la règle ni la différence entre le verbe « marier » et le verbe « se marier » car en arabe on n'utilise pas de verbe pronominal, le seul verbe utilisé est le verbe « marier ». Etudiant N° 8 : dit que le fait d'omettre le « se » devant le verbe « amuser » est dû à la vitesse et à la non concentration durant l'écriture. De plus, il pense que le verbe « amuser » a le même sens que le verbe pronominal sans le « se ». dans le deuxième exemple, il pense que c'est à cause de la |
| | - Aussi, les deux amusent pas de leur enfance. | E8 | - | - | 1 | | | | |
| | - L'Etat ne conscre pas à traiter cette affaire, | E11 | - | - | 1 | | | | |
| | - la femme qui marie <i>précoce</i> | E17 | - | - | 1 | | | | |
| | - Mais l'homme qui marie <i>précoce...</i> | E18 | - | - | 1 | | | | |
| | - la <i>petit</i> famille compose de le père et la mère | E19 | - | - | 1 | | | | |
| | - Quand le femme marie <i>précoce</i> | E20 | - | - | 2 | | | | |
| - Il faut que marie <i>dans 20 ans</i> | E23 | - | - | 2 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - marier - Cette ville distingue par ..., la fille qui marie - l'enfant perd parce que la <i>femmes</i> ne sait pas - Il trouve <i>an</i> sud-ouest de ... - il compose de 22 villes. | E25 E28 En4 En12 En14 | - - - - - | - 1 - 1 - | 1 1 1 - - | | | <ul style="list-style-type: none"> - se marier - Cette ville se distingue par ..., la fille qui se marie - l'enfant se perd parce que la femme ne sait pas - Il se trouve au sud-ouest de ... - il se compose de 22 villes/il est composé de.. | traduction littérale de l'arabe vers le français. Etudiant N° 28 : l'oubli et la pensée en arabe durant l'écriture. Etudiant N° 20 : dit que la cause est la pensée en langue maternelle durant l'écriture car le verbe « marier » s'utilise dans tous les cas soit transitif ou pronominal. |
| Emploi du verbe pronominal au lieu du verbe transitif direct | <ul style="list-style-type: none"> - de ne pas se marier leurs fils et <i>filles</i> <i>prococement</i> - Ces technologies se prochent tout le monde - ...qui se distignent <i>les peuples</i> yéménite, les parents se marient leurs filles | E7 E8 E26 | - - - | - - 1 | 1 1 1 | 3 | 6.66% | <ul style="list-style-type: none"> - de ne pas marier leurs fils et filles précocement - Ces technologies rapprochent tout le monde - ... qui distinguent le peuple yéménite, les parents marient leurs filles | Etudiant N° 7 : dit qu'il ne savait pas que le verbe « se marier » peut être utilisé comme verbe transitif direct. |
| Le verbe pronominal au lieu du verbe transitif indirect | <ul style="list-style-type: none"> - autrement dit, elle se porte sur le savoir..., il doit s'accompagner d'un guide <i>locale</i>. | E14 | 2 | 1 | - | 1 | 2.22% | <ul style="list-style-type: none"> - autrement dit, elle porte sur le savoir..., il doit être accompagné d'un guide local. | Etudiant N° 14 : dit que l'utilisation de la forme pronominale et non la forme transitif indirect est due à sa méconnaissance de la différence entre les deux fonctions. Il pense que le verbe pronominal remplace la forme passive du verbe donc il n'a pas utilisé le verbe être |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | | | | devant le verbe accompagner. Il l'a remplacé par la forme pronominale. Il pense également que la phrase est traduite littéralement de l'arabe vers le français. |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|

Tableau 125. Ajout supplémentaire d'un verbe

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Ajout de l'auxiliaire "être" devant le verbe | - J'ai été aimer_.... , j' étais détester | E20 | 2 | - | - | 2 | 4.44% | - J'ai aimé , je détestais - ...parce qu'elle avait sa propre méthodologie | (Interférence de l'arabe) Etudiant N° 20 : dit que la cause de cette erreur est la traduction littérale de l'arabe vers le français car on dit « kunt uhib et kunt akrah ». comme en français on ne conjugue pas le deuxième verbe, il l'a laissé à l'infinitif. |
| | - ...parce qu'elle était avoir sa propre méthodologie | E30 | 2 | - | - | | | | |
| Ajout superflu d'un verbe | - mais nous avons refusons aussi de ... | E6 | - | - | 1 | 4 | 8.88% | - mais nous refusons de... - La rêveuse Taïz a un climat être chaud en été et modéfié en hiver. | La méconnaissance de la règle en français et la traduction littérale de la langue maternelle vers le français Etudiant N° 8 : dit que ce type |
| | - La rêveuse Taïz a un climat être chaud en été et modéfié en hiver. | E8 | - | 1 | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|---|---|---|-------|---|--|
| | <p>- Les habitants ..., ils sont aident entre eux et aident <i>les gens étranges</i></p> <p>- Le Yémen est un <i>des</i> pays arabes, est situé en Asie à <i>l'île arabe</i>.</p> | E15 | - | 1 | - | | | <p>hiver.</p> <p>- Les habitants ..., ils s'aident entre eux et ils aident aussi les étranges</p> <p>- Le Yémen est un pays arabe, situé en Asie et au sud de la péninsule... .</p> | <p>d'erreur est dû à la traduction littérale de sa langue maternelle vers le français.</p> <p>L'étudiant N° 15 : a traduit littéralement sa pensée en langue maternelle vers le français. il ne sait pas que le verbe « aider » peut être également un verbe pronominal et donner le même sens, pour cela il a ajouté le verbe être à fin que la phrase est le sens qu'il souhaitait. Pour l'enseignant N° 8 : dit qu'il a ajouté le verbe « être » car il pensait que c'est une autre phrase donc il a réécrit le verbe « être ».</p> |
| <p>Ajout superflu de l'auxiliaire "faire"</p> | <p>- ...parce que les parents ne font pas <i>comprendre</i> les résultats <i>négatives</i></p> <p>- les parents font marier leurs filles</p> | E11 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | <p>- ...parce que les parents ne comprennent pas les résultats négatifs</p> <p>- les parents marient leurs filles</p> | <p>Nous constatons que les apprenants ont surgénéralisé la règle avec un autre verbe comme : laver, se laver et faire laver car ils ne savaient pas qu'en français on utilise les verbes« comprendre, marier » sans l'auxiliaire « faire » pour donner le même sens.</p> |
| | | E24 | - | - | 1 | | | | |

Tableau 126. Ajout d'une préposition après le verbe

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Ajout de la préposition "à" après le verbe | - ...entre <u>à</u> les <i>maisan</i> | E1 | - | 1 | - | 6 | 13.33% | - ... entre les maisons - le professeur est resté l'après midi - il remplaçait une autre professeure. - elle doit soigner ses enfants - J'avais une mauvaise mémorisation des leçons - ... concernent notre vie religieuse | Interférence de l'arabe (L1) Les verbes ; entrer, rester, remplacer, soigner, avoir, concerner sont toujours suivi par les prépositions « <i>ila, fy, ba</i> » qui équivalent en français la préposition <i>à</i> et/ ou <i>de</i> . Etudiant N° 15 : pense qu'il voulait dire « j'avais une faiblesse à la mémorisation des leçons » mais il a oublié d'écrire le mot « faiblesse » et il n'a pas relu son texte pour le corriger. |
| | - le professeur est <i>reste</i> <u>à</u> l'après midi | E6 | 1 | - | - | | | | |
| | - il remplaçait <u>à</u> une autre <i>prof</i> | E7 | 1 | - | - | | | | |
| | - elle doit soigner de ses enfants | E13 | - | - | 1 | | | | |
| | - J'avais <u>à</u> la mémorisation <i>de</i> leçons | E15 | 1 | - | - | | | | |
| | - ... concernent <u>à</u> notre vie religieuse | En2 | 1 | - | - | | | | |
| Ajout de la préposition "de" après le verbe | - Elle contient de plusieurs régions comme Anss, Aniss... | E5 | - | 1 | - | 3 | 6.66% | - Elle contient /comprend plusieurs régions comme Anss, Aniss... - j'ai failli abandonner mes études - je n'ai pas osé lui demander de m'expliquer | Interférence de l'arabe (L1) car les verbes ; <i>oser et contenir</i> sont, en arabe, des verbes transitifs indirects. De même le verbe faillir en arabe est suivi d'une préposition. Voir la réponse de l'étudiant N°7 et de l'enseignant N° 8 ci- |
| | - j'ai failli de abandonner l'étude | E7 | 1 | - | - | | | | |
| | - je n'ai pas osé de lui demander de | En8 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|--------|--|--|
| | m'expliquer | | | | | | | | après. |
| Ajout de la préposition "sur" après le verbe | - Obtenir sur les prix - il <i>contnant</i> sur 22 de régions - pour obtenir sur toutes les informations... chercher sur les informations - les étudiants cherchent sur toutes les informations - L'homme yéménite a fait sur construire..., les gens de Dhamar protègent sur leur nature | E2 E18 E27 En3 En9 | 2 - - - - | - 1 - - - | - - 2 - - | 5 | 11.11% | - Obtenir des prix - il contient 22 régions / il est divisé en 22 régions. - pour obtenir toutes les informations...chercher les informations - les étudiants cherchent des informations - L'homme yéménite a construit..., les gens de Dhamar protègent leur nature | Interférence de l'arabe (L1) car les verbes ; obtenir, contenir, chercher, faire et protéger sont, dans ce type de phrase en arabe, toujours suivi par la préposition "sur". |
| Confusion d'emploi des prépositions après le verbe ; « à » pour « par » | - Je vais commencer aux difficultés de l'apprentissage, | E11 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - Je vais commencer par les difficultés de l'apprentissage, | Interférence de l'arabe (L1) car le verbe commencer est toujours suivi par la préposition "à ou de + un article défini", c'est pourquoi l'étudiant a utilisé l'article contracté "aux" |
| « le » pour « de » ; emploi d'un COD au lieu d'un COI | - ... les professeurs qui <i>ont manqué</i> le style | E13 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - ... les professeurs qui manquaient de style | Interférence de l'arabe (L1) traduction littérale de l'arabe vers le français |

Etudiant N° 7 : dit qu'il a traduit littéralement sa pensée en langue arabe car le verbe « remplacer » est toujours suivi par la préposition « ba » donc il a écrit « à » en tant qu'équivalent de « ba » en arabe. L'ajout de « de » après le verbe « faillir » est dû à la non concentration durant l'écriture. La traduction de l'arabe vers le français peut être la cause de cette erreur car le verbe « faillir » est suivi par une préposition.

Enseignant N° 8 : la traduction littérale de l'arabe vers le français car le verbe « oser » en arabe est suivi d'une préposition.

Tableau 127. Emploi des prépositions après les verbes

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs | | |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | | | |
| Emploi de la préposition "à" au lieu de "de" après le verbe | - ne parle pas à cette affaire mais nous voyons les gens souffrant à ce problème | E11 | - | - | 2 | 3 | 6.66% | - ne parle pas de cette affaire mais nous voyons les gens souffrent de ce problème | Les informateurs ont confondu entre l'utilisation de « à » et « de » après le verbe. Ce type d'erreur est dû à la non consultation du dictionnaire et le manque de pratique. | | |
| | - ... sans avoir besoin à étudier ... le téléphone nous permet à communiquer | E12 | - | - | 2 | | | | | - ... sans avoir besoin d'étudier... le téléphone nous permet de communiquer | Enseignant N° 8 : dit que cette erreur est due à la non consultation du dictionnaire pour vérifier si ce verbe est suivi par la préposition « à » ou « de » |
| | - qui exigent aux jeunes | En8 | - | - | 1 | | | | | - qui exigent des jeunes | |
| Emploi de la préposition "de" au lieu de "à" après le | - ... ni s'intéresse de son mari | E8 | - | - | 1 | 3 | 6.66% | - ... ni s'intéresser à son mari | Voir les réponses des informateurs ci-après | | |
| | - elle nous autorise d' échanger | En7 | - | - | 1 | | | | | - elle nous autorise à échanger | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|------|---|---|---|---|-------|---|--|
| verbe | - l' <i>islame</i> nous pousse d' éviter le mariage précoce | En15 | - | - | 1 | | | - l'Islam nous pousse à /conseille de éviter le mariage précoce | |
| la préposition " pour " au lieu de " à " après le verbe | - Le Yémen <i>donne</i> plusieurs services pour les touristes | En14 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - Le Yémen offre des services aux touristes | L'influence de la langue maternelle. |
| La préposition "sur" après le verbe à la place de "à" | - aider sur apprendre... | En9 | - | - | 3 | 1 | 2.22% | - aider à apprendre... | Traduction littérale de l'arabe vers le français car le verbe « aider » est suivi par la préposition « sur » en arabe. |

Etudiant N° 8 : ne savait pas que le verbe « s'intéresser » est suivi de la préposition « à ». Il ajoute que sa pensée en langue maternelle durant l'écriture peut être la cause de cette erreur car dans sa langue maternelle, on dit « Tahtam ba = s'intéresser de » et pas « Tahtam fy= s'intéresser à ».

Enseignant N° 7 : a utilisé « de » à la place de « à » parce qu'il a pensé qu'en français, on dit « autoriser à quelqu'un de faire quelque chose ».

Enseignant N° 15 : la cause de l'emploi de « de » à la place de « à » est la traduction littérale de sa langue maternelle car dans cette dernière on dit « pousser de ... ».

Tableau 128. Omission d'une préposition

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de la préposition "à" après le verbe | - Ils ne répondent jamais Ø les demandes | E1 | 1 | - | - | 11 | 24.44% | - Ils ne répondent jamais aux demandes. - ...entrer au département de français. - Des professeurs ne s'intéressaient pas à l'étudiant et à ses problèmes - Les technologies modernes donnent à l'homme - pour faire comprendre aux citoyens. - Aucun yéménite n'interdit à ses filles ce droit - les deux manières aident à améliorer - il faut apprendre aux gens - la mère ne peut pas donner à ses enfants | Confusion entre verbe transitif et intransitif Etudiant N° 8 : dit qu'il pensait que la préposition est comprise avec le verbe comme dans d'autres verbes tels que : contenir. Enseignant N° 15 : dit que le verbe apprendre ne prend pas de préposition « à » comme en langue arabe, de même que le verbe « se situer » ne prend pas de préposition « à » surtout dans cette phrase avec le mot « presque » qu'il a mal employé. |
| | - ...entrer Ø département de français. | E2 | 1 | - | - | | | | |
| | - Des professeurs ne s'intéressaient Ø Ø l'étudiant et Ø ses problèmes. | E8 | 1 | - | - | | | | |
| | - Les technologies modernes donnent Ø l'homme | E9 | - | - | 1 | | | | |
| | - pour faire comprendre Ø les citoyens. | E11 | - | - | 1 | | | | |
| | - <i>Aucaun yéménit n'interdi pas Ø ses fille de ce droit</i> | E12 | - | - | 1 | | | | |
| | - les deux manières aident Ø améliorer | E26 | - | - | 2 | | | | |
| | - il faut apprendre Ø les gens | E27 | - | - | 1 | | | | |
| - la mère ne peut pas donner Ø ses enfants | En3 | - | - | 1 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|---------------------------|------------------|------------------|------------------|---|-------|---|---|
| | - Elles ne donnent pas Ø l'enfant - ... compétents à apprendre <i>les</i> étudiants, <i>le yémen</i> se situe Ø <i>presque île</i> , péninsule <i>arabie</i> . | En4 En15 | - 1 | - 1 | 1 - | | | - Elles ne donnent pas à l'enfant - ... compétents pour apprendre le français aux étudiants, le Yémen se situe au sud de la péninsule arabe. | |
| Omission de la préposition "de" après le verbe | - Aussi, je <i>m'ai souvenu</i> Ø un professeur - Bien sûr j'ai gardé Ø <i>bon</i> , Ø <i>meuvais souvenir</i> d'un professeur - Les étudiantes yéménites rêvent Ø voyager à l'étranger - faire Ø l'enseignement à distance | E16 E19 E27 En10 | 1 1 - - | - - - - | - - 1 1 | 4 | 8.88% | - Aussi, je me souviens d'un professeur - Bien sûr j'ai gardé de bons et de mauvais souvenirs d'un professeur - Les étudiantes yéménites rêvent de voyager à l'étranger - faire de l'enseignement à distance | L'étudiant N° 16 : dit qu'il ne sait pas que le verbe pronominal « se souvenir » doit être suivi par la préposition « de ». Enseignant N° 10 : ne savait pas que le verbe « faire » doit être suivi par la préposition « de » dans ce contexte. |
| Omission de la préposition "de" après un verbe pronominal transitif indirect | Le Yémen ... et bénéfice Ø un des ... - Je <i>souviens</i> Ø un professeur | E14 En15 | - 1 | 1 - | - - | 2 | 4.44% | - Le Yémen ... et bénéfice d'un des ... - Je me souviens d'un professeur | La manque de concentration durant l'écriture, l'ignorance de l'utilisation de certains verbes et l'interférence de l'arabe. Voir les réponses ci-dessous. |

Etudiant N° 14 : pense que la cause d'omettre la préposition « de » est due au manque de concentration durant l'écriture ainsi qu'à l'oubli. Il ajoute que s'il avait relu le texte, il aurait pu corriger cette erreur.

Enseignant N° 15 : dit qu'il ne savait pas que le verbe « souvenir » doit être suivi par la préposition « de ». Selon lui, la cause de cette erreur est due à : - son ignorance de l'utilisation de certains verbes parmi lesquels « souvenir », il ne savait pas qu'il est intransitif,

- l'arabe qui ne prend pas de préposition après ce verbe.

Nous ajoutons que la plupart de ces dysfonctionnements sont dus à la différence entre le système syntaxique des deux langues l'arabe et le français car nous constatons de nombreux verbes transitifs en langue arabe sont intransitifs en français et le vice-versa.

5.2. Absence du verbe

Tableau 129. Omission du verbe « être »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|----------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission du verbe « être » | - le mariage précoce ... Ø Aussi à cause beaucoup de <i>la</i> maladies comme ... | E2 | - | - | 1 | 27 | 60% | - le mariage précoce ... C'est aussi la cause de beaucoup de maladies comme ... | L'omission du verbe <i>être</i> est due, selon les informateurs enseignants et étudiants à : - son absence dans la phrase nominale en langue arabe. - l'oubli Voir les réponses ci-dessous. |
| | - La langue française Ø des langues les plus belles... | E4 | 1 | - | - | | | - La langue française est une des plus belles langues ... | |
| | - Les habitans Ø très <i>gantail</i> , cette <i>revolution</i> Ø très <i>important</i> | E5 | - | 2 | 1 | | | - Les habitants sont très gentils, cette révolution est très importante | |
| | - ce Ø le premier <i>difficlté</i> | E6 | 1 | - | - | | | - ce fut / était la première difficulté | |
| | - certains sites comme la plage de <i>Alrorah</i> , l'eau Ø propre | E7 | - | 1 | - | | | - certains sites comme la plage de ALKHOKHA, l'eau y est propre et limpide | |

| | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|
| - Sa superficie Ø environ 27 km ² | E8 | - | 1 | - | | - Sa superficie est de environ km ² |
| - La superficie le Yémen Ø environ 555... | E9 | - | 1 | - | | - La superficie du Yémen est d'environ 555,000 km ² |
| - la superficie Ø environ 555,000 km ² , | E10 | - | 4 | - | | - sa superficie est d'environ 555,000 km ² , |
| - En été, ces provinces montagnats Ø verts | E11 | - | 1 | - | | - En été, ces provinces montagnardes sont vertes |
| - Il se Ø constitue de 22 régions | E12 | - | 1 | - | | - Il est constitué de 22 régions |
| - ...les sites touristique et archéologiques Ø moins | E13 | - | 1 | - | | - ...les sites touristiques et archéologiques sont moins ... |
| ... | | | | | | |
| - Par contre Ø sec et froid dans les plateaux | E14 | - | 1 | - | | - Par contre il est sec et froid sur les plateaux |
| - Cette ville Ø situe entre de Sana'a et de Aden. | E15 | - | 1 | - | | - Cette ville est située entre Sana'a et Aden. |
| - Les coutumes de gens à Dhamar Ø comme ... | E16 | - | 1 | - | | - Les coutumes de gens à Dhamar sont comme ... |
| - le téléphone portable ... Ø indispensable toute individuelle | E18 | - | - | 1 | | - le téléphone portable... Il est indispensable à tout individu |
| - le yémen Ø en sud ile Arabai ... Nombre de régions Ø 21 de villes, Je Ø contre le mariage précoce ... | E19 | - | 6 | 1 | | - le Yémen est au sud de la péninsule arabe... Le nombre de régions est de 21, Je suis contre le mariage précoce ... |
| - ...la civilisation et l'oral parce que je trouve dans cetttes les matières Ø intéressants | E22 | 1 | - | - | | - ...la civilisation et l'oral parce que je trouve que ces matières sont intéressantes |

| | | | | | | | |
|--|-----|---|---|---|--|------------------------------------|---|
| <p>- Les matières qui étaient très difficiles Ø comme la mathématique</p> <p>- Les faces maritimes Ø le golfe arabe et la mer rouge mais les faces terriennes Ø l'Arabie-Saoudite et...</p> <p>- ... parce que la civilisation Ø très facile, le nombre de régions Ø 22 régions.</p> <p>- Nombre de régions au yémen Ø vers 25 millions, il a de grandes capacités et Ø très populaire entre ses amis</p> <p>- elle Ø située entre quatre villes</p> <p>- Les plus importantes régions de gouvernements à Dhamar Ø : Ans, Anis, Alhada'a.</p> <p>- j'ai découvert que moi, Ø la meilleure et qu'elle plaisait</p> <p>- Le 1^{re} problème Ø que ma maison était, Elle Ø située à le sud de la capitale de Sana'a,</p> <p>- ... la superficie Ø 529</p> | E24 | 1 | - | - | | | - Les matières qui étaient très difficiles étaient les mathématiques. |
| | E25 | - | 2 | - | | | - Les façades maritimes sont le golfe arabe et la mer rouge mais les frontières terrestres sont avec l'Arabie saoudite et... |
| | E30 | 2 | 1 | - | | | - ... parce que la civilisation est facile, le nombre des régions est de 22. |
| | En1 | - | 4 | 1 | | | - Le nombre d'habitants au Yémen est d'environ 25 millions, il a de grandes capacités et il est très populaire parmi ses amis |
| | En2 | - | 1 | - | | | - elle est située entre quatre villes |
| | En6 | - | 1 | - | | | - Les plus importantes régions de Dhamar sont Ans, Anis, Alhada'a. |
| | En8 | 1 | - | - | | | - j'ai découvert que j'étais la meilleure et qu'elle plaisait |
| | En9 | 2 | 1 | - | | | - Le 1 ^{re} problème était que ma maison était, Elle est située au sud de la capitale Sana'a, |
| En14 | - | 1 | - | | | - ... sa superficie est de 529 980 | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|------|---|---|---|--|--|---|--|
| | 980 km ² - les gens Ø <i>une petite</i> groupe | En15 | - | - | 1 | | | km ² - les gens sont devenus comme un petit groupe | |
|--|---|------|---|---|---|--|--|---|--|

Etudiant N° 14 : dit qu'il ne voulait pas répéter le sujet et le verbe « être » dans le texte. Il pense que l'absence du verbe « être » en arabe a provoqué l'omission du verbe dans la phrase. Il ajoute également qu'il lit quelquefois des textes sur internet et il a essayé de les imiter dans ses écrits mais il ne savait pas s'ils étaient corrects ou non.

Etudiant N° 16 : dit que le fait de ne pas mettre le verbe « être » est due à son absence dans la phrase arabe.

Etudiant N° 25 : voulait écrire d'une manière brève et ne mentionnait que les noms sans le verbe. En écrivant ce texte il pensait en arabe. En arabe on n'écrit pas le verbe « être ». Il dit qu'il a déjà entendu des phrases similaires en français donc il les a écrites de la même manière.

Enseignant N°15 : l'omission du verbe « être » est due à l'oubli, il pense que cet oubli est dû à la pensée en arabe (LM) car dans cette dernière on n'écrit pas le verbe « être » et on ne l'utilise pas dans un contexte similaire.

Etudiant N° 15 : pensait que le verbe « situer » a le même sens car la traduction de ce verbe en arabe est « situer ». il n'a pas pensé à mettre le verbe « être » car il est, à son avis, auxiliaire et il ne vient pas avec le verbe « situer » au passé composé.

Etudiant N° 7 : mentionne que la cause est la langue maternelle qui n'utilise pas le verbe « être » surtout dans un contexte similaire.

Enseignant N° 6 : pensait que les deux points dans l'exemple « Les plus *importants* régions de *gouvernements* à Dhamar Ø : Ans, Anis , AlHada'a » remplacent le verbe « être ».

Enseignant N° 8 : dit que le fait d'omettre le verbe être dans la phrase « j'ai découvert que *moi*, Ø la meilleure et qu'elle plaisantait » est dû à la pensée en arabe durant l'écriture .

Etudiant N° 8 : dit que l'omission du verbe « être » dans la phrase est due à son absence en langue arabe car il pense d'abord en arabe puis il écrit en français.

Tableau 130. Omission du verbe dans la phrase

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informatateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informatateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|------------------------|-----------------------------------|---------|---|-----------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission du verbe | - ... et Ø 25 million d'habitants | E3 | - | 1 | - | 8 | 17.77% | - ... et il compte 25 millions d'habitants | La pensée en langue maternelle et la non concentration durant l'écriture. L'étudiant N° 28 : dit qu'il a numéroté des adjectifs puis il a écrit un nom en oubliant le verbe, il pense que cette erreur est due à la non concentration durant l'écriture. L'enseignant N° 13 : a pensé en langue arabe (LM) car dans cette dernière le verbe ne vient qu'en début de phrase. |
| | - Les services touristiques ... mais Ø bosien de modification dans le Yémen | E4 | - | 1 | - | | | - Les services touristiques ... mais on a besoin de modifications dans le Yémen | |
| | - Et aussi dans la ville tourstique Ø comme l'école Alshamsyh ... | E6 | - | 1 | - | | | - C'est aussi une ville touristique on y trouve l'école Alshamsyah ... | |
| | - ...et de ces technologies Ø l'Internet | E9 | - | - | 2 | | | - ...et parmi ces technologies on trouve l'Internet | |
| | - J'habite à Taïz qui il Ø station à côte de Houdida | E17 | - | 1 | - | | | - J'habite à Taïz qui est située à côté d'Al-Houdaida | |
| | - les gens dhamariens sont gentils, génreaux, tolérences et Ø des bonnes comportements | E28 | - | 1 | - | | | - les gens dhamariens sont gentils, généreux, tolérants et ils ont des comportements corrects. | |
| | - dont besoin les gens Ø | En9 | - | - | 2 | | | - dont les gens ont besoin | |
| - au nord Ø la capitale de Yémen Sana'a | En13 | - | 2 | - | - au nord on trouve la capitale du Yémen Sana'a | | | | |

Tableau 131. Omission du semi-auxiliaire dans la phrase

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission du verbe semi-auxiliaire "faire" | - les technologies modernes ... ils nous \emptyset gagnent le temps et l'argent. - les gens ne peuvent pas \emptyset toutes les choses de la vie | E9 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - les technologies modernes ... ils nous font gagner du temps et de l'argent. - les gens ne peuvent pas faire toutes les choses de la vie | L'absence d'un équivalent du verbe « faire » en arabe. L'étudiant N° 25 dit que l'oubli du verbe « faire » est dû à la vitesse durant l'écriture et peut-être aussi à la non concentration. |
| | | E25 | - | - | 1 | | | | |

Tableau 132. Confusion ; conjonction de coordination « et » / le verbe être conjugué avec la «3ième personne du singulier « est »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « et » pour « est » | - cette fille qui <i>vivre</i> avec un homme et <i>privé de s'enfance.</i> | E17 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - cette fille qui vit avec un homme et est privée d'enfance. - le climat du Yémen est tempéré | Problèmes d'homophonie grammaticale L'enseignant N° 6 : dit que le fait d'écrire |
| | - le climat du Yémen et <i>tempuré</i> | E24 | - | 1 | - | | | | |
| « est » pour « et » | - Ses maisons sont construites en pierre, est décorées par des arcs | En6 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - Ses maisons sont construites en pierre et décorées par des arcs | « est » au lieu de « et » dans l'exemple « Ses maisons sont construites en pierre, est décorées par des arcs » est dû à la vitesse et à la non concentration. De plus les deux mots ont la même prononciation. |

5.3. La morphologie du verbe

L'orthographe verbale en français, selon Cogis (2005 : 108), « est un concentré de complexités. D'une part, la morphologie verbale est particulièrement substantielle, comme en témoigne le nombre élevé des tableaux dans les manuels de conjugaison. D'autre part, l'orthographe des désinences est en elle-même difficile pour plusieurs raisons. Les tableaux traditionnels, références obligées, ne suffisent pas à en rendre compte du point de vue de l'acquisition ».

Elle ajoute que pour pouvoir orthographier une forme verbale, il est nécessaire de savoir quelles sont ces catégories et quels liens s'établissent entre elles et les graphèmes qui les représentent. Toute forme verbale en langue française comprend deux parties, un radical (ou base) et une désinence. Le radical « est la partie proprement lexicale du mot, porteuse de la signification du verbe, qui l'oppose à tous les autres verbes : ce radical est souvent partagé avec des mots de la même famille (*chant* correspond aussi bien au nom qu'au radical du verbe *chanter*). La désinence résulte de la combinaison des diverses catégories imposées par le contexte et l'énoncé, c'est la partie commune aux verbes du même groupe.

Selon Cogis, le terme de *base* convient sans doute mieux à la pluralité des manifestations du verbe, tandis que le *radical* évoque davantage une forme souche unique. Elle voit que la classification des verbes selon le nombre de leurs bases par exemple (de huit pour *être* à une pour *chanter*), apporte une description plus fine de la morphologie verbale et évite l'inconvénient d'un « troisième groupe » fourre-tout (Cf. Cogis, 2005 : 109).

Les catégories du verbe sont celles du mode et du temps, de la personne, du nombre, de la voix et de l'aspect, chacune de ces catégories ayant en général plusieurs valeurs (la personne en traditionnellement six, du moins à certains modes ; le temps a un nombre de valeurs variable dépendant, lui aussi, du mode). L'orthographe de la désinence dépend de la « nature » de cette désinence, c'est-à-dire des catégories verbales qui se combinent en elle pour former à droite du radical un segment spécifique. Il faut donc avoir identifié les catégories verbales sous-jacentes pour pouvoir trouver la « traduction » graphique qui convient.

Les dysfonctionnements commis par les informateurs enseignants et étudiants dans les tableaux suivants portent essentiellement sur des confusions ou des substitutions entre les morphogrammes verbaux.

5.3.1. Confusions des morphogrammes verbaux

Tableau 133. Indicatif présent 1^{ière} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Morphogramme <i>t</i> pour <i>s</i> Morphogramme \emptyset pour <i>s</i> Morphogramme <i>e</i> pour <i>s</i> Morphogramme <i>nt</i> pour \emptyset etc. | - je n' <u>oblent</u> pas je <u>voudrait</u> | E2 | 2 | - | - | 10 | 22.22% | - je n'oublie pas je voudrais | Ce type d'erreur est porté sur la désinence verbale qui ne s'entend pas à l'oral. L'étudiant N° 7 : mentionne que la cause est l'oral car en français on ne prononce pas la dernière lettre. Il ajoute que la majorité des exemples et des phrases sont toujours écrits à la troisième personne du singulier. |
| | - Je ne <u>écrite</u> pas, je <u>rastes</u> , Je <u>pains</u> | E5 | - | 2 | 1 | | | - Je n'écris pas, je reste , Je pense | |
| | - Je <u>peut</u> | E7 | - | 1 | - | | | - Je peux | |
| | - je ne <u>doit</u> pas ... je <u>reviennes</u> ... je ne <u>peut</u> pas je <u>tient</u> | E11 | 4 | - | - | | | - je ne dois pas Je reviens je ne peux pas je tiens | |
| | - je <u>comprend</u> j' <u>entende</u> j' <u>aprend</u> ... | E12 | 3 | - | - | - je comprends j'entends j'apprends | | | |

| | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|---|
| - je ne sait pas j' a peur je ne peut pas | E17 | 3 | - | - | | - je ne sais pas j'ai peur je ne peux pas |
| - je ne la comprend , | E19 | 1 | - | - | | - je ne la comprends pas, |
| - je dit | En1 | - | - | 1 | | - je dis |
| - je comprend , Je pensent | En12 | 1 | - | 1 | | - je comprends, Je pense |
| - auquel je doit beaucoup | En14 | 1 | - | - | | - auquel je dois beaucoup |

Tableau 134. Indicatif présent 2^{ième} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--------------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|-----------------------|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Morphogramme Ø pour s | - tu va à la faculté | E2 | - | - | 2 | 1 | 2.22% | - tu vas à la faculté | L'oral car le « s » final ne se prononce pas. |

Tableau 135. Indicatif présent 3^{ème} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|------------------------------|------------------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| - « s » pour « t », - « e » pour Ø, - « x » pour « t », - « z » pour Ø, etc. | - le Yémen vodrais | E4 | - | 1 | - | 18 | 40% | - le Yémen voudrait | Etudiant N° 21 : la cause de cette erreur est peut-être l'utilisation fréquente de la première personne du singulier dans ses écrits. Ce peut être du également à l'absence de prononciation de la lettre finale à l'oral qui le fait hésiter quelquefois dans le choix du « s » ou du « t » en fin de verbe. Il ajoute que le manque de pratique de l'expression écrite peut être une des causes de ce type d'erreur ainsi que le manque de correction des erreurs par les profs. Il ajoute également qu'il est vraiment paresseux car il ne reprend pas les feuilles d'examens rendues par les professeurs notifiant les erreurs. |
| | - Il vois | E5 | 1 | - | - | | | - Il voit | |
| | - on regardez | E6 | - | - | 1 | | | - on regarde | |
| | - La cause revien au prof... | E8 | 1 | - | - | | | - La cause en revient au prof... | |
| | - M. enriche ... on réponde , <i>Aucaun yéménit n'interdi pas</i> | E12 | 3 | - | 1 | | | -M. enrichit ... on répond, Aucun yéménite n'interdit | |
| | - Le Yémen pluvie d'été , <i>la femme ... ne peut pas</i> | E18 | - | 1 | 1 | | | - Au Yémen, il pleut en été, la femme ... ne peut pas | |
| | - la famille pensez | E19 | - | - | 1 | | | - la famille pense | |
| | - on consedire , car chacune voudrais | E21 | - | 1 | 1 | | | - on considère, car chacune d'entre elles voudrait | |
| | - Le professeur ne comprend pas... ne choisiait pas, car chacune d'entre elles voudrait | E 22 | 3 | - | 1 | | | - Le professeur ne comprend pas... ne choisit pas, L'internet devient | |
| - elle vas | E23 | - | - | 2 | - elle va | | | | |
| - l'étudiant | E29 | - | - | 3 | - l'étudiant peut...veut ... | Enseignant N° 6 : dit que le | | | |

| | | | | | | |
|--|------|---|---|---|---|---|
| <p>peux...veux ... on peux</p> <p>- elle vais avoir des maladies</p> <p>- il fais..., dis</p> <p>- on ne peux pas, la mère ...ne peux pas</p> <p>-... qui essai</p> <p>- On peux</p> <p>- la <i>famme</i> ne sais comment</p> <p>- celui qui me <i>conseil</i> à lire, <i>cette</i> phénomène <i>réponds</i></p> | E30 | - | - | 1 | <p>on peut</p> <p>- elle va avoir des maladies</p> <p>- il fait..., dit</p> <p>- on ne peut pas, la mère ...ne peut pas</p> <p>-... qui essaie</p> <p>- On peut</p> <p>- la femme ne sait comment</p> <p>- celui qui me conseille de lire, ce phénomène se répand</p> | <p>fait d'omettre le « e » avec « essai » est dû à l'absence de prononciation du « e » à la fin du verbe.</p> <p>Etudiant N° 8 : la cause de cette erreur est la non concentration et la vitesse durant l'écriture.</p> <p>Enseignant N° 10 : la non concentration durant l'écriture car quelquefois j'écris le « x » à la place du « t » et vice versa et je me corrige souvent.</p> |
| | En1 | - | - | 2 | | |
| | En3 | - | 1 | 1 | | |
| | En6 | 1 | - | - | | |
| | En10 | - | - | 1 | | |
| | En12 | - | - | 1 | | |
| En14 | 1 | - | 1 | | | |

Dans le tableau suivant, les apprenants ont construit les verbes à partir des radicaux avec une génération des désinences des verbes de la cinquième conjugaison.

Tableau 136. Indicatif présent 5^{ième} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|----------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| | - nous ne prendons pas, nous surveillent | E5 | 1 | - | 1 | 5 | 11.11 % | - nous ne prenons pas, nous surveillons | La surgénéralisation de règle. Etudiant N° 7 : il y a des verbes qui se conjuguent de la même |
| | - nous peuvons | E7 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|------------|--------|--------|--------|--|--|-------------------------------------|--|
| - Nous partagons ... - nous peuvent | E12 E17 | 1 - | - - | - 3 | | | - Nous partageons - nous pouvons | façon au singulier et au pluriel on ne change que les dernières lettres pour cela il a généralisé cette règle, il a conjugué le verbe « pouvoir » au pluriel de la même façon qu'au singulier. |
|--|------------|--------|--------|--------|--|--|-------------------------------------|--|

Tableau 137. Indicatif présent 6^{ième} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|----------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| | - Ils faisent le contraire. | E1 | 1 | - | - | 15 | 33.33% | -Ils font le contraire. | Les causes de ce types d'erreur sont dues à : - difficulté de conjugaison des verbes irréguliers surtout de troisième groupe, - la non concentration durant l'écriture, - le manque de pratique de la langue écrite - la mauvaise prononciation chez |
| | - les hommes réunient | E2 | - | 1 | - | | | - les hommes réunissent | |
| | - Les <i>étudiant</i> connue | E5 | 1 | - | - | | | - Les étudiants connaissent | |
| | ... | | | | | | | ... | |
| | - les femmes faisent | E8 | - | 1 | - | | | - les femmes font | |
| | - les jeunes vourent, | E15 | - | - | 2 | | | - les jeunes veulent, quelques jeunes étudiant | |
| | <i>Quelque</i> jeunes étudies | | | | | | | | |
| | - ils cultives | E16 | - | 1 | - | | | - ils cultivent | |
| | - les technologies économient | E22 | - | - | 1 | | | - les technologies économisent | |
| | - les <i>fammes</i> yéménites douvent | E25 | - | - | 1 | - les femmes yéménites doivent | | | |
| | - il y a des | E28 | - | 1 | 1 | - il y a des personnes qui | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|-----|---|---|---|---|-------|--|--|
| | <p><i>personnages savont, ces deux appareils faciellent</i> - les étudiants ne comprendent <i>jamais...</i> , Les étudiants allent, <i>le technologie modernes</i> jous - Ces moyens font - ils croisent - les personnes <i>yéménite</i> offrient, elles comprendent - elles envisages - et ne construisent pas,</p> | E30 | 2 | - | 1 | | | savent, ces deux appareils facilitent - les étudiants ne comprennent pas..., Les étudiants vont, les technologies modernes jouent - Ces moyens font - ils croient - les yéménites offrent, elles comprennent - elles envisagent - et ne construisent pas | certains apprenants. Voir les réponses des informateurs enseignants et étudiants ci-après. |
| 3 ^{ème} personne pour la 6 ^{ème} personne | - <i>certaines régions touristique</i> est - les villes est , les populations est | E1 | - | 1 | - | 2 | 4.44% | - certains sites touristiques sont - les villes sont, la population est | Interférence de l'arabe ; Le verbe, en arabe, est toujours au singulier, même si son sujet est au pluriel |

Etudiant N° 16 : pense que la cause de son erreur de conjugaison du verbe au présent est due à la non concentration à l'écrit.

Etudiant N° 25 : dit qu'il a des difficultés à conjuguer les verbes irréguliers surtout ceux du troisième groupe.

Enseignant N° 15 : pense que la conjugaison « construisent » avec « t » était correcte. Les verbes du troisième groupe sont difficiles à cause de la variation de conjugaison. Le manque de pratique durant et après les études peut être également une des causes de ce type d'erreurs. Il dit par ailleurs qu'il est resté deux ans sans pratiquer la langue.

Etudiant N° 15 : pour le verbe « vouloir », il l'a conjugué comme il est à l'infinitif. Il pense que sa mauvaise prononciation peut être la cause de cette erreur. Il en est de même, pour le verbe « étudies », la cause en est la non concentration ou peut-être l'oral, car les lettres finales ne sont pas prononcées.

Etudiant N° 28 : pensait que le verbe « savoir » se conjugue « savont » de la même manière que le verbe « avoir » parce que le verbe « savoir » à l'infinitif se termine par « avoir ». Mais pour « faciellent » il a oublié le verbe « faciliter » et a pensé à l'adjectif « facile », il l'a alors conjugué «faciellent».

Etudiant N° 8 : dit qu'il a peut-être généralisé la conjugaison du verbe « faire » au singulier avec le pluriel.

Nous constatons que l'analogie est une des causes de la production des erreurs. Perret montre, à ce propos, que le verbe « envoyer » qui fait partie des verbes du premier groupe, a de plus en plus tendance à se conjuguer actuellement au présent de l'indicatif avec la troisième personne de singulier « *il envoit », comme « il voit », au lieu de « il envoie ». La cause de cette erreur, Selon Perret (2008 : 94), est que « la pression d'une forme de conjugaison plus massivement employée (la conjugaison en – er) est contrariée dans le cas de *envoyer/voir* par la simple fréquence d'emploi du verbe *voir*, plus fréquent que *envoyer*. On remarquera que ces changements en cours s'opèrent sur des cas où la mémoire auditive ne joue pas».

PERRET donne un autre exemple tout à fait différent, celui de verbe « conclure », il pense que c'est l'attraction des verbes du premier groupe comme « tuer, muer et huer », qui conduit à conjuguer fréquemment « * il conclue » et même « *il conclua » au lieu de « il conclut ». « L'analogie peut souvent être considéré dans les familles comme un « emprunt interne » : emprunt, par exemple, de la marque de deuxième personne du pluriel aux verbes en – er, ou de la marque de première personne du présent de l'indicatif à la deuxième personne » (Perret, 2008 : 94).

Pour Perret, dans la réfection analogique, plusieurs pressions se sont exercées, comme par exemple ; « l'influence des deuxième et troisième personne sur la première (un peu comme les enfants disent je m'en ira, je recommencera) explique je porte en en partie je veu(x) etc.» (Ibid. p. 94).

Tableau 138. Indicatif présent ; Omission du pronom réfléchi

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission du pronom personnel conjoint réfléchi « me » avec un verbe pronominal | - Je Ø souviens quelques <i>jours</i> avec mes amies dans mon école | En11 | 2 | - | - | 2 | 4.44 % | - Je me souviens quelquefois avec mes amies dans mon école - Je me souviens d'un professeur ... | L'absence de ce type de pronoms en langue arabe. L'enseignant N° 15 : dit que le verbe « souvenir » n'a pas besoin du pronom « me » car il est suivi d'un complément d'objet « un professeur » donc, il a pensé qu'il est de forme transitive. |
| | - Je Ø souviens <i>un</i> professeur... | En15 | 1 | - | - | | | | |
| Emploi d'une forme active au lieu d'une construction pronominale : omission du pronom réfléchi "se" | - celui <i>que Ø monque</i> toujours <i>de tout ce qu'on fait</i> | En14 | 1 | - | - | 1 | 2.22 % | - celui qui se moquait toujours | Il ajoute que l'inexistence des verbes pronominaux en langue arabe a provoqué une difficulté en français car quelquefois, il n'arrive pas à distinguer entre le verbe pronominal et le verbe transitif. De plus on trouve qu'en français des verbes prennent les deux fonctions (pronominal et transitif) comme les verbes ; promener , laver etc. il pense aussi que le manque de pratique et l'influence de l'arabe sont les causes principales de ce types d'erreurs. |

Tableau 139. Indicatif présent/participe passé

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le participe passé à la place du présent | - Le <i>yémen</i> ... et a donné sur la mer rouge | E2 | - | 1 | - | 8 | 17.77% | - Le Yémen ... et donne sur la mer rouge - le mariage précoce cause beaucoup de - ... parce qu'il ne nous comprend et nous aide. - on comprend - le mariage précoce entraîne beaucoup de maladies - il se situe - il cause - on y trouve | Ce type d'erreur est généralement dû à : - la méconnaissance des informateurs vis-à-vis de la forme du présent plus particulièrement avec les verbes mentionnés dans ce tableau, - le manque de pratique de l'expression écrite pour découvrir leur erreurs. |
| | - le mariage précoce causé beaucoup de | E3 | - | - | 2 | | | | |
| | - c'est M.... parce <i>que</i> il nous compris et nous aide. | E5 | 1 | - | - | | | | |
| | - on compris | E12 | 1 | - | - | | | | |
| | - le mariage précoce motivée beaucoup de <i>malade</i> | E18 | - | - | 2 | | | | |
| | - il se située | E23 | - | 1 | - | | | | |
| | - il causé | E27 | - | - | 1 | | | | |
| | - on y trouvée | En9 | - | 4 | 1 | | | | |

Tableau 140. Confusion Indicatif présent / infinitif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Conjugaison des deux verbes dans la même phrase + conjugaison des verbes après les prépositions "pour" et « de » ; l'indicatif présent au lieu de l'infinitif | - je voudrait entre une faculté département mathématiques, pour mâche le quat, ... comme <i>la</i> téléphone, écoutes et regardes les chansons | E2 | 1 | 1 | 2 | 16 | 35.55 % | - je voudrais m'inscrire au département de mathématiques, pour mâcher le Qat, ... comme par exemple le téléphone, on peut l'utiliser pour plusieurs choses ; écouter et regarder des chansons - pour éviter les problèmes, ... de parler du mariage précoce... je voudrais rester | Interférence de l'arabe et la traduction littérale de l'arabe vers le français. En langue arabe et en langue maternelle (le dialecte) on conjugue les deux verbes dans la même phrase et avec la même personne par exemple : arydw adxwl = je voudrais entre. |
| | - pour evite les probleme, ... de parle de ce mariage précoce... je voudrais reste | E6 | 1 | - | 4 | | | | |
| | - elle ne peut pas travailler ..., ni peut ... , ni s'intéresse de son mari | E8 | - | - | 3 | | | | |
| | - on peut écouter des chansons et regarde des films, | E9 | - | - | 1 | | | | |
| | - L'équipe ... doit créer ... et se concentre sur la grammaire | E11 | 1 | - | - | | | | |
| | - je peux aime un moyen | E12 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|--|--|-----------------------------------|-----------------------------|
| et pas l'autre | | | | | | | | pas l'autre | préposition est dû à |
| - on peut utiliser ... et | E15 | - | - | 1 | | | | - on peut utiliser ... et | l'oubli ou peut-être à la |
| demande une chose | | | | | | | | demandeur une chose | non concentration à |
| - pour étudie bien, sans | E16 | 1 | - | 2 | | | | - pour bien étudier , sans | l'écrit. Il a indiqué qu'il |
| arrive au niveau <i>bien...</i> , | | | | | | | | arriver à un bon niveau ..., | pensait au sujet du verbe |
| pour se marie | | | | | | | | pour se marier | en écrivant donc il a |
| - elle trouve <i>difficile de</i> | E17 | - | - | 3 | | | | - elle trouve des difficultés à | conjugué le verbe au |
| construit ..., nous | | | | | | | | construire ..., nous pouvons | présent avec le sujet |
| <i>peuvent</i> fait les | | | | | | | | faire des recherches, faire des | qu'il avait en tête. |
| recherches, fait des ... | | | | | | | | ... | Etudiant N° 15 : pensait |
| - pour complet étudier | E18 | 1 | - | - | | | | - pour compléter mes études | que le deuxième verbe |
| <i>lycées</i> | | | | | | | | au lycée | était éloigné du premier |
| - ... la <i>capacité</i> de | E21 | - | - | 1 | | | | - ... la capacité de partager ... | verbe conjugué, il l'a |
| partage ... | | | | | | | | | donc conjugué. |
| - elle <i>vas</i> entre la | E22 | - | - | 1 | | | | - elle va entrer dans la vie | Etudiant N° 21 : |
| moderne vie | | | | | | | | moderne | mentionne que c'est à |
| - pour <i>arriver</i> les | E29 | 1 | - | - | | | | - pour transmettre les | cause de l'oubli et de la |
| <i>informations</i> aux | | | | | | | | connaissances aux étudiants | vitesse durant l'écriture. |
| étudiants et donnent une | | | | | | | | et donner une bonne | Il pense que s'il avait |
| <i>belle</i> ambiance pendant | | | | | | | | ambiance pendant le cours | relu le texte, il aurait pu |
| <i>la cours</i> | | | | | | | | | corriger et ajouter le |
| - la fille ne peut jamais | E30 | - | - | 1 | | | | - la fille ne peut jamais porter | « r ». |
| porte la responsabilité | | | | | | | | la responsabilité | Enseignant N° 6 : la |
| - celui qui veut profite | En6 | - | - | 1 | | | | - celui qui veut profiter | raison de cette erreur est |
| - ... comment occupe les | En12 | - | - | 1 | | | | - ... comment occuper des | la vitesse et la non |
| enfants | | | | | | | | enfants | concentration durant |
| | | | | | | | | | l'écriture. |

Tableau 141. Confusion infinitif/ indicatif présent

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Défaut de conjugaison : infinitif au lieu de l'indicatif présent | - qui reconnaître | E1 | - | 1 | - | 9 | 20% | - qui reconnaît - ...la matière qui me semble..., ...qui ne trouve pas - ...parce que l'individu qui est marié, sentir qu'il est exemplaire dans la famille - les outils de la communication resordre les problèmes - qui laisser - cette fille qui vivre - des besoins qui vouloir les <i>personnages</i> - qui développer - il est ... et avoir des richesses ... et avoir une superficie, ... qui <i>sont souffrir</i> de ce problème | L'oubli et la non concentration durant l'écriture dus au manque de pratique. L'étudiant N° 16 : dit que l'erreur dans l'exemple « qui laisser » est due à l'oubli ou à la non concentration. Etudiant N° 28 : ne sait pas pourquoi il n'a pas conjugué le verbe « développer » dans le texte malgré sa bonne compétence à conjuguer les verbes du premier groupe. Il pense que la cause de cette erreur est la vitesse durant l'écriture et le manque de concentration. |
| | - ...la matière <i>que</i> me sembler ..., ...qui ne trouver pas | E5 | 1 | 2 | - | | | | |
| | - ...parce que l'individu qui est <i>mari</i> , sentir qu'il est exemplaire dans la famille | E 9 | - | - | 1 | | | | |
| | - les outils de la communication resordre les problèmes | E11 | - | - | 1 | | | | |
| | - qui laisser | E16 | - | - | 1 | | | | |
| | - cette fille qui vivre | E17 | - | - | 1 | | | | |
| | - des besoins qui vouloir les <i>personnages</i> | E23 | - | - | 1 | | | | |
| | - qui développer | E28 | - | - | 2 | | | | |
| | - il est ... et avoir des richesses ... et avoir une superficie, ... qui <i>sont souffrir</i> de ce problème | E29 | - | 2 | 1 | | | | |

Tableau 142. Le participe présent/ indicatif présent

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Défaut de conjugaison : le participe présent au lieu de l'indicatif présent | - mais nous voyons les gens <u>souffrant</u> à ce problème, ...des jeunes <u>communicant</u> facilement entre eux. | E11 | - | - | 2 | 1 | 2.22% | - mais nous voyons les gens souffrent de ce problème, ... des jeunes qui communiquent facilement entre eux. | L'apprenant a confondu entre la terminaison « ent » du présent et « ant » du participe présent car les deux ont la même prononciation à l'oral. |

Tableau 143. Indicatif imparfait 1^{ère} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Morphogramme « t » pour « s » | - Je <u>voulait</u> parler | E2 | 1 | - | - | 11 | 24.44 % | - Je voulais parler... - je détestais... - j'ai dépassé tous les problèmes - J'aimais beaucoup la | D'après les informateurs étudiants et enseignants les causes de ce type d'erreur sont : - l'ignorance de certains |
| | - je <u>détestait</u> ... | E14 | 1 | - | - | | | | |
| | - je <u>passait</u> toutes les <i>probleme</i> | E16 | 1 | - | - | | | | |
| | - J' <u>aimait</u> beaucoup la | E17 | 3 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|--|---|--|
| langue française et j'espérait si j'étais étudiante | | | | | | | langue française et j'espérais être étudiante | apprenants des conjugaisons des verbes à l'imparfait, |
| - J'étais toujours... | E18 | 1 | - | - | | | - J'étais toujours... | - l'utilisation fréquente |
| - Les matières <i>que je</i> semblait ... | E22 | 1 | - | - | | | - Les matières qui me semblaient ... | de la troisième personne |
| - <i>la mathématique ...</i> et je ne pouvait jamais <i>la</i> comprendre | E24 | 1 | - | - | | | - la mathématique ... et je n'arriverais pas à comprendre | de singulier dans leurs écrits, |
| - Quand j'étais <i>étudiant</i> dans <i>un</i> école | E25 | 8 | - | - | | | - Quand j'étais élève dans une école | - le manque de pratique |
| - moi j'étais <i>activité</i> et ... | E28 | 3 | - | - | | | - moi j'étais active et... | - l'oral à cause de la non prononciation des lettres finales. |
| - Pendant mes <i>études</i> <i>passé je trouvais</i> ... | E29 | 2 | - | - | | | - Pendant mes études passées j'ai trouvé ... | Voir les réponses de public enseignants et étudiants ci-dessous. |
| - j'avait | En13 | 2 | - | - | | | - j'avais | |

Etudiant N° 16 : dit que le fait d'écrire le « t » à la place du « s » dans l'exemple « je passait » a comme cause son ignorance des conjugaison des verbes à l'imparfait.

Etudiant N° 14 : pensait que le fait d'écrire des exemples à la troisième personne du singulier ainsi que l'utilisation fréquente de la troisième dans les écrits a influencé son écriture et a généralisé la conjugaison à la troisième personne. Le manque de pratique de l'expression écrite surtout avec la première personne car dans la majorité de leurs écrits, ils mentionnent d'autre personne. L'oral aussi est une des causes de ce type d'erreurs car on n'entend pas les derniers lettres. Il n'y a pas de différence entre les trois personnes du singulier à l'oral surtout à l'imparfait.

Etudiant N° 25 : la fréquence de la troisième personne dans les exemples et les textes écrits qu'ils lisent est la cause de la surgénéralisation du « t » à la fin du verbe même avec « je ».

Etudiant N° 28 : cette erreur est due à l'utilisation régulière de la troisième personne du singulier car la majorité des exemples sont toujours à la troisième personne du singulier.

Enseignant N° 13 : il confond le « t » et le « s » parce qu'ils ne se prononcent pas en fin de phrase, de plus il pense que la fréquence de conjugaison et d'utilisation de la troisième personne du singulier dans ses écrits peut être la cause car le « t » est toujours présent à la fin.

Tableau 144. Indicatif imparfait 6^{ième} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|------------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Morphogramme « s » pour « e + nt » | - Les matières littéraires qui <i>je</i> <u>présentais</u> ... celles qui <u>présentais</u> | En5 | 2 | - | - | 1 | 2.22% | - Les matières littéraires qui me présentaient ... celles qui présentaient | L'oral car la prononciation est toujours la même dans les deux cas. |

Tableau 145. Indicatif imparfait ; Confusion du conjugaison du verbe à l'imparfait

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|----------------------------|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Conjugaison de l'auxiliaire à la place du verbe ; | - <u>J'étais</u> <u>participe</u> , <u>J'étais aimer</u> | E2 | 3 | - | - | 2 | 4.44 % | - Je participais, J'aimais | Traduction littérale de l'arabe car dans cette dernière on dit : <i>kuntu 'šarek</i> , <i>kuntu aHbu</i> = <i>j'étais participe</i> , <i>j'étais</i> |

| | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|---|---|--|--|-------------------------------|---|
| confusion entre les temps de l'imparfait et le plus que parfait | - Elle était comprendre les besoins | E22 | 1 | - | - | | | - Elle comprenait les besoins | <i>aime</i> (traduction littérale). Les étudiants savent qu'en français on ne conjugue pas les deux verbes dans la même proposition donc ils ont gardé le deuxième verbe à l'infinitif. |
|---|---|-----|---|---|---|--|--|-------------------------------|---|

Tableau 146. Indicatif futur 3^{ième} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|-----------------------|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Désinence de la 1 ^{ère} sg au lieu de la 3 ^{ème} sg | - il pourrai | E26 | 1 | - | - | 1 | 2.22 % | - il pourrait /pourra | La cause de ce type d'erreur peut être : - l'utilisation fréquente de la première personne du singulier au futur - l'oral car on n' y entend pas la dernière lettre au conditionnel |

Tableau 147. L'auxiliaire « avoir » au passé composé 1^{ère} personne

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|------------------------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--------------------------------|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La 3 ^{ème} personne du singulier au lieu de la 1 ^{ère} | - ...je <u>l'a</u> donné le cahier | En6 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - ...je lui ai donné le cahier | Enseignant N° 6 : mentionne que la fréquence d'utilisation de la troisième personne du singulier dans ses écrits est la cause de ce type d'erreur. Il dit que s'il avait relu le texte, il aurait pu corriger l'erreur. |

Tableau 148. Le participe passé

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|------------------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Conjugaison du passé composé : (l'affixe du participe passé "t" au lieu du "s" avec le verbe | - Elle m'a <u>apprit</u> ... | E3 | 1 | - | - | 6 | 13.33 % | - Elle m'a appris... - J'ai appris - J'ai obtenu - elle m'a appris - elle m'a appris | Confusion de conjugaison des verbes ; - Les verbes qui se terminent par "dre" "apprendre" avec les verbes "craindre, joindre." Les verbes qui se terminent par "ir" |
| | - J'ai <u>apprit</u> | E11 | 1 | - | - | | | | |
| | - J'ai <u>obteni</u> | E18 | 1 | - | - | | | | |
| | - elle m'a <u>apprit</u> | E23 | 1 | - | - | | | | |
| | - elle m'a <u>apprit</u> | E27 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-------------|--------|--------|--------|---|-------|--|---|
| "apprendre, le "i" au lieu du "u" avec le verbe "obtenir" et l'ajout de l'affixe "t" avec le verbe "choisir" | - ... département <i>du</i> français, Je ne <i>l'</i> ai pas choisit | E28 | 1 | - | - | | | - ... département du français que je n'ai pas choisi | "obtenir" avec les verbes "sortir et partir" et le verbe choisir avec le verbe " établir". L'étudiant N° 28 : dit que peut-être a-t-il généralisé la conjugaison des verbes du deuxième groupe avec la conjugaison des verbes du troisième groupe. |
| Omission de l'accent du participe passé | - Ce moyen a influence - j'ai <i>trouve</i> des difficultés | E30 En11 | - 1 | - - | 1 - | 2 | 4.44% | - Ce moyen a influencé - j'ai éprouvé des difficultés | L'oubli et la non concentration durant l'écriture ainsi que l'absence de relecture du texte |
| Défaut de conjugaison : le participe passé au lieu de l'infinitif | - on peut utilisé l'Internet | E28 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - on peut utiliser l'Internet | L'étudiant N° 28 : pense que c'est l'influence de l'oral car le « é » et « er », à la fin du verbe, donnent le même son. Il pense que s'il avait relu le texte il aurait pu se corriger. |

Tableau 149. Le choix de l'auxiliaire "être" et "avoir" aux temps passés

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Auxiliaire "Avoir" à la place de "être" | - J'ai entré ... | E2 | 1 | - | - | 4 | 8.88 % | - Je suis entré... - le monde est devenu un village. - je me suis souvenu | Difficulté du choix de l'auxiliaire car ces types de verbes auxiliaires (être et avoir) n'ont pas |
| | - le monde a devenu un village. | E11 | - | - | 1 | | | | |
| | - je m'ai souvenu | E16 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|--------------------|-------------|-------------|-------------|---|--------|---|--|
| | - Ensuite, j'ai parti a Dhamar - ces civilisations ont fondé depuis ..., D'abord téléphon a paru - j'ai ressé sans rien dire, faire, | E18 E26 En6 | 1 - 1 | - 1 - | - 1 - | | | - Ensuite, je suis parti à Dhamar - ces civilisations ont été fondées depuis ..., D'abord le téléphone est apparu - Je suis resté sans rien dire, sans rien faire, | d'équivalents en arabe. Selon Al-Sabri (2010: 195) « Le verbe « être » en arabe s'utilise avec une autre forme verbale soit pour rendre l'imparfait du français soit pour le plus que parfait, mais pas du tout pour ce qui serait l'équivalent d'un passé composé ». Voir aussi les réponses des informateurs ci-après. |
| L'auxiliaire "être" à la place de "avoir" | - Je suis étude dans une des écoles | E20 | 1 | - | - | 1 | 2.22 % | - J'ai étudié dans une des écoles | L'étudiant N° 20 : dit que la cause de cette erreur est la traduction littérale de sa langue maternelle car on dit « kuntu adrus ». |
| Omission de l'auxiliaire « être » | - elle est une région yéménite qui Ø <i>situé</i> au..., - ...qui se situe à ... , Ø bordé par l'Arabie saoudite... - Les services touristiques Ø <i>développé</i> au Yémen, | E16 E 21 E26 | - - - | 1 1 1 | - - - | 3 | 6.66 % | - elle est une région yéménite qui est située au ..., - ...qui se situe à ..., il est bordé par l'Arabie saoudite... - Les services touristiques se sont développés au Yémen, | L'oubli et la difficulté du choix de l'auxiliaire. Etudiant N° 16 : dit que la cause est l'oubli. L'étudiant N° 21 : pense qu'il a écrit le mot « bordé » comme un adjectif, de plus, il a écrit le verbe « être » en début de phrase, il a donc pensé inutile de le réécrire une seconde fois. Il ajoute aussi qu'il y a des phrases qui commencent par un adjectif, il a opté sur ce |
| Omission de l'auxiliaire "Avoir" | - les technologies modernes Ø amélioré la communication entre les individus - ... je Ø compris | E9 E12 | - 1 | - - | 1 1 | 3 | % | - les technologies modernes ont amélioré la communication entre les individus - ... j'ai compris | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|--|--|--|---|
| | <i>quelque</i> mots comme ça va, bien..., Mais ces technologies modernes nous Ø mis plus proche plus <i>loins</i> - ils Ø amélioré | E25 | - | - | 1 | | | quelques mots comme ça va, bien..., Mais ces technologies modernes nous ont mis plus proche et plus loin - ils ont amélioré | modèle. L'étudiant N° 25 : dit qu'il a hésité entre le verbe « avoir » et « être » pour cela il a utilisé le participe passé sans auxiliaire à fin d'éviter l'erreur du choix de l'auxiliaire. |
|--|---|-----|---|---|---|--|--|--|---|

Etudiant N° 16 : pense que le verbe « se souvenir » se conjugue avec le verbe « avoir », ou peut-être a-t-il oublié la règle.

Enseignant N° 6 : le fait d'utiliser l'auxiliaire « avoir » à la place de « être » dans l'exemple « j'ai ressé = resté » est dû à une difficulté du choix de l'auxiliaire avec certains verbes comme « rester » car l'idée qu'il avait était que l'auxiliaire « être » ne s'utilise qu'avec les verbes de mouvement, le verbe « rester » ne fait pas partie de ces verbes.

Tableau 150. Répétition du verbe dans la phrase

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Répétition du verbe dans la même phrase | - <i>Yémen qui Sana'a est son capitale politique, c'est un pays est du Moyen Orient.</i> | E11 | - | 1 | - | 2 | 4.44% | - Le Yémen dont Sana'a est la capitale politique, c'est un pays du Moyen Orient. - son climat est froid l'hiver et chaud l'été | Traduction littérale de la langue maternelle vers le français. |
| | - <i>climat était forid l'hivre et l'été est...</i> | E19 | - | 1 | - | | | | |

Tableau 151. Le conditionnel présent

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|-----------------------|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| 6 ^{ème} personne | - ils <u>devrait</u> | E14 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - ils devraient | L'oral et la non concentration durant l'écriture Etudiant N° 14 : dit que la cause est le manque de concentration, l'oral et la fréquence d'utilisation de la troisième personne du singulier dans ses productions écrites |

Tableau 152. Le subjonctif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|----------------------------------|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| 3 ^{ème} personne | -... bien qu'il <u>ait</u> le même <u>age</u> . | E12 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | -... bien qu'il ait le même âge. | Surgénéralisation de conjugaison des verbes du premier groupe au subjonctif présent. |

5.3.2. L'accord du verbe

5.3.2.1. Accord sujet / verbe

Tableau 153. Le verbe est au singulier avec un sujet pluriel

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le verbe est au singulier avec un sujet pluriel | - les sites historiques est | E1 | - | 2 | - | 21 | 46.66% | - les sites historiques sont - les accidents qui sont /se passent - certaines étudiantes yéménites étudient ... Aussi les défauts d'Internet sont - Les services touristiques sont - où vous trouvez, mais il y a quelques jeunes filles qui aiment - on trouve que les étudiantes yéménites qui habitent ... - Quant aux matières qui me semblaient les plus faciles... - certains apprenants ne | Interférence de l'arabe ; Le verbe, en arabe, est toujours au singulier même si son sujet est au pluriel. Il est à noter que, dans une phrase verbale arabe, le verbe précède le sujet, nous constatons ici que les informateurs ont respecté la règle de la place du verbe en français où le verbe suit le sujet mais, par référence à leur langue source l'arabe, ils ont mis le verbe au |
| | - les accidents qui est | E2 | - | - | 1 | | | | |
| | - <i>certaine les étudiantes yéménites étudie ...</i> <i>Aussi défutes internet est</i> | E3 | - | - | 2 | | | | |
| | - Les services touristiques est | E4 | - | 1 | - | | | | |
| | - <i>ou vous trouve, mais il y a un peu jeune fille aime</i> | E5 | - | 3 | 1 | | | | |
| | - on trouve que les étudiantes yéménites qui habite ... | E6 | - | - | 3 | | | | |
| | - Quant aux matières qui <i>je semblais les plus faciles...</i> | E7 | 1 | - | - | | | | |
| - certains apprenants ne | E11 | 1 | - | - | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|---|---|
| <p>sait rien de cette langue. - Mais on trouve quelques familles qui a l'idée - les mathématiques qui m'a battu beaucoup, les lumières est, ...pour travailler dans un usines étrangères qui est... - les hommes yéménite a réalisé - beaucoup de familles marie ... - ils devient - Les habitants yéménite est... Les touristes recherche, beaucoup de risques qui menace l'individu - les jours passés était, des relations qui liée, des traditions yéménites qui est ..., ils vas subir - ... problèmes qui rencontre toutes les société - certaine des professeur n'utilise jamais la méthode de..., le technologie modernes jous un rôle...</p> | E12 | - | - | 1 | | | savent rien de cette langue. - Mais on trouve quelques familles qui ont l'idée | singulier. D'après les réponses des étudiants et les enseignants, la cause de ce type d'erreur est |
| | E15 | 1 | 1 | 1 | | | - les mathématiques qui m'ont beaucoup fatigué, les lumières sont, ...pour travailler dans des sociétés étrangères qui sont ... | la non concentration et la pensée en langue arabe durant l'écriture. Voir leurs réponses ci-après. |
| | E20 | - | 1 | - | | | - les hommes yéménites ont réalisé | Nous ajoutons que l'oral peut être la cause de certains dysfonctionnements surtout avec les verbes qui ont la même prononciation au singulier et au pluriel comme par exemple : |
| | E22 | - | - | 2 | | | - beaucoup de familles marient ... | marie/marient, |
| | E23 | - | - | 1 | | | - ils deviennent | menace/menacent etc. |
| | E26 | - | 3 | 1 | | | - Les habitants yéménites sont... Les touristes recherchent, beaucoup de risques qui menacent l'individu | |
| | E28 | 1 | 1 | 3 | | | - les jours passés étaient, des relations qui lient, des traditions yéménites qui sont ..., ils vont subir | |
| | E29 | - | - | 1 | | | - ... problèmes que rencontrent toutes les sociétés | |
| | E30 | 1 | - | 2 | | | - certains professeurs n'utilisent pas la méthode de..., les technologies modernes jouent un rôle... | |

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|--|--|
| - des villages qui est , beaucoup de gens que peut utiliser l'Internet - Les matières littéraires qui je semblais les plus faciles et les matières scientifiques celles qui présentais le plus de difficultés. - ces technologies parce qu'ils font ... et nous ouvre le monde - la plupart des filles yéménites peut | En3 | - | 1 | 1 | | | - des villages qui sont, beaucoup de gens qui peuvent utiliser l'Internet - Les matières littéraires me semblaient les plus faciles et les matières scientifiques celles qui présentaient le plus de difficultés. | |
| | En5 | 2 | - | - | | | | |
| | En6 | - | - | 3 | | | - ces technologies parce qu'elles font ... et nous ouvrent le monde | |
| | En8 | - | - | 1 | | | - la plupart des filles yéménites peuvent | |

Etudiant N° 15 : a écrit le verbe au singulier dans « les mathématiques qui m'a battu » parce que « les mathématique est une seule matière et pas plusieurs, il a pensé à la matière et pas au mot « mathématiques » qui est pluriel. Dans les deux autres exemples, il pensait en arabe et il a traduit ce qu'il avait en tête durant l'écriture. Il pense que l'influence de l'arabe, toujours présente dans son esprit, est la cause de ce type d'erreurs. Même en relisant le texte il ne pense pas qu'il aurait pu corriger ce type d'erreurs.

Etudiant N° 28 : pense que c'est à cause de l'influence de l'arabe car le verbe s'emploie toujours au singulier dans ce type de phrases. Pour le verbe « aller », ayant oublié la conjugaison de la troisième personne du pluriel, il l'a alors écrit à la 2^e personne.

Etudiant N° 7 : dit que c'est à cause de la non concentration durant l'écriture.

Enseignant N° 8 : pensait que le mot « plupart » n'a pas de sens pluriel car il a comme déterminant l'article « la » au singulier, donc il a écrit le verbe au singulier.

Enseignant N° 6 : mentionne que ce type d'erreur est du à sa pensée en langue arabe durant l'écriture car le verbe vient souvent au singulier.

Etudiant N° 20 : la non centration durant l'écriture.

Tableau 154. Accord sujet / verbe : le sujet est au singulier alors que le verbe est au pluriel

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le verbe est au pluriel avec un sujet singulier | - des difficultés... soit qu' elle soient à ... | E11 | 1 | - | - | 7 | 15.55 % | - des difficultés ...soit qu'elles soient dues à ... - mais le manque de services touristiques fait - Les coutumes et les traditions du Yémen sont - le nombre d'habitants est - le nombre d'habitants est - la forme des phrases françaises est... - On les appelle en arabe "Algamaría" c-à-d vitrail | Pour le dysfonctionnement commis par les étudiants N° 11 et N° 18, est dû à l'oral car ils ont maintenu la forme orale. Enseignant N° 6 : le fait de conjuguer le verbe au pluriel avec un sujet singulier est dû à : - le pronom « on » a un sens pluriel. - sa référence au complément d'objet précédant le verbe « les ». Pour les autres apprenants, ils ont accordé le verbe avec le complément du nom et non avec le nom. |
| | - mais le manque <i>des</i> services touristiques font | E13 | - | 1 | - | | | | |
| | - Les coutumes et les traditions du <i>yémen</i> il sont | E18 | - | 1 | - | | | | |
| | - <i>nombre</i> d'habitants sont | E22 | - | 1 | - | | | | |
| | - le nombre d'habitants sont | E27 | - | 1 | - | | | | |
| | - la forme des phrases françaises sont ... | E29 | 1 | - | - | | | | |
| - on les appellent en arabe "Algamaría" | En6 | - | 1 | - | | | | | |

Tableau 155. Reprise du sujet

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|-----------------------------------|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Reprise du sujet | - Toujours <i>les gens du yémen</i> <u>ils</u> du gat. | E18 | - | 2 | - | 1 | 2.22 % | - Les Yéménites mâchent du Qât... | La langue arabe où le pronom sujet est toujours attaché au verbe. Il est à noter qu'en arabe le sujet s'exprime deux fois ; détaché et attaché au verbe de la phrase. |

5.3.2.2. Accord du participe passé

Tableau 156. Avec l'auxiliaire avoir

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Accord du participe passé avec le sujet | - Je n'ai pas <u>rencontrée</u> - J'ai <u>passée</u> - la plupart des jeunes avaient <u>émigrés</u> , Ils ont <u>maltuples</u> leurs... | E2 E5 E7 | 2 1 1 | - - - | - - 1 | 7 | 15.55% | - Je n'ai pas rencontré - J'ai passé - la plupart des jeunes avaient émigré, Ils ont multiplié leurs... | Surgénéralisation de la règle d'accord du sujet avec le participe passé avec l'auxiliaire « être » en français. |

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|---|--|
| - j'ai rencontrée ... - Nous avons rencontrées - j'ai rencontrées beaucoup de difficultés - j'ai rencontrée | E19 | 1 | - | - | | | - j'ai rencontré ... - Nous avons rencontré - j'ai rencontré beaucoup de difficultés - j'ai rencontré | Etudiant N° 7 : dit qu'il a oublié la règle c-à-d avec quel verbe le participe passé s'accorde avec le sujet (avec avoir ou avec être) donc il a généralisé la règle avec le verbe avoir. |
| | E22 | 1 | - | - | | | | |
| | E30 | 2 | - | - | | | | |
| | En9 | 1 | - | - | | | | |

5.3.2.3. Absence d'accord du participe passé

Tableau 157. Omission d'accord du participe passé

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de l'accord du participe passé avec le COD | - ... ces matières et je ne les ai pas compris . | E8 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - ... ces matières et je ne les ai pas comprises. | Méconnaissance de la règle d'accord du participe passé |
| Omission de l'accord du participe passé avec le sujet (féminin) avec l'auxiliaire être | - les technologies modernes ... sont devenus | E7 | - | - | 1 | 5 | 11.11% | - les technologies modernes sont devenues | Selon les réponses des informateurs étudiants N° 7 et N° 15 ainsi que l'enseignant N° 8, ci-après, la cause de ce type d'erreur peut-être : - la méconnaissance du genre des mots, - l'ignorance de la règle |
| | - La communication est amélioré entre les individus | E15 | - | - | 1 | | | - La communication est améliorée entre les individus | |
| | - quand je suis entre | E17 | 1 | - | - | | | - quand je suis entrée | |
| | - la communication s'est amélioré | E24 | - | - | 1 | | | - la communication s'est améliorée | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|-----|---|---|---|---|-------|--|---|
| | - <i>ce cérémonie s'est réalisé</i> | En8 | - | - | 1 | | | - cette cérémonie s'est réalisée | d'accord du participe passé après le verbe être. |
| Omission de l'accord du participe passé avec le complément d'objet direct "que" | - Les difficultés que j'ai rencontrée | E8 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - Les difficultés que j'ai rencontrées | Etudiant N° 8 : dit qu'il ne savait pas qu'on doit accorder le participe passé avec le complément direct « que ». |

Etudiant N° 15 : ne savait pas qu'on accorde le participe passé avec le sujet après le verbe « être ». L'idée qu'il avait ; est que le verbe « être » se conjugue avec les verbes de mouvement, dans ce cas le participe passé doit être accordé avec le sujet. Dans les autres cas il n'avait aucune idée donc il a choisi d'écrire le participe passé dans cette phrase sans l'accorder avec le sujet.

Etudiant N° 7 : pensait que le mot « technologie » est du genre masculin en français pour cette raison il n'a pas ajouté le « e » du féminin au participe passé.

Enseignant N° 8 : pensait que le mot « cérémonie » est du genre masculin donc il a accordé le participe passé avec le sujet.

5.4. Concordance des temps dans la phrase

Tableau 158. Confusion ; présent / passé composé

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| L'indicatif présent à la place du passé composé | - Je ne sais pas pourquoi <u>j'entre</u> cette partement, <u>je visite</u> Wdie Banna, Nous <u>surveillent</u> que le mode <u>divent</u> ... | E5 | 1 | 2 | 1 | 12 | 26.66 % | - Je ne sais pas pourquoi je suis venue dans ce département, j'ai visité Wadi Banna, Nous remarquons que le monde est devenu - Pendant mes études... j'ai eu beaucoup de problèmes. - j'ai rencontré des difficultés. - Les difficultés que j'ai rencontrées pendant ... - j'ai appris la langue française, Pour savoir plus de mes sources, un de mes oncles n'a pas étudié - Dans ma scolarité, j'ai rencontré beaucoup ..., depuis l'ère de "ALZIDIINE" et "ALQASMIINE" qui ont | L'utilisation du présent à la place du passé composé montre que les informateurs maîtrisent moins le passé composé que le présent qui représente pour eux une forme plus simple à laquelle ils se sont habitués. D'après nos informateurs apprenants et enseignants, les causes de ce type d'erreur sont : - « la méconnaissance de la différence entre les temps passé et présent » étudiant N° |
| | - Pendant mes études... <u>j'ai</u> beaucoup des problèmes | E6 | 1 | - | - | | | | |
| | - je <u>rencontre</u> difficultés | E9 | 1 | - | - | | | | |
| | - Les <u>difficiles</u> qui ma <u>rencontre</u> pendant... | E10 | 1 | - | - | | | | |
| | - <u>j'apprend</u> la langue française, Pour savoir plus de mes sources, un de mes oncles <u>n'étude pas</u> | E12 | 2 | - | 1 | | | | |
| - Dans ma scolarité, je <u>rencontre</u> beaucoup ... , depuis l'ère de "ALZIDIINE" et | E16 | 4 | 1 | - | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|--|--|------------------------------------|
| 'ALQASMIINE" qui laissent beaucoup de traces | | | | | | | laissé beaucoup de traces | 16. |
| - je lui trouve <i>difficilite</i> | E17 | 2 | - | - | | | - j'ai trouvé cela difficile | - « la vitesse durant l'écriture » |
| - j'entre | E18 | 2 | - | - | | | - je suis entré | enseignant N° 7. |
| - puis j'étude | E20 | 1 | - | - | | | - puis j'ai étudié | Voir les réponses ci-après. |
| - qui m'aident et m'encouragent <i>beaucoup</i> | E24 | 3 | - | - | | | - qui m'ont aidé et m'ont beaucoup encouragé | |
| - pendant ma scolarité passée je n' ai pas de difficultés | En7 | 1 | - | - | | | - pendant ma scolarité passée je n'ai pas rencontré de difficultés | |
| - J'aime beaucoup les années de l'école | En12 | 1 | - | - | | | - J'ai beaucoup aimé les années de l'école | |

Etudiant N° 16 : ne sait pas qu'il fallait conjuguer le verbe au passé composé, il ne connaît pas suffisamment la différence entre les temps passé et présent. Il ajoute que le présent peut quelquefois exprimer le passé mais il ne se rappelle pas dans quel contexte.

Enseignant N° 7 : pense que c'est à cause de la vitesse durant l'écriture ou peut-être voulait-il dire qu' « il n'avait pas de difficultés, ni au passé ni au présent » c'est la raison pour laquelle il a utilisé le présent à la place du passé composé.

Etudiant N° 20 : ne pensait pas à la concordance des temps dans le texte, ce qu'il l'intéressait était d'écrire une idée soit au présent ou au passé.

Tableau 159. Confusion ; passé composé / présent

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-------------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le passé composé au lieu du présent | - comme a mentionné le <i>Quoran</i> . | E14 | - | 1 | - | 3 | 6.66% | - comme le mentionne le Coran. - On rejoint avec l'internet ceux qui ... - Aussi, je me souviens d'un professeur | La traduction littérale de l'arabe vers le français et la méconnaissance de concordance des temps. |
| | - On est rejoint avec l'internet à ceux qui sont... | E13 | - | - | 1 | | | | |
| | - Aussi, je m'ai souvenu un professeur | E16 | 1 | - | - | | | | |

Etudiant N° 14 : traduction littérale de l'arabe car on dit toujours « a mentionné le Coran et non comme le mentionne le Coran »

Etudiant N° 16 : ne connaît pas assez la conjugaison ni les temps de certains verbes tels que « se souvenir » donc il a commis cette erreur.

Tableau 160. Confusion ; présent / imparfait

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| L'indicatif présent à la place de l'imparfait | - ...parce qu'elle est juste, gentille | E2 | 1 | - | - | 28 | 53.33% | - ...parce qu'elle était juste, gentille - les matières étaient très faciles - C'était, pour moi le plus grand problème - Les difficiles ... étaient...il y avait des problèmes particuliers - elle était un obstacle quelquefois. - qui s'appelait Dhamar Ali - j'étudiais bien mais j'avais quelques difficultés - J'avais un problème - j'avais peur - les professeurs n'étaient pas bons - car il y avait les amis - Il n'y avait pas assez de | L'étudiant N° 16 : dit que l'erreur du choix du temps dans l'exemple « j'ai des problèmes » est due à sa méconnaissance de la différence entre les temps ainsi qu'à sa faiblesse en grammaire. Etudiant N° 25 : a utilisé le présent « s'appelle » car la personne dont il parle a le même nom au passé et au présent et si on dit « il s'appelait » cela veut dire qu'il a changé de nom au présent. Dans ce cas il pense qu'il faut utiliser toujours le présent. Enseignant N° 15 : mentionne que le présent peut remplacer le passé. Même en arabe LM, on |
| | - les matières sont très faciles | E6 | 2 | - | - | | | | |
| | - C'est un grave problème | E7 | 1 | - | - | | | | |
| | - Les <i>difficiles</i> ... sont ...il y a problème particulière | E10 | 2 | - | - | | | | |
| | - elle est un obstacle quelquefois | E11 | 1 | - | - | | | | |
| | - qui s'appelle Dhamar Ali | E13 | - | 1 | - | | | | |
| | - j'étudiais bien mais il y a quelques <i>difficultes</i> | E15 | 3 | - | - | | | | |
| | - J'ai une problème | E16 | 2 | - | - | | | | |
| | - j' a peur | E17 | 2 | - | - | | | | |
| | - les <i>professeur</i> ne sont pas <i>bien</i> | E19 | 1 | - | - | | | | |
| | - car il y a les amis | E20 | 1 | - | - | | | | |
| - Il n' y a pas <i>beaucoup</i> de | E22 | 1 | - | - | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----|----|---|---|--|--|--|---|
| | professeurs - <i>dans la</i> quatrième année il n'y a pas des professeurs <i>qui son</i> spécialisés et les méthodes sont retards parce qu'il y a <i>changer</i> des professeurs | E23 | 4 | - | - | | | professeurs - en quatrième année il n'y avait pas de professeurs spécialisés et les méthodes prenaient de retards parce qu'il y avait des changements des professeurs | peut utiliser le présent pour exprimer le passé, de plus, il voulait dire que les enseignants qui ne sont pas compétents soit au passé et même aujourd'hui font partie des difficultés rencontrées par les étudiants et pas seulement pour les enseignants qui leur ont enseignés. Etudiant N° 15 : a conjugué le premier verbe à l'imparfait « j'étudiais » car il décrivait le déroulement de ses études au passé mais pour le deuxième verbe il l'a conjugué au présent dans « mais il y a quelques <i>difficultés</i> » pour exprimer que les difficultés dont il parle perdurent aujourd'hui, pour cette raison il a utilisé le présent au lieu de l'imparfait. Etudiant N° 28 : a oublié la règle de l'imparfait. Etudiant N° 7 : a gardé le présent à la place de l'imparfait parce que l'idée qu'il avait, était que le |
| | - il s'appelle ... | E25 | 2 | - | - | | - il s'appelait ... | | |
| | - l'université est bien... | E26 | 10 | - | - | | - l'université était bien ... parce qu'il n'y avait pas | | |
| | - Il y a des <i>matériaux</i> | E27 | 4 | - | - | | - Il y avait des matières | | |
| | - les jours passés... Il y a des matières faciles | E28 | 3 | - | - | | - les jours passés... Il y avait des matières faciles | | |
| | - parce qu'il n' y a pas beaucoup | En1 | 1 | - | - | | - parce qu'il n'y avait pas beaucoup | | |
| | - Je n' ai pas beaucoup de temps ..., les matières qui me semblaient les plus faciles sont le <i>Qura'an</i> | En3 | 7 | - | - | | - Je n'avais pas beaucoup de temps ..., les matières qui me semblaient les plus faciles étaient le Coran | | |
| | - aussi <i>au</i> passé les gens préfèrent ce mariage parce qu'ils ont peur et ils pensent | En4 | - | - | 3 | | - aussi dans le passé les gens préféraient ce mariage parce qu'ils avaient peur et ils pensaient | | |
| | - ... mais peut-être <i>parce</i> <i>que</i> je fais les leçons littéraires par cœur, parce que avant ces | En5 | 1 | - | 1 | | - ... mais peut-être que j'apprenais les leçons littéraires par cœur, parce que avant ces | | |

| | | | | | | | | |
|---|------|----|---|---|--|---|---|---|
| <p>technologies les lettres <u>prennent</u> langue temps</p> <p>- je pense si tous les jeunes <u>s'occupent de</u> leur étude</p> <p>- Il <u>y a</u> beaucoup d'étudiantes en classe. Il n' <u>y a</u> pas assez ...</p> <p>- elle <u>s'appelle</u> Fatama'a</p> <p>- parce que <u>j'ai</u> des amis</p> <p>- <u>c'est</u> au 1^{er} année, au passé les gens ne <u>donnent</u> une importance</p> <p>- aux professeurs eux-mêmes qui <u>parlent</u> toujours en arabe</p> <p>- cela <u>est</u> cause des enseignements qui ne <u>sont</u> pas les plus compétents</p> | En8 | - | - | 1 | | | technologies les lettres mettaient longtemps | <p>problème dont il parlait dans le texte, perdue au temps présent et non pas seulement au passé donc il l'a laissé au présent.</p> <p>Enseignant N° 13 : pensait que le présent peut indiquer le passé c'est pourquoi il a écrit au présent.</p> <p>Enseignant N° 8 : dit que la phrase est au présent donc il n'est pas nécessaire de conjuguer le verbe à l'imparfait.</p> <p>Etudiant N° 20 : avait une difficulté à utiliser les temps passés, pour cela, il écrivait souvent en utilisant le présent.</p> |
| | En9 | 2 | - | - | | | - je pense que si tous les jeunes faisaient des études | |
| | En11 | 1 | - | - | | | - Il y avait beaucoup d'élèves en classe. Il n' y avait pas assez ... | |
| | En12 | 9 | - | 1 | | | - elle s'appelait Fatama'a, | |
| | En13 | 3 | - | - | | | - parce que j'avais des amis | |
| | En14 | 11 | - | - | | | - c'était en 1 ^{er} année, dans le passé les gens ne donnaient aucune importance | |
| En15 | 2 | - | - | | | - aux professeurs eux-mêmes qui parlaient toujours en arabe | | |
| | | | | | | | - cela était à cause des enseignants qui n'étaient pas assez compétents | |

D'après les réponses de nos informateurs enseignants et étudiants sur la question « Pourquoi ont-ils employé l'indicatif présent au lieu de l'imparfait ? » nous constatons que les causes de ce type d'erreur sont dues à :

- leur méconnaissance de la différence entre les temps,
- la faiblesse en grammaire,
- leur pensée en langue arabe et en langue maternelle durant l'écriture,

- l'idée que le présent peut remplacer l'imparfait dans certains contextes,
- l'oubli de la règle de formation de l'imparfait,
- difficulté à utiliser les temps du passé.

Tableau 161. Confusion ; imparfait / présent

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| L'imparfait pour le présent | - J' avais un bon souvenir... | E3 | 2 | - | - | 9 | 20% | - J'ai un bon souvenir... - surtout s'il aime le prof. - Mais, si l'électricité est coupée, je peux communiquer - le téléphone portable qui devient nécessaire... - son climat est froid - Mais je préférerais le professeur de ..., je l'aime et le respecte encore aujourd'hui - toutefois elle a un | - La confusion des temps verbaux et la méconnaissance de la différence entre eux. - la traduction littérale de la langue maternelle vers le français. Voir les réponses des informateurs étudiants et enseignants ci-après le tableau. |
| | - surtout s'il aimait le prof. | E8 | 1 | - | - | | | | |
| | - Mais, si l'électricité était coupé, je peux communiquer | E16 | - | - | 1 | | | | |
| | - le téléphone portable qui deuais nécessaire... | E18 | - | - | 1 | | | | |
| | - ... climat était forid | E19 | - | 1 | - | | | | |
| | - Mais je préfèrait le professeur de ..., je l'aimait et le respectait jusqu'aujourd'hui | E25 | 3 | - | - | | | | |
| | - toutefois elle avait un | E26 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|--|--|--|--|
| bon cœur. C'est pourquoi, nous l'aimons beaucoup | | | | | | | | bon cœur. C'est pourquoi, nous l'aimons beaucoup | |
| - Il y avait un bon souvenir de ... | E27 | 1 | - | - | | | | - j'ai / je garde un bon souvenir de ... | |
| - il y avait deux <i>genres</i> de téléphone portable | En13 | - | - | 2 | | | | - il y a deux types de téléphone portable | |

L'étudiant N° 16 : dit que l'erreur du choix du temps dans l'exemple « Mais, si l'électricité était coupé, je peux communiquer » est due à sa méconnaissance de la différence entre les temps ainsi qu'à sa faiblesse en grammaire.

L'étudiant N° 25 : confirme qu'il a utilisé l'imparfait pour décrire ses sentiments vers lui en ce temps-là, il pense alors qu'il faut utiliser l'imparfait dans ce contexte.

L'enseignant N° 13 : confond entre les deux temps, il hésite quelquefois à conjuguer le verbe au présent ou au passé.

L'étudiant N° 8 : pense que la cause est la traduction littérale de la langue maternelle vers le français car durant l'écriture il pensait en langue maternelle.

Tableau 162. Confusion ; indicatif présent /conditionnel présent

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le présent à la place du conditionnel présent | - je pense si tous les jeunes <i>s'occupent de leur étude</i> ; ils insistent à <i>continuer afin</i> d'obtenir un certificat et ainsi cela aide à <i>empêcher</i> le mariage précoce | En8 | - | - | 2 | 1 | 2.22% | - je pense que si tous les jeunes faisaient des études, ils devraient obtenir un certificat et ainsi cela aideraient à empêcher un mariage précoce | Enseignant N° 8 : dit qu'il voulait écrire au présent donc il n'a pas utilisé ni l'imparfait ni le conditionnel. |

Tableau 163. Confusion ; passé composé / imparfait

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le passé composé à la place de l'imparfait | - il est entre dans la classe... | E6 | 2 | - | - | 9 | 20% | - il entraît dans la classe... - La cause n'était pas les professeurs mais, je détestais ces matières... - ...parce qu'on ne | Ce type d'erreur est dû à : - La pensée en langue maternelle durant l'écriture. - difficulté à distinguer entre le passé composé et l'imparfait. |
| | - La cause n'était pas les professeurs mais, j'ai détesté ces matières... | E8 | 1 | - | - | | | | |
| | - ...parce qu'on ne | E9 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|--|---|--|
| <p>travaillait pas bien, on <u>n'a compris pas</u> vite, - durant mes études primaires à cause <i>les</i> professeurs qui <u>ont manqué</u> le style - parce que le professeur <u>a été parler</u> par <i>simpléte</i> - parce que avant ces technologies la communication <u>a été</u> très <i>déficille</i> - ... <i>pourtont</i> <u>j'ai aimé</u> beaucoup la sociologie - l'enseignante de cette matière était méchante, sévère <i>pour cela</i> <u>j'ai essayé</u> toujours de l'éviter - la fille yéménite était ignorante, quelque famille <u>ne l'a pas permet</u> d'étudier</p> | E13 | 1 | - | - | | | travaillait pas bien, on ne comprenait pas vite, - durant mes études primaires à cause des professeurs qui manquaient de style - parce que le professeur parlait_ simplement /d'une manière simple. - parce que avant ces technologies la communication était très difficile - ...pourtant j'aimais beaucoup la sociologie - l'enseignante de cette matière était méchante, sévère et j'essayais toujours de l'éviter - la fille yéménite était ignorante, certaines familles ne lui permettaient pas d'étudier | L'étudiant N° 8 : confirme qu'il a une difficulté à distinguer entre les deux temps dans certains contextes. L'enseignant N° 6 : dit qu'il a encore une difficulté à distinguer entre l'imparfait et le passé composé dans certains contextes. L'enseignant N° 8 : dit que la cause de cette erreur est la pensée en langue maternelle. Il ajoute qu'il a utilisé le passé composé car c'est un temps où l'action est terminée au moment où l'on parle. Il dit que le refus de la famille se dit une seule fois et pas tout le temps. |
| | E18 | 1 | - | - | | | | |
| | E24 | - | - | - | 1 | | | |
| | En1 | 1 | - | - | - | | | |
| | En6 | 2 | - | - | - | | | |
| En8 | - | - | - | 1 | | | | |

Tableau 164. Confusion ; imparfait / passé composé

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Ignorance des valeurs des temps du passé : l'imparfait au lieu du passé composé | - La dernière année j'étais très malade. | E2 | 1 | - | - | 10 | 22.22% | - La dernière année j'ai été très malade. | L'étudiant N° 16 : pense que l'erreur du choix du temps dans l'exemple « malgré cela, je passait toutes les probleme » est due à sa méconnaissance de la différence entre les temps ainsi qu' à sa faiblesse en grammaire. L'étudiant N° 28 : a décrit à l'imparfait car ce fait se répète au passé et au présent donc on doit, à son avis, utiliser l'imparfait. Il ajoute également qu'on n'utilise le passé composé que pour exprimer un fait terminé au moment où l'on parle. Enseignant N° 6 : dit que les « événements » dont il parle dans l'exemple se |
| | - au 3 ^{ème} année je rencontrais beaucoup de difficultés | E9 | 1 | - | - | | | - en 3 ^{ème} année j'ai rencontré beaucoup de difficultés | |
| | - En 2 ^{ème} année nous ne commencions pas ... | E12 | 2 | - | - | | | - En 2 ^{ème} année nous n'avons pas commencé ... | |
| | - malgré cela, je passait toutes les probleme | E16 | 7 | - | - | | | - malgré cela, j'ai dépassé tous les problèmes | |
| | - On rencontrait plusieurs difficultés | E24 | 1 | - | - | | | - On a rencontré des difficultés | |
| | - Franchement, je ne les rencontrais pas au première année | E26 | 2 | - | - | | | - Franchement, je n' les ai pas rencontrées en première année | |
| | - avec mes professeurs je pouvais ruissir | E28 | 1 | - | - | | | - grâce à mes professeurs j'ai pu réussir | |
| | - ... je trouvait quelque difficulté | E29 | 1 | - | - | | | - ... j'ai trouvé quelques difficultés | |
| | - ... j'ai connu beaucoup de gens, il y avait des événements | En6 | 1 | - | - | | | - ... j'ai connu beaucoup de gens. il y a eu des événements | |
| | - Pendant ma scolarité | En10 | 1 | - | - | | | - Pendant ma scolarité | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | passée, beaucoup de difficultés se présentaient à moi | | | | | | | passée, beaucoup de difficultés se sont présentées à moi | répétaient donc il a utilisé l'imparfait. Il ne savait pas que le mot événement évoque un fait unique (un mariage, une naissance etc. il ajoute que sa traduction littérale de l'arabe vers le français est une des causes de cette erreur. |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|

Tableau 165. Confusion ; passé composé / plus que parfait

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le passé composé pour le plus que parfait | - toutes les matières étaient encore difficiles pour moi car <u>j'ai perdu</u> la confiance | E13 | 4 | - | - | 3 | 6.66% | - toutes les matières étaient encore difficiles pour moi car j'avais perdu confiance en moi-même - j'avais un devoir de mathématiques, j'avais fait ... - parce que j'avais bien répondu et je n'avais jamais eu une telle note. | Difficulté d'utilisation des temps passés. Les enseignants N° 6 et N° 8 : disent qu'il ne savent pas utiliser le plus que parfait donc ils l'ont remplacé par le passé composé qu'ils connaissent. |
| | - j'avais un devoir <i>du</i> <u>mathématique</u> , <u>j'ai fait</u> | En6 | 2 | - | - | | | | |
| | ... - parce que <u>j'ai bien répondu</u> et <i>ce n'était jamais ma note.</i> | En8 | 1 | - | - | | | | |

Tableau 166. Confusion ; plus que parfait / l'imparfait

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le plus que parfait à la place de l'imparfait | - Quand je mémoraisais, <u>j'avais répéter</u> plusieurs fois | E15 | 1 | - | - | 2 | 4.44 % | - Quand je mémoraisais, je répétais plusieurs fois - tous mes professeurs sauf M. qui n'expliquait pas ses <i>cours</i> | L'étudiant N° 15 : mentionne qu'il a utilisé le plus que parfait avec le deuxième verbe dans « Quand je mémoraisais, j'avais <i>répéter</i> plusieurs fois » pour exprimer que le fait de répéter précède la mémorisation car en français le plus que parfait précède l'imparfait. Il pense que le manque de pratique de la production écrite et de la lecture en français est la cause principale de ses erreurs. De plus, il a une difficulté dans la concordance des temps en français. L'enseignant N°13 : dit qu'il a un problème concernant le choix du temps du verbe car il n'a pas étudié la grammaire comme il le faut principalement sa promotion. |
| | - tous mes professeurs <i>soif</i> M. qui <u>n'avait pas expliqué</u> ses <i>matière</i> | En13 | 1 | - | - | | | | |

Tableau 167. Confusion ; futur simple / indicatif présent

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le futur simple à la place de l'indicatif présent | - ...mais quand on prend le <i>déjeuner</i> ensemble ça <u>sera</u> plus mieux. - aujourd'hui nous <u>pourrons</u> communiquer facilement avec les autres | E12 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - ...mais quand on prend le déjeuner ensemble c'est mieux. - aujourd'hui nous pouvons communiquer facilement avec les autres | Méconnaissance de la différence entre l'indicatif présent et le future simple |
| | | E26 | - | - | 1 | | | | |

Tableau 168. Confusion ; futur simple / conditionnel présent

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le futur simple à la place du conditionnel présent | - je croyais qu'après quatre ans je <u>parlerai</u> le français comme les <i>parisiens</i> - et <u>j'aurai</u> beaucoup de <i>souvenir</i> de mes professeurs | E12 | 1 | - | - | 2 | 4.44% | - je croyais qu'après quatre ans je parlerais le français comme les parisiens - et j'aurais beaucoup de souvenirs de mes professeurs | L'oral car le « s » final ne s'entend pas. |
| | | E26 | 1 | - | - | | | | |

Tableau 169. Confusion ; futur proche / futur de passé

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le futur proche au lieu du futur de passé | - j'avais des rêves à réaliser sans penser que je vais rencontrer - <i>Au fait</i> je ne pensais pas que je vais trouver ... | E13 | 1 | - | - | 2 | 4.44 % | - j'avais des rêves à réaliser sans penser que j'allais rencontrer - En fait je ne pensais pas que j'allais rencontrer ... | Méconnaissance du futur de passé. Les apprenants, dans ces deux exemples, ont utilisé le futur proche qu'ils connaissent. |
| | | E26 | 1 | - | - | | | | |

Tableau 170. Confusion ; indicatif / subjonctif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| L'indicatif présent à la place du subjonctif | - le Yémen <i>voudrais</i> la liberté pour que est ... - ... certainement qu'on prend soin d'elle. | E4 | - | 1 | - | 3 | 4.44 % | - le Yémen a besoin de la liberté pour qu'il soit... - ... certainement qu'on prenne soin d'elle. | Etudiant N° 14 : l'absence du subjonctif en arabe ou le non changement de conjugaison des verbes en arabe. Traduction littérale de l'arabe sans tenir compte de la règle en français |
| | | E14 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|---|--------|---|---|
| L'indicatif imparfait à la place du subjonctif | - Bien que Mme ... était très nerveuse | E26 | 1 | - | - | 1 | 2.22 % | - Bien que Mme ... soit très nerveuse | La pensée en langue arabe durant l'écriture car en arabe on utilise la valeur de l'imparfait (temps) dans ce contexte. L'apprenant ne sait pas qu'en français, après « bien que » le verbe vient au subjonctif. |
| Le subjonctif passé au lieu de l'imparfait | - on pense qu'elle ait trouvé une <i>bonne</i> vie avec son <i>marie</i> | En8 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | - on pense qu'elle pouvait avoir une vie heureuse avec son mari | Enseignant N° 8 : pensait que le verbe « penser + que » doit être suivi par le subjonctif. |

Tableau 171. Confusion ; participe présent / imparfait

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le participe présent au lieu de l'imparfait | - j'ai <i>trouvée</i> qui chaque le professeur ayant la prononciation <i>différence</i> | E30 | 1 | - | - | 1 | 2.22 % | - j'ai trouvé que chaque professeur avait une prononciation différente | Méconnaissance de temps de l'imparfait |

Tableau 172. Confusion : voix active / voix passive

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-------------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La voix active pour la voix passive | - Sana'a qui a constitué avant J.C. | E11 | - | 1 | - | 2 | 4.44% | - Sana'a qui a été construite avant J.C. - "Dar alhajer" c'est un palais qui est construit depuis longtemps sur une grande pierre | Méconnaissance de la voix passive peu pratiquée par les apprenants. |
| | - "Dar alhajer" <i>il est une maison</i> qui constuait depuis longtemps sur une grande pierre | E12 | - | 1 | - | | | | |

Tableau 173. Confusion ; infinitif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| L'infinitif au lieu du subjonctif | - <i>il faut tous les étudiantes</i> étudier | E6 | 1 | - | - | 2 | 4.44% | - il faut que toutes les étudiantes étudient/travaillent - il faut que la fille ait | Méconnaissance de la conjugaison des verbes au subjonctif |
| | - il faut que la fille avoir | E22 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|---|-------|--|---|
| L'infinitif au lieu du passé composé | - Je crois qu'aujourd'hui le monde est <i>causé</i> par ... et devenir comme un petit village | E10 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - Je crois qu'aujourd'hui le monde est dominé par ... et est devenu comme un petit village | Etudiant N° 15 : ne sait pas pourquoi il a utilisé l'infinitif ; peut-être a-t-il oublié ou hésité sur le choix du temps à utiliser. Il pensait le corriger en fin de rédaction ou durant la relecture du texte, et peut-être qu'en raison du manque du temps il n'a pas relu le texte. |
| | - les mathématiques que je ne <i>la</i> comprendre jamais | E15 | 1 | - | - | | | - les mathématiques que je n'ai jamais comprises | |
| Emploi de l'infinitif dans proposition interrogative indirecte ; ajout superflu du verbe "pouvoir" | - Je ne sais pas comment <i>je peux</i> écrire un texte | E26 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - Je ne sais pas comment écrire un texte | Traduction littérale de la langue maternelle (LM) |

6. Le groupe adjectival

6.1. L'accord en genre de l'adjectif

Avant d'aborder les erreurs commises par notre public (étudiants et enseignants), il nous paraît important de présenter la règle de l'accord de l'adjectif en français qui pourrait être une des causes des difficultés rencontrées par notre informateurs.

La règle générale de la formation du féminin des adjectifs qualificatifs est qu'on ajoute un « e » à la forme écrite du masculin, ce qui entraîne dans la plupart des cas une modification phonétique comme dans *grand* [grã] *grande* [grãd]. Cependant il y a aussi des adjectifs qui sont variables à l'écrit tandis qu'à l'oral la prononciation ne se change pas malgré l'ajout du « e » comme par exemple : les adjectifs qui se terminent

par « u », « é », « i », « r », « al », « ol », « il », « ct » etc. (Delatour et al, 2004 : 25). Nous constatons que l'absence de prononciation du « e » du féminin pourrait être une des causes de l'oubli de l'accord de certains adjectifs de même type.

6.1.1. Accord de l'adjectif en position d'épithète avec le nom

Tableau 174. Le masculin à la place du féminin

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin pour le féminin | - la <i>spécliste</i> français , des régions très <i>vert</i> | E2 | 1 | 2 | - | 28 | 62.22% | - la spécialiste française, des régions vertes (verdoyantes) - une source importante, beaucoup d'informations importantes - ...communication directe, révolution importante - des relations interdites - la cause principale - ...en langue française - des difficultés importantes ...,... îles naturelles, la meilleure création de l'homme - la langue anglaise - la meilleure création - les relations sociales | D'après les réponses des informateurs étudiants et enseignants, nous constatons que les causes de ce type d'erreur sont : - l'oral car le « e » du féminin ne s'entend pas, - la pensé en arabe pendant l'écriture en français, - la méconnaissance du genre de certains mots qui précèdent |
| | - <i>source</i> important , beaucoup de <i>formation important</i> | E3 | - | 1 | 1 | | | | |
| | - ...communication direct , <i>revolution important</i> | E5 | 2 | - | 1 | | | | |
| | - des relations intérdits | E8 | - | - | 1 | | | | |
| | - la cause principal | E9 | 1 | - | - | | | | |
| | - ...en langue français , | E10 | 1 | - | - | | | | |
| | - des difficultés importants | E11 | 2 | 1 | 1 | | | | |
| | ..., ... îles naturels, le mieux création de l'homme | | | | | | | | |
| | - la langue anglais | E12 | 1 | - | - | | | | |
| | - le mieu création | E15 | - | - | 1 | | | | |
| - les relations socieux | E16 | - | - | 2 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|--|--|---|
| - l'expression écrit, petit ville | E17 | 1 | 2 | - | | | - l'expression écrite, petite ville | l'adjectif, - la surgénéralisation de la règle comme avec l'adjectif « sociaux », - la non concentration et la vitesse durant la rédaction en français. Voir les réponses ci- après. |
| - la <i>fête</i> notional , la petit famille | E19 | - | 1 | 1 | | | - la fête nationale, la petite famille | |
| - la langue français | E20 | 2 | - | - | | | - la langue française | |
| - l'expression écrit ... une autre chose décourageant | E21 | 2 | - | - | | | - l'expression écrite... une autre chose décourageante | |
| - ...difficultés suivants , régions natural , | E22 | 1 | 1 | - | | | - ... difficultés suivantes , régions naturelles | |
| - les informations très importants | E25 | 1 | - | - | | | - les informations très importantes | |
| - des <i>matière</i> nouveaux , grand responsabilité | E26 | 1 | - | 1 | | | - des nouvelles matières, grande responsabilité | |
| - la langue français, grand responsabilité, traditions yéménites | E28 | 2 | - | 1 | | | - la langue française, grande responsabilité, des traditions yéménites | |
| - la langue français ..., raisons prèncipals | E30 | 5 | - | 2 | | | - la langue française..., raisons principales | |
| - tout chose | En1 | - | - | 1 | | | - toute chose | |
| - grand <i>mosqué</i> | En2 | - | 2 | - | | | - grande mosquée | |
| - anciens rues | En3 | - | 1 | - | | | - anciennes rues | |
| - les nouveaux sciences | En5 | - | - | 1 | | | - les nouvelles sciences | |
| - Les plus importants régions, Les études supérieurs | En6 | - | 1 | 2 | | | - Les plus importantes régions, Les études supérieures | |
| - la vrai note, | En8 | 1 | - | - | | | - la vraie note, | |
| - les informations importants | En9 | - | - | 1 | | | - les informations_importantes | |
| - dans certain s matières | En10 | 1 | - | - | | | - dans certaines matières | |
| - nombreux villes | En13 | - | 1 | - | | | - nombreuses villes | |

Etudiant N° 8 : l'oral car le « e » ne s'entend pas. Il ajoute aussi que la non concentration peut-être une des causes de ce type d'erreur.

Etudiant N° 15 : l'emploi du masculin au lieu du féminin est dû à la pensée en arabe pendant la rédaction en français car le mot « création » est du genre masculin.

Etudiant N° 16 : pense que l'adjectif « social » a comme pluriel « sociaux » pour le masculin et le féminin.

Etudiant N° 20 : la cause de cette erreur peut-être la non concentration ou l'oral car le « e » final ne se prononce pas.

Etudiant N° 21 : mentionne que l'omission du « e » du féminin est dû à la pensée en arabe car les deux mots « expression et chose » sont du genre masculin. il pense également que l'absence de prononciation du « e » à l'oral peut être une cause ainsi que la non concentration durant l'écriture.

Etudiant N° 25 : ne savait pas qu'il faut accorder l'adjectif avec le nom en genre surtout quand l'adjectif est précédé par l'adverbe « très ».

Etudiant N° 28 : ne sait pas pourquoi il a oublié le « e » du féminin mais il pense que c'est probablement dû à la vitesse durant l'écriture.

Enseignant N° 6 : la cause d'omettre le « e » du féminin dans les deux exemples ; « les importants régions » et « Les études supérieurs » est l'oral car le « e » ne se prononce pas.

Enseignant N° 8 : dit que le fait d'omettre le « e » du féminin dans « la vrai note » est dû à l'oral car on ne l'entend pas mais aussi à la vitesse et à la non concentration durant l'écriture.

Enseignant N° 10 : dit que cette erreur est due à la vitesse durant l'écriture.

Enseignant N° 13 : cette erreur est peut être due à la non concentration ou à sa méconnaissance de la formation de la forme féminin de cette adjectif, c'est pourquoi il l'a laissé au masculin.

Tableau 175. Le féminin au lieu du masculin

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le féminin pour le masculin | - petite <i>veilige</i> | E5 | - | - | 1 | 16 | 35.55% | - petit village - bon emploi - ... problème particulier - animaux singuliers, les résultats négatifs - des savoirs appropriés - petit village - le niveau social - rôle négatif - rôle négatif..., moyen important - paysages naturels - paysage naturel... grand rôle - bons comportements - ... premier problème, rôle principal - ... bon dictionnaire - ... un guide local, phénomène ancien - le manque de livres suffisants, paysages naturels, petite groupe | - l'influence de la langue arabe car les mots : <i>village, emploi, problème, animaux, résultats, savoir, moyen, phénomène et groupe</i> sont du genre féminin. - la surgénéralisation de la règle en français pour les mots qui se terminent par un « e ». - la méconnaissance du genre de certains mots en français. Voir les réponses des informateurs ci-après. |
| | - bonne <i>emploie</i> | E6 | - | - | 1 | | | | |
| | - problème particulière | E10 | 1 | - | - | | | | |
| | - animaux singulières , les résultats négatives | E11 | - | 1 | 1 | | | | |
| | - des <i>savoir</i> proprisées | E15 | 1 | - | - | | | | |
| | - petite village | E16 | - | - | 1 | | | | |
| | - le niveau sociale | E21 | - | - | 1 | | | | |
| | - rôle négative | E22 | - | - | 1 | | | | |
| | - rôle négative ..., moyen importante | E23 | - | - | 3 | | | | |
| | - paysages naturelles | E24 | - | 1 | - | | | | |
| | - paysage naturelle ... grande rôle | E26 | - | 2 | - | | | | |
| | - bonnes comportements | E28 | - | 1 | - | | | | |
| | - ... première problème, rôle principale | E30 | 1 | - | 1 | | | | |
| | - ... bonne dictionnaire | En13 | 1 | - | - | | | | |
| | - un guide locale , phénomène ancienne | En14 | - | 1 | 1 | | | | |
| - le manque de livres suffisantes , paysages naturelles , petite groupe | En15 | 1 | 2 | 1 | | | | | |

Enseignant N° 15 : pensait que les mots (paysage et groupe) sont du genre féminin donc il a mis les adjectifs « naturelles et petite) au féminin. Pour le mot « suffisantes », il dit que l'influence de la langue arabe est la cause de l'emploi du féminin au lieu du masculin car il a traduit sa pensée en arabe au moment où il écrivait en français. Il ajoute qu'il sait bien que le mot « livre » est du genre masculin dans les deux langues mais l'adjectif pluriel qui suit le mot « livres » en arabe est du genre féminin. Cela peut être la cause de cette erreur. Il ajoute également que le manque de pratique de l'expression écrite et la correction continue des activités écrites par les étudiants sont aussi les causes principales de ces erreurs. Lorsque il écrivait un texte, ce qui l'intéressait était de trouver l'idée et ce à cause du manque d'expérience à rédiger. Il ne connaissait, par ailleurs, pas toutes ses erreurs.

Etudiant N° 15 : a mis l'adjectif au féminin parce qu'il pensait que le mot « savoir » est du genre féminin comme en arabe. C'est aujourd'hui seulement qu'il découvre qu'il est du genre masculin en français. Il dit que la consultation des dictionnaires arabe /français ou français /arabe pour rechercher le sens d'un mot sans en rechercher son genre ainsi que la seule mémorisation du sens de ce mot peut également être la cause de ce type d'erreur.

L'étudiant N° 16 : pense que le mot « village » est du genre féminin comme en langue arabe.

Etudiant N° 28 : a pensé en langue arabe car le mot « comportement » est du genre féminin surtout quand il est au pluriel.

Etudiant N° 21 : a un problème avec certains mots qui se terminent par un « e » comme « France » car l'idée qu'il a du « e » final, est que : ce « e » permet la prononciation de la lettre précédente, si on ne l'écrit pas, la lettre ne sera pas prononcée comme : « Franc » donc il a ajouté le « e » à l'adjectif « sociale ». Est-ce que vous êtes sûr que la lettre « l » se prononce « l » même sans le « e » (question posée par l'étudiant).

Enseignant N° 13 : pensait que le mot « dictionnaire » est du genre féminin en français.

6.1.2. Accord du participe passé (épithète) avec le nom

En français, le participe passé s'accorde dans trois conditions différentes : « Employé seul ou avec l'auxiliaire *être*, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom tête de syntagme (les chiens fatigués) ou nom sujet (les chiens sont fatigués). Par contraste, employé avec l'auxiliaire avoir, il ne s'accorde pas avec le sujet (les chiens ont fatigué leur maitresse) mais avec le complément d'objet direct, et seulement lorsque celui-ci est placé avant le verbe (la maitresse que les chiens ont fatiguée) » (Foyal et Pacton, in *langue Française* 2006 : 63). Le tableau suivant montre que les informateurs n'ont pas fait l'accord du participe passé avec le nom.

Tableau 176. Accord du participe passé (épithète) ; le masculin pour le féminin

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|-------------------------------|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin pour le féminin | - Pendant <i>mon</i> scolarité passé | E19 | 1 | - | - | 9 | 20% | - Pendant ma scolarité passée | L'oral car le « e » du féminin ne s'entend pas. |
| | - Pendant ma scolarité passé | En2 | 1 | - | - | | | - Pendant ma scolarité passée | |
| | - Pendant ma scolarité passé | En3 | 1 | - | - | | | - Pendant ma scolarité passée | |
| | - Pendant ma scolarité passé | En4 | 1 | - | - | | | - Pendant ma scolarité passée | |
| | - Pendant ma scolarité passé | En5 | 1 | - | - | | | - Pendant ma scolarité passée | |
| | - Pendant ma scolarité passé | En11 | 1 | - | - | | | - Pendant ma scolarité passée | |
| | - Pendant ma scolarité passé | En13 | 1 | - | - | | | - Pendant ma scolarité passée | |

| | | | | | | |
|--|------|---|---|---|--|----------------------------------|
| <u>passé</u> - Pendant ma scolarité | En14 | 2 | - | - | | passée - Pendant ma scolarité |
| <u>passé</u> - Pendant ma scolarité | En15 | 1 | - | - | | passée - Pendant ma scolarité |
| <u>passé</u> | | | | | | passée |

Tableau 177. Accord en genre et en nombre de l'adjectif indéfini avec le nom

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| L'adjectif indéfini féminin singulier à la place du masculin | - pour <u>toute</u> le <u>mond</u> | E28 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | - pour tout le monde | Etudiant N° 28 : ne sait pas pourquoi il a ajouté le « e ». |
| Emploi de l'adjectif indéfini masculin singulier "tout" au lieu du pluriel "tous" | - elle ne peut pas travailler <u>tout</u> les travaux | E8 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | - elle ne peut pas travailler tous les travaux | L'oral en français Etudiant N° 8 : dit que les deux adjectifs « tout » et « tous » ont la même prononciation. |
| Emploi de l'adjectif indéfini féminin singulier "toute" au lieu du pluriel "toutes" | -... <u>toute</u> les nouvelles du monde. | E8 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | -... toutes les nouvelles du monde. | L'oral en français Etudiant N° 8 : dit que l'oral peut-être la cause car on n'entend pas le « s ». La non concentration est une des causes de ce type d'erreur. Il pense que s'il avait relu le texte il aurait pu corriger. |

6.1.3. Accord de l'adjectif en position d'attribut avec le sujet

Tableau 178. L'adjectif féminin au lieu du masculin et vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le féminin pour le masculin | - le Yémen est très <i>très</i> belle | E3 | - | 1 | - | 6 | 13.33 % | - le Yémen est très beau pays. - ses cours sont amusants et actifs. - son climat est froid - ce phénomène est ...et étroitement lié -... des villages qui sont très jolis - le mariage précoce parce qu'il n'est pas sain | La pensée en langue arabe durant l'écriture car les mots : <i>Yémen</i> (état), <i>cours</i> , <i>phénomène</i> , <i>mariage et village</i> sont du genre féminin. L'étudiant N° 16 : pense que le mot « climat » est du genre féminin en français car il est masculin en arabe. L'enseignant N° 8 : mentionne que cette erreur est due à sa pensée en langue maternelle durant l'écriture car le mot « mariage » est du genre féminin. |
| | - ses <i>coures</i> sont amusants et active | E5 | 2 | - | - | | | | |
| | - <i>sa</i> climat est froide | E16 | - | 1 | - | | | | |
| | - ce phénomène est ...et étroitement liée | E29 | - | - | 1 | | | | |
| | - des villages qui <i>est</i> très jolies | En3 | - | 2 | - | | | | |
| | - le mariage précoce parce qu'il n'est pas saine | En8 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|---------------------|-------------|-------------|-------------|----|---------|---|---|--|
| Le masculin pour le féminin | - Je crois que L'étude ...est le plus mauvais | E1 | 1 | - | - | 10 | 22.22 % | - Je crois que les études... sont les plus mauvaises | Nous constatons que les causes de ce type d'erreur sont : | |
| | - Je suis désolé ... | E5 | 2 | - | - | | | - Je suis désolée. (féminin) | | |
| | - les matières intéressants , il faut que la fille ... <i>Et est</i> pêrt | E22 | 1 | - | 2 | | | - les matières intéressantes, il faut que la fille ... et qu'elle soit prête | | - la méconnaissance du genre du mot. |
| | - cette coutume est très mauvais | E23 | - | - | 1 | | | - cette coutume est très mauvaise | | - l'oral car le « e » du féminin ne s'entend pas à l'oral. |
| | - des coutumes et des traditions qui sont très importants , la campagne qui est très isolé | E27 | - | 1 | 3 | | | - des coutumes et des traditions qui sont très importantes, la campagne qui est très isolée | | - le fait de prononcer toutes les lettres par certains apprenants les a fait oublier d'ajouter le « e » final. |
| | - La structure des phrases est complique , Sa <i>surface</i> est grand | En2 | 1 | 1 | - | | | - La structure des phrases est compliquée, Sa superficie est grande | | - la non concentration durant l'écriture et la non relecture du texte pour vérifier et autocorriger. |
| | - Elle <i>est</i> gentil et respectable, | En3 | 1 | - | - | | | - Elle était gentille et respectable, | | L'enseignant N° 7 : la vitesse durant l'écriture et peut-être que le fait d'oublier le « e » du féminin est dû à son absence à l'oral. |
| | - elle est très gentil , - elles étaient <i>très</i> manifiques et très gentils - elles <i>sont</i> gentil et <i>respectable</i> . | En7 En11 En12 | 1 2 1 | - - - | - - - | | | - elle était très gentille, - elles étaient superbes et très gentilles - elles étaient gentilles et respectables. | | |
| Le masculin au lieu du féminin | - il est petit ville, ..., il est jouli ville, | E17 | - | 2 | - | 1 | 2.22 % | - c'est une petite ville, ..., elle est une jolie ville, | Interférence du dialecte de Taïz qui utilise le masculin | |

Tableau 179. Accord de l'adjectif interrogatif avec le nom

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-----------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le masculin à la place du féminin | - je ne sais pas <u>quel</u> règle il utilise | E12 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - je ne sais pas quelle règle il utilise | Interférence de l'arabe (L1) où l'adjectif interrogatif "quel" est généralement invariable quels que soient le nombre et le genre du nom. |

6.2. L'accord en nombre de l'adjectif

Tableau 180. Accord adjectif (épithète) + substantif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|------------------------------------|---------|--|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Absence du morphogramme du pluriel | - <i>regions touristique</i> | E1 | - | 3 | - | 29 | 64.44% | - régions touristiques | L'oral car le morphogramme du pluriel « s » ne s'entend pas à l'oral. - l'oubli - la traduction littérale de l'arabe vers le français. - la non concentration durant l'écriture. Voir les réponses des étudiants et enseignants ci-après . |
| | - des régions très vert ... | E2 | - | 2 | 1 | | | - des régions verdoyantes ... | |
| | les relations très fort , les familles yemenite | E3 | - | 1 | 1 | | | - régions touristiques, les petites filles | |
| | - régions touristique , les filles petite | | - Les sites touristique ... | E4 | - | | | 2 | |
| | - <i>joures</i> très difficile , régions joile | E5 | 1 | 1 | - | | | - journées très difficiles, jolies régions | |
| | - des régions touristique ... les services touristique | E7 | - | 3 | - | | | - des régions touristiques... les services touristiques | |
| | - sites touristique | E9 | - | 1 | - | | | - sites touristiques | |
| | - les sites touristique ... | E11 | - | 2 | - | | | - les sites touristiques... | |
| | - les études secondaire , les sites touristique | E13 | 1 | 1 | - | | | - les études secondaires, les sites touristiques | |
| | - leurs propres méthode | E15 | 1 | - | - | | | - leurs propres méthodes | |
| | - les sites touristique | E17 | - | 1 | - | | | - les sites touristiques | |
| | - les services touristique | E18 | - | 2 | - | | | - les services touristiques | |
| - les matières <i>de</i> scientifique , les hommes | E20 | 1 | 1 | - | - les matières scientifiques, les hommes yéménites | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|------|---|---|---|--|--|--------------------------------|--|
| | <u>yéménite</u> | | | | | | | | |
| | - des <u>ville touristique</u> | E21 | - | 3 | - | | | - des villes touristiques | |
| | - régions <u>natural...</u> | E22 | - | 2 | - | | | - régions naturelles... | |
| | services <u>touristique</u> | | | | | | | services touristique | |
| | - sites <u>touristique</u> et | E23 | - | 2 | - | | | - sites touristiques et | |
| | <u>historique</u> | | | | | | | historiques | |
| | - des sites <u>touristique,</u> | E25 | - | 1 | 2 | | | - des sites touristiques, les | |
| | les pays <u>islamique</u> | | | | | | | pays islamiques | |
| | - les civilisations | E26 | - | 2 | 4 | | | - les civilisations yéménites, | |
| | <u>yéménite,</u> les pays | | | | | | | les pays européens | |
| | <u>européen</u> | | | | | | | | |
| | - Les sites ... <u>historique</u> | E28 | - | 1 | - | | | - Les sites ...historiques | |
| | - des méthodes <u>facile,</u> | E29 | 1 | 1 | - | | | - des méthodes faciles, | |
| | destinations <u>touristique</u> | | | | | | | destinations touristiques | |
| | - les dernières <u>nouvelle,</u> | E30 | - | - | 3 | | | - les dernières nouvelles, des | |
| | des données | | | | | | | données informatiques | |
| | <u>informatique</u> | | | | | | | | |
| | - les services touristiques | En1 | - | 1 | - | | | - les services touristiques | |
| | très <u>importante</u> | | | | | | | très importants | |
| | - aux <u>autre</u> pays | En2 | - | - | 1 | | | - aux autres pays | |
| | - sites <u>historique,</u> les | En5 | - | 1 | 5 | | | - sites historiques, les | |
| | technologies <u>moderne</u> | | | | | | | technologies modernes | |
| | - Les matières les plus | En10 | 1 | - | - | | | - Les matières les plus | |
| | <u>facile...</u> | | | | | | | faciles... | |
| | - ...des amis | En12 | 1 | 1 | 1 | | | - ...des amis sympathiques, | |
| | <u>sympathèque,</u> les | | | | | | | les yéménites..., les | |
| | personnes <u>yémenite...</u> , | | | | | | | étudiantes yéménites | |
| | les étudiantes <u>yémenite</u> | | | | | | | | |
| | - des pièces <u>théâtrale</u> | En13 | - | - | 1 | | | - des pièces théâtrales | |
| | - des <u>intérêts</u> <u>coumun</u> | En14 | - | - | 1 | | | - des intérêts communs | |
| | - multiples <u>danger.</u> | En15 | - | - | 1 | | | - multiples dangers | |

Etudiant N° 25 : l'oubli, la raison en est l'oral car on n'entend pas le « s » final et peut-être aussi la vitesse durant l'écriture.

Enseignant N° 15 : l'oubli,

Etudiant N° 15 : l'oubli.

Etudiant N° 7 : dit que l'oral est la cause principale de cette erreur car on n'entend pas la marque du pluriel. Il pense que la traduction de l'arabe vers le français pourrait être une des causes de ce type d'erreur car en arabe l'adjectif vient avec quelques mots au féminin singulier avec le singulier et le pluriel (ex : service touristique ou services touristique), l'épithète reste toujours au singulier.

Etudiant N° 28 : La traduction de l'arabe vers le français durant l'écriture car le mot « historique » est au singulier féminin.

Etudiant N° 21 : a un problème avec le « s » final, il l'oublie toujours dans ses écrits malgré qu'il fasse attention à l'accord de l'article avec le nom mais il oublie le « s ». Le problème vient de la langue française car le « s » n'est pas prononcé.

Enseignant N° 13 : l'arabe est la cause de cette erreur car dans cette dernière, l'adjectif vient au féminin singulier. L'oral peut-être également la cause car on n'entend pas le « s » du pluriel.

Enseignant N° 10: l'oubli à cause de l'oral car on n'entend pas le « s » final.

Etudiant N° 20 : l'omission du « s » du pluriel est due à : l'oubli à cause de l'oral car à l'oral le « s » ne se prononce pas et la non concentration durant l'écriture.

Tableau 181. Accord de l'adjectif en position d'attribut du sujet

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Sujet pluriel avec un adjectif singulier | - Leurs <i>questionnaire</i> sont très difficile aux examens, certains <i>regions touristique est <u>artichique</u> et <u>artistique</u> et <u>scientifique technique</u></i> | E1 | 2 | 5 | - | 16 | 35.55% | - Leurs sujets d'examens sont très difficiles, certains sites sont touristiques, archéologiques et scientifiques - Les services touristiques sont bons - ...la matière ...la plus facile...les plus difficiles. - Ils sont devenus accessibles - Les matières qui me semblaient les plus difficiles - Les matières qui me semblaient les plus faciles - les enseignants étaient haïssables - ... apprenants sont passables/faibles - les relations ... seront difficiles | - La méconnaissance de certains apprenants de la règle d'accord du sujet avec l'adjectif, - l'oubli à cause de l'oral car le « s » du pluriel n'est pas prononcé, - l'interférence de l'arabe car l'adjectif reste au singulier même si le sujet est au pluriel. L'étudiant N° 25 : dit qu'il ne savait pas qu'il doit accorder l'adjectif avec le nom en genre surtout quand l'adjectif est précédé par l'adverbe « très ». L'étudiant N° 15 : l'oubli parce que le « s » du pluriel n'est pas |
| | - Les services touristiques <i>est bon</i> | E4 | - | 1 | - | | | | |
| | - ...la matière ... les plus facile ...les plus difficile | E5 | 2 | - | 1 | | | | |
| | - Ils sont devenus accessible | E7 | - | - | - | | | | |
| | - Les matières qui me semblaient <i>plus difficile</i> | E9 | 1 | - | - | | | | |
| | - Les matières qui me semblaient les plus facile | E11 | 1 | - | - | | | | |
| | - Ces <i>maîtres</i> étaient haïssable | E15 | 2 | - | - | | | | |
| | - ... apprenants sont passable | E21 | 1 | - | - | | | | |
| - les relations ... seront difficile | E24 | - | - | 1 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - les technologies sont très <u>important</u> - <i>des matier</i>e sont <u>facile</u> - Les matières qui présentaient les plus <u>difficulté</u> - Toujours <i>les marqués</i> étaient <u>faible</u> - Les études supérieures sont <u>profitable</u> - ils sont très <i>très</i> <u>important</u> - elles sont <u>gentil</u> et <u>respectable</u>. | E25 | - | - | 1 | | | - les technologies sont très importantes | <p>prononcé à l'oral, pour cela il l'oublie souvent.</p> <p>Il ajoute qu'il a un problème particulier ; il mémorise rapidement et oublie aussi rapidement.</p> <p>L'étudiant N° 7 : l'oublie à cause de l'oral et l'interférence avec l'arabe car l'adjectif reste au singulier même si le sujet est au pluriel.</p> <p>L'étudiant N° 21 : a un problème avec le « s », il l'oublie toujours.</p> |
| | E29 | 1 | - | - | | | - certaines matières sont faciles | |
| | E30 | 1 | - | - | | | - Les matières qui me semblaient les plus difficiles | |
| | En1 | 1 | - | - | | | - Toujours mes notes étaient faibles | |
| | En4 | - | - | 1 | | | - Les études supérieures sont profitables | |
| | En11 | - | - | 1 | | | - ils sont très importants | |
| En12 | 2 | - | - | | | - elles sont gentilles et respectables. | | |

6.3. Syntaxe de l'adjectif

Tableau 182. Syntaxe de l'adjectif épithète

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Post position de l'adjectif numéral ordinal au lieu de l'antéposition | - ... dangereux sur <i>les filles petite</i> | E3 | - | - | 1 | 16 | 35.55 % | - ... dangereux sur <i>les petites filles</i> - ... dans la construction d'une grosse (grande) famille. - de jolies régions - En première année - Pendant les 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années - chercher des dernières nouvelles - sans arriver à un bon niveau. - les vastes plages - Le Yémen a une grandeur historique - la péninsule arabe | - Traduction littérale de l'arabe vers le français ¹²³ car tous les adjectifs épithètes se placent après le nom, - l'ignorance de certains apprenants de la place de l'adjectif épithète dans la phrase en français, L'étudiant N° 16 : dit que la position de « bien », à son avis, est correcte. L'étudiant N° 15 : a hésité en ce qui concerne la place de l'adjectif il ne savait pas où le placer, avant ou après le nom car |
| | - ... dans la construction d' une famille de gros | E4 | - | - | 1 | | | | |
| | - de régions joile | E5 | - | 1 | - | | | | |
| | - Dans l'étapes de année première | E10 | 1 | - | - | | | | |
| | - Pendant les années 1^{ère} et 2^{ème} | E12 | 1 | - | - | | | | |
| | - chercher des nouvelle dernières | E15 | - | - | 1 | | | | |
| | - sans arrive au niveau bien | E16 | - | - | 1 | | | | |
| | - les plage vast | E19 | - | 1 | - | | | | |
| | - Le Yémen a historiques grandeur | E22 | - | 1 | - | | | | |
| - l'arabe pénésule, | E23 | - | 1 | - | | | | | |

¹²³ Voir résultats du questionnaire des étudiants tableau N° 24 page 129.

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|--------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Ce pays magnifique - l'arabe péninsule - des choses très bonnes - ce pays magnifique ... des marchés vieux - un pays magnifique... les bâtiments grands - le yémen est pays grand. | E26 E27 E28 E29 En 4 En12 | - - - - - - | 2 1 1 2 2 1 | - - - - - - | | | <ul style="list-style-type: none"> - Ce magnifique pays - la péninsule arabique - de très bonnes choses - Ce magnifique pays ... de vieux marchés - un magnifique pays ... les grands bâtiments - Le Yémen est un grand pays. | l'idée qu'il avait était que les adjectifs courts viennent avant le nom et comme l'adjectif « dernières » est long il l'a placé après. L'étudiant N° 28 : ne savait pas quand on place l'adjectif avant ou après, il ne connaissait pas la règle. |
| Confusion entre le complètement du nom et l'adjectif | - les matières de scientifique | E20 | 1 | - | - | 1 | 2.22 % | - les matières scientifiques | Etudiant N° 20 : pensait que la préposition « de » exprime le sens de l'article défini en arabe comme « Almadrasah al elmyah », « de » remplace l'article défini arabe « al ». |

6.4. Le superlatif relatif

Les deux formes de superlatif relatif (supériorité ou infériorité) sont constituées de l'adjectif au comparatif de supériorité (*plus* + adjectif) ou d'infériorité (*moins* + adjectif) précédé généralement de l'article défini, des déterminants possessif ou démonstratifs ou de la préposition *de* : *le plus beau jour de ma vie ; le meilleur ami de l'homme ; mon meilleur ennemi ; cet article est ce que j'ai trouvé de moins cher*. Le superlatif relatif peut toujours suivre le nom qualifié (sauf *le moindre* et *le pire*, obligatoirement placés avant le nom) : *le sommet le plus haut ; l'élève le plus*

doué. Il peut, bien sûr, le précéder que si l'adjectif admet l'antéposition : *le plus haut sommet* / * *le plus doué élève*. Quand il suit le nom, l'article défini devant la forme du comparatif distingue le superlatif relatif du comparatif de supériorité ou d'infériorité : *j'ai acheté la voiture la moins chère/ moins chère* (cf. GMF. 2009 : 624 - 625).

Tableau 183. Emploi du superlatif relatif de supériorité

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de l'article devant le superlatif et de l'adjectif après le superlatif | - Parce que <u>plus</u> les problèmes sont | E4 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - Parce que les plus grands problèmes viennent | Interférence de la langue maternelle des apprenants car dans cette dernière on dit « Aktar almachakel = plus les problèmes », ahssan et afdel bekatir ». |
| Emploi de deux formes de superlatif dans le même syntagme nominal | - <u>le plus milieu</u> avec Madame... - ... ça sera <u>plus mieux</u> . | E6 E12 | 1 - | - - | - 1 | 2 | 4.44% | - le meilleur avec Madame... - ... c'est mieux. | |
| Construction du complément du comparatif et du superlatif : emploi de | - ...des <i>matériaux les plus faciles</i> <u>comme</u> la phonétique... | E27 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - ...des matières aussi faciles que la phonétique... | La pensée en langue maternelle durant l'écriture. |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|---|-------|---|---|
| "comme" au lieu de "que" | | | | | | | | | |
| Confusion d'utilisation du superlatif "le, la, les plus" | - ... qui touchent plus de salaire dans notre société. | E14 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - ... qui touchent les salaires les plus élevés dans notre société. | Etudiant N° 14 : ne connaissait pas assez la règle du « plus ». |

7. Les prépositions (le groupe prépositionnel)

7.1. Les prépositions

Les prépositions « sont des mots ou des groupes de mots invariables qui servent à relier un élément de la phrase à un autre. Ce sont alors de simples outils grammaticaux qui n'ont pas de sens particulier » (Delatour et al., 2004 : 160). La préposition « est une partie du discours invariable qui appartient à la catégorie des mots de relation » (GMF p. 639). Les prépositions peuvent être classées morphologiquement en deux groupes :

Les prépositions simples comprennent un grand nombre de formes directement héritées du fonds latin (*à, de, pour, sans, vers, outre, etc.*) ou issues par conversion d'autres catégories : adverbes (*devant, derrière*), adjectifs (*J'ai lu tous ses romans, sauf le dernier, il a de l'argent plein les poches*), noms (*côté cour, question sentiment*) et surtout participe passé (*vu, excepté, hormis, passé (huit heures) et présents (suivant, durant, moyennant, étant donné)*).

Les locutions prépositionnelles sont souvent issues du figement

- d'anciens groupes prépositionnels (p. ex. (*à*) *faute de grives, on mange des merles*) dont le nom était lui-même développé par un autre groupe prépositionnel (*à force de, par rapport à, à côté de, au lieu de, à l'occasion de, pour cause de, aux alentours de, etc. [...]*),
- d'adverbes à complément prépositionnel (*conformément à [= selon] / loin de, etc.*
- de prépositions participiales (*abstraction faite de, compte tenu de*) (cf. GMF p. 639- 640).

La fonction du groupe prépositionnel varie selon le type de relation syntaxique qu'il entretient avec un ou plusieurs autres constituants dans la construction où il figure :

- **complément circonstanciel** : *Cet été à Strasbourg, il fait chaud – De huit heures à dix heures, la rue sera interdite à la circulation ;*
- **complément indirect du verbe** : c.o.i. (*Il vaque à ses occupations – Il compte sur notre aide*) etc. ;
- **attribut** (construit indirectement) du sujet ou de l'objet : *Il est en colère – Il est de santé délicate – Il passe pour un extrémiste* etc. ;
- **complément du nom** : *La femme du boulanger : Un livre sur l'Amérique* etc. ;
- **complément de l'adverbe** : *Conformément à vos souhaits ;*
- **modificateur** du nom e position détaché : *Son mari, de santé délicate, craint les efforts violents* etc.
- **complément de l'adjectif** y compris des formes du superlatif relatif : *Il est fier de son œuvre / furieux contre nous / allergique au soleil* etc.(Cf. GMF p. 641- 642).

Tableau 184. Confusion des prépositions : "dans" à la place de "à"

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La préposition "dans" à la place de "à" | - dans tous le monde. | E1 | 1 | - | - | 15 | 33.33 % | - au monde. - les jeux à l'école avec mes amies. - des difficultés à l'école parce que... | - La pensée en langue arabe et la traduction littérale de l'arabe vers le français. En langue arabe la préposition « fy = |
| | - <i>le jeu dans l'école avec mes amies.</i> | E2 | 1 | - | - | | | | |
| | - des difficultés dans l'école parce que... | E3 | 2 | - | - | | | | |

| | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|---|
| - <u>dans</u> Aden , <u>dans</u> Dhamar, <u>dans</u> Ibb | E4 | - | 5 | - | | - à Aden, à Dhamar, à Ibb | dans » est l'équivalent des deux prépositions « à » et « dans » en français. L'enseignant N° 8 : dit que le fait d'écrire « dans » à la place de « à » est dû à la traduction littérale de l'arabe vers le français. il ajoute aussi que les deux prépositions « à » et « dans » ont le même sens en langue arabe. - la surgénéralisation de la règle en français peut être aussi une des causes de ce type d'erreur comme le montre l'étudiant N° 20. Il pensait que la préposition « à » ne s'utilise qu'avec les noms des villes et que la préposition « dans » s'utilise avec les noms de lieux comme : université, jardin, école etc. |
| - quelques <i>joures</i> très difficiles <u>dans</u> la faculté, <u>dans</u> Sana'a | E5 | 1 | 1 | - | | - quelques journées très difficiles à la faculté, à Sana'a | |
| - beaucoup <i>des</i> problèmes avec mes <i>parants</i> <u>dans</u> <i>notre maisons</i> , elle reste <u>dans</u> la maison | E6 | 1 | - | 1 | | - beaucoup de problèmes avec mes parents à la maison, elle reste à la maison | |
| - <u>dans</u> l'ouest d' <i>oman</i> | E9 | - | 1 | - | | - à l'ouest d'Oman | |
| - la langue française <u>dans</u> l'école, participer <u>dans le</u> cours | E12 | 2 | - | - | | - la langue française à l'école, participer aux cours | |
| - puis <i>j'étude</i> <u>dans</u> <i>l'unvirisité Dhamar</i> | E20 | 4 | - | - | | - puis j'ai étudié à l'université de Dhamar | |
| - Nous étions <u>dans</u> l'oral <i>très mal</i> . | E22 | 1 | - | - | | - Nous étions très mauvais à l'oral. | |
| - des difficultés <u>dans</u> l'école, il se <i>située</i> <u>dans</u> <i>l'arabe pénésule</i> | E23 | 1 | 1 | - | | - des difficultés à l'école, il se situe au sud de la péninsule arabique | |
| - des problèmes <u>dans</u> <i>une</i> école | E26 | 1 | - | - | | - des problèmes à l'école | |
| - des problèmes <u>dans</u> l'école | E27 | 5 | - | - | | - des problèmes à l'école | |
| - ...parce que j'étais la seule fille <u>dans</u> <i>ma</i> maison | En3 | 1 | - | - | | - ...parce que j'étais la seule fille à la maison | |
| - 36 habitants <u>dans le</u> kilo mètre carré | En8 | - | 1 | - | | - 36 habitants au km2 | |

Tableau 185. Confusion des prépositions : "à" à la place de "dans"¹²⁴

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La préposition "à" au lieu de "dans" | - pour lui <u>à</u> <i>menager la maison.</i> | E6 | - | - | 1 | 20 | 44.44 % | - pour lui aider dans le ménage. - C'est-à-dire dans une autre région, par l'utilisation d'Internet dans tous les domaines de recherches - dans le wadi Dahr à Sana'a.... - qui rend l'étudiant nul dans sa pensée, surtout dans les provinces du nord - le professeur entre dans la salle - les filles dans les villages yéménites. - qui ont mis cette idée dans la tête de leurs enfants. - plus difficile dans la société. | - la surgénéralisation de la règle en français, - difficulté à distinguer entre la proposition « à » et « dans » car les deux prépositions ont un seul équivalent « dans » en langue arabe. Voir les réponses des informateurs enseignants et étudiants ci-dessous. |
| | - C'est-à-dire <u>à</u> une autre région, par l'utilisation <i>l'internet à</i> tous les domaines de recherches. | E7 | 1 | - | 1 | | | | |
| | - <u>à</u> <i>la wadi dahr à Sana'a....</i> | E9 | - | 1 | - | | | | |
| | - qui rend l'étudiant <i>nule à</i> sa pensée, surtout <u>au</u> <i>province de nord</i> | E11 | 2 | 1 | - | | | | |
| | - le professeur entre <u>à</u> la salle | E12 | 1 | - | - | | | | |
| | - les filles <u>aux</u> villages yéménites. | E13 | - | - | 2 | | | | |
| | - qui ont mis cette idée <u>à</u> la tête de leurs enfants. | E14 | - | - | 1 | | | | |
| - plus difficile <u>au</u> <i>le soceite</i> | E20 | - | - | 2 | | | | | |

¹²⁴ Pour distinguer entre la préposition « dans » et « à » Delatour (2004 : 162), a mentionné deux exemples importants : 1- **Au** théâtre, il y a souvent un entracte. 2- **Dans** ce théâtre, il y a cinq cents places. Dans le premier exemple le mot « théâtre » = genre de spectacle, tandis que dans le deuxième « théâtre » = salle de spectacle.

| | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|--|---|
| - des progrès <u>à</u> son spécialisation. | E22 | 1 | - | - | | | - des progrès dans sa spécialité. |
| - soit <u>à</u> notre pays | E26 | - | - | 2 | | | - soit dans notre pays |
| - <u>réussir à</u> cette matière. | E28 | 1 | - | - | | | - réussir dans ces matières. |
| - <u>Aux</u> régions hautes, il fait très froid. | En2 | - | 2 | - | | | - Dans les régions hautes, il fait très froid. |
| - ce mariage souvent <u>aux</u> villages | En3 | - | - | 1 | | | - ce mariage souvent dans les villages |
| - on le trouve <u>aux</u> villages | En4 | - | - | 2 | | | - on le trouve dans les villages |
| - des difficultés <u>à</u> ses études, | En6 | 1 | - | - | | | - des difficultés dans ses études, |
| - on observe malheureusement <u>à</u> notre société des filles... | En7 | - | - | 2 | | | - on observe malheureusement dans notre société des filles... |
| D'autre part, <u>au</u> passé, on observe que | | | | | | | D'autre part, dans le passé, on observe que |
| - ...négligent <i>ce</i> loi notamment <u>aux</u> villages | En8 | - | - | 1 | | | - ...négligent cette loi notamment dans les villages |
| - qui peuvent exceller <u>à</u> leurs études et <i>occupent</i> de bonnes positions <u>à</u> la société | En10 | - | - | 2 | | | - qui peuvent exceller dans leurs études et occuper de bonnes positions dans la société |
| - <u>au</u> passé les gens | En12 | - | - | 1 | | | - dans le passé les gens |
| -... beaucoup <u>aux</u> villages | En14 | - | - | 1 | | | -... beaucoup dans les villages |

Etudiant N° 14 : a mis « à » à la place de « dans » parce qu'on dit toujours « mal à la tête, à l'estomac » donc il a surgénéralisé la règle.

Etudiant N° 7 : avait une difficulté à distinguer entre l'utilisation de « à » et « dans » en français, de plus, ces deux prépositions ont le même sens en arabe.

Etudiant N° 28 : pense que c'est à cause de la fréquence d'utilisation de la préposition « à », de plus les prépositions « à » et « dans » ont le même sens en langue arabe.

Enseignant N° 7 : ne connaît pas la différence entre l'utilisation de « à » et « dans » en français car en arabe les deux prépositions ont le même sens.

Enseignant N° 6 : dit que cette erreur est due à la langue arabe car en arabe les deux prépositions ont le même sens.

Enseignant N° 8 : a une difficulté à distinguer entre l'utilisation des deux prépositions « à » et « dans » en langue française. De plus, ces deux prépositions ont le même sens en langue arabe.

Enseignant N° 10 : a une difficulté à distinguer entre l'utilisation de la préposition « à » et « dans » car les deux prépositions ont le même sens en arabe.

Etudiant N° 20 : pensait que le mot « société » est du genre masculin donc il a mis « au et le », il pensait également que « au » contracté n'exprime pas l'article donc il a ajouté « le ».

Tableau 186. La préposition « dans » à la place de « en » et « sur »¹²⁵

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La préposition "dans" à la place de "en" | - <u>dans la</u> littérature. | E3 | 1 | - | - | 5 | 11.11% | - en littérature. - en langue, chaud en été, froid en hiver - ... en ville - une étudiante en faculté - en grammaire | La traduction littérale de l'arabe vers le français. L'arabe comme nous l'a montré avant ne possède qu'une seule préposition « fy ». Cette dernière est l'équivalent de « dans » et « à » en français. Les apprenants ont traduit littéralement leur pensée en langue arabe « fy al = dans la/le ». |
| | - <u>dans la</u> langue, chaud <u>dans le</u> été, froid <u>dans le</u> hiver | E4 | 1 | 2 | - | | | | |
| | - ... <u>dans la</u> ville | E 6 | - | - | 1 | | | | |
| | - une étudiante <u>dans la</u> faculté | E12 | - | - | 1 | | | | |
| | - <u>dans la</u> grammaire | E23 | 2 | - | - | | | | |

¹²⁵ En langue française la préposition « dans » indique :

- **le lieu** (" à l'intérieur de), comme par exemple : - Il y a des plantes vertes **dans** le salon. - **Dans** ce journal, il y a des petites annonces pour le logement.
- **le temps**, exemple : - **Dans** sa jeunesse, il faisait beaucoup de sport. (= pendant). - Il reviendra **dans** trois jours. (= trois jours après aujourd'hui).

La préposition « en » + nom sans article indique :

- la saison, exemple : - **en** hiver, **en** été, **en** automne. Exception : au printemps.
- **la durée**, exemples : - J'étais pressé ; j'ai déjeuné **en** dix minutes. – Il a couru le marathon de Paris **en** trois heures.
- **la matière** : après le verbe être ou après un nom. Exemples : Cette bague est **en** or. - Auriez-vous un sac **en** plastique ?

La préposition « en » se trouve aussi dans de nombreuses expressions. Exemples : - voyager **en** voiture, se mettre **en** colère, écrire **en** français, acheter **en** solde, être **en** pantalon, etc.

On dit en français « Je voyage **en** avion » (moyen de transport) et **Dans** l'avion, l'hôtesse offre toujours une boisson. (= à l'intérieur de) (cf. Delatour Y. 2004 : 164).

| | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|---|-------|---|--|
| la préposition "dans" au lieu de "sur" | - humide en hiver dans les côtes et chaud en été | E14 | - | 2 | - | 1 | 2.22% | - humide en hiver sur les côtes et chaud en été | Etudiant N° 14 : la pensée en langue maternelle durant l'écriture. |
|--|---|-----|---|---|---|---|-------|---|--|

Tableau 187. Distribution syntaxique des prépositions dans la phrase

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « avec » à la place de « de » | - J'avais un bon souvenir avec ma <i>profeuse</i> | E3 | 2 | - | - | 4 | 8.88% | - J'avais un bon souvenir de mon/ma professeur - J'avais un bon souvenir de ma/mon professeur - J'ai de bons souvenirs de maîtres - un bon souvenir de ma/mon professeur | L'interférence de la langue maternelle qui utilise la préposition « avec » après le mot « souvenir » surtout dans ce contexte. |
| | - J'avais un bon souvenir avec ma <i>professeuse</i> | E23 | 1 | - | - | | | | |
| | - J'ai <i>bien souvenir</i> avec des maîtres | E24 | 2 | - | - | | | | |
| | - un bon souvenir avec ma <i>professeuse</i> | E27 | 1 | - | - | | | | |

Tableau 188. La préposition « à » à la place de « de »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|----------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « à » à la place de « de » | - ... comme <i>la mal</i> <u>à la</u> tête | E2 | - | - | 1 | 11 | 24.44% | - ... comme le mal de tête - j'ai gardé un bon souvenir d'eux - ... ne parle pas de cette affaire... principale cause de ce problème - je respecte tous mes professeurs et leurs manières d'enseigner, leur propre façon de parler et d'expliquer, sans avoir besoin d'étudier - il était difficile d'étudier, de faire mes devoirs - beaucoup de traces dans l'architecture de la ville... - des difficultés de compréhension et d'écriture - les grands bâtiments de Hadramaout. - une manière extraordinaire d'expliquer les leçons - j'avais une vision vraiment | Ce dysfonctionnement est dû à : - la différence distributionnelle des prépositions après les verbes dans les deux langues (arabe et français), - la méconnaissance de la différence d'utilisation des prépositions « à » et « de » en français. Voir les réponses des informateurs ci-dessous. |
| | - j'ai gardé un bon souvenir <u>à eux</u> | E8 | 1 | - | - | | | | |
| | - ... ne parle pas <u>à</u> cette affaire... principale cause <u>à faire</u> ce problème | E11 | - | - | 3 | | | | |
| | - je respecte tous mes professeurs et <i>ses moyens</i> <u>à</u> enseigner , <i>son</i> propre façon <u>à</u> parler et <u>à</u> expliquer, sans avoir besoin <u>à</u> étudier | E12 | 4 | - | 2 | | | | |
| | - il était difficile <u>à</u> étudier, <u>à</u> faire mes devoirs | E13 | 2 | - | - | | | | |
| | - beaucoup de traces <i>architecteur</i> <u>à</u> la ville... | E16 | - | 1 | - | | | | |
| | - des <i>difficulté</i> <u>à</u> <i>comprendre et écrire</i> | E30 | 1 | - | - | | | | |
| | - les <i>bâtiments grands</i> <u>à</u> <i>hadramout</i> | En4 | - | 1 | - | | | | |
| | - une manière extraordinaire <u>à</u> <i>l'explication des</i> leçons | En7 | 1 | - | - | | | | |
| | | En8 | 2 | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|------|---|---|---|--|--|---|--|
| | - j'avais une vision vraiment différente <u>à</u> la vie, l'enseignement est le seul chemin <u>au</u> développement - celui qui me <i>conseil</i> <u>à</u> lire tous les livres | En14 | 1 | - | - | | | différente de la vie, l'enseignement est le seul chemin de développement - celui qui me conseillait de lire tous les livres | |
|--|--|------|---|---|---|--|--|---|--|

L'étudiant N° 16 : mentionne que l'erreur est due à sa méconnaissance de la différence d'utilisation des prépositions « à » et « de » dans la phrase.

Etudiant N° 8 : dit qu'il a une difficulté à distinguer entre les deux prépositions.

Enseignant N° 7 : ne connaît pas la différence entre l'utilisation de la préposition « à » et « de » dans certains contextes surtout avec des mots qu'il ne connaît pas.

Enseignant N° 8 : dit que la cause est la pensée en langue maternelle durant l'écriture. Il dit aussi qu'il a une difficulté à distinguer entre les deux prépositions « à » et « de » en français.

Tableau 189. La préposition « de » à la place de « à »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| la préposition « de » au lieu de « à » | - Le Yémen ... et a donné sur la mer rouge du ouest golf <i>aden</i> de la sud, le <i>Séudia</i> du nord et Oman du est | E2 | - | 4 | - | 14 | 31.11% | - Le Yémen ... et donne sur la mer Rouge à l'ouest le golfe d'Aden au sud, l'Arabie Saoudite au nord et Oman à l'est - Quant à sa position géographique, on trouve au nord l'Arabie Saoudite et à l'ouest la mer Rouge, au sud la mer d'Arabe et à l'est Oman. - Taïz ... est située au sud de la ville d'Ibb, au nord, on trouve Lahj et Hajah, et à l'ouest Al mokha - Ses frontières sont, l'Arabie Saoudite au nord, Oman à l'est, la mer d'Arabe au sud et la mer rouge à l'ouest - Il y a beaucoup de lieux historiques à Dhamar | - La méconnaissance de certains informateurs enseignants et étudiants à la différence entre la préposition « de » et « à ». - la traduction littérale de la langue maternelle vers le français car selon eux, on utilise la préposition « de » surtout dans des phrases telles que : « il est entouré du nord par l'arabie – <i>Souédite</i> , du sud la mer arabe, de l'est <i>Sltanat</i> Oman et du |
| | - dans position géographique de nord <i>Arabi Suadies</i> et de ouest la mair rouge, <i>sud mair d'Arabi</i> , d'est Oman. | E5 | - | 3 | - | | | | |
| | - Taïz ... du sud la ville d'Ipp du nord Lahj et Hajah, et de l'ouest Al mokha | E8 | - | 3 | - | | | | |
| | - Ses frontières sont, l'Arabie <i>Soudaite</i> de nord, Oman d'est , le <i>Golf</i> arabe au sud et la mer rouge de l'ouest | E11 | - | 3 | - | | | | |
| | - Il y a beaucoup de lieux <i>historique</i> de Dhamar | E15 | - | 2 | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|---|---|---|-------|--|---|
| | - elle trouve <i>difficile</i> de construit - on trouve <i>difficulté</i> d' université - il est situé de sud-ouest d'Asie, il est situé de sud de la péninsule Arabique - Le Yémen <i>suit</i> de nord l'Arabie Saoudite et de l'est Oman, - l'âge de 15 pour marier les filles - Saltunat Auman de l'est, l'Arabie Saoudite du nord, la mer rouge de l'ouest et la mer arabe du sud. - The Saher de le sud – l'ouest - il est entouré du nord par l'Arabie – Saoudite, du sud la mer arabe, de l'est Sultanat Oman et du Ouest, la mer rouge. - Ses frontières sont la mer rouge de l'ouest, Oman de l'est et la golfe d'Aden du sud. | E17 E18 E20 E22 E25 En8 En9 En10 En15 | - 1 - - - - - - - | - - 2 2 - 4 1 2 3 | 1 - - - 1 - - - - | | | - elle trouve des difficultés à construire - on trouve des difficultés à l'université - il est situé au sud-ouest de l'Asie, il est situé au sud de la péninsule Arabique - Le Yémen est voisin au nord de l'Arabie Saoudite, à l'est d'Oman, - l'âge du mariage à 15 pour les filles - le Sultanat d'Oman à l'est, l'Arabie Saoudite au nord, la mer rouge à l'ouest et la mer arabe au sud. - Thy Saher au sud-ouest. - il est entouré au nord par l'Arabie Saoudite, au sud par la mer arabe, à l'est par le Sultanat d'Oman et à l'ouest par la mer rouge. - Ses frontières sont la mer rouge à l'ouest, Oman à l'est et le golfe d'Aden au sud. | Ouest, la mer rouge». Voir les réponses des informateurs enseignants et étudiants ci-après. |
| la préposition "par" au lieu de "à" | - chaque couleur a un sens qui relie par l'autre | En8 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - chaque couleur a un sens qui la relie à l'autre | Enseignant N° 8 : dit que « par » a le même sens que « à » en langue arabe. |

Etudiant N° 25 : ne connaît pas la différence entre l'utilisation de « à » et « de ». Il trouve une difficulté à distinguer entre les deux à cause de leur sens proche et la variation d'utilisation de ces deux prépositions car quelquefois le « à » prend le sens de « de » et vice versa.

Enseignant N° 15 : la traduction littérale de l'arabe car en arabe on utilise « de » et pas « à ». Il pense que la consultation des dictionnaires arabes /français et français /arabes sont la cause de cette erreur car on n'y trouve pas d'exemple pour montrer la différence d'utilisation des deux prépositions « à » et « de ».

Etudiant N° 15 : a confondu entre les deux fonctions de « à » et « de » pour cela il a écrit « de » à la place de « à » en croyant que « de » est bien placé et exprime le sens de « à » dans cette phrase.

Enseignant N° 8 : dit que la cause est la pensée en langue maternelle durant l'écriture. Il dit aussi qu'il a une difficulté à distinguer entre les deux prépositions « à » et « de » en français.

Etudiant N° 8 : dit qu'il a une difficulté à distinguer entre les deux prépositions.

Enseignant N° 10 : ce type d'erreur est due à la traduction littérale de la langue maternelle vers le français car dans cette dernière on dit « entourer de »

Etudiant N° 20 : a confondu entre les deux fonctions de « de » et « à » car il avait une difficulté à distinguer entre les deux prépositions.

Tableau 190. La préposition « pour » à la place de « de » et vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| la préposition "pour" au lieu de "de" | - ...à vous remercier pour nous donner... | E11 | 1 | - | - | 7 | 15.55% | - ...à vous remercier de nous donner... - ... la chance de pratiquer la langue avec les autres - ...mon rêve d'être avocate - un bon souvenir du professeur ... - J'ai un bon souvenir pour la professeur ... - J'ai gardé de <i>bon souvenir pour</i> toutes les professeurs - J'ai gardé un bon souvenir pour tous mes professeurs | Nous constatons que ce type d'erreur est dû à la pensée en langue arabe. L'étudiant N° 28 : pense que la cause de cette erreur est la traduction de l'arabe langue maternelle vers le français. L'enseignant N° 13 : dit qu'il a une difficulté à choisir la préposition après le verbe. |
| | - ... la chance pour partager la parole avec les autres | E12 | 1 | - | - | | | | |
| | - ...mon rêve pour être une avocate | E28 | 1 | - | - | | | | |
| | - un bon souvenir pour la professeur... | En3 | 3 | - | - | | | | |
| | - J'ai un bon souvenir pour la professeur ... | En4 | 2 | - | - | | | | |
| | - J'ai gardé de <i>bon souvenir pour</i> toutes les professeurs | En12 | 1 | - | - | | | | |
| - J'ai gardé un bon souvenir pour tous mes professeurs | En13 | 1 | - | - | | | | | |
| Emploi de la préposition "de" au lieu de "pour" | - ... la responsabilité de composer une famille | En2 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - ... la responsabilité pour former une famille | |

Tableau 191. La préposition « à » à la place de la préposition « pour » et vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Emploi de la préposition "à" au lieu de "pour" | - ... il y a <i>problème particulière</i> à comprendre la prononciation... | E10 | 1 | - | - | 2 | 4.44 % | - ...il y avait un/des problème(s) particulier(s) pour comprendre la prononciation... - ...compétents pour apprendre le français aux étudiants | Enseignant N° 15 : pensait que la préposition « à » est bien placée. Cette erreur est due à sa pensée en arabe durant l'écriture. |
| | - ...compétents à <i>apprendre</i> les étudiants. | En15 | 1 | - | - | | | | |
| Emploi de la préposition "pour" au lieu de "à" | - ...étaient <i>difficiles</i> pour comprendre | E15 | 1 | - | - | 2 | 4.44 % | - ...étaient difficiles à comprendre - Je ne trouve personne pour m'aider à bien étudier | Etudiant N° 16 : ne sait pas que le verbe « aider » doit être suivi par la préposition « à ». Il pense que l'influence de la langue maternelle à l'écriture est la cause de ce type d'erreur car ce verbe peut être suivi par « pour ». Etudiant N° 15 : a traduit littéralement de l'arabe vers le français car en arabe on dit « pour comprendre » et pas « à comprendre ». Il pensait qu'on |
| | - Je ne trouve <i>aucun qui m'aidée</i> pour <i>étudie bien</i> | E16 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | | | | utilise aussi « pour » en français comme pour la majorité des prépositions qui ressemblent à l'arabe. |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|

Tableau 192. La préposition « à » au lieu de l'article contracté « au »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Emploi de la préposition "à" au lieu de l'article contracté "au" | - Elle est <u>à</u> cœur Dhamar, - <u>à</u> <i>Hdramout</i> . | En1 | - | 1 | - | 2 | 4.44% | - Elle est au cœur de Dhamar, - au Hadramaout. | L'influence de la langue maternelle qui n'utilise pas de déterminant « article défini » devant les noms des régions comme « Hadramaout ». Aussi le mot « cœur » dans ce contexte, il s'écrit sans déterminant comme par exemple : « fy galb Dhamar ». |
| | | En12 | - | 1 | - | | | | |

Tableau 193. La préposition « à » au lieu de « sur » et vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|-------------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La préposition "à" au lieu de "sur" | - ...pour <i>atténir</i> l'attention <u>à</u> nos besoins | E12 | 2 | - | - | 6 | 13.33% | - ...pour attirer l'attention sur nos besoins - des informations sur Internet sur toute chose - sur Internet, il y a des actualités - on trouve sur Internet | La traduction littérale de l'arabe vers le français et l'influence de la langue maternelle durant l'écriture en français. Voir les réponses des enseignants N° 13 et 10 ainsi que celle de l'étudiant N° 16 ci- après. |
| | - des informations <u>à</u> l'Internet <u>à</u> tout chose | En1 | - | - | 3 | | | | |
| | - <u>A</u> l'Internet, il y a des actualités | En10 | - | - | 1 | | | | |
| | - on trouve <u>à</u> l'internet | En13 | - | - | 1 | | | | |
| La préposition "sur" au lieu de "à" | - ...de temps en temps écrit <u>sur</u> la tableau | E12 | 1 | - | - | 1 | % | - ...de temps en temps écrit au tableau - elle s'intéresse aux études scientifiques | |
| | - elle s' <i>intersse</i> <u>sur</u> les études | E16 | - | - | 1 | | | | |

Enseignant N° 13 : pense que c'est à cause de sa pensée en arabe durant l'écriture et à la traduction littérale de l'arabe vers le français car en arabe on dit « à l'Internet » et pas « sur Internet ».

Enseignant N° 10 : dit que la cause de cette erreur est l'influence de la langue maternelle car on utilise la préposition « à ».

Etudiant N° 16 : traduction littérale de la langue maternelle (tihm ala al derassah) vers le français.

Tableau 194. La préposition « sur » à la place de la préposition « de »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Emploi de la préposition " sur " au lieu de " de " | - ... est <u>sur</u> format | E3 | - | - | 1 | 4 | 8.88% | - ... est d'un format - ... pouvoir de porter - ... responsables de leur fille - une bonne image du Yémen à l'étranger. | La cause de ce type d'erreur, selon l'enseignant N° 7, est dû à la traduction littérale de l'arabe vers le français. |
| | - ... pouvoir <u>sur</u> porter | E22 | - | - | 1 | | | | |
| | - ... responsables <u>sur</u> leur fille | E27 | - | - | 1 | | | | |
| | - une bonne image <u>sur le</u> Yémen à l'étranger. | En7 | - | 1 | - | | | | |

Tableau 195. La préposition « dans » au lieu de « de » vice-versa

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Construction superlatif : la préposition "dans" au lieu de "de" | - ... négative <u>dans</u> la <i>sociale</i> | E23 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - ... négative de la société - les plus belles de ma vie | Enseignant N° 7 : a des difficultés à distinguer entre l'utilisation des prépositions telles que : dans, de, à etc. |
| | - les plus belles <u>dans</u> ma vie | En7 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|---|---|---|---------|--|---|
| la préposition « de » au lieu de « dans » | - le mariage précoce de quelques villes | E6 | - | - | 1 | 5 | 11.11 % | - le mariage précoce dans quelques villes - comme le trouble dans les relations entre les familles, - les traducteurs dans toutes les langues - ... étudiante de ce département - j'ai trouvé <i>difficulté d'enseignement</i> | La pensée en langue maternelle et la traduction littérale. L'étudiant N° 8 : confirme que l'origine de ce type d'erreur est la traduction littérale de sa langue maternelle vers le français. |
| | - comme le trouble de relation entre les <i>familles</i> , | E8 | - | - | 1 | | | | |
| | - les <i>traducteur de tous</i> les langues | E9 | - | 1 | - | | | | |
| | - ... étudiante de ce département | E17 | 1 | - | - | | | | |
| | - j'ai trouvé <i>difficulté d'enseignement</i> | E18 | 1 | - | - | | | | |

Tableau 196. La préposition « à » ou « sur » au lieu de la préposition « pour »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Emploi de la préposition "à" au lieu de "pour" | - c'est <i>danger à</i> sa vie | E1 | - | - | 1 | 3 | 6.66 % | - c'est un danger pour sa vie - il est comme une Encyclopédie pour tout domaine - qui va désormais compter sur les autres pour se débrouiller | La pensée en langue maternelle qui utilise la préposition « fy » dans des contextes pareils. Les informateurs ont écrit l'équivalent « à » pour exprimer la préposition « fy » en arabe langue maternelle. |
| | - il est <i>Encyclopédie à</i> tout domaine | E11 | - | - | 1 | | | | |
| | - qui va désormais compter sur les autres <i>à</i> débrouiller | En14 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|------|---|---|---|---|--------|---|---|
| La préposition " sur " au lieu de "pour " | - Ce <i>phomene</i> est <i>dingre</i> des <i>soceites</i> <u>sur</u> le femme | E20 | - | - | 1 | 4 | 8.88 % | - Ce phénomène est dangereux pour la société, pour la femme -... une grande responsabilité pour la femme - il y a plusieurs gros dangers pour la fille - un danger pour la santé de la femme | L'enseignant N°15 : mentionne que la cause est la traduction de l'arabe LM vers le français car on dit toujours en arabe « un danger sur... » et pas « un danger pour... ». L'étudiant N° 20 : dit que la cause de cette erreur est sa pensée en arabe durant l'écriture car en arabe on dit « xatar ela / dangereux sur » et pas « xatar liağl / dangereux pour ». |
| | -... une grande responsabilité <u>sur</u> la femme | E22 | - | - | 1 | | | | |
| | - il y a <i>plusieurs</i> gros <i>dangères</i> <u>sur</u> la fille | En9 | - | - | 2 | | | | |
| | - un danger <u>sur</u> la santé de la femme | En15 | - | - | 1 | | | | |

Tableau 197. La préposition « à », « à + article défini ou contracté » au lieu de « en »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|------------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La préposition "à" au lieu de "en" | - ...un facteur principal surtout <u>à</u> ces <i>nos</i> jours | E13 | - | - | 1 | 2 | 8.88 % | - ...un facteur principal surtout en ces jours - En raison de | L'étudiant N° 21 : a écrit « à raison de » comme « à cause de » il ne savait pas qu'avec « raison de » on doit écrire « en » au lieu de « à ». |
| | - <u>A</u> raison de | E21 | - | - | 1 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|------------|--------|--------|--------|---|-----------|---|--|
| La préposition "à" + l'article défini "la" et/ou « au » à la place de "en" | - <u>à la</u> France - <i>c'est <u>au</u></i> 1 ^{er} année | E6 En13 | 1 2 | - - | - - | 2 | 8.88 % | - en France - c'était en 1 ^{er} année | Surgénéralisation de la règle. Enseignant N° 13 : dit qu'il a mis « au » avec le mot « premier » qui précède le mot « année » qui est selon lui, du genre masculin. |
|--|--|------------|--------|--------|--------|---|-----------|---|--|

Tableau 198. Confusion d'emploi des prépositions : « dans / durant, de / en, en/ de, de / à, de / pour, pour /dans »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La préposition "dans" au lieu de "durant" | - <u>Dans</u> la quatrième année | E3 | 1 | - | - | 2 | 4.44% | - Durant la quatrième année - ... beaucoup de difficultés durant la première année | Traduction littérale de la langue maternelle vers le français. |
| | - ... beaucoup de difficultés <u>dans</u> la première année | E9 | 3 | - | - | | | | |
| La préposition "de" au lieu de "en" | - la confiance <u>de</u> moi-même | E13 | 2 | - | - | 1 | 2.22% | - la confiance en moi-même | Méconnaissance de la règle de la formation de cette expression. |
| Construction de la locution verbale ; la préposition " en " à la place de " de " | - ...qui étaient toujours <u>en</u> mauvaise humeur | En8 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - ...qui étaient toujours de mauvaise humeur | Enseignant N° 8 : traduction littérale de l'arabe vers le français. |

| | | | | | | | | | |
|---|--|------------|--------|--------|--------|---|-------|--|--|
| Construction du nom ; la préposition "de" à la place de "à" | - ... la facilité de communiquer avec ... | En8 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - ... la facilité à communiquer avec ... | Enseignant N° 8 : dit que la cause est la pensée en langue maternelle durant l'écriture. Il dit aussi qu'il a une difficulté à distinguer entre les deux prépositions « à » et « de » en français. |
| La préposition "de" au lieu de "pour" | - je <i>détestais</i> l'anglais <i>car n' y a pas le bien</i> professeur de <i>ce</i> <i>matière</i> | E20 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - je détestais l'anglais car il n' y avait pas de bon professeur pour cette matière | Etudiant N° 20 : dit qu'il a surgénéralisé avec la phrase « professeur de français » |
| La préposition "pour" au lieu de "dans" | - Il n' y a pas <i>beaucoup</i> de professeurs pour <i>quelque</i> matières | E22 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - Il n' y avait pas assez de professeurs dans certaines matières | L'influence de la langue maternelle qui utilise « pour » au lieu de « dans » |
| La préposition "de" au lieu de l'article défini "le" | - ...la sincérité et de respect <i>les</i> autres - ...la sincérité et de respect <i>les</i> autres | E23 E27 | 1 1 | - - | - - | 2 | 2.22% | - ...la sincérité et le respect des autres - ...la sincérité et le respect des autres | La non concentration durant l'écriture la non relecture du texte. |

Tableau 199. Choix des prépositions

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| La préposition "par" à la place du pronom personnel "y" | - L'Internet ...aussi je peux par trouver beaucoup de | E3 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | - L'Internet ...aussi je peux y trouver beaucoup de | Traduction littérale de l'arabe vers le français. |
| La préposition "de" au lieu de "parmi" | - ...et de ces technologies l'Internet, | E9 | - | - | 2 | 1 | 2.22 % | - et parmi ces technologies on trouve l'Internet, | |
| Emploi de la préposition "par" à la place de "comme" | - on peut <i>utilisé</i> l'Internet par un outil dans notre <i>pouche</i> | E28 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | - on peut utiliser l'Internet comme un outil dans notre poche | L'étudiant N° 28 : dit que la cause de cette erreur est le manque de vocabulaire car quelquefois on ne trouve pas le vocabulaire exact donc on écrit ce qui vient en tête. |
| Emploi de la préposition "avec" au lieu de "pour" | - Moi, je suis avec <i>l'étude</i> | En8 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | - Moi, je suis pour les études | L'enseignant N° 8 : pense que ce type d'erreur est dû à la traduction littérale de la langue maternelle. |
| La préposition "de" pour l'article contracté pluriels "aux" | - Il y a beaucoup de qualités de technologies modernes | En6 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | - Il y a beaucoup de qualités aux technologies modernes | L'enseignant N° 6 : dit que la préposition « de » est bien placée dans la phrase car on dit « les qualités de technologies » |

Tableau 200. Ajout superflu d'une préposition et/ou d'un amalgame dans la phrase

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Ajout superflu de la préposition "à" dans la phrase | - On <i>est rejoint</i> avec l'internet à ceux qui sont <i>loins</i> de nous | E13 | - | - | 1 | 1 | 2.22 % | - On rejoint avec l'internet ceux qui sont lointains de nous | Traduction littérale de la langue maternelle vers le français. |
| Ajout superflu de la préposition "de" et/ou l'amalgame « des » dans la phrase | - Certains de professeurs, le mariage précoce est un de des problèmes | E28 | 1 | - | 1 | 2 | 4.44 % | - Certains professeurs / Certains de nos professeurs, le mariage précoce est un des problèmes - le deuxième problème est que certains professeurs | Interférence de l'arabe qui utilise une préposition après le déterminant indéfini pour exprimer la valeur partitive ou la quantité. L'étudiant N° 28 : dit que la cause de ce dysfonctionnement est dû à la langue arabe parce que on y utilise la préposition « de » pour exprimer la quantité de personnes ou d'objets dont on parle. |
| | - le deuxième problème est <i>certaine</i> des <i>professeur</i> | E30 | 1 | - | - | | | | |

7.2. Omission de la préposition dans la phrase

Avant d'aborder les erreurs d'omission des prépositions par nos informateurs, nous constatons que la préposition ne disparaît que dans nombreuses expressions comme par exemple : (*Fin novembre, début janvier - les relations Est-Ouest (= les relations entre l'Est et l'Ouest) - le match France-Angleterre (= le match de la France contre l'Angleterre) - parler politique (parler de), voter écologiste (voter pour), etc.* (Cf. Delatour, 2004 : 167).

L'effacement de la préposition n'est pas possible dans tous les exemples d'erreurs mentionnés dans les tableaux suivants :

Tableau 201. Omission de la préposition « à »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de la préposition "à" | - ... beaucoup de problèmes l'oral | E2 | 1 | - | - | 17 | 37.77% | - ... beaucoup de problèmes à l'oral - l'Internet est nuisible aux yeux. - ... le continent asiatique au bord de la mer rouge, ... même à être une femme - ... ni s'intéresser à son mari et à sa maison - ..., au nord de la mer d'Arabie et du golfe d'Aden et à l'est de la mer Rouge | Nous constatons que les causes de ce dysfonctionnement sont : - méconnaissance de construction verbale, - ignorance de certains informateur de l'emploi de la |
| | - l'Internet est <i>nisible</i> les yeux. | E3 | - | - | 1 | | | | |
| | - ... le continent <i>Asay</i> le bord de mer rouge , ... | E4 | - | 1 | 1 | | | | |
| | même être la femme | E8 | - | - | 1 | | | | |
| | - ... ni <i>s'intéresse</i> de son mari et sa maison | E9 | - | 2 | - | | | | |

| | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|--|
| - Quant moi, | E11 | - | - | 2 | | - Quant à moi | préposition « à » |
| - il commence lire la leçon | E12 | 1 | - | - | | - il commence à lire la leçon | dans la phrase en français, |
| - nuisible à la santé de la mère et celle du bébé. | E14 | - | - | 1 | | - nuisible à la santé de la mère et à celle du bébé. | - la pensée en langue maternelle et la traduction littérale de l'arabe vers le français. |
| - elle <i>s'intersse</i> ... ou les études littéraires | E16 | - | - | 1 | | - elle s'intéresse ... ou aux études littéraires | |
| - <i>j'entre</i> avec collègue l'école de primarité en 1993 /1994 | E18 | 1 | - | - | | - je suis entré avec un collègue à l'école primaire en 1993 /1994 | L'étudiant N° 16 : |
| - ... dans une des écoles Dhamar | E20 | 1 | - | - | | - ... dans une des écoles à Dhamar... | dit qu'il ne sait pas que le verbe doit être suivi par « à ». |
| - ..., ouest la mer arabe, sud la mer rouge | E22 | - | 2 | - | | - ..., à l'ouest de la mer Rouge, au sud de la mer d'Arabie | L'étudiant N° 14 : |
| - mais l'université , j'ai rencontré des difficultés, ... le nord est l'arabes Soeudie, le sud est arabe, l'est est oman et l'ouest est la mer rouge | E23 | 1 | 5 | - | | - mais à l'université, j'ai rencontré des difficultés, ... au nord est l'Arabie Saoudite, au sud est la mer d'Arabie, à l'est se trouve Oman et à l'ouest la mer Rouge | mentionne que la cause de ce type d'erreur est la méconnaissance de la répétition de la préposition dans la phrase, car en arabe on ne répète pas la préposition ou peut-être aussi par oubli à cause du manque de pratique. |
| - nuisible à la santé de la mère et celle de bébé | E24 | - | - | 1 | | - nuisible à la santé de la mère et à celle de bébé | L'étudiant N° 20 : |
| - l'aide à ... et se publier | E26 | - | - | 1 | | - l'aide à ... et à se propager | pense que l'omission de la |
| - ils aident <i>ses</i> étudiants dans l'oral et l'écrit , il se situé ... le nord est l'arabe Soeudite le sud est le golf arabe, l'est est Oman et l'ouest est la | E27 | 1 | 5 | - | | - ils aident leurs étudiants à l'oral et à l'écrit, il se situe ... au sud de l'Arabie Saoudite, au nord du golfe d'Aden, à l'ouest d'Oman et à l'est de la mer Rouge | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|--|--|--|--|
| | mer rouge - On y trouve beauque de villages comme Almaoiaheb, le nord- l'ouest village de Aishan et The Saher de le sud = l'ouest, une village Yafa. | En9 | - | 3 | - | | | - On y trouve beaucoup de villages comme Almawaheb à l'est, les villages d' Aishan et de Yafa au nord-ouest et Thysaher à l'ouest. | préposition « à » est due à sa pensée en langue maternelle car on dit « fi ihda madaris Dhamar » donc il a traduit ce qu'il pensait. |
|--|--|-----|---|---|---|--|--|--|--|

Tableau 202. Omission de la préposition « de »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|----------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de la préposition "de " | - <i>Superficie le Yémen <u>est 500,55 km²</u></i> | E1 | - | 1 | - | 37 | 82.22% | - La superficie du Yémen est de 555,000 km ² - la superficie du Yémen est de 555,000 km ² . - la superficie du Yémen est de 555,000 km ² , beaucoup de problèmes de santé et de société et.... - ...est de 555,000 km ² , - La superficie du Yémen est de 555,000 km ² , il y a des personnes avec et d'autres contres. | Ce type de dysfonctionnement est dû à : - méconnaissance de construction verbale en français, - la pensée en langue arabe durant l'écriture en français, |
| | - <i>superficie de Yémen <u>est 555,5 km</u></i> | E2 | - | 4 | - | | | | |
| | - <i>Superficie du Yémen <u>est 555,000 km²</u>, beaucoup de problèms de santé et <u>société</u> et....</i> | E3 | - | 1 | 5 | | | | |
| | - <i>...est <u>555,000 km²</u>,</i> | E4 | - | 2 | - | | | | |
| | - <i>Superficie de Yémen est <u>555,5</u>, il y a gens avec et <u>autre</u> contre.</i> | E5 | - | 1 | 2 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|---|
| - ... les jeunes moins de 30 ans. | E7 | - | - | 2 | | - ... les jeunes de moins de 30 ans. | - la traduction littérale de l'arabe |
| - ... sud la ville d'Ipp... les habitants sont environs deux-trois millions, les parents ne privent pas leurs fil la vie d'enfance | E8 | - | 2 | 1 | | - ... sud de la ville d'Ibb... les habitants sont environs de deux/trois millions, les parents ne privent pas leurs fils de la vie d'enfance | vers le français car il y a des informateurs qui commence à écrire le texte en arabe pour trouver l'idée et puis ils commencent à traduire en mot à mot vers le français. |
| - ... <i>technique</i> expression écrite, La <i>superficie</i> le Yémen environ 555 ... | E9 | 1 | 2 | - | | - ... techniques d'expression écrite, La superficie du Yémen est d'environ 555,000 km ² | |
| - ... à comprendre la prononciation le professeur, ... superficie est 50 km ² | E10 | 1 | 4 | - | | - ... à comprendre la prononciation du professeur, ... superficie est de 50 km ² | |
| - ... les apprenants le français | E11 | 1 | - | - | | - ... les apprenants du français | Voir la réponse des informateurs enseignants et étudiants ci-après le tableau. |
| - ... des apprenants la langue française, ... est environ "555, km ² " | E12 | 1 | 1 | - | | - ... des apprenants de langue française, ... est d'environ 555,000 km ² " | |
| - à cause de <i>l'insucrité</i> et la corruption | E14 | - | 1 | - | | - à cause de l'insécurité et de la corruption | |
| - La superficie de Dhamar est environ 16000 <i>km</i> | E15 | - | 1 | - | | - La superficie de Dhamar est d'environ 16000 km ² | |
| - Sa superficie est environ 15 km ² , ... obligation de <i>marie</i> ou laisser <i>l'étude</i> | E16 | - | 1 | 1 | | - Sa superficie est d'environ 15 km ² , ... obligation de se marier ou de laisser les études | |
| - le téléphone ... est service <i>toute</i> le monde | E18 | - | - | 1 | | - le téléphone ... est au service de tout le monde | |
| - <i>l'unvirisité</i> Dhamar | E20 | 1 | - | - | | - l'université de Dhamar | |
| - ... notamment les verbes de deuxième et troisieme | E21 | 1 | - | - | | - ... notamment les verbes de deuxième et de troisième | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---|---|---|--|--|--|--|
| | group - ... du processus enseignement , ... nord l'Arabie Saudi et de l'est oman , ouest la mer arabe, sud la mer rouge, âge 18 ans | E22 | 2 | 5 | 2 | | | groupe - ... du processus d'enseignement, ... nord de l'Arabie Saoudite et à l'est de l'Oman, à l'ouest de la mer rouge, au sud de la mer arabe, l'âge de 18 ans | |
| | - il a superficie environ 555,000 km ² , la santé la fille | E23 | - | 3 | 2 | | | - Il a une superficie d'environ 555,000 km ² , la santé de la fille | |
| | - J'ai bien souvenir avec des maîtres, le nombre des villes est 24 | E24 | 2 | 2 | - | | | - J'ai de bons souvenirs de maîtres, le nombre des villes est de 24 | |
| | - ... Sultanat oman , sa superficie est 555000 km ² | E25 | - | 3 | - | | | - ... Sultanat d'Oman, sa superficie est de 555000 km ² | |
| | - au sud l'Arabi-Soeudi , à l'est oman et l'ouest la mer rouge et au nord le golf d'Aden, pour la conquête le monde | E26 | - | 5 | 1 | | | - au sud de l'Arabie Saoudite, à l'ouest d'Oman et l'est de la mer rouge et au nord du golfe d'Aden, pour la conquête du monde. | |
| | - il se situé ... l'est est Oman et l'ouest est la mer rouge ... Il a superficie environ 555,000 km ² , qui est victime ce mariage | E27 | - | 5 | 2 | | | - il se situé ... à l'ouest d'Oman et à l'est de la mer rouge... Il a une superficie d'environ 555,000 km ² , qui est victime de ce mariage | |
| | - ... au département français , le nombre de population est 22 millions, avant l'age 15 ans | E29 | 1 | 1 | 1 | | | - ... au département de français, le nombre d'habitants est de 22 millions, avant l'âge de 15 ans | |
| | - la méthode encouragement , de ses | E30 | 3 | 2 | 3 | | | - la méthode d'encouragements, de ses | |

| | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|--|---|
| <p>paysages <i>manifiques</i> et sa position, beaucoup choses,...</p> <p>- Elle est à cœur Dhamar, ...s'est habillé un costume</p> <p>- comme la région (heran)..., On gagne le temps, l'argent</p> <p>- ...parce que <i>ce</i> matière a besoin beaucoup de temps pour comprendre, sa superficie est 1500 <i>km</i>, pour la santé de la mère et l'enfant</p> <p>- Sa superficie est 555,000 <i>kilo metre</i>.</p> <p>- Sa superficie est 570,000 km^2 environ.</p> <p>- C'était les meilleurs jours <i>quant à moi</i> où il y avait la spontanéité, la simplicité, et la facilité, Sa superficie est 555,000 km^2</p> <p>- Il n' y a pas assez chaises</p> <p>- Sa superficie est 555000 <i>km</i>.</p> <p>- Je <i>souviens</i> aussi ma professeur de...</p> <p>- sa superficie est 522,000 km^2.</p> | En1 | - | 1 | 1 | | | <p>paysages magnifiques et de sa position, beaucoup de choses</p> <p>- Elle est au cœur de Dhamar, ...s'est habillé d'un costume</p> <p>- comme la région de Heran..., On gagne du temps, de l'argent</p> <p>- ...parce que cette matière a besoin de beaucoup de temps pour comprendre, sa superficie est de 1500km^2, pour la santé de la mère et de l'enfant</p> <p>- Sa superficie est de 555,000 km^2.</p> <p>- Sa superficie est de 570,000 km^2 environ.</p> <p>- C'était les meilleurs jours pour moi où il y avait de la spontanéité, de la simplicité, et de la facilité, Sa superficie est de $555,000\text{ km}^2$</p> <p>- Il n' y avait pas assez de chaises</p> <p>- Sa superficie est de 555000 km^2.</p> <p>- Je me souviens aussi de ma professeur de...</p> <p>- sa superficie est de 522,000 km^2.</p> |
| | En2 | - | 1 | 2 | | | |
| | En3 | 1 | 3 | 1 | | | |
| | En4 | - | 4 | - | | | |
| | En7 | - | 3 | - | | | |
| | En8 | 3 | 2 | - | | | |
| | En9 | 3 | - | - | | | |
| | En10 | - | 2 | - | | | |
| | En11 | 1 | - | - | | | |
| | En12 | - | 4 | - | | | |

| | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|--|--|
| - s'il y a des livres littéraires ou <u>grammaires</u> , ... <i>la</i> superficie <u>529 980 km²</u> - sa population <u>compte</u> 25 millions d'habitants. | En14 | 1 | 2 | - | | | - s'il y a des livres littéraires ou de grammaires, ...sa superficie est de 529 980 km ² - sa population est de 25 millions d'habitants. |
| | En15 | - | 1 | - | | | |

Etudiant N° 16 : ne sait pas que le verbe doit être suivi par « de ».

Etudiant N° 14 : l'oublie car il connaît bien la règle mais il a fait l'erreur dû à la non concentration. Il ajoute que l'influence de l'arabe peut être une des causes de ce type d'erreurs.

Etudiant N° 8 : traduction littérale de l'arabe vers le français.

Etudiant N° 25 : a écrit « sultanat Oman » sans préposition comme un nom, il pensait qu'en ajoutant une préposition cela deviendrait une possession. Pour le deuxième exemple il ne savait pas qu'il fallait mettre une préposition « de » après le verbe être.

Enseignant N 15 : dit que le verbe « compter » est bien placé dans la phrase. il ne savait pas que dans ce contexte, le verbe « être » doit être suivi par la préposition « de ».

Etudiant N° 15 : ne savait pas qu'on doit ajouter la préposition « de » après le verbe « être ».

Etudiant N° 7 : la traduction littérale de la langue maternelle car dans cette phrase : « *les jeunes moins de 30 ans* », on ne trouve pas de préposition en langue maternelle.

Enseignant N° 7 : ne savait pas que le verbe « être » doit être suivi par une préposition.

Etudiant N° 21 : l'omission de la préposition « de » dans la phrase « *les verbes de deuxième et troisième groupe* » est due à son avis au fait qu'il l'a écrit au début et de plus le mot « troisième » est cordonné sur le mot précédent par le « et » comme en langue arabe, on dit « de deuxième et troisième et quatrième et et et personne » et cela donne le même sens.

Enseignant N° 8 : dit que la cause de ces erreurs est la traduction littérale de l'arabe car en arabe la préposition « de » ne s'utilise pas dans des phrases similaires surtout après le verbe « être ».

Enseignant N° 10 : ne savait pas que le verbe « être » doit être suivi par la préposition « de » dans cette phrase. Il ajoute que la pensée en arabe durant l'écriture peut être la cause de ce type d'erreur.

Etudiant N° 20 : l'omission de la préposition « de » est due à la traduction littérale de l'arabe vers le français.

Tableau 203. Omission des prépositions ; « dans , comme, pour, sur, avec, par et en »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|------------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de la préposition "dans" | - Si on est à la campagne, ou une région presque isolée | E13 | - | - | 1 | 3 | 6.66% | - Si on est à la campagne, ou dans une région presque isolée - ... beaucoup de traces dans l'architecture de la ville... - elle va entrer dans la vie moderne - ils cultivent dans les vallées - plus que dans les villes | Etudiant N° 16 : l'oubli |
| | - ... beaucoup de traces architecteur à la ville... | E16 | - | 1 | - | | | | |
| | - elle <i>vas</i> entre la moderne vie | E22 | - | - | 1 | | | | |
| | - ils cultivent les vallés | En1 | - | 1 | - | | | | |
| | - plus que les villes | En4 | - | - | 1 | | | | |
| Omission de la préposition "comme" | - Oui le <i>mond</i> devient <i>petit vilage</i> | E19 | - | | 1 | 1 | 2.22% | - Oui le monde devient comme un petit village | L'influence de la LM vers le français car dans cette dernière on dit « Alealam asbaH garyah sha gyrah = le monde devient petit village » sans la préposition |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|---------|--|---|
| | | | | | | | | | « comme ». |
| Omission de la préposition "pour" | <p>- Le Yémen est <u>célèbre les</u> coutumes et <i>les</i> traditions, il n' y a pas les <u>transporte, l'hôpitaux.</u></p> <p>- Pour la sécurité des <i>touriste</i> et <u>aussi éviter</u> les problèmes</p> <p>- <u>et les étudiants</u></p> <p>- pour l'homme <u>et la</u> femme.</p> <p>- soit <u>l'homme</u>, soit <u>la femme</u></p> <p>- parce qu'il est dangereux pour la femme <u>et l'homme</u></p> | E3 E14 E23 En3 En7 En12 | - - - - - - | 1 1 - - - - | 1 - 1 2 2 1 | 5 | 11.11 % | <p>- Le Yémen est célèbre pour ses coutumes et ses traditions, il n' y a pas les transports pour les hôpitaux.</p> <p>- Pour la sécurité des touristes et aussi pour éviter les problèmes</p> <p>- et pour les étudiants</p> <p>- pour l'homme et pour la femme.</p> <p>- soit pour l'homme, soit pour la femme</p> <p>- parce qu'il est dangereux pour la femme et pour l'homme</p> | Etudiant N° 14 : l'oubli, cette erreur est due à la non concentration. Il pense aussi que l'influence de l'arabe est une des causes de ce type d'erreurs. Enseignant N° 7 : l'influence de la langue arabe durant l'écriture. |
| Omission de la préposition de "sur" | - ... à la fois sur <i>le</i> mer rouge <u>et le</u> golfe d'Aden | E20 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - ...à la fois sur la mer rouge et sur le golfe d'Aden | Etudiant N° 20 : ne voulait pas répété la préposition « sur » dans la phrase. |
| Omission de la préposition "par" | <p>- Il <i>se limite</i> au nord <u>Arabie</u> Saoudite, à l'est <u>Oman</u>, au <u>sud la</u> mer <i>arabie</i> et à <u>l'ouest la</u> mer rouge.</p> <p>- il est entouré ... <i>du</i> <u>sud la</u> mer arabe, <i>de</i> l'est <i>Sltanat</i> Oman et <i>du</i> Ouest, <u>la</u> mer</p> | En2 En10 | - - | 4 3 | - - | 2 | 4.44% | <p>- Il est limité au nord par l'Arabie Saoudite, à l'est par Oman, au sud par la mer d'Arabie et à l'ouest par la mer rouge.</p> <p>- il est entouré ... au sud par la mer arabe, à l'est par le Sultanat d'Oman et à l'ouest</p> | Enseignant N° 10 : la non concentration durant l'écriture. Il ajoute qu'il n'a pas fait attention à la forme passive du verbe. Il pense s'il avait relu le texte, il |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|-----|---|---|---|---|-------|-------------------------------------|---|
| | rouge. | | | | | | | par la mer rouge. | aurait pu corriger. |
| Omission de la préposition "en" | - le manque <i>des</i> informations arabe | E12 | - | 1 | - | 2 | 4.44% | - le manque d'informations en arabe | L'influence de la langue maternelle et non concentration durant l'écriture. |
| | - D'abord je suis né 1987 | E18 | 1 | - | - | | | - D'abord je suis né en 1987 | |

Tableau 204. Omission de la conjonction de coordination « et »

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission de la conjonction de coordination "et" | - entre (9-15) ans - mais celles qui présentaient le plus de difficultés (<i>compréhension écrite la littérature</i>) - ... plus proche plus loins | E3 | - | - | 1 | 3 | 6.66% | - entre 9 et 15 ans - mais celles qui présentaient le plus de difficultés : la compréhension écrite et la littérature - ... plus proche et plus loin | La non concentration et la vitesse ainsi que la non relecture du texte par l'apprenant pour vérifier sa production |
| | | E11 | 1 | - | - | | | | |
| | | E12 | - | - | 1 | | | | |

8. L'adverbe

Tableau 205. Place de l'adverbe

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--------------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Place de l'adverbe | - parler <i>la</i> français bien | E2 | 1 | - | - | 20 | 44.44% | <ul style="list-style-type: none"> - Bien parler le français - ni bien éduquer ses enfants, - les professeurs m'ont aidé surtout en première année. - ... pour bien nous enseigner - les mathématiques qui m'a battu beaucoup - Je ne trouve <i>aucun</i> qui m'aide pour étudier bien - ...ont facilité beaucoup - s'est amélioré beaucoup - Je déteste certains professeurs beaucoup - Le département de français franchement est bon - Et aussi j'ai un très | <p>Selon les réponses des informateurs sur l'origine de leurs erreurs de la place de l'adverbe en français, nous constatons le suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'influence de la langue arabe, - la méconnaissance de la règle de position de l'adverbe en français, - la traduction littérale de l'arabe vers le français. Tout cela, à notre avis, est le résultat du manque de pratique de l'expression écrite en |
| | - ni <i>peut une éducation des</i> enfants biens , | E8 | - | - | 1 | | | | |
| | - surtôt les <i>professeur</i> m'ont aidé en première année | E11 | 1 | - | - | | | | |
| | - ... pour nous enseigner bien | E13 | 1 | - | - | | | | |
| | - les mathématiques qui <i>m'a battu</i> beaucoup | E15 | 1 | - | - | | | | |
| | - Je ne trouve <i>aucun</i> qui m'aide pour étudier bien | E16 | 1 | - | - | | | | |
| | - ...ont facilité beaucoup | E23 | - | - | 1 | | | | |
| | - s'est amélioré beaucoup | E24 | - | - | 1 | | | | |
| | - Je déteste certains professeurs beaucoup | E27 | 1 | - | - | | | | |
| | - Le département de français franchement est bon | E28 | 1 | - | - | | | | |
| - Et aussi j'ai un très | E30 | 1 | - | - | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|------|---|---|---|---|--|---|---|
| mauvais souvenir à la faculté - C'est pourquoi j'aime beaucoup <u>toujour</u> mon école - mais <u>aussi</u> j'ai un mauvais souvenir - J'ai un mauvais souvenir <i>de quel</i> je n'aime pas parler <u>toujours</u> , - ...parce qu'elle est facile à lire, à prononcer et à comprendre <u>et aussi</u> elle est la première langue au monde, ... <u>aussi</u> il y a des coutumes - On ne peut pas <i>تربية</i> les enfants <u>bien</u> - et réussir <u>bien</u> leur vie - ...et <u>aussi</u> il y a des sites à Taiz, - il n' <i>explique</i> pas <u>bien</u> , vraiment, - <u>Aussi</u> nous trouvons des habitudes, <u>Aussi</u> le mariage précoce est un danger | En1 | 1 | - | - | | | mauvais souvenir à la faculté - C'est pourquoi j'aime toujours beaucoup mon école - mais j'ai aussi un mauvais souvenir - J'ai un mauvais souvenir duquel je n'aime toujours pas parler, - ...parce qu'elle est facile à lire, à prononcer et à comprendre elle est aussi la première langue au monde, - ... il y a aussi des coutumes - On ne peut pas bien élever les enfants - et bien réussir leur vie - ...et il y a aussi des sites à Taiz, - il n'expliquait pas vraiment bien. - nous trouvons aussi des habitudes, Le mariage précoce est aussi un danger | français par les informateurs qui ont commis ce type d'erreur. Voir leurs réponses ci-après. |
| | En4 | 1 | - | - | | | | |
| | En6 | 1 | - | - | | | | |
| | En7 | 1 | 1 | - | | | | |
| | En9 | - | - | - | 1 | | | |
| | En10 | - | - | - | 1 | | | |
| | En12 | - | - | 1 | - | | | |
| En14 | 1 | - | - | - | | | | |
| En15 | - | - | 1 | 1 | | | | |

Etudiant N° 16 : l'arabe et la méconnaissance de la règle de la place de l'adverbe.

Etudiant N° 8 : dit qu'il n'a pas appris le positionnement de l'adverbe.

Enseignant N° 15 : mentionne que l’adverbe peut être déplacer dans la phrase sans en changer le sens, il l’a donc placé en début de phrase.

Etudiant N° 15 : l’influence de l’arabe car en arabe l’adverbe vient à la fin. De plus, il n’y a pas de participe passé en arabe.

Etudiant N° 28 : sa méconnaissance du positionnement de l’adverbe et aussi la traduction littérale de la langue maternelle peut être une des cause de cette erreur.

Enseignant N° 7 : la traduction littérale de l’arabe vers le français.

Enseignant N° 6 : pensait que l’adverbe est bien placé car l’idée qu’il avait était que l’adverbe peut être placé au début, au milieu ou à la fin de la phrase.

Enseignant N° 10 : ne savait pas pourquoi il a commis cette erreur, il sait bien que l’adverbe vient devant l’infinitif mais la vitesse et la non concentration durant l’écriture pourraient être la cause de ce type d’erreur.

Tableau 206. Ajout d’un adverbe dans la phrase

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs | | |
|-----------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | | | |
| Ajout superflu d'un adverbe | - la téléphone est un appareil très admirable | E2 | - | - | 1 | 11 | 24.44% | - le téléphone est un appareil admirable | Les causes de ce type d'erreurs sont : | | |
| | - le Yémen est très très belle, le téléphone portable est très très indispensable pour la communication | E3 | - | 1 | 1 | | | | | - le Yémen est un très beau pays, le téléphone portable est vraiment indispensable pour la communication | - l'interférence du dialecte et du registre oral en français. |
| | - je <i>visite</i> Wdie Banna | E5 | - | 1 | - | | | | | - j'ai visité Wadi Banna qui | - le manque de pratique et l'absence du vocabulaire. |

| | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|---|--|
| <p>très <i>manifique</i> -... les filles plus beaucoup que les garçons. - le téléphone portable est plus <i>indisponible</i> pour ... - il y a très beaucoup de... - Le Yémen est un pays très magnifique - ...et ne savaient pas comment bien agir avec les élèves - Le Yémen est un pays arabe très magnifique - parce qu'il est très très ... - J'habite à Aden, <i>il</i> est très très magnifique ... elle est très très calme, ils sont très très ...</p> | E14 | - | - | 1 | | est magnifique -... les filles plus que les garçons. | <p>L'étudiant N° 14 : pensait que « beaucoup » vient après « plus ». L'étudiant N° 15 : voulait dire que le téléphone portable est plus important pour » et comme le mot important n'était pas présent dans sa tête à ce moment-là, il a écrit « indispensable » pour exprimer l'importance. Le manque de pratique et l'absence de vocabulaire sont la cause de cette erreur.</p> |
| | E15 | - | - | 1 | | - le téléphone portable est indispensable pour... | |
| | E22 | - | - | 1 | | - il y a beaucoup de... | |
| | E23 | - | 1 | - | | - Le Yémen est un magnifique pays | |
| | E24 | 1 | - | - | | - ...et ne savaient pas comment agir avec les élèves | |
| | E27 | - | 1 | - | | - Le Yémen est un magnifique pays arabe | |
| | En1 | - | - | 2 | | - parce qu'il est très ... | |
| | En11 | - | 2 | 1 | | - J'habite à Aden, c'est une ville magnifique, elle est très calme, ils sont très ... | |

Tableau 207. L'adverbe : confusion d'emploi ; adverbe / adjectif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|------------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| L'adverbe à la place de l'adjectif | - Ils nous donnent des notes bas . | E1 | 1 | - | - | 4 | 8.88% | - Ils nous donnent des notes basses /de mauvaises notes. - il n' a y pas de communication directe - Les matières les plus faciles étaient l'histoire... - Malgré tout cela il n' y avait pas assez de professeurs français pour améliorer le niveau général. | Ignorance de la formation et de l'emploi des adverbes. L'étudiant N° 15 dit qu'il a confondu entre l'adjectif et l'adverbe. Il pense que le manque de pratique et l'oubli de vocabulaire sont la cause de ce type d'erreur. |
| | - il n' a ye pas <i>commancaition</i> directement | E5 | - | - | 1 | | | | |
| | - Les matières plus facilement sont l'histoire... | E15 | 2 | - | - | | | | |
| | - Malgré tout cela il n' y a pas assez de professeurs français pour améliorer généralement le néveau scolaire. | En14 | 1 | - | - | | | | |

Tableau 208. Confusion d'emploi ; adjectif / adverbe

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| L'adjectif à la place de l'adverbe | - <i>Cette</i> mouvement change Intellectuel de jeunes. | E5 | - | - | 1 | 6 | 13.33% | - Ce mouvement change Intellectuellement chez les jeunes. - ... la chance de pratiquer la langue avec les autres obligatoirement et pas de façon facultative, On trouve les sites touristiques et historiques au Yémen plus facilement que dans ...et il ne coûte pas cher. | Ignorance de la formation et de l'emploi des adverbes. L'étudiant N° 28 : dit qu'il a pensé que l'adjectif « précoce » peut remplacer l'adverbe. L'étudiant N° 20 : dit qu'il ne savait pas quand il doit utiliser l'adjectif et quand il doit utiliser l'adverbe. |
| | - ... la chance <i>pour partager</i> la parole avec les autres obligatoire et pas facultatif . Les sites touristiques et historiques sont <i>trouvées en yémen</i> plus facile que dans ...,...et ça ne coûte pas chère . | E12 | 2 | 1 | 1 | | | | |
| | - Mais l'homme qui <i>marie</i> précoce ... | E18 | - | - | 1 | | | | |
| | - Quand <i>le</i> femme <i>marie</i> précoce | E20 | - | - | 1 | | | | |
| | - la fille qui <i>marie</i> précoce | E28 | - | - | 1 | | | | |
| - Ce moyen a <i>influence</i> positif | E30 | - | - | 1 | | | | | |

9. La négation

Historiquement, le terme négatif *ne*, employé à l'origine seul comme le *non* latin, a été très tôt renforcé par des noms qui désignaient une petite quantité ou une chose insignifiante : *bouton, denier, goutte, mie* (= *miette*), *pas, point, etc.* les quatre termes les plus fréquents (*goutte, mie pas, point*) se sont chargés d'une valeur négative et ont perdu leur sens original. *Pas* et *point*, conservés dans l'usage moderne (cf. Riegel, Pellat et Rioul, 2009 : 703). Les forclusifs « *Pas et point* » constituent les deux expressions principales de la négation totale. Ces deux termes étaient relativement différenciés en français classique; où *point* était d'un emploi assez courant" (Ibid. p.706).

Les termes de la négation partielle appartiennent à trois catégories grammaticales :

- Adverbes ; jamais et nulle part (locution adverbiale)
- Pronoms : personne, nul, rien
- Déterminants indéfinis ; aucun, nul

Que marque, en association avec *ne* la négation exceptive. Il permet de nier les éléments complémentaires du paradigme du constituant qu'il introduit. Les règles de placement de *ne... que* sont les mêmes que celles des autres termes négatifs mais *ne ... que* ne peut pas porter sur un verbe à un mode personnel, à moins d'utiliser comme support sur le verbe *faire*, suivi de l'infinitif sur lequel porte l'exception : *Elle ne fait que m'embêter. Faire* joue ici son rôle de proforme verbale. On peut aussi employer des structures qui ajoutent leur sens particulier, d'obligation notamment : *il n'y a qu'à / Il ne reste qu'à / Tu n'as qu'à changer la toiture.*)(Cf. Riegel, Pellat et Rioul, GMF, 2009 : 710 - 712).

Tableau 209. Les forclusifs

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Place du terme de négation ; le forclusif est placé après le participe passé | - On <u>n'a compris pas</u> vite, | E9 | 1 | - | - | 3 | 6.66% | - On n'a pas compris tout de suite/ On ne comprenait pas vite - je n'ai jamais rencontré de problèmes - des filles n'ont pas continué leurs études | La généralisation de la règle de négation avec « ne ... personne, ne ... que ». L'enseignant N° 13 : Pense qu'il a confondu avec « ne...que », il ajoute aussi que la non concentration peut être une des causes de cette erreur. |
| | - je <u>n'ai trouvé jamais</u> des problèmes | E26 | 1 | - | - | | | | |
| | - des filles <u>n'ont continué pas</u> leurs études | En13 | - | - | 1 | | | | |

Tableau 210. Confusion du forclusif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le forclusif "aucun " à la place de "personne" | - Je ne trouve aucun qui m'aidée pour étudie bien | E16 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - Je ne trouve personne pour m'aider à bien étudier | L'étudiant N° 16 : dit qu'il a pensé en langue maternelle durant l'écriture |
| Le forclusif « pas » au lieu de « plus » | - elle n'étudie pas jamais | E2 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - elle n'étudie plus jamais | La pensée en langue arabe car dans cette dernière on dit « <i>hya lam tadrws abdan</i> ». L'apprenant a respecté la règle de négation en français et a ajouté « jamais » l'équivalent de « abdan » en langue arabe. |
| Confusion de la négation ; ajout superflu du forclusif « pas » | - Aucaun yéménit n'interdi pas ses fille | E12 | - | - | 1 | 2 | 4.44% | - Aucun yéménite n'interdit à ses filles ce droit - il n' y a personne | Surgénéralisation de la règle de négation avec « ne ...pas ». |
| | - il n' y a pas personne | En1 | - | - | 1 | | | | |

Tableau 211. Omission du forclusif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Omission du forclusif | - Des professeurs <u>ne s'intéressaient l'étudiant</u> - ces adolescentes ne <u>sont encore</u> assez <i>qualifiés</i> - la <i>littérateur</i> parce que je <u>ne la comprend</u> , tous les <i>lesons...</i> - je <i>n'aime pas les matières</i> parce que <u>je ne comprend</u> , les gens ne donnent <u>une</u> importance | E8 | 1 | - | - | 4 | 8.88 % | - Des professeurs ne s'intéressaient pas à l'étudiant - ces adolescentes ne sont pas encore assez qualifiées - la littérature parce que je ne comprends pas toutes les leçons... - je n'aime pas les matières et je ne les comprends pas, les gens ne donnent aucune importance... | L'étudiant N° 14 : dit que cette erreur est due à l'oubli, L'étudiant N° 8 : mentionne que ce type d'erreur est dû à l'oubli. Nous constatons que cet oubli est dû au manque de pratique de l'expression écrite en français. |
| | | E14 | - | - | 1 | | | | |
| | | E19 | 1 | - | - | | | | |
| | | En12 | 1 | - | 1 | | | | |
| Omission de la conjonction de coordination « ni » dans une phrase négative | - je n'ai pas de journaux français <u>de desk, de programme</u> français | E29 | 2 | - | - | 1 | 2.22 % | - je n'ai pas de journaux français ni de disques, ni de programmes français | Méconnaissance de la règle de négation avec la conjonction de coordination « ni ». |

10. La phrase complexe

10.1. Les propositions relatives

10.1.1. Pronoms relatifs

Tableau 212. Confusion du pronom relatif ; sujet / complément d'objet direct

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « qui » pour « que » | - ... les demandes qui nous voulons | E1 | 1 | - | - | 10 | 22.22% | - ... les demandes que nous voulons - il y a beaucoup de coutumes que les visiteurs étrangers aiment, Je pense que le mariage précoce ... - Les difficultés que j'ai rencontrées - l'idée que la femme a besoin ... - ... j'apprécie tout ce qu'ils ont fait pour moi - ... qui croient que le mariage précoce ... - pour les matières que l'on apprend... | Etudiant N° 14 : a confondu entre le pronom « qui » et « que » à cause de la non concentration et de l'oral. Etudiant N° 21 : la traduction littérale de l'arabe vers le français car quand on écrit on pense d'abord en arabe puis on traduit |
| | - il y a beaucoup de coutumes qui aimes la visitent atranges, Je pains qui le mariage precoce ... | E5 | - | 1 | 1 | | | | |
| | - Les difficiles qui ma rencontre | E10 | 1 | - | - | | | | |
| | - l'idée qui la femme a besoin ... | E12 | - | - | 1 | | | | |
| | - ... j'apprécie tout ce qui ont fait pour moi | E14 | 1 | - | - | | | | |
| | - ... croyent qui le mariage précoce ... | E17 | - | - | 1 | | | | |
| - pour les matières qui on apprend... | E21 | 2 | - | - | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|--|--|--|---|
| - La <i>professeuse</i> qui je la diste ..., des <i>besions</i> qui <i>vouloir</i> les personnages - des outils qui les fabriquent les savants de l'occident... - j'ai <i>trouve</i> qui <i>des materie</i> sont <i>facille</i> , ... problèmes qui <i>rencontre</i> toutes les <i>société</i> | E23 | 1 | - | 1 | | | - La professeure que je détestais ..., des besoins que veulent les personnes | quelquefois mot à mot vers le français. |
| | E26 | - | - | 1 | | | - des outils que fabriquent les savants de l'occident... | |
| | E29 | 1 | - | 2 | | | - j'ai trouvé que certaines matières sont faciles, ... problèmes que rencontrent toutes les sociétés | |

Tableau 213. Confusion du pronom relatif ; complément d'objet direct / sujet

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|----------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| « que » pour « qui » | - ma <i>profense</i> qu'elle s'appelait..... | E3 | 1 | - | - | 14 | 31.11 % | - mon/ma professeur qui s'appelait... - ...la matière qui me semble..., ...surtout la femme qui n'étudie pas - une autre région celle de Rada/qui s'appelle Rada - ...à cause des professeurs qui faisaient des distinctions entre les étudiants. | Ce type d'erreur est dû à : - l'influence de la langue arabe qui utilise deux pronoms : un relatif et un autre personnel dans certains contexte comme dans l'exemple de l'étudiant N° 3 « <i>ma profense (professeure) qu'elle s'appelait</i> ». - l'idée qu'ils ont sur ces |
| | - ...la matière que me <i>sembler</i> ..., ...surtout <i>le</i> femme que n'étudie pas | E5 | 1 | - | 1 | | | | |
| | - une autre région qu' <i>s'appelle</i> Rada | E7 | 1 | - | - | | | | |
| | - ...à cause <i>de</i> professeurs qu'il <i>utilisaient</i> la distinction entre les étudiants. | E9 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|------|---|---|---|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - ... plusieurs problèmes que empêchais - les coutume et les tradition que les empêchent - Les matières que je semblait le plus faciles étaient ... - Chaque région se distingue beaucoup de paysage naturelle que tire les <i>touriste</i> - les informations qu'ils sont ... - la deuxième matière <i>c'est</i> la <i>litterateur</i> qu'il est facile à comprendre - qu'il fais comme <i>ca est très fautif</i> - ...comme le <i>coran</i> et <i>l'islamic</i> qu'ils concernent à notre vie religieuse et pratique - ... beaucoup de gens que peut utiliser l'Internet - j'ai gardé un très mauvais souvenir d'un autre, celui que monque toujours | E15 | 1 | - | - | | | - ... plusieurs problèmes familiaux qui empêchaient | deux pronoms : le pronom « qui » s'utilise seulement avec les personne tandis que le pronom « que » s'utilise avec les objets. L'étudiant N° 15 : a écrit « que » à la place de « qui » car l'idée qu'il avait était que le « qui » s'utilise avec des personnes tandis que « que » s'utilise avec les objets. L'étudiant N° 7 : pensait que le pronom « qui » ne s'utilise qu'avec les personnes et le pronom « que » avec les noms d'objets et de lieux. L'étudiant N° 21 : le fait de mettre « que » à la place de « qui » est due à l'idée qu'il a sur ces deux pronoms ; il pensait qu'on utilise le « qui » avec les personnes et le « que » avec les objets. |
| | E21 | - | - | 1 | | | - les coutumes et les traditions qui les empêchent | |
| | E22 | 1 | - | - | | | - Les matières qui me semblaient les plus faciles étaient ... | |
| | E26 | - | 1 | - | | | - Chaque région se distingue par des paysages naturels qui attirent les touristes | |
| | E27 | - | - | 1 | | | - les informations qui sont ... | |
| | E29 | 1 | - | - | | | - la deuxième matière est la littérature qui est facile à comprendre | |
| | En1 | - | - | 1 | | | - qui pratique ce type du mariage est coupable | |
| | En2 | 1 | - | - | | | - ...comme le Coran et Les études islamiques qui concernent notre vie religieuse et pratique | |
| | En3 | - | - | 1 | | | - ... beaucoup de gens qui peuvent utiliser l'Internet | |
| | En14 | 1 | - | - | | | - j'ai gardé un très mauvais souvenir d'un autre, celui qui se moquait toujours. | |

Tableau 214. Confusion ; pronom relatif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Le pronom relatif sujet "qui" à la place du "dont" | - <i>Yémen qui Sana'a est son capitale politique, c'est un pays ...</i> | E11 | - | 1 | - | 3 | 6.66% | - Le Yémen dont Sana'a est la capitale politique, est un pays ... - Il y avait des institutrices dont j'ai gardé un bon souvenir. - ... comprendre beaucoup de choses dont nous avons besoin. | - la méconnaissance de l'emploi du pronom relatif « dont » en français, - la traduction littérale de l'arabe vers le français. La langue arabe ne possède pas d'équivalent pour le pronom « dont » donc les apprenants ont remplacé « dont » par le pronom « qui » qu'ils connaissent. |
| | - Il y avait des institutrices qui j'ai gardé un bon souvenir de leurs. | En5 | 1 | - | - | | | | |
| | - ... comprendre <i>beaucoup</i> de choses qui nous <i>besoin.</i> | En9 | - | - | 1 | | | | |
| Le pronom "dont" pour "que" | - c'est un but dont les étudiantes rêvent réaliser | En6 | - | - | 1 | 1 | 2.22% | - c'est un but que les étudiantes rêvent de réaliser | Enseignant N° 6 : pensait que le verbe « rêver » est toujours suivi par la préposition « de » qui peut être remplacé par « dont ». |

Tableau 215. Emploi du pronom relatif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Emploi du pronom relatif "que" au lieu de "dans lequel" | - Le département de français que j'espère lui <i>entrer</i> . | E17 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - Le département de français dans lequel j'espérai m'inscrire. | La pensée en arabe durant l'écriture. |
| Emploi du pronom relatif "que" au lieu "où" | - Dhamar, c'est la ville que j'habite. | E28 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - Dhamar, c'est la ville où j'habite. | Etudiant N° 28 : dit que la cause de cette erreur est la traduction littérale de l'arabe vers le français. |
| Désinence de conjonction de coordination "ou" avec le pronom relatif "où" | - Le Yémen est <i>pays</i> très <i>jiole</i> ou vous <i>trouve</i> ... | E5 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - Le Yémen est un pays très joli où vous trouvez ... | L'oral à cause de l'homophonie et la non concentration durant la production écrite. |
| Emploi de l'adjectif épithète au lieu de la proposition relative | - ce pays asiatique est classifié parmi les pays insouhaitable d'y aller . | E14 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - ce pays asiatique est classé parmi les pays où il n'est pas souhaitable d'aller. | Etudiant N° 14 : pensait que cela se dit en français et que c'est correcte. Il pense également que s'il a ajouté un « s » à la fin |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|---|-------|---|--|
| | | | | | | | | | du mot « insouhaitable » la phrase sera correcte |
| Ajout superflu du pronom relatif "que" | - A mon avis, que la plupart des outils... | E26 | - | - | 1 | 3 | 6.66% | - A mon avis, la plupart des outils... - les Yéménites ont été de grands bâtisseurs dans tous les domaines. - la fille peut mourir à cause d'un mariage précoce | Interférence de l'arabe. L'étudiant N° 20 : dit que l'ajout du pronom « que » est dû à sa pensée en langue maternelle. |
| | - Que les hommes yéménite a réalisé beaucoup de succès dans tous les domaines de la vie. | E20 | - | 2 | - | | | | |
| | - que la fille morte à cause de mariage précoce | E27 | - | - | 1 | | | | |
| La place de la proposition relative | - à l'étape primaire était l'étude très admirable où j'ai passé son enfance à apprendre | E2 | 2 | - | - | 1 | 2.22% | - A l'école primaire où j'ai passé mon enfance ... l'étude était très intéressante. | La pensée en langue maternelle durant l'écriture |

10.1.2. Pronom personnel complément/ pronom relatif

Tableau 216. Confusion ; pronom personnel complément / pronom relatif

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Emploi du pronom personnel complément au lieu du pronom | - Des matières, je n'ai pas pu les comprendre comme la physique, la géographie... | E8 | 1 | - | - | 2 | 4.44% | - Des matières que je n'ai pas pu bien comprendre comme la physique, la géographie... | La méconnaissance de la règle du pronom relatif « que » dans la phrase. L'étudiant N° 8 : mentionne qu'il |
| | - ... mais la matière que | E13 | 1 | - | - | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|---|---|---|-------|---|---|
| relatif "que" | j'aimais et je la trouvais facile | | | | | | | - ... mais la matière que j'aimais et que je trouvais facile | avait une difficulté à utiliser le pronom « que ». |
| Emploi d'un double COD : "que" pronom relatif et "la" pronom personnel | - ...les mathématiques que je ne la <i>comprendre</i> jamais | E15 | 1 | - | - | 2 | 4.44% | - ...les mathématiques que je n'ai jamais comprises | « <i>La traduction littérale de l'arabe vers le français</i> » étudiant N° 15 . |
| | - les <i>domaine</i> d'études que les étudiantes yéménites les préfèrent | En4 | - | - | 1 | | | - les domaines d'études que les étudiantes yéménites préfèrent | |
| Le pronom personnel sujet au lieu du pronom relatif "qui" | - elle est très belle et magnifique, elle donne sur la mer rouge. <i>la superficie est 50 km²</i> | E10 | - | 1 | - | 3 | 6.66% | - elle est une ville magnifique qui donne sur la mer rouge. sa superficie est de 50 km ² | L'influence de la langue maternelle. |
| | - les parents qui ne connaissent pas ... et ils habitent dans la campagne | E27 | - | - | 1 | | | - les parents qui ne connaissent pas ... et qui habitent dans la campagne | |
| | - ...comme l'école <i>de solil</i> (Almadrasa Alshamsia) Elle est ... | En1 | - | 1 | - | | | - ...comme l'école du soleil (Al-Madrasah Al-Shamsiah) qui est ... | |

Tableau 217. Confusion d'utilisation des propositions relatives

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|---|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Confusion d'utilisation des propositions relatives avec "qui" | - le <i>yémen</i> a trois <i>climat</i> : <i>continental</i> qui est sec et froid sur <i>le</i> région ... le climat de la mer rouge qui est chaud et <i>sac</i> . | E25 | - | 2 | - | 4 | 8.88% | - le Yémen a trois type de climat : continental, sec et froid sur la région ... le climat de la mer rouge est chaud et sec. - Le Yémen a aussi beaucoup de monuments construits par les civilisations yéménites anciennes. - Le Yémen manque de services visant à attirer les touristes - cette ville reliée les villes entre elles. Elle est ..., Dhamar, comme les autres régions yéménites, a de nombreux sites touristiques et historiques | La cause de ce type d'erreur est la traduction littérale de la langue maternelle : Etudiant N° 25 : traduction littérale de la langue maternelle car en écrivant, il pensait en arabe et traduisait en français. Etudiant N° 28 : Traduction littérale de la langue maternelle car quand il écrit, il pense en arabe et traduit en français. |
| | - Le Yémen a aussi beaucoup de monuments qui les lassait les civilisations <i>yéménite</i> . | E26 | - | 1 | - | | | | |
| | - Le Yémen manque <i>plusieurs</i> de <i>services</i> qui visent à <i>tire</i> les touristes | E27 | - | 1 | - | | | | |
| | - cette <i>villes</i> qui liée des villes entre elles <i>elle</i> est ..., Dhamar comme les autres <i>villes</i> yéménites qui ont <i>beaucoup</i> de sites touristiques et historiques | E28 | - | 2 | - | | | | |

10.1.3. Absence de la subordonnée relative

Tableau 218. Omission de la subordonnée relative

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Pas de mode de construction (omission de la subordonnée relative introduite par "qui") | - Pourtant il y a des personnes usent l'internet | E1 | - | - | 1 | 18 | 40% | - Pourtant il y a des personnes qui utilisent l'Internet - ... car dans ces villages qui n'ont pas de service de santé - pour construire une société solidaire doit être un plaisir. - mais il y a <i>un peu jeune fille aime</i> cette idée - on trouve beaucoup de gens n'aiment pas le mariage précoce - ... dans la société et sera malade . - les technologies modernes servent les hommes surtout ceux de la communication | L'influence de l'arabe : - l'étudiant N° 14 : dit que la cause de ce type d'erreur est « l'influence de l'arabe et la pensée en arabe durant l'écriture ». - « l'influence de la langue maternelle car on ne répète pas le pronom « qui » plusieurs fois dans la phrase, il suffit d'écrire un seul pronom « qui » et on utilise la conjonction de |
| | - ... car ces villages n'ont pas service de santé | E3 | - | - | 1 | | | | |
| | - pour construire une société solidaire doit être un plaisir. | E4 | - | - | 1 | | | | |
| | - mais il y a <i>un peu jeune fille aime</i> cette idée | E5 | - | - | 1 | | | | |
| | - on trouve beaucoup de gens n'aiment pas le mariage précoce | E6 | - | - | 1 | | | | |
| | - ... dans la société et sera malade . | E7 | - | - | 1 | | | | |
| - les technologies modernes servent les hommes surtout ceux de la communication | E11 | - | - | 3 | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|-----|---|---|---|--|---|--|
| - notre pays a ses coutumes et ses traditions spécifiques et propres à lui qui <i>entrent</i> sous le nom Al-Qabialah. | E14 | - | 1 | - | | - notre pays a ses coutumes et ses traditions spécifiques qui lui sont propres et qui sont connues sous le nom Al-Qabialah. | coordination « et » qui donne le même sens » l'étudiant N° 15. |
| - ... qui consomme beaucoup d'eau de même est nuisable de la santé.... | E15 | - | 1 | - | | - ... qui consomme beaucoup d'eau et qui est nuisible à la santé.... (il est nuisible...). | - l'étudiant N° 7 : n'a pas écrit le pronom « qui » et a écrit « et » à sa place pour éviter la répétition car il pensait que la deuxième proposition doit être coordonnée par « et » ce qui suffit à donner le sens de « qui ». |
| - mais il y a quelques <i>sociaux yéménites</i> croient qui le mariage précoce ... | E17 | - | - | 1 | | - mais il y a quelques personnes dans la société yéménite qui croient que le mariage précoce... | - « la pensée en langue maternelle influence sur ses écrits en français » étudiant N° 28. |
| - Mais la question est poser lui même... | E18 | 1 | - | - | | - Mais la question qui se pose :... | - « la pensée en langue arabe durant l'écriture peut à son avis être la cause principale de ce type d'erreur. Il dit que dès qu'il a vu sa phrase il a cru qu'elle était |
| - Le mariage est <i>l'essentiel la petite famille</i> compose de le père et la mère | E19 | - | - | 1 | | - Le mariage est l'origine de la famille qui se compose du père et de la mère | |
| - ...mais à <i>l'ouest</i> c'est la mer rouge et la mer arabe au sud, A raison de <i>quelque</i> problèmes sont résulté du mariage précoce... | E21 | - | 1 | 1 | | - ...mais à l'ouest c'est la mer rouge qui le borde et la mer arabe et le golfe d'Aden au sud, En raison de quelques problèmes qui résultent du mariage précoce ... | |
| - il y a <i>très</i> beaucoup de <i>familles</i> marie ... | E22 | - | - | 2 | | - il y a beaucoup de familles qui marient ... | |
| - ... il y a <i>des</i> autres que je ne dis pas mais je suis sûr qu'il y a des | E28 | - | 1 | - | | - ... il y en a certainement d'autres que je ne dis pas mais je suis sûr qu'il y a des | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|------|---|---|---|---|-------|--|---|
| | <p><u>personnages savent</u> toutes les <i>information</i> de cette ville</p> <p>- Parce qu'il y a <i>beaucoup des</i> enfants <u>sont</u> victimes</p> <p>- par exemple, <u>les étudiants</u> cherchent ...</p> <p>- l'inconscience dans une <u>société garde</u> les coutumes et les traditions des anciens</p> | En1 | - | - | 5 | | | personnes qui en connaissent beaucoup plus sur cette ville | correcte même sans le pronom « qui » car il pense au sens de la phrase en arabe » étudiant N° 21. |
| | | En3 | - | - | 1 | | | - Parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui en sont victimes | |
| | | En14 | - | - | 1 | | | - par exemple pour les étudiants qui cherchent... | |
| | | | | | | | | - l'inconscience dans une société qui garde les coutumes et les traditions des anciens | |
| Pas de mode de construction ; omission de la subordonnée relative introduite par le pronom COD « que » | - Donc, c'est pour <u>cela je</u> suis contre le mariage précoce | E13 | - | - | 1 | 3 | 6.66% | - Donc, c'est pour cela que je suis contre le mariage précoce | Traduction littérale de la langue maternelle vers le français. |
| | - C'est pour ces <u>cause je</u> suis <i>trop</i> contre le mariage précoce | E29 | - | - | 1 | | | - C'est pour ces causes que je suis contre le mariage précoce | |
| | - Bien sûr, <u>je</u> suis contre le mariage précoce | En1 | - | - | 1 | | | - Bien sûr que je suis contre le mariage précoce | |
| Omission de la subordonnée relative introduite par le pronom « dont » | - Il y a des professeurs <u>leurs</u> cours sont | E1 | 1 | - | - | 3 | 6.66% | - Il y a des professeurs dont les cours sont | La méconnaissance de la règle du « dont » comme l'exprime l'étudiant N° 8 qui dit qu'il « avait une difficulté à utiliser le pronom |
| | - il y avait des professeurs, <u>j'ai</u> gardé un mauvais souvenir | E8 | 1 | - | - | | | - il y avait des professeurs dont j'ai gardé un mauvais souvenir | |
| | - Hamam Ali. C'est un bain <u>naturel vient</u> des montagnes | E13 | - | 1 | - | | | - Hamam Ali. C'est un bain naturel chaud dont l'eau vient des montagnes | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|-----|---|---|---|---|-------|--|--|
| | | | | | | | | | « dont » dans la phrase ». |
| Omission de la subordonnée relative introduite par « avec qui » | - j'ai gardé un bon souvenir d'un professeur qui on a étudié... | E9 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - j'ai gardé un bon souvenir d'un professeur avec qui on a étudié... | La méconnaissance de la règle de la subordination introduite par « avec qui ». |
| Omission de la subordonnée relative introduite par « que » | - A la fin on doit prendre sérieusement et avec attention | En2 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - Enfin, je dirais qu'on doit étudier sérieusement et avec attention | La pensée en langue maternelle durant l'écriture. |

10.2. Les subordonnées complétives

Tableau 219. Syntaxe de la phrase complexe : les subordonnées complétives

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--------------------------|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|---|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Subordonnée complétive : | -J'ai trouvé quelques professeurs | E3 | 1 | - | - | 12 | 26.66% | - J'ai trouvé que quelques professeurs prononcent... | La pensée en langue maternelle peut être la |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|---|---|---|---|--|--|--|---|
| omission de la conjonction "que" après le verbe | prononcent.... | | | | | | | | | |
| | - Je crois la matière | E5 | 1 | - | - | | | | | |
| | - il faut tous les étudiantes <i>étudier bien</i> | E6 | 1 | - | - | | | | | |
| | - Il faut les parents ...Aussi, il faut les parents ne privent pas leurs fils | E8 | - | - | - | 2 | | | | |
| | - la cause <i>principale</i> était la langue française n'était pas mon plaisir | E9 | 1 | - | - | | | | | |
| | - la raison est quand je regarde un programme en français... | E12 | 1 | - | - | | | | | |
| | - il faut que la fille ... Et est prêt | E22 | - | - | - | 1 | | | | |
| | - Je crois , il y a <i>des</i> <i>choses très bonnes</i> à Dhamar comme l'air et l'eau | E28 | - | - | 1 | - | | | | |
| | - le deuxième problème est certaine des <i>professeur n'utilise</i> <i>jamais</i> la méthode... | E30 | 1 | - | - | | | | | |
| | - je pense si tous les jeunes <i>s'occupent de leur</i> <i>étude</i> | En8 | - | - | - | 1 | | | | |
| - ils croisent il <i>protège</i> les filles... mais je crois | En11 | - | - | - | 2 | | | | | |
| | | | | | | | | | | cause de ce type d'erreur car cette dernière n'utilise pas le pronom « que » avec certains verbes comme « falloir, trouver, croire etc. » dans certains contextes. Elle utilise des autres prépositions comme « εla = sur » ou « ba » suivi par « ina = que ». D'après quelques informateurs étudiants et enseignants , l'origine de ce type d'erreur est due à : - « l'oubli, la non concentration » étudiant N° 8. - « l'oubli à cause de la vitesse » étudiant N° 28. - « l'oubli, la non concentration et la pensée en langue maternelle durant l'écriture peuvent être la cause de l'omission de « que » après le verbe « penser » » |

| | | | | | | | | | |
|--|--|------|---|---|---|--|--|--|------------------|
| | le mariage précoce est - Je <i>pensent</i> les étudiantes | En12 | - | - | 1 | | | que le mariage précoce est - Je pense que les étudiantes | enseignant N° 8. |
|--|--|------|---|---|---|--|--|--|------------------|

Tableau 220. Confusion de formulation de la proposition subordonnée

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Confusion de formulation de la proposition subordonnée | -... <i>le femme marie de 14 ou 13 ans pour de l'argent</i> aussi <u>pour son père peut mariage son férer.</u> | E20 | - | - | 2 | 1 | 2.22% | - ... la femme se marie dès 14 ou 13 ans pour de l'argent aussi pour que son père puisse marier son frère. | Etudiant N° 20 : dit qu'il a évité de mettre « que » après « pour » car il ne connaissait pas la conjugaison du verbe « pouvoir » au subjonctif. |

10.3. Les subordonnées circonstancielles

Tableau 221. Les subordonnées circonstancielles

| Type d'erreurs | Exemple d'erreurs | Numéro d'informateur | Récurrence du même type d'erreurs | | | Nbre d'informateurs | Pourcentage | Construction attendue | Origine des erreurs |
|---|--|----------------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------------|-------------|--|--|
| | | | Texte 1 | Texte 2 | Texte 3 | | | | |
| Emploi de la préposition finale "pour" au lieu de la conjonction de cause "parce que" | - ...est <i>expression</i> orale pour il y a <i>communication direct</i> | E5 | 1 | - | - | 1 | 2.22% | - ...est l'expression orale parce qu'il y a une communication directe... | La méconnaissance de la différence entre la cause et le but en français. La préposition « pour » exprime le but tandis que « parce que » exprime la cause. |
| Emploi du pronom relatif "que" à la place de la conjonction de cause "parce que" | - ...des professeurs <i>leurs cours</i> sont très ennuyants qu' ils ne <i>pouvent</i> pas expliquer les leçons. | E1 | 2 | - | - | 1 | 2.22% | - ...des professeurs dont les cours sont très ennuyeux parce qu'ils ne peuvent pas expliquer les leçons. | La non concentration et la vitesse durant l'écriture. |
| Omission de conjonction de subordination "alors que" | - Sa capitale administrative est Sana'a et celle qui est commerciale est Aden. | En7 | - | 1 | - | 1 | 2.22% | - Sa capitale administrative est Sana'a alors qu'Aden est sa capitale commerciale. | La traduction littérale de l'arabe vers le français. |

Chapitre V

Résultats et remédiations

1. Synthèse des résultats

Nous rappelons ici que l'objectif principal de notre thèse est d'amener des éléments de réponse aux questions suivantes :

- quelles sont les erreurs morphosyntaxiques commises régulièrement par notre public dans leur production écrite en français ?
- quelles sont les causes et l'origine de ses erreurs ?
- comment pouvons-nous amener nos informateurs apprenants et enseignants à ne plus commettre d'erreurs en français ?

Après avoir analysé les dysfonctionnements commis dans l'ensemble des textes écrits, nous constatons les résultats suivants :

1.1. Résultats de l'analyse des erreurs

D'après le classement et l'analyse des dysfonctionnements morphosyntaxiques de nos informateurs dans le quatrième chapitre, nous constatons les résultats suivants :

1.1.1. Au niveau morphologique ;

1.1.1.1. Accord en genre :

1- déterminant + nom

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|---|
| Choix du genre masculin / féminin : - les déterminants définis (voir tableaux N° 92 et 93 pages 176 et 178), - les déterminants démonstratifs (voir tableau N° 94 page 180), - les déterminants possessifs (voir tableau N° 95 page 182), - les prédéterminants (les adjectifs indéfinis) avec le groupe nominal (voir tableau N° 96 page 184). - les déterminants indéfinis, (voir tableaux N° 97 et page 186). | La confusion du genre en français chez les apprenants yéménites est due au « problème d'interférence avec la langue arabe car il existe dans cette dernière des noms masculins qui sont féminins en français et vice-versa ». (Al-Sabri, 2010 : 195). Pour les déterminants, nous constatons que la distribution des articles / le, la, les, du, de la, des, est très difficile pour un arabophone qui n'a dans sa langue maternelle qu'un seul déterminant (al= ال) pour couvrir tous ces emplois. |

2- Accord en genre du pronom personnel ;

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|--|
| Le masculin au lieu du féminin et vice-versa (Voir tableau N°121 page 230). | La confusion du genre des pronoms a pour origine l'interférence avec la langue arabe, la non concentration et la méconnaissance du genre de certains mots en français. |

1.1.1.2. Accord en nombre ; déterminant + nom :

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|---|
| - le singulier au lieu du pluriel et vice-versa, ou absence du morphogramme du pluriel (Voir tableaux 98, 100, 101 et 102, pages ; 189, 191, 194 et 195). | Ces types d'erreurs, selon les réponses des informateurs, sont dus à la pensée en langue arabe et en langue maternelle durant l'écriture, la vitesse et la non concentration pendant la rédaction ainsi que l'absence de la marque du pluriel à l'oral. |

1.1.1.3. Les déterminants numériques cardinaux + nom :

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|--|--|
| - déterminant pluriel avec un nom au singulier (voir tableau N° 103 page 197). | La cause est l'emploi du nombre en langue arabe. |

1.1.1.4. la morphologie du verbe :

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - la substitution des morphogrammes verbaux, - l'omission du pronom réfléchi, - la confusion présent/participe passé, indicatif présent / infinitif et vice versa, participe présent/indicatif présent, - l'accord du sujet/verbe - la confusion d'accord du participe passé - l'absence d'accord du participe passé (voir tableaux N° 133 à 157 pages 255 - 282). | <p>L'origine de la majorité de ces types d'erreurs est citée ci-après :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la désinence verbale qui ne s'entend pas à l'oral, - la fréquence d'utilisation de certains pronoms par les informateurs, - la surgénéralisation des règles, - la difficulté de conjugaison des verbes irréguliers surtout du troisième groupe en français, - la mauvaise prononciation chez certains informateurs, - l'interférence de la langue arabe et la traduction littérale, - l'ignorance de certains apprenants des conjugaisons des verbes due au manque de pratique. |

1.1.1.5. L'accord de l'adjectif :

1.1.1.5.1. L'accord en genre et en nombre des adjectifs

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - le masculin au lieu du féminin et vice versa, - le singulier à la place du pluriel et vice-versa (voir tableaux N° 174 à 181 pages 301- 314..). | <p>la confusion du genre et du nombre des adjectifs soit en position épithète ou attribut résulte de plusieurs raisons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'interférence avec la langue arabe car il existe dans cette dernière des noms masculins qui sont féminins en français et vice-versa, - l'oral car le « e » du féminin ainsi que le « s » du pluriel en français ne sont pas prononcés, à l'exception de la liaison pour le « s », |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - la méconnaissance du genre de certains mots qui précèdent l'adjectif, - la surgénéralisation de la règle en français, - la non concentration et la vitesse durant la rédaction en français ainsi que la non relecture du texte pour vérifier et autocorriger, - l'homophonie de certains mots au masculin et au pluriel tels que « tout » et « tous », - l'interférence avec la langue maternelle tel que le dialecte de Taïz qui utilise les adjectifs masculins au lieu des féminins avec certains mots, - la traduction littérale de l'arabe vers le français. |
|--|--|

1.1.2. Au niveau syntaxique :

1.1.2.1. La place du sujet,

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|--|
| Le verbe précède le sujet (voir tableau N° 90, page 172). | les informateurs ont placé le verbe avant le sujet en imitant la structure arabe où le verbe, dans une phrase verbale, précède le syntagme nominal sujet |

1.1.2.2. L'absence du sujet,

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|---|
| Omission du pronom personnel sujet,(Voir tableau N° 91 page 173). | L'omission du sujet a pour origine l'interférence de l'arabe car le sujet apparait comme un pronom suffixé au verbe ou « caché » ou comme l'appellent les grammairiens arabes le pronom « absent », |

1.1.2.3. L'emploi des déterminants ;

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - le déterminant « article défini » et la préposition « de » après la négation (voir tableau N° 104 page 198). - les articles indéfinis ou partitifs pour les articles définis et les articles définis à la place des articles indéfinis et/ou partitifs (voir tableau N° 105 page 200). - l'article défini au lieu du déterminant possessif et vice-versa, l'article indéfini à la place du déterminant possessif, l'article défini au lieu de la forme amalgamée avec la préposition « de » et l'article indéfini pour la préposition « de » (voir tableaux N° 107, 108, 109 et 110 pages 204 - 208). - la confusion d'emploi des déterminants possessifs (voir tableau N° 116 page 219). - l'ajout d'un terme (article défini ou article indéfini ou une préposition) avec les déterminants quantitatifs indéfinis (voir tableaux N° 117 et 118 pages 222 - 223). - l'absence du déterminant (omission de l'article défini ou indéfini devant le nom (voir tableaux N° 119 et 120 pages 224 et 228). | <p>Les problèmes de détermination que nous avons relevés dans notre corpus sont vraisemblablement dus à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'interférence entre l'arabe et le français à cause de l'influence de la langue arabe et/ou la langue maternelle durant l'écriture, - la traduction littérale de l'arabe vers le français, - la méconnaissance de la fonction de ces déterminants, - la non concentration durant l'écriture. |

1.1.2.4. Les amalgames : La forme amalgamée des articles :

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - la substitution du masculin au lieu du féminin et vice-versa(voir tableau N° 111 pages 209). | <p>La méconnaissance ou la surgénéralisation de la règle en français, leur méconnaissance du genre de certains mots qu'ils utilisent, le manque de</p> |

| | |
|---|--|
| | concentration durant l'écriture et/ou à la référence culturelle des informateurs pour certains mots. |
| - la confusion entre les amalgames et les prépositions surtout entre « du » et « de » (voir tableau N° 112 page 213). | Ce type d'erreur est dû à une difficulté à distinguer entre les deux. |
| - l'absence des amalgames (Voir tableau N° 113 page 216). | l'absence des amalgames est due à la pensée en langue maternelle, la non concentration et le manque de pratique. |

1.1.2.6. Syntaxe des pronoms personnels :

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|--|--|
| - Substitution des pronoms singuliers au lieu du pluriel, le pronom personnel au lieu du pronom démonstratif etc. (voir tableaux N° 122 page 232). | En ce qui concerne ces types d'erreur, nous avons constaté qu'ils sont dus soit à un phénomène d'interférence grammaticale soit à une méconnaissance des règles en français ou à la mauvaise prononciation chez certains informateurs. |

1.1.2.7. Le groupe verbal

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|---|
| - la confusion du verbe transitif direct/transitif indirect et/ou pronominal, - l'ajout d'un auxiliaire ou d'un verbe devant le verbe de la phrase, - l'ajout d'une préposition après le verbe, | Ces types de dysfonctionnements sont dus en grande majorité à l'interférence de la langue arabe, à la traduction littérale et à la confusion entre les verbes |

| | |
|---|------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - la confusion des prépositions après le verbe, - l'omission de la préposition après le verbe. - l'omission du verbe ou du verbe semi auxiliaire. (voir tableaux N° 124 à 131 pages 237 - 252). | <p>transitifs et intransitifs.</p> |
|---|------------------------------------|

1.1.2.8. Concordance des temps dans la phrase

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - l'indicatif présent à la place du passé et vice-versa, (voir tableaux N° 158 et 159 pages 283 et 285). | <p>La plupart des informateurs utilisent l'indicatif présent à la place des temps passés et des temps composés. Cela montre qu'ils maîtrisent moins ces derniers et que le présent représente pour eux la forme la plus simple et à laquelle ils se sont habitués dans leurs écrits. Les informateurs « se contentent d'employer les verbes au présent en évitant la complexité du système verbal français. Ils préfèrent communiquer plutôt qu'entrer dans un domaine vaste et complexe de choix (passé composé, imparfait, plus que parfait) » (Al-Sabri, 2010 : 193).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - l'indicatif présent à la place de l'imparfait et vice-versa, (voir tableaux N° 160 et 161 pages 286 et 289). | |
| <ul style="list-style-type: none"> - l'indicatif présent au lieu du conditionnel présent, (voir tableau N° 162 page 291). | |
| <ul style="list-style-type: none"> - le passé composé à la place de l'imparfait et vice-versa, (voir tableaux N° 163 et 164 pages 291 et 293). | <p>La méconnaissance de la différence entre les temps passés et présent, la vitesse durant l'écriture et la traduction littérale font partie des causes de ces types d'erreurs.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - le passé composé pour le plus que parfait, (voir tableau N° 165 page 294). | <p>Concernant les autres phénomènes tels que le passé composé à la place de l'imparfait et vice-versa, le passé composé au lieu du plus que parfait ou le plus que parfait à la place de l'imparfait ont pour origine la pensée en langue arabe et/ou maternelle (dialectes) durant l'écriture, la difficulté rencontrée par les informateurs à distinguer entre le temps du passé ou la concordance des temps du passé.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - le plus que parfait à la place de l'imparfait, (voir tableau N° 166 page 295). | |
| <ul style="list-style-type: none"> - le futur simple au lieu de | |

| | |
|---|---|
| l'indicatif présent, (voir tableau N° 167 page 296). | <p>Pour le reste des cas concernant la confusion du futur simple avec le présent, le conditionnel présent ou le futur proche au lieu du futur du passé est due à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la méconnaissance de quelques apprenants de la différence entre l'indicatif présent et le futur simple, - l'oral comme le « s » final du verbe au conditionnel ne s'entend pas ils ont omis le « s ». - la méconnaissance du futur du passé. <p>Nous ajoutons que l'utilisation du présent de l'indicatif au lieu du subjonctif a pour cause l'absence du subjonctif en langue arabe. Le manque de pratique de la voix passive était la cause de la confusion entre la voix active et la voix passive.</p> |
| - le futur simple à la place du conditionnel présent, (voir tableau N° 168 page 296). | |
| - le futur proche au lieu du futur de passé, (voir tableau N° 169 page 297). | |
| - l'indicatif présent pour le subjonctif, (voir tableau N° 170 page 297). | |
| - la voix active pour la voix passive, (voir tableau N° 172 page 299). | |

1.1.2.9. Syntaxe de l'adjectif épithète

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|---|
| - Post position de l'adjectif numéral ordinal à la place de l'antéposition (voir tableau 182 page 316). | <p>Ce type d'erreur est dû à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la traduction littérale de la langue arabe vers le français, car dans la première tous les adjectifs épithètes se placent après le nom, - l'ignorance de certains informateurs concernant la place de l'adjectif épithète dans la phrase en français. |

1.1.2.10. Problèmes de prépositions ;

| Type d'erreurs | Origine des erreurs | |
|---|--|--|
| - la préposition « dans » à la place de « à » et vice-versa (voir tableaux N° 184 et 185 pages 320 et 322), | <p>Le problème de la confusion des prépositions résulte de plusieurs causes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'interférence grammaticale entre le français et l'arabe qui est due à la pensée en langue arabe durant la rédaction en français et la traduction littérale de l'arabe vers le français, - la différence distributionnelle des prépositions après les verbes dans les deux langues (l'arabe et le français), - la surgénéralisation de la règle en français dans certaines utilisations, - l'acquisition incomplète des prépositions en français car une partie des informateurs n'arrivent pas à faire la distinction entre certaines prépositions telle que « à » et « dans » qui n'ont qu'un seul équivalent en arabe, la préposition « dans », - l'interférence de la langue maternelle des informateurs qui ont des emplois spéciaux tels que l'utilisation de la préposition « avec » après le mot « souvenir » dans certains contextes - la méconnaissance de la construction verbale en français. <p>À propos des problèmes de prépositions, Al-Sabri (2010 : 198) mentionne que « l'utilisation incorrecte des prépositions était due à l'interférence grammaticale entre la langue première des étudiants et le français ; l'apprenant de langue étrangère essaie souvent de construire ses phrases en tenant compte du sens plus que de la forme, il compare les prépositions qu'il veut</p> | |
| - la préposition « dans » au lieu de « en » ou « sur » (voir tableau N° 186 page 325), | | |
| - la préposition « avec » à la place de « de » (voir tableau N° 187 page 326), | | |
| - la préposition « à » au lieu de « de » et vice-versa (voir tableaux N° 188 et 189 pages 327 et 329), | | |
| - la préposition « pour » à la place de « de » et vice-versa (voir tableau N° 190 page 332), | | |
| - la préposition « à » à la place de « pour » et vice-versa (voir tableau N° 191 page 333), | | |
| - la préposition « à » au lieu de « sur » et vice-versa (voir tableau N° 193 page 335), | | |
| - l'omission des prépositions « à , de, dans, comme, pour, sur etc. » (voir tableaux N° | | |

| | |
|-----------------------------|--|
| 201 à 204 pages 343 – 352). | utiliser pour s'exprimer sans tenir compte des différences de structures entre les deux langues ». |
|-----------------------------|--|

1.1.2.11. Problèmes d'adverbes

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|---|--|
| - la place de l'adverbe dans la phrase (voir tableau N° 205 page 353). | Ce type de dysfonctionnement est dû à : - l'influence de la langue arabe, - la méconnaissance de la règle de position de l'adverbe en français, - la traduction littérale de l'arabe vers le français. |
| - Ajout d'un adverbe tels que « très, beaucoup, bien etc. » dans la phrase (voir tableau N° 206 page 355). | Les informateurs ajoutent des adverbes par référence à leurs langues maternelles (les dialectes) mais aussi au registre oral en français et au manque de pratique ainsi qu'à l'insuffisance du vocabulaire français. |
| - l'adjectif à la place de l'adverbe et vice-versa (voir tableaux N° 207 et 208 pages 357 - 358). | La cause de ce type d'erreur est l'ignorance de la formation et de l'emploi des adverbes |

1.1.2.12. La négation

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|--|--|
| - le problème de la place de la négation ; le forclusif est placé après le participe passé (voir tableau N° 209 page 360). | Ce type de dysfonctionnement est dû à la surgénéralisation de la règle de la négation avec « ne ...personne, neque », |
| - la confusion entre le forclusif « pas » et « aucun, plus » (voir tableau N° 210 | Ce type d'erreur résulte de la pensée en langue maternelle durant l'écriture ainsi que la surgénéralisation de la règle en français, |

| | |
|---|---|
| page 361). | |
| - l'omission du forclusif « pas » (voir tableau N° 211 page 362). | L'absence du forclusif dans la phrase est dû à l'oubli à cause du manque de pratique de l'expression écrite par les informateurs. |

1.1.2.13. Syntaxe de la phrase complexe

| Type d'erreurs | Origine des erreurs |
|--|---|
| - la confusion des propositions relatives : confusion du pronom relatif sujet et complément d'objet direct et vice-versa (voir tableaux N° 212 et 213 pages 363 et 364), | Ces types d'erreurs que nous avons constatés sont dus à : - l'interférence de la langue arabe qui est due à la pensée en arabe durant l'écriture, - la traduction littérale (mot à mot) de l'arabe vers le français, - la non concentration et l'oral et quelquefois l'oubli de la règle, - la méconnaissance de certains informateurs concernant la différence entre le pronom relatif sujet et le pronom relatif complément d'objet. |
| - la confusion entre le pronom « qui » et « dont », le pronom « dont » et « que », « que » et « où » etc. (voir tableaux N° 214 et 215 pages 366 et 367), | |
| - la confusion des pronoms personnels compléments et les pronoms relatifs (voir tableaux N° 216 et 217 pages 368 et 370), | |
| - l'omission des subordinées relatives et complétives (voir tableaux N° 218 et 130 page 371). | |

Ainsi, du point de vue didactique, l'objectif de notre travail de recherche étant de trouver des solutions adéquates pour remédier aux problèmes de nos apprenants, nous proposons dans la partie suivante quelques remédiations qui pourraient aider les enseignants à traiter et à diminuer le nombre d'erreurs grammaticales dans la production écrite de nos informateurs apprenants et enseignants en français.

2. Remédiations

2.1. Recommandations proposées aux apprenants

Dans un premier temps, chaque apprenant doit comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se borne pas seulement à écrire ou parler durant un cours. Dans le but d'une pratique plus approfondie de la langue, l'étudiant doit aussi écouter, lire, chercher, imiter et créer des situations de communication que ce soit en classe ou bien à l'extérieur. Il peut, par exemple travailler en groupe et discuter ainsi de la meilleure solution, il peut aussi utiliser un lexique pour chercher ses mots, un dictionnaire pour vérifier l'orthographe, un guide de conjugaison pour vérifier ou chercher le temps correct, une grammaire pour vérifier la bonne utilisation d'un adjectif, d'un adverbe. (Cf. Al-Agra, 2007 : 97).

2.2. Recommandations proposées aux enseignants

Chaque enseignant doit découvrir les erreurs de ses élèves, les analyser et chercher leurs causes afin qu'il puisse trouver des bons résultats. À ce propos, Cogis (2005 : 146), explique que

ce n'est pas en dispensant une série de cours dans une instruction reconnue socialement et validée par la tradition, ni en corrigeant les fautes par la norme, qu'on touche aux conceptions erronées. Il n'est donc pas étonnant que les fautes reviennent après la correction et que les progrès soient si lents – et parfois cessent. C'est en touchant aux causes qu'on touchera aux conséquences.

Selon Manesse, Cogis, et al., (2007 : 101) pour bien orthographier, « il est nécessaire, non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, de connaître les marques graphiques propres à chaque classe de mots, mais aussi d'avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres, de combinaison ou de dépendance ».

Les auteurs ajoutent que « Les connaissances nécessaires en français pour écrire sans fautes couvrent en réalité une large partie de la grammaire. Et l'absence de ces connaissances est à l'origine de nombreuses erreurs comme l'absence de réflexion ou de vigilance » (Ibid. 104).

D'après Abry, pour enseigner une langue étrangère, tout enseignant doit :

- Partir d'une analyse des besoins de ses étudiants, leurs motivations et leurs difficultés.
- Prendre en considération la situation d'enseignement/apprentissage et des conditions locales (lieu, nombre d'élèves, temps, ressources disponibles...),
- Délimiter des objectifs d'apprentissage,
- Sélectionner les démarches, techniques, et supports les mieux appropriés en fonction des objectifs d'apprentissage,
- Prévoir une évaluation périodique (formative) intégrée au processus d'enseignement/apprentissage afin de découvrir à quel stade l'enseignant est arrivé avec les étudiants et quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants,
- Remédier par des modifications selon les résultats et les rythmes d'apprentissage.

2.3. Concernant l'expression écrite

La production écrite est l'une des activités qui nécessitent des stratégies spécifiques de coordination des traitements à réaliser. Elle se caractérise par le grand nombre d'opérations que l'apprenant doit accomplir, pour l'essentiel : « rechercher des idées, en mémoire ou à partir de bases de données extérieures sélectionner et organiser les contenus en fonction du but, du destinataire et la taille du texte ; traduire en langage, donc sélectionner des mots et des structures syntaxiques ; transcrire et orthographier ; réviser » (Foulin, Toczek, 2006 : 31-32).

Un bon enseignant est celui qui encourage les étudiants à produire en forme continue en préférant toujours le conseil à la sanction face à une erreur. Ainsi après Tagliante, et d'autres, nous voyons que, pour l'enseignement de l'expression écrite, il est préférable de commencer à :

1 - Travailler tout d'abord sur la phrase, au début les apprenants produisent des messages courts comme : résumer en une phrase simple, dans des situations de communications précises, des types de petits messages, des invitations etc.

2- Pour un passage progressif à la production écrite, aller de la phrase simple au paragraphe.

Afin de limiter les difficultés auxquelles se trouve confronté tout apprenant étranger telles que le calque des structures propres à sa première langue et oraliser l'écrit, il faut :

- Eviter les situations écrites qui peuvent être confondues avec d'autres situations qui pourraient être réalisées à l'oral.

- Permettre très rapidement une communication non artificielle (par une correspondance scolaire).

3- Pour le passage de la phrase au texte il faut :

- Sensibiliser petit à petit les apprenants à la façon dont se structure un texte écrit, tout en exprimant comment les idées proposées s'organisent et se présentent de façon claire et logique c'est-à-dire la cohérence du texte. Ensuite, examiner la combinaison des phrases entre elles à l'aide d'articulateurs afin de former un tout qui a du sens " la cohésion".

À la suite de Cuq et Gruca, dans une perspective communicative, on propose, dès les débuts de l'apprentissage, de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes. L'écriture de ces derniers, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous son angle général.

Nous ajoutons aussi que la lecture aide les étudiants à produire facilement des textes corrects, car l'apprenant, à partir de textes qu'il a lus, compris, peut obtenir la compétence de réécrire ce qu'il vient de lire.

De plus, on ne doit pas se limiter aux seuls exercices proposés dans la méthode, mais on peut varier les activités écrites telles que : dictées, exercices, rédactions, traduction de phrases et de courts textes de la L1 vers la L2 pour découvrir les erreurs d'interférence, un projet de travail, des lettres à un correspondant ou aux apprenants entre eux ou à l'enseignant.

- Demander aux étudiants d'écrire des textes dans une situation de communication avec : qui parle ?, Où ?, quand ?, Quoi ?, Comment ?, à qui parle-t-on ? et / ou un commentaire sur un film (photographie, acteurs, histoire etc.).

- Encourager les apprenants à inventer et imaginer des situations différentes de celles qu'ils vivent dans leur quotidien.

En ce qui concerne l'enseignement du genre grammatical des adjectifs en français Rigault (1971 : 88- 89) mentionne que

il est préférable quand on enseigne le genre grammatical des adjectifs en français moderne parlé, à prendre pour point de départ la forme féminine et non pas, comme c'est le coutume, à former le féminin en partant du masculin. « En partant du féminin, on fait ... d'une pierre deux coups : on apprend aux élèves non seulement à obtenir la forme orale masculine par élimination de la consonne finale de la forme orale féminine, mais également à écrire correctement la forme graphique du masculin ». (cité par Catach, 1995 : 212).

2.4. Les tâches

Les tâches et l'activité mentale complexes peuvent conduire à l'erreur ou à l'échec. Selon Levelt (1976 : 54),

l'exécution de toute tâche complexe requiert de l'attention ou de l'effort mental. Le degré d'attention n'est pas illimité : une tâche très exigeante peut dépasser notre capacité momentanée, ce qui peut alors conduire à l'erreur ou à l'échec. L'évaluation des performances d'un apprenant de langue étrangère, du point de vue psychologique, suppose une analyse des relations complexes entre la structure de capacités et les facteurs qui déterminent la capacité d'effort mental dans l'expression et la compréhension orales et écrites. (cité par Besse et Porquier, 1991 : 252).

Besse et Porquier pensent qu' « une partie des fautes observées en langue étrangère tient à la complexité intrinsèque ou subjective de la tâche et à l'effort mental requis » (Besse et Porquier, 1991 : 253).

2.4.1. Relativement à l'explication des nouvelles tâches

Le professeur doit :

- Énoncer clairement les objectifs de la leçon afin que les étudiants sachent ce qui est attendu d'eux. Il modélise les procédures, c-à-d qu'il exécute devant eux les tâches à réaliser. Tout cela aide à faciliter l'apprentissage, éviter la confusion et réduire le nombre d'erreurs chez les apprenants.

- Vérifier régulièrement après chaque leçon que tous les apprenants ont compris ce qu'il vient de dire ; poser des questions, donner des exemples et des contre-exemples comme résumer, comparer, décrire, argumenter etc.
- Être attentif à la formulation des consignes et au choix quelquefois ambigu des exercices et exemples proposés.
- Prendre en considération la variation des compétences individuelles des apprenants, leur apprentissage antérieur et la notion de temps c-à-d donner plus de temps à l'étudiant car il est limité par rapport au temps dont il dispose dans la pratique de sa LM.
- Réviser, évaluer, varier les pratiques écrites et suivre les erreurs des apprenants.
- Si l'erreur est commise par la majorité des étudiants, le professeur doit comprendre que les explications, les activités proposées, les révisions, n'ont pas été suffisantes, ou ont manqué de précision.
- Ne pas donner aux apprenants de nouveaux exercices qui accentueraient les difficultés et renforcerait le risque de multiplier les erreurs de compréhension.

2.5. Attitudes face à l'erreur de l'apprenant

Les différentes attitudes possibles face à une erreur sont :

- la stigmatisation, l'occultation et le rétablissement, par correction immédiate, de la forme correcte, sans s'interroger sur la signification de cette erreur ;
- percevoir l'erreur comme l'expression d'un travail de l'apprenant qui s'efforce, à partir de ses ressources propres, de grammaticaliser un énoncé, expression d'une compétence transitoire. Pour la faire évoluer, il est important de donner à l'apprenant la possibilité de se corriger par une confrontation entre sa compétence spontanée et les formes attendues (démarches d'explication avec le professeur, échanges avec ses pairs, recherche dans différents manuels) et non pas en se fondant sur les seules ressources d'un nouveau conditionnement (des habitudes insuffisamment stabilisées pouvant être source d'erreurs, alors le rétablissement de bonnes habitudes est certainement nécessaire) (Cf. Vigner, 2004 : 25 :26).

2.6. Les différentes étapes de la remédiation aux erreurs

En ce qui concerne l'erreur de l'apprenant, l'enseignant passe trois étapes importantes pour effectuer un travail de remédiation à long terme :

2.6.1. Découvrir les erreurs récurrentes

Pour découvrir les erreurs récurrentes dans la production écrite des apprenants, l'enseignant doit distinguer ces dernières des erreurs occasionnelles (erreurs de performance), commises d'habitude dans un moment de stress, de fatigue ou d'étourdissement, le plus souvent pouvant être corrigées par l'apprenant lui-même. Les erreurs systématiques (erreurs de compétence) sont celles qui persistent et se révèlent d'une façon récurrente dans la production de l'apprenant qui est très souvent incapable de se corriger. Cette difficulté est due soit à une interférence morphosyntaxique, soit à une capacité linguistique insuffisante.

2.6.2. Identifier la nature des erreurs

L'identification des erreurs et la compréhension de leur nature contribuent facilement à leur remédiation. Afin de remédier aux erreurs morphosyntaxique faites par nos informateurs, il faut non seulement les corriger mais aussi les identifier, les analyser et les expliquer en temps opportun. Manesse et al., montrent à ce propos que

Il faut savoir identifier l'appartenance d'un mot à une classe grammaticale à coup sûr ; il faut, pour chaque catégorie, connaître les lettres qui sont des marques grammaticales, avoir mémorisé les marques autorisées et les marques exclues ; il faut encore passer d'un plan à l'autre, penser à la fois à ce qui s'entend et à ce qui ne s'entend pas, et à leur possible succession. Ce sont ces subtiles distinctions que les élèves (ou les étudiants étrangers) qui apprennent le français doivent comprendre, retenir et appliquer. (Manesse et al., 2007 : 105).

D'après Al-Sabri (2010 : 164), en fonction d'un bon diagnostic de l'erreur, l'enseignant peut décider de suivre le moyen de correction approprié, par exemple de mettre en place une méthode permettant un travail individuel au moyen de différents systèmes autocorrectifs présentés par des sites/pages de grammaire surtout lorsqu'il s'agit d'une erreur due à une méconnaissance des règles de grammaire, à un moment d'étourdissement,

inattention, paresse ou à un manque d'intérêt. Ainsi il peut réaliser des grilles d'analyse permettant aux apprenants, dans un travail collectif, de se rendre compte de leurs erreurs majoritairement dues à l'interférence grammaticale de leur langue d'origine sur la langue cible. Pour bien identifier la nature de ce type d'erreurs qui sont de vrais obstacles à la progression de l'apprenant, l'enseignant doit avoir une connaissance suffisante dans la langue maternelle du premier.

Pour les erreurs qui proviennent de généralisation, ou d'analogie, comme nous avons pu remarquer dans le quatrième chapitre, elles sont dues à une tentative intelligente de généralisation des règles que les informateurs construisent à partir d'un raisonnement empirique personnel fondé sur des constantes tirées d'un corpus limité de conjugaison. « Ce type d'erreur ou construction sera facilement corrigé ou modifiable au fur et à mesure de leur progression, parfois même sans intervention de l'enseignant » (Al-Sabri, 2010 : 165).

Nous signalons que si une même erreur est commise systématiquement par un grand nombre d'étudiants, cela conduit l'enseignant, qu'il connaisse ou non leur langue d'origine, à la découverte de la nature de ces erreurs et à la recherche des moyens nécessaires à les traiter.

2.6.3. Traitement des erreurs

Les enseignants doivent, tout d'abord, considérer les erreurs de leurs apprenants comme une aubaine, un fait normal, inévitable et non pas comme un inconvénient.

« Il ne s'agit donc pas d'éviter l'erreur à tout prix et, pour ce faire, d'enchaîner le maximum de notions dans une année ; ni de rectifier tous les manquements à la norme en effaçant la faute parce qu'elle ferait tache ou qu'elle risquerait de prendre racine (elle est déjà là comme résultat d'un processus de pensée). Mais, au contraire, il faut donner à l'élève la possibilité de se tromper, de s'expliquer, de se poser des questions, bref de penser et d'élaborer le système orthographique en toute confiance » (Cogis, 2005 : 147).

Il ne faudrait pas considérer l'apprenant comme quelqu'un de coupable alors que les productions erronées ne sont que la conséquence logique des difficultés et des conditions d'enseignement/ apprentissage scolaires.

Comme nous avons remarqué dans l'analyse des erreurs de nos informateurs, la plupart des erreurs sont dues à l'interférence de la langue arabe et/ou de la langue maternelle. D'autres erreurs ont pour origine la traduction littérale, etc. Ce qui nous intéresse, ce sont ces types d'erreurs qui sont récurrentes et systématiques dans la production de notre public.

Afin d'effectuer un traitement possible et efficace des erreurs commises, nous proposons quelques conseils ou possibilités aux enseignants ;

- Eviter de corriger immédiatement, d'une façon automatique car corriger d'une telle façon, c'est ignorer le statut de l'erreur, ses causes et éventuellement sa légitimité ; utiliser dans tous les cas un traitement immédiat et identique pour tous les apprenants, c'est faire abstraction des différences individuelles, et s'exposer à fournir une correction inefficace, voire néfaste, en ignorant un certain nombre de contingences.
- Pour les activités faites pendant le cours soit écrites ou orales, donner toujours en premier à l'apprenant qui a commis l'erreur, l'occasion de se corriger.
- Solliciter ensuite le groupe classe pour qu'il soit attentif à chaque type d'erreurs afin de ne pas les répéter dans une autre activité.
- Ne donner la correction que si personne ne la trouve.
- Montrer que la structure morphosyntaxique incorrecte dans la situation où elle a été produite, peut devenir correcte dans d'autres situations ou dans d'autres langues.
- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de la prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit i.e. la langue écrite jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit.
- Former les apprenants à l'autocorrection.
- Essayer de pratiquer la correction collective et sélective.
- En effet, dans une classe où il y a un grand nombre d'apprenants, le professeur n'arrive pas à aider tous les apprenants ni à corriger leurs productions erronées, pour cela et afin de réduire son rôle et mettre l'apprenant en position de producteur, il est conseillé d'organiser des groupes de travail. L'apprenant le plus compétent, joue le rôle de moniteur, ainsi pour organiser des groupes de travail, l'enseignant doit constituer ses groupes sans distinction de niveaux de compétence, en plaçant au sein de chaque groupe un apprenant plus avancé que les autres qui pourra, si nécessaire, jouer le rôle de l'enseignant et aider ses camarades.

- Dans un travail produit en classe, le rôle du professeur est de coordonner le travail de chacun des groupes; pour se faire, il doit se déplacer de groupes en groupes afin de les aider et de les orienter.

- Il revient aux enseignants le devoir de montrer aux apprenants qu'il est de leur intérêt d'utiliser, très tôt dans l'apprentissage, un dictionnaire français /français parce qu'il est généralement plus riche (il a par exemple un contenu culturel souvent ignoré des dictionnaires bilingues) de plus sa fréquentation oblige les apprenants à penser en français. Nous ajoutons qu'il est souhaitable d'expliquer aux étudiants la manière d'utiliser ces dictionnaires car certains d'entre eux n'ont pas une bonne maîtrise de cet outil de travail.

2.7. L'importance de la révision ou la relecture

La relecture est une des tâches importantes que l'apprenant d'une langue soit source ou cible doit pratiquer lors de toute production écrite qu'il effectue dans une classe de langue ou ailleurs.

La relecture nous fait découvrir et corriger nos erreurs surtout celles d'accord en genre et en nombre qui sont fréquemment commises par la majorité des apprenants.

Les erreurs de genre et de nombre apparaissent ainsi plutôt comme l'effet mécanique d'une « abstention graphique » que d'une véritable erreur de catégorie : en français, le seul fait d'omettre un *s* ou un *e* « muet » peut faire basculer d'une catégorie à l'autre ! ce fonctionnement linguistique typique du français a des conséquences pour l'enseignement : on peut oublier un *s* ou un *e* pour plusieurs raisons, tout en connaissant parfaitement la règle et les catégories. Ce n'est alors pas la règle qui doit être revue, mais une technique de relecture qui doit être mise au point et pratiquée. (Manesse et al., 2007 : 112).

Lors d'une relecture les apprenants doivent se poser les questions suivantes :

Est-ce que j'ai vérifié les accords de genre et de nombre ? L'utilisation des temps employés? La cohésion de ce que j'écris (que les phrases s'articulent bien entre elles)? La cohérence du texte que j'écris (qu'il soit bien structuré) ? etc.

Foulin et Mouchon montrent dans leur ouvrage « *La psychologie de l'éducation* » que la révision dans la production écrite est un processus très important pour la détermination des

erreurs et à sa catégorisation. Ils mentionnent qu'au niveau de la révision le processus complet comporte trois étapes fonctionnellement distinctes et strictement ordonnées pour un même élément de texte :

- 1) la détection est la perception d'une anomalie entre l'intention initiale (ce que l'auteur voulait produire) et le contenu du texte (ce qui est produit) ;
- 2) l'identification (ou diagnostic) correspond à la détermination de l'erreur et à sa catégorisation ;
- 3) la modification correspond à la transformation du texte (Foulin et Mouchon, 2005 : 65).

À propos de la remédiation aux erreurs, Ducrot propose une sorte d'exercices qui peuvent aider à réduire la production des erreurs et à compléter les cours de FLE, il montre qu'*on peut* :

- proposer des phrases ou des paragraphes en désordre à remettre en texte. On peut attirer l'attention des apprenants sur les anaphores, les connecteurs, les marqueurs, tout ce qui aide à l'enchaînement logique ;
- proposer des textes non ponctués et écrits sans majuscules ;
- proposer des textes écrits sans séparation de lettres ou de mots : ce type d'exercices amène l'apprenant à trouver la frontière des mots, la structure des phrases et à séparer les groupes logiquement ; il devra ensuite réécrire le texte ;
- travailler aussi directement sur une copie fautive, en amenant l'apprenant à découvrir les fautes et à les corriger lui-même ; le professeur, lors de cette activité, aide évidemment les apprenants en leur posant des questions ;
- pour aider à la correction des fautes de morphosyntaxe, on peut proposer un texte où tous les mots-outils ont été supprimés par exemple, s'il s'agit de travailler sur des problèmes liés aux déterminants et prépositions. Faire de même avec des verbes à conjuguer au passé (imparfait/passé composé)... Tout dépend ensuite l'objectif recherché !
- proposer pour les fautes d'accents par exemple (phonèmes-graphèmes) de remettre tous les accents qui manquent dans un texte de votre composition.

- dans le cas d'une réalisation graphique d'un son mal rendu, on peut proposer un texte communicatif dans lequel on demande de souligner les graphies qui correspondent à tel et tel son. (Cf. Ducrot, 2009, in FDM N°366: 35).

Pour le problème concernant l'utilisation des prépositions après les verbes, nous proposons aux enseignants d'apprendre aux étudiants la construction des verbes les plus courants en français de la même manière abordée dans quelques livres de grammaire tel que ;

Delatour et al. 2004, *Nouvelle Grammaire du Français, Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Hachette, pages 333-358. Les auteurs de ce livre ont proposé un petit dictionnaire des constructions verbales en français sous l'ordre alphabétique de A à Z.

En fait, il est intéressant de noter que le problème d'accord en genre et en nombre représente souvent un problème non seulement pour les apprenants arabophones yéménites, mais aussi pour la plupart des étrangers apprenant le français ainsi que certains natifs. Besse et Porquier mentionnent que la morphologie du genre et du nombre, dans des langues comme le français « où les marques d'accord peuvent s'étaler sur des énoncés longs, requièrent automatiser et/ou contrôler dans l'exécution du programme. Il n'est pas rare d'observer en français, chez des locuteurs-scripteurs natifs, des fautes d'accord liées aux circonstances de production du discours » (Besse et Porquier, 1991 : 252).

Concernant l'apprentissage de la conjugaison des verbes, il ne faut pas suivre l'enseignement traditionnel qui se base sur un apprentissage de la conjugaison sous forme de tableaux :

chaque combinaison « 1 mode + 1 temps + 1 personne » occupe une case du tableau et constitue ce qu'on appelle parfois un tiroir verbal. [...] Seulement, cet enseignement, qui confond par trop les connaissances morphologiques et les connaissances orthographiques, fait l'impasse sur une question essentielle : comment savoir où trouver la bonne désinence, et, donc son orthographe ? Pour accéder à une désinence dans un tableau, il faut déjà avoir la clé du tiroir, c'est-à-dire savoir quel est le groupe du verbe, le mode, le temps, la personne. Si l'on sait tout cela, le problème est déjà pratiquement résolu». (Cogis, 2006 : 109).

2.8. Règles de jeu pour l'enseignant et pour l'étudiant

Besse et Porquier (1991 : 261) ont abordé dans leur ouvrage intitulé « *Grammaires et didactiques des langues* » des règles de jeu très intéressantes pour l'enseignant ainsi que pour l'apprenant en les regroupant comme le suit :

2.8.1. Règles de jeu pour l'enseignant

- 1- Donnez un sens à chaque activité pédagogique et faites-le comprendre aux apprenants.
- 2- Choisissez, en accord avec les apprenants, les activités qui correspondent le mieux à vos possibilités, désirs, besoins.
- 3- Multipliez les occasions de faire écouter et lire toute sortes de textes sans exiger une compréhension précise et détaillée.
- 4- Aidez les apprenants à communiquer en français en fonction de leurs moyens et sans trop tenir compte de la correction ou de la perfection des phrases utilisées.
- 5- Rappelez et précisez rapidement, mais très souvent, les problèmes grammaticaux sans attendre des apprenants qu'ils comprennent et retiennent tout d'un seul coup.
- 6- Offrez l'éventail le plus large possible des différents moyens d'apprendre.
- 7- Donnez à l'apprenant de plus en plus d'occasions d'organiser lui-même son apprentissage en accord avec vous et les autres apprenants. Aidez-le à proposer, choisir, décider, prendre des risques.

2.8.2. Règles de jeu pour l'apprenant

- 1- Essayez de comprendre pourquoi vous faites chaque activité et chaque exercice personnel.
- 2- Choisissez, en accord avec votre enseignant, les activités et exercices qui correspondent le mieux à vos possibilités, désirs, besoins.
- 3- Ecoutez et lisez le plus de textes différents sans vouloir toujours tout comprendre en détail. Habituez-vous à deviner.
- 4- Essayez toujours de vous débrouiller avec ce que vous savez déjà sans craindre les fautes.
- 5- Découvrez vous-même, par l'observation, la comparaison, l'association, la déduction, comment fonctionne la langue française.
- 6- Essayez tous les moyens d'apprendre qu'on vous propose sans les juger trop rapidement.

7- Prenez de plus en plus la responsabilité de votre apprentissage. Il vous appartient. En accord avec votre enseignant et vos collègues, proposez, choisissez, décidez ce que vous voulez faire.

Nous pensons qu'une méthode adaptée au public arabophone faciliterait l'apprentissage du français en particulier au niveau de la grammaire, de la phonétique etc.

Nous pensons également que les programmes suivis dans l'enseignement du français dans notre département doivent être bien adaptés selon la situation de l'enseignement/apprentissage dans notre pays et selon les besoins de notre public ; centration sur l'apprenant et ses besoins ainsi que qu'à la pratique de la langue soit écrite ou orale.

Concernant les problèmes des prépositions, le rôle des enseignants consiste à expliquer à leurs étudiants que son emploi en langue arabe n'est pas le même qu'en français. La préposition peut avoir quelquefois la même signification dans les deux langues mais elle n'entretient pas forcément de relations syntaxiques semblables. Il est nécessaire d'intégrer dans l'enseignement des prépositions, un travail sur l'environnement syntagmatique, à droite et à gauche de la préposition.

Selon les résultats des réponses des informateurs étudiants et enseignants aux questions concernant ce qu'il manque pour bien parler et écrire en français (voir tableaux N° 44 p. 141 et 86 p.164)., nous constatons que le manque de pratique, de matériel pédagogique (livres, dictionnaires, références et supports informatique), de vocabulaire, de courage et la peur de faire des erreurs sont les plus grandes difficultés que rencontrent les informateurs dans leur apprentissage du français. Pour cela nous invitons les enseignants à prendre en considération toutes ces difficultés que rencontrent les étudiants.

Nous conseillons aux enseignants de faire ce genre de questionnaires pour découvrir les problèmes de chaque étudiant et essayer de l'aider à dépasser ses obstacles.

Finalement, nous souhaitons que les enseignants soient attentifs à tous les types d'erreurs que nous avons découverts dans la production de nos apprenants tout au long de cette étude.

Conclusion

Au terme de notre thèse, nous rappelons que l'étude que nous venons de présenter s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français dans le département de français à la faculté des lettres de l'université de Dhamar. Elle porte sur les dysfonctionnements morphosyntaxiques faits par les enseignants et les étudiants yéménites dans leurs productions écrites en français. Il est à noter que ce travail est, à notre connaissance, la première étude consacrée à ce phénomène dans le cadre de l'enseignement du français au Yémen.

L'objectif de notre thèse était de cerner et d'analyser les erreurs morphosyntaxiques commises par nos informateurs enseignants et apprenants en français afin de pouvoir apporter des solutions adéquates pour aider les professeurs à remédier à ces erreurs ou du moins à les réduire. Cela nous a conduit à commencer notre étude par une présentation générale sur le Yémen pour mieux comprendre la situation linguistique et éducative du pays.

Le premier chapitre a permis de faire une brève présentation des situations géo-historiques, linguistique et éducative du Yémen ainsi que de l'enseignement des langues étrangères et surtout de la langue française. Cette dernière occupe une place importante dans l'enseignement public et privé depuis plus de 20 ans. Elle est devenue la deuxième langue étrangère enseignée dans notre pays.

Le deuxième chapitre a été consacré à l'étude théorique et descriptive des termes suivants: la faute, l'erreur, l'interférence, le transfert, l'interlangue et les études sur l'analyse des erreurs et les recherches sur les interlangues, cela nous a aidé à préciser les définitions qui évoluent autour de ces notions ainsi que les causes des erreurs de nos informateurs.

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté la méthodologie de notre thèse. Nous avons abordé les points suivants :

- une présentation du corpus (les activités écrites demandées aux informateurs et leurs objectifs),
- une présentation des questionnaires destinés aux informateurs et la méthode d'analyse d'enquête ainsi que l'outils utilisés,

- une description générale du public (étudiant et enseignants), leurs motivations et les résultats de l'analyse des questionnaires.

Notre corpus est composé de trois activités écrites faites par nos informateurs (les 30 étudiants de quatrième année de licence du département de français à l'université de Dhamar et les 15 enseignants des lycées diplômés du même département), au cours de trois périodes différentes durant l'année universitaire 2010/2011. De plus, deux questionnaires ont été proposés aux informateurs (enseignants et apprenants, ayant comme objectif l'obtention d'informations sur leur profil social, leurs motivations etc. dont les résultats ont été intégrés dans notre analyse.

Dans le quatrième chapitre, nous avons analysé les erreurs commises par notre public enseignant et étudiant. Nous avons classé les dysfonctionnements sous forme de tableaux : type d'erreurs, exemples d'erreurs, numéro d'informateur, numéro de texte, nombre total d'informateurs qui ont commis l'erreur, pourcentage et la cause de l'erreur (voir les tableaux pages 172 à 377). L'emploi des tableaux dans l'analyse des erreurs avait un double objectif ; faciliter la lecture et en même temps s'en servir comme un dictionnaire d'erreurs pour les futures générations d'étudiants et d'enseignants afin d'éviter de reproduire ces mêmes erreurs dans la pratique du français.

Le cinquième chapitre a été consacré à la synthèse des résultats de notre analyse des questionnaires ainsi que de l'analyse des erreurs.

Le résultat de notre analyse des erreurs commises par nos informateurs dans les trois activités écrites se résume comme suit :

- la majorité des erreurs commises par nos informateurs enseignants et étudiants yéménites, à l'université de Dhamar dans leurs productions écrites en français est due à l'interférence avec la L1 (la langue arabe première langue d'apprentissage) aux niveaux :

A- Morphologique :

- Absence d'accord nom / adjectif, accord verbe / sujet, accord verbe / sujet, choix du genre masculin / féminin : déterminants définis, indéfinis, possessifs et démonstratifs etc.
- Absence d'accord en nombre ; déterminant + nom : singulier au lieu du pluriel et vice-versa, ou absence du morphogramme du pluriel etc.

- Les déterminants numériques cardinaux + nom : déterminant pluriel avec un nom au singulier.

- la morphologie du verbe :

- la substitution des morphogrammes verbaux,

- l'omission du pronom réfléchi,

- la confusion présent/ participe passé, indicatif présent / infinitif et vice versa, participe présent/indicatif présent,

- l'accord du sujet/verbe

- la confusion d'accord du participe passé

- l'absence d'accord du participe passé

B- Syntaxique :

- La place du sujet ainsi que son absence dans la phrase.

- L'emploi des déterminants ; les articles indéfinis ou partitifs pour les articles définis et vice-versa, la confusion d'emploi des déterminants possessifs, l'omission du déterminant etc.

- Les amalgames ; la substitution du masculin au lieu du féminin et vice-versa, la confusion entre les amalgames et les prépositions et l'absence des amalgames.

- Syntaxe des pronoms personnels : substitution des pronoms singuliers au lieu du pluriel, le pronom personnel au lieu du pronom démonstratif etc.

- Le groupe verbal ;

- la confusion du verbe transitif direct/transitif indirect et/ou pronominal,

- l'ajout d'un auxiliaire ou d'un verbe devant le verbe de la phrase,

- l'ajout d'une préposition après le verbe,

- la confusion des prépositions après le verbe,

- l'omission du verbe, des prépositions.

- Concordance des temps dans la phrase : l'indicatif présent à la place du passé et vice-versa, l'indicatif présent à la place de l'imparfait et vice-versa, le passé composé à la place de l'imparfait et vice-versa etc.

- la position de l'adjectif dans la phrase telle que la post position de l'adjectif numéral ordinal à la place de l'antéposition

- la place de l'adverbe dans la phrase

- la substitution des prépositions

- la négation incorrecte
- Syntaxe de la phrase complexe :
 - la confusion des propositions relatives : confusion du pronom relatif sujet et complément d'objet direct et vice-versa,
 - la confusion des pronoms relatifs
 - la confusion des pronoms personnels compléments et les pronoms relatifs
 - l'omission des subordonnées relatives et complétives

La plupart des types d'erreurs d'interférence dans les deux niveaux précédents sont les plus fréquents¹²⁶. Ainsi l'interférence avec la langue arabe est le principal problème rencontré par nos informateurs durant leur apprentissage du français.

Quelques erreurs morphologiques et/ ou syntaxiques sont dues à l'interférence avec leur LM (dialectes yéménites parlés en famille).

Nous avons constaté que la plupart des dysfonctionnements commis sont communs aux informateurs apprenants et enseignants c-à-d que les deux publics rencontrent les mêmes difficultés surtout dans les niveaux morphologique et syntaxique en français.

Enfin nous avons découvert que nos apprenants, parallèlement aux erreurs d'interférence avec leur L1 et LM, font d'autres erreurs spécifiques et que ces dernières ne sont pas interférentielles mais résultent :

- de la surgénéralisation, de l'incompréhension ainsi que de la mauvaise compréhension de quelques règles en langue française.
- du manque de vocabulaire, de la monotonie d'enseignement et/ou d'apprentissage.
- l'influence de l'oral sur l'écrit.

Ainsi, les résultats de l'analyse des erreurs et des questionnaires proposés aux informateurs nous ont permis de constater que de nombreuses raisons sont à l'origine de toutes les difficultés rencontrées par nos apprenants ; parmi lesquelles :

- Le manque de pratique des activités écrites durant les cours ou à l'extérieur.
- L'absence de pratique de la langue en dehors des cours dispensés à l'université et du travail personnel demandé aux étudiants par les professeurs.

¹²⁶ C-à-d que quelques types d'erreurs commis dans la première activité ont des occurrences dans d'autres activités.

- La mauvaise compréhension de certaines règles grammaticales et la monotonie de l'enseignement/apprentissage.
- la limitation aux exercices écrits proposés dans la méthode suivie qui sont orientés et axés sur des situations très restreintes telles que l'application de certaines règles grammaticales ou l'exploitation du vocabulaire utilisé dans les leçons.
- La présence des structures grammaticales et des habitudes de la langue arabe dans la pensée des étudiants durant leur production écrite en français.
- Le manque de vocabulaire français et la consultation des dictionnaires bilingues (arabe/ français ou français/arabe).
- L'inexistence des ressources disponibles et indispensables telles : ouvrages, livres, nouvelles etc. et /ou quelquefois la difficulté à les trouver.
- L'ignorance de certains enseignants des besoins des apprenants et de leurs difficultés.
- L'ignorance des professeurs face aux erreurs d'interférence faites par les apprenants, ignorance de leurs origines mais aussi ignorance dans la façon de les traiter.

Pour cela, nous avons proposé à la fin de ce travail de recherches des moyens de correction ainsi que des conseils en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite et la manière de traiter et de corriger les erreurs. En conclusion, nous souhaitons que notre étude ainsi que les conseils proposés puissent aider les enseignants à remédier aux erreurs des apprenants ou au moins à les réduire.

Nous tenons à rappeler ici, que notre étude s'est limitée à un public précis. Ainsi, et afin d'obtenir des résultats plus importants et plus précis, afin notamment d'affiner les niveaux des erreurs, nous avons l'intention dans nos prochains travaux de recherche de poursuivre cette étude non seulement sur les dysfonctionnements morphosyntaxiques mais aussi sur les autres dysfonctionnements linguistiques (lexicales, phonétiques etc., et ce en élargissant notre corpus et notre public ; l'objectif étant de contribuer un tant soit peu, espérons-le, à un meilleur apprentissage de la langue française dans notre pays.

Nous souhaitons également qu'au cours des prochaines années, nous puissions, avec la collaborations d'autres chercheurs yéménites, créer une méthode du français adaptée à notre public arabophone yéménite selon leurs besoins et selon la situation d'enseignement/apprentissage dans notre pays.

Les index

1- Index des sigles

AE : Analyse des erreurs

km² : Kilomètre carré

O.N.U : Organisation des Nations-Unis

CFEY Centre Français des Études Yéménites

CEFAS : Centre Français d'Archéologie et de Sciences Sociales

MAE : Ministère des Affaires Étrangères

IPA : International Phonetic Alphabet (Alphabet Phonétique International)

CCCL : Centre Culturel de Coopération Linguistique

DELFL : Diplôme d'Études de Langue Française

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

FLE : Français langue étrangère

OIF : Organisation Interactionnelle de la Francophonie

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

LM : Langue maternelle de l'apprenant (le dialecte parlé en famille)

L1 : Première langue apprise à l'école (langue arabe ; la langue officielle)

L2 : Deuxième langue (langue étrangère)

Langue A : La première langue (la langue maternelle)

Langue B : La deuxième langue

Op. cit. : Ouvrage précédemment cité

Cf. : Confère

BELC : Bureau d'Études pour les Langues et les Cultures

AC : Analyse contrastive

LNN : Locuteur non natif

IL : Interlangue

LE1 : La première langue étrangère

LE2 : La deuxième langue étrangère

c-à-d : C'est-à-dire

N° : Numéro

Exp : expression

Voc : vocabulaire

SPSS : Programme statistique

NSF : Nouveau sans frontières

Nbr : Nombre

GMF : Grammaire méthodique du français

E1 : Étudiant numéro 1

En 1 : Enseignant numéro 1

2- Index des notions

A

acquisition · 10, 11, 12, 14, 67, 77, 82, 83, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 103, 104, 106, 175, 254, 387, 462, 463, 479, 482
activité · 10, 19, 80, 90, 93, 101, 110, 111, 112, 113, 169, 267, 393, 397, 399, 401, 407, 474, 475, 480, 481, 486, 487
activité cognitive · 93
afro-asiatiques · 25
alvéodentale · 38, 39
analphabétisme · 51
analyse contrastive · 88, 91, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 462
analyse des erreurs · 10, 13, 14, 67, 96, 97, 99, 101, 102, 105, 106, 168, 169, 379, 397, 404, 405, 407
apprentissage scolaire · 76
apprentissages antérieurs · 11, 12, 89
approche actionnelle · 65, 449, 459, 465, 488
approche communicative · 440, 459, 463, 464, 465, 473
approches traditionnelles · 73
arabe dialectal · 30, 40
arabe littéraire · 30, 31
arabe standard · 12, 30, 31, 34, 40, 118, 120
Arabia felix · 18
Arabie heureuse · 18
arabisation · 25, 33, 39, 41
arabo- islamique · 21
arabo-musulman · 21, 41
arabophonie · 35
argumentatif · 111, 112
audio-orale · 459, 462, 463
audio-visuelle · 459, 462, 463
autobiographique · 110
autocorrection · 397, 488
automatisme · 10, 78, 79

B

Béhaviorisme · 67
bigarrure linguistique · 40
bilingue · 85, 86, 87
bilinguisme · 33, 84, 86, 89, 91

C

Chamito-Sémitiques · 25
christianisme · 20
communauté linguistique · 72, 94
communication · 30, 32, 35, 65, 78, 92, 93, 95, 103, 111, 113, 139, 140, 164, 165, 178, 217, 224, 266, 273, 281, 291, 301, 355, 357, 371, 377, 390, 392, 430, 431, 440, 441, 442, 443, 453, 463, 464, 470, 473, 475, 479, 480, 482, 483, 484, 485, 487, 519, 530
compétence transitoire · 70, 95, 102, 103, 394
connaissance culturelle · 111, 112
connaissances thématiques · 112
consignes · 79, 113, 138, 139, 394, 518
constructivisme · 77, 78, 83
contact de langues · 33
coopération linguistique · 59, 60, 61, 65, 448

D

déclinaison · 31, 32
démarche didactique · 10, 67
descriptif · 110, 112
dialecte · 31, 36, 38, 39, 40, 95, 102, 103, 108, 119, 121, 123, 149, 150, 221, 264, 309, 355, 381, 410, 492, 498, 512, 524
dialecte idiosyncrasique · 95, 102, 103
dialectes · 11, 12, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 108, 119, 123, 147, 385, 388, 407, 422, 430, 435
dialectologie · 14, 35, 37, 40
dictionnaires bilingues · 132, 157, 398, 408
différenciation · 102
diversité linguistique · 24, 27, 40
dysfonctionnements · 14, 98, 167, 170, 189, 247, 255, 276, 379, 384, 404, 405, 407, 408, 431, 491, 497

E

Echec · 128, 154
écrit · 25, 29, 30, 35, 81, 100, 137, 138, 139, 141, 142, 155, 160, 161, 164, 165, 170, 171, 173, 174, 183, 185, 187, 188, 189, 193, 195, 197, 202, 204, 212, 213, 215, 217, 219, 220, 221, 223, 228, 234, 243, 250, 251, 260, 264, 273, 278, 286, 300, 301, 305, 331, 334, 335, 337, 338, 341, 343, 349, 355, 363, 364, 370, 371, 391, 392, 397, 407, 430, 432, 440, 460, 463, 464, 475, 484, 518, 520, 521, 528, 530
éducation · 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 60, 76, 353, 398, 430, 432, 433, 434, 451
emphatique · 38, 39

enseignement du français · 13, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 112, 116, 145, 146, 147, 402, 404, 439, 446, 449, 450, 451, 453, 454, 456, 457, 459, 477, 489, 522
enseignement secondaire · 62
enseignement supérieur · 49, 50, 51, 55, 63, 64, 433, 437, 451
entités linguistiques · 37
épigraphique · 24, 25
Erreur développementale · 82
Erreur interlinguale · 81
Erreur intralinguale · 82
erreurs systématiques · 70, 80, 102, 395

F

faute · 10, 13, 14, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 89, 98, 102, 105, 178, 212, 319, 396, 404, 434, 461
fossilisation · 92, 95, 103, 104
français écrit · 111, 118, 139, 162
Francophonie · 60, 63, 410, 434

G

généralisation analogique · 81
géolinguistiques · 35
géopolitique · 22
grammaire étrangère intériorisée · 81
grammaire normative · 72
graphèmes · 254, 399
groupe adjectival · 300
groupe nominal · 175, 379
groupe prépositionnel · 319, 320
groupe verbal · 171, 237, 384, 406
gutturales · 24

I

identification · 100, 395, 399
identité · 29, 115, 464
incorrections · 10, 73
intercompréhension · 28, 430
interférence · 11, 12, 13, 14, 67, 68, 76, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 95, 96, 98, 100, 102, 106, 129, 155, 176, 183, 184, 186, 194, 195, 224, 228, 230, 246, 314, 326, 355, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 387, 389, 392, 395, 396, 397, 404, 405, 407, 408

interlangue · 13, 14, 67, 68, 80, 83, 91, 92, 93, 94, 95, 102, 103, 105, 106, 220, 404, 435, 465

J

judaïsme · 20

L

langue cible · 56, 81, 82, 87, 91, 93, 95, 101, 102, 104, 105, 396, 460, 465

langue de l'apprenant · 82, 95, 102, 103, 220, 435

langue étrangère · 10, 11, 12, 52, 54, 55, 56, 58, 62, 63, 64, 70, 74, 81, 85, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 105, 106, 108, 109, 111, 119, 147, 151, 153, 167, 171, 390, 391, 393, 404, 410, 431, 432, 436, 444, 450, 451, 456, 459, 461, 463, 464, 465, 466, 467, 477, 525, 531

langue intérimaire · 103

langue maternelle · 10, 11, 12, 28, 31, 33, 34, 67, 81, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 108, 119, 123, 173, 179, 182, 189, 190, 204, 206, 216, 221, 224, 227, 230, 234, 237, 239, 244, 250, 251, 264, 273, 274, 288, 289, 290, 291, 300, 308, 318, 326, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 349, 352, 355, 361, 368, 369, 370, 371, 373, 374, 379, 380, 381, 383, 384, 387, 388, 396, 397, 410, 433, 459, 460, 463, 464, 465

langue seconde · 10, 67, 91, 92, 96, 433

langue source · 81, 87, 91, 93, 101, 102, 104, 105, 210, 223, 276, 460

Langues des inscriptions · 25

langues étrangères · 12, 13, 40, 52, 53, 54, 55, 56, 64, 85, 88, 96, 125, 126, 127, 135, 404, 430, 434, 450, 459, 475

laryngales · 24

linguistique contrastive · 96, 97, 98, 432

linguistique descriptive · 97

locuteur natif · 72

logiciel (programme) · 117

M

méconnaissance · 12, 162, 176, 177, 178, 186, 208, 219, 230, 232, 238, 239, 263, 281, 283, 285, 286, 288, 289, 290, 293, 301, 303, 304, 309, 314, 327, 328, 329, 343, 345, 353, 354, 355, 366, 368, 373, 374, 377, 380, 381, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 395

méthode communicative · 63, 459, 464, 467, 488

micro-objectif · 471, 472

mondialisation · 54, 62

monolingue · 85, 86

monotonie · 12, 407, 408, 484

morphèmes · 87, 190, 209, 212
morphosémantique · 188
motivations des apprenants · 126
multilingues · 104

N

narratif · 112

O

oral · 81, 100, 135, 137, 138, 141, 154, 155, 158, 160, 161, 164, 165, 170, 171, 173, 174,
181, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 216, 217, 224, 235, 247, 255, 256,
257, 261, 267, 268, 269, 270, 272, 275, 276, 279, 296, 300, 301, 303, 306, 307, 309, 311,
313, 314, 320, 343, 355, 363, 367, 380, 381, 385, 388, 389, 392, 397, 407, 440, 461,
463, 464, 475, 476, 490, 517, 518, 521, 526, 527, 528, 530

P

parlers · 26, 30, 33, 34, 37, 105
performance · 70, 72, 80, 94, 102, 395
phonèmes · 87, 170, 399, 441, 473, 482
phono/logographique · 188
phrase canonique · 171
phrase complexe · 14, 363, 389, 407, 443
phrase simple · 14, 171, 391, 441, 442
politique linguistique · 13, 57, 60
printemps arabe · 22
procédure · 188, 471
processus cognitifs · 79
profil social · 115, 405
programme d'enseignement · 112, 113

R

registres · 33
règle · 66, 68, 80, 82, 172, 174, 190, 194, 196, 198, 199, 209, 210, 212, 219, 220, 232, 236,
237, 239, 240, 258, 274, 276, 280, 281, 286, 289, 297, 300, 301, 304, 310, 314, 316,
319, 320, 322, 323, 339, 349, 353, 354, 360, 361, 362, 368, 373, 374, 381, 383, 387,
388, 389, 398, 461, 462, 464, 471, 472, 476, 489
réunification · 22, 47, 49, 51, 52, 54, 58, 446, 450
richesse dialectale · 35, 40

S

scolarisation · 11, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 108, 124
sémitique · 24, 25, 27, 108, 119
sous-variétés · 37, 38, 40
stigmatisation · 394
stimulus · 77, 462
sudarabiques · 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 38, 40, 422, 435
surgénéralisation · 80, 84, 92, 93, 103, 104, 109, 173, 176, 210, 258, 268, 301, 304, 320, 322, 381, 383, 387, 388, 407, 465
système approché · 95, 103
système approximatif · 95, 103
système démocratique · 22
système éducatif · 13, 14, 41, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 433
système intermédiaire · 93, 94, 103, 465

T

tableau statistique · 117
tâche · 79, 112, 393, 465, 466, 478, 479, 484, 487
tâches · 79, 111, 112, 113, 393, 398, 465, 466, 477, 488
télescopage · 10
thèmes · 110, 112, 466
tradition orale · 27, 29, 31
Traduction littérale · 203, 217, 221, 224, 244, 269, 274, 297, 300, 316, 339, 341, 342, 370, 373
traitement de l'erreur · 10, 67
transfert · 13, 14, 67, 68, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 100, 106, 404, 465
transition · 23, 36, 37

U

uvulaire · 36, 38, 39

V

variations consonantiques · 36
variétés · 25, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40
vocalisation · 31

3- Index des auteurs

A

Abry · 391
Adjemian · 103
Al-Aghbary · 14, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 53, 430
Al-Agra · 390, 430
Al-Boukhârî · 21
Al-Hamdani · 14, 26, 33, 34, 39, 430
Al-Humaiqani · 37
Al-Hutti · 37
Al-Khuli · 89, 430
Al-Maqtari · 14, 62, 88, 89, 430
Al-Sabri · 379, 385, 387, 395, 396, 430, 449
Al-Saman · 14, 55, 56, 430, 450
Al-Shmari · 37
Al-Suhymi · 24, 430
Al-Susuwah · 37
Al-Tam · 27, 430
Astolfi · 15, 76, 77, 79, 430
Auriac · 71, 432

B

Ba-Abad · 14, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 431
Bafaqih · 19, 41, 431
Bange · 93, 431
Becker · 104
Behnstedt · 35
Ben Sedira · 30
Benveniste · 173, 431
Bérard · 431, 462, 463, 464, 465
Bertucci · 3, 10, 15, 71, 99, 115, 190, 194, 431
Besse · 10, 15, 81, 95, 100, 101, 212, 393, 400, 401, 431, 459, 460
Boyer · 431, 460, 461, 462
Brahim · 88, 431
Brohée · 102, 436
Burt · 102

C

Calvet · 86, 87, 431

Caroll · 104
Castellan · 90, 431
Catach · 393, 431
Chevalier · 58, 59, 431
Chomsky · 102
Cogis · 10, 11, 15, 70, 71, 175, 188, 190, 254, 390, 396, 400, 432
Colomb · 79
Confais · 102, 103, 436
Corder · 15, 70, 80, 102, 103, 106, 432
Cruca · 463
Crystal · 88, 432
Cuq · 10, 15, 70, 74, 88, 90, 93, 106, 392, 432, 436, 463

D

Debyser · 15, 88, 89, 96, 97, 432
Delatour · 213, 301, 319, 322, 343, 400, 432
Diem · 35
Dietrich · 104
Dubois · 33, 57, 72, 87, 94, 209, 436
Ducrot · 399, 400, 432
Dufour · 14, 25, 37, 38, 39, 432
Dulay · 102

E

El-Zine · 14, 52, 53, 54, 57, 58, 62, 432, 460, 467, 476
Emerson · 36
Engelhard · 90

F

Fayein · 44, 45, 46, 58, 432
Feghali · 36
Fiard · 71, 432
Filipovic · 103
Fleurentin · 19, 41, 433
Fodor · 36
Foulin · 112, 391, 398, 399, 433
Frei · 15, 73, 433

G

Gabara · 433, 449
Gajo · 10, 67, 103, 434
Ghanem · 36, 47
Giacobbe · 104
Girardet · 467, 470
Gruca · 10, 392, 432
Guimbretier · 88, 89, 90, 430

H

Habtoor · 36
Hasanat · 87, 433
Hassan · 14, 33, 42, 46, 47, 48, 50, 51, 433
Honvault · 58, 59, 431

I

Inizan · 19, 433
Ismaël · 14, 19, 27, 433

J

Jakobson · 91

K

Klaric · 57, 433
Klein · 104
Knapp · 103
Knapp-Potthoff · 103

L

Lado · 87, 98
Lainé · 431, 432, 434, 482, 487
Lamy · 83, 434
Landberg · 36
Larruy · 15, 70, 78, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 434
Levelt · 393
Li · 436, 473, 476
Loiseau · 431, 433, 477, 482

M

Manesse · 170, 171, 390, 395, 398, 434
Martinez · 434, 460
Matthey · 67, 103, 434
Mérieux · 431, 433, 477, 482
Merri · 93, 98, 103, 104, 434
Moore · 67, 103, 434
Moscati · 32, 434
Mouchon · 112, 398, 399, 433
Müler · 24

N

Naim · 14, 26, 35, 37, 38, 434
Nemser · 102, 103
Noyau · 104

O

Odlin · 90, 434

P

Pellat · 15, 171, 184, 359, 435
Perdue · 104
Pichat · 93, 98, 434
Pinon · 31, 434
Porquier · 10, 15, 67, 81, 83, 89, 95, 96, 99, 100, 101, 212, 393, 400, 401, 431, 435
Pouchin · 434, 487
Py · 10, 67, 96, 434

R

Rachad · 19, 433
Reason · 79
Richards · 81, 82, 435, 436
Riegel · 15, 171, 184, 199, 359, 435
Rigault · 393, 435
Rioul · 15, 171, 184, 359, 435
Robin · 14, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 29, 33, 34, 435
Rodinson · 29

S

Scala · 80
Selinker · 15, 92, 93, 95, 102, 103, 104, 435
Serra · 67, 103, 434
Shamsan · 17, 435
Simeone-Senelle · 14, 27, 28, 37, 40, 435
Skinner · 77
Slama-Cazacu · 103

T

Tagliante · 15, 80, 83, 391, 435
Tesniere · 90
Toczek · 391, 433

V

Vanhove · 14, 35, 36, 37, 40, 435, 436
Vendryès · 66
Vigner · 15, 69, 70, 394, 436
Vogel · 15, 94, 95, 102, 103, 436

W

Wafi · 14, 24, 436
Watson · 77
Weinreich · 86, 87
Wolfensohn · 14, 24, 29, 32, 436

4- Index des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 : la carte du Yémen | 17 |
| Figure 2 : les langues sudarabiques anciennes | 27 |
| Figure 3: les langues sudarabiques modernes..... | 28 |
| Figure 4 : Les dialectes de l'arabe | 31 |
| Figure 5 : Les langues du Yémen au X ^e siècle de l'ère chrétienne, d 'après Al-Hamdani .. | 34 |
| Figure 6 : Le Français au Yémen | 61 |

5- Index des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1. L'éducation au Yémen du Nord en 1957..... | 45 |
| Tableau 2. Les différents statuts de l'erreur..... | 78 |
| Tableau 3. Le statut de l'erreur et sa conception théorique à travers l'histoire..... | 78 |
| Tableau 4. L'évolution de la notion d'erreur..... | 105 |
| Tableau 5. Âge :..... | 120 |
| Tableau 6. Sexe : | 120 |
| Tableau 7. Situation familiale ;..... | 121 |
| Tableau 8. Lieu de résidence de la famille ;..... | 121 |
| Tableau 9. Lieu de résidence durant les études : | 121 |
| Tableau 10. Exercez-vous un travail simultanément à vos études ;..... | 122 |
| Tableau 11. Si oui quel travail ;..... | 122 |
| Tableau 12. Profession du père ; | 122 |
| Tableau 13. Si vous avez besoin d'acheter des fournitures pour vos études, vous trouvez l'argent ; | 123 |
| Tableau 14. Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est ; | 123 |
| Tableau 15. Niveau atteint en langue arabe (langue officielle);..... | 124 |
| Tableau 16. Pratiquez - vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?..... | 124 |
| Tableau 17. Si A (oui) , laquelle et quel est le niveau atteint dans cette autre langue ; ... | 124 |
| Tableau 18. Parmi les langues étudiées, quelles sont les matières qui vous paraissent les plus difficiles? | 125 |
| Tableau 19. Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ; | 126 |
| Tableau 20. Quelles ont été vos motivations :..... | 127 |
| Tableau 21. Votre situation universitaire en 4ème année :..... | 128 |
| Tableau 22. Si vous avez coché B, Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué? | 128 |
| Tableau 23. Si vous avez coché C ; Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué? | 129 |
| Tableau 24. Quand vous écrivez un texte en français ; | 129 |
| Tableau 25. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :..... | 130 |
| Tableau 26. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez?..... | 130 |
| Tableau 27. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez - vous le dictionnaire ? | 131 |
| Tableau 28. Si oui :..... | 131 |
| Tableau 29. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :..... | 131 |
| Tableau 30. Quel genre de dictionnaire utilisez - vous ?..... | 132 |
| Tableau 31. Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire? | 132 |
| Tableau 32. Votre apprentissage du français repose principalement sur : | 133 |
| Tableau 33. Si vous choisissez (B) les autres enseignements quels sont-ils? | 133 |
| Tableau 34. Dans le cadre du travail personnel ;..... | 133 |
| Tableau 35. Si oui (B) vous le faites : | 133 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 36. Quotidiennement combien de temps consacrez -vous à votre travail personnel; | 134 |
| Tableau 37. Ecrivez-vous en français ; | 134 |
| Tableau 38. Avec vos camarades parlez-vous? | 135 |
| Tableau 39. Le français vous paraît-il une langue? | 135 |
| Tableau 40. Si (A) Pourquoi? | 135 |
| Tableau 41. Si (B) Pourquoi? | 137 |
| Tableau 42. Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous? | 138 |
| Tableau 43. Quelle difficulté rencontrez-vous dans l'apprentissage du français ? | 139 |
| Tableau 44. Qu'est-ce qui vous manque pour bien parler et écrire en français? | 141 |
| Tableau 45. Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose? | 143 |
| Tableau 46. Y a-t-il d'autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez me faire part ; | 144 |
| Tableau 47. Si (A) ce sont les suivants ; | 145 |
| Tableau 48. Âge : | 148 |
| Tableau 49. Sexe : | 148 |
| Tableau 50. Situation familiale ; | 148 |
| Tableau 51. Lieu de résidence de la famille ; | 148 |
| Tableau 52. Lieu de résidence durant les études : | 149 |
| Tableau 53. Exerciez - vous un travail simultanément à vos études ; | 149 |
| Tableau 54. Si oui quel travail ; | 149 |
| Tableau 55. Profession du père ; | 149 |
| Tableau 56. Si vous aviez besoin d'acheter des fournitures pour vos études, vous trouviez l'argent ; | 149 |
| Tableau 57. Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est ; | 150 |
| Tableau 58. Niveau atteint en langue arabe (langue officielle); | 150 |
| Tableau 59. Pratiquez - vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ? | 150 |
| Tableau 60. Si A (oui) , laquelle et quel niveau avez-vous atteint dans cette autre langue ; | 151 |
| Tableau 61. Parmi les langues étudiées quelles sont les matières qui vous paraissent les plus difficiles? | 151 |
| Tableau 62. Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ; | 152 |
| Tableau 63. Quelles ont été vos motivations : | 153 |
| Tableau 64. Votre situation universitaire durant les quatre années d'étude du français :.. | 154 |
| Tableau 65. Si vous avez coché B, Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué? | 154 |
| Tableau 66. Quand vous écrivez un texte en français ; | 154 |
| Tableau 67. Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans : | 155 |
| Tableau 68. Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez?..... | 155 |
| Tableau 69. Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez - vous le dictionnaire ? | 156 |
| Tableau 70. Si oui : | 156 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 71. Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :..... | 156 |
| Tableau 72. Quel genre de dictionnaire utilisez - vous ?..... | 157 |
| Tableau 73. Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire? | 157 |
| Tableau 74. Votre apprentissage du français reposait principalement sur :..... | 158 |
| Tableau 75. Si vous choisissez (B) les autres enseignements sont ; | 158 |
| Tableau 76. Dans le cadre du travail personnel;..... | 158 |
| Tableau 77. Si oui (B) vous le faisiez : | 158 |
| Tableau 78. Quotidiennement combien de temps consacriez -vous à votre travail personnel ;..... | 159 |
| Tableau 79. Ecriviez-vous en français; | 159 |
| Tableau 80. Avec vos camarades parlez-vous?..... | 159 |
| Tableau 81. Le français vous paraît-il une langue?..... | 160 |
| Tableau 82. Si (A) Pourquoi?..... | 160 |
| Tableau 83. Si (B) Pourquoi? | 160 |
| Tableau 84. Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous? | 162 |
| Tableau 85. Quelle difficulté avez - vous rencontrée dans l'apprentissage du français ? . | 163 |
| Tableau 86. Qu'est-ce qui vous manquait en français pour bien parler et écrire?..... | 164 |
| Tableau 87. Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose?..... | 166 |
| Tableau 88. Y a-t-il d'autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez me faire part ;..... | 166 |
| Tableau 89. Si (A) ce sont les suivants;..... | 167 |
| Tableau 90. Place du sujet | 172 |
| Tableau 91. Omission du pronom personnel | 173 |
| Tableau 92. Article défini + nom ; le féminin pour le masculin | 176 |
| Tableau 93. Article défini + nom ; le masculin pour le féminin | 178 |
| Tableau 94. Déterminant démonstratif + nom ; le masculin pour le féminin et vice-versa | 180 |
| Tableau 95. Déterminant possessif + nom ; le masculin pour le féminin et vice-versa | 182 |
| Tableau 96. Accord en genre des prédéterminants (les adjectifs indéfinis) avec le groupe nominal | 184 |
| Tableau 97. Article indéfini + nom ; le masculin pour le féminin et vice-versa..... | 186 |
| Tableau 98. Déterminants définis + nom | 189 |
| Tableau 99. Flexion : adjectifs et noms | 190 |
| Tableau 100. Déterminant pluriel avec un nom au singulier..... | 191 |
| Tableau 101. Déterminant singulier à la place du pluriel..... | 194 |
| Tableau 102. le déterminant + nom | 195 |
| Tableau 103. Les déterminants numéraux cardinaux + nom..... | 197 |
| Tableau 104. Confusion ; déterminant « article indéfini » / préposition « de » après la négation | 198 |
| Tableau 105. Article indéfini /article défini | 200 |
| Tableau 106. Ajout d'un déterminant..... | 203 |
| Tableau 107. Confusion ; article défini / déterminant possessif | 204 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 108. Confusion ; article indéfini / déterminant possessif | 206 |
| Tableau 109. Confusion ; article défini / amalgame..... | 207 |
| Tableau 110. Confusion ; article indéfini / préposition « de » | 208 |
| Tableau 111. Les amalgames..... | 209 |
| Tableau 112. Confusion ; amalgames / prépositions..... | 213 |
| Tableau 113. Omission des amalgames..... | 216 |
| Tableau 114. Emploi des déterminants | 217 |
| Tableau 115. Dédoublément du déterminant..... | 218 |
| Tableau 116. Confusion d'emploi des déterminants possessifs..... | 219 |
| Tableau 117. Les déterminants quantitatifs indéfinis employés avec des noms pluriels (quantité évaluée mais non numérique)..... | 222 |
| Tableau 118. Les déterminants indéfinis composés (la quantité non déterminée associée aux noms comptables et aux noms massifs)..... | 223 |
| Tableau 119. Omission de l'article défini | 224 |
| Tableau 120. Omission de l'article indéfini | 228 |
| Tableau 121. Accord en genre ; le masculin pour le féminin et vice-versa | 230 |
| Tableau 122. Confusion du pronom personnel..... | 232 |
| Tableau 123. La formation du nom | 236 |
| Tableau 124. Confusion du verbe transitif direct / transitif indirect et/ou pronominal | 237 |
| Tableau 125. Ajout supplémentaire d'un verbe | 239 |
| Tableau 126. Ajout d'une préposition après le verbe..... | 241 |
| Tableau 127. Emploi des prépositions après les verbes | 243 |
| Tableau 128. Omission d'une préposition..... | 245 |
| Tableau 129. Omission du verbe « être » | 247 |
| Tableau 130. Omission du verbe dans la phrase | 251 |
| Tableau 131. Omission du semi-auxiliaire dans la phrase | 252 |
| Tableau 132. Confusion ; conjonction de coordination « et » / le verbe être conjugué avec la «3 ^{ième} personne du singulier « est » | 253 |
| Tableau 133. Indicatif présent 1 ^{ière} personne..... | 255 |
| Tableau 134. Indicatif présent 2 ^{ième} personne..... | 256 |
| Tableau 135. Indicatif présent 3 ^{ième} personne..... | 257 |
| Tableau 136. Indicatif présent 5 ^{ième} personne..... | 258 |
| Tableau 137. Indicatif présent 6 ^{ième} personne..... | 259 |
| Tableau 138. Indicatif présent ; Omission du pronom réfléchi | 262 |
| Tableau 139. Indicatif présent/participe passé | 263 |
| Tableau 140. Confusion Indicatif présent / infinitif | 264 |
| Tableau 141. Confusion infinitif/ indicatif présent | 266 |
| Tableau 142. Le participe présent/ indicatif présent..... | 267 |
| Tableau 143. Indicatif imparfait 1 ^{ière} personne..... | 267 |
| Tableau 144. Indicatif imparfait 6 ^{ième} personne | 269 |
| Tableau 145. Indicatif imparfait ; Confusion du conjugaion du verbe à l'imparfait | 269 |
| Tableau 146. Indicatif futur 3 ^{ième} personne | 270 |
| Tableau 147. L'auxiliaire « avoir » au passé composé 1 ^{ière} personne | 271 |
| Tableau 148. Le participe passé | 271 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 149. Le choix de l'auxiliaire "être" et "avoir" aux temps passés | 272 |
| Tableau 150. Répétition du verbe dans la phrase | 274 |
| Tableau 151. Le conditionnel présent..... | 275 |
| Tableau 152. Le subjonctif | 275 |
| Tableau 153. Le verbe est au singulier avec un sujet pluriel..... | 276 |
| Tableau 154. Accord sujet / verbe : le sujet est au singulier alors que le verbe est au pluriel | 279 |
| Tableau 155. Reprise du sujet | 280 |
| Tableau 156. Avec l'auxiliaire avoir..... | 280 |
| Tableau 157. Omission d'accord du participe passé | 281 |
| Tableau 158. Confusion ; présent / passé composé | 283 |
| Tableau 159. Confusion ; passé composé / présent..... | 285 |
| Tableau 160. Confusion ; présent / imparfait | 286 |
| Tableau 161. Confusion ; imparfait / présent | 289 |
| Tableau 162. Confusion ; indicatif présent /conditionnel présent..... | 291 |
| Tableau 163. Confusion ; passé composé / imparfait..... | 291 |
| Tableau 164. Confusion ; imparfait / passé composé..... | 293 |
| Tableau 165. Confusion ; passé composé / plus que parfait..... | 294 |
| Tableau 166. Confusion ; plus que parfait / l'imparfait | 295 |
| Tableau 167. Confusion ; futur simple / indicatif présent | 296 |
| Tableau 168. Confusion ; futur simple / conditionnel présent | 296 |
| Tableau 169. Confusion ; futur proche / futur de passé | 297 |
| Tableau 170. Confusion ; indicatif / subjonctif | 297 |
| Tableau 171. Confusion ; participe présent / imparfait | 298 |
| Tableau 172. Confusion ; voix active / voix passive..... | 299 |
| Tableau 173. Confusion ; infinitif | 299 |
| Tableau 174. Le masculin à la place du féminin | 301 |
| Tableau 175. Le féminin au lieu du masculin | 304 |
| Tableau 176. Accord du participe passé (épithète) ; le masculin pour le féminin | 306 |
| Tableau 177. Accord en genre et en nombre de l'adjectif indéfini avec le nom..... | 307 |
| Tableau 178. L'adjectif féminin au lieu du masculin et vice-versa..... | 308 |
| Tableau 179. Accord de l'adjectif interrogatif avec le nom..... | 310 |
| Tableau 180. Accord adjectif (épithète) + substantif | 311 |
| Tableau 181. Accord de l'adjectif en position d'attribut du sujet | 314 |
| Tableau 182. Syntaxe de l'adjectif épithète | 316 |
| Tableau 183. Emploi du superlatif relatif de supériorité..... | 318 |
| Tableau 184. Confusion des prépositions : "dans" à la place de "à" | 320 |
| Tableau 185. Confusion des prépositions : "à" à la place de "dans" | 322 |
| Tableau 186. La préposition « dans » à la place de « en » et « sur » | 325 |
| Tableau 187. Distribution syntaxique des prépositions dans la phrase | 326 |
| Tableau 188. La préposition « à » à la place de « de »..... | 327 |
| Tableau 189. La préposition « de » à la place de « à »..... | 329 |
| Tableau 190. La préposition « pour » à la place de « de » et vice-versa..... | 332 |
| Tableau 191. La préposition « à » à la place de la préposition « pour » et vice-versa..... | 333 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 192. La préposition « à » au lieu de l'article contracté « au »..... | 334 |
| Tableau 193. La préposition « à » au lieu de « sur » et vice-versa..... | 335 |
| Tableau 194. La préposition « sur » à la place de la préposition « de »..... | 336 |
| Tableau 195. La préposition « dans » au lieu de « de » vice-versa..... | 336 |
| Tableau 196. La préposition « à » ou « sur » au lieu de la préposition « pour »..... | 337 |
| Tableau 197. La préposition « à », « à + article défini ou contracté » au lieu de « en »... | 338 |
| Tableau 198. Confusion d'emploi des prépositions : « dans / durant, de / en, en/ de, de / à, de / pour, pour /dans » | 339 |
| Tableau 199. Choix des prépositions..... | 341 |
| Tableau 200. Ajout superflu d'une préposition et/ou d'un amalgame dans la phrase..... | 342 |
| Tableau 201. Omission de la préposition « à »..... | 343 |
| Tableau 202. Omission de la préposition « de »..... | 345 |
| Tableau 203. Omission des prépositions ; « dans , comme, pour, sur, avec, par et en »... | 350 |
| Tableau 204. Omission de la conjonction de coordination « et »..... | 352 |
| Tableau 205. Place de l'adverbe | 353 |
| Tableau 206. Ajout d'un adverbe dans la phrase..... | 355 |
| Tableau 207. L'adverbe : confusion d'emploi ; adverbe / adjectif | 357 |
| Tableau 208. Confusion d'emploi ; adjectif / adverbe | 358 |
| Tableau 209. Les forclusifs | 360 |
| Tableau 210. Confusion du forclusif | 361 |
| Tableau 211. Omission du forclusif | 362 |
| Tableau 212. Confusion du pronom relatif ; sujet / complément d'objet direct..... | 363 |
| Tableau 213. Confusion du pronom relatif ; complément d'objet direct / sujet..... | 364 |
| Tableau 214. Confusion ; pronom relatif | 366 |
| Tableau 215. Emploi du pronom relatif | 367 |
| Tableau 216. Confusion ; pronom personnel complément / pronom relatif..... | 368 |
| Tableau 217. Confusion d'utilisation des propositions relatives | 370 |
| Tableau 218. Omission de la subordonnée relative | 371 |
| Tableau 219. Syntaxe de la phrase complexe : les subordonnées complétives..... | 374 |
| Tableau 220. Confusion de formulation de la proposition subordonnée..... | 376 |
| Tableau 221. Les subordonnées circonstancielles | 377 |

Bibliographie

- Al-Aghbary B., 2003, *L'éducation et l'enseignement au Yémen*, Al-Aghbary, Sana'a.
- Al-Aghbary B., 2005, *L'éducation et l'enseignement au Yémen*, Al-Mutafaweq, Sana'a.
- Al-Agra A., 2007, « *Les interférences morphosyntaxiques dans l'apprentissage du français chez les étudiants yéménites (Dhamariens)* », Mémoire de Master 2, Université de Sana'a, dir ; Mohammed Embarki et Sallal Al-Maqtari.
- Al-Hamdani H., (10^e siècle). « *Sifat Jazîrat al-'Arab* » (M.b.A. al-Akwa', 1990 (Ed.)). Al-Irchad, Sanaa.
- Al-Khuli M-A., 1988, *La vie avec deux langues : le duel linguistique*, Al Farazdaq, Riad.
- Al-Maqtari M., 2000, *L'intercompréhension Français/Arabe : Analyse de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit au département de français à l'université de Sana'a*, mémoire présenté en vue de l'obtention du D.E.A. en Sciences du Langage, Didactique, Sémiotique, sous la direction de : M. Marc Souchon, Université de Franche-Comté.
- Al-Maqtari S., 2002, *Les problèmes de la prononciation du français chez les étudiants arabophones yéménites*, thèse de doctorat, dir; E. Guimbretière., Université de Rouen.
- Al-Sabri M., 2010, *L'articulation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) avec l'apprentissage des langues étrangères : l'enseignement de la grammaire aux apprenants arabophones*, thèse de doctorat, dir ; Chantal Charnet, Université Paul Valéry – Montpellier III .
- Al-Saman, S. 2010, « *La gestualité pédagogique chez les enseignants yéménites dans la classe de FLE (université de Sana'a et Dhamar)* », Thèse de doctorat, sous la direction de : Jean-Marie Prieur, université de Paul-Valéry - Montpellier III.
- Al-Suhymi S., *Substitution des lettres dans les dialectes arabes* , bibliothèque Al-Ghuraba'a, Madine.
- Al-Tam A., 2013, « *Les proverbes en usage à Dhamar au Yémen, étude syntatico-sémantique* », thèse de doctorat sous la direction de : Messaoudi Leila et El-Idrissi Abdeljalil, Université Ibn Tofail – Kenitra.
- Astolfi, J.-P., 2009, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris.

Ba-Abad, A., 1994, *L'enseignement dans la République yéménite : Passé, présent et futur*, Dar Al-Fikr Al-Moasser, Beyrouth.

- Bafaqih M., 1985, *l'histoire du Yémen antique*, Institution Arabe des études et de la publication, Beyrouth.

- Bange P., 1992, "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ", *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (Aile)*, 1, pp. 53-85.

- Benveniste É., 1966, "*Problèmes de linguistique générale*" tome 1, Gallimard, Paris.

- Bérard E., 1991, « *L'Approche communicative : Théories et pratiques* », Clé International, Paris.

- Bertucci M-M., 1995, *Contribution à une étude des dysfonctionnements linguistiques chez les élèves de la Réunion*, thèse de doctorat, dir; Alain Coianiz, Université Paul Valéry – Montpellier III, diffusion : ANRT.

- Besse H. et Porquier R., 1984, *Grammaires et didactiques des langues*, Hatier-Credif, Paris.

- Besse H., et Porquier R., 1991, *Grammaires et didactiques des langues*, Didier, Paris.

- Boyer H., Butzbach-Rivera M., Pendanx M., 1990, « *Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère* », Clé International, Paris.

- Brahim A., 1992, *Analyse contrastive et fautes de français*, Tunis, Publications de la Faculté des Lettres de Manouba.

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, Didier, Paris, 2005.

- Calvet L-J., 1993, in *Sociolinguistique*, Presses Universitaires de France, Paris.

- Castellan Y. et Engelhart D., 1975, *Initiation à la psychologie moderne*, SEDES.

- Catach N., 1995, « *L'Orthographe française* », Nathan, Paris, 3^e édition.

- Chevalier P. & Honvault J., 2009, « *Des français au Yémen, 1709-2009* », CEFAS, Sanaa.

- Cocton M-N., Mérieux R., Loiseau Y., et Lainé E., 2009, « *Latitudes 2 méthode de français A2 B1, guide pédagogique* », Didier, Paris.

- Cogis D., 2005, « *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux - pratiques nouvelles, Ecole /collège* », Delagrave, Paris.
- Corder P., 1972, *Errors analysis and contrastive analysis*, ELTJ.
- Crystal D., 1989, *A Dictionary of linguistics and phonetics*, Oxford, Basil Blackwell.
- Cuq J-P. & Gruca I., 2003, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq J-P., 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier, Paris.
- Debyser F., 1970, « *La linguistique contrastive et les interférences* », In: *Langue française*. N°8, 1970. pp. 31-61.
- Delatour Y., Jennepin D., Léon-Dufour M. Teyssier B., (2004), « *Nouvelle grammaire du français, cours de civilisation française de la Sorbonne* », Hachette, Paris.
- Ducrot J-M., « *La pédagogie de l'erreur à l'écrit* » in, *Le Français dans le Monde*, N°366 Novembre –décembre 2009.
- Dufour J., « *Attitudes linguistiques et identités locales à Şan'â'* », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 121-122 | avril 2008, mis en ligne le 14 décembre 2011, consulté le 07 décembre 2013. URL : <http://remmm.revues.org/4893>.
- Dufour J., « *Aperçu des dynamiques linguistiques dans le Yémen contemporain* », in Laurent Bonnefoy, Franck Mermier & Marine Poirier (dirs), *Yémen. Le tournant révolutionnaire*, Sanaa/Paris, Cefas/Karthala, 2012, p. 261-274.
- El-Zine N., 2007, « *L'enseignement de la langue française dans les universités yéménites, son passé et son avenir. Etude historique, sociale, analytique et critique* », Thèse de doctorat, The university of Tennessee, Knoxville, sous la direction de : Paul Barrette.
- Fayein C., « *Une mission médicale française au Yémen* » *Cahiers français d'information*, n° 247, 1965, p. 19-20.
- Fayein C., 1955, *une française médecin au Yémen*, René Julliard, Paris.
- Fiard J. et Auriac E., 2005, *l'erreur à l'école, petite didactique de l'erreur scolaire*, Harmattan, Paris.

- Fleurentin J., 2004, *Guérisseurs et plantes médicinales du Yémen, Au pays de l'encens, de l'aloès et du café*, Karthala, Paris.
- Foulin J-N., Mouchon S., 2005, « *Psychologie de l'éducation* », Nathan, Paris.
- Foulin J-N., Toczec M-C., 2006, « *Psychologie de l'enseignement* », Armand Colin, Paris.
- Foyal M. et Pacton S., « *L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire* » in, *langue Française* N° 151 Septembre 2006, Larousse/ Armand Colin.
- Frei H., 1993, *La grammaire des fautes*, SLATKINE REPRINTS GENEVE-PARIS.
- Gabara A., 2008, « *Le conte populaire dans l'enseignement du FLE au Yémen, cas des étudiants du département de français à l'université de Taïz* », thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de : Martine Cotin, Université de Franche-Comté.
- Hasanat M., « *Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français*». In *Synergies Monde arabe* n°4 – 2007, pp. 209-226.
- Hassan A., 2011, « *Les TIC dans le système éducatif au Yémen : de la culture technique de la société yéménite aux usages par les professionnels de l'éducation* », thèse de doctorat, université de Strasbourg, sous la direction de : Pascal Marquet.
- Hoareau S., Mérieux R., et Loiseau Y., 2008, « *Latitudes 1 méthode de français A1 A2, guide pédagogique* », Didier, Paris.
- Inizan M-L. et Rachad M., 2007, "Art rupestre et peuplements préhistoriques au Yémen", Al-Afaq, Sana'a.
- Ismaël F., 2000, *la langue yéménite antique*, Maison des livres scientifiques, Taïz.
- Jacky G., « *Le Nouveau sans frontières: rénover et innover,* » *Le Français dans le monde*, n° 299, (1989), pp. 68-70.
- Jacky G., 1988, « *Le nouveau Sans Frontières 1 – méthodes de français – le livre du professeur* » Clé International, Paris.
- Jean de la Roque, « *Voyage de l'Arabie Heureuse* » traduction de Mounir Arbach, introduction de Tomislav Klaric. Centre français d'archéologie et de sciences sociales de Sana'a 2004. Sana'a.

- *L'enseignement supérieur réalités et indices de développement de 1990 à 2010*. Rapport de Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, [en ligne] <http://www.yemen.gov.ye/portal/Portals/14/upload.pdf> . Consulté en ligne le 17 / 09/2013. p. 4 et 8.
- Lainé E. & Pouchin N., 2010, « Latitudes 3 méthode de français B1, guide pédagogique, Didier, Paris.
- Lamy A., 1978, *La pédagogie de la faute*, BELC.
- Larruy M-M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*, CLE Internationale, Paris.
- Laurent Gajo, Marinette Matthey, Danièle Moore & Cecilia Serra (éds), 2004, *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard PY commentés*, Didier, Paris. p. 13.
- Manesse D., Cogis D., Drogans M., Tallet C., 2007, *Orthographe : à qui la faute ?*, ESF éditeur, Paris.
- Martinez P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, presses Universitaire de France coll « Que sais-je ? ».
- Merri M., et Pichat M., et al., 2007. *Psychologie de l'éducation*, tome 1 "l'école", Bréal, Paris.
- Moscati S., Spitaler A., Ullendorff E., 1993, *Introduction à la grammaire comparée des langues sémitiques* , Alam Alkutoob, Beyrouth. (traduit en arabe par Mahdi Al-Makhzomi, A-J. Al-Mattbali).
- Naïm S., 2009, *L'arabe yéménite de Sanaa*, Peeters Leuven, Paris.
- Odlin, T., 1989, « *Language Transfer: Cross-linguistic Influence* » in *Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Organisation Interactionnelle de la Francophonie (OIF), (2010), une langue pour apprendre, 2 partie, [en ligne]. <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/2e.pdf>, consulté le 08/10 /2013. p. 108.
- Perret M., 2008, *Introduction à l'histoire de la langue française* , Paris, Armand Colin, 3^e édition.
- Pinon C., « *La grammaire arabe : entre théories linguistiques et applications didactiques* ». In Synergies Monde arabe n°7 – 2010, pp. 75- 86.

- Porquier R., 1977, « *L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives* », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°25, pp. 23-41.
- Richards J.C., 1980, « *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis* », in *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*, ed. by Jack C. Richards, London : Longman.
- Riegel M., Pellat J-C., Rioul R., 2009, *Grammaire méthodique du Français*, Quadriège/PUF, Paris.
- Rigault A., 1971, « *La grammaire du français parlé* », Hachette, Paris.
- Robin C., 1991, « *L'Arabie Antique De Karib'il à Mahomet , Nouvelles données sur l'histoire des Arabes grâce aux inscriptions* », In *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée*, numéro 61, Édisud la Calade, Aix en Provence, pp. 10 - 11.
- Scala A., 1995, "*Le prétendu droit à l'erreur*". In Collectif, *Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*, Villeneuve d'Ascq : UDREFF. p.23.
- Selinker L., 1972, "*Interlanguage*", in *International Review of Applied Linguistics*, N° X,3, pp.209-231.
- Shamsan S. A., Ahmed A. M. et al. 2011, *Géographie de la République Yéménite*, Institution générale de l'imprimerie du livre scolaire, Sana'a.
- Simeone-Senelle M-C, Vanhove M., & Lonnet A., 1994, « *Les dialectes arabes de la Tihama du Yémen : diversité et caractéristiques* », Actes des Premières Journées Internationales de Dialectologie Arabe. Paris, 27-30 janvier 1993. D. Caubet et M. Vanhove (éds). Paris, INALCO : 217-231.
- Simeone-Senelle M-C., « *Bilan et perspectives des recherches sur les langues sudarabiques modernes parlées au Yémen* », *Chroniques yéménites* [En ligne], 6-7 | 1999, mis en ligne le 07 octobre 2002, consulté le 31 octobre 2013. URL : <http://cy.revues.org/48>.
- Simeone-Senelle M-C., 1997, « Les langues sudarabiques modernes, des langues sémitiques menacées? », http://ilacan.vjf.cnrs.fr/PDF/Publications/Senelle/LngSAM_CIL1997.pdf, [en ligne] consulté le 31/10/2013.
- Tagliante, C, 1994, *La classe de langue*, CLE International, Paris.

- Vanhove M., « *Les dialectes arabes des régions sud, centre et est du Yémen : perspectives de recherche* », Chroniques yéménites [En ligne], 6-7 | 1999, mis en ligne le 30 août 2005, consulté le 08 janvier 2014. URL : <http://cy.revues.org/56>.
- Vigner G., 2004 ; *La grammaire en FLE*, Hachette, Paris.
- Vogel K., 1995, *L'interlangue la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Brohée J-M. et Confais, J-P., Presse Universitaire du Mirail, Toulouse.
- Wafi A. A., 2004, *Science de la langue*, Nahddat Masser, Caire, neuvième édition.
- Wolfensohn I., 1980, *Histoire des langues sémitiques*, Dar Al-Qalam, Beyrouth.
- Zhou Li, 2008, « *Réflexion sur deux méthodes françaises, le Nouveau Sans Frontières et Reflets, Expérience à l'Alliance Française de Wuhan* », in *Synergies Chine* N° 3- 2008, pp. 129-137.

Dictionnaires et encyclopédies

- Cuq J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973.
- Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellsi C., Marcellsi J-B., Mével J-P., 1994, « *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage* », LAROUSSE, Paris.
- *Encyclopédie Universalis*, 1998.
- Le dictionnaire ENCARTA, 2009, Collection Microsoft.
- Le dictionnaire HACHETTE
- Le PETIT ROBERT
- Richards J. et al., *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2nd ed., Essex : Longman, 1992.
- Robert J-P, *dictionnaire pratique de didactique de FLE*, Ophrys, 2002.

Sitographie

- http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arabic_Dialects_fr.svg consulté [en ligne] le 21/12/2013.
- <http://www.senat.fr/ga/ga35/ga3513.html>. consulté en ligne le 16 /09/2013.
- <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-culturelle-21822/le-reseau-culturel-et-de/> consulté en ligne le 20/09/2013.
- le site internet du centre national d'informations :
http://www.yemen-nic.net/fr_site/yemen/index.php#1
- http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Yemen.pdf, consulté le 17/09/2013. L'enseignement supérieur au Yémen. GEORGES MODEN.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158023fb.pdf> consulté le 17/09/2013. L'enseignement au Yémen en 1963.
- L'enseignement supérieur au Yémen pendant 20 ans :
<http://www.yemen.gov.ye/portal/Portals/14/upload/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A%20%D8%AE%D9%84%D8%A7%D9%84%2020%20%D8%B9%D8%A7%D9%85%D8%A7.pdf>, consulté le 17/09/2013.
- <http://www.yemen.gov.ye/portal/Portals/14/upload.pdf>
- <http://www.didierfle.com/latitudes/>

Annexes

Annexe 1. Programme d'enseignement du français au département du français à l'université de Dhamar

A- Tableau des matières enseignées

| Deuxième semestre | | | | Premier semestre | | | | | | |
|-------------------|-----------|--------------------------------------|------|------------------|--------|-----------|--------------------------------------|------|---|-----------------|
| Heures | | Matière | Code | N | Heures | | Matière | Code | N | niveau |
| H | U | | | | H | U | | | | |
| | 2 | Anglais 102 | | 1 | | 2 | Anglais 101 | | 1 | première année |
| | 3 | Compréhension et Expression Orales 2 | | 2 | | 3 | Compréhension et Expression Orales1 | | 2 | |
| | 3 | Compréhension Ecrite 2 | | 3 | | 3 | Compréhension Ecrite | | 3 | |
| | 3 | Expression écrite 2 | | 4 | | 3 | Expression écrite 1 | | 4 | |
| | 3 | Phonétique 2 | | 5 | | 3 | Phonétique 1 | | 5 | |
| | 2 | Droits de l'homme | | 6 | | 2 | Etudes islamiques | | 6 | |
| | 16 | Total | | | | 16 | Total | | | |
| | 3 | Compréhension et Expression Orales 4 | | 1 | | 3 | Compréhension et Expression Orales 3 | | 1 | Deuxième année |
| | 3 | Expression écrite 5 | | 2 | | 3 | Expression écrite 3 | | 2 | |
| | 3 | Compréhension Ecrite 4 | | 3 | | 3 | Compréhension Ecrite 3 | | 3 | |
| | 3 | Grammaire 2 | | 4 | | 3 | Grammaire 1 | | 4 | |
| | 3 | Expression écrite 6 | | 5 | | 3 | Expression écrite 4 | | 5 | |
| | 2 | Arabe 102 | | 6 | | 2 | Arabe 101 | | 6 | |
| | | | | | | 2 | Ordinateur | | 7 | |
| | 17 | Total | | | | 19 | Total | | | |
| | 3 | Expression Orale 2 | | 1 | | 3 | Expression Orale 1 | | 1 | Troisième année |
| | 3 | Technique d'Expression Ecrite 2 | | 2 | | 3 | Technique d'Expression Ecrite 1 | | 2 | |
| | 3 | Grammaire 4 | | 3 | | 3 | Grammaire 3 | | 3 | |
| | 3 | Civilisation 2 | | 4 | | 3 | Civilisation 1 | | 4 | |
| | 3 | Littérature 2 | | 5 | | 3 | Littérature 1 | | 5 | |
| | 3 | Compréhension Ecrite 6 | | 6 | | 3 | Compréhension Ecrite 5 | | 6 | |
| | 3 | Méthodes de recherche | | 7 | | | | | | |
| | 21 | Total | | | | 18 | Total | | | |
| | 3 | Français Sur Objectifs Spécifiques 2 | | 1 | | 3 | Français Sur Objectifs Spécifiques 1 | | 1 | Quatrième année |
| | 3 | Expression Ecrite 8 | | 2 | | 3 | Expression Ecrite 7 | | 2 | |
| | 3 | Initiation à La Traduction 2 | | 3 | | 3 | Initiation à La Traduction 1 | | 3 | |
| | 3 | Littérature 4 | | 4 | | 3 | Littérature 3 | | 4 | |
| | 3 | Linguistique Générale 2 | | 5 | | 3 | Linguistique Générale 1 | | 5 | |
| | 3 | Recherche | | 6 | | 3 | Recherche | | 6 | |
| | 18 | Total | | | | 18 | Total | | | |

B- Tableaux de descriptifs des matières enseignées au département des quatre niveaux de licence.

Tableau N° 1 : PREMIERE ANNEE :

| INTITULE | DESCRIPTIF |
|--|---|
| <p>COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ORALES (I et II) (103 /104) 2 semestres</p> | <p>À partir du manuel NSF1 (nouveau sans frontières) distribué aux étudiants, les deux unités sont destinées à donner les moyens linguistiques de base pour l'expression et la compréhension orales. Il s'agit du démarrage linguistique. Grammaire et vocabulaire Conjugaison, communication et civilisation</p> |
| <p>EXPRESSION ÉCRITE (I) (107) un semestre</p> | <p>Parallèlement au démarrage linguistique de l'oral, on introduira dans cette unité les bases de l'écriture du texte, de correspondance graphie-phonie, l'orthographe et les conventions de l'écrit. Grammaire et vocabulaire Conjugaison, communication et civilisation Lecture et dictée</p> |
| <p>COMPRÉHENSION ÉCRITE (1) (105) un semestre</p> | <p>Parallèlement au démarrage linguistique de l'oral, on introduira dans cette unité les bases de la compréhension du texte, de correspondance graphie-phonie, l'orthographe et les conventions de l'écrit. Grammaire et vocabulaire, conjugaison, communication, civilisation, lecture et dictée</p> |
| <p>COMPRÉHENSION ÉCRITE (II) (106) un semestre</p> | <p>Il s'agit ici, parallèlement d'insister sur l'expression, pour donner les moyens linguistiques nécessaires dans une approche communicative, à la compréhension d'un texte simple. Grammaire et vocabulaire, conjugaison, communication, civilisation, lecture et dictée et types de phrases</p> |
| <p>EXPRESSION ÉCRITE (II) (108) un semestre</p> | <p>Cette unité a pour objectif de donner les éléments linguistiques indispensables à la production écrite. Le but recherché est d'amener les étudiants à rédiger un texte court à partir d'un sujet bien déterminé. Grammaire et vocabulaire, conjugaison, communication, civilisation, lecture et dictée et types de phrases</p> |

| | |
|--|--|
| <p>PHONETIQUE THEORIE ET CORRECTIVE (I et II)</p> <p>(107/ 108) 2 semestres</p> | <p>Complément indispensable au démarrage linguistique. Cette unité vise sur le plan théorique à présenter le système phonétique (vocalique et consonantique du français ainsi que les phénomènes de liaison propres à cette langue). Sur le plan pratique des séances de laboratoire sont prévues pour travailler à la perception et production des phonèmes du français.</p> <p>L'écriture des sons prononcés La liaison entre les sons et les phonèmes dans l'énoncé</p> |
| <p>ANGLAIS (101/102)</p> <p>2 semestres</p> | |
| <p>ÉTUDES ISLAMIKES (109)- 1 semestre</p> | |
| <p>Les droits de l'homme 1 semestre</p> | |

Tableau N° 2 : DEUXIEME ANNEE.

| INTITULE | DESCRIPTIF |
|--|---|
| <p>COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ORALES</p> <p>(III et IV) (201/202) 2 semestres</p> | <p>À partir du manuel NSF 1 et 2 distribué aux étudiants (photopies), on continuera l'enseignement de la langue faisant ainsi suite à l'année précédente. On insistera sur la compréhension (comprendre le sens général et retrouver les idées à partir d'enseignement de la méthode) et sur l'expression (s'exprimer à partir d'image par exemple). On insistera aussi sur la conversation et la bonne prononciation chez les étudiants.</p> <p>Grammaire et vocabulaire, conjugaison, communication et civilisation Lecture et dictée et conversation</p> |
| <p>EXPRESSION ÉCRITE</p> <p>(III et IV) (203/204) 1 semestre</p> | <p>Cette unité visera à réunir les outils linguistiques nécessaires à la production textuelle. On insistera sur l'emploi correct de la phrase simple ainsi que sur la mise en forme du texte. Il faut prendre en considération la participation de l'étudiant et l'enrichissement des expressions orales et écrites pour mener une conversation simple de la part des étudiants</p> <p>Grammaire et vocabulaire, conjugaison, communication et civilisation Lecture et dictée, études des phrases simples et phrases complexes Textes simples</p> |

| | |
|---|---|
| <p>COMPRÉHENSION ECRITE (III et IV) (205/206) 2 semestres</p> | <p>Cette unité aura pour objectif de sensibiliser les étudiants à la structure textuelle autant sur le plan de la forme que du contenu. Il s'agit bien entendu, par des procédés de repérage, de dégager les idées essentielles d'un texte. L'étudiant commence à analyser, en deuxième semestre, un texte simple ; c'est-à-dire la première démarche vers la composition des phrases.</p> <p>Grammaire et vocabulaire, conjugaison, communication, civilisation, lecture et dictée et étude et explication du texte simple</p> |
| <p>GRAMMAIRE (I) (207) 1 semestre</p> | <p>Il sera question ici d'exposer les structures fondamentales de la grammaire française. On accordera sur le plan pédagogique autant d'importance à la grammaire explicite (procédé déductif) qu'à la grammaire implicite (procédé inductif).</p> <p>Conjugaison : passé – présent – futur, passé composé, futur proche et imparfait</p> |
| <p>GRAMMAIRE (II) (208) 1 semestre</p> | <p>Il sera question ici d'exposer les structures fondamentales de la grammaire française. On accordera sur le plan pédagogique autant d'importance à la grammaire explicite (procédé déductif) qu'à la grammaire implicite (procédé inductif).</p> <p>Vocabulaire et synonymes, conjugaison : passé – présent – futur Passé composé, futur proche, imparfait, conditionnel présent, passé récent et présent continu</p> |
| <p>EXPRESSION ÉCRITRE (V et VI) (209/210) 1 semestre</p> | <p>Cette unité visera à réunir les outils linguistiques nécessaires à la production textuelle. On insistera sur l'emploi correct de la phrase simple ainsi que sur la mise en forme du texte. Il faut prendre en considération la participation de l'étudiant et l'enrichissement des expressions orales et écrites pour mener une conversation simple de la part des étudiants. On va tenter à faire passer le message scientifique aux étudiants : (français - français) ; c'est-à-dire en utilisant les bonnes expressions françaises.</p> <p>Grammaire et vocabulaire, conjugaison, communication, civilisation, lecture et dictée, études des phrases simples et phrases complexes et textes simples</p> |
| <p>ARABE (I et II) (211/212)</p> | |
| <p>SCIENCES D'ORDINATEUR</p> | |

Tableau N° 3 : TROISIEME ANNEE.

| INTITULE | DESCRIPTIF |
|---|--|
| <p>EXPRESSION ORALE (I et II) (301/302) 2 semestres</p> | <p>En s'appuyant sur la méthode NSF3, on continuera à développer l'expression orale dans une perspective communicative et fonctionnelle. Il s'agit en effet de mettre les étudiants en situation de communication établie en termes de savoir-dire. Conversation entre le professeur et les étudiants Enrichissement des expressions françaises Un dialogue concernant le texte étudié</p> |
| <p>TECHNIQUES D'EXPRESSIONS ÉCRITES (I et II) (303/304) 2 semestres</p> | <p>L'objet visé ici est de réunir les moyens linguistiques et théoriques qui permettent de rédiger des textes dans une perspective communicative et fonctionnelle. Ce travail est conçu en terme de savoir-faire (savoir analyser, synthétiser et argumenter, etc.). Explication du texte Idées essentielles du texte Vocabulaire de la vie quotidienne Résumé et dissertation</p> |
| <p>COMPRÉHENSION ÉCRITE (V et VI) (311/312) 2 semestres</p> | <p>En s'appuyant sur un corpus de textes de forme et de contenu différents, on travaillera la structure de ces textes, leur cohérence. Le but visé est de donner une méthode d'analyse et de synthèse. Analyse du texte Division des idées essentielles La structure des textes</p> |
| <p>GRAMMAIRE (III et IV) (305/306) 2 semestres</p> | <p>Il s'agit d'une part de consolider les acquis de l'année précédente et d'aborder la structure de la phrase complexe et l'étude des articulateurs logiques. La méthodologie reste identique à celle proposée dans les unités précédentes. Révision des règles grammaticales Etudes de la phrase complexe La liaison entre les phrases Structure du texte</p> |
| <p>CIVILISATION FRANÇAISE (I et II) (307/308)</p> | <p>Il s'agit d'une première initiation à la civilisation française qui sera consacré à la géographie physique et humaine de la France. On sensibilisera les étudiants aux textes spécialisés de géographie et de sociologie. Si cette unité introduit une thématique nouvelle, on insistera aussi sur la forme. (expression de la</p> |

| | |
|--|--|
| 2 semestres | quantification, situation dans l'espace et dans le temps par exemple) Frontières de la France Habitants et activités Climat et agriculture |
| INITIATION A LA LITTÉRATURE (I et II) (309/310) 2 semestres | L'objet de cette unité est double: donner aux étudiants une connaissance globale de la production littéraire de la France depuis ses débuts (le moyen Âge) jusqu'au 18 ^e siècle et de lui apporter une méthode d'analyse d'un texte littéraire autant sur le plan stylistique que sur le plan grammatical et lexical. |
| MÉTHODOLOGIE (1) (405) 1 semestre | Il s'agit ici d'initiation à la recherche. Le but recherché est de maîtriser ce qu'est un travail de recherche en littérature (l'étudiant devra en présenter un en fin d'année). On étudiera l'organisation générale du mémoire. Sa mise en forme, son appareil documentaire et le choix d'une problématique littéraire. |

Tableau N° 4 : QUATRIEME ANNEE.

| INTITULE | DESCRIPTIF |
|---|--|
| FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES – (TOURISME) (401)- (1 semestre) | La thématique est " Le Yémen à travers les textes". Cette unité portera sur l'étude de textes littéraires, historiques, archéologiques, sociologiques, ethnographiques et touristiques concernant le Yémen. |
| FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES – (DIDACTIQUE DU F.L.E) (402)- (1 semestre) | Après un bref historique de la didactique du français langue étrangère, on exposera les grandes tendances théoriques de cette méthodologie en s'appuyant sur des manuels d'enseignement. La deuxième partie de cette unité visera à donner aux étudiants les moyens de construire une leçon de français destinée à des élèves du secondaire. |

| | |
|---|---|
| <p>EXPRESSION ÉCRITE</p> <p>(VII et VIII)</p> <p>(403/404)</p> <p>(2 semestres)</p> | <p>À partir de textes choisis en fonction de leur intérêt linguistique et stylistique, il s'agit de faire acquérir la technique de production des quatre formes textuelles suivantes : le résumé de texte, l'analyse textuelle, le commentaire et la dissertation.</p> |
| <p>MÉTHODOLOGIE (II)</p> <p>(406)</p> <p>et</p> <p>LA RÉDUCTION DU MÉMOIRE</p> <p>(2 semestres)</p> | <p>Il s'agit ici d'initiation à la recherche. Le but recherché est de maîtriser ce qu'est un travail de recherche en littérature (l'étudiant devra en présenter un en fin d'année). On étudiera l'organisation générale du mémoire. Sa mise en forme, son appareil documentaire et le choix d'une problématique littéraire.</p> |
| <p>INITIATION A LA TRADUCTION (I et II)</p> <p>(407/408)</p> <p>(2 semestres)</p> | <p>L'objectif de cette initiation consiste à mettre l'enseignement de la traduction au service du perfectionnement linguistique en matière de grammaire et de lexicologie. Etude des articulateurs logiques et des relations temporelles d'une part, du vocabulaire du journalisme, de l'économie, de la politique, du tourisme d'autre part.</p> |
| <p>LITTÉRATURE (III et IV)</p> <p>(409/410)</p> <p>(2 semestres)</p> | <p>À partir de textes exemplaires et significatifs, cette fois du XIX et XX^{ème} siècles, on s'interrogera sur l'évolution de la littérature et du texte littéraire étudié sous les aspects rhétoriques et stylistiques. La thématique propre à ces deux siècles sera bien entendu exposée et explicitée.</p> |
| <p>LINGUISTIQUE GÉNÉRALE</p> <p>(I et II)</p> <p>(411/412)</p> <p>(2 semestres)</p> | <p>Après avoir abordé les concepts de base de la sociolinguistique, on les utilisera pour expliquer l'évolution du français dans une perspective historique. On se proposera ensuite de présenter le système phonétique du français. Enfin, les grands courants de la linguistique générale seront exposés, on insistera plus particulièrement sur les théories du XX^{ème} siècle à savoir le structuralisme, F. de SAUSSURE, l'école de Prague et le fonctionnalisme, A. Martinet et la grammaire générative.</p> |

Annexe 2. L'enseignement du français dans les universités yéménites

Le Yémen possède aujourd'hui neuf universités publiques dont quatre ont intégré l'enseignement du français à savoir : l'université de Sana'a, celle d'Aden, de Taïz et enfin de Dhamar.

1. L'université de Sana'a

L'université de Sana'a fondée en 1970 – 1971, est la première université publique au Yémen. Elle ne comprenait à sa création que quatre facultés (pédagogie, lettres, droit et sciences). Mais avec l'augmentation du nombre d'étudiants et leurs besoins en formation universitaire, l'université a fait un progrès remarquable en introduisant de nouvelles disciplines et spécialités dans ses programmes. Pour répondre aux besoins de la société, de nouvelles facultés ont été créées au sein de cette université. Elle comprend aujourd'hui 10 facultés¹²⁷ : pédagogie, lettres, droit, commerce, agriculture, ingénierie, information, sciences, informatique et médecine. Chacune de ces facultés comprend de cinq à sept départements spécifiques. Cette université a été la première à enseigner le français à la faculté des Lettres en 1990, l'année de la réunification du Yémen, et à la faculté des langues en 1997.

1.1. Le département de français à la faculté des Lettres

Ce département a été créé en 1991 suite à la signature d'un contrat entre l'université de Sanaa et l'Ambassade de France au Yémen. La première implantation de l'enseignement de la langue française à l'université de Sanaa a été effective par l'inauguration du département de français à la Faculté des Lettres en 1992.

La méthode utilisée dans l'enseignement du français dans ce département était celle du "Nouveau Sans Frontières 1, 2 et 3 " des éditions « Clé International ». Depuis trois ans le

¹²⁷ Nous signalons que l'université de Sana'a, en 2005-2006, comprenait huit autres facultés dans d'autres villes yéménites dont quelques-unes sont devenues après des universités indépendantes. Nous comptons actuellement 12 facultés dans d'autres villes et régions comme Al-Mahwite, Sa'ada, Marib, Khawlane etc. Ces facultés suivent administrativement l'université de Sana'a.

département utilise une autre méthode celle du « Latitudes 1 , 2 et 3 ». Il prépare les étudiants à l'obtention d'une licence de "Français Langue Etrangère", option enseignement et littérature. La durée du cursus est de quatre ans. Chaque année est divisée en deux semestres. Le volume global de la formation par semestre est de 100 à 110 heures environ. Cette formation a pour but d'améliorer l'orientation des étudiants. Le nombre des diplômés à partir de 1995 était de 12 à 20 licenciés par an, mais ces chiffres augmentent d'une année sur l'autre selon la politique d'admission¹²⁸ suivie par ce département.

En 1999, le département de français de la faculté des lettres a ouvert le programme¹²⁹ de magistère (deux années¹³⁰ post-licence). Ce programme a été élaboré par le département en collaboration avec l'université de Paris III et celle de Montpellier.

En première année du magistère, les étudiants suivent des modules de formation dans cinq domaines différents : la didactique du FLE, la linguistique, la civilisation française, la littérature comparée et la traduction. Un sixième module est consacré à la méthodologie de la recherche. La deuxième année du magistère permet à l'étudiant de choisir une spécialité et de préparer un mémoire. À l'issue de cet enseignement les étudiants sont titulaires d'un diplôme appelé « Magistère = Master 2 » qui leur donne la possibilité de poursuivre des études en France ou dans un pays francophone. L'équipe d'enseignants responsable de ce diplôme se compose de professeurs titulaires d'un doctorat qui enseignent au sein des deux départements de français ; à la faculté des lettres et à la facultés des langues. Il y a aussi des intervenants français qui viennent pour une durée d'un ou deux mois pour des modules d'enseignement spécifiques.

Le département de français dispense aussi des cours de français au département d'anglais (1^{ère} et 2^{ème} années de licence) et au département des archives et de la documentation (4^{ème} année) comme matière secondaire et qui correspond à une initiation au français. Le volume d'horaire hebdomadaire est de trois heures.

¹²⁸ La politique d'admission dans ce département est assez stricte surtout dans les dix dernières années. Les candidats sont soumis à un test d'entrée qui permet de sélectionner les étudiants les plus aptes et les plus motivés. C'est pour cette raison que le nombre d'étudiants n'est pas aussi élevé par rapport aux autres départements de français.

¹²⁹ Ce programme a duré une année seulement puis il s'est arrêté en raison du manque de professeurs et d'encadreurs des mémoires en 2^{ème} année. Il a été repris en 2005.

¹³⁰ C'est-à-dire Master 1 et Master 2 après la licence.

Conformément aux contrats de coopération universitaire signés en 1991 et en 1996 entre l'université de Sana'a et l' Ambassade de France, le département de français bénéficie de l'aide française ; du matériel pédagogique, des bourses de formation pour les enseignants et la proposition des enseignants par des universités françaises¹³¹ ayant des accords de coopération avec l'université de Sana'a.

Les enseignants du département de français de la faculté des Lettres sont de 11 membres dont 1 professeur, 1 professeur associé, 6 professeurs assistants (maitre de conférence) et 3 assistants titulaires d'une licence.

Nous signalons que le nombre d'étudiants dans ce département varie d'une année à l'autre. Il compte cette année 2013 -2014 : 219 étudiants répartis sur les quatre niveaux de la licence. Nous ajoutons à la fin de cette présentation que malgré l'aide que ce département reçoit de la part du service de coopération linguistique à l'ambassade de France à Sana'a, il affronte encore des problèmes. Selon le chef du département Madame Hana Al-Naggar, les problèmes rencontrés au département sont les suivants :

- le nombre insuffisant d'enseignants,
- la taille des locaux insuffisante, pour accueillir le nombre d'étudiants qui augmente chaque année,
- les salles de cours ne sont pas faites pour une classe de langue,
- le manque de matériels pédagogiques (audio-visuels).

1.2. Le département de français à la faculté des langues

L'université de Sanaa comprend un autre département de Français qui se trouve au sein de la faculté des Langues. Il a été fondé en 1997 par la volonté de l'université dans le but de créer une faculté des langues regroupant le plus de langues vivantes possibles. L'étudiant doit réussir un cursus de quatre ans¹³² pour obtenir une licence de "Français Langue Etrangère", option tourisme et traduction. « Au départ, le diplôme obtenu dans cette faculté avait moins d'importance que celui de la faculté des lettres, car le programme suivi dans ce

¹³¹ L'université de Sanaa a signé des accords de coopération avec l'université de Franche-Comté (Mars 1997) et avec l'université de Paul Valéry - Montpellier III qui ont pour objectif la formation des enseignants yéménites. D'autres accords avec l'université de Paris III (Juin et Octobre 1999) avaient pour objectifs de réaliser une véritable collaboration dans le domaine de l'enseignement spécifique de la langue et de la civilisation française et d'animer les séminaires et conférences de 1^{ère} et 2^{ème} années de Magistère et participer à l'évaluation des mémoires des étudiants de l'université de Sanaa.

¹³² Chaque année universitaire est divisée en deux semestres.

département n'est pas intensif et il n'est pas coordonné par le service culturel à l'ambassade de France au Yémen » (Gabara 2008 : 230). Cependant, nous devons souligner que le programme suivi dans les deux départements à l'université de Sana'a est à peu près le même. On y enseigne les mêmes matières, sauf en quatrième année. Le département rattaché à la faculté des Lettres se concentre surtout, dans ces dernières années, sur des cours de littérature française du vingtième siècle, tandis que le département rattaché à la faculté des Langues offre des cours orientés sur le tourisme.

La politique d'admission¹³³ dans ce département qui était moins rigoureuse, que dans celui de la faculté des Lettres, due à l'absence d'examen d'entrée, a attiré entre 250 et 300 étudiants répartis dans les différents niveaux chaque année depuis sa création. On y compte cette année aussi environ 300 étudiants. Selon le chef du département M. Mujahed Al-Sabri, c'est seulement à partir de l'année 2012-2013 qu'on a commencé à faire passer un test d'admission aux étudiants inscrits en première année de licence. On n'accepte actuellement que 50 étudiants chaque année pour parer au manque d'enseignants. Il a montré aussi que les difficultés principales de ce département sont : le grand nombre d'étudiants par rapport au nombre actuel d'enseignants, le manque de professeurs spécialisés, l'absence de matériel pédagogique et l'insuffisance des ressources technologiques qui aident à l'enseignement.

L'équipe d'enseignants dans ce département se compose actuellement de 2 maîtres de conférence yéménites, de 3 enseignants titulaires d'un master dont une est de nationalité ukrainienne tandis que les deux autres sont yéménites et 5 assistants yéménites.

La méthode utilisée dans l'enseignement du français était celle du "Nouveau Sans Frontières" 1, 2 et 3 des éditions « Clé International » jusqu'à 2011-2012. C'est à partir de l'année 2012-2013 que cette méthode a été remplacée par « Latitudes 1 et 2 ». Cette dernière est une nouvelle méthode dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. Ses objectifs et ses contenus sont définis dans le grand respect des recommandations du CECR ; l'implication de l'apprenant, l'interculturalité, l'approche actionnelle etc.

¹³³ Nous constatons que le nombre des étudiants dans ce département est beaucoup plus élevé que dans celui de la faculté des Lettres car il n'impose pas de conditions ni de test pour la première inscription.

2. L'université d'Aden

L'université d'Aden a été fondée en 1970 avec la création de la faculté d'Éducation et d'autres facultés dans les années suivantes. Elle était la première et unique université du Yémen du sud avant la réunification du pays en 1990. Après cette date, l'université a été enrichie par l'ouverture de nouvelles facultés comprenant plusieurs départements dans des domaines différents. Elle compte actuellement 21 facultés¹³⁴ : pédagogie, agriculture, lettres, médecine, droit, économie, langues, sciences administratives etc. et deux centres de formation : le centre de formation et d'enseignement continu et le centre d'enseignement à distance.

L'enseignement des langues étrangères est un des domaines qui a connu un grand développement dans cette université où le français occupe la deuxième place après l'anglais¹³⁵. Elle est la deuxième université yéménite qui a intégré l'enseignement du français dans son programme. Selon Al-Saman (2010 : 27) « On a commencé à enseigner le français en 1987 à la faculté des Lettres. L'étudiant devait suivre deux ans d'études pour obtenir un diplôme qui s'appelait DULF (Diplôme Universitaire de Langue Française) ». L'intégration d'une licence de « Français Langue Étrangère » au sein de cette université a été mise en place en 1993, date de l'ouverture du département de français à la faculté des Lettres.

2.1. Le département de français à l'université d'Aden

Comme les autres départements de français, celui-ci délivre aussi une licence de langue et de littérature françaises.

Un accord de coopération avec l'Ambassade de France a été signé en 1996. La première promotion est sortie en 1997 (12 diplômés). On y utilise, selon la chef de département Rocaya Al-Baiti (assistante au département), différentes méthodes ; « Latitudes », « le Nouveau Sans Frontières », « la Connexion » ainsi que des documents pris sur Internet. Le nombre d'étudiants inscrits pour l'année 2013-2014 est de 82 étudiants, répartis dans les 4 niveaux de Licence. Ce département ne compte malheureusement que 5 assistants dont 1 vacataire et un seul professeur vacataire titulaire d'un doctorat. Ils sont tous de nationalité yéménite.

¹³⁴ (Cf. le guide d'admission à l'université d'Aden pour l'année universitaire 2013-2014 : 10).

¹³⁵ La langue anglaise était la première langue étrangère enseignée à l'université d'Aden ainsi que dans les écoles secondaires depuis l'occupation anglaise.

Ce département est confronté à de nombreux problèmes : le manque permanent d'enseignants et de professeurs spécialisés, la diminution du nombre d'étudiants inscrits d'une année sur l'autre ainsi que leur faible niveau en français. Tous ces problèmes sont le résultat de la situation politique et sociale du pays ces 4 dernières années. L'ambassade de France à Sana'a n'envoie plus de stagiaire français pour enseigner au département en raison de l'instabilité politique de la région et du pays.

3. L'université de Taïz

La ville de Taïz était la capitale du Yémen du nord durant la règne du dernier Imam (le roi Ahmed Hamid Al-Dine). Cependant après la révolution yéménite en 1962, Sana'a est redevenue capitale politique tandis que la ville de Taïz est restée capitale culturelle du pays grâce à son niveau d'éducation et d'enseignement supérieur. Avant la création de l'université de Taïz en 1994, il existait certaines facultés rattachées à l'université de Sana'a telle que la faculté de Pédagogie, la faculté des Sciences et la faculté des Lettres. La création d'une université indépendante dans cette ville a été à l'origine du développement de l'enseignement supérieur surtout avec l'ouverture de nouvelles facultés au sein de cette université. Aujourd'hui, elle comporte dix facultés telles que la faculté de droit et la faculté de Sciences Économiques et Commerciales etc.

L'enseignement du français a commencé avec l'inauguration d'un département de français à la faculté des Lettres la même année que celle de l'université en 1994-1995. Ce n'est qu'à partir de cette date que le français devient la deuxième langue étrangère enseignée à l'université de Taïz après l'anglais.

3.1. Le département de français à l'université de Taïz

Ce département a été créé en 1994 avec la collaboration de l'Ambassade de France. Il suit normalement le même programme que celui de l'université de Sana'a. Ce département compte pour cette année universitaire 2013-2014 à peu près 125 étudiants répartis sur les quatre niveaux de licence. Les étudiants sont admis après avoir passé le test d'entrée élaboré par le département. L'attestation délivrée aux étudiants ayant passé tous les

examens avec succès est une "Licence de français" en quatre ans, option enseignement et littérature. En 1998, la première promotion comptait quatre diplômés.

Le corps enseignant est composé de sept professeurs titulaire d'un doctorat dont un est de nationalité irakienne tandis que les six autres sont yéménites. On compte aussi trois assistants yéménites titulaires d'une licence en français.

Ce département a signé un accord de coopération avec l'Ambassade de France en 1996 et un autre avec l'université de Paris III en 1999.

La méthode suivie était "Le Nouveau Sans Frontières" 1, 2 et 3 des éditions « Clé International ». Selon le chef du département Khaled Mahsan, c'est à partir de l'année universitaire 2010/2011 que le département a adopté une nouvelle méthode « Latitudes » 1 et 2.

Nous ajoutons que la langue française est également enseignée comme langue secondaire obligatoire aux étudiants du département d'anglais en première année du cursus universitaire.

4. L'université de Dhamar

L'université de Dhamar est une des universités récentes du Yémen. Elle se situe à la périphérie de la ville de Dhamar à 90 kilomètres au sud de Sana'a (la capitale du Yémen). Cette université a été créée en 1996. Auparavant, il n'existait à Dhamar que la faculté de pédagogie qui était rattachée à l'université de Sanaa. Aujourd'hui, avec le détachement des deux facultés de pédagogie d'Albaydha et de Rada'a et leur rattachement à l'université d'Albaydha créée récemment dans cette même ville, l'université de Dhamar ne comporte actuellement que neuf facultés et deux instituts. Le département de français a été inauguré au cours de l'année universitaire 1997-1998 avec un seul assistant diplômé de l'université de Sanaa.

4.1. Le département de français à l'université de Dhamar

C'est le département dans lequel nous avons étudié, travaillé et expérimenté notre corpus (les textes écrits) et les questionnaires dont l'analyse sera faite plus tard.

À partir de la création de ce département, le français est devenu la troisième langue enseignée à l'université de Dhamar après l'arabe et l'anglais. Si l'enseignement du français est la spécialité du département de français, il est également enseigné comme langue secondaire obligatoire aux étudiants de première année d'anglais, comme l'est l'anglais pour les étudiants de première année de français. Le volume horaire hebdomadaire étant de deux heures, cet enseignement correspond donc à une initiation au français. L'enseignement du français dans le département d'anglais est sous la responsabilité du département de français.

Le département de français prépare les étudiants à l'obtention d'une licence de "Français Langue Etrangère" en quatre ans. Chaque année universitaire est divisée en deux semestres. Le volume global de la formation est de 145 heures environ, cette formation a pour but l'amélioration de la compétence linguistique des étudiants. La méthode suivie était "Le Nouveau Sans Frontières" 1,2 et 3 des éditions « Clé International ». Depuis 2 ans, la méthode « Latitudes » 1 et 2 est suivie. La première promotion de ce département est sortie à la fin de l'année 2000/2001. Elle comptait sept diplômés dont nous faisons partie.

4.1.1. Les objectifs du département

L'objectif principal du département est de former des enseignants de français pour le secondaire après quatre années de formation universitaire. Le programme de formation dans ce département vise aussi à préparer les étudiants à différents types de débouchés : culture, information, communication, tourisme et traduction.

4.1.2. Le corps enseignant

Au sein de ce département, le corps enseignant est composé actuellement de 11 personnes : deux titulaires d'un doctorat alors que les autres sont licenciés. Leur nationalité, leur statut et leur niveau de recrutement figurent dans le tableau suivant :

| Nationalité | Nombre | Niveau de recrutement | Statut |
|-------------|--------|---|---------------------------|
| Yéménite | 1 | Doctorat en sciences du langage | Maître de conférence |
| | 7 | Licence en français (Dhamar) | Assistants ¹³⁶ |
| Française | 1 | Doctorat en littérature | Maître de conférence |
| | 1 | Bac + 3 ans - en commerce international | ----- |
| | 1 | Bac + 7 ans - en architecture | ----- |

Étant un ancien étudiant puis un enseignant de ce département, nous constatons qu'il affronte chaque année le problème du manque de professeurs titulaires d'un doctorat car la plupart des enseignants sont des licenciés de ce même département. On compte donc actuellement 11 enseignants (2 maîtres de conférence et 9 assistants). Nous pensons que ce département aurait besoin de professeurs titulaires d'un Doctorat en traduction et en linguistique.

4.1.3. Les étudiants du département de français

Nous avons remarqué une augmentation du nombre d'étudiants¹³⁷ lors du déménagement du département (de 300 à 350 étudiants) en 2005/2006 et ce phénomène s'est poursuivi jusqu'en 2011. Le nombre total d'étudiants ayant obtenu une licence depuis l'ouverture du département en 2001 est de (391) licenciés, soit le décompte que montre le tableau n° (2). Le nombre total actuel d'étudiants de cette année universitaire 2013/2014 est de (111) étudiants, répartis sur les quatre niveaux universitaires.

¹³⁶ Dont deux vacataires

¹³⁷ L'augmentation du nombre d'étudiant durant l'année 2005/2006 et les années suivantes est due à :
- l'ouverture d'un nouveau bâtiment pour le département du français dans le campus universitaire,
- le recrutement de certains diplômés de ce département dans le domaine d'enseignement du français dans le secondaire,
- les visites des responsables de l'Ambassade de la France au département du français à Dhamar.

Tableau n° 1 : La répartition des étudiants au département de français de l'université de Dhamar de l'année universitaire 2006/2007 jusqu'en 2013/2014

| Année universitaire | Niveau d'études | | | | Total | Remarques |
|---------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-------|-----------|
| | 1 ^{ère} année | 2 ^{ème} année | 3 ^{ème} année | 4 ^{ème} année | | |
| 2006/2007 | 109 | 50 | 73 | 51 | 283 | |
| 2007/2008 | 128 | 74 | 70 | 54 | 326 | |
| 2008/2009 | 121 | 95 | 75 | 61 | 352 | |
| 2009/2010 | 75 | 81 | 82 | 69 | 307 | |
| 2010/2011 | 58 | 57 | 77 | 71 | 263 | |
| 2011/2012 | 43 | 31 | 52 | 70 | 196 | |
| 2012/2013 | 39 | 14 | 23 | 67 | 143 | |
| 2013/2014 | 40 | 22 | 19 | 30 | 111 | |

Tableau n° 2 : La répartition des licenciés à l'université de Dhamar

| Promotion | Nombre d'étudiants |
|------------------|--------------------|
| 2000/2001 | 7 |
| 2001/2002 | 16 |
| 2002/2003 | 14 |
| 2003/2004 | 18 |
| 2004/2005 | 29 |
| 2005/2006 | 22 |
| 2006/2007 | 51 |
| 2007/2008 | 42 |
| 2008/2009 | 45 |
| 2009/2010 | 42 |
| 2010/2011 | 35 |
| 2011/2012 | 47 |
| 2012/2013 | 23 |
| Total | 391 |

Ce département rencontre, depuis son inauguration en 1997, de nombreux problèmes matériels et pédagogiques qui fragilisent l'enseignement et le soumettent aux déséquilibres d'une vie universitaire. Parmi les difficultés rencontrées, on peut citer :

- l'absence de laboratoires¹³⁸ qui aident à l'enseignement de la langue.
- le nombre très limité de manuels et de sources bibliographiques ; la bibliothèque créée en 2007, est encore pauvre.
- la rareté des appareils qui aident à l'enseignement comme les magnétophones et les ordinateurs.
- le manque continu de personnel enseignant spécialisé.

Nous ajoutons que le plus grand problème du département est l'ignorance totale des règles élémentaires de la langue française de la part de la majorité des jeunes inscrits¹³⁹ en première année. Ils commencent avec un niveau de vrais débutants. Ceci est dû à l'absence de l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans leurs lycées. L'enseignement de la langue française au niveau secondaire ne dépasse pas les lycées existants dans la ville de Dhamar à l'exception d'un ou deux lycées situés dans les environs de la ville.

L'université de Dhamar n'a signé un accord de coopération avec l'ambassade de France qu'au cours de l'année 2007. C'est à partir de cette date que le département de Dhamar a commencé à dépasser progressivement ses problèmes grâce à l'aide française surtout au niveau des matériels pédagogiques ainsi qu'au niveau de la formation des professeurs.

4.1.4. Le programme de formation au département de français à l'université de Dhamar

Le premier programme de formation de la licence de français a été élaboré par le département de français de la faculté des lettres de l'université de Sana'a avec la collaboration de l'ambassade de France au Yémen. Celui est devenu référence pour les autres départements de français au Yémen car leurs programmes sont à peu près identiques. Les méthodes suivies pour l'enseignement du français sont les mêmes dans tous les départements. C'est pourquoi nous présenterons le programme de formation ainsi que les méthodes suivies au département de français à l'université de Dhamar à titre d'exemple.

¹³⁸ En année 2012/2013, on a bâti un local pour le laboratoire de langue au sein du département équipé de matériels offerts par le service culturel de l'ambassade de France à Sana'a ; 10 ordinateurs, une télévision, un lecteur DVD et un projecteur. Il est à noter que ce laboratoire sera ouvert au public étudiant à partir de cette année universitaire 2013/2014.

¹³⁹ Les jeunes bacheliers qui viennent de campagnes et d'autres régions que la ville de Dhamar.

Le programme appliqué dans ce département est réparti sur quatre années et se termine par l'obtention de la licence en français. C'est à partir de la réponse à la question (*que veut dire apprendre le français dans un cadre universitaire ?*) que ce programme a été construit. Apprendre le français c'est :

- connaître la langue : savoir la parler, l'écrire, la comprendre et connaître son histoire et ses structures,
- connaître le pays où elle est parlée, l'histoire de ce pays, sa civilisation et sa littérature,
- savoir utiliser cette langue à des fins professionnelles et dans des contextes différents, comme l'enseignement, le tourisme, la traduction, le journalisme, la recherche etc.

Le programme s'établit de la manière suivante¹⁴⁰ :

1^{ère} année :

C'est le démarrage linguistique. Lorsque l'enseignement du français à l'université de Dhamar a débuté, les étudiants se trouvaient en première année sans aucune connaissance du français. Avec l'introduction de la langue française dans quelques lycées à Dhamar, certains étudiants entrent avec une connaissance limitée du français. La première année de la licence met donc l'accent sur l'étude des bases de la langue¹⁴¹.

2^{ème} année

En deuxième année, on continue l'étude de la langue en insistant sur la grammaire française. Les cours de grammaire sont aussi accompagnés par des cours de compréhension et d'expression orales et écrites. D'autres cours supplémentaires sont consacrés à la pratique¹⁴².

3^{ème} année

On continue l'enseignement de la langue, en introduisant des cours de civilisation concernant la géographie et l'histoire de France, des cours de littérature depuis le Moyen-Âge à partir de textes et de cours de techniques d'expression écrite et orale. C'est un

¹⁴⁰Cf. Annexe N° 1 pp. 439 – 445.

¹⁴¹Notons à ce propos que, dans ce département ainsi que dans tous les autres départements de français au Yémen, il y a des étudiants qui s'inscrivent en première année de licence sans aucune connaissance en français.

¹⁴²Dans le but d'améliorer le niveau des étudiants en français, le département a ajouté des cours supplémentaires de pratique de l'expression orale, de grammaire et de phonétique. Les niveaux concernés sont la première, la deuxième et la troisième années.

enseignement axé sur les savoir-faire requis pour analyser, synthétiser, argumenter, exposer etc. afin de donner les moyens aux étudiants de construire des textes écrits et de faire des exposés oraux. Des cours de méthodologie sont proposés pour sensibiliser les étudiants à la recherche et les aider à rédiger un mémoire en quatrième année.

4^{ème} année

Au cours de la quatrième année, le perfectionnement en langue se poursuit avec entre autres des cours de traduction afin de donner aux étudiants les moyens techniques et linguistiques pour passer du français à l'arabe et de l'arabe au français. il y a également des cours de linguistique pour étudier les mécanismes de fonctionnement du français, les théories et les courants linguistiques fondamentaux ainsi que l'histoire sociolinguistique du français et des cours de français sur objectifs spécifiques. On propose également un cours de didactique du Français Langue Étrangère et un cours d'étude de textes spécialisé dans des sujets comme l'archéologie et l'histoire.

Annexe 3. Bref historique de l'évolution des méthodes d'enseignement des langues

Depuis vingt ans que le français est enseigné au Yémen, nous avons utilisé deux méthodes issues de deux approches méthodologiques différentes :

- la première « Nouveau Sans Frontières » est une méthode communicative, la méthode avec laquelle nous avons étudié le français tout comme nos informateurs enseignants et étudiants.

- la deuxième « Latitudes » est une méthode actionnelle intégrée récemment à l'enseignement/apprentissage du français dans tous les départements de français au Yémen.

Nous pensons qu'une présentation de ces deux méthodes est nécessaire, mais avant de les exposer nous allons aborder par un bref historique l'évolution de la didactique du FLE à partir du XIX^{ème} siècle à nos jours. Cette présentation s'articulera sur les principaux courants et méthodes didactiques : les méthodes traditionnelles, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle. Elle comprendra les deux approches ; communicative et actionnelle auxquelles appartiennent les deux méthodes utilisées à l'enseignement du français au Yémen.

1. Présentation méthodologique

La didactique du français en tant que langue étrangère a connu des innovations et des progrès remarquables. Elle a vu la naissance de plusieurs méthodes d'enseignement qui se sont succédé les unes après les autres et qui visent à l'apprentissage et à la propagation de la langue ; la méthode traditionnelle, méthode directe, les méthodes audio-orales et audio-visuelles, l'approche communicative et actuellement l'approche actionnelle.

Le développement des méthodes d'apprentissage des langues étrangères en général est le fruit de l'évaluation des anciennes méthodes et du bilan que les didacticiens ont pu en faire. D'après Besse, il y a quatre critères qui peuvent permettre de caractériser telle ou telle option méthodologique :

- le recours ou non à la traduction en langue maternelle,
- le choix d'un enseignement grammatical (grammaire explicite) ou d'une composante grammaticale implicite,

- l'utilisation de supports (dialogues, textes) « fabriqués » à des fins pédagogiques ou de « documents authentiques » (écrits, oraux),
- le choix d'une progression (linguistique) rigoureuse ou d'un ordre de présentation « souple », essentiellement pragmatique¹⁴³.

Boyer et al. (1990 : 13), y ajoutent un cinquième critère concernant « le choix des savoirs et des savoir-faire privilégiés par les activités d'apprentissage : essentiellement grammaticaux, lexicaux et phonétiques ou bien plus largement sémiolinguistiques et socioculturels (concernant l'organisation des discours et des textes, les usages comportementaux, etc.) ».

À partir de ces cinq critères, nous essayerons par une brève présentation d'exposer les méthodes, leurs positions devant les erreurs des apprenants ainsi que leurs caractéristiques selon leur ordre chronologique des plus anciennes au plus modernes.

1.1. La méthode grammaire-traduction (dite traditionnelle)

La méthode traditionnelle dominante dans l'enseignement des langues vivantes dès la fin du XVI^e siècle, a continué à être utilisée pendant une bonne partie du XX^{ème} siècle en Europe et aux États-Unis. D'après Besse (1992 : 34) « Les principes de cette méthode ont été soutenus, durant les vingt dernières années de ce siècle [vingtième siècle, en effet] par des enseignants anglo-saxons connus comme M. West et A. Coleman »¹⁴⁴. Cette méthode appartient à la préhistoire de la didactique. Elle était basée sur l'enseignement de règles grammaticales, de traduction et de fréquentation exclusive de l'écrit littéraire¹⁴⁵.

L'enseignement de la langue cible est basé essentiellement, d'une part, sur la traduction systématique des textes littéraires et d'autre part, sur l'explication des règles grammaticales dans la langue maternelle de l'élève. Martinez décrit aussi les grandes lignes de cette méthodologie :

un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on essaie de rédiger sur un projet proche, [...] c'est le thème d'imitation. (Martinez, 1996 : 50).

¹⁴³ Cf. Boyer et al., (1990 : 13).

¹⁴⁴ Cité par El-Zine (2007: 124).

¹⁴⁵ Cf. Boyer et al., (1990 : 10).

Dans cette méthode, on vise un savoir culturel, linguistique (normatif). On développe excessivement l'intellectualisation et la mémoire (récitation). La grammaire est explicite et déductive. Elle a été critiquée pour son manque de pratique orale et l'absence de l'enseignement de la phonétique. Son attitude devant l'erreur de l'apprenant est répressive. Néanmoins, la méthode traditionnelle a dominé les débuts de l'enseignement des langues jusqu'à la première moitié du XX^{ème} siècle, en coexistant avec la méthode dite « directe » préconisée par les textes officiels depuis 1901.

1.2. La méthode directe

Cette méthode est apparue au début du XX^{ème} siècle. Elle s'oppose à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction « car le principe direct ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de la forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicite » (Boyer et al. 1990 : 10).

L'objectif de cette méthode est d'obtenir de l'élève une expression sans traduction mentale. L'apprenant doit apprendre à répondre aux questions et à en poser, car le but de la méthode est d'apprendre la langue pour communiquer. La priorité est donnée à l'oral.

Cette méthode est considérée comme une réaction contre la méthode d'enseignement traditionnelle et son principe de la traduction systématique en L1, elle se caractérise ainsi :

- la langue étrangère est utilisée dès le premier cours par l'enseignant. Il n'y a plus de recours à la traduction. L'apprentissage du vocabulaire courant se fait par la présentation d'objets concrets, d'images ; par des gestes ou par l'association de mots inconnus avec des mots connus pour les mots abstraits. Les sujets abordés sont ceux de la vie de tous les jours.
- la grammaire enseignée est inductive et plutôt implicite. Sa progression va du simple au complexe.
- l'étude de la prononciation est renforcée en début d'apprentissage.
- l'erreur est à éviter : cette méthode a une attitude répressive devant la faute.

1.3. La méthode audio-orale : 1940-1970

Elle s'est développée aux États-Unis avec la rencontre de deux théories importantes, l'une linguistique, le structuralisme et l'autre psychologique, le béhaviorisme. La conception de l'apprentissage d'une langue, consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, au moyen de la répétition. Les apprenants imitent le modèle de l'enseignant et doivent répondre rapidement à ses questions. L'exercice structural et le laboratoire de langue sont « les instruments privilégiés de l'acquisition et de la fixation d'automatismes linguistiques » (Boyer et al. 1990 : 10) . Les exercices structuraux suivent un déroulement précis : *stimulus – réponse – renforcement*. Le matériel d'enseignement est préparé en fonction d'une analyse contrastive qui se base sur les phénomènes d'interférences.

Dans cette méthode, l'accent est mis essentiellement sur la phonétique, la structure, l'acquisition d'habitudes et le culturel. La priorité est accordée à la langue orale. Une bonne prononciation et une bonne compréhension des apprenants est un des objectifs prioritaires. La grammaire suit une démarche essentiellement intuitive à partir de l'imitation et de la répétition des exemples à la règle tout en évitant l'utilisation du métalangage grammatical. Avec le soin apporté au choix du contenu et dans la progression de l'apprentissage, l'erreur ne devrait pas apparaître. Si tel est le cas, elle devrait être corrigée systématiquement.

1.4. La méthode S.G.A.V

Vers la fin des années 1950, Petar Guberina de l'université de Zagreb a développé une conception méthodologique nouvelle la méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle). À cette époque, trois organismes de recherche sont créés en France : le CIEP (centre international d'études pédagogiques), le BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation) et le CREDIF (centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français). Ces organismes ont contribué à la création de nouveaux matériels d'enseignement de FLE. La première méthode du français qui a été élaborée suivant les principes "sgaviens", est celle de « Voix et images de France » publiée en 1960.

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle « se fonde sur deux courants théorique : la linguistique structurale et la psychologie behavioriste » (Bérard, 1991 : 11).

L'apprentissage d'une langue étrangère passe par les sens : l'oreille (audio) et la vue (visuel). L'accent est mis sur la compréhension qui doit toujours précéder la production. La priorité est accordée à l'oral, « comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition, en retardant l'apprentissage de l'écrit conçu comme un prolongement de l'oral » (Bérard, 1991 : 12).

Dans cette méthode, l'enseignement de la grammaire est implicite et inductif. La progression de l'enseignement se fait en allant du simple au complexe. L'organisation des leçons a un caractère systématique et se déroule en cinq différentes phases qui se succèdent selon le même ordre :

- présentation (découverte du dialogue enregistré),
- explication du dialogue (portant sur les éléments nouveaux),
- mémorisation (des structures et du dialogue avec correction phonétique),
- exploitation (exercices de réemploi),
- transposition. Phase qui permet à l'apprenant d'utiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes.

La traduction et le recours à la langue maternelle de l'apprenant sont absolument proscrits. L'erreur de l'apprenant est à éviter car « un des postulats de départ implique que ce qui est enseigné est appris par l'élève et qu'il peut produire sans erreur les énoncés compris » (Bérard, ibid. 13). La prise en compte de l'erreur dans l'apprentissage ne sera considérée qu'après un temps assez long de pratique de méthodes audio-visuelles.

1.5. L'approche communicative

L'approche communicative (dite « fonctionnelle/notionnelle ») s'est développée en France à partir de la fin des années 1970 en opposition aux méthodes existantes ; la méthode audio-orale née aux États-Unis et la méthode audio-visuelle apparue en France. Cette approche « comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère » (Cuq et Cruca, 2003 : 244).

Son objectif principal vise l'acquisition d'une compétence de communication qui prend en compte à la fois la dimension linguistique et extralinguistique de la communication. L'une est constituée d'un savoir-faire à la fois verbal (lexique, grammaire, phonétique) et l'autre

d'un savoir non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique...), une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et de leurs fonctions.

L'approche communicative se caractérise par : la centration sur l'apprenant, la compétence de communication et l'utilisation de documents authentiques. Elle prend en considération l'âge de l'apprenant, ses motivations, son milieu et son apprentissage antérieur. Elle accepte la traduction en langue maternelle (L1), quand cela est possible. L'enseignement de la grammaire s'appuie sur une pédagogie induite et explicite ; l'apprenant est toujours en situation de découverte, allant du sens vers la forme, et c'est seulement par son observation et sa réflexion sur une conceptualisation grammaticale faite à partir d'énoncés produits en situations authentiques en classe, qu'il réussit à découvrir (lui-même) la règle de fonctionnement. Après cette découverte, l'enseignant interviendra pour donner des explications.

La priorité de la méthode communicative est accordée à l'oral mais elle intègre le code écrit dès le début de l'apprentissage si tel est le besoin de l'apprenant.

Elle préconise une analyse des besoins langagiers des apprenants. L'analyse de besoins « consiste d'accueillir des données dans différents domaines concernant l'apprenant par le biais d'outils tels que le questionnaire, l'enquête, l'entretien [...]. L'analyse des besoins tente de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant en termes d'identité, de niveau d'études, de personnalité, etc., la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs» (Bérard, 1991 : 33).

Contrairement aux méthodes audio-visuelles dont la progression est conçue de façon rigoureuse, permettant à l'apprenant d'acquérir une langue étrangère en ne produisant que des énoncés corrects, la progression dans un cours de type communicatif se caractérise, selon Bérard (1991 : 44) par :

- sa souplesse, sa non linéarité ;
- l'attention portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement.

L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants et à leurs analyses. Dans les productions de l'apprenant, l'erreur est considérée comme faisant partie du processus normal d'apprentissage, elle est une filière d'information pédagogique, car elle permet aux enseignants de connaître les difficultés chez les apprenants et de réaliser une pédagogie adaptée à leurs besoins.

D'après Bérard (1991 : 44 – 45), les erreurs de l'apprenant dans ses productions indiquent qu'un processus actif est en cours. D'abord considérées comme interférences avec la langue maternelle, dans une vision où l'élève passait de la langue maternelle à la langue étrangère, elles donnent des indications sur ce qui est appelé interlangue, système intermédiaire. Ces processus sont :

- le transfert d'éléments de la L1 ;
- le transfert d'apprentissage (dû à l'exposition de la langue à travers la méthodologie, le manuel, le professeur) ;
- les stratégies d'apprentissage ;
- la surgénéralisation de règles de la langue cible.

1.6. L'approche actionnelle (les années 2000)

Vers la fin des années 90, l'approche communicative prend une nouvelle extension et donne lieu, avec les travaux sur le cadre européen commun de référence, à ce que l'on appelle l'« approche actionnelle ».

Cette approche propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective actionnelle « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »¹⁴⁶.

Les actes de parole se réalisent dans des activités langagières et celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de

¹⁴⁶ Cadre européen commun de référence pour les langues, (2001 : 15).

compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences¹⁴⁷.

La tâche, comme notion centrale dans cette approche, est définie de la façon suivante ;

toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECR, 2001 :16).

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur ses savoirs, savoir-faire et savoir-être (comportements, attitudes...) ainsi que sur ses savoir-apprendre (apprendre à apprendre).

¹⁴⁷ Cf. CECR .

Annexe 4. Présentation de la méthode « *Nouveau Sans Frontières* »

Le Nouveau Sans Frontières est une méthode complète de français pour adolescents et adultes débutants étudiant le français comme une langue étrangère. C'est une méthode communicative dont l'objectif essentiel, selon Jacky Girardet (1989), est « d'offrir à l'apprenant le choix de ce qu'il apprend, pour avoir enfin une double compétence (linguistique et extra linguistique) » (cité par El-Zine, 2007 : 155). Cette méthode était utilisée pour l'enseignement du Français dans les universités yéménites de 1992 à 2011. Elle comprend trois niveaux : le Nouveau Sans Frontières I, le Nouveau Sans Frontières II et le Nouveau Sans Frontières III. Nous signalons que notre présentation sera donc limitée à ces trois niveaux.

1. Présentation générale :

| Auteurs | Édition | Année d'édition | Public visé | Supports de méthode |
|--|-------------------|------------------------|---------------------------|--|
| Jacky Girardet, Philippe Dominique, Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan, Jean-Marie Cridlig. | CLE international | 1990 | Adolescents et adultes | Documents authentiques ou semi-authentiques écrits (articles de journaux, lettres, affiches etc.) et sonores (dialogues), ainsi que des documents iconographiques en couleur (photos, dessins, publicités, plans, cartes, etc.). |

2. Description du matériel pédagogique :

2.1. Le Nouveau Sans Frontières 1 :

Ce premier niveau couvre entre 100 et 150 heures d'enseignement et il comprend :

- Un livre de l'élève (224 pages), contenant 20 leçons regroupées en quatre unités (basées sur quatre histoires suivies). Dans chaque unité, on trouve cinq leçons et un bilan de

l'unité¹⁴⁸. La dernière édition de ce livre (2004) contient un livret d'activités ludiques de 32 pages consacrées à des exercices variés.

- Un cahier d'exercices avec les solutions (128 pages).
- Un livre du professeur (160 pages).
- Quatre cassettes collectives (4 heures d'enregistrement).
- Deux cassettes individuelles (2 heures d'enregistrement).

2.2. Le Nouveau Sans Frontières 2 :

Ce deuxième niveau est conçu et organisé selon les mêmes principes que le nouveau sans Frontières 1. Il est utilisable après 100 ou 150 heures d'enseignement et il contient :

- Un livre de l'élève (224 pages).
- Un cahier d'exercices (160 pages).
- Un livre du professeur (160 pages).
- Quatre cassettes collectives (4 heures d'enregistrement).

2.3. Le Nouveau Sans Frontières 3 :

Ce troisième niveau est aussi conçu et organisé selon les mêmes principes que les deux niveaux précédents. Il couvre de 100 à 120 heures d'enseignement et il comprend :

- Un livre de l'élève (240 pages), divisé en quatre unités. Chaque unité comporte quatre leçons et un bilan.
- Un cahier d'exercices avec les solutions (176 pages).
- Un livre du professeur (160 pages).
- Quatre cassettes collectives (4 heures d'enregistrement).

3. Présentation du matériel pédagogique:

3.1. Le livre de l'élève :

Pour les trois niveaux, comme nous l'avons constaté, le livre de l'élève contient généralement, entre 16 et 20 leçons regroupées dans 4 unités. Les leçons sont divisées en trois parties différentes :

- Une partie « dialogue et documents » ;
- Une partie « vocabulaire et grammaire » ;
- Une partie « activités ».

¹⁴⁸ Les bilans des unités comprennent des tests, des documents et des exercices de révision sur les acquisitions des cinq leçons de chaque unité.

Chaque unité se termine par des pages de bilan-tests où sont proposés quelques exercices de contrôle de connaissances plus des pages de textes et d'iconographie pour compléter les connaissances de civilisation acquises dans l'unité ; quatre pages de bilan-tests ainsi que 2 pages de textes et d'iconographie pour le niveau 1, deux pages de bilan-tests suivies de quatre pages de textes et d'iconographie pour les niveaux 2 et 3. À la fin du livre de l'élève, il est proposé un bilan grammatical¹⁴⁹, des tableaux de conjugaison¹⁵⁰, un lexique¹⁵¹ et un tableau des contenus.

3.2. Le cahier d'exercices :

Il propose différents exercices complémentaires aux activités du livre de l'élève en suivant une progression identique :

- des exercices d'enrichissement du vocabulaire, de renforcement en orthographe et en grammaire ;
- des activités de compréhension écrite et de productions orales et écrites ;
- des Jeux linguistiques et culturels (chansons, poèmes, etc.) ;
- un corrigé des exercices.

3.4. Le livre du professeur :

Ce livre est destiné aux enseignants. Il est à la fois un guide d'utilisation et un outil de formation. Ce guide pédagogique permet à l'enseignant de préparer et de conduire son cours en évitant l'improvisation hasardeuse, il propose aussi des fiches de formation qui lui donnent les moyens d'acquérir une plus grande autonomie dans la conduite de sa classe et une réflexion sur ses pratiques.

3.5. Les cassettes individuelles :

Elles comportent une heure d'enregistrement par cassette pendant laquelle on reprend l'histoire de l'unité concernée. Ces cassettes n'existent qu'aux niveaux 1 et 2. Elle sont au nombre de deux cassette pour le niveau 1 et une seule cassette pour le niveau 2.

¹⁴⁹ Récapitulatif de toutes les acquisitions grammaticales qui pourra être consulté pour toute vérification ou révision.

¹⁵⁰ Toutes les conjugaisons modèles à tous les temps appris ainsi que les principaux verbes irréguliers.

¹⁵¹ Tous les noms, les adjectifs, les verbes, les prépositions et les adverbes contenus dans le livre, avec renvoi à l'unité, la leçon et la rubrique.

3.6. Les cassettes collectives :

Elles sont quatre pour chaque niveau, elles comprennent :

- Les exercices phonétiques : ils n'existent qu'au premier niveau où ils sont au nombre de trois pour chaque leçon.
- Les exercices d'écoute : avec 1 à 2 exercices par leçon.
- l'enregistrement des dialogues des parties "dialogues et documents"
- Les exercices structuraux : entre 3 et 4 exercices par leçon.

3.7. Structure d'une leçon :

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, chaque leçon est composée de trois parties : « dialogues et documents », « vocabulaire et grammaire », et « activités ».

Pour aider l'apprenant et l'enseignant à mieux structurer la progression de l'apprentissage, toutes les leçons des deux premiers niveaux de la méthode ont été divisées en trois sous-parties : A, B et C.

Ces séquences sont indiquées dans la partie « dialogues et documents » ainsi que dans la partie « activités ». Cela permet aux enseignants de travailler chaque leçon en trois temps selon le découpage A, B, et C en faisant chaque fois les exercices de vocabulaire et de grammaire correspondants. Autrement dit, les apprenants peuvent apprendre le lexique et la grammaire de chaque leçon en trois temps séparés et ainsi mieux les réutiliser.

3.7.1. Première partie: Dialogues et documents :

Cette partie qui est désignée par la lettre (D) occupe les deux premières pages de la leçon. Suivant les niveaux de la méthode, elle est constituée d'une succession de petits dialogues qui sont liés par une trame narrative, puis petit à petit, elle s'étoffe et contient, en plus des dialogues, des documents écrits (entre deux et six textes) de nature variée (extraits de presse, lettres, extraits de roman, de journal intime, de guide touristique etc.). Ces textes présentent diverses situations de communication et mettent en scène les acquisitions lexicales, grammaticales, phonétiques, de civilisation et de communication de la méthode. L'objectif de cette partie est de donner « *une présentation vivante et authentique de la langue* »¹⁵². Autrement dit, les contenus de la partie dialogues et documents présentent un ensemble d'acquisitions authentiques et une base d'information à l'aide de l'image.

¹⁵² Cf. Girardet, 1988, « le nouveau Sans Frontières 1 – méthodes de français – le livre du professeur » Clé International, Paris.

3.7.2. Deuxième partie: Vocabulaire et grammaire¹⁵³:

Dans cette partie de la leçon, le vocabulaire est limité à celui de la leçon. On y reprend seulement le lexique acquis dans les dialogues en l'explicitant sous forme de listes organisées de vocabulaire et d'expressions regroupées soit autour d'un thème, soit autour d'un acte de parole. Concernant la grammaire, on adopte pour la présenter aux apprenants un système de « *micro-objectif* » comme le montrent les auteurs de la méthode. La visée grammaticale est limitée et on a recours à une procédure explicite déductive. La question grammaticale y est abordée par son mode d'emploi que l'on illustre ensuite par quelques exemples. Cette manière est suivie dans l'ensemble des trois niveaux. En voici trois exemples différents :

Premier exemple : Pour former le temps verbal du "Futur"¹⁵⁴

D'abord la formation :

Futur → infinitif + ai - as - a - ons - ez - ont

Puis l'illustration de cette règle est faite par les exemples :

Parler → je parlerai et construire → je construirai

Ces deux exemples sont suivis par le tableau suivant :

| | |
|---------------|---------------------|
| | Je partirai |
| Demain | Tu partiras |
| Le 7 décembre | Il/elle/on partira |
| Dans 8 jours | Nous partirons |
| | Vous partirez |
| | Ils/elles partiront |

Deuxième exemple : le temps « imparfait »¹⁵⁵ est abordé de la manière suivante :

Formation : à partir du présent (1^{re} personne du pluriel).

Nous **allons** + **ais, ais, ait, ions, iez, aient** (j'allais, tu allais, il allait ...).

L'illustration de la règle est réalisée par la conjugaison de verbe « regarder » à l'imparfait.

Emploi :

- en relation avec le passé composé

Exemple : Jacques travaillait quand je suis entré.

¹⁵³ On fait référence à cette partie de la leçon par la lettre (V)

¹⁵⁴ Cf. Nouveau Sans Frontières 1, livre de l'élève, unité 4, leçon 1, p. 154.

¹⁵⁵ Cf. Nouveau Sans Frontières 2, livre de l'élève, unité 1, leçon 2, p. 18.

- en état, une habitude dans le passé....

Exemple : quand j'avais votre âge les enfants allaient à l'école le samedi toute la journée.

Ces deux exemples sont accompagnés de deux dessins pour aider l'apprenant à faire la distinction entre les 2 actions.

Troisième exemple : L'expression de la supposition et de l'hypothèse¹⁵⁶. Dans le premier volet de la règle, on montre que l'expression d'une supposition peut être faite avec le "si" hypothétique et on forme alors la règle selon le tableau suivant :

| Supposition | Conséquence | Exemples |
|-----------------------|----------------------|---|
| Si + présent | Futur | Si j'ai le temps, je viendrai. |
| Si + imparfait | Conditionnel présent | Si j'avais le temps, je viendrais. |
| Si + plus-que-Parfait | Conditionnel passé | Si j'avais eu le temps, Je serais venu. |

Nous constatons, avec ces trois exemples, que l'enseignement de la grammaire se déroule également du facile au difficile. L'apprentissage de la grammaire est assez sommaire dans cette méthode car c'est toujours à partir d'une règle grammaticale suivie de quelques exemples que l'on traite une question ponctuelle. C'est le « *micro-objectif* » auquel les auteurs font référence.

3.7.3. Troisième Partie: Activités:

Elle constitue la partie active et productive de la leçon. Le nombre d'activités et le nombre de pages consacrées à ces exercices varient d'un niveau à l'autre :

- cinq activités remplissant 4 pages de chaque leçon dans le premier niveau (Nouveau Sans Frontières 1) ;
- six activités remplissant 4 pages de chaque leçon dans le deuxième niveau (Nouveau Sans Frontières 2) ;
- sept activités remplissant 8 pages de chaque leçon dans le troisième niveau (Nouveau Sans Frontières 3).

¹⁵⁶ Cf. Nouveau Sans Frontières 3, livre de l'élève, unité 2, leçon 4, p. 98.

3.8. Les types d'activités proposés dans la méthode « Nouveau Sans Frontières »

3.8.1. Exercices de phonétique¹⁵⁷ :

Ce type d'activités est indispensable surtout au début de l'apprentissage de la langue car il permet à l'apprenant de :

- Faire la discrimination entre les phonèmes et de les prononcer correctement.
- Apprendre l'intonation, l'enchaînement vocalique et consonantique (la liaison).

L'exercice se fait à partir des neuf phrases divisées en trois séquences A, B et C. Chaque séquence comprend trois phrases enregistrées sur la cassette et écrites dans le livre de l'élève. Cet exercice est animé de la façon suivante :

- Ecoute d'un exemple (une phrase parmi les neuf),
- Répétition individuelle avec une correction simultanée.

3.8.2. Exercices de mécanismes :

Chaque leçon représente un à deux exercices structuraux. Ce sont pour la plupart des exercices sous forme de questions/réponses mais on trouve également quelques exercices de substitution ou de transformation. Enregistrées sur cassette, les phrases correspondent aux modèles proposés dans le livre de l'élève. Ces exercices portent principalement sur les points de la grammaire et on note quelquefois un manque de réelle situation de communication. Selon Zhou Li (2008 : 131-132), Ces exercices structuraux portent essentiellement sur les points de grammaire abordés dans chaque séquence A, B, C. Il manque parfois à ce genre d'exercices une réelle situation de communication pourtant considérée comme essentielle dans l'approche communicative.

3.8.3. Exercices écrits :

L'expression écrite est travaillée dans chaque leçon par quatre à huit exercices dans l'ensemble, dont, comme le précisent les auteurs de la méthode :

- Des exercices pour réemployer et manipuler le vocabulaire ainsi que les structures utilisées dans la leçon ;
- Des exercices d'exploitation de documents ;

¹⁵⁷ Il est à noter que l'exercice de phonétique n'existe qu'au premier niveau (Nouveau Sans Frontières 1) sous le nom de « phonétique, mécanismes ». Dans les niveaux 2 et 3, on ne trouve que l'exercice « mécanismes ».

- Des exercices pour la mise en situation de l'expression écrite plus ou moins libre soit à partir d'un modèle soit à partir d'indications plus larges.

3.8.4. Exercices oraux:

Ces activités sont illustrées par deux à cinq exercices par leçon. Ils contiennent :

- Des micro- conversations (courts dialogues) ;
- Des jeux de rôles à partir d'images muettes ;
- Des propositions de conversations et d'expressions orales à partir des documents authentiques écrits.

3.8.4.1. Exercices d'écoute :

Un à deux exercices par leçon sous forme d'un fragment de conversation enregistré sur la cassette, pour lequel on propose un travail d'analyse du sens à partir de la prise de notes pour certaines informations particulières.

La démarche que les auteurs de la méthode proposent pour effectuer ce type d'exercice est la suivante :

- Écoute du document ;
- plusieurs écoutes sélectives pour repérer une information particulière (travail individuel) ;
- Mise en commun des résultats ;
- Écoute phrase par phrase ;
- Dictée du fragment construit.

3.8.5. Exercices sur document et texte:

Ces exercices sont en général au nombre de un à cinq par leçon. Ce genre d'activités a pour but d'assurer la compétence dite extralinguistique, en provoquant une demande d'information culturelle et en suscitant des échanges langagiers dans une classe de langue. Ces exercices se font à partir de documents variés (photos, dessins ou textes) qui proposent une piste d'exploitation générale (géographie, histoire politique, histoire de l'art, etc.).

3.8.6. Textes littéraires :

Ce type d'activité n'est adoptée qu'à partir du deuxième niveau de la méthode, il est constitué d'un extrait d'œuvre littéraire (roman, poésie, essai, théâtre), toujours proposé à la

fin de chaque leçon. Les textes sont du 17^{ème}, 18^{ème}, 19^{ème} voire du 20^{ème} siècle. Ils ont été choisis en fonction du niveau des apprenants.

3.8.7. Civilisation :

Cette activité est introduite à partir du troisième niveau destiné à un public ayant déjà un niveau avancé dans l'apprentissage de la langue. Elle comprend une petite synthèse sur les réalités françaises (historiques, politiques, sociales, etc.). À la fin des passages proposés dans cette phase, on trouve quelques questions destinées aux apprenants afin de s'assurer de la compréhension des informations données.

3.9. Observation sur la méthode et la manière de l'enseigner au Yémen

Nous signalons que le courant communicatif a occupé à un certain moment une place très importante dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Cette importance provient selon les chercheurs de ses orientations vers : la centralisation sur l'apprenant, la compétence de communication et les besoins langagiers. Il prend en considération l'âge de l'apprenant, ses motivations, son milieu et son apprentissage antérieur. Il donne la priorité à l'oral mais il intègre le code écrit dès le début de l'apprentissage si tel est le besoin de l'apprenant.

Cependant, nous observons que la méthode « Nouveau Sans Frontières » n'est pas assez pertinente pour notre public yéménite surtout en ce qui concerne l'expression écrite car les activités proposées dans cette méthode sont limitées, orientées et axées sur des situations très restreintes telles que l'application de certaines règles grammaticales ou l'utilisation de quelques mots de vocabulaire mentionné dans les leçons. Les questions libres y occupent une place très réduite.

Par contre, ces activités seraient plus adéquates, nous semble-t-il, si les enseignants les considéraient comme point de départ à une expression libre incluant des variations de situations, particulièrement ancrées dans l'environnement socioculturel des apprenants.

La progression de l'oral dans cette méthode semble lente et moins remarquable. De même les documents dans le NSF, d'après Zhou Li, ne sont que des photos, dessins ou textes « moins intéressants, moins vivants que le support vidéo car les images vidéo donnent donc plus de plaisir aux yeux et aident à mieux interpréter la langue. Il ajoute que dans le NSF, « l'exploitation est moins interactive, puisque c'est généralement le professeur qui donne les informations aux étudiants ; même s'ils peuvent regarder les photos, ils sentent que c'est moins réel que le reportage vidéo avec lequel on peut faire travailler les yeux, les oreilles, la perception... Les étudiants sont plus motivés et intéressés par la présentation de la vidéo que par l'explication du professeur ». (Zhou Li, 2008 : 137).

L'apprentissage de la grammaire est aussi limité par le peu d'exemples qui illustrent les règles grammaticales. L'apprenant pour comprendre la totalité d'une règle de grammaire doit faire des recherches supplémentaires dans d'autres livres que le manuel utilisé. Il y a deux raisons majeures pour lesquelles l'apprenant se trouve en difficulté :

- d'une part la majorité des enseignants se limite à l'application étroite de ce qu'il y a dans ces manuels.
- d'autre part, la pénurie de livres, de dictionnaires et d'autres supports pédagogiques nécessaires à l'apprentissage de la langue manque cruellement à l'université de Dhamar.

La manière d'enseigner et d'évaluation est malheureusement centrée de façon générale sur les règles grammaticales existantes dans la méthode et leur application à travers les exercices écrits limités et orientés. De plus, certains enseignants se limitent dans leur enseignement de la langue sur la méthode voire sur le livre de l'élève sans recours à aucun autre support pédagogique. El-Zine montre à ce propos que : « L'enseignant yéménite n'a pas les moyens de faire appel à aucun des autres outils compagnons de la méthode, c'est-à-dire, le livre du professeur, le cahier d'exercice, ou les cassettes audio. Autrement dit, l'enseignement est vraiment basé sur le livre de l'élève que chaque enseignant utilise selon sa compétence et ses connaissances » (El-Zine, 2007 : 156-157).

Certes, la méthode n'est pas la seule responsable des problèmes rencontrés par les apprenants yéménites mais le rôle passif auquel l'enseignant est soumis dans le processus de cet enseignement représente une véritable contrainte pour la progression de l'enseignement de la langue française.

Annexe 5. Présentation de la méthode « Latitudes »

Latitudes est un ensemble pédagogique réparti en trois niveaux qui s'adresse à des adultes et à de grands adolescents débutants apprenant le français comme une langue étrangère. Selon ses promoteurs, c'est une méthode actionnelle dont les objectifs et les contenus ont été définis dans *le Cadre européen commun de référence pour les langues* : travail sur tâches, évaluation formative, autoévaluation, ouverture à la pluralité des langues et des cultures. Cette méthode a été adoptée pour l'enseignement du français dans les universités yéménites à partir de l'année universitaire 2011/2012.

1. Présentation générale :

| Auteurs | Édition | Année d'édition | Public visé | Supports de méthode |
|---------------------------------|---------|--------------------------|---|--|
| Régine Mérieux, Yves Loiseau | Didier | 2008 , 2009, 2010. | Grands adolescents et adultes débutants | Documents variés écrits (cartes, articles de presse, messages électroniques, etc.) et sonores (dialogues, chansons, interviews, commentaires, etc.). Le manuel est largement illustré dans le but de soutenir le travail de compréhension des apprenants et également de leur faire découvrir ou de préciser de nombreux aspects socioculturels. |

2. Description du matériel pédagogique:

2.1. Latitudes 1 (A 1/A 2) :

Ce premier niveau est destiné aux débutants, il couvre entre 100 à 120 heures d'enseignement-apprentissage. Il permet aux apprenants d'acquérir les compétences du niveau A1 et quelques-unes du niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues. Il comprend :

- un livre de l'élève (192 pages) accompagné de deux CD audio et composé de quatre modules de trois unités. Chacun des quatre modules s'appuie sur un objectif général (*parler de soi, échanger, agir dans l'espace, se situer dans le temps*) pour aller vers les savoir-faire à apprendre, proposer ensuite les contenus linguistiques inhérents et enfin

arriver naturellement à la réalisation de la tâche finale. Chaque module est suivi d'un bilan d'autoévaluation et d'un travail de préparation au DELF.

- un cahier d'exercices (168 pages) avec CD audio inclus.
- un guide pédagogique (240 pages).
- un DVD, accompagné de son livret d'exploitation.
- un site internet compagnon : <http://www.didierfle.com/latitudes/>

2.2. Latitudes 2 (A2/B1) :

Il correspond lui aussi à 100 ou 120 heures d'enseignement-apprentissage et il contient :

- un livre de l'élève (192 pages, avec deux CD audio inclus) qui se compose de quatre modules de trois unités. Chacun des quatre modules s'appuie sur un objectif général (*échanger des opinions, parler de ses sentiments et de ses émotions, dire et dire de faire, structurer et nuancer ses propos*). Chaque module est suivi d'un bilan d'autoévaluation et d'un travail de préparation au DELF.
- un cahier d'exercices (142 pages), illustré avec son CD audio inclus.
- un guide pédagogique (264 pages).
- un DVD contenant une séquence vidéo reliée thématiquement à chaque unité et un livret d'exploitation inclus dans le DVD.
- un site internet compagnon : <http://www.didierfle.com/latitudes/>

2.3. Latitudes 3 (B1) :

Il couvre de 100 à 120 heures d'enseignement-apprentissage et il comprend :

- un livre de l'élève (192 pages) qui est divisé en neuf unités.
- un cahier d'exercices (144 pages) illustré avec son CD audio inclus.
- un guide pédagogique (216 pages).
- un site Internet compagnon : <http://www.didierfle.com/latitudes/>

3. Présentation du matériel pédagogique:

3.1. Organisation du livre de l'élève :

3.1.1. structure du manuel

Comme nous l'avons remarqué, le livre de l'élève, pour les deux premiers niveaux contient 12 unités regroupées en quatre modules¹⁵⁸ tandis que le troisième ne se compose que de neuf unités.

Chaque module s'appuie sur un objectif général pour aller vers les savoir-faire à apprendre, proposer ensuite les contenus linguistiques inhérents et enfin arriver naturellement à la réalisation de la tâche finale. D'autres objectifs spécifiques répondent aux besoins de communication. D'après les auteurs de la méthode, les apprenants, à l'aide des savoirs linguistiques définis à partir de ces objectifs généraux et spécifiques, vont mettre en œuvre diverses compétences, telles que comprendre, parler, interagir, écrire, lire. En fin d'un module, on trouve un bilan d'autoévaluation et d'un travail de préparation au DELF.

En fin d'ouvrage, il est proposé :

De 38 à 40 pages « outils » qui donnent à l'apprenant les moyens de travailler seul. Il peut les consulter à tout moment de son apprentissage. Ces outils sont indispensables, ils apportent à l'enseignant et à l'apprenant des matériaux complémentaires pour mener à bien l'acquisition des savoir-faire et pour développer l'autonomisation.

Dans les deux premiers niveaux, ces pages comprennent :

– un précis de phonétique avec :

- un tableau global montrant les correspondances entre le son et l'écriture,
- un tableau avec des schémas articulatoires pour tous les sons du français.

– un précis de grammaire de huit à neuf pages reprenant, de façon synthétique et à l'aide d'exemples simples, tous les points étudiés dans les manuels. Des renvois dirigent l'apprenant vers les pages où chaque point apparaît.

– des tableaux de conjugaisons proposant tous les verbes du manuel aux temps abordés.

– un lexique des termes essentiels traduits en cinq langues : anglais, espagnol, portugais, chinois et arabe.

– le corrigé des bilans d'autoévaluation.

¹⁵⁸ Il est à noter que chaque module dans les deux premiers niveaux de la méthode, est introduit par un contrat d'apprentissage qui permet, en un clin d'œil, de prendre connaissance des contenus du module, de comprendre la structure de chaque unité et par là même, d'apprécier la cohérence du module.

- les transcriptions de toutes les activités enregistrées du livre.
- un guide des contenus permettant aux apprenants de retrouver des éléments de langue (classés par ordre alphabétique) présents dans le manuel. Face à chaque élément, sont indiqués d'une part le numéro de l'unité dans laquelle il apparaît, d'autre part, le numéro de toutes les activités dans lesquelles il est traité.

Dans le troisième niveau, les 38 pages d'outils comprennent :

- une grille pour l'autoévaluation qui définit de manière générale les compétences communicatives générales attendues au niveau B1 de DELF.
- trois préparations au DELF B1 qui reprennent les points communicatifs et thématiques des unités et qui permettent à l'apprenant de vérifier ses compétences de communication.
- les corrigés des neuf bilans d'autoévaluation.
- un précis de grammaire de quatorze pages.
- les transcriptions de toutes les activités enregistrées du livre.
- un index des contenus.

3.1.2. Évaluation

Dans la méthode « Latitudes », trois types d'évaluation sont proposés :

- Un test après chaque unité de la méthode permet à l'enseignant de vérifier les savoirs et savoir-faire acquis. Ce test se trouve à la fin du guide pédagogique. Les activités sont accompagnées d'une grille d'évaluation et l'enseignant dispose du corrigé de chaque test dans le même guide pédagogique.
- Un bilan d'autoévaluation après chaque module propose de courtes activités très ciblées sur des compétences communicatives. Après chaque activité, l'apprenant peut connaître son résultat chiffré et se situer immédiatement par rapport à son apprentissage. Des renvois aux pages du livre et aux activités du cahier d'exercices relatifs au point traité donnent à l'apprenant la possibilité de dépasser ses difficultés.
- Une préparation aux épreuves du DELF (Diplôme d'études en langue française) propose des activités identiques à celles du diplôme national. Ce type d'exercices permet à l'apprenant d'évaluer sa compétence communicative orales et écrites tout au long de son apprentissage avec Latitudes et de se familiariser avec les épreuves du diplôme.

3.2. Le cahier d'exercices :

Dans l'ensemble des trois niveaux de la méthode, le cahier d'exercices est illustré et accompagné d'un CD audio inclus.

Il suit la progression du livre de l'élève et un système simple de renvois de pages permet à l'enseignant de sélectionner les activités du cahier en fonction du point étudié dans le livre de l'élève. Des activités sonores et écrites sont proposés et les corrigés sont regroupés en fin de chaque ouvrage. 80 % des exercices peuvent être faits de façon autonome, alors que 20 % sont plutôt à faire en classe (travail par paires, exercices de prononciation, etc.). Cela offre une nouvelle possibilité à l'enseignant de moduler la durée de son cours puisqu'il peut choisir de faire ou non les exercices proposés pour la classe.

3.3. Le guide pédagogique :

Destiné aux professeurs, il propose :

- des explications détaillées sur la mise en place des activités. Pour chaque activité du livre de l'élève, il donne des conseils méthodologiques, des pistes d'exploitation, des informations culturelles utiles, la transcription de l'enregistrement (le cas échéant) et le corrigé ;
- des activités complémentaires facultatives sonores ou écrites permettant à l'enseignant de moduler la durée de l'enseignement-apprentissage selon les besoins des apprenants. Certaines de ces activités sont disponibles sur internet. D'autres sont sonores et l'enregistrement se trouve sur le CD qui accompagne le livre de l'élève ;
- les tests et leurs corrigés ainsi que le corrigé des préparations au DELF. Des grilles d'évaluation sont proposées pour les activités de production contenues dans chacun des types d'évaluation.

3.4. Les CD audio :

Chaque niveau du livre de l'élève est accompagné de deux CD audio inclus sur lesquels on retrouve l'ensemble des activités enregistrées : dialogues, chansons, interviews, activités de phonétique, etc. Selon les auteurs de la méthode, la présence dans le livre de l'élève de l'ensemble des enregistrements « constitue une démarche supplémentaire vers l'autonomisation des apprenants qui pourront relire à tout moment ce qu'ils ont écouté en classe. Ils pourront ainsi être aidés, voire rassurés dans leur travail quotidien. Par ailleurs,

le lien qu'ils pourront établir entre le son et l'écriture constitue un plus pour la prononciation des phonèmes et l'acquisition de l'orthographe »¹⁵⁹. Il est à noter que chacun de trois niveaux du cahier d'exercice est également accompagné d'un CD audio inclus.

3.5. Les DVD et les livrets d'exploitation :

Chacun des deux premiers niveaux de la méthode comprend un DVD contenant douze documents authentiques (séquence vidéo) de nature variée : reportage, extraits de films, courts métrages, clips, etc.).

Ces DVD permettent aux enseignants de varier les supports de travail et d'apporter une motivation supplémentaire dans la classe. Ils permettent aussi d'approfondir certains points culturels ainsi que d'enrichir les connaissances des apprenants en matière de langue d'une part, et en matière de savoir-faire et savoir être d'autre part. Ces DVD dont l'utilisation reste facultative, sont accompagnés de leur livrets d'exploitation, compléments nécessaires pour renforcer l'apprentissage des éléments de langue-culture présentés dans la méthode. D'après les auteurs de la méthode, chaque livret d'exploitation propose des activités variées de compréhension, de vocabulaire, de communication, des activités qui mettent l'accent sur des points culturels et également des sujets qui élargissent le thème traité en proposant des discussions ou des débats, y figurent également la transcription intégrale de tous les documents, ainsi que le corrigé des activités¹⁶⁰.

3.6. Le site Internet compagnon (<http://www.didierfle.com/latitudes/>) :

L'enseignant peut trouver sur ce site une présentation interactive de la méthode, des extraits des différents supports, les questions fréquemment posées, les fiches enseignant pour le DVD et le guide pédagogique à télécharger gratuitement. L'apprenant peut y trouver également des activités complémentaires autocorrectives.

¹⁵⁹ Cocton, Mérieux, Loiseau et Lainé, 2009, Latitudes 2 méthode de français A2 B1, guide pédagogique, p. 6.

¹⁶⁰ Cf. Hoareau, Mérieux et Loiseau, (2008 : 6).

4.Déroulement d'une unité :

Comme nous l'avons montré plus haut, les deux premiers niveaux de la méthode se composent de 12 unités regroupées dans quatre modules tandis que le troisième ne contient que neuf unités. Pour « Latitudes 1 et 2 », chaque unité se compose de cinq doubles pages dont la structure est répétitive et de six doubles pages pour « Latitudes 3 ».

5.Description de l'unité pour « Latitudes 1 et 2 »

Pour les deux premiers niveaux de la méthode « Latitudes », on remarque que chaque unité est composée de cinq doubles pages dont la structure est répétitive.

5.1. 1^{re} double page : l'ouverture

Cette partie de l'unité est toujours introduite par un document déclencheur soit sonore (interview, dialogue, chanson...) soit visuel (publication d'agence de tourisme, lettre, extrait littéraire, courrier électronique...) offrant un contexte pour les occurrences des points qui seront développés dans l'unité. Ce document est l'objet d'activités (de trois à cinq exercices) de compréhension globale représentée par deux titres : un premier sous la forme de question «C'est clair ?» et un deuxième avec le titre «Zoom». Les exercices qui suivent le titre « Zoom » portent soit sur des éléments lexicaux, soit sur un point de langue extraits du document de départ.

5.2. 2^e double page : la communication

Ces deux pages sont toujours introduites par un bandeau de couleur, différente pour chaque module, présentant l'acte de parole qui va être étudié. Elles comprennent :

- la rubrique «*Comment on dit ?*» qui fait découvrir les réalisations langagières relatives à l'acte de parole traité, par exemple les différentes manières de «demander de se présenter» ou encore d' «exprimer son point de vue».

Selon les auteurs de la méthode, dans le principe de la pédagogie de la découverte, les apprenants sont invités à analyser un corpus pour en tirer les règles de fonctionnement du point de langue-culture étudié. Par des activités de réemploi progressives et guidées, ils conceptualisent ledit point de langue-culture.

- un tableau de synthèse vient confirmer les hypothèses émises à partir du travail d'observation, de déduction et de réemploi effectué.

Dans ces deux pages comme dans les 8 autres pages de chaque unité, on trouve des titres et sous-titres, un pour chaque point de langue étudié, par exemple : *exprimer ses goûts, exprimer des souhaits, justifier un choix, exprimer son intention, ou les pronoms compléments directs, le futur simple* etc.

5.3. 3^e double page : la communication

Dans cette partie de chaque unité des deux premiers niveaux de la méthode, on trouve un nouveau document relançant l'étude de nouveaux points. Dans Latitudes 1, les apprenants pourront suivre les échanges entre deux personnes de deux nationalités différentes qui discutent de divers sujets dans une langue simple et courante. Ils communiquent de manière différente : téléphone, courrier électronique, par le biais de cartes postales ou de carte d'anniversaire, ce qui permet, selon les auteurs de la méthode, de varier les supports et d'éviter ainsi la monotonie.

Dans chaque unité de Latitudes 2, les apprenants suivent les échanges entre les habitants d'un immeuble qui discutent de divers sujets dans une langue simple et courante, oralement ou par écrit.

Leurs messages font l'objet d'un travail systématique de compréhension puis d'un travail sur de nouveaux points linguistiques. Le travail se déroule de la même manière que dans les doubles pages précédentes : observation, déduction, réemploi, systématisation des points de langue.

5.4. 4^e double page : (la communication puis la tâche finale et le travail sur des sons et des lettres)

La page de gauche de chaque unité dans les deux premiers niveaux contient la poursuite du travail amorcé dans la double page précédente. Sur la page de droite apparaît la Tâche finale et une partie phonétique « des sons et des lettres » .

La tâche finale proposée dans chaque unité permet à l'apprenant grâce à tout ce qu'il vient de découvrir, de mobiliser plusieurs compétences : le travail en groupe avec d'autres partenaires, parler, écrire et rechercher des informations. Chaque tâche s'ancre dans la réalité quotidienne et se place dans un contexte clair : l'entreprise, la classe de langue, le cercle amical, etc. Des grilles d'évaluation sont proposées dans le guide pédagogique.

La partie phonétique repérable par son titre « des sons et des lettres » présente de courtes activités de discrimination phonétique et de relation son-écriture.

5.5. 5^e double page : la culture

Cette double page contient divers documents présentant des aspects socioculturels variés de la France et des pays francophones. Il est question, par exemple, des Français et des loisirs, des migrations, du monde de l'entreprise, de communication, d'amour, etc. Ces documents permettent à l'apprenant de reprendre ce qui a été abordé précédemment dans l'unité ou dans les unités précédentes, à travers diverses activités orales ou écrites portant sur la compréhension ou l'expression. La rubrique « Et vous ? » permet d'aborder des questions d'interculturalité, de faire réfléchir et d'échanger au sujet des ressemblances, des différences éventuelles et de développer ainsi une prise de conscience et un savoir-être interculturels.

6. Les tableaux de synthèse

Tout au long des cinq doubles pages des unités dans les deux premiers niveaux de la méthode, on trouve régulièrement des tableaux de synthèse de plusieurs sortes terminent la plupart des parties :

- Un tableau récapitulatif de couleur rose apparaît à la fin de chaque rubrique portant sur la communication ou les savoir-faire (proposer une sortie, demander une direction, exprimer l'approbation, répondre à une demande, exprimer son point de vue, etc.).
- Un tableau de synthèse de couleur verte est présent à la fin de chaque rubrique présentant un point grammatical (le passé composé, les pronoms interrogatifs, le plus-que parfait, etc.). Des explications simples et des exemples sont donnés pour bien fixer le point traité.
- Un tableau de synthèse de couleur jaune présente les éléments relevant du vocabulaire.

D'autres tableaux plus courts jalonnent les unités et apparaissent là où le point est abordé pour la première fois. Ces tableaux récapitulent les éléments du champ lexical travaillé ou présentent une structure grammaticale.

7. Types d'activités et de documents

Dans le but de rendre le travail plus efficace, la méthode « Latitudes », propose diverses activités orales et écrites : des exercices d'association, de complétion, de substitution, de production guidée, de créativité totale, etc.

En ce qui concerne les documents proposés, ils se caractérisent, selon les auteurs de la méthode, par un juste équilibre entre les documents sonores et visuels, entre photos et dessins et entre documents informatifs et illustratifs.

8. Descriptif d'une unité pour le troisième niveau de la méthode

Contrairement aux deux premiers niveaux de la méthode, le troisième niveau ne se compose que de neuf unités. Chacune comprend sept doubles pages dont la structure est récurrente.

8.1. 1^{re} double page : Contrat d'apprentissage

Chaque unité est introduite par un contrat d'apprentissage permettant de prendre connaissance des objectifs et des contenus de l'unité. Chaque contrat d'apprentissage est accompagné d'une image qui est exploitable et qui constitue une mise en route de l'unité.

8.2. 2^e double page : Découvrir

Cette partie contient plusieurs documents déclencheurs sonores et écrits, accompagnés d'illustrations. Ces documents font l'objet d'une courte activité de compréhension globale intitulée « C'est clair ? ». Ils permettent aux apprenants de réagir oralement au sujet abordé en leur donnant l'occasion de s'exprimer. La rubrique « Parlons-en ! » peut servir de prétexte pour l'enseignant, à un premier échange de nature interculturelle. Les documents servent également de contexte à l'étude d'un acte de parole et, éventuellement, d'un point grammatical. Des activités de réemploi sont proposées pour chaque point de langue-culture abordé ainsi qu'une activité de production orale ou écrite permettant aux apprenants d'utiliser les éléments acquis dans l'unité.

8.3. 3^e double page : Découvrir

Pour compléter l'apprentissage, cette partie de l'unité propose également des documents sonores et écrits, accompagnés d'illustrations. Ces documents font, comme dans la double page précédente, l'objet d'une courte activité de compréhension globale intitulée « C'est clair ? ».

Les documents servent de contexte à la présentation de points de langue-culture : actes de parole et éventuellement, structures grammaticales. Des activités de réemploi sont à nouveau proposées intitulées « S'entraîner ». Une rubrique « Point culturel » se trouve à la

fin de cette double page. Elle est liée aux éléments culturels présents dans les documents oraux et écrits, elle peut servir de déclencheur à un échange interculturel.

8.4. 4^e double page : Produire

Ces deux pages sont réservées à la production individuelle : une page pour la production écrite, intitulée « Écrire », et une page pour la production orale, intitulée « Parler ».

Ces activités de production demandées à l'apprenant sont guidées et lui permettent de travailler, avec les trames proposées, de manière autonome.

Selon les auteurs de la méthode, le document sonore proposé dans la partie « Parler », ne sert pas seulement de support à la production orale mais il est également exploité :

- dans une activité de compréhension ;
- dans des activités de phonétique qui portent essentiellement sur les caractéristiques suprasegmentales de la langue.

8.5. 5^e double page : S'entraîner

Cette double page offre des activités de réemploi pour les éléments de langue- culture (en grammaire, lexique et communication) étudiés dans l'unité. Les activités sont toujours courtes et très ciblées. Des tableaux de synthèses présentent les éléments étudiés.

8.6. 6^e double page : Tâche

Ces deux pages sont réservées à la conduite de la tâche qui a pour objectif de reprendre le thème de chaque unité et d'utiliser des éléments de langue culture étudiés dans des activités individuelles et en groupes.

La tâche s'organise en quatre étapes : découverte, réflexion, écriture et échange.

8.7. 7^e double page : Francophonies

D'après les auteurs de la méthode, la culture n'est pas seulement présente dans cette double page « Francophonies » mais aussi à chaque page de Latitudes 3 « Chaque mot, chaque image et chaque enregistrement sont la source d'une découverte culturelle que l'enseignant peut exploiter, même s'ils ont pour vocation première un enrichissement sociolinguistique » (Lainé et Pouchin, 2010 : 5).

L'apport d'éléments culturels est le seul objectif des documents écrits ou oraux proposés dans ces deux pages. Ces documents s'appuient sur le thème de l'unité et proposent deux activités de compréhension écrite ou orale.

9. Observation sur la méthode et la manière de d'utiliser « Latitudes » dans l'enseignement au Yémen

Nous signalons que l'ensemble des départements de français au Yémen utilisent les deux premiers niveaux de la méthode « Latitudes ». seul le département de de la faculté des lettres à l'université de Sana'a se sert du troisième niveau de la méthode.

Latitudes est une méthode utilisée depuis peu au Yémen par rapport à la méthode communicative le « Nouveau Sans Frontières » utilisée au Yémen depuis plus de 20 ans. La méthode « Latitudes » se caractérise par ses objectifs et ses contenus définis dans le plus grand respect des recommandations du CECR :

1- Implication de l'apprenant par les stratégies et les activités proposées qui visent à le rendre conscient et responsable de son apprentissage et le mener vers une autonomisation. Ces stratégies et activités se traduisent de la manière suivante :

- la pédagogie de la découverte ; l'apprenant est actif et découvre lui-même les règles de fonctionnement de la langue à travers son apprentissage basé sur l'observation, la réflexion, le réemploi, la systématisation et la production.
- les travaux de groupes ; l'apprenant peut confronter ses idées à celles des autres apprenants, construire son apprentissage, découvrir diverses manières d'appréhender la langue-culture et développer des compétences individuelles de partage et de collaboration, etc.
- l'évaluation et l'autocorrection.

2. l'approche actionnelle qui considère avant tout l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés.

3. Interculturalité

Pour évoquer la pluralité des langues et des cultures, « Latitudes » examine les particularités de l'Union européenne, de la francophonie, de la France d'Outre-mer, des diverses habitudes de vie en matière de loisirs, de relations aux autres, de rapport à la nature, etc.

« Latitudes » est très riche au niveau des documents culturels sonores ou écrits. Elle est également riche en activités concernant la compréhension et l'expression orales, la compréhension écrite et la phonétique qui permettent à l'apprenant de réagir, de s'exprimer et de pratiquer la langue française.

D'après un intervenant en expression et en compréhension orales du département de français de l'université de Dhamar, « la méthode « Latitudes » présente l'intérêt d'être interactif et sollicite une participation active des étudiants. Elle aborde des phénomènes de sociétés actuels. Elle permet également une approche culturelle de la France mais aussi des pays francophones ».

Cependant, les activités proposées pour l'expression écrite surtout celles de la rédaction libre ne sont pas suffisantes par rapport aux activités de compréhension et d'expression orales. La plupart des assistants surtout ceux qui enseignent l'expression écrite constate que la méthode « Latitudes » n'est pas assez pertinente pour notre public yéménite notamment ce domaine car la majorité des activités proposées sont orientées et axées sur des situations assez restreintes : application de certaines règles grammaticales ou l'utilisation du lexique mentionné dans les unités. Les questions libres y occupent également une place réduite.

Tout comme dans la méthode « Nouveau Sans Frontières », l'apprentissage de la grammaire dans la méthode « Latitudes » est aussi limité par le peu d'exemples qui illustrent les règles grammaticales. L'apprenant pour comprendre la totalité d'une règle de grammaire doit faire des recherches supplémentaires dans d'autres livres que le manuel utilisé.

En ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire, nous constatons que ce n'est pas seulement la méthode « Latitudes » qui est mal adaptée à notre public qui se trouve en difficulté surtout en troisième et en quatrième années¹⁶¹ mais il y a plusieurs autres raisons parmi lesquelles :

- la majorité des enseignants se limite à l'application étroite de ce qu'il y a dans les manuels.
- les manuels utilisés pour l'enseignement du français dans la plupart des départements de français sont seulement les deux premiers niveaux de la méthode « Latitudes ».

¹⁶¹ Dans ces deux dernières années de cursus, les apprenants, commencent à étudier d'autres matières telles que la civilisation, la littérature, la linguistique, la traduction etc. dans lesquelles ils trouvent des constructions grammaticales complexes ainsi que des règles qu'ils n'ont jamais vues ni étudiés.

- les livres, dictionnaires et autres supports pédagogiques nécessaires à l'apprentissage de la langue manquent cruellement à l'université de Dhamar.

- certains enseignants de grammaire malgré leur utilisation d'autres supports que la méthode utilisée, n'enseignent pas selon les besoins des apprenants. Ils se restreignent dans leur enseignement sur la progression grammaticale abordée dans la méthode.

De même pour l'enseignement d'autres matières telles que la phonétique, l'oral et la compréhension, cette méthode pourrait être pertinente pour un public européen ou similaire mais pour notre public yéménite elle est mal adaptée et ce pour plusieurs raisons :

- la plupart des apprenants de notre département n'ont pas d'ordinateur ou de lecteur de CD pour utiliser les CD audio inclus dans la méthode.

- certains n'ont pas accès à Internet pour consulter le site de la méthode en particulier ceux qui habitent à la campagne.

- les coupures fréquentes d'électricité.

Annexe 6 : Questionnaire pour les étudiants

Chers étudiants ;

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'une recherche scientifique (thèse de doctorat) dont le titre est « *Contribution à une étude des dysfonctionnements morphosyntaxiques en français, chez un groupe d'enseignants et d'étudiants yéménites* ».

Elle vise à rechercher et à analyser les erreurs les plus courantes commises par les étudiants et enseignants yéménites en français afin de ;

- découvrir les causes et l'origine de ces erreurs ;

- pouvoir apporter des solutions adéquates et utiles aux professeurs et étudiants pour remédier à ces erreurs.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

1- Age

2- Sexe. M F

3- Situation familiale; Célibataire. Marié

4-Lieu de résidence de la famille

Campagne, ville

Le nom de votre ville ou région est

5-Lieu de résidence durant les études :

Campagne, ville

6- Exercez-vous un travail simultanément à vos études ; oui, non

Si oui quel travail.....

7 - Profession du père ;.....

8 - Si vous avez besoin d'acheter des fournitures pour vos études, vous trouvez l'argent ;

Difficilement sans trop de difficultés facilement

9 - Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est

10 - Niveau atteint en langue arabe (langue officielle) ;

Excellent, très bon, bon, passable, faible

11- pratiquez – vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?

Oui non

Si oui, laquelle

Niveau atteint dans cette autre langue ;

Excellent, très bon, bon, passable, faible

12 – parmi les langues étudiées, quelles sont les matières qui vous paraissent les plus difficiles :

| langues / matières | Expression écrite | Grammaire | Vocabulaire |
|--------------------|-------------------|-----------|-------------|
| Arabe | | | |
| Anglais | | | |
| Français | | | |

13- Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ;

Débutant faux débutant moyen bon

En ce qui concerne la langue française

14 – quelles ont été vos motivations :

- J'aime la langue française
- À la suite d'un conseil
- Langue nouvellement enseignée au Yémen
- Dans le but de trouver facilement un emploi
- Autres précisez :

- 1-
- 2-
- 3-

15- Votre situation universitaire en 4^{ème} année :

- Succès dans l'ensemble des disciplines enseignées
- Échec dans certaines disciplines
- Redoublement.

Si vous avez coché la case 2 ou 3 quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué?

.....
.....

16 – Quand vous écrivez un texte en français ;

- Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français
- Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français
- Vous écrivez directement en français sans passer par l'arabe

17 - Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

- La construction des phrases et la grammaire
- Le choix des mots
- Le manque de vocabulaire

18 - Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez?

.....

19 - Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous le dictionnaire ?

Oui non

Si oui : Systématiquement

Souvent

Quelque fois

Rarement

20 -Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

La prononciation.

La prononciation, le genre et le nombre.

La prononciation, le genre, le nombre et l'utilisation.

Le sens.

21-Quel genre de dictionnaire utilisez – vous ?

| | | |
|-----|-----------------------------|--|
| 1 - | Français/français | |
| 2- | Français/arabe | |
| 3- | Arabe/français | |
| 4- | Français, français/arabe | |
| 5- | Je n'ai pas de dictionnaire | |

22 - Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?

.....

23 -Votre apprentissage du français repose principalement sur :

A- les cours dispensés à l'Université

B- les cours dispensés à l'Université et d'autres enseignements

Si vous choisissez (B) les autres enseignements. Précisez ;

1-.....

2-.....

3-.....

24 - Dans le cadre du travail personnel ;

Vous limitez- vous aux cours que vous avez ?

Vous faites des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports ;

Oui non

Si oui vous le faites : Toujours

Souvent

Quelques fois

Rarement

25 - Quotidiennement combien de temps consacrez –vous à votre travail personnel ;

De 1 à 3 heures

De 3 à 5 heures

5 heures et plus

26 - Ecrivez-vous en français ;

À la demande du professeur

De vous-même

Les deux

27 - Avec vos camarades parlez-vous ? Français Arabe

28 - Le français vous paraît-il une langue ? Difficile Facile

Pourquoi ?

.....
.....
.....

29 - Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous ?

.....
.....
.....

30 - Quelle difficulté rencontrez-vous dans l'apprentissage du français ?

.....
.....
.....

31- Qu'est-ce qui vous manque pour bien parler et écrire en français ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

32 - Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose ?

.....
.....
.....

33 - Y a-t-il d'autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez me faire part ;

.....
.....
.....
.....
.....

Merci beaucoup
Le chercheur

Annexe 7 : Questionnaire pour les enseignants

Chers enseignants ;

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'une recherche scientifique (thèse de doctorat) dont le titre est « *Contribution à une étude des dysfonctionnements morphosyntaxiques en français, chez un groupe d'enseignants et d'étudiants yéménites* ».

Elle vise à rechercher et à analyser les erreurs les plus courantes commises par les étudiants et enseignants yéménites en français afin de ;

- découvrir les causes et l'origine de ces erreurs ;

- pouvoir apporter des solutions adéquates et utiles aux professeurs et étudiants pour remédier à ces erreurs.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

1- Age

2- Sexe. M F

3- Situation familiale; Célibataire. Marié

4-Lieu de résidence de la famille

Campagne, ville

Le nom de votre ville ou région est

5-Lieu de résidence durant les études :

Campagne, ville

6- Exerciez – vous un travail simultanément à vos études ; oui, non

Si oui quel travail.....

7- Profession du père ;.....

8 - Si vous aviez besoin d'acheter des fournitures pour vos études, vous trouviez l'argent ;

Difficilement sans trop de difficultés facilement

9 - Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est

10 - Niveau atteint en langue arabe (langue officielle) ;

Excellent, très bon, bon, passable, faible

11 - pratiquez – vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?

Oui non

Si oui, laquelle

Niveau atteint dans cette autre langue ;

Excellent, très bon, bon, passable, faible

12 – parmi les langues étudiées, quelles sont les matières qui vous paraissent les plus difficiles :

| langues matières | Expression écrite | Grammaire | Vocabulaire |
|---------------------|-------------------|-----------|-------------|
| Arabe | | | |
| Anglais | | | |
| Français | | | |

13- Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ;

Débutant faux débutant moyen bon

En ce qui concerne la langue française

14 – quelles ont été vos motivations :

- J'aime la langue française
- À la suite d'un conseil
- Langue nouvellement enseignée au Yémen
- Dans le but de trouver facilement un emploi
- Autres précisez :

1-

2-

3-

15- Votre situation universitaire durant les quatre années d'étude du français :

Succès dans l'ensemble des disciplines enseignées

Échec dans certaines disciplines

Si vous avez coché la case 2 quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué ?

.....
.....

16 – Quand vous écrivez un texte en français ;

Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français

Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français

Vous écrivez directement en français sans passer par l'arabe

17 - Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

La construction des phrases et la grammaire

Le choix des mots

Le manque de vocabulaire

18 - Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?

.....

19 - Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous le dictionnaire ?

Oui non

Si oui : Systématiquement

Souvent

Quelques fois

Rarement

20 - Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

La prononciation.

- La prononciation, le genre et le nombre.
- La prononciation, le genre, le nombre et l'utilisation.
- Le sens.

21- Quel genre de dictionnaire utilisez – vous ?

| | | |
|-----|-----------------------------|--|
| 1 - | Français/français | |
| 2- | Français/arabe | |
| 3- | Arabe/français | |
| 4- | Français, français/arabe | |
| 5- | Je n'ai pas de dictionnaire | |

22- Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?

.....

23 -Votre apprentissage du français reposait principalement sur :

A- les cours dispensés à l'Université

B- les cours dispensés à l'Université et d'autres enseignements

Si vous choisissez (B) les autres enseignements. Précisez ;

1-.....

2-.....

3-.....

24 -Dans le cadre du travail personnel ;

Vous limitiez- vous aux cours que vous aviez ?

Vous faisiez des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports ;

Oui non

Si oui vous le faisiez : Toujours

Souvent

Quelque fois

Rarement

25 - Quotidiennement combien de temps consacriez –vous à votre travail personnel ;

- De 1 à 3 heures
- De 3 à 5 heures
- 5 heures et plus

36 - Ecrivez-vous en français ;

- À la demande du professeur
- De vous-même
- Les deux

27- Avec vos camarades parlez-vous ? Français Arabe

28 - Le français vous paraît-il une langue ? Difficile Facile

Pourquoi ?

.....

.....

.....

29 - Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous ?

.....

.....

.....

30 - Quelle difficulté avez – vous rencontrée dans l'apprentissage du français ?

.....

.....

.....

31- Qu'est-ce qui vous manquait pour bien parler et écrire en français ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

32 - Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose ?

.....
.....
.....

33 - Y a-t-il d'autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez me faire part ;

.....
.....
.....
.....
.....

Merci beaucoup

Le chercheur

Annexe 8 : Des copies des réponses des informateurs aux questionnaires

Etudiant N° 8 :

(8)

Questionnaire

Chers étudiants :

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'une recherche scientifique (thèse de doctorat) dont le titre est <<Contribution à une étude des dysfonctionnements morphosyntaxiques en français, chez un groupe d'enseignants et d'étudiants yéménites>>.

Elle vise à rechercher et à analyser les erreurs les plus courantes commises par les étudiants et enseignants yéménites en français afin de :

- découvrir les causes et l'origine de ces erreurs;
- pouvoir apporter des solutions adéquates et utiles aux professeurs et étudiants pour remédier à ces erreurs.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

1- Age 21.....

2- Sexe. M F

3- Situation familiale; Célibataire. Marié

4- Lieu de résidence de la famille
 Campagne, ville
Le nom de votre ville ou région est Dhovanax.

5- Lieu de résidence durant les études :
 Campagne, ville

6- vous travaillez à côté de vos études oui, non
Si oui quel métier

7 - Profession du père: un employé

8 - Si vous avez besoin d'acheter quelques choses pour vos études, vous trouvez l'argent;
 Difficilement sans trop de difficultés facilement

9 - Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est l'arabe.....

10 - Niveau atteint en langue arabe (langue officielle);
 Excellent, très bien, bien, passable, faible

1

11- pratiquez – vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?

Oui non

Si oui, laquelle

Niveau atteint dans cette autre langue:

Excellent, très bien, bien, passable, faible

12 – parmi les langues étudiées, quelles sont celles qui vous paraissent les plus difficiles :

| langues | matières | Expression écrite | Grammaire | Vocabulaire |
|----------|----------|-------------------|-----------|-------------|
| Arabe | | | | |
| Anglais | X | X | X | X |
| Français | X | X | X | X |

13- Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était :

Débutant faux débutant moyen bon

En ce qui concerne la langue française

14 – quelles ont été vos motivations :

- J'aime la langue française
 À la suite d'un conseil
 Langue nouvellement enseignée au Yémen
 Dans le but de trouver facilement un emploi
 Autres précisez :

1-

2-

3-

15- Votre situation universitaire en 4^{ème} année :

- Succès dans l'ensemble des disciplines enseignées
 Échec dans certaines disciplines
 Redoublement.

Si vous avez coché la case 2 ou 3 quelles sont les disciplines (matières) auxquelles vous avez échoué?

.....

16 – Quand vous écrivez un texte en français :

- Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français
 Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français
 Vous écrivez directement en français sans penser en arabe

17 - Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

- La construction des phrases et la grammaire
 Le choix des mots
 Le manque de vocabulaire

18 - Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez?

..... *Non, toujours pas*

19 - Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous le dictionnaire ?

Oui non

Si oui : Systématiquement

Souvent

Quelque fois

Rarement

20 - Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

Prononciation

Prononciation, genre et nombre

Prononciation genre, nombre et utilisation

Sens.

21 - Quel genre de dictionnaire utilisez – vous ?

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1 - Français/français | <input type="checkbox"/> |
| 2 - Français/arabe | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3 - Arabe/français | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4 - Français, français/arabe | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5 - Je n'ai pas de dictionnaire | <input type="checkbox"/> |

22 - Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire?

..... *Quelque fois*

23 - Votre apprentissage du français repose principalement sur :

A-les cours dispensés à l'Université

B-les cours dispensés à l'Université et autres enseignements

Si vous choisissez (B) les autres enseignements. Précisez :

1-.....

2-.....

3-.....

24 - Dans le cadre du travail personnel;

Vous limitez- vous aux cours que vous avez?

Vous faites des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports ;

Oui non

Si oui vous le faites :

Toujours

Souvent

Quelque fois

Rarement

25 - Quotidiennement combien de temps consacrez –vous à votre travail personnel;

De 1 à 3 heures

De 3 à 5 heures

5 heures et plus

26 - Ecrivez-vous en français;

- À la demande du professeur
 De vous-même
 Les deux

27 - Avec vos camarades parlez-vous? Français Arabe

28 - Le français vous paraît-il une langue? Difficile Facile
Pourquoi?

Difficile... à cause des professeurs et des matières qui sont difficile
comme la littérature
~~Facile aussi à cause des professeurs et des matières~~

29 - Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous?

... peut être à cause de l'oubli, c'est à dire on oublie des synonymes
et des vocabulaires.

30 - Quelle difficulté rencontrez-vous dans l'apprentissage du français ?

... 1- Des professeurs... 2- charge des professeurs... dans un terme.
... 3- l'oubli est le plus difficile dans l'étude.

31 - Qu'est-ce qui vous manque en français pour bien parler et écrire?

... Je manque en français pour bien parler et écrire, l'encouragement
pendant la parole, des vocabulaires et des sons et des informations.

32 - Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose?

... Non, je ne peut pas décrire ce que je ressente quand je ne
comprend pas quelque chose.

33 - Autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez faire part :

... Il n'y a pas.

Merci beaucoup
Le chercheur

Enseignante N° 4 :

Je suis enseignante à l'école de Al-wehdah (4)

Questionnaire

Chers enseignants :

Cette enquête est réalisée dans le cadre d'une recherche scientifique (thèse de doctorat) dont le titre est <<Contribution à une étude des dysfonctionnements morphosyntaxiques en français, chez un groupe d'enseignants et d'étudiants yéménites>>.

Elle vise à rechercher et à analyser les erreurs les plus courantes commises par les étudiants et enseignants yéménites en français afin de ;

- découvrir les causes et l'origine de ces erreurs;
- pouvoir apporter des solutions adéquates et utiles aux professeurs et étudiants pour remédier à ces erreurs.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui sera confidentiellement exploité.

1- Age30.....ans.....

2- Sexe. M F

3- Situation familiale: Célibataire. Marié

4-Lieu de résidence de la famille
 Campagne, ville
Le nom de votre ville ou région est .*Dhamar.*

5-Lieu de résidence durant les études :
 Campagne, ville

6- vous travailliez à côté de vos études oui, non
Si oui quel métier

7- Profession du père: *professeur...*

8 - Si vous aviez besoin d'acheter quelques choses pour vos études, vous trouviez l'argent;
 Difficilement sans trop de difficultés facilement

9 - Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est *Dhamaricien...*

10 - Niveau atteint en langue arabe (langue officielle):
 Excellent, très bien, bien, passable, faible

1

11 - pratiquez - vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?

Oui non

Si oui, laquelle *l'anglais*

Niveau atteint dans cette autre langue;

Excellent, très bien, bien, passable, faible

12 - parmi les langues étudiées, quelles sont celles qui vous paraissent les plus difficiles :

| langues / matières | Expression écrite | Grammaire | Vocabulaire |
|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Arabe | | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Anglais | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Français | | <input checked="" type="checkbox"/> | |

13- Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ;

Débutant faux débutant moyen bon

En ce qui concerne la langue française

14 - quelles ont été vos motivations :

- J'aime la langue française
 À la suite d'un conseil
 Langue nouvellement enseignée au Yémen
 Dans le but de trouver facilement un emploi
 Autres précisez :

1-
2-
3-

15- Votre situation universitaire durant les quatre années d'étude en français :

- Succès dans l'ensemble des disciplines enseignées
 Échec dans certaines disciplines

Si vous avez coché la case 2 quelles sont les disciplines (matières) auxquelles vous avez échoué? -

J'ai échoué... à l'expression écrite... et aux... grammaire.....

16 - Quand vous écrivez un texte en français ;

- Vous pensez en arabe puis vous traduisez en français
 Vous écrivez d'abord en arabe puis vous traduisez en français
 Vous écrivez directement en français sans penser en arabe

17 - Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

- La construction des phrases et la grammaire
 Le choix des mots
 Le manque de vocabulaire

18 - Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez?

... Oui

19 - Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous le dictionnaire ?

Oui non

Si oui : Systématiquement
 Souvent
 Quelque fois
 Rarement

20 -Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

Prononciation
 Prononciation, genre et nombre
 Prononciation genre, nombre et utilisation
 Sens.

21-Quel genre de dictionnaire utilisez – vous ?

| | | |
|----|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1- | Français/français | |
| 2- | Français/arabe | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3- | Arabe/français | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4- | Français, français/arabe | |
| 5- | Je n'ai pas de dictionnaire | |

22- Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire?

... Oui

23 -Votre apprentissage du français reposait principalement sur :

A-les cours dispensés à l'Université

B-les cours dispensés à l'Université et autres enseignements

Si vous choisissez (B) les autres enseignements. Précisez ;

1-.....

2-.....

3-.....

24 -Dans le cadre du travail personnel;

Vous limitiez- vous aux cours que vous avez?

Vous faites des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports ;

Oui non

Si oui vous le faites : Toujours

Souvent

Quelque fois

Rarement

25 - Quotidiennement combien de temps consacriez –vous à votre travail personnel;

De 1 à 3 heures

De 3 à 5 heures

5 heures et plus

36 - Ecrivez-vous en français;

- À la demande du professeur
 De vous-même
 Les deux

27- Avec vos camarades parlez-vous? Français Arabe

28 - Le français vous paraît-il une langue? Difficile Facile
Pourquoi?

Le français est facile parce que j'aime beaucoup cette langue et elle est une langue nouvelle enseignée au Yémen.

29 - Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous?

Parce que je trouve que la grammaire est difficile pour cela je ne peut pas écrire les phrases.

30 - Quelle difficulté avez - vous rencontré dans l'apprentissage du français ?

Je rencontre des difficultés à la compréhension orale et à la grammaire.

31- Qu'est-ce qui vous manquez en français pour bien parler et écrire?

On a besoin de lire des livres, d'écrire des textes et de comprendre la phonétique.

32 - Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose?

Je suis honteuse et triste.

33 - Autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez faire part ;

Non

Merci beaucoup
Le chercheur

Annexe 9 : La classification des réponses des étudiants au questionnaire

1- Âge :

2- Sexe :

A- Masculin.

B- Féminin

3- Situation familiale ;

A- Célibataire.

B- Marié

4- Lieu de résidence de la famille ;

A- Campagne

B- Ville

Le nom de votre ville ou région est : 1- Dhamar

2- Shayra

3- Otmah

4- Alwashel

5- Yarim

6- Alhada'a

7- Taïz

5- Lieu de résidence durant les études :

A- Campagne

B- Ville

6- Exercez-vous un travail simultanément à vos études ;

A- Oui

B- Non

7- Si oui quel travail ;

- A- Vendeur
- B- Tapissier
- C- Paysan

8- Profession du père ;

- A- Employé
- B- Médecin
- C- Ouvrier
- D- Officier – militaire
- E- Paysan
- F- Commerçant
- G- Enseignant
- H- Général
- I- Agent de police
- J- Policier
- K- Facteur proposé au courrier
- L- Chef de tribu
- M- Retraité
- N- Décédé

9- Si vous avez besoin d'acheter des fournitures pour vos études, vous trouvez l'argent;

- A- Difficilement
- B- Sans trop de difficultés
- C- Facilement

10 - Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est ;

- A- L'arabe yéménite de Dhamar (le dialecte Dhamarien)
- B- L'arabe yéménite de Autmah (le dialecte d'Autmah)
- C- L'arabe yéménite de Taïz (le dialecte Taïzien)

11 - Niveau atteint en langue arabe (langue officielle) ;

A- Excellent

B- Très bon

C- Bon

D- Passable

E- Faible

12- Pratiquez – vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?

A- Oui

B- Non

13- Si A(oui) , laquelle et quel est le niveau atteint dans cette autre langue ;

A- L'Anglais ; 1- Excellent 2- Très bon 3- Bon 4- Passable 5- Faible

B- Le turc

14 – Parmi les langues étudiées, quelles sont les matières qui vous paraissent les plus difficiles ?

A- Expression écrite arabe

B- Expression écrite française

C- Expression écrite anglaise

D- Grammaire arabe

E- Grammaire française

F- Grammaire anglaise

G- Vocabulaire arabe

H- Vocabulaire français

I - Vocabulaire anglais

15- Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ;

A- Débutant

B- Faux débutant

C- Moyen

D- Bon

En ce qui concerne la langue française

16 – Quelles ont été vos motivations :

- A- J'aime la langue française
- B- À la suite d'un conseil
- C- Langue nouvellement enseignée au Yémen
- D- Dans le but de trouver facilement un emploi
- E- J'avais quelques bases de la langue
- F- La langue française est actuellement en vogue
- G- C'était le choix de ma famille

17- Votre situation universitaire en 4^{ème} année :

- A- Succès dans l'ensemble des disciplines enseignées
- B- Échec dans certaines disciplines
- C- Redoublement

18- Si vous avez coché B, Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué ?

- A- L'expression écrite
- B- Techniques d'expression écrite
- C- La grammaire
- D- La littérature

19- Si vous avez coché C ; Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué ?

- A- L'expression écrite
- B- La grammaire

20 – Quand vous écrivez un texte en français ;

- A- Vous pensez en arabe et puis vous traduisez en français.
- B- Vous écrivez d'abord en arabe et puis vous traduisez en français.
- C- Vous écrivez directement en français sans penser en arabe.

21 - Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

A- La construction de phrases et la grammaire

B- Le choix des mots

C- Le manque de vocabulaire

22 - Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?

A- Oui, Toujours

B- Oui, souvent

C- Oui, quelque fois

D- Oui, mais avec un peu de confusion

E – Non, je ne le connais pas toujours

23 - Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous le dictionnaire ?

A- Oui

B- Non

24- Si oui :

A- Systématiquement

B- Souvent

C- Quelques fois

D- Rarement

25 - Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

A- La prononciation

B- la prononciation, le genre et le nombre

C- La prononciation, le genre, le nombre et l'utilisation

D- Le Sens

26- Quel genre de dictionnaire utilisez – vous ?

A- Français / Français

B- Français / Arabe

C- Arabe / Français

D- Français / Français / Arabe

E- Je n'ai pas de dictionnaire

27 - Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?

A- Oui, toujours

B- Oui, souvent

C- Oui, quelquefois

D- Oui, rarement

E- Oui

F- Oui, j'évite beaucoup de phrases parce que je ne sais pas les écrire

28 - Votre apprentissage du français repose principalement sur :

A- Les cours dispensés à l'Université

B- Les cours dispensés à l'Université et d'autres enseignements

29- Si vous choisissez (B) les autres enseignements quels sont-ils ?

A- Des cours de français au centre culturel français à Sana'a

30 -Dans le cadre du travail personnel ;

A- Vous vous limitez aux cours que vous avez

B- Vous faites des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports

31- Si oui (B) vous le faites :

A- Toujours

B- Souvent

C- Quelque fois

D- Rarement

32 - Quotidiennement combien de temps consacrez –vous à votre travail personnel ;

A- De 1 à 3 heures

B- De 3 à 5 heures

C- 5 heures et plus

33 - Ecrivez-vous en français ;

A- À la demande du professeur

B- De vous-même

C- Les deux

34 - Avec vos camarades parlez-vous ?

A- Français

B- Arabe

35 - Le français vous paraît-il une langue ?

A- Difficile

B- Facile

36- Si (A) Pourquoi ?

A- À cause de la difficulté de l'oral.

B- À cause de la difficulté de l'expression écrite.

C- Parce que l'enseignement n'est pas très bien fait.

D- À cause du manque de professeurs compétents.

E – Parce que le français est une langue nouvellement enseignée au Yémen.

F- À cause de la différence de prononciation des professeurs.

G- Parce que nous n'avons pas assez d'heures de cours.

H- Parce que les professeurs ne travaillent pas assez.

I- À cause du manque de professeurs dans notre département.

J - À cause de matières difficiles comme la littérature.

K- À cause de la difficulté de l'orthographe.

L- À cause de l'oubli du vocabulaire surtout quand on doit parler.

M- À cause de la difficulté de lire.

N- À cause du manque de références (livres, méthodes etc.).

O- À cause de nos traditions qui nous empêchent de regarder les chaînes françaises telle que TV5.

P- À cause du manque de connaissance linguistique.

Q- À cause du manque de pratique de la langue soit au département avec les collègues soit à la maison.

R- À cause de la difficulté à prononcer.

S- À cause de la difficulté du choix de lexique.

T- À cause de la difficulté de la grammaire.

U- À cause de la difficulté de conjugaison des verbes.

V- Parce que je ne l'ai pas étudié au lycée.

W- Parce que le français est une langue difficile et elle a besoin d'un grand effort pour la pratiquer.

X- Parce que l'enseignement de la grammaire est insuffisant.

37- Si (B) Pourquoi ?

A- Elle est facile s'il y a de bons professeurs.

B- Parce que j'ai l'habitude de lire de 2 à 3 heures par jour.

C- Je la trouve facile mais je ne la pratique pas et il faut avoir un dictionnaire pour chercher le vocabulaire.

D- Parce que je suis bien à l'écrit et à l'oral.

E- Parce que je la trouve très proche de l'arabe.

F- Elle est facile mais l'étudier est difficile.

G- Parce que la grammaire du français est facile.

H- Parce que je commence à découvrir mes erreurs et à les éviter.

I- Parce que j'aime beaucoup la langue française et que c'est une langue vivante dans le monde.

J- La langue française est facile mais la méthode utilisée au département est difficile.

38 - Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous ?

A- À cause de la vitesse à l'écriture parce qu'il faut écrire vite.

B- À cause du manque de temps consacré aux activités d'expression écrite.

C- À cause de la fatigue.

D- Je pense une autre fois et je réécris.

E- Parce que je ne comprends pas la grammaire et que chaque professeur explique de façon différente.

F- Parce que je n'aime plus la langue française.

G- Parce que j'ai des difficultés à l'oral et à l'écrit.

H- À cause de la mauvaise compréhension des consignes.

I- À cause de la difficulté à retenir.

J- Quand je fais des erreurs, je demande l'aide au professeur ou à mes collègues ou tout autre personne.

K- Parce que j'ai des difficultés à l'écrit surtout dans la construction des textes.

L- À cause du manque de vocabulaire.

- M- À cause du manque de manuels qui aident à améliorer le niveau des étudiants.
- N- À cause du manque de concentration et de la confusion du sens des mots.
- O- À cause du manque de pratique de la langue.
- P- À cause du problème du choix des mots.
- Q- Parce que je ne connais pas l'utilisation correcte des temps et de règles grammaticales du français.
- R- À cause du manque d'aide de la part des enseignants.
- S- À cause du manque d'apprentissage du français.
- T- Parce que je suis souvent absent et que je n'ai pas assez de temps pour étudier.
- U- Parce que j'éprouve des difficultés dans la construction des phrases et dans l'utilisation de la grammaire.
- V- Parce que je ne comprends pas mes erreurs ni leurs causes.
- W- À cause du manque de professeurs compétents.
- X- À cause du manque de dictionnaires.
- Y- À cause de la différence entre la langue française et la langue arabe.
- Z- À cause de la peur et je ne comprends pas les professeurs.

39 - Quelle difficulté rencontrez-vous dans l'apprentissage du français ?

- A- La pénurie de bons professeurs.
- B- Le manque d'encouragement des professeurs.
- C- La mémorisation des cours enseignées sans les comprendre.
- D- L'expression et la compréhension orales.
- E- Difficulté de la littérature
- F- Difficulté de la prononciation.
- G- Difficulté de l'expression écrite.
- H- Le style des professeurs.
- I- Le problème de la difficulté à retenir.
- J- Le changement des professeurs.
- K- Le problème d'argent.
- L- la grammaire surtout les temps et la conjugaison des verbes.
- M- Le manque de dictionnaires.
- N- Le fait d'avoir des professeurs français dès la première année car la communication

était difficile.

- O- L'utilisation syntaxique de certains verbes et la confusion d'utilisation de quelques prépositions.
- P- Le manque de pratique de la langue.
- Q- La construction des phrases.
- R- Le manque d'encouragement de la famille pour mes études.
- S- Le manque de vocabulaire.
- T- Le choix des mots.
- U- Le manque de références.
- V- Le manque de matériel nécessaire qui nous aide à approfondir nos connaissances.
- W- La grammaire.
- X- Tout est difficile en français.
- Y- On n'a pas de problème.
- Z- Sans réponse.

40- Qu'est-ce qui vous manque pour bien parler et écrire en français ?

- A- La pratique de la langue avec les autres.
- B- L'attention durant l'écriture en français.
- C- La pratique de l'expression écrite.
- D- Le courage.
- E- Les professeurs compétents.
- F- Les dictionnaires français/français.
- G- Le vocabulaire.
- H- Les informations qui me permettront de comprendre.
- I- L'argent pour acheter des dictionnaires et des cassettes.
- J- Regarder les chaînes télévisées françaises afin d'entendre le français parlé.
- K- Les moyens technologiques comme l'Internet.
- L- Les professeurs arabophones pour enseigner surtout en première année.
- M- Une équipe pédagogique qui s'intéresse plus à l'expression écrite.
- N- Du matériel pédagogique.
- O- La bonne utilisation des mots selon leur sens.
- P- Que les professeurs s'intéressent à mes fautes et les corrigent.
- Q- Une bonne compétence à l'écrit.
- R- La bonne prononciation.

- S- La conjugaison des verbes.
- T- Les références pour lire et écouter la langue à la maison.
- U- Une bonne compétence à l'utilisation des règles grammaticales.
- V- Des professeurs français pour toutes les matières pour pratiquer la langue avec eux.
- W- De ne pas changer les professeurs et la prononciation doit être la même chez tous les professeurs.
- X- Enseigner l'écrit sans retour à l'oral. .

41 - Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose ?

- A- Oui, souvent.
- B- Je demande à mes amies ou au professeur.
- C- Je me sens triste.
- D- Je me déteste.
- E- Faible.
- F- Nerveux.
- G- Timide.
- H- Non je ne peux pas décrire ce que je ressens quand je ne comprends pas.
- I- Non j'essaie une autre fois de comprendre la leçon.
- J- Je ressens que j'ai perdu 4 années d'étude sans intérêt.
- K- Je me sens confus, tendu, un état difficile à décrire.
- L- Je ressens qu'il faut connaître la culture et la civilisation française pour comprendre parfaitement le français.
- M- Oui, j'espère savoir un jour écrire et bien prononcer le français.
- N- Oui, je peux le décrire.
- O- Malheureux.
- P- Désespéré.
- Q- Je ressens que je ne suis pas un bon étudiant.
- R- J'essaie de chercher des informations qui me permettront de comprendre.
- S- Je ressens que je ne connais pas la langue.
- T- J'essaie de traduire et de comprendre certains éléments.
- U- Déprimée parce que j'ai perdu 4 années d'études sans intérêt.
- V- Non souvent.
- W- Sans réponse.

42 - Y a-t-il d'autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez me faire part ;

A- Oui.

B- Non.

C- Sans réponse.

43- Si (A) ce sont les suivants ;

A- je souhaite bien comprendre les leçons avant de les mémoriser (apprendre par cœur).

B- Toujours pratiquer le français.

C- L'enseignement doit être excellent à l'université à partir de la première année d'étude.

D- Je souhaite que le français soit enseigné dans toutes les écoles pour avoir un poste d'enseignant de français.

E- Je voudrais voyager en France pour bien apprendre et pratiquer la langue avec des français.

F- Les professeurs de français doivent varier leurs façons d'enseigner et ils ne doivent pas faire de distinction de différence entre les étudiants.

G- Merci beaucoup de nous permettre de nous prononcer librement.

H- Je remercie celui qui veut trouver des solutions à nos problèmes.

I- Il faut faire des efforts pour bien s'exprimer.

J- Le manque de motivation est l'obstacle principal dans l'apprentissage.

K- Il faut être attentif au professeur et lire beaucoup.

L- J'espère trouver un emploi, n'importe où, dans une école, dans un magasin....

M- Nous aimons avoir des professeurs yéménites parce qu'ils comprennent les problèmes du Yémen.

N- Il faut mettre à disposition des dictionnaires.

O- Nous avons besoin de professeurs compétents et spécialisés, des références, des dictionnaires et une salle d'informatique.

P- Il faut mettre en place une stratégie pour développer l'enseignement du français à l'université de Dhamar.

Annexe 10 : La classification des réponses des enseignants au questionnaire

1- Age :

2- Sexe :

A- Masculin

B- Féminin

3- Situation familiale ;

A- Célibataire

B- Marié

4- Lieu de résidence de la famille ;

A- Campagne

B- Ville

Le nom de votre ville ou région est : 1- Dhamar

5- Lieu de résidence durant les études :

A- Campagne

B- Ville

6- Exerciez – vous un travail simultanément à vos études ;

A- Oui

B- Non

7- Si oui quel travail ;

A- Bibliothécaire

B- Vendeur

8- Profession du père ;

- A- Architecte
- B- Commerçant
- C- Professeur
- D- Mécanicien
- E- Agent de police
- F- Maçon
- G- Plombier
- H- Soldat
- I- Décédé
- J- Sans réponse

9- Si vous aviez besoin d'acheter des fournitures pour vos études, vous trouviez l'argent ;

- A- Difficilement
- B- Sans trop de difficultés
- C- Facilement

10 - Le dialecte ou la langue que vous parlez en famille est ;

- A- Sana'ani
- B- Dhamarien

11 - Niveau atteint en langue arabe (langue officielle) ;

- A- Excellent
- B- Très bon
- C- Bon
- D- Passable
- E- Faible

12- Pratiquez – vous d'autres langues en dehors de l'arabe et du français ?

- A- Oui
- B- Non

13- Si A(oui), laquelle et quel niveau avez-vous atteint dans cette autre langue ;

- A- l'Anglais ; 1- Excellent 2- Très bon 3- Bon 4- Passable 5- Faible

14 – Parmi les langues étudiées, quelles sont les matières qui vous paraissent les plus difficiles ?

- A- Expression écrite arabe.
- B- Expression écrite française.
- C- Expression écrite anglaise.
- D- Grammaire arabe.
- E- Grammaire française.
- F- Grammaire anglaise.
- G- Vocabulaire arabe.
- H- Vocabulaire français.
- I - Vocabulaire anglais.

15- Préalablement à votre inscription dans le département de français, votre niveau en langue française était ;

- A- Débutant
- B- Faux débutant
- C- Moyen
- D- Bon

En ce qui concerne la langue française

16 – Quelles ont été vos motivations :

- A- J'aime la langue française.
- B- À la suite d'un conseil.
- C- Langue nouvellement enseignée au Yémen.
- D- Dans le but de trouver facilement un emploi.
- E- Je n'avais pas d'autres choix.
- F- Ma volonté d'apprendre une langue étrangère.

17- Votre situation universitaire durant les quatre années d'étude du français :

- A- Succès dans l'ensemble des disciplines enseignées
- B- Échec dans certaines disciplines

18- Si vous avez coché B, Quelles sont les disciplines (matières) dans lesquelles vous avez échoué ?

- E- La littérature
- F- L'expression écrite
- G- Techniques d'expression écrite
- H- La phonétique
- I- La grammaire
- J- L'oral

19 – Quand vous écrivez un texte en français ;

- A- Vous pensez en arabe et puis vous traduisez en français.
- B- Vous écrivez d'abord en arabe et puis vous traduisez en français.
- C- Vous écrivez directement en français sans passer par l'arabe.

20 - Quand vous écrivez en français, vous rencontrez des difficultés dans :

- A- La construction des phrases et la grammaire
- B- Le choix des mots
- C- Le manque de vocabulaire

21 - Connaissez-vous toujours le sens des mots que vous employez ?

- A- Oui
- B- Pas toujours, j'ai des difficultés à distinguer certains mots qui ont un sens voisin.
- C- Je connais bien le sens de la majorité de mots que j'utilise.
- D- Non, je ne connais pas toujours le sens des mots que j'emploie.

22 - Afin de connaître le sens et l'utilisation d'un mot, consultez – vous le dictionnaire ?

- A- Oui
- B- Non

23- Si oui :

- A- Systématiquement
- B- Souvent
- C- Quelques fois
- D- Rarement

24 - Vous recherchez dans le dictionnaire un mot pour :

A- La prononciation

B- La prononciation, le genre et le nombre.

C- La prononciation, le genre, le nombre et l'utilisation.

D- Le sens

25- Quel genre de dictionnaire utilisez – vous ?

A- Français / Français.

B- Français / Arabe.

C- Arabe / Français.

D- Français / Français / Arabe.

E- Je n'ai pas de dictionnaire

26 - Evitez-vous certains mots ou certaines phrases parce que vous ne savez pas les écrire ?

A- Oui

B- Oui rarement

C- Quelquefois, j'évite quelques expressions dans des phrases complexes.

D- Oui, mais pas toujours

E- Sans réponse

27 - Votre apprentissage du français reposait principalement sur :

A- Les cours dispensés à l'Université

B- Les cours dispensés à l'Université et d'autres enseignements

28- Si vous choisissez (B) les autres enseignements sont ;

A- Tv5, des stages en français, des travaux personnels

B- Des cours pour apprendre la grammaire et l'oral

29 -Dans le cadre du travail personnel ;

A- Vous limitiez- vous aux cours que vous aviez ;

B- Vous faisiez des recherches supplémentaires à l'aide d'autres supports ;

30- Si oui (B) vous le faisiez :

A- Toujours

- B- Souvent
- C- Quelques fois
- D- Rarement

31 - Quotidiennement combien de temps consacriez –vous à votre travail personnel ;

- A- De 1 à 3 heures.
- B- De 3 à 5 heures.
- C- 5 heures et plus.

32 - Ecriviez-vous en français ;

- A- À la demande du professeur.
- B- De vous-même.
- C- Les deux.

33 - Avec vos camarades parlez-vous ?

- A- Français
- B- Arabe

34 - Le français vous paraît-il une langue ?

- A- Difficile
- B- Facile

35- Si (A) Pourquoi ?

- A- À cause de la difficulté de prononciation.
- B- Difficultés à l'oral à cause du manque de pratique par rapport à l'écrit.
- C- Parce qu'elle est une nouvelle langue et j'ai étudié cette langue à l'université comme débutant.
- D- L'absence de pratique qui influence négativement l'expression orale.
- E- La difficulté à comprendre les règles grammaticales.
- F- Je la trouvais un peu difficile parce qu'il n'y avait pas de possibilités de travail en particulier à Dhamar.
- G- Parce qu'elle a besoin de pratique continue sinon on l'oublie vite.
- H- À cause de la difficulté de l'utilisation de certains mots.

36- Si (B) Pourquoi ?

- A- Parce qu'elle est la langue des oiseaux.
- B- Parce que je l'aime beaucoup.
- C- Parce que c'est une langue nouvellement enseignée au Yémen.
- D- Parce que je l'apprends à partir de la base.
- E- Grâce à la pratique.

37 - Quand vous faites des erreurs en français, pourquoi les faites-vous ?

- A- À cause de l'incapacité à écrire un texte.
- B- Parce que je ne connais pas le genre ou la formation des mots.
- C- À cause du manque de vocabulaire.
- D- À cause de la difficulté de la grammaire.
- E- À cause de la courte période de la formation car les quatre années de formation en français sont insuffisantes.
- F- À cause de l'oubli des expressions et des mots que j'utilise rarement.
- G- À cause du manque de pratique.
- H- À cause de peur surtout durant l'examen d'expression écrite et de la traduction.
- I- À cause de l'oubli du vocabulaire et du sens.
- J- À cause du manque de références et les soucis de la vie.
- K- À cause de l'absence de pratique.
- L- Parce que quelquefois je ne peux pas construire les phrases.
- M- À cause du manque de moyens d'enseignement à l'université et le manque des livres de français.
- N- je crains de faire des erreurs quand je parle à un français pour c'est pourquoi j'essaie de parler correctement.
- O- À cause de la non concentration durant l'écriture et la prononciation.

38 - Quelle difficulté avez – vous rencontrée dans l'apprentissage du français ?

- A- Le manque de références en grammaire et à l'expression écrite et orale.
- B- Difficulté à l'expression écrite.
- C- Il n' y a pas de laboratoire à la faculté.
- D- la compréhension et l'expression orale.
- E- La compréhension orale.
- F- Le manque de références et de dictionnaires.

- G- L'absence d'ordinateur et la grève des professeurs surtout en 1^{ère} et en 2^{ème} année.
- H- Le manque de matériel pédagogique.
- I- L'apprentissage du français à l'université en étant débutant complet, sans avoir les bases.
- J- La mauvaise prononciation de quelques professeurs.
- K- La grammaire.
- L- Le manque de professeurs qui est un obstacle à faire des études supérieures à l'université de Dhamar.
- M- La prononciation surtout les lettres qui ne se prononcent pas dans beaucoup de mots et le son final du mot.
- N- Le manque de professeurs compétents.
- O- Je n'ai pas rencontré de difficultés.

39- Qu'est-ce qui vous manquait en français pour bien parler et écrire ?

- A- Un laboratoire.
- B- Les supports informatiques.
- C- Les dictionnaires.
- D- La pratique de la langue.
- E- Les livres et les professeurs.
- F- La pratique pour l'oral mais aussi pour l'écrit, c'était à cause de professeurs qui ne corrigeaient pas les devoirs.
- G- La compréhension de la grammaire.
- H- L'approfondissement de la langue par des stages.
- I- Le vocabulaire.
- J- Un centre culturel français à Dhamar et des jeunes français pour pratiquer la langue avec eux.
- K- La communication avec les autres et les moyens suffisants pour nous aider à bien parler et écrire en français.
- L- Le courage, les camarades qui peuvent parler avec moi en français et les professeurs compétents dans quelques matières.

40 - Pouvez-vous décrire ce que vous ressentez quand vous ne comprenez pas quelque chose ?

A- Déprimée.

B- J'ai honte en ressentant que je veux battre la personne qui me parle.

C- Je regrette en essayant d'améliorer mon niveau.

D- Je suis honteuse.

E- Avoir la volonté d'étudier de nouveau ou avoir besoin de cours supplémentaires pour améliorer mon niveau.

F- Je ressens que je suis faible.

G- Je me sens mal.

H- Malheureuse, insatisfaite.

I- Je me reproche à cause de ne pas bien travailler.

J- Triste.

K- Déçue.

L- De chagrin et du désespoir.

M- Je ne peux pas décrire ce que je ressens quand je ne comprends pas.

N- Sans réponse.

41 - Y a-t-il d'autres commentaires et suggestions, dont vous pourriez me faire part ;

A- Oui

B- Non merci

C- Sans réponse

42- Si (A) ce sont les suivants ;

A- Pour apprendre une langue étrangère chacun doit chercher tous les moyens qui l'aident à apprendre parfaitement cette langue.

B- Pratiquer toujours la langue avec les camarades et les français, écrire des textes et lire des histoires ainsi que visiter le centre culturel français.

Annexe 11 : Tableaux statistiques contenant les symboles utilisés dans l'analyse du questionnaire par le logiciel statistique appelé (SPSS).

1- Tableau statistique des réponses des étudiants au questionnaire

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|---|---|----|---|---|---|----|---|----|----|----|----|-------|----|-----|----|-----|----|----|-----|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|----|------|------|------|-----|----|-----|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | |
| 1 | 21 | b | a | b1 | b | b | | a | c | a | b | a | a2 | h | a | a | a | | | c | c | b | a | b | d | bc | d | a | | ab | b | b | c | b | b | | a | abc | abc | ab | a | a | a | |
| 2 | 22 | b | a | b1 | b | b | | b | b | a | b | b | | b | a | c | a | | | c | a | c | a | c | c | ab | c | a | | b | c | a | c | b | a | abc | | d | de | cd | b | a | abc | |
| 3 | 22 | b | a | b1 | b | b | | n | c | a | a | b | | e | a | c | a | | | b | a | c | a | a | c | b | b | a | | a | | a | c | b | a | def | | e | f | e | a | a | d | |
| 4 | 23 | b | a | b1 | b | b | | f | c | a | b | b | | cdh | a | a | a | | | b | abc | e | a | b | cd | bc | e | a | | b | a | c | c | b | a | rt | | hl | x | ag | cu | b | | |
| 5 | 24 | b | a | b1 | b | b | | d | b | a | c | a | a4 | bf | b | a | b | ab | | a | ac | b | a | a | d | bc | f | a | | a | | a | a | b | a | gh | | f | dg | e | cd | b | | |
| 6 | 25 | b | b | b1 | b | b | | n | a | a | c | b | | b | d | d | c | | ab | b | ac | e | a | a | c | bcd | b | a | | a | | a | a | b | a | ab | | g | dg | e | w | c | | |
| 7 | 23 | a | b | a2 | b | a | c | e | a | a | b | b | | ab | a | ac | a | | | a | c | a | a | d | c | b | e | a | | b | c | b | b | a | b | | b | hi | hk | df | cef | a | e | |
| 8 | 21 | b | a | b1 | b | b | | a | b | a | b | b | | bc | c | bc | a | | | a | bc | e | a | a | cd | bcd | c | a | | a | | c | c | b | a | ji | | il | ij | dgh | h | b | | |
| 9 | 20 | a | a | a3 | a | b | | e | a | b | c | b | | b | a | b | a | | | ab | bc | a | a | b | c | bd | a | a | | a | | a | c | b | a | blk | | a | l | ij | cg | a | f | |
| 10 | 22 | b | a | b1 | b | b | | f | c | a | a | b | | e | a | c | a | | | b | abc | c | a | a | c | b | b | a | | a | | a | c | b | a | def | | j | fg | e | a | a | d | |
| 11 | 23 | a | a | b1 | b | b | | g | a | a | a | b | | cdfhi | a | b | a | | | a | a | a | a | b | cd | b | e | a | | b | c | b | c | b | a | m | | k | m | i | i | a | g | |
| 12 | 23 | b | a | b1 | b | b | | f | b | a | b | a | a2 | def | a | a | a | | | c | c | c | a | b | c | abc | c | b | a | b | b | a | c | b | a | eno | | lm | n | akl | j | a | h | |
| 13 | 24 | a | a | b1 | b | b | | h | b | a | b | a | a4 | bdi | a | a | a | | | a | bc | d | a | c | c | ab | c | a | | b | d | a | c | b | a | epq | | i | dg | mn | k | a | i | |
| 14 | 26 | a | a | a4 | b | b | | e | c | a | b | a | a5 | bcdh | b | be | a | | | a | bc | d | a | c | cd | ab | e | a | | ab | d | a | a | b | a | rst | | lnop | o | ago | l | a | j | |
| 15 | 23 | a | a | b1 | b | b | | h | a | a | c | b | | bdeg | a | bcd | a | | | a | bc | c | a | d | d | bc | b | a | | a | | a | a | b | a | ektu | | lp | z | af | h | c | | |
| 16 | 23 | a | a | b1 | b | b | | m | a | a | b | a | a3 | beg | a | d | a | | | b | ac | b | a | b | c | ab | c | a | | a | | a | c | b | b | | c | q | mp | afp | m | c | | |
| 17 | 21 | b | b | b5 | b | b | | c | c | a | a | a | a3 | b | b | c | a | | | a | a | e | a | b | c | d | e | a | | a | | c | c | b | a | a | | r | bdg | gq | h | b | | |
| 18 | 23 | a | a | a6 | b | b | | e | b | a | b | a | a5 | cdhi | b | c | a | | | ab | ac | a | a | b | cd | b | c | a | | a | | c | a | b | a | ev | | s | dq | grs | n | a | k | |
| 19 | 29 | b | b | b1 | b | b | | i | a | a | b | b | | bcei | a | c | b | acd | | a | ac | a | a | c | d | bc | d | a | | b | d | b | c | b | a | bs | | il | fr | act | w | c | | |
| 20 | 24 | a | b | b1 | b | a | a | g | b | a | b | a | a3 | eh | b | a | a | | | c | c | a | a | a | a | a | a | b | a | | a | | a | c | a | b | | d | j | y | a | n | c | |
| 21 | 26 | a | b | b1 | b | a | b | e | b | a | b | b | | ch | a | a | a | | | a | c | c | a | c | cd | abc | c | a | | b | b | c | c | ab | b | | e | t | st | a | f | a | l | |
| 22 | 22 | b | a | b1 | b | b | | b | b | a | b | b | | b | a | ac | b | ad | | b | abc | c | a | c | d | ab | c | a | | b | c | a | c | b | a | aix | | j | dgw | fgu | bi | a | m | |
| 23 | 22 | b | a | b1 | b | b | | j | c | a | b | b | | b | c | ac | b | a | | b | ac | b | a | a | c | bc | b | a | | b | c | b | a | b | b | | f | u | g | a | bt | b | | |
| 24 | 23 | a | a | a3 | b | b | | an | a | b | b | a | a4 | bcdh | a | b | a | | | a | ac | c | a | b | cd | bc | e | a | | b | c | a | c | b | a | w | | av | suvw | af | op | c | | |
| 25 | 25 | a | b | b1 | b | b | | c | a | a | a | b | | d | a | cf | a | | | c | b | e | a | c | d | abc | e | a | | b | c | b | c | b | b | | g | w | apu | v | q | b | | |
| 26 | 23 | b | a | b1 | b | b | | k | b | a | a | a | a3 | b | d | c | a | | | c | c | c | a | c | c | c | c | a | | b | d | c | c | b | b | | h | v | df | afg | rt | b | | |
| 27 | 21 | b | a | b1 | b | b | | l | c | a | a | a | b3 | e | c | c | a | | | b | a | e | a | b | c | b | c | a | | b | c | b | c | b | b | | i | ix | am | er | m | a | n | |
| 28 | 23 | b | a | b1 | b | b | | e | b | a | a | a | a4 | ci | a | g | a | | | c | bc | c | a | a | cd | ab | c | a | | b | d | a | c | b | a | iq | | l | ahju | acgu | ds | a | o | |
| 29 | 21 | a | a | a7 | a | b | | g | b | c | a | b | | bh | a | a | a | | | b | c | c | a | b | cd | ab | c | a | | a | | a | a | b | a | r | | y | s | g | v | a | p | |
| 30 | 21 | b | a | b1 | b | b | | f | c | a | b | b | | b | a | bc | a | | | a | ac | b | a | b | cd | abc | a | a | | b | c | b | c | b | b | | j | lpz | w | wx | t | c | | |

2- Tableau statistique des réponses des enseignants au questionnaire

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 |
|----|----|---|---|----|---|---|---|---|---|----|----|----|----|------|----|------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|------|-----|----|----|
| 1 | 23 | b | b | b1 | b | b | | a | b | a | b | a | a3 | bdf | a | e | b | a | a | c | a | a | a | d | bc | a | a | | b | a | a | c | b | b | | ab | cl | bk | abce | ajk | b | |
| 2 | 27 | b | b | b1 | b | b | | b | b | b | b | a | a3 | bdi | a | c | a | | a | c | a | a | a | c | d | a | a | | b | a | b | c | b | b | | be | b | c | be | b | b | |
| 3 | 27 | b | a | b1 | b | b | | b | b | b | c | a | a4 | adeh | a | d | a | | a | c | a | a | a | cd | bcd | a | a | | b | b | b | c | b | a | ae | | c | d | ce | c | b | |
| 4 | 30 | b | a | b1 | b | b | | c | a | b | b | a | a4 | ceg | a | c | b | be | b | a | a | a | a | c | bc | a | a | | b | b | a | c | b | b | | bc | dl | ek | d | dj | b | |
| 5 | 30 | b | a | b1 | b | b | | b | b | b | c | b | | cfi | c | ac | a | | ab | bc | a | a | b | c | abc | a | b | b | b | c | a | c | b | a | b | | e | a | d | e | c | |
| 6 | 30 | b | a | b1 | b | b | | i | b | b | c | b | | dch | a | abcd | a | | c | c | a | a | c | d | d | a | a | | b | c | c | c | b | b | | d | cf | f | d | fj | b | |
| 7 | 27 | b | a | b1 | b | b | | b | b | b | b | a | a3 | dhi | a | e | a | | c | c | a | a | b | ad | d | a | a | | b | a | b | c | b | b | | e | cg | o | di | aj | c | |
| 8 | 31 | b | a | b1 | b | b | | b | b | b | c | b | | cdh | a | bcd | a | | c | b | a | a | b | c | abc | a | a | | b | b | c | c | b | b | | b | h | fg | f | g | b | |
| 9 | 25 | b | a | b1 | b | b | | d | c | b | b | a | a3 | bcd | a | abcd | b | c | b | a | a | a | b | d | b | e | a | | a | | a | a | a | a | c | | ai | bhkd | dgi | fhj | b | |
| 10 | 26 | b | a | b1 | b | b | | e | a | b | b | b | | b | a | bcf | a | | a | bc | b | a | b | cd | abc | b | b | a | b | b | a | c | b | a | d | | gj | i | dh | ai | c | |
| 11 | 25 | b | a | b1 | b | b | | f | c | b | b | a | a2 | cde | a | a | a | | a | a | a | a | b | d | d | a | a | | b | b | a | c | a | a | e | | k | j | gi | j | b | |
| 12 | 26 | b | b | b1 | b | b | | b | c | b | b | a | a4 | bcdh | a | ab | a | | a | c | a | a | b | d | cd | a | a | | b | a | c | c | b | b | | bc | l | be | i | djk | b | |
| 13 | 25 | b | b | b1 | b | a | a | g | b | b | a | b | | cdhi | a | ac | a | | a | c | c | a | a | c | d | c | a | | a | | b | c | a | a | f | | m | l | j | l | c | |
| 14 | 23 | b | a | b1 | b | b | | j | a | b | a | b | | b | a | c | a | | a | c | a | a | d | d | d | d | a | | b | c | b | c | a | a | g | | n | m | ik | m | a | a |
| 15 | 24 | a | b | b1 | b | a | b | h | b | b | d | b | | h | a | c | b | df | a | b | d | a | a | c | b | a | a | | b | d | b | c | b | a | ah | | ko | fn | l | n | a | b |

Annexe 12 : Tableau de transcription phonétique arabe

| Transcription Phonétique | Lettre arabe | Transcription Phonétique | Lettre arabe |
|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| ð | ض | ’ | أ |
| t | ط | b | ب |
| ḏ | ظ | T | ت |
| ɛ | ع | ṭ | ث |
| g̣ | غ | ğ | ج |
| f | ف | H | ح |
| g | ق | x | خ |
| k | ك | d | د |
| l | ل | ḏ | ذ |
| m | م | r | ر |
| n | ن | z | ز |
| h | هـ | s | س |
| w | و | š | ش |
| y | ي | ṣ | ص |
| ’ (le hamza) | | ء | |
| Voyelles - courtes | | a u i | |
| Voyelles - longues | | ā ū ī | |
| Voyelle neutre | | (ə) (le schwa) | |

Annexe 13. Quelques copies écrites par les informateurs

Etudiant N° 2 : (Premier texte)

1
No: ②

dans l'école

à l'étape primaire était l'étude très admirable
où j'ai passé son enfance à apprendre
la lecture et l'écrit, les nombres, les lettres
les simple mots et le jeu dans l'école avec mes amies
Je n'ai pas rencontrée des problèmes ou les difficultés
où l'étude était très bien les mathématiques et physique
J'ai avoir obtenus Excellents notes et avoir obtenus
sur les prix

J'ai participé à toutes les activités de l'école
tant que l'étape lycée était aimer professeuse A
de mathématiques parce qu'elle est juste, gentile
et était savoir comment travailler avec les étudiants
la dernière année était très mala c'est pourquoi
Je n'ai pas obtenus sur bonne notes J'ai été
Département de français Malgré Je voudrais
être à l'Université Département mathématiques
la première année était très admirable
avec le Docteur AZIZ et la professeuse AIMIN
aussi la deuxième année était très admirable
Mais la troisième Je ai rencontrés beaucoup de problèmes
l'oral où le français la littérature la phonétique
Je voulais parler le français bien Excellant
J'aime beaucoup la civilisation, l'expression
la linguistique, la traduction, la spécifique français

1
No: 16

Dans ma scolarité, je rencontre beaucoup de difficultés parceque mes parents ne sont pas instruits, je ne trouve aucun qui m'aidee pour étudier bien ~~mais~~ malegre cela, je passait toutes les probleme qui ma rencontrent.

J'arrivait à l'universite mais, aussi, il y avait un peu de problemes dans m'étudier, appliquer ou communication avec les autres, je veux pratiquer la langue française.

Pour les matières:
J'ai une probleme à la conservation des choses comme: les dates, les poemes, les littéraires selon moi, les matières qui ont besoin la conservation sont difficultés, j'aime plus la compréhension.

Pour la souvenir:
Quand, je suis entré à l'école pour la premiere fois, je rencontrait une institutrice comme l'ange, elle m'encourageait beaucoup, grâce à elle, j'aime l'école.

No: 16

2

No: 16

Pour mes devoirs. Je rencontre beaucoup de difficultés parce que mes professeurs ne sont pas instructifs. Je ne trouve aucun qui m'aide pour étudier bien mais malheureusement je faisais

Aussi, Je m'a souvenu un professeur très colère, il ma frappé sept coup sur ma maine sans cause.

et un professeur ~~était~~ était Syri nationalité au secondaire, il ma chassait de la classe et donnait mon dossier après cela j'amenais mon père et présent l'excuse.

À l'université :

J'ai rencontré une institutrice très cultivée qui ma donne la matière du droit de l'homme, elle était comme ma sœur, elle donne beaucoup de confiance que je suis capable pour faire comme je voudrais avec l'instance sans désespoir.

-1-

No: (2)

Le yémen se situe au sud parinne arabe
et a donné sur la mer rouge du ouest, golfe aden
de la sud, le sudin du nord et Oman du est
superficie de yémen est 525-3 Km
au yémen l'hiver est froid, l'été est très chaud.
le nombre des régions au yémen est 3, les villes est
22, les populations est 25 million, il ya beaucoup d'histoire
comme Al Athrash Shmish, la vallée pain, aussi il ya
beaucoup de villes très célèbre comme un talite Ali ... etc
il y a aussi beaucoup de l'archéologie comme la maison pierre
aussi des régions très vert, un port le yémen, une château
saïon, les coutumes et les traditions au yémen où les ^{hommes} gens
région après le déjeuner pour les maragies, les hommes
reunant pour mâche le quat jusqu' le soir, où est
les relations très fort,

-1-

No: 16

Damar

Sa superficie est environ 15 km², elle est une région yéménite qui situé au milieu de Yemen, ses voisines sont Sana'a au nord, Ibb et Taiz au sud à l'est RADA, à l'ouest Raima et Alhudaïda, Sa capital et Damar, il compte aussi 6 départements «ALHADDA, Gahrân, Oisab ALALI, Oisab ALsafel ANSE, Aoutma, ses habitants 1 million selon la statistique de 2004. Sa climat est froide tout les saisons d'année par rapport il est la haut région au Yemen. Malgré son ensoleil dans l'hiver et l'automne. Damar est une région pleine d'histoire depuis l'ère de «ALZEDINE» et «ALQASMIINE» qui laissent beaucoup de traces architecteur à la ville de «Bairon» dans le département de «ALHADDA» ou «AKARBA» dans le département de «ANSE».

21 = 0/0

-2+

No: 16

selon les cites touristiques à Dhamar, il y a les Hammat
comme « Ali et Alisie, les musques « Alshamsia,
Aljama AlKabaire, masjede Imad Al-dene.
il y a aussi beaucoup de Cites touristique

mais le ministre de la tourisme n'occup pas de cela
seulement les gens Dhamariene qui s'intersse
à ces sites.

les coutumes de gens A à Dhamar comme
les habitantes de Yemen, après midi ils

machonie le gat, ils cultives les fermes,

à élevent les animaux, le mariage continue

trois jours chez les hommes selon la femme

deux jours seulement.

-1- No: (2) A

1- Êtes-vous pour ou contre le mariage précoce?
Je suis contre le mariage précoce parce qu'il est causé
beaucoup de problème dans les familles Yéménite
où la fille mariage très tôt, elle n'étudie pas jamais
et reste à la maison et surtout à village
Aussi à cause beaucoup de la maladies comme la mal
à la tête, la faibl, la mort ... etc
peut-être elle meurt pendant la naissance
Aussi l'état psychologique est très mauvais
L'homme n'est pas s'échapper réels responsabilité
familiale, où il est très petit et n'a pas
un haute aussi il n'étudie pas et fait à
le terre agricole et surtout au village, où
il reste à la maison pour marché la qat
peut-être est très petit, où n'a pas
(ici) conseils pour leurs

-1-

No: (2) B

2.

A mon avis la téléphone devient un appareil très important dans la vie et aussi est très nécessaire pour la communication entre les individus, où il devient que les technologies modernes aujourd'hui aussi Tu peux utiliser à chose beaucoup comme la téléphone, écouter et regarder les chansons et les photos, où la photophone maintenant il ya dans tous les villes et les villages, Tu peux parler avec ton ami et les autres comme ta famille la portable peux prendre avec toi Quand Tu va à la Faculté, à l'école, à vue, au bureau à tout place, Tu peux écrire une lettre à ton ami La téléphone est un appareil très admirable aussi. Tu peut éviter quelque les accidents qui est très important dans la rue, comme la cris politique au jeudi

-1- No: 16 B

I - Pensez-vous ~~pour~~ que les technologies modernes comme l'Internet et le téléphone portable ont amélioré la communication entre les individus ?

→ En général, la mérialisation fait un lien commun entre tout le monde, elle devisent le monde comme une petite village, où l'homme peut communiquer et participer avec les gens de monde entière comme l'Internet, je peux communiquer avec mon frère qui habite en France, il sound et regarder quand je veux.

Mais, si l'électricité éteint, je peux communiquer avec un autre moyen qui s'appelle le téléphone portable avec ~~celle-ci~~ ^{celle-ci} je peux écrire une message ou un appel en Amérique, France, Japon, Brésil, la nord d'Afrique sans faire plus d'effort peinible ou fatigué.

Aussi, se peut regarder qu'est ce que se passe dans tout le monde ?

-2-

No: (16) B

d'où les nouvelles, les guerres, les manifestes
et moi reste devant l'écran de l'Internet ou
par le téléphone portable.

-1-

No: (16) D

II- Les étudiantes yéménites sont-elles attirées par
les études supérieures. Quelles sont leurs motivations?
Quels sont les domaines d'études qui les intéressent?

l'étudiante yéménite satisfait déjà d'obligation
de marie ou laisser l'étude sans arriver au niveau
bien ou moyenne mais, Aujourd'hui avec les nouvelles
lois et la liberté de femme et le Droit de l'homme
l'étudiante en ville yéménite peut continuer sa
étude librement à l'université ou les études
supérieures, elle s'intéresse sur les études d'apprentissage
ou les études littéraires ou de psychologie ou de
médicins ou les relations ~~sociaux~~ sociaux, dans tout cas

elle finit ses études pour aider son mari,
ou sa famille en vie heureuse et particulier.
mais, il y a des problèmes chez l'étudiante
à la campagne qui laisser l'étude pour travailler
à la ferme ou à la maison pour se marier en précocité.

1

No: 6

La première activité

Pendant 12 ans des études scolaires, j'ai connu beaucoup de gens s'il y avait des événements, souvenirs soit bons, soit mauvais, chaque durée de ma vie a des qualités et des défauts. Normalement chacun a des difficultés à ses études, pour moi j'avais des difficultés qui m'ont rencontré à quelques matières; j'avais la tendance à la domaine littéraire ça veut dire que j'étais détestais les matières scientifiques pour ça je les trouvais difficiles parfois.

J'ai un mauvais souvenir de quel je n'aime pas parler toujours, j'avais un devoir de mathématique, j'ai fait tous ce que je pouvais pour faire tous mes devoirs de toutes les matières surtout à la mathématique parce que l'enseignante de cette matière était méchante, sévère pour ça j'ai essayé toujours de l'éviter,

Un jour pendant que l'enseignante de mathématique a ramassé les cahiers pour les corriger, je me suis trompée, je l'ai donné le cahier de l'arabe, je n'ai pas fait attention, le lendemain au début de son cours, elle a commencé à distribuer les cahiers, elle a gardé

No: 13

①

pendant mon scolarité passé j'ai rencontré quelque difficultés
d'abord, je n'ai pas trouvé une bonne dictionnaire, des
livres comme recours, aussi j'attendais une difficulté
pour prononcer quelques sons phonétiques, c'est au 1^{er} année
Au 2^{ème} année, j'avais le problème dans la matière
de l'expression écrite avec M. Beraga qui nous faisait
la difficulté de sa matière mais il nous faisait
attirer pour chercher dans plusieurs livres pour trouver
la bonne solution.

les matières qui sont plus faciles ce sont l'oral, la grammaire
et la civilisation.

Et qui sont difficiles sont la littérature et la technique de
l'expression écrite. parce que le prof. qui nous a enseigné
ces matière n'expliquait pas bien toujours lire seulement -
J'ai fait un bon sauteris pour tous mes professeurs sait
M. Jamal Jambraïn qui n'avait pas expliqué ses matière
et ne faisait pas de respecter pour ses étudiants.

1
Deuxième activité

No: 6

La ville de Dhamar est une des grandes villes yéménites, elle se situe dans la partie nord du Yémen au centre des hauts plateaux, au sud de la capitale Sana'a. Dhamar se considère une des anciennes villes du monde arabe, elle est célèbre par son fondateur qui s'appelait "Dhamar Ali", ses frontières sont : au nord Sana'a, au sud Ibb, à l'est Albyda, et Alhadaiola à l'ouest.

Ses habitants sont environ 2 million, ils sont aimables et généreux.

La ville de Dhamar produit le café, le blé, les légumes, et toutes les sortes des grains. Le climat y est froid en hiver, et chaud en été.

les plus importantes régions de gouvernements à Dhamar : Ans, Anis - Alhadai.

la ville se compose de plusieurs quartiers nous trouvons entre ces quartiers quelques rues très étroites.

Ses maisons sont construites en pierre, est décorées par des arcs qui contiennent plusieurs contours en verre, ce sont sur les fenêtres qu'on les appelle en arabe "Al-gamaria".

Cette ville comporte beaucoup de monuments historiques comme la statue de "Dhamar Ali" et plusieurs sites archéologiques.

la plus célèbre mosquée à Dhamar c'est (Al madrasa Al Khamsia) d'où

→

1

No: 13

2

Dhamar se trouve au milieu de nombreux villes yéménites, au nord la capitale de Yémén Sana'a, à l'est les deux villes Sana'a et Al-Béda'a, au sud Ibb et à l'ouest les deux villes Al-Houdidah et Rimah.

* Superficie: 7,935 K².

* Le climat: en général est tempéré, mais il varie aussi d'une région à l'autre, au moyen de Dhamar très froid à l'hiver et ses parts orientaux, et un climat tempéré et chaud aux vallées et aux déclivations de l'ouest, la température de chaud entre 10° - 18° à l'été, à l'hiver 8° - 1° sous de zéro.

* Nombre de régions: - 12 départements
314 Centres
3262 Campagnes

7

4

Troisième activité 2

No: 6) B

Les technologies modernes font un grand changement dans tout le monde grâce à ce développement, le monde devient comme un petit village.

Grâce aux technologies modernes qui approchent les relations humaines, les gens communiquent malgré la grande distance entre eux, ils peuvent savoir les nouvelles des leurs prochains.

L'internet nous aide bien à acquérir les information dont on a besoin.

Il y a beaucoup de qualités de technologies modernes malgré cela il y a une partie de gens qui voient des défauts à ces technologies, parmi les quels :

- les membres de la famille qui habitent la même maison ne se réunissent pas toujours mais chaqu'un est occupé à communiquer avec ses amis soit au téléphone ou bien à l'internet en oubliant la famille souvent.
- la navigation sur l'internet en exagérant n'est pas saine, cela abîme les yeux, même le portable est vraiment mauvais pour les oreilles si on l'utilise plusieurs heures par jour.

En général, nous ne pouvons pas nous passer de ces technologies parce qu'elles font un grand rôle à développer nos informations et nous ouvre le monde qui était très loins

Troisième activité 4

Nos 6 D

Les études supérieures sont le chemin qui
développe les études universitaires,
C'est un bon moyen pour améliorer la
situation sociale, scientifique, et sans doute
C'est un but dont les étudiantes rêvent
réaliser, malheureusement quelquesunes ont
bien un grand envie mais elle n'ont
pas de chance de continuer pour cela
cette idée reste comme une rêve pour
elles, à cause des raisons spéciales,
sociales ou familiales.

D'autres part les étudiantes qui peuvent
arriver à les faire, elles ont des raisons
parmi lesquelles :

- Certaine veut continuer à fin de
développer leurs savoir.
- il y a des autres qui les font pour
obtenir une occasion d'avoir une
poste ou bien pour améliorer leur
situation soit professionnelle soit
sociale.

3¹

No: 13) A

Quant à moi, je suis contre le mariage précoce, parce que dans les villages, en particulier, on observe que le plus nombre de morts sont des ^{meurtres} filles.

d'ailleurs, on observe qu'il y avait une sorte des filles n'ont continué pas leurs études à cause d'une opposition de leurs parents pour les marier.

~~Elles~~ Ces filles ne savent jamais qu'est ce que c'est le mariage et, la responsabilité d'une famille et comment elle doit soigner de ses enfants.

Quelques filles se sont opposées d'une état psychologie,

à cause de ces problèmes, dans ces jours, il y avait de droit

le comité des femmes ont préparé des pièces théâtre

pour se souvenir des familles qui ~~font~~ font opposer

leurs filles au mariage précoce.

1
3 No: 13 C

3

Les disciplines qui attirent le plus les jeune yéménites
ce sont: ① l'internet parcequ'il est une nouvelle ~~technol~~
technologies pour communiquer avec les autres jeunes dans
les pays, soit les pays arabiques ou les pays étrangers.
L'internet nous permet de savoir des plusieurs choses comme
les journaux des autres pays, de l'histoire, la littérature... et
Aussi, on trouve à l'internet qu'il y a des sites
d'éducatons, de communications, de jeux, ... etc.
② le téléphone portable est un outil moderne de communication
avec les autres jeunes, et il y avait deux genres de téléphone
~~portable~~ Le premier avec une mémoire qui nous permet
de réserver plusieurs choses de dans comme des photos, des
chansons, des livres électroniques... etc. et l'autre sans
mémoire.