

Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français

Dr. Hasanat Mohamed
Université de Tours



Synergies Monde arabe n° 4 - 2007 pp. 209-226

Résumé : *Ce travail tente d'identifier les facteurs phonologiques qui réduisent ou augmentent le degré de bilinguisme chez les bilingues français-arabes. Ces facteurs agissant sur le degré de compétence de ces bilingues, proviennent de l'interférence interlinguale qui se produit lorsque des éléments et des traits linguistiques de la langue maternelle (L1) sont transférés dans la langue cible (L2). L'auteur en explicite les mécanismes et les fonctionnements.*

Abstract : *This contribution aims at identifying the phonological aspects that reduce or increase bilingualism level for French-Arabic bilinguals. These factors have an effect on the competence level for the bilinguals and proceed from the interlinguas interferences that appear when linguistic elements and features of the first language (L1) are transferred to the second (L2). The author explains the mechanisms and function between these two languages in contact.*

Mots-clés : *Bilinguisme, interférences linguistiques, analyse contrastive, sociolinguistique, langues en contact.*

Aujourd'hui, la majorité des êtres humains est bi-ou plurilingue et/ou vit dans des communautés bi-ou plurilingues (Grosjean, 1982; Baetens Beardsmore, 1985). Dans les années 80 déjà, on estimait que 60% de la population mondiale était affectée par l'une ou l'autre forme de plurilinguisme. Ce pourcentage devrait encore augmenter pour deux raisons : Premièrement, la grande mobilité planétaire de la population active et les mouvements migratoires de différentes origines entraînent une présence massive d'alloglottes. Deuxièmement, la globalisation dans tous les domaines engendre des besoins croissants en ce qui concerne les compétences en langues étrangères (cf. Lüdi, 1998 : 13). Le bilinguisme est extrêmement répandu en France et dans les pays arabes.

L'arabe et le français sont deux langues qui appartiennent à deux familles différentes : l'arabe descend de la famille Chamito-sémitique, le français de la famille Indo-européenne. Cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonémique, morphologique, syntaxique, morphosyntaxique et lexical

(Fesfes, 1994:9). Notons également les différences pragmatiques liées aux habitudes sociales de la France et des pays arabes.

Les différences entre les deux langues entraînent des difficultés qui rendent leur apprentissage plus lent. L'âge d'entrer dans la langue, la motivation de l'apprentissage, les facteurs socio-économiques et les attitudes stéréotypées envers chaque langue peuvent également avoir de l'effet sur la lenteur des acquisitions. Une comparaison entre l'arabe et le français nous a semblé logique et indispensable dans le but de définir les ressemblances et les différences de ces deux langues. Cette comparaison sera centrée sur quelques points principaux tels que la phonétique et la phonologie, ou plus précisément, les sons consonantiques et vocaliques.

Enfin, je tiens à signaler que ce travail va dans le même sens que celui de Dweik (2000) portant sur les difficultés que rencontrent les bilingues Anglais-Arabes. L'excellent travail de Fesfes (1994), intitulé: *Les problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves syriens de l'enseignement secondaire*, nous a été d'une grande aide.

La notion de bilinguisme

La notion de bilinguisme n'a rien à voir avec la simple connaissance d'une langue (Stoll, 1997). Bloomfield (1935) définit le bilinguisme par la «maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle». Cette position absolutiste définit de fait les «bilingues parfaits» ou «vrais bilingues» ou encore les «polyglottes». Weinreich (1953) définit le bilinguisme de façon moins absolue: «est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle». Haugen (1953) se place résolument dans les compétences de production: «le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle». Hagège (1996) considère une personne comme étant bilingue lorsque ses compétences linguistiques sont comparables dans les deux langues.

L'interférence linguistique : définition

On dit qu'il y a interférence «quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1.» (Kannas, 1994: 252).

Selon les linguistes Josiane F. Hamers et Michel Blanc, l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible. (cf. Hamers et Blanc, 1983: 452)

Allant également dans la même direction, Geneviève Vermes et Josiane Boutet ont indiqué que :

«L'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité de L1 dans L2. L'apprenant peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue.» (Vermes, et Boutet, 1987:111.)

Le problème linguistique primaire est donc celui de maintenir les deux langues séparées (cf. Dweik, 224). Aussi longtemps que le bilingue réussit à les maintenir séparées, il est deux locuteurs dans une personne et il n'y a aucun problème de bilinguisme. Cependant, si cette condition n'est pas présente, on peut parler d'interférence linguistique. Du point de vue structural, l'interférence est présente dans les deux langues.

Où se produit l'interférence ?

Les domaines potentiels de l'interférence sont donc phonologiques, morphologiques, syntaxiques, et culturels. La **phonologie** est l'étude des phonèmes, c'est-à-dire comment s'organisent les sons d'une langue afin de former des énoncés. Il ne faut pas la confondre avec la phonétique qui, elle, s'intéresse aux sons eux-mêmes, indépendamment de leur fonctionnement les uns avec les autres. En fait, la phonétique s'intéresse aux sons en tant qu'unités physiologiques, la phonologie aux sons en tant que partie d'une structure. (cf. Landercy et Renard, 1977: 19-22). La **morphologie** étudie la façon dont les morphèmes se combinent pour former des mots. La **syntaxe** étudie la façon dont les morphèmes lexicaux (les mots) se combinent pour former des syntagmes nominaux ou verbaux pouvant mener à des propositions indépendantes ou principales/subordonnées, lesquelles peuvent se combiner à leur tour pour former des phrases (cf. Dweik, 224).

L'Analyse Contrastive et l'Interférence :

Les linguistes tels que Robert Lado et Charles Fries ont préconisé il y a longtemps une approche comparative de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Selon eux, la comparaison devrait localiser les points problématiques pour l'apprenant. Selon Greis (1966), la mise en contraste de deux langues montrant ainsi les grandes différences entre elles, ne vise pas à décourager l'instructeur et l'apprenant. Au contraire, l'analyse contrastive tend à se focaliser et à identifier les contrastes significatifs qui pourraient exister entre deux langues (Dweik, 225). Les différences entre le français et l'arabe, sujet de notre étude, créent un problème d'interférence, qui cause la déformation du message et provoque le malentendu.

Comment l'interférence se produit-elle ?

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. L'interférence se produit également quand les bilingues transfèrent les éléments linguistiques de la langue (I) et les injectent dans la langue II (Dweik, 225). L'interférence se produit ainsi quand les apprenants du français perçoivent et produisent «papier» comme «babier», «parc» comme «barc». Elle se produit également quand les apprenants de l'arabe identifient les mots "قلم" (qalam) comme "كلم" (kalam) et "ضرب" (ḍarb) comme "درب" (darb).

Interférence phonologique

L'interférence phonologique survient quand l'apprenant d'une langue seconde identifie un phonème de la langue cible par l'intermédiaire d'un phonème de

la langue maternelle ; les deux phonèmes seront dès lors reconnus et réalisés comme étant absolument identiques (Dweik, 225).

En ce qui concerne le bilinguisme français/arabe, la discrimination principale entre les deux langues est attribuée au fait que le français accentue l'usage des lèvres et les parties avant de la bouche, tandis que l'arabe insiste sur l'usage des sons post-vélares et les parties arrière de la bouche. Les interférences potentielles résident dans le domaine des consonnes, des voyelles, du groupe consonantique et de la gémination.

Les Consonnes de l'arabe et du français

L'interférence dans les consonnes se réalise en raison de deux facteurs. D'abord, quand les consonnes existent seulement en L1 et sont absentes en L2. En second lieu, quand les consonnes diffèrent dans leur façon et endroit d'articulation (Dweik, 226). Il y a 13 consonnes qui existent en langue arabe moderne et qui n'ont aucun équivalent dans le français standard. Le tableau (1) suivant montre ces 13 consonnes. Elles sont :

الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الذال، الطاء، الظاء، الصاد، الضاد، العين، الهاء، الهمزة، القاف.

Tableau (1) Lettre	Nom de la lettre	Transcription
ت	ta:ʔ	t
ج	ji:m	j
ح	ħa:ʔ	ħ
خ	xa:ʔ	x
ذ	da:l	d
ط	ʔa:ʔ	ʔ
ظ	ða:ʔ	ð
ص	ʃa:d	ʃ
ض	ð̣a:d	ð̣
ع	ɛayn	ɛ
ق	qa:f	q
ه	ha:ʔ	h
ء	hamza	ʔ

Ces 13 consonnes sont accusées de présenter des difficultés pour les francophones apprenant l'arabe non seulement parce qu'elles n'existent pas en français mais également parce qu'elles exigent une attention particulière à leur façon et endroit d'articulation. Les apprenants « devraient pouvoir produire ces sons en sachant où l'articulation se produit et comment elle est produite. En d'autres termes, ils devraient savoir utiliser leur langue, en particulier la pointe et le derrière, qui devrait toucher ou pousser contre les parties de la bouche durant les processus de la production » (Dweik, 226).

L'arabe est une langue à consonantisme riche: vingt six phonèmes consonantiques sans compter le / w/ واو et le / y/ الياء. Ces consonnes peuvent être classées en fonction de leur mode d'articulation et d'émission: (voir tableau 2)

A. Orales non emphatiques (Cf. Fesfes, 52-53):

- Sourdes: leur articulation ne comporte pas de vibration des cordes vocales.

Ce sont: - Les occlusives: /ʔ /, / t /, / k / et / q / ;

- Les fricatives: /h /, / x /, / ħ /, / š /, / s /, / θ / et / f / ;

- Sonores: leur articulation s'accompagne d'une vibration des cordes vocales.

Ce sont: - Les occlusives: / d / et / b / ;

- Les fricatives: /j /, /ε /, / z /, / ɟ / et / ğ /.

B. Orales emphatiques :

caractérisées selon Cantineau par « une forte tension de différents organes de la phonation et par un certain report en arrière du point d'articulation :

ḏ - ṭ - ḍ - ṣ - (Cantineau, 1960:12).

Ce sont: - Les occlusives: /ḏ/ sourde et /ṭ/sonore ;

- Les fricatives : /ḍ/sourde et /ṣ/sonore ;

C. Liquides :

Ce sont des sonores qui combinent une occlusion et une ouverture du canal buccal, soit de manière simultanée comme la latérale /l/, soit successive comme la vibrante /r/.

D. Nasales :

Ce sont des sonores caractérisées par l'écoulement d'une partie de l'air du larynx à travers les fosses nasales, grâce à l'abaissement de la luette. Ce sont /m/ et /n/.

Parmi ces consonnes, certaines sont communes en arabe et en français, d'autres existent seulement en arabe. Parmi ces dernières nous distinguons:

- Les laryngales: [ʔ] et [h]

- Les pharyngales: [ε] et [ε]

- Les post-palatales: [q] et [x]

- La pré-palatales: [j]

- Les interdentes: [θ] et [ɟ]

En plus de ces consonnes, l'arabe a quatre autres consonnes emphatiques.

Elles sont: - Alvéolaires: [ḏ], [ṭ] et [ṣ]

- Interdentes: [ḍ]

Les apprenants de l'arabe doivent être entraînés afin de distinguer les consonnes emphatiques de celles non-emphatiques en les opposant par paires comme ce qui suit:

"صاح" "crier" [ṣa:ħa] ↔ "ساح" "faire du tourisme" [sa:ħa]

"ضرب" "frappe" [ḍarb] ↔ "درب" "route/chemin" [darb]

"طلى" "il a peint" [ṭala:] ↔ "تلا" "il a récité" [tala:]

"ظفر" "victorieux" [ḍafira] ↔ "ذفر" "sentir fort" [dafira]

2 - Consonnes françaises

Le français a au moins six consonnes, qui sont absentes de l'arabe standard. Ces consonnes sont présentées dans le tableau (3)⁽¹⁾ en gras et entre parenthèses.

Tableau (3)		bilabiales	labio-dentales	inter dentales	alvéo-laires	pré-palatales	palatales	post-palatales
orales non-emphatiques	occlusives	b			d		(g)	
	sonores	(p)			t		k	
orales emphatiques	fricatives		(v)		z	(ʒ)		
	sonores		f		s	f		
	occlusives							
	sonores							
nasales	occlusives	m			n		(n)	
	sonores							
	latérales				L			
liquides	vibrantes				r		R	
	sonores							
semi-consonnes		w (ʍ)				j (i devant voyelle)		w

- Les phonèmes semi-consonantiques :

/ʃ/ labial. (U devant voyelle).

D'autres phonèmes du français n'existent pas en arabe mais ils ne sont pas difficiles à apprendre par les arabophones :

- /g/ qui est une variante de "ق" /q / prononcée par certains arabophones ;
- /ʒ/ qui existe dans certains pays arabes comme variante de "ج" / j / ;
- /ɲ/ un arabophone peut surmonter cette difficulté en obtenant une prononciation très proche : par exemple pour le /ɲ/ en combinant /n/et /y/ comme cela existe dans certains mots d'arabe, exemple « نِيَابِي » « parlementaire » (niya: bi:). Le mot « montagne » [m ɔ̃ taɲ] par exemple sera d'abord prononcé [m ɔ̃ tany] avant de parvenir à la prononciation correcte et définitive.

Quelques remarques sur les consonnes arabes et françaises

- Les phonèmes arabes /r/ et /h/ dans le tableau 2 sont deux exemples de consonnes préoccupantes. Ces consonnes ont certaines qualités uniques qui les distinguent de celles des français.

Le /r/ en arabe est prononcé au début du mot, au milieu et à la fin. Il est produit en tapant l'arrière de la langue contre les dents supérieures comme dans les mots : " نار " [na:r] (feu) ، بارد [ba:rid] (froid) ، رأس [ra?s] (tête) (Dweik, 228). Cette consonne est roulée quand elle est géminée comme dans : " مرص " «soigner» [marrada].

En français, il n'existe qu'un seul phonème /R/ qui se réalise en diverses variations: les plus courantes sont [R] dit parisien et [r] roulé. Cette différence de prononciation n'a aucune fonction distinctive et le mot «riz» peut être prononcé [Ri] ou [ri] sans changer le sens. Cependant, l'arabe possède deux phonèmes distincts /r/ "ر" et /ġ/ "غ" , ce dernier est très proche de la prononciation du [R] parisien (Fesfes, 38-39). Les apprenants français de l'arabe auront donc des difficultés à prononcer le /r/. Par exemple, ils produiront le mot " ريبه " [ri:bah] (doute) au lieu de " غيبه " [ġi:bah] (calomnie). Ils auront aussi des problèmes à produire le /r/ quand il est géminé, comme dans le mot " جرم " [jarrama] «incriminer».

Comme en français, l'arabe peut renforcer une consonne quelconque (Blanchère, 1958: 12). Il indique ce renforcement à l'aide du signe " ʾ " «shadda» (cf. Fesfes, 50-52). Ce terme qui correspond à la «gémation» n'apparaît pas dans le tableau du mode d'articulation des consonnes, «probablement parce qu'il ne modifie pas leur nature propre, mais prolonge seulement leur tenue» (Cantineau, 1960: 25). Ce signe prolonge la durée d'une articulation consonantique «environ de moitié et en augmente l'intensité» (Dubois, 1973: 225). Exemple: « ثَمَّ » [θumma] «puis» le /m/ redoublé est accentué par le «shadda».

La gémination a une valeur linguistique dans la langue arabe car cette dernière oppose la consonne simple à la consonne géminée.

Exemple: " وقع " : [waqqaʾa] «il est tombé» et

" وقع " : [waqqaʾa] «il a signé».

En français, cette opposition n'a pas de valeur linguistique. Elle peut parfois avoir une valeur expressive ; comme pour exprimer une violente émotion: «c'est succulent !». La gémination «n'apparaît pratiquement que dans certaines prononciations académiques ou régionales» (Dubois, 1973).

Les apprenants français de l'arabe auront des difficultés avec la prononciation des consonnes arabes géminées. Ils tendent à ne pas géminer les consonnes; ils produisent le mot «faεεala» au lieu du «faεala». D'autre part, les étudiants arabes du français penchent à géminer inutilement les doubles consonnes du français sur la base de l'épellation ; ils produisent la gémination dans les mots comme: rassembler, corriger, annoncer ... etc ...

- Les étudiants étrangers de l'arabe auront des difficultés à prononcer le /h/ الهاء arabe. D'ailleurs, le /h/ ne se prononce pas dans la langue française. Par conséquent, on s'attend à ce qu'ils laissent tomber le son /h/ dans les mots tels que le «hamasa» «chuchoter», « jahl» «ignorance», «wajh» «visage».
- Les phonèmes arabes /t/, /s/, /d/, /θ/, /q/ présentent aussi des difficultés pour un francophone apprenant l'arabe:

Le son /t/ devient plutôt [t] comme "فطنة" [fitnah] «perspicacité» qui devient "فتنه" [fitnah] «séduction»

Le son /s/ est substitué à [s] comme "صلب" [ṣalaba] «il a crucifié» qui devient "سلب" [salaba] «il a pillé»

Le son /d/ est substitué à [d] comme dans "ذلل" «il a vaincu» [dallala] qui devient "دلل" [dallala] «il a choyé».

Le son /θ/ est substitué à [t] comme "ثاب" «il est revenu» [θa:ba] qui devient "تاب" «il s'est repenti» [ta:ba]; ou par [s] comme "ثرى" «terre» [θara:] «qui devient "سرى" «voyager la nuit» [sara:].

Le son /q/ est substitué à /k/ comme dans "قدر" «destin» [qadar] qui devient "كدر" «tristesse» [kadar].

- Le "ء" (hamza) (Cf. Fesfes, 47-49) est une consonne arabe transcrite phonétiquement par [ʔ]. C'est une attaque glottale quand il n'est pas accompagné d'une voyelle comme dans le mot "لؤلؤ" [lu ʔ lu ʔ] «perles» ; ou une attaque vocalique quand il est accompagné d'une voyelle comme dans "أكل" «il a mangé» [ʔ akala]. Le «hamza» n'existe ni dans l'alphabet français ni dans la transcription phonétique du français. Nous pouvons cependant l'entendre au début de la phrase surtout quand le mot commence par une voyelle comme «il est sorti» où «il» est transcrit [il] et non [ʔ il]. La différence de transcription est due aux habitudes de chaque langue: en arabe, la syllabe ne commence jamais par une consonne. Cette règle n'est pas valable pour la langue française qui permet d'avoir une syllabe commençant par une voyelle.

En effet, le français permet le groupement de deux ou trois consonnes dans la même syllabe, exemple, script, scrutin, constitution. L'arabe ne permet pas ce type de groupement consonantique. Il permet seulement le groupement de deux consonnes comme dans les mots: nahr, mahd, wafd. Ainsi, le français a une succession des consonnes plus longue que l'arabe. Les apprenants arabes du français auront donc des difficultés à prononcer une syllabe se composant

de trois ou quatre consonnes. On s'attend à ce qu'ils introduisent des voyelles, qui agissent en tant que «briseur» du groupe consonantique. Chaque fois qu'il y a plus de deux consonnes consécutives, ils tendent à insérer une voyelle. Par conséquent, ils ont des ennuis avec les mots suivants: scrutin, explore, etc Ils les prononcent de la façon suivante : (i)scrutin, ex(i)plore.

- D'autre part, les phonèmes français /p/ et /v/ dans le tableau III sont deux exemples de consonnes préoccupantes pour un arabophone. En effet, les apprenants Arabes du français auront des problèmes à les articuler et ils les produisent en les remplaçant par les sons arabes les plus proches. Les substitutions incorrectes suivantes sont prévues :

/b/ à la place de /p/ : (barc) à la place de (parc).
/f/ à la place de /v/ : (filla) à la place de (villa).

Nous savons que le /p/ existe en français en tant que phonème. Mais en arabe, il n'est pas considéré comme phonème distinct. Néanmoins le /p/ existe en arabe comme allophone de /b/ conditionné par l'environnement phonétique, comme dans le mot "عبد" [ʕabd] «esclave». Ici /b/ se produit comme /p/ à condition qu'il soit suivi d'un son non vocalisé. Ainsi, la différence entre /b/ et /p/ est phonémique en français parce qu'elle affecte la signification, elle permet de distinguer par exemple «poisson» [pwas^h] de «boisson» [bwas^h], mais la différence en arabe est phonétique, non-phonémique ou insignifiant parce qu'elle n'affecte pas la signification. Ainsi, un arabophone surtout au début de son apprentissage du français, rencontrera une grande difficulté avant de pouvoir distinguer /p/ de /b/. Il peut dire [bwas^h] à la place de [pwas^h]: il sonorise le /p/.

Quant au son français /v/, il n'est pas phonémique en arabe. Des mots français commençant par /v/ sont produits par les apprenants Arabes comme /f/, /w/, /b/ (Dweik, 229). Par exemple «villa» devient «filla», le «vernis» devient «warnish» et la «valve» devient «balfe». Donc ils dévoient le /v/.

Voyelles de l'arabe et du français

Les voyelles de l'arabe et du français peuvent être classifiées en trois catégories:

1. Voyelles communes:

Voyelles brèves, comme [a], [i], [u]

- Voyelles arabes:	- Voyelles françaises:
الفتحة [a] comme dans "قمر" "lune" [qamar]	[a] comme dans "chat" [ʃ a].
الكسرة [i] comme dans "بنت" "fille" [bint]	[i] comme dans "fil" [fil].
الضمه [u] comme dans "بن" "café" [bun]	[u] comme dans "poupée" [pupe].

2. Voyelles limitées à la langue arabe et à la langue française :

Voyelles limitées à la langue arabe	Voyelles limitées à la langue française
<p>A. Voyelles longues: الألف [a:] comme dans "باب" [ba:b] الواو [u:] comme dans "سوق" [su:q] الياء [i:] comme dans "ريف" [ri:f]</p>	<p>A. Phonèmes vocaliques oraux: - /œ/: "jeune" [ʒœn] - /ø/: "aveu" [avø] - /ɔ/: "col" [cɔl] - /y/: "mur" [myr] - /e/: "année" [ane] - /ɛ/: "bec" [bɛc] - /ɑ/: "flamme" [flɑm] - /ə/: "me" [mə] - /o/: "sot" [so]</p> <p>B. Phonèmes vocaliques nasaux: - /ã /: "ange" [ãʒ] - / ẽ /: "main" [m ẽ] - / ɔ̃ /: "ongle" [ɔ̃gl] - /œ̃ /: "parfum" [parfœ̃]</p>

La langue arabe possède trois archiphonèmes vocaliques (Cf. Fesfes, 44-47) exprimés par :

- Trois voyelles longues [ħuru:fulmaddi] qui se réalisent scripturalement par "ي-و-أ" et phonétiquement par [a:, u:, i:].

D'autre part, les étudiants français de l'arabe auront des difficultés à produire les voyelles longues dans des syllabes inaccentuées comme dans [ʃa:fa ħa] (serrer la main) où la syllabe [ʃa:] doit être maintenue longue pour la distinguer de [ʃa] dans le mot [ʃafaħa] (pardonner).

En français, le cas est différent: les [w], [ɥ], [j] sont des semi-consonnes, leurs graphèmes de base sont:

- Le «w» qui existe dans des énoncés d'origines étrangères comme «watt» [wat].
- /w/ dans «oë» comme «poële» [pwal], dans «oi» comme «loi» [lwa], ou dans «ou» devant «i» comme «oui» [wi].
- Le «u» devant une voyelle comme «lui» [lɥi].
- Le «i» devant une voyelle comme «chien» [ʃjɛ̃]

Ces trois graphèmes transcrivent aussi des voyelles, sauf le «w», mais ils ne peuvent jamais transcrire des consonnes (Fesfes, 47).

La langue arabe possède également trois voyelles brèves ou points-voyelles [a, u, i] placées à l'écrit comme des mouvements "حركات" [ħaraka:t] «des signes qui

sont écrits au dessus ou au dessous des caractères et dont certains représentent les voyelles brèves. Cependant, l'écriture ne porte, dans son usage courant, aucun de ces signes» (Roman, 1990: 9). Cela ne veut pas dire que l'arabe a un vocalisme pauvre, car ces trois phonèmes vocaliques peuvent être exprimés à l'orale en plusieurs variations (Fesfes, 44).

La distinction fonctionnelle dans la langue arabe entre voyelle brève et voyelle longue n'existe pas dans la langue française; sauf en prosodie où la voyelle est plus longue quand elle est accentuée, mais cela ne change jamais le sens du mot (Fesfes, 45).

Le système vocalique du français dispose beaucoup plus de voyelles que celui de l'arabe. Les arabophones maîtrisent difficilement la distinction entre les sons vocaliques du français (Cf. Fesfes, 60-61). Ces derniers sont substitués à des sons similaires qui existent en arabes littéraires:

- /y/ dans «la confiture» [lac³fityR] peut se prononcer [u] [lac³fituR] ou [i] [lac fitiR].
- /ø/ dans «nageuse» [na³øz] peut être substitué à [e] [na³ez] ou à [o] : «peu» [pø] devient [po].
- /ə/ peut être substitué à [e]: «je parle» [ʒəparl] devient [ʒeparl] ou à [o]: «je suis» [ʒəs⁴i] devient [ʒoswi]
- /æ/ prononcé [e]: «flatteur» [flatæR] devient [flater] ou devient [o] : «fleur» [flæR] devient [flor]
- /ɛ/ prononcé [e]: «fièvre» [fjɛvR] devient [fjevR]
- /ɔ/ prononcé [o]: «horloge» [ɔRlɔʒ] qui devient [orlɔʒ].
- La distinction entre [ɑ] et [a] est très difficile pour un arabophone, d'autant plus qu'elle n'est pas très marquée en français, il arrive que l'élève prononce [mɑ] au lieu de [mal] «mal» et [mal] au lieu de [mɑl] «mâle».

Comment restreindre le champ de l'interférence

Certains apprennent une deuxième langue ou une langue étrangère plus facilement que d'autres, et quelques bilingues sont plus compétents en la deuxième langue ou en la langue étrangère que d'autres. Ce fait évident a donné lieu à de nombreuses études visant à relier les facteurs de réussite de l'apprentissage des langues étrangères. Il y a trois principaux facteurs qui influencent les résultats du bilinguisme réussis: facteurs situationnels, facteurs linguistiques et facteurs personnels (cf. Dweik, 233-235). Les facteurs personnels incluent l'intelligence générale, l'aptitude pour la langue, l'attitude envers la langue, la motivation, l'âge et les facteurs socio-économiques. Les facteurs situationnels incluent le cadre dans lequel la langue est apprise et la quantité et la distribution du temps consacrée à elle. Enfin, les facteurs linguistiques comportent les différences entre la première et la deuxième langue et les caractéristiques de cette dernière.

Le rôle des facteurs non-Linguistiques dans le renforcement du bilinguisme

1. L'âge d'entrée dans la langue

L'âge est un facteur crucial dans le genre et l'ampleur du bilinguisme. Les linguistes et les psychologues constatent que l'acquisition d'une deuxième langue ou langue étrangère aux premières étapes de l'école rendrait le bilingue plus compétent. Haugen (1953) a parlé au sujet du bilinguisme de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Les bilingues équilibrés démontrent une grande maîtrise de deux langues. Et leurs grandes capacités d'employer les deux langues sont habituellement nourries et soutenues par la société et les parents qui se servent de deux langues différentes avec leurs enfants. Chaque langue est parfois associée à certains domaines d'utilisation, exemple: la maison, l'école, cour de jeu, ou à certains participants, exemple: le père, la mère, le frère, la sœur, les proches,... etc. ou associée à certaines fonctions telles que compter, rêver, planifier, faire les courses ou prier (Dweik, 234).

L'apprentissage des langues à l'âge de 3-4 ans se fait encore d'une manière intuitive et naturelle, tout comme l'acquisition de la langue maternelle. Il ne demande aucun effort particulier à l'enfant et il est accessible à tous. Alors qu'à l'âge de 10 ans, l'enfant doit apprendre les langues par des mécanismes déductifs (apprentissage des règles, des vocabulaires, ...) et ne maîtrisera pas naturellement la langue. Il est donc nécessaire de démarrer dès la petite section de maternelle, et au plus tard à partir de la moyenne section de maternelle. En plaçant un enfant très jeune dans un univers bilingue, on lui donne davantage de possibilités intellectuelles pour comprendre le mécanisme d'une langue. Aujourd'hui, aux dires de Georges Lüdi (1998:14), les résultats de nombreuses recherches permettent les affirmations suivantes:

1. Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver la réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, par exemple imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse (Baker, 1988; Ricciardelli, 1992).
2. Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zeev, 1977).
3. Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques (Bialystok, 1987 et 1988). Cela entraîne des avantages lors de l'acquisition de la littéralité et des meilleures chances de succès scolaires.
4. Ils disposent d'une capacité de distanciation accrue par rapport à la langue. L'enfant est conscient de la relativité de la grille conceptuelle à travers laquelle une langue particulière verbalise le monde parce qu'il en utilise deux ou plusieurs. Cela lui confère une capacité d'abstraction accrue et une plus grande facilité à manipuler les catégories. (Vygotsky 1985; Diaz/Klingler 1991).

Ces avantages des enfants bilingues pourraient s'expliquer par des expériences culturelles plus variées et par la nécessité de choisir et d'alterner «code-switcher» entre deux langues (Cf. Lüdi, 1998:14).

2) La motivation de l'apprentissage

La motivation ou le désir de l'étudiant d'apprendre une deuxième langue peut déterminer les résultats du bilinguisme (cf. Dweik, 234-235). Les travaux de Gardner et Lambert (1972) et Gardner (1985) ont amplement illustré l'importance du facteur de la motivation dans l'apprentissage d'une L2.

Pour Gardner et Lambert (1972) et Graft (1980 :227), l'aptitude, qui est un composant cognitif, et l'attitude, qui est un composant affectif, sont deux facteurs déterminants dans l'apprentissage d'une L2. Ils sont à la base de l'implication personnelle et des efforts qu'emploiera l'apprenant pour s'approprier une nouvelle langue. Mais pour Gardner et Lambert (1972), Bialystok (1979) et Krashen (1982), c'est l'attitude face à la langue cible et face à l'apprentissage, plutôt que l'aptitude (facteur contributif), qui détermine le succès de l'apprentissage d'une deuxième langue.

Lambert (1968) suggère trois types de motivation: (1) instrumentale, qui reflète la valeur utilitaire de l'apprentissage de la L2 (pour avoir un emploi, pour avoir une note). (2) intégrative, qui reflète le désir de l'apprenant de connaître une nouvelle culture et de s'y intégrer. (3) manipulative qui reflète le désir d'apprendre la L2 afin d'entrer dans l'autre groupe culturel pour gagner une valorisation personnelle à travers elle. Lambert et Gardner (1972) indiquent que l'étudiant intégralement orienté dans l'acquisition de la deuxième langue est plus motivé que celui instrumentalement orienté. Nous devrions faire la distinction entre la motivation primaire où l'intérêt vient de l'étudiant lui-même et pas de l'extérieur et la motivation secondaire où l'apprenant a le sentiment d'apprendre que pour écrire un essai ou éviter la punition ou plaire à ses parents (Dweik, 235).

3) Facteurs socio-économiques

Il y a un rapport direct et une corrélation positive entre la performance linguistique et l'éducation, l'économie et la profession des apprenants (Cf. Dweik, 234). Le métier et le niveau de l'éducation de l'apprenant sont deux facteurs clés qui déterminent sa classe sociale et sa position économique. Ils peuvent être un excellent facteur qui influence le degré de bilinguisme chez l'apprenant en termes de sa compétence dans l'exécution, la compréhension, l'expression, le degré d'interférence et la facilité.

4) La communauté bilingue et les attitudes stéréotypées envers chaque langue

Plus la communauté est grande, plus la compétence du bilingue sera meilleure. Les attitudes de la majorité qui parlent une certaine langue nationale à l'égard de la minorité qui parlent une deuxième langue peuvent certainement affecter

l'utilisation de deuxième langue. Si l'attitude de la majorité est négative, très probablement la langue de la minorité sera supprimée et si l'attitude de la majorité est positive, la langue de la minorité prospérera et réalisera un statut quelque peu prestigieux dans la société (Dweik, 235).

Il est important de savoir que l'apprenant débutant en L2 a déjà des croyances sur la nature de la langue. Par exemple, certaines langues peuvent être perçues comme plus difficiles que d'autres, certaines peuvent être jugées plus utiles que d'autres.

En confrontant la représentation de deux langues en question, nous constatons que des facteurs subjectifs prendront leur importance dès le début de l'apprentissage de ces langues.

La représentation de la langue française réside en son aspect prestigieux. Traditionnellement, c'est la langue de «l'élite», celle des cours royales d'Europe. Une confusion entre la langue et le pays est ici évidente. «La France, pays des libertés, des droits de l'homme, de la laïcité». Il est évident que ces représentations positives déterminent un attrait, un respect, voire un amour de cette langue. Mais ce facteur positif a son revers. M. Sachot souligne le hiatus existant entre le principe de la laïcité et le système scolaire français. Pour lui, le système français correspond à un archétype de type sémitique, christianisé puis sécularisé. Hagège (1996) souligne le lien étroit toujours affirmé en France entre la langue de la nation et le système scolaire. Les deux points précédents permettent de suggérer une incompréhension pouvant se développer vis-à-vis du système scolaire, et, par amalgame, de la langue (Cf. Stoll, 1997: 71). L'interdiction des signes religieux dans les écoles et les établissements publics, notamment le foulard islamique, pourrait constituer un obstacle non négligeable pour l'apprentissage du français par les arabophones.

La langue arabe est une langue de grande tradition intellectuelle. Un caractère d'utilité et de neutralité semble primer. L'époque d'une civilisation florissante est bien révolue. Notons un léger «trouble» quant aux représentations économiques. La connotation de «pauvreté» est bien présente pour les français pour qui «arabophone» se conjugue avec «émigré défavorisé». Après le 11 septembre, une autre connotation vient s'ajouter à cette dernière à savoir le «terrorisme». C'est ainsi qu'une certaine dévalorisation pourrait être attachée à cette langue.

Conclusion

La cause principale de l'interférence phonologique entre deux langues survient quand l'apprenant «n'entend les sons de la langue étrangère que sur la base de ceux de la langue maternelle. C'est pourquoi celui qui apprend pour la première fois une langue étrangère défend toujours, dans son subconscient, les possibilités d'expression qu'il a acquises dans la langue maternelle. En une sorte d'auto-défense, il oppose les caractéristiques de sa langue maternelle à celles de la langue étrangère» (*Voix et Images de France*, 1981: 23).

L'étude de la comparaison entre l'arabe et le français a révélé que les différences entre ces deux langues sont plus nombreuses que les ressemblances. Sur le plan phonétique, le français et l'arabe ne possèdent pas exactement les mêmes sons. La confusion provient du fait que certains sons français n'existent pas en arabe: [p], [v], [y], [ə], [œ], [ø], [ɛ], [ɔ] et les voyelles nasales. Et certains sons arabes n'existent pas en français: [θ], [ʃ], [ħ], [x], [d], [t], [ð], [ʒ], [d̥], [ɛ̃], [q], [h], [ʔ] et les voyelles longues: [a:], [u:] et [i:].

Faire de la correction phonétique aide sans aucun doute à restreindre le champ de l'interférence. Pour le faire, il faut «partir de la faute, c'est-à-dire, apprécier d'abord correctement l'écart par rapport à la norme» (Renard et Landercy, 1977: 204). Dans la correction phonétique, le professeur peut accepter une production imparfaite en début d'apprentissage, mais il ne doit jamais accepter une prononciation (d'un son) qui aboutit à un son différent. Quand les phrases sont longues, le professeur peut les découper en « groupes rythmiques et sémantiques plus courts », tout en respectant les courbes intonatives (Fesfes, 584).

Notes

1. Ces deux tableaux ont été réalisés après consultation de différents ouvrages :
 - Blanchère, R., 1958, *Eléments de l'arabe classique*, Paris: Maisonneuve.
 - Cantineau, J., 1960, *Etudes de linguistique arabe*, Paris: Klincksieck.
 - Dubois, J., 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse.
 - Fesfes, N., 1994, *Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves syriens de l'enseignement secondaire*, Université de Toulouse.
 - Landercy, A. et Renard, R., 1977, *Eléments de Phonétique*, Bruxelles: Didier.

Bibliographie

- Baetens Beardsmore, H. 1986. *Bilingualism: Basic Principles*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1988. *Key issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Ben-Zeev, S. 1977. "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development", in: *Child Development*, n° 48, 1009-1018.
- Bialystok, E. 1987. "Influences of bilingualism on metalinguistic development", in: *Second Language Research*, n° 3, 154-166.
- Bialystok, E. 1988, "Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness", in: *Developmental Psychology*, n° 24, 560-567.
- Blachère, R. 1958. *Eléments de l'arabe classique*, Paris: Maisonneuve.
- Bloomfield, L. 1935. *Language*. Londres: Allen and Unwin.
- Bouchard, Ch. 1998. *On n'emprunte qu'aux riches*, Montréal: éd. Fides.

- Cantineau, J. 1960. *Etudes de linguistique arabe*, Paris: Klincksieck.
- Croft, K. 1980. *Reading in English as a second language*. Cambridge, Mass: Winthrop Publishers. Inc.
- Diaz, R.M. et Klingler, C. 1991. "Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development", in: Bialystok, E. (Ed.): *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois, J. 1973. *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse.
- Dweik, B. 2000. «Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference», *Arabic language and culture in a borderless world*, Kuwait University, p. 224-237.
- Fesfes, N. 1994. *Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves syriens de l'enseignement secondaire*, Université de Toulouse.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Greis, N. 1966. "The Implications of Contrastive Studies For the Teaching of English to Arabic Speakers", in *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Washington: Betty Wallace Robinett (éd).
- Hagège, C. 1996. *L'enfant aux deux langues*, Paris: Odile Jacob.
- HAMERS, J.F. et BLANC, M., 1983. *Bilinguisme et Bilingualité*, 2ème édition, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian language in America*, University of Pennsylvania Press.
- Kannas, C. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris: Larousse.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Oxford Pergamon.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Landercy, A. et Renard, R. 1977. *Éléments de Phonétique*, Bruxelles: Didier.
- Lüdi, G. 2002. *Etre bilingue*, Berne: Peter Lang.
- Narvez, M. 2001. *Bilinguisme et biculturalisme, l'enseignement des langues vivantes*, Actes du séminaire national Partenariat «académies - établissements français à l'étranger», Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Ricciardelli, L.A. 1992. «Creativity and Bilingualism», *Journal of Creative Behavior*, n° 26/4, 242-254.
- Roman, A. 1990. *La Grammaire arabe*, Paris: PUF, collection « Que sais-je ? ».
- Stoll, C. 1997. «Le bilinguisme: une approche typologique», *Bulletin APVL*, Strasbourg, n° 54, 65- 76.

Vermes, G. et Boutet, J. 1987. *France, Pays multilingue*, Tome 2, Paris: L'Harmattan.

Vygotsky, L.S. 1985. *Pensée et langage*, Paris: Messidor/Editions Sociales.

Voix et Images de France, automne 1981, Vol. VII, n° 1, CREDIF.

Weinreich, E. 1953. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Society of New York.