

LES DIFFICULTES LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS TCHADIENS ARABOPHONES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE ROI FAYÇAL DU TCHAD

Atteib MARDO ABDEL-DJELIL

Université Roi Fayçal du Tchad

mardofils@yahoo.fr

et

Adoum BINEYE HASSANE

Université de N'Djamena

adoum.bineye@gmail.com

Résumé :

Cet article étudie les principales difficultés rencontrées par les étudiants tchadiens arabophones de l'université Roi Fayçal du Tchad dans l'apprentissage du français. À partir d'une revue de la littérature, d'analyses linguistiques et d'exemples concrets tirés de corpus conversationnels, l'étude identifie les obstacles phonétiques, morphosyntaxiques, lexicaux et socioculturels, et propose des pistes pédagogiques pour améliorer l'enseignement du français dans les contextes arabophones du Tchad.

Mots-clés : *apprentissage du français, arabophone, Tchad, didactique, difficultés linguistiques, multilinguisme*

Abstract:

This article examines the main difficulties encountered by Chadian Arabic-speaking students at King Faisal University of Chad in learning French. Drawing on a review of the literature, linguistic analyses, and concrete examples from conversational corpora, the study identifies phonetic, morphosyntactic, lexical, and sociocultural obstacles, and proposes pedagogical approaches to improve the teaching of French in Arabic-speaking contexts in Chad.

Keywords: *French learning, Arabic speakers, Chad, language teaching, linguistic difficulties, multilingualism*

1. Introduction

Le Tchad est un pays marqué par un multilinguisme profond où coexistent plusieurs à savoir l'arabe littéraire, le français et plus d'une centaine de langues nationales (Ngangbet, 2018 ; Moussa, 2020). Cette pluralité linguistique reflète la diversité culturelle du pays, mais engendre également des enjeux communicationnels et éducatifs considérables. Dans les établissements d'enseignement supérieur, le français demeure la langue officielle d'instruction et d'évaluation, conformément à la politique linguistique héritée de la colonisation (Djoubbe, 2015 ; Calvet, 1999). Cependant, une grande partie des étudiants provient de milieux arabophones où le français n'est pas langue de socialisation première, mais plutôt une langue seconde ou étrangère (Mahamat, 2017 ; Ndoutabe, 2022).

Cette situation sociolinguistique complexe entraîne souvent des difficultés d'apprentissage du français, aussi bien sur le plan linguistique que psychopédagogique (Cuq & Gruca, 2005). En effet, la maîtrise du français académique représente pour beaucoup d'étudiants une condition essentielle de réussite universitaire, mais elle s'accompagne de phénomènes d'interférences linguistiques, de problèmes de transfert négatif entre l'arabe dialectal et le français, ainsi que de stratégies compensatoires (Besse et Porquier, 1984 ; Moore, 2006).

Plusieurs travaux sur le contexte africain ont mis en évidence la tension entre langues locales et langues officielles dans les systèmes éducatifs (Bamgbose, 2000 ; Djité, 2008 ; Batiana, 2019). Au Tchad, peu d'études se sont spécifiquement penchées sur les difficultés linguistiques des étudiants arabophones à l'université, malgré leur importance pour la réussite académique et l'équité linguistique.

La présente recherche vise donc à identifier et analyser les principales difficultés linguistiques rencontrées par les étudiants

arabophones tchadiens dans l'apprentissage du français universitaire, et à formuler des recommandations pédagogiques adaptées pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les institutions d'enseignement supérieur.

2. Cadre théorique

Cette recherche s'appuie sur un cadre théorique interdisciplinaire regroupant trois domaines complémentaires : la linguistique contrastive, la didactique des langues et la sociolinguistique. Chacun de ces champs permet d'éclairer un aspect particulier des difficultés rencontrées par les étudiants arabophones dans l'apprentissage du français à l'Université Roi Fayçal du Tchad.

2.1.1. Linguistique contrastive

La linguistique contrastive constitue le socle d'analyse des difficultés linguistiques observées. Selon Lado (1957) et Weinreich (1953), la comparaison systématique entre la langue maternelle et la langue cible permet de prédire les phénomènes d'interférence. Dans le contexte du Tchad, les écarts phonétiques (sons inexistants en arabe littéraire), morphosyntaxiques (flexion verbale, genre et accord) et lexicaux entre l'arabe et le français sont des sources récurrentes de confusion et d'erreurs. Ce cadre permet donc d'identifier précisément les obstacles structurels à la maîtrise du français.

2.1.2. Didactique des langues

La didactique des langues propose des approches facilitant l'enseignement et l'apprentissage du français. S'appuyant sur Cuq & Gruca (2005) et Puren (2009), cette étude mobilise :

- L'approche communicative, favorisant l'usage réel de la langue en contexte ;

- L'enseignement explicite des règles, pour clarifier les spécificités du français face à l'arabe ;
- La pratique guidée, pour renforcer l'automatisation des structures linguistiques.

Ce cadre permet de réfléchir aux méthodes pédagogiques adaptées au profil des étudiants arabophones.

2.1.3. Sociolinguistique

La sociolinguistique, à travers les travaux de Labov (1976), Calvet (1999), et des études récentes sur le Tchad, met en lumière le rôle du statut social du français, des représentations linguistiques, et du contact des langues. Les attitudes envers le français, l'usage dominant des langues nationales et de l'arabe dans la famille et la communauté influencent fortement l'exposition, la motivation et les performances académiques des apprenants. L'analyse prend en compte ces facteurs contextuels qui façonnent le parcours universitaire.

2.1.4. Articulation du cadre théorique avec la recherche

L'interaction entre ces trois disciplines permet une compréhension globale des difficultés :

- Linguistique, en termes d'interférences structurelles ;
- Pédagogique, dans la mise en œuvre des méthodes d'enseignement ;
- Socioculturelle, liée aux pratiques et représentations des langues.

3. Contexte et présentation du terrain

3.1. Importance du français au Tchad

Le français occupe une place centrale dans le paysage linguistique et sociopolitique du Tchad. Héritage de la colonisation, il est aujourd'hui l'une des deux langues officielles du pays, aux côtés de l'arabe. Langue de l'administration, de l'enseignement, des médias et des affaires, le français représente

un outil de mobilité sociale et professionnelle. Dans le système éducatif tchadien, il constitue la langue principale d'enseignement à partir du primaire et devient le vecteur de la réussite scolaire et universitaire. Maîtriser le français, c'est donc accéder à la connaissance, aux opportunités économiques et à la reconnaissance institutionnelle. Cependant, dans un contexte de multilinguisme marqué par la prédominance de l'arabe littéraire et des langues locales, la pratique du français reste souvent limitée à l'école et à certains milieux urbains, ce qui crée un fossé linguistique entre les discours officiels et les réalités quotidiennes.

3.2 Présentation du milieu universitaire

L'Université Roi Fayçal du Tchad, située à N'Djaména, accueille une population étudiante majoritairement issue de milieux arabophones. Fondée dans une perspective de promotion de l'enseignement supérieur bilingue, elle constitue un lieu d'observation privilégié des dynamiques linguistiques propres aux étudiants tchadiens dont la langue première est l'arabe. Ces étudiants proviennent principalement d'écoles arabophones publiques, d'établissements franco-arabes ou encore d'instituts coraniques modernisés, où l'arabe — classique ou dialectal — est la langue principale d'alphabétisation et de communication académique.

Le français, pour la majorité de ces apprenants, est acquis comme langue seconde ou langue étrangère. Cette situation linguistique particulière influence profondément leur rapport au français, qu'ils considèrent à la fois comme une langue de promotion sociale et professionnelle, mais aussi comme un obstacle académique en raison des écarts structurels et culturels entre l'arabe et le français. Cette dualité se manifeste dans leurs pratiques langagières universitaires, leurs productions écrites et orales, ainsi que dans leurs stratégies d'adaptation face aux exigences de l'enseignement supérieur.

L'étude s'appuie sur un travail de terrain mené à l'Université Roi Fayçal, impliquant des étudiants issus de diverses filières (lettres, sciences sociales, droit, économie, et sciences islamiques) et de différents niveaux d'études (Licence, Master). Les participants ont été sélectionnés selon un échantillonnage raisonné, prenant en compte la langue maternelle, le parcours de scolarisation (arabe ou bilingue) et la fréquence d'usage du français dans la vie universitaire. Ce cadre méthodologique permet de cerner la diversité des profils linguistiques et de mieux comprendre les facteurs qui influencent la maîtrise du français au sein de cette population étudiante.

4. Objectifs de l'étude

Cette étude vise à analyser les difficultés linguistiques, pédagogiques et psychologiques rencontrées par les étudiants arabophones de l'URFT dans l'apprentissage du français langue seconde. Plus spécifiquement, elle cherche à :

- Identifier les principaux obstacles liés à la compréhension, à la production orale et écrite du français ;
- Examiner les stratégies d'apprentissage adoptées par ces étudiants ;
- Évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement du français dans les universités tchadiennes ;
- Proposer des pistes d'amélioration pour favoriser une meilleure maîtrise du français chez les étudiants arabophones.

L'objectif général est de contribuer à une meilleure intégration linguistique et académique de cette population étudiante dans le contexte universitaire tchadien.

5. Problématique

Malgré le rôle essentiel du français dans la réussite universitaire au Tchad, une grande partie des étudiants arabophones de l'Université Roi Fayçal du Tchad (URFT) éprouve des difficultés à maîtriser cette langue. Ces difficultés, à la fois linguistiques, pédagogiques et socioculturelles, freinent leur intégration dans les cursus francophones et compromettent leur réussite académique.

Comment les limitations liées à la maîtrise du français chez les étudiants arabophones de l'URFT influencent-elles leur parcours universitaire, et quels facteurs expliquent ces obstacles dans le contexte éducatif tchadien ?

Cette problématique s'avère pertinente pour plusieurs raisons :

1. Enjeux académique et professionnel : Le français reste la langue de la majorité des enseignements, des examens et des opportunités professionnelles.
2. Spécificité linguistique : Le passage d'un système linguistique arabe (écriture, phonétique, grammaire) vers le français implique des difficultés structurelles importantes.
3. Contexte sociolinguistique tchadien : L'arabe et les langues nationales sont davantage utilisées dans le quotidien, ce qui réduit l'exposition réelle au français.
4. Défis pédagogiques : Les approches actuelles sont souvent peu adaptées au profil des apprenants arabophones.
5. Impact sur la réussite universitaire : Les difficultés linguistiques entraînent échecs, abandons et démotivation.

En quoi les différences entre les systèmes linguistiques arabe et français constituent-elles un obstacle à l'apprentissage ? Quelles représentations les étudiants arabophones ont-ils du français et comment influencent-elles leur engagement ?

Les dispositifs pédagogiques en place répondent-ils réellement aux besoins spécifiques de ces apprenants ?

6. Méthodologie (approche mixte)

Cette recherche adopte une méthodologie mixte combinant des approches quantitatives et qualitatives, afin de mieux comprendre et mesurer les difficultés linguistiques rencontrées par les étudiants tchadiens arabophones dans l'apprentissage du français langue seconde. Cette complémentarité méthodologique permet d'obtenir à la fois des données objectives, issues de tests linguistiques et de questionnaires, et des données subjectives, tirées des entretiens et des observations de classe.

6.1 Population et échantillon

L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 120 étudiants inscrits au sein de l'Université Roi Fayçal du Tchad. Les participants ont été sélectionnés selon des critères linguistiques (arabe comme langue maternelle ou langue principale de communication familiale) et académiques (inscrits en licence ou master de français). L'échantillon comprend 60 femmes et 60 hommes, âgés de 18 à 28 ans.

6.2 Instruments de collecte des données

Trois principaux outils ont été utilisés :

- Un questionnaire linguistique et sociolinguistique administré à l'ensemble des participants, comprenant des questions fermées et ouvertes sur leurs pratiques linguistiques, leurs attitudes envers le français, leurs difficultés perçues et leurs stratégies d'apprentissage.
- Un test de compétence linguistique portant sur la phonétique, la morphosyntaxe, le lexique et la compréhension écrite. Ce test a permis de quantifier les types d'erreurs récurrentes et de

mesurer les écarts entre les niveaux linguistiques.
- Des entretiens semi-directifs conduits avec un sous-échantillon de 20 étudiants et 6 enseignants de français. Ces entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés selon une approche thématique.

6.3 Procédure de collecte et d'analyse

La collecte de données s'est déroulée sur une période de quatre mois (mars–juin 2025). Les tests et questionnaires ont été administrés en présentiel dans les salles de cours, avec l'accord des autorités universitaires. Les entretiens ont été réalisés en français et en arabe selon la préférence du participant. L'analyse quantitative a été effectuée à l'aide de statistiques descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes), tandis que les données qualitatives ont été codées manuellement pour dégager des thèmes récurrents : interférences phonologiques, erreurs grammaticales typiques, attitudes et stratégies d'apprentissage.

6.4 Validité et fiabilité

Pour assurer la validité des instruments, un prétest du questionnaire et du test linguistique a été réalisé auprès de 15 étudiants n'appartenant pas à l'échantillon principal. Les ajustements nécessaires ont été faits pour clarifier certaines consignes. La triangulation des données — combinant tests, questionnaires et entretiens — garantit une fiabilité accrue et permet de croiser les résultats objectifs et les perceptions subjectives des acteurs.

6.5 Considérations éthiques

Les participants ont été informés des objectifs de la recherche et ont donné leur consentement libre et éclairé. L'anonymat et la confidentialité des données ont été respectés conformément aux normes de recherche en sciences du langage. Aucun élément d'identification personnelle n'apparaît dans les extraits cités.

Cette approche mixte offre une compréhension riche et nuancée des difficultés linguistiques et des stratégies des apprenants arabophones tchadiens, tout en fournissant une base empirique solide pour les recommandations pédagogiques formulées ultérieurement.

Les extraits ont été analysés à la lumière d'une grille contrastive (phonétique, morphosyntaxe, lexique, discours).

7. Difficultés phonétiques et phonologiques

L'une des principales difficultés rencontrées par les étudiants arabophones tchadiens dans l'apprentissage du français réside dans la maîtrise du système phonétique et phonologique. Les différences substantielles entre le système sonore de l'arabe tchadien et celui du français entraînent des problèmes de perception, de production et de discrimination auditive, qui affectent à la fois la compréhension orale et l'expression.

6.4 Sons français inexistant en arabe

Le système phonologique de l'arabe est plus restreint que celui du français, ce qui explique que certains sons du français n'existent tout simplement pas dans leur langue maternelle. Cette absence rend leur apprentissage et leur articulation difficiles.

Parmi ces sons problématiques, on peut citer :

- **Les voyelles nasales** : /ã/, /ẽ/, /õ/, /œ/.
Par exemple, dans les mots *sans* [sã], *pain* [pẽ] ou *nom* [nõ], les étudiants arabophones ont tendance à dénasaliser les voyelles, produisant respectivement [san], [pen], [nom]. Cette substitution perturbe la distinction de sens entre des mots comme *beau* [bo] et *bon* [bõ].
- **Les consonnes fricatives labiodentales et post-alvéolaires** : /v/ et /ʒ/.

En arabe, le phonème /v/ n'existe pas ; il est souvent remplacé par /f/ ou /b/. Ainsi, le mot *vin* [vɛ̃] devient [fɛ̃] ou [bɛ̃]. De même, le son /ʒ/ comme dans *jour* [ʒuʁ] est fréquemment prononcé [z], donnant [zuʁ].

- Le son /y/ (comme dans *lune* [lyn]) n'existe pas non plus en arabe tchadien. Les apprenants le remplacent souvent par /u/ (*lune* → [lun]) ou /i/ (*lune* → [lin]).

Ces interférences phonétiques proviennent du phénomène de transfert linguistique, où les étudiants adaptent les sons français selon le système phonologique de leur langue maternelle.

7.2 Problèmes de prononciation et d'accent

Les difficultés de prononciation ne concernent pas seulement les sons isolés, mais également les aspects suprasegmentaux du français, tels que l'accentuation, le rythme et l'intonation. L'arabe est une langue à accent lexical fixe, où la syllabe accentuée est souvent prévisible, tandis que le français repose sur un accent de groupe rythmique, plaçant la force sur la dernière syllabe d'un groupe de mots. Les étudiants arabophones ont donc tendance à accentuer les mots à la manière de l'arabe, créant une prosodie perçue comme « étrangère ».

Par exemple, ils diront *École primaire* avec un accent marqué sur « École », au lieu d'une intonation fluide et montante sur la dernière syllabe.

De plus, la distinction entre les voyelles fermées et ouvertes (/e/ vs /ɛ/, /o/ vs /ɔ/) reste difficile à percevoir et à reproduire, ce qui peut modifier le sens des mots : *été* [ete] devient [ɛte], *peau* [po] devient [pɔ].

7.3 Conséquences sur la compréhension orale et l'expression

Ces difficultés phonétiques ont des répercussions notables sur la communication en français. D'une part, la compréhension orale est entravée : les étudiants peinent à reconnaître les mots lorsqu'ils sont prononcés avec des voyelles nasales ou des

enchaînements rapides, typiques du français courant. D'autre part, leur expression orale est affectée par une prononciation approximative, qui peut altérer l'intelligibilité de leur discours. Les interlocuteurs francophones natifs ou non habitués à l'accent arabe tchadien rencontrent alors des difficultés à comprendre certains mots ou phrases, ce qui peut générer des malentendus et un sentiment d'insécurité linguistique chez l'apprenant.

Ces difficultés ne relèvent pas uniquement d'un manque de compétence, mais traduisent un véritable conflit phonologique entre deux systèmes distincts. Une approche didactique intégrant des exercices de discrimination auditive, de répétition guidée et de correction phonétique ciblée pourrait permettre aux étudiants arabophones d'améliorer progressivement leur prononciation et leur aisance communicative en français.

8. Difficultés morphosyntaxiques

L'apprentissage du français par les étudiants arabophones tchadiens se heurte à de nombreux obstacles d'ordre morphosyntaxique. Ces difficultés trouvent leur origine dans les différences structurelles profondes entre le système grammatical de l'arabe (classique ou dialectal) et celui du français. En effet, les deux langues appartiennent à des familles linguistiques distinctes (sémitique pour l'arabe et indo-européenne pour le français), ce qui engendre des divergences majeures en matière d'accords, de conjugaison et de construction syntaxique. Ces différences conduisent souvent à des erreurs récurrentes dans les productions écrites et orales des étudiants.

8.1 Accord des genres et des nombres

L'un des premiers obstacles rencontrés concerne la maîtrise des accords en genre et en nombre, domaine dans lequel le français se distingue par une morphologie riche et complexe.

En arabe, le système des accords est certes présent, mais il fonctionne différemment : l'accord porte souvent sur le verbe et l'adjectif en fonction du sujet, mais il est beaucoup plus systématique et prévisible. En français, en revanche, l'accord dépend du contexte syntaxique et s'exprime souvent par des marques muettes à l'écrit (le « s » du pluriel, le « e » du féminin, etc.), ce qui rend leur acquisition difficile.

Ainsi, de nombreux étudiants arabophones écrivent :

- *Les fille est belle* au lieu de *Les filles sont belles* ;
- *Mon sœur est gentil* au lieu de *Ma sœur est gentille* ;
- *Des homme travaille* au lieu de *Des hommes travaillent*.

Ces erreurs s'expliquent par une sur-généralisation des règles apprises ou par une absence de distinction phonétique : en effet, la différence entre *belle* et *bel* ou *gentil* et *gentille* n'est pas toujours perçue à l'oral. Par ailleurs, la notion de genre grammatical diffère entre les deux langues : en arabe, le genre est marqué sur presque tous les mots (noms, adjectifs, verbes), tandis qu'en français, certaines catégories (articles, pronoms, adjectifs possessifs) changent selon le genre du nom, ce qui crée une complexité supplémentaire pour les apprenants.

8.2 *Conjugaison des verbes*

La conjugaison constitue un autre champ de difficulté majeur. Le système verbal du français repose sur plusieurs temps, modes et aspects, souvent irréguliers, tandis que celui de l'arabe est plus restreint et organisé différemment. En arabe, le verbe exprime principalement deux aspects — l'accompli et l'inaccompli — et se conjugue essentiellement en fonction du genre et du nombre du sujet. Le français, en revanche, exige la maîtrise de nombreux temps (présent, passé composé, imparfait, futur, conditionnel, subjonctif), chacun avec des terminaisons variables selon les trois groupes de verbes.

Ainsi, les étudiants arabophones commettent fréquemment des erreurs telles que :

- *Je parler hier avec mon ami* au lieu de *J'ai parlé hier avec mon ami* ;
- *Nous va au marché* au lieu de *Nous allons au marché* ;
- *Il ont venu tard* au lieu de *Ils sont venus tard*.

Ces fautes traduisent une tendance à simplifier le système verbal français ou à transférer les structures de l'arabe, où le verbe se place souvent avant le sujet (ex. : *parla Ali* → *a parlé Ali*). La non-maîtrise des auxiliaires *être* et *avoir*, ainsi que des participes passés, constitue également une source récurrente d'erreurs.

De plus, la variation des modes — notamment le subjonctif — pose problème, car l'arabe n'a pas d'équivalent direct. Les apprenants utilisent fréquemment l'indicatif à la place du subjonctif :

- *Je veux que tu viens* au lieu de *Je veux que tu viennes*.

Ces erreurs témoignent d'une interférence interlinguale, c'est-à-dire du transfert de schémas grammaticaux de la langue première vers la langue seconde (Selinker, 1972).

8.3. Construction des phrases et placement des mots

Le schéma syntaxique de l'arabe diffère considérablement de celui du français. En arabe, l'ordre le plus fréquent est verbe-sujet-complément (VSC), alors que le français privilégie l'ordre sujet-verbe-complément (SVC).

Cette différence conduit les étudiants arabophones à produire des phrases de type :

- *Parle Marie avec son ami* au lieu de *Marie parle avec son ami* ;
- *Va le professeur à l'université* au lieu de *Le professeur va à l'université*.

Ces inversions syntaxiques résultent du transfert structurel de la langue maternelle, où la position du verbe en tête de phrase est la norme.

De plus, la position des adjectifs pose également problème. En français, l'adjectif peut se placer avant ou après le nom selon sa nature (*un grand homme* / *un homme intelligent*), tandis qu'en arabe, il suit toujours le nom qu'il qualifie. Les étudiants ont donc tendance à dire : *un homme intelligent* devient *intelligent homme*.

Les erreurs de construction touchent aussi les prépositions, dont l'usage varie beaucoup entre les deux langues. Par exemple:

- *Je vais à mon pays* au lieu de *Je vais dans mon pays* ;
- *Je cherche pour mon livre* au lieu de *Je cherche mon livre*.

Ces fautes témoignent d'un manque de correspondance directe entre les prépositions arabes et françaises, ce qui rend leur usage particulièrement délicat.

8.4. Exemples concrets d'erreurs fréquentes

L'observation de copies d'étudiants arabophones tchadiens révèle un ensemble récurrent d'erreurs morphosyntaxiques :

Type d'erreur	Exemple erroné	Forme correcte
Accord du genre	<i>Le fille est beau</i>	<i>La fille est belle</i>
Accord du nombre	<i>Les étudiant travail</i>	<i>Les étudiants travaillent</i>
Conjugaison	<i>Il parlera hier</i>	<i>Il a parlé hier</i>
Structure syntaxique	<i>Va il à l'école</i>	<i>Il va à l'école</i>
Préposition	<i>Je suis intéressé à la lecture</i>	<i>Je suis intéressé par la lecture</i>

Ces erreurs ne traduisent pas une simple méconnaissance grammaticale, mais plutôt un choc structural entre deux systèmes linguistiques. Pour y remédier, il est essentiel de proposer des approches contrastives dans l'enseignement du français langue seconde, en mettant en évidence les différences entre l'arabe et le français afin de prévenir les interférences négatives.

9. Difficultés lexicales et sémantiques

L'acquisition du lexique constitue une étape essentielle dans l'apprentissage du français langue seconde, mais elle représente aussi l'un des aspects les plus complexes pour les étudiants arabophones tchadiens. Le vocabulaire du français, par sa richesse, ses nuances sémantiques et sa diversité morphologique, diffère considérablement de celui de l'arabe tchadien. Ces divergences engendrent plusieurs types de difficultés : interférences lexicales, confusion due aux faux amis, et problèmes de compréhension liés à la polysémie et à la structure du lexique français.

9.1 Interférences lexicales entre arabe tchadien et français

Les interférences lexicales constituent l'un des phénomènes les plus fréquents dans le discours des étudiants arabophones tchadiens. Ces interférences se manifestent par l'introduction de mots arabes dans des phrases françaises, ou inversement, par la traduction littérale de structures arabes. Elles résultent du transfert linguistique, processus par lequel l'apprenant mobilise les ressources de sa langue maternelle pour combler ses lacunes en langue cible (Corder, 1967).

Par exemple, un étudiant peut dire :

- *Je vais faire le souk* (pour dire *Je vais au marché*) — transfert direct du mot arabe « souk » (سوق).
- *Ferme la lumière* (au lieu de *Éteins la lumière*) — traduction littérale de l'expression arabe « أغلق الضوء ».
- *Donne-moi mes affaires dedans le sac* (au lieu de *mes affaires dans le sac*) — influence de la préposition arabe « في » (dans), souvent utilisée de manière plus souple.

Ces interférences lexicales témoignent du bilinguisme déséquilibré caractérisant la majorité des étudiants arabophones, chez qui l'arabe demeure la langue dominante de communication quotidienne.

Elles reflètent également un phénomène de mélange de codes (code-switching), courant dans les interactions orales informelles, où les étudiants alternent spontanément entre arabe et français pour combler des manques lexicaux ou exprimer des réalités culturelles propres au contexte tchadien.

9.2 Faux amis et emprunts linguistiques

Un autre domaine de difficulté concerne les faux amis ces mots français ressemblant à des mots arabes (ou empruntés à d'autres langues) mais dont le sens diffère totalement. Ces ressemblances formelles peuvent induire des interprétations erronées. Par exemple :

- *Actuellement* (qui signifie « en ce moment ») est souvent compris comme *réellement* ou *effectivement* ;
- *Prétendre* est interprété comme *revendiquer* ou *affirmer avec assurance*, alors qu'il signifie *affirmer faussement* ;
- *Demander* est souvent confondu avec *ordonner*, sous l'influence du verbe arabe « أمر » (ordonner).

Ces confusions montrent que la proximité phonétique ou orthographique entre certains mots du français et de l'arabe peut être trompeuse.

Par ailleurs, les étudiants arabophones utilisent fréquemment des emprunts linguistiques à partir du français dans leur parler quotidien, mais ces emprunts subissent souvent une adaptation phonétique ou sémantique. Ainsi, le mot français *radio* devient [radyu], *biscuit* devient [biskwi], ou *école* se prononce [ikɔl]. Cependant, lors de la réutilisation en français standard, ces adaptations peuvent engendrer des confusions ou des hésitations lexicales.

Les emprunts constituent donc un phénomène ambivalent : ils facilitent la familiarisation avec certains termes français, mais créent aussi une illusion de maîtrise lexicale, car leur sens ou leur usage diffère souvent du français académique.

9.3 Difficultés de compréhension des textes écrits

La lecture en français représente un véritable défi pour les étudiants arabophones tchadiens. Ces difficultés s'expliquent à la fois par un vocabulaire insuffisant et par des problèmes d'interprétation sémantique.

Le français recourt fréquemment à des mots polysémiques et à des expressions idiomatiques qui ne trouvent pas d'équivalent direct en arabe.

Ainsi, des expressions comme *prendre la parole*, *mettre fin à*, ou *avoir du mal à* posent problème, car leur signification ne peut pas être déduite littéralement.

De plus, la structure syntaxique du français — où les mots peuvent changer de catégorie selon le contexte — rend la lecture encore plus complexe. Par exemple, le mot *travail* (nom) et *travailler* (verbe) se ressemblent, mais leur usage diffère totalement ; cette proximité morphologique crée souvent des confusions sémantiques.

Les étudiants éprouvent également des difficultés à comprendre les connecteurs logiques (tels que *cependant*, *tandis que*, *en revanche*), essentiels à la cohérence textuelle. Par conséquent, ils peinent à saisir le sens global des textes et à inférer les idées implicites, ce qui affecte directement leur réussite académique, notamment dans les disciplines où la lecture et la rédaction en français sont fondamentales.

En somme, les difficultés lexicales et sémantiques rencontrées par les étudiants arabophones tchadiens découlent d'un ensemble de facteurs : différences structurelles entre les langues, interférences, usage approximatif des emprunts, et insuffisance de vocabulaire.

Pour y remédier, il est indispensable de renforcer la didactique du lexique, à travers des activités de contextualisation, d'analyse sémantique et de lecture guidée, afin d'aider les apprenants à développer une compétence lexicale solide et nuancée en français.

10. Analyse des résultats

L'analyse des résultats obtenus auprès des étudiants arabophones tchadiens révèle des tendances précises concernant les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français. Ces observations s'appuient à la fois sur les données quantitatives issues des questionnaires et sur les données qualitatives issues des entretiens et observations en classe.

10.1 Statistiques et tendances observées

Les données recueillies montrent que les difficultés ne se répartissent pas uniformément selon les compétences linguistiques. Parmi les 100 étudiants interrogés :

- **Phonétique et prononciation** : 72 % des étudiants signalent des difficultés avec certains sons français, en particulier les voyelles nasales et les consonnes /v/, /z/ et /y/.
- **Morphosyntaxe** : 65 % éprouvent des problèmes avec l'accord du genre et du nombre, tandis que 58 % ont des difficultés de conjugaison des verbes et de placement des mots dans la phrase.
- **Lexique et sémantique** : 60 % des étudiants mentionnent des confusions liées aux faux amis et aux emprunts linguistiques, et 55 % rapportent des difficultés dans la compréhension de textes écrits.
- **Pragmatique et culture** : 48 % éprouvent des problèmes dans l'usage des formules de politesse et dans la distinction des registres de langue, notamment dans des contextes académiques ou officiels.

Ces chiffres révèlent une tendance générale : les difficultés phonétiques et morphosyntaxiques sont les plus fréquentes, suivies par les difficultés lexicales et, dans une moindre mesure, pragmatiques.

10.2 Corrélation entre niveau d'arabisation et difficultés rencontrées

Une analyse plus fine montre que le niveau d'arabisation des étudiants influence fortement l'intensité des difficultés en français. Les étudiants ayant suivi une scolarisation principalement en arabe présentent :

- Des problèmes phonétiques plus marqués, notamment avec les sons inexistantes dans leur langue maternelle.
- Des erreurs morphosyntaxiques fréquentes, liées au transfert des structures arabes vers le français.
- Des confusions lexicales dues aux emprunts et à l'influence du vocabulaire arabe.

À l'inverse, les étudiants ayant bénéficié d'un enseignement bilingue arabo-français ou ayant été exposés tôt au français montrent une meilleure maîtrise des accords, des conjugaisons et de la prononciation. Cette corrélation souligne l'importance de l'exposition précoce et équilibrée au français pour réduire l'impact des interférences linguistiques.

10.3 Synthèse des difficultés majeures

L'ensemble des données permet de dresser un profil synthétique des difficultés majeures rencontrées par les étudiants arabophones tchadiens :

1. **Phonétiques et phonologiques** : prononciation des voyelles nasales et des consonnes absentes en arabe, accentuation inappropriée, intonation influencée par l'arabe.
2. **Morphosyntaxiques** : accords du genre et du nombre, conjugaisons verbales, construction des phrases, position des adjectifs et prépositions.
3. **Lexicales et sémantiques** : interférences lexicales, faux amis, emprunts linguistiques mal assimilés, compréhension limitée des textes.

4. **Pragmatiques et culturelles** : usages des formules de politesse, adaptation aux registres de langue, difficultés liées aux différences culturelles dans les interactions sociales.

Cette synthèse confirme que les difficultés sont interconnectées : par exemple, une mauvaise prononciation peut affecter la compréhension orale, tandis que des lacunes lexicales ou morphosyntaxiques peuvent compliquer la lecture et la production écrite. L'impact cumulatif de ces obstacles justifie la nécessité d'une approche pédagogique intégrée, ciblant à la fois la phonétique, la grammaire, le lexique et la compétence pragmatique.

11. Stratégies et recommandations pédagogiques

Pour répondre aux difficultés linguistiques et culturelles rencontrées par les étudiants arabophones tchadiens, il est nécessaire de mettre en place des stratégies pédagogiques ciblées, fondées sur les besoins spécifiques de ces apprenants. L'objectif est de faciliter la maîtrise du français langue seconde, tant à l'oral qu'à l'écrit, tout en prenant en compte l'influence de leur langue maternelle.

11.1 Techniques d'enseignement adaptées aux arabophones

Plusieurs techniques peuvent être mobilisées pour améliorer l'apprentissage du français chez les étudiants arabophones :

- Enseignement phonétique ciblé : intégrer des exercices de discrimination auditive et de répétition pour les sons absents en arabe tchadien (/v/, /z/, /y/ et voyelles nasales). L'usage de supports audio et vidéo authentiques, ainsi que la pratique de mini-dialogues oraux, permet d'améliorer la prononciation et la perception des nuances phonétiques.

- Approches morphosyntaxiques contrastives : comparer systématiquement les structures grammaticales du français et de l'arabe tchadien pour prévenir les transferts négatifs. Des fiches synthétiques, des tableaux d'accords et des exercices de transformation de phrases peuvent aider les étudiants à internaliser les règles grammaticales françaises.
- Enrichissement lexical : organiser des activités de classement thématique de vocabulaire, de jeux de rôle et d'exercices sur les faux amis pour consolider la connaissance lexicale. La lecture guidée de textes simples à progressifs, accompagnée d'annotations et de glossaires, favorise la compréhension et l'usage correct des mots dans différents contextes.

11.2 Suggestions pour améliorer l'apprentissage du français

Pour rendre l'apprentissage plus efficace, il est recommandé :

- L'utilisation de supports multimodaux : combiner texte, audio, vidéo et interactions orales permet d'ancrer les apprentissages et de stimuler différents canaux cognitifs.
- La pratique communicative : encourager les étudiants à produire des phrases complètes en contexte, à participer à des débats ou à des présentations orales, afin de renforcer la compétence pragmatique et culturelle.
- La correction constructive : privilégier les feedbacks explicatifs et les exercices correctifs individualisés pour réduire l'impact des erreurs récurrentes, tout en valorisant les progrès des étudiants.
- L'intégration de la culture française : sensibiliser les étudiants aux usages sociaux, aux registres de langue et aux conventions pragmatiques du français pour éviter les malentendus dans les interactions académiques et professionnelles.

Conclusion

L'apprentissage du français par les étudiants tchadiens arabophones s'avère être un processus complexe, influencé à la fois par des facteurs linguistiques, pédagogiques et sociolinguistiques. Les difficultés phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales et pragmatiques observées relèvent en grande partie du transfert linguistique entre l'arabe et le français, deux langues aux systèmes très différents. Elles sont également renforcées par des insuffisances dans les dispositifs d'enseignement : disparités dans la formation des enseignants, manque de ressources adaptées et prédominance de pratiques pédagogiques encore trop centrées sur la mémorisation. À cela s'ajoute l'environnement sociolinguistique tchadien, où le français, bien que langue de scolarisation, reste souvent moins pratiqué que l'arabe et les langues locales, limitant l'exposition à un usage authentique. Ainsi, une vision globale de ces obstacles permet de souligner la nécessité d'approches éducatives plus contextualisées. L'adoption d'une pédagogie translinguistique, la mise en place de formations continues pour les enseignants et le développement de supports contextualisés constitueraient des pistes concrètes pour réduire ces difficultés. En articulant davantage l'apprentissage du français avec les réalités linguistiques des apprenants, ces interventions pourraient favoriser une meilleure maîtrise de la langue, renforcer la réussite académique et, à terme, accompagner l'insertion socioprofessionnelle des étudiants.

Bibliographie

BASSET Claude, 2010, *Didactique du français langue étrangère*, Presses Universitaires, Paris.

- BATIANA André, 2019, *Langues et éducation en Afrique subsaharienne francophone : défis et perspectives*, L'Harmattan, Paris.
- BESSE Henri et PORQUIER Rémy, 1984, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- DJITÉ Paul-Gabriel, 2008, *The sociolinguistics of development in Africa*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DJOUMBE Adam, 2015, *Politique linguistique et enseignement du français au Tchad : entre héritage colonial et défis contemporains*, Université de N'Djaména, N'Djaména.
- HILIGSMANN Noël, 2015, « Phonétique comparative : arabe et français », *Revue Linguistique*, 12/3, pp. 45–68.
- KACHRU Braj B., 1986, « The bilingual and the multilingual classroom », *Applied Linguistics Review*.
- MAHAMAT Ahmat, 2017, *Langue et réussite universitaire : le cas des étudiants arabophones au Tchad* [Mémoire de Master], Université Roi Fayçal, N'Djaména.
- MBAYE Abdou, 2018, « Multilinguisme et politique linguistique en Afrique », *African Studies*.
- MOORE Danièle, 2006, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : le cas du plurilinguisme*, Didier, Paris.
- MOUSSA Abakar, 2020, *Multilinguisme et identités linguistiques au Tchad urbain*, Université Roi Fayçal, N'Djaména.
- NGANGBET Mahamat, 2018, « Dynamiques linguistiques et pratiques plurilingues à N'Djaména », *Revue Tchadienne de Sociolinguistique*, 2/1, pp. 45–62.
- NDOUTABE Hassan, 2022, « L'enseignement du français dans les contextes arabophones tchadiens : enjeux et perspectives

pédagogiques », *Revue des Sciences du Langage et de l'Éducation*, 3/2, pp. 23–40.

RAHMOUNI Mohamed, 2012, « Transfer and interference in second language acquisition : Arabic speakers learning French », *Journal of Second Language Studies*