

LES INFLUENCES DU FRANÇAIS ORAL ET DES LANGUES SOURCES DANS LA PRODUCTION ÉCRITE A1 : CAS DE L'IFE DE DAKAR

Birame SENE

Institut de Français pour les Étudiants étrangers (IFE)

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Institut de Français pour les Étudiants étrangers

biramesene2@yahoo.fr

Résumé : À l'IFE (Institut de Français pour les Étudiants étrangers) de l'Université Cheikh Anta Diop, le personnel enseignant accorde une importance capitale à la corrélation étroite qui prévaut entre la production écrite et la grammaire. En classe, ce personnel n'a de cesse d'exhorter ses apprenants débutants à respecter les règles édictées par la langue française, à construire des phrases simples qui prennent en bonne considération les consignes données dans le libellé du sujet et qui conviennent à la situation de communication proposée. Cependant, force est de remarquer qu'il existe un fossé entre les objectifs fixés par l'équipe pédagogique et le niveau réel des apprenants. Au sens strict, les résultats escomptés ne sont pas atteints ; certains étudiants présentent, à l'issue des évaluations sommatives A1, des productions écrites dont la qualité est moindre. Cette situation est d'autant plus préoccupante qu'elle mérite réflexion.

Mots-clés : production écrite, acceptabilité, compétence écrite, profil linguistique

Abstract: At IFE (Institut de Français pour les Étudiants étrangers) in the Cheikh Anta Diop University, the teaching staff attaches great importance to the close correlation between written production and grammar. In class, this staff has constantly urged their beginners to respect the rules enacted in French language, to construct simple sentences that take into consideration the instructions given through the wording of the subject and which are appropriate to the situation of the proposed communication. However, it is important to note that there is a gap between the objectives set by the teaching team and the actual level of learners. Strictly speaking, the expected results are not achieved; some students produce, at the end of the summative evaluations A1, written productions with poor quality. This situation is all the more worrying as it deserves reflection.

Keywords: written production, acceptability, written competence, linguistic profile

Introduction

Outre qu'elle tire sa force de la jonction entre la didactique, la syntaxe et la sociolinguistique, la présente étude s'inscrit dans une démarche de recherche-action. Elle engage la réflexion sur les facteurs exogènes (influences du français oral, influences des langues sources) qui sont susceptibles de ramener à un état inférieur la qualité des productions écrites par les apprenants

du niveau A1. En termes clairs, nous tenterons de démontrer qu'il existe des contraintes extérieures d'ordre linguistique qui peuvent affecter non seulement la manière d'écrire des étudiants de l'IFE, mais aussi les combinatoires syntaxiques de leurs phrases. Pour ce faire, nous adopterons un plan bipartite : premièrement, nous présenterons les cadres environnementaux dans lesquels les apprenants débutants évoluent ; secondement, nous focaliserons notre attention sur les facteurs exogènes en question tout en proposant des pistes de remédiation susceptibles d'améliorer d'un côté les pratiques enseignantes en FLE (Français Langue Etrangère), de l'autre le niveau de compétence et de performance des apprenants débutants.

1. Présentation du cadre institutionnel

L'IFE se trouve à côté de la bibliothèque de l'UCAD, notamment en face de l'EBAD (École des Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes). C'est suite au décret n°79-175 du 28 février 1979 que cet établissement devient :

- le premier institut de français qui soit créé à l'Université de Dakar ;
- le premier institut de français qui soit fondé en Afrique occidentale francophone.

Il s'y ajoute que cette institution n'ouvre pas seulement ses portes aux ressortissants des pays de l'Afrique de l'Ouest. Elle accueille des étudiants étrangers, à quelques nationalités que ceux-ci puissent appartenir. Sa vocation est de proposer des cours de français à tout étudiant souhaitant perfectionner son niveau à l'oral comme à l'écrit. Ses cours sont calqués sur les référentiels du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Les apprenants débutants de l'IFE appartiennent à diverses nationalités. Ils sont originaires de pays anglophones (Gambie, États-Unis, Sierra Léone, Nigéria, Soudan...), lusophones (Cap-Vert, Guinée-Bissau, Brésil...), hispanophone (Guinée-Équatoriale), francophones (Sénégal, Niger, Canada), arabophones (Mauritanie, Maroc, Égypte, Soudan, Djibouti...). Ils forment, à proprement parler, un public hétérogène désireux de maîtriser les rudiments communicationnels de la langue française. Tout compte fait, ils évoluent entre autres dans deux cadres environnementaux : cadre mésosocial (l'IFE) et cadre microsociale (les salles de classe de l'IFE). Ne serait-ce que sommairement, ces cadres méritent d'être étudiés en ceci qu'ils permettent de mieux percevoir les facteurs exogènes qui peuvent être à l'origine des erreurs syntaxiques commises par les étudiants dans leurs copies de production écrite A1.

1.1 Cadre mésosocial

Les étudiants de l'IFE perçoivent leur institution non seulement comme un lieu d'apprentissage, mais aussi comme un cadre de communion et d'échange. Dans cet institut, ils ont plusieurs opportunités :

- intégrer l'Amicale des Étudiants de l'IFE ;
- être membre d'une association particulière (Association des Capverdiens, des Bissau-guinéens...)

- participer à la Journée Culturelle de l'IFE (moment festif pendant lequel les étudiants sénégalais et étrangers montrent les spécificités de leur pays dans le domaine culturel, artistique et gastronomique) ;
- participer au tournoi de football organisé par leur Amicale ;
- partir, pendant une journée, en excursion à Gorée (île historique se trouvant non loin du port de Dakar).

Le constat qui s'impose est le suivant :

- les apprenants allophones aiment recourir à leurs langues sources (anglais, espagnol, chinois, turc, portugais...) pour non seulement échanger, mais aussi renforcer la complicité et l'entente cordiale avec les ressortissants de leur pays ;
- ils s'appuient sur le français oral pour converser avec les étudiants ayant un profil linguistique différent du leur.

Cela revient à dire qu'ils se trouvent dans une situation de bilinguisme où s'enchevêtrent différents codes langagiers. Même s'ils se sentent à l'aise dans leurs langues sources, ils éprouvent des difficultés dans la langue cible, surtout dans le domaine lexical, syntaxique et pragmatique. S'agissant des activités écrites, elles sont relativement marginalisées à l'IFE. S'il est vrai que le personnel enseignant implique ses étudiants dans la participation et la réussite des manifestations récréatives où prédomine l'oral (visite touristique à Gorée, Journée Culturelle), il n'en demeure pas moins qu'il laisse de côté les activités parascolaires destinées à la valorisation de la production écrite, en particulier de l'écriture créative. En vérité, la pratique de l'écrit est enseignée en classe, mais elle ne s'affirme pas comme une activité majeure dans le chronogramme des animations culturelles de l'institution.

1.2 Cadre microsocial

En classe, le recours aux langues sources est interdit, du moins désapprouvé. Quant à la pratique de l'écrit, elle bénéficie d'une même considération que la pratique de l'oral. Force est de préciser qu'au niveau débutant, l'apprenant n'écrit pas uniquement pour le simple plaisir d'écrire ; il écrit pour communiquer. C'est la raison pour laquelle Regina Bikulčienė (2007, p.89) affirme : « *L'expression écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer.* » En plus de considérer comme dignes d'intérêt les notions de besoin (dimension fonctionnelle), de tâche (dimension actionnelle) et d'interaction (dimension interactionnelle), l'équipe enseignante de l'IFE centre ses cours sur le milieu social, culturel ou professionnel de l'apprenant. Elle accrédite l'idée que les ressources langagières de langue française - qu'elles soient orales ou écrites - servent non seulement à communiquer, mais encore à agir et interagir. S'il est vrai qu'au niveau élémentaire, elle diligente les activités orales telles que les interactions verbales, les prises de parole et les jeux de rôle, il n'en reste pas moins qu'elle organise des activités écrites au cours desquelles elle met l'apprenant dans une situation de communication déterminée :

- écrire un courriel pour se présenter, présenter quelqu'un, échanger, s'informer, exposer ses sentiments, livrer ses impressions...;
- écrire une lettre amicale pour inviter, répondre à une invitation, s'excuser... ;
- écrire une lettre administrative pour s'inscrire, postuler, demander un stage...

Bien plus, elle insiste auprès de son public sur la nécessité de construire des phrases simples. À proprement parler, une phrase simple ne contient qu'un seul verbe conjugué ; elle peut être affirmative, interrogative, impérative ou exclamative, sans compter qu'elle peut se prêter à diverses formes (forme neutre / forme emphatique, forme active / forme passive) ou polarités (polarité négative / polarité positive). Dans une large proportion, elle se différencie de la phrase complexe qui a comme propriétés les verbes conjugués, les propositions indépendantes (juxtaposées ou coordonnées), les principales, les subordonnées, les incisives et les incidentes. Elle se différencie enfin de la phrase canonique qui est toujours déclarative, neutre, positive et active. En somme, à travers le présent chapitre, nous pouvons retenir que les apprenants débutants de l'IFE font face à différentes situations selon qu'ils se trouvent dans les cadres mésosocial ou microsocal. Ces situations se résument dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°1 : Les situations des apprenants débutants

Cadre environnemental	Carte linguistique	Carte pragmatique
Cadre mésosocial	-Recours au français oral pour communiquer à l'IFE Recours aux langues sources pour échanger avec les condisciples de même nationalité	-Fortes activités orales à l'IFE -Faible pratique de l'écrit dans les activités parascolaires de l'IFE
Cadre microsocal	-Recours au français oral et écrit en classe -Interdiction de recourir aux langues sources	-Beaucoup d'activités écrites en classe -Beaucoup d'activités orales en classe

Il apparaît donc que le français oral domine le français écrit, selon que l'on considère les cadres mésosocial et microsocal des apprenants. Il n'est pas question de nier les avantages du français oral. Comme on le sait, cet outil linguistique est d'autant plus gratifiant pour lesdits apprenants qu'il favorise leur intégration sociale, leur dynamique communicationnelle et l'enrichissement de leur répertoire lexical. Il n'est pas question non plus de nier la relation de complémentarité qui prévaut entre l'oral et l'écrit. Mais, nous estimons que le seul espace qui soit concédé à l'écrit – en l'occurrence le cadre microsocal – est trop restreint pour qu'il y ait émergence de nouveaux talents littéraires, maturation de l'écriture créative, et appropriation satisfaisante de la syntaxe française. Par-là, nous pouvons comprendre pourquoi il y a un nombre élevé de constructions asyntaxiques dans les copies de production écrite.

2. Les marques du français oral et des langues sources dans la production écrite

La qualité de la production écrite A1 peut être compromise par deux grandes traces : la trace du français oral et la trace d'une langue source (phénomène d'interférence linguistique). Chacune desdites traces fera l'objet d'une étude minutieuse.

2.1. Traces du français oral

Le français oral se reconnaît grâce à des caractéristiques spécifiques. Vient en appont ce passage explicatif :

Les caractéristiques les plus importantes du langage oral sont :

- *L'emploi d'interjections est abondant: Tiens, bon, et alors.., tu vois !*
- *Les procédés de mises en relief, reprise nominale par exemple, ou procédés qui permettent d'insister sur un point, sont souvent présents : "La neige, elle tombe du ciel".*
- *Dans l'énonciation, les temps du discours sont, essentiellement, le présent et le passé composé.*
- *La syntaxe est caractérisée par phrases courtes, reprises, pauses...*
- *L'emploi des déictiques (présentatif, pronom démonstratif) est nécessaire car l'oral se réalise en situation : "il y a", "c'est".*
- *On peut remarquer l'emploi du "on".*
- *La simplification dans l'oral, l'élision, est très commune: "y'a" au lieu de "il y a"».*
- *Dans la négation, ne n'est pas souvent utilisé.*
- *On retrouve des marques suprasegmentales, ainsi, l'interrogation se trouve dans l'intonation : "tu viens ?" » ou formulée avec "est-ce que ..?"*
- *Les répétitions de termes et de structures est plus grande.*¹

Toutefois, parmi toutes les caractéristiques susmentionnées, celles qui retiennent le plus notre attention et qui sont en lien avec les données du corpus sont les présentatifs. Ceux-ci font partie des procédés de mise en relief ou d'emphase. Ils forment des outils syntaxiques destinés à présenter et à décrire. Dans cette ligne de mire, Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul confirment :

Comme leur nom l'indique, les présentatifs servent à présenter un groupe nominal ou un constituant équivalent qui fonctionne comme leur complément. L'ensemble présentatif + GN forme une phrase irréductible au modèle canonique. Cette structure est fréquemment employée à l'oral, car elle sert à désigner un référent dans la situation d'énonciation : il y a quelqu'un ; c'est mon mari ; voici un cadeau ; voilà un ours ; il est minuit.

Riegel, Pellat et Rioul(2008, p. 453)

¹http://educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio/3500/3586/html/32_le_franais_crit_et_oral.html. Site consulté le 4 mai 2019.

Dans le contexte de l'IFE, les présentatifs font l'objet de traitements particuliers. En effet, ils se prêtent à diverses modifications formelles. Et pour autant que nous puissions en juger par l'examen détaillé des données de notre corpus, les deux présentatifs que les étudiants débutants tronquent le plus sont : "il ya" et "c'est".

▪ ***Le présentatif « il y a » et ses formes***

« Il y a » est le premier présentatif qui cristallise notre attention. Ses formes sont diversement tronquées, suivant la polarité (positive ou négative) des phrases assertives. À l'IFE, lors de l'évaluation sommative sur la production écrite A1 de l'année académique 2015-2016, nombre de scripteurs ont omis le pronom impersonnel sujet "il" du présentatif. Plutôt que d'écrire "il y a", ils mettent seulement "y a" comme le prouvent les constructions asyntaxiques ci-dessous :

-Polarité positive : "y a"

- "Au nord, y a une ville qui s'appelle Marakess."
- "Y a beaucoup de embouteillage."
- "Y a tout."
- "Y a beaucoup de chose la-ba."
- "Y a des tours et des mosquées belles."
- "Y a une personne qui aime beaucoup président Wade."
- "Y a beaucoup des grands hôtels, y a beaucoup des restaurants."
- "J'aime aller à l'école parce que j'étudie avec français et y a une belle femme à l'école."

-Polarité négative : "il y a pas", "y a pas", "yana pas"

- "Dans la famille, il y a pas des problèms entre nous parce-que nous sommes unis."
- "Même actuellement je ne suis pas tranquile comme y a pas des cours et y a pas des amis."
- "Je vais aller à l'école tous les jours, mais yana pas de cours le week-end."

Quand il s'agit de mettre la négation dans la phrase assertive, les scripteurs font usage de formules présentatives tout au moins baroques ; ils utilisent l'expression "il y a pas", la forme tronquée "y a pas", et la tournure "yanapas" qui se rapproche nettement du parler populaire "y en a pas", lequel parler n'est autre qu'une déformation du phrasème "il n'y en a pas". Selon que l'on considère les polarités (positives ou négatives) des phrases assertives, il reste évident que la compétence syntaxique des scripteurs fait relativement défaut. Les phrases qu'ils ont construites sont certes intelligibles et acceptables à l'oral, mais elles se révèlent agrammaticales, d'autant moins qu'elles contiennent des fautes orthographiques. Elles se particularisent surtout par l'absence ou la suppression du pronom impersonnel sujet "il". Les scripteurs en question sont tombés sous l'influence dominante du français oral, plus

exactement sous l'haplologie. Egalement appelée hapaxépie ou haplologie, l'haplologie est un phénomène complexe qui affecte le cadre environnemental des unités phoniques. Jean Dubois, Mathée Giacomo, Louis Guespin et al. définissent ce concept de la sorte :

Le phénomène d'hapaxépie (ou haplologie ou haplologie) est un cas particulier de dissimilation qui consiste à articuler une seule fois un phonème ou un groupe de phonèmes qui aurait dû l'être deux fois dans le même ordre...

Jean Dubois, Mathée Giacomo, Louis Guespin et al. (2007, p. 230)

Dans la même perspective, Maurice Grevisse et André Goosse donnent à comprendre :

Dans la langue parlée, et surtout dans la langue populaire, le pronom impersonnel est souvent omis, particulièrement avec y avoir (haplologie : cf. § 218) et falloir, mais aussi avec d'autres verbes. Les écrivains attentifs à la langue parlée n'ont pas manqué de l'observer :

Y a bien des gens qui débarqués de cette façon-là (CÉLINE, *Voy. au bout de la nuit*, F°, p. 238). - Y a [jA] d'la joie. (chanson de Ch. TRENET).

Maurice Grevisse et André Goosse (2006, p.315)

Eu égard aux informations données dans les deux précédents fragments de texte, nous pouvons nous rendre compte que les formules présentatives telles que "y a", "y a pas", "yana pas" forment les manifestations particulières de l'haplologie, celle-ci n'étant rien de moins qu'une ramification du français oral. Il est donc clair que c'est ce français oral qui est à l'origine des fautes commises par les scripteurs. Il est également clair que ce langage oral constitue, à lui seul, un puissant outil linguistique qui outrepassa les cadres microsocial et mésosocial des étudiants allophones ; il refuse de se confiner dans un cadre spatio-temporel précis ; il tire sa force de la mobilité des locuteurs de la langue française (natifs comme non-natifs), du don d'ubiquité des mass media, de la multiplicité des interactions verbales, de la prévalence des textes audio et écrits. Induits en erreur par ce langage oral, les scripteurs de l'IFE peuvent s'adjuger le droit de se considérer comme des victimes. Mais étant donné qu'ils n'ont pas fait preuve d'observation critique sur leurs constructions phrastiques, pas plus qu'ils n'ont d'effort pour tirer parti des éléments de connaissance transmis en classe, ils s'exposent aux remarques dépréciatives de leurs correcteurs.

Toutefois, évaluer une copie de production écrite ne signifie pas identifier uniquement les erreurs commises. Il ne s'agit pas pour nous de donner la chasse à toutes les tournures inappropriées se trouvant dans les copies de production écrite. Nous sommes d'accord pour dire qu'il y a des éléments positifs dans les phrases écrites par les apprenants débutants. Il faut par exemple reconnaître que sur le plan de la compétence de communication, les étudiants qui ont recouru aux formes tronquées des présentatifs ont utilisé les actes de parole qui conviennent. Ces actes de parole sont notamment la

présentation et la description. Sans doute est-il important de rappeler qu'au niveau introductif A1, ce que l'on attend de l'apprenant c'est : se présenter, présenter quelqu'un et décrire. Cependant, il est donné de remarquer qu'un scripteur a fait une description qui pose un réel problème de spécification. Nous entendons par spécification le degré d'identification du référent qui est mis en valeur par le présentatif. Pour tirer au clair notre assertion, nous allons reconsidérer la phrase asyntaxique produite par le scripteur auquel nous faisons allusion.

○ **"Au nord, y a une ville qui s'appelle Marakess."**

Dans son texte, le scripteur raconte ses visites touristiques au Royaume du Maroc ; il fait notamment référence à la ville de Marrakech. Mais le niveau de spécification de ce référent spatial est faible à cause d'un double bémol. Premièrement, Marrakech est présentée comme une ville se trouvant au nord du Maroc, alors qu'elle est décrite comme « *une ville située dans le centre de Maroc* ». ²Le problème de spécification qui se pose ici est d'ordre géographique. Secondement, l'expression "Marakess" est porteuse d'une erreur à dominante idéogramme. À l'oral, cette expression passe inaperçue et se comprend aisément. Mais à l'écrit, elle ne facilite pas la spécification du référent considéré. Elle peut prêter à confusion le décodeur pour peu que ce dernier ignore les centres urbains du Maroc.

▪ ***Le présentatif « c'est » et ses formes***

Au même titre que la précédente ("il y a"), l'expression "c'est" fait partie des marques distinctives du français oral et des attributs définitoires de la phrase à présentatif. Il apparaît à maintes reprises dans les données de notre corpus. Bien plus, il éprouve différentes formes ("ce", "se"). Vient en appoint le catalogue ci-dessous.

-Polarité positive : "c'est", "ce", "se"

- "La ville de Dakar, c'est très grande."
- "Le lieu, c'est très belle."
- "Dakar, c'est bonne."
- "La capitale de Dakar, c'est très grande, en plus c'est jolie."
- "Mon ami, Dakar ce trop difficile."
- "Mais ce très chère surtout la chambre et le transport."
- "Notre université, ce la plus grande du pays."
- "La personne que j'aime plus ce ma mère."
- "Ça, ce bien."
- "Sénégal se très bon."

-Polarité négative : "c'est pas"

- "J'aime le Sénégal parce-que c'est pas loin à mon pays où bien c'est ma deuxième pays."

²<https://fr.wikipedia.org/wiki/Marrakech>. Site consulté le 5 mai 2019.

- "C'est pas loin de l'aéroport."

Il est intéressant de constater qu'au niveau de l'axe syntagmatique, les étudiants disposent les unités lexicales de manière à faire valoir leurs points de vue. Les contenus assertés de leurs constructions se raccordent à la dimension énonciative. Il suffit pour s'en convaincre davantage d'observer le tableau suivant :

Tableau n°2 : La disposition significative des mots par les étudiants débutants

Première séquence énonciative	Pivot	Seconde séquence énonciative
La ville de Dakar,	c'est	très grande.
Le lieu,	c'est	très belle.
Dakar,	c'est	bonne
Notre université,	ce	la plus grande du pays.
Ça,	ce	bien.
Sénégal	se	très bon.

Ainsi, le présentatif "c'est" - quelle qu'en soit la forme dans le tableau - tient lieu de charnière entre la première séquence énonciative qui est réservée au topique et la seconde qui se destine au commentaire, plus exactement à ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni (1999, p. 80) appelle « *les subjectivèmes* ». Ainsi que la dénomination en suggère l'idée, les subjectivèmes mettent sur le piédestal la subjectivité du sujet parlant ou du scripteur. En plus de cela, ils se transforment en affectifs ou en évaluatifs, toutes les fois qu'ils expriment respectivement les émotions ou les jugements de l'encodeur. Dans cette perspective de vision, il apparaît que tous les adjectifs figurant dans la seconde séquence énonciative du tableau sont des évaluatifs dans la mesure où ils permettent aux scripteurs de donner leurs points de vue sur une question donnée, de caractériser un lieu, de livrer leurs impressions sur la terre d'accueil (la terre sénégalaise). Par ailleurs, nous constatons évidemment que les constructions phrastiques de ces scripteurs demeurent asyntaxiques. Cela se justifie principalement par trois faits :

- En premier lieu, sous l'angle de la polarité négative, les scripteurs ont fait abstraction de la particule adverbiale "ne" dans l'expression "c'est pas loin". Une telle façon de procéder ne relève pas d'une décision délibérée puisque ces scripteurs savent qu'ils ne peuvent pas s'autoriser à supprimer, dans la combinatoire syntaxique française, une partie du discours - toute petite qu'elle soit. À l'évidence, ils ont machinalement réutilisé les expressions qui prévalent dans leur milieu environnemental (cadres mésosocial et microsocial).

- En deuxième lieu, sous l'angle de polarité positive, la plupart des scripteurs méconnaissent les règles syntaxiques, plus exactement les règles d'accord. S'il est vrai qu'ils respectent la disposition significative des mots au niveau de l'axe syntagmatique, il n'en reste pas moins qu'en accordant en genre les adjectifs qualificatifs, ils font entorse à la grammaire française. Plutôt que d'accorder avec le pronom neutre "ce", ils mettent en relation les adjectifs

"grande", "belle", "bonne" avec la ville de Dakar. Ils ont donc procédé à un accord logique et non à un accord syntaxique. Ils oublient bien souvent que la logique et la grammaire ne font pas bon ménage.

- En dernier lieu, ils ont commis des erreurs syntaxiques parce qu'ils confondent les trois expressions suivantes : "c'est" (présentatif), "ce" (adjectif ou pronom démonstratif) et "se" (pronom personnel réfléchi). Du fait qu'elles sont proches par leur sonorité, ces trois expressions entretiennent une relation paronymique en linguistique française. Mais dans le contexte de l'IFE, aussi étrange que cela puisse paraître, elles ne fonctionnent pas comme des paronymes, mais comme des homonymes, plus exactement des homophones. Les étudiants cap-verdiens et bissau-guinéens ont tendance à prononcer ces trois expressions de la même manière : [se]. À la question de savoir pourquoi ils les articulent de la sorte, ils répondent toujours que dans leur pays respectif – le Cap-Vert et la Guinée-Bissau étant deux pays lusophones qui sont très proches sur le plan historique, politique, social et linguistique – la lettre "e" se lit [e]. Par là, ils attestent qu'ils s'expriment par moments sous l'influence de leur langue de départ (le portugais).

Et pour nous faire une idée précise du combat linguistique qui se trame dans le processus psychique de ces apprenants, nous pouvons comparer la production écrite à un terrain de tir à la corde. Se positionnant de chaque côté de la cordelette, la langue cible et la langue source se livrent à une épreuve de force. Leurs tiraillements créent une certaine angoisse chez l'apprenant. Ce dernier parvient à se forger une interlangue, c'est-à-dire une langue intermédiaire, transitoire et provisoire qui se constitue sur la base d'interférences. En vérité, les formules "ce" et "se" que les étudiants utilisent dans leurs copies de production écrite constituent les preuves matérielles et vivantes de cette interlangue. En effet, même s'il reste évident qu'elles ne sont pas bien écrites, ces formules présentatives marquent la jonction entre la langue cible (le français) et la langue source (le portugais). Cela revient à dire que chaque apprenant de l'IFE – qu'il soit issu de n'importe quel pays (lusophone, russophone, anglophone, hispanophone, arabophone...) – est susceptible d'être sous l'emprise de sa langue de départ. Et il n'est pas facile de mesurer avec justesse cette emprise, tant il est vrai qu'elle implique des études pointues, savantes et rigoureuses. Le moins que nous puissions dire, c'est que nous avons nettement identifié les traces de la langue wolof dans les copies de certains scripteurs.

2.2. Traces du wolof dans les énoncés de la langue française

Parmi les étudiants sénégalais qui sont à l'IFE, certains utilisent dans leurs copies de production écrite les particularités phoniques de la langue wolof. Il se trouve que ces traits phoniques affectent les catégories grammaticales de la langue cible (le français), notamment l'adverbe, l'adjectif et le nom. Plutôt que d'écrire "vraiment", "clair", "très", "place", ces Sénégalais mettent respectivement "vairément", "celaire", "téré", "palace". Cela est corroboré par le catalogue de phrases ci-dessous :

- "Vairement, je suis très content."
- "Ma mere, elle a teint celaire."
- "Je l'aime beaucoup, il est téré poli et téré intelligent."
- "Il y a beaucoup de choses qui m'intéressent la palace de l'indépendance."

Les scripteurs n'ont pas élaboré leur phrase de la même manière. Le premier a construit son énoncé à partir du détachement de l'adverbe extra-prédicatif, placé en position initiale. Certes, l'adverbe en question est mal orthographié, mais il n'en donne pas moins une information manifeste sur l'état émotif de l'encodeur. Quant au deuxième scripteur, il a utilisé un procédé appelé la topicalisation. Le syntagme nominal "ma mere" fait office de topique, alors que le reste de l'énoncé tient lieu de commentaire. Le troisième scripteur, quant à lui, utilise à la fois des propositions indépendantes et des adjectifs mélioratifs pour porter un jugement sur une personne. S'agissant du dernier, il s'appuie sur une phrase hypotaxique (phrase impliquant un rapport de dépendance entre les propositions) pour montrer l'intérêt qu'il porte aux sites touristiques de la ville de Dakar, en particulier la Place de l'Indépendance qui se trouve à quelques encablures du Palais présidentiel. L'impression qui se dégage de tous les faits précédemment évoqués est que ces scripteurs sénégalais élaborent des phrases courtes et intelligibles. Cela va de soi en ceci qu'ils sont dans un bain linguistique, c'est-à-dire qu'ils évoluent depuis longtemps dans un milieu où le français s'impose non seulement comme langue officielle, mais encore comme langue des affaires, des mass media, des forces armées, de l'enseignement, de la communication publique et même de la communication religieuse. Néanmoins, comme le montre le catalogue de phrases ci-dessus, cette langue subit quelques modifications. À cet effet, la question qui mérite d'être posée est la suivante : pourquoi les scripteurs ont altéré l'écriture de ces mots : "vraiment", "clair", "très" et "place" ? La réponse se trouve dans la configuration même des quatre mots. En effet, ces termes sont porteurs de groupes consonantiques [vR], [kl], [tR] et [pl]. Chaque groupe apparaît comme le résultat d'une association entre une occlusive et une constrictive (vibrante [R] ou latérale [l]). Il faut reconnaître que de tels groupes phoniques n'existent pas dans le système linguistique wolof. De ce fait, certains Sénégalais ont trouvé à l'oral une stratégie simple qui consiste à placer une voyelle entre l'occlusive et la constrictive. Cette façon de procéder ne date pas de l'ère contemporaine, mais d'une époque si lointaine que la mémoire n'en laisse pas de trace. Ont attiré l'attention sur ce phénomène des chercheurs au nombre desquels figure Pierre Dumont, ancien directeur du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD). Se basant sur la consonne (C) et la voyelle (V), Pierre Dumont explique :

Dans les emprunts comportant initialement un groupe consonantique se produit une disjonction permettant de passer de la structure C.C.V. à la structure C.V.C. plus conforme au type canonique du wolof. La voyelle de disjonction utilisée est toujours celle qui, en français, suit immédiatement le groupe consonantique.

Exemples :

traite	devient	teret
programme	devient	porogaraam
place	devient	palaas
glace	devient	galaas. »

Pierre Dumont (1983, p. 123)

À la lecture de tout ce que nous venons de développer, nous pouvons retenir qu'il existe bel et bien des facteurs extérieurs qui influent sur la production écrite des étudiants. Parmi ces facteurs, il y a le français oral dont les traces sont susceptibles de compromettre la charpente syntaxique du code écrit. Il y a aussi les langues sources des apprenants allophones, lesquelles langues laissent de subtiles marques qui nécessitent des études sinon savantes, du moins pointues. Tout bien considéré, nous ne pouvons pas terminer notre travail de recherche sans proposer quelques suggestions et pistes de remédiation susceptibles d'améliorer la compétence écrite des apprenants débutants. Ainsi, nous défendons les perspectives de visions qui sont ci-dessous et qui concernent les cadres microsocial, mésosocial :

-Insister davantage sur la lecture

Nous accréditons l'idée selon laquelle la lecture peut contribuer à la réduction d'erreurs syntaxiques dans les copies de production écrite A1. Elle a ceci de particulier qu'elle implique la mémoire visuelle, la mémoire graphique, la mémoire auditive et la mémoire phonique. En faisant beaucoup de lectures, l'apprenant débutant affine inéluctablement ses aptitudes visuelles, cognitives, linguistiques, orthographiques et sémantiques. Il peut se familiariser avec les mots, augmenter son niveau de compréhension, et reconnaître certaines tournures syntaxiques élémentaires. Pour aiguïser davantage la curiosité intellectuelle de l'apprenant, l'enseignant de l'IFE doit multiplier les documents (authentiques ou non-authentiques) qui évoquent les réalités sinon francophones, du moins sénégalaises. Les textes sélectionnés doivent être simples, adaptés aux besoins des apprenants. Ils peuvent se ramener aux genres épistolaires, discursifs, prescriptifs, explicatifs, narratifs, descriptifs, argumentatifs et même rhétoriques. Il faut qu'ils renferment quelques présentatifs, redoublements de consonnes, syntagmes adverbiaux, car ces éléments capitalisent le plus grand nombre d'erreurs dans les copies de production écrite A1.

-Privilégier l'activité orale

Les activités orales sont d'une utilité manifeste pour les étudiants débutants qui veulent améliorer leur compétence syntaxique. Elles doivent être

consignées dans des supports écrits pour que l'apprenant s'accoutume aux règles complexes qui unissent sons et lettres.

-Privilégier l'activité écrite

L'activité écrite n'est pas la concurrente de l'activité orale. En FLE, ces deux activités s'inscrivent dans une dynamique de complémentarité. L'activité écrite peut se destiner aux productions écrites (expressions guidées, semi-guidées ou libres) ou aux exercices d'application. Sous l'angle des productions, il appartient à l'enseignant de l'IFE d'exhorter ses étudiants à construire des phrases courtes, simples qui débutent par des mots en majuscules, qui ont une charge sémantique, et qui se terminent par une ponctuation forte (point, point d'interrogation, point d'exclamation, points de suspension). Quant aux exercices, ils forment un large éventail : exercices de conjugaison, exercices à trous, exercices de reconstitution de phrases, exercices de repérage, exercices de reformulations... Ces exercices permettent aux apprenants de maîtriser progressivement les parties du discours ainsi que leurs dispositions au niveau de l'axe syntagmatique.

Dans la même perspective, il est important que l'enseignant déploie différentes stratégies pour faire aimer l'écriture aux étudiants : associer les productions écrites à des images (dessins réflexifs, vidéos) ; associer les productions écrites à des documents sonores. Il ne doit pas donc négliger de préparer les matériels tels que les papiers, le vidéoprojecteur, la radio. Tous ces éléments matériels rehaussent le niveau de solennité de l'activité écrite, sans compter qu'ils frappent la mémoire, la sensibilité et l'imagination de l'apprenant. Les efforts consentis par l'enseignant ne doivent pas se limiter à la préparation du cours, pas plus qu'à son déroulement. Ils doivent déboucher sur des évaluations qui permettent de vérifier si les apprenants s'approprient véritablement les savoirs qu'ils ont acquis.

-Limiter les enseignements pour faire travailler les apprenants

L'enseignant bénéficie d'un rôle tout autant singulier. En effet, ce dernier y est considéré non comme un transmetteur de savoirs, mais comme un accompagnateur, un guide. Plutôt que de se cantonner à un seul mode d'enseignement, il privilégie les démarches qui répondent le plus efficacement possible aux besoins communicatifs de ses apprenants : démarche fonctionnelle, démarche différenciée, démarche actionnelle... En plus de cela, nous pensons que les résultats ne seront véritablement atteints que si le personnel enseignant valide les propositions suivantes : diminuer les unités d'enseignement prévues dans le syllabus, augmenter les activités liées aux interactions orales et écrites, créer en classe des groupes de travail pour que les étudiants apprennent à travailler ensemble, à interagir, à affûter leur capacité d'autocorrection et leur capacité d'inter-correction, à faire des productions écrites communes sur des sujets qui tournent autour de leur univers familier. Ces productions écrites communes seront évaluées par l'enseignant et pourront être archivées dans un document que nous appellerons Cahier de Productions Écrites des Étudiants (CPEE). Ne serait-ce que pour laisser leurs traces à l'IFE, les étudiants seront

prêts à redoubler d'ardeur dans les activités de production écrite. Ainsi, il serait judicieux que leur établissement dispose d'une bibliothèque, d'un atelier d'écriture et d'un chronogramme destiné spécialement à la valorisation de l'écriture créative.

Conclusion

En définitive, la présente étude nous a permis d'engager la réflexion sur les sphères environnementales des apprenants de l'IFE (cadres mésosocial ou microsocal). Elle nous a également permis de découvrir comment les scripteurs réussissent à gérer les tensions qui prévalent entre leurs langues sources et leur langue cible, comment ils se forgent une interlangue pour sortir de l'impasse, et comment ils développent une compétence transitoire pour maîtriser à fond la langue cible. Bien plus, nous sommes amené à constater que la production écrite transcende l'écriture et qu'elle est en corrélation avec divers facteurs (sociolinguistique, pragmatique, discursif...). Cela tend à montrer qu'elle est plus complexe qu'il n'y paraît, et qu'elle intéresse plusieurs branches du savoir.

Références bibliographiques

- ALVAREZ, G. & PERRON, D. 1995. *Concepts linguistiques en didactique des langues*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique.
- BANNER, J. M. & CANNON, H. C. 2013. *L'art d'enseigner*, Paris, Nouveaux Horizons.
- BIKULCIENE, R. 2007. *Cours de didactique du français langue étrangère*, Šiauliai, Šiaulių universitetas.
- BYRAM, M., ZARATE, G. & NEUNER, G. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier.
- CASTELLOTTI, V. & PY, B., 2002. *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions.
- CHAMPY-REMOUSSEWARD, P., Starck, S., GIRET, J-F. et al., 2018, *Apprendre à entreprendre : politiques et pratiques éducatives : primaire, secondaire, supérieur*, Bruxelles, De Boeck supérieur.
- DESAINTGHISLAIN, C. & PEYROUTET, C. 2014. *L'expression écrite*, Paris, Nathan.
- DOLZ, J. & Ollagnier, E. 2002. *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck supérieur.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L. et al. 2007. *Grand Dictionnaire : linguistique et sciences du langage*, Paris, Larousse.
- DUMONT, P. 1983. *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, KARTHALA Éditions.
- GOOSSE, A. & GREVISSE, M. 2006. *Le bon usage*, Paris, Duculot.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1999. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- MAUFFREY, A. & COHEN, I. 1990. *Grammaire française*, Paris, Hachette.
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C. & RIOUL, R. 2008. *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.