

Université Assane Seck-Ziguinchor



ÉCOLE DOCTORALE ESPACES, SOCIÉTÉS ET HUMANITÉS (ED-ESH)

FORMATION DOCTORALE: SCIENCES DU LANGAGE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

LABORATOIRE : CREILHAC

Année : 2023

N° d'ordre :

THÈSE DE DOCTORAT UNIQUE EN (ÈS)...

Domaine : Didactique

Mention : Didactique des langues

Spécialité : Didactique du portugais

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ ASSANE SECK-ZIGUINCHOR

Présentée par : Saloum NDIAYE

La production écrite en Portugais langue étrangère (PLE) des élèves de seconde du Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor : analyse didactique et sociolinguistique

soutenue, le 18/09/2023 devant le jury composé de :

Président: Jean Claude BATIONO, Professeur Titulaire, Norbert Zongo, Koudougou, B. Faso

Rapporteur 1 : Jean C. BATIONO, Professeur Titulaire, Norbert Zongo, Koudougou, B. Faso

Rapporteur 2 : Ndiémé SOW, Maître de Conférences, Université Assane SECK / Ziguinchor

Rapporteur 3 : Elhadji O. THIAM, Maître de Conférences, Université Cheikh A. DIOP / Dakar

Examineur1 : Natália J. A. PIRES, Professeur Titulaire, Escola Sup. de Educação/ Coimbra

Examineur 2: Paul N. Mack NDOUR, Maître Assistant, Université Cheikh A. DIOP/Dakar

Directeur : Eugène TAVARES, Maître de Conférences, Université Assane SECK/Ziguinchor

La production écrite en Portugais langue étrangère (PLE) des élèves de seconde du Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor : analyse didactique et sociolinguistique

L'Université Assane Seck-Ziguinchor n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Dédicace

Je dédie ce travail à :

- mes parents, pour tous les sacrifices qu'ils ont consentis pour moi et dont un des fruits est ce modeste travail. Je leur rends un vibrant hommage ;
- ma chère épouse et à mon fils, pour leur soutien indéfectible et leur compréhension durant mes longues périodes d'absence. Je voudrais leur exprimer mon profond amour et ma reconnaissance ;
- Insa Djitté, mon ami de toujours, disparu quelques mois avant la soutenance de ce travail. J'aurais aimé qu'il assiste à cet événement. Que le Tout puissant l'accueille dans son paradis ;
- tous les doctorants du laboratoire CREILHAC de l'UFR Lettres Arts et Sciences Humaines de l'Université Assane SECK de Ziguinchor, pour le cheminement que nous avons fait ensemble.

Remerciements

Ce travail a été rendu possible grâce à la générosité et au soutien de nombreux acteurs à qui j'aimerais dire toute ma gratitude. Il s'agit en particulier de :

- Dr. Eugène TAVARES qui a accepté de diriger cette thèse. Sa disponibilité, ses critiques éclairées, ses conseils et ses encouragements ne m'ont jamais fait défaut ;
- Pr. Natália Albino PIRES qui m'a accueilli à Coimbra (Portugal) et mis à ma disposition son immense expérience en tant que didacticienne du portugais. Nos séances de travail m'ont été d'un grand apport pour la réalisation de ce projet ;
- l'Institut Camões, Institut de Coopération et de Langue du gouvernement du Portugal qui a entièrement financé cette thèse et facilité notre séjour au Portugal. Je lui dois aussi les conditions optimales du travail de terrain que nous avons effectué à Ziguinchor. Je lui exprime ma profonde gratitude ;
- Pr. Pedro Balas Custódio, Directeur des Relations internationales de l'Institut Polytechnique de Coimbra, qui a permis mon accueil au sein de l'Institut, au Département de Didactique ;
- M. João Nunes, M. Miguel Fonseca, Mme Filomena Mendonca (paix à son âme), pour m'avoir ouvert les portes des bibliothèques de la municipalité et de l'Université de Coimbra ;
- Pr. Mamadou Dramé, Assesseur à la FASTEF, qui m'a initié à la recherche-action ;
- Pr. Samba NDIAYE, pour ses conseils avisés et ses analyses dans le traitement des données ;
- les autorités du Ministère de l'Education Nationale et celles de la Fonction publique et du renouveau du service public du Sénégal, pour avoir autorisé ma mise en position de stage au Portugal ;
- tous les instituteurs et institutrices qui m'ont ouvert l'esprit à la connaissance, au savoir au savoir-être et au savoir-devenir ;
- tous les proviseurs et censeurs des établissements secondaires de Ziguinchor, pour leur contribution inestimable à la construction de ce travail ;
- tous les enseignants et élèves en PLE, pour leur participation enthousiaste à cette recherche. Qu'ils trouvent dans ce document l'expression de ma sympathie et de ma reconnaissance.

Sommaire

Dédicace	4
Remerciements	5
Sommaire.....	6
Sigles et abréviations	9
Liste des tableaux.....	11
Liste des figures	13
Liste des cartes.....	14
Liste des graphiques.....	15
INTRODUCTION	17
Première partie.....	22
Cadre contextuel, théorique et méthodologique.....	22
Chapitre I. Le cadre contextuel de l'étude	23
Chapitre II. L'espace scolaire : un laboratoire pour le didacticien.....	52
Chapitre III. L'approche méthodologique.....	76
Deuxième partie.....	91
Didactique et sociolinguistique dans l'étude des langues.....	91
Chapitre I. La didactique des langues	92
Chapitre II. L'intercompréhension didactique.....	149
Chapitre III. La sociolinguistique au service de la didactique des langues	168
Troisième partie	179
Analyse et interprétation des résultats	179
Chapitre I. L'analyse des données du questionnaire.....	180
Chapitre II : L'analyse des résultats de l'entretien et de l'observation.....	199
Chapitre III : L'analyse des productions écrites	213
Chapitre IV : L'interprétation des productions écrites.....	243
Conclusion.....	262
REFERENCES	268
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	269
ANNEXES	290
Annexe 1 : Questionnaire adressé aux enseignants	291
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves de PLE.....	294

Annexe 3: Guide d'entretien.....	297
Annexe 4 : Schéma de R. Jakobson.....	298
Annexe 5 : Les modèles d'écriture	298
Annexe 6 : Grille d'observation du cours	300
Annexe 7 : Programme de portugais langue étrangère au Sénégal	302

Sigles et abréviations

AC : Approche Communicative

AE : Analyse des Erreurs

ANSD : Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie

BFEM : Brevet de Fin d'Etude Moyen

CAECEM : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen

CAEM : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen

CAES : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CFAO : Compagnie française de l'Afrique occidentale

CPAO : Créoles Portugais de l'Afrique de l'Ouest

CPF : Convention Franco portugaise

CPI : Conseiller Pédagogique Itinérant

DIEPE : Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Ecrit

DL : Didactique des Langues

ENS : Enseignant

FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation

GC : Grands Commençants

IAI : Institut Africain International

IC : Intercompréhension

IILCA : Institut International pour l'Etude des Langues et Civilisations Africaines

IILCA : Institut International pour l'Etude des Langues et Civilisations Africaines

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

L1 : Langue première

L2 : Langue seconde

LE : Langue Etrangère

LEA : Langues Etrangères Appliquées

LM : Langue Maternelle

LV : Langue Vivante

LVE : Langue Vivante Etrangère

MD : Méthodologie Directe

MSGAV : Méthodologie Structuro-Globale Audio Visuelle

MT : Méthodologie Traditionnelle

PAEF : Programme d'Appui à l'Education Féminine

PLE : Portugais Langue Etrangère

PLE : Portugais Langue Etrangère

PLS : Portugais Langue Seconde

PLM : Portugais Langue Maternelle

SCOFI : Scolarisation des Filles

SRSD : Self-Regulated Strategy Development

UCAD : Université Cheikh Anta Diop

UGC : Upper Guinea Creoles

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture

Liste des tableaux

Tableau 1: La classification des groupes linguistiques

Tableau 2: Les effectifs des élèves en PLE de 2020 à 2022

Tableau 3 : Les effectifs des élèves en Seconde dans les lycées de Ziguinchor de 2020 à 2022

Tableau 4: Le classement des effectifs des élèves par langue au Lycée Djignabo Bassène

Tableau 5 : La distribution du quantum horaire en portugais

Tableau 6: Quelques exemples d'alternance codique notés lors de l'observation des cours

Tableau 7 : Le corpus de référence

Tableau 8 : Les connecteurs temporels

Tableau 9 : Les connecteurs spatiaux

Tableau 10 : Les connecteurs argumentatifs et lexico-syntaxiques

Tableau 11: La transparence lexicale français / portugais

Tableau 12 : La transparence phonologique français/portugais

Tableau 13: La structure morphosyntaxique du français et du portugais

Tableau 14 : Le vocabulaire international des langues européennes

Tableau 15: Le récapitulatif des variables socio anthropologiques

Tableau 16: La répartition des élèves selon la langue maternelle

Tableau 17: La répartition des élèves selon leur deuxième langue

Tableau 18: La répartition des élèves selon les motifs du choix du PLE

Tableau 19: La répartition des élèves selon le début d'apprentissage du PLE

Tableau 20: La répartition des élèves selon la fréquence d'usage du PLE

Tableau 21 : La répartition des élèves selon la disponibilité des ressources à la maison

Tableau 22 : La répartition des élèves selon la fréquentation de la bibliothèque scolaire

Tableau 23 : La répartition des élèves en fonction des langues utilisées aux cours de PLE

Tableau 24: La répartition des opinions des élèves sur la cohérence et la cohésion textuelle

Tableau 25 : La répartition des avis des élèves sur la question de la morphosyntaxe

Tableau 26: La répartition des avis des élèves sur le lexique

Tableau 27 : La combinaison de langues lors de l'écriture en PLE

Tableau 28 : La répartition des élèves selon les raisons d'utilisations des autres langues

Tableau 29: La classification des erreurs de formes à l'écrit

Tableau 30 : Les erreurs lexicales

Tableau 31 : Les erreurs grammaticales

Tableau 32 : Les erreurs morphologiques

Tableau 33 : Les erreurs syntaxiques

Tableau 34: Quelques faux amis français/portugais

Liste des figures

Figure 1 : Les langues en présence au Lycée Djignabo

Figure 2: Le triangle didactique selon Jean Houssaye

Figure 3: Les différents degrés de la Transposition didactique

Figure 4 : Le processus de l'interlangue selon Maria-Alice Médioni

Liste des cartes

Carte 1: La situation géographique de la région de Ziguinchor (ANSD)

Carte 2: La Casamance (Ziguinchor) entre Guinée et Gambie: L'axe de communication Nord-sud. De la Gambie à Cacheu par les marigots de Vintam, Soungrougrou et Kamobeul

Carte 3 : La carte linguistique du Sénégal

Liste des graphiques

Graphique 1: La répartition des élèves selon l'âge

Graphique 2: La répartition des élèves selon le sexe

Graphique 3: La répartition des parents d'élèves selon la catégorie socioprofessionnelle

Graphique 4: La répartition selon le type de logement

Graphique 5: La répartition selon le nombre de personnes habitant la maison

Graphique 6: Les erreurs lexicales

Graphique 7: Les erreurs grammaticales

Graphique 8: Les erreurs morphologiques

Graphique 9: Les erreurs de syntaxe

L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...) mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée.

G. Brousseau

INTRODUCTION

Prenant ancrage dans la didactique, ce travail aborde la problématique de la production écrite des élèves dans une langue étrangère, ici le portugais. En effet, selon la nouvelle réforme initiée en 2006 par les autorités pédagogiques, l'enseignement/apprentissage du portugais sous le prisme de l'approche communicative, consiste désormais à faire partager les tâches entre l'enseignant et l'élève dans un climat de partenariat pédagogique. Sous ce rapport, l'objectif est de faire acquérir aux élèves les quatre compétences à savoir écouter, parler, lire et écrire. Autrement dit, il s'agit de rendre les élèves capables de comprendre et de s'exprimer clairement dans les quatre compétences dans une langue qui n'est pas la leur. Cette étude fait référence à la compétence écrite.

L'écriture est une activité de tous les jours. Comme le souligne E. Charmeux (1987, p.14) : « notre époque est par excellence le temps de l'écrit ». L'écriture existe sous plusieurs formes et est pratiquée à des fins diverses et variées. Cette recherche s'intéresse à la production écrite en milieu scolaire. Elle constitue un des objectifs majeurs dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, car elle sert d'indicateur de jugement de la personne formée. Toutefois, des études ont montré, ces dernières années, une faiblesse manifeste des élèves en production écrite dans les écoles de la plupart des pays où elles ont été faites. La situation est différente selon les pays car les réalités dans le domaine de l'enseignement ne sont pas les mêmes. Les politiques linguistiques, les conditions de travail, les programmes, les méthodes d'enseignement /apprentissage, entre autres, diffèrent d'un pays à un autre, d'une région à une autre, etc. Partant de ce constat, une question nous interpelle en tant qu'enseignant de portugais : Quelle est la situation de la didactique de l'écriture en Portugais Langue Etrangère (PLE) au Sénégal?

Ce travail n'a pas la prétention d'être exhaustif. Le but poursuivi est de fournir des éléments de réponse relatifs aux difficultés des élèves en production écrite en prenant appui sur les outils de la didactique et de la sociolinguistique. Il s'agit concrètement de porter un regard critique sur les erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites. Nous convoquons la sociolinguistique, car nous estimons que la didactique, à elle seule, ne peut expliquer la faiblesse de la compétence écrite des élèves.

En effet, le contexte socioculturel, entendu par R. Morisson (2021, p. 3) comme : « l'environnement social et culturel dans lequel une personne grandit et vit, et à l'influence que cela a sur ses idées et ses comportements » joue un rôle fondamental et a souvent un impact sur

les comportements et les pensées d'une personne et façonne ses codes, normes, pratiques et traditions. Ainsi, l'acquisition de la compétence en écriture en est tributaire.

Ce contexte selon R. Morisson (2021) comprend les aspects historiques, politiques, économiques, éducatifs, religieux, éthiques et esthétiques présents dans la communauté dans un temps donné. Il englobe également les groupes avec lesquels l'individu interagit, tels que sa famille, ses amis, ses voisins et autres acteurs, ainsi que les coutumes, les connaissances et les progrès artistiques, scientifiques et industriels dans lesquels il évolue.

Le contexte socioculturel Ziguinchorois, caractérisé par le plurilinguisme et le multiculturalisme, constitue ainsi un facteur important à prendre en compte dans la compréhension/étude du processus d'apprentissage de l'écriture des textes en portugais, langue étrangère. Cette thèse vise à sensibiliser les enseignants de PLE sur la nécessité de prendre en compte le contexte de production de l'écrit dans l'évaluation de l'élève.

Il convient de rappeler qu'à l'origine de cette étude se trouve une question à laquelle les écrits sur la didactique du portugais au Sénégal ont rarement apporté des réponses. Il s'agit de l'analyse détaillée des productions écrites des élèves sénégalais en PLE. Le choix de cette thématique a été motivé par une expérience antérieure de recherche, en tant que stagiaire, à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF), et qui portait sur « *As estratégias para tornar uma aula de língua mais viva*¹ ».

Les résultats de cette recherche ont révélé que la plupart des enseignants de PLE ne prennent pas suffisamment en compte le contexte socioculturel de l'élève dans le processus d'apprentissage de la langue. En effet, il arrive souvent que l'enseignant, dans la phase de motivation du cours, donne des exemples étrangers au contexte socioculturel de l'élève, ce qui ne favorise pas la créativité de ce dernier. Aussi, avons-nous été témoin, en tant qu'enseignant de PLE, de la frustration des élèves au sortir des évaluations formatives et sommatives. La plupart des élèves affirment clairement qu'ils ont des difficultés à produire un bon texte en portugais. Cela pousse certains parmi-eux à recopier l'énoncé et le rendre tel quel. Au vu de ce constat, nous nous sommes fixé comme objectif d'entreprendre une recherche qui se penchera sur les difficultés de l'enseignement/apprentissage du portugais et particulièrement de la compétence écrite.

Ainsi, voudrions-nous, à travers cette recherche, mieux comprendre les méthodes, les outils et les ressources mobilisés par l'enseignant dans sa pratique de classe en production écrite en PLE, afin de permettre une meilleure prise en charge des difficultés des élèves en écriture.

¹ « Les stratégies pour rendre un cours de langue plus vivant ». (C'est nous qui traduisons).

Le sujet, tel que formulé, suscite un certain nombre de questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses :

- Quels sont les facteurs qui influencent la production écrite des élèves?
- Quelles sont les difficultés auxquelles les élèves font face lors de l'écriture en PLE?
- Quels types d'erreurs retrouve-t-on dans les écrits des élèves en PLE?
- Pourquoi commettent-ils ces types d'erreurs ?
- Est-il possible de faire une classification de ces erreurs à la lumière de l'Analyse des erreurs?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

hypothèse 1 : les facteurs sociolinguistiques, dont le plurilinguisme, exercent une influence dans les écrits des élèves de PLE ;

hypothèse 2 : les erreurs d'interférences commises par les élèves sont d'ordre lexical, grammatical ou encore morphosyntaxique ;

hypothèse 3 : la ressemblance français/portugais facilite la production écrite des élèves en PLE ;

hypothèse 4 : les pratiques enseignantes font partie des facteurs explicatifs de la faiblesse des élèves en production écrite en PLE).

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons fait appel à différents outils² d'enquête, à savoir, le questionnaire, l'entretien et l'observation de classe. À ces outils, il convient d'ajouter les productions écrites des élèves qui constituent le corpus de référence. Chacun de ces outils poursuit un objectif bien déterminé.

D'une part, nous avons réalisé un questionnaire à l'intention des enseignants et des élèves de niveau intermédiaire. D'autre part, nous avons mené une expérimentation avec les élèves de deux classes de Seconde. Cette expérimentation a eu lieu pendant les cours de PLE. Nous avons d'abord procédé à l'observation de classe puis à des entretiens. Enfin, nous avons, en accord avec les enseignants, collecté les productions écrites des élèves en vue d'une analyse/interprétation.

Rappelons que la didactique du portugais est une discipline aux multiples facettes qui ne sauraient être toutes abordées au cours d'un thème limité comme celui de la production écrite. Au regard de la transversalité de la didactique et de la compétence écrite, cette recherche comporte un certain nombre de limites.

D'abord, nous nous sommes limité à la classe de Seconde. Cette classe, bien que stratégique car se situant entre le cycle moyen et secondaire, ne peut pas à elle seule faire le

² Pour plus d'informations sur ces outils, voir le chapitre sur la méthodologie.

tour de la question de la production écrite en PLE. Un tel choix ne peut fournir qu'une vision partielle de la problématique traitée. Cependant, il permet de jeter un regard critique sur le cycle moyen et secondaire. Rappelons que la production écrite ne couvre pas tous les volets de l'enseignement/apprentissage du portugais. Ainsi, cette recherche, basée spécifiquement sur la production écrite, vient combler un vide et apporter une contribution substantielle à la didactique du portugais, langue étrangère au Sénégal.

Ensuite, l'enseignement de la culture, aussi intéressant soit-il dans le programme de PLE au Sénégal, n'a pas été pris en compte dans cette étude.

En outre, l'étude porte sur l'enseignement secondaire général de l'école publique de la ville de Ziguinchor. L'école privée en est exclue parce que n'ayant pas un effectif assez représentatif d'élèves en PLE.

Enfin, il importe de souligner que les données obtenues auprès des enseignants et des élèves ne sont que des données subjectives.

Ce travail comprend trois parties :

La première partie de cette thèse décrit le cadre contextuel, théorique et les fondements méthodologiques. Bien que traitant la production écrite en milieu scolaire sénégalais, cette étude ne s'étend pas à l'ensemble du territoire national. Elle porte sur les élèves de la ville de Ziguinchor qui manifestent, pour des raisons diverses, un intérêt particulier pour le portugais.

Ainsi, le premier chapitre a procédé à la présentation du contexte d'étude en prenant en compte les dimensions géographique, historique et sociolinguistique. Ensuite, il a été question de s'intéresser à l'espace scolaire (Lycée Djignabo) et d'analyser les phénomènes linguistiques qui s'y manifestent mais aussi les facteurs extralinguistiques susceptibles d'influencer le processus d'apprentissage d'une langue en générale. Enfin, le dernier chapitre a présenté la démarche méthodologique adoptée de la collecte au traitement des données.

La deuxième partie a fait le tour d'horizon de deux disciplines jugées utiles dans le cadre de cette étude. Il s'agit de la didactique des langues d'une part et de la sociolinguistique d'autre part. Le choix de ces disciplines n'est pas gratuit. Elles nous ont permis de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et particulièrement des difficultés des élèves bilingues en production écrite.

En nous appuyant sur les contributions données par des auteurs comme Hayes, Flower et Moirand, nous avons conceptualisé la didactique dans ses différentes orientations, analysé la notion d'écriture, son statut, ses modèles et ses processus. En plus, nous avons jeté un regard sur l'organisation textuelle en PLE en prenant en compte les typologies textuelles en passant par la grammaire, l'orthographe et le lexique.

Au-delà de la présentation de la didactique en général, nous avons convoqué l'intercompréhension. Aujourd'hui, cette branche de la didactique gagne de plus en plus du terrain. En effet, la proximité entre les langues d'une même famille (exemple: portugais/français) est considérée comme un avantage qui faciliterait l'apprentissage des langues en question. L'enseignant et l'élève se servent de l'intercompréhension, de façon consciente ou inconsciente, en classe de PLE.

Si pour l'enseignant, l'intercompréhension est un subterfuge pour expliquer certains mots ou expressions français en portugais, elle constitue pour l'élève un moyen efficace de compréhension de leurs sens en se basant sur les connaissances du français dans un cours de PLE.

Le choix de la sociolinguistique a été motivé par le fait qu'elle nous semble être la discipline idéale et susceptible de nous aider à mieux comprendre les phénomènes didactiques. En effet, analyser la production écrite d'un élève bilingue, évoluant dans un contexte divers et varié comme la ville de Ziguinchor c'est prétendre à la prise en compte d'un nombre pluriel de facteurs. Et, heureusement, la discipline qui se donne pour objectif l'observation, la description, la compréhension, l'analyse de la diversité de la langue dans son contexte est sans doute la sociolinguistique, d'où sa convocation dans cette étude.

La dernière partie est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données collectées. Plusieurs méthodes d'investigation ont été utilisées pour collecter un échantillon assez représentatif. Les données sont présentées sous formes de tableaux et de graphiques pour faciliter leurs interprétations.

Enfin, quelques suggestions didactiques ont été formulées pour améliorer l'apprentissage de l'écriture en PLE chez les élèves du secondaire.

Première partie

Cadre contextuel, théorique et méthodologique

Chapitre I. Le cadre contextuel de l'étude

L'objectif de ce chapitre est de faire une présentation succincte du cadre contextuel de l'étude. Pour faire une telle description, nous avons choisi trois principaux paramètres :

- la situation géographique (proximité avec la Guinée Bissau) ;
- l'histoire et la sociologie (patronymes à consonance lusophone) ;
- la sociolinguistique (créolophonie) ;
- l'affect (origine lusophone des parents).

La prise en compte de ces paramètres n'est pas gratuite. Ils justifient le choix et le poids du portugais dans cette région sud du Sénégal (*cf.* tableau 18). Par ailleurs, la convocation de ces paramètres que nous appelons « extralinguistiques » nous semble fondamentale dans l'analyse de notre corpus car selon L. J. Calvet (1993, p. 17) : « L'analyse sociolinguistique doit aller au-delà des faits de langues généraux et prendre en compte le rapport existant entre ces faits de langues et les structures sociales ». Parmi ces structures, nous retrouvons, selon Ph. Blanchet (2000), plusieurs contextes : le contexte social, géographique, (socio) linguistique, historique et culturel. C'est cette démarche que Blanchet appelle la « linguistique de la complexité »; une démarche qui prend en compte non seulement la langue (portugais dans ce cas) mais aussi la communauté sociale dans son ensemble. Ces aspects, importants dans l'analyse des comportements linguistiques, nous permettront de bien cerner le sujet énonciateur, c'est-à-dire l'élève dans son contexte global.

1. La présentation de Ziguinchor

Ziguinchor a connu plusieurs mutations administratives au fil du temps. Du statut de département de la région de Casamance, elle est passée au statut de région, tout en étant une commune. Il faut rappeler que jusqu'en 1886, une partie de Ziguinchor était administrée par les Portugais et était rattachée à la région de Cacheu de la Guinée Bissau.

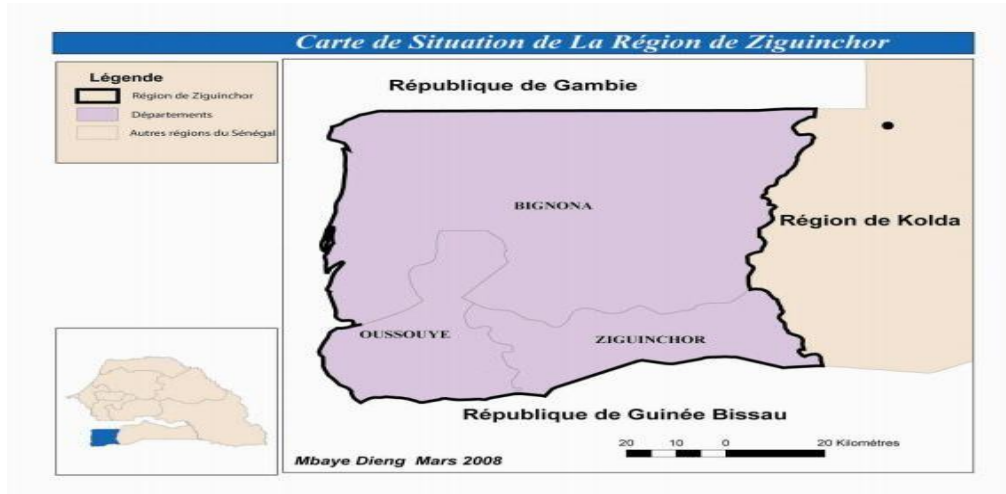
1.1. La situation géographique de Ziguinchor

La région de Ziguinchor est située dans la partie sud-ouest du Sénégal. Elle a une superficie de 7352 km² soit 3,73% du territoire national. Elle compte 754 110 habitants (Recensement de 2023) soit 4% de la population du Sénégal. Elle est limitée au Nord par la Gambie, anglophone, au Sud par la Guinée Bissau, lusophone, à l'Est par les régions de Kolda et Sédhiou et à l'Ouest par l'Océan Atlantique. (*cf.* carte 1).

Elle est de part et d'autre de ses frontières en contact avec des langues étrangères. Outre le français (langue officielle), nous avons l'anglais, le portugais, mais aussi les langues locales

de la région. Ce positionnement géographique, par ailleurs stratégique confère à la région un avantage particulier, celui d'un véritable carrefour linguistique où l'on retrouve plusieurs langues et cultures du pays. Toutefois, cette diversité linguistique de Ziguinchor trouve son origine dans l'histoire même de la ville.

Carte 1: La situation géographique de la région de Ziguinchor (ANSD)



Source : Carte réalisée par Mbaye Dieng, d'après une version de l'ANSD.

1.2. Le rappel historique

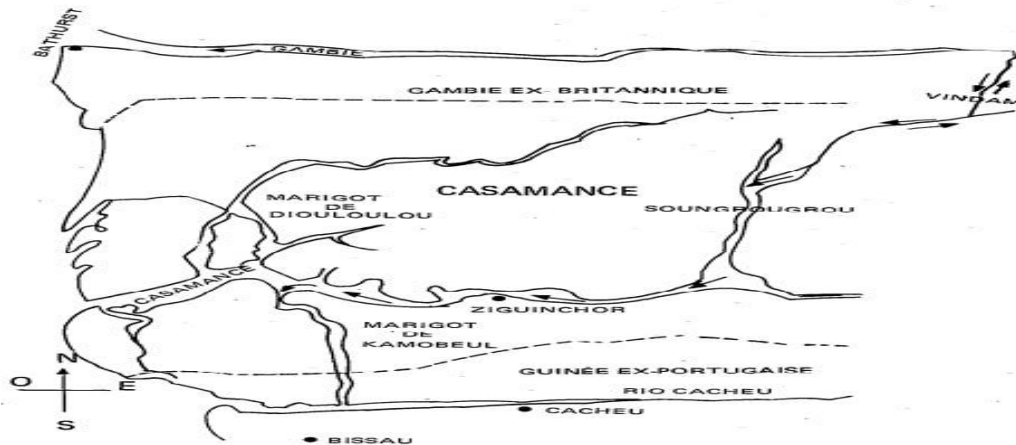
L'histoire de Ziguinchor est indissociable de celle de la Casamance. J. Trincaz (1981), nous apprend que Ziguinchor était avant tout un petit hameau bainouk qui était localisé dans l'actuel quartier historique de Boudody, sur les berges du fleuve Casamance, en centre-ville. Ce petit hameau va susciter un intérêt grandissant chez les Portugais qui sont charmés d'une part, par sa position géographique qui s'étend entre les comptoirs portugais de la Guinée-Bissau et le fleuve Gambie et par les ressources humaines et naturelles, d'autre part. Ce positionnement géographique conférait à Ziguinchor de nombreux privilèges et cela le colon l'a très vite compris. C'est pourquoi dès 1645, le comptoir commercial de Ziguinchor sera créé par les portugais pour des raisons commerciales.

Si pour certains, l'année 1645 constitue le point de départ de l'histoire de Ziguinchor, d'autres comme M. Mané (2013) affirme le contraire. En effet, l'historien, sur la base de sources orales et écrites, considère que les premiers habitants de Ziguinchor sont un sous-groupe bainouk qu'on appelait les Izguichos d'où le nom de Ziguinchor, le suffixe « or » signifiant la terre dans la langue bainouk.

Aujourd'hui, la plupart des historiens s'accordent pour dire que Ziguinchor a été fondé par les Bainounks. Contrairement à la légende qui prétend que le nom viendrait de « *Cheguei Choram* » qui signifie approximativement « je suis arrivé, ils pleurent ». Le toponyme

Ziguinchor renvoie précisément à un sous-groupe baïnouнк, les Izguichos. Quant au toponyme Casamance, il viendrait de l'expression Casa di Mansa (la maison du Roi, en créole-portugais).

Carte 2: La Casamance (Ziguinchor) entre Guinée et Gambie: L'axe de communication Nord-sud. De la Gambie à Cacheu par les marigots de Vintam, Soungrougrou et Kamobeul



Source : Extrait de l'ouvrage de Pierre Xavier Trincaz : Colonisation et Régionalisme : Ziguinchor en Casamance. Edition de l'ORSTOM, Paris, 1984.

Rappelons qu'à l'époque de l'hégémonie baïnouнк, Ziguinchor faisait partie de l'espace politique du royaume du Kasa³. Le déclin du royaume en 1830, sous les coups de boutoir des Balants, avait contraint le royaume du Kasa à se replier, à partir du XVIIIe siècle, plaçant ainsi le peuple baïnouнк à la merci d'autres peuples qui, par vagues successives, s'installèrent en Casamance bien des siècles avant l'arrivée des premiers navigateurs et marchands portugais. Ainsi, divers groupes ethniques ont interagi dans le peuplement du territoire de la Casamance. Parmi ces groupes ethniques, il y eut :

- les joolas, localisés pour l'essentiel en Basse Casamance sur les deux rives du fleuve dont l'embouchure sur l'Océan atlantique leur servait d'horizon à l'ouest. Les premiers Joolas à s'établir, vers 1900, à Ziguinchor sont ceux du Kassa (Diembéring, Cabrousse, Mlomp).
- les mandinkas, ils vinrent sur la rive droite de la Moyenne Casamance. Ils

³ Le toponyme Kasa est dérivé de Kassanga. Le royaume de Kassanga est situé sur la moyenne vallée du fleuve Casamance. Il a été fondé par les Izguichos. C'est le premier royaume de Casamance bien avant l'arrivée des Portugais au XV^e siècle.

viennent du Kaabu, au sud-est.

– les balants, que l'on retrouve au sud, de part et d'autre de la frontière entre la Guinée Bissau et le Sénégal et en Haute Casamance qui abritait aussi d'anciens terroirs baïnouns.

Le monde baïnounk n'avait pu réaliser son unité politique sous la bannière du royaume du Kasa. Fragilisés, sans un Etat fort, les baïnouns ne pouvaient plus contenir et maîtriser les flux migratoires de populations allogènes de plus en plus nombreuses et solidement établies un peu partout dans la région devenue un melting pot de peuples d'horizons divers.

À ces peuples originels s'ajoutent d'autres flux migratoires. Il s'agit entre autres des:

- mankaañs, manjaks, pepels venus de la Guinée Bissau ;
- pulaars, originaires du Fouta Djallon en Guinée Conakry ;
- wolofs, des sereers venus du Nord du Sénégal.

La cohabitation de tous ces groupes ethniques va faire de la Casamance en général et de Ziguinchor en particulier un espace cosmopolite et multiculturel où les questions identitaires ne posent pas de problèmes.

1.3. La présentation de l'espace sociolinguistique

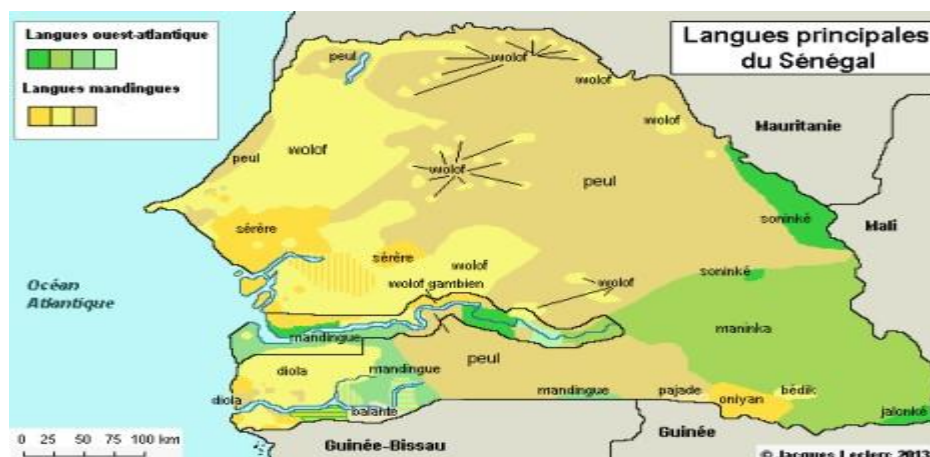
Le Sénégal est un pays plurilingue qui compte environ dix-neuf groupes ethniques pour une quarantaine de langues, répartis sur toute l'étendue du territoire, avec cependant des lieux d'implantation majoritaire pour chaque groupe. Par exemple, comme cela est illustré sur la carte suivante, certaines ethnies comme les pulaars sont présentes sur toute l'étendue du territoire. D'autres, comme les wolofs et les sereers sont plus présentes dans le nord. Les soninkés sont majoritairement à la frontière du pays. Quant aux joolas, mandinkas, et autres peuples appelés les forestiers (manjak, mankaañ, balant, bainounk, karoninka, pepel etc.), on les retrouve généralement en Casamance au sud du Sénégal. Selon M. Dreyfus & C. Juillard (2004), cette zone sud est plus multilingue que le Nord du pays.

Ziguinchor est caractérisée par une diversité « ethnico-linguistique⁴ », un cosmopolitisme et une créolité qui sont le résultat de son processus historique. Pour M. Cissé (2005), les noms des ethnies correspondent à peu près aux noms des langues et la division linguistique, à la répartition ethnique.

L'objectif de cette section est de décrire le paysage sociolinguistique urbain et le statut des langues en présence.

⁴ Nous empruntons le concept à Caroline Juillard.

Carte 3 : La carte linguistique du Sénégal



Source : Jacques Leclerc (2013).

D’après J. Leclerc, les groupes linguistiques présents au Sénégal se présentent comme suit :

Tableau 1: La classification des groupes linguistiques

Affiliation ou groupe linguistique	Langues
Langues ouest-atlantiques	wolof, peul, mandjaque, balant, ndut, mankaañ, bayotte, bandial, bainounk, karon, kwatay, mlomp, pepel, ...
Langues du groupe mandé	sereer, joola, soninké, bambara, jahanka...
Langues créoles afro-portugais	créole casamançais, créole capverdien, créole bisséen
Langues indo-européennes	français, portugais, anglais, espagnol...
Langues afro-asiatiques (sémitiques)	syro-libanais, arabe libanais, ...

Source : J. Leclerc (2013).

L’auteur classe les langues sénégalaises dans cinq groupes phylogénétiques dont on peut retrouver la présence à Ziguinchor.

1.3.1. Les langues du groupe ouest-atlantique

K. Williamson & R. Blench (2004) disent que ces langues sont dites langues ouest-atlantiques parce que elles sont parlées le long de la côte atlantique de l’Afrique de l’ouest. Selon M. Cissé (2005), elles représentent « environ 90% des langues parlées au Sénégal ». Elles comportent selon S. Robert (2008), des sous-groupes qui sont : le tenda, le cangin, le bak, le pulaar-sérère, le wolof, le jaad-biafada, le buy, le nyun et le nalu. La caractéristique la plus saillante des langues atlantiques est la présence d’un système de classes nominales, à l’instar de nombreuses autres langues Niger-Congo.

Ce groupe est représenté à Ziguinchor par la présence des langues wolof, pulaar, mankaaň, etc.

M. Dreyfus & C. Juillard (2004) soutiennent qu’au-delà des premiers occupants du lieu, les Baïnouns, les noms de la plupart des quartiers de Ziguinchor en disent long sur la trace de populations allochtones.

Ainsi, la présence wolof à Ziguinchor se manifeste par les toponymes des quartiers Niéfoulène (frappez-les) et Yamatogne (c’est toi qui m’a provoqué). Ces quartiers tirent leur nom du wolof. Les pulaars sont présents dans le quartier de Halwar (village toucouleur du FoutaToro). Quant aux mankaaň, ils sont venus de la Guinée Bissau et peuplent le quartier de Kansaoudi.

1.3.2. Les langues du groupe mandé

Selon D. Creissels & S. Jatta (1981, p.31), les langues du groupe mandé appartiennent à la famille des langues niger-congo. Elles présentent généralement de nombreux phénomènes de composition nominale et verbale.

À Ziguinchor, la présence de ce groupe linguistique est portée par les mandinkas et les joolas. Les mandinkas sont présents à Ziguinchor depuis très longtemps et ont fondé les quartiers de *Banéto*⁵ et de *Diéfaye*⁶. Selon M. Dreyfus & C. Juillard (2004), ces quartiers tirent leur nom de la langue mandingue. Concernant les joolas, ils ont fondé le quartier de Boucote, une déformation de *bakoote* qui veut dire crasse en joola.

⁵ En mandinka, « ba » signifie grand et « néto » désigne néré (*parkia biglobosa*). Banéto signifie donc grand néré.

⁶ « Dié » signifie là-bas et « faye » veut dire jeter. Diéfaye signifie approximativement jeter les là-bas, autrement dit les déguerpis.

1.3.3. Les langues du groupe afro-asiatique (sémitiques)

Au Sénégal, le nombre de locuteurs de ces langues n'est pas très élevé. Toutefois, ils sont nombreux au Proche-Orient sur les rivages de l'océan atlantique, en Afrique du nord, en passant par la zone sahélienne. (M. Vanhove, 2011).

Ce groupe n'est pas très représenté à Ziguinchor. On le retrouve principalement au quartier Escale. Ce sont par exemple les familles Safiédine, Sara, El Ouzoune, etc. Ils sont généralement originaires du Liban et leur principale activité est le commerce.

1.3.4. Les langues du groupe indo-européen

Ces langues sont présentes au Sénégal pour différentes raisons, en particulier la colonisation. C'est le cas du français, langue officielle et par conséquent langue de travail de l'administration.

À Ziguinchor, les langues les plus couramment choisies par les élèves sont, par ordre de fréquence, l'espagnol, le portugais, l'arabe, etc. Quant à l'anglais, il est obligatoire.

La présence du portugais au Sénégal remonte à la période coloniale portugaise notamment à Ziguinchor de 1645 à 1886, date de la signature de la convention d'échange de territoire entre la France et le Portugal.

D'après M. Dreyfus & C. Juillard (2004) les quartiers Escale, Belfort et Peyrissac sont des toponymes français qui font référence aux maisons de commerce françaises.

Aujourd'hui, il existe à Ziguinchor une communauté d'origine française qui naguère n'était pas négligeable. La présence d'un consulat de France à Ziguinchor en atteste. Il importe de signaler qu'il existe, à Ziguinchor, des familles qui ont le français comme langue de première socialisation ou langue maternelle. Quant aux portugais, nos enquêtes ne nous ont pas permis de découvrir l'existence de familles portugaises. En revanche, il existe de nombreuses familles créolophones.

1.3.5. Les langues du groupe créole afro-portugais

Les langues de base lexicale portugaise sont le kriol, le bisséen et le capverdien. Selon N. B. Biagui & N. Quint (2013), ces langues font partie du groupe des Créoles Portugais de l'Afrique de l'Ouest (CPAO) ou *Upper Guinea Creoles* (UGC). La particularité de ces langues est qu'elles ont été formées à la suite du contact entre le portugais et des langues africaines en présence.

Ce groupe créole afro-portugais est présent à Ziguinchor à travers le kriol casamançais. Cette langue est une trace de la présence portugaise à Ziguinchor, mais elle n'est pas la seule. Parlant des autres traces portugaises à Ziguinchor, M. Mané (2013, p. 5) affirme :

Voilà Ziguinchor sous influence portugaise, mais toujours attachée à ses origines bainouks avec lesquelles les nouveaux immigrants allaient composer. Plusieurs faits, dont les traces sont visibles encore aujourd'hui, témoignent de la présence portugaise plus que bicentenaire à Ziguinchor et ses environs. Cacheu en était le foyer moteur où les marchands portugais avaient auparavant réussi à s'acclimater et à s'adapter durablement aux réalités socioculturelles locales. Il en résulta une descendance métisse à l'origine de communautés luso-africaines dont Ziguinchor était le plus important établissement en Casamance.

L'auteur nous apprend qu'au-delà du Kriol, le passage des Portugais à Ziguinchor a occasionné le métissage biologique et culturel de la ville. Le métissage biologique qu'on peut y observer découle principalement de trois types : le métissage par le sang, par l'adoption et à travers la scolarisation.

Le premier type de métissage est dû aux unions mixtes. Les relations portugais/autochtones étaient plus ouvertes comparées aux autres puissances coloniales européennes. À ce propos, l'abbé H. Grégoire (1808, p. 82) dans son ouvrage intitulé *De la littérature des nègres* note :

Tandis que, dans les colonies françaises, anglaises et hollandaises, la foi ou l'opinion repoussait les mariages mixtes à tel point que les Blancs qui en contractaient étaient réputés *mésailliés*, les Portugais et les Espagnols formaient une exception honorable ; et dans leurs colonies, le mariage catholique affranchit... Les esclaves, en général, ont plus de moralité chez les Espagnols et chez les Portugais, parce qu'on les associe aux bienfaits de la civilisation, et qu'on ne les accable pas de travail. La religion s'interpose toujours entre eux.

L'auteur nous informe que durant la colonisation, le portugais était plus souple et plus ouvert dans ses relations avec les autochtones. Cette tolérance a ouvert une voie qui aboutissait au mariage. Ces rapports matrimoniaux sont à l'origine des patronymes comme *Carvalho, Nunez, Mendez, Tavares, Mendoza, Dacosta, Da souza, Dacunha, Barboza, Rodriguez, Gomez, Gomis, Tavares*, dans les anciennes colonies portugaises, Ziguinchor y compris.

Le deuxième type de métissage est lié à l'adoption. Selon M. Mané (2013), l'une des premières familles luso-créoles à s'installer à Ziguinchor est celle des Carvalho de Alvarenga qui ont bénéficié de l'hospitalité des Baïnouns. Comme pour être très lusophiles, les familles luso-créoles ont créé des liens intenses avec les populations locales en adoptant de jeunes autochtones dont la plupart portent le nom de la famille adoptive. C'est encore ce qui explique la présence de noms à consonance portugaise dans certaines familles autochtones.

Enfin, le dernier type de métissage est scolaire. Contrairement à la plupart des puissances européennes, le Portugal exigeait aux futurs écoliers d'adopter un prénom chrétien portugais. C'est ce qui explique la présence chez les autochtones de noms tels que Eugénia Aibobo ; Manuel Cherifo ; António Suleyman, Maria Fanta, etc.

La présence de familles luso-créoles à Ziguinchor n'est plus à démontrer. Elles sont l'exemple vivant de la présence des portugais à Ziguinchor. (J. J. F. Nunez, 2015). Toutefois, ces familles n'ont pas toutes adopté le kriol comme langue de première socialisation.

Aujourd'hui, le Sénégal est le seul pays francophone où survit encore un créole de base lexicale portugaise. Selon M. Dreyfus & C. Juillard (2004), le kriol forme un groupe linguistique à part.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons retenir que tous les groupes linguistiques du Sénégal sont présents à Ziguinchor. La présence de ces groupes atteste de la pluralité linguistique de Ziguinchor. La région de Ziguinchor est caractérisée par une grande diversité ethnique et culturelle. Ainsi, les données issues du recensement général de la population et de l'habitat de 2013 renseignent que les principales ethnies sont : les joolas (57,8%), groupe majoritaire, les mandinkas (11,10%), le pulaar (10,5%), les wolofs (3,9%), les mànjakus (3,5%), les balants (2,9%), les sereers (2,70%) et les mankaaños (2,4%). (Recensement ANSD, 2013). Ce brassage ethnique fait de cette région l'une des plus cosmopolites du Sénégal.

Aujourd'hui, nous pouvons dire que la ville de Ziguinchor est un carrefour socioculturel et linguistique avec la présence d'une grande partie des langues et cultures du pays. Toutefois, il importe de souligner que toutes les langues présentes dans cet espace urbain ne jouissent pas du même statut.

1.4. Les statuts des langues en présence

Parmi les langues présentes, nous avons :

- le français, langue officielle;
- les langues nationales codifiées ;
- les langues locales, non codifiées ou en cours de codification.

1.4.1. Le français, langue officielle

Langue officielle du pays, le français est parlé par environ 30% de Sénégalais. En plus d'être la langue de scolarisation, le français a le statut de langue maternelle d'au moins de 2% de la population sénégalaise. (M. Cissé, 2005). Au lendemain de la colonisation, les langues locales du Sénégal n'étaient pas assez outillées pour être introduites dans le système éducatif ainsi que dans les autres secteurs de développement de la nouvelle République. Le français constituant pour le Sénégal, le « meilleur » médium pour se positionner au niveau international, il fut donc choisi comme langue officielle du pays. À ce titre, le français devient la langue de l'Etat :

Tout candidat à la présidence de la République doit être exclusivement de nationalité sénégalaise, jouir de ses droits civils et politiques, être âgé de 35 ans au moins le jour du scrutin. Il doit savoir écrire, lire et parler couramment la langue officielle. (Article 28 de la Constitution du Sénégal).

Le français reste donc, la langue des échanges dans l'administration, du système éducatif, des médias, etc. Il occupe la première place dans l'espace politique et socio-économique. Mais aujourd'hui, l'hégémonie dont jouissait le français commence à être bousculée par des langues nationales notamment le wolof.

1.4.2. Les langues nationales

Le groupe d'experts de l'UNESCO chargé d'étudier l'emploi des langues locales dans l'enseignement définit la langue nationale en ces termes :

La langue nationale est la langue d'une entité politique, sociale et culturelle ; toutes les langues d'un pays, parlées comme langues maternelles par les natifs, ont ce statut. (UNESCO 1951, p.1) ;

Pour les pays qui n'ont pas de passé colonial, la langue nationale peut être définie comme « la langue officielle à l'intérieur d'un pays. (UNESCO 1951, p.2).

Quant à l'Institut Africain International, il estime qu'« une langue nationale est une langue dotée d'une orthographe reconnue et dont la normalisation est à l'étude, et jouissant d'un certain soutien de la part du gouvernement ».

Ces définitions montrent qu'il y a des dissemblances relatives à un certain nombre de paramètres tels que le passé colonial ou non des pays, la disponibilité d'une orthographe, etc.

En effet, les deux premières définitions, fournies par l'UNESCO, omettent l'aspect juridique relatif à la reconnaissance des langues nationales et l'existence d'une orthographe reconnue. En ce qui concerne la dernière définition de l'Institut Africain International (IAI), elle met l'accent sur ces deux aspects et correspond plus exactement à la situation des pays africains nouvellement indépendants comme le Sénégal. (B. Sarr, 2017).

Rappelons que c'est cet institut africain international, également appelé Institut International pour l'étude des Langues et Civilisations Africaines (IILCA) créé en 1926 à Londres, qui est à l'origine des travaux ayant abouti à la publication, en 1930, de l'alphabet international africain fondé sur l'alphabet latin. Cet alphabet a servi de base à la grande majorité des langues africaines.

Pour nous, une langue nationale est celle parlée dans un territoire donné, et qui, en raison de la représentation d'un héritage ethnique et culturel déterminé, représente un élément caractéristique d'une conscience nationale et, dans les cas les plus évolués, est également le support d'une expression littéraire autonome.

Soulignons qu'il existe des pays où la langue nationale coïncide avec la langue officielle. C'est le cas du portugais au Portugal. Mais il y a des cas où cela ne se produit pas, car il existe des communautés infra-étatiques qui parlent aussi d'autres langues différentes de celle officielle. C'est le cas du Sénégal où, à côté de la langue officielle, il existe d'autres langues telles que le joola, le mandinka, le pular, le sereer, le wolof, etc.

Il en va de même pour une grande partie des pays africains appartenant à l'espace politico-géographique de la lusophonie⁷ comme la Guinée Bissau, l'Angola, le Mozambique, etc.

Aujourd'hui, parmi les langues nationales du Sénégal, le wolof est sans conteste la seule qui s'impose sur l'ensemble du territoire national et est employé presque dans tous les domaines d'activités.

- **Le wolof, une langue fédératrice**

Au Sénégal, le wolof est la langue nationale la plus utilisée dans les administrations, les écoles, les marchés, etc. En plus, il est une langue transnationale, parlée hors de nos frontières c'est-à-dire en Mauritanie et en Gambie avec des variantes dialectales qui n'empêchent pas l'intercompréhension. Aujourd'hui, le wolof se présente aussi comme la langue fédératrice et sert de moyen de communication à une large majorité de la population sénégalaise n'ayant pas

⁷ La Lusophonie est l'ensemble des identités culturelles, régions, pays et communautés liés à la locution du portugais comme l'Angola, le Brésil, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, Macao, le Mozambique, le Portugal, São Tomé-et-Principe, et le Timor oriental.

forcément le wolof comme langue maternelle. Son ampleur sur l'ensemble du territoire national se voit à plusieurs les niveaux. À ce propos, O. Beye (2019) affirme :

Dans l'espace public aucun journaliste ne peut plus se satisfaire d'interroger une personne publique sans recueillir ses propos en wolof, et pas seulement dans le domaine politique, mais bien dans tous les secteurs d'activités. Faut-il enfin évoquer toutes ces enseignes publicitaires foisonnant dans toutes les rues de nos grandes et petites villes, arborant fièrement leurs dénominations écrites en wolof (même en massacrant comme pas possible les règles de transcription de la langue de Kocc Barma⁸) ?

Aujourd'hui, le dynamisme du wolof pousse certains intellectuels y compris des linguistes à militer pour sa promotion au rang de langue officielle du Sénégal au même titre que le français. Ce point de vue a été d'abord défendu dans les années 1970 par Cheikh Anta Diop⁹. Dans le journal de son parti dénommé *Taxaw*, l'historien, d'après O. Beye (2019) note :

Le développement par le gouvernement dans une langue étrangère est impossible, à moins que le processus d'acculturation ne soit achevé, c'est là que le culturel rejoint l'économique.

Le socialisme par le gouvernement dans une langue étrangère est une supercherie, c'est là que le culturel rejoint le social.

La démocratie par le gouvernement dans une langue étrangère est un leurre, c'est là que le culturel rejoint le politique.

Pour Cheikh Anta Diop, il est quasi impossible pour un Etat de se développer avec une langue étrangère. Malheureusement, son appel n'a pas été entendu par les politiques de l'époque.

Même si le souhait de l'égyptologue n'a pas été réalisé c'est-à-dire promouvoir les langues nationales, le wolof bénéficie, aujourd'hui, d'une ampleur incontestable.

Langue maternelle de 44% de la population sénégalaise, le wolof est aujourd'hui compris et parlé par plus de 80% de la population sur tout le territoire national. C'est la langue qui connaît depuis 1960, date de l'indépendance, une expansion irréversible au point de supplanter

⁸ La langue de Kocc Barma est une autre appellation du wolof.

⁹ Cheikh Anta Diop, (1923-1986) un scientifique de formation, historien, anthropologue et homme politique sénégalais. Il s'est attaché, sa vie durant, à montrer l'apport de l'Afrique et en particulier de l'Afrique noire à la culture et à la civilisation mondiale.

le français dans tout l'espace public où il a fini par s'imposer comme principale langue de communication. C'est la langue de communication des grands marchés régionaux qui constituent des carrefours commerciaux caractérisés par la rencontre d'une diversité ethnolinguistique et où acheteurs et vendeurs n'ont pas toujours forcément la même langue. (M. Cissé, 2011).

Selon des historiens tels que Théophile Obenga, les wolofs seraient originaires de la vallée du Nil d'où ils auraient émigré dans un premier temps au sud actuel de la Mauritanie avant de descendre plus bas avec le djihad des Almoravides. Aujourd'hui, le wolof étend sa présence dans toutes les communications orales où le français régnait en maître. Dans l'administration, dans les entreprises, qu'elles soient publiques ou privées, dans les tribunaux, dans l'enseignement à tous les niveaux, le recours au wolof est plus que jamais fréquent. (M. Malherbe 1980 ; repris par B. Sarr, 2017).

Cette montée fulgurante du wolof n'a pas épargnée le paysage sociolinguistique Ziguinchorois. En effet, selon M. Dreyfus & C. Juillard (2001) :

À Ziguinchor le multilinguisme est beaucoup plus équilibré, autour de trois langues majoritairement utilisées : joola, wolof et manding [...]. L'expansion du wolof y est récente, son usage progresse du centre-ville, commercial et administratif, à la périphérie, au mode de vie proche de celui du monde rural avoisinant ; cette langue tend à prendre la position dominante dans la nouvelle configuration multilingue.

Les auteures estiment que le wolof fait désormais parti de la moule du multilinguisme Ziguinchorois et tend à s'imposer dans le paysage linguistique urbain. Ce point de vue est corroboré dans une étude récente de N. Sow (2016, p. 253) qui confirme qu'à Ziguinchor : « le wolof y a pris ces derniers temps, une place primordiale et s'impose de plus en plus comme *lingua franca* dans presque tous les secteurs de la vie quotidienne ».

Nous confirmons les dires de ces auteures car les enquêtes menées auprès des élèves du Lycée Djignabo Bassène ont révélé que le wolof est la deuxième langue la plus parlée par ces derniers avec 68,85%. Il occupe une place de choix dans le dispositif linguistique des jeunes Ziguinchorois. Il constitue la langue de la quasi-totalité des Ziguinchorois et est utilisé dans presque tous les domaines d'activités.

1.4.3. Les langues locales

Elles regroupent toutes les autres langues locales sénégalaises non codifiées ou en cours de codification. Les langues locales sont considérées comme des langues vernaculaires et ont

un statut moins important que les autres dans la politique linguistique du pays. Au Sénégal la politique linguistique s'articule autour de trois phases :

- ✓ la période d'absence de statut officiel des langues autochtones (de 1960 à 1978);
- ✓ la période de la reconnaissance de six langues locales comme étant des langues nationales (de 1978 à 2001);
- ✓ la période de massification du nombre de langues ayant obtenu le statut de langues nationales (à partir de 2001).

La première phase fait référence aux six langues codifiées et reconnues que sont le (joola, mandinka, pulaar, sereer, soninké, wolof) reconnues par le décret N° 71 566 du 21 mai 1971.

En effet, c'est en 1968, qu'a été pris le premier décret (n° 68-871 du 24 juillet 1968) codifiant la transcription de six langues nationales. Ce décret a été par la suite modifié et suivi par d'autres textes législatifs, notamment en 1971, 1985 et en 2005 pour affiner et préciser les règles grammaticales afférentes, mais aussi pour élargir le champ de la codification à six autres langues. Ces langues sont jugées assez outillées pour être introduites dans le système éducatif.

La deuxième phase s'adresse au groupe de langues certes codifiées mais pas de manière assez poussée pour être introduites dans l'enseignement. Il s'agit du hasaniya, du balant, du mankaañ, du noon, du manjak, du ndut, du bayot, du palor, et du saafi-saafi.

La troisième phase est relative au groupe de langues pas encore codifiées ou en cours de codification. Il s'agit du bainouk, du bajaranke, du jalonke, du bedik, du koñagi, du basari, du lehar, du pepel, du ñasonke, du jaxanke, du ramme, etc.

À l'état actuel, le Sénégal compte 22 langues codifiées (wolof, pulaar, sereer, joola, mandinka, sòninké, hasaniya, balant, mànkaañ, noon, mànjaku, mènìk, oniyàn, saafi-saafi, guñuun, laalaa, kanjad, jalunga, ndut, bayot, paloor et womey). Parmi lesquelles 15 ont déjà reçu le décret de codification. Toutefois, ces langues présentent quelques insuffisances du point de vue de la terminologie et des outils didactiques.

La plupart de ces langues se retrouve à Ziguinchor même si le nombre de locuteurs de certaines langues reste faible. En effet, Ziguinchor, de par sa position géographique et son passé historique se trouve donc à la confluence de plusieurs langues et cultures. Ce positionnement constitue pour le didacticien un laboratoire de recherche idéal. En tant que chercheur en didactique, nous nous posons la question suivante: Quelle est l'influence de la diversité linguistique et culturelle sur l'apprentissage des langues à Ziguinchor ?

C'est pour répondre à cette question, que nous nous sommes intéressé au cas du portugais langue étrangère en prenant pour cadre d'étude le lycée Djignabo Bassène.

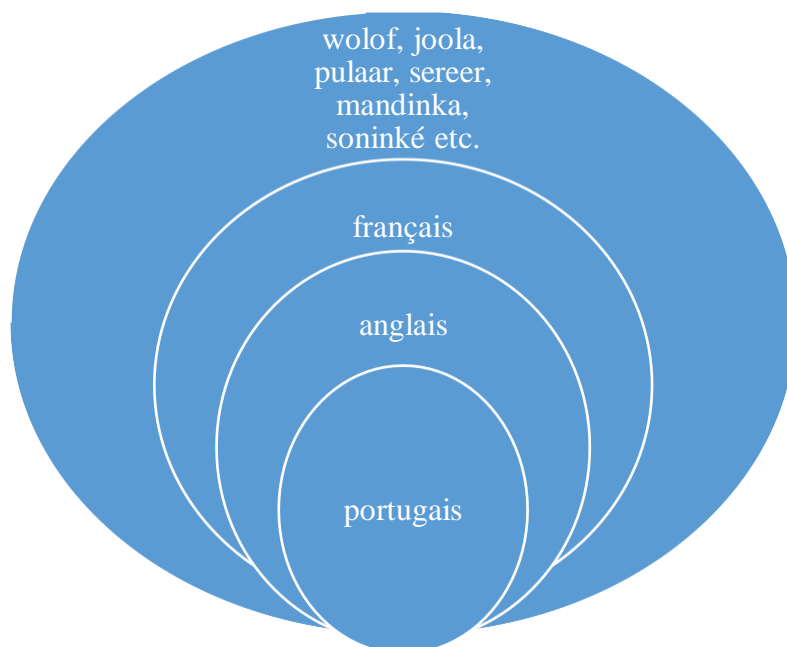
2. Le Lycée Djignabo Bassène : une représentation sociolinguistique de Ziguinchor

Cette étude a pour cadre le Lycée Djignabo Bassène. Il est considéré comme un « espace de socialisation », un lieu de rencontre de plusieurs langues et cultures. L'analyse des données du questionnaire a révélé que l'établissement est plurilingue et multiculturel. Les élèves enquêtés sont, sans exception, plurilingues, parlant au moins deux langues, une des caractéristiques fondamentales du Ziguinchorois selon M. Mané (2013, p. 6).

Il affirme : « Le Ziguinchorois en effet, c'est le citoyen qui a conscience d'être à la confluence de plusieurs cultures, parlant au moins deux langues nationales du pays [...] ».

Cette diversité sociolinguistique urbaine qui caractérise le Ziguinchorois se prolonge dans l'espace scolaire comme le démontre la figure ci-dessous.

Figure 1 : Les langues en présence au Lycée Djignabo



Il faut souligner qu'au Lycée Djignabo Bassène, on retrouve toutes les langues présentes dans l'espace urbain. Les classes qui ont servi d'échantillon constituent un exemple parfait du plurilinguisme Ziguinchorois car on retrouve au-delà du portugais, toutes les autres langues mentionnées dans la figure ci-dessus.

Les élèves qui ont fait l'objet de cette étude laissent apparaître des différences relatives à l'origine mais aussi à leurs comportements langagiers. Ils ont en commun un certain nombre de caractéristiques notamment la maîtrise d'au moins deux langues nationales en plus du français. Ce dernier est présent dans leur vie quotidienne puisqu'ils l'utilisent soit de façon consciente ou inconsciente et l'entendent dans les médias et à l'école, etc. Donc, on a affaire à

des élèves plurilingues avec un répertoire communicatif double, (wolof/français) pour certains, voire triple (langue maternelle/wolof/ français) pour d'autres. Ces langues ont chacune des fonctions différentes suivant la situation de communication dans laquelle elles sont employées. Ces élèves développent une compétence plurilingue.

Par ailleurs, l'analyse des données du questionnaire adressé aux élèves a mis en évidence l'absence d'une identité linguistique, sociale ou culturelle unique parce que le choix de la langue de communication dépend du contexte dans lequel ils se trouvent. Cette réalité sociale leur confère une identité plurielle qui découle de leurs environnements plurilingue et multiculturel.

Le Ziguinchorois est à la croisée de plusieurs langues et cultures du pays. Ainsi, son espace scolaire est caractérisé par une diversité sociolinguistique avec la présence des langues nationales (wolof, joola, pulaar, mandinka, kriol, mankaañ, balant, soninké, etc.), du français et les langues vivantes étrangères (LVE) comme le portugais.

2.1. Les langues dans l'espace scolaire ziguinchorois

L'espace scolaire sénégalais de façon générale est caractérisé par plusieurs langues. Le Lycée Djignabo Bassène, espace qui nous intéresse dans cette étude, est une parfaite illustration de l'école sénégalaise. Il s'agit d'un espace de socialisation dans lequel l'élève et l'enseignant doivent réussir à vivre ensemble et à apprendre. Souvent on demande à un groupe d'élèves d'évoluer dans une classe selon une organisation collective des apprentissages et qui se trouve parfois en conflit avec l'hétérogénéité des besoins, des niveaux, des temps d'apprentissages et des individus de la classe. Pendant le temps de classe, le travail oral et la circulation de la parole sont deux outils significatifs de la situation d'apprentissage. C'est pourquoi, « faire classe » nécessite de mesurer la dynamique du groupe d'élèves tant du point de vue pédagogique que relationnel.

Notre objectif est donc d'étudier les langues en présence telles que le français, les autres langues étrangères (anglais, portugais, etc.) et enfin les langues nationales y compris celles locales de la région dans cet espace de socialisation.

Le français est la langue officielle de Sénégal. Ce statut lui confère le privilège d'être à la fois la langue de scolarisation. De nombreux chercheurs et spécialistes soulignent la nécessité qu'il y a pour les élèves de maîtriser la langue de scolarisation pour apprendre les autres langues surtout si elle n'est pas de leur environnement socioculturel.

2.1.1. Les langues étrangères.

Plusieurs auteurs ont tenté de définir la notion de langue étrangère. Selon P. Martinez (1996), la langue étrangère désigne toute langue apprise à l'école. De son côté, S. K. Mohamed (2018, p. 5) définit la langue étrangère comme suit :

Une langue est dite étrangère dans un pays quand les instances politiques lui attribuent ce statut de langue étrangère, qui est un statut éducatif : elles sont prises en charge par le système éducatif ce qui les oppose à toutes les autres langues dont l'apprentissage est laissé au libre choix de l'individu.

Pour l'auteure, la notion de langue étrangère recouvre des degrés variés d'étrangeté. Ces degrés ne sont pas absolus, mais toujours relatif à une langue donnée. Ainsi une langue peut-être plus ou moins étrangère de par sa distance matérielle, son éloignement géographique, de par sa distance culturelle, de par sa distance linguistique, de par son degré de pénétration linguistique à travers les medias, la publicité, le domaine économique, les relations internationales... qui entraîne une familiarité plus ou moins importante.

Au Sénégal, sept langues étrangères sont présentes dans le système éducatif. Il s'agit de l'anglais¹⁰, l'arabe, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais, et le russe. Après le français, l'anglais est la langue qui a le plus grand effectif chez les apprenants puisqu'il est obligatoire dès la première année de collège. Il convient de préciser qu'aujourd'hui, l'anglais est enseigné dans certains établissements privés du Sénégal. Ce contact précoce des élèves avec l'anglais explique la présence de certains mots de cette langue dans les productions orales et écrites de certains élèves en portugais.

Le Lycée Djignabo Bassène, au-delà de l'anglais, compte cinq autres langues étrangères à savoir l'allemand, l'arabe, l'espagnol, le portugais et le russe. Ce sont des langues optionnelles, et l'élève est appelé à faire un choix qui intervient généralement en quatrième au collège et dès fois en seconde au lycée.

2.1.2. Les autres langues locales

Contrairement aux langues étrangères, les langues locales ne sont pas enseignées au Lycée Djignabo Bassène. On les retrouve seulement dans l'espace de socialisation de l'élève.

¹⁰ L'anglais est certes une langue étrangère dans le système éducatif sénégalais, mais il bénéficie d'un statut particulier parce qu'enseigné dès la première année du collège. Aujourd'hui, l'anglais est enseigné dans certains établissements privés dès le préscolaire et l'élémentaire.

Il s'agit principalement du joola, du wolof, du mandinka, du pulaar, du mànkaañ, du mànjaku, du balant. Ces langues ne jouissent pas de la même représentativité.

Lors de nos observations, nous avons remarqué une prédominance du wolof aussi bien dans les classes qu'en dehors. Les enseignants eux-mêmes ont parfois recours au wolof, pour traduire certains mots et expressions, pendant les cours, ce qui confirme le caractère dominant du wolof parce que parlé par presque tous les élèves. Les autres langues locales aussi sont parfois utilisées. Les élèves s'expriment souvent dans leur langue maternelle pendant les moments de pauses.

Donc, l'espace scolaire du Lycée Djignabo Bassène est marqué par la coexistence de plusieurs langues de statuts différents.

Parmi ces langues en présence, le portugais est celle qui nous interpelle. En effet, si aujourd'hui, le portugais occupe une certaine place dans le système éducatif et particulièrement à Ziguinchor, il convient de rappeler que le chemin parcouru n'a pas été facile. Nous procéderons d'abord à un rappel historique de son introduction en tant que PLE dans le système éducatif avant de nous intéresser à la place qu'il occupe aujourd'hui au sein du Lycée Djignabo Bassène.

2.2. Le portugais dans le système éducatif : une évolution diachronique

Deux acteurs ont facilité l'entrée dans ledit système. Il s'agit, d'une part du Président Léopold Sédar Senghor et d'autre part la population sénégalaise par les liens affectifs qu'elle entretient avec le monde lusophone.

2.2.1. Senghor et le monde lusophone

Au lendemain de son accession à la souveraineté internationale, c'est-à-dire en 1961, le Sénégal a introduit le portugais dans son système éducatif grâce au président Léopold Sédar Senghor, intellectuel et humaniste qui était fasciné par l'épopée lusitanienne du XVe - XVIe siècle. En effet, pendant cette période, les Portugais ont joué un rôle fondamental dans la construction de la « Civilisation universelle », un concept cher au poète.

En revisitant le passé dans son poème « Élégie des Saudades », qui figure dans le recueil de poésie intitulé *Nocturnes* publié en 1961, le président-poète chante le génie lusitanien à travers les grandes conquêtes portugaises, et magnifie l'histoire de l'Afrique antique.

Élégie des saudades

J'écoute au fond de moi le chant à voix d'ombre des *saudades*.

Est-ce la voix ancienne, la goutte de sang portugais qui remonte du fond des âges ?

Mon nom qui remonte à sa source ?

Goutte de sang ou bien *Senhor*, le sobriquet qu'un capitaine donna autrefois à un brave laptot?

J'ai retrouvé mon sang, j'ai découvert mon nom l'autre année à Coïmbre, sous la brousse des livres.

(Senghor, 1990, p. 203-206).

Senghor revendique à travers ce poème sa « goutte de sang portugais » et prétend que son nom serait une déformation du vocable « *senhor* », un sobriquet qu'on donnait autrefois à un homme courageux. Il suggère ainsi que son nom serait d'origine lusitanienne. Son amour pour le monde lusitanien est selon A. Haydara (2003), très visible non seulement à travers ce poème mais aussi dans celui intitulée « Sur la plage bercé ».

Sur la plage bercé

Or je songe à la fois furieuse, à la tendresse portugaise.

Saudades des temps anciens, et la brise était fraîche et l'hivernage humide.

Saudades de mes nostalgies, je pense à l'Africaine, à la Pulaare d'or Sombre

A toi. Ta goutte de sang ibérique, douceur et ferveur comme fourrure.

Comme un plain-chant, non! Comme une berceuse *malinké*.

(Senghor, 1990, p.238-239)

C'est sans doute pour matérialiser son affection pour le monde lusophone, que Senghor a décidé d'introduire le portugais dans le système éducatif. Au-delà de l'affection de Senghor pour le portugais, il faut aussi souligner la considération que la population sénégalaise a pour la langue portugaise.

2.2.2. La population sénégalaise et le portugais

Elle a largement contribué à la promotion de la langue portugaise. En effet, selon S. Ndiaye (2010, p. 25), la présence de mots d'origine portugaise dans la langue wolof peut expliquer l'affection de la population sénégalaise vis-à-vis de la langue portugaise. Il cite à titre d'exemples les mots suivants :

➤	<i>paca</i>	═══════════>	<i>faca</i>	(couteau);
➤	<i>cop</i>	═══════════>	<i>copo</i>	(tasse);
➤	<i>sóblé</i>	═══════════>	<i>cebola</i>	(oignon).

Aussi, note-t-on un nombre significatif de toponymes qui tireraient leur origine du portugais. Sous ce rapport, on peut retenir les exemples suivants:

- *almadia* \Longrightarrow pointe des almadies (petite embarcation);
- *cabo Roxo* \Longrightarrow kabrousse (village situé en Casamance);
- *rio fresco* \Longrightarrow rufisque (ville du Nord du Sénégal) ;
- *palmeirinha* \Longrightarrow palmarin (zone côtière au Sud de Dakar).

Enfin, il faut souligner que le passage des Portugais au Sénégal a contribué à maintenir certains traits socioculturels portugais. À ce propos, A. Haydara (2007, p. 109) déclare :

Hoje em dia a longa presença portuguesa é visível através do nome de pessoas que são luso-descendentes, de vestígios históricos ou da toponímia das cidades. A região da Casamança, no sul da país, ficou ainda com marcas profundas da influência cultural portuguesa. De facto, Casamança e Guiné-Bissau formavam o mesmo território, o mesmo conjunto linguístico e étnico; foram separadas após o conflito entre Portugal e França [...]»¹¹.

Concernant le séjour des Portugais en Casamance, E. Tavares (2016, p. 14), dans son discours introductif lors du colloque sur la présence portugaise à Ziguinchor, va plus loin et affirme :

La présence portugaise à Ziguinchor a laissé des traces indélébiles sur nombre d'aspects de la vie à Ziguinchor. Ce patrimoine à la fois matériel et immatériel (architecture, routes, édifices, cimetières, gastronomie, imaginaire, contes, chants, musique, danse, langues, patronymes, etc.) fait désormais parti de la richesse culturelle du Sénégal.

Pour l'auteur, l'histoire de Ziguinchor est intimement liée aux portugais. Elle ne saurait occulter le caractère lusocréole de la ville. Il ajoute que les portugais mariés aux autochtones avaient donné naissance à des métisses. Cette population métisse, encore appelée « *filhos da*

¹¹ « Aujourd'hui, la longue présence portugaise est visible à travers le nom de personnes qui sont luso-descendantes, de vestiges historiques ou de la toponymie des villes. La région de Casamance, dans le sud du pays, est encore marquée par l'influence culturelle portugaise. En effet, Casamance et la Guinée-Bissau formaient le même territoire, le même ensemble linguistique et ethnique; elles ont été séparées après le conflit entre le Portugal et la France [...] ». (C'est nous qui traduisons).

*terra*¹² », constituera le foyer luso-africain de Ziguinchor dont la langue était le créole de base lexicale portugaise.

Si l'introduction du portugais au Sénégal a été facilitée par le Président Senghor, d'autres facteurs ont, semble-t-il, joué un rôle catalyseur. C'est ainsi que A. Kébé (2004, p. 107-114) affirme :

Ce furent, donc, cette vision politique de Senghor, le courage et la persévérance des premières générations d'élèves et d'étudiants de portugais, qui ont consacré le portugais comme langue d'enseignement et lui ont donné son statut privilégié actuel dans le système éducatif de notre pays.

Malgré son enseignement précoce dans le système éducatif, le portugais a dû se frayer un passage pour acquérir son statut actuel.

2.3. Le statut du PLE au Sénégal

Le portugais a d'abord été introduit dans l'enseignement secondaire, dans deux établissements, précisément au Lycée Van Vollenhoven et au Lycée John F. Kennedy. L'effectif ne dépassait pas huit élèves. À l'époque, les cours étaient dispensés par le Professeur Benjamin Pinto Bull¹³, pionnier de l'enseignement du portugais au Sénégal.

L'introduction du portugais à l'université durant l'année académique 1972-1973 va davantage contribuer à la diffusion de la langue. Enseigné jusqu'alors comme langue d'option au sein du Département de Langues et Civilisations romanes, le portugais va acquérir un nouveau statut avec la possibilité qu'ont désormais les étudiants de le choisir comme première langue ou dominante et de préparer une licence ès lettres dans cette discipline. (A. Kébé, 2004).

Deux ans plus tard, en 1975, les gouvernements portugais et sénégalais vont signer un accord de coopération culturelle pour faciliter les échanges entre les deux pays. L'accord prévoit des échanges de professeurs, d'artistes, d'écrivains entre autres pour une meilleure connaissance des deux cultures respectives¹⁴.

¹²« Fils du terroir ». (C'est nous qui traduisons).

¹³ Benjamin Pinto Bull (1916-2005) Guinéen- Portugais. Il a étudié en France et au Portugal. En Guinée-Bissau, il a travaillé dans l'administration douanière. Pour des raisons politiques, il s'exila au Sénégal, où Senghor lui confia la mission d'introduire l'enseignement de la langue portugaise aux niveaux secondaire et universitaire. Il a publié plusieurs articles, et sa thèse de doctorat portait sur « Léopold Sédar Senghor et la Négritude ».

¹⁴ Voir Décret n° 549-76 du 12 Juillet « Acordo Cultural entre a República Portuguesa e a República do Senegal », in *Diário da República*. I Série. Número 161. Imprensa nacional.Casa de moeda.

Discipline optionnelle au moyen/secondaire, le portugais s'étend aujourd'hui sur plus de 50 établissements à travers le pays.

2.3.1. Le PLE au cycle moyen

En 2006, la Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement du portugais au Sénégal a élaboré un nouveau programme de portugais. Ce dernier met l'accent sur l'enseignement/apprentissage du portugais à travers l'approche communicative. Il prend en compte le moyen et le secondaire, deux cycles au cours desquels on initie et consolide l'apprentissage du portugais. Ce nouveau programme inclue également les épreuves du B.F.E.M, du Baccalauréat et du Concours général.

Au premier cycle, le portugais est enseigné en 4^{ème} et 3^{ème}, il s'agit du « *nível básico* ¹⁵ ». C'est la phase d'initiation et d'acquisition des notions de bases en grammaire et vocabulaire en vue de préparer l'élève à avoir des compétences communicatives à la fin du cycle. Le quantum horaire dans ces niveaux respectifs est normalement de 4 heures/semaine.

Il faut aussi noter que durant cette phase, on enseigne à l'élève l'histoire et la culture lusophone. Ce paramètre semble nécessaire lorsqu'on apprend une langue étrangère. Selon J. Horta (2016), l'enseignement du portugais ne peut pas être effectif sans prendre en compte l'aspect culturel car apprendre une langue étrangère c'est assumer la culture de ladite langue. Il note:

Ser professor de português é ser professor de língua portuguesa no seu sentido geral. Isto quer dizer que ser professor de língua portuguesa não se limita apenas em dar noções gramaticais, funções da linguagem ou fazer análises literárias. Ser professor de português é ensinar a língua partilhando com os alunos a herança cultural, é também levar o aluno a comunicar na língua ensinada com eficácia¹⁶.

Pour J. Horta, une langue est un tout, et pour la cerner, il faut aller au-delà des règles de grammaire, d'orthographe ou encore de conjugaison, d'où la nécessité pour l'enseignant de connaître l'histoire, la culture de la langue qu'il enseigne.

¹⁵« Niveau élémentaire ». (C'est nous qui traduisons).

¹⁶« Être professeur de portugais, c'est être professeur de langue portugaise dans son sens général. Cela signifie qu'être professeur ne se limite pas seulement à donner des notions grammaticales, des fonctions du langage ou à faire des analyses littéraires. Être professeur de portugais, c'est enseigner la langue en partageant avec les élèves le patrimoine culturel, c'est aussi amener l'élève à communiquer dans la langue enseignée avec efficacité ». (C'est nous qui traduisons).

2.3.2. Le PLE au cycle secondaire

Au cycle secondaire, le portugais est enseigné à tous les niveaux (2^{nde}, 1^{ère} et Terminale). Cependant il faut préciser qu'en classe de seconde normale¹⁷, le contenu du programme est à cheval entre le moyen et le secondaire, c'est-à-dire le « *nível intermédio*¹⁸ ». En revanche, il est fréquent de trouver dans le cycle secondaire une classe de seconde « Grand Commenant », c'est-à-dire une classe où les élèves apprennent pour la première fois le portugais. Dans ce cas, le contenu des enseignements prend en compte le programme du *nível básico* (4^{ème} et 3^{ème}) et du *nível intermédio* (seconde normale). Lors ce qu'une telle situation se présente, le quantum horaire est normalement de 5 heures/semaine.

Par ailleurs, dans certains établissements secondaires, le portugais n'est pas enseigné dans les séries S en 1^{ère} et Terminale. Toutefois, les élèves de cette série ayant déjà fait le portugais dans les classes antérieures peuvent, s'ils le souhaitent, le choisir comme matière facultative au Baccalauréat.

Dans les classes de 1^{ère} L et de Terminale L, on procède à une consolidation des connaissances acquises dans les classes antérieures mais aussi à l'analyse/interprétation des thèmes tout au long de l'année scolaire. Il s'agit du « *nível avançado*¹⁹ » où l'élève est apte à analyser, à argumenter, à expliquer, à résumer un sujet donné avant de faire son entrée au supérieur.

2.3.3. Le PLE au cycle supérieur

Au supérieur, le portugais a d'abord été enseigné à la faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar. Il convient de noter que le nombre d'étudiants orientés au département de portugais augmente d'année en année. Aussi, faut-il souligner que les étudiants des autres départements ont aussi la possibilité d'apprendre le portugais comme discipline optionnelle. Dans cette même université, le portugais est enseigné à la Faculté des Sciences et Technologies de L'Education et de la Formation (FASTEF) où l'on forme les futurs professeurs de portugais. L'admission à la FASTEF se fait par voie de concours et il existe trois niveaux d'entrée dans cette faculté.

Le premier niveau est destiné aux candidats titulaires du « Baccalauréat ». C'est le niveau C et la formation à ce niveau dure deux années (C1; C2) et est divisé en deux phases.

¹⁷Seconde normale fait référence à la classe où tous les élèves ont commencé le portugais au cycle moyen.

¹⁸« Niveau intermédiaire ». (C'est nous qui traduisons).

¹⁹« Niveau avancé ». (C'est nous qui traduisons).

La première phase est théorique et comporte les cours de pédagogie, de psychopédagogie, de législation et de déontologie. Quant à la deuxième phase, elle est pratique, et consiste à faire un stage dans les collèges sous la direction d'un professeur titulaire. Deux examens sont organisés à ce niveau. Le premier est un examen de passage, et a lieu à la fin de la première année de formation. Le second se fait en fin de formation et est sanctionné par le diplôme dénommé : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges d'Enseignement Moyen (C.A.E.C.E.M). Le titulaire de ce diplôme est bivalent.²⁰ Il ne peut intervenir que dans les collèges. Au-delà du portugais, qui est sa dominante, il enseigne aussi le français.

Le deuxième niveau est destiné aux candidats titulaires de la licence. C'est le niveau F1A, et la formation ne dure qu'une année. Elle comporte aussi deux phases: théorique et pratique. Contrairement au niveau précédent, l'élève professeur du niveau F1A suit d'abord les cours théoriques pour ensuite effectuer un stage de trois à quatre mois dans un collège et dans un lycée sous la supervision d'un professeur titulaire. Il n'y a pas d'examen de passage à ce niveau. À la fin de la formation, l'élève professeur, qui a réussi son examen de sortie, reçoit comme diplôme le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (C.A.E.M.). Le titulaire de ce diplôme, à l'opposé du premier, peut intervenir à la fois au moyen comme au secondaire.

Le troisième et dernier niveau est celui des candidats titulaires d'un Master. C'est le niveau F1B et la formation, théorie et pratique, dure deux années. Dans ce niveau, l'élève professeur effectue un stage de plus d'un an dans les lycées, sous l'orientation d'un professeur titulaire. Ici, il y'a un examen de passage de la première à la deuxième année et un examen de sortie qui est sanctionné par un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (C.A.E.S.). Le titulaire de ce diplôme, sauf cas de force majeure, n'intervient que dans les lycées et peut éventuellement dispenser certains cours dans les facultés.

En dehors de l'Université Cheikh Anta Diop, l'enseignement du portugais est également présent à l'Université Iba Der Thiam de Thiès, à l'Université Assane SECK de Ziguinchor et à l'Université Alioune Diop de Bambey, dans les départements de Langues Etrangères Appliquées.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que le portugais s'est bien implanté dans le système éducatif sénégalais. Cependant, cette implantation quoiqu'intéressante, cache un certain nombre de disparités. Même si le portugais est présent dans les quatorze régions du Sénégal, force est de constater qu'il existe des établissements où il peine à occuper une place

²⁰ Un enseignant bivalent est formé pour enseigner deux disciplines. Par exemple, un professeur de Français et Portugais.

de choix, pour des raisons diverses et variées. Nous allons étudier ici le cas du Lycée Djignabo Bassène.

2.4. La place du portugais au Lycée Djignabo Bassène

La ville de Ziguinchor compte quatre établissements d'enseignement secondaire : le lycée Djignabo Bassène, le lycée El hadji Omar Lamine Badji, le lycée Peyrissac et le lycée de Kénia. Dans ce travail, nous nous sommes intéressé qu'aux trois premiers établissements, car le lycée de Kénia a été créé un an après la validation de notre projet de thèse, mais aussi à cause de son effectif assez réduit durant ses deux premières années.

L'enquête a pris en compte tous les niveaux d'enseignement secondaire, c'est-à-dire les classes de Seconde, Première et Terminale.

Tableau 2: Les effectifs des élèves en PLE de 2020 à 2022

Lycée Djignabo Bassène				
	Seconde	Première	Terminale	Total
2019/2020	413	263	233	909
2020/2021	521	418	376	1315
2021/2022	622	456	398	1476
Lycée El hadji Omar Lamine Badji				
	Seconde	Première	Terminale	Total
2019/2020	286	183	105	574
2020/2021	216	244	171	631
2021/2022	346	212	166	724
Lycée de Peyrissac				
	Seconde	Première	Terminale	Total
2019/2020	116	93	81	290

2020/2021	115	107	95	317
2021/2022	109	93	71	273

Source: Censurat des différents établissements

À l'issue de notre enquête, nous nous sommes rendu compte que le Lycée Djignabo Bassène compte plus d'élèves en PLE. Durant les trois dernières années, les effectifs se présentent comme suit :

- 909 en 2019-2020 ;
- 1315 en 2020-2021 ;
- 1476 en 2021-2022.

Ainsi, pour diversifier notre population d'étude, nous avons donc, retenu cet établissement. L'étude ne concerne que le niveau Seconde. Le tableau ci-après fait le point sur la situation des effectifs dans ce niveau.

Tableau 3 : Les effectifs des élèves en Seconde dans les lycées de Ziguinchor de 2020 à 2022

Seconde			
Etablissement Année	Lycée Djignabo Bassène	El hadji Omar Lamine Badji	Lycée de Peyrissac
2019/2020	413	286	116
2020/2021	521	216	115
2021/2022	622	346	109

Source: Censurat des différents établissements

En seconde, les effectifs en PLE sont largement dominés par le Lycée Djignabo Bassène lors des trois dernières années. Toutefois, l'établissement, en plus du portugais comporte d'autres langues. Dès lors, il apparaît nécessaire d'analyser les effectifs en portugais comparés aux autres langues en présence au Lycée Djignabo Bassène.

Tableau 4: Le classement des effectifs des élèves par langue au Lycée Djignabo Bassène

Langues enseignées	Année scolaire			Classement
	2019/2020	2020/2021	2021/2022	
Espagnol	1575	1637	1655	1 ^{ère}
Portugais	909	1315	1476	2 ^{ème}
Arabe	78	83	93	3 ^{ème}
Allemand	28	32	36	4 ^{ème}

Source: Censurat des différents établissements.

Le tableau montre que le portugais est largement choisi par les élèves du Lycée Djignabo Bassène, devant l'allemand et l'arabe. Si l'on compare les effectifs des élèves en portugais et en espagnol ces trois dernières années, on s'aperçoit que le portugais occupe toujours la deuxième place après l'espagnol. C'est ce qu'observe le Censeur du Lycée Djignabo Bassène.

En somme, nous pouvons retenir que le portugais s'est bien implanté au Lycée Djignabo et est choisi comme LV1 par une bonne frange des élèves de la série L'. Toutefois, malgré l'euphorie que peut susciter ces données encourageantes, il faut ramener le portugais à ses justes proportions de discipline optionnelle. (P. Ndour, 2004).

Aujourd'hui, l'introduction de la langue russe en 2021-2022, et le recrutement par l'Etat du Sénégal de 5000 enseignants, au lendemain des événements de Mars 2021, la question de l'avenir des langues déjà enseignées au Lycée se pose.

En ce qui concerne le portugais, si nous nous fions aux résultats des enquêtes menées auprès des élèves de PLE, nous pouvons conclure qu'il sera très difficile pour le russe de le concurrencer. En effet, la plupart des élèves de PLE choisissent le portugais pour des raisons bien particulières : créolophonie, appartenance à des familles luso-créoles, proximité avec la Guinée-Bissau, origine bissau-guinéenne des parents, etc. Toutes ces raisons nous font croire que le portugais a de fortes chances de survie dans l'espace scolaire Ziguinchorois.

Certes, le portugais occupe une bonne place dans le dispositif des langues étrangères au Lycée Djignabo, cependant, malgré ce statut, il fait face à des difficultés qui freinent sa progression. Parmi ces difficultés nous pouvons citer le manque d'infrastructures et d'équipements et l'inadaptation des ressources pédagogiques.

2.4.1. Le manque d'infrastructures et d'équipements

Au Sénégal, comme dans plusieurs pays d'Afrique, le budget alloué à l'éducation est insuffisant. Dans son rapport annuel 2021, le Ministère de l'Economie, du Plan et de la Coopération déclare que seulement 5% des dépenses du Ministère de l'Education Nationale sont consacrés aux investissements²¹. Les conséquences de cette situation sont nombreuses et influent sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme le portugais. En effet, l'insuffisance d'infrastructures scolaires, comme les salles de classes, les bibliothèques entre autres, pousse certains chefs d'établissements à limiter les demandes d'enseignants en langues étrangères. Généralement, au-delà de l'anglais, la plupart des établissements se limite à une seule langue étrangère. Dans ce cas, l'élève n'a pas d'autre choix que de suivre cette langue qui lui est imposée.

En plus, les classes de langues ne sont pas équipées. Il y a un manque criant de matériels didactiques : manuels scolaires, projecteurs, magnétophones, ordinateurs, etc. Les élèves et les enseignants travaillent souvent dans des conditions difficiles lorsqu'il s'agit de cours de langues. La plupart des établissements ne dispose pas de laboratoire de langues, ce qui rend le travail de l'enseignant et l'acquisition de la langue par l'élève beaucoup plus difficile.

2.4.2. L'inadaptation des ressources pédagogiques

La mise en œuvre du nouveau programme révisé de portugais, initié en 2006, s'avère également difficile pour plusieurs raisons.

D'abord, le manque d'ouvrages pour les enseignants et pour les élèves. La plupart des enseignants achètent sur fonds propre les documents qu'ils utilisent pour enseigner. Quant aux élèves, ils n'ont pas de livres d'exercices pour faciliter la consolidation des cours.

Ensuite, les conditions d'enseignement/apprentissage sont pénibles. En effet, avec des classes pléthoriques, l'enseignant ne peut pas, même s'il le souhaite, suivre la progression de chaque élève. Ce manque de suivi personnalisé peut influencer sur le rendement scolaire des élèves qui ont l'habitude de se faire accompagner. À cela s'ajoute le fait qu'après l'école, l'élève baigne dans un univers utilisant presque exclusivement les langues nationales. Il ne faut pas négliger également le manque de motivation de certains élèves.

Enfin, le quantum horaire alloué à l'enseignement/apprentissage du PLE est trop insuffisant car ne permettant pas à l'élève d'être souvent en contact avec la langue. Cette

²¹ Rapport du Ministère de l'Economie, du Plan et de la Coopération (2021), Analyse du budget de l'Education Nationale au Sénégal.

situation crée une différence entre le curriculum prescrit et celui réalisé. Les difficiles conditions d'enseignement obligent l'écrasante majorité des enseignants de PLE à rejeté l'approche communicative au profit des méthodes traditionnelles.

Tableau 5 : La distribution du quantum horaire en portugais

Cycle moyen		Cycle secondaire		
Quatrième	Troisième	Seconde	Première	Terminale
4 heures /semaine		3 heures /semaines		

Ce tableau montre que la distribution officielle du portugais est de quatre heures par semaine, au cycle moyen et trois heures par semaine au secondaire. Toutefois, il faut signaler que la réalité sur le terrain est autre. En effet, pour des raisons citées ci-haut, ce quantum horaire est très souvent réduit à 3 heures au cycle moyen. Cette réduction favorise une baisse de niveau des élèves avant même d'arriver en classe de Seconde.

En somme, malgré sa présence sur le territoire national, le portugais fait face à un certain nombre d'obstacles qui, de façon directe ou indirecte, ralentissent sa progression. Au-delà de ces difficultés, le portugais est influencé par des phénomènes linguistiques et extralinguistiques qui influent sur son apprentissage.

Chapitre II. L'espace scolaire : un laboratoire pour le didacticien

La classe de langue dans un milieu plurilingue comme Ziguinchor apparaît comme un « zone de tension ». Il existe une tension entre la langue cible et la ou les langue (s) des élèves en situation d'apprentissage. Quoi qu'il en soit, elle constitue le laboratoire par excellence pour tout didacticien. Ce qui nous intéresse dans la classe de PLE, c'est non seulement les relations didactiques mais aussi celles sociolinguistiques qui s'y manifestent. Concrètement, nous nous intéressons aux phénomènes linguistiques produits à l'intérieur de la classe, parmi lesquels on relève principalement les emprunts, les interférences, les alternances codiques entre autres. Il convient de présenter et de différencier ces phénomènes à l'aide des exemples tirés de notre corpus.

1. Les phénomènes linguistiques

La problématique de l'étude des langues dans une communauté linguistique est très complexe, surtout dans les régions comme Ziguinchor où on peut trouver plusieurs langues en contact avec des statuts différents. En choisissant cette thématique, nous nous inscrivons dans la sociolinguistique scolaire, avec comme objectif principal la description des productions écrites en PLE. L'objectif ici, c'est de nous faire une idée assez large des phénomènes linguistiques tels que vu et étudié par différents auteurs afin de bien cerner notre positionnement épistémologique.

1.1. Le contact de langues

La configuration sociolinguistique de Ziguinchor telle que présentée ci-dessus, ne saurait être étudié sans évoquer le phénomène du contact de langues. Selon M. L. Moreau (1997, p. 94), Uriel Weinreich est le premier linguiste à utiliser l'expression contact de langues.

Pour ce dernier, « Le contact de langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Le contact des langues réfère au fonctionnement psychologique ».

Il s'agit d'un phénomène universel qui touche toutes les communautés linguistiques. À ce propos, L. J. Calvet (2013, p 17 - 41) note :

Il y aurait, à la sur du globe, entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, et d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient,

se superposent sans cesse. Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contact. Le lieu de ces contacts peut être l'individu (bilingue, ou en situation d'acquisition) ou la communauté.

Selon L. J. Calvet, le contact de langues est l'une des notions fondamentales de la sociolinguistique. Il suppose que le contact des langues est un phénomène incontournable suite au dynamisme du plurilinguisme qui caractérise presque tous les états. Il renvoie à l'existence de deux systèmes linguistiques qui peuvent avoir une influence sur le comportement et l'utilisation des langues simultanément par un individu ou un groupe d'individus.

Dubois & al. (1994, p. 115) définissent le phénomène comme suit :

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

Le contact de langues, tel que défini par Dubois & al. (1994) influence le comportement psychologique de l'individu bilingue. Le bilingue maîtrise le plus souvent une des langues que l'autre. Lorsque la différence entre les langues en présence est grande, les formes et les agencements entre-elles deviennent incompatibles. Ce qui pourrait rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile.

Toutes ces définitions nous font penser qu'il y a des points communs entre ces auteurs car ils défendent tous d'une manière ou d'une autre que le contact des langues conduit inévitablement à des influences mutuelles entre les langues en question.

Dans le cadre de cette recherche, nous entendons analyser plus amplement cette hypothèse en la confrontant à l'espace scolaire Ziguinchorois, où les élèves sont en contact permanent avec plusieurs langues, (français, anglais, wolof, kriol, etc.). Ces langues influent sur l'apprentissage du portugais et particulièrement sur les productions écrites des élèves en PLE. Les élèves, de façon consciente ou inconsciente, utilisent concomitamment ces langues en présence, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ce mélange de codes est dû au bilinguisme, un concept qui mérite une explication dans ce travail.

1.2. Le bilinguisme

Le bilinguisme a été défini de différentes manières au cours de l'histoire. Toutefois, l'étude retiendra quelques critères définitionnels de certains auteurs sur le bilinguisme²². Nous utilisons le terme bilinguisme dans un sens large qui inclut le plurilinguisme, ce qui permet de rapprocher ici bilingue et polyglotte.

Dans son ouvrage *Language* L. Bloomfield (1933), retient la formule « native-like control of two languages ». Pour lui, le critère à mettre en avant doit être la maîtrise parfaite de deux langues en question.

Abondant dans le même sens, Y. Lebrun (1982) décrit les « polyglottes » comme « les personnes [...] qui usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance ». Y. Lebrun procède à une analyse critique de la définition de L. Bloomfield en relavant en deux points essentiels : « depuis l'enfance » et « avec une égale aisance ».

D'autres comme J. Macnamara (1967) estiment que la définition du bilinguisme ne doit pas être fondée sur le critère d'une maîtrise maximale. Ils proposent de se contenter d'une connaissance minimale, un seuil à franchir dans les langues en question. Pour l'auteur, la personne bilingue doit posséder une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite). Il fonde son point de vue sur le fait que toutes les capacités de la personne bilingue ne sont pas nécessairement développées de manière équilibrée dans chaque langue. Donc, il convient de retenir que l'accent mis sur la compétence se révèle très variable dans les définitions que nous venons de citer. Il se situe entre un pôle minimal et un pôle maximal.

Ces différentes conceptions du bilinguisme montrent que les critères de définition diffèrent d'un auteur à l'autre.

Pour M. L. Barbier (2018), la conception du bilinguisme a fondamentalement changé. Au lieu de mettre l'accent sur les compétences linguistiques du bilingue, comme le fait J. Macnamara, les chercheurs devraient mettre davantage en avant l'usage que le bilingue fait des langues. D'où une définition plus actuelle du bilinguisme selon F. Grosjean, 1982 repris par M. L. Barbier (2018, p. 2) :

L'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues ou dialectes. Le bilingue n'est plus considéré comme deux monolingues réunis en une seule personne, mais comme un être de communication qui se sert de ses deux langues, séparément ou ensemble, pour interagir avec le monde environnant.

²² Nous nous sommes limité aux définitions se référant au bilinguisme d'une personne.

Dans un tel contexte, penser les compétences du bilingue sous le seul mode de la communication orale n'est plus pertinent, surtout à l'heure où la plupart des apprentissages et des modes de communication ont lieu sur le mode de l'écrit. Un état des lieux des recherches sur l'écrit en langue étrangère s'avère aujourd'hui nécessaire.

Les définitions parfois contradictoires du bilinguisme fait dire à M. L. Moreau (1997) qu'il y a un « certain flou terminologique » dans les définitions données par les différents auteurs. Soulignons qu'il existe plusieurs formes de bilinguisme : le bilinguisme étatique (ou institutionnel), le bilinguisme social et le bilinguisme individuel.

Le bilinguisme officiel est celui assumé par un État, et c'est souvent le cas des pays anciennement colonisés.

Le bilinguisme social correspond à une communauté qui utilise deux langues à l'intérieur d'un ensemble plus vaste qui n'en utilise qu'une (exemple, les Basques, les Bretons, les Alsaciens, etc.)²³. Il met l'accent sur les forces linguistiques qui existent dans une communauté ou dans un groupe ethnique.

Le bilinguisme individuel englobe à la fois celui institutionnel et social et fait référence à une personne qui se sert au moins de deux langues distinctes. Le bilinguisme individuel est le produit d'un processus social et historique. Suivant W. F. Mackey (1976), il peut être décrit selon les quatre caractéristiques suivantes :

- le degré : la connaissance que l'individu possède des deux langues qu'il emploie ;
- la fonction : le rôle que ces langues jouent dans la structure globale de son comportement ou les buts visés par l'usage de ces langues ;
- l'alternance : les conditions et la manière permettant le passage d'une langue à l'autre;
- l'interférence : la condition dans laquelle l'individu bilingue arrive à maintenir les deux langues séparées.

Rappelons que la frontière entre ces trois types de bilinguisme reste poreuse et interdépendante les uns des autres car on apprend généralement une langue pour des raisons familiales, sociales, économiques ou parfois politiques.

Dans cette étude nous nous intéressons au bilinguisme individuel des élèves de PLE dans le but d'avoir une vision plus globale de ce qui passe en classe de PLE.

²³ Ces langues régionales sont les langues traditionnellement parlées sur une partie du territoire de la République française, et dont l'usage est souvent antérieur à celui du français. Très nombreuses, surtout dans les territoires d'outre-mer [...] leur appartenance au patrimoine français est inscrite depuis 2008 dans la Constitution.

Généralement, les locuteurs bilingues compétents ont acquis et maintenu au moins une langue pendant l'enfance, la première langue (L1). Les premières langues, parfois également désignées sous le nom de la langue maternelle, sont acquises sans enseignement conventionnel, par des processus d'apprentissages qui ont lieu dès le bas âge. Il est possible, bien que rare, que les enfants aient et maintiennent plus d'une première langue. En effet, au niveau individuel, une personne bilingue, dans le sens le plus large de la définition est celle qui peut communiquer en utilisant plus d'une langue, que ce soit par un processus actif (l'écrit et l'oral) ou par un processus passif (l'écoute et la lecture).

Nous pouvons considérer comme bilingue celui qui possède une compétence linguistique parfaite ou pas dans deux langues par un processus actif ou passif. Et dans le cas qui nous concerne, autrement dit la production écrite en portugais, l'élève répond à la définition du bilinguisme. En effet, le fait qu'il puisse faire des erreurs dans sa production en portugais ne l'exclue pas de son statut de bilingue.

Quoi qu'il en soit, les linguistes s'accordent pour dire que le bilingue possède une compétence linguistique particulière.

1.3. Les influences de la langue première (L1) sur la langue seconde (L2)

Généralement, la L1 fait référence à la langue maternelle et la L2 à la langue seconde. Toutefois, pour des besoins de cette étude, nous tenons à préciser que la L1 renvoie au français, langue de scolarisation et la L2 fait allusion au portugais.

Les influences de la L1 sur la L2 ont fait l'objet de plusieurs études sur le bilinguisme. Dans cette étude, la L1 (français) constitue un appui, un point de départ pour l'élève pour différencier les nouveaux sons, mots, et l'orthographe de ces mots de la L2 (portugais).

Dans les productions écrites tout comme lors de nos séances d'observations, nous avons remarqué que le contact des langues en présence peut provoquer souvent différents phénomènes dus à l'influence du français et/ou de la langue maternelle de l'élève dans ses productions orales et écrites en PLE.

Parmi ces phénomènes, on a relevé principalement : les emprunts, les interférences linguistiques et les alternances codiques.

1.3.1. L'emprunt

Il convient tout d'abord de rappeler que, l'emprunt est un phénomène universel. Toutes les langues ont emprunté à d'autres qu'elles soient voisines et/ou isolées. Selon E. Cartier (2019, p. 02) : « Il s'agit d'un phénomène intrinsèque aux langues, la très grande majorité des

langues se développant non pas dans un environnement clos et étanche à toute influence externe, mais au contraire dans un écosystème dont elles ne sont qu'un composant ».

Pour E. Cartier, l'emprunt est inhérent aux langues. Cela est encore plus vrai maintenant que les moyens de communication permettent des échanges au niveau mondial, chacun étant exposé, via la communication électronique, de façon quasi instantanée, à des messages linguistiques en provenance de la quasi-totalité des autres régions du monde, dans d'autres langues, et pouvant en subir les influences.

Pour L. Dabène (1994), l'emprunt signifie « L'utilisation dans une langue d'un terme qui appartient à une autre langue différente. Ce phénomène est un des effets du contact et des échanges entre les langues ».

D'un point de vue linguistique, de nombreuses typologies d'emprunts ont été proposées. Parmi les typologies d'emprunts, le travail retiendra celles proposées par J. F. Sablayrolles & J. Pruvost (2016). Ceux-ci distinguent trois familles de phénomènes induits par les contacts de langue : les emprunts lexicaux, les créations d'équivalents et les emprunts néologiques²⁴.

Le portugais n'a pas été épargné par ce phénomène d'emprunt. On note par exemple des mots d'origine anglaise, française, entre autres dans les productions écrites en portugais. Cependant, il faut souligner que la plupart desdits mots empruntés subissent une adaptation aux règles orthographiques portugaises pour sauvegarder la prononciation de départ.

Exemples:

<i>Uísque</i>	⇒	whisky;
<i>Toalete</i>	⇒	toilette;
<i>Boate</i>	⇒	boîte;
<i>Balé</i>	⇒	ballet;
<i>Ateliê</i>	⇒	atelier.

Les chercheurs ont identifié quatre principales raisons des emprunts, qui selon les cas peuvent se cumuler :

- l'emprunt est lié à un besoin dénomiatif et la langue réceptrice ne dispose pas d'une lexie correspondante : on recourt alors à un terme en usage dans une autre langue que l'on connaît ;

²⁴ Pour plus de détails sur ces typologies d'emprunts, consulter SABLAYROLLES Jean-François & PRUVOST Jean (2016). *Les néologismes*, ed. PUF, collection Que sais-je ?

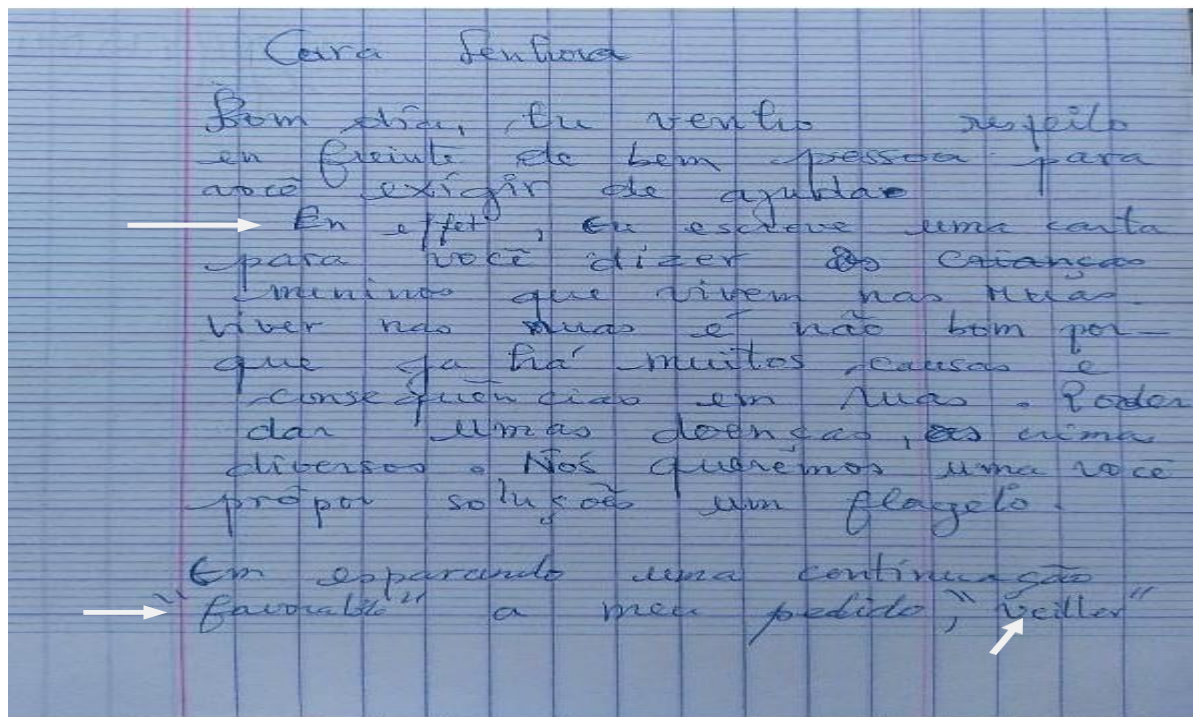
– L'emprunt est une manière d'affirmer une identité culturelle ou idéologique : c'est généralement le cas lorsque les emprunts sont faits à d'autres langues telles que celles maternelles ;

– L'emprunt est lié au prestige ressenti d'une langue : c'est notamment le cas des élèves qui empruntent à l'anglais dans leurs écrits en PLE ;

– L'emprunt est motivé par le jeu.

À ces raisons, nous pouvons ajouter la carence de vocabulaire en portugais. Dans ce travail, le manque de vocabulaire pousse les élèves à emprunter des mots, des tournures syntaxiques, des formes grammaticales surtout en français et quelques fois en anglais. Cette stratégie est très courante dans les productions écrites des élèves en PLE comme le démontre la copie suivante tirée de notre corpus.

Sujet : *Escreve uma carta ao Ministro da proteção infantil para lhe propôr soluções contra o fenomeno dos meninos da rua.*



Généralement, quand un élève ne connaît pas un mot en portugais, il a tendance à emprunter l'équivalent du mot dans une autre langue, en français dans ce cas précis, pour combler le vide. Ces emprunts (en effet – favorable – veiller) font déjà partis du lexique de l'élève en français. Cela peut paraître bizarre, mais les élèves utilisent naturellement ces mots ou expressions quand ils écrivent en portugais.

Certes, l'emprunt est une résultante du contact des langues, mais il n'est pas le seul. D'autres phénomènes linguistiques s'invitent dans les productions écrites des élèves en PLE.

1.3.2. Les interférences

Aujourd'hui, le retour des études autour du phénomène d'interférence linguistique dans la sphère de la didactique n'est plus à démontrer. Dérivant des recherches effectuées en analyse contrastive, l'interférence linguistique peut être définie de trois manières selon W.F. Mackey (1965) :

- d'un point de vue psychologique : il est considéré comme une contamination de comportements. Les adeptes de ce point de vue définissent l'interférence comme « l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude ». (Glossaire terminologique).

- d'un point de vue linguistique : l'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues. L'interférence est « l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue ».

- d'un point de vue de la pédagogie des langues vivantes : l'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « déviations », de « glissements », de « transferts », etc.

Les enseignants de langues connaissent bien ce dernier obstacle qu'ils rencontrent à chaque instant. Soulignons que l'interférence désigne l'emploi « des traits (phonétiques, lexicaux, syntaxiques...) de la première langue dans une langue cible ».

Selon C. Kannas (1994, p. 252), l'interférence ne se produit pas de façon arbitraire. Elle est utilisée dans un but bien déterminé. 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 ».

L'usage d'une langue étrangère subit incontestablement l'influence de la langue maternelle et de ses habitudes langagières. Selon W. F. Mackey (1976, p. 414) :

L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu. Cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident.

Ces conceptions définitoires disent apparemment la même chose dans la mesure où elles mettent en relief un nouveau produit d'une langue issu de contact ou de l'influence de l'une sur l'autre.

Jean-Pierre Cuq note que toutes les langues parlées par un même locuteur peuvent s'influencer mutuellement et produire ce que Mounin appelle « changements ou identifications ». Peu importe le statut de ces langues, maternelles ou étrangères, l'influence de l'une sur l'autre peut s'avérer fatale.

Concernant les élèves en PLE, leurs difficultés résident dans l'incapacité de transférer adéquatement leurs connaissances du français pour résoudre les situations-problèmes en portugais. Dès lors, ils recourent inconsciemment, et parfois consciemment, aux éléments connus pour compenser les éléments inconnus, ce qui conduit souvent à des incorrections vu les différences qui existent entre les deux systèmes linguistiques en présence.

L'usage des tournures appartenant au français lors de l'écriture en PLE est visible à plusieurs niveaux. Une analyse plus détaillée de ces interférences et de leurs différents niveaux figure plus loin.

Le français, langue de scolarisation, joue un grand rôle dans ce mélange de codes. Il constitue la langue d'appui dans l'apprentissage de toutes les autres disciplines au Sénégal. Les élèves sont donc quotidiennement confrontés à cette langue dans l'espace scolaire. Elle est suivie par l'anglais dont l'apprentissage commence dès la première année de collège. Donc, il apparaît normal que l'apprentissage d'une troisième langue étrangère, le portugais, soit influencé par ces deux premières langues citées *supra* même si c'est à des degrés différents.

1.3.3. L'alternance codique

Plusieurs définitions ont été proposées par des linguistes et sociolinguistes pour cerner la variation de code ayant lieu dans un discours ou un énoncé. Certains auteurs anglophones ont repris le terme code-switching, terme inventé par E. Haugen dès 1956, d'autres auteurs francophones recourent aux concepts d'alternance codique (Gumperz, traduit par Simonin),

alternance des codes (Hamers & Blanc), alternance des langues (Gardner-Chloros) ou encore métissage linguistique (Sesep N'sial).

Nous retiendrons le terme employé par Gumperz qui est l'alternance codique tout en le substituant dès fois par la variante anglaise code-switching.

Parmi les différentes définitions, nous nous limiterons à celles qui nous paraissent plus pertinentes à savoir les définitions de J. Gumperz (1989), par ailleurs, initiateur des études sur ce phénomène et de S. Poplack (2004).

Selon J. Gumperz (1989, p. 57) l'alternance codique est : « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents ».

De cette définition, il ressort deux points essentiels : le premier fait référence à l'aspect linguistique qui caractérise l'échange verbal par la présence de deux systèmes linguistiques différents; le deuxième est le fait que l'alternance codique, qui est plus une juxtaposition de codes qu'un mélange, se produit dans un discours et plus particulièrement en situation de dialogue, donc d'interaction.

Dans une perspective linguistique et structurelle, S. Poplack (2004, p. 589-596) définit le concept comme suit :

Code-switching is but one of number of the linguistic manifestations of language contact and mixing, wich variously include borrowing on the lexical and syntactic levels, language transfer, linguistic convergence, interference, language attrition, language death, pidginization and creolization, among others. There is little consensus in the literature over wich aspects should be subsumed under the label code-switching.

L'auteure montre que le phénomène de l'alternance codique est régi par des règles syntaxiques, morphologiques et phonologiques de l'une des deux langues. En effet, elle affirme que « l'alternance peut se produire librement entre deux éléments quelconques d'une phrase, pourvu qu'ils soient ordonnés de la même façon selon les règles de leurs grammaires respectives ». Il s'agit de ce qu'elle appelle « la contrainte de l'équivalence ».

Ce mode de communication est très fréquent surtout chez les sujets bilingues. Ces alternances codiques sont souvent régies par des règles grammaticales propres à chacune des langues. Une interaction de deux processus psycholinguistiques qui de façon indépendante et inconsciente se manifeste chez un individu bilingue c'est-à-dire, un individu qui utilise deux langues en présence.

Dans le cadre de cette étude, nous avons remarqué que les élèves en PLE, emploient des mots, des formes d'autres langues, lorsqu'ils ne maîtrisent pas très bien la règle en portugais, ce qui leurs permettent de mieux se faire comprendre ou alors de faire le plaisant.

Vu sous cet angle, l'alternance codique doit être vue comme un recours positif ou une stratégie d'apprentissage ou de communication. L'alternance codique permet à l'élève d'avancer avec sa prise de parole ou de production écrite au lieu de rester sans initiatives et par conséquent, interrompre sa production linguistique. Elle permet aussi à l'enseignant de déceler les besoins ou les attentes de l'élève en vue de prévoir de prochaines séances de cours.

À l'heure actuelle où les erreurs des élèves sont au service de l'enseignement/apprentissage, le code-switching semble être un phénomène important pourvu qu'il permette à l'élève de se faire comprendre et à l'enseignant de mieux connaître les problèmes linguistiques des élèves en vue d'envisager des séquences didactiques correctives.

Le tableau suivant présente quelques exemples d'alternance de code notés lors de nos séances d'observation de classe.

Tableau 6: Quelques exemples d'alternance codique notés lors de l'observation des cours

Portugais Français	/	Elève: «Eu, Madame!»	Enseignant: «Vai para o teu lugar Mademoiselle»	Elève: «Senhora, o Jean está a falar»	Enseignant: «Estão a fazer barulho, Attention!»
Français /Portugais		Enseignant: « <i>Ecoute</i> , senta-te!»	Elève: «Je peux... sair, por favor»	Enseignant: «Maintenant, podemos corrigir»	Elève: «Madame, posso falar»
Portugais/anglais		Elève: «Nós, like português»	Elève: «Senhor, good bye»	Elève: «Eu sou here»	Elève: «Eu tenho good mark»

Portugais /wolof	Elève: «A prova métina»	Enseignante: «É bom ter o jom»	Elève: «A Fatu tem sibiru»	Elève: «Eu gosto do sabar»
-------------------------	----------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

Aussi bien les enseignants que les élèves faisaient ces mélanges de codes. Lors des entretiens, les enseignants ont affirmé qu'ils font exprès de mélanger ces codes parce qu'il s'agit des élèves de niveau intermédiaire. Ils sont parfois obligés d'avoir recours au français et au wolof pour faciliter la compréhension des élèves. Ces derniers, malgré le niveau d'étude dans lequel ils se trouvent (classe de seconde), mélangent les codes parce qu'ils ont du mal à s'exprimer en portugais à cause de la forte présence du français et des langues nationales.

L'étude des phénomènes linguistiques a démontré que les productions des élèves en PLE sont empreintes des interférences linguistiques.

L'école voire la classe en contexte multilingue comme la Casamance, doit être considérée comme un espace à plusieurs dimensions, en interrelation avec d'autres espaces tels que la maison, le quartier, la ville, etc. (C. Juillard, 2019).

Ainsi, au-delà des interférences linguistiques d'autres phénomènes, que nous avons appelé phénomènes extralinguistiques influenceraient le processus d'apprentissage des langues comme le portugais.

2. Les phénomènes extralinguistiques

D'un point de vue général, l'apprentissage des langues étrangères paraît être un processus, soumis à des règles précises et déterminées, par des facteurs extérieures que nous tenterons d'énumérer et d'expliquer. Il s'agit de démontrer comment ces facteurs influencent le processus d'apprentissage des langues et particulièrement la compétence en écriture.

Certes, les facteurs internes comme la motivation influence les écrits des élèves en langue étrangère, cependant cette section se focalisera sur les facteurs extralinguistiques (environnement social, éducatif, milieu familial, âge, langue maternelle, etc.) qui exercent aussi un quelconque impact dans les écrits des élèves en PLE.

2.1. L'environnement social

Le contexte dans lequel les enfants se développent affecte de manière directe et significative le développement cognitif de ces derniers. L'influence du contexte sur le niveau éducatif des enfants est évidente. En effet, l'enfant ne peut apprendre seul le langage ou une

langue étrangère sans faire appel à son entourage social qui est primordial dans cet apprentissage. En effet, l'apprentissage d'une langue ne peut pas être isolé de l'environnement social de l'élève et de ses relations interpersonnelles, culturelles et sociales.

Tentant de définir l'environnement social, les auteurs G. S. Do Nascimento & M. R. Bispo Orth (2008, .p. 9) affirment :

O ambiente social da criança caracteriza-se pelo conjunto de espaços onde ela interage, cujo apego e apropriação são facilitados pela familiaridade: a casa, o bairro, a escola... Assim como o ambiente familiar, o ambiente social varia muito de criança para criança. Isso é determinado pelos indicadores sócio-econômicos²⁵.

Selon ces auteurs, l'environnement social fait référence à une large gamme de facteurs environnementaux (la maison, le quartier, la salle de classe et la société en général) qui sont susceptibles d'influencer l'apprentissage des langues étrangères. Sa prise en compte est essentielle parce qu'il façonne diverses questions relatives à l'enseignement/apprentissage d'une langue à savoir : la motivation, l'objectif de l'apprentissage, les fonctions qu'une langue étrangère est censée remplir dans la communauté entre autres.

De son côté, Fillmore (1989) révèle que l'environnement social crée des occasions pour les élèves et les locuteurs compétents de la langue qu'elle soit seconde ou étrangère de communiquer entre eux, maximisant ainsi le potentiel d'apprentissage.

Selon M. Reedy (2022, p. 8), l'environnement social et discursif dans lequel l'intervention pédagogique est dispensée joue un rôle crucial dans la facilitation du développement des langues en classe. L'auteur affirme :

The environment and culture in which a child is raised plays a significant role in the development of their language skills. The social environment plays a critical role in language development. Language is acquired through interaction with others, and the social environment provides the opportunities for this interaction. It is thought that language development is a result of both nature and nurture, with the social environment being a key factor in the nurture process. The social environment shapes the way an individual communicates, and this, in turn, affects language development.

²⁵« L'environnement social de l'enfant se caractérise par l'ensemble des espaces où il interagit, dont l'attachement et l'appropriation sont facilités par la familiarité : la maison, le quartier, l'école... Tout comme l'environnement familial, l'environnement social varie considérablement d'un enfant à l'autre. Ceci est déterminé par les indicateurs socio-économiques ». (C'est nous qui traduisons).

Pour l'auteur, le vocabulaire d'un enfant augmente avec le nombre de mots auxquels il est exposé. Ainsi, le développement d'une compétence orale ou écrite dépend de l'environnement dans lequel il se trouve. Lorsqu'il se trouve dans un environnement social organisé, il a de meilleures chances d'établir des relations avec les autres. Ce qui lui permettra de s'enrichir en vocabulaire et de diversifier ses communications orales et écrites.

Selon la sociolinguistique, le sens des mots est influencé par les classes sociales. Les enfants de la classe inférieure comparés à ceux de la classe supérieure sont plus susceptibles de faire face à des difficultés à obtenir un enseignement standard. En effet, l'environnement transforme le rôle de la langue dans une communauté de parole particulière et la nature de l'apport linguistique disponible pour les enfants. Il permet de mieux comprendre que c'est par l'interaction sociale que les enfants feront des hypothèses et construiront leurs connaissances dans la langue.

L'apprentissage d'une langue ne se limite pas seulement à apprendre la grammaire ou des expressions de cette langue. Il s'agit aussi de comprendre l'environnement global, la sociolinguistique critique, qui entoure l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit également de donner aux élèves les bases linguistiques nécessaires (zone de développement proximal) dans des contextes variés et ludiques. Donc, il importe de connaître l'environnement social de l'élève pour le comprendre d'abord et ensuite comprendre ses productions qu'elles soient orales ou écrites.

Exemple: Dans un cours de description (*Descrever o ambiente*²⁶), il serait pédagogique de proposer la description d'un environnement avec des arbres, des animaux, des fruits à un élève Ziguinchorois plutôt que la plage ou de la neige.

Au regard de ce qui précède, il apparaît clairement que la prise en compte de l'environnement social de l'élève constitue un élément important dans un cours de langue étrangère. Dans le cas concret du portugais G. M. Soares (2016, p. 214) écrit :

A abordagem da língua portuguesa pela escola, para ser significativa ao aluno, precisa, nas diversas atividades de uso social da linguagem, considerar as

²⁶« Décrire l'environnement ». (C'est nous qui traduisons).

*demandas do seu público-alvo, a fim de que não ocorra uma prática descontextualizada que resulte em pouca ou nenhuma aprendizagem*²⁷.

L'auteur estime que l'influence de l'environnement social est à prendre en compte si l'on veut produire un enseignement/apprentissage de qualité. Certes, l'environnement social est nécessaire et doit être pris en compte dans le processus enseigner/apprendre cependant, il n'est pas le seul facteur externe qui influencerait le processus.

2.2. Le contexte éducatif

Les études sur les contextes éducatifs fondés sur la psychologie de l'éducation mettent l'accent sur l'inséparabilité et l'influence réciproque des établissements d'enseignement et des milieux dans lesquels les opérations d'enseignement/apprentissage sont intégrées. Dans le contexte du développement de la langue étrangère, c'est le contexte éducatif qui façonne la politique linguistique, la planification linguistique et, surtout, les possibilités d'apprentissage offertes à l'élève de la langue étrangère. Donc, il existe un lien fort entre le contexte éducatif et ces différents aspects cités supra. Evoquant cette relation, A. Faizin (2015, p. 66 -77) affirme :

It is impossible to insulate classroom life from the dynamics of political, educational, and societal institutions, because of the experiences, participants bring to the classroom are shaped not only by the learning and teaching episodes they have encountered in the classroom, but also by a broader social, economic, educational, and political environment in which they grow up.

De son côté, B. Yasemin (2013) estime que c'est le contexte éducatif qui détermine les types ainsi que les objectifs des programmes d'enseignement mis à la disposition de l'élève d'une langue. Par exemple, le contexte éducatif conditionnera la relation entre la langue d'origine et la langue scolaire, entre la langue « standard » et ses variétés « non standard ». À la suite des décisions prises par les décideurs en matière d'éducation, les élèves de langues auront le choix entre le bilinguisme additif et celui soustractif.

Le bilinguisme additif est une situation bilingue où l'enfant a pu développer et valoriser ses deux langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif. On est dans cette situation lorsque les

²⁷« L'apprentissage de la langue portugaise à l'école, pour être significatif pour l'élève, doit, dans les diverses activités d'utilisation sociale de la langue, prendre en compte les exigences de son public cible afin qu'il n'y ait pas de pratique décontextualisée entraînant peu ou pas d'apprentissage ». (C'est nous qui traduisons).

deux langues sont valorisées dans l'entourage socioculturel de l'enfant. Ici, l'enfant a la possibilité de devenir un utilisateur actif de la langue étrangère tout en conservant sa langue maternelle.

Le bilinguisme soustractif est une situation bilingue où l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle et qui peut entraîner des désavantages sur le plan du développement cognitif. On se retrouve dans ce cas lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de l'enfant par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse. Ici, l'enfant perd progressivement sa langue maternelle et développe de plus en plus de compétences et de confiance dans la langue étrangère.

Par ailleurs, le contexte éducatif peut également façonner la relation, souvent complexe, entre le pouvoir, le statut et l'identité en déterminant.

Au Sénégal, le contexte éducatif, tel que conçu, ne milite pas en faveur de la promotion des langues étrangères comme le portugais pour plusieurs raisons :

- un apprentissage tardif du portugais, qui commence au collège (4^{ème}) et parfois au secondaire (2^{nde}) après onze voire treize années de scolarisation ;
- un quantum horaire réduit à trois heures par semaine dans tous les deux cycles;
- un manque criant de manuels scolaires et d'équipements pédagogiques pour la promotion de la langue ;
- une réduction du quota des enseignants en PLE lors du recrutement ;
- un manque d'accompagnement (sessions de formations continues, séminaires, etc.) des enseignants dans les régions reculées.

Face à cette situation, il convient de dire que le contexte éducatif sénégalais ne favorise pas les langues étrangères. Or, le contexte éducatif, nettement marqué par le milieu socioculturel est un vecteur déterminant dans l'apprentissage de l'enfant. Il influe de façon directe sur les compétences linguistiques. Il constitue un véritable cadre générateur d'interactions et de pratiques variées et diversifiées autour des activités d'écriture.

Au delà du contexte éducatif, il existe aussi d'autres facteurs qui influenceraient l'apprentissage des langues.

2.3. Le milieu familial

La famille est un facteur essentiel dans l'apprentissage, car l'élève est influencé directement par elle, et c'est le premier milieu avec lequel il est en contact. Ainsi, si les parents encouragent l'enfant à apprendre une langue étrangère, il sera plus motivé.

Les résultats des recherches menées par l'équipe « Grandir en l'an 2000²⁸ » montrent que les variables familiales telles que les caractéristiques éducatives de la famille, les activités et attitudes mises en place par les parents en vue de soutenir les apprentissages de l'enfant, l'intérêt montré par les parents pour les activités scolaires leurs participations aux rencontres avec les enseignants, leurs attentes académiques, la supervision des devoirs ou encore, leurs présences à l'école exercent une influence sur les apprentissages des enfants.

Dans le cadre de cette recherche, les enquêtes ont révélé deux types de familles:

- **une famille instruite**

C'est une famille où les parents ou les membres de la famille sont instruits. Dans ce cas, l'enfant aura la chance d'être assisté dans son processus d'apprentissage. Il subira une influence directe de la part de ses parents ou membres de la famille. Les parents instruits connaissent bien les conditions, et les besoins et les normes d'apprentissage, quel que soit la situation économique.

- **une famille non instruite**

Il s'agit d'une famille où les parents ou bien les membres de la famille ne sont pas instruits. Ici, l'enfant se trouve face à des difficultés d'apprendre. Et, il n'aura aucune notion à recevoir de ses parents ou de son entourage. L'apprentissage de cet enfant se fait uniquement dans une situation formelle. Aussi, les parents non instruits, restent-ils toujours à l'écoute de leurs enfants, bien qu'ils soient incapables de leur assurer le suivi scolaire à la maison, ils sont conscients des besoins et des difficultés d'apprentissage mais ne savent pas le faire.

Le niveau intellectuel des parents peut avoir un impact direct sur le niveau intellectuel de l'enfant, puisque les parents sont ses premières sources d'inspiration. Quant à l'écriture, compétence qui nous interpelle, B. F. Slah Eddine (1998, p. 66-77) confirme que :

²⁸ Le projet « Grandir en l'an 2000 » est un projet commandité par le Ministère de l'Education de la Communauté française de Belgique. Il débute en 1989 et prend fin en 2009.

Le rapport à l'écrit des familles est un facteur déterminant des compétences des enfants dans ce domaine. On ne peut en effet s'étonner de voir les enfants les plus initiés dans leur milieu familial à des activités de lecture-écriture, développer aisément des conduites de lecteur en utilisant des démarches claires et efficaces.

Pour l'auteur, les enfants initiés à la lecture-écriture apprennent des informations, des connaissances, et des bases, puis les développent et les utilisent selon leurs besoins d'apprentissage. Même si le niveau d'instruction des parents ou des membres de la famille constitue un des facteurs importants favorisant l'apprentissage, il n'est pas le seul selon F. Slah Eddine. (1998, p. 69- 80) qui note aussi :

La mobilisation des parents par rapport à la scolarité des enfants varie en fonction du milieu social d'origine. Cette variabilité touche non seulement le degré d'engagement parental mais surtout la qualité et la manière d'accompagner l'enfant dans sa scolarité, particulièrement dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit.

Beaucoup d'études ont déjà souligné l'impact considérable de la famille sur les compétences scolaires et extrascolaires des enfants (J. Lautrey, 1980; B. Pierrehumbert, 1992; J. Kellerhals & C. Montandon, 1991).

Dans le cadre de cette étude, les enquêtes ont révélées que la plupart des élèves sont issus de famille instruites même si le niveau des parents ou autres membres de la famille n'est pas trop élevé. Quoiqu'il en soit, un enfant de parents instruits a plus de chances de soutien et de réussite face à celui ou celle dont les parents ne sont pas instruits.

Les difficultés éprouvées par des élèves en lecture-écriture traduisent en effet un milieu familial peu engagé où les pratiques éducatives autour de l'écrit sont limitées. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à B. F. Slah Eddine (1998, p. 69-80) :

La famille a tendance à déléguer son rôle éducatif à l'école plus particulièrement dans le domaine de l'écrit. Dès lors, il serait difficile pour l'école de faire progresser ces enfants dans cet apprentissage si les pratiques familiales à ce sujet restent très peu fonctionnelles et n'aident pas véritablement l'enfant à tester les fonctions et les usages de l'écrit dans des situations de communication effective.

2.4. L'âge

L'âge d'apprentissage de la langue étrangère est un facteur qui suscite beaucoup d'intérêt. Il est sans doute important car il y a une relation quasi directe entre le temps de l'exposition à la langue étrangère et l'âge d'apprentissage.

Plusieurs chercheurs soutiennent qu'il est préférable d'être confronté dès le plus jeune âge à l'apprentissage de la langue étrangère. D'ailleurs, E. H Lenneberg (1967) a soutenu que les langues sont mieux apprises avant la puberté, après quoi tout le monde fait face à des contraintes dans le développement du langage. Abondant dans le même sens, S. Krashen (1981) affirme :

Second language development by child and adult might actually involve differences process; the former utilizing innate properties of language acquisition as in first language acquisition, the latter employing general problem solving abilities, and thus accounting differential effect of the age.

Pour l'auteur, l'apprentissage d'une nouvelle langue doit être en faveur des plus jeunes.

En se basant sur la malléabilité cérébrale et la flexibilité cognitive plus grandes chez l'enfant, beaucoup d'auteurs ont proposé l'existence de différentes périodes où l'enfant développe ses compétences langagières par rapport à l'acquisition et à l'adaptation aux nouvelles langues.

Prenant appui sur les différents points de vue de ces auteurs susmentionnés, N. F. Abdelaziz (2017) classe en quatre phases principales l'apprentissage d'une nouvelle langue par l'enfant. Chacune de ces périodes est caractérisée par un ensemble d'aspects cognitifs et linguistiques.

2.4.1. L'âge « idéal »

Cette période correspond à la première année de la vie. L'enfant reconnaît les contours d'intonation des langues sans avoir une prédisposition. Jusqu'à 6 mois, le niveau de perception se montre très haut et les distinctions des sons deviennent plus faibles et limitées à ceux qui sont produits dans la langue première. Vers 10-12 mois, on note déjà chez l'enfant le phénomène du crible phonologique, c'est-à-dire que le conditionnement du cerveau aux structures phonologiques de la propre langue sélectionne les oppositions phonologiques existantes dans des autres langues.

2.4.2. L'âge « heureux »

Il s'agit d'un âge où les enfants présentent encore une grande capacité à restituer la prosodie d'une langue étrangère, même si, à ce moment-ci, ils reconnaissent différemment les contours linguistiques de la LE par rapport à la langue première. En effet, ils donnent un traitement plus local aux phrases, de sorte que la perception et la prononciation privilégient les contours intonatifs jusqu'à l'âge de 6 ans. Il faut aussi souligner que c'est entre 4 et 8 ans que les enfants réussissent à imiter.

2.4.3. L'âge « critique »

Cette phase est étudiée en grande partie par E. H Lenneberg (1967). On remarque le développement d'une perception plus analytique chez les enfants de 7 à 9 ans. Malgré leurs sens sélectif d'assimilation associé au crible phonologique, leurs perceptions discriminatives des sons peuvent être réactivées grâce à un léger entraînement auditif. Ainsi, même si leurs prédispositions à percevoir tous les sons sont moins performantes, les influences de la langue première sont encore récentes et leurs développements cognitifs sont plus avancés, ce qui leur permet d'apprendre rapidement une langue étrangère, surtout pendant le processus de scolarisation.

2.4.4. Le « seuil fatidique »

Entre 6 et 8 ans, le paramètre de la langue première et le sens d'assimilation des enfants sont établis, de sorte que, à partir de 9 ans, ils passent à percevoir les phonèmes en fonction de leurs langues premières. À l'âge de 10 ans, concernant le seuil fatidique de leur développement, il y a, au niveau neurologique, la perte de la malléabilité cérébrale qui influence la perception et la réalisation des phonèmes, de sorte que les enfants ne peuvent pas traiter une nouvelle langue de la même manière que la première.

Selon P. Guberina (1991), « l'apprentissage de la langue maternelle provoque une fossilisation progressive de la perception, qui rend très difficile l'accès à d'autres structures phonologiques ». Par contre, il attribue la compréhension sélective des sons à un conditionnement de l'oreille ce qu'il appelle « surdité progressive aux sons des langues étrangères ». C'est ce qui met en deuxième plan le rôle du cerveau dans la perception. En effet, il s'agit d'un conditionnement du cerveau dont la configuration ne se modifie plus après 12 ans.

En nous appuyant sur la théorie de P. Guberina nous pouvons comprendre les difficultés des élèves lors de l'apprentissage du portugais. En effet, l'élève sénégalais qui commence

généralement le portugais au collège entre 13 et 15 ans, éprouvera des difficultés en prononciation, en grammaire, entre autres car il a déjà dépassé le « seuil fatidique » et son cerveau a perdu une certaine flexibilité.

À cela, il convient d'ajouter que cette période (13-15 ans) appelée « âge bête » est très difficile à gérer pour un jeune adolescent qui, à cause des changements hormonaux, a des difficultés car il est à la recherche de sa vraie identité. Souvent durant cette phase, il n'arrive pas à se concentrer.

Au regard de ce qui précède, nous déduisons que l'âge constitue un intrant fort qui influence l'apprentissage d'une langue étrangère. Donc, l'une des conditions de réussir l'apprentissage d'une langue étrangère est de la soumettre très tôt à l'enfant afin qu'il ait plus de chance de réussite.

2.5. La langue maternelle

Selon P. Martinez (1996) on appelle langue maternelle ou langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. Pour ce linguiste, premier ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse.

D'après le dictionnaire de didactique des langues, la langue maternelle, est celle apprise comme premier instrument de communication, dès le plus jeune âge, et employée dans le pays d'origine du sujet parlant. (Galissou & Coste, 1982).

Ces définitions laissent entrevoir que la langue maternelle est la première langue d'un enfant, celle apprise au foyer. Elle est intimement liée à sa vie affective et à son développement.

L'apprentissage d'une langue, subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle. Cette dernière est toujours présente et apparaît souvent dans le discours de l'élève surtout bilingue qui se trouve au milieu d'une passerelle entre la langue cible et sa première langue que celle-ci soit ou non enseignée à l'école. Le recours à la langue maternelle et l'apparition de ses caractéristiques au niveau de la langue cible peut prendre différentes formes. À ce propos, T. Pieters & al. (2008, p. 9) affirment :

Effectivement, la langue maternelle a souvent au départ des effets d'interférence sur l'apprentissage d'une deuxième langue. Cela est désigné par le terme d'interférence proactif, ou effet d'un apprentissage antérieur sur un nouveau. Il peut y avoir aussi des phénomènes d'interférences rétroactifs, ou effet d'un nouvel apprentissage sur les traces en mémoire d'un apprentissage antérieur.

En effet, chaque langue sélectionne un nombre de phonèmes et les organise à sa manière. Lors des séances d'observation, nous avons noté que les élèves en PLE éprouvent des difficultés pour articuler certains phonèmes en portugais, parce qu'ils n'existent pas dans leurs systèmes phonologiques maternelles. Par exemple, les élèves ont des difficultés à prononcer les sons nasaux suivants :

- « *ão* » dans les mots « *cão* » ; « *leão* » ; « *mão* » et
- « *ões* » dans les mots « *lições* » ; « *preposições* » ; « *ações* », etc.

P. Martinez (2014, p. 14) qualifie ce phénomène de « crible phonologique ». Il le définit comme des « sons [...] reçus et traités en fonction des habitudes sensorielles initiales ».

En effet, si l'élève a l'habitude d'entendre des mots dans sa langue maternelle ou en français, son interprétation de ce qu'il entend en portugais peut être différente. Ce qui peut être à l'origine des erreurs commises lors de la production écrite en PLE.

2.6. Les médias

Ils constituent aussi des facteurs qui influencent le comportement langagier d'un élève de langue étrangère. Depuis leurs apparitions, les médias suscitent à la fois fascination et inquiétude. Plusieurs études ont été faites sur les impacts des médias sur les élèves prenant en compte diverses approches. Les résultats de ces études montrent qu'il y a une divergence de point de vue des chercheurs. Si pour certains, les médias constituent un outil indispensable pour l'apprentissage pour d'autres, il faut relativiser son usage dans le secteur éducatif.

Pour nous, les médias sont des éléments importants à prendre en compte lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'avènement de la pandémie de Covid-19 a montré que ces supports sont des moyens technologiques incontournables. Pendant les confinements, beaucoup d'élèves se sont servis de ces moyens pour poursuivre les apprentissages. Nous retiendrons quelques exemples de médias qui nous semblent essentiels:

2.6.1. La télévision et la radio

Aujourd'hui, ces supports audiovisuels sont essentiels dans l'apprentissage. Ils permettent l'accès au savoir. Selon C. Compte (1993, p. 7) : « Le support audiovisuel provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces motrices de l'apprentissage ».

Partageant le même point de vue, J. M. Morand & al. (2000, p. 3) estiment que les médias particulièrement la télévision et la radio jouent un rôle prépondérant dans l'éducation.

A criança também é educada pela mídia, [...]. Aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo, a si mesmo a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, [...]. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma - mais fácil, agradável, compacta - sem precisar fazer esforço. Ela fala do cotidiano, dos sentimentos, das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos²⁹.

Selon ces auteurs ces moyens audiovisuels apprennent à l'enfant d'autres facultés telles que l'écoute, la réflexion momentanée entre autres. À titre d'exemple, un élève, devant une consigne qui nécessite une réponse écrite, mobilisera toutes ses compétences pour comprendre afin de donner une bonne réponse. Après le décodage de la consigne, il y a un moment de réflexion (compréhension), puis un moment de réponse (production).

Pour le cas concret du portugais, ces moyens audiovisuels permettent d'enrichir le vocabulaire de l'élève dans la langue étrangère. En effet, lorsqu'un élève suit un match de football commenté en portugais dans les chaînes telles que (Sport TV, RTP, RMC etc.), il parvient à glaner quelques mots et /ou expressions qu'il pourra réinvestir dans sa production si il en maîtrise le sens.

Il est fréquent lors des pauses qu'un élève me demande la signification de mots (*fora de jogo, remate, empatar, cruzamento*³⁰ etc.) qu'il aurait entendu lors d'un match de football.

2.6.2. L'internet

L'internet est un phénomène qui a envahi la vie quotidienne des adolescents, car ils pensent que c'est le meilleur moyen d'accéder à l'information, aux échanges par le biais des plateformes comme facebook, whatsapp, messenger, etc.

Dans le contexte scolaire, l'internet favorise l'apprentissage des élèves même si certains parmi eux l'utilisent à d'autres fins.

L'internet est un outil éducatif à la fois pour l'enseignant selon K. Sharna (2023, p. 2) :

²⁹ «L'enfant est également éduqué par les médias, [...]. Il apprend à s'informer, à connaître les autres, le monde, à se sentir, à fantasmer, à se détendre, à voir, à écouter, [...]. Même pendant la période scolaire, les médias montrent le monde autrement - plus facile, plus agréable, plus compact - sans effort. Elle parle du quotidien, des sentiments, des nouveautés. Les médias continuent d'éduquer comme contrepoint à l'éducation conventionnelle, éduquent pendant que nous sommes divertis ». (C'est nous qui traduisons).

³⁰« Hors-jeu, tir, match nul, corner ou centre etc ». (C'est nous qui traduisons).

The Internet has become a major tool for effective teaching as well as a learning tool. Teachers can use it as a teaching tool by posting their teaching materials (notes and videos) on school website or forum. The learning process becomes interesting and diverse with the use of tutorial videos and notes. Teachers can teach with the use of animation, powerpoint slides, and images to capture the students' attention.

En plus de l'enseignant, K. Sharna (2023, p. 4) souligne que l'internet est aussi un moyen efficace d'apprentissage pour l'élève qui sait l'utiliser.

It has had a great impact on imparting education to the children. If this is used in appropriate ways that meet children's development level, they can benefit and learn from the Internet [...]. Students can easily access quality education materials like tutorial videos on youtube for free or pay fees online for more quality study materials. It helps the students with the learning process as it helps to simplify the knowledge. Also, it helps to visualize what is being taught by the teachers in school. If you want to prepare for final exams, you can access Video Tutorials and other resources online through the Internet.

En classe de PLE, lors des exposés, les enseignants encouragent les élèves à faire des recherches sur internet sur des sujets bien précis. Dans ce cas, l'usage de l'internet devient nécessaire car il permettra à l'élève de l'utiliser dans un but bien déterminé. Donc, l'élève est tenu de faire des recherches sur le thème choisi avant de rendre sa production écrite.

Au regard de ce qui précède, nous retiendrons que l'apprentissage d'une langue étrangère est influencé par des facteurs à la fois linguistiques et extralinguistiques. Chaque facteur impacte d'une manière ou d'une autre sur le processus d'apprentissage.

Rappelons que les deux premiers chapitres de la première partie ont été consacrés au balisage du contexte d'étude. Ce dernier ne saurait se limiter aux fondements théoriques qui sous-tendent l'étude. La méthode de collecte et de traitement des données du corpus font partis intégrantes de cette première partie.

Chapitre III. L'approche méthodologique

Pour atteindre les objectifs, nous avons opté pour une méthodologie transversale incluant approche quantitative et qualitative. Nous allons préciser successivement la méthodologie d'enquête utilisée, la mise en œuvre de la démarche méthodologique et le traitement des données recueillies.

1. La démarche de l'enquête

L'étude a choisi l'enquête par questionnaire. Elle a été retenue comme première démarche d'investigation, et le questionnaire comme outil de collecte de données. Celle-ci paraît plus réaliste dans le contexte où nous travaillons. L'enquête par questionnaire est utilisée dans plusieurs recherches en sciences sociales et humaines. Elle obéit à un certain nombre de critères selon A. N. Nunez & al. (2014, p. 153-177) :

O planeamento de um inquérito inicia-se muito antes do processo de inquirição propriamente dito. A sua estruturação principia com a definição de uma problemática a que a investigação visa responder, a qual poderá ser enunciada através de uma pergunta de partida [...] ou norteadada pela fixação de objetivos³¹.

Pour ces auteurs, l'enquête par questionnaire est un long processus qui prend en compte un certain nombre de paramètres tels que les objectifs, les cibles de l'enquête. En effet, sans une planification préalable, le questionnaire risque de ne pas produire les résultats souhaités.

De son côté A. Allaire (1988, p. 229-275) note :

Le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Il offre la possibilité de motiver les répondants, de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée, et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats.

À l'instar des autres sciences, l'enquête par questionnaire est une technique de collecte d'informations réalisée par interrogation systématique de sujet d'une population déterminée, pour décrire, comparer ou expliquer. Il s'agit d'une démarche scientifique visant à collecter des données.

³¹ « La planification d'une enquête commence bien avant le processus d'enquête proprement dit. Sa structuration commence par la définition d'un problème auquel la recherche vise à répondre, qui pourrait être énoncée par une question de départ [...] ou guidée par la fixation d'objectifs ». (C'est nous qui traduisons).

Aujourd'hui, l'enquête par questionnaire est une démarche d'investigation que l'on rencontre chez la plupart des chercheurs qui font de la recherche descriptive. Elle consiste à recueillir des données à partir d'un échantillon assez représentatif à l'aide de questionnaire ou d'entretien.

Dans la présente recherche, le questionnaire est adressé aux enseignants et aux élèves. Il a porté sur un certain nombre d'aspects jugés utiles pour une analyse didactique et sociolinguistique. Toutefois, il faut souligner la difficulté de déterminer tous les facteurs qui influent dans la production écrite des élèves en PLE. Ce que la recherche essaie de décrire est un phénomène complexe, mettant en jeu plusieurs composantes et leurs multiples interactions. Toutefois, nous nous sommes efforcés d'éviter autant que possible d'influencer les idées ou les attitudes des répondants. Nos attentes sont que cette recherche permette l'accès à plus d'informations tout en veillant à ce que la validité des réponses ne soit pas affectée.

À partir de ces multiples informations, nous tirerons des conclusions fiables. Il sera essentiellement question dans cette approche théorique d'évoquer des aspects méthodologiques tels que la population et l'échantillon d'étude, les méthodes et techniques d'investigation.

1.1. La population et l'échantillon

Pour recueillir les informations qui rendent compte de la réalité, nous avons choisi de mener une enquête auprès des élèves et enseignants de PLE du secondaire. Dans le souci d'avoir un échantillon représentatif, nous avons élargi l'enquête à tous les enseignants de PLE des écoles secondaires du département de Ziguinchor et uniquement aux élèves du lycée Djignabo Bassène. Il s'agit concrètement des élèves de seconde. Le choix de cette classe n'est pas fortuit en ce sens qu'elle constitue une classe charnière se situant entre les cycles moyen et secondaire.

Compte tenu de l'objet d'étude, nous avons choisi aussi d'interroger les enseignants parcequ'ils sont des acteurs incontournables dans le processus enseigner/apprendre. L'intérêt porté aux enseignants s'explique aussi par le fait qu'ils sont de niveau et de parcours universitaires différents. Ainsi, leurs points de vue respectifs en tant qu'exécutants des programmes scolaires seraient d'une importance capitale dans cette recherche. L'échantillon est constitué des professeurs de PLE particulièrement ceux qui tiennent les classes de seconde.

Plus ou moins 15 enseignants du secondaire ont été répertoriés comme tenant les classes de seconde sur 37 enseignants du secondaire général. Tous avaient reçu notre questionnaire, mais seulement 23 l'ont complété et retourné.

Relativement aux élèves, nous avons recensé en tout (96 élèves) soit (47 en seconde L2D et 49 en seconde L2K).

1.2. Les outils de recueil de données

Pour mener à bien ce travail, il est primordial d'élaborer des instruments de mesure qui sont partie intégrante d'une recherche en sociolinguistique. Un instrument de mesure introduit une dimension nouvelle du point de vue des sujets de la recherche. Sa seule présence peut exercer des effets spécifiques tout à fait distincts de ceux qu'on veut mesurer. On parle alors d'« effet de contamination de l'instrument ». Dans ce cas, « ce qui est observé est différent de ce qui se serait produit sans la présence de l'instrument, celui-ci amenant les sujets à modifier leurs comportements». (A. Sow-Barry, 1999). C'est dans ce sens qu'il est recommandé de choisir un instrument de mesure le moins contaminant possible et de limiter au minimum les effets au niveau de l'opérationnalisation proprement dite.

En ce qui nous concerne, nous avons conçu un questionnaire le plus adapté à la dynamique sociale telle qu'elle se déroule quand elle ne fait pas l'objet d'une recherche scientifique. L'observation de classe et les entretiens ont été minutieusement préparés pour limiter les biais dans les résultats.

1.2.1. Le questionnaire

Selon S. McLeod (2018) le questionnaire est: « [...] *a research instrument consisting of a series of questions for the purpose of gathering information from respondents* ».

Pour atteindre son objectif, le chercheur veillera à ce que les répondants comprennent que l'exactitude est l'exigence principale et qu'une réponse négative est aussi valable qu'une réponse positive. Sous ce rapport, le chercheur doit en ce qui le concerne veiller à ce que les répondants soient traités avec respect parce qu'ils contribuent à faire avancer la recherche. De plus, il faut préciser que la réussite de la recherche dépendra de leur franchise et de leur spontanéité. En les rendant ainsi responsables, il sera facile de compter sur leurs collaborations pour la production de réponses réelles. Pour cette raison, notre questionnaire débute par une partie assurant les enquêtés que le contenu sera absolument confidentiel. Par rapport à l'observation directe, la plus grande qualité de l'enquête par questionnaire est sa flexibilité.

Deux modes de distributions du questionnaire ont été utilisés. Pour certains, nous avons envoyés le questionnaire par mail et pour d'autres, nous les avons trouvés dans leurs établissements afin qu'ils renseignent le questionnaire. Chaque série de questions portant sur une variable est précédée de directives.

L'accent est mis spécialement sur le fait qu'il n'y a pas de bonne réponse, que celle-ci soit positive ou négative et que l'anonymat et la discrétion sont garantis dans l'analyse des données.

Deux groupes cibles ont été retenus : les enseignants et les élèves.

Le questionnaire remis aux enseignants comprend 20 questions. Il y a deux séries de questions : fermées et ouvertes. Ces dernières devaient permettre aux enseignants interrogés de s'exprimer librement sur le problème posé. Ce qui est d'ailleurs conforme à l'approche qualitative de l'enquête. Le questionnaire est divisé en trois sections :

- La première section concerne les variables indépendantes et cherche à déterminer le profil des répondants (questions 1 à 5). Il permettra de recueillir des données relatives aux éléments sociodémographiques et professionnels des enseignants susceptibles d'influencer leurs pratiques. Les éléments sociodémographiques sont ceux relatifs à leur âge, leur sexe et leur langue maternelle entre autres. Les données professionnelles portent sur des questions qui ont pour but de fournir des renseignements sur les caractéristiques et le niveau de formation, l'expérience de travail et les titres académiques (diplômes).

- La deuxième section est relative aux pratiques de l'enseignant (questions 6 à 9) et aux difficultés auxquelles il est confronté lors de l'écriture en PLE (questions 10 à 13).

Ces deux aspects selon D. Jodelet (1983) présentent un intérêt particulier pour le chercheur en didactique qui s'interrogera notamment sur l'influence que ces représentations exercent sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en général et particulièrement la production écrite.

- La troisième et dernière section cherche à évaluer les influences qu'exercent les langues et autres facteurs dans la production écrite en PLE (questions 14 à 20).

Le questionnaire adressé aux élèves est aussi réparti en trois sections et comporte vingt questions.

La première cherche à déterminer le profil sociolinguistique de l'élève (questions 1 à 8). Ces questions se rapportent à l'âge, au sexe, à l'ethnie, à la langue maternelle etc. Aussi, a-t-il été question de s'intéresser à la situation socio-éducative des parents des élèves enquêtés. Cette approche a été adoptée car nous pensons que le niveau d'instruction ainsi que le cadre de vie exerce une influence dans les rendements scolaires.

La deuxième section (questions 9 à 13) poursuit un double objectif. D'une part, elle cherche à connaître ce qui serait à l'origine du choix du portugais par l'élève et de collecter leurs opinions sur les difficultés qu'ils éprouvent lors de la production écrite d'autre part.

Enfin, la dernière section (questions 14 à 20) vise à déterminer l'influence du contexte sociolinguistique dans les productions écrites des élèves mais aussi de décrire les stratégies

utilisées par ceux-ci pour faire face. Ainsi, a-t-il été question dans cette section de revisiter la manière dont les élèves conçoivent la production écrite en PLE dans son ensemble.

L'information recueillie auprès des enseignants et élèves à travers le questionnaire est complétée par d'autres données obtenues lors des observations de classes et des entretiens.

1.2.2. L'observation de classe

Malgré son caractère complexe, l'observation est reconnue d'après C. Germain (1990) comme une étape centrale pour toute science. Notre souci de voir de près ce qui se passe réellement dans les classes de PLE nous a conduits à faire des séances d'observations d'une durée de six heures par semaine soit trois heures par classe pendant deux mois. Les effectifs des deux groupes pédagogiques sont respectivement de 47 en seconde L2D et 49 en seconde L2K. Notons au passage que dans certaines zones rurales de la région, les effectifs des classes de PLE peuvent dès fois atteindre 60 élèves.

Nombre de recherches en didactique des langues sont orientées vers l'observation de classe. Aujourd'hui, on parle de l'existence de plus d'une vingtaine d'instruments d'observation de classe. Dans une étude critique et une mise en application de ces instruments sur des corpus restreints, C. Germain (1990, p. 75-87.) en relève des insuffisances qu'il classe en trois catégories:

- la plupart des grilles d'observation de la classe sont prédéterminées, et il donne l'exemple de listes à cocher où toute activité didactique non comprise est négligée;
- la plupart des grilles portent sur un micro contexte (examen de tours de parole des élèves, modalités de correction de l'erreur, etc.) où le contexte général est presque ignoré;
- la plupart des instruments ne conduisent pas à établir des liens entre la réalité de classe de langue et la planification du cours par l'enseignant (dans quelle mesure par exemple l'enseignant suit-il fidèlement son plan de cours ou s'en éloigne-t-il?).

Dans la nouvelle approche d'observation de classe que propose l'auteur, l'activité didactique est la base de l'analyse de l'enseignement. Il ajoute qu'il: « importe cependant de se donner des critères précis de délimitation ». (C. Germain, 1990, p. 75-87).

Le recours à l'activité didactique en tant qu'unité d'observation de classe aide à mieux comprendre le fonctionnement de l'enseignement d'une langue.

Nous sommes d'accord avec l'auteur quand il avance que cette unité d'observation est pleine de promesses puisqu'elle conduit à l'élaboration de la théorie de l'enseignement des langues. C'est une observation qui permet de mieux comprendre comment la classe de PLE est

socialement structurée et comment l'enseignant et les élèves travaillent en coopération pour créer cette structure.

L'observation de classe devrait prendre en compte le contexte d'ensemble de manière à dégager les liens existant entre l'activité didactique observée et l'activité telle qu'elle est planifiée par l'enseignant.

Étant donné que nous cherchions à comprendre ce qui se passe réellement dans les salles de classes, nous avons opté pour une observation non participante qui consistait à assister au cours donné quelques heures avant l'entretien avec l'enseignant. Une telle procédure s'avère indispensable pour saisir la réalité de classe afin d'être informé de la démarche et des pratiques d'enseignement utilisées par l'enseignant.

La phase d'observation est toujours suivie par des entretiens avec l'enseignant concerné. Ces entretiens visaient à mieux saisir le sens de l'information contenue dans le questionnaire distribué bien avant l'observation de classe à l'enseignant.

Il convient de préciser que lors de nos observations de classes, nous n'avons assisté à aucun cours portant spécifiquement sur la production écrite mais plutôt à des cours théoriques visant à consolider les prérequis portant sur des aspects linguistiques tels que la grammaire, la conjugaison entre autres.

1.2.3. Les entretiens

L'entretien est une méthode de collecte de données utilisée dans les recherches qualitatives. Dans son cours portant sur l'entretien, Y. Poisson (2008) note qu'il s'agit : « d'un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec un but fixé ».

L'entretien est un dialogue entre deux ou plusieurs personnes. Il s'agit d'un moment au cours duquel un thème général est traité sur la base de questions. C'est une technique de collecte de données typique de la recherche qualitative. Pour le mener à bien, il est nécessaire d'effectuer un processus de planification.

- Préparer en amont vos questions ;
- Les classer dans un ordre logique et par thème;
- Poser de nouvelles questions pendant l'entretien.

C'est cette planification qui permet de déterminer si les questions de l'entretien sont bonnes ou pas.

Il existe trois types d'entretiens : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non directif (ou libre). Le type d'entretien varie selon les objectifs, les conditions de la recherche et les caractéristiques des sujets.

Notre recherche a retenu l'entretien individuel semi-directif qui permet d'entrer en contact direct avec le sujet. Ce type d'entretien, aussi appelé « entretien qualitatif ou approfondi », se base sur des interrogations assez généralement formulées et ouvertes. Il est possible de poser de nouvelles questions si la personne interviewée soulève un aspect encore inconnu³².

R. Mucchielli (2020, p. 89) nous apprend que le principe le plus fondamental et qui ne souffre d'aucune exception dans les entretiens est le suivant : « il faut que l'interviewer soit personnellement accepté par le groupe qu'il doit interroger, s'il veut que les informations recueillies soient vraies et que les conclusions de l'entretien soient valables ».

En matière d'entretien individuel semi-dirigé nous avons interviewé non seulement les enseignants qui tiennent les classes observées mais aussi ceux qui ont une longue expérience dans l'enseignement/apprentissage du PLE.

L'objectif visé avec les premiers était d'échanger d'une part sur certains aspects du questionnaire mais aussi sur le déroulement du cours observé d'autre part. Concernant les seconds, l'entretien a porté essentiellement sur la production écrite et ses contours. Il a été question aussi de faire un tour sur la situation de l'enseignement/apprentissage du PLE dans la région voire dans le pays. Il était important pour nous de connaître les perceptions de ces enseignants étant donné qu'ils ont été présents lors de la majorité des réformes du système éducatif sénégalais.

À présent, nous allons discuter de démarches entreprises pour opérationnaliser notre enquête.

2. La mise en œuvre de l'enquête

L'enquête sur le terrain, prévue pour un trimestre s'est finalement déroulée pendant un semestre (octobre, novembre, décembre, janvier, février et mars) à cause de grèves répétitives des enseignants et quelques fois des élèves qui en soutien à leurs enseignants décrètent des jours de grèves.

Enseignant à Kaolack³³, nous nous rendons chaque fois à Ziguinchor pour effectuer le travail de terrain. Nous avons procédé à l'administration du questionnaire entre Octobre et

³² Pour plus de détails sur les types d'entretiens, consultez le site <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche>. Consulté le 19 Mars 2023.

³³ Kaolack est une région administrative située au centre du Sénégal.

Décembre 2021, ce qui correspond au premier trimestre de l'année scolaire. Cette période présente un certain nombre de difficultés dues principalement au début de l'année scolaire. En effet, nous avons commencé le terrain à une période où il est difficile d'entrer en contact avec les élèves et les enseignants à cause du retard enregistré dans le démarrage des enseignements/apprentissages. Ceci a limité dans une certaine mesure nos contacts avec les enseignants. À cela, il faut ajouter la prolongation des grandes vacances de certains enseignants et élèves, une situation qui a limité les opportunités des rencontres. Toutefois, nous tenons à préciser que ces difficultés ne peuvent pas influencer la valeur des informations recueillies.

Il s'agit à présent de décrire la manière dont nous avons opéré tout au long de notre travail de terrain. Il sera question des processus de collecte d'information par questionnaire, par observation de classe et par entretien.

2.1. Le processus de collecte d'information par questionnaire

Il s'agit des moments consacrés à la validation et à la distribution du questionnaire. À ce propos, A. Allaire (1988, p. 231) affirme : « [...] la première question que le chercheur doit se poser consiste à se demander si l'information qui sera recueillie au moyen de cette technique de mesure est bien celle dont il a besoin pour répondre aux objectifs de sa recherche ».

Plusieurs dispositions et attitudes ont été adoptées afin de satisfaire à certains critères de validité, de fidélité et d'éthique dans ce travail.

2.1.1. La validation du questionnaire

Pour mener à bien une recherche, notre questionnaire a pris en compte un certain nombre de critères lors de sa conception pour éviter des ambiguïtés.

Après cette première étape, la pertinence du questionnaire a été testée sur le terrain en l'administrant une première fois à un groupe restreint d'enseignants et d'élèves de PLE. Cette initiative a été motivée par le souci d'avoir une idée sur les résultats auxquels nous nous attendions d'une part mais aussi de peaufiner davantage le questionnaire. Suivant les réponses obtenues lors de cette confrontation, les questions confuses ont été progressivement éliminées.

Dans la présente recherche, notre tâche est d'essayer, le mieux possible, de contrôler les agents d'invalidité. Comme le soutient A. Robert (1988) :

Le chercheur doit procéder avec soin à l'analyse de la démarche selon laquelle il compte mener son travail, de manière à y traquer toute possibilité d'invalidité et y

appliquer les correctifs nécessaires avant la cueillette de données. C'est en effet le contenu scientifique de ces données qui est en jeu.

Le chercheur doit également viser à ce que les conclusions de la recherche puissent « de manière justifiée, être appliquées à d'autres situations que celles qui sont déjà mises en place ou repérées ». (A. Robert, 1988). Nous avons veillé à ce que soit prise en considération la validité de la recherche lors de son déroulement à Ziguinchor. C'est pourquoi le questionnaire a été soumis en premier lieu à l'appréciation des didacticiens et des sociolinguistiques et en second lieu aux enseignants et élèves de PLE de la région.

L'anonymat du questionnaire, la présentation des items d'une manière standard et l'importance de l'échantillon permettent de dire que notre recherche présente des résultats scientifiques. De même le sérieux des enquêtés à l'accomplissement de leur tâche et les précautions prises ont aidé à recueillir des données que l'on peut considérer comme fiables.

- **La distribution du questionnaire**

Pour atteindre notre objectif, nous avons commencé par « vendre » notre projet comme le suggère Y. Poisson (2008), en montrant clairement aux participants que les principales retombées de la recherche leur profiteront essentiellement, avant que les institutions de formation des enseignants en bénéficient. Nous avons ensuite distribué le questionnaire aux enseignants de PLE. Après l'avoir complété, l'enseignant devait le déposer au censeur de son école ou l'envoyer par mail. Malgré cette précaution, certains ne nous ont pas rendus le questionnaire pour des raisons que nous ignorons.

2.1.2. La procédure d'observation de classe et d'entretien

Comme il a été souligné plus haut, la journée de travail réservée à l'observation de classe était aussi celle de l'entretien. Nous devions, avec l'accord de l'enseignant, assister à son cours avant de le rencontrer pour l'entretien. En ce qui concerne notre assistance au cours, nous avons suivi deux enseignants, un homme et une femme, en raison de trois heures par semaine pour chaque classe pédagogique. Précisons ici que durant la phase d'observation, aucun des enseignants de PLE n'a révisé le processus d'écriture avec les élèves. Cette situation nous a semblé incompréhensible dans la mesure où l'écrit est aussi une compétence qui doit être traitée au même titre que les autres compétences révisées en début d'année.

Notre présence dans les salles de classes n'a pas perturbé le déroulement de la leçon. L'observation s'est faite de façon discrète. Nous arrivons toujours quelques minutes avant les

élèves. Ces derniers ne pouvaient donc pas tous se rendre compte de notre présence étant donné leur grand nombre.

L'observation a été rendu possible grâce aux grilles d'observations. L'observateur est en général muni d'une « grille d'observation », que J. M. De Ketele (1987, p. 167) définit ainsi :

Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible.

Dans cette perspective, deux types de grilles ont été élaborés et adaptés à notre contexte d'étude. Il s'agit d'une grille relative aux comportements langagier et pédagogique de l'enseignant d'une part et une grille qui s'est intéressée aux activités d'écritures de l'élève d'autre part. La première a pour objectif de juger la démarche entreprise par l'enseignant pour aborder son enseignement et la seconde vise à mieux appréhender le comportement de l'élève face aux activités pédagogiques.

Après chaque séance d'observation nous nous retrouvions avec l'enseignant concerné dans la salle de professeurs pour l'entretien. Pour ne pas perdre l'information, nous avons aussi un smartphone pour l'enregistrement de données. Les conversations recueillies ont été réécoutées, évaluées et transcrites par nous-même.

Dans la section qui suit, nous évoquerons les méthodes de traitement des données collectées.

3. Les méthodes de traitement des données

Un certain nombre de dispositions ont été prises dans le traitement des données collectées. Deux domaines d'analyses ont été retenus dans le cadre du traitement des données. Il s'agit du domaine quantitatif, questionnaire et celui qualitatif, entretiens/observations de classe. La recherche profite donc des apports importants de ces deux domaines. Dans cette étape nous présentons et expliquons comment les données quantitatives et qualitatives recueillies ont été traitées.

3.1. Le traitement du questionnaire

Une étude reposant sur un questionnaire se décompose en quatre étapes complémentaires à savoir le dépouillement des données, le traitement statistique, l'analyse/interprétation des

résultats et la production d'un rapport d'étude (proposant souvent une présentation visuelle des données sous forme de tableaux ou de graphiques pour faciliter la lecture).

Dans cette étude, les données brutes ont été traitées à l'aide du logiciel Sphinx car dans une recherche de type descriptif, le recours au domaine statistique s'avère le plus adéquat. C'est un traitement lisible et contrôlable. Compte tenu de la taille de l'échantillon et du type d'échantillonnage utilisé dans la recherche, nous avons procédé au test non paramétrique³⁴ pour nous assurer que les différences observées entre les sous-groupes sont statistiquement significatives. Comme il est d'usage, nous avons considéré comme statistiquement significative toute relation entre deux variables dont la probabilité est due au hasard.

Ensuite, nous avons retenu tous les croisements où les différences observées sont statistiquement significatives. De façon plus précise, l'analyse des réponses au questionnaire a fourni des listes de fréquences simples de distribution; elle a permis d'identifier les différents aspects des pratiques d'écriture enseignées au secondaire ainsi que les influences dans les productions écrites en PLE.

À partir des fréquences et des pourcentages obtenus, pour certains items où il nous apparaissait pertinent de faire les tableaux de contingence, nous avons extrait en plus les valeurs et les probabilités correspondantes. Pour approfondir l'analyse des données, nous avons conçu des tableaux et graphiques appropriés pour chaque variable et chaque question afin de visualiser les indicateurs les plus pertinents. Nous avons ainsi vérifié si certaines variables indépendantes (expérience dans l'enseignement, diplôme, etc.) avaient une influence sur les opinions, les pratiques d'enseignement et la prise en compte des réalités sociolinguistiques de l'élève en production écrite.

Nous avons aussi cherché à savoir la fréquence des marqueurs sociolinguistiques dans les écrits des élèves ainsi que les erreurs les plus fréquentes.

3.2. Le traitement des données de l'observation et de l'entretien

Portant sur un échantillon relativement restreint, les études qualitatives sont destinées à recueillir des données sociales ou psychologiques. Ces données ne sont pas extrapolables en termes statistiques au reste de la population. Pour ce faire, elles nécessitent essentiellement la collaboration des participants. Cette section présente la démarche adoptée pour analyser les données qualitatives collectées. Nous avons choisi la démarche proposée par R. L'Ecuyer

³⁴ Un test est dit non paramétrique lorsque le chercheur ne dispose pas de connaissances sur la population, la base de la statistique de ce test est arbitraire.

(1990). Le domaine d'analyse qualitatif de L'Ecuyer auquel nous faisons référence est réparti comme suit:

- la lecture des transcriptions des entretiens;
- le découpage des entretiens en des énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes. L'unité de classification est la catégorie qui est « une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens »;
- le processus de catégorisation et de classification (la réduction des catégories distinctives par élimination);
- la description scientifique qui fait ressortir certaines particularités spécifiques des différents éléments regroupés par catégorie;
- l'interprétation des relations décrites dans la quatrième étape.

Les informations contenues dans les feuilles d'observation et d'entretiens ont été décortiquées de la même manière que celles des questions ouvertes contenues dans le questionnaire. Nous avons procédé à la segmentation des réponses et au regroupement des idées similaires. Les réponses ont été traitées de façon à constituer les familles et les fréquences pour chacune d'elle. L'ensemble des instruments utilisés pour la collecte des données a permis une meilleure lecture et une bonne interprétation des résultats.

4. Le corpus de référence et son traitement

Notre corpus de référence est constitué de productions écrites de deux classes de seconde normales (seconde L2K et seconde L2D).

Tableau 7 : Le corpus de référence

Classes	Nature du texte à rédiger
Seconde L2K	Texte descriptif <i>(Descriver a casa³⁵)</i>
	Texte explicatif <i>(Indica onde fica a sala informática do liceu Djignabo³⁶)</i>

³⁵« Décrire la maison ». (C'est nous qui traduisons).

³⁶« Indique où se trouve la salle informatique du lycée Djignabo ». (C'est nous qui traduisons).

Seconde L2D	Texte descriptif (<i>Descrever o bairro</i> ³⁷)
	Texte argumentatif Lettre (<i>Escreve uma carta ao Ministro da proteção infantil para lhe propôr soluções contra o fenomeno dos meninos da rua.</i> ³⁸)
	Texte explicatif (<i>Indica onde se situa o aeroporto de Ziguinchor</i> ³⁹)

Deux méthodes ont été suivies pour traiter ces données : numérisation et extraction.

4.1. La numérisation

La numérisation permet de constituer le corpus (copies des élèves) et de le sauvegarder sous un format qui faciliterait l'extraction de l'objet d'étude. Ce qui cause problème, c'est la numérisation des données qui, rappelons-le, sont en majorité sur support papier. Il faudra donc parcourir chacune des copies pour repérer celles qui répondent plus à notre besoin et les annoter ensuite scanner les copies sélectionnées en utilisant le logiciel *Cam Scanner*. Cependant, il convient de noter qu'il arrive que certains caractères ne soient pas assez lisibles pour être reconnus par l'application soit parce que le stylo utilisé n'est pas foncé soit parce qu'il est mal scanné ou à cause d'une surcharge ou d'une tache faite par l'élève.

4.2. L'extraction

La phase d'extraction consiste à parcourir les copies sélectionnées et à en extraire toutes les erreurs commises dans les écrits. Il s'agit de convoquer des critères d'appréciation à la fois syntaxiques, sémantiques et énonciatifs pour délimiter les séquences. Il faudra d'abord définir les critères d'extraction des données (influences des LM, du français, les erreurs lexicales, morphologiques et syntaxiques etc.), ensuite, les souligner pour enfin les appliquer en vue d'une analyse ultérieure.

³⁷« Décrire le quartier ». (C'est nous qui traduisons).

³⁸« Ecris une lettre au Ministre de la protection des enfants pour lui proposer des solutions contre le phénomène des enfants de la rue ». (C'est nous qui traduisons).

³⁹ « Indique où se situe l'aéroport de Ziguinchor ». (C'est nous qui traduisons).

Nous avons, dans un premier temps, essayé la version d'essai du logiciel Concordance⁴⁰. Cependant, nous nous sommes très vite rendu compte qu'il ne permet d'extraire toutes les formes d'influences ainsi que les erreurs commises dans les productions. En effet, le Concordancier permet d'extraire que les formes explicites mais pas celles qui sont interprétatives. Comme l'ont si bien noté G. Mourad & J. P. Desclés (2002) : « Il n'existe pas d'outil de traitement de langue suffisamment performant et fiable pour une annotation automatique des phénomènes du discours [...], bien que des travaux soient effectués dans cette direction ».

Les formes implicites, non marquées syntaxiquement, ne sont pas identifiables automatiquement. Ils nécessitent une connaissance de l'environnement de production. Or nous nous intéressons aussi à ces formes reflétant l'influence sociolinguistique dans les productions écrites des élèves.

Notre corpus est donc conçu de manière à révéler les erreurs commises par les élèves. L'analyse de ces influences et de ces erreurs nécessite une connaissance de l'environnement socioculturel de l'élève.

Après l'extraction des séquences, l'on procède à l'insertion des données dans la base, à la classification des extraits par classes et par catégories et à l'identification des erreurs.

La phase de catégorisation est l'une des plus ardues. Pour chaque séquence inscrite dans la base, il faut enregistrer les renseignements relatifs :

- à la forme d'influences (forme directe ou indirecte);
- aux erreurs linguistiques (style, tournure, lexique, syntaxe, influences socioculturelles, etc.) ;
- à tout autre renseignement susceptible d'être utilisé à des fins de description (niveau, registre de langue, verbes introducteurs etc.).

Rappelons que, conformément aux objectifs de la recherche, l'analyse est à la fois didactique et sociolinguistique. Elle appelle à une explicitation des données mais aussi aux erreurs linguistiques contenues dans les textes produits par les élèves. En effet, que l'on interroge la forme ou le fond, l'analyse se fonde sur les réalités de l'environnement sociolinguistique. Ainsi, l'analyse se basera sur les formes d'influences et les erreurs linguistiques des élèves.

⁴⁰ Le logiciel de concordance est un outil de référence qui permet de rechercher un mot dans un corpus et de l'extraire de son environnement textuel. Il est aussi possible d'effectuer des recherches dans plusieurs langues.

En somme, nous pouvons dire que le questionnaire, l'observation de classe et l'entretien constituent les trois principales voies d'accès à l'essentiel des informations empiriques que nous interprétons dans la troisième partie de la thèse. Il y a une triangulation entre ces trois sources de données qui sont allées chercher non seulement l'opinion des enseignants et des élèves en matière de production écrite mais aussi les influences et les erreurs contenues dans la production écrite en PLE. Ces méthodes et techniques, malgré quelques difficultés imprévisibles, ont permis un déroulement concluant des travaux de terrain.

Prenant appui sur la didactique et la sociolinguistique, la deuxième partie du travail fera une analyse de ces disciplines en rapport avec l'écriture, compétence qui nous intéresse dans cette thèse.

Deuxième partie

Didactique et sociolinguistique dans l'étude des langues

Chapitre I. La didactique des langues

Ce sujet, s'inscrit dans la didactique. Dès lors, il s'avère important d'examiner les principaux éléments relatifs à la discipline. Rappelons que la didactique est une discipline transversale. Ainsi, serons-nous amenés à aborder, dans ce travail, des questions liées à l'écriture, ses contenus et démarches ainsi que le domaine de la psychologie cognitive impliqué dans le processus d'écriture, en particulier le modèle de Hayes et Flower.

Plusieurs définitions ont émergé pour cerner le concept de didactique. Dans cette floraison de définitions, nous ne retiendrons que quelques-unes, jugées fondamentales pour ce travail :

B. Schneuwly (2002, p. 237-246) affirme :

La didactique a comme domaine d'application l'ensemble des problèmes relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre en situation scolaire. [...]. En tant que discipline, elle s'occupe des contenus d'enseignement, de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation. La didactique met l'accent sur l'acquisition des savoirs et son plus grand intérêt proviendrait du recentrage sur le contenu, en réaction à une pédagogie générale qui serait vécue comme dilution de l'objet culturel à enseigner.

Selon l'auteur, la didactique concerne principalement la transmission du savoir. Selon A. Sow-Barry (1990, p. 37), la didactique s'occupe des contenus d'enseignement et met l'accent sur « L'acquisition des savoirs et son plus grand intérêt proviendrait du recentrage sur le contenu, en réaction à une pédagogie générale qui serait vécue comme dilution de l'objet culturel à enseigner ».

D'après Y. Reuter (1995, p. 5-26) : « La didactique concerne essentiellement la transmission des connaissances et des capacités. Elle représente en somme, un champ de savoirs et de savoir-faire en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent ».

R. Legendre (1993) estime que les connaissances dont fait allusion Y. Reuter concerne un ensemble de connaissances et d'activités auxquelles on a recours pour concevoir, élaborer, expérimenter, évaluer la logistique pédagogique-planification de l'enseignement.

Donc, nous pouvons dire que l'objet de la didactique est l'enseignement et la médiation de la relation active des élèves avec le savoir systématique. C'est une discipline qui se soucie des processus d'enseignement et d'apprentissage en relation avec les finalités éducatives. (<https://www.bienenseigner.com/didactique-definition-et-fondement-theoriques/>).

Abordant l'importance de la didactique dans la formation de l'enseignant Pimenta & al. (2013, p. 143-162) définissent la didactique comme suit :

A didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las⁴¹.

Au regard de ces différentes définitions, nous pouvons retenir que la didactique est centrée sur ce qui se passe dans la salle de classe. En effet, elle a pour tâche de programmer des interventions qui prennent en compte les acquis de la recherche en ce domaine.

Aujourd'hui, le renouveau du terme « didactique » en science de l'éducation contient une volonté de redonner de l'importance à l'analyse des contenus d'enseignement. Mettant les problèmes d'enseignement/apprentissage à la base de ses préoccupations, la didactique est concernée par la formation initiale et continue des enseignants. (A. Sow-Barry, 1990, p. 37).

La pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée: c'est dans cette dernière acception, la plus large, que la didactique tend à devenir la discipline de référence des pratiques d'enseignements. Rappelons que la didactique est souvent confondue à la pédagogie. Toutefois, les deux disciplines seraient indétachables de l'acte d'enseigner.

Ainsi, pour développer des compétences propres au métier d'enseignant, il faut nécessairement une prise de distance et un questionnement critique des pratiques. En effet, prendre de la distance par rapport aux situations mises en place permet de mieux les appréhender et donc d'individualiser son enseignement. Il s'agit donc, d'adapter sa pédagogie à la didactique des disciplines et aux élèves en question. Cette adaptation pédagogie/didactique est une des conditions nécessaires pour réussir son enseignement.

Pour analyser et construire des situations d'enseignement/apprentissage ou de formation, la didactique a été amenée à développer différents concepts. Ces concepts ne fonctionnent pas tous de la même façon et varient d'une discipline à une autre. Dans cette étude, nous retenons

⁴¹ « La didactique est avant tout la construction de connaissances qui permettent la médiation entre ce qu'il faut enseigner et ce qu'il faut apprendre; entre le savoir structuré dans les disciplines et le savoir enseignable par les circonstances et les moments; entre les formes actuelles de relation avec le savoir et les nouvelles façons possibles de les reconstruire ». (C'est nous qui traduisons).

uniquement deux concepts qui nous semblent pertinents : le triangle didactique et la transposition.

1. Quelques concepts clés de la didactique

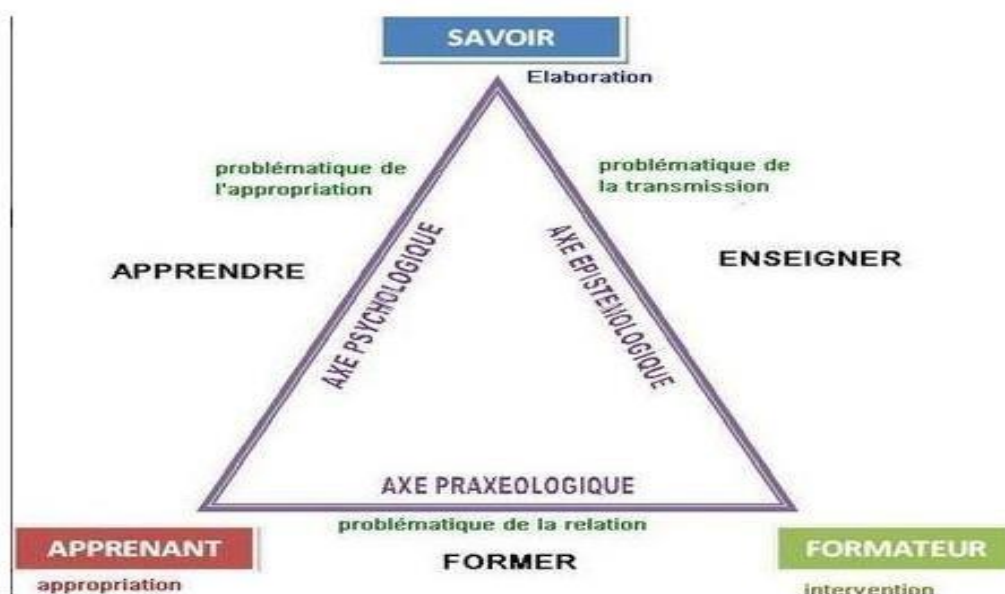
Pour exprimer les différentes dimensions de son objet, la didactique le représente sous la forme d'un triangle qui permet de relier trois pôles: les savoirs, l'enseignant, l'élève.

1.1. Le triangle didactique

J. Houssaye (1988) définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle: l'enseignant, le savoir et l'élève. Le triangle didactique s'inscrit dans une structure systémique appelée système didactique. Ce système détermine trois axes à partir des relations nouées entre les trois pôles:

- Approche épistémologique: axe Savoir / Enseignant,
- Approche psychologique: axe Enseignant / Elève,
- Approche pédagogique: axe Elève / Savoir.

Figure 2: Triangle didactique selon Jean Houssaye



L'objectif du triangle didactique est d'étudier les différentes interactions entre enseignant et élèves relatives à un savoir dans une situation à finalité didactique. L'enjeu d'apprentissage est de passer d'un état initial à un état final vis-à-vis du savoir⁴².

⁴² Pour plus de renseignements, consulter le site : (<https://www.bienenseigner.com/didactique-definition-et-fondement-theoriques/>).

1.1.1. L'axe épistémologique : élaboration didactique

Dans cet axe, la didactique mène une réflexion sur les objets d'enseignement: leur nature cognitive, leur statut épistémologique, la méthodologie de leur construction, leur organisation en curricula, leur histoire institutionnelle. (J. F. Halté, 1992).

L'objectif de cet axe est d'élaborer les savoirs à enseigner. Ici, les didacticiens étudient principalement les objets d'enseignement. Durant cette phase, ils recensent les principaux concepts de la discipline, leurs relations, structurations et hiérarchisations à l'intérieur du domaine considéré. Les concepts produits sur cet axe par les didactiques des disciplines sont: la transposition didactique; les pratiques sociales de référence; la trame conceptuelle; les niveaux de formulation; les champs conceptuels; les niveaux de formulation. (<https://www.profinnovant.com/quest-ce-que-le-triangle-didactique/>).

Dans le cadre du PLE au Sénégal, les savoirs à enseigner ont été revus et corrigés en 2006. Leurs enseignements étaient fondés sur les méthodologies traditionnelles. Aujourd'hui, ces savoirs ont été reconfigurés aussi bien dans le fond que dans la forme en conformité avec l'approche communicative désormais en vigueur.

Du point de vue de la relation au savoir, il y a une dissymétrie, qui est constitutive du système didactique. Toutefois, il ne faut pas penser que l'élève n'entretient aucune relation au savoir avant l'enseignement. Cette relation est simplement, dans l'état initial, peu ou pas adéquate. Sans l'hypothèse de cette dissymétrie, le système didactique n'a pas lieu d'être.

1.1.2. L'axe psychologique : appropriation didactique

L'axe psychologique s'interroge sur les conditions d'appropriation des savoirs dont la dominante est psychologique. Ici, la didactique se questionne sur la construction des savoirs dans l'apprentissage, les préalables qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'ont les élèves, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter. (C. Simard, 1993).

Puisant ses sources de la psychologie génétique piagétienne, ce registre part de l'idée que l'élève fonde lui-même ses connaissances. Il est alimenté par les recherches en psychologie cognitive, portant sur la mémoire, les représentations, la résolution de problèmes et, globalement, sur la manière dont le sujet cognitif traite l'information qu'il reçoit. Cet axe se donne pour perspective l'exploration des conditions de l'apprentissage, et notamment la construction des concepts par l'élève, leur utilisation, leur réinvestissement; les prérequis que supposent les contenus à assimiler; les stratégies particulières d'apprentissage; les structures

cognitives préexistantes (schèmes); les processus mentaux ; les représentations que se font les élèves de ces connaissances et les conflits cognitifs; les obstacles à l'apprentissage. La critique porte ici principalement sur la réduction possible de l'élève à l'état de sujet épistémique.

En didactique du PLE, il convient de retenir que cet axe insiste sur le fait que l'élève n'est pas sans connaissances. Il faut lui garantir un certain nombre de préalables pour booster son potentiel et réveiller son envie d'écrire afin qu'il puisse se sentir mieux à l'aise lorsqu'il se lance dans une telle entreprise.

1.1.3. L'axe praxéologique: interaction didactique

Le dernier axe est centré sur l'enseignant, sur ses choix pédagogiques, mais aussi sur les contraintes à l'intérieur desquelles il exerce ces choix. (F. Ropé, 1990). Dans cette phase, les didacticiens réfléchissent sur les conditions de l'intervention didactique.

Selon P. Duplessis (2007), l'épithète « praxéologique » fait référence au système de tâches complexes et plurielles qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique. Il rajoute que ce sont des tâches composées, articulant théories et techniques qui sont orientées vers l'action et la recherche d'efficacité. Elles comprennent des tâches de conception et d'organisation de dispositifs d'étude d'une part, des tâches d'aide à l'étude, ou de direction d'étude d'autre part.

Ainsi, la réflexion didactique vise ici à pouvoir rendre compte de la manière dont l'enseignant, au travers de ces tâches, peut prendre en charge du mieux possible l'articulation aux deux autres axes. (<https://www.profinnovant.com/quest-ce-que-le-triangle-didactique/>).

L'étude portera alors sur les processus suivants d'après P. Duplessis (op.cit) :

- l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage;
- la construction de cycles et de séquences pédagogiques;
- la définition des objectifs;
- l'organisation de l'évaluation et la mise en œuvre de stratégies adaptées à la classe.

Ici, pour réussir l'enseignement de la langue et particulièrement de l'écriture il convient de travailler sur chacune des problématiques (savoirs-élève-enseignant) de façon autonome. De son côté, Y. Chevallard (1985) estime que tout système didactique doit être considéré comme « ouvert » sur l'environnement.

La relation élève/savoir en didactique présuppose que les élèves ne sont pas des « boîtes vides ». Ils participent à la construction de leur apprentissage sur la base de savoirs antérieurs scolaires et extrascolaires. En relation avec l'écriture, l'élève mobilise tous son savoir antérieur

pour faire une bonne production écrite. Pour y parvenir, il faut lui créer un certain nombre conditions.

En outre, dans la relation enseignant/savoir, l'enseignant intègre les savoirs à enseigner définis par les programmes, les instructions contenues dans les manuels en vue de les restituer méthodologiquement en fonction des objectifs, des contextes, du niveau.

Relativement à l'écriture, l'enseignant en conformité avec le programme scolaire doit guider l'élève dans la construction du savoir écrire. Il doit lui enseigner les différentes étapes de l'écriture à savoir la planification, la rédaction et la révision. Par ailleurs, il revient à l'enseignant de stimuler le pouvoir créatif de l'élève en lui donnant des indications claires et précises sur la finalité de l'écriture (raconter, informer, conseiller, expliquer, etc.).

Enfin, la relation enseignant/élève est le domaine de la relation pédagogique dit « contrat didactique » entre l'enseignant et l'élève, contrat qui inclut les situations d'apprentissage, les lacunes, les habitudes, les attentes, les activités, les mécanismes scolaires, les méthodes d'enseignement, etc. Cette relation nous paraît importante car selon D. Galbaud & C. Leroy-Audouin (2017, p. 59-60.) :

L'attitude empathique et chaleureuse de l'enseignant agit favorablement sur la motivation et les compétences des enfants, aussi bien en lecture, écriture qu'en arithmétique. [...] Le soutien à l'apprentissage proposé par l'enseignant est crucial. Quand il est lié à une explicitation meilleure des buts et des contraintes, il conduit les élèves à analyser et raisonner, et donc à comprendre les différentes étapes nécessaires pour arriver à leurs fins. En comprenant mieux les étapes pour réussir et en étant encouragés et soutenus verbalement, les élèves seraient plus motivés et persévérants.

Toutefois, lorsqu'on parle de « savoirs » en milieu scolaire, il s'agit de ceux qui font l'objet d'apprentissage en classe. Car l'école ne transmet pas intégralement le savoir dit « savant », remarque C. Simard. (1993, p. 59 - 73.); « le savoir enseigné est plutôt issu d'un processus de transposition didactique ».

1.2. La transposition didactique

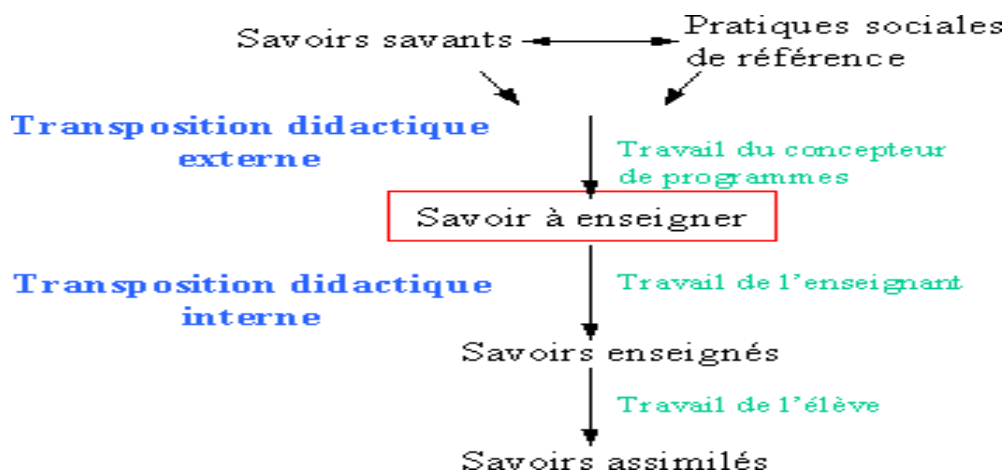
La transposition didactique a fait l'objet de nombreux débats au sein de la famille didactique. Cependant, la paternité du concept revient au sociologue M. Verret (1975). Selon G.P. Almeida (2007) la transposition didactique est :

Um conjunto de ações cuja finalidade é transformar um saber científico em saber ensinável. [...], o saber passa inicialmente por uma desestruturação, separado do contexto que o originou e dividido em partes para posteriormente sofrer uma nova reestruturação e se constituem um novo saber, dotado da subjetividade dos agentes envolvidos⁴³».

Cette définition montre que la transposition didactique n'est rien d'autre une transformation du savoir scientifique en savoir à enseigner. Pour le faire, S.G. Chartrand & C. Simard (1996) disent que la didactique ne doit pas se limiter simplement à puiser dans les champs disciplinaires de la linguistique, de l'analyse du discours et des études littéraires entre autres. C'est dans ce sens qu'elle fait appel aux contenus des sciences « de référence », mais en les adaptant, par la transposition, à ses propres objectifs, ou aux pratiques socioculturelles de la communauté.

Donc, la transposition didactique consiste-t-elle pour l'enseignant à construire ses leçons à partir des savoirs savants: grâce à sa formation didactique, il considère les orientations fournies par les instructions et programmes, savoir à enseigner, pour les adapter à sa classe, en tenant en compte du niveau des élèves, des conditions de travail mais aussi les objectifs poursuivis. Concrètement, il s'agit d'extraire un élément de savoir de son contexte initial, social et culturel pour le recontextualiser dans le contexte singulier de la classe comme le démontre la figure ci-après.

Figure 3: Les différents degrés de la Transposition didactique.



⁴³ « Un ensemble d'actions dont le but est de transformer un savoir scientifique en savoir pédagogique. [...], le savoir passe d'abord par une déstructuration, séparée du contexte qui l'a engendré et divisé en parties pour subir ensuite une nouvelle restructuration et se constituer un nouveau savoir, doté de la subjectivité des acteurs concernés ». (C'est nous qui traduisons).

Du point de vue de l'enseignement, les savoirs de l'enseignant reflètent plus ou moins son état de connaissances selon son niveau de formation car il n'est pas un individu isolé. (J. P. Astolfi & M. Develay, 1989).

Il convient, dans cette sous-section, de chercher à mieux connaître les transpositions didactiques, savoirs à enseigner, qui sont retenues par les enseignants dans le cadre de la production écrite en PLE. Le choix de ces transpositions par les enseignants, conjuguées à celui qui découle des programmes d'études, constituent une information essentielle sur leurs conceptions et leurs pratiques de la production écrite.

1.3. Les savoirs à enseigner

Ce sont des savoirs définis par les institutions spécialisées qui conçoivent les programmes et déterminent les objets d'enseignement. Parmi les savoirs à enseigner, l'enseignant choisit ceux pour lesquels il est plus compétent même si par ailleurs, il est censé tout connaître en tant que modèle face à ses élèves.

Dans le cadre de l'enseignement du PLE, la prise en compte du pôle élève et de ses relations avec le pôle enseignant, donc de la relation d'enseignement, s'est beaucoup enrichie par la recherche en psychologie cognitive. Cette dernière a mis en lumière la nécessité de développer chez les élèves différents types de connaissances dont celles qui permettent le transfert des connaissances acquises à des situations nouvelles. C'est de ces préoccupations qu'est issu le courant de l'enseignement dit « stratégique ».

Est considéré comme enseignant « stratégique », celui qui place l'élève et ses stratégies d'apprentissage au centre de ses démarches didactico-pédagogiques. Il formalise de façon systématique les stratégies d'apprentissage par lesquelles la connaissance s'acquiert. C'est en cela qu'il se distingue pour l'essentiel des approches pédagogiques traditionnelles. Selon G. Goupil & G. Lusignan (1993, p. 90), le modèle d'enseignement stratégique, créé par B.F. Jones & al. (1987) se définit comme suit:

L'enseignement stratégique, dans son sens le plus large, fait référence à la capacité de l'enseignant d'établir des buts délimités, de recourir à son répertoire de stratégies pour l'atteinte de ces buts, de prévoir les problèmes, de gérer le processus de planification et d'enseignement, de revoir sa planification et ses stratégies en cas de problèmes et d'évaluer le processus de planification et d'enseignement à la fin de l'activité.

Ainsi, outre les contenus, l'enseignement stratégique s'intéresse aux règles, aux procédures, aux conditions et stratégies d'apprentissages. Il veut rendre les élèves plus autonomes face au processus d'apprentissage en leur faisant prendre conscience des mécanismes par lesquels ils acquièrent les trois types connaissances à savoir les connaissances déclaratives; procédurales et conditionnelles.

1.3.1. Les connaissances déclaratives

Elles correspondent au savoir théorique. Selon M. Nadeau (1995), il s'agit souvent de ce qu'on peut apprendre par cœur. Une grande partie de ce qu'on enseigne en portugais relève du type déclaratif. En PLE, ces connaissances recouvrent un vaste ensemble de savoirs portant sur l'orthographe des mots, la conjugaison surtout des verbes irréguliers, les règles grammaticales, etc. Ces connaissances et leur organisation jouent un rôle très important dans la production écrite. Elles doivent faire l'objet d'un apprentissage « autonome ». Il faut souligner que ces connaissances déclaratives continuent toujours à être privilégiées dans les classes de PLE au Sénégal, malgré l'entrée en vigueur de l'approche communicative.

1.3.2. Les connaissances procédurales

Elles concernent les procédures. Dans la classe de PLE, il s'agit de savoir comment faire, comment procéder. Ces connaissances ont la propriété de s'automatiser. Elles renvoient à des savoir-faire de niveaux différents qui vont de la mise en œuvre jusqu'à l'utilisation des procédures de révision.

J. Tardif (1992) pense que la connaissance procédurale relative à l'écriture a un caractère permanent et devrait être explicitée à l'élève dès ses premières démarches d'écriture à l'école. Les interventions pédagogiques les plus importantes dans l'apprentissage consistent donc à rendre la séquence d'actions explicite et disponible dans le champ perceptif de l'élève. Lorsque l'enseignant établit la séquence d'action (*descrever um local*⁴⁴, *pedir e dar informações a um passageiro*⁴⁵, *comprar numa loja*⁴⁶, etc.), l'objectif à poursuivre est de placer l'élève dans différents contextes pour qu'il puisse relier graduellement chacune des actions de cette connaissance procédurale. Ceci est l'idéal même de l'approche communicative.

Ainsi, l'enseignant stratégique va placer l'élève dans un contexte de pratique guidée ou ce dernier met en œuvre les connaissances procédurales de façon graduelle.

⁴⁴ Décrire un lieu. (C'est nous qui traduisons).

⁴⁵ Demander et donner des informações à un passant. (C'est nous qui traduisons).

⁴⁶ Acheter dans une boutique. (C'est nous qui traduisons).

Rappelons que le modèle de connaissance procédurale que constitue le processus d'écriture, présenté par J. Tardif (1992) et celui de J.R. Hayes & L. Flower (1980) sont sensiblement les mêmes à la différence que les étapes sont découpées différemment.

1.3.3. Les connaissances conditionnelles

Elles font référence aux connaissances requises pour savoir quand avoir recours aux autres connaissances. Il s'agit de connaître les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout de savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle. Ce sont ces connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert. (J. Tardif, 1992; J. D. Moffet, 1993). Leur présence est fort importante en écriture. Comme le souligne J. D. Moffet (1993), écrire exige la nécessaire utilisation et l'orchestration des trois types de connaissances.

Il importe de signaler qu'au-delà de ces trois types de connaissances, il existe une dimension de l'écriture que certains semblent ignorer dans leur modèle mais dont d'autres comme J.R. Hayes (1994) ont su montrer toute l'importance : la dimension affective.

1.3.4. Les comportements affectifs: attitudes, motivation

Les composantes du domaine affectif sont les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions dont l'anxiété et les sentiments, le développement social, la motivation, et finalement l'attribution. (L. Lafortune & L. St-Pierre, 1996).

Dans cette étude, un accent particulier sera mis sur les attitudes, les caractéristiques du scripteur et la motivation en tant que nouvelle composante du modèle d'écriture de J.R. Hayes (1995). Ces deux éléments fondamentaux prennent part à la réalisation de l'acte d'écrire.

R.C. Gardner (1985, p. 129) définit le concept d'attitude comme :

Une réaction évaluative à une série d'items portant sur un objet attitudinal, basée sur les croyances de l'individu à propos de cet objet. Cette réaction évaluative implique l'expression d'un sentiment favorable ou défavorable, en accord ou en désaccord, ou le jugement du bon et de l'inacceptable.

Nous comprenons à partir de cette définition que l'attitude de l'élève constitue un facteur important dans son processus d'apprentissage car elle détermine non seulement son point de vue face à la langue qu'il apprend mais aussi son degré d'implication dans les différentes activités d'apprentissages de ladite langue. En effet, pour être un bon scripteur, l'élève doit

fournir un effort personnel en s'engageant dans l'accomplissement des tâches de production écrite. C'est une attitude positive qu'il devrait adopter face aux différentes activités d'apprentissages.

De leur côté, L. Lafortune & L. St-Pierre (1996) estiment que la motivation est un ensemble de désirs et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin.

En milieu scolaire, elle est définie comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'a un élève de lui-même face à son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement d'une activité en vue d'atteindre un but. (R. Viau, 1994). Autrement dit, la motivation amène l'élève à consentir l'effort et l'énergie nécessaires pour produire un texte cohérent. Il s'agit selon Bzuneck & Boruchovitch (2009) d'un phénomène personnel qui :« [...] *decorre de um processo de desequilíbrio, no interior do organismo, onde a solução a esse desequilíbrio significa a ação do sujeito em busca do objetivo*⁴⁷ ».

Enfin, R. Brien (1994) estime que la motivation est fonction de l'importance que l'élève accorde au but final, de l'attitude ou de l'intérêt qu'il a vis-à-vis de la tâche d'apprentissage à accomplir.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que l'acte d'écriture engage un nombre pluriel de facteurs quel que soit le type de texte à produire. Savoir écrire fait appel à la motivation, facteur clé de la production écrite : c'est tout au moins ce que nous rappelle avec force le nouveau modèle de Hayes.

Dans ce nouveau modèle, une place de choix est accordée à la motivation, qui se trouve inter-reliée avec les processus cognitifs de façon assez complexe. Son importance dans la production écrite a été notée par Hayes & al. (1990) dans une recherche visant à évaluer un programme informatisé destiné à améliorer le style en écriture. Selon le groupe DIEPE⁴⁸, la compétence d'un scripteur peut être définie comme l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite, qui sont censés intervenir à des moments différents du processus de production.

⁴⁷ «[...] découle d'un processus de déséquilibre, à l'intérieur de l'organisme, où la solution à ce déséquilibre signifie l'action du sujet à la recherche de l'objectif ». (C'est nous qui traduisons).

⁴⁸ Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit.

Il importe pour nous de connaître les différentes opérations effectuées par le scripteur lorsqu'il rédige et la dynamique qui régit ces mêmes opérations dans leur ensemble. Ainsi, pour écrire, tout scripteur doit avoir stocké en mémoire des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur le sujet du texte à rédiger, sur sa structure, et sur l'ensemble des règles de la langue d'écriture. Cette dimension, permettra au chercheur que nous sommes de mieux comprendre le choix des mots, des tournures utilisées entre autres afin de mieux analyser les productions écrites des élèves.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons dire que la didactique est une discipline transversale. La vastitude de la discipline ainsi que sa complexité fait qu'elle ne saurait être traitée de façon globale dans un seul travail scientifique. Cette recherche se limitera uniquement sur un seul aspect de la didactique, l'écriture.

2. L'écriture, une activité complexe

Considérée comme un thème mineur selon B. De Miniac, l'écriture a longtemps été traitée de façon marginale. Il a fallu attendre les travaux menés en psychologie pour réaliser qu' : « écrire n'est plus appréhendé uniquement de façon normative ou comme une habileté innée ou spontanée, une sorte de don qui serait le fait du hasard de la fatalité, mais plutôt comme un acte complexe impliquant plusieurs composantes et qui peut s'enseigner ». (J. D. Moffet, 1993, p. 34-36.).

Souvent l'activité d'écriture est appelée en classe, « production de texte », « expression écrite » ou « production écrite », la recherche retiendra le dernier terme car nous nous intéresserons à l'aspect écriture dans sa forme de production. Beaucoup d'études ont essayé de définir la nature de l'écriture, pour savoir comment cette habileté s'acquiert, comment l'enseigner et la développer.

2.1. L'acte d'écriture

Parmi les nombreuses définitions de l'écriture, nous retiendrons celle de C. Joubaire (2018, p. 26) qui nous semble beaucoup plus complète.

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire un sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...], dans un espace socio-institutionnel donné.

Selon l'auteure écrire n'est pas considéré comme un geste technique, atemporel et neutre, mais plutôt comme une activité inscrite dans une société particulière, à un moment précis de l'histoire.

L'acte d'écriture doit être appréhendé à la fois sous l'angle psychologique, cognitif et social. Donc, pour analyser de manière pertinente cette activité complexe dans le cadre de la didactique, la convocation de ces différentes disciplines apparaît comme une nécessité. Chacune de ces disciplines éclaire tour à tour certaines dimensions particulières de l'objet « écriture », d'où la nécessité de toutes les prendre en compte pour disposer d'une vision beaucoup plus complète. (C. Joubaire, 2018, p. 26).

L'étude retiendra quelques repères sur les différents aspects mis en lumière par les champs de recherche ayant pris l'écriture et particulièrement l'écriture à l'école comme objet d'étude.

2.1.1. L'écriture comme activité cognitive

D'après D. Alamargot & L. Chanquoy (2002), les spécialistes en psychologie cognitive définissent la production écrite comme : « une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux ».

Quant à J. A. B. Carvalho (2012, p.14), il souligne que :

Desde a década de setenta do século XX que a investigação desenvolvida no domínio das ciências cognitivas tem assumido, entre os seus objetos de estudo, os processos mentais que um sujeito ativa e desenvolve no decurso do ato de escrita, procurando descrevê-los através de modelos, construções teóricas que visam representar a atividade cognitiva pela identificação das diferentes tarefas implementadas e a explicação do modo como se interrelacionam⁴⁹.

Selon l'auteur, plusieurs modélisations de la production écrite ont été proposées par des psychologues américains tels que J.-R. Hayes & L. Flower dans les années 1980. Pour avoir des résultats probants, ces chercheurs ont choisi comme corpus des textes courts (mémoires

⁴⁹ « Depuis les années 70 du XXe siècle, la recherche dans le domaine des sciences cognitives a repris, parmi ses objets d'étude, les processus mentaux qu'un sujet actif développe au cours de l'acte d'écriture, en cherchant à les décrire à travers des modèles, constructions théoriques visant à représenter l'activité cognitive par l'identification des différentes tâches mises en œuvre et l'explication de la façon dont elles se relient ». (C'est nous qui traduisons).

universitaires, rapports, textes juridiques, articles de journaux et textes procéduraux⁵⁰), produits par des étudiants ou des rédacteurs professionnels.

Les corpus étudiés en psychologie de la production sont donc constitués de textes ordinaires. L'objectif visé était de fournir des analyses susceptibles d'apporter une amélioration de la production des scripteurs. Ils ont procédé à la description de l'écriture en processus. Le degré d'aisance, dans la manipulation de ces processus et dans leur interaction, a permis à la psychologie cognitive d'étudier et de catégoriser les productions écrites de scripteurs très divers, tant au plan du niveau d'expertise (distinction novice/expert) qu'au plan de la difficulté du texte à produire (textes techniques/écrits créatifs).

L'observation de ces différents textes et scripteurs a donc permis à J.-R. Hayes & L. Flower (1980) de distinguer trois sous-processus dans le processus d'écriture à savoir la planification, la textualisation, aussi appelé « rédaction » et la révision.

Soulignons que ces travaux pionniers de Hayes et Flower permettront à d'autres comme Bereiter & Scardamalia (1987) de proposer d'autres stratégies d'écriture comme le *knowledgetelling*⁵¹ et le Self Regulated Strategy Development (SRSD) proposée par Harris et Graham vers les années 1990.

2.1.2. L'écriture comme production langagière

Selon P. Zesiger (1995) : « la prise en compte de l'écriture par les linguistes à partir du XIXe siècle ne se fait que de manière marginale ». Cette prise de position tardive des linguistes puise son fondement dans le cours de Linguistique générale de Saussure, par ailleurs, « père fondateur » de la linguistique moderne.

Selon F. Saussure (1916) repris par P. Zesiger (1995) : « Langue et écriture sont de systèmes de signes distincts : l'unique raison du second est de représenter le premier; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet objet ». (1916, ed. 1972, p. 45).

Bon nombre de linguistes se sont inspirés de cette position saussurienne pour qui l'écriture n'est encore qu'un système de signes seconds, une sorte de « vêtement » de la langue orale, et finalement, un objet relevant plutôt de l'anthropologie.

⁵⁰ Sur les textes procéduraux, voir notamment, F. Ganier, « La révision de textes procéduraux », *Langages*, n°164, 2006, dir. S. Pétilon et F. Ganier, p.71-85.

⁵¹ Ce modèle distingue plusieurs étapes dans la mise en place de stratégies de production d'écrit. Pour ces auteurs, les enfants utilisent initialement une stratégie centrée sur la génération et la transcription du contenu du texte (*knowledgetelling*), sans véritable planification en fonction d'un projet de communication, ni préoccupation de révision hormis quelques corrections orthographiques.

En revanche, pour la linguistique de l'écrit, au contraire, l'oral et l'écrit sont à mettre d'emblée sur le même plan. (J. P. Jaffré, 2004). Il a fallu attendre 2001 pour trouver un chapitre sur l'écriture dans le *Handbook of linguistics* de P.T. Daniels (2001), ce qui témoigne d'ailleurs ce long désaccord épistémologique au sein de la famille linguistique.

Dans le cadre de la didactique du portugais, les spécialistes en la matière (José António Brandão Carvalho; Antunes Irandê; Muñoz Carmen, etc.) s'accordent pour dire que l'écriture doit être considérée au même titre que l'oral dans toute séquence pédagogique. Toutefois, ils estiment que l'accent devrait être mis sur la dimension langagière de l'écriture qui mobilise d'autres outils d'analyse. On retrouve dans les recherches récentes en sciences du langage sur les travaux d'écriture effectués dans le cadre scolaire, le souci de décrire et d'analyser le travail qui mène à la production écrite finale des élèves. Ces recherches s'appuient sur l'étude des brouillons d'élèves, et plus généralement des écrits intermédiaires.

Les recherches en linguistique mettent en valeur l'importance du travail d'écriture, le processus qui va aboutir à la production d'un texte, mais qui est en lui-même, non pas une mise en forme de la pensée, mais le lieu même de l'élaboration de la pensée.

2.1.3. L'écriture comme pratique sociale

L'écriture est généralement considérée comme une pratique socialement inscrite dans une société donnée et à une période bien déterminée. À ce propos, J. A. B. Carvalho (2012, p. 6) écrit :

Escrever é também uma prática social, qualquer ato de escrita constitui algo socialmente contextualizado e condicionado por fatores externos ao indivíduo [...]. A noção de contexto terá assim de assumir um lugar central na abordagem da escrita, sendo particularmente valorizada no quadro das correntes que valorizam a dimensão social inerente à comunicação⁵².

L'écriture telle qu'elle se pratique à l'école peut ainsi être étudiée dans une perspective sociologique, qui interroge la place même de l'écriture au sein du système scolaire. Contrairement aux savoirs oraux, l'accumulation des connaissances sous la forme écrite s'accompagne nécessairement d'un système scolaire pour transmettre le « capital culturel ». (C. Joubaire, 2018). Les savoirs enseignés à l'école ont donc subi une codification par l'écriture, et

⁵² « Écrire est aussi une pratique sociale, tout acte d'écriture constitue quelque chose de socialement contextualisé et conditionné par des facteurs externes à l'individu [...]. La notion de contexte devra ainsi prendre une place centrale dans l'approche de l'écriture, étant particulièrement valorisée dans le cadre des courants qui valorisent la dimension sociale inhérente à la communication ». (C'est nous qui traduisons).

ont été « objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner ». (B. Lahire, 2008).

Cette opération est difficile, car elle nécessite de comprendre que l'écriture introduit une mise à distance de l'expérience, un retour réflexif sur celle-ci par le langage et donc un rapport réflexif au langage lui-même. C'est ce rapport très particulier instauré entre l'école et le langage que B. Lahire (2008) nomme le « rapport scriptural/scolaire au langage ».

Ainsi, la mise en évidence de cette « forme scripturale/scolaire » éclaire l'opposition avec ce que les sociologues nomment des « formes orales caractérisées par un rapport oral/ pratique du monde ». C'est cette opposition du rapport au langage qui contribue à éclairer les difficultés scolaires rencontrées par les élèves. Ainsi, la notion « rapport à l'écriture » sera reprise en didactique dans les années 1990.

Selon C. Barré-De-Miniac (2017), l'écriture en plus des règles linguistiques s'approprie d'un outil collectif avec lequel chacun de nous entretient des rapports intimes et complexes. Les différentes facettes du rapport à l'écriture sont examinées : depuis ses dimensions les plus individuelles et singulières, jusqu'aux dimensions les plus collectives, liées à l'appartenance de chacun à des groupes sociaux et culturels.

Aujourd'hui, nombre de sciences sociales sont convoquées pour éclairer chacune de ces dimensions. La réflexion est prolongée par des propositions de démarches didactiques et de formation des enseignants. Pour réussir sa tâche, l'enseignant doit, dans sa pratique tenir en compte les aspects de la situation de communication.

À ce propos, S. Moirand (1979) explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances. Il poursuit un objectif bien précis (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc.). Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui. Par conséquent, selon elle, un rédacteur doit se poser plusieurs questions avant de produire un texte: À propos de quoi ? Quel est le « je » qui parle ? Qui est le « tu-vous » à qui « je » écris ? .Où ? Quand ? Pourquoi « je » écris ?

Autrement dit, il s'agit de s'interroger sur certains éléments de la situation de communication pour avoir des informations qui seront essentielles à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ?, à qui mon texte est-il destiné ?, quel type de texte dois-je produire ?, quelles connaissances je possède sur le sujet ?, de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?).

Pour le linguiste russo-américain, R. Jakobson (1963) pour qu'il y ait communication, il faut impérativement six éléments ou facteurs de communication à savoir :

- contexte: (le contexte, c'est-à-dire les autres signes verbaux du même message, et le monde dans lequel prend place le message) ;
- destinataire ou scripteur : (un émetteur, un énonciateur) ;
- destinataire ou récepteur : (un récepteur, un énonciataire) ;
- contact ou message : (entre destinataire et destinataire) ;
- code commun ou langue ;
- message ou le texte écrit.

Chaque élément ou facteur de communication joue une fonction particulière dans la situation de communication. R. Jakobson (1963) mentionne que les trois premiers facteurs dans une situation de communication orale ou écrite restent le contexte, le destinataire et le destinataire.

Si aujourd'hui, l'écriture est considérée comme un des piliers fondamentaux dans l'enseignement/apprentissage des langues, il convient de souligner que le chemin parcouru n'a pas été facile et a connu des traitements différents à travers les différentes approches pédagogiques qui se sont succédé au fil du temps.

2.2. Le statut de l'écriture à travers les approches pédagogiques

L'écriture en milieu scolaire a connu divers mouvements à travers les différentes méthodologies pédagogiques. Le chemin a été long et plein de difficultés car l'histoire des méthodologies d'enseignement a montré qu'elles n'accordent pas toutes le même crédit à l'écrit.

Cette section analysera tour à tour le statut de l'écrit à travers les différentes méthodologies. Concrètement, il s'agira de faire une analyse comparative du rôle des acteurs (élève et de l'enseignant) par rapport à l'écriture dans ces différentes méthodologies. Il importe de rappeler ici qu'il existe plusieurs méthodes pédagogiques, mais dans le cadre de cette étude nous en retiendrons que quelques-unes.

2.2.1. La Méthodologie traditionnelle (MT)

Egalement appelée méthodologie grammaire-traduction, la méthodologie traditionnelle est considérée comme la plus vieille des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. Elle est née à la fin du XVI^{ème} siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des

langues dites « mortes » tels le grec, le latin, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'élève applique les règles de grammaire qui lui ont été enseigné de manière explicite dans sa langue maternelle. Dans cette méthodologie, la langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ». Ces exercices ne créent « aucune situation où l'élève est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. » : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes C. Puren (1988).

– **Rôles de l'élève**

Dans la méthodologie traditionnelle, les tâches de l'élève se résument comme suit:

- il est passif et soumis à son enseignant;
- il ne prend pas d'initiative personnelle;
- il manque de créativité;
- il consomme tout ce que l'enseignant lui donne;
- il n'a pas droit à l'erreur.

– **Rôles de l'enseignant**

Avec la méthodologie traditionnelle, les rôles de l'enseignant sont les suivants:

- il est détenteur du savoir;
- il pose les questions et corrige les réponses des élèves;
- il est le garant du respect des règles de grammaire, de prononciation;
- il incarne l'autorité dans la classe;
- il fait respecter les normes de la langue.

– **Statut de l'écrit**

Certes, l'écrit occupait une place importante, cependant, il était essentiellement basé sur:

- la recherche d'un texte soigneusement produit en langue étrangère;
- la recherche de texte à effet littéraire;
- le réemploi des règles de grammaire étudiées;
- les dictées et explication de sens.

Dans la méthodologie traditionnelle, A. Rodríguez Seara (2001, p. 5) affirme :

L'enseignant était l'élément central car c'était lui qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité. Il choisissait les textes et préparait les exercices,

posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique de l'enseignant vers les élèves.

Dans cette méthodologie, l'erreur n'est pas admise. L'enseignant est tenu de corriger les erreurs de façon systématique comme s'il s'agissait d'une agression de la langue normée. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'élève devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. (A. Rodríguez Seara, 2001).

Cette méthodologie a été considérée inefficace puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui rejetait toute créativité de la part de l'élève. Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIX^{ème} siècle avec la méthode naturelle.

À partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves comme la méthodologie directe.

2.2.2. La Méthodologie directe (MD)

La méthodologie directe est née vers les années 1900 en opposition à l'exercice indirecte qu'est la « traduction ». Considérée selon C. Puren (1988) comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE » du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'élève, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des élèves à l'aide d'une progression allant du simple au complexe. Selon J. Samira & L. Procailo (2009), la méthodologie directe accorde à l'élève de l'attention. Elles ajoutent que:

No Método Direto, apesar do professor direcionar as atividades, o aluno tem um papel mais ativo na própria aprendizagem do que no Método Tradicional. Professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta⁵³».

⁵³ « Dans la méthode directe, bien que l'enseignant dirige les activités, l'élève joue un rôle plus actif dans l'apprentissage lui-même que dans la méthode traditionnelle. Les enseignants et les élèves sont des partenaires dans l'interaction et les enseignants aident les apprenants à s'autoréguler, présentant généralement le mauvais choix de l'élève et le bon sous forme de question ». (C'est nous qui traduisons).

La méthodologie directe s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Mais dans cet objectif, l'accent est particulièrement mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation. Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler.

Ainsi, dans la méthodologie directe l'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée « comme un système autonome de communication » mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'élève sait employer oralement (dictée...). Cette conception de l'écrit est nommée « passage à l'écrit » ou « oral scripturé ». (C. Germain, 1993).

– **Rôles de l'élève**

Il représente un acteur essentiel et participe activement dans la construction de ses apprentissages. Son rôle se résume comme suit:

- il est actif et motivé;
- il fournit un effort personnel pour comprendre;
- il participe activement dans la dramatisation des saynètes;
- il réalise une lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels;
- il réemploie les formes linguistiques étudiées.

– **Rôles de l'enseignant**

L'enseignant de la méthodologie directe joue entre autres les rôles ci-dessous:

- il s'exprime uniquement en langue étrangère;
- il utilise des images et des objets pour expliquer;
- il fait recours à la mimique;
- il fournit beaucoup d'efforts oraux;
- il dirige la lecture expliquée et pose des questions.

– **Statut de l'écriture**

Dans la méthodologie directe, une place de choix est accordée à l'oral.

- l'écrit vient en second plan;
- il est considéré comme un moyen de fixation;
- il était basé sur la dictée;
- la réécriture de récits déjà lus en classe;
- les exercices de composition libre.

On peut retenir que, contrairement à la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe a fait appel à la pédagogie générale en tenant compte de la motivation de l'élève, de ses méthodes, ses intérêts, ses besoins et ses capacités en faisant progresser les contenus du simple au complexe. C'est pourquoi C. Puren (1988) estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe se situe au niveau de la pédagogie générale de référence ce qui suppose une grande nouveauté dans l'enseignement scolaire.

Toutefois, la méthodologie directe disparaîtra au profit d'autres méthodes. Son entrée en déclin fut provoquée selon R. Galisson (1980) par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Parmi les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des enseignants une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

2.2.3. La Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (MSGAV)

Elaborée au début des années 1950 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par P. Guberina (1965), la méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours. Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage ». (C. Cornaire, 1998).

En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'élève est amené à accéder de manière globale à une situation de communication. Aussi, dans la méthodologie SGAV, l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après une soixantaine de minutes de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux élèves de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire ». (C. Cornaire & P.M. Raymond, 1999). L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure dans sa forme de production écrite.

La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (MSGAV) comme celle audio-orale, s'intéresse toujours à l'oral tout en considérant que génétiquement parlant la langue est d'abord orale avant d'être écrite. Toutefois, elle se démarque de la méthode audio-orale par le fait qu'elle accorde à la communication un intérêt particulier.

– Rôles de l'élève

Dans cette méthodologie, les activités de l'élève se résument comme suit:

- il n'est pas trop actif;
- il ne prend pas d'initiative;
- il fait un apprentissage mécanique au moyen d'exercices répétitifs;
- il écoute, imite et répète les phrases qu'il a entendues.

– Rôles de l'enseignant

Avec la MSGAV, l'enseignant aura une posture différente:

- il n'est plus considéré comme le modèle;
- il encourage les élèves à s'exprimer oralement;
- il insiste sur l'usage des supports audio et visuel dans ses cours;
- il fait répéter les élèves les structures déjà étudiées.

– Statut de l'écrit

L'écrit n'est pas trop pris en compte dans la MSGAV. Son statut se résume comme suit:

- il est relégué au second plan;
- il est vu comme un dérivé de l'oral;
- il est enseigné par la dictée;
- il est enseigné dans un temps trop court.

Retenons que l'objectif de la méthodologie SGAV est de procurer à l'élève une langue de communication fondamentale. Elle a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de la langue étrangère.

Le succès de la MSGAV est dû en grande partie au faible investissement qu'elle requière de ceux qui la pratique. Cependant, elle est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

2.2.4. L'approche communicative

L'approche communicative en abrégé (AC) s'est développée au début des années 1970 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV. Elle est appelée approche communicative car on ne la considère pas comme une méthode solide ou rigide. Les tenants de cette approche utilisent des principes théoriques qu'ils

empruntent à différentes disciplines: la sociolinguistique (Labov, Hymes, Berntein); la psycholinguistique (Bronckart, Gaonac'h); l'ethnographie de la communication (Gumperg, Goffman); la sémantique (Halliday, Fillmore); la pragmatique (Austin, Grice, Searle); l'analyse du discours (S. Moirand).

Selon E. Berard (1991), l'approche communicative rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' « il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens ». Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur.

L'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication, tout comme le concevaient les méthodologies audio-orales et SGAV, mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

Dans cette perspective, savoir communiquer d'après C. Germain (1993) signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.).

En outre, dans cette méthodologie la notion de besoin est mise en valeur c'est-à-dire que « les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants... » (C. Cornaire & P.M. Raymond, 1999). Ainsi, c'est selon les besoins langagiers des élèves que les quatre habiletés langagières sont développées et ceci en favorisant les interactions entre-elles. Dans l'approche communicative, l'écrit trouvera le statut qui lui a toujours été refusée dans les méthodologies précédentes.

– Rôles de l'élève

Dans l'approche communicative, le rôle de l'élève devient plus intéressant car:

- il participe activement aux activités de la classe;
- il est impliqué avec l'enseignant dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication;
- il devient beaucoup plus libre;
- il construit lui-même avec l'aide de l'enseignant ses besoins langagiers.

– Rôles de l'enseignant

Il verra son rôle beaucoup plus réduit et coopératif. Dans l'approche communicative, l'enseignant a plus ou moins un rôle simple.

- il est souvent en retrait mais toujours à l'écoute des élèves;

- il aide l'élève à trouver par lui-même les réponses aux questions;
- il innove les contenus de son enseignement;
- il accorde le même crédit aussi bien à l'oral qu'à l'écrit;
- il prend en compte les besoins et intérêts des élèves.

– **Statut de l'écrit**

L'écrit a retrouvé son équilibre avec l'oral grâce à l'approche communicative. Son statut se définit comme suit:

- il n'est plus relégué au second plan;
- il est présent aussi bien dans la compréhension que dans l'expression;
- il se diversifie et s'adapte aux modèles textuels (informatif, explicatif, narratif, injonctif, etc.);
- il se réalise par jet et s'appuie sur des situations de communications.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les béhavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est pourquoi, S.A.M. Cestaro (2019) disait:

A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação [...] Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (estatuto, escala social do interlocutor etc.⁵⁴.

Donc, avec l'AC, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'élève et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi un conseiller. Il doit recourir à des documents authentiques, c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère. (A. Rodríguez Seara, 2001).

⁵⁴ « L'approche communicative centralise l'enseignement de la langue étrangère dans la communication. Il s'agit d'enseigner à l'élève à communiquer dans une langue étrangère et d'acquérir une compétence de communication [...] Savoir communiquer signifie être capable de produire des énoncés linguistiques selon l'intention de la communication (demander la permission, par exemple) et selon la situation de communication (statut, échelle sociale de l'interlocuteur, etc. ». (C'est nous qui traduisons).

Aujourd'hui, face aux exigences de l'approche communicative, une analyse approfondie de celle-ci s'impose surtout dans les pays africains car selon C. J. Brumfit (1987) : « Même s'il est question d'approche communicative depuis de nombreuses années, on connaît très peu de choses sur la façon dont elle est effectivement implantée dans les classes de L2 ».

En effet, pour bon nombre de chercheurs, il est difficile d'apprendre à communiquer tout en apprenant la langue. L'échec de l'approche communicative est provoqué par les motivations qui ne riment forcément pas avec la communication, par ailleurs épine dorsale de l'approche. Enfin, nous terminons par rappeler que l'approche communicative est trop exigeante vis-à-vis de l'enseignant. Ce dernier, en plus de maîtriser la langue étrangère, est obligé de maîtriser la communication dans tous ses aspects culturels et psycho-sociologiques. (Bérard, 1991. p. 109). Malheureusement, au Sénégal, peu d'enseignants de PLE ont la chance de maîtriser le portugais dans ses aspects culturels et psycho-sociologiques.

Au-delà de ces constats, il existe aujourd'hui peu de données concernant les observations de classe susceptibles de mieux appréhender l'approche communicative dans sa dimension pratique. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à (Germain 1990; Allwright et Bailey 1991), qu'il existe là tout un domaine de recherches empiriques pratiquement vierge, qu'il serait nécessaire d'entreprendre sans tarder. À cela, qu'il convient d'ajouter le fait qu'on ne dispose pas jusqu'ici d'étude d'envergure reconnue et fiable, permettant de mesurer le véritable impact de l'approche communicative : quels sont les effets de l'approche quant à l'apprentissage de la langue, de la culture et de la communication?

Comme nous l'avons démontré dans les premières lignes de cette sous-section, l'approche communicative, contrairement aux autres méthodologies, n'est pas le produit d'un seul auteur, mais plutôt la combinaison de plusieurs autres courants disciplinaires. À l'état actuel, il paraît peu probable que l'approche communicative en reste là où elle se trouve aujourd'hui.

Au regard de ces constats, il apparaît judicieux de s'interroger sur les nouvelles tendances qui se profilent à l'horizon. Parmi ces tendances, nous remarquons le concept de « tâche » (task) qui commence à prendre de plus en plus de place dans les écrits des chercheurs et didacticiens de la L2. Sans proposer une réponse abrupte, tout porte à croire que l'on serait en train de passer graduellement d'un programme fonctionnel à un programme centré sur des tâches communicatives?

Aujourd'hui, dans le cadre d'une didactique des L2, trois grandes orientations, toutes centrées sur la «tâche», paraissent se dessiner (Long et Crookes 1992) :

—le syllabus axé sur la procédure : dans cette procédure, le mouvement paraît venir, cette fois, du pôle pédagogique du domaine plutôt que de son pôle proprement linguistique. Dans le cadre

de ce projet d'enseignement, l'accent est mis sur la signification et sur l'accomplissement de la tâche plutôt que sur la langue. Aucun élément langagier n'est prédéterminé et seules les erreurs sur le contenu sont corrigées, ce qui apparente ce mouvement à l'approche naturelle de Krashen et Terrel (1983). Chaque leçon est construite à partir d'un problème ou d'une tâche.

—le syllabus axé sur le processus : les adeptes de ce courant estiment que le contenu de l'apprentissage ne doit en aucun cas être prédéterminé. Il doit être l'objet de négociations en salle de classe car tout apprentissage est le produit d'une négociation, d'un compromis. Pour eux, un syllabus ne peut être établi qu'après un cours ou une leçon, et non avant. L'accent est mis sur la négociation des tâches à réaliser, et non sur les formes langagières.

—le syllabus axé à la fois sur la tâche proprement dite et sur la forme langagière : ici, la tâche fait référence au sens que l'on accorde au mot dans la vie courante : remplir un formulaire, saisir une lettre, acheter des condiments au supermarché, etc. (Long et Crookes, 1992, p. 43-44). Les activités proposées émanent d'une analyse des besoins réels des élèves en termes de tâches (comme louer une villa, acheter un billet d'avion, etc.).

À la lumière de ce que nous venons de voir, il serait prématuré de prendre position sur l'avenir de l'approche communicative vers le concept de tâche dans l'une ou l'autre de ses orientations (tâche proprement dite, processus, procédure). Quoi qu'il en soit, S. Savignon (1991) estime que : « toute méthode ou approche qui n'accorde pas autant d'importance à la forme qu'à la signification, ou qui n'intègre pas ces deux aspects cruciaux de la communication a peu de chance de perdurer ». (p. 269).

L'examen du statut de l'écriture révèle qu'elle n'a pas eu le même traitement dans les diverses approches pédagogiques. Souvent reléguée au second plan, il a fallu attendre l'avènement de l'approche communicative pour qu'elle retrouve pleinement son statut au sein des pratiques de l'enseignement/apprentissage des langues avec des modèles spécifiques selon le statut de la langue.

2.3. Les modèles d'écriture

Issus pour la plupart de la psychologie cognitive, les études sur les processus d'écriture et l'élaboration de modèles théoriques d'écriture ont été en grande partie rendues possibles grâce aux diverses recherches sur l'activité mentale en situation d'écriture. À ce propos, R. Lévesque (1997) affirme que tenter de comprendre l'écriture comme un processus a été pédagogiquement important puisque cela a contribué à déplacer le focus du « contenu » d'un texte vers le « comment » il est produit, autrement dit à passer du texte considéré comme produit au texte considéré comme processus.

Même si cette recherche se focalise uniquement sur le produit fini (production écrite en PLE), cependant, il s'avère important de faire un petit survol sur les modèles de productions cognitivistes sans lesquelles l'acte d'écriture ne saurait occuper la place qu'elle occupe aujourd'hui dans la didactique des langues. Nous nous intéressons particulièrement au modèle cognitiviste de J.R. Hayes et L. Flower en langue maternelle et celui de S. Moirand en langue seconde.

2.3.1. Le modèle d'écriture en langue maternelle : l'exemple de Hayes et Flower

Puisant son fondement dans le modèle linéaire de Rohmer (1965) repris par Hayes & Flower (1980), les auteurs ont mis au point un modèle qui avait l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combine au cours de l'activité d'écriture. Le modèle s'appuie essentiellement sur l'interrelation des activités cognitives présentées à diverses étapes ou sous étapes du processus.

Conçu en 1980, le modèle a été révisé pour la première fois en 1985, puis en 1987. Il le sera plus tard par Hayes en 1994 et 1995⁵⁵.

L'étude s'appuiera sur le modèle de 1980 tout en tenant en compte le modèle de façon globale c'est-à-dire en intégrant au besoin des éléments des modèles de 1994 et 1995 ainsi que les compléments développés par L. Flower et J. R. Hayes (1985 ; 1987) sur la révision, et par C. Garcia-Debanc. (1990). Ces auteurs ont explicité certains concepts clés de ce modèle.

Selon Cornaire & Raymond (1999) le modèle de Hayes & Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix, *think aloud*. Il se présente en trois composantes :

- **le contexte de la tâche**

Il inclut toutes les variables qui influent sur l'écriture c'est-à-dire l'environnement physique, le sujet du texte, et les lecteurs éventuels.

- **la mémoire à long terme du scripteur**

C'est dans cette mémoire à long terme que le scripteur puise toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte. Selon J.A. B. Carvalho (2011, p. 4) :

A memória de longo prazo do escrevente, entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao

⁵⁵ Le modèle de production écrite de Hayes & Flower (1980) ayant servi de cadre de référence à cette recherche est présenté à l'annexe ainsi que les deux derniers modèles de Hayes (1994 et 1995).

contexto da tarefa, no âmbito da qual se considera o conhecimento do sujeito sobre o assunto, o destinatário, a tipologia e o género textual em produção.

Parmi ces connaissances, il y a l'aspect linguistique et celui relatif à la rhétorique. Ces connaissances sont par la suite utilisées lors du processus d'écriture à savoir la planification, la mise en texte et la révision.

- **les processus d'écriture**

Composés de trois sous-étapes, les processus d'écriture entretiennent des relations entre eux.

- La planification : dans cette étape, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances liées au domaine de référence du texte. Ces éléments lui permettent de dresser le plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte,
- La mise en texte: ici, le scripteur fait également appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques notamment le lexique et les propositions nécessaires à la rédaction du texte,
- La révision: il s'agit d'un va et vient entre le texte rédigé et le sujet donné. Le scripteur relit son texte en apportant des correctifs s'il y a lieu afin d'atteindre l'objectif fixé.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit. Il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte. Il importe de souligner que le modèle fait un consensus assez général sur trois points.

D'abord, écrire est une tâche de résolution de problème. Ensuite, il existe trois composantes dans le processus d'écriture à savoir la planification, la mise en texte et la révision et enfin écrire est un acte récursif, il n'existe pas de parcours linéaire homogène.

L'une des caractéristiques du modèle est de mettre l'accent sur les aspects conceptuels, la connaissance du domaine, l'organisation de ces connaissances en mémoire mais aussi en fonction du but et la procédure à travers l'identification et la description des processus rédactionnels de la production. (M. Fayol & L. Heurley, 1995).

L'adéquation du texte aux buts poursuivis et son adaptation au récepteur déterminent toutes les opérations. Le modèle isole notamment un composant « révision/édition » par ailleurs très important, dont l'intervention est susceptible de prendre le pas sur tous les autres.

Rappelons qu'après la publication du modèle de Hayes et Flower, un grand intérêt est né autour de la « révision », ce qui a d'ailleurs conduit à diverses recherches. Aujourd'hui, ces

recherches ont permis de poser un certain nombre de questions relatives aux stratégies de productions.

Les critiques faites au modèle de J. R Hayes et L. Flower, sur ce que devait inclure un modèle d'écriture, ont poussées J.R. Hayes (1994) à procéder à un remaniement qui aura permis de clarifier entre autres, l'importance de la mémoire et celle du contrôle du processus. En 1995 Hayes apporte un nouveau modèle, constitué cette fois de deux composantes essentielles:

- le contexte de production (contexte social et contexte physique);
- l'individu avec sa motivation, ses processus cognitifs et ses connaissances.

Dans ce nouveau modèle, le scripteur devient la composante centrale. J. R Hayes (1995) souligne que le contexte de production et le scripteur (élève) sont essentiels pour la compréhension de l'acte d'écrire. Même si l'on reproche au modèle de Hayes et Flower de s'intéresser moins à l'apprentissage, il est toutefois le référentiel dans la didactique de l'écrit en L1 et en L2.

2.3.2. Le modèle d'écriture en langue seconde : l'exemple de Moirand

Contrairement aux modèles qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture, le modèle de S. Moirand (1979) s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture.

Pour l'auteur: « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit ». (p. 9). Ainsi, pour aider l'élève à écrire, elle va proposer une nouvelle démarche qui consiste à développer chez ce dernier des stratégies de lecture (articles, livres, journaux, etc.) afin de booster sa compétence en compréhension en vue d'acquérir une compétence de production.

S. Moirand propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales:

- Le scripteur: son statut social, son rôle, son histoire: le scripteur occupe une certaine place dans la société et peut avoir tour à tour des rôles différents, ce qui explique que l'on retrouve souvent dans le texte qu'il rédige des indications rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi que son passé socioculturel (son histoire);
- Les relations scripteur / lecteur(s): le scripteur cherche à entretenir ou entretient déjà certaines relations avec ses lecteurs, ce que reflète plus ou moins son discours;
- Les relations scripteur / lecteur(s) / document: au-delà de sa relation avec le lecteur, le scripteur entretient une autre relation avec le document;

- Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique: enfin, il existe une dernière relation, il s'agit du contexte extralinguistique.

On note dans ce modèle une centration de l'acte d'écriture sur le scripteur qui revient dans les quatre composantes cités ci-dessus. Ainsi, le modèle de S. Moirand met l'accent sur deux aspects fondamentaux à savoir les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situent le texte et la forme linguistique du document.

Nous pouvons retenir que ces modèles de production montrent que l'écriture se réalise à travers plusieurs étapes complexes.

Donc, pour comprendre la production écrite, il faudrait prendre en compte l'élève ainsi que le contexte de production. (J. R. Hayes, 1995). Pour S. Moirand, au-delà de la forme linguistique, il importe de s'intéresser également aux relations scripteur/ lecteur et aussi au contexte de social de production.

Ces deux modèles ont en commun la prise en compte du contexte de production lors de l'écriture. Par contexte de production, nous entendons un ensemble d'instances interconnectées dans un contexte où le texte produit fonctionne comme un vecteur d'information. Cela veut dire qu'il y'a, dans le contexte de production, un émetteur concret de message, l'élève avec un objectif déterminé d'envoyer un message à un récepteur précis, l'enseignant avec qui il partage plus ou moins des connaissances de son univers de référence qui sera convoqué dans l'interprétation du texte produit. Cela revient à dire que l'écart entre le contexte spatio-temporel dans lequel le texte est produit et celui de la décodification ne doit pas être trop important.

2.4. Les processus d'écriture en L1 et L2

La maîtrise des processus d'écriture en didactique constitue selon les connaissances actuelles, une base efficace aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. Pour le premier, la maîtrise lui permet de savoir comment enseigner à écrire et au second de connaître les processus métacognitifs favorisant les apprentissages durables. (C. Préfontaine, 1998).

2.4.1. Le processus d'écriture en L1

Il s'agit, ici, d'aborder le processus d'écriture en mettant en exergue les différentes composantes de l'acte d'écriture à savoir la planification, la rédaction, la révision.

La planification : les opérations de planification « consistent à définir le but du texte [...] et à établir un plan guide de l'ensemble de la production ». (C. Garcia-Debanc, 1990).

Selon l'auteure, c'est à ce niveau que se font la conception et l'ébauche du texte. Elle se réalise après que le scripteur a pris connaissance de la tâche à exécuter, a sélectionné de la mémoire à long terme les informations qui lui permettront de traiter le sujet du texte, c'est-à-dire de construire le sens. Il pourra alors classer et ordonner ses connaissances, pour se soucier ensuite de la forme textuelle requise qu'il intègre aux connaissances déjà sélectionnées. Autrement dit, la planification est la restructuration des connaissances mobilisées par le scripteur pour écrire un texte.

Elle se subdivise en trois sous processus:

- la production des idées: le contenu (*knowledgetelling strategy*, la prise en compte du type de texte que le scripteur doit écrire et de ses lecteurs éventuels;
- l'organisation des idées: la connaissance du sujet, la connaissance des attentes des lecteurs et la connaissance de la structure du texte à produire; et enfin;
- la précision des buts d'écriture: le scripteur se donne des buts d'écriture à partir d'une obligation ou d'un désir d'écrire. (L. Flower & J. R Hayes, 1980).

La mise en texte : elle concerne les opérations liées à la production proprement dite. Elle est considérée comme le résultat des apprentissages consacrés aux activités telles que la grammaire, le lexique, l'orthographe, la conjugaison entre autres. C'est durant cette phase que l'élève donne forme à ses idées à travers la graphie des signes reconnus comme constituant la langue écrite. Il choisit, grâce à sa connaissance de la langue, les mots, compose des phrases, des paragraphes. (J. R. Hayes & L. Flower 1980; 1990; M. Fayol, 1996).

Selon E. D. Gagné (1985) les quatre habiletés requises dans la mise en texte sont :

- l'attention portée aux habiletés motrices ;
- la présence de supports externes efficaces pour maintenir la cohésion ;
- le recours à des stratégies efficaces pour résoudre des blocages en cours de production ;
- l'attention accordée aux mécanismes d'écriture.

Ces différentes habiletés doivent être maîtrisées par tout bon scripteur.

La révision : les opérations de révision s'appliquent selon M. Mas (1991) sur les résultats des opérations précédentes. La révision est reliée aux aspects formels du texte et à la signification de ce dernier. Elle consiste à faire n'importe quel changement dans le texte, et à n'importe quel moment pendant l'activité d'écriture.

Elle cherche à réduire les écarts entre le texte envisagé et le texte en cours de production, par une décision de ce qui doit être changé dans le texte et comment. La révision permet au

scripteur de vérifier l'application correcte des règles de la langue et l'organisation du texte. Elle permet aussi de voir si son texte a le sens voulu et s'il répond aux consignes de la tâche d'écriture. À cette étape, les opérations se réalisent en deux temps: une lecture, destinée à repérer d'éventuels dysfonctionnements dans l'écrit produit, suivie d'une réécriture, qui modifie le texte pour le rendre plus conforme aux intentions du scripteur.

Les recherches sur l'observation des scripteurs à l'œuvre s'accordent pour dire que le scripteur révisé constamment pendant qu'il écrit. (L. Flower & J.R Hayes, 1981; Fortier & Préfontaine 1994).

Au secondaire, la mise au propre devrait être mise en évidence car elle permet d'intégrer les corrections et procure la fierté d'un travail bien fait. Il faut préciser cependant que, bien souvent, chez les jeunes scripteurs, le retour sur le texte n'améliore pas la qualité du texte écrit. (D. L. Heurley 1994; M. Fayol 1996).

L'enseignement du processus d'écriture étant relativement faible dans les classes de PLE, nous pouvons peut-être avancer l'hypothèse que les élèves n'ont pas pu encore en retirer les bienfaits potentiels.

2.4.2. Le processus d'écriture en L2

Comme nous l'avons étudié supra, les composantes en L1 (planification, mise en texte et révision) se retrouvent en L2.

Pour Jones & Tetroe (1987) le processus d'écriture utilisé en L1 est transféré, indépendamment d'autres facteurs, aux travaux exécutés en L2, du moins en ce qui concerne les situations conventionnelles. En d'autres termes, il n'existe pas de processus d'écriture spécifique en L2. Rappelons que les bases théoriques en L1 et L2 mettent en évidence le caractère récursif du processus d'écriture.

Selon V. Zamel (1983), le scripteur en L2 consacre plus de temps à l'écriture car, il possède un répertoire de stratégies limité ou inadéquat et une compétence linguistique limitée qui pourraient affecter lourdement la qualité des textes écrits.

La planification : même s'il existe une différence entre les contextes d'écriture en L1 et en L2, il y a toujours un rapport entre les stratégies d'écriture auxquelles a recours le scripteur, quand il rédige en L1 ou en L2. Rappelons que c'est au niveau de la planification que le scripteur définit ses objectifs selon la nature du texte à rédiger en usant de ses connaissances procédurales. Pendant cette phase, l'utilisation de la L1 est fréquente chez bon nombre d'élèves de L2 d'après Jones & Tetroe (1987).

Dans le cas concret du portugais, langue étrangère, le constat reste le même. En effet, il est courant de retrouver les marques et tournures de la L1 (français) dans les textes écrits en L2 (portugais). À ce propos, Z. De Koninck & E. Boucher (1993, p. 27-50) soulignent que:

Un scripteur qui écrit un texte dans une L2 est tenté de maintenir un certain niveau de qualité, un standard auquel il était habitué dans sa L1; il aborde donc la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait pour un texte en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes.

Toutefois, il demeure que des contraintes telles que le lexique et la syntaxe posent aux scripteurs en L2 un certain nombre de difficultés au moment de développer leurs idées et d'organiser le texte. Quelque soient les difficultés, il est possible d'après les auteurs d'inciter les élèves à planifier davantage si on leur fournit des objectifs clairs avec lesquels il est facile de travailler. Le scripteur expert qui se sent à l'aise avec son écriture se distingue généralement par sa capacité à planifier, à se relire et à modifier son texte au fur et à mesure qu'il écrit en L2. (S. Krashen, 1981).

La mise en texte : M. Fayol (1996) estime que les problèmes de mise en texte en L2 se posent à trois niveaux: lexique, syntaxe et texte. Les scripteurs, qu'ils soient en L1 ou en L2, rédigent tous de la même façon. Ce point de vue de l'auteur, revient à dire qu'il existe ici également un transfert des habiletés de la L1 vers la L2.

La compétence obtenue dans l'écriture de leur L1 joue un rôle primordial dans leur production de textes en L2. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre que la maîtrise des techniques de production en portugais (L2) passe inévitablement par celle du français (L1). Sous ce rapport, A. Cumming. (1990) soutient que le scripteur expert dans sa L1 sera compétent aussi dans une composition en L2, ce qui indique une assimilation cognitive des relations conceptuelles entre la L1 et la L2.

Lorsqu'un scripteur compétent de L1 se trouve confronté à une tâche de production écrite en L2, il se soucie de vérifier les équivalences linguistiques avant de les transposer. Cette opération dénote une préoccupation de se soucier tant du contenu que de la forme du texte à produire, et témoigne d'une maturité cognitive. Dans les contraintes imposées par la L2, Z. De Koninck & E. Boucher (1993) trouvent que le caractère récursif du processus d'écriture est ainsi plus que jamais mis au service du scripteur qui doit, tout au long de sa rédaction, affronter des difficultés propres à la L2.

La révision : l'étape de la révision n'est pas en reste concernant le transfert de stratégies de la L1 vers L2 et les difficultés qui y sont rattachées relèvent plus des exigences de l'acte

d'écriture en général que des problèmes de langue. Pour les didacticiens en langue maternelle et seconde, apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réviser.

En L2, les difficultés rencontrées par les scripteurs proviennent moins du contraste de celle-ci avec leur L1 que des contraintes de l'acte d'écrire en soi. Si l'on en croit D. L. Heuring (1984), les scripteurs qui révisent peu leur travail en L1 ne se donnent pas la peine de le faire en L2. Toutefois, lorsque les scripteurs de L2 estiment que la communication constitue le but premier de leur écrit, ils se montrent davantage enclins à porter attention à la révision et à la reformulation. (C. Edelsky, 1986). C'est par des travaux non imposés que les scripteurs en L2 explorent et mettent en pratique un éventail plus large de leurs capacités d'écriture contrairement aux travaux commandés par l'enseignant et exécutés en vue d'une évaluation. (J. Kreefi-Peytoner & al. 1990).

Les didacticiens s'accordent pour dire qu'il y'a un lien intrinsèque entre la lecture et l'écriture.

2.5. Le rapport lecture et écriture

La relation lecture et écriture a considérablement évolué au cours des dernières décennies. Dans les années 1980, l'écriture est considérée comme un don et le fruit d'un contact répété avec les textes de différents auteurs. (C. Tauveron & P. Sève, 2005).

À l'époque, on croyait que l'écriture ne pouvait pas s'enseigner. Ce n'est qu'à partir des années 1980-1990, qu'on considère que l'écriture peut s'apprendre et on commence à investiguer sur les rapports entre la lecture et l'écriture. Sous ce rapport, le groupe de recherche EVA⁵⁶ (1991, 1996) a contribué grandement à définir des critères de réussite explicites et ont modélisé les compétences d'écriture.

Les chercheurs du groupe EVA soutiennent que si lire aide à écrire, ce n'est ni par un procédé magique, ni par un processus automatique. Ils ont posé la construction didactique de la relation lecture-écriture contre cette conception qui omettait l'apprentissage de l'écriture. EVA (1991, 1996), affirme que c'est dans la lecture d'écrits authentiques s'apparentant à l'écrit à produire et au terme d'un travail approfondi d'observation et d'analyse que sont explicitées les caractéristiques textuelles qui deviennent par la suite, les clés de réussite pour les élèves.

⁵⁶ Dix années d'enquêtes, d'analyses et de recherches sur le terrain ont permis au groupe EVA d'apporter, avec des réponses concrètes, les éléments d'évaluation nécessaires à la régulation des activités d'écriture. Ce livre se présente sous la forme d'une double série de fiches : des fiches de didactique qui permettent de cerner les questions et des fiches d'activités qui donnent les moyens de travailler dans la classe.

De son côté, Y. Reuter (1995) affirme que la lecture et l'écriture sont toutes les deux des pratiques sociales qui même si elles ont des buts différenciés se complètent dans le cadre d'une séance didactique. Il y a une forme de coexistence féconde entre les deux activités.

En faisant une synthèse de sa recherche S. Stotsky (1983) met en évidence les liens entre la lecture et l'écriture. Cette idée bidirectionnelle selon laquelle la lecture et l'écriture sont interactives et interdépendantes est la plus approuvée et la plus partagée par la plupart des didacticiens de l'écrit tels que T. Shanahan (2006) qui croit que la lecture et l'écriture ont beaucoup d'impact, l'une sur l'autre et qu'il y a des relations bidirectionnelles entre les deux activités. C'est d'ailleurs ce qui fait dire J. B. S. Carvalho (2011, p. 32) que :

A leitura promove a formação da imagem mental da forma escrita das palavras; permite uma familiarização com os padrões sintáticos mais comuns na escrita, que implicam o recurso a mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias de forma coesa e coerente ou assegurar a referência intra e extratextual; favorece um conhecimento mais profundo das características dos diferentes tipos de texto e dos géneros textuais; potencia a capacidade de representar o real na sua ausência pelo recurso exclusivo às palavras e à sua combinação⁵⁷.

J. B. S. Carvalho pense que pour bien écrire, il faut non seulement disposer des ressources linguistiques mais aussi mettre l'accent sur l'importance des savoirs et des savoir-faire pragmatiques tirés de l'expérience de la lecture. Pour lui, un bon rédacteur est avant tout lecteur.

J. Fijalkow (2003) met l'accent sur le contexte culturel et didactique de la relation lecture-écriture et précise que la place de la production d'écrits par rapport à la lecture est différente en fonction du contexte culturel et des référents pédagogiques.

Selon l'auteur, dans les pays hispanophones, la lecture et l'écriture sont considérées comme le recto-verso d'une même feuille. Dans les pays anglophones, on a tendance à séparer méticuleusement l'enseignement de la lecture de celui de l'écriture.

Dans les pays francophones, la lecture occupe la première place et les pratiques pédagogiques considèrent l'écriture comme un prolongement de la lecture et l'enseignement de la lecture précède celui de l'écriture.

⁵⁷ « La lecture favorise la formation de l'image mentale de la forme écrite des mots; elle permet de se familiariser avec les schémas syntaxiques les plus courants en écriture, qui impliquent le recours à des mécanismes linguistiques permettant de mettre en relation des idées de manière cohérente et cohérente ou d'assurer le référencement intra et extratextuel; favorise une connaissance plus approfondie des caractéristiques des différents types de textes et des genres textuels; améliore la capacité de représenter le réel en son absence par le recours exclusif aux mots et à leur combinaison ». (C'est nous qui traduisons).

Au Sénégal, le cours de PLE commence toujours par la lecture d'un texte authentique en portugais. L'élève doit, d'abord, lire le texte avant de se lancer tête baissée dans la rédaction du sujet. Cette démarche puise son fondement dans la logique francophone qui considère que la lecture est une activité préparatoire de l'écriture.

Quoi qu'il en soit, il existe une relation indéniablement forte entre la lecture et l'écriture. Les chercheurs traitent le sujet sous les aspects variés et découvrent de plus en plus, le mode d'emploi de cette relation. Plusieurs d'entre eux affirment qu'il existe des interactions entre les deux pratiques à tous les niveaux d'apprentissage et à différents niveaux d'appréhension de ces activités.

La didactique a depuis toujours mis en évidence les effets de la lecture sur la production de textes. Selon T. Shanahan (2006) lire et écrire sont dépendants à travers les bases cognitives communes des habiletés telles que les systèmes visuel, phonologique, sémantique et les mémoires à court et à long terme. D'ailleurs c'est cette dépendance qui améliore ces habiletés lors de l'activité scripturale.

Certes, ce procédé est directement lié aux recherches effectuées en L1, cependant, il convient de rappeler que leurs bases communes de connaissance sont pertinentes aussi bien en L1 qu'en L2.

Plusieurs théoriciens de l'acquisition des langues secondes se sont penchés sur la question de la relation entre les deux pratiques et ont assisté à la définition de ces relations. Des auteurs comme S. Krashen indiquent que la lecture extensive améliore directement les habiletés en écriture; un bon scripteur a fait une grande quantité de lectures pour acquérir adéquatement le code du langage. Il souligne qu'après cette étape, le développement de l'écriture ne dépend plus de la lecture et que d'autres facteurs entrent en jeu, comme l'imagination et la logique. Le développement des habiletés en écriture et en lecture à travers la L1 favorise leur progrès en L2.

L'écriture est un acte qui intègre un ensemble complexe de facteurs. Cependant, le résultat du processus de composition est le texte écrit. L'étude de la production du texte écrit a longtemps été focalisée sur l'analyse du produit fini. Ce produit nécessite de la part du scripteur de nombreuses interventions quant à son organisation. Dès lors, il importe donc d'examiner les caractéristiques de ce qui constitue un texte.

3. L'organisation textuelle en didactique

Un des éléments fondamentaux du travail en classe de PLE est, depuis longtemps, le texte. Il s'agit de textes tirés des manuels scolaires dont dispose l'enseignant. Ces textes,

généralement abstraits et parfois techniques, ne sont pas faciles pour les élèves qui commencent le secondaire. Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, deux séries d'études théoriques, que nous examinerons successivement, ont orienté récemment la façon d'aborder les textes en classes, tant du point de vue de leur lecture que de leur production: l'une a porté sur les typologies textuelles, l'autre sur les facteurs de construction de la cohérence, auxquels on réfère souvent sous l'appellation de « grammaire textuelle ».

3.1. Les types de textes

C. M. Cornaire & P. M. Raymond (1994) précisent qu'apprendre à nos élèves à rédiger des textes de différents types demande que l'on se penche sur la nature de ces textes pour mieux comprendre leurs caractéristiques et faire des choix raisonnés au moment de demander à un élève de produire un texte de tel type. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre certains travaux sur la typologie des textes.

Le texte est le matériau de base de la didactique de l'écrit. Toutefois, la vastitude des formes textuelles est si complexe qu'il est difficile de décider lesquelles seront privilégiées dans le cadre du cours de PLE. Aujourd'hui, cette variété est encore plus importante dans la mesure où le nouveau programme de PLE tente de s'ouvrir aux textes courants. Cette étude retiendra différentes typologies, discursives ou textuelles, qui ont le mérite d'être constituées à partir d'un point de vue didactique. Les enjeux théoriques et didactiques des classifications textuelles sont de plus en plus importants si l'on se réfère au nombre élevé de travaux relatifs aux typologies. A. Petitjean (1989) estime qu'il n'existe de typologie « idéale » mais plutôt une grande variété de « démarches classificatoires ». Cette situation pose à la fois aux linguistes et aux didacticiens de sérieux problèmes et éveille en eux des réserves à l'idée de toute typologie de textes.

En effet, l'intérêt suscité par le domaine a poussé bon nombre de chercheurs à s'intéresser à la classification des typologies textuelles en portugais. Parmi ces chercheurs, nous pouvons citer entre autres. (J. A. B. Carvalho, P. Nunez da Silva, .N. A. Pires). Ils se sont basés soit sur des critères d'ordre externe, soit sur des critères d'ordre interne au texte ou se limitant sur ce que le sujet fait, sur ce qu'il tente de faire ou sur les buts qu'il poursuit.

Il existe plusieurs typologies textuelles, cependant celles qui nous semblent importantes dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du PLE sont les typologies homogènes (textuelles et séquentielles), intermédiaires (fonctionnelles, énonciatives, situationnelles) et hétérogènes. Il faut souligner que les typologies fonctionnelles semblent être celles qui ont fait l'objet des transpositions didactiques les plus nombreuses. Nous pouvons retenir en guise d'exemple le modèle de R. Jakobson (1963) sur les fonctions langagières qui, avant de soulever

des critiques, a été transposé en didactique dans des typologies qui, le plus souvent rendent prédominante l'une ou l'autre des fonctions.

Dans le cadre de cette étude, la typologie qui exerce une grande influence (formation des enseignants de PLE, programmes d'étude, manuels scolaires) est celle de J. M. Adam (1994). En effet, c'est à Adam que revient le mérite d'avoir commencé à explorer systématiquement la question des typologies de textes en présentant une description qui s'attache à définir l'organisation textuelle de différents types d'écrits. Après avoir remis en cause ses premières hypothèses notamment l'analyse fondée sur le texte, il va aborder le texte sur une unité plus petite qu'il nomme « séquence ».

Avec cette nouvelle démarche, il fait de nouvelles propositions en présentant cinq « séquentialités » ou « prototypes »: narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Il estime que les difficultés de compréhension des textes écrits que connaissent les sujets novices semblent s'expliquer, en partie par la non-maîtrise de schémas textuels prototypiques. Cependant, des séquences prototypiques pures et uniques sont rares. C'est d'ailleurs cette situation qui contribue à rendre la tâche encore plus complexe. L'auteur souligne qu'il existe des propriétés structurelles des textes que chaque culture reconnaît. Il existe peu de textes qui soient d'un seul type, c'est-à-dire homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente une dominante d'un type tout en intégrant des passages de différents autres types.

En somme, l'homogénéité textuelle c'est-à-dire un texte d'une seule séquence ou un texte de plusieurs séquences de même type est un cas plutôt exceptionnel.

Adam distingue deux formes principales d'hétérogénéité textuelle, l'insertion de séquences et la dominante séquentielle. Cette typologie séquentielle est d'un intérêt didactique incontestable en ce sens qu'elle contribue à la délimitation des différentes séquences dans un texte complexe et à la formalisation de l'hétérogénéité de celui-ci. La différenciation de la séquence dominante et des séquences dominées favorise la compréhension du but de l'acte de communication. Il faut rappeler que d'autres conceptions ont été formulées, assorties d'autres décisions terminologiques. Dans la plupart de celles-ci, la notion de genre est associée à celle de discours (genres ou discours) et la notion de type à celle de texte (types textuels ou types de textes).

Aujourd'hui, l'importance accordée aux catégories socio-empiriques de genres est significative d'une attention plus grande à la complexité textuelle et à la multiplicité des savoirs et des savoir-faire requis par les activités scripturales.

D'après J. C. Beacco (1996), les genres sont considérés comme ces vagues modèles de textes actifs en ce qu'ils peuvent être ancrés dans la compétence communicative des locuteurs. C'est là toute leur supériorité sur les typologies de textes « scientifiques » mais extérieures que la didactique est conduite à solliciter. Sur le plan de l'apprentissage, la diversité et la complexité des aspects de l'objet à produire (discours/texte) nécessitent le recours à cette unité intrinsèque qu'est le genre. Si elle représente une avancée, le choix de travailler le texte à l'aide de l'outil séquence textuelle ne présume pas le genre, qui demeure indispensable, ne serait-ce que par son omniprésence sociale et son importance culturelle. (J. P. Bronckart, 1996).

Ainsi, si l'introduction en didactique de la notion de type de séquence semble indispensable, cela ne signifie pas que l'on doit abandonner la notion de genre qui représente l'enveloppe concrète. Cependant, les genres retenus dans le cours de PLE au Sénégal sont d'ordre littéraire. Précisons qu'à l'intérieur de ce genre littéraire, nous avons dans le cadre de la production écrite en PLE des textes de types narratif, argumentatif, descriptif, etc.

3.2. Les intérêts des types de textes au plan didactique

La problématique des types de textes a incontestablement marqué le champ de la didactique du PLE au cours des dernières années au Sénégal. Les différentes typologies sont importantes pour le didacticien dans la mesure où elles font l'objet d'une transposition didactique. Des chercheurs tels que B. Schneuwly (1986, p. 57) ont conclu que :

Un enseignement explicite de la structure textuelle favorise la réception et la production de textes chez l'élève. Ainsi, pour réussir la planification et l'organisation de l'enseignement/apprentissage de la production écrite, il faudrait insister sur les caractéristiques tantôt discursives, textuelles, pragmatiques et tantôt linguistiques du texte à produire.

Il s'agit d'un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention de l'élève sur certaines régularités de composition et sur les caractéristiques linguistiques et stylistiques communes à de nombreux textes. Toutefois, l'enseignant, dans sa pratique de classe, doit éviter de présenter une typologie que de s'en servir comme référent pour faire prendre conscience aux élèves des différents fonctionnements textuels. À ce propos B. Schneuwly (1986, p. 63) affirme : « il serait même dangereux que les élèves aient à apprendre des classifications extrêmement abstraites par rapport aux textes auxquels ils sont confrontés et qui servent des buts très éloignés de ceux poursuivis dans le cadre scolaire ».

L'auteur évoque deux risques majeurs:

- un danger d'arbitraire: les élèves devant se soumettre, sans critères clairs et précis, au jugement dernier de l'enseignant;
- un danger de rigidification dans les pratiques scripturales qui devraient se conformer à des critères trop simples ou élaborés dans un contexte qui n'est pas du tout celui de l'écriture.

Ceci ne signifie pas qu'il faille abandonner, en classe, des observations des différences entre genres ou sortes de textes (exercices de tri de textes). Cependant, de telles activités devraient faire référence aux connaissances et aux vocabulaires quotidiens amplement suffisants dans ce contexte.

J. A. B. Carvalho (2011) arrive à la même conclusion et ajoute que le scripteur « expérimenté » devrait avoir en plus de tout, une maîtrise de la cohérence textuelle. En effet, l'organisation en séquence constitue un facteur de cohérence dans la mesure où certains de ses traits distinctifs sont invariants, ce qui facilite l'interprétation ou la production (exemple schéma narratif).

3.3. La cohérence et la progression textuelle

Tout énoncé, quel que soit son type, pour être vu comme un texte, doit posséder certaines caractéristiques d'organisation. Comme le souligne M. Charolles (1978, p. 41) : « tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte ».

Il existe des normes minimales de composition textuelle. La cohérence représente cette composante fondamentale de l'analyse textuelle en linguistique. Les propositions des didacticiens commencent à s'imposer dans le domaine scolaire. Les différents constats, issus de notre expérience d'enseignant du portugais, montrent que les textes produits par les élèves souffrent de problèmes de cohérence notamment à cause de la difficulté qu'ils ont à produire un texte complet sans erreurs syntaxique, grammaticale ou encore lexicale.

La cohérence est vue comme l'ensemble des possibilités qu'offrent la langue pour assurer l'unité du texte. Dans le cadre du portugais, T. Santos (2020) affirme qu'il faut au minimum trois principes de base pour qu'il y'ait cohérence :

- le « *princípio da não contradição* » : l'objectif de ce principe est d'avoir un texte avec des idées logiques et inter-reliées de manière claire et limpide ;
- le « *princípio da não tautologia* » : le principe est d'utiliser des mots ou expressions qui traduisent la même idée sans confusion ni contradiction aucune;

- le « *princípio da relevância* » : ici, il s'agit de l'enchevêtrement des idées qui dépend directement de la cohésion textuelle car les informations doivent avoir une ligne logico-sémantique dans chaque paragraphe.

La cohérence fait qu'un texte ait une certaine unité, qui amène ces divers éléments à adhérer les uns aux autres et que les idées s'accordent entre elles. Dans ce sens, la cohérence se fonde sur les relations entre le discours et la connaissance du lecteur, relations qui lui permettront de construire le sens du discours. Elle réfère à l'organisation globale ou à la structure du texte.

Kintsch & Van Dijk (1983) ont étudié la cohérence dans la compréhension des textes à partir de leur structure. Leur analyse est pour l'essentiel basée sur le postulat cognitiviste qui fait du texte une réalité avec une structure, un schème mental utilisé par l'auteur du texte.

S'interrogeant sur les rapports entre texte, discours et cohérence, B. Combettes (1978) conclut que le phénomène de cohérence dépasse le cadre purement linguistique et s'étend aux facteurs non linguistiques, au hors-texte. Pour M. Charolles (1978) et ses successeurs, les jugements de cohérence dépendent des connaissances du monde que partagent ou non les participants à l'acte de communication.

La cohérence est souvent abordée comme synonyme de textualité, et le texte se perçoit comme une notion désignant un ensemble de caractéristiques propre à un discours, comme un tout menant à un acte de communication réussi.

J. M. Adam (1994) emploie les deux termes différemment tandis que J. P. Bronckart & al. (1985) utilise celui de cohésion. Quant à M. Charolles (1978), il juge inutile la distinction et adopte le terme cohérence qu'il définit comme « une unité minimale de composition textuelle à la fois du texte et de la phrase ».

Dans ce travail, nous adopterons le terme « cohérence » dans son acception large.

3.3.1. Les règles de la cohérence

L'étude de la cohérence révèle l'existence de règles qui régissent la construction de la cohérence. Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est en bonne position pour rendre son texte cohérent parce qu'il peut l'analyser correctement. (M. Charolles, 1978).

Au plan didactique la maîtrise de ces règles est une condition *sine qua non* pour une meilleure production écrite. C. Préfontaine (1998) ajoute qu'elles sont très liées à la connaissance de la langue. De notre point de vue, c'est une raison suffisante pour que

l'enseignant fonde son enseignement sur le respect des éléments de la construction de la cohérence.

Aujourd'hui, la cohérence textuelle a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche. La plupart des auteurs se sont basés sur les méta-règles de Charolles. Ce dernier détermine quatre méta-règles pour assurer au discours sa cohérence interne et externe. Il s'agit de méta-règles de répétition, de progression, de non contradiction et de relation :

- **La métarègle de répétition**

Un texte cohérent doit comporter dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. Il doit contenir un ou des éléments qui, d'une phrase à l'autre ou d'un passage à un autre se répètent, constituent le fil conducteur du texte pour assurer la continuité. Un texte cohérent comprend, donc obligatoirement, des reprises de l'information, par répétition ou par l'emploi de substituts. La cohérence est assurée par les phénomènes de pronominalisation (anaphore), de déterminants définis, de référenciation déictique (*aquí, amanhã, depois etc.*) de substitution lexicale (synonymes; périphrases; etc.) de reprises d'inférences et de recouvrements prépositionnels.

- **La métarègle de progression**

Un texte cohérent s'accompagne dans son développement d'un apport sémantique constamment renouvelé. La production d'un texte cohérent suppose que soit réalisé un équilibre entre la continuité thématique et la progression rhématique. Pour faire progresser le lecteur, le texte cohérent doit présenter des informations nouvelles suscitant un intérêt communicatif. Autrement dit, un texte doit comprendre un thème qui représente l'information connue, et un rhème qui exprime la nouvelle information.

- **La métarègle de non-contradiction**

Elle défend l'introduction dans le développement d'un texte d'éléments sémantiques contredisant un contenu posé ou présupposé.

- **La métarègle de relation**

Elle précise qu'un texte est cohérent si les faits qu'il dénote dans le monde représenté sont directement reliés entre eux et ne représentant pas d'incongruité.

La production écrite oblige à gérer ce que M. Fayol (1997) appelle la « double contrainte » qui est celle d'introduire des informations nouvelles et assurer la mise en relation

de ces dernières avec celles qui étaient disponibles. De cette façon, le bon texte assure un équilibre entre principe de continuité, répétition d'éléments et celui de progression de l'information.

Si la cohérence est essentiellement assurée par les règles de reprise/progression que nous venons de voir, il existe une autre possibilité de la langue pour faire avancer le texte de façon cohérente. Il s'agit de l'utilisation des marques spécifiques de connexion.

3.3.2. Les connecteurs

De nombreux auteurs donnent aujourd'hui au terme « connecteur » une acception large qui recouvre les liens et transitions présents dans le texte entre des unités de nature diverses (les conjonctions et locutions conjonctives, adverbes, syntagmes prépositionnels, etc.). Ils ont une portée micro structurelle (entre phrases ou parties de phrases) ou macro structurelles (entre les différentes parties du texte pour indiquer son plan global d'organisation. (M. C Paret & al. 1996).

Pour F. Corblin (1988, p. 9-20), les connecteurs ont pour fonction commune d'indiquer plus ou moins précisément la nature d'une relation entre deux segments discursifs. Ils sont considérés comme étant la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle, il s'agit non seulement d'opération de connexion, mais aussi d'opérations de segmentation fonctionnant à différents niveaux du texte.

Certains auteurs comme J. M. Adam (1994) distinguent les deux niveaux par deux termes différents : connecteurs et organisateurs textuels, d'autres les regroupent sous le terme d'organisateur textuels. (J. P. Bronckart, 1996). L'étude retiendra le dernier terme.

Rappelons que la fonction des connecteurs paraît problématique en portugais. Traditionnellement, ils ont été envisagés comme traduisant un contenu sémantique qui décrivent une liaison de type causal (*porque, por isso que...*); traduisent la logique (*ou, se, então, ...*) et la chronologie (*após, depois, no seguinte ...*).

Or si les constats actuels conduisent à considérer que les connecteurs au sens large ont d'abord pour fonction d'indiquer la force de liaison entre deux énoncés et/ou deux énonciations, les analyses linguistiques conduites à l'écrit comme à l'oral ont montré que la fonction essentielle des connecteurs ne consiste pas à établir des relations « logiques » entre propositions et que leur compréhension nécessite la prise en compte d'au moins trois contraintes : le contexte, les relations thématiques entre propositions et les principes de conservation. Les connecteurs peuvent traduire différentes relations sémantiques et argumentatives. (M. Fayol, 1997).

Les recherches sur l'analyse des organisateurs textuels dans une perspective de typologie des textes sont plutôt rares. Cependant, on peut mentionner deux principales études : l'étude de J. P. Bronckart & al. (1985) portant sur la narration, le discours théorique et le discours en situation et celle de B. Schneuwly (1986) sur la narration, le récit conversationnel, l'explication et l'argumentation.

Ces études mettent en évidence un effet très marqué du contexte sur la distribution des organisateurs. Les travaux de B. Schneuwly (1986) ont vérifiés cette distribution en comparant des types de textes renvoyant tous à une trame chronologique et regroupe les organisateurs textuels en organisateurs temporels composés de subordonnants temporels, spatiaux et argumentatifs lexico-syntaxiques.

- **Les connecteurs temporels**

Les connecteurs temporels permettent de rendre compte de la chronologie des événements (*antes de tudo; à véspera; ontem; anos depois; hoje* etc.) essentiellement utilisés dans les textes narratifs.

Tableau 8 : Les connecteurs temporels

Connecteurs temporels		
Marqueurs d'ouverture	Marqueurs de relai	Marqueurs de clôture
Primeiro, em primeiro lugar, Ao princípio, antes de tudo, num lado, etc.	Em segundo lugar, a seguir, depois, num outro lado, etc.	Para terminar, em resumo, enfim, em conclusão etc.

- **Les connecteurs spatiaux**

Les connecteurs spatiaux quant à eux servent à organiser les éléments constitutifs d'un décor ou d'un portrait essentiellement employés dans les textes descriptifs.

Tableau 9 : Les connecteurs spatiaux

Connecteurs spatiaux	
Groupe nominal prépositionnel complément circonstanciel de lieu	Adverbe ou locution adverbiale de lieu
No (a), ao lado, em cima, em baixo, longe, no meio etc.	Em frente de, atrás de, à direita, à esquerda, ao lado, perto de etc.

- **Les connecteurs argumentatifs lexico-syntaxiques**

Les connecteurs argumentatifs lexico-syntaxiques permettent de rétablir un rapport de sens entre deux idées ou deux faits. Ils sont fréquents dans les textes explicatifs et argumentatifs. À titre d'exemple, nous proposons le tableau suivant tout en reconnaissant que la liste des liens logiques est loin d'être exhaustive.

Tableau 10 : Les connecteurs argumentatifs et lexico-syntaxiques

Liens logiques	Exemples de liens
Explication/Cause	Porque, como, por causa de, graça à, em virtude de, de fato, assim, com efeito, por isso
Conséquences	Portanto, então, nesse sentido, daí, doado que, em vista que, por esta razão, por consequência, de maneira que etc.
Opposition	Exceto, mas contudo, todavia, entretanto, embora, menos, em contraste com, ao passo que, apesar de, etc.
Comparaison	Da mesma forma, por analogia, de acordo com, segundo, conforme, assim como, etc.

À propos de l'utilisation des organisateurs textuels dans les productions écrites en PLE au secondaire, nous pouvons affirmer que chez bon nombre d'élève du secondaire la maîtrise est loin d'être parfaite. Le phénomène de mauvais emploi ou de non-maîtrise des organisateurs textuels s'explique par la démarche de l'enseignement du cours même de PLE (apprentissage

fait dans des conditions difficiles, vastitude du programme, classe pléthorique, non explicitation des différents processus de l'écriture etc.).

On retrouve dans les productions écrites des élèves en PLE des phrases « incompréhensibles » qui sont le résultat d'une utilisation abusive ou d'une mauvaise maîtrise des connecteurs. La spécificité des organisateurs textuels est fonction du type de texte demandé. Il devient urgent pour les élèves de pouvoir les reconnaître, les manipuler et les utiliser à bon escient.

La connaissance et la maîtrise des moyens de construction de la cohérence et des types textuels devraient fournir à l'élève des moyens puissants d'améliorer sa conscience de ce qu'est un texte et par-là de favoriser la production des textes cohérents qui traduisent une pensée plus claire. Pour le dynamisme du texte et des règles qui en assurent la cohérence, l'élève peut réfléchir aux faits de langue, les maîtriser davantage, et en conséquence les réutiliser dans un autre contexte. Mais construire un texte cohérent ne suffit pas à assurer la réussite d'un acte de discours. L'écriture d'un texte comporte en effet des aspects pragmatiques qui dans le cas du conte par exemple mobilisent des connaissances relatives à la situation de communication telles que la place du narrateur, l'image du récepteur et l'intention communicationnelle.

La pragmatique offre des outils qui peuvent amener les élèves à prendre conscience des enjeux et des fonctions de la communication écrite.

3.4. Les dimensions pragmatiques du texte

Trois types de penseurs ont été à l'origine du développement de cette discipline. Il s'agit des logiciens, des linguistes et des philosophes. Elle suscite déjà un grand intérêt dans les travaux sur les apprentissages langagiers tant au niveau du discours qu'à celui de la conversation. Son but est la prise en compte du comportement langagier dans une théorie de l'action. Elle serait donc au sens large l'étude de tous les signes, contraintes, interactions, conduites, rites, représentations et stratégies impliqués par toute tentative de communication.

Selon F. Récanati (1979, p. 6-20), la pragmatique est « l'utilisation du langage dans les discours et les marques spécifiques qui dans la langue, attestent de sa vocation discursive ». Comme la sémantique, elle s'occupe du sens pour certaines formes linguistiques et aborde en fait le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social.

Cette approche est perçue comme une voie d'accès privilégiée à une juste compréhension du langage, parce qu'elle pose justement la problématique du discours et de l'énonciation qui sont, à l'heure actuelle, deux notions présentes dans toutes les activités d'approche du langage. En se servant de la linguistique, l'approche se donne pour tâche la mise

à jour des règles auxquelles obéissent la conversation ou le discours en général, selon les situations des interlocuteurs, les stratégies adoptées, les actes de langage qui sont exécutés ainsi que les rituels que l'on reconnaît comme ayant une influence sur les transactions linguistiques.

Les recherches distinguent trois niveaux d'approches pragmatiques:

- le premier degré qui concerne l'étude des symboles indexicaux⁵⁸;
- le second degré qui étudie la manière dont la proposition exprimée doit être distinguée de la signification littérale de la phrase, c'est l'élargissement de la notion de contexte ;
- le troisième degré est celui de la théorie des actes de langage dont la performance et le contexte constituent des concepts parmi les plus importants de la pragmatique.

L'approche d'Adam permet de considérer la pragmatique dans la production écrite. Pour lui, un texte est organisé d'abord de manière configurationnelle ou pragmatique et ensuite constitué de propositions.

La dimension pragmatique ou configurationnelle fait l'unité signifiante du texte. Son organisation comprend trois plans (argumentative ou illocutoire, énonciative, sémantique et référentielle) qui correspondent à l'organisation qu'on peut appeler pragmatique du discours. La suite de propositions est alors organisée en grammaire de phrase, en grammaire de texte et en types de séquences de certains types.

En somme, nous dirons que la pragmatique embrasse tout ce qui entoure le texte. Du point de vue didactique, la pragmatique tient compte de la situation de communication qui correspond à un but, une visée globale ou « intention de communication ».

Dans le nouveau programme de PLE du secondaire au Sénégal, il y a un rapport entre l'émetteur, le destinataire et les rapports qu'ils ont entre eux, l'environnement et le référent. La prise en compte de ces composantes de la situation de communication joue un rôle primordial dans le rendement de la production écrite. Si les dimensions textuelles et pragmatiques s'avèrent indispensables dans une didactique de la production écrite, cette dernière exige aussi la maîtrise des règles grammaticales, orthographiques et lexicales de la langue écrite.

3.5. La grammaire, l'orthographe et le lexique

La grammaire, l'orthographe et le lexique sont connaissances fondamentales qui interviennent dans le processus d'écriture et à tous les niveaux. Dans leur modèle, Hayes et Flower et tous les autres ont démontré l'importance de ces contenus à l'intérieur du processus

⁵⁸ Ce sont les pronoms, les démonstratifs ou déictiques.

d'écriture. La grammaire, bien qu'étant au centre de la production écrite est sous-jacente aux composantes du processus. C'est durant la mise en texte que les modèles font apparaître, et ce de façon abstraite, l'orthographe grammaticale ou l'orthographe lexicale.

C'est à ce niveau, selon C. Garcia-Debanc (1990), que le scripteur fait face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots etc.) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macro-structurale). Le choix de ces contenus (grammaire, orthographe et lexique) dans l'enseignement/apprentissage se justifie par l'importance de leurs apports dans la production écrite.

Nous examinerons successivement l'enseignement de la grammaire et l'orthographe, celui du lexique et les démarches heuristiques qui leur sont associées. Nous aborderons enfin l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en langue étrangère.

3.5.1. La grammaire et l'orthographe

La grammaire dans le programme du secondaire est d'une importance capitale. Son but est d'améliorer la capacité de lire et celle de bien s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Cependant, comme l'a fait remarquer C. Garcia-Debanc (1993) les enseignants affirment très souvent manquer de temps pour réaliser l'intégralité du programme. Toutefois, le problème majeur est peut-être moins celui du temps que celui du choix et de la pertinence des activités proposées. La grammaire est partie intégrante d'un tout, qui est l'enseignement de la langue. Elle occupe une place dans les activités qui visent à développer, chez les élèves, le goût et la maîtrise de la langue. L'enseignement de la grammaire au secondaire suscite encore beaucoup d'interrogations. Depuis quelques années, deux domaines entrent en concurrence: la grammaire de phrase et la grammaire de texte.

B. Combettes (1995) observe que l'émergence et le développement de « la grammaire de texte » ont minorisé l'intérêt et la recherche sur l'aspect morphosyntaxique de la langue.

Selon P. Cappeau & M. Savelli (1996), le découpage de la langue suggéré par les termes qui complètent le mot « grammaire » (la phrase/le texte) conduit à instaurer une frontière entre deux domaines d'analyses et d'interventions alors qu'il serait peut-être plus judicieux de les envisager dans leurs relations.

La didactique de la grammaire traite des contenus, ce qu'on enseigne et des démarches d'enseignement c'est-à-dire comment enseigner ces contenus. Dans ce dernier volet, la didactique invoque les pédagogies actives, qui ont proposé, après Piaget, une plus grande participation de l'élève dans les apprentissages, dans une perspective de résolution de problème.

Nous énoncerons tout d'abord quelques caractéristiques générales de la grammaire scolaire de type traditionnel, ses contenus et ses démarches. Ensuite, nous verrons des grammaires nouvelles avec des éléments de descriptions des contenus et le renouvellement des démarches d'apprentissage.

- **La grammaire scolaire de type traditionnel**

La grammaire scolaire traditionnelle est selon S. G. Chartrand (1996) « un ensemble de savoirs qui correspond à la vulgate grammaticale élaborée pour l'enseignement des règles prescriptives [...] ».

Cette grammaire constitue la base du savoir grammatical véhiculé dans les écoles sénégalaises en général et dans le cours de PLE en particulier. En effet, la grammaire enseignée dans le cours de PLE est une grammaire qui a fait l'objet de beaucoup de critiques du fait de son caractère peu productif qui n'incite pas l'élève à une réflexion personnelle. Selon R. Cavaliere (2021, p.493-510), la grammaire traditionnelle est :

O modelo de sistema gramatical estabelecido e pressuposto por gramáticas modernas do grego e do latim, como em Kühner-Gerth ou Kühner-Stegmann. Uma vez que gramáticas desse tipo têm sido tradicionalmente seguidas de perto por gramáticos de outras línguas, pode-se falar de gramática tradicional de forma bastante geral⁵⁹.

Pour l'auteur, la grammaire de type traditionnel se fonde sur les enseignements du grec et du latin. Il s'agit d'une grammaire centrée sur l'orthographe. Toutefois, elle a rarement donné les résultats escomptés en classe langue avec les élèves qui apprennent l'écrit standard. L'intérêt porté sur l'orthographe fait de la leçon cette dernière le véritable pivot de l'enseignement des langues et donc prenait plus de place que la grammaire, alors que les problèmes les plus graves et les plus fondamentaux sont d'ordre grammatical.

Soulignons que les problèmes orthographiques ne peuvent en effet se résoudre que si l'élève comprend d'abord les relations grammaticales dans la phrase. L'exercice central de la pédagogie de l'orthographe était la dictée qui constituait un moyen efficace pour l'enseignant de vérifier si l'élève a bien maîtrisé les mots du jour (*conteúdo lexical do dia*).

⁵⁹ « Un modèle de système grammatical établi et présupposé par des grammaires modernes du grec et du latin, comme dans Kühner-Gerth ou Kühner-Stegmann. Comme ces grammaires ont souvent été suivies de près par des grammaires d'autres langues, on peut parler de grammaire traditionnelle de manière assez générale ». (C'est nous qui traduisons).

Aujourd'hui, malgré les nouvelles orientations officielles du nouveau programme de portugais au secondaire, il reste beaucoup à faire. Nous sommes au regret de constater que partout, la grammaire traditionnelle avec ses imperfections continue d'être enseignée durant les cours de PLE.

La démarche consistait à faire assimiler une nomenclature et des règles qu'il faut appliquer dans des exercices qui reposent essentiellement sur l'identification. (M. C. Paret & S.G. Chartrand, 1990, p. 84 - 93). On enseignait les règles à l'élève, on ne faisait pas qu'il les découvre par lui-même. Les comportements attendus de l'élève consistaient le plus souvent à ce qu'il suive les explications de l'enseignant, puis s'acquitte d'un certain nombre d'exercices d'application une fois la règle comprise, en vue du contrôle final. Dans un tel cadre, l'enseignement se limitait à ce processus de déduction, et l'on supposait qu'il y'aurait utilisation de ces règles lors de l'écriture. L'élève qui ne faisait pas usage des règles était pénalisé ou l'enseignement était repris.

- **Les grammaires nouvelles**

Les nouvelles grammaires veulent tenter de saisir et de rassembler ce qui dans les développements des connaissances linguistiques peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux. Contrairement à la grammaire précédente, la nouvelle grammaire met au premier plan les formes et les structures. En portugais, elle fait référence à l'harmonisation des règles grammaticales.

Selon le *Dicionário de Novíssima Gramática Portuguesa* (1964, p.1) : « *Essa Novíssima Gramática Da Língua Portuguesa apresenta como principal novidade sua adaptação ao novo sistema ortográfico de 1990 [...] não visou à simplificação, mas à unificação ortográfico do idioma falado na comunidade lusófona*⁶⁰ ».

Dans les grammaires nouvelles, la syntaxe de la phrase est considérée comme une structure hiérarchique ou les constituants s'emboîtent les uns dans les autres. Elle occupe la première place au détriment de l'orthographe. Cette grammaire propose des définitions claires et opérationnelles des classes, des structures et des fonctions; des règles explicites non seulement à propos de l'orthographe grammaticale.

En ce qui concerne les grammaires nouvelles proprement dites, le didacticien se limite aux aspects des théories les plus courantes sur lesquels existent de larges consensus et dont les

⁶⁰ « Cette toute nouvelle grammaire de la langue portugaise présente comme principale nouveauté son adaptation au nouveau système orthographique de 1990 [...] ne visait pas seulement la simplification mais aussi l'unification orthographique de la langue parlée dans la communauté lusophone ». (C'est nous qui traduisons).

concepts et procédures sont opératoires pour la classe de PLE. L'essentiel peut se résumer aux éléments suivants : un modèle de la phrase; le concept de syntagme ou « groupe »; des procédures de définition; des catégories ou classes grammaticales; une conception hiérarchique des structures de la langue et les concepts de grammaticalité, de récursivité et de transformation. Cependant, pour atteindre un tel objectif, il faut impérativement armer les enseignants de nouvelles bases théoriques de référence qui facilitent la compréhension des mécanismes de la langue.

Donc, l'étude de la grammaire nouvelle permet-il à l'élève de « construire de réelles procédures de réflexion », ce qui suppose la mise à sa disposition de nouveaux outils d'investigation conceptuels tels que la phrase dite « de base » ou le groupe syntaxique, et d'outils méthodologiques, comme les opérations linguistiques (déplacements, substitution, effacement etc.) ou les transformations plus complexes comme la pronominalisation et l'emphase entre autres.

Une maîtrise graduelle de ces outils devrait amener l'élève à acquérir une meilleure conscience des structures de la langue, car les ressources offertes par les théories contemporaines sur la langue donnent la possibilité de rendre l'apprentissage de la grammaire à la fois plus efficace et plus facile pour l'élève.

3.5.2. Le lexique

Le lexique est « l'aspect du code linguistique qui concerne l'actualisation, dans le langage écrit et/ou oral, des unités lexicales de la langue ». (G. Gagné & al. 1989). Les observations menées lors du travail de terrain nous poussent à conclure que l'enseignement du lexique apparaît comme le parent pauvre dans les salles de PLE. Selon le *Dicionário português online* :

O léxico é o conjunto de palavras de uma determinada língua, mas pode também designar uma obra que reúne as palavras de um idioma ou de uma dada área do conhecimento, com a sua definição e, eventualmente, outras informações sobre as palavras (como a sua origem ou classificação gramatical)⁶¹.

Dans le premier cas, le lexique est synonyme de vocabulaire et dans le second, il fait référence aux termes équivalents de glossaire ou dictionnaire.

⁶¹ « Le lexique est l'ensemble des mots d'une langue donnée, mais il peut aussi désigner un ouvrage qui rassemble les mots d'une langue ou d'un domaine donné de la connaissance, avec leur définition et, éventuellement, d'autres informations sur les mots (comme leur origine ou leur classification grammaticale) ». (C'est nous qui traduisons).

En langue seconde et étrangère, des études indiqueraient que les élèves allophones considèrent que le lexique est leur source majeure de difficultés et de préoccupations. (S.G. Chartrand, 1994). Pour aider ces élèves apprenant une langue autre que leur langue maternelle, Z. De Koninck (1991) met en évidence l'importance à accorder à l'apprentissage du lexique. Pour elle, il existe à ce niveau un phénomène de transfert similaire à celui observé de la L1 à la L2 à propos des processus de la lecture et de l'écriture. Il est généralement accepté en effet que l'organisation du lexique d'un usager de L2 ressemble à celle d'un usager de L1.

L'apprentissage du lexique est un processus fort complexe, d'abord parce qu'il s'agit d'apprentissage, ce qui est un processus complexe en soi et ensuite parce que le domaine du lexique constitue plus qu'une collection de lexèmes mais constitue un réseau d'unités qui entretiennent entre elles de multiples relations (de synonymie, d'inclusion, de dérivation, etc.). Cette dimension grammaticale du lexique est souvent laissée pour compte dans les programmes scolaires. Cet abandon exerce une influence sur la production écrite en PLE. C'est pourquoi, dans les écrits des élèves en PLE, on retrouve un vide lexical qui rend la production pauvre et parfois dénoué de sens.

M. Fayol (1997) mentionnait que le niveau du lexique était relativement peu travaillé. Les problèmes lexicaux étaient présentés de la même façon à l'oral qu'à l'écrit. Dans ses relevés de fréquence, Hayes constate que l'oral tend à utiliser des mots et à les utiliser souvent, ce qui n'est pas le cas de l'écrit.

La représentation du destinataire détermine les choix lexicaux en induisant le recours à un vocabulaire spécifique et oblige ainsi à varier le lexique et à le préciser. M. Fayol (1997) va plus loin et précise qu'à l'écrit, la moindre contrainte temporelle et l'absence de destinataire autoriseraient une sélection plus lente et plus réfléchie des mots ainsi qu'une recherche de précision et d'explication afin de pallier le caractère décontextualisé de la production.

Pour C. Simard (1994, p. 28-34), on ne finit jamais d'apprendre des mots. Pour réussir cet aspect grammatical, l'auteur affirme qu'il faut :

Un enseignement spécifique peut contribuer à l'enrichissement et à la structuration du vocabulaire de l'élève. Pour que l'apprentissage soit durable et transférable, il faut pouvoir rencontrer les mots plusieurs fois et dans divers contextes. Parmi les diverses sources d'apprentissage du lexique, le milieu ambiant joue un rôle décisif.

Dans la même foulée, S.G. Chartrand (1994) ajoute qu'à propos du lexique comme de la grammaire, il semble que l'on ne puisse plus se limiter à l'imprégnation, il faudrait guider des

apprentissages particuliers de façon active. Le réinvestissement de toutes ces connaissances dans d'autres situations favorise naturellement l'autonomie de l'élève.

Pour terminer cette partie consacrée à la grammaire, à l'orthographe et au lexique, nous dirons qu'en plus d'être un outil de communication pour la classe de PLE, la langue doit être un objet qu'on apprend à connaître, car sa connaissance est essentielle. Cette dernière passe par l'approfondissement ou la consolidation de ces contenus d'enseignement.

En LI comme en L2, cet apprentissage suppose des démarches didactiques appropriées. Pour contrer les problèmes réels d'apprentissage des élèves en langue au secondaire au Sénégal, l'enseignant doit garder à l'esprit que le portugais est à la fois une langue étrangère mais aussi une langue de communication et de travail. C'est d'ailleurs ce que le programme de PLE préconise. Un élément de solution semble donc être l'adoption de l'enseignement continu de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire jusqu'en Terminale, fin du cycle secondaire, si les enseignants veulent arriver à combler les difficultés de leurs élèves.

Un cadre théorique sur la didactique de l'écriture ne saurait se concevoir sans préciser, à côté des démarches et des contenus d'enseignement, les moyens à mettre en œuvre pour vérifier l'atteinte des objectifs dans le but de permettre à l'élève, autant qu'à l'enseignant, d'évaluer le chemin parcouru ainsi que celui qu'il reste à parcourir. Autrement dit, tout apprentissage comme tout enseignement ne peut être assuré sans être assorti de procédures d'évaluation.

3.6. L'évaluation des apprentissages

Les recherches en production écrite ont exploré les trois domaines fondamentaux que sont la structure du texte, l'enseignement du processus d'écriture et l'évaluation. Ces trois domaines sont au cœur de notre étude. L'évaluation est partie intégrante de l'enseignement/apprentissage. Elle relève donc de la responsabilité tant de l'enseignant que de l'élève.

L'objectif n'est pas d'entreprendre une présentation des théories et travaux qui alimentent la réflexion actuelle sur l'évaluation des écrits, mais de souligner ce qui paraît plus important pour notre recherche en faisant un examen sommaire des pratiques courantes en classe.

Le champ de l'évaluation est très vaste même en se limitant à l'apprentissage scolaire. Dans le cadre de cette étude, nous traitons exclusivement de l'évaluation des apprentissages en didactique de l'écrit.

G. Goupil & G. Lusignan (1993) définissent l'évaluation dans le milieu scolaire comme : « un jugement qualitatif et/ou quantitatif que l'on porte sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage ». (p. 234).

En effet, ce jugement a pour but de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. G. Garcia-Debanc (1990, p. 123), souligne dès 1984 :

En plus des aspects institutionnels (certification, bulletins de notes) évaluer c'est d'une part, améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire mieux localiser et comprendre les difficultés de chaque élève pour l'aider à progresser; d'autre part, améliorer la qualité de l'enseignement, en modifiant les interventions pédagogiques en fonction des effets d'apprentissages constatés.

Dans ces cas, l'évaluation remplit une fonction pédagogique. Elle intervient pendant la période d'apprentissage et porte aussi bien sur les résultats que sur les démarches de l'élève.

G. Goupil & G. Lusignan (1993) distinguent quatre types d'évaluation: formative, formatrice, réflexive et sommatif, ils estiment cependant que les principaux sont le formatif et le sommatif dans la mesure où généralement les deux autres s'en inspirent. Ces deux types d'évaluation sont complémentaires. Vu que les données de notre corpus sont issues de l'évaluation formative, la recherche traitera uniquement cette dernière.

L'évaluation formative a fait l'objet de nombreux travaux. La plupart de ces travaux n'offre pas de définition complète. Toutefois, nous retiendrons la définition du Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation (G. Landsheere, 1979, p. 113). L'expression évaluation formative comme d'ailleurs les principaux termes liés à l'évaluation est définie comme suit :

Evaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser...L'expression « évaluation formative » due à Cronbach et Scriven marque bien que l'évaluation fait partie intégrante du processus éducatif normal, les « erreurs » étant considérées comme des moments dans l'apprentissage, et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques. L'évaluation formative permet aussi de déterminer si un élève possède des prérequis.

Il s'agit d'une démarche évaluative dont l'approche est orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève. Cette démarche vise à assurer une progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement.

Dans l'évaluation formative, l'enseignant cherche à analyser les erreurs, à en déceler l'origine, pour ajuster son action pédagogique. De plus, il s'efforce d'associer l'élève à une prise de conscience de ses difficultés.

L'évaluation formative est au service de la régulation des apprentissages et doit en guider la progression.

Pour M. Mas (1991), elle relève, avant tout, de l'enseignant dans sa classe et de son souci de déceler les moindres difficultés de parcours afin d'apporter les correctifs nécessaires avant qu'il ne soit trop tard.

Dans le domaine de la production d'écrits, le travail est particulièrement épineux. En effet, une évaluation qui est mal conçue ne peut pas fournir de base pour améliorer l'enseignement. Les exigences auxquelles doit satisfaire une production écrite restent, le plus souvent pour l'élève, mystérieuse et insondable. Or l'élève est censé enregistrer des progrès quand les consignes sont claires, quand il sait sur quels points sont jugés les textes. Malheureusement, la plupart du temps, les enseignants en PLE, surtout ceux qui proposent des sujets d'examen de BFEM ou de Baccalauréat ne prennent pas en compte ce volet.

En effet, lorsque la consigne est claire, l'élève arrive à rectifier ses résultats grâce à une intervention appropriée, et prend enfin conscience de ce qu'il doit faire⁶².

Dans l'état actuel des pratiques, la correction de la rédaction sert avant tout à contrôler les acquis de l'élève dans le domaine de la langue, de l'orthographe, de la grammaire ou du vocabulaire. Elle s'apparente donc à une évaluation sommative. Quand l'enseignant fait le point périodiquement sur les connaissances et les lacunes de chaque élève, cette évaluation est qualifiée de sommative.

M. Mas (1991) la définit comme une démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme ou une partie terminale de programme ou encore d'un ensemble équivalent d'apprentissages faits en dehors de l'école. Elle se distingue également par sa fonction de bilan, étant donné qu'elle s'inscrit toujours à la fin d'un apprentissage. (L. Allal, 1979). Par cette fonction de bilan, elle aide l'élève à se situer par rapport à l'ensemble des connaissances ou des habiletés qu'il acquiert et lui révèle ce que l'école attendait de lui. (G. Goupil & G. Lusignan, 1993).

Vu l'importance accordée à l'évaluation dans notre système scolaire et, de plus en plus dans la vie professionnelle, il importe que les élèves connaissent leurs forces et leurs faiblesses

⁶² Pour plus d'informations sur le manque de clarté dans les consignes, voir l'article de N. A. Pires & S. Ndiaye (2022) : « O ensino da escrita do português no Senegal : a questão dos manuais escolares », in *Dedica*, n° 20, p. 263-283.

et qu'ils développent des processus pour mieux gérer leur façon de faire et leur tension au cours des moments d'évaluation.

Notons que G. Garcia-Debanc & M. Mas (1989) ont élaboré des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves, et ont proposé une grille de classification pouvant servir d'outil à l'enseignant tout en lui exposant clairement les lieux d'intervention pédagogique. Les critères peuvent avoir un rôle à jouer dans le processus rédactionnel. Ils servent à lancer l'écriture, puis à relire et critiquer les textes produits en vue d'une éventuelle réécriture. Enfin, ils permettent de faire une vérification entre les consignes de départ et le produit final.

En didactique des langues, D. Lussier & C. E. Turner (1995) traitent de la façon d'assurer la congruence entre l'enseignement/apprentissage et l'évaluation.

Pour ces auteures, on ne peut pas faire abstraction en évaluation de la relation étroite qui doit exister entre l'approche didactique préconisée, l'énoncé d'un objectif d'apprentissage, les activités d'apprentissage et la tâche proposée à l'élève pour mesurer le degré d'atteinte de cet objectif. Cette adéquation entre un objectif d'apprentissage, des activités d'apprentissage et une tâche évaluative est une question de congruence. Il s'agit de se demander comment on enseigne pour savoir comment évaluer. Il n'est pas toujours facile d'établir un lien adéquat entre l'enseignement et l'évaluation dans des programmes fondés sur un contenu de matière.

L'enseignement a un double but en didactique des langues: la maîtrise des connaissances d'un ou de plusieurs contenus et l'apprentissage d'une langue seconde. L'évaluateur ne peut séparer le contenu de la langue. Au moment de l'évaluation, il doit être conscient que ces deux éléments influencent la performance des élèves. Le manque de connaissance du contenu peut affecter l'accomplissement de tâches évaluant la performance en langue et un manque de compétence en langue étrangère peut empêcher les élèves de démontrer leur connaissance du contenu.

Aussi, lors de l'élaboration de procédés d'évaluation dans un contexte d'enseignement fondé sur le contenu, l'enseignant doit apporter une attention particulière à la spécification de l'instrument de mesure. Ceci reste un défi que le domaine de l'évaluation en didactique des langues doit relever.

L'espace scolaire sénégalais est caractérisé par une situation de diglossie⁶³ (portugais/français) et de triglossie⁶⁴ (langues maternelles/français/portugais). Cette cohabitation n'est pas sans conséquence et crée selon S. Ndiaye (2010, p. 35) : « *Uma influência mútua entre as línguas maternas[...] o francês, língua oficial e o português, caracterizada pelos fenómenos naturais que ocorrem no contacto entre línguas, como é o caso dos empréstimos e das interferências linguísticas*⁶⁵ ».

La classe de PLE est souvent caractérisée par l'usage du français. Cette approche facilite-t-elle l'apprentissage du portugais. Rappelons que ces deux langues, d'origine romane, présente un certain nombre de similitudes à plusieurs niveaux. Cela, les didacticiens l'ont bien compris et préconisent aujourd'hui l'apprentissage des langues de même famille.

Même si au Sénégal, cette nouvelle approche didactique n'est pas encore à l'ordre du jour, elle est, de façon consciente ou inconsciente, pratiquée dans les classes de PLE. C'est d'ailleurs ce qui nous amène à consacrer quelques pages à cette nouvelle facette de la didactique des langues.

⁶³ La diglossie est à l'origine une situation linguistique dans laquelle les fonctions de communication sont réparties d'une manière binaire entre une langue ancienne culturellement prestigieuse dotée d'une tradition écrite nommée variété haute et une autre langue sans tradition écrite largement diffusée et dénuée de prestige ou variété basse [...]. Cette distribution des langues et des dialectes dans une société est le résultat d'une situation de plurilinguisme ethnique, c'est-à-dire de l'existence dans n même Etat de plusieurs communautés ethnolinguistiques. (Cf. Dictionnaire des littératures françaises et étrangères, Sous la Direction de Jacques Demougin, Larousse, 1992, p. 451).

⁶⁴ C'est en se focalisant sur les fonctions que différents linguistes ont étendu le modèle vers une diglossie entre langues sans relations génétiques, puis vers la triglossie. (Cf. Dictionnaire des littératures françaises et étrangères, Sous la Direction de Jacques Demougin, Larousse, 1992, p. 452).

⁶⁵ « Une influence mutuelle entre les langues maternelles [...] le français, langue officielle et le portugais, caractérisé par les phénomènes naturels qui se produisent dans le contact entre les langues, comme c'est le cas des emprunts et des interférences linguistiques ». (C'est nous qui traduisons).

Chapitre II. L'intercompréhension didactique

La convocation de cette discipline n'est pas fortuite. En effet, les élèves et les enseignants ont parfois recours à l'intercompréhension face à certaines difficultés. Dans ce travail, l'intercompréhension concerne le français et le portugais, deux langues aux frontières poreuses. Parmi les langues romanes, le français est ressenti comme plus proche du portugais selon C. Blanche-Benveniste & A. Valli (1997, p. 30). C'est cette proximité linguistique n'est pas sans conséquences dans l'apprentissage du portugais. Elle conduit la plupart des élèves à commettre des erreurs lors de la production écrite en PLE. La proximité de ces langues constitue à la fois un atout et un inconvénient pour l'enseignement/apprentissage.

L'objectif de ce chapitre est triple. D'abord, nous présenterons quelques caractéristiques de l'intercompréhension. Ensuite, nous analyserons dans quelle mesure la proximité linguistique du portugais et du français pourrait être un atout pour l'apprentissage. Enfin, nous nous intéresserons à l'intercompréhension écrite et aux stratégies de compréhension.

1. Tentatives de définition

Le concept d'intercompréhension serait apparu pour la première fois dans des textes de Jules Ronjat au début du XXe siècle afin de décrire « la capacité de locuteurs à comprendre des dialectes de différentes langues de même famille ». (P. Escudé & P. Janin, 2010, p. 35).

Il existe une pluralité de définitions de l'intercompréhension. Aujourd'hui, le concept est adopté par la didactique des langues étrangères. Il a été défini de diverses manières par de nombreux auteurs. Nous proposons quelques définitions qui nous aideront à délimiter le concept d'intercompréhension. Le choix de ces définitions a été fait de façon aléatoire mais nous semblent suffisamment représentatives des différentes acceptions existantes :

Définition 1 (Grin, 2008, p. 80-81) :

Pour en parler sous l'angle de la politique linguistique, on partira d'une définition simple de l'intercompréhension [...]. Pour nous, l'intercompréhension signifie simplement l'activation par les acteurs des compétences réceptives dont ils disposent dans des langues dites étrangères (mais, en général, directement apparentées à leur langue maternelle), permettant à chacun, à l'intérieur d'une famille de langues ainsi apparentées, de s'exprimer dans sa propre langue maternelle tout en étant compris par les autres.

Définition 2 Lexique Langues, Conférence internationale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010, p. 63) :

Démarche didactique relevant essentiellement des approches interlinguistiques, qui a pour caractéristique de faire travailler la compréhension dans une perspective plurilingue et intégrée, en jouant sur la proximité des langues issues d'une même source (langues romanes, langues germaniques,...). La compréhension s'appuie dès lors sur les ressemblances entre mots de langues différentes, sur certaines similitudes structurelles.

Définition 3 (EuRom, 2012):

D'un point de vue des compétences linguistiques, l'intercompréhension s'appuie sur l'exploitation des ressemblances et transparences entre les langues. Pour comprendre un texte dans une langue cible, les locuteurs du même groupe linguistique disposent déjà de nombreux éléments pour l'apprentissage au niveau lexical, phonologique, morphologique et syntaxique auxquels s'ajoutent les indices discursifs, textuels ou culturels liés à une communauté linguistico-culturelle déterminée. [...] Un des principaux objectifs de l'intercompréhension est principalement celui de faire apparaître la parenté et donc les ressemblances entre les langues de manière à accroître la capacité de compréhension.

De ces définitions, on remarque que le concept d'intercompréhension est décrit différemment en fonction du contexte dans lequel il apparaît. En effet, la définition ancrée dans un contexte de politique linguistique (définition D1) met l'accent sur le fait que l'intercompréhension se passe entre des locuteurs qui doivent pouvoir se comprendre tout en continuant à parler leur langue maternelle.

Celles ancrées dans un contexte didactique (définition D2 ; D3) mettent plutôt l'accent sur la capacité des locuteurs à comprendre un message, écrit ou oral dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas.

En nous appuyant sur ces différentes définitions, nous proposons la définition suivante : L'intercompréhension (IC) est une approche plurielle pour apprendre des langues apparentées, au moyen d'un ensemble de stratégies méta linguistiques et cognitives qui sont mises en œuvre dans des contextes de interaction plurilingue entre des sujets parlant une de ces langues ou encore entre le sujet et les documents oraux et/ou écrits en langue(s) étrangère(s), ayant pour objet de développement de la compétence plurilingue.

Nous voyons que l'intercompréhension est un concept très large qui peut recouvrir de très nombreux domaines. Dans le cadre de ce travail, nous l'utilisons dans le sens ci-dessous : faculté, capacité ou activité mentale permettant à un locuteur d'une langue maternelle x de comprendre partiellement un texte en langue étrangère sans pourtant maîtriser cette langue.

Cette langue étrangère (ici, le portugais) doit présenter une proximité linguistique suffisamment grande avec la L1 pour que l'élève puisse accéder à du sens en tissant des liens entre les différents systèmes linguistiques. Toutefois, il est difficile de se prononcer sur le degré minimum de proximité linguistique que les langues doivent présenter pour permettre l'application d'une approche intercompréhensive.

Ici, nous nous limitons volontairement l'intercompréhension dans sa forme écrite. De plus, nous partons du principe qu'une intercompréhension est possible entre le portugais et le français.

1.1. Les jalons conceptuels

Le concept d'intercompréhension (IC) n'est pas récent. Toutefois, sa prise en compte dans la didactique des langues date des années 1990. L'intercompréhension représente une des quatre approches plurielles de la didactique des langues. Outre l'intercompréhension, les approches plurielles concernent également:

- l'approche interculturelle : elle préconise l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s), en favorisant la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité.

- la didactique intégrée des langues : elle se fonde sur les acquis antérieurs pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par exemple, il s'agit de réinvestir ses acquis en langue française (si c'est la première langue vivante étrangère enseignée) dans les débuts de l'apprentissage du portugais (si c'est la deuxième langue vivante étrangère enseignée). Il peut aussi s'agir de réinvestir les acquis de la langue première pour l'apprentissage d'une première langue vivante.

- l'éveil aux langues : il concerne toutes les langues, quel que soit leur statut. Il s'agit de mettre en place des activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion. Ici, l'objectif est de développer à la fois une ouverture à la diversité linguistique et humaine et des capacités d'observation qui aident aux apprentissages.

L'intercompréhension est une approche innovante car elle offre à celui qui se l'approprié des compétences langagières, de compréhension écrite et orale différenciées dans plusieurs langues que celles-ci soient de la même famille ou non. C'est une pratique naturelle utilisée

spontanément pour communiquer entre locuteurs de langues différentes. Il s'agit d'une démarche que nous avons tous mise en place au moins une fois dans notre vie. Lorsque nous rencontrons une personne qui ne parle pas notre langue, nous reformulons les phrases en modulant notre voix, en ralentissant notre débit de parole, ou encore en ayant recours à la gestuelle etc. pour nous faire comprendre. (D. Cortés Velásquez, 2015). La pratique existe dans notre quotidien même si le fonctionnement dépend du niveau de proximité entre les langues.

P. Escudé & P. Janin (2010, p. 37) identifient trois principaux concepts opérationnels dans la didactique de l'intercompréhension : « le continuum langagier, l'intentionnalité, la prédictibilité par le contexte et par la forme ». Sur ces concepts viennent ensuite se greffer les stratégies du transfert, d'approximation ainsi que de l'entrée par l'écrit.

1.1.1. Le *continuum* langagier

Le concept de *continuum* langagier est à la base même de l'intercompréhension. En effet, il n'est possible de se comprendre entre deux langues que s'il existe une certaine porosité entre celles-ci. Ainsi, une famille de langues forme un *continuum* langagier : chaque langue partage des points communs avec les autres idiomes de sa famille. Quelles sont les limites du *continuum* ?

Pour P. Escudé & P. Janin (2010, p. 39 - 40) estiment qu' « il n'y en a pas vraiment. Même lorsque de grandes ruptures apparaissent, des permanences subsistent souvent par exemple dans le lexique ou dans la morphologie ». Ils affirment :

Les trois grandes familles de langues européennes (slaves, germaniques et romanes) ont bien plus d'éléments communs que de traits de distanciation, puisqu'appartenant toutes trois à la source indoeuropéenne, mais aussi pour avoir massivement et conjointement forgé par exemple des néologismes scientifiques sur des racines grecques et latines.

Dans le cadre des langues apparentées c'est-à-dire celles appartenant à la même famille, l'étude s'intéresse à celle romane particulièrement au français et au portugais. Leur parenté génétique assure un maximum de similitudes linguistiques à presque tous les niveaux.

1.1.2. L'intentionnalité

Selon P. Escudé & P. Janin (2010, p. 40), pour faciliter le fonctionnement de l'intercompréhension, le locuteur doit ressentir « un sentiment d'appartenance commune » qui aura une influence sur son comportement et sur son attitude ». Ils parlent alors, d'intentionnalité

pour décrire ce phénomène. Un locuteur qui accepte la variabilité sera donc plus enclin à entrer dans un processus d'intercompréhension qu'un locuteur qui reste bloqué dans une conception fermée de sa langue. Une didactique de l'intercompréhension exige donc de passer de la notion de « contiguïté des langues » à celle de « continuité ».

1.1.3. La prédictibilité par le contexte et par la forme

Pour P. Escudé & P. Janin (2010, p. 42 - 43), l'opacité des langues que l'on appelle « étrangères » peut être dépassée de deux manières :

- d'une part grâce à l'attention portée au contexte et ;
- d'autre part grâce à celle portée à la forme.

Le contexte dans lequel le message est produit peut donner beaucoup d'indications au locuteur sur le sens du message. Ce contexte peut être un contexte physique dans le cadre d'une conversation orale ou un contexte paratextuel par exemple dans le cadre d'un message écrit. La forme du message et de la langue permet également l'entrée dans l'intercompréhension car elle fournit de nombreuses informations. Il convient donc de se demander quelles sont les ressemblances et les différences entre nos langues.

Ici, le rôle de l'enseignant sera d'aider les élèves à trouver des régularités et du sens derrière les particularités et les différences. Il s'agira principalement de « créer des ponts » et de « provoquer le réflexe de prédictibilité ». Les ponts sont donc « des phénomènes de régularités graphiques et/ou phoniques de langue en langue ».

Par exemple, un élève pourra très vite remarquer que les noms se terminant en « tion » en français se terminent souvent par « ção » en portugais.

Exemples

position \Longrightarrow posição ;

répartition \Longrightarrow repartição

séparation \Longrightarrow separação

déclaration \Longrightarrow declaração

L'apprentissage de l'intercompréhension se basera alors sur un apprentissage de « la régularité formelle ». Toutefois, les élèves devront garder à l'esprit que ces régularités ne constituent pas forcément des règles toujours applicables.

Le scénario prévu par cette étude propose de partir du français pour apprendre le portugais.

1.2. La proximité entre langues romanes: un atout pour la compréhension

Les résultats de la plupart des travaux réalisés en intercompréhension montrent que la question de la proximité est très importante du fait qu'elle facilite la compréhension. Il s'agit d'un concept polysémique qui n'est pas seulement associé à la dimension linguistique. En effet, elle peut fonctionner avec toutes les langues, peu importe la relation qu'elles entretiennent : langues apparentées, langues voisines ou encore langues éloignées.

Rappelons que des études ont montré que cette approche peut également fonctionner avec les langues dites voisines, à savoir des « langues géographiquement ou historiquement en contact ». C'est le cas du français de l'anglais, une langue ayant emprunté beaucoup de vocabulaire au français du fait de la relation étroite entre la France et l'Angleterre au Moyen-Âge. Bien que les résultats soient plus parcellaires, il est possible de comprendre également des langues éloignées, en s'appuyant sur toutes nos connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques.

D'après la loi de fusion, une langue n'est jamais absolument opaque à une autre parce que « les langues, dans toute leur diversité, déclinent dans des codes différents des structures logico-sémantiques universelles, que l'on appelle invariants ». (P. Escudé & P. Janin, 2010, p. 36). Pour ce qui concerne l'intercompréhension entre les langues romanes, elle s'appuiera sur les ressemblances existantes entre celles-ci au niveau lexical, phonologique, morphosyntaxique, pragmatique et sociolinguistique pour faciliter la compréhension.

Nous allons, à partir de notre corpus, reproduire quelques phrases qui démontrent la transparence entre le français et le portugais.

1.2.1. La transparence lexicale

Plusieurs chercheurs s'accordent pour dire que la grande partie de la compréhension d'un texte dépend du lexique. (D. Cortés Velásquez, 2015). Les langues romanes partagent la plupart du lexique [...] venant du grec et du latin et, plus récemment, de l'anglais.

Il s'agit, d'après C. Rodrigues (2012, p. 3) :

D'un vocabulaire pouvant être considéré comme international qui représente l'héritage culturel européen et qui met donc à la disposition de l'apprenant un inventaire immense et très favorable pour l'acquisition intercompréhensive d'une compétence de lecture dans une langue apparentée ou de plusieurs idiomes à la fois.

En confrontant les données du site Etnologue.com⁶⁶ à propos de la ressemblance lexicale entre les langues romanes, bien que les indices de similitude répondent à des exigences de classification pouvant être discutables, on remarque que ces systèmes linguistiques sont réellement proches entre eux. (D. Cortés Velásquez, 2015, p. 27-34).

Notre étude portant sur des élèves Ziguinchorois, par ailleurs francophones, il nous semble important de rapporter les données révélant l'affinité lexicale entre le français et les autres langues romanes, notamment le portugais, en termes de lexique. Ces exemples sont tirés du corpus.

Tableau 11: La transparence lexicale français / portugais

Français	Portugais
L'aéroport se situe près du lycée Djignabo.	O aeroporto situa-se perto do liceu Djignabo.
À l'entrée de la salle, il y a des fleurs.	Na entrada da sala, há flores.
Le lycée Djignabo est un peu loin.	O liceu Djignabo é um pouco longe.
L'école est grande.	A escola é grande.

Ces exemples montrent qu'il existe une transparence lexicale entre le français et le portugais. Toutefois, certains mots portugais sont totalement différents du français. D'autres

⁶⁶ Le Projet Etnologue a recensé 7097 langues en 152 familles linguistiques et les présente en détaillant des informations telles que le nombre de locuteurs, le territoire où la langue est parlée, son alphabet (si existe sous la forme écrite aussi), etc.

par contre, peuvent ressembler au français et signifier autres choses. C'est le cas des faux-amis. Heureusement qu'en intercompréhension la question des faux-amis n'occupe pas une grande place car ils sont susceptibles d'être compris grâce au travail qui est fait en contexte.

1.2.2. La transparence phonologique

La transparence phonologique peut être appréhendée comme « le rapport de correspondance entre la représentation graphique et le système phonologique de la langue, indiquant ainsi le degré de correspondance entre un phonème et un graphème ». (L. Renzi & A. Andreose, 2015).

Etant donné que le lien entre l'écriture et la prononciation est direct, en français ou en portugais il n'est pas toujours évident de prévoir la prononciation sur la base de l'écriture. D'où le fait que les activités d'intercompréhension orale peuvent résulter plus ou moins complexes selon la langue choisie. On parle aussi de transparence phonologique inter linguistique quand deux langues utilisent des signes graphiques égaux ou semblables pour représenter les mêmes phonèmes.

Tableau 12 : La transparence phonologique français/portugais

Français	Portugais
Célèbre	Célebre
Gentil	Gentil
Ventilateur	Ventilador
Amour	Amor

Ces mots en portugais sont phonologiquement transparents puisqu'ils se prononcent pratiquement de la même façon qu'en français même si les graphèmes ne sont pas exactement les mêmes. Cette transparence fonctionne alors très bien à l'écrit car la connaissance du système graphique utilisé par le français permet de reconduire les formes plus ou moins transparentes à celle du portugais. Comme certains chercheurs tels que L. Renzi & A. Andreose (2015) l'ont montré, l'oral peut jouer un rôle déterminant en intervenant là où la seule écriture pourrait entraîner des problèmes de compréhension. Ainsi, bien que le portugais et le français aient connu une évolution phonétique parfois différente, les transparences, sont telles qu'elles, peuvent permettre un degré important de compréhension.

1.2.3. La transparence morphosyntaxique

D'après D. Cortés Velásquez (2015), « les langues romanes possèdent des constructions grammaticales ainsi que des artifices rhétoriques et argumentatifs semblables et donc transparents ». On parle alors de transparence morphologique interlinguistique.

Elle est définie comme « la transparence entre deux éléments qui, sans être identiques d'un point de vue formel, permettent la compréhension car les morphèmes qui les composent sont reconnaissables par l'individu ». Cette transparence morphologique est reliée à la transparence lexicale. En effet, certains aspects morphologiques peuvent faciliter la compréhension comme, par exemple, le « s » comme marque du pluriel et la formation de mots à partir des mêmes affixes, etc.

En ce qui concerne les structures syntaxiques, la transparence est possible du fait que les langues romanes, contrairement à leur langue-mère, le latin, sont toutes analytiques et non synthétiques, c'est-à-dire que non seulement elles distribuent l'expression des unités grammaticales en plusieurs éléments mais qu'elles le font de manière semblable (exemple : sujet-verbe-complément). Toutefois, le français se différencie de ses langues-sœurs en étant l'idiome qui s'est le plus éloigné de la construction synthétique latine. Il exige en effet l'explicitation du sujet, alors qu'en portugais, elle est contenue dans la forme verbale (voir tableau suivant).

Tableau 13: La structure morphosyntaxique du français et du portugais

Français	Portugais
Je parle portugais	Falo português
Tu indiques le chemin	Indicas o caminho
Nous expliquons l'itinéraire	Explicamos o itinerário

Nous remarquons qu'en portugais, l'usage du sujet n'est pas forcément nécessaire, sauf en cas d'ambiguïté. En effet, la terminaison verbale suffit à elle seule pour comprendre le pronom personnel sujet auquel le verbe se rapporte. Dans ce cas, les terminaisons (*falo* ; *indicas*, *explicamos*) montrent que les sujets des verbes sont respectivement (je, tu, et nous).

1.2.4. La transparence pragmatique et sociolinguistique

Enfin, il existe d'autres types de transparence. Les transparences pragmatiques qui se rapportent aux typologies textuelles, paratexte, péritexte, etc., et les transparences sociolinguistiques qui concernent des codes verbaux et non verbaux, des valeurs culturelles, genres communicatifs ; par exemple une lettre, un appel téléphonique, etc.

En sachant que le parcours d'apprentissage en intercompréhension aspire au développement d'une compétence dans toutes les sphères de la communication interpersonnelle ces éléments sont donc importants. La proximité et la transparence linguistique sont, bien entendu, des facteurs essentiels pour que le travail d'intercompréhension fonctionne. Cependant, ce ne sont pas les seuls. D'autres facteurs peuvent jouer un rôle dans la compréhension, et les élèves mettent en place un grand nombre de stratégies pouvant varier entre l'écrit et l'oral.

2. L'intercompréhension écrite et ses stratégies

Après avoir présenté quelques aspects de l'intercompréhension, nous allons maintenant nous concentrer sur l'intercompréhension écrite, pour ensuite voir quelles sont les stratégies qui sont susceptibles d'être employées dans le cadre de cette approche. Nous apporterons enfin quelques informations quant au rôle que joue l'intercompréhension dans la classe de langues.

2.1. L'intercompréhension écrite

2.1.1. La lecture

La lecture est une activité quotidienne. Elle peut être à la fois un plaisir mais aussi un véritable besoin. Il s'agit donc d'une activité qui non seulement est devenue naturelle, mais qui s'impose aussi comme indispensable pour notre existence.

D. Laferrière (2017) disait que:« La lecture [...] est un long et mystérieux processus de décryptage des paysages, des visages, des sensations et des sentiments ». Il ajoute que tous les exercices de lecture ne sont pas les mêmes et ils ne demandent pas les mêmes efforts. Par exemple, lire selon nos envies et nos goûts peut être plus simple que de lire par imposition ou sur des sujets qui ne nous intéressent pas particulièrement.

Il existe différentes formes de lecture :

- La lecture globale : elle se focalise sur les éléments du texte. Ce type de lecture insiste sur les éléments du paratexte à savoir tout ce qui accompagne le texte mais qui n'en fait pas partie (Dictionnaire Larousse).

– La lecture rapide ou en diagonale : ici, on met l'accent sur les grandes lignes. Selon Ch. Horellou-Lafarge & M. Segré (2007), il s'agit d'une lecture un peu « insouciant » et « inattentive » qui nous permet tout de même de dégager et saisir globalement les idées principales du texte, sans s'attarder sur les mots, les éléments ou les structures inconnus.

– Lecture sélective ou détaillée : il s'agit d'une lecture concentrée et précise. L'objectif est de cueillir les subtilités du texte, de souligner les passages significatifs, de mettre en lumière les mots-clés, ou encore de comprendre les liens logiques entre les différentes parties.

Ces trois types de lecture sont valables aussi bien en langue première qu'en langue étrangère. Ce sont des étapes par lesquelles l'élève passe afin de déceler le sens du texte.

En intercompréhension aussi les élèves sont susceptibles de passer par ces trois phases, même si ce n'est peut-être pas dans le même ordre. Ils peuvent s'aider de tout ce qui entoure le texte pour mieux le comprendre, décider de commencer par une lecture rapide afin de déceler le sens global avant de se lancer dans une lecture plus fine, ou encore faire des allers retours. Il s'agit de stratégies de lecture que tout lecteur peut être amené à employer dans le but de déchiffrer le sens d'un texte.

2.1.2. La relation entre l'intercompréhension et l'écrit

L'intercompréhension, comme mentionné supra est une pratique observable dans le contact entre deux locuteurs de langues différentes. Elle est avant tout une expérience orale de communication. Toutefois, son caractère didactique n'est pas en reste. En effet, dans les premières approches en intercompréhension, l'entrée dans la langue se fait par l'écrit.

D'après P. Escudé & P. Janin (2010), trois raisons sont à la base du choix des chercheurs et des concepteurs de méthodes fondées sur le principe d'intercompréhension de se focaliser avant tout sur la compréhension de l'écrit.

Premièrement, l'écrit acquiert de plus en plus de poids dans la société actuelle. Qu'il apparaisse en format papier, numérique ou autre, on constate un véritable retour en force de l'écrit. Il devient un pilier de notre société et de notre façon de vivre. Que ce soit pour garder une trace, transmettre un message ou partager nos connaissances, aujourd'hui nous passons très souvent par l'écrit car il est clair, direct, rapide et il laisse peu de place à l'interprétation. (P. Escudé & P. Janin, 2010).

Deuxièmement, étant donné que l'intercompréhension fonctionne par le transfert de compétences, on préfère entrer par l'écrit car tout le monde maîtrise sa langue maternelle et en

connaît les règles, du moins à partir de ses huit ans. L'écrit est donc un excellent appui et point de départ pour découvrir et accéder à une nouvelle langue. (P. Escudé & P. Janin, 2010).

Enfin, l'écrit fossilise les traits oraux, c'est-à-dire qu'il permet d'attribuer une forme écrite aux sons produits à l'oral. C'est donc quelque chose de stable et durable qui rassemble et rassure là où l'oral pourrait disperser et désorienter ». (P. Escudé & P. Janin, 2010). Le lecteur est libre de se déplacer au fil du texte, de s'arrêter, de réfléchir, de continuer, de sauter un mot, de revenir en arrière ». (S. Caddéo & M. C. Jamet, 2013).

L'écrit apporte une aide précieuse à la compréhension d'une langue que l'on n'a jamais apprise, notamment si celle-ci partage le même alphabet et les mêmes principes graphiques que notre langue source. Grâce à l'écrit on peut lire et relire le texte autant de fois qu'on le souhaite. De même, lorsqu'un mot apparaît plusieurs fois et sous des formes différentes, on peut observer ses variations graphiques pour en déceler les règles de passage (masculin-féminin, singulier-pluriel, etc.).

De plus, certaines particularités de ce système, ponctuation, majuscules, nous permettent de mieux comprendre certains termes ainsi que les liens logiques et syntaxiques entre les phrases. Donc, à travers l'écrit l'entrée dans une langue nouvelle mais proche de la sienne paraît plus facile et rassurante. (S. Caddéo & M.C. Jamet 2013).

2.1.3. Les particularités de l'écrit

Les caractéristiques de l'écrit sont appréhendées de différentes manières selon les auteurs. Si pour P. Escudé & P. Janin (2010), les caractéristiques sont souvent perçues comme des avantages, S. Caddéo & M.C. Jamet (2013) pensent qu'elles constituent aussi un frein pouvant induire à des erreurs de compréhension.

Nous regrouperons les spécificités de l'écrit selon deux critères : d'un côté celles qui sont plutôt reliées aux normes typographiques et au paratexte, de l'autre côté celles d'ordre orthographique.

- **Les normes typographiques et le paratexte**

Contrairement à l'oral, à l'écrit les mots sont séparés par des blancs typographiques. Ceci permet de les distinguer et donc de les identifier plus facilement. De même, grâce à la ponctuation, le repérage des liens entre les différents éléments qui composent les phrases est plus aisé. En effet, par le biais de signes graphiques, la ponctuation organise le discours de trois manières. D'abord, elle peut indiquer des pauses ou des intonations. Ensuite, elle sert à marquer

les degrés de subordination et donc les rapports syntaxiques entre les éléments du discours. Enfin, elle apporte du sens et de la logique, ce qui relève du domaine de la sémantique.

Son importance est alors évidente car elle facilite nettement le travail de lecture ainsi que la tâche de compréhension. (S. Caddéo & M. C. Jamet, 2013).

À cela nous pourrions ajouter la question de la répartition du texte en paragraphes, c'est-à-dire en sections que nous considérons utiles pour mieux distinguer les différents thèmes abordés et peut-être aussi pour voir les liens qui s'établissent entre eux. (P. Doyé, 2005).

Un autre élément susceptible de faciliter la compréhension de certains termes est la présence de majuscules. Lorsqu'elles ne suivent pas un point, et qu'elles ne sont donc pas employées pour la première lettre d'une phrase, elles donnent des indices au lecteur concernant la catégorie du mot.

Le plus souvent, il s'agit de noms propres pouvant faire référence à des prénoms, à des noms de familles, à des noms de peuples, à des lieux géographiques, etc. (J. Poitou, 2017).

Enfin, dans le paratexte; on trouve souvent la source et le titre du document, notamment lorsqu'il s'agit d'une lettre (émetteur, destinataire et objet) ou d'un article de presse (nom du journal, auteur de l'article et titre de l'article).

Ces deux particularités du texte écrit marquées par le paratexte apportent beaucoup d'informations.

Par définition, le titre annonce le sujet, le plus souvent de manière immédiate, et il peut suffire pour connaître l'idée générale du texte. Quant à la source, elle donne l'origine du document. Ainsi, si celle-ci est notoire, le lecteur pourra faire des hypothèses concernant la nature du support, que ce soit au niveau du genre (article de presse, conte, roman, chanson, poème, etc.) ou de la typologie textuelle : descriptif, narratif, argumentatif, expositif ou instructif.

Ces deux éléments constituent des aspects clés qui facilitent l'entrée dans le texte. Ils permettent, avant même d'entamer la lecture, de connaître déjà la thématique générale abordée mais aussi de savoir le type de texte dont il s'agit.

- **L'orthographe**

La définition de l'orthographe n'est pas évidente. (A. Millet 1991, p. 159). Les dictionnaires la décrivent comme étant un « ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée » (Dictionnaire Larousse).

En effet, si nous avons tendance à la considérer « comme appartenant à l'ordre du scriptural », il faut tenir compte du fait qu'elle est également un « système de représentation de

la langue orale ». (A. Millet, 1991, p. 159 - 160). Cependant, cette transcription des sons d'une langue alphabétique par l'orthographe n'est pas toujours évidente ou satisfaisante notamment lorsque l'on passe d'une langue à une autre.

Par exemple, le phonème « k », dans un mot comme *qui* [ki] en français, correspond à la graphie « qu » en portugais. On peut alors supposer qu'ici l'orthographe n'aidera pas le lecteur francophone confronté au portugais. Lorsqu'on est face à une nouvelle langue, l'orthographe peut jouer un rôle déterminant pour la compréhension. Visualiser un mot peut non seulement rassurer le lecteur, mais aussi, lui faciliter sa prononciation quand celle-ci s'éloigne de sa représentation graphique.

Le français, contrairement aux autres langues romanes, comme le portugais, l'espagnol et l'italien, dispose d'une surcharge graphique qui lui est spécifique. En effet, les nombreuses lettres étymologiques non prononcées de certains mots français facilitent la mise en relation avec les mots d'autres langues qui ont gardé la prononciation de ces mêmes lettres et montrent ainsi une même image graphique.

Exemple le mot « tabac » par rapport à l'italien *tabacco* ou au portugais *tabaco* ; [...]; le mot septième par rapport à l'espagnol *séptimo*, etc. (S. Caddéo & M.C. Jamet 2013, p. 32).

Dans toute langue, il existe donc un lien très étroit entre l'écrit et l'oral; l'un étant une représentation de l'autre. La connaissance des correspondances entre ces deux systèmes peut être bénéfique pour les élèves d'une langue étrangère. Par conséquent, nous pensons que l'écrit et l'oral devraient être abordés ensemble en intercompréhension, l'un étant susceptible d'aider l'autre.

2.2. Les stratégies en intercompréhension

D'après le Dictionnaire Trésor de la Langue Française informatisé, le terme stratégie signifie un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis ».

Au travers cette définition, nous pouvons lire en filigrane l'idée de capacité, d'habileté, de dextérité dont on fait preuve lors de l'exécution et la réalisation d'une tâche donnée. La manière dont cela se fait correspond à ce que l'on appelle communément stratégies.

En didactique des langues, K. Abdoltajedini (2014, p. 14), nous renseigne que Jakobovits (1970) et Stern (1975) sont les premiers à s'intéresser à l'existence de stratégies pouvant influencer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, leurs travaux, parmi d'autres, ont permis, aujourd'hui, d'affirmer que celles-ci jouent un rôle considérable dans ce processus (F. Springer, 1996, in C. Degache 2000, p. 149), puisque l'on y fait appel à tout

moment et à tout niveau du parcours d'apprentissage. D'où l'importance de faire prendre conscience aux élèves de leur existence mais aussi l'intérêt de prendre le temps de les enseigner (C. Degache, 2000).

Dans les années 1980, elles étaient définies comme étant tout type d'opérations, de dispositions que l'élève mobilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations. Cette démarche est plutôt une démarche active à laquelle il faut selon J. M. O'Malley & A. U. Chamot (1990), une dimension « socio-affective ». En effet, cette dernière relie les deux dimensions à l'environnement social, aux sentiments et aux sensations de la personne.

En reprenant la définition d'A.U. Chamot (2004), L. Cohen (2011, p. 49), estime que les stratégies sont employées de manière plus consciente. Il les caractérise comme « les pensées ou les comportements conscients ou semi-conscients auxquels les apprenants ont recours dans le but précis d'améliorer leur connaissance et compréhension d'une langue cible ».

L'étude retiendra cette dernière définition car nous considérons que les élèves de PLE, de niveau intermédiaire, utilisent consciemment les différentes stratégies lors de la production écrite.

3. Les stratégies spécifiques à l'intercompréhension

Il existe une variété de stratégies en intercompréhension. Dans cette étude, nous nous limiterons à celles qui nous semblent les plus récurrentes.

3.1. Appui sur ses connaissances préalables

Selon S. Caddéo & M.C. Jamet (2013), l'intercompréhension suppose l'immersion dans l'authentique, à savoir le contact direct avec la langue telle qu'elle est, « sans qu'il y ait eu d'apprentissage préalable ». Par conséquent, les seules connaissances qui peuvent être exploitées au moment de la mise en place du processus de décodage sont les savoirs et les savoir-faire que l'on détient dans sa langue première ainsi que son *background*. Les connaissances auxquelles nous faisons appel peuvent être d'ordre linguistique ou non linguistique.

Dans le premier cas, nous pouvons réaliser des rapprochements, grammaticaux, lexicaux, syntaxiques ou phonologiques qu'ils soient entre notre langue source et la langue cible ; entre les langues cibles, si elles sont plusieurs ; ou encore entre la langue cible et toutes les langues qui font partie de notre répertoire verbal. De plus, étant donné que non seulement il existe un lexique « panroman », donc commun à toutes les langues romanes (Reissner, 2008, in C.

Rodrigues, 2012, p. 3), et aussi un vocabulaire « international », il nous semble normal de croire que la dimension lexicale sera la première à être valorisée par l'élève.

Selon P. Doyé (2005), toutes les langues européennes font partie de la famille des langues indo-européennes et partagent par conséquent un fonds commun de vocabulaire et de structures syntaxiques à l'exception du finlandais et du hongrois⁶⁷. Il existe à peu près plus de mille mots très semblables à l'écrit dans une dizaine de langues européennes (le français, l'italien, l'espagnol, le portugais, l'allemand, le néerlandais, l'anglais, le danois, le grec...) et qui constituent un fonds international dans lequel on peut puiser aisément. Il peut être très utile et très motivant pour un élève de savoir qu'il dispose déjà d'un vocabulaire international relativement important.

En effet, lorsqu'un mot français commence par « *pl* », il commence par « *pi* » en italien, par « *ll* » en espagnol et par « *ch* » en portugais.

Tableau 14 : Le vocabulaire international des langues européennes

Français	Italien	Espagnol	Portugais
Pluie	Pioggia	Lluvia	Chuva
Pleurer	Piangere	Llorar	Chorar
Plein	Pieno	lleno	Cheio

Nous voyons qu'il existe une certaine logique dans la formation du vocabulaire concernant la plupart des langues européennes.

Dans le deuxième cas, il faut s'appuyer sur des connaissances extralinguistiques, ce qui signifie mettre à profit toutes les connaissances que nous avons sur le monde, l'actualité, l'histoire, la géographie, les sciences, la littérature, etc. Comme le préconise toute approche plurielle ; il faut d'abord valoriser tout ce qui est « déjà là ».

Ces deux cas de figures nous permettent d'affirmer que posséder une bonne culture générale ou même connaître des langues en dehors de celles faisant l'objet de l'étude se révèlent de véritables atouts pour la compréhension. (S. Caddéo & M.C. Jamet, 2013).

⁶⁷ Nous ajoutons à cette liste l'estonien, le basque et le maltais que Doyé n'a pas mentionné pas dans cette liste d'exceptions.

3.2. Le transfert et l'inférence

En intercompréhension, il faut aller au-delà des connaissances antérieures. Par la comparaison, l'interprétation, la logique, l'élève formule des hypothèses dans le but de faire des ponts entre les langues et de découvrir les règles de passage qui existent entre elles.

Lorsqu'on estime qu'une stratégie fonctionne, il se peut qu'elle soit automatisée et donc réutilisée par la suite. Ainsi, on observe l'apparition de deux processus spécifiques au phénomène de l'intercompréhension : le transfert et l'inférence. Ceux-ci « contribuent à construire la représentation mentale du contenu du texte : le processus d'inférence agit là où le texte est opaque⁶⁸, tandis que le transfert s'active là où il existe des transparences⁶⁹ » (D. Cortés Velásquez, 2015).

3.2.1. Le transfert

En se fondant sur la définition de Cuq, P. Escudé & P. Janin (2010, p. 44) définissent le transfert, comme suit : « L'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant ».

Selon ces auteurs, l'apprentissage d'une langue étrangère bénéficie des connaissances de l'élève dans sa langue maternelle ou dans une autre langue, notamment grâce au phénomène de transfert : « l'apprentissage se construit sur un passage réflexif de L1 à L2, de L2 à L1, mais aussi de L3 ou L4 vers L1 ».

Le transfert est un concept fondamental en didactique des langues. En effet, F. J. Meissner et al. (2003), déclare que « derrière une langue se cache souvent une autre » et que par conséquent « avec l'apprentissage d'une langue, on prépare déjà celui d'une autre langue ».

Dans le cadre de l'intercompréhension entre langues proches, il s'agit alors d'un mécanisme par lequel le sujet transfère ses connaissances là où il perçoit des zones de transparence entre sa langue première (et/ou les autres langues qu'il connaît) et la ou les langues auxquelles il est confronté. (S. Caddéo & M.C. Jamet, 2013 ; D. Cortés Velásquez, 2015), voire même entre celles-ci.

Par conséquent, à travers cette activité réflexive, l'élève va pouvoir jeter des ponts entre les langues, tout en sachant que chaque langue possède une logique et des spécificités qui lui

⁶⁸ Nous entendons par opacité le « caractère de ce qui est difficilement compréhensible, de ce qui est impénétrable ou obscur ». (Dictionnaire TLFi).

⁶⁹ La transparence est la « qualité de ce qui est facilement compréhensible, intelligible » et souvent très similaire (Dictionnaire TLFi).

sont propres. (P. Escudé & P. Janin, 2010). Ainsi, ce procédé va amener le sujet à construire par lui-même l'architecture de la langue nouvelle.

Dans notre étude, le transfert s'effectue aussi à un niveau plus large. Les élèves pourront par exemple transférer les stratégies de compréhension développées en français et les réutiliser pour comprendre les consignes avant de produire un texte en portugais. Toutefois, S. Caddéo (2015) signale qu'il ne faut pas oublier que transférer ses connaissances peut impliquer un risque de transfert négatif. En effet, lorsqu'il y a dissymétrie entre langue source et langue cible, cela peut produire un transfert négatif susceptible de générer des erreurs. (S. Caddéo & M.C. Jamet, 2013). Il faudra alors penser à bien exploiter tous les indices que le contexte offre pour ne pas tomber dans le piège des « faux amis ».

3.2.2. L'inférence

Contrairement au transfert, l'inférence agit lorsque l'on constate de l'opacité. Le principe de transparence n'étant plus exploitable, la compréhension se fait en mettant en lien « les informations possédées ou stockées dans la mémoire à long terme » avec les informations et les mots opaques auxquels nous sommes exposés. (McKoon & Ratcliff, 1992, in D. Cortés Velásquez, 2015).

Ces inférences se font à différents niveaux : lexical, syntaxique, sémantique, etc. Elles peuvent apparaître également au moment où l'on construit, par généralisation, des règles de passage morphosyntaxiques fondées partiellement sur la transparence.

Par exemple, dans la relation entre le portugais et le français, si l'élève comprend que *chapéu* signifie chapeau et que *serpente* veut dire serpent, alors il pourra supposer que *árvore* correspond à arbre. Il s'agit donc d'une inférence purement morphologique qui n'est pas liée à la sémantique.

De plus, les inférences peuvent s'appuyer sur la notion de schéma, définie comme une « structure abstraite et flexible que l'individu applique dans ses interactions avec le monde sur la base de son expérience afin de construire du sens ». (S. Caddéo & M.C. Jamet, 2013). Cela veut dire que nous disposons d'une sorte de « schéma interprétatif préexistant dans notre mémoire » auquel nous avons recours pour anticiper des informations, du lexique, des actes pragmatiques, etc. (S. Caddéo & M.C. Jamet, 2013).

L'intercompréhension est au cœur de la didactique des langues. En effet, elle s'invite dans le processus d'apprentissage en PLE. Les didacticiens de l'intercompréhension relèvent cinq fonctions didactiques de cette approche, qui peut être utilisée en direction de différents objectifs pédagogiques :

- une fonction d’entrée ou d’introduction à l’apprentissage d’une langue cible donnée ;
- une fonction de soutien ou de renforcement de l’apprentissage d’une langue cible en particulier ;
- une fonction de déclencheur de motivation ou de revitalisation, par la mise en situation rapide et authentique, des compétences dont on dispose au préalable ;
- une fonction de redéfinition de la finalité des apprentissages, par hiérarchisation des objectifs autour d’un bouquet de langues;
- une fonction métacognitive d’acquisition des principales stratégies de compréhension, applicables à toutes les langues et permettant une plus grande autonomisation et émancipation de l’apprenant dans l’apprentissage linguistique.

Si l’intercompréhension privilégie le développement de compétences de compréhension, les stratégies cognitives et métalinguistiques induites dans ce mode d’apprentissage favorisent la capacité à produire de manière autonome. La progression de cette approche est en effet à rebours de l’apprentissage traditionnel des langues : après avoir développé prioritairement les activités de compréhension écrite jusqu’à un certain niveau, l’élève possède de bonnes bases pour développer par la suite les autres compétences (compréhension orale, production orale, production écrite). Ainsi la compétence première développée favorise une mise en confiance de l’élève pour l’acquisition des autres compétences.

Pour se rapprocher davantage du portugais, les enseignants et les élèves ont recours à l’intercompréhension. Ils se servent du français, du fait de sa proximité avec le portugais, pour trouver des solutions aux difficultés qu’ils rencontrent. Etant donné que la classe de PLE est un espace de rencontre de plusieurs langues et cultures, il apparaît nécessaire de l’étudier dans sa dimension sociolinguistique.

Chapitre III. La sociolinguistique au service de la didactique des langues

Depuis l'avènement des approches communicatives et l'élargissement de la base théorique de la didactique, d'autres sciences outre que la linguistique s'intéressent aux langues. Il s'agit selon C. S. Stoean (2012) de :

- l'anthropologie (l'ethnographie de la communication);
- la sociologie (l'ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle, etc.);
- la sociolinguistique;
- la linguistique interactionniste, la psychosociologie;
- la philosophie, (la théorie des actes de langage).

Parmi ces disciplines qui s'intéressent aux langues, l'étude a retenu la sociolinguistique. Son choix dans le cadre de cette recherche n'est pas fortuit, car la sociolinguistique nous semble idéale pour analyser les productions écrites des élèves Ziguinchorois caractérisés par un plurilinguisme sans précédent. Avant d'entrer dans cette description détaillée, il convient de faire un tour d'horizon pour mieux cerner la discipline.

1. La sociolinguistique, conceptions et théories

Mise sur pied par un groupe de chercheurs notamment Dell Hymes, Fishman, Gumperz, Labov, Ferguson entre autres, la sociolinguistique s'est constituée en tant discipline scientifique dans les années 1960 aux USA. Ces auteurs ont fondé leur approche de la sociolinguistique comme suit « Etudier qui parle quoi, comment où et à qui ».

Peu à peu, la sociolinguistique devient un champ attractif et a beaucoup apporté au renouvellement des catégories surtout grâce au domaine de la linguistique de contact. Rappelons que les langues étaient perçues comme des systèmes autonomes dans un premier temps avant d'être considérées comme des systèmes fluides, variables, etc. un peu plus tard.

Comme toute discipline scientifique, la sociolinguistique a eu également tendance à se démultiplier en sous parties. Elle recouvre entre autres, la sociologie du langage, la pragmatique, la sociolinguistique interactionnelle, les actes du discours, le contact des langues, etc.

La sociolinguistique s'intéresse aux fonctions et aux usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leurs langues, la planification et la standardisation linguistique. Elle a pour objet de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales. C'est une discipline qui s'intéresse quasiment aux études du langage en contexte.

1.1. Essai de définition

Issue de la linguistique, la sociolinguistique est la combinaison de deux disciplines connexes : la sociologie et la linguistique. Plusieurs définitions ont émergé pour tenter de cerner la sociolinguistique.

W. Labov (1976, p. 36), considéré comme l'un des pères fondateurs de la sociolinguistique estime que : « la sociolinguistique c'est la linguistique puisque la linguistique est l'étude des pratiques langagières dans une société donnée ».

Pour C. Baylon (2005, p. 281) : « la sociolinguistique peut être définie comme l'analyse de la parole envisagée dans son contexte social ». Pour cet auteur, il existe un lien intrinsèque entre le langage et la société dans laquelle elle se produise.

Les définitions de ces auteurs laissent en filigrane deux concepts clés, langue et société auxquels il convient aujourd'hui d'ajouter un troisième concept : celui de la culture. Selon J. Leeman and E. Serafini (2016, p. 56) : « The term field of sociolinguistics is broadly defined as the study of the social aspects of language as well as the interaction of language with social, cultural, and political structures and phenomenon ».

Ces définitions disent quasiment la même chose en ce sens qu'elles sous-tendent que la sociolinguistique est une discipline qui étudie la langue au sein de la société. Selon les auteurs, ces deux réalités sont inter-reliées et forment un couple indissociable car, il est inconcevable d'imaginer l'une sans l'autre.

Notre étude portant sur la langue, ici le portugais, mérite d'être conceptualisée à la lumière de la sociolinguistique en vue de faciliter son appréhension par le lecteur.

1.2. La langue du point de vue sociolinguistique

Le terme langue renvoie, d'un point de vue sociolinguistique, à ce que P. Blanchet cité par D. Yacine (2017) définit comme un réseau minimal, du point de vue linguistique, de variétés en quelque sorte un système de systèmes, identifié par un même terme et une conscience linguistique spécifique.

Contrairement à la linguistique⁷⁰, en sociolinguistique la notion de langue renvoie à un objet nécessairement hétérogène, produit des usages sociaux, pluri normé, engageant fondamentalement la construction des identités, la socialisation, le rapport au monde.

⁷⁰. Pour la linguistique, langue renvoie à un objet tendanciellement homogène (sans exclure les variations du système) préexistant à ses usages, posé comme un outil de communication.

Il ressort de cette définition que la langue dans sa conception sociolinguistique reste un objet dynamique dont l'analyse ne saurait suivre la seule logique linguistique (surtout structuraliste) qui envisage la langue en elle-même et pour elle-même.

En nous basant sur les études de Garmadi (1983), P. Osório & J. Martins (2019), nous pouvons appréhender la langue de trois façons :

D'abord, la langue est vue comme le reflet du peuple, la mémoire collective dans laquelle le peuple se fonde pour transmettre les valeurs aux générations futures. Ensuite, elle est le moyen le plus sûr, peut-être le seul, de découverte et d'organisation du réel, elle est le cadre et la matrice de la pensée collective et conditionne l'expérience de ceux qui la parlent. Enfin, la langue manifeste et façonne à la fois l'esprit du peuple.

Selon T. Bulot (2004), une langue est non seulement une pratique discursive, une pratique du discours mais encore des pratiques discursives sur ce discours, un discours sur la pratique.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que du point de vue sociolinguistique la langue est considérée comme une production, un acte social qui s'intéresse principalement à l'interaction entre la société, au sens large et les productions linguistiques : étude des politiques linguistiques, des rapports langues/identités, étude de la variation, etc.

Au Sénégal, les études en sociolinguistique tendent à englober toutes les recherches sur le langage dès que celles-ci posent des problèmes sociaux. Elle a abordé et continu d'aborder entre autres le plurilinguisme, le contact des langues, l'alternance codique, les politiques linguistiques, les langues minorées telles que le kriol. La liste est loin d'être exhaustive et tous ces terrains sont parfois inter-reliés.

Toutefois, malgré la diversité du terrain sociolinguistique sénégalais, très peu de chercheurs se sont intéressés aux relations sociolinguistique/didactique, pourtant deux disciplines qui forment un *continuum* selon J. A. B. Carvalho.

2. La sociolinguistique appliquée à la didactique des langues

Selon J. L. Chiss (2009, p. 130), la sociolinguistique et la didactique entretiennent une relation étroite car :

La didactique des langues a besoin par définition des sciences du langage, des descriptions et théorisations des langues en présence et des constants renouvellements apportés sur ces plans; elle est de fait inscrite dans des «cultures du langage. En outre, si l'étude des « représentations » des langues a conquis une place de choix dans les recherches en didactique, la didactique des langues est en droit

d'attendre des outils de travail en provenance de l'histoire et de l'épistémologie des théories du langage.

La sociolinguistique prend en compte tous les phénomènes liés à l'homme parlant au sein d'une société. (H. Boyer, 1996). En s'intéressant à l'usage et aux usagers de la langue, le champ d'étude de la sociolinguistique s'étend nécessairement aux questions qui concernent l'enseignement de la langue. À ce propos, E. Guérin (2011, p. 139 à 144) note :

Quel que soit le cadre de cet enseignement, langue maternelle, seconde ou étrangère, on a toujours affaire à la mise en jeu de savoirs qui ont à voir avec l'usage et l'usager puis qu'il est toujours question de tenter d'enrichir le répertoire linguistique des individus à qui s'adresse cet enseignement, et donc d'agir sur leur compétence de communication.

La sociolinguistique, du point de vue de l'enseignement des langues, est configurée comme étant un domaine déterminant et capable de fournir des données qui, selon le cas, répond aux différents phénomènes liés à l'enseignement/apprentissage d'une langue. Comme nous le savons, en fait, il est essentiel de connaître la réalité socioculturelle de l'élève pour lui enseigner une quelconque langue étrangère.

Rappelons que la relation langue et société, langue et ethnies sont des lignes de l'objet d'étude de la sociolinguistique. La valeur de la sociolinguistique dans l'enseignement des langues, considère qu' « une langue présente des variations inhérentes à son système. Et ces variations sont divisées en fonction des facteurs géographiques et de la classes sociales ». (M. Mahmoudian, 1982, p. 136).

C'est pourquoi lorsque l'on enseigne une langue, on ne peut se passer de connaître la réalité du contexte socioculturelle de l'élève. Cette connaissance du contexte permettra à l'enseignant de mieux comprendre les productions orales ou écrites de ses élèves.

2.1. Le contexte, une notion sociolinguistique chère à la didactique

Toute activité linguistique se déroule dans un contexte spatio-temporel bien déterminé. Ce contexte, selon J. Bronckart & A. Pasquier (1987) regroupe des entités, des événements, des choses non linguistiques entre autres qui constituent un référentiel, et implique un locuteur et un allocataire qui ont chacun des objectifs déterminés. Ici, nous nous intéressons au contexte Ziguinchorois.

Aujourd'hui, la prise en compte du contexte et de la contextualisation est devenue une préoccupation constante aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues. L'étude du contexte et les questionnements sur la contextualisation de différents aspects du processus d'apprentissage s'avèrent importants dans l'apprentissage du PLE envisagé dans un contexte divers et varié comme Ziguinchor.

R. Porquier & B. Py (2005) fournissent une caractérisation détaillée en mettant ainsi en évidence la diversité des types de contexte et des perspectives sous lesquelles ils peuvent être approchés : le macro et le micro contexte.

- Le niveau macro comporte les déterminations sociales comme les politiques linguistiques et éducatives, les systèmes éducatifs, les statuts historiques et actuels des langues en présence ;

- Le niveau micro prend en charge le niveau local de l'événement observé. C'est ce dernier auquel nous faisons allusion dans l'étude du contexte. Ce niveau concerne les facteurs tels que : la distinction entre institutionnel et naturel, l'individuel et le collectif, la dimension temporelle, le facteur scolaire, les contextes sociolinguistiques des classes.

La démultiplication de la notion de contexte en plusieurs sous composantes, définies à partir du paramètre contextuel ciblé, met en évidence son importance pour l'apprentissage des langues.

Selon D. Coste (2007), le contexte avec ses spécificités (pragmatique, linguistique, géographique et sociale, etc.) confère sa forme et son contenu à l'apprentissage. Il constitue un facteur clé dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Son ignorance peut mettre l'enseignant dans une situation de gêne et d'inconfort, et donc son enseignement biaisé. Quant à sa connaissance, elle lui permet de mieux comprendre l'élève qui selon J. L. Martinand (2003, p. 125-130) se fonde sur son contexte pour apprendre : Il note que : « L'élève pour donner du sens à ce qu'il apprend se réfère à toutes les situations sociales de manière cognitive et affective pour mettre en relation les nouvelles connaissances avec ses pratiques familiales ou sociales qui lui sont plus familières ».

Donc, le contexte est fondamental dans le processus d'apprentissage. Il sert de support pour l'élève et lui permet de construire un nouveau savoir en ayant comme référentiel son propre contexte.

Comme mentionné ci-haut, l'enseignement/apprentissage du portugais c'est de faire découvrir à l'élève la culture portugaise. À titre d'exemple, nous retenons « *Os santos*

*populares*⁷¹», une fête nationale portugaise. Ici, l'enseignant a pour objectif de plonger l'élève dans une situation culturelle nouvelle. Même si en filigrane, il décontextualise et recontextualise dans sa planification, il aura très certainement des difficultés d'entrer en matière avec ses élèves sénégalais car ils font face à une fête culturelle qui n'est pas la leur.

Ainsi, demander à l'élève ziguinchorois d'écrire sur les réalités culturelles d'un contexte qui lui est étranger, s'avérerait difficile pour ce dernier. Il aura, sans doute, des difficultés aussi bien dans la conception que dans la rédaction proprement dite. Pour pallier cet entre l'enseignement et l'enseigné, M. B. Galvão (1976, p.513) souligne que :

*É neccassário fazer levantamentos socio-linguísticos das zonas onde vamos ensinar, é preciso conhecer os interesses e as necessidades dos alunos da região para que a aprendizagem seja eficaz [...]. Ensinar português varia de escola para escola, de cidade para cidade, de região para região [...]*⁷².

L'auteur estime que l'enseignement ne doit pas être un produit préfabriqué. L'enseignant doit réaliser des enquêtes sociolinguistiques sur le contexte d'apprentissage pour réussir son enseignement.

En PLE, l'enseignement/apprentissage ne doit pas être cloisonné c'est-à-dire calqué uniquement sur les réalités socioculturelles portugaises. Il faut une ouverture vers d'autres horizons pour diversifier et rendre le processus d'apprentissage beaucoup plus attractif.

Aujourd'hui, le contexte reste toujours présent dans la réflexion et la mise en œuvre de méthodes d'enseignement ainsi que dans l'élaboration des manuels de langues étrangères. Sous cette perspective, la nouveauté des dernières années consiste à déplacer la réflexion théorique vers le contexte d'appropriation et d'utilisation de la langue.

Il urge de convoquer les états généraux de l'enseignement du portugais basés sur la prise en compte du contexte sénégal-sénégalais. Il est grand temps que les autorités en charge de l'éducation puissent se conformer avec cette volonté de la didactique des langues qui est la

⁷¹ « *Os Santos populares* » est une fête qui se déroule au mois de Juin dans tout le pays et principalement dans les grandes villes comme Libonne (Santo António du 12 au 13 Juin) ; Porto (Santo João du 24 au 24 Juin) ; Póvoa de Varzim, Sintra, Montijo, Évora, Castro Verde, São Pedro do Sul, Seixal, Macedo de Cavaleiros, Ribeira Grande, Felgueiras e Bombarral (Santo Pedro 29 Juin).

⁷² « Il est nécessaire de faire des enquêtes sociolinguistiques sur les domaines où nous allons enseigner, il est nécessaire de connaître les intérêts et les besoins des élèves de la région pour que l'apprentissage soit efficace [...]. L'enseignement du portugais varie d'une école à l'autre, d'une ville à l'autre, d'une région à l'autre [...] ». (C'est nous qui traduisons).

volonté réelle et répétée d'associer les langues, leurs usages et leurs apprentissages aux conditions sociales, historiques, psychologiques culturelles et sociolinguistiques de leurs contextes d'enseignement.

2.2. La notion de contextualisation

Le terme contextualisation est introduit en sociolinguistique par J. Gumperz (1989). Il le définit comme « l'emploi par des locuteurs de signes verbaux et non-verbaux qui relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leurs connaissances du monde ».

La contextualisation en didactique des langues regroupe beaucoup d'aspects. Elle fait référence à la notion de contexte qui a remplacé en didactique des langues celle de situation. En effet, lorsque le contexte est pris en compte, la problématique de l'enseignement/apprentissage va au-delà de l'espace didactique et pédagogique. Elle s'étend vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social voire économique, politique, tout en incluant les paramètres étroitement didactiques. Ainsi, résulte-t-il deux aspects fondamentaux de la contextualisation.

- ✓ Le premier concerne l'adaptation de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère au contexte général du pays et du système d'enseignement institutionnel.
- ✓ Le deuxième concerne l'adaptation de pratiques enseignantes aux conditions concrètes de la classe, y compris aux pratiques d'apprentissage du public concerné.

Cependant, selon C. S. Stoean. (2012) il convient de rajouter un troisième aspect qui concerne l'adaptation des contenus à enseigner/apprendre. Dans ce cas, comme dans les deux autres d'ailleurs, tout dépend des buts de l'enseignement/apprentissage. Si le but en est la maîtrise de la langue en situation de communication, alors les contenus choisis ne peuvent pas être enseignés/appris sans évoquer les différents contextes qui les véhiculent. Le problème qui se pose concerne le contexte considéré, celui de la production des contenus ou celui de la réception.

Aujourd'hui, la sociolinguistique a contribué au développement d'une didactique contextualisée qui doit envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes mais par eux-mêmes. Autrement dit, ce que se passe dans une classe de langue est directement influencé par les macro- et micro-contextes et a des conséquences sur le plan didactique. C'est pourquoi D. Yacine (2017) affirme : « La contextualisation doit s'appuyer sur l'étude des représentations sociales de ces situations didactiques, de leurs contextes, des éléments qui y sont en jeu,

observables chez les apprenants, les enseignants et les divers acteurs sociaux concernés à divers titres par ces situations ».

Concernant le cas du PLE au Sénégal, la contextualisation doit porter sur les manuels scolaires. En effet, dès que ces manuels quittent leur contexte de production initial, une contextualisation s'avère importante pour bien mener l'enseignement/apprentissage du portugais.

Malheureusement, pendant la formation des enseignants en PLE et, lors des pratiques de classes, l'accent est plutôt mis sur une adaptation que sur une contextualisation. Généralement, lorsque l'enseignant souhaite étudier un texte tiré du manuel de PLE, il a tendance à adapter le contenu du texte en modifiant quelques phrases ou mots dans le texte afin de permettre à l'élève de retrouver quelques repères qui lui sont familiers. Cette pratique est devenue courante dans l'enseignement/apprentissage du portugais au Sénégal. Or, dans la contextualisation, le contexte d'enseignement et celui d'apprentissage sont à prendre en compte dès la conception des méthodologies, méthodes et manuels.

La contextualisation est un processus complexe et concerne selon R. Galisson (1980) : « [...] est une étape caractéristique de la didactologie, ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatio-temporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent ».

Par objet d'étude, il faut comprendre la dimension didactique visée par la contextualisation : la méthodologie, les pratiques de classe, les contenus, les supports didactiques. La contextualisation n'est pas une mince affaire, c'est un travail de longue haleine. Elle nécessite une grande attention qui consiste à interroger les huit catégories éducatives que sont d'après l'auteur :

- le sujet (apprenant),
- l'objet (langue-culture),
- l'agent (enseignant),
- le groupe (groupe-classe),
- le milieu institué (école),
- le milieu instituant (société),
- l'espace (physique et humain),
- le temps (chronologique et climatique).

Ce sont ces éléments qui composent la matrice de référence disciplinaire [...], celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude. (R. Galisson, 1980). Ainsi, pour réussir la contextualisation, il faut prendre en considération les traditions culturelles et éducatives, les

cultures d'enseignement et de celles d'apprentissage, des idéologies dominantes, caractéristiques de l'espace où l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère demande à être contextualisé.

Nous pensons que la contextualisation doit se justifier par les objectifs et les finalités de l'enseignement/apprentissage d'une langue, car c'est en fonction de ces éléments qu'on peut décider sur quoi doit porter la contextualisation, sous quelle forme elle pourra être réalisée et dans quelles limites.

Au Sénégal, la contextualisation doit, à notre avis, porter les manuels scolaires, seuls documents authentiques utilisés lors du cours de PLE.

La réussite de la contextualisation dépend en grande partie des conditions objectives de déroulement du processus d'enseignement/apprentissage dont une des plus importantes nous semble être le répertoire didactique de l'enseignant. Quoi qu'il en soit une véritable contextualisation ne peut voir le jour sans une volonté institutionnelle assumée en égale mesure par les décideurs et les praticiens.

3. L'apport de la sociolinguistique dans la didactique des langues

La contribution de la sociolinguistique se manifeste sous plusieurs formes. Dans ce travail, nous faisons référence aux outils sociolinguistiques susceptibles d'influencer l'enseignement/apprentissage des langues.

L'étude des langues, vu sous l'angle des auteurs tels que (Garmadi 1983 ; Elia 1987 ; Amor 1993 ; Reis 2006) entre autres, doit se faire en tenant non seulement en compte les bases fournies par la sociolinguistique mais aussi la valeur qu'elle assume dans la compréhension des différents facteurs impliqués dans le processus de l'acte enseigner/apprendre.

En effet, depuis toujours, la problématique des langues et de leurs enseignements a suscité de grandes controverses au sein des linguistes et de nombreux chercheurs s'intéressant à ce domaine.

La sociolinguistique cherche à comprendre les mécanismes par lesquels le discours didactico-pédagogique lui-même se produit et se reproduit. (E. Amor, 1993). C'est dans cette perspective que nous réfléchissons à la dimension sociolinguistique de l'enseignement du portugais. Toujours à la base de ce qui est dit supra, et en conjuguant les facteurs tels que la langue et l'enseignement, l'attitude des locuteurs et la société, il est impératif que les enseignants et les chercheurs en didactique des langues aient une préparation évidente en sociolinguistique, ce qui leur fournira des outils pour comprendre les différents phénomènes qui fonctionnent aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la langue.

En outre, comme on peut le constater, la question linguistique n'est pas délimitée par la société, mais il est important que nous sachions que la langue peut souffrir d'interférence avec la question sociale d'un territoire donné d'où l'importance de sa connaissance par l'enseignant. À ce propos, A. Faizin (2015, p. 66-67) écrit :

The educators should have a huge view of sociolinguistics to help their teaching, learning language process can be implemented well because sociolinguistics covers a tremendous variety of approaches. They have to know the variations of each learners' language and social background in order to be able to select the appropriate approaches for teaching language.

Soulignons que la sociolinguistique contribue à la compréhension des phénomènes de langue, ce qui veut dire que la langue évolue et il revient à l'école d'accompagner et d'orienter cette évolution et non le contraire. L'enseignement des langues ajusté à la réalité sociale, doit veiller au type d'enseignant que la société prétend et sa vision face aux tâches d'enseignement, avec une attention particulière de comprendre comment l'enseignant conçoit le processus d'enseignement/apprentissage des langues d'un côté.

De l'autre côté, en pensant dans la perspective d'un enseignement inclusif avec des enseignants inclusifs, il devient primordial de faire la promotion des enseignants qui ont des souhaits et des habilités à promouvoir un enseignement capable d'impliquer tous les élèves quel que soit leurs origine, sexe, situation sociale, langue maternelle, et autres.

En évoquant cette inclusion pour un enseignement du portugais, sans discrimination aucune, à travers le monde, R. S. Amado (2011) note : « *O sucesso da aprendizagem do português, língua não materna num país multilingue e pluricultural passa inevitavelmente pela tomada em conta das realidades sociolinguísticas e culturais do contexto de ensino/aprendizagem* ⁷³ ».

Pour l'auteur, il est fondamental d'accorder une attention particulière à la connaissance du contexte socioculturel de l'élève dans la mesure où cette connaissance peut contribuer du point de vue pédagogique, à trouver des voies et moyens appropriés pour mener à bien l'enseignement/apprentissage des langues.

⁷³ « Le succès de l'apprentissage du portugais, langue non maternelle dans un pays multilingue et pluriculturel passe inévitablement par la prise en compte des réalités sociolinguistiques et culturelles du contexte d'enseignement/apprentissage ». (C'est nous qui traduisons).

Aujourd'hui, le débat sur l'écriture au Sénégal continue à faire l'objet de discussions. En effet, si pour certains la particularité de la société sénégalaise, avec une tradition orale, doit être prise en compte dans le processus d'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Pour d'autres, elle constitue un obstacle pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère.

Notre position sur cette question reste mitigée. En effet, apprendre à écrire dans une langue étrangère doit, dans un premier temps, tenir compte des réalités de l'élève. Toutefois, il y a un seuil à ne pas franchir. L'enseignant est tenu de corriger les erreurs liées aux influences du contexte socioculturel au fur et à mesure que l'élève progresse dans son apprentissage.

La deuxième partie de la thèse est largement revenue sur les éléments théoriques de la didactique, de l'intercompréhension et de la sociolinguistique. Chacune de ces disciplines permet d'éclairer l'enseignement/apprentissage des langues. Elles nous ont permis de comprendre l'acte d'écriture dans son sens le plus large.

L'écriture est vue comme un processus constitué de plusieurs opérations en vue de produire un matériau : le texte. Le fait de concevoir l'écriture comme le jeu de trois composantes, planification, mise en texte, et révision, qui se combinent dans un processus non linéaire a permis d'observer de plus près l'enseignement de l'écriture à travers chacune de ses composantes et la manière dont elles sont travaillées en classe ou dont elles devraient l'être.

De plus, le texte produit est vu comme la conjugaison de divers sous-systèmes, que nous avons dû définir et qui déterminent son organisation, son environnement et la langue qui l'exprime à travers ses dimensions grammaticales, lexicales, syntaxiques, etc. Ce sont ces domaines que nous serons tenus d'explorer lors de l'analyse/interprétation avant de fournir des orientations pour leur enseignement.

Troisième partie
Analyse et interprétation des résultats

Chapitre I. L'analyse des données du questionnaire

Analyser les résultats d'une recherche consiste à faire parler les données recueillies en vue de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche. Pour cela, il incombe au chercheur d'examiner longuement et minutieusement ses données. Pour renforcer la fiabilité et nous familiariser avec nos données, nous avons procédé à une double vérification.

Rappelons qu'il y a trois principaux types d'analyse des résultats : l'analyse descriptive, l'analyse explicative et l'analyse compréhensive. L'étude a adopté l'analyse descriptive⁷⁴ car cette approche permet d'indiquer les caractéristiques du groupe étudié et d'établir les liens statistiques ou fonctionnels entre les composantes étudiées afin de ressortir la valeur des variables significatives.

Pour éviter les retours en arrière et minimiser les redites, nous avons choisi de fusionner les deux classes observées (2^{nde} L2D et 2^{nde} L2K).

Comme il a été mentionné dans le cadre méthodologique de la recherche, les entretiens, les observations de classe ainsi que les questionnaires adressés aux enseignants viendront appuyer les résultats issus de l'analyse du corpus. Toutefois, il convient de préciser que nous n'avons retenu que les données qui nous semblent pertinentes pour notre analyse basée essentiellement sur deux variables : socio anthropologiques et linguistiques.

1. Les variables socio anthropologiques

Plusieurs variables socio anthropologiques paraissent essentielles dans une analyse didactique et sociolinguistique. Dans le cas qui nous concerne, il s'agit de l'âge, du sexe, de la catégorie socioprofessionnelle, du niveau d'instruction des parents, du type d'habitat et enfin du nombre de personnes vivant dans la maison. Ces variables ne peuvent pas être occultées dans notre analyse car elles exercent de façon directe ou indirecte une influence dans le processus d'apprentissage. Leurs choix n'est pas aléatoire et se justifient par le besoin d'hétérogénéité de l'échantillon et donc des réponses. Le tableau ci-après résume ces variables.

⁷⁴ L'analyse descriptive consiste à dresser un portrait (tableau ou graphique) de la situation telle qu'elle nous apparaît suite à la compilation et au classement des données qualitatives ou quantitatives obtenues.

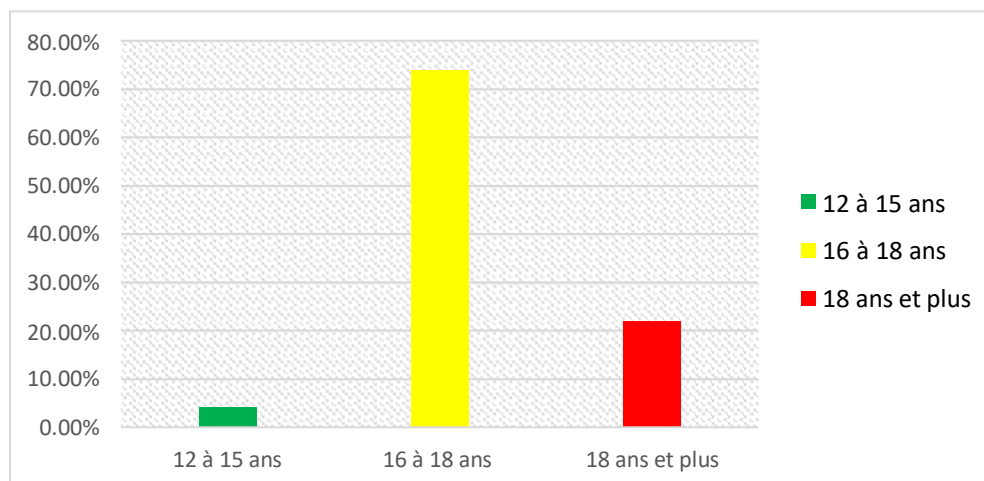
Tableau 15: Le récapitulatif des variables socio anthropologiques

Tranche d'âge	Pourcentage	
12 à 15 ans	4,17 %	
16 à 18 ans	73,95	
18 ans et plus	21,88 %	
Sexe	Pourcentage %	
Garçons	38,56 %	
Filles	61,44 %	
Catégorie socioprofessionnelle	Pourcentage des pères	Pourcentage des mères
Groupe A	58,79%	50,00%
Groupe B	24,64%	30,20%
Groupe C	9,37%	6,25%
Groupe D (Autres)	7,20%	13,55%
Type d'habitat	Pourcentage	
Baraques	4,17%	
Cases	11,45%	
Maison basses	60,43%	
Appartements dans un Immeuble	23,95%	
Nombre de personnes vivant à la maison	Pourcentage	
Au moins 4 personnes	6,25%	
De 5 à 9 personnes	29,17%	
10 personnes et plus	64,58%	

1.1. L'âge

Pour une bonne prise en compte du variable « âge », nous l'avons réparti en trois tranches: de 12 à 15 ans; de 16 à 18 ans et de 18 ans et plus.

Graphique 1: La répartition des élèves selon l'âge



Commentaire: Le graphique montre une large dominance de la tranche d'âge allant 16 à 18 ans (73,95%) suivie de celle allant de 18 et plus (21,88%). Enfin, les élèves âgés de 12 à 15 ans représentent 4,17%.

Cette répartition s'avère logique si l'on se réfère à l'âge de scolarisation des enfants au Sénégal.

- 02 à 05 ans : petite, moyenne et grande section ;
- 06 à 11 ans : cycle primaire ;
- 12 à 15 ans : cycle moyen.

Au vu de ces répartitions, on comprend aisément pourquoi la plupart de ces élèves se retrouvent dans la tranche d'âge comprise entre 16 et 18 ans avec 73,95%. Il s'agit d'élèves ayant conclu le cycle moyen à 15 ans. Ils ont débuté le secondaire à partir de 16 ans. C'est ce qui explique le fort taux de présence dans cette tranche d'âge. Ils ont eu un parcours normal sans jamais reprendre de classe.

En ce qui concerne les élèves ayant plus de 18 ans, la plupart d'entre eux sont des redoublants ou ayant accusé du retard dans le cycle moyen.

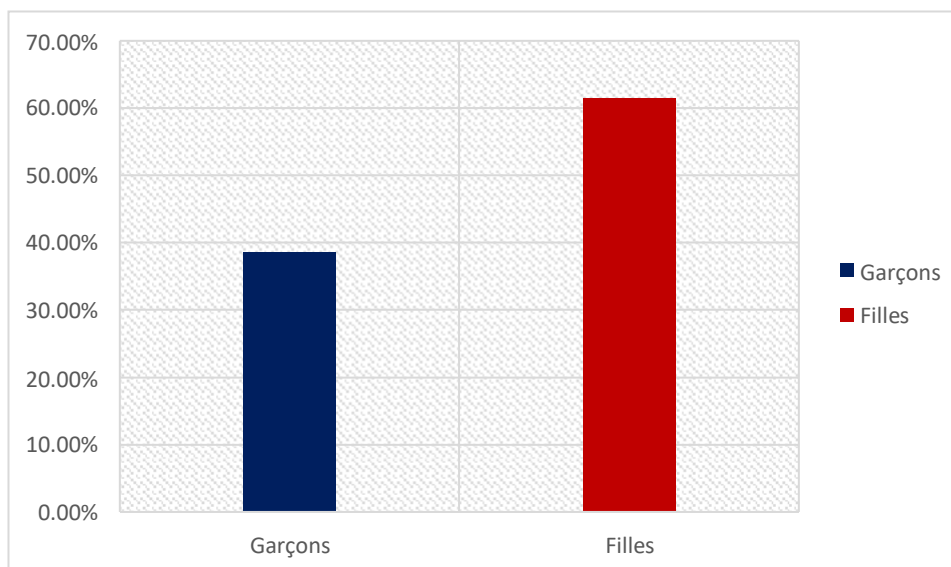
Enfin, les élèves se situant dans la tranche (12 à 15 ans) sont ceux qu'on peut considérer comme des « surdoués », car ayant sauté au moins une classe ou ayant été scolarisés très tôt.

Cette hétérogénéité des âges est un atout important puisqu'elle favorise la diversité de l'information recueillie.

1.2. Le sexe

Les élèves sont classifiés dans deux groupes: les garçons d'un côté, les filles de l'autre.

Graphique 2: La répartition des élèves selon le sexe



Commentaire: La plupart des élèves enquêtés sont de sexe féminin (61,44%), comme le démontre le graphique contre 38,56% de sexe masculin. Ceci a été constaté dans les deux classes observées. Ce pourcentage élevé de filles en milieu scolaire s'explique par le dynamisme des programmes tels que le PAEF (Programme d'Appui à l'Education Féminine) et la SCOFI (Programme national de scolarisation des filles) qui luttent pour le maintien des filles en milieu scolaire. Cette lutte semble avoir porté ses fruits car selon l'ONG Plan Sénégal:

Au Sénégal, concernant l'accès, le taux net et le taux brut de scolarisation des filles ont dépassé celui des garçons. La part des filles [...], dans les effectifs a connu une augmentation de 3,4 points de pourcentage en passant de 47,5% à 50,9% correspondant à un Tama de 1,0%. (Rapport annuel Plan Sénégal, in le Journal Afric telegraph du 22 Mai 2016).

Notre expérience dans l'enseignement nous permet de confirmer cette tendance tout comme le démontre l'échantillon sur lequel porte cette recherche. Aujourd'hui, les effectifs des

filles deviennent de plus en plus importants dans les établissements. Cette remarque est également soulignée par la plupart des enseignants interrogés.

1.3. La catégorie socioprofessionnelle des parents

Pour cette variable correspondant aux professions des parents, nous l'avons réparti comme suit :

Groupe A : Non fonctionnaires

Chauffeur, jardinier, vendeur, pêcheur, tailleur, gardien, agriculteur, employé de restaurant, domestique, etc.

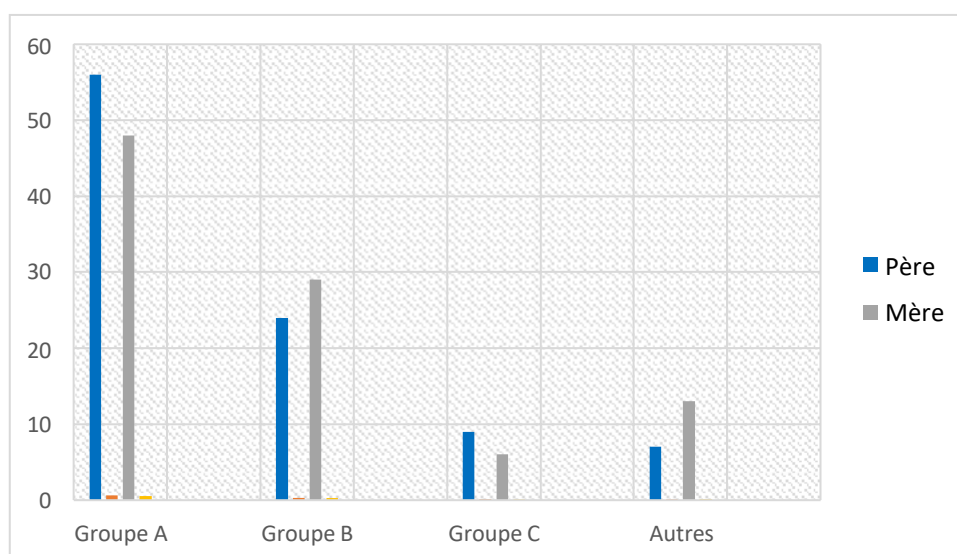
Groupe B : Fonctionnaires

Assistant social, infirmier, policier, pompier, militaire, agent maritime, transitaire, commercial, retraité, enseignant au primaire, professeur d'enseignement secondaire, journaliste, informaticien, technicien; directeur d'école, etc.

Groupe C : Cadres supérieurs

Chef d'entreprise, directeur de service, médecin, professeur d'université, président de conseil d'administration, banquier, etc.

Graphique 3: La répartition des parents d'élèves selon la catégorie socioprofessionnelle



Il faut noter que pour la catégorie « autres », nous avons bien expliqué aux élèves qu'il s'agissait des sans métiers.

Commentaire: L'analyse du graphique donne la répartition suivante :

- | | | |
|------------------------------------|----------------|----------------|
| 1. non fonctionnaires (groupe A) : | pères 58,79% ; | mères 50,00% ; |
| 2. fonctionnaires (groupe B) : | pères 24,64% ; | mères 30,20% ; |
| 3. cadres supérieurs (groupe C) : | pères 9,37% ; | mères 6,25% ; |
| 4. autres (groupe D) : | pères 7, 20% : | mères 13,55%. |

Au regard de cette répartition, nous voyons que le groupe A composé d'ouvriers, de personnes peu qualifiées avec des emplois peu rémunérés occupe la première place aussi bien chez les pères que chez les mères. La place occupée par ce groupe de non fonctionnaires n'est pas fortuite car selon les conclusions de l'ANSD (2017/2018, p. 16) :

La région de Ziguinchor, dispose de fortes potentialités économiques favorables à son émergence. Les principales activités économiques sont l'agriculture, la pêche et le tourisme. Ce dernier connaît des problèmes ces dernières années suite à la crise qui sévit dans la région.

Si les principales activités économiques sont l'agriculture, la pêche et le tourisme, il apparaît donc logique que la plupart des parents soit logés dans ce groupe A.

Ensuite, le groupe B vient en deuxième position chez les deux parents. Il s'agit de fonctionnaires, des enseignants, des employés de bureau, ou des personnes avec des emplois techniques et professionnels, etc.

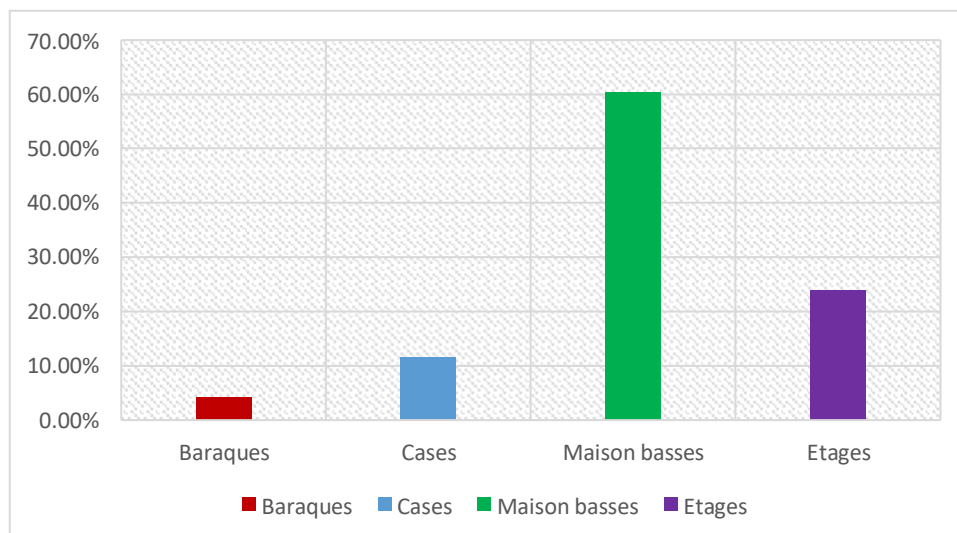
Quant au groupe C, il est composé de cadres supérieurs et n'est pas trop représentatif comparé aux deux premiers groupes. Enfin, la rubrique autres fait référence aux sans métiers. Son pourcentage est plus élevé chez les mères (13,55%) que chez les pères (7,20%). Il s'agit généralement des femmes au foyer.

Au regard de cette répartition, nous pouvons affirmer que la plupart des élèves enquêtés sont issus de familles modestes pour ne pas dire pauvres.

1.4. Le type de logement

Le type de logement détermine en partie le niveau de vie des populations. Il renseigne sur les conditions de travail de l'élève qui sont des intrants forts pouvant influencer le rendement scolaire d'un élève. En nous appuyant sur le rapport de l'ANSD, nous avons retenu quatre types de logements: les maisons basses, les maisons à étage, les cases et les baraques. Les résultats donnent ce qui suit:

Graphique 4: La répartition selon le type de logement

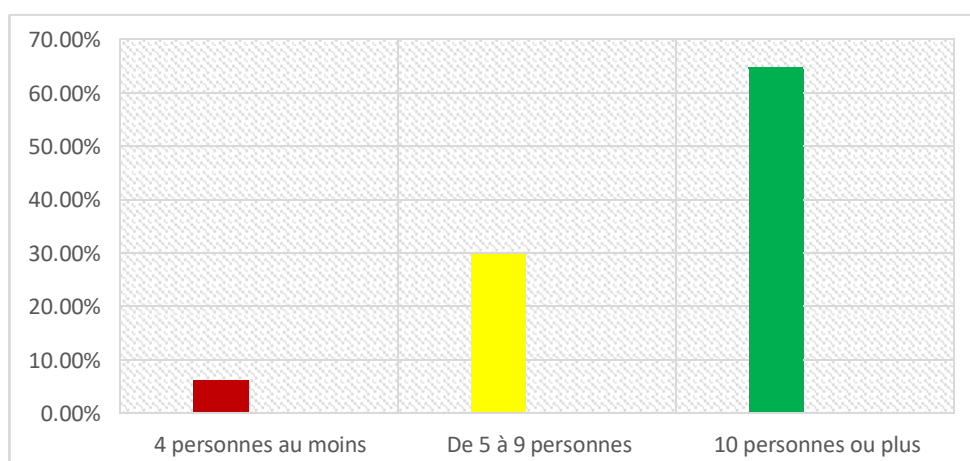


Commentaire: Nous remarquons que 60,43% des élèves enquêtés vivent dans des maisons basses c'est-à-dire des maisons en zinc ou en ardoise. Quant aux élèves vivant dans des immeubles à appartement, nous avons 23,95%. Enfin, 11,45% et 4,17% vivent respectivement dans des cases et des baraques. Cette répartition conforte les données issues de la catégorie socioprofessionnelle des parents qui exercent des métiers peu rémunérés.

1.5. Le nombre de personnes habitant la maison

Toujours sur la base des données fournies par l'ANSD, nous avons répartis le nombre de personnes habitant les ménages de la manière suivante (au moins 4 personnes; entre 5 et 9 personnes; 10 personnes et plus).

Graphique 5: La répartition selon le nombre de personnes habitant la maison



Commentaire: Le graphique montre que la plupart des élèves vivent dans des ménages contenant plus de 10 personnes (64,58%). La deuxième catégorie d'élèves se retrouve dans des

ménages se situant entre [5 et 9 personnes] (29,17%). Enfin, 6,25% vivent dans des ménages d'au moins quatre personnes.

Cette répartition indique que la société Ziguinchoroise est holistique. Elle est composée de ménages au sens africain du terme où l'on retrouve les enfants, leurs parents, leurs oncles, tantes, et parfois même leurs grands-parents.

Ces variables ont permis d'avoir une idée sur un certain nombre de caractéristiques des élèves enquêtés. Au-delà des variables socio anthropologiques, nous faisons appel aussi aux variables linguistiques, qui sont aussi susceptibles d'influencer les écrits d'un élève de PLE.

2. Les variables linguistiques

Pour une meilleure compréhension de ces variables dites linguistiques, nous les avons divisées en deux parties : d'un côté l'univers linguistique et l'univers textuel de l'autre.

2.1. L'univers linguistique de l'élève

Par univers linguistique de l'élève, nous entendons par là, les langues qui font parties du répertoire linguistique de l'élève. Il s'agit de sa langue maternelle mais aussi des autres langues qu'il parle. À cette étude de l'univers linguistique, nous ajouterons le portugais. Concrètement, il s'agira d'étudier la relation qui existe entre l'élève et le portugais. Cela nous permettra de définir le statut de la langue portugaise dans la moule linguistique de l'élève.

2.1.1. La langue maternelle

La ville de Ziguinchor est un carrefour linguistique comme démontré ci-haut. Elle regroupe plusieurs langues et cultures du pays même s'il y'a une disparité en terme de locuteurs de ces différentes langues. Le tableau ci-après nous renseigne sur la diversité des langues présentes dans les classes de PLE observées.

Tableau16: La répartition des élèves selon la langue maternelle

Langue maternelle	Joola	Wolof	Mandinka	Pulaar	Mankaañ	Manjaks	Autres (soninké, balant, sérère etc.)
Pourcentage	28,13	18,75	13,54	6,26	11,45	9,37	12,50

Commentaire: Nous retrouvons une diversité linguistique dans les deux classes observées. Il y'a presque toutes langues du pays. Toutefois, la langue joola arrive en tête avec 28,13% suivi

du wolof (18,75%). La langue mandinka vient en troisième position avec 13,54% et le mankaañ qui représente 11,45%. La langue manjaks (9,37%) domine le pulaar qui s'élève à 6,26%. Dans la catégorie « autres » nous avons les langues telles que soninké, bambara, balant, sérère, bainouk entre autres qui représente 12,50%.

Le rang occupé par le joola n'est pas ex nihilo. En effet, ils sont l'un des premiers habitants de Ziguinchor. À ce propos, M. L. Diatta (2015, Journal *Le Soleil* du 08/09/2015) affirme :

Les premiers Joolas à s'établir, vers 1900, à Ziguinchor sont ceux du Kassa (Diembéring, Cabrousse, Mlomp). Il s'agissait en général de braves dames qui servaient de main d'œuvre pour le débarquement des produits au port de Ziguinchor. D'autres Joolas du Kalounaye sont venus pendant les années 30 pour créer des quartiers comme Djiringho au moment où, vers les années 1960, des Joolas du Blouf ont débarqué pour créer le quartier de Lyndiane.

Le joola, malgré sa présence ancestrale à Ziguinchor n'est pas la seule langue parlée. Il cohabite avec d'autres langues. Aujourd'hui, il est bousculé par le wolof qui vient en deuxième position dans les classes observées devant le mandingue.

2.1.2. La deuxième langue parlée

Rappelons qu'à priori, nous avons émis l'hypothèse que les élèves du lycée Djignabo sont plurilingues parlant au moins deux langues. Au-delà de la langue maternelle de chaque élève, nous allons voir dans le tableau suivant leur deuxième langue.

Tableau 17: La répartition des élèves selon leur deuxième langue

Deuxième langue parlée	Joola	Wolof	Mandinka	Pulaar	Mankaañ	Manjak	Autres (soninké, balant, sereer, français etc.)
Pourcentage	5,16 %	68,85 %	5,20 %	4,35 %	3,58 %	3,08 %	9,78 %

Commentaire: L'analyse du tableau montre que le wolof constitue la deuxième langue de l'écrasante majorité des élèves de la ville de Ziguinchor (68,85%). Il est suivi par le mandinka

(5,20%) le joola (5,16%), le pulaar (4,35 %), le mankaañ et (3,58%) et le manjak qui est à 3,08%. Dans la mention « autres » le pourcentage s'élève à 9,78%.

Nous remarquons que le wolof occupe la première place dans le dispositif de la deuxième langue parlée par les élèves. Cette position prouve à suffisance que le wolof est la « *lingua franca* » des populations de Ziguinchor. Aujourd'hui, le wolof gagne de plus en plus du terrain face aux autres langues en présence telles que le mankaañ, le manjak, etc. Toutefois, le wolof est suivi du mandinka puis du joola en tant que deuxième langue parlée par les élèves.

Après avoir situé la langue maternelle et la deuxième langue parlée par chaque élève, nous allons à présent voir la place du portugais dans l'univers linguistique des élèves enquêtés.

2.1.3. La place du portugais dans l'univers de l'élève

Déterminer la place du portugais dans l'univers linguistique de l'élève permet d'envisager les prédispositions de celui-ci pour l'apprentissage de la langue. Une telle information peut éventuellement aider le chercheur dans l'analyse de son corpus. Pour déterminer cette place, il convient de s'interroger sur un certain nombre de paramètres : les motifs du choix du portugais, les formes de contact avec la langue, la fréquence d'usage, l'accès aux ressources et les langues utilisées aux cours de PLE.

2.2. Les motifs du choix du portugais

Le lien entre la Casamance, en particulier Ziguinchor, et la langue portugaise n'est plus à démontrer du fait des nombreux vestiges de la présence portugaise dans cette région sud du Sénégal. Aujourd'hui, bon nombre d'élèves choisissent le portugais comme LV2 pour des raisons certes diverses mais particulières comme le démontre le tableau ci-dessous.

Tableau 18: La répartition des élèves selon les motifs du choix du PLE

Raisons du choix	Mes amis et/ou frères ont choisi le portugais	Je parle un peu ou bien kriol portugais	J'ai des parents/des origines en Guinée Bissau	J'aime la culture/musique portugaise	Autres (le PLE est unique langue, pas de place pour les autres langues, etc.
Pourcentage	30,20%	38,54%	13,54%	11,45%	6,27%

Commentaire: Selon les réponses fournies nous pouvons croire que le portugais a de meilleures chances de survie dans l'espace scolaire Ziguinchorois. En effet, 93,73 % des élèves choisissent le portugais pour des raisons socioculturelles et affectives. Ces justifications nous

semblent assez déterminantes pour que le portugais demeure de façon permanente dans le système éducatif.

Même si les élèves choisissent en masse le portugais (comme c'est le cas à Ziguinchor), l'enseignement/apprentissage du portugais fait face à un certain nombre de problèmes parmi lesquels la formation même des enseignants. Ces derniers sont formés par des littéraires et non de didacticiens, ce qui nous amène à penser que les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés notamment en écriture trouvent quelque part son origine dans la formation même des enseignants. En effet, selon P. Watrelot (2017) :

Il y a aussi un principe d'isomorphisme : on enseigne souvent comme on a été formé. Si l'on veut que le métier change, il ne faut pas seulement enseigner la pédagogie, il faut la faire vivre avec des dispositifs de formation variés qui mettent les stagiaires en situation d'activité. C'est parce qu'ils l'auront vécu dans leur formation qu'ils seront mieux convaincus de leur transférabilité dans leur propre enseignement.

La plupart des enseignants de PLE n'ont pas eu de formation spécifique (*cf. questionnaire destiné aux enseignants*) concernant le processus d'écriture, par ailleurs compétence évaluée lors des différents examens et concours. Pour combler ce vide, nous suggérons une formation continue substantielle des enseignants en écriture comme dans toutes les autres compétences car enseigner est un métier qui s'apprend collectivement et durant tout le temps.

Un autre paramètre qui pourrait influencer sur le processus d'apprentissage de l'écriture peut être le début d'apprentissage de la langue.

2.2.1. Le début d'apprentissage du portugais

Cette variable fait référence au niveau à partir duquel l'élève a commencé à apprendre le portugais. Le tableau ci-dessous nous donne des indications sur ce point.

Tableau 19: La répartition des élèves selon le début d'apprentissage du PLE

Niveau	Pourcentage
Quatrième	86,70%
Troisième	5,00%
Seconde	8,30%

Commentaire : Le tableau montre que l'écrasante majorité des élèves (86,7%) ont commencé le portugais en classe de « 4^{ème} ». Ensuite, seulement 8,30% sont considérés comme des Grands Commençants (GC) c'est-à-dire ceux qui ont commencé à apprendre le portugais en classe de seconde. Ces élèves doivent en principe bénéficier d'un accompagnement spécial afin d'être au même niveau que ceux qui ont un parcours normal. Concernant la classe de troisième, seuls 5,00% affirment avoir commencé l'apprentissage de la langue à ce niveau.

Ces données, en plus de confirmer celles de la variable « âge » qui situe la plupart des élèves dans la tranche (16-18 ans) montrent que les élèves enquêtés ont un parcours normal. Donc, la plupart de ces élèves enquêtés sont supposés avoir des prérequis en portugais leurs permettant de produire un bon texte en portugais.

2.2.2. La fréquence d'usage du portugais

Conscient du statut du portugais dans le dispositif du système éducatif sénégalais, Nous nous sommes intéressés à la fréquence d'usage du portugais par l'élève. Les réponses fournies permettront d'avoir une idée sur la relation élève/portugais mais aussi de faciliter l'analyse des données de notre corpus.

Tableau 20: La répartition des élèves selon la fréquence d'usage du PLE

Fréquence d'usage hors de l'école	Dès fois	Toujours	Jamais
Pourcentage %	20,59 %	6,11 %	73,30 %

Commentaire: Nous remarquons que l'écrasante majorité des élèves (73,30%) n'utilisent « jamais » la langue en dehors de l'école. Ce pourcentage se justifie par deux principales causes. D'une part, le portugais a le statut de langue étrangère dans le système éducatif. D'autre part, il est enseigné 3h/ semaine. Au-delà de l'école, l'élève baigne dans un environnement où il se sert exclusivement des langues locales. Ensuite, (20,59%) des élèves estiment qu'ils utilisent « dès fois » le portugais en dehors de l'école. Cette catégorie d'élèves fait référence à l'usage de quelques mots portugais dans leurs communications en kriol.

Enfin, (6,11%) des élèves affirment qu'ils sont « toujours » en contact avec la langue. Nous tenons à préciser que cette déclaration nous a semblé un peu aberrante vu que nos enquêtes ne nous ont pas permis de découvrir une communauté lusophone à Ziguinchor.

2.2.3. Les autres ressources disponibles à la maison et à l'école

– Les ressources disponibles à la maison

Les ressources disponibles à la maison font référence à tout document écrit en portugais à la disposition de l'élève chez lui. Les réponses des élèves à ce propos sont compilées dans le tableau suivant :

Tableau 21 : La répartition des élèves selon la disponibilité des ressources à la maison

Disponibilité de ressources	Oui	Non
Pourcentage	30,20%	69,80%

Commentaire: L'indisponibilité de ressources à la maison se justifie par le fait que la plupart des librairies au Sénégal ne vendent pas de documents en portugais comparé à l'anglais et à l'espagnol. Cela diminue les chances d'obtention de livres par les élèves. Ceux qui affirment en avoir font référence aux anciens cahiers de portugais et aux fascicules qu'ils ont empruntés à leurs aînés. La bibliothèque du Lycée compense cependant cette indisponibilité de ressources.

– La bibliothèque scolaire

En effet, le Lycée Djignabo Bassène possède une bibliothèque scolaire qui dispose d'un certain nombre de documents (livres de grammaire, journaux, dictionnaires etc.) en portugais. Toutefois, cette infrastructure n'est pas très fréquentée par les élèves de PLE comme le démontre le tableau suivant.

Tableau 22 : La répartition des élèves selon la fréquentation de la bibliothèque scolaire

Fréquence	Jamais	Dès fois	Toujours
Pourcentage	54,91%	29,45%	15,64%

Commentaire: La plupart des élèves de PLE ne fréquente pas la bibliothèque scolaire. 54,91% des élèves affirment n'avoir jamais mis les pieds dans cette infrastructure pédagogique. Le faible taux de fréquentation de la bibliothèque est confirmé par le Censeur. Selon ce dernier,

les élèves préfèrent se connecter avec leurs smartphones plutôt que de lire un livre. Par contre, ils fréquentent en masse la bibliothèque que lorsqu'ils préparent un exposé et surtout les compositions. Ensuite, 29,45% des élèves affirment qu'ils fréquentent la bibliothèque de temps en temps. Seulement 15,64% estiment y aller toujours lorsque l'enseignant s'absente ou lors qu'ils ont des heures creuses.

2.3. Les langues utilisées aux cours de PLE

Aux cours de PLE, les élèves font appel à d'autres langues dans le cadre de l'apprentissage du portugais. Nous avons sciemment intégré cet élément car, il peut nous permettre plus tard de faire le lien entre les langues utilisées en cours de PLE et celles présentes dans les écrits que nous allons analyser.

Tableau 23 : La répartition des élèves en fonction des langues utilisées aux cours de PLE

Langues	Port	Fr	Angl	LM	Port/ Fr	Fr /Angl	Port/ LM	Port/Fr/ Angl	Port/Fr/L M
Pourcentage	4,30	28,18	1,04	2,38	40,65	1,20	3,35	16,70	2,20

Commentaire: Nous voyons ici que la combinaison français/portugais vient en première position avec 40,65%. Les élèves pour s'exprimer alternent ces deux langues. Le rang qu'occupe cette combinaison ne nous surprend guère car ce sont les deux langues auxquelles les enseignants observés font appel lors du cours.

Par ailleurs, notre expérience dans l'enseignement permet de confirmer cette donnée car il nous arrive d'utiliser le français à la place du portugais pour expliquer certains points de la leçon.

L'analyse de la production écrite ne saurait être faite sans prendre en compte le texte proprement dit.

2.4. L'univers textuel

Nous entendons par univers textuel, les fondamentaux d'un texte, c'est-à-dire les éléments constitutifs sans lesquels un texte ne saurait être considéré comme tel. En effet, un texte lu ou écrit doit obligatoirement respecter un certain nombre de conditions. Parmi ces conditions nous avons le respect des règles syntaxiques et un lexique adéquat et adapté, la morphologie et la grammaire. Le choix de ces axes n'est pas gratuit car ils constituent pour la

plupart du temps un véritable casse-tête pour les élèves de PLE. Ce sont ces axes qui feront l'objet de notre analyse.

2.4.1. La cohérence et cohésion textuelle

Les termes cohésion et cohérence sont des concepts clés en didactique des langues. Ils ont fait l'objet de nombreux débats au sein de la famille didactique. Si pour les uns, il faut se focaliser sur la cohérence, pour les autres il convient de se limiter à la cohésion. À ces deux camps, il convient de rajouter un troisième qui associe à ce couple intermittent le terme de connexité. L'étude s'intéressera sur cet aspect de complémentarité.

Le Petit Robert définit la cohérence comme étant d'abord l'« union étroite des divers éléments » ou encore « liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles, absence de contradiction ». Il attribue à la cohésion l'acception « caractère d'un ensemble dont les parties sont unies, harmonisées ».

Nous remarquons, donc, un rapport d'harmonie et d'organisation logique entre les éléments qui constituent le texte.

Les opinions des élèves sur ce couple sont consignées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 24: La répartition des opinions des élèves sur la cohérence et la cohésion textuelle

Cohérence et cohésion textuelle (respect du type de texte, ponctuation, organisation des idées etc.)			
Degré de difficulté	Facile	Difficile	Très Difficile
Pourcentage %	19,79 %	65,63 %	14,58 %

Commentaire: Le tableau montre de façon assez explicite que plus de la moitié des élèves (80,21 %) estime que la cohérence et la cohésion textuelle sont « difficiles à très difficiles ». Cela se justifie par le fait que la plupart des enseignants n'apprennent plus ces règles aux élèves. Les enseignants interviewés évoquent comme prétexte la vastitude du programme et le quantum horaire réduit pour justifier le délaissement de ces règles.

Pour nous, l'abandon de ces règles en classe de PLE se justifie par le fait que l'enseignant lui-même n'a pas reçu de formation spécifique concernant ces règles, par ailleurs nécessaires pour une bonne production écrite. En effet, pour qu'un texte soit cohérent, il est important que

l'enchaînement des idées s'accompagne d'un apport sémantique renouvelé, autrement dit que chaque phrase apporte une nouvelle information (une explication, une définition, une argumentation, une description etc.). Malheureusement, les enseignants de PLE ne s'attardent plus sur ces notions. L'abandon de ces règles de base justifie la confusion (phrases longues longues, idées mal organisées, non-respect de la ponctuation, etc.) que nous avons notée dans certaines copies du corpus.

Si la cohérence et la cohésion semblent être fondamentales dans la didactique de la production écrite, cette dernière exige aussi la maîtrise des règles morphosyntaxiques.

2.4.2. La morphosyntaxe

La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte selon C. Parisse (2009) sur les formes de mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbe, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, articles, etc.) du verbe (pronoms...), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. Cet intrant non négligeable dans un texte n'est pas perçu de la même manière par les élèves de PLE.

Tableau 25 : La répartition des avis des élèves sur la question de la morphosyntaxe

Morphosyntaxe			
(accord en genre et nombre, conjugaison, respect des règles grammaticales etc.)			
Degré de difficulté	Facile	Difficile	Très difficile
Pourcentage %	11,63 %	52,42 %	35,95 %

Commentaire: Aussi note-t-on que la majorité des élèves (88,37%) estime que les règles morphosyntaxiques sont « difficiles voire très difficiles ». Les difficultés en conjugaison et le respect des accords grammaticales justifient ces chiffres. Ces difficultés auraient pu être surmontées si les enseignants encourageaient l'autocorrection. Il s'agit d'une pratique personnelle qui permettrait à l'élève d'être indépendant et de prendre des décisions lors de la relecture de sa production. Ainsi, il pourra corriger lui-même certaines de ses erreurs.

Un autre paramètre qui ne saurait être occulté dans la didactique de l'écrit en PLE est le lexique.

2.4.3. Le lexique

Le lexique est selon G. Gagné & al. (1989): « l'aspect du code linguistique qui concerne dans le langage écrit et/ou oral, des unités lexicales de la langue ». En didactique du PLE, son enseignement n'a pas suffisamment conquis la place qu'il mérite car souvent relégué au second plan. Ainsi, l'analyse des opinions des élèves concernant le lexique donne le résultat suivant.

Tableau 26: La répartition des avis des élèves sur le lexique

Lexique (choix du mot adéquat)			
Degré de difficulté	Facile	Difficile	Très difficile
Pourcentage %	13,10 %	41,62%	45,28 %

Commentaire: Les résultats montrent qu'il y'a une légère différence entre la mention « difficile » 41,62% et « très difficile » 45,28%. Cet équilibre entre ces mentions montre que les élèves ont de réelles difficultés en lexique. Ces pourcentages élevés ont été confirmés par les enseignants qui estiment que la plupart des élèves, par manque de vocabulaire, ont du mal à avancer dans leurs productions écrites en portugais. Et, c'est uniquement 13,10% des élèves qui considèrent que le lexique est « facile ».

En somme, nous retiendrons que les élèves éprouvent des difficultés pour produire un texte cohérent avec des règles morphosyntaxiques correctes et un lexique adéquat. Face à ces difficultés, ils ont recours à des stratégies pour contourner les blocages lors de la production écrite.

2.5. Les autres langues et leurs motifs d'utilisation lors de l'écriture en PLE

Parmi les stratégies de contournement, il y a le recours à d'autres langues. Le tableau ci-après fournit les détails de ces langues empruntées.

2.5.1. Les langues utilisées lors de l'écriture

Tableau 27 : La combinaison de langues lors de l'écriture en PLE

Combinaison de langues utilisées	Port/Fr	Port/An gl	Port/LM	Port/Fr/An gl	Port/Fr/LM
Pourcentage	87,44%	2,47%	3,26%	2,53%	4,30%

Commentaire: Nous constatons que la combinaison (Français/Portugais) occupe la première place avec 87,44% dans les productions écrites des élèves. Ce pourcentage ne nous surprend pas pour deux raisons :

D'une part, nous avons remarqué que les enseignants observés utilisent cette combinaison lors des cours de PLE. (cf. tableau 23). D'autre part, l'élève de PLE ayant appris que les règles grammaticales du français, une langue proche du portugais (*cf. au chapitre sur l'intercompréhension*), se sent plus à l'aise de puiser dans cette langue que dans toute autre langue. Ce sont ces raisons qui justifient la forte présence du français dans les écrits des élèves en portugais.

Concernant les autres combinaisons, elles ne sont pas très significatives dans les réponses fournies par les élèves.

L'usage accru de ce mélange de codes dans les écrits des élèves n'est pas fortuit. Il répond à un motif bien particulier.

2.5.2. Les motifs d'utilisation de ces langues dans les écrits en PLE

Les motifs d'utilisation de ces langues sont nombreux. Cependant dans cette étude, nous nous sommes contenté des réponses fournies par les élèves et qui sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 28 : La répartition des élèves selon les raisons d'utilisations des autres langues

Motifs d'utilisation des autres langues	Cohérence et cohésion	Vocabulaire	Grammaire	Autres : (compréhension, concentration...)
Pourcentage	12,13%	70,26%	9,51%	8,10%

Commentaire: La pauvreté en vocabulaire est le premier motif qui justifie l'usage de ces langues dans les écrits avec 70,26% (*cf.* tableau 26). Les élèves, face au manque de vocabulaire utilisent d'autres langues notamment le français pour combler le vide.

Aujourd'hui, le vocabulaire n'est presque plus enseigné dans les cours de PLE. Les seules fois que les enseignants en parlent c'est lors de l'exploitation d'un texte où ils demandent généralement aux élèves de souligner les mots ou expressions difficiles qu'il traduit en français.

Aussi, voit-on dans certaines copies des élèves, des enseignants qui traduisent un mot que l'élève ne connaît pas en portugais. Ces stratégies ne permettent pas à l'élève d'enrichir son vocabulaire. C'est pour pourquoi nous proposons l'enseignement du lexique qui est plus englobant. (*cf.* suggestions didactiques).

L'analyse du questionnaire conforte l'hypothèse selon laquelle les élèves enquêtés sont plurilingues. Ils parlent au moins deux langues nationales du pays ajouté au français, langue de scolarisation. Aussi, avons-nous noté que la plupart d'entre-deux choisisse le portugais pour des raisons particulières. La plupart des élèves enquêtés appartiennent à des catégories socioprofessionnelles moyennes pour ne pas dire pauvres avec des parents peu instruits. Ils apprennent le portugais dans des conditions difficiles. Ils n'ont pas de manuels scolaires disponibles à la maison et fréquentent très peu la bibliothèque. Dans ces conditions, ils éprouvent des difficultés lors de leur processus d'apprentissage de l'écriture. C'est d'ailleurs, ce qui leurs pousse à faire appel à d'autres stratégies telles que les emprunts, l'alternance codique pour combler le vide lors de la production écrite.

Pour recueillir des données supplémentaires qui nous permettent d'affiner notre analyse, nous avons été amenés à avoir recours à l'entretien et par l'observation de classes en plus du questionnaire.

Chapitre II : L'analyse des résultats de l'entretien et de l'observation

La recherche a aussi fait appel à l'entretien et à l'observation de classe comme méthodes de collecte de données. Il s'agit, dans ce chapitre, d'exploiter les données issues de ces sources.

1. L'analyse des données de l'entretien

Il convient de rappeler qu'au-delà, des enseignants observés, nous avons aussi interrogé d'autres enseignants qui ont une longue expérience dans le domaine. Un certain nombre de question a été posé à ces enseignants de profil et parcours différents pour avoir leurs jugements par rapport à la situation du portugais de façon générale et particulièrement à la production écrite.

1.1. La situation d'apprentissage en classe

L'objectif est de vérifier dans quelle mesure la situation d'apprentissage peut influencer la production écrite en portugais. Ainsi, les questions suivantes ont été posées.

- Question 1: Combien d'élèves avez-vous en classe ?

ENS 1 : 47 élèves

ENS 2: 49 élèves

- Question 2 : Pensez-vous que le nombre d'élèves peut influencer l'apprentissage de la production écrite en PLE? Si oui Comment ?

ENS 1 : « Oui, bien-sûr. Il influence beaucoup » elle continue : « on éprouve beaucoup de difficultés surtout lors du contrôle de la classe, parce que comme vous l'aviez constaté, il y a toujours anarchie surtout lors de la validation de la séquence ».

ENS 2 : Elle confirme lui aussi cette question en disant :

« Oui, c'est très difficile de gérer une classe avec un nombre pareil d'élèves ».

À partir de ces réponses, nous déduisons que la situation d'apprentissage en l'occurrence le nombre d'élèves influence l'apprentissage du PLE y compris la production écrite car l'enseignant ne peut pas faire un suivi efficace des élèves dans le cadre de la production écrite.

1.2. Le recours aux langues

Il s'agit de vérifier la présence d'autres langues dans le cours de PLE et dans les écrits des élèves. À ce propos, nous avons formulé les questions suivantes:

- Question 3: Faites-vous recours à d'autres langues pour expliquer des points de grammaire, un concept par exemple?
- Question 4: Pourquoi certains élèves répondent en français en classe. Quelle est la raison ?

ENS1 : « Certes, je n'aime pas faire recours à d'autres langues, mais dès fois je suis obligée de le faire ».

Lorsque je sens que certains élèves n'arrivent pas à comprendre par exemple un point grammatical, j'ai recours au français pour leurs expliquer. Le recours à cette stratégie s'explique par le manque de moyens pédagogiques (livres de grammaire, dictionnaires, etc.) pour mieux expliquer certaines notions de la langue.

Concernant la deuxième question, l'ENS1 répond :

« Oui, effectivement, il y a même ceux qui répondent carrément en français. Je pense que le statut du français confère à cette langue un usage quelque fois abusif ».

Quant à l'ENS2, elle s'efforce de ne pas avoir recours aux autres langues et l'interdit même à ses élèves, comme elle nous l'affirme dans ce passage :

« Non, je ne le fais pas / j'ai juste recours au gestuel dans le cas où ils ne comprennent pas. Je leur demande d'aller faire des recherches sur internet et de revenir avec les réponses ».

Elle continue : « J'interdis même à mes élèves de parler une autre langue que le portugais en classe sous peine d'une amende de 50 F ».

Toutefois, elle partage l'avis avec sa collègue sur le recours au français de certains élèves. Elle ajoute qu'au-delà du français, ses élèves ont recours à d'autres langues telles que le wolof et même l'anglais. Elle cite en disant : « il y a même une fois, j'ai corrigé une copie de devoir dans laquelle j'ai trouvé les termes (good bye; hello ...), qui sont des mots anglais ».

Le recours à d'autres langues dans le cours de PLE, constitue pour les enseignants un moyen efficace pour expliquer certains concepts. Toutefois, cette démarche exerce une influence de façon directe ou indirecte sur les élèves. Ces derniers ont presque toujours recours à ces mêmes langues pour répondre lors des situations d'apprentissage orales ou écrites et même lors de leurs discussions en classe. Ils ont généralement recours au français. Le recours à cette langue se justifie par son statut respectif comme nous l'avons cité précédemment.

Nous ne sommes pas contre l'usage du français dans le cours de PLE surtout quand il s'agit des élèves débutants ou de niveau intermédiaire. Toutefois, l'appel au français ne doit pas s'ériger en règle pour l'enseignant dans la classe de PLE. Il peut se servir du français lorsqu'il sent qu'il y a une incompréhension de la part des élèves. Après avoir expliqué les zones d'ombres, il doit tout de suite revenir au portugais pour éviter que les élèves s'habituent aux explications en français.

Quant à l'élève, il doit toujours avoir à l'idée qu'il apprend le portugais et non le français. Sous ce rapport, il doit s'efforcer à se limiter au portugais lorsqu'il produit un énoncé oral ou écrit.

1.3. Les problèmes de langues en présence

Le contact des langues est toujours présent dans une société où on pratique plusieurs langues, ce qui laisse un impact sur l'apprentissage d'une autre langue en l'occurrence le portugais dans cette recherche. La coexistence de plusieurs langues dans la vie sociale de l'élève exerce une influence sur leurs productions écrites.

Nous avons constaté cette influence auprès de nos interviewés en leurs posant la question suivante :

- Question 5: Avez-vous remarqué des problèmes d'orthographe de certains mots chez les élèves?
- Question 6: À votre avis, ils sont dus à quoi ?
-

ENS1 : « Effectivement, il y a des problèmes d'orthographe, par exemple j'ai remarqué qu'il y a beaucoup d'élèves qui confondent les sons « in » et « im » dans des mots qu'ils écrivent.

En effet, pour écrire « *enfim* » en portugais, les élèves ont tendance à écrire « enfin ». Etant donné qu'ils sont habitués à écrire « enfin » avec un « n », ils reconduisent la même lettre en portugais sans même s'en rendre compte. Il s'agit ici, d'une situation d'interférence linguistique.

Ainsi, à la question de savoir: Pourquoi cette confusion?

L'ENS2, en plus de confirmer la confusion des élèves lors de la graphie de certains mots, ajoute : « La plupart de ces confusions sont dues à l'influence grandissante du français ».

Cette affirmation vient confirmer le point relatif aux langues auxquelles les élèves font appel en cas de difficultés lors de l'écriture.

À partir de cette analyse, nous constatons que les langues en présence, principalement le français, impactent considérablement les écrits en PLE.

1.4. L'influence du milieu familial

La famille est le premier milieu le plus important pour l'épanouissement de l'enfant, c'est la première école d'apprentissage où il acquiert sa première langue, la première de sa socialisation. Selon beaucoup de chercheurs, il exerce une influence sur le processus d'apprentissage. Nous avons posé la question suivante aux interviewés :

- Question 7: Pensez-vous que le milieu ou le contexte familial influence l'apprentissage du PLE ?

ENS1 nous précise : « Oui, bien-sûr, il influence beaucoup ».

Elle ajoute : « Il y a des élèves qui ont un bon niveau à l'oral peut être que leurs familles sont instruites, mais quand même ils sont moins performant à l'écrit ».

ENS2 confirme aussi cette influence : « Oui, je suis sûre que le contexte familial influence beaucoup l'apprentissage. Généralement, les bons élèves sont issus des familles instruites ».

Les réponses obtenues montrent que le milieu familial reste toujours un paramètre très important et joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, plusieurs facteurs tels que le statut des parents instruits et non instruits, le cadre social et la catégorie socioprofessionnelle dans laquelle se trouve les parents sont déterminants dans le processus d'apprentissage.

1.5. La baisse du niveau des élèves en production écrite

Aujourd'hui, la baisse du niveau des élèves ne fait l'objet d'aucune contestation. À ce sujet, nous avons voulu avoir le point de vue des enseignants.

- Question 8: D'après votre expérience dans l'enseignement, qu'est-ce qui peut expliquer cette baisse de niveau en langue?
- Question 9: Que faut-il faire pour renverser cette situation?

Répondant à ces questions, l'ENS1 affirme : « On assiste de plus en plus à une baisse du niveau des élèves. Cependant, cela est dû à la baisse du niveau en français car si l'élève n'a pas un bon niveau en français, par ailleurs langue de base, il ne pourra pas être performant ni asseoir des compétences dans d'autres langues ».

Elle ajoute : « Pour changer la donne, il faut insister sur les fondamentaux en français, ce qui permettra à l'élève de faire aisément un parallélisme lorsqu'il apprend d'autres langues », d'où l'importance de l'intercompréhension didactique.

L'ENS2, confirme ce point soulevé par son collègue et affirme : « la porosité entre le français et le portugais constitue un avantage qui peut faciliter l'apprentissage du portugais. Elle estime qu'il devrait y avoir régulièrement des concertations entre les collègues de français et les enseignants de langues étrangères si l'on veut vraiment booster le potentiel des élèves en langue ».

Aujourd'hui, l'introduction de l'enseignement inter compréhensif des langues de même famille doit être envisagée par les autorités de l'éducation.

Donc, nous pouvons dire que l'une des causes des difficultés d'écriture des élèves en PLE est due au faible niveau qu'ils ont en français.

1.6. Les difficultés liées aux interférences linguistiques

Les élèves commettent beaucoup d'erreurs dans les écrits en PLE. Les types d'erreurs que l'on rencontre dans les copies sont de différentes natures.

D'après vous:

- Question 10: Quels types d'erreurs sont les plus fréquents?
- Question 11: Et pourquoi font-ils souvent appel à d'autres langues dans les écrits?

Pour l'ENS1, la plupart des erreurs que commettent les élèves sont d'ordre lexical et grammatical. Elle estime que les élèves n'utilisent pas les mots de façon convenable; ils ont des difficultés à trouver le mot juste et à la placer au bon endroit.

Elle ajoute que la grammaire constitue à son tour une source de difficultés. En effet, les élèves ont du mal à appliquer les règles grammaticales apprises lors des cours. Elle cite en exemple les difficultés liées à la pronominalisation, un procédé grammatical que la plupart des élèves ne maîtrise pas jusqu'en classe de terminale voire jusqu'à l'université

L'ENS2 confirme à son tour les difficultés mais insiste surtout sur les interférences linguistiques. Pour elle, le véritable problème des élèves est la question des interférences. Les élèves n'envisage pas ne serait-ce qu'un seul instant de se démarquer du français lorsqu'ils écrivent en portugais.

1.7. La question des manuels scolaires

L'analyse des entretiens ne saurait passer sous silence la problématique des manuels scolaires, principale question didactique du PLE au Sénégal.

- Question 12: Qu'en pensez-vous de la question des manuels scolaires utilisés en PLE ?

La plupart des enseignants interviewés, surtout les anciens, évoque le problème des manuels scolaires ainsi que leurs inadaptations au contexte socioculturel sénégalais.

À ce propos, N. A. Pires & S. Ndiaye (2022, p. 268) affirment :

Os manuais escolares usados nas aulas de PLE no Senegal são produzidos em Portugal e o país importa-os desde a introdução do português no sistema educativo senegalês. [...] Concebidos por portuguesas, com referências socioculturais e linguísticas portuguesas, estes manuais são, geralmente, destinados a um público monolíngue. [...] Existe um enormíssimo afastamento entre os conteúdos e os temas de trabalho propostos nos manuais escolares e as realidades socioculturais e linguísticas senegalesas⁷⁵.

N. A. Pires et S. Ndiaye pensent que les manuels utilisés dans l'espace scolaire sénégalais présentent un décalage entre les réalités socioculturelles de leurs auteurs et celles des Sénégalais. Ces manuels ne favorisent pas un apprentissage efficace de l'écriture, par ailleurs compétence majeure dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Parmi les manuels les plus utilisés en classe de PLE, nous avons entre autres: *Aprender português; Gramática ativa ; Na ondade português; Navegar em português; Português em foco; Português sem fronteiras; Vamos aprender português; Vamos lá começar ; Vamos lá continuar.*

Une analyse approfondie de ces manuels a permis de détecter trois aspects importants:

- D'abord, nous pouvons dire que tendanciellement, ces manuels privilégient une approche implicite basée sur la production d'écrit en quantité.
- Aussi, mettent-ils l'accent sur le produit final plutôt que sur le processus inhérent à l'acte d'écriture.

⁷⁵ « Les manuels scolaires utilisés dans les cours de PLE sont produits au Portugal et importés par le Sénégal depuis l'introduction du portugais dans le système éducatif. [...] Conçus par des portugais avec des références socioculturelles et linguistiques portugaises, ces manuels sont généralement destinés à un public monolingue [...] Il existe un très grand écart entre les contenus et les thèmes de travail proposés dans les manuels scolaires et les réalités socioculturelles et linguistiques sénégalaises ». (C'est nous qui traduisons).

- Enfin, dans ces manuels scolaires il y'a une prédominance des pratiques d'écrits où la dimension contexte de communication est peu ou sinon pas du tout important.

Dans une perspective critique et détaillée, nous allons développer ces aspects.

1.7.1. Un manque de réflexion

Le programme en vigueur au Sénégal prône une production en quantité, basée en grande partie sur des situations ludiques, de plaisir, etc. Cette orientation puise son fondement dans les manuels utilisés au cours de PLE. Dans ces manuels il y'a une prédominance des propositions de productions écrites à caractère expressive où l'élève écrit sur des situations vécues, émet des opinions, exprime des sentiments ou encore narre une histoire.

Bien que la production en quantité puisse, dans une certaine mesure, contribuer à l'automatisation de certains aspects J. A. B. Carvalho (2011), cependant elle ne favorise pas nécessairement une production de qualité. En effet, plusieurs études ont démontré que la qualité de la production dépend fondamentalement de divers facteurs comme par exemple les habitudes de lecture (*cf.* rapport lecture/écriture) plutôt que la production écrite elle-même quel que soit son intensité.

De l'autre côté, si l'association de la production écrite aux situations de plaisir peut, dans un contexte déterminé, revêtir d'une quelconque utilité comme par exemple la motivation cela ne nous paraît pas nécessaire pour forger la capacité de l'élève à l'écriture. Certes, l'apprentissage de l'écriture doit nécessairement passer par une motivation. E. Amor (1993). Cependant cela ne signifie pas qu'il faut proposer une production facile, immédiate et tenter d'épuiser la question en un seul jet. Au contraire, la formation à l'écriture implique une prise de conscience que l'écriture n'est pas une entreprise facile et exige une technicité, une discipline, de l'autocontrôle, et une capacité de distanciation critique. C'est pourquoi, il est primordial d'orienter la réflexion vers les processus de construction du texte, les ressources impliquées ainsi que les caractéristiques des textes.

Pour F. I. Fonseca (1994) l'action pédagogique exige l'intentionnalité. Il estime que le développement des compétences impliquées dans la langue, l'écrit dans ce cas précis, exige plus qu'une simple recours à la pratique, mais plutôt à une conscientisation et un entraînement intentionnel.

En considérant que l'automatisation s'associe à une meilleure capacité de réflexion sur le langage, L. F. Barbeiro (1994) attire l'attention sur la nécessité de doter les élèves de moyens

de décisions pouvant leur permettre de résoudre les difficultés auxquelles ils font face durant le processus d'écriture.

Au-delà du manque de réflexion dont fait preuve les manuels utilisés en classe de PLE au Sénégal, nous avons noté aussi un autre aspect qu'est la valorisation du produit au détriment du processus d'écriture.

1.7.2. La valorisation du produit au détriment du processus d'écriture

L'analyse des manuels montre une démarche de l'écrit basée sur le produit et non sur le processus. Dans lesdits manuels, l'accent mis sur le produit relève des processus d'opérationnalisation des objectifs dans lesquels les différents types de textes sont énumérés, leur structuration ainsi que leur acquisition. Bien que tentant de faire l'articulation entre le processus et le produit, les manuels scolaires utilisés sont largement dominés par une approche centrée sur le produit. Cela se vérifie à travers les propositions de productions écrites figurant dans les manuels et qui se limitent à indiquer le sujet autour duquel l'élève doit écrire sans aucune indication relative au processus à adopter pour pouvoir écrire.

Exemples :

- *Conta-me como era. Redige um texto descrevendo a vida e os hábitos da época dos teus avós*⁷⁶. (Na onda de português 1, p. 206) ;
- *Faz o retrato do teu melhor amigo ou amiga*⁷⁷. (Na onda de português 1, p. 62) ;
- *Você teve um acidente com o seu carro e o condutor do outro carro não tem os documentos de seguro em dia, por isso você tem de ir à polícia para fazer queixa. Imagine um diálogo com o agente da policia e explique o que aconteceu*⁷⁸. (Aprender português 2, p. 56)

L'enseignement de l'écrit centré sur le produit se situe dans la ligne d'une tradition qui valorisait l'analyse des textes qui fonctionnaient comme modèle à imiter (cf. méthodologie directe). Ce type d'approche de l'écrit fut étudié dans le but de déterminer quel type d'influence le recours à l'analyse pourrait avoir sur la production écrite.

⁷⁶« Raconte-moi comment c'était. Rédige un texte décrivant la vie et les habitudes de l'époque de tes grands-parents ». (C'est nous qui traduisons).

⁷⁷« Faites le portrait de votre meilleur(e) ami ou amie ». (C'est nous qui traduisons).

⁷⁸« Vous avez eu un accident avec votre voiture et le conducteur de l'autre voiture n'a pas les documents d'assurance à jour, vous devez donc aller à la police pour porter plainte. Imaginez un dialogue avec le policier et expliquez-lui ce qui s'est passé ». (C'est nous qui traduisons).

Selon J.A.B Carvalho, L. I. Fonseca, il n'existe pas une influence directe et automatique dans la qualité des textes produits relativement au niveau de la sélection et de l'organisation de l'information. Cependant, ils ont constatés que le contact avec divers types de modèles peut d'une certaine façon influencer le contenu et la structure des textes en rappelant les aspects qui seraient éventuellement oubliés par l'activation de concepts à retirer de la mémoire et en facilitant la conscientisation des aspects liés aux modèles structurels du texte qui est en train d'être écrit. D'après L. I. Fonseca. (1994, p. 234), une approche globalisante et centrée sur le texte, en tant que produit, ne constitue pas une meilleure façon de développer la capacité d'écriture chez l'élève. Il soutient que: « [...] *o ensino/aprendizagem de uma actividade altamente codificada como a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado*⁷⁹ ».

Plusieurs recherches ont montré que l'approche basée sur le processus d'écriture est le meilleur moyen de développer les capacités de l'élève en écriture. Ce processus est composé de trois étapes : la pré-écriture, l'écriture et la révision.

E. Amor (1993) désigne ce processus par processus « sectoriel » ou « moléculaire ». Il est basé sur le traitement des différents aspects de l'écriture, à travers des opérations spécifiques. Il a pour objectif la maîtrise progressive des compétences fondamentales à travers un entraînement systématique. La démarche sur le processus doit d'abord prendre en compte les caractéristiques du texte à produire ensuite le fonctionnement cognitif de l'élève dans chacune des tâches du processus et enfin la situation de communication dans laquelle prend place le texte à produire.

1.7.3. L'ignorance du contexte de communication

La dernière remarque que nous avons faite laisse entrevoir une ignorance du contexte de communication. La plupart des exercices de production écrite contenus dans ces manuels sont destinés à des élèves qui se trouvent dans d'autres réalités socioculturelles et linguistiques. Ces manuels scolaires conçus par des portugais semblent s'adapter difficilement aux réalités sénégalaises.

Pour justifier cette affirmation, nous avons mené une enquête auprès des enseignants de PLE. Les résultats ont révélé qu'il existe une réelle difficulté lors de la mise en œuvre de ces manuels dans le contexte sénégalais surtout quand il s'agit d'écrire un texte (*cf.* notre article

⁷⁹ « [...] l'enseignement/l'apprentissage d'une activité hautement codifiée comme l'écriture est un parcours long et difficile qui exige une planification spécifique et un entraînement intentionnel, progressif, progressif et progressif ». (C'est nous qui traduisons).

publié dans la revue *DEDiCA*). Ces difficultés relevées sont d'ordre socioculturel et linguistique.

Le manuel scolaire est toujours empreint de charges culturelles de la société d'où il émane. Ainsi, ceux utilisés aux cours de PLE n'ont pas pu échapper à cette règle. Pour étayer ce propos, nous retenons l'un des aspects culturels (*Os santos populares*) contenus dans la plupart des manuels scolaires. Cette fête culturelle est un événement national et constitue une occasion pour les portugais de se remémorer des grands hommes qui ont marqué l'histoire. Ainsi, l'enseignant qui doit dérouler ce cours a pour objectif de plonger l'élève dans une situation culturelle nouvelle. Même si en filigrane, il décontextualise et re-contextualise dans sa planification, il aura très certainement des difficultés d'entrer en matière avec ses élèves sénégalais qui n'ont jamais connus une pratique culturelle du genre.

Demander à l'élève d'écrire sur une fête culturelle qui n'est pas la sienne, lui pose d'énormes difficultés aussi bien dans la conception que dans la production écrite proprement dite. À ce sujet, J. L. Martinand (2003) affirme : « L'élève pour donner du sens à ce qu'il apprend se réfère à toutes les situations sociales de manière cognitive et affective pour mettre en relation les nouvelles connaissances avec ses pratiques familiales ou sociales qui lui sont plus familières ».

Il ressort de cette affirmation que la capacité d'apprentissage de l'élève devient élevée lorsqu'il est confronté à des situations ou des connaissances qui lui sont familières. Dans ce cas de figure, l'élève sénégalais ne pourra pas être performant en ce sens qu'il est en face d'un événement culturel dont il ignore les tenants et les aboutissants. Cet écart entre la réalité culturelle du concepteur du manuel et celle du réalisateur (l'enseignant sénégalais) qui veut faire découvrir la culture de la langue cible constitue un véritable problème de l'enseignement/apprentissage des langues.

Au-delà de l'aspect culturel, ces manuels soulèvent une autre difficulté liée à l'écart linguistique. Conçus pour un public monolingue, ces manuels s'adaptent difficilement à un groupe d'élèves plurilingues car faire apprendre une langue étrangère à un groupe monolingue au départ n'aura pas forcément les mêmes exigences méthodologiques que quand il s'agit d'un groupe plurilingue comme c'est le cas au Sénégal. Sous ce rapport, M. B. Galvão (1976, p. 522) estime qu'il faut effectuer des études sociolinguistiques pour que l'enseignement du portugais soit efficace. Il écrit :

Ensinar português varia de escola para escola, de cidade para cidade, de região para região [...]. Por isso, é necessário fazer levantamentos socio-linguísticos das

zonas onde vamos ensinar, é preciso conhecer os interesses e as necessidades dos alunos da região para que a aprendizagem seja eficaz [...]»⁸⁰.

Ces enquêtes didactiques et sociolinguistiques doivent être réalisées par des enseignants eux-mêmes pour la bonne marche de leurs cours. Elles permettront d'éviter de tomber dans le piège des manuels scolaires préfabriqués et donc de rendre l'enseignement/apprentissage des compétences (orale et écrite) beaucoup plus facile et accessible pour les élèves.

En somme, il convient de dire que le Portugais ne doit pas faire l'objet d'un enseignement cloisonné, c'est-à-dire calqué uniquement sur les réalités culturelles et sociolinguistiques portugaises. Pour promouvoir la langue, diversifier et atteindre le maximum de cible possible y compris les non-lusophones, il faut une ouverture vers d'autres horizons.

L'étude a aussi fait appel à l'observation de classe comme méthode de collecte de données.

2. L'analyse des données de l'observation de classe

Nous avons répartis les données issues de l'observation en deux grandes parties, d'un côté les données des enseignants et celles des élèves de l'autre. L'objectif est de vérifier les résultats du questionnaire relatifs aux comportements langagiers adoptés par ces deux acteurs lors de l'observation des cours de PLE.

2.1. Les enseignants

Nous avons observé deux enseignants (un homme et une femme) des classes de «seconde». Il faut souligner que, plus tard, l'administration a décidé de remplacer l'homme par une autre femme. Ce changement d'interlocuteur a un peu perturbé le processus d'observation et d'entretien mais n'affecte en rien la qualité des informations collectées.

Aussi, le processus d'observation a été entravé par les grèves répétitives des syndicats d'enseignants et parfois des élèves. Malgré cela, les quelques cours auxquels nous avons assisté nous ont permis de remarquer un certain nombre de faits:

- ✓ Les deux enseignants ont recours aux français, même si c'est à des degrés différents, pour expliquer certains concepts ou notions aux élèves.

⁸⁰ « Enseigner le portugais varie d'une école à une autre, d'une ville à une autre, d'une région à une autre. Donc, il faut faire des études sociolinguistiques des zones où nous allons enseigner, il faut connaître les intérêts et les besoins des élèves de la région pour que l'apprentissage soit efficace [...]». (C'est nous qui traduisons).

L'ENS2 voulant expliquer la différence entre le *Pretérito Perfeito Simples*⁸¹ et le *Pretérito Imperfeito do Indicativo*⁸² était obligé d'utiliser le français pour aider les élèves à mieux comprendre la différence entre ces deux temps de conjugaison.

Aussi, utilise-elle le français du fait de l'absence total de documents pouvant aider l'élève à lire et comprendre les définitions de ces notions, comme les dictionnaires et les livres de grammaire. Il en est de même pour l'ENS1.

Au-delà du français, les deux enseignantes utilisent aussi le wolof.

À titre illustratif, l'ENS1, pour inciter les élèves à s'exprimer en portugais, a recours aux expressions wolof telles que:

- «*Ay waay ndaw samba, nii la*»; (génial, c'est comme ça);
- «*Amul ragal*», il faut toujours essayer» (il ne faut pas avoir peur);
- «*Sooy jàng làkku jàmbur bul russa juum* » (quand tu apprends une langue étrangère, il ne faut pas avoir honte de faire des erreurs)

Elle estime que le wolof est la langue que tout le monde parle et la mieux indiquée pour animer un peu le cours et permettre aux élèves de se sentir un peu dans le bain du cours.

Quant à l'usage du wolof dans la seule de classe, nous sommes tout à fait contre son usage. Le programme de PLE tel que conçu ne laisse pas de place à l'usage des langues nationales. Donc, avoir recours au wolof ne nous paraît pas pertinent lorsque l'on apprend une langue étrangère comme le portugais.

Toutefois, nous avons aussi remarqué que ces enseignantes encouragent les élèves à s'exprimer en portugais surtout lorsqu'il s'agit de valider des réponses.

Exemples :

ENS1/ENS2 : *Vocês concordam com ele/ela?* (Etes-vous d'accord avec lui ?)

Elèves: *Sim ou Não* (Oui ou Non).

ENS1/ENS2: *Estão de acordo com a resposta dela?* (Etes-vous d'accord avec sa réponse)

Elèves: *Sim ou Não*.

Au-delà des enseignants, les élèves aussi ont recours à ces langues dans la salle de cours.

2.2. Les élèves

Tout comme les enseignants, les élèves aussi ont recours à diverses langues pour s'exprimer soit oralement soit par écrit.

⁸¹ « Passé simple de l'indicatif ». (C'est nous qui traduisons).

⁸² « Imparfait de l'indicatif ». (C'est nous qui traduisons).

2.2.1. Le recours au français

Comme démontré précédemment, certains élèves se servent du français dans le cours de PLE. Ces élèves n'hésitent pas à interroger l'enseignante directement en français surtout lorsqu'ils n'ont pas compris l'énoncé d'un exercice.

Elève 1: « *Senhora*, je n'ai pas compris l'exercice ».

Elève 2: « Madame, dès fois il faut expliquer la leçon en français ».

Elève 3: « *Senhora*, je peux sortir s'il vous plaît ? ». / « Est-ce-que je peux aller aux toilettes ? ».

Il convient de souligner que les enseignantes interviennent à chaque fois qu'un élève s'exprime en français pour demander au reste de la classe de donner la bonne formule à l'élève en difficulté. S'ils n'en sont pas capables, elle donne lui-même la réponse.

2.2.2. Le recours au wolof

Le wolof, par ailleurs langue parlée par la quasi-totalité des élèves, est très présent lors des séances d'apprentissage du portugais. Ils l'utilisent pour répondre aux questions souvent posées par les enseignantes.

ENS1: Vocês terminaram o exercício?

Elèves : « *Des na tuuti* » ... *Senhora*. (il reste un peu = falta um pouco).

ENS2 : Onde fica o liceu Djignabo ?

Elève : O liceu situa-se « *ci wétu* » stade Jules François Bocandé? (à côté de = ao lado de)

ENS2: *Por que é que tu escolheste o português?* (Pourquoi tu as choisi le portugais)

Elève : Parce que « *damaa soop làkk wi* » (parce que j'aime la langue = porque eu gosto da língua).

Ce recours au wolof est dû à son omniprésence dans l'univers linguistique de l'élève. Ils utilisent souvent le wolof sans même s'en rendre compte. Lors qu'un élève utilise le wolof dans un cours de PLE, c'est qu'il est, quelque part, habitué à l'entendre lors du cours. C'est pourquoi, nous n'admettons pas son usage ni par l'enseignant ni par l'enseigné.

Au-delà de l'usage du wolof, nous avons aussi assisté à des procédés de créations alliant le français et le portugais par les élèves. Cette observation est aussi fréquente dans le corpus étudié.

2.2.3. Le recours au code - swiching

Les élèves n'hésitent pas à utiliser le code swiching, une technique à laquelle ils ont recours lorsqu'ils ont des difficultés à continuer une expression en portugais.

Exemples :

- *Eu gosto muito bem* le portugais (j'aime bien le portugais ; portugais/français).
- *Amanhã, vou a Dacar «Inshā Allah»* (expression arabe qui signifie «oxalá» en portugais).
- *A nossa professora é «cool»* qui provient de l'anglais qui signifie « gentil » en portugais.

Ce mélange de code est dû à la forte présence de ces langues dans l'univers langagier de l'élève.

L'analyse de l'observation et des entretiens a permis de noter qu'il y'a un écart entre le curriculum programmé et celui réalisé. Cela s'explique par le fait que bon nombre d'enseignants de PLE travaillent dans des conditions difficiles avec des effectifs pléthoriques et un manque criant de documents. Ce qui aura une conséquence dans le processus d'apprentissage du PLE en général et la production écrite en particulier. Il est évident que dans une classe de plus 40 élèves par exemple (ce qui est la moyenne des effectifs des élèves en classe de PLE), il est quasi-impossible à l'enseignant de s'intéresser à chaque élève individuellement.

Or, pour un enseignement/apprentissage efficace, de telles conditions requièrent de la part de l'enseignant des compétences en techniques de gestion des grands groupes, compétence qu'il n'a pas acquise lors de sa formation. Une telle compétence lui aurait permis d'utiliser des stratégies de travail capables de développer des compétences métacognitives chez l'élève. Ce qui aurait l'avantage d'assurer l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages de la production écrite. Dans le contexte Ziguinchorois, les difficultés liées aux effectifs pléthoriques et en ressources pédagogiques constituent un nœud gordien. C'est d'ailleurs ce qui pousse les enseignants à recourir aux autres langues (français/wolof) pour gagner du temps dans les explications de certains points grammaticaux de traduction de certains mots ou expressions difficiles. Ainsi, le recours à cette pratique devient un mal nécessaire et a des répercussions dans la production écrite des élèves. Bien que les données issues des différents outils d'enquête aient permis d'avoir une idée sur les difficultés liées à la production écrite des élèves en PLE, elles ne fournissent pas tous les renseignements nécessaires pour faire une analyse didactique et sociolinguistique approfondie des erreurs. Sous ce rapport, le chapitre qui suit se penchera exclusivement sur les productions écrites des élèves en portugais.

Chapitre III : L'analyse des productions écrites

Ce chapitre sera consacré à analyser la plupart des erreurs que nous avons rencontrées dans notre corpus. Même si des études ont été consacrées à la didactique du portugais, elles n'ont pas pris en compte ce volet de la didactique du portugais langue étrangère. Parmi les travaux sur la didactique du PLE au Sénégal, nous retiendrons ceux de S. Ndiaye (2010), A. Diatta (2016, p. 7) et A. M. Mendy (2022).

Dans sa thèse de doctorat, S. Ndiaye (2010, p. 5), s'est particulièrement intéressé à la problématique des déviations des formes linguistiques (productions orales) dans le contexte exolingue de l'enseignement-apprentissage du PLE/2 au Sénégal. Il décrit d'une part, les contextes de l'enseignement-apprentissage du Portugais, Langue Étrangère/Seconde aux 1^o et 2^o cycles, et d'autre part, les pratiques discursives dans le souci d'identifier la structure de l'interaction verbale dans la salle de classe, le motif de l'utilisation de ces discours et, la façon de parler et le contenu des productions linguistiques marquées par un multilinguisme.

En se fondant sur les épreuves de baccalauréat, A. Diatta (2016, p. 18) met l'accent sur la relation qui existe entre les pratiques de salles de classe de Portugais langue étrangère, langue seconde (PLE/PL2), et le processus d'évaluation mis en œuvre dans le contrôle des apprentissages. Il estime que les pratiques évaluatives au Sénégal se focalisent sur la vérification des connaissances surtout grammaticales, une pratique inefficace selon l'approche communicative en vigueur au Sénégal.

Enfin, A. M. Mendy (2022, p. 10) vise dans son mémoire de Master à décrire et problématiser la compétence scripturale et tente d'ouvrir la voie à un enseignement plus systématique de la production écrite. Son étude s'appuie sur l'analyse des contenus de trois types de documents: les programmes, les supports pédagogiques et les épreuves d'évaluation sommative. L'auteur cherche à identifier les lignes directrices qui sont fournies dans ces documents pour l'enseignement et l'évaluation de la production écrite, en tenant compte d'aspects tels que le thème, la dimension, la structure ou le type de texte à produire.

Il convient de rappeler que le but recherché dans ces travaux est d'aider les élèves sénégalais à améliorer leurs niveaux de langue orale et/ou écrite en portugais. Pour y arriver, nous sommes convaincus qu'il faut passer par une analyse des erreurs qu'ils commettent. À ce propos, S. P. Corder (1967) note :

[...] les erreurs sont indispensables à l'apprenant lui-même, parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre. C'est une façon que l'apprenant a de tester ses hypothèses sur la nature

de la langue qu'il est en train d'apprendre. Le fait de faire des erreurs est donc une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que par ceux qui apprennent une langue étrangère. (p. 23).

Selon l'auteur, les erreurs commises par les élèves permettent à l'enseignant d'améliorer sa pratique de classe. Malheureusement, ce volet de la didactique n'est pas pris en compte par nos prédécesseurs.

Dans cette étude, nous nous intéressons aux élèves de seconde du Lycée Djignabo de Ziguinchor. Le choix de cette cible se justifie par le fait qu'elle est censée avoir déjà acquis les notions de bases relatives au fonctionnement du portugais dans les classes antérieures. Ces productions écrites émanent des évaluations formatives organisées par des enseignants que nous avons observés.

Etant donné que notre échantillon est composé d'élèves n'ayant pas le même niveau d'apprentissage (*cf.* tableau 19), l'étude ne s'attardera pas sur les erreurs de débutants. En se fondant sur notre expérience dans l'enseignement, nous considérons comme erreurs de débutants entre autres les points suivants :

- l'accord des adjectifs réguliers; (escola primário ; cinco bairro, o aluna, etc)
- les mots mal orthographiés (scola, ão lado, bairo, stante, formação, etc.)
- l'interférence phonétique. (couzinha ; apagnar, farmacia, etc.)
- la ponctuation.

L'étude se penchera sur les erreurs les plus fréquentes commises par les élèves parmi lesquelles on relève principalement :

- les erreurs lexicales (un mot mal employé) ;
- les erreurs grammaticales (articles et prépositions) ;
- les erreurs morphologiques (ser/estar, les verbes semi-irréguliers et irréguliers) ;
- les erreurs syntaxiques (ordre des mots, mots de liaison et accentuation).

Le choix de ces erreurs n'est pas gratuit. Il se justifie par leurs présences récurrentes dans le corpus étudié, ce qui a fini par attirer notre attention. Si ces erreurs sont sans importance dans le processus d'apprentissage des langues d'une part, S. P. Corder (1981) estime que leurs sources méritent par contre d'être déterminées et analysées d'autre part.

Ainsi, notre analyse portera sur ces sources d'erreurs afin de mieux comprendre les véritables raisons. Toutefois, avant de procéder à l'analyse, il apparaît nécessaire de définir les contours de la notion d'erreur afin d'éviter toute confusion.

1. L'analyse des erreurs

Développée à partir des années 60, l'analyse des erreurs constitue une étape fondamentale en didactique des langues. Les erreurs, une fois comprises, permettent à l'élève de s'approprier la langue.

L'analyse des erreurs sert à décrire, expliquer et corriger les erreurs comme l'a souligné H. Besse & R. Porquier (1991). Aujourd'hui, la notion d'erreur a évolué, en ce sens qu'on est passé d'une conception négative à celle d'outil permettant de repérer les difficultés de l'élève. Bénéficiant des apports de l'analyse contrastive⁸³, l'analyse des erreurs est envisagée comme un complément à cette dernière. L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, est un champ de recherche consacré par de nombreux didacticiens portugais tels que N. A. Pires, J. A. B. Carvalho, A. Tavares, M. J. Neves.

En prenant en considération les difficultés des élèves, l'analyse des erreurs suggère une nouvelle réflexion sur l'amélioration de l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, H. Besse & R. Porquier (1991) affirment : « l'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits ».

L'erreur est considérée comme une faute dans certaines théories. Or, il faut d'abord la concevoir comme une étape dans l'apprentissage d'une langue. Cette conception positive de l'erreur est aujourd'hui admise par la plupart des didacticiens. En effet, le retour sur l'erreur permet d'une part de bien saisir le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE et d'adopter les pratiques les plus adéquates à la situation de classe d'autre part en vue d'une remédiation efficace.

Selon S. P. Corder (1980), les erreurs commises par les élèves ont une triple signification.

D'abord pour l'enseignant, elles lui indiquent où est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, deuxièmement elles fournissent aux chercheurs des indications sur le processus et stratégies utilisées par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue étrangère et enfin, elles présentent pour l'apprenant un procédé pour apprendre et une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend.

Cette nouvelle stratégie constitue un moyen efficace pour que les élèves puissent prendre conscience et participer eux-mêmes à l'appropriation de leur propre savoir.

⁸³ Méthode qui consiste à faire des comparaisons de langues fondée principalement sur des descriptions linguistiques

L'auteur note qu'il existe des erreurs systématiques et des erreurs non systématiques. Ainsi, le premier type d'erreurs relève de la compétence, connaissances intériorisées par l'élève et le second type de la performance c'est-à-dire des connaissances liées au savoir-faire face à une tâche demandée.

1.1. La distinction entre erreur et la faute

Très souvent, la faute et l'erreur sont considérées comme synonymes. Toutefois, en didactique des langues, il existe une légère distinction de nature entre les deux.

Au sens étymologique, le terme « erreur » vient du verbe latin *error*, de *errare* et est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugement, faits psychiques qui en résultent ». (Le petit Larousse illustré, 1972, p. 390).

J. P. Cuq & al. (2004) définissent l'erreur comme un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé de la langue. Les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement de la langue étudiée. Par exemple, former le pluriel des mots suivants en ajoutant un « s » :

<i>Computador</i>	====>	computadors	(correction : <i>computadores</i>)
<i>Azul</i>	====>	azuls	(correction : <i>azuis</i>)
<i>Nuvem</i>	====>	nuvems	(correction : <i>nuvens</i>)

Dérivé du latin *fallita* de *fallere* qui veut dire tromper, la faute est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins » (Le petit Robert, 1985, p.763); erreur choquante, grossière commise par ignorance (1985, p.684); le manquement au devoir, à la morale aux règles d'une science, d'un art, etc. (Le petit Larousse illustré 1972, p. 420).

Les erreurs relèveraient soit de la performance soit de la compétence. Les erreurs de performance correspondent aux erreurs auxquelles l'élève ne fait pas attention. C'est-à-dire qu'il connaît la règle mais il a commis une erreur car il était inattentif. Donc, il est en mesure de s'autocorriger.

Dans le deuxième type, il s'agit d'erreurs que l'élève commet par méconnaissance d'une règle linguistique. Il ne peut pas se corriger dans ce cas, faute de connaissances et d'expérience. Il a donc besoin de se faire corriger par un enseignant ou d'avoir recours à une explication grammaticale fournie par le manuel.

1.2. La correction de l'erreur écrite

L'erreur est inhérente à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut tout d'abord dire aux élèves comme le montrent la plupart des chercheurs tels que M. Billières (1987) et R. Morley (1988) qu'ils commettront normalement des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'un fait naturel tout au long du processus. Toutefois, il est important d'accepter et de se faire assister par un enseignant. C'est pourquoi, ni l'enseignant ni l'élève ne doivent en avoir une perception négative. À ce propos, A. El Bahali (2022, p. 3) note :

Les erreurs [...] montrent [...] si l'élève comprend les prérequis indispensables et comment [...] relier de manière optimale les sujets précédents au sujet actuel. En tant qu'enseignant, les erreurs vous donnent une base importante pour la structure de la leçon et le développement individuel de l'élève.

Donc, pour améliorer sa pratique, l'enseignant ne doit pas sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au cœur de la démarche pédagogique.

Une des stratégies didactiques indispensables dans le processus d'apprentissage d'une langue reste la correction. Une bonne correction rend l'élève autonome et instaure un dialogue entre l'enseignant et son élève. À ce propos, V. J. Odile (1992, p. 101) affirme: « corriger ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre, ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités ».

Demeurant une activité importante dans la pratique enseignante, la correction selon D. Descomps (1999, p. 132) a deux fonctions essentielles qui sont : former et orienter.

- Former : selon l'auteur, former : « c'est d'abord communiquer et accompagner, dans la construction des différents savoirs, en situation d'entraînement, et c'est aussi juger et certifier en situation d'épreuve ».
- Orienter : c'est par la procédure d'orientation que l'élève sera initié à adopter d'autres stratégies pour réussir à s'approprier la langue étrangère.

En nous appuyant sur le modèle proposé par D. Descomps, nous avons établis une « fiche d'erreurs ». En effet, cette fiche a permis non seulement d'identifier mais aussi de classer les erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites. Cette procédure constitue un moyen efficace qui permettra de mieux comprendre les difficultés des élèves et de proposer des

pistes pour la remédiation qui ne saurait être efficace si nous ne connaissons pas les sources d'erreurs.

1.3. Les sources d'erreurs

Les études relatives aux sources d'erreurs ne sont pas récentes. À partir de 1970, en s'inspirant de la linguistique générative de N. Chomsky et du constructivisme de J. Piaget, les auteurs S.P. Corder; R. Porquier; B. Py et C. Noyau ont introduit l'analyse d'erreur et de faute dans la didactique des langues étrangères.

Aujourd'hui, seulement deux théories sont reconnues concernant les sources d'erreurs : les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible.

En examinant la source des erreurs, les premiers didacticiens tels qu'E. Tarone estimaient que l'influence de la langue maternelle serait négligeable; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible. Pour ces derniers, les erreurs ne proviendraient pas de la langue maternelle mais plutôt des défaillances notées lors du processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Ce point de vue a été critiqué par James Emil Flege en 1984. Il a fallu attendre les travaux de Georgette Loup & Amara Tansomboon (1987) et Sato (1987) pour démontrer que « le transfert de la langue première à la langue cible était la cause de nombreuses erreurs ». Ce point de vue est aujourd'hui défendu par L. Demirtaş & H. Gümüş (2009). Ils affirment que ce sont les transferts positifs et négatifs qui sont la source principale des erreurs lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Quoiqu'il en soit, les écrits des élèves en PLE n'ont pas pu échapper à ces deux sources d'erreurs.

2. Les types d'erreurs

En didactique des langues étrangères, il existe cinq types d'erreurs à savoir: erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. (C. Tagliante, 2001, p 192.)

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux erreurs linguistiques classées dans deux rubriques : erreurs de contenu d'une part et erreurs de forme d'autre part.

2.1. Les erreurs de contenu

Par erreur de contenu, nous entendons le traitement erroné de la consigne donnée. Lorsque l'élève lit la consigne du sujet, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par celui-ci. Sinon, sa production sera mal cadrée, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'élève ait

compris le sujet, il doit respecter la consigne, par exemple, le respect du nombre de mots à utiliser, la cohésion entre les idées, la liaison logique, la longueur du texte, etc.

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte à produire. L'élève doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte de façon structurée et cohérente. La construction d'un plan composé d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, la transition entre les idées, cohésion et entre les paragraphes, cohérence pour assurer la cohérence textuelle deviennent *ipso facto* indispensables. Pour y arriver, l'élève est obligé d'utiliser les mots outils, c'est-à-dire les connecteurs logiques pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte.

En somme, il faut que l'élève respecte le genre de texte à produire. Parfois, les erreurs de contenu sont accompagnées d'erreurs de forme.

2.2. Les erreurs de forme : Les erreurs lexico grammaticales

L. Demirtas (2008) classe les erreurs de formes en trois catégories : (groupe nominal, groupe verbal et Structure de la phrase). Ces erreurs, lorsqu'elles multiplient dans un texte écrit, affectent la cohérence et la cohésion textuelle, notions prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. Ces trois types d'erreurs feront l'objet d'une analyse dans notre corpus.

Tableau 29: La classification des erreurs de formes à l'écrit

Types d'erreurs	Catégories des erreurs de formes
Groupe nominal : erreurs lexicales et grammaticales	Déterminants (articles; adjectifs); accord en genre et nombre; les génitifs et les composés; etc.
Groupe verbal : erreurs morphologiques	Conjugaison des verbes; les temps et les aspects; les auxiliaires de modalités; la passivation les autres (gérondifs et infinitifs)
Structure de la phrase : erreurs syntaxiques	Ordre des mots; les pronoms relatifs; les conjonctions les mots de liaison, la ponctuation; et l'accentuation, etc.

Source : L. Demirtas (2008)

2.2.1. Les erreurs lexicales

Parmi les multitudes de définitions du lexique, nous retenons celle de D. Anctil (2014, p. 85-87). Il affirme :

Une erreur lexicale est une erreur linguistique qui ne peut être expliquée qu'en faisant référence à une propriété spécifique à un mot ; cette propriété peut être, bien sûr, d'ordre sémantique – on parle alors d'impropriété –, mais aussi relever d'aspects plutôt morphologiques ou syntaxiques, être en lien avec le choix d'un vocabulaire appartenant à un registre de langue approprié en fonction de la situation de communication, ou concerner la cooccurrence lexicale, c'est-à-dire les combinaisons de mots.

Cette définition montre que les erreurs lexicales proviennent de trois facteurs : sémantique, morphologique et syntaxique. Chaque facteur conduit à un type d'erreur spécifique.

Les erreurs sémantiques \Longrightarrow impropriété lexicale,
Les erreurs morphologiques \Longrightarrow incompatibilité lexicale,
Les erreurs syntaxiques \Longrightarrow construction incorrecte d'un mot.

L'impropriété lexicale fait référence à l'emploi d'un mot dans un sens qu'il n'a pas. L'incompatibilité survient lorsque les mots employés ne peuvent pas être combinés. Enfin, la construction incorrecte d'un mot c'est lorsqu'on lui appose à tort un préfixe ou un suffixe.

Tous ces trois types d'erreurs ont été retrouvés dans notre corpus. Ils se répartissent comme suit.

Graphique 6: Les erreurs lexicales

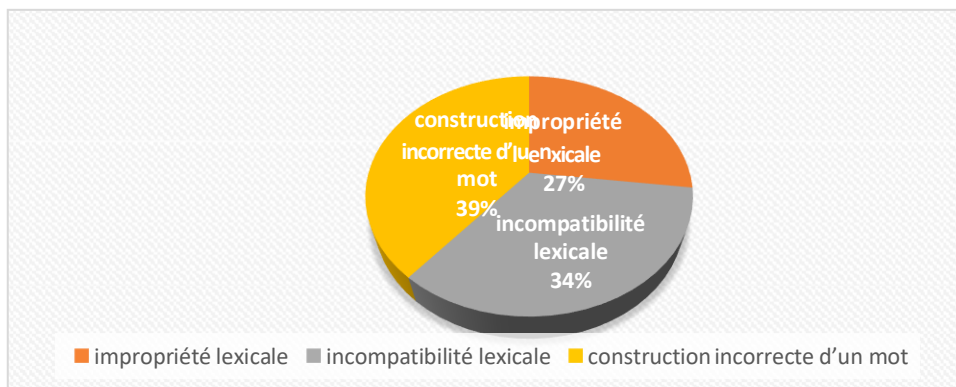


Tableau 30 : Les erreurs lexicales

Erreurs lexicales tirées du corpus	Corrections
<ul style="list-style-type: none"> • « a minha casa é humilde e bonita » • « o meu bairro é pronto e grande » • « a sala informatica fica perto e proximo do terreno basketball » • « o bilhete de autocarro custa para Lyndiane preço 100f ». • « vivemos com minha meus dois irmãos » • « vivo num bairro bonito, grande, e meconhecido para muita gente » • « o taxi vai até o rondo ponto Jean Paul II, vira a direita » • « o liceu Djignabo é perto de chato d'agua » 	<ul style="list-style-type: none"> • « a minha casa é calma e bonita...» • « o meu bairro é grande » • « a sala informática fica perto / a sala informática fica ao lado do terreno de basquetebol » • « o bilhete de autocarro para Lyndiane custa 100f / o preço do bilhete de autocarro para Lyndiane é de 100F » • « vivemos com os meus dois irmãos » • «vivo num bairro bonito, grande, e desconhecido pela muita gente » • « o taxi vai até a rotunda Jean Paul II evira à direita » • « o liceu Djignabo fica perto do depósito de água »

Commentaire : Le tableau montre que le lexique pose un véritable problème aux élèves en PLE. À partir de ces constatations, nous remarquons que les élèves commettent des erreurs lexicales pour plusieurs raisons. Nous allons, à travers les exemples tirés du corpus, analyser la présence des trois types d'erreurs lexicales cités plus-haut.

Groupe d'exemples 1 : L'impropriété lexicale

« A minha casa é **humilde** e bonita ⁸⁴»

« O meu bairro é **pronto** e grande ⁸⁵»

La présence des mots en gras dans ces exemples montrent que les élèves ne maîtrisent pas leurs sens. Ils ne savent pas non plus le mot qu'il faut mettre à la place qu'il faut. Ainsi, les mots « *humilde* » et « *pronto* » bien qu'existant en portugais, s'avèrent inadéquats dans ce contexte.

Le premier peut être remplacé par « *calma ; tranquila, etc.* » qui correspondent à la description d'une maison. Quant au second, il peut tout simplement disparaître et laisser la place à l'adjectif « grande », qui renvoie à la taille, à la surface, etc. Cela ne change rien au sens de la phrase.

L'impropriété s'accompagne souvent d'une incompatibilité lexicale.

Groupe d'exemples 2 : L'incompatibilité lexicale.

« Vivemos com **minha meus** dois irmãos⁸⁶ »

« A sala informatica fica **perto e ao lado** do terreno basketball⁸⁷ »

« O bilhete de autocarro para Lyndiane **custa preço** 100f⁸⁸»

Ici, l'élève a hésité quant au choix du possessif adéquat. Ainsi, pour éviter de commettre une erreur, il a finalement utilisé les deux adjectifs possessifs « *minha-meus* » de façon contiguë. Or, une telle construction est incompatible aussi bien en français qu'en portugais.

Dans les deux derniers exemples, les élèves ignorent que les mots « *perto et ao lado* »; « *custa et preço* » renvoient quasiment à la même chose. Donc, il y a lieu de faire un choix, car les deux mots combinés sont incompatibles dans ces phrases ci-dessus. Ces erreurs relèvent d'une non maîtrise des règles grammaticales.

Groupe d'exemples 3 : La construction incorrecte d'un mot

« Moro num bairro bonito, grande, e **meconhecido** para muita gente⁸⁹ »

« O taxi vai até o **rondoponto** Jean Paul II, vira a direita ⁹⁰»

⁸⁴ « Ma maison est **humide** et belle ». (C'est nous qui traduisons).

⁸⁵ « Mon quartier est **prêt** et grand ». (C'est nous qui traduisons).

⁸⁶ « Nous vivons avec **ma mes** deux frères ». (C'est nous qui traduisons).

⁸⁷ « La salle informatique se trouve **près et à côté** du terrain de basketball ». (C'est nous qui traduisons).

⁸⁸ « Le billet du bus pour Lyndiane **coûte prix** 100f ». (C'est nous qui traduisons).

⁸⁹ « J'habite dans un quartier beau, grand et **méconnu** par bon nombre de personnes ». (C'est nous qui traduisons).

⁹⁰ « Le taxi va jusqu'au **rond point**, tourne à droite ». (C'est nous qui traduisons).

« O liceu Djignabo é perto de **chato d'agua** »

Dans le premier exemple, nous voyons que le mot « *meconhecido* » est formé à partir d'un préfixe erroné « *me* ». L'élève, qui a commis cette erreur, est influencé par le français qui forme son préfixe avec « **mé** ou **re** - connaître ». En portugais, les préfixes qui s'emploient avec le verbe « *conhecer* » sont « **des** ou **re** ». Donc, l'équivalent de « **mé**connaître » en portugais est « **des**conhecer ».

Conscients de la difficulté de construire un mot en portugais, certains élèves ont recours à la traduction. C'est ce que l'on observe dans les deux derniers exemples. Les mots « *rond-point* et *château-d'eau* » ont été traduits par (*rondo ponto* et *chato d'agua*). Il s'agit d'une traduction littérale des mots qui malheureusement aboutissent à une construction incorrecte du mot. Ces genres de tentatives ne donnent pas souvent le résultat recherché.

Au regard de ces exemples, nous pouvons dire que la floraison des erreurs lexicales ne nous surprend guère car il confirme les réponses des élèves sur les difficultés qu'ils éprouvent en lexique (*cf.* tableau 26).

D'abord, ils ont un répertoire lexical assez réduit. C'est d'ailleurs, cette pauvreté en vocabulaire qui les pousse à traduire certains mots. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus de longue haleine. Ainsi, les enseignants ont le devoir de diversifier de temps en temps les supports didactiques afin d'enrichir le vocabulaire des élèves et de revenir sur les notions grammaticales déjà étudiées dans les classes antérieures.

À cela, il convient d'ajouter qu'ils ne maîtrisent pas les règles relatives à l'emploi du mot qu'il faut à la place qu'il faut (incompatibilité lexicale). Enfin, ils ne savent pas que l'usage d'un mot dépend du contexte dans lequel il est employé (impropriété lexicale).

Nous considérons que ces types d'erreurs émanent de la non maîtrise de outils grammaticaux dans diverses situations discursives.

Nous estimons que ces erreurs lexicales trouvent leurs origines dans la pratique enseignante. Aujourd'hui, les enseignants n'accordent plus de l'intérêt à cette composante. Certains, l'enseignent de façon brève à travers une explication des mots difficiles contenus dans le texte qu'ils exploitent en classe. À ce propos, C. Simard (1994) estime que le lexique est le parent pauvre de ce qui est enseigné et appris. Or, il faudrait plutôt le reconnaître comme un objet d'enseignement à part entière.

Par ailleurs, le développement de la compétence lexicale est vu par la plupart des enseignants de PLE comme émanant de l'effort de la compétence communicationnelle. Autrement dit, elle peut s'acquérir sans réel enseignement dans les classes. C'est d'ailleurs pour

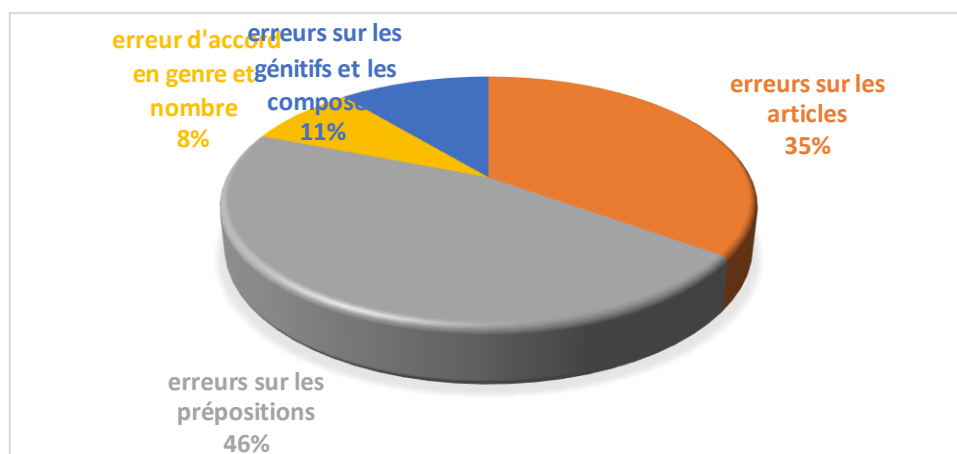
cette raison que l'enseignement du lexique est relégué au second plan ou comme un complément de la grammaire qui constitue à son tour une source d'erreurs pour les élèves de PLE.

2.2.2. Les erreurs grammaticales

L'erreur grammaticale désigne une utilisation erronée, non conventionnelle ou controversée, comme un modificateur mal placé (articles, adjectifs, etc.) ou un temps verbal inapproprié. C'est un terme qui est généralement utilisé dans la grammaire prescriptive.

Bien qu'il existe une pluralité des erreurs dites grammaticales, l'étude retiendra essentiellement deux types : les erreurs liées aux articles et celles relatives aux prépositions. Le choix de ces erreurs n'est pas gratuit car elles représentent respectivement dans notre corpus 35% et 46% soit un pourcentage total de 81%.

Graphique 7: Les erreurs grammaticales



Le graphique montre que la plupart des erreurs grammaticales commises par les élèves de PLE sont liées aux articles et aux prépositions. Le tableau dresse quelques erreurs relatives à ces points.

Tableau 31 : Les erreurs grammaticales

Erreurs grammaticales	Exemples tirés du corpus	Corrections
Erreurs d'articles	<ul style="list-style-type: none"> « meu bairro é grande » « minha aldeia é bela » 	<ul style="list-style-type: none"> « o meu bairro » « a minha aldeia »

	<ul style="list-style-type: none"> • « Paul pode te dizer onde fica » 	<ul style="list-style-type: none"> • «O Paul pode te dizer »
Erreurs sur la contraction prépositions et articles	<ul style="list-style-type: none"> • « eu indico o meu amigo » • « a sala fica perto no » • « a direita / a esquerda » 	<ul style="list-style-type: none"> • « eu indico ao meu amigo» • « a sala fica perto de » • « à direita / à esquerda »

Commentaire : Les données du tableau montrent que beaucoup d'élèves omettent les articles devant certains noms comme le démontre le groupe d'exemples 4.

Groupe d'exemples 4 : Les erreurs liées aux articles

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| « meu bairro é grande » | « O meu bairro é grande » |
| « minha aldeia é bela » | « A minha aldeia é bela » |
| « Paul pode te dizer onde fica » | « O Paul pode te dizer » |

Dans ces exemples, nous remarquons une absence totale des articles devant les adjectifs possessifs et les noms. Ce procédé grammatical existant en français influence la plupart des élèves lors de l'écriture en PLE. Si, l'omission de l'article devant un adjectif possessif ou un nom propre s'avère correcte en français, il est obligatoire en portugais.

- | | | |
|----------------|-------|--------------|
| • mon père | ====> | o meu pai |
| • mon quartier | ====> | o meu bairro |
| • Jean | ====> | o João |
| • Marta | ====> | a Marta |

On voit là que le portugais et le français ne partagent pas le point de vue concernant l'usage des articles. Les prépositions aussi posent un vrai problème aux élèves.

Groupe d'exemples 5 : Les erreurs relatives aux prépositions

- « eu indico **o** meu amigo »
- « a sala fica perto **no** »

« a direita / a esquerda »

Nous avons constatés également que 46% des élèves commettent des erreurs liées aux prépositions. Ces erreurs sont dues principalement à la difficulté qu'ils éprouvent lorsqu'il s'agit de faire la contraction entre les prépositions (a ; de ; em ; por, etc.) et les articles définis (o ; os ; a ; as).

a+o (s) = ao (s) ; a+a (s) = à (s)
de+o (s) = do (s) ; de+a (s) = da (s)
em+o (s) = no (s) ; em+a (s) = na (s)
por+o (s) = pelo (s) ; por+a (s) = pela (s)

Nous constatons que, dans le premier exemple, l'élève a omis la préposition « a », après le verbe « indicar », ce qui est par ailleurs surprenant car cette préposition existe bel et bien en français. Nous nous attendions à voir la construction « indicar a+o ». Malheureusement, il a omis la préposition, ce qui fait qu'on se retrouve tout simplement avec la construction suivante : « eu indico *o* meu amigo ».

Dans le second exemple, l'élève ne sait pas que l'adverbe « *perto* » s'accompagne toujours de la préposition « de » et non « em ». Ici, l'élève a voulu se rapprocher davantage du portugais en substituant l'expression « *perto de* », qui existe aussi en français (près de) par « *perto em* » qui lui semble plus portugais. Généralement, en se lançant dans cette entreprise de rapprochement, les élèves commettent ces types d'erreurs. Ils cherchent ailleurs des réponses qui sont souvent proches.

Enfin, l'absence de l'accent sur les « a » de « *à direita* » et « *à esquerda* » confirme le premier exemple. L'élève n'a pas pu faire la contraction nécessaire entre la préposition l'article (a+a = à). Pour contourner la difficulté de la contraction, il maintient tout simplement l'article.

Ces exemples montrent que l'usage des articles et des prépositions pose un véritable problème aux élèves de PLE. À notre avis, ces points ne sont pas suffisamment travaillés en classe pour permettre aux élèves de les assimiler.

En effet, dans les classes observées, les enseignants ne sont pas revenus sur ces points. Lors des entretiens, ils affirment que ce sont des points grammaticaux qui ne font pas partis du programme de Seconde et sont considérés comme « déjà vu » dans les classes antérieures. Cette attitude des enseignants, consistant à ne pas réviser certains points grammaticaux est l'une des

raisons qui expliquent le prolongement de certaines erreurs jusqu'en terminale voire à l'université. Ces erreurs grammaticales sont souvent accompagnées de celles morphologiques.

2.2.3. Les erreurs morphologiques

En nous fondant sur les données du tableau de L. Demirtas (2008), les erreurs morphologiques concernent : la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.

Notre analyse prendra uniquement en compte les erreurs liées aux auxiliaires (ser / estar) d'une part et à la conjugaison des verbes semi-irréguliers et irréguliers d'autre part. Ces deux catégories d'erreurs ont attiré notre attention du fait de leurs fréquences dans le corpus. Elles représentent en tout 88%.

Graphique 8: Les erreurs morphologiques

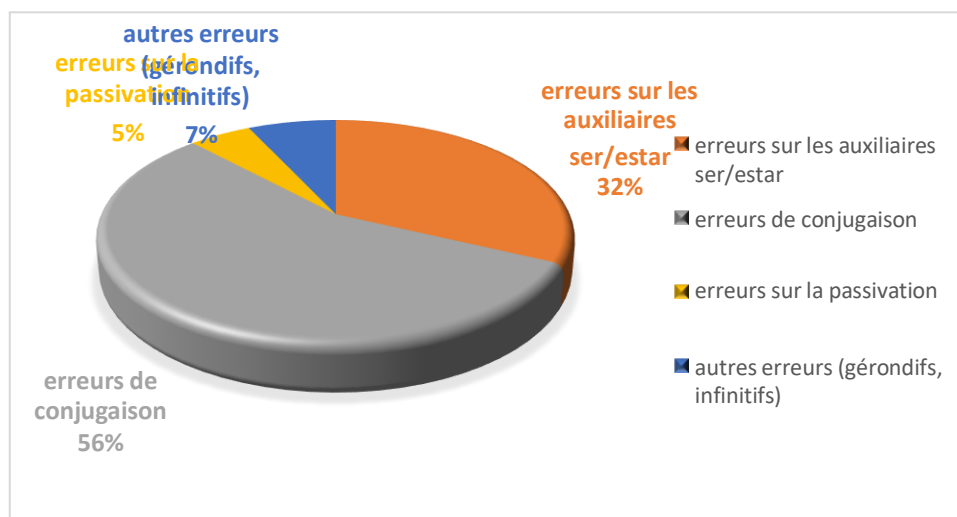


Tableau 32 : Les erreurs morphologiques

Erreurs morphologiques	Exemples tirés du corpus	Corrections
Erreurs d'auxiliaires	<ul style="list-style-type: none"> • « o liceu está grande » • « a minha aldeia está lindíssima » • « eu sou na sala de 2nd L2D » 	<ul style="list-style-type: none"> • « o liceu é grande » • « a minha aldeia é lindíssima » • « eu estou na sala de 2nd L2D »

Erreurs de conjugaison	<ul style="list-style-type: none"> • « tu vai apanhar um autocarro » • « eu vai indica» • « eu fazo a descrição....» • « eu pedo a rua para ir ao aeroporto » 	<ul style="list-style-type: none"> • « tu vais apanhar um autocarro» • « eu vou indicar » • « eu faço a descrição» • « eu peço o caminho para ir ao aeroporto »
------------------------	---	---

Commentaire : Les données issues du corpus révèlent deux problèmes majeurs : une confusion dans l'usage des auxiliaires « ser et estar » et les difficultés qu'ont les élèves dans la conjugaison des verbes semi-irréguliers et irréguliers.

Le portugais, contrairement au français, est une langue très précise. Ainsi, pour désigner l'auxiliaire « être » français, le portugais utilise deux auxiliaires différents (ser et estar). Chaque auxiliaire joue un rôle bien déterminé et s'emploie dans un contexte bien défini.

On emploie « ser » pour désigner une situation, un état qui dure généralement dans le temps et dans l'espace. Exemple : « Eu **sou** um homem » (= Je suis un homme).

Quant à l'auxiliaire « estar », il est utilisé pour décrire une situation éphémère, c'est-à-dire passagère. Exemple: Tu **estás** com fome (= Tu as faim).

Malheureusement, les élèves confondent l'emploi de ces deux auxiliaires comme le démontre le groupe d'exemple ci-après.

Groupe d'exemples 6 : Confusion entre les auxiliaires « ser » et « estar »

« o liceu Djignabo Bassène **está** grande »

« a minha aldeia **está** lindíssima »

« eu **sou** na sala de 2nd L2D »

On remarque que ces élèves ne savent pas dans quelle condition il faut utiliser « ser » et « estar ». Les deux premiers exemples devraient être conjugués avec « ser » : (O liceu **é** grande ; a minha aldeia **é** lindíssima) parce qu'ils traduisent une idée permanente.

Quant au deuxième exemple, il fait référence à une situation passagère, et doit être conjugué avec « estar » : (Eu **estou** na sala de 2nd L2D).

Nous pensons que cette confusion émane des classes antérieures. En effet, ces élèves n'ont pas maîtrisés la différence qui existe entre les deux auxiliaires dès les premières années d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant doit, dans sa pratique, rappeler de temps à temps aux élèves cette différence afin qu'ils puissent l'assimiler. Ce qui n'a pas été le cas lors de nos séances d'observation.

Au-delà de cette confusion, le corpus étudié a permis de constater certaines faiblesses chez les élèves par rapport à la conjugaison. Beaucoup d'élèves, dans leurs productions écrites perdent la notion que le verbe est la composante principale entre les divers composants du processus linguistique. La perte de cette notion entraîne la construction de phrases sans signification linguistique, car elles violent les règles de cohérence et de cohésion. Les enseignants interrogés confirment que cette situation est vécue à tous les niveaux de l'apprentissage du PLE. Il faut dire que même certains enseignants mêmes éprouvent des difficultés en conjugaison.

Groupe d'exemples 7 : Les difficultés en conjugaison des verbes semi-irréguliers et irréguliers.

« tu **vai** apanhar um autocarro »

« eu **vai** indica»

« eu **fazo** a descrição....»

« eu **pedo** a rua para ir ao aeroporto »

Dans les deux premiers exemples, les élèves ont commis non seulement des erreurs de conjugaison (tu vai ; eu vai) mais aussi des erreurs grammaticales (tu vai apanhar ; eu vai indica).

Le portugais, même si certaines de ses règles se démarquent du français, elles se recoupent dans certains cas. Ici, la règle qui stipule que quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif reste aussi valable en portugais. Donc, les réponses sont : (tu vais apanhar ; eu vou indicar).

La conjugaison des verbes irréguliers (querer, saber, dizer, etc.) et semi-irréguliers (dormir, servir, pedir, etc.) constituent la bête noire de la majeure partie des élèves en PLE. Rappelons que le verbe est l'un des mots clés de la phrase et du texte dans sa globalité. En PLE, l'accent est mis sur les verbes réguliers et irréguliers.

Les verbes réguliers sont: « *aqueles verbos que, ao serem conjugados, não sofrem alterações no seu radical*⁹¹ ». (Pinto & Lopes, 2005, p. 149). Quant aux verbes irréguliers, ce sont des « *verbos que sofrem alterações a nível do radical ou nas desinências*⁹²», et qui s'éloignent du modèle auquel ils appartiennent. (Cunha & Cintra, 1985, p. 287).

Dans les deux derniers exemples, nous remarquons que les élèves, ne maîtrisent pas les verbes semi-irréguliers et irréguliers. La présence des terminaisons « o » à la fin des verbes prouve que les élèves savent que généralement la plupart des verbes se terminent par cette lettre au présent de l'indicatif et à la première personne du singulier. Au-delà de cet aspect, ils ne maîtrisent pas les transformations nécessaires qui interviennent dans la conjugaison des verbes semi-irréguliers et irréguliers. Cette faiblesse se justifie par plusieurs facteurs :

D'abord, il y a le faible taux d'apprentissage des verbes dans les classes. Les enseignants ne mettent pas suffisamment l'accent qu'il faut à l'activité de conjugaison. Ce qui conditionne la conjugaison des verbes. Ensuite, la façon dont la conjugaison surtout des verbes semi-irréguliers et irréguliers est enseignée dans les classes pourrait expliquer ces erreurs.

En effet, il y a un décalage existant entre prescriptions officielles et les pratiques effectives des enseignants. Ce décalage est visible dans les diverses terminologies en usage dans les plans d'étude, les moyens d'enseignement et le discours des enseignants. (Chartrand & De Pietro, 2012). Les obstacles observés dans les pratiques langagières des élèves sont souvent bien éloignés des contenus proposés par les plans d'études. (Marmy Cusin, 2012). Comme ils peinent à articuler et à intégrer les activités de conjugaisons à l'intérieur d'activités de communication, les enseignants de PLE préfèrent détacher la conjugaison du contexte en distribuant des listes des verbes semi-irréguliers et irréguliers aux élèves en vue d'une mémorisation. Ce procédé n'est pas compatible si l'on veut améliorer les performances des élèves. Pour faciliter l'usage des verbes irréguliers, il faut les introduire dans des situations de communications afin que les élèves puissent leur associer un sens et faciliter leurs compréhensions.

Enfin, le manque de ressources didactiques comme les livres de grammaire, les dictionnaires et les guides pratiques des verbes sont aussi à l'origine des difficultés liées à la conjugaison des verbes.

Des erreurs de type syntaxique ont été également relevées dans notre corpus.

⁹¹« Les verbes qui, en étant conjugués, ne subissent aucun changement dans leur radical ». (C'est nous qui traduisons).

⁹²« Les verbes subissant des modifications au niveau du radical ou dans les désinences ». (C'est nous qui traduisons).

2.2.4. Les erreurs syntaxiques

La syntaxe est une branche de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases. Elle traite de toutes les règles reliées à la construction d'une phrase et ses constituants.

Il existe plusieurs types d'erreurs syntaxiques (l'ordre des mots, les pronoms, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe, etc.). L'étude retient trois types d'erreurs syntaxiques : utilisation erronée des pronoms compléments, non maîtrise des règles d'accentuation, mauvaise utilisation des mots de liaison. Ces erreurs représentent 84%.

Graphique 9: Les erreurs de syntaxe

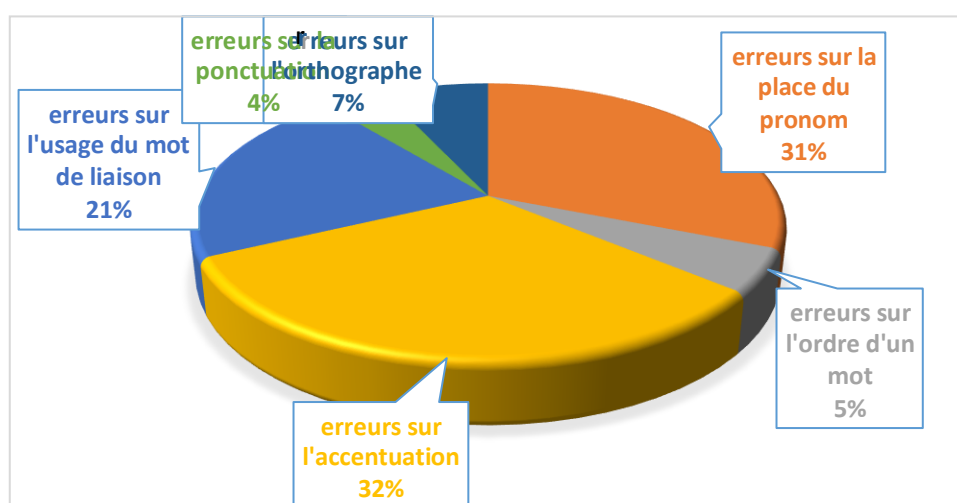


Tableau 33 : Les erreurs syntaxiques

Erreurs syntaxiques	Exemples tirés du corpus	Corrections
Utilisation erronée des pronoms	<ul style="list-style-type: none"> « O meu bairro se chama Tilène » « En frente da nossa casa se encontram duas laranjeiras » « Para não perder se, pergunta a alguém » 	<ul style="list-style-type: none"> « O meu bairro chama-se Tilène » « Em frente encontram-se ... » « Para não se perder ... »
Mauvaise utilisation des mots de liaison	<ul style="list-style-type: none"> « A minha aldeia é pequeno. Ela fica no ouest de Ziguinchor. Ela tem muitas arvores tem um grande 	<ul style="list-style-type: none"> « A minha aldeia é pequena e fica no oeste de Ziguinchor.

	parque. Ela tem um campo de futebol. Ela tem un escola. Ela tem um rio grande »	Ela tem muitas árvores e tem —um grande parque. Ora , tem um campo de futebol e uma— tem — un escola. Assim , na minha aldeia há um rio grande ».
Non maitrise des règles d'accentuation	<ul style="list-style-type: none"> • « informatica »; • « fisica » • « familia » • « farmacia »; • « edificio » 	<ul style="list-style-type: none"> • « informática » ; • « física » • « família » <p>« farmácia »;</p> <p>« edifício »</p>

Commentaire: Nous avons remarqué que 31% des élèves ne maîtrisent pas les règles de pronominalisation c'est-à-dire la place du pronom complément d'objet direct et indirect en portugais. Observons les exemples suivants.

Groupe d'exemples 8 : Utilisation erronée des pronoms

« O meu bairro **se** chama Tilène »

« En frente da nossa casa **se** encontram duas laranjeiras »

« Para não perder **se**, pergunta a alguém »

Dans les deux premiers exemples, nous notons que les élèves ont placés le pronom « se » devant le verbe, ce qui constitue une faute grammaticale en portugais dans ces genres de phrases. Ils sont influencés par le français qui place généralement le pronom devant le verbe.

Exemples :

Mon quartier s' appelle	—————>	O meu bairro chama- se
Tu t' en vas	—————>	Vais- te embora
Nous nous connaissons	—————>	Nós conhecemo- nos

S'il est correct de placer le pronom devant le verbe en français, en portugais, sa position est variable. Il peut se placer avant le verbe (*próclise*⁹³) après le verbe (*ênclise*⁹⁴) entre le l'infinitif et la terminaison du verbe au futur simple ou au conditionnel (*mesóclise*⁹⁵).

Dans la dernière phrase, le pronom « se » devrait être placé avant le verbe « *perder* » car, il est attiré par la négation « *não* ». Malheureusement, beaucoup d'élèves en PLE ne maîtrisent pas ce procédé grammatical et commettent très souvent des erreurs relatives à la position du pronom.

En outre, nous avons remarqué non seulement une mauvaise utilisation des mots de liaison mais aussi un usage abusif de la conjonction de coordination « *e* » qui veut dire « et » en français. Elle est le seul mot de liaison utilisé normalement par les élèves. Le taux élevé de son usage laisse croire que les élèves ne connaissent pas ou qu'ils ne maîtrisent pas les autres mots de liaisons comme (*depois, antes, a seguir, enfim, etc.*)

Ce recours excessif à une seule conjonction de coordination se justifie par le fait que les élèves ne sont pas souvent confrontés aux activités d'écritures, ce qui pourrait les aider à se familiariser avec les autres types de connecteurs.

Enfin, l'accentuation constitue également une difficulté pour la plupart des élèves. Ils commettent beaucoup d'erreurs d'accentuation.

Groupe d'exemples 9 : Les erreurs d'accentuation

« <i>informatica</i> »;	« <i>informática</i> ,»
« <i>fisica</i> »	« <i>física</i> »
« <i>familia</i> »	« <i>família</i> »
« <i>farmacia</i> »;	« <i>farmácia</i> »
« <i>edificio</i> »	« <i>edifício</i> »

Le portugais est une langue qui utilise beaucoup l'accent. Un mot mal accentué conduit à une mauvaise prononciation, ce qui pourrait dénaturer son sens et le rendre incompréhensible. (Exemples : *país* = pays ; *pais* = parents).

⁹³ Il y a *próclise* lorsque la phrase contient des éléments, de négation, des averbes, des pronoms relatifs, etc. Ici le pronom est placé avant le verbe.

⁹⁴ L'*ênclise* est un phénomène qui consiste à souder le pronom personnel complément à la fin d'un verbe.

⁹⁵ La *mesóclise* intervient lorsque le pronom complément d'objet est placé entre la racine du verbe et le morphème en cas de futur et de conditionnel.

Concernant les sources des erreurs d'accentuation, nous sommes convaincu que l'enseignement spécifique et systématique de l'accentuation du portugais LE fait face au défi d'une carence de matériel théorique et à une pratique éducative qui relègue l'accentuation à une position marginale. La réussite de l'enseignement de l'accentuation pourrait être facilitée par l'usage de supports audios. Malheureusement, la plupart des établissements ne disposent pas de ces matériels didactiques.

Rappelons que le portugais se différencie des autres langues romanes comme le français par l'accentuation de ses mots. Qu'il soit graphique ou pas l'accent est essentiel dans la prononciation d'un mot portugais. La syllabe tonique est celle que l'on prononce avec plus d'intensité. Elle se situe généralement sur les trois dernières syllabes. En fonction de cette position, les mots se classifient de la manière suivante :

Mots accentués à la dernière syllabe	armazém (ar-ma-zém)
Mots accentués à l'avant-dernière syllabe	caderno (ca-der-no)
Mots accentués à l'avant avant dernière syllabe	república (re-pú-bli-ca)

Nous avons remarqués lors de l'observation que les enseignants ne corrigent l'accentuation que lors que l'élève prononce ou écrit mal un mot. Or, les connaissances en accentuation ne peuvent pas s'acquérir de façon marginale. Donc, il est préférable de consacrer des séances spécifiques à l'accentuation afin d'aider les élèves à se familiariser avec l'accentuation portugaise.

L'accentuation étant important en portugais, l'enseignant doit l'inclure dans sa pratique surtout quand il s'agit des élèves débutants et ceux de niveau intermédiaire. Pour y arriver, l'enseignant pourrait donner une liste de mots et demander aux élèves de les accentuer après les avoir écoutés leurs prononciations.

Au-delà de ces défis de caractère purement pédagogique, il existe un autre défi très particulier dans l'enseignement de l'accentuation du portugais à des élèves francophones: celui de l'influence du français sur le PLE.

2.2.5. Les erreurs liées aux interférences

Les interférences causent des problèmes au processus d'apprentissage du PLE. L'élève Ziguinchorois qui est plurilingue fera appel nécessairement à ses connaissances en L1 dans le processus d'apprentissage de la L2. Ces interférences se retrouvent à plusieurs niveaux. Ici, nous présenterons celles que nous avons détectées dans le corpus.

– L’interférence morphosyntaxique

Louis-Jean Calvet explique que l’interférence syntaxique relève de l’organisation « de la structure d’une phrase dans une langue B selon celle de la langue première A ». Pour confirmer cette affirmation, il suffit de constater les différences entre les systèmes syntaxiques du portugais et du français par rapport à certains mots.

Selon M. Mpanzu (2013), cette interférence se caractérise par l’introduction dans la langue des bilingues des unités et des combinaisons des parties du discours, des stratégies grammaticales et de morphèmes fonctionnels, provenant d’une autre langue.

D’autres cas d’interférences syntaxiques se produisent lorsque certaines caractéristiques des formes de L1 sont transférées à celles des éléments de L2 qui n’ont pas en commun les mêmes particularités.

Dans le corpus étudié, nous avons remarqué une interférence morphosyntaxique du français sur la formation de l’adverbe en « mente » en portugais.

Groupe d’exemples 10 : Interférence morphosyntaxique du français vers le portugais

« O meu bairro é grande, agradável e **silenciosamente** ⁹⁶ »

« Como ir ao aeroporto **facilmente** ⁹⁷ »

En portugais, les règles de formation des adverbes sont différentes du français. Dans le premier exemple, nous constatons que l’élève est influencé par le français qui forme généralement les adverbes en ajoutant simplement le suffixe « ment » aux adjectifs qui se terminent par des voyelles.

Exemples : faible → faiblement ; poli → poliment ; vrai → vraiment, etc.

Cette règle ne s’applique de façon automatique en portugais. En effet, lorsque l’adjectif se termine par la voyelle « o », il est transformé en « a » avant d’ajouter le suffixe « mente ». Ainsi, l’adjectif « silencioso » devient « silenciosa+mente ».

Le deuxième exemple fait référence aux adjectifs se terminant par des consonnes. Généralement, en français, lorsque l’adjectif se termine par une consonne, il convient de le convertir au féminin avant d’ajouter le suffixe « ment ».

Exemples : facil → facilmente ; fort → fortemente ; comun → comunément

⁹⁶ « Mon quartier est grand, agréable et silencieux ». (C’est nous qui traduisons).

⁹⁷ « Comment aller facilement à l’aéroport ». (C’est nous qui traduisons).

L'élève est influencé par cette règle du français. À l'adjectif « facile », il ajoute tout simplement un « e », croyant avoir le féminin, puis le suffixe « mente » ce qui donne «facilemente ».

Malheureusement cette règle ne fonctionne pas en portugais car on n'a pas besoin de mettre l'adjectif au féminin. Il convient tout simplement d'ajouter le suffixe « mente » au masculin de l'adjectif en question. Donc, on aura « facilmente » sans le « e ».

Ces exemples tirés du corpus montrent que les élèves en PLE commettent des erreurs éclatantes liées aux interférences du français dans leurs écrits en portugais.

– L'interférence lexico-sémantique

L. J. Calvet (1993) voit dans cette manifestation d'interférence, une sorte de tombée dans le piège de faux-amis. Il s'agit, en effet, du recours aux mots de même étymologie et de forme semblable ayant des sens partiellement ou totalement différents.

Prenons par exemple, le mot portugais « constipado » qui n'a pas le même sens que le mot français constipé. En effet, « constipado » est l'équivalent du mot français « enrhumé ».

Aussi, en portugais quand on parle de « carta » on ne fait pas allusion à « carte » en français qui peut renvoyer à une feuille de carton ou à un jeu (jouer aux cartes) mais plutôt à une lettre, une missive bref une correspondance. Notons que le mot carte (exemple carte du Sénégal) se traduit par « mapa » en portugais.

Tableau 34: Quelques faux amis français/portugais.

Portugais	Faux sens en français	Signification en portugais
Acordar	Accorder	Se réveiller
Atender	Attendre	Recevoir, servir (un client)
Blusa	Blouse	Chemisier
Burro	Bureau	Âne
Chá	Chat	Thé
Casar	Caser	Marier

Nous voyons que la proximité entre le portugais et le français offre son lot de pièges dans lequel beaucoup d'élèves en PLE tombent lors de la production écrite. Ces fameux faux amis, qui mal interprétés, peuvent conduire à des situations gênantes.

– **L'interférence socioculturelle**

La langue est probablement, dans les sociétés humaines, ce qui permet le mieux de véhiculer une culture, tant orale qu'écrite. Le langage étant l'un des modes de communication les plus importants, mais pas le seul, on voit apparaître des modèles linguistiques de communication fondés sur les fonctions du langage.

Dans le schéma de Jakobson (voir annexe), par exemple, on voit ces concepts culturels liés au message lui-même, contenus notamment dans le code de communication. L'origine de l'interférence peut ne pas être l'autre langue mais la culture dont cette langue est le reflet. La volonté d'exprimer des phénomènes ou des expériences nouvelles dans une langue qui n'en rende pas compte, amène le bilingue à user de toutes les possibilités que lui offrent ses deux langues.

Ainsi l'élève bilingue en PLE, par exemple, pour écrire sur certaines réalités portugaises qui n'ont pas d'équivalent dans sa culture comme par exemple : «*Queima das fitas*⁹⁸», les élèves sont obligés de puiser dans leurs propres cultures pour compléter le manque d'informations.

L'interférence culturelle comprend en plus des phénomènes nouveaux, l'introduction de pratiques nouvelles comme certaines coutumes de salutation (usage abusif du « *olá* » ou de remerciements (exemple « *obrigado*⁹⁹ » qui sont entrées, par exemple, dans la langue des élèves en PLE.

– **Les interférences liées à la langue maternelle**

La langue maternelle exerce une influence sur l'apprentissage des langues étrangères. Lorsque l'élève ne maîtrise pas l'interférence, ce processus naturel l'amène à des déviations linguistiques. En effet, dans les premiers périodes d'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves laissent apparaître inconsciemment dans leurs discours des aspects propre au système langagier maternel (les formes et le sens, etc.).

⁹⁸ Queima das fitas (ou brûlage des rubans) est une fête célébrée au mois de Mai. C'est une tradition académique qui marque la fin de la vie universitaire des diplômés avec une série d'événements, de fêtes et de célébrations d'une semaine dédiés aux étudiants.

⁹⁹ « Merci ». (C'est nous qui traduisons).

L'interférence de la langue maternelle peut être positive ou bien négative. Elle est positive lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible. En revanche, elle devient négative lorsqu'elle pose des difficultés d'apprentissage. Ce côté négative peut influencer la production écrite de l'élève.

Dans notre corpus, le kriol et le wolof sont les langues maternelles qui influencent les écrits de certains élèves dans leurs écrits même si leurs influences ne sont pas très significatives.

Groupe d'exemple 11: L'influence des langues maternelles dans les écrits en PLE

« A minha aldeia tene um parque »	« A minha aldeia tem um parque »
« O meu bairro tem sala de badju »	« Discoteca »
« Se eu não estou num erro »	« Se não me engano »

Dans les deux premiers exemples, les mots en gras (*tene* et *sala de badju*) proviennent de l'influence du kriol dans le processus d'écriture du portugais. Il s'agit d'une langue de base lexicale portugaise qui fait partie du répertoire linguistique de certains élèves. D'ailleurs, il y a des élèves qui choisissent le portugais parce qu'ils parlent le kriol. (*cf.* tableau 18).

Dans le premier exemple, l'élève créolophone est influencé par le verbe « *ter* » du portugais qui est traduit en kriol par « *tene* ». Dans le second exemple, il ignore l'existence du mot « *discoteca* » en portugais, ce qui lui pousse à puiser l'équivalent dans son répertoire linguistique kriol « *sala de badju* ».

Le wolof s'invite aussi dans les écrits en PLE. Dans le dernier exemple, l'élève ne connaît l'expression portugaise « *se não me engano* » qui veut dire « si je ne me trompe pas ». Généralement, lorsqu'ils ignorent une expression, ils ont recours à leur langue maternelle pour trouver l'équivalent.

Ici, l'élève pour traduire l'expression « *se não me engano* » s'est référé au wolof en utilisant des mots portugais « *se eu não estou num erro* », qui est une traduction littérale de l'expression wolof « *suma jumul* ».

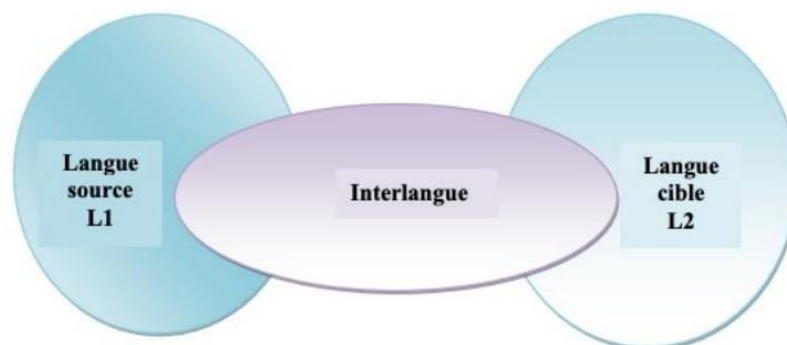
Malheureusement, ces genres de tentatives trahissent souvent les résultats recherchés dans la langue cible.

Au-delà de ces interférences, nous avons pu relever un autre phénomène dans les écrits des élèves qui nous semble intéressant : il s'agit de l'interlangue.

2.2.6. L'interlangue

L'interlangue est une stratégie d'apprentissage utilisée par un élève pour s'approprier d'une langue étrangère, caractérisée par une structure propre qui ne peut s'appliquer ni à la langue source ni à la langue cible.

Figure 4 : Le processus de l'interlangue selon Maria-Alice Médioni



Source : Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) - Secteur Langue 2021

Il existe une prolifération de terminologies pour désigner l'interlangue. Le paragraphe du chapitre X de la Grammaire et didactique des langues, à la suite de Frauenfelder et al. (1980, p. 44), a fait un rappel des différentes terminologies utilisées par les différents auteurs pour désigner ce concept :

- système approximatif, (Nemser, 1971),
- compétence transitoire, (S.P. Corder, 1967),
- dialecte idiosyncrasique, (S.P. Corder, 1971),
- système intermédiaire, (Porquier, 1974),
- interlangue, (Selinker & al. 1972),
- système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché, (Noyau, 1976).

Parmi ces termes, nous retiendrons celui d'interlangue de Selinker & al. (1972, p. 140). Ils définissent l'interlangue comme suit :

The Interlanguage (IL) hypothesis claims that second-language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the TL [target language] to produce, that it is not an exact translation of the NL [native language], that it differs from the TL in systematic ways, and that the forms of the utterances produced in the second language by a learner are not random. This IL hypothesis proposes that the

relevant data of a theory of second language learning must be the speech forms which result from the attempted expression of meaning in a second language. [...] This important criterion is that the second-language speaker is attempting to express meaning as opposed to practising structured exercises in a classroom.

Selon ces auteurs, la notion d'interlangue est toujours une découverte importante pour le futur enseignant. L'interlangue décrit la variété de langue qui se forme chez l'élève et qui ne coïncide pas totalement avec la langue d'apprentissage. Cette variété de langue est provisoire et évolue en principe au fur et à mesure de l'apprentissage.

S. P. Corder (1981) parle de compétence transitoire développée par l'élève. Toutefois, cette compétence en construction est marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc les formes fautives. (J. P. Cuq, 2003).

Pour nous, l'interlangue est une restructuration des systèmes de la langue source menée par l'élève pour se rapprocher de la langue cible. Il s'agit d'une langue médiane qui permet à l'élève de progresser dans sa production orale ou écrite.

Les exemples tirés du corpus montrent que les élèves créent des systèmes linguistiques qui n'existent que dans leurs propres imaginations.

Sachant que la plupart des mots portugais se terminent par « o », certains élèves, à partir de ce constat, se permettent d'ajouter « io ; o » aux mots français pour espérer se rapprocher du portugais. Des exemples de ce genre ont été retrouvés dans plusieurs copies de notre corpus comme le montre le groupe d'exemples suivant.

Groupe d'exemples 12 : L'interlangue :

« Sansorio »	(pour dire censeur)	« Diretor dos estudos »
« Ordinatorio »	(pour dire ordinateur)	« Computador »
« Quilimo »	(pour dire climatiseur)	« Aparelho de ar condicionado »
« Derio »	(pour dire derrière)	« Atrás »

Ces mots n'appartiennent ni au lexique français ni au portugais. Il s'agit d'une pure création de l'élève. Ce processus découle à notre avis d'un mimétisme linguistique qui consiste à croire qu'il suffit d'ajouter un « o, io » aux vocables français pour avoir une sonorité portugaise. Hélas, en se lançant dans cette entreprise de séduction, ils passent généralement à côté car le portugais et le français bien qu'étant deux langues aux frontières poreuses se différencient dans la logique de formation de certains mots.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons retenir que la plupart des erreurs commises par les élèves sont dues à une méconnaissance du système de fonctionnement de la langue cible. Chaque élève utilise sa propre stratégie pour contourner les difficultés rencontrées au cours de l'écriture.

Globalement, les erreurs les plus fréquentes, sont d'ordre lexico-grammatical, morphologique et syntaxique. À ces trois premières catégories d'erreurs, il convient d'ajouter celles qui découlent des interférences liées au français et aux langues maternelles.

D'un point de vue lexical, nous avons remarqués trois types d'erreurs liés respectivement à l'impropriété lexicale, à l'incompatibilité et à la construction incorrecte de certains mots en portugais. En grammaire, nous avons relevés des erreurs sur l'usage des articles et des prépositions.

La confusion des auxiliaires « ser et estar » ainsi que des verbes semi-irréguliers et irréguliers constituent des erreurs morphologiques notoires détectées dans notre corpus.

Sur le plan de la syntaxe, nous avons notés des erreurs relatives à la pronominalisation, à l'accentuation des mots et à une faible et mauvaise utilisation de certains mots de liaison.

Enfin, nous avons détecté des interférences du français à plusieurs niveaux et des langues maternelles notamment le wolof et le kriol.

L'analyse de notre corpus a révélé que les élèves de PLE commettent des erreurs à plusieurs niveaux lors qu'ils écrivent en portugais. Or, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)¹⁰⁰, pour faire une production écrite, l'élève doit mettre en jeu sa compétence à communiquer langagièrement. Il décompose cette compétence langagière en 3 composantes :

- compétence linguistique (la grammaire, l'orthographe, le lexique...),
- compétence sociolinguistique (les savoirs socioculturels, les différents registres de langue, les règles de politesse...),
- compétence pragmatique (structurer son discours, respecter l'ordre de l'échange...).

Dans le corpus étudié, nous avons remarqué que les élèves observés n'ont pas de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour réaliser une bonne production écrite en portugais. Au regard du corpus étudié et des observations de classe

¹⁰⁰ Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL ou CECR) est un document édité par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces 6 niveaux constituent aujourd'hui la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans les pays européens.

effectuées, nous classons ces élèves dans le niveau A2 qui correspond au niveau d'un utilisateur élémentaire (niveau intermédiaire ou usuel).

Quelque soient la floraison des erreurs dans les copies, elles ne doivent pas être considérées comme une source d'ennui pour l'enseignant mais plutôt un grenier d'expérimentation pour améliorer sa pratique enseignante. Certes, l'analyse du corpus a permis de ressortir les différents types d'erreurs, cependant, elle n'a pas facilité la compréhension de la structure globale des textes produits, d'où l'intérêt de l'interprétation.

Chapitre IV : L'interprétation des productions écrites

Il s'agit d'interpréter de façon globale la structure des différents textes produits par les élèves. Rappelons que le corpus est composé de trois textes différents :

- argumentatif (l'élève doit, dans l'argumentation de sa lettre, convaincre, le Ministre chargé de la protection de l'enfant pour lutter contre le phénomène des enfants de la rue) ;
- explicatif (ici, il lui est demandé d'expliquer un itinéraire à un passant qui souhaite se rendre à un site X) ;
- descriptif (il s'agit de faire la description d'un lieu quelconque : maison, quartier, ville ou village).

L'interprétation portera essentiellement sur deux axes : pragmatique et morphosyntaxique/grammaire

1. L'axe pragmatique

Nous remarquons que les élèves ont bien respecté le type de texte demandé. La visualisation du texte dans son ensemble révèle que la majorité des élèves n'ont pas rencontré des difficultés concernant l'identification de la situation de communication.

– **La lettre (texte argumentatif)**

Concernant la lettre, presque tous les élèves ont tenu compte des questions suivantes : qui parle ? à qui ? pourquoi faire ?

Il s'agit d'écrire une lettre, le destinataire, destinataire et l'objet de la demande doivent figurer dans l'entête du texte ainsi que le temps de l'écriture (la date) et le lieu de l'écriture (la ville ou le village).

Ainsi, 85% ont réussi à dégager les éléments de cette situation de communication en présentant l'aspect formel de la lettre administrative qui est visiblement pris en charge : l'entête de la lettre, le corps de la lettre et la signature.

L'entête comprend le lieu de la production de cet écrit ainsi que la date, en haut de la page. Le nom du destinataire et son adresse à gauche, le nom du destinataire et son adresse, plus bas à droite et l'objet de la lettre plus bas encore vers la gauche. Le corps de la lettre présenté en un seul bloc. La signature en bas de la page vers la gauche.

Soulignons que plus de la moitié des élèves n'ont pas eu du mal à choisir un type d'écrit adapté, c'est-à-dire ils ont parfaitement compris qu'il fallait écrire une lettre c'est pourquoi l'aspect formel (notamment l'entête de la lettre et la signature) de la correspondance est visiblement pris en charge dans les productions de ces élèves.

Toutefois, la difficulté réside dans la pertinence de l'argumentation. Très peu d'élèves sont parvenus à structurer un texte argumentatif. Nous n'avons relevé que 19% seulement qui ont essayé de produire l'effet recherché avec cependant des difficultés à utiliser des procédés de persuasion, des adverbes d'articulation comme (*mas, ora, assim, porque*, etc.). Ils ont eu du mal à conjuguer correctement des verbes. Bref, ils ont eu du mal à convaincre le Ministre de la protection de l'enfant de lutter contre le phénomène des enfants de la rue.

– Le texte descriptif

Le texte descriptif s'adresse à l'imagination du destinataire pour lui faire voir un objet, un paysage, un lieu, une atmosphère, un être, une action, un événement, une situation, un concept, une procédure, un processus, un fonctionnement. Le sujet peut être décrit par l'énumération de ses propriétés, de ses qualités ou de ses parties. On peut aussi le situer dans le temps, dans l'espace ou en fonction d'autres éléments.

La description est souvent faite à travers le regard d'un personnage (description subjective). Ce caractère subjectif du texte descriptif est à l'origine des traces socioculturelles dans les écrits de la personne interrogée.

Dans notre corpus, 98% des élèves ont respecté la consigne. Il s'agit de décrire une maison, quartier, village ou une ville. Toutefois, nous avons relevés des erreurs relatives à l'utilisation des connecteurs spatiaux (*ao lado de, perto de, ao fundo, em cima, debaixo de*, etc.), des adjectifs, des groupes nominaux, des comparaisons, par ailleurs éléments centraux d'un texte descriptif.

– Le texte explicatif

Un texte explicatif consiste à donner des informations dans un domaine dans le but de comprendre une chose. Dans le cadre de notre corpus, le texte explicatif vise à expliquer à une personne qui souhaite se rendre à site X (aéroport, Lyndiane¹⁰¹, etc.)

Le texte explicatif répond généralement à une question qui commence par « pourquoi ou comment ». Contrairement au texte descriptif, le point de vue de l'auteur dans un texte explicatif est censé être neutre, donc objectif.

Nous avons aussi remarqué que tous les élèves ont respectés la consigne demandée. En effet, beaucoup d'entre-eux, pour éviter de tomber dans le piège, ont repris l'énoncé en guise

¹⁰¹ Lyndiane est un quartier de la ville de Ziguinchor.

d'introduction. Malgré ces précautions, nous avons retrouvés les mêmes types d'erreurs dans ces textes explicatifs.

En résumé, il convient de retenir que les différents textes du corpus souffrent d'absence d'arguments clairs et concis. La plupart des élèves éprouvent des difficultés lors de la rédaction. C'est d'ailleurs ce qui nous pousse à dire qu'ils manquent ce que S. Moirand (1982) appelle la compétence stratégique qui consiste à disposer de l'habileté à utiliser ou à choisir des stratégies argumentatives qui peuvent influencer sur le lecteur et l'amener à changer d'avis pour adopter celui du scripteur.

En ce qui concerne la relation entre les phrases, nous remarquons que la fonction de guidage du lecteur n'est pas assurée dans la plupart des copies. Il n'y a que 13% des élèves qui ont essayé d'établir une toile de connecteurs. C'est le cas de ces élèves qui ont su dresser une structure énumérative en utilisant des connecteurs suivants dans leurs phrases:

Par exemple :

- « *Primeiro*, o autocarro passa pela rotunda Jean Paul 2, *depois* vai até o Hospital silence et *enfim* vira para à esquerda¹⁰² ».
- « *Em primeiro lugar*, tu vais até o liceu *depois* pergunta alguém que passa¹⁰³ ».

Par ailleurs, la cohérence thématique dans certains textes est insatisfaisante ou inexistante. Aussi, avons-nous détectés un mélange thématique entre la description du village, du quartier ou encore de la maison.

Du point de vue phrastique, seul 21% des élèves ont pu construire des phrases variées et adaptées au type d'écrit, pour le reste cela a été un échec. En ce qui concerne les marques de l'énonciation, nous avons noté qu'elles ne sont pas du tout maîtrisées. Ils n'ont certes pas la compétence linguistique qui consiste à savoir utiliser convenablement la langue selon la situation de communication, cependant, ils sont munis de la compétence référentielle. En effet, les élèves sont capables d'utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde dans cette situation de communication. Autrement dit, ils ont une idée des thèmes car il s'agit des sujets qu'ils ont rencontrés à un moment de leur vie.

Les productions écrites examinées souffrent d'ambiguïté et parfois d'incohérences sémantiques. Les idées sont mal organisées, avec parfois des phrases incomplètes, un lexique

¹⁰²« D'abord, le bus passe par le rond-point Jean Paul 2, puis va jusqu'à l'hôpital silence et enfin tourne à gauche ». (C'est nous qui traduisons).

¹⁰³« D'abord, tu vas jusqu'au lycée puis tu demandes à un passant ». (C'est nous qui traduisons).

inapproprié, absence de connecteurs logiques, d'accentuation des mots. À cela s'ajoute une mauvaise ponctuation et une confusion entre les auxiliaires, les prépositions, les articles.

2. L'axe morphosyntaxique/grammaire

Dans presque l'ensemble des copies, nous avons relevé des erreurs relatives à la non maîtrise de la morphologie d'emploi des temps verbaux, et une mauvaise conjugaison. Aussi, la cohérence temporelle n'est pas au rendez-vous structure des phrases et les choix des déterminants font défaut.

En plus, la coordination grammaticale et de subordination sont mal rédigées. D'ailleurs l'orthographe grammaticale (l'accentuation, l'accord des verbes, du pluriel, etc.) et la concordance des modes ne sont pas respectées.

Enfin, nous avons également détecté des erreurs syntaxiques dans les productions des élèves. Elles sont relatives aux pronoms compléments d'objet direct et/ou indirect, à l'ordre des mots, aux mots de liaison entre autres. La syntaxe phrastique est grammaticalement inacceptable dans beaucoup de copies ce que affecte la cohérence syntaxique.

Par ailleurs, on a dégagé les erreurs liées aux interférences linguistiques. En effet, l'élève Ziguinchorois qui apprend le PLE baigne dans un univers plurilingue, ce qui l'incite à puiser dans sa langue maternelle ou en français des éléments linguistiques lorsqu'il écrit en PLE; créant ainsi un mélange de codes entre ces langues premières et le portugais.

3. Synthèses des hypothèses et suggestions didactiques

Cette section poursuit un double objectif. Il s'agit d'une part de faire la synthèse des hypothèses de départ afin de vérifier leur confirmation ou infirmation et de proposer quelques pistes pédagogiques susceptibles d'améliorer les pratiques enseignantes de la compétence écrite.

3.1. La vérification des hypothèses

Hypothèse 1: les facteurs sociolinguistiques, dont le plurilinguisme, exercent une influence dans les écrits des élèves de PLE.

L'analyse des copies a démontré que l'écrasante majorité des erreurs commises par les élèves sont dues au plurilinguisme de ces derniers. Parmi les langues qui influencent leurs écrits, nous avons dans un premier temps le français suivi des langues nationales (wolof et kriol).

En effet, le français, langue de scolarisation est très présent dans les écrits parce qu'il constitue la langue d'apprentissage des autres disciplines. Ce constat a été aussi confirmé lors

des observations et les entretiens. Les enseignants tout comme les élèves se servent du français dans leur discours.

Le wolof et le kriol sont également présents dans les écrits des élèves. Le premier joue le rôle de *lingua franca* entre les élèves et le second, du fait de sa proximité avec le portugais, exerce une influence dans les écrits. Leur présence dans les écrits est due au poids qu'elles ont dans le dispositif linguistique des élèves Ziguinchorois.

Hypothèse 2 : les erreurs commises par les élèves sont d'ordre lexical, grammatical ou encore morphosyntaxique.

Même si l'analyse des productions écrites a confirmé la présence de ces erreurs, elles n'ont pas le même poids dans le corpus étudié. Nous avons :

- les erreurs lexicales (35%) ;
- les erreurs grammaticales (24%) ;
- les erreurs morphologiques (21%) ;
- les erreurs syntaxiques (20%).

Le lexique constitue le premier souci majeur des élèves lors de la rédaction. Comme démontré ci-haut, tous les trois catégories d'erreurs lexicales se retrouvent tous dans notre corpus. La place qu'occupe les erreurs lexicales dans les productions écrites en PLE n'est pas fortuite car selon M. Kamara, ancien Conseiller Pédagogique Itinérant (CPI) en portugais :

Le vocabulaire est souvent la principale source des difficultés chez les élèves de PLE. Il est d'ailleurs l'un de mes premiers chevaux de bataille lorsqu'il est question d'aider mes élèves à améliorer leurs productions écrites. Certes, pour produire un bon texte, il faut être en mesure de formuler des phrases grammaticalement correctes et formuler de belles phrases, mais il faut impérativement disposer d'un grand répertoire de mots. Quand on n'a pas suffisamment de mots et de concepts, il serait difficile d'exprimer clairement nos idées? C'est ce qui rend la tâche de production écrite un peu plus ardue. (Interview réalisé le 25 mai 2022 au Centre Camões de l'Université Assane SECK de Ziguinchor entre 10h et 12h).

Pour l'interviewé, le lexique constitue le premier point sur lequel l'enseignement d'une langue étrangère doit se focalisé. Plutôt que de distribuer des listes de vocabulaire, il vaut mieux proposer des tâches de constitution d'un réservoir langagier commun dans lequel les élèves

pourront puiser et auquel ils devront se tenir, pour apprendre à mobiliser ce qui est déjà là et ne pas se perdre dans une recherche de vocabulaire sans fin.

Au-delà du lexique, vient les erreurs grammaticales. Certes, elles sont certes nombreuses, cependant l'étude a noté principalement des erreurs liées aux articles et aux prépositions. Les erreurs grammaticales que font les élèves sont dues à la l'influence grandissante du français lors du processus en portugais. Beaucoup d'élèves réfléchissent en français ou écrivent d'abord en français pour ensuite traduire en portugais. Ce rapprochement qu'ils font souvent entre les deux langues conduit souvent aux erreurs grammaticales.

En outre, les erreurs morphologiques occupent la troisième place. Elles sont non seulement liées à la confusion ser/estar mais aussi à la conjugaison des verbes semi-irréguliers et irréguliers.

Enfin, nous avons les erreurs syntaxiques. Bien qu'existant dans certaines copies, la plupart des élèves ont préféré contourner les difficultés syntaxiques en se limitant à des phrases courtes et simples. La longueur des textes proposés par les élèves dépend de leur niveau linguistique et scolaire. Dans notre corpus, la plupart des textes sont courts. Cela s'explique par le fait que la majorité des élèves ont un répertoire lexical réduit.

En somme, nous voyons que l'hypothèse 2 est confirmée par les données de notre corpus.

Hypothèse 3: La ressemblance français / portugais facilite la production écrite des élèves en PLE.

À la question de savoir si la porosité entre le français et le portugais facilite la production écrite en PLE, nous répondons par la négative. Il est apparu dans bon nombre de copies, des erreurs dues à cette porosité. Nous retiendrons les exemples d'interlangue et d'interférence notés ci-dessus. Beaucoup d'élèves pensent que les règles, les tournures en français peuvent s'appliquer et s'adapter facilement en portugais. Cette conception qu'ont les élèves concernant les deux langues les poussent à commettre des erreurs trop banales. Les élèves doivent, lors du processus d'écriture, se démarquer du français pour ne pas tomber dans le piège de cette proximité linguistique.

Hypothèse 4 : les pratiques enseignantes font partie des facteurs explicatifs de la faiblesse des élèves en production écrite en PLE.

L'analyse qualitative et quantitative des deux instruments de recherche montre que les élèves de 2nde commettent certaines erreurs à cause des pratiques des enseignants. En effet, la plupart des enseignants interrogés sont unanimes pour dire qu'ils ne bénéficient pas de

formation spécifique en production écrite. L'absence de formation continue en écriture explique en partie la marginalisation de cette compétence car on enseigne que ce qu'on a appris.

Aussi, d'après les résultats des entretiens, la vastitude du programme justifie le délaissement de l'enseignement de la compétence scripturale, par ailleurs compétence phare dans les différents examens et concours. Bien que notre recherche n'ait pas pour objectif d'étudier les démarches pédagogiques, cependant, on peut se poser des questions sur la pertinence des formations reçues par les enseignants de PLE. Ces formations se sont-elles appuyées sur une analyse des besoins réels en production écrite?

Au regard des opinions mêmes des enseignants sur ce qu'ils réalisent en classe et sur le niveau de leurs élèves en production écrite, on peut dire que la pertinence de celles-ci laisse à désirer.

Aussi, la précarité des conditions de travail (classes pléthoriques, manque de manuels didactiques, etc.) laisse entrevoir toutes les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Beaucoup d'élèves affirment qu'ils font non seulement face au manque de manuels scolaires. Au-delà, nous avons aussi noté l'absence d'explicitation du processus d'écriture dans les manuels scolaires, par ailleurs seuls documents authentiques autorisés en classe de PLE.

Les résultats de l'enquête sont souvent difficiles à interpréter parce qu'ils manifestent de nombreuses incohérences. Mais ce qui est constant, c'est la faiblesse des élèves en écriture. En effet, la majeure partie des élèves enquêtés ont des difficultés dans toutes les dimensions linguistiques (lexique, syntaxe, temps verbaux, organisation du texte, etc.).

Face à ces difficultés, il apparaît judicieux de formuler quelques suggestions pour améliorer cette compétence.

3.2. Les suggestions didactiques

Après les éléments de critique et des orientations générales, nous présentons des propositions didactiques pour la classe de seconde. Il y a lieu de préciser au passage que certains éléments seront plus développés que d'autres. Notre proposition s'inscrit dans les perspectives didactiques définies par Chartrand. Il s'agit entre autres :

- du développement de la coopération entre les élèves par le travail collectif qui transforme la dynamique verticale de la classe en divers réseaux de relations pédagogiques et sociales;
- de la mise en application des démarches actives de la part des élèves, en faisant une large place à leur capacité de réflexion;

- de l'actualisation d'un enseignement explicite et stratégique des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles nécessaires à la maîtrise de la communication écrite dans différents contextes et à différentes fins.

La proposition comporte deux rubriques: technique d'expression et langue. En ce qui concerne les techniques d'expression, la proposition d'enseignement du processus d'écriture mentionné ci-dessus sert de cadre d'ouverture et de canevas à l'enseignement de la compétence en écriture de textes courants aux élèves de seconde. Comme contenus d'enseignement, la proposition prévoit l'étude des textes dits « courants ». Pour mener à bien ce travail et le rendre profitable, nous adoptons une typologie conforme à l'enseignement des textes dans le monde francophone.

Les deux types de textes retenus pour la classe de seconde sont le texte explicatif et le texte argumentatif. Le choix de ces types de textes n'est pas gratuit. Il a été motivé par les résultats issus de l'analyse de ces textes d'une part et correspondent à des capacités cognitives et des besoins scolaires et sociaux d'élèves de cet âge d'autre part.

Dans la rubrique langue, nos propositions toucheront d'abord la grammaire de la phrase pour un approfondissement de certains aspects encore mal assimilés par les élèves et la grammaire textuelle parce qu'il s'agit de connaissances nouvelles non intégrées dans le programme en vigueur.

Etant donné que l'orthographe d'usage ne relève pas d'un enseignement systématique en seconde. Nous proposons l'élargissement du vocabulaire à celui du lexique qui est plus englobant et plus complet pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

3.2.1. Les techniques d'expression: objectifs, contenus et démarches d'enseignement

L'objectif général est qu'à la fin de l'enseignement, l'élève soit capable de produire un texte courant selon la démarche enseignée en classe. Il faut préciser que l'enseignement des textes dits « courants » doit commencer par une précision des caractéristiques propres à chaque type. L'enseignant devra faire observer à ses élèves leurs particularités et les préparer aux pratiques scripturales de ces écrits. La démarche de production écrite proposée ici est empruntée aux travaux spécifiques de Préfontaine.

Nous exposons pour chaque cas les contenus, et les démarches. Il faut préciser que les objectifs formulés s'adressent à l'enseignant qui devra mettre en pratique ces démarches. Il lui revient d'intervenir de façon dynamique aux différentes étapes du processus d'écriture.

○ **Les textes explicatifs**

– **À l'étape de la planification**

L'enseignant doit:

- s'assurer que l'élève peut analyser la situation de communication et en tenir compte;
- s'assurer qu'il se place en situation d'émetteur: formule, précise son intention d'expliquer et prend conscience des facteurs susceptibles d'influer la production de son texte;
- intervenir au besoin sur le contenu et l'organisation du texte de l'élève en tenant compte de la situation de communication;
- guider l'élève dans la sélection du fait ou du phénomène à expliquer et des procédés explicatifs (définition, comparaison, recours aux exemples, reformulation, etc.);
- l'inciter à donner son point de vue et à préciser l'image qu'il veut donner de lui et de son destinataire ainsi que le ton de l'explication;
- l'amener à élaborer un plan et déterminer sa manière d'écrire un texte explicatif;
- vérifier que l'élève fait bien des liens entre ses connaissances antérieures et nouvelles et l'encourager à demander des rétroactions.

– **À l'étape de la mise en texte**

Ici, l'enseignant a le devoir de :

- s'assurer que l'élève tient compte du plan préalablement établi ; considère l'organisation du texte et de la langue; relit son texte et y apporte des modifications pendant la rédaction;
- vérifier dans la rédaction de l'introduction, que l'élève expose par exemple une affirmation qui nécessite une explication; dans le développement, qu'il suit son plan de départ pour traiter les différents aspects du sujet et les procédés explicatifs choisis; dans la conclusion, qu'il reformule l'essentiel de l'explication attendue et dégage les aspects manquants ou les approfondit;
- s'assurer qu'au cours de la rédaction, l'élève assure la clarté et la cohérence de son texte et le rend conforme au fonctionnement de la langue;

- l'aider à adapter le vocabulaire et le registre de langue aux exigences de sa production et l'amener à insérer au besoin;
- vérifier que la continuité et la progression de l'explication sont assurées et que l'élève recourt aux substituts pour reprendre l'information déjà présente dans le texte.

– **À l'étape de la révision**

Il doit :

- s'assurer que l'élève tient compte de la situation de communication; vérifie la pertinence des éléments de l'explication;
- vérifie l'organisation de son texte et son point de vue;
- s'assurer qu'il corrige son texte;
- veiller à la mise au propre et à la bonne présentation du texte de l'élève.

– **À l'étape de l'évaluation de la démarche d'écriture**

Il est question d' :

- amener l'élève à découvrir ses habiletés et ses difficultés d'écrire;
- aider l'élève à découvrir les causes de ses difficultés;
- intervenir auprès de l'élève pour surmonter ses difficultés et trouver les solutions appropriées.

○ **Les textes argumentatifs**

Compte tenu de l'importance de l'argumentation dans le milieu scolaire et dans la vie professionnelle, il nous semble urgent de prendre au sérieux son enseignement dans les établissements secondaire au Sénégal. Pour cela, nous envisageons à l'intention des enseignants de PLE une démarche de planification plus explicite qui pourrait les aider à mieux guider leurs élèves dans leur apprentissage de stratégies efficaces pour pouvoir réutiliser ce type de texte dans d'autres circonstances qu'en classe de PLE.

Pour améliorer l'enseignement du texte argumentatif, nous nous sommes servis des propositions didactiques de J.A.B. Carvalho (2011). La démarche d'ensemble de planification des textes courants étant la même, nous ne reprendrons ici que celle qui est spécifique au type argumentatif.

– À l'étape de la planification

L'enseignant devra amener l'élève après l'analyse de la situation de communication à :

- définir la thèse à défendre;
- inventorier des éléments de l'argumentation (prévoir une l'antithèse, élaborer plusieurs arguments, prévoir des contre-arguments, etc.);
- formuler provisoirement la thèse, l'antithèse, les arguments et les contre-arguments;
- déterminer une stratégie argumentative à partir des procédés suivants: la réfutation ou l'explication argumentative (réfuter une opinion adverse pour mieux défendre sa thèse ou expliquer quelque chose à quelqu'un pour l'influencer);
- préciser son propre point de vue et l'image qu'il veut donner de son destinataire ainsi que le ton de son argumentation;
- bâtir son propre plan de travail à partir des arguments élaborés.

L'enseignant pourra aussi initier les élèves à une planification collective. Celle-ci revêt un caractère primordial surtout pour les classes pléthoriques du Lycée Djignabo Bassène. Son intérêt, c'est la capacité de mettre en commun les connaissances des élèves sur le sujet et leur savoir-faire, les plus habiles en écriture aidant les plus faibles en verbalisant leurs stratégies. Le rôle de l'enseignant serait :

- d'intervenir pour guider le débat;
- de veiller à ne pas banaliser les oppositions existantes;
- de minimiser les enjeux argumentatifs;
- de canaliser le débat vers la recherche collective, l'écoute et le dialogue.

– À l'étape de la mise en texte

L'enseignant est tenu de :

- amener l'élève à rédiger son texte tel que planifié en respectant la trilogie de la rédaction: (introduction, développement et conclusion);
- inciter l'élève à prendre en compte les connaissances et les opinions du destinataire; à adapter le vocabulaire et le registre de langue aux exigences de sa production,
- amener l'élève à assurer la continuité et de la progression de l'argumentation tout le long de son texte;

- assurer la conformité de son texte avec le fonctionnement de la langue;
- s'assurer que l'élève relit régulièrement son premier brouillon pendant qu'il l'écrit et le modifie au besoin pour le rendre plus clair, cohérent et conforme à l'organisation de la langue.

– **À l'étape de la révision**

Il faut :

- amener l'élève à vérifier la pertinence, la précision et les fondements des éléments de l'argumentation;
- demander à l'élève de porter des corrections d'ordre linguistique à son texte par le recours à des reprises (substituts, répétitions), à des marques de progression (organisateur textuels), à des marqueurs externes d'organisation (paragraphe, intertitres, etc.);
- vérifier que l'élève est constant dans le point de vue qu'il adopte et s'assurer que les choix (lexicaux, syntaxiques et stylistiques) indiquent le ton recherché;
- veiller aussi à ce que l'élève présente un texte bien calligraphié.

– **À l'étape de l'évaluation de la démarche d'écriture**

- amener l'élève à découvrir ses habiletés et difficultés à écrire un texte argumentatif ;
- inciter l'élève à trouver les causes de ses difficultés à écrire et les voies pour les résorber;
- s'assurer enfin que l'élève est capable d'évaluer toute sa démarche d'écriture (planifier, rédiger et réviser son texte).

3.2.2. La langue : contenus et démarches d'enseignement

En ce qui concerne les différents aspects de l'enseignement de la langue, il semble nécessaire de faire un certain nombre de rectificatifs ou d'ajustements aussi bien à propos de l'étude de la phrase que de celle du texte. La continuité avec le cycle antérieur doit être assurée en grammaire de la phrase (syntaxe et orthographe grammaticale) et en grammaire textuelle.

Sous la rubrique Langue, nous ferons des recommandations sur les contenus et les démarches des aspects de langue étudiés en classe de seconde. Nous commencerons par la

grammaire qui sera traitée en deux temps: la grammaire de la phrase, l'orthographe, la conjugaison et la grammaire du texte. Nous terminerons enfin par l'enseignement du lexique.

○ **L'enseignement de la grammaire**

La grammaire de la phrase, enseignée systématiquement au collège, devra faire l'objet d'un approfondissement, tandis que celle du texte constituera l'essentiel du contenu de l'enseignement de la grammaire au lycée. Cette dernière doit être vue de façon systématique pour faciliter la préparation des élèves de seconde à la production des textes cohérents attendus à l'examen de baccalauréat.

La démarche d'enseignement de la grammaire actuellement prescrite pour le secondaire au Sénégal est de type inductif, d'après les termes utilisés (manier la langue, observer le phénomène grammatical, déplacer, substituer, réduire, transformer, découvrir la règle, renforcer et réemployer, etc.), ce qui manifeste une préoccupation positive : le souci de placer l'élève en position de faire lui-même ses découvertes.

Cependant, cette approche semble relativement limitée car elle laisse en suspens l'étape du transfert des connaissances dans les écrits personnels de l'élève, en situation de résolution de problème.

● **La grammaire de la phrase**

La grammaire de la phrase permet d'analyser les phrases et de vérifier si celles-ci sont écrites correctement. Une phrase est bien formulée lorsqu'elle est grammaticalement correcte. En effet, pour construire une phrase, il faut respecter certaines règles. Ces règles sont regroupées dans ce qu'on appelle la grammaire de la phrase. Elles sont réparties en deux catégories : la syntaxe et l'orthographe grammaticale (les accords dans la phrase).

Rappelons que l'objectif en classe de seconde est de consolider chez les élèves une certaine maîtrise de la grammaire de la phrase (syntaxe et orthographe grammaticale) dans leurs productions écrites. Pour y parvenir, l'enseignant devrait d'abord être suffisamment formé aux « grammaires dites nouvelles » pour se sentir à l'aise avec ces nouveaux référents théoriques, en avoir une vision claire qui lui permette une action cohérente dans sa classe.

Il est donc important de ne pas mélanger les théories de référence (grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle).

En seconde, les points grammaticaux tels que la pronominalisation, la conjugaison (verbes réguliers, semi et irréguliers) l'orthographe, l'accentuation entre autres bref la notion de phrase et de ses composantes devraient être acquis. Cependant, on peut envisager que

certaines structures complexes seront à travailler de façon systématique. Ce sera le cas pour la construction des subordonnées exprimant :

- la cause : (*porque, como, visto que, sob pretexto de, etc.*);
- la conséquence : (*então, assim, por conseguinte, é por isso que, de modo que, se... que, a tal ponto que, etc.*);
- la concession et l'opposition¹⁰⁴ : (*embora; quem, o que, apesar de, qualquer que, mesmo assim etc.*);
- l'hypothèse ou la condition : (*mesmo que, no caso de, mesmo assim, mesmo que, a menos que, supondo que, admitindo que, que, desde que, etc.*);
- la comparaison : (*tal como, enquanto, menos do que, mais do que, melhor do que, pior do que etc.*).

En classe de seconde, la plupart des élèves en PLE ne maîtrisent pas les subordonnants complexes. Une telle situation, ajouté au manque de vocabulaire les obligent à avoir recours aux phrases simples et courtes retrouvées dans notre corpus.

Dans le cadre des textes explicatifs et argumentatifs, en seconde, nous avons retenu les subordonnées causales, hypothétiques, concessives et oppositives, parce qu'elles accompagnent souvent les raisonnements de ces textes.

Pour chacun de ces types de subordonnées, l'enseignant devra amener l'élève à travailler la dimension sémantique et la dimension syntaxique (particularités de construction), à « observer et à vérifier la place et l'organisation de la subordonnée et évaluer son apport au sens de la phrase. Ainsi, pour les subordonnées, l'enseignant veillera à ce que l'élève soit capable de :

- reconnaître la subordonnée et le mot subordonnant;
- vérifier le choix du mode et du temps du verbe;
- évaluer la contribution de la subordonnée au sens du texte;
- observer que la langue dispose de plusieurs moyens pour exprimer la même valeur.

¹⁰⁴ Comme il n'est pas toujours facile de distinguer les nuances entre la subordonnée d'opposition et la subordonnée de concession, nous les regrouperons sous l'appellation de « subordonnée d'opposition ou de concession ».

Étant donné que les divers types de phrases ont été vus au collège, c'est seulement les constructions emphatiques (*é isto que eu queria salientar ; o resultado mais notável*, etc.) qui devront faire l'objet d'enseignement systématique en seconde.

L'orthographe grammaticale et la conjugaison sont étroitement reliées à la grammaire de la phrase. Leur enseignement a pour objectif de consolider ou d'approfondir les apprentissages faits au cycle précédent, d'amener l'élève à mieux intégrer les principales règles d'accord et les formes verbales aux divers modes et temps.

Pour le système des accords, l'enseignant amènera l'élève à revoir les principes qui régissent ce système. En ce qui concerne le système verbal, l'enseignant amènera l'élève à :

- faire observer et vérifier l'emploi des auxiliaires de conjugaison (*ser/estar ; ter/haver*), d'aspect (*estar de, estar a* etc.) et de modalité (*poder, dever*, etc.) suivis d'un infinitif qui expriment la possibilité et la nécessité, ainsi que paraître et « paraître » qui expriment la subjectivité de l'énonciateur.
- réviser les auxiliaires de manière régulière en classe de seconde;
- revoir, selon le verbe étudié, les variations morphologiques liées à la personne grammaticale, au nombre, au mode, au temps, à l'aspect et à la modalité.

Cette question doit être beaucoup travaillée même en seconde; observer qu'à chaque temps simple correspond un temps composé formé de l'auxiliaire *ter* (*Preterito mais que perfeito simples et composto*) ou *ser* (*participio passado na voz passiva*), conjugué au temps simple correspondant, et du participe passé du verbe;

- savoir orthographier les verbes usuels aux différents temps simples et composés (radical et terminaison) et aux différents modes, les verbes fréquents et irréguliers (*ir, ser, fazer, trazer, dizer, saber, vir, ver, pôr, querer, etc.*).

En ce qui concerne les démarches méthodologiques à favoriser en classe, celles qui semblent les plus cohérentes avec un enseignement stratégique sont les démarches de type heuristique parce qu'elles misent sur la réflexion de l'élève. Elles le placent au centre d'un dispositif de résolution de problème.

C'est ce type de démarche que nous recommandons lors de l'enseignement de notions nouvelles car elles font appel aux facultés d'observation, de manipulation et de réflexion des élèves. Elles devraient les aider à construire des stratégies conscientes et favoriser le transfert des apprentissages en situation d'écriture. Pour chaque question étudiée, l'enseignant devra, à l'occasion du travail de réactivation des connaissances antérieures de l'élève, revoir les contenus

grammaticaux des années antérieures demeurés problématiques et qui seraient nécessaires à la compréhension de la nouvelle question, avant de passer au travail systématique.

- **La grammaire textuelle**

Développée en 1960 par Benveniste et Grimas et vulgarisée sous l'impulsion des travaux de Combettes et Adam dans les années 1980-1990, la grammaire textuelle travaille sur ce qui contribue à la cohérence et la cohésion d'un texte. Elle s'intéresse particulièrement aux rôles que jouent les différents connecteurs (temporels, logiques...etc.) qui permettent de bien voir les grandes organisations du texte et les articulations entre les différentes phrases.

Étant donné son importance, son enseignement devrait commencer au collège. En seconde, le travail de l'enseignant doit consister à amener l'élève à connaître et à vérifier dans ses textes :

- les éléments essentiels du texte : un but (agir sur les émotions, les attitudes, les comportements, etc.), un sujet traité selon les conventions d'un genre, un destinataire imaginé par l'auteur, et ceux du contexte ou l'enseignant précisera à l'élève qu'une phrase isolée ou prise hors contexte est difficile à comprendre;
- les principes de base qui assurent la cohérence d'un texte :
 - l'unité du sujet : montrer à l'élève qu'un texte doit être centré sur un même sujet traité au fil des phrases et des paragraphes et ne pas contenir d'informations contradictoires;
 - la reprise de l'information : amener l'élève à reconnaître ce qui reprend l'information déjà présente dans le texte; repérer les types de substituts d'un groupe nominal (pronom, adverbe, déterminant, etc.); vérifier si l'emploi des différents substituts favorise la cohérence du texte;
 - la progression de l'information : amener l'élève à introduire des informations nouvelles dans la phrase; à vérifier que l'information nouvelle est pertinente et non contradictoire avec ce qui précède dans le texte;
 - la constance du point de vue: amener l'élève à s'assurer que son point de vue est constant dans le texte et qu'il donne de son destinataire l'image souhaitée; vérifier le choix des temps et des modes en fonction de l'objectif de communication dans le texte; vérifier la constance du ton et s'il est fonction de l'intention de communication et du type de texte.

Pour l'organisation textuelle, l'enseignant amènera l'élève à :

- connaître les éléments organisateurs du texte (la séquence textuelle, le paragraphe et l'organisateur textuel);
- comprendre la notion de séquence textuelle et reconnaître la séquence dominante;
- reconnaître l'organisation d'un texte en séquences descriptive, explicative et argumentative ;
- se familiariser avec les principales parties d'une séquence textuelle explicative ou argumentative.

En ce qui concerne le paragraphe, l'enseignant indiquera à l'élève qu'il s'agit d'une marque graphique et d'une unité textuelle qu'il doit reconnaître avant de se familiariser avec le découpage du texte en paragraphes, ce qui facilite la compréhension.

Pour mieux former les paragraphes, l'enseignant invitera l'élève à utiliser les mots de liaison ou organisateurs textuels, parce qu'ils ont pour fonction, en début ou en fin de paragraphe, de révéler l'organisation du texte.

Des objectifs doivent être spécifiés à propos des marques externes d'organisation du texte (titres, sous-titres, paragraphes, etc.). L'enseignant devra amener l'élève à:

- reconnaître et à être capable d'employer les marques sans hésitation;
- comprendre que le paragraphe est un repère visuel important pour le lecteur;
- pouvoir découper le texte qu'il écrit en paragraphes.

○ **L'enseignement du lexique**

Le lexique est un des pivots de la maîtrise de la langue. Partout présent, il fait le lien entre l'oral et l'écrit, la lecture et l'écriture. Il nous semble important d'aborder cette question. Même si le lexique est surtout travaillé à partir de lectures, il est aussi au cœur de la production écrite et que son étude systématique prend une importance primordiale en portugais langue étrangère.

Nous croyons aussi qu'il est encore nécessaire d'intervenir de façon systématique en classe de seconde, sur cette composante essentielle de la langue. L'enseignant devra le faire travailler avec soin en classe en dégagant clairement son organisation et en se centrant sur le vocabulaire usuel. C'est l'habitude acquise à ces occasions qui permet à l'élève de pouvoir utiliser ensuite certaines stratégies lors de la révision de l'écrit, par exemple, recherche de synonymes, de périphrases, de dérivés, etc.

Nous proposons que les contenus d'enseignement portent sur:

1) les relations de sens (synonymes, antonymes, paronymes, génériques et spécifiques, combinaisons de mots et champs lexicaux) ;

- 2) les registres de langue ;
- 3) les expressions portugaises pour étoffer ces passages du texte.

Cependant, nous recommanderons aussi de revoir la question de la formation des mots pour déconstruire le préjugé portant sur la plupart des mots en portugais (*cf. figure 4 portant sur l'interlangue*).

Dans les textes explicatifs, privilégier un vocabulaire dénotatif¹⁰⁵ et recourir dans les textes argumentatifs, au vocabulaire connotatif¹⁰⁶ pour valoriser ou dévaloriser une opinion; utiliser un mot dans son ou ses sens propre(s) ou dans son ou ses sens figuré(s).

Exemples de vocabulaire dénotatif : *carro, viatura*, etc. Ces mots désignent la même chose, c'est-à-dire la voiture.

Exemples de vocabulaire connotatif : *estar cheio de fome, estar morto de fome, estar com muita fome*, etc. Ces expressions signifient la même chose (= avoir faim) au sens propre comme figuré.

En ce qui concerne le sens des mots et les relations de sens, amener l'élève à comprendre:

- la polysémie: être capable d'identifier les traits de signification propres à un mot et explorer l'aire sémantique de mots polysémiques en distinguant les divers sens qu'ils peuvent prendre selon le contexte ;
- la synonymie : prendre conscience du fait que les synonymes ne sont pas parfaitement équivalents et percevoir les nuances ou les connotations qui les distinguent;
- éviter les erreurs d'expression dues à la confusion de synonymes ou à la transgression de leurs limites d'emploi;
- assurer la continuité entre les phrases avec des synonymes;
- éviter les répétitions en utilisant les synonymes appropriés;
- l'antonymie : savoir que les antonymes d'un mot varient selon le contexte;
- les paronymes et homonymes: distinguer les mots présentant une similitude de forme partielle ou totale ;

¹⁰⁵ Le vocabulaire dénotatif fait référence à tous les mots qui n'évoquent pas plus sur le plan sémantique (relatif au sens) que la réalité proposée dans leur définition respective. L'emploi d'un vocabulaire dénotatif est associé à la neutralité, l'objectivité. Il est surtout employé dans les textes courants et est prédominant dans les textes explicatifs.

¹⁰⁶ Le vocabulaire connotatif fait référence à tous les mots qui ont une valeur sémantique (relatif au sens) supplémentaire à celle déjà accordée par leur définition propre. L'emploi d'un mot issu du vocabulaire connotatif peut attribuer un caractère mélioratif (comme des adjectifs servant à faire l'éloge d'une personne), un caractère péjoratif (comme des adjectifs servant à diminuer une personne) ou une valeur culturelle à la réalité à laquelle il est associé.

- la notion de champ lexical: pouvoir dresser un inventaire des mots associés a une idée centrale (notamment au moment de la planification d'un texte);
- les registres (niveaux;) de langue: amener l'élève à comprendre que le vocabulaire change suivant la situation de communication; à adapter les principaux registres sur le plan socioculturel: populaire/familier, standard/soutenu.

Pour vérifier, consolider ou renforcer les connaissances en vocabulaire de l'élève de seconde, l'enseignant reviendra selon les besoins sur la formation des mots et s'assurera que l'élève :

- sait former des mots par dérivation c'est-à-dire qu'il peut identifier les procédés de dérivation l'ajout a un radical d'éléments (affixes) placés avant (préfixes) ou après (suffixes). Il est important de faire contrôler la morphologie des dérivés pour éviter les erreurs de forme;
- est capable de former des mots par composition c'est-à-dire qu'il est à même de reconnaître les procédés de composition: union de deux mots autonomes et les diverses formes graphiques des mots composés.

L'analyse du corpus a montré beaucoup d'insuffisances linguistiques dans les textes du corpus mais aussi aux démarches d'enseignement. Les défaillances notées nous ont guidée à formuler des recommandations en vue de stimuler la production écrite en PLE. Nous espérons qu'elles seront prises en compte par les intervenants du système éducatif et qu'elles aideront aussi à la formation des enseignants sans laquelle tout programme est inutile.

Conclusion

La thèse a exploré les productions écrites chez les élèves de 2^{nde}, niveau intermédiaire, en PLE dans un établissement secondaire de Ziguinchor. Son objectif est triple : décrire l'état de la didactique de la production écrite dans le pays, analyser et classer les erreurs dans les écrits des élèves et proposer quelques pistes susceptibles d'améliorer la compétence des élèves en écriture.

Par une analyse de la situation sociolinguistique de Ziguinchor, nous avons voulu comprendre les réalités socioculturelles des élèves d'une part et situer la place du portugais dans l'univers linguistique de ces derniers.

Le portugais a le statut de langue étrangère dans le système éducatif sénégalais. Son enseignement, pour être efficace, doit être adapté aux réalités sociolinguistiques des élèves. Cette contextualisation aux réalités d'apprentissage de l'élève est tributaire de l'adaptation des outils didactiques et pédagogiques (manuels scolaires) aux mêmes réalités. À ce sujet, M. L. Galvão défend le concept de portugais langue étrangère décontextualisée.

Dans leur communication, les élèves utilisent très souvent le français parce qu'elle est la langue de scolarisation et le wolof avec les camarades dans la cour de l'école et à la maison. Pour aborder cette question, nous nous sommes appuyés sur un cadre théorique et conceptuel et une méthodologie qui nous semble approprié.

Le cadre théorique et conceptuel adopté est celui de l'approche cognitive de la production écrite. Nous nous sommes appuyé sur les auteurs Hayes et Flower qui ont développé plusieurs modèles de processus d'écriture en L1 et L2. Leurs modèles ont le mérite de tenter de représenter les opérations mentales développées lors de la production écrite et d'illustrer le cheminement du scripteur en situation d'écriture. L'environnement du scripteur est réparti en trois composants inters reliés, à savoir le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur et la démarche d'écriture proprement dite.

Le lexique, la grammaire, l'orthographe et la structure du texte sont des contenus sur lesquels se fonde l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Que ce soit en L1 ou en L2, l'objectif reste le même, c'est-à-dire savoir produire des textes cohérents et compréhensibles conformes aux diverses normes.

Notre étude a abordé de façon plus détaillée l'organisation textuelle telle que conçue dans les écrits théoriques pour comprendre la complexité de la matière et des règles en tant que matériaux d'une production écrite de qualité. Cependant, il ne suffit pas de connaître théoriquement les types de textes ou les règles de grammaire pour devenir un scripteur

compétent, mais il faut aussi pouvoir mettre en œuvre des connaissances procédurales et conditionnelles pour élaborer ses stratégies et développer une réflexion métacognitive.

Aujourd'hui, dans le processus éducatif, l'écriture ne peut être négligée car c'est elle qui conduit à la réussite des enseignements/apprentissages dans la langue. Etant donné que la réussite d'une transposition dépend notamment de la maîtrise des contenus à enseigner par l'enseignant, le portugais, langue étrangère dont la maîtrise ne se développe qu'à l'intérieur de l'école, nécessite une didactique de l'écriture appropriée et soigneusement élaborée.

En ce qui concerne l'approche didactique, nous avons selon notre modèle, défini la compétence à écrire en trois principales composantes: processus, produit et scripteur. La spécification des différents éléments impliqués dans la compétence à écrire nous a permis d'élaborer des instruments de collecte de données empiriques (questionnaire, entretiens et observations). Ces instruments sont fondés sur des considérations théoriques portant essentiellement sur la production écrite. Ceci a rendu possible l'obtention des informations nécessaires à l'analyse/interprétation des données du corpus. Autrement dit, la recherche s'est servie du questionnaire, de l'observation complétée par l'entretien.

La population visée par l'enquête était constituée d'une part des enseignants, car ce sont eux qui ont la responsabilité d'assumer les pratiques d'enseignement de la production écrite et des élèves d'autre part parce que ce sont eux qui sont les principaux destinataires des enseignements. L'entretien après chaque observation de classe a été important pour proposer une interprétation plus nuancée des relations entre les déclarations des répondants sur leurs pratiques de classe et ce qui se fait réellement, entre les réponses aux questions écrites à la réalité vécue lors des séances d'observation.

Les principaux résultats de l'étude font ressortir un certain nombre de constatation sur les difficultés de développement des compétences en écriture des élèves en seconde. Plusieurs facteurs expliquent ces difficultés en production écrite: d'un côté des conditions internes et de l'autre des conditions externes au système éducatif sénégalais.

Les conditions internes sont liées à la formation des enseignants eux-mêmes et aux contenus du programme, jugés trop larges par la majorité des enseignants. En effet, nombre d'entre eux n'ont pas suivi une formation pédagogique de base pour enseigner les processus d'écriture et d'évaluation des productions écrites. C'est d'ailleurs ce qui explique leurs difficultés à enseigner cette compétence aux élèves.

Le programme de portugais peut-être lui-même un facteur explicatif. Il accorde peu de temps à la production écrite et laisse à l'enseignant une grande marge de manœuvre pour aménager à son gré le temps selon les défaillances qu'il constate chez ses élèves.

Le manque de supports pédagogiques et les effectifs très élevés des classes sont des facteurs externes qui impactent négativement l'enseignement de la production écrite.

Ces facteurs externes et internes sont à l'origine des difficultés rencontrées par les élèves lors de l'écriture.

Dans la présente étude, les résultats obtenus ont montré que les erreurs trouvées dans le corpus sont d'ordres lexicaux, grammaticaux, morphologiques et morphosyntaxiques. À ces erreurs, s'ajoutent celles liées aux interférences.

L'interprétation des données a révélé que les élèves commettent souvent ces erreurs du fait de la non maîtrise des règles grammaticales du portugais d'une part et de l'influence grandissante du français et des langues maternelles notamment le wolof d'autre part.

Pour la méthodologie du traitement informatique des données, grâce aux outils informatiques, nous avons élaboré des tableaux de fréquences simples de distribution et de pourcentages et des tableaux de contingence à partir desquels nous avons extrait les valeurs et les probabilités correspondantes. À l'aide des méthodes statistiques, il a été possible de procéder au traitement des données brutes extraites après le dépouillement.

La faiblesse des élèves à l'écrit dans les écoles secondaires sénégalaises n'est pas seulement liée aux lacunes du programme scolaire. Elle est également due à la pratique de classe des enseignants qui ne prennent pas suffisamment en compte cette compétence. Ces deux facteurs compromettent de façon évidente la réussite des élèves en production écrite.

Par ailleurs, il nous a semblé indispensable de prendre en compte les réalités du contexte sociolinguistique de l'élève afin de pouvoir proposer des solutions pertinentes susceptibles de rehausser le niveau en écriture. Ces réalités sont entre autres liées au background socioculturel de l'élève, du statut de ses langues premières dans son univers linguistique, sa relation avec la langue cible, et les conditions d'apprentissage de cette langue.

Au regard des difficultés détectées dans le corpus, il nous semble important de faire un certain nombre de propositions didactiques. Elles portent sur la répartition du temps d'enseignement, de l'enseignement dit stratégique, de l'évaluation des compétences et de l'apprentissage du processus d'écriture.

Dans la répartition du temps d'enseignement, nous estimons que le quantum horaire alloué à l'apprentissage du portugais doit être revu à la hausse. Ce qui permettrait à l'enseignant de consacrer plus de temps au travail sur l'écriture, une compétence transversale qui ne saurait être enseigné de façon marginale.

Ensuite, le projet que notre étude propose met clairement en évidence la nécessité de construire et d'activer chez l'élève les trois types de connaissances (déclaratives, procédurales

et conditionnelles) qui interviennent dans l'acte d'écrire. Toutefois, ces connaissances doivent être accompagnées par un enseignement stratégique qui consiste à corriger systématiquement les erreurs commises par les élèves.

En outre, conscient du rôle important de l'évaluation surtout formative dans l'apprentissage, nous incluons cette pratique pédagogique dans nos propositions, car elle permettrait à l'élève de se familiariser à la pratique d'écriture. Selon J. A. B. Carvalho & J. Pimenta (2015, p. 2) c'est à travers la répétition que l'élève parvient à bien structurer ses pensées lors de l'écriture. Ils écrivent:

A linguagem escrita, pelas suas características e pela natureza processual, problemática e social do seu uso, pode ser considerada um elemento facilitador da estruturação do pensamento, quer no quadro mais restrito da realização de uma tarefa específica, quer no quadro mais alargado do desenvolvimento cognitivo de um sujeito, contribuindo mesmo, para a emergência do raciocínio lógico e formal.

Enfin, la réussite de l'écriture passe par l'enseignement/apprentissage du processus d'écriture. Ce dernier constitue un référent de base pour le travail didactique. Il faut que sa démarche d'enseignement soit bien définie. Il faut donc intégrer les objectifs reliés aux opérations de planification, de mise en texte et de révision. Ce qui, aujourd'hui est absent de la pratique des enseignants car il est inexistant dans le programme actuel de portugais au Sénégal alors qu'elle devrait constituer l'aboutissement de tous les efforts d'enseignement de l'écriture. En effet, c'est elle qui permet l'intégration de divers types d'apprentissages qui n'ont de raisons d'être que dans la réussite du texte.

L'approche communicative met l'élève au centre du processus d'apprentissage. Néanmoins, il appartient à l'enseignant de jouer pleinement son rôle en prenant non seulement en considération le contexte sociolinguistique de l'élève mais aussi ses difficultés en écriture en l'aidant à acquérir et à développer les habiletés nécessaires à la performance. C'est pourquoi, les suggestions formulés dans cette thèse s'adressent à l'enseignant non seulement en sa qualité d'« entraîneur » mais aussi parce qu'il est au centre de tout ce qui passe dans la salle de classe. En se fondant sur les différentes erreurs détectées dans le corpus, nos suggestions concernent la grammaire, la conjugaison et surtout le lexique, véritable source d'ennui des élèves en PLE lors de la production écrite.

Ce travail nous a permis de mieux comprendre le processus d'écriture par l'élève de niveau intermédiaire (2nde), et les difficultés y afférentes. Il a démontré que l'acte d'écriture est

un acte complexe qui fait intervenir les trois pôles didactiques (élève, enseignant et savoir) et divers facteurs tels que le contexte socioculturel de l'élève, ses aspirations et ses capacités.

L'analyse du corpus, au regard des travaux antérieurs menés confirme que le contexte socioculturel exerce une influence sur l'apprentissage de la langue. Basée sur un corpus qui n'a pas certainement fait ressortir toutes les problématiques liées à la production écrite, cette étude propose des pistes de recherches ultérieures.

D'abord, la question du programme de portugais jugé vaste par la plupart des enseignants mérite d'être revisitée. Elle pourrait faire l'objet d'une recherche complémentaire à celle que nous avons menée sur la production écrite.

Ensuite, les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement du portugais, tout au moins en ce qui concerne la production écrite, doivent être étudiés en profondeur en vue de faciliter leurs contextualisations dans le contexte sénégalais.

Enfin, étant donné que l'écriture est une compétence multidimensionnelle, son évaluation doit prendre en compte un nombre pluriel de facteurs. Ce qui nous amène à poser la question sur comment évaluer la production écrite d'un élève africain dans une langue étrangère comme le portugais.

Ces questions constituent des pistes de réflexions à partir desquelles les recherches ultérieures pourront apporter des réponses.

REFERENCES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDELAZIZ Nada Fathy, 2017, « Processus d'apprentissage d'une langue chez les enfants », in *Hypothèses*, blog sur Art, Langage et Apprentissage du 21-06-2017.

ABDOLTAJEDINI K, 2014, *L'analyse des stratégies d'apprentissage et des erreurs dans les productions d'apprenants iraniens de français langue étrangère*, thèse de doctorat, Aix-Marseille Université.

ADAM Jean Michel, 1994, « Les types et ses composantes : pour une théorie d'ensemble des plans d'organisation », in *Évaluer le savoir-lire*. Montréal, ed. Logiques Inc., p.163-197.

ALAMARGOT Denis & CHANQUOY Lucile, 2002, « Les modèles de rédaction de textes », *Encyclopédie des Sciences cognitives*, coll. La production du langage, Vol. X. Paris, ed. Hermes et M. Fayol.

ALLAIRE A, 1988, « Questionnaire: mesure verbale du comportement », in M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Québec: Edisem, 3^{ème} Édition, p. 229-275.

ALLAL L, 1979, «Vers une pratique de l'évaluation formative», in *Matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles: Éditions De Boeck-Wesmael S.A.

ALMEIDA Geraldo Peçanha, 2007, *Transposição didática: Por onde começar?* ed. Cortez, São Paulo, p. 27.

AMADO Rosane de Sá, 2011, *Aspectos interculturais e interlinguísticos no ensino do Português Língua Não-Materna em comunidades indígenas do Brasil, Novos desafios do ensino de português*, Actes du colloque de Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Santarém, p. 243-251.

ANCTIL Dominic, 2014, « Quelques observations sur les erreurs lexicales d'élèves en production écrite », in *Québec français*, n° 171, p. 85–87.

ASTOLFI Jean- Pierre & DEVELAY Michel, 1989, *La didactique des sciences*, coll. Que sais je?, Paris, ed. Presses universitaires de France.

BARBIER Marie-Laure, 2018, « L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1 », in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01771754>, consulté le 25 Avril 2021.

BARRE-DE- MINIAC Christine, 2017, *Le Rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, ed. Presses universitaires du Septentrion.

BAYLON Christian, 2005, *Sociolinguistique, Société, Langue et discours*, ed. Armand Colin, p. 281.

BEACCO Jean- Claude, 1991, « Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », in *Études de linguistique appliquée*, n° 83, p. 23-25.

BESSE Henri & PORQUIER Rémy, 1991, *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, ed. Hatier/Didier.

BEYE Ousseynou, 2019, « La politique linguistique du Sénégal, d'hier à aujourd'hui », in *Journal Senepius*, du 06/10/2019.

BIAGUI Noël Bernard & QUINT Nicolas, 2013, « Casamancese Creole », in *The Survey of Pidgin and Creole Languages*, Atlas of Pidgin and Creole Languages Structures (APICS), édité par Susanne Maria Michaelis, Philippe Maurer, Martin Haspelmath & Magnus Huber, ed. Oxford University Press, n°2, p. 40-49.

BLANCHE-BENVENISTE Claire & VALLI André, 1997, (coord) *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, ed. Vanves Cedex, Le français dans le monde.

BLANCHET Philippe, 2000, *Linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno sociolinguistique*, ed. Presses universitaires de Rennes.

BLOOMFIELD Leonard, 1933, *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BOYER Henry, 1996, *Sociolinguistique, territoire et objets*, Paris, ed. Delachaux et Niestlé,

- BRIEN Robert, 1994, *Science cognitive*, ed. Presses de l'université du Québec.
- BRONCKART Jean-Paul & PASQUIER A, 1987, « Elaboration et Gestion de Représentation », in J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian, B. Schneuwly (eds) *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, ed. De Boeck, p.211-222.
- BRONCKART Jean-Paul, 1996, *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*, Neuchâtel, Paris, ed. Delachaux et Niestlé.
- C. J. BRUMFIT, 1987, « Applied linguistics and communicative language teaching ». in *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 8.
- BULOT Thierry, 2004, *Les parlers jeunes : pratiques urbaines et sociales*, ed. Presses universitaires de Rennes, coll: Cahiers de sociolinguistique.
- BZUNECK Jose Aloyseo & BORUCHOVITCH Evely, 2009, *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, 4. ed. Petrópolis, R. J: Vozes.
- CADDÉO Sandrine & JAMET Marie-Christine, 2013, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette Livre, Paris.
- CALVET Louis Jean, 1981, *Les langues véhiculaires*, Paris, ed. PUF, p. 225.
- CALVET Louis Jean, 1993, *La sociolinguistique*, Paris, ed. Presses Universitaires de France, Coll. "Que sais-je ?".
- CAPPEAU Paul & SAVELLI Marie, 1996, « Quelle grammaire pour le texte? », in *Repères*, n° 14, p. 201-212.
- CARTIER Emmanuel, 2019, *Emprunts en français contemporain : étude linguistique et statistique à partir de la plateforme Néoveille*. hal-02537344, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr>, consulté le 20 janvier 2023, p. 02.
- CARVALHO José António Brandão & PIMENTA Jorge, 2015, *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*, en ligne sur <http://www.researchgate.net/publication/>, consulté le 30 mars 2022.

CARVALHO José António Brandão, 2011, « A escrita como objecto escolar: Contributo para a sua (re)configuração », in I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade de Porto Editorial, p.76.

CARVALHO José Antonio Brandão, 2012, « Ensinar e aprender a escrever no século XXI. (Re) configuração um velho objecto escolar », in *Anais do SIELP*, Vol 2, nº 1, Uberlândia: EDUFU, ISSN 2237-8758.

CAVALIERE Ricardo, 2021, « Sobre gramática tradicional, ainda uma vez », in revista *Abralín*, v. XX, nº 3, p. 493-510.

CESTARO Selma Alas Martins, 2019, *O ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*, Mestrado de Universidade Federal do Rio Grande do Norte / USP.

CHARMEUX Eveline, 1987, *Apprendre à lire : échec à l'échec*, ed. Milan Toulouse, nouvelle édition 1998, p.14.

CHAROLLES Michel, 1978, « Enseignement du récit et cohérence du texte », in *Langue Française*, nº38, p.7-41.

CHARTRAND Suzanne G, 1994, « Propositions didactiques pour l'enseignement du français « Langue maternelle » dans les « classes pluriethniques », in *Bulletin d'ACLA*, nº 16 (I), p.11-23.

CHARTRAND Suzanne G, 1996, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (version corrigée), Montréal, ed. Logiques.

CHARTRAND Suzanne G. & SIMARD Claude, 1996, « Contribution à un débat sur la didactique du français .et sur la didactique », in *Bulletin d'ACLA*, nº18, p.19-34.

CHARTRAND Suzanne-G & DE PIETRO Jean-François, 2012, « Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités ? », in *Enjeux*, nº 84, p. 5-31.

CHEVALLARD Yves, 1985, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, ed. La Pensée sauvage.

CHISS Jean Louis, 2009, « Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégiée », in *Synergie*, Roumanie, n° 4, p.130.

CISSE Mamadou, 2005, « Langues, Etat et société au Sénégal », in *Sudlangues*, n° 5, p. 99-133.

CISSE Mamadou, 2011, « Langues et glottopolitique au Sénégal », in *Ethiopiennes, Littérature, philosophie et art*, deuxième semestre, n° 87, p. 2.

COHEN Louis, 2011, *Research Methods in Education*, ed. Routledge.

COMBETTES Bernard, 1978, « Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte », in *Pratiques*, n°13, p.91-101.

COMBETTES Bernard, 1995, « Tendances actuelles dans l'enseignement du français L1 », in *La linguistique appliquée aujourd'hui*, ed. DeWerelt, Amsterdam, p. 89-96. COMPTE Carmen, 1993, *La vidéo en classe de langue*, Paris, ed. Hachette.

Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2003, Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003, CIIP, Neuchâtel, consulté le 19. 08.2021, en ligne sur <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2519>.

CORBLIN Francis, 1988, « Savoir la grammaire et faire de la grammaire », in H. Huot, *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, Université Paris-VII, p. 9-20.

CORDER S. Pit, 1967, « Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires », in V. MILLISCHER, *Stage en responsabilité : lycée Montaury*, Nîmes, 2nde (L. V. 2) et 1ère S (L. V. 1), l'académie de Montpellier, 1999-2000, p. 23.

CORDER S. Pit, 1981, *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press: Press Walton Street.

CORDER Stephen Pit, 1980, « Que signifie les erreurs des apprenants », in *Langages*, n° 57.

CORNAIRE Claudette M & RAYMOND Patricia Mary, 1994, *Le point sur La production écrite en didactique des langues*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel inc.

- CORNAIRE Claudette M & RAYMOND Patricia Mary, 1999, *Didactiques des langues étrangères : la production écrite*, ed. Clé international, p. 4-5.
- CORNAIRE Claudette M, 1998, *La compréhension orale*. Paris, ed. Clé International, collection didactique des langues étrangères.
- CORTÉS-VELÁSQUEZ Diego, 2011, *Intercomprensione orale. Ricerca e pratiche didattiche*, Florence, ed. Le Lettere.
- COSTE Daniel (dir.), 2007. Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ? Strasbourg : Division des politiques linguistiques, en ligne : www.coe.int/lang/fr, consulté le 16/05/2018).
- CREISSELS Denis & JATTA Sidia, 1981, « La composition verbale en mandinka », in *Mandenkan*, n°2, p. 31-48.
- CUMMING Alister, 1990, « Metalinguistic and ideational thinking in second language composing », in *Written Communication*, no 7(4), p. 482-511.
- CUNHA Celso & CINTRA Lindley, 2008, *Breve Gramática de Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- CUQ Jean-Pierre & al. 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ed. Clé Internationale, p.303.
- CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ed. Clé international.
- DABENE, Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, ed. Hachette.
- DE KETELE Jean-Marie, 1987, *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, ed. De Boeck, p. 127.
- DE KONINCK Zita & BOUCHER Etienne, 1993, « Écrire en L1 ou en L2 : processus distincts ou comparables », in *Bulletin de l'AQEFLS* (Association Québécoise des Enseignantes et Enseignants du Français Langue Seconde), n° 14, p. 27-50.

DE KONINCK Zita, 1991, « L'apprentissage du lexique se réalise-t-il au hasard? », in *Bulletin AQEFLS*, n° 12, p. 29-44.

DEGACHE Christian, 2000, «La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique», in Billiez, J., Foerster, C. & Simon, D.-L. (dir). *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6^{ème} colloque ACEDLE, Grenoble, les 5-6 novembre 1999, pp. 147-159. Repéré à l'adresse :

DEMIRTAS Lockman & GÜMÜS Hüseyin, 2009, « De la faute à l'erreur; une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », in *Synergies*, n°2, p. 125 -138.

DEMIRTAS Lockman, 2008, *Production écrite en Fle et analyse des erreurs face à la langue turque: cas de l'Université de Marmara*, thèse de doctorat, Université de Marmara, p. 479.

DESCOMPS Daniel, 1999, *La dynamique de l'erreur*, Paris, ed. Hachette.

DIATTA Abdoulaye, 2016, *Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal*, mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p. 18.

DIATTA Mamadou Lamine, 2015, «Ziguinchor au fil de l'histoire: Immersion dans la Casamance naturelle». In *Le Soleil* du 08/09/2015.

DICIONARIO de Novíssima Gramática Da Língua Portuguesa, 1964, p. 1).

DO NASCIMENTO Greicimára S. & BISPO ORTH Mara Rúbia, 2008, *Simpósio nacional de Educação*, Brasil, du 11 au 14 juin 2008.

DOYÉ, Peter (2005), *L'intercompréhension : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, en ligne sur : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>, consulté le 11.06.2021 et le 22.07.2021.

DREYFUS Martine & JUILLARD Caroline, 2001, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal). Variation dans l'usage du français et du wolof », in *Cahiers d'Etudes Africaines*.

DREYFUS Martine & JUILLARD Caroline, 2004, *Le plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*. Paris, ed. Karthala.

DUBOIS Jean, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Bordeaux, Les éditions françaises INC.

DUPLESSIS Pascal, 2007, « L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique ». Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ? 14 septembre 2007.

EDELSKY Carole, 1986, *Writing in a Bilingual Program: Hubia una Vez*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

EL BAHALI Abdelhamid, 2022, « Pourquoi la pédagogie de l'erreur est une source d'apprentissage ? », in *Bien enseigner*, consulté dans <https://www.bienenseigner.com/>, le 13/04/2023 à 11h 57mn.

ESCUDE Pierre & JANIN Pierre, 2010, *Le point sur l'intercompréhension, Clé du plurilinguisme*, Paris, ed. Clé International.

EUROM (2012), Qu'est-ce que l'intercompréhension ?, en ligne sur : <http://www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/intercomprensione>, consulté le 11.juin.2021.

FAIZIN Ahmad, 2015, « Sociolinguistics in language teaching », in *Mabasan*, Vol. 9, n°2, Juli Desember, p. 66-77.

FAYOL Michel & HEURLEY Laurent, 1995, « Des modèles de la production du langage à l'étude du fondement scripteur, enfant et adulte », in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, ed. Logiques, p. 17-48.

FAYOL Michel, 1996, « L'étude en temps réel de la production du langage écrit, pourquoi et comment. Comment étudier l'écriture et son acquisition? », in *Études de Linguistique Appliquée*, n°101, p. 8-13.

FAYOL Michel, 1997, *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*, Paris, ed. Presses Universitaires de France, Le psychologue.

FIJALKOW Jacques, 2003, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?*, Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, en ligne <https://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>, consulté le 28 Avril 2021.

FILLMORE Charles J, 1982, « Frame Semantics », in *Linguistics in the Morning Calm*, Seoul: Hanshin Pub. Co, p. 111.

FONSECA Fernanda Irene, 1994, *Pedagogia da Escrita. Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

GAGNE Ellen D, 1985, *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston: Little, Brown & Company.

GAGNE Gille & al. 1989, *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck Université.

GALBAUD Diane & LEROY-AUDOUIN Christine, 2017, *La relation enseignant-élève, source de motivation*, p. 59 à 60.

GALISSON Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, ed. Clé international.

GALVÃO Melo B, 1976, « O ensino do português : Para quê ? », in *Actas* publié par le Centre de Linguistique des Universités de Lisbonne, p. 513.

GARCIA-DEBANC Claudine, 1990, *L'élève et la production d'écrits*, Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

GARCIA-DEBANC Claudine, 1993, « Enseignement de la langue et production d'écrits », in *Pratiques*, n° 77, p. 3-24.

GARDNER Robert C, 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, ed. Edward Arnold. Department of Psychology, University of Western Ontario.

GERMAIN Claude, 1990, « La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde », in *Bulletin de l'ACLA*, n°12 (2), p. 75-87.

GERMAIN Claude, 1993, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, ed. Clé international, p. 127.

GOUPIL Georgette & LUSIGNAN Guy, 1993, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Québec, ed. Gaëtan Morin.

GRIN, François (2008), « Intercompréhension, efficacité et équité » dans CONTI, Virginie & GRIN, François (dirs), in *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, ed. Médecine et Hygiène – Georg, Genève, p.79-109.

GROUPE EVA, 1996, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, ed. INRP-Hachette Education.

GUBERINA Peter, 1965, « Le rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », in *Le Français dans le monde*, août-septembre, p. 65-70.

GUERIN Emmanuel (2011) « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », in *Le français aujourd'hui*, n°174, p.139-144.

GUMPERZ John, 1989, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, ed. Minuit.

HALTE Jean - François, 1992, *La didactique du français*, Que sais-je? Paris: PUF.

HAYDARA, Abou, 2007, *Situação do ensino da língua portuguesa no Senegal*, in Actes du Colloque International de Praia, 12 et 13 Novembre 2007, Praia, p.109.

HAYES Jr Robert, 1994, « Modèle révisé du processus d'écriture ». Traduit par Fortier, G., in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, ed. Logiques, p. 51-52.

HAYES Jr Robert, 1995, « Un nouveau modèle du processus d'écriture ». Traduit par G Fortier,

in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, ed. Logiques, p.49-72.

HAYES Jr Robert, 1995, « Un nouveau modèle du processus d'écriture ». Traduit par G Fortier, in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, ed. Logiques, p.49-72.

HAYES, J. Robert & FLOWER, L. (1980). « Identifying the organization of writing processes », in W. Gregg et R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, (3-30), Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

HEURING David L, 1984, « The revision strategies of skilled and unskilled ESL writers: Five case studies », in *Eighteenth Annual TESOL Convention*, Houston, Texas.

HORELLOU-LAFARGE Chantal & Segré Monique, 2007, *Sociologie de la lecture*, ed. Paris : La découverte, en ligne sur <http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/dc2000.pdf>, consulté le 10/01/2023.

JAFFRE Jean Pierre, 2004, « La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable orthographe», in *Erudit* Volume 29, n°1, p.37- 49.

JODELET Denise, 1989, *Les représentations sociales*, Paris, ed. Presses Universitaires de France.

JONES Beau Fly & TETROE, 1987, « Composing in a second language », in *Writing in real time: Modeling processes*, A. Matsushashi (red). Hillsdale, N.J. / Lawrence Erlbaum.

JOUBAIRE Claire, 2018, (Ré) écrire à l'école, pour penser et apprendre, in *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°123, mars. Lyon : ENS de Lyon.

JUILLARD Caroline, 2019, « L'école et la classe, des espaces où se déploient des actes de langage qui intéressent le sociolinguiste », in *Les Cahiers du CREILAC*, n°3, p.16.

KANNAS Claude, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris: Larousse.

- KEBE Amet, 2004, « L'enseignement du portugais à l'Université de Dakar », in *Union Latine*, Actes du colloque international : enseignement réciproque du français et du portugais en Afrique occidentale, p. 107-114.
- KINTSCH Walter & VAN DIJK Teun A. 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.
- KRASHEN Stephen, 1981, *Second language acquisition and second language learning*, ed. Prentice- Hall International.
- KREEFI PEYTON JOY & al. 1990, « The influence of writing task on ESL students writing production », in *Research in the Teaching of english*, n°24, p. 142-171.
- L'ÉCUYER René, 1990, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*, Québec, ed. Presses de l'université du Québec.
- LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, ed. Minuit, p.36.
- LAFERRIERE Dany, 2017, *Eloge de la lecture*. Académie Française, en ligne sur <http://www.academie-francaise.fr/eloge-de-la-lecture>, consulté le 10/01/2023.
- LAFORTUNE Louise & ST- PIERRE Lise, 1996, *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, ed. Logiques.
- LAHIRE Bernard, 2008, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, ed. Presses universitaires de Rennes.
- Le petit Larousse illustré, 1972, p. 390.
- Le petit Robert, 1985, p.763.
- LEBRUN Yvan, 1982, « L'aphasie chez les polyglottes », in *Linguistique*, n°18, p.129-144.
- LEGENDRE Renald, 1993, *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Paris Montréal, ed. Guérin-Eska.
- LEMAN Jennifer & Ellen SERAFINI, 2016, Sociolinguistics for heritage language educators and students. En Marta Fairclough y Sara M. Beaudrie (eds.), *Innovative strategies for heritage*

language teaching. A practical guide for the classroom. 56-79. Washington, DC.: Georgetown University Press.

LENNENBER Eric H, 1967, *Biological Foundations of Language*, Wiley, New-York.

LEVESQUE Raymond, 1997, *Les effets d'un cours universitaire non marginal sur les perceptions et les attitudes des étudiants en didactique du français*, Tome I, thèse de doctorat à l'Université de Montréal, Département de didactique.

LONG Michael & CROOKES Graham, 1992, «Three approaches to task-based syllabus design». *TESOL Quarterly* 26,1.

LUSSIER Denise & TURNER Carolyn E, 1995, *Le Point sur. . L'évaluation en didactique des langues*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel inc.

MACKEY William Francis, 1965, « Interference is the use of elements of one language while speaking or writing another » in *Bilingual interference its analysis and measurement*.

MACKEY William Francis. 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, ed. Klincksieck.

MACNAMARA John, 1967, « The bilingual's linguistic performance: a psychological overview», in *Journal of Social Issues*, n°23, p. 58-77.

MANE Mamadou, 2013, « Brassage culturels. Ziguinchor, une ville créole », in *Sud quotidien* du Mardi 30 Juillet.

MARMY CUSIN Véronique, 2012, *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

MARTINAND Jean Louis, 2003, « La question de la référence en didactique du curriculum », in *Investigações em Ensino de Ciências*, n°8 (2), p.125 - 130.

MARTINEZ Pierre, 1996, *La Didactique des Langues Etrangères*, Paris, ed. PUF.

MARTINEZ Pierre, 2014, *La didactique des langues étrangères*. Paris, ed. Presses universitaires de France.

MAS Maurice, 1991, « Savoir écrire : c'est tout un système. Essai d'analyse didactique du «savoir écrire» pour l'école élémentaire », in *Repères*, n° 4, p.23-34.

MCLEOD Saul, 2018, *Questionnaire: Definition, Examples, Design and types*, Simply Psychology, en ligne www.simplypsychology.org/questionnaires.html, consulté le 22 Décembre 2021 à 16h 30mn).

MEISSNER Franz-Joseph, MEISSNER, Claude, KLEIN, Horst G. & STEGMANN, Tilbert D, 2003, *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, en ligne sur <http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.silviaklein.de%2FEuropint%2Fkurs%2Fesquisse.pdf>, consulté le 11.06.2021.

MENDY Adrien Modeste, 2022, *A produção escrita no ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) no Senegal*, mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p. 10.

MILLET Agnès, 1991, « Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 3, Articulation oral/écrit, p. 157-171.

MOFFET Jean- Denis, 1993, « Le transfert « Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage », in *Québec français*, n° 88, p.34-36.

MOIRAND Sophie, 1979, *Situation d'écrit Compréhension Production en français langue étrangère*, Paris, ed. Clé International, p 9.

MORAN, José Manuel & al. 2000, *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas: Papiros.

MOREAU Marie-Louise, 1997, *Sociolinguistique, Concepts de Bases*, 2e éd. Flammarion.

MORISSON Roger, 2021, « Contexte socioculturel: concept, éléments, exemples », in Warbletoncouncil, en ligne Contexte socioculturel: concept, éléments, exemples - Science - 2023 (warbletoncouncil.org), consulté le 22 Avril 2023.

MOURAD Ghassan & DESCLES Jean-Pierre, 2002, « Citation textuelle : identification automatique par Exploration Contextuelle », in *Faits de Langues*, n° 19.

MPANZU Mona, 2013, « Notions d'interférences et transferts linguistiques », in *Sciences du langage Didactique des langues et Linguistique*, (blog sur les langues).

MUCCHIELLI Roger, 2020, *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, ed. ESF, 25^{ème} édition.

NADEAU Marie, 1995, « La réussite des accords grammaticaux, comment relever le défi ? », in S.G Chartrand (coll.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, ed. Logiques, p. 275-310.

NDIAYE Samba, 2010, *O processo comunicativo na aula de Português, Língua estrangeira, no Senegal. O multilinguismo como factor da construção discursiva em contexto pedagógico*, thèse de doctorat, Universidade do Minho, Instituto de Educação.

NDOUR Paul, 2004, « Besoin en formation linguistique : apprentissage du portugais en milieu défavorisé. Objectif formatif versus culturel ? », in *Union latine, Actes du colloque international : enseignement réciproque du français et du portugais en Afrique occidentale*, p. 64.

NUNEZ Adelia N. & al., 2014, « Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das tecnologias de informação geográfica no ensino de geografia », in *GOT-Geography and Spatial Planning Journal*, n° 6(6), p. 153-177.

NUNEZ Joseph Jean François, 2015, *L'alternance entre créole afro-portugais de Casamance, français et wolof au Sénégal : une contribution trilingue à l'étude du contact de langues*, thèse de doctorat, Institut National des Langues et Civilisations Orientales et Université Cheikh Anta Diop, p. 10.

O'MALLEY J. Michael & CHAMOT Ana Uhl, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York, ed. Cambridge University Press.

ODILE Veslin Jean, 1992, *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, ed. Hachette/Education.

OSORIO Paulo & MARTINS João, 2019, « Sociolinguística e ensino de línguas: teorias e enquadramentos epistemológico », in *Dialnet*, n° 56, p. 115-132.

PARET Marie-Christine & al.1996, «La cohérence textuelle dans les textes de jeunes québécois: coordonnées d'une recherche», in *Bulletin de l'ACLA*, n°18(1), p. 67-83.

PARET Marie-Christine & CHARTRAND Suzanne G., 1990, « Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire », in *Les modèles en éducation*, Actes du Colloque de l'AUPELF 89. Montréal, ed. Noir sur Blanc, p. 84-93.

PARISSE Christophe, 2009, *La morphosyntaxe: Qu'est-ce que c'est? Application au cas de la langue française? Rééducation orthophonique*, ed. Ortho, p.7-20.

PETITJEAN André, 1989, « Les typologies textuelles. Classer les textes », in *Pratiques*, n° 62, p. 86-125.

PIETERS Tatiana & al. 2008, *L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage des systèmes grammaticaux en français langue seconde : l'assignation du genre grammatical*, Congrès Mondial de Linguistique Française, en ligne <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610013>, consulté le 16 mars 2022.

PIMENTA Selma Garrido & al. 2013, « A construção da didática no GT Didática–análise de seus referenciais », in *Revista Brasileira de Educação*, n°. 52, p. 143-162.

PINTO José Manuel de Castro & LOPES Maria do Céu Vieira, 2005, *Gramática do Português Moderno*. 6. ed. Lisboa: Plátano Editora.

PIRES Natália Albino & NDIAYE Saloum, 2022, « O ensino da escrita do português no Senegal : a questão dos manuais escolares », in *DEDiCA*, n° 20, p. 263-283.

POISSON Yves, 2008, *Cours sur les différents types d'entretien*, Consulté le 24/12/2021 à 14h 55mn).

POITOU J, 2017, *Emplois de la majuscule en ligne* <https://j.poitou.free.fr/pro/html/typ/cap-emplois.html>, consulté le 14 février 2022.

POPLACK Shana, 2004, « Code-switching », in *Soziolinguistik: an international handbook of the science of language* (2e édition), dir. par Ammon, U, Dittmar, N., Mattheier, K. J. et Trudgill, Berlin : Walter de Gruyter, p. 589-596.

PORQUIER Rémy & PY Bernard, 2005, *Apprentissage d'une langue étrangère et contexte*, ed. Didier.

PREFONTAINE Clémence, 1998, *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal, ed. Logiques.

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, ed. Nathan-Clé International, Coll. DLE.

RECANATI F, 1979, « Le développement de la pragmatique ». in *Langue française*, n° 42, pp. 6-20.

REEDY Marc, 2022, « The Importance Of The Language Learning Environment », in *ilovelanguages*, (blog sur les langues), en ligne sur <https://www.ilovelanguages.com/>.

RENZI L & ANDROESE A, 2015, *Manuale di linguistica e filologia romanza*, Bologne : Il Mulino.

REUTER Yves, 1995, « Les relations lectures-écriture dans le champ de la didactique », in *Pratiques*, n°86, p. 5-26.

REUTER Yves, 1995, « Les relations lectures-écriture dans le champ de la didactique », in *Pratiques*, n°86, p. 5-26.

ROBERT Michel, 1988, (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Québec, Canada : Edisem.

ROBERT Stéphane, 2008, *Documentation, description et typologie des langues du Sénégal*, Rapport du projet des laboratoires LLACAN, DDL et CNRS.

RODRIGUES Christine, 2012, « Intercompréhension : quelles stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire en anglais à l'IUT »?, in *Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.)*. Actes du colloque

IC Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration, Grenoble 3, juin 2012, Grenoble, France, en ligne sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00703114>

RODRÍGUEZ SEARA Ana, 2001, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », in *Cuadernos del Marqués de San Adrián*.

ROPE Françoise, 1990, *Enseigner le français: didactique de la langue maternelle*, Paris, Editions Universitaires.

SABLAYROLLES Jean-François & PRUVOST Jean, 2016, *Les néologismes*, PUF, collection Que sais-je ?

SALI A. Tagliamonte, 2013, *Variationist Sociolinguistics: change, observation, Interpretation*, ed. Wiley, p.42-49.

SAMIRA J & PROCAILO L, 2009, *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método* », in Actes du IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia (26 a 29 de Outubro de 2009)- PUCPR, p.776.

SANTOS Tamara, 2020, « Coerência textual », in *Educa Brasil*, consulté posté le 25/11/2021.

SARR Birame, 2017, *Plurilinguisme et traduction au Sénégal : le rôle de la traduction pour la reconnaissance des langues nationales et la promotion d'une politique des échanges linguistiques*, thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès.

SAVIGNON Sandra, 1972, *Communicative Competence : An Experiment In Foreign Language Teaching*. Philadelphie. The Center for Curriculum Development.

SCHNEUWLY B, 2002, « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique : Éléments de synthèse », in *Pratiques*, p. 237-246.

SCHNEUWLY Bernard & al. 2009, *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rouen, ed. Presses universitaires de Rouen.

SCHNEUWLY Bernard, 1986, « Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies », in J.-L. Chiss et al, *Apprendre- Enseigner à produire des textes écrits*, Paris : De Boeck-Université, p. 53-63.

SCHNEUWLY Bernard, 1986, « Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies », in J.-L. Chiss et al, *Apprendre- Enseigner à produire des textes écrits*, Paris : De Boeck-Université, p. 53-63.

SELINKER Larry, SWAIN Merill., DUMAS, Georges, 1975, « The interlanguage hypothesis extended to children », in *Language Learning*, n° 25 -1, p. 139-152.

SENGHOR Léopold Ségar, 1961, *Nocturnes*, ed. Seuil, p. 206-208.

SHANAHAN Timothy, 2006, « Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development », in C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research*, New-York: The Guilford Press, p. 171-183.

SHARNA Kajal, 2023, « *Role of internet in education* », The Asian school, en ligne: www.theasianschool.net, consulté le 18 Mars 2023 à 09h 00).

SIMARD Claude, 1993, « Prolégomènes à la didactique », in Bulletin de l'ACLA, n°15, p.59-73.

SIMARD Claude, 1994, « Pour un enseignement plus systématique du lexique », in *Québec français*, n° 92, p. 28-34.

SIMARD Claude, 1994, « Pour un enseignement plus systématique du lexique », in *Québec français*, n° 92, p. 28-34.

SLAH EDDINE Ben Fadhel, 1998, « Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire », in: *Revue française de pédagogie*, volume 124, sociologie de l'éducation. p. 69-80.

SOARES Gilvan Mateus, 2016, « A sociolinguística em sala de aula : uma proposta de aula », in *Actas do XX Congresso Internacional de Linguística e Filologia*, Universidade Estadual de Montes-Claros.

SOUAD KASSIM Mohamed, 2018, *Didactique des langues*, Cours dispensé à l'Université de Djibouti, Chapitre 1: langue maternelle, langue étrangère et langue seconde.

SOW Ndiémé, 2016, « Le code mixte chez les jeunes scolarisés à Ziguinchor, un signe d'urbanité », in Rapport du CODESRIA, p.253.

SOW-BARRY Aïssatou, 1999, *Enseignement de la production écrite en 11^{ème} année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*, thèse de doctorat à l'Université de Montréal.

STOEAN Carmen Stefania, 2012, « Contexte(s) et contextualisation(s) de l'enseignement du FLE en milieu universitaire », in Journal *Dialogos*, n° 26, Vol. XIII.

STOTKY Sandra, 1983, « Research on Reading-Writing Relationships: A Synthesis and Suggested Directions », in *Language Arts*, n° 60, p. 627-642.

TAGLIANTE Christine, 2001, *La classe de langue*, Paris, ed. Clé international, Coll. Techniques de classe, p. 119.

TARDIF Jacques, 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, ed. Logiques.

TAUVERON Catherine & SEVE Pierre, 2005, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, ed. Hatier.

TAVARES Eugène, 2016, « Ziguinchor, ville lusotropical? », in *Les Cahiers du CREILAC*, n° spécial 1, p. 416.

TRINCAZ Jacqueline, 1981, « Colonisations et Religions en Afrique Noire. L'exemple de Ziguinchor », in *Archives de sciences sociales des religions*, n°52.

VANHOVE Martine, 2011, « Les langues afro-asiatiques », in *Dictionnaire des langues*, édité par Emilio Bonvini, J Bussutil & A Peyraube, Paris, ed. PUF.

VIAU Rolland, 1994, *La motivation en contexte scolaire*, ed. De Renouveau, Ville St-Laurent.

WATRELOT Philippe, 2017, « Suffit-il de savoir pour savoir enseigner », in *Cahiers pédagogiques*, n°24, en ligne sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>.

WILLIAMSON Kay & BLENCH Roger, 2004. « Niger-congo », in *Les langues africaines*, édité par Bernd Heine & Derek Nurse, Paris, ed. Karthala, p. 21- 41.

YACINE Derradji, 2017, *Cours sur les Concepts opératoires de la sociolinguistique*, Cours de Master en Science du langage, Université Frères Mentouri Constantine d'Algérie.

YASEMIN Bayyurt, 2013, *Current Perspectives on Sociolinguistics and English Language Education*, Cours de Master, Bogazici University, Faculty of Education, Foreign Language Education, Istanbul.

ZAMEL Vivian, 1983, « The composing processes of advanced ESL students: Six case studies», in *Tesol Quarterly*, n° 17(2), p. 165- 187.

ZESIGER Pascal, 1995, *Ecriture et linguistique*, en ligne <https://www.cairn.info/publication>, consulté le 11/01/2021 à 19h 00mn.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux enseignants

Section 1 : Informations personnelles/ professionnelles

1. Âge (Cochez la rubrique qui correspond à votre cas)
25-30 ans 31-40 ans 41-50 ans 51ans et plus
2. Sexe (Cochez la case correspondant à votre cas)
Féminin Masculin
3. Quelle est votre langue maternelle: c'est-à-dire celle apprise en famille et que vous comprenez toujours?
Wolof Mandingue Joola Pulaar Sereer
Autres à préciser :
4. En votre qualité d'enseignant de PLE, quel est le niveau de formation reçue? (Cochez et complétez uniquement les parties qui vous concernent)
Bac + 2 Licence +1 Master/Maîtrise+2
Autres, à préciser :
5. Depuis combien d'années enseignez-vous le portugais? / Avez-vous reçu une formation spécifique sur le processus d'écriture ?
1 à 3ans 4 à 6 ans 7 à 9 ans 10 ans et plus
Oui Non

Section 2 : Pratiques et difficultés lors de l'écriture en PLE

- ✓ **Pratiques de l'écrit en classe**
6. Aux cours de portugais vous utilisez
Uniquement le portugais
Le portugais et le français
Uniquement le français
Le français, le portugais et le wolof
Autres langues à préciser :
7. L'activité de production a lieu une fois :
Après chaque séance Par semaine Par quinzaine
Autres à préciser :

8. Dans quelle mesure enseignez-vous à vos élèves des techniques, des procédés ou des manières de faire pour adapter leur écriture au type de texte demandé (narration, description, argumentation, explication)?

Pas du tout Un peu Moyennement Beaucoup

9. Lors de la rédaction en classe, certains élèves se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ? (Cochez selon votre choix).

Ecrire à leur place

Réexpliquer la consigne en portugais, français wolof

Inciter l'élève à trouver la solution par lui-même

Autres à préciser : Portugais puis le français en cas de besoin

✓ **Difficultés lors l'écrit en PLE**

10. Si certains élèves ont des difficultés à écrire, c'est généralement parce que: (Vous pouvez cocher jusqu'à 3 cases)

Ils sont peu motivés et n'écrivent pas assez pour l'écrit

Ils manquent de vocabulaire

Il y a un écart entre les objectifs et les capacités des élèves

Les classes sont pléthoriques et ne permettant pas un suivi efficace

L'influence des autres langues sur la production écrite

L'absence de lecture de livres/manuels/journaux/ documents en Portugais

Voyez-vous d'autres raisons :

11. À quel niveau de l'écriture vos élèves éprouvent le plus de difficultés?

De l'organisation et de la structure des phrases

Du vocabulaire des mots

Du genre et de la forme des mots

Du sens des mots

Autres à préciser :

12. Vos élèves ont plus de difficultés à comprendre (Vous pouvez cocher jusqu'à 2 cases)

Les consignes écrites

Les consignes orales

Les consignes écrites et orales Ils n'ont pas de difficultés

13. Quand vos élèves écrivent en portugais, ils ont l'habitude de commettre des fautes du type :

Eu **va** à escola Ele tem **un** irmão O meu pai é **médicin**

Oui Non

Section 3 : Influences dans les écrits en PLE

14. Quand vos élèves écrivent en portugais, sont-ils influencés par d'autres langues?

Oui Non

Si oui, lesquelles ? le portugais l'anglais le français le wolof

Autres à préciser :

.....

15. Quel est le degré d'influence de ces langues ?

Faible Moyen Elevé

16. Qu'est-ce qui, à votre avis peut expliquer la présence des phénomènes linguistiques (*alternance codique, calque, emprunt etc.*) dans les écrits de vos élèves ?

Manque de vocabulaire en portugais Refus de fournir plus d'efforts

Niveau faible en expression écrite Manque de lecture (vocabulaire) en portugais

Autres, à préciser :

17. Les facteurs sociaux (âge, sexe, classe sociale, l'ethnie, le niveau d'instruction, et le socioculturel etc.) peuvent-ils influencer l'écrit d'un élève

Oui Non

18. Remarquez-vous l'influence des croyances et culture dans les écrits de vos élèves ?

(Ex : « Amanhã eu vou para Dacar *inshā Allah* » ; Os **marabus** vão rezar para mim no dia do exame)

Parfois Toujours Jamais

19. Parmi les facteurs sociolinguistiques, nous avons la classe sociale et le niveau d'instruction, pensez-vous que les élèves issus de milieux favorisés (parents instruits et exerçant un travail de haut niveau) ont plus d'atouts que ceux des milieux défavorisés ?

Parfois Toujours Jamais

20. . Quelle serait votre suggestion pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'écriture dans votre lycée ?

.....
.....

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves de PLE

Section 1 : Profil sociolinguistique du répondant

1. Âge (Coche la rubrique qui correspond à ton cas)

12 à 15 ans 15 à 18 ans 18 ans et plus

2. Sexe (Coche la rubrique qui correspond à ton cas)

Masculin Féminin

3. À quel niveau d'étude as-tu commencé le portugais?

Quatrième Troisième Seconde

4. Quelle est ta langue maternelle c'est-à-dire celle que tu parles à la maison ?

Wolof Mandingue Joola Pulaar Sérère Mankaañ

Autres à préciser :

5. Au-delà de votre langue maternelle, quelle langue parles-tu dans la rue avec vos amis ?

Wolof Mandingue Joola Pulaar Sérère Mankaañ

Autres à préciser :

6. Combien de personnes vivent dans votre famille ? (Coche une seule case)/ Vous vivez dans quel type de maison ?

✓ Moins de 5 personnes Entre 5 et 10 personnes 10 personnes et plus

✓ Barraque Maison basse Case Maison à étage

7. Quelle est la profession de vos parents ?

Père : Mère :

8. Quel est le niveau d'instruction de vos parents ? (Coche une seule case)

	PÈRE	MÈRE
Analphabète		
Niveau primaire incomplet		
Niveau primaire complet		
Niveau collège incomplet		
Niveau collège complet		
Niveau secondaire incomplet		
Niveau secondaire complet		

Etudes supérieures		
--------------------	--	--

Section 2 : Choix et opinions des élèves en production écrite

9. Pourquoi as-tu choisi le portugais? (Coche une seule case)

J'ai des parents d'origine bissau-guinéenne Mon ami (e) a choisi le portugais

Je connais quelques mots en créole portugais J'aime la langue portugaise

Autres, à préciser :.....

10. Disposes-tu à la maison de livres, manuels, journaux ou documents en Portugais?

Oui Non

11. À ton avis, la production écrite en portugais est ? (Coche une seule case)

Facile Difficile Très difficile

12. As-tu des difficultés pour comprendre les consignes en production écrite ? (Coche une seule case)

Un peu Dès fois Toujours Jamais

13. En production écrite, quels sont les aspects qui te semblent difficiles ? (Coche une case pour chaque aspect)

	Facile	Un peu difficile	Difficile	Très difficile
Vocabulaire				
Conjugaison				
Ponctuation/Accentuation				
Cohérence				
Recherche d'idées				
Organiser les idées				
Ecrire sans faute (presque)				
Autres				

Section 3 : Interférences dans la production écrite

14. Au cours de PLE, réponds-tu aux questions de l'enseignant (Coche au maximum trois cases)

Uniquement en portugais Uniquement en français Uniquement wolof

En portugais puis en français quand ce n'est pas clair

En alternant le portugais et le français

En alternant le français et le wolof

15. Lorsque tu écris en portugais, réfléchis-tu directement en portugais ou tu traduis les phrases ? (Coche une seule case)

Je réfléchis dans ma langue Je réfléchis en français

Je réfléchis directement en portugais Je traduis les phrases

16. Si tu traduis, quels types de stratégies utilises-tu? (Coche une seule case)

J'écris en français puis je traduis en portugais

J'écris dans ma langue maternelle puis vers le portugais

J'écris directement en portugais

J'écris dans ma langue maternelle vers le français puis en portugais

17. Lors de la préparation du plan de rédaction, que fais-tu généralement ? (Coche une seule case)

Je me réfère au plan de la consigne

J'élabore mon plan en français

J'élabore mon plan dans ma langue maternelle

18. À votre avis, à quel niveau ta production écrite est-elle satisfaisante ?

Au collège Au lycée

19. À part le cours de portugais, utilises-tu cette langue en dehors de l'école ?

Un peu Souvent Rarement Jamais

20. Penses-tu que le portugais est une langue d'avenir dans le système éducatif sénégalais ?

Oui Non

Autres à préciser :

Merci de la collaboration

La situation d'apprentissage en classe

Question 1 : Combien d'élèves avez-vous en classe ?

Question 2 : Pensez-vous que le nombre d'élèves peut influencer l'apprentissage de la production écrite en PLE? Si oui Comment ?

Le recours aux langues

Question 3 : Faites-vous recours à d'autres langues pour expliquer des points de grammaire, un concept par exemple?

Question 4 : Pourquoi certains élèves répondent en français en classe. Quelle est la raison ?

Les problèmes de langues en présence

Question 5 : Avez-vous remarqué des problèmes d'orthographe de certains mots chez les élèves?

Question 6 : À votre avis, ils sont dus à quoi ?

Influence du milieu familial

Question 7 : Pensez-vous que le milieu ou le contexte familial influence l'apprentissage du PLE ?

La baisse du niveau des élèves en production écrite

Question 8 : D'après votre expérience dans l'enseignement, qu'est-ce qui peut expliquer cette baisse de niveau en langue?

Question 9 : Que faut-il faire pour renverser cette situation?

Les difficultés liées aux interférences linguistiques

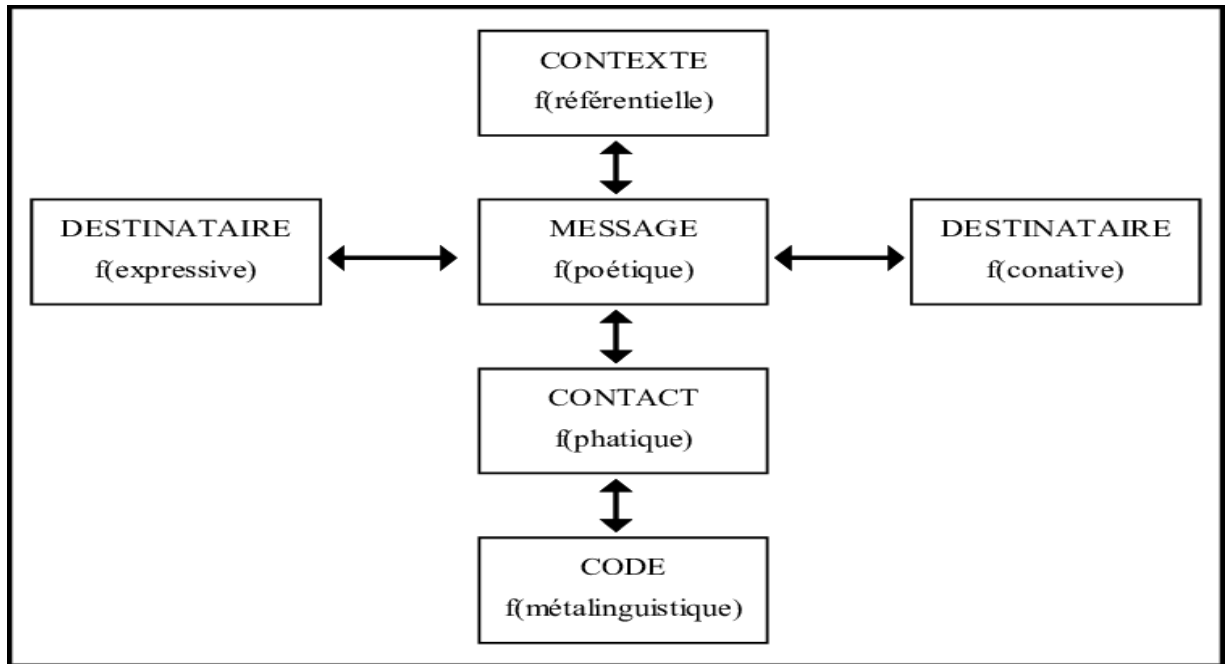
Question 10 : Quels types d'erreurs sont les plus fréquents?

Question 11 : Et pourquoi font-ils souvent appel à d'autres langues dans les écrits?

La question des manuels scolaires utilisés au cours de PLE

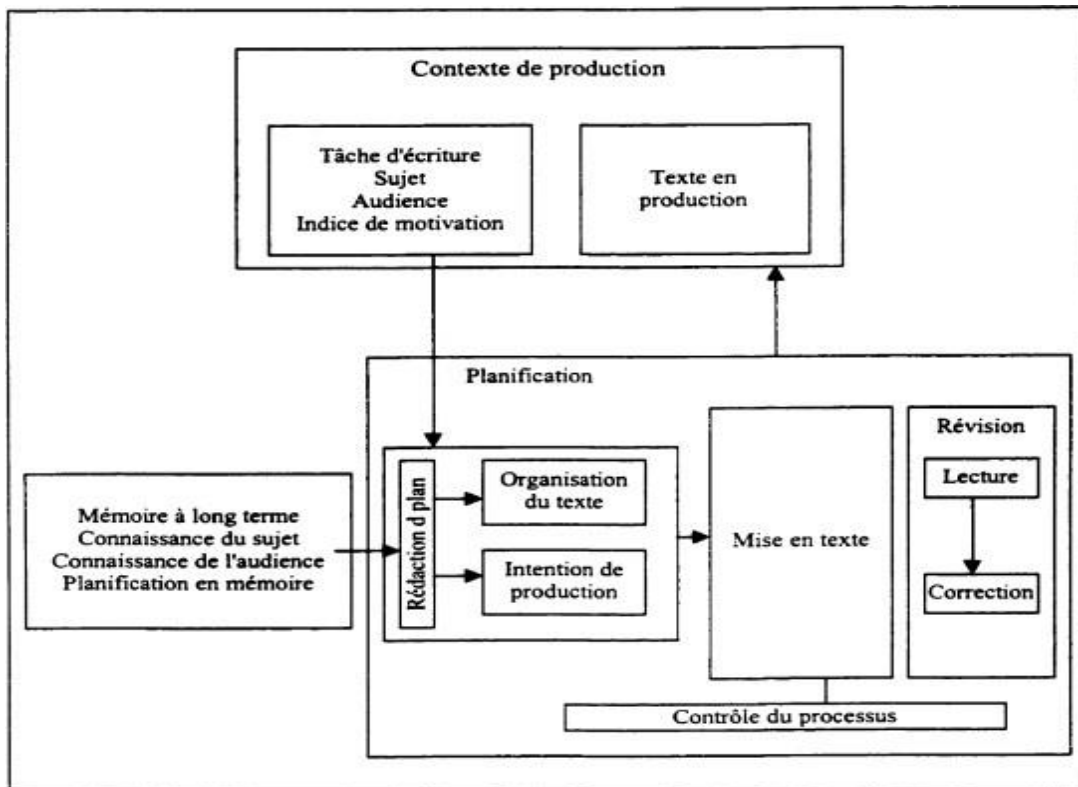
Question 12: Qu'en pensez-vous de la question des manuels scolaires utilisés en PLE ?

Annexe 4 : Schéma de R. Jakobson

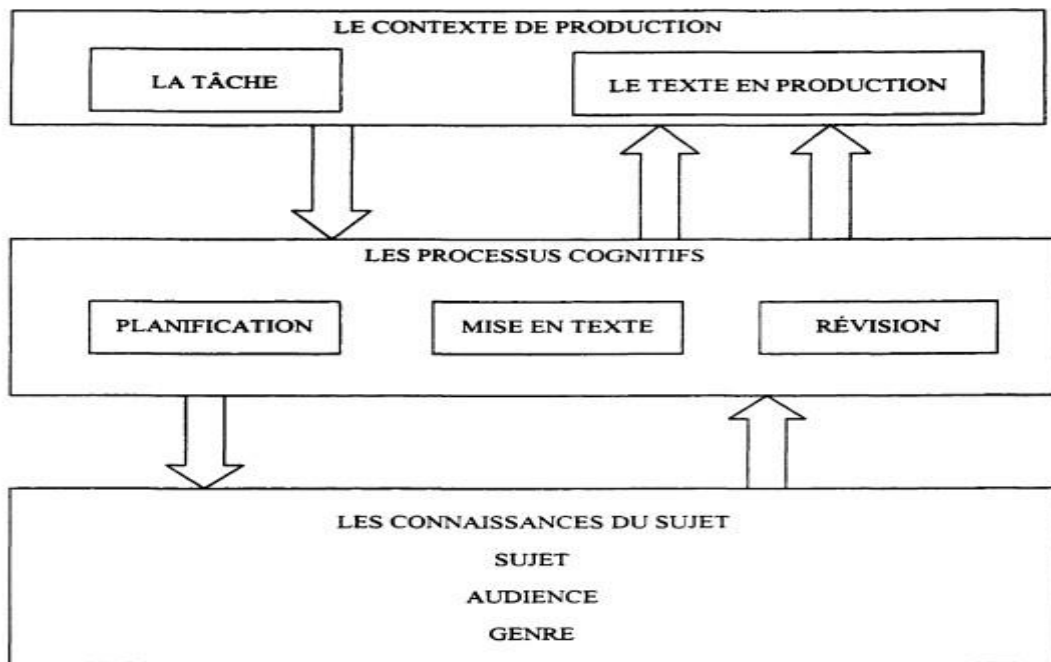


Annexe 5 : Les modèles d'écriture

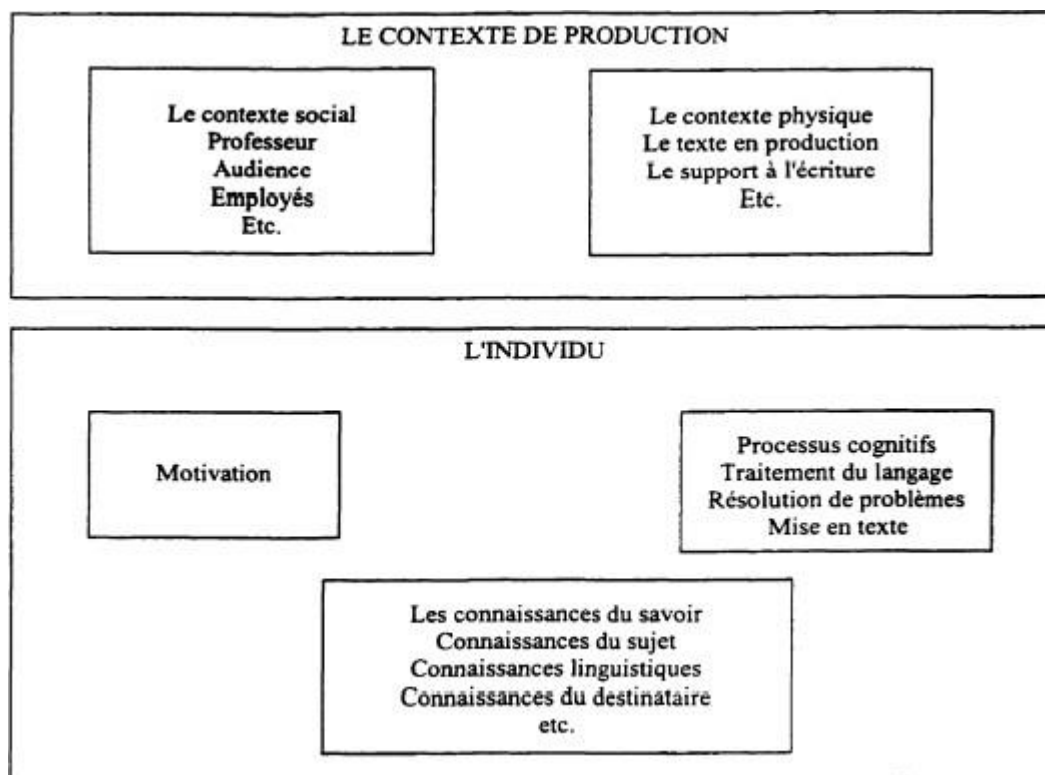
Le modèle de Hayes et Flower (1980)



Modèle révisé de Hayes et Flower (1994)



Nouveau modèle de Hayes (1995)



Annexe 6 : Grille d'observation du cours

- **L'enseignant et la structure de classe**

1. Classe observée :
2. Nombre d'élèves : Filles : Garçons :
3. La disposition des élèves : en rangées en forme U
4. L'enseignant prépare-t-il bien son cours ? - Oui - Non
5. La classe est-elle un lieu propre et convenable pour l'apprentissage ? - Oui - Non
6. L'ambiance semble-elle favorable à l'apprentissage ? - Oui - Non

- **L'observation de la séance production écrite :**

1. L'enseignant demande-t-il aux élèves de lire la consigne ? - Oui - Non
 2. Est-ce que les élèves ont compris la consigne ? - Oui - Non
- Si non, est-ce que l'enseignant reformule la question ? - Oui - Non
3. Quand la séance de production écrite se déroule : Les élèves sont : - Intéressées - Distracts - Pas du tout intéressés
 4. L'enseignant simplifie l'objectif du cours à ses élèves ? - Oui - Non
 5. L'enseignant aide-t-il les apprenants par une boîte d'outils - Oui - Non
 6. La relation entre l'enseignant et ses élèves semblent : - tendues - détendues - professionnelles

- **L'évaluation-correction**

1. L'enseignant élabore-t-il une grille de correction pour classer les erreurs ? - Oui - Non
2. Quel type de correction adopte l'enseignant ? Correction collective - Autocorrection
3. Dans la séance du compte rendu l'enseignant, accepte-t-il toutes les réponses erronées et des élèves ? - Oui - Non
4. La réaction de l'enseignant aux erreurs des élèves. - les punit - les soutient les encourage
5. Quelles sont les erreurs communes chez les élèves de seconde dans leurs productions écrites ? Grammaticales Orthographiques Lexicales ou autres
6. L'enseignant explique-t-il à l'élève qui n'a pas compris son erreur ? - Oui - Non
7. L'enseignant demande-t-il aux élèves de corriger leurs erreurs ? - Oui - Non

- **Déroulement du cours (noter le minutage des différentes parties)**

Déroulement de la leçon	Durée	Observation
Imprégnation		
Présentation de la tâche d'écriture aux élèves		
Analyse collective de la tâche à travers la consigne		
Préparation et mobilisation des outils linguistiques		
Identification des critères pour bien écrire		
Ecriture individuelle (1 ^{er} essai)		
Période d'évaluation par l'enseignant		
Période de diagnostiquer les difficultés de l'élève		
Auto-évaluation		
La réécriture (2 ^{ème} essai)		
Finalisation de l'activité d'écriture		

Annexe 7 : Programme de portugais langue étrangère au Sénégal

PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU SÉNÉGAL

L'introduction de l'enseignement du portugais Langue Etrangère dans le système éducatif sénégalais date des années 60. Il a donc plus ou moins l'âge de notre indépendance avec laquelle il a grandi. Contrairement à d'autres langues enseignées, elle ne figurait pas dans les programmes avant les indépendances. Elle a donc été confrontée à des problèmes d'intégration que d'autres langues avaient déjà résolus.

Progressivement elle est passée de langue facultative à langue vivante II pour ensuite entrer dans l'enseignement supérieur comme langue de spécialisation à la faculté des lettres.

Aujourd'hui grâce aux efforts constants de l'ensemble du personnel enseignant et de l'appui consécutif de l'Etat, le portugais bénéficie de structures adéquates : l'Inspection Générale de la Commission de Réforme, ainsi que d'une structure dynamique au sein de l'E. N. S. pour la formation pédagogique.

INTRODUCTION

Dans le cadre de la nouvelle loi d'orientation et des différentes structures administratives et pédagogiques, le portugais à l'instar des autres langues a revisité le programme du secondaire ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation pour répondre aux soucis d'harmonisation et d'uniformisation de l'enseignement des langues. Le séminaire tenu les 23 et 24 Septembre 2004 à Dakar avait pour but de fixer et de stabiliser le programme de l'enseignement secondaire (1^{er} et 2nd cycle), définir les objectifs généraux et spécifiques pour chaque cycle de même que les contenus socio-culturels, lexicaux, morpho-syntaxiques et phonologiques.

Le programme du séminaire a été établi ainsi :

- Le mercredi 22 septembre 2004 : Programme du 1^{er} cycle (4^e, 3^e, 2nde) – objectifs et contenus.
- Le jeudi 23 septembre 2004 : Programme du 2nd cycle – objectifs et contenus – (la spécificité de la seconde Grands commençants et celle de la seconde normale ont été pris en compte et ont fait l'objet d'observations sous forme de commentaires méthodologiques).
- L'épreuve de portugais au BFEM, Concours Général et BAC.

I – PROGRAMME DU 1^{ER} CYCLE (4^e, 3^e, 2nde)

Le programme est homogène pour les trois classes et s'articule autour de 10 objectifs généraux qui se traduisent dans la pratique par des objectifs spécifiques. A chaque objectif correspondent des contenus socio-culturels, lexicaux, morphosyntaxiques et phonologiques en situation de communication.

1) *Objectifs généraux*

- 1 – Savoir établir la communication / parler de soi et des autres
 - 2 – Savoir inviter quelqu'un
 - 3 – Décrire le lieu et des environnements
 - 4 – Savoir recevoir et donner des informations
 - 5 – Savoir s'exprimer en situation d'échange...
-

- 6 – Savoir raconter des activités quotidiennes au présent
- 7 – Savoir raconter des activités quotidiennes au passé
- 8 – Savoir planifier des activités
- 9 – Savoir exprimer des souvenirs et raconter une histoire
- 10 – Donner et transmettre des ordres et faire des recommandations.

Les contenus lexicaux et morpho-syntaxiques sont abordés selon les objectifs envisagés.

2) Les compétences exigibles

Elles sont au nombre de 4, axés sur 2 concepts de base : compréhension, expression

2.1. Compréhension

- 2.1.1 Compréhension orale
- 2.1.1 Compréhension écrite

2.2. Expression

- 2.2.1. Compréhension orale
- 2.2.2. Compréhension écrite

3) Contenus

Pour le premier cycle, se référer aux objectifs généraux auxquels sont soumis les contenus. Ils sont sériés selon qu'ils appartiennent au lexique, à la grammaire ou à la culture.

- Les contenus socio-culturels : si apprendre une langue, c'est assumer une culture alors ces contenus visent à mettre l'élève en situation de communication avec des structures modernes et contemporaines (code culturel portugais)
- Les contenus morpho-syntaxiques sont intégrés et conditionnés par la situation de communication (grammaire fonctionnelle)
- Les contenus phonologiques sont très importants dans la communication en situation d'apprentissage. Le ton est aussi pertinent (affirmation, interrogation, exclamation, l'accent tonique).

4) Activités d'apprentissage

L'apprentissage est centré sur l'élève. Il prend en compte l'autonomie de l'apprenant.

Les activités d'apprentissage consistent à favoriser l'acquisition des compétences précitées. Elles visent à développer la compétence et la performance de l'élève.

Les activités d'apprentissage sont axées sur les exigences de la méthode communicative (voir les 4 compétences). Le commentaire méthodologique rendra compte de la nécessité pour l'enseignant de disposer d'information et de logistique adéquats.

5) Commentaire méthodologique

Il s'agira de conserver les dix objectifs répertoriés dans les trois niveaux. A chaque niveau correspond un apprentissage sur un objectif déterminé. Cet objectif est enrichi au niveau suivant après contrôle de son acquisition

6) Crédit horaire

Les crédits horaires, sont établis à partir des crédits officiels.

Ils pourraient se présenter ainsi : 6 mois d'apprentissage à raison de 3 semaines par objectif général.

Il serait également souhaitable que le crédit horaire soit de 4 heures au lieu de 3 heures en Seconde pour prendre en considération la spécificité de cette classe de transition où l'enseignant doit faire le point sur le programme du 1^{er} cycle avant que l'élève n'aborde le programme du 2nd cycle.

II. PROGRAMME DU 2nd CYCLE (1^{ère} ET TERMINALE)

Le programme est homogène pour les 2 classes et s'articule autour de 9 thèmes.

Compétences exigibles

L'élève qui arrive dans le 2nd cycle et qui a commencé le portugais en 4^e doit être capable de comprendre et de s'exprimer oralement et par écrit.

Dans le 2nd cycle, il doit apprendre à parfaire son autonomie au moyen des compétences suivantes :

- Comprendre un texte écrit ou oral
- Analyser
- Interpréter
- Argumenter
- Faire une synthèse

Il est évident que les compétences antérieures (du 1^{er} cycle) sont toujours pris en compte tout au long du processus d'apprentissage.

Dans le 2nd cycle la culture générale de l'élève, ses connaissances et son appréciation des particularités portugaises, doivent pouvoir être traduites de façon convaincante à travers les techniques du débat (cf. compétences).

1. Présentation des pays lusophones

1.1 Portugal

- 1.1.1 Géographie
- 1.1.2 Histoire : De la monarchie à la république et de la république à l'Union européenne
- 1.1.3 La culture : les principaux courants artistiques et littéraires

1.2 Brésil

- 1.2.1 Géographie
- 1.2.2 Histoire et culture

1.3 Afrique lusophone (Angola, Mozambique, Guinée Bissau, Cap-Vert, Sao Tomé et Príncipe)

1.4 Timor Leste (Timor linoasae)

2. Jeunesse et Education

- 2.1 Enseignement / Formation / Chômage
- 2.2 Délinquance, violence, drogue, pédophilie

3. Loisirs

- 3.1 Vacances
- 3.2 Voyages
- 3.3 Plages, cinéma, sport

4. La famille

- 4.1 Le rôle des parents
- 4.2 Rapports père-enfant
- 4.3 La famille dans la société moderne

5. La condition de la femme

- 5.1 L'éducation des femmes
- 5.2 La femme dans le monde du travail
- 5.3 Sexualité
- 5.4 Union libre, divorce, avortement, excision

6. Tradition et modernité

- 6.1 La ville et la campagne
- 6.2 Conflits de génération
- 6.3 Sciences : tradition et modernité
- 6.4 Les valeurs sociales en crise

7. Droits de l'homme

- 7.1 La déclaration des droits de l'homme
- 7.2 La violation des droits de l'homme (la discrimination, l'intolérance, le racisme...)

8. L'environnement

- 8.1 La pollution (sonore, atmosphérique, marine)
- 8.2 Les catastrophes naturelles
- 8.3 La santé (tabagisme)

9. Les médias

- 9.1 Radio et Télévision
- 9.2 Presse écrite
- 9.3 Le rôle du journaliste dans la société
- 9.4 Les NTIC

Commentaire méthodologique

Le programme constitue un tout qui ne sera évalué qu'au baccalauréat.

Il n'y a pas un programme spécifique de 1^{ère} mais un programme de second cycle. Les thèmes seront abordés selon les classes et l'enseignant, à travers les cellules pédagogiques et les classes pilotes, pourra choisir des textes d'actualité à traiter en 1^{ère} ou en Terminale. Le niveau de complexité du texte et de son traitement dépendra de la classe.

Cette liberté de choix demande une certaine expérience pédagogique et une cohérence dans l'établissement d'un planning en cours.

Un même thème peut être traité en première et en Terminale avec des objectifs différents et des compétences différentes.

Ex 1 : Le thème de la condition féminine pourra être traité en Première à partir des compétences de la compréhension et de l'analyse, et abordé en Terminale avec les compétences de l'interprétation, de l'argumentation et de la synthèse.

Ex 2 : L'enseignant peut également envisager, selon son planning, de commencer par l'histoire et la culture du Portugal à travers la présentation géographique à l'aide de carte et en définissant les grandes périodes historiques. Si en Première il s'agit d'informer l'élève sur des faits précis, en Terminale, l'élève devra montrer ses capacités à analyser, argumenter et évaluer. Il sera plus question en Terminale de montrer les techniques du débat (préparer l'élève à pouvoir établir une méthode de réflexion dialectique thèse – antithèse – synthèse)

Dans le programme du 2nd cycle, il est conseillé au professeur de portugais de tenir compte des programmes de Français et d'Histoire et Géographie afin de mieux aider l'élève dans ses études.

La progression est laissée à l'appréciation des enseignants du secondaire dans leurs cellules respectives, l'essentiel étant qu'à la fin de l'année, en Terminale, l'élève soit capable de comprendre un texte, de l'analyser, de l'interpréter, d'argumenter et d'en faire une synthèse. Il doit être capable de s'exprimer aussi bien sur les thèmes d'actualité que sur les thèmes plus précis touchant les spécificités de la culture portugaise dans ses grandes lignes. Il ne faut pas perdre de vue que l'élève doit pouvoir exprimer ses opinions (interprétation) mais il doit aussi montrer d'abord qu'il a compris le texte.

Le programme ainsi établi s'adresse surtout à la série L1. Pour la série L2, l'accent sera mis de préférence sur les thèmes, mais les compétences restent les mêmes.

L'activité d'apprentissage est axée sur l'élève. Elle prend en compte l'autonomie de l'apprenant.

Les activités d'apprentissage consistent à favoriser l'acquisition des compétences exigibles qui visent à développer l'aptitude à comprendre et à débattre sur un thème donné.

Les crédits horaires s'appliqueront conformément aux textes en vigueur.

Il serait cependant souhaitable que le crédit horaire de la Terminale L1 passe de 3 heures à 4 heures pour respecter l'homogénéité du programme.

III. LE PORTUGAIS À L'EXAMEN

- tout texte proposé doit être inédit, authentique et comporter les références indispensables pour l'identification du texte (auteur, titre de l'œuvre, date et lieu d'édition et page du texte choisi).
- Tout texte proposé doit être accompagné de son corrigé et du barème.
- Dans tous les centres d'examen, le professeur de portugais convoqué en examinateur doit se soucier de l'importance de la réunion de concertation. Il doit aussi, avant de corriger, être en possession du corrigé.
- Le portugais est présent dans les 3 types d'évaluation sommative du système éducatif sénégalais : BFEM, BAC, Concours général.

1. *le BFEM*

L'élaboration de l'épreuve se fera sur la base des objectifs déterminés et sur celle des compétences exigibles dans le premier cycle (4^{ème} et 3^{ème}). Le texte devra correspondre à un contenu socioculturel, lexical, morphosyntaxique et phonologique.

L'approche privilégiée reste la méthode communicative. Le texte choisi sert à évaluer les compétences spécifiées dans le programme du 1^{er} cycle : évaluer la compréhension d'un texte écrit et l'expression de l'élève. Les questions serviront à évaluer :

- a. la compréhension écrite (6 pts)
- b. la compétence linguistique (4 pts)
- c. l'expression personnelle (essai) (10 pts)

L'expression personnelle comporte 2 parties : un commentaire dirigé sur le texte et une rédaction comportant 2 sujets au choix accompagnés chacun d'une liste d'expressions ou de mots clefs

2. Le BAC

L'épreuve du Bac devra répondre aux exigences de compétences retenues pour le 2nd cycle. L'évaluation consistera d'une part à contrôler implicitement les compétences déjà acquises dans le 1^{er} cycle et, d'autre part, à évaluer celles dégagées dans le 2nd cycle.

Il s'agira donc :

- a. de comprendre un texte, de s'exprimer sur le texte
- b. de mesurer la performance, la capacité d'analyser, de présenter, d'interpréter et de synthétiser les idées d'autrui et ses propres idées.

Pour le 1^{er} groupe LVI le thème sera plus riche et plus marqué culturellement (culture lusophone)

Pour la LVII, l'évaluation portera sur un contenu relatif à la culture générale (culture lusophone et autres cultures).

Elle portera également sur la compréhension, la compétence linguistique et l'expression personnelle (essai)

3. Le Concours général

Ce concours est destiné aux meilleurs élèves de Première. Le candidat doit avoir au moins 12/20 dans la discipline (voir texte de l'office du Bac).

Les élèves sont choisis par le professeur et doivent bénéficier d'un encadrement spécifique personnalisé. Les candidats devraient bénéficier d'un appui aussi bien pour la compétence linguistique que pour la culture spécifique et générale.

L'attention des collègues est attiré sur la nécessité d'apporter un soin méticuleux au choix des sujets du concours général.

Le concours général se fait en 5H. elle est un peu plus longue que l'épreuve du Bac. Il y aura des questions de culture générale que l'élève est censé acquérir par sa propre curiosité intellectuelle.

Il serait judicieux d'ajouter un Q.C.M. sur la culture spécifique lusophone.

CONCLUSION

Le programme ainsi établi dans ses grandes lignes à l'endroit des autorités de tutelle fera l'objet d'une large diffusion dans ses spécificités en langue portugaise (programme plus détaillé écrit en Portugais)

Son application requiert une pratique suivie et des séances de formation continue ainsi que des concertations à travers les cellules pédagogiques et les écoles pilote. En ce sens une des nécessités soulignées lors du séminaire est que l'enseignement du Portugais figure au Lycée d'Application Seydou Nourou TALL et que des conseillers pédagogiques soient nommés

Annexe 8 : Quelques productions écrites issues du corpus

Descreva a sua aldeia :
Minha aldeia está muito em
nome de Samine
Tem uma bela paisagem. Os
habitantes da minha aldeia
vivem em harmonia como em
uma grande família. É um
comum. A minha aldeia é muito
admirável por fora e por
dentro. Tem academia, prefeitura,
hotel e todas as quintas-feiras
os habitantes organizam
um mercado ~~se~~ semanal.

Fazemos o descrição de nossa Casa

A nossa Casa é grande, Castanho estantiga em spient ha um Onde norte e dia dentamos Para apenhar bento. A Cozinha ficava ao Lado de mange e a tras do Cozinha um Corridor Onde est ao quadro do meu Pai. Na sala temos três Portas, uma de Daído uma outra do quadro dos meus Pais et a utima é de nossa quarte. O esquerda ha uma janela, arca frigorifica, uma mesa uma televisão. A direita, ha um sofa uma de estude e um a Parelhagem de som. A tras do televisão e de arca frigorifica há uma tomada electrónico No quadro dos meus Pais ha dois interruptor electronicas. A direita desse quate ha uma Cadeira de braços, um espelho e uma grande mala. A esquerda, ha um rés - do - chão. A tras da nossa Casa fica uma Casa de Banho et um quartinho.

A Binta está na netunda Alouine Sító é ela
quen in ao liceu Djignabo Como faz.

Binta: Boa tarde O Senhor desculpa. Como se vai
para ao liceu Djignabo.

Senhor: Ao liceu Djignabo é muito longe. É melhor
in de autocarro.

Binta: Qual é o melhor autocarro?

Senhor: O nº 3 vai direito ao liceu Djignabo para
30 em 30 minutos.

Binta: E que distância é daqui ao liceu

Senhor: Ah, não sei bem... talvez uns 7 quilómetros

Binta: Quanto custa um bilhete de autocarro?

Senhor: um bilhete de autocarro custa 100F.

Binta: muito obrigada

Senhor: De nada.

Descrereção da minha aldeia

A minha aldeia é pequena e limpa.
Ela fica no sul do Ziguinchor.
Ela é composta de poucas casas com
telhado de palha velhas mas muito
humilde.

Na entrada da aldeia fica uma cala-
baceira onde se amarrados com fitas
vermelhas.

No centro da aldeia fica uma pequena
casa que serve de dispensa da aldeia
onde é guardado arroz, milho
feijão, Azeite, etc. . . .

No fundo da aldeia o grande jardim
da aldeia e ao lado fica o gado
A minha aldeia é Bela.

Descrever a minha casa

Sou paul, aluno na lycie Diognabo Bassim
Hou em grand Dakar na casa e grande, na
casa de meu pai mas casa tem quatro quartos
uma sala com televisãõ e sofa.

Há a cozinha e três casa de banhas.

Vivemos com minha meus dois irmãos e uma
dama. Temos plantas de flores, manga limão.

A casa é temos a esquerda.

Tem cinco portas

Bom dia. Eu faço a descrição
do meu bairro. O meu bairro é
muito grande e muito bom. O meu
nome do bairro é Affimiam ele é do
sul do Ziguinchor para vai da aldeia
bairro perto um piçozo. O meu
bairro tem uma mesquita inglesa.
Ele tem duas hospitais, um salão
da dança, ele tem muito casa e
um igreja católica, duas
escola, um CEM e um centro
escola católica. O meu bairro
tem cinco aldeia, Yamia, Niama
ng, Cabalang, Beugneur,
Dyloguina.

Exercício 1: Descrever o seu bairro

O Meu bairro

O Meu bairro se chama Filene, fica depois da 54. Ele é grande, bonito e tem muitas etnias. O meu bairro é muito limpo porque todo sábado tem jokeno que varrem. E em dias úteis como segunda, terça e quarta tem um carro que recolhe o lixo. O meu bairro tem muitas lojas, paradas de jacarta, algumas igrejas católicas e evangélicas e algumas mesquitas. O meu bairro tem um mercado que se chama mercado de Filene que também é muito limpo e animado. Gosto muito do meu bairro.

Em explicação onde fica a sala de informática

a sala de informática fica a frente do campo
a traseira de trás dela tem o edifício A.

Ela está perto do edifício de intendente,
ela é pintada de pintura branca, a sala de
informática está longe do edifício B, ela
está a frente do edifício do "senhor"
e o edifício do segundo S

Ola! meu nome é Alana, Berthe ~~1977~~
(mamãe Berthe Sauer)

Tenho 17 anos.

tu ficaria feliz em dar - lta uma
descrição da minha casa.

A minha casa fica perto da farmacia
do novo bairro e a trás dela temos
a estação Elton. minha casa é
grande tem um grande portão de
metal ao lado de se portão tem duas
grandes mangueiras e dentro da casa
no meio da sala temos a lareira
ao seu a direita desta lareira
lareira temos vasos de flores dispostos
em forma de coração!

No interior estão todos os quartos com
as suas casa de banho, temos o quarto dos rapazes
e os dos verameantes e a sua esquerda temos
a sala de jogos tem decorada e pintura verde
dentro desta sala temos o quarto das meninas e
das crianças.

Exercício 1: A Fatou está na rotunda
junto Paulo II ele quer ir ao Diabir.
Como faz?

Fatou: Bom dia o senhor desculpe onde fica
Diabir?

Senhor: Diabir? É muito longe daqui.

Para não perder-se, ele vontade pôr-se em
marcha para cima garagem e Cocês vamos
necessário em Taxímetro a vocês fazer
voltar a Diabir, por-se de que as taxímetro
relacionado bastante baixos em Ziguezague
isto é mais pobre.

Fatou: Ateindre muito obrigado.

Senhor: Não há de quê.

Exercício 1: A Fatou está na rotunda
junto Paulo II ele quer ir ao Diabiz.
Como faz?

Fatou: Bom dia o senhor desculpe onde fica
Diabiz?

Senhor: Diabiz? É muito longe daqui.

Para não perder-se, ele vontade pôr-se em
marcha para cima garagem e Coês vamos
necessário em Taxímetro a vocês fazer
voltar a Diabiz, por-se de que os taxímetro
relacionado bastante bairros em Ziguezague
isto é mais pobre.

Fatou: Ateindre muito obrigado.

Senhor: Não há de quê.

Quarta-feira 3^{de} Dezembro de 2021.

III) Experiência escrita

Indica ao teu amigo que não conhece o local onde fica a sala informática dos alunos de 11^o ano Dignato

Eu chamo-me Aldey Maguella o indicativo do teu amigo.

onde fica a sala de informática situa-se perto da direcção do sanatório

A sala informática é verde e um computador é verde e um cadeirão, é cinco limpo e duas wifi e duas ecrãs quilimo

Sala informática é muito bonita.

Descrever a sua aldeia

Bom dia! O meu nome é Marie Jomus. Eu sou descrever a minha aldeia Djibelon. A minha aldeia é pequena boa. Ela fica no oeste de Ziguinchor. Ela tem muita arvores e um parque grande que tem um hotel pequeno no dentro dela. Ela tem um campo de futebol e um disco de basquet. Ela tem um escola primario que fica no centro de parque, e um escola de formação, e um rodunsa. Ela tem um rio ganani e um centro de formação das agricultas e muitas de ortalizas de plantação, e um posto conento de luz. Ela tem tambem um base de turismo.

Indica ao teu amigo que não conhece o lugar onde fica a Sala de informática do edifício da liceu designado.

Bom dia vou explicar onde fica a ~~nova~~ nova sala de ~~esta~~ informática.

a nova sala de informática fica perto da direção.

a frente tem campo de física a Inace tem as salas de "second 4M" e o arbor a ~~tem~~ tem Salas de "second 5" a direita fica a direção entre a direção e a sala de informática fica um grande arbor.

III Expnensão escrita

Indica ao teu amigo que não conhece o liceu onde fica a sala d'informatica dos alunos do liceu Djinhabo.

Bon dia eu chamo-me Moussa Balala eu vai indica eu meu amigo que não conhece o liceu onde fica a sala d'informatica dos alunos do liceu Djinhabo. A sala d'informatica fica entre uma campo d'eps e a grand ponto do liceu e a deuo do sala e uma biblioteca o sala e entre do sala do "12M" e a sala do "seconde" s"

III) Expressão escrita

Indica ao teu amigo que não conhece o liceu onde fica a sala de informática dos alunos do liceu Dignabo.

Bondia chamo-me Tony Ineli sou aluno do liceu Dignabo de Ziguinchor. Eu indica onde fica a sala de informática dos alunos do liceu Dignabo. A sala de informática é bonita e perto da direção. A frente é fica terminal de football e a direita é fica dos edifício de «Secorule Se 57».

TABLE DES MATIERES

Dédicace	4
Remerciements	5
Sommaire.....	6
Sigles et abréviations	9
Liste des tableaux.....	11
Liste des figures	13
Liste des cartes.....	14
Liste des graphiques.....	15
INTRODUCTION	17
Première partie.....	22
Cadre contextuel, théorique et méthodologique	22
Chapitre I. Le cadre contextuel de l'étude	23
1. La présentation de Ziguinchor	23
1.1. La situation géographique de Ziguinchor.....	23
1.2. Le rappel historique.....	24
1.3. La présentation de l'espace sociolinguistique	26
1.3.1. Les langues du groupe ouest-atlantique.....	28
1.3.2. Les langues du groupe mandé	28
1.3.3. Les langues du groupe afro-asiatique (sémitiques).....	29
1.3.4. Les langues du groupe indo-européen.....	29
1.3.5. Les langues du groupe créole afro-portugais.....	29
1.4. Les statuts des langues en présence	31
1.4.1. Le français, langue officielle	32
1.4.2. Les langues nationales.....	32
1.4.3. Les langues locales.....	35
2. Le Lycée Djignabo Bassène : une représentation sociolinguistique de Ziguinchor	37
2.1. Les langues dans l'espace scolaire ziguinchorois	38
2.1.1. Les langues étrangères	39
2.1.2. Les autres langues locales	39
2.2. Le portugais dans le système éducatif : une évolution diachronique.....	40

2.2.1. Senghor et le monde lusophone.....	40
2.2.2. La population sénégalaise et le portugais.....	41
2.3. Le statut du PLE au Sénégal.....	43
2.3.1. Le PLE au cycle moyen	44
2.3.2. Le PLE au cycle secondaire.....	45
2.3.3. Le PLE au cycle supérieur.....	45
2.4. La place du portugais au Lycée Djignabo Bassène.....	47
2.4.1. Le manque d’infrastructures et d’équipements.....	50
2.4.2. L’inadaptation des ressources pédagogiques.....	50
Chapitre II. L’espace scolaire : un laboratoire pour le didacticien.....	52
1. Les phénomènes linguistiques	52
1.1. Le contact de langues	52
1.2. Le bilinguisme	54
1.3. Les influences de la langue première (L1) sur la langue seconde (L2).....	56
1.3.1. L’emprunt	56
1.3.2. Les interférences	59
1.3.3. L’alternance codique	60
2. Les phénomènes extralinguistiques	63
2.1. L’environnement social.....	63
2.2. Le contexte éducatif.....	66
2.3. Le milieu familial.....	68
2.4. L’âge 70	
2.4.1. L’âge « idéal »	70
2.4.2. L’âge « heureux »	71
2.4.3. L’âge « critique »	71
2.4.4. Le « seuil fatidique »	71
2.5. La langue maternelle	72
2.6. Les médias	73
2.6.1. La télévision et la radio	73
2.6.2. L’internet	74
Chapitre III. L’approche méthodologique.....	76

1. La démarche de l'enquête	76
1.1. La population et l'échantillon	77
1.2. Les outils de recueil de données	78
1.2.1. Le questionnaire	78
1.2.2. L'observation de classe	80
1.2.3. Les entretiens	81
2. La mise en œuvre de l'enquête	82
2.1. Le processus de collecte d'information par questionnaire	83
2.1.1. La validation du questionnaire	83
2.1.2. La procédure d'observation de classe et d'entretien	84
3. Les méthodes de traitement des données	85
3.1. Le traitement du questionnaire	85
3.2. Le traitement des données de l'observation et de l'entretien	86
4. Le corpus de référence et son traitement	87
4.1. La numérisation	88
4.2. L'extraction	88
Deuxième partie	91
Didactique et sociolinguistique dans l'étude des langues	91
Chapitre I. La didactique des langues	92
1. Quelques concepts clés de la didactique	94
1.1. Le triangle didactique	94
1.1.1. L'axe épistémologique : élaboration didactique	95
1.1.2. L'axe psychologique : appropriation didactique	95
1.1.3. L'axe praxéologique: interaction didactique	96
1.2. La transposition didactique	97
1.3. Les savoirs à enseigner	99
1.3.1. Les connaissances déclaratives	100
1.3.2. Les connaissances procédurales	100
1.3.3. Les connaissances conditionnelles	101
1.3.4. Les comportements affectifs: attitudes, motivation	101

2. L'écriture, une activité complexe	103
2.1. L'acte d'écriture.....	103
2.1.1. L'écriture comme activité cognitive	104
2.1.2. L'écriture comme production langagière	105
2.1.3. L'écriture comme pratique sociale.....	106
2.2. Le statut de l'écriture à travers les approches pédagogiques.....	108
2.2.1. La Méthodologie traditionnelle (MT)	108
2.2.2. La Méthodologie directe (MD).....	110
2.2.3. La Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (MSGAV).....	112
2.2.4. L'approche communicative	113
2.3. Les modèles d'écriture	117
2.3.1. Le modèle d'écriture en langue maternelle : l'exemple de Hayes et Flower	118
2.3.2. Le modèle d'écriture en langue seconde : l'exemple de Moirand	120
2.4. Les processus d'écriture en L1 et L2	121
2.4.1. Le processus d'écriture en L1	121
2.4.2. Le processus d'écriture en L2	123
2.5. Le rapport lecture et écriture.....	125
3. L'organisation textuelle en didactique	127
3.1. Les types de textes	128
3.2. Les intérêts des types de textes au plan didactique.....	130
3.3. La cohérence et la progression textuelle	131
3.3.1. Les règles de la cohérence	132
<input type="checkbox"/> La métarègle de répétition	133
<input type="checkbox"/> La métarègle de progression.....	133
<input type="checkbox"/> La métarègle de non-contradiction.....	133
<input type="checkbox"/> La métarègle de relation	133
3.3.2. Les connecteurs.....	134
<input type="checkbox"/> Les connecteurs temporels.....	135
<input type="checkbox"/> Les connecteurs spatiaux	135
<input type="checkbox"/> Les connecteurs argumentatifs lexico-syntaxiques	136
3.4. Les dimensions pragmatiques du texte.....	137

3.5. La grammaire, l'orthographe et le lexique	138
3.5.1. La grammaire et l'orthographe	139
□ La grammaire scolaire de type traditionnel	140
□ Les grammaires nouvelles	141
3.5.2. Le lexique	142
3.6. L'évaluation des apprentissages	144
Chapitre II. L'intercompréhension didactique.....	149
1. Tentatives de définition.....	149
1.1. Les jalons conceptuels.....	151
1.1.1. Le <i>continuum</i> langagier	152
1.1.2. L'intentionnalité.....	152
1.1.3. La prédictibilité par le contexte et par la forme.....	153
1.2. La proximité entre langues romanes: un atout pour la compréhension.....	154
1.2.1. La transparence lexicale	154
1.2.2. La transparence phonologique	156
1.2.3. La transparence morphosyntaxique	157
1.2.4. La transparence pragmatique et sociolinguistique	158
2. L'intercompréhension écrite et ses stratégies.....	158
2.1. L'intercompréhension écrite.....	158
2.1.1. La lecture	158
2.1.2. La relation entre l'intercompréhension et l'écrit	159
2.1.3. Les particularités de l'écrit	160
□ Les normes typographiques et le paratexte.....	160
□ L'orthographe.....	161
2.2. Les stratégies en intercompréhension	162
3. Les stratégies spécifiques à l'intercompréhension.....	163
3.1. Appui sur ses connaissances préalables	163
3.2. Le transfert et l'inférence	165
3.2.1. Le transfert.....	165
3.2.2. L'inférence.....	166
Chapitre III. La sociolinguistique au service de la didactique des langues	168

1. La sociolinguistique, conceptions et théories.....	168
1.1. Essai de définition.....	169
1.2. La langue du point de vue sociolinguistique	169
2. La sociolinguistique appliquée à la didactique des langues	170
2.1. Le contexte, une notion sociolinguistique chère à la didactique	171
2.2. La notion de contextualisation.....	174
3. L'apport de la sociolinguistique dans la didactique des langues.....	176
Troisième partie	179
Analyse et interprétation des résultats	179
Chapitre I. L'analyse des données du questionnaire.....	180
1. Les variables socio anthropologiques	180
1.1. L'âge 182	
1.2. Le sexe.....	183
1.3. La catégorie socioprofessionnelle des parents.....	184
1.4. Le type de logement	185
1.5. Le nombre de personnes habitant la maison.....	186
2. Les variables linguistiques	187
2.1. L'univers linguistique de l'élève	187
2.1.1. La langue maternelle	187
2.1.2. La deuxième langue parlée	188
2.1.3. La place du portugais dans l'univers de l'élève.....	189
2.2. Les motifs du choix du portugais.....	189
2.2.1. Le début d'apprentissage du portugais.....	190
2.2.2. La fréquence d'usage du portugais	191
2.2.3. Les autres ressources disponibles à la maison et à l'école	192
– Les ressources disponibles à la maison	192
– La bibliothèque scolaire.....	192
2.3. Les langues utilisées aux cours de PLE.....	193
2.4. L'univers textuel	193

2.4.1. La cohérence et cohésion textuelle	194
2.4.2. La morphosyntaxe	195
2.4.3. Le lexique	196
2.5. Les autres langues et leurs motifs d'utilisation lors de l'écriture en PLE	196
2.5.1. Les langues utilisées lors de l'écriture	197
2.5.2. Les motifs d'utilisation de ces langues dans les écrits en PLE.....	197
Chapitre II : L'analyse des résultats de l'entretien et de l'observation.....	199
1. L'analyse des données de l'entretien	199
1.1. La situation d'apprentissage en classe	199
1.2. Le recours aux langues	200
1.3. Les problèmes de langues en présence.....	201
1.4. L'influence du milieu familial	202
1.5. La baisse du niveau des élèves en production écrite.....	202
1.6. Les difficultés liées aux interférences linguistiques	203
1.7. La question des manuels scolaires	203
1.7.1. Un manque de réflexion	205
1.7.2. La valorisation du produit au détriment du processus d'écriture	206
1.7.3. L'ignorance du contexte de communication	207
2. L'analyse des données de l'observation de classe	209
2.1. Les enseignants	209
2.2. Les élèves	210
2.2.1. Le recours au français.....	211
2.2.2. Le recours au wolof.....	211
2.2.3. Le recours au code - swiching	212
Chapitre III : L'analyse des productions écrites	213
1. L'analyse des erreurs.....	215
1.1. La distinction entre erreur et la faute	216
1.2. La correction de l'erreur écrite	217
1.3. Les sources d'erreurs.....	218
2. Les types d'erreurs	218

2.1. Les erreurs de contenu.....	218
2.2. Les erreurs de forme : Les erreurs lexico grammaticales.....	219
2.2.1. Les erreurs lexicales	220
2.2.2. Les erreurs grammaticales	224
2.2.3. Les erreurs morphologiques	227
2.2.4. Les erreurs syntaxiques	231
2.2.5. Les erreurs liées aux interférences	234
– L’interférence morphosyntaxique.....	235
– L’interférence lexico-sémantique	236
– L’interférence socioculturelle.....	237
– Les interférences liées à la langue maternelle.....	237
2.2.6. L’interlangue.....	239
Chapitre IV : L’interprétation des productions écrites.....	243
1. L’axe pragmatique	243
2. L’axe morphosyntaxique/grammaire	246
3. Synthèses des hypothèses et suggestions didactiques.....	246
3.1. La vérification des hypothèses.....	246
3.2. Les suggestions didactiques.....	249
3.2.1. Les techniques d’expression: objectifs, contenus et démarches d’enseignement	250
o Les textes explicatifs.....	251
o Les textes argumentatifs	252
3.2.2. La langue : contenus et démarches d’enseignement.....	254
o L’enseignement de la grammaire	255
o L’enseignement du lexique	259
Conclusion.....	262
REFERENCES	268
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	269
ANNEXES	290
Annexe 1 : Questionnaire adressé aux enseignants	291
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves de PLE.....	294

Annexe 3: Guide d'entretien.....	297
Annexe 4 : Schéma de R. Jakobson.....	298
Annexe 5 : Les modèles d'écriture	298
Modèle révisé de Hayes et Flower (1994)	299
Annexe 6 : Grille d'observation du cours	300
Annexe 7 : Programme de portugais langue étrangère au Sénégal	302

RESUME

De nombreuses études ont révélé ces dernières années une faiblesse sans conteste des élèves en production écrite dans la plupart des écoles en Afrique. Chaque pays vit la situation différemment car les réalités socioculturelles ne sont pas les mêmes. Au Sénégal, les conditions, les méthodes d'enseignement/apprentissage, les programmes trop chargés, le manque de manuels scolaires, entre autres, justifient la baisse de la compétence écrite des élèves en langue étrangère.

S'inscrivant dans la didactique, cette thèse tente d'apporter une réponse à la problématique de la production écrite des élèves dans une langue étrangère, ici le portugais. Elle étudie la relation entre les influences de l'environnement socioculturel de l'élève d'une part, et les erreurs les plus fréquentes qu'il commet dans sa production écrite en PLE d'autre part. Ce travail montre, à partir d'une étude de cas sur la production écrite en Portugais langue étrangère (PLE) des élèves de Seconde du Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor que les erreurs commises par les élèves ont un lien avec les réalités socioculturelles des apprenants, les conditions de travail de ces derniers et les pratiques enseignantes. L'analyse de notre corpus a révélé que les erreurs lexicales sont les plus fréquentes dans les écrits des élèves. Elles sont suivies par celles grammaticales, morphologiques et enfin syntaxiques.

Cette thèse se veut une contribution à la compréhension de la didactique du PLE. Elle met l'accent sur la dimension sociolinguistique et culturelle rarement abordée dans les travaux qui ont été consacrés à cette question. Elle permet aussi d'approfondir notre connaissance à la fois sur les sources et les types d'erreurs les plus fréquentes commises par les élèves dans leurs productions écrites en PLE. Elle propose enfin des pistes de réflexion en didactique du PLE permettant d'améliorer l'acquisition de la compétence en production écrite qui, dans la pratique de classe, occupe peu de place dans le dispositif actuel de l'enseignement du portugais.

Mots clés : Portugais langue étrangère, didactique du portugais, sociolinguistique, production écrite, enseignement/apprentissage, Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor.

ABSTRACT

Many studies in recent years have revealed a clear weakness of students in written production in most schools in Africa. Each country experiences the situation differently because the socio-cultural realities are not the same. In Senegal, the conditions, teaching/learning methods, overcrowded curricula, lack of textbooks, among other things, justify the decline in written proficiency of students in a foreign language.

As part of the didactics, this thesis tries to provide an answer to the problem of written production of pupils in a foreign language, here Portuguese. It studies the relationship between the influences of the socio-cultural environment of the student on one hand, and the most frequent mistakes he makes in his written production in PFL on the other. This work shows, from a case study on the written production in Portuguese as a foreign language (PFL) of Secondary students of Djignabo Bassène high school of Ziguinchor, that the mistakes made by students have a link with the socio-cultural realities of learners, working conditions and teaching practices. Analysis of our corpus revealed that lexical errors are the most common in students' writings. They are followed by those grammatical, morphological and finally syntactic.

This thesis is intended to contribute to the understanding of the didactics of PFL. It emphasizes the rarely discussed sociolinguistic and cultural dimension in works that have been devoted to this issue. It also allows us to deepen our knowledge of both the sources and the types of most common mistakes made by students in their PFL productions. Finally, it proposes ways of thinking about the didactic aspects of PFL in order to improve the acquisition of competence in written production, which, in class practice, occupies little place in the current system of teaching Portuguese.

Key words: Portuguese foreign language, Portuguese didactics, sociolinguistics, written production, teaching/learning, Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor.

