

## LES INTERFERENCES LINGUISTIQUES DANS LES PRODUCTIONS ECRITES DES ELEVES MOOREPHONES AU POST-PRIMAIRE AU BURKINA FASO

**Victor YAMEOGO**

École Normale Supérieure

[yameogovictor@gmail.com](mailto:yameogovictor@gmail.com)

&

**Blandine YAMEOGO**

LABIDID/ École Normale Supérieure

[yamblan92@gmail.com](mailto:yamblan92@gmail.com)

**Résumé :** Au Burkina Faso, le français avait jusqu'à un passé récent un double statut. En effet, il était à la fois langue officielle et langue d'enseignement. Considéré comme langue d'enseignement, il cohabite avec plusieurs langues nationales dont le *moore*. Le français est également une discipline d'enseignement à part entière dans le système éducatif. Il vise la production d'un type de texte donné au post-primaire selon le programme officiel en vigueur. Notre étude traite des interférences linguistiques dans les productions écrites des élèves « mooréphones » au post-primaire. Nous nous sommes focalisés sur les interférences syntaxiques des apprenants « mooréphones » au post-primaire notamment le Collège d'Enseignement Général (CEG) de Rana de Ramongo, le Lycée Départemental de Soaw, le CEG de Nabdogo et le Lycée Départemental de Siglé. La présente étude s'est fixée pour objectif d'analyser l'impact des interférences linguistiques dans les textes narratifs en français des élèves mooréphones au post-primaire. Une revue critique de littérature a permis d'appréhender le sujet. L'erreur étant au cœur de tout apprentissage comme théorie de référence, il faut donc l'analyser pour mieux comprendre les apprenants. À travers une approche mixte, la méthodologie retenue a pris en compte des interviews, l'analyse des copies et le questionnaire. Les données recueillies uniquement sur les interférences syntaxiques au post-primaire ont été analysées. Ce type d'interférence est perceptible à travers le transfert des structures linguistiques de la langue première vers la langue seconde. Notre ambition a été de constater les interférences syntaxiques dans les productions écrites des apprenants « mooréphones » et aussi de voir comment ces interférences se manifestent dans les différentes productions. Enfin, des actions sur la valorisation des langues nationales dans l'enseignement-apprentissage du français ont été alors formulées pour l'amélioration de la pratique classe en expression écrite au post-primaire.

**Mots-clés :** interférences syntaxiques, mooréphones, expression écrite, post-primaire.

### LINGUISTIC INTERFERENCES IN THE WRITTEN PRODUCTIONS OF MOORE-SPEAKING POST-PRIMARY PUPILS IN BURKINA FASO

**Abstract:** In Burkina Faso, French until recently held a dual status. It was both the official language and the language of instruction. As a language of instruction, it coexists with several national languages, including Mooré. French is also taught as a subject in its own right within the educational system. It aims at the production of a specific type of text at the post-primary level according to the official curriculum in force. Our study examined linguistic interference in the written productions of Mooré-speaking post-primary pupils in Burkina Faso. We focused on syntactic interferences among Mooré-speaking learners in institutions such as CEG Rana of Ramongo, the Departmental High

School of Soaw, CEG Nabdogo, and the Departmental High School of Siglé. The objective of this study was to analyze the impact of linguistic interferences in the French narrative texts of Mooré-speaking students at the post-primary level. A critical literature review provided insights into the subject. Since error lies at the heart of all learning, as our reference theory suggests, it must be analyzed to better understand learners. Through a mixed-method approach, the chosen methodology included interviews, analysis of students' papers, and questionnaires. The data collected focused exclusively on syntactic interferences at the post-primary level. This type of interference is perceptible through the transfer of linguistic structures from the first language to the second language. Our aim was to identify syntactic interferences in the written productions of Mooré-speaking learners and to observe how these interferences manifest in their texts. Finally, suggestions and recommendations with actions were formulated to improve classroom practices in written expression at the post-primary level.

**Keywords:** syntactic interference, Mooré-speakers, written expression, post-primary

## Introduction

Au Burkina Faso, la situation linguistique est complexe du fait de l'existence de plusieurs langues nationales. Cette situation linguistique est une source importante de questionnement et fait objet de nombreuses recherches. Le Burkina Faso à l'image de beaucoup d'États africains colonisés par la France a conservé le français comme langue officielle et langue d'enseignement après les indépendances. Pendant ce temps, les langues nationales n'avaient pas droit d'être citées dans les écoles. Dans ce sens, M. Some (2009, p.88) soutient : « les systèmes éducatifs, en Afrique après les indépendances, sont héritiers du système colonial mais ils semblent ne pas avoir des objectifs quant au type d'individu à former. » Pour le cas du Burkina Faso, malgré le fait qu'officiellement, les langues nationales ne soient pas utilisées comme langue d'enseignement au post-primaire. Nous constatons une présence de traces des langues maternelles dans les productions écrites des élèves. Pour le cas de l'expression écrite, nous avons une présence d'interférence linguistique. En effet, les enseignants de la langue française sont confrontés à des problèmes qui résultent en partie de la cohabitation du français avec les langues maternelles des apprenants. Face à cette situation, ces derniers éprouvent des difficultés qui conduisent, dans la plupart des cas, à un désintérêt vis-à-vis du français et qui se manifeste à travers l'accroissement des erreurs dans les productions écrites des apprenants. Par ailleurs, la production écrite est au centre des préoccupations de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde. Les apprenants éprouvent des difficultés d'apprentissage du français d'une manière générale. Cette réalité est davantage complexe lorsqu'il est question de l'expression écrite. En effet, pour le cas de notre pays, le code utilisé pour les apprentissages est étranger à l'enfant et lui semble imposé. L'apprenant dans le processus d'apprentissage de la langue se trouve face à un double défi à relever : le défi de la production écrite et celui de la maîtrise des autres contenus dispensés en classe par le biais du français. Cette situation peut expliquer en grande partie, les difficultés que rencontrent les apprenants du post-primaire en expression écrite. Pour Moussaoui (2017), ces derniers éprouvent des difficultés qui semblent conduire dans la plupart des cas exprimés par l'accroissement des erreurs dans leurs différentes productions.

En outre, considérant la nécessité et le caractère des langues nationales, notamment dans la perspective de l'éducation pour tous, du développement de tous et aussi considérant

que les langues nationales ont fait la preuve de leur efficacité comme outil pédagogique dans l'éducation, le Burkina-Faso a décidé de promouvoir les langues nationales dans l'enseignement d'où l'apparition des écoles et des collèges bilingues dans les années 90. Ainsi, en nous interrogeant sur l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite au post-primaire, nous formulons comme suit notre sujet de réflexion : « les interférences linguistiques dans les productions écrites des élèves mooréphones du post-primaire au Burkina Faso ». Nous ferons l'état des lieux des difficultés relatives à l'enseignement-apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) dans son volet écrit au post-primaire en vue d'une meilleure prise en compte de la langue maternelle dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Partant de ce constat, l'on pourrait alors se demander : « quelles sont les raisons qui peuvent expliquer la présence des interférences linguistiques ? » Avec cette question générale de recherche, nous avons pu retenir deux questions spécifiques : Quels peuvent être les types d'interférences linguistiques dans les textes narratifs des élèves mooréphones ? Quelle est l'origine de ces interférences linguistiques des élèves dans les textes narratifs ? La quête de réponses à ce questionnement nous guidera tout au long de notre travail et nous permettra d'atteindre les objectifs visés. En objectif général, notre étude vise à analyser l'impact des interférences linguistiques dans les textes narratifs en français des élèves mooréphones au post-primaire. Les objectifs spécifiques sont : faire l'état des lieux des types d'interférences linguistiques d'ordre syntaxique et rechercher l'origine principale de ces interférences. L'hypothèse qui se dégage est la suivante : les interférences linguistiques dans les textes narratifs des élèves mooréphones du post-primaire s'expliquent par la non maîtrise du français. Quant aux hypothèses spécifiques, nous retenons : Les interférences linguistiques dans les textes narratifs des élèves mooréphones sont d'ordre syntaxique. Les interférences linguistiques sont surtout dues à l'influence de la langue maternelle des élèves mooréphones dans les textes narratifs en français. Dans cet article, la présentation de la méthodologie de recherche ainsi que l'analyse des résultats et la vérification des hypothèses et enfin une proposition de discussion constitueront l'ossature de notre recherche.

## **1.Méthodologie**

### ***1.1. Nature et types d'étude***

Notre étude dont le thème porte sur les interférences linguistiques dans les productions des élèves « mooréphones » au post-primaire au Burkina a un public cible a trois composantes : les enseignants de français du post-primaire, les élèves du post-primaire et les personnes ressources. Notre étude a été menée durant l'année scolaire 2021-2022 dans des établissements post-primaires du public, plus précisément dans des départements à proximité de Koudougou qui relèvent de la zone rurale. Ces zones sont : le CEG de Rana (Ramongo), le Lycée Départemental de Soaw, le Lycée Départemental de Siglé et le CEG de Nabdogo. Cette recherche concerne les classes du post-primaire de l'enseignement général c'est-à-dire de la 6ème à la 3ème, localisées dans ces départements. La combinaison de ces deux méthodes à savoir celles quantitatives et qualitatives nous a permis de cerner la portée des interférences linguistiques dans les productions écrites des élèves mooréphones dans ces établissements.

### ***1.2. Les modalités d'échantillonnage***

Nous avons opté pour un échantillonnage stratifié prenant en compte les élèves, les enseignants et les personnes ressources. À l'intérieur de chaque strate, nous nous sommes parfois imposé un quota, dans le but de prendre en compte les élèves *mooréphones*. Ainsi de la population cible, nous avons retenu 80 élèves et 50 enseignants en français et 10 personnes ressources. À défaut de pouvoir interroger toute la population concernée, la projection a été donc de toucher 140 personnes dans le déroulement de l'enquête. Pour notre présente recherche, nous avons utilisé trois outils de collecte de données : le sujet d'expression écrite administré aux élèves selon le niveau de chaque classe. Les différentes copies ont été collectées récoltées dans le but de rechercher la présence ou la récurrence de la langue *moore* dans les écrits des apprenants. Puis le questionnaire a été élaboré en version papier à l'intention de certains enseignants de Français. Et le guide d'entretien a concerné d'autres enseignants du post-primaire intervenant dans les classes concernées par l'administration du sujet. Cette interview se fait avant et après l'administration du sujet d'expression écrite sur le texte narratif. Également, le guide d'entretien est utilisé auprès des personnes ressources.

### ***1.3. Mode de traitement et d'analyse des données***

Le système de traitement des données dans l'analyse est la série d'opérations effectuées sur les données pour les transformer, les analyser et les organiser dans un format utile pour une utilisation ultérieure. Le traitement des données s'est effectué de façon manuelle. L'analyse des données s'est faite à partir de l'analyse de texte à partir des sujets d'expression écrite produit par les apprenants. Nos données sont quantitatives et qualitatives. Pour leur analyse, nous avons utilisé la méthode manuelle de dépouillement pour les données quantitatives. Quant aux données qualitatives, les contenus des différents entretiens réalisés ont été saisis sur Word. Les réponses sont ensuite regroupées selon les hypothèses initialement formulées avant l'analyse. Aussi les copies des apprenants ont été corrigées par des professeurs de français *mooréphones* et ayant un profil de Linguistique et de Lettres Modernes du post primaire et un professeur des écoles du bilingue.

Au terme de notre enquête réalisée en mai 2022, nous avons pu recueillir quinze (15) interviews des enseignants intervenant dans les classes concernée par notre sujet de rédaction, avant l'administration des sujets d'expression écrite et dix (10) des mêmes enseignants après l'administration des sujets. Nous avons nos quatre-vingt (80) élèves pour nos sujets d'expression écrite. Quant aux enseignants quinze (15) sur les vingt (20) prévus ont fourni des réponses à nos questions. Par ailleurs, nous nous sommes entretenues avec des personnes ressources. Il s'agit entre autre des spécialistes du bilingue avec trois (3) comme prévus et un (1) réalisé. Et des professeurs des écoles bilingues ou nous avons sept (7) enseignants prévus et quatre (4) enseignants touchés. Les informations issues de ces interviews nous favorisent une meilleure appréhension sur la question de la langue maternelle dans l'éducation en général et l'enseignement-apprentissage en particulier. Au total cent vingt-sept (125) personnes ont été enquêtées. Les outils que nous avons administrés aux différentes composantes ont pour objectif de recueillir les informations sur les interférences linguistiques dans les productions écrites des élèves locuteurs du *moore* au post-primaire.

## 2. Résultats et vérification des hypothèses

### 2.1. Résultats

Les résultats de l'étude offrent les éléments de réponses suivantes portant sur le thème de notre étude :

- *L'origine des erreurs des élèves dans les productions écrites*

*\*Renseignement sur la présence des interférences linguistique dans les productions écrites des élèves*

Tous les 15 professeurs questionnés estiment qu'il y a des interférences linguistiques dans les productions des apprenants. Nous avons un résultat de 100% à ce niveau. La présence des interférences linguistiques est une réalité au niveau des productions des apprenants. L'origine de ces erreurs selon les professeurs de français s'explique en majorité par l'influence des langues nationales dans les différentes productions écrites des apprenants.

*\*Résultats de l'analyse des interférences syntaxiques commises par les apprenants*

À partir de l'analyse des copies des apprenants du post-primaire, nous retrouvons que la majorité des apprenants font des interférences syntaxiques entre le français et le *moore*. Cela veut dire qu'ils sont habitués à recourir à la langue maternelle. Cela entraîne des transformations négatives en langue française. En effet, les apprenants n'ont souvent pas acquis une base solide dès le cycle primaire et surtout la faible exposition au français écrit et la prédominance du *moore* dans l'environnement familial et communautaire. C'est pour cela, ils rencontrent des problèmes de production et de rédaction en français. Toutefois, l'apprenant fait un transfert à la langue *moore*, quand il ne sait pas réaliser un écrit cohérent en langue française. Nous constatons quelquefois, que les apprenants ont du mal à s'exprimer à l'écrit, alors ils font un mélange entre les deux codes que sont le français et le *moore*. Ces apprenants ne savent pas rédiger en français parce qu'ils n'ont pas le vocabulaire approprié qui leur permet de produire en français, donc ils ont recours à la langue maternelle.

*-Renseignement sur les difficultés des élèves en expression écrite*

**Tableau: Présentation des difficultés selon le domaine**

	Construction syntaxique	Orthographe lexicale	Organisation des idées	Confusion de genre
Fréquence des difficultés	11	11	9	5

Source : Enquête de terrain, mai 2022

Ce tableau présente une prédominance de fautes au niveau de la construction syntaxique, de l'orthographe lexicale et aussi un problème d'organisation des idées et enfin une confusion du genre.

*\*Récapitulatif des erreurs recensées dans les productions écrites des apprenants mooréphones selon nos enquêtes :*

Nous proposons ici, une réponse des apprenants avec une transcription de leurs erreurs recensées en *moore*.

- **Répétition des termes**

« *Rentré dedans* » : n kē pvgē

« *15h du soir* » : zaabr wakata tāabo

« *Environ vers 20h* » : sēn zems yung wakat a nii

La répétition est tolérée voire accepter en *moore*. Ce fait conduit les apprenants à des amalgames d'où les erreurs constatées dans les productions écrites. L. Compaoré(2022) a mené une étude similaire qui éclaire les phénomènes de répétition et de redondance dans les productions linguistiques.

- **Confusion du nombre**

« *Les argents* » : ligdi/lagfo (au singulier)

« *Les filles nattent leurs têtes* » : pvg-sadbā pānemda b zutā

En *moore*, le pluriel d'un mot ne s'obtient pas en ajoutant « s » ou « x ». L'article pour indiquer le singulier ou le pluriel ne s'observe pas également, chaque mot au singulier a son correspondant au pluriel.

- **Mauvais emplacement des termes**

« *Moi et mon frère* » : maam ne n saam-biigā

« *circuler à la vitesse* » : n kēnd wvsgo

La règle en français qui veut que l'on dise « toi et moi » ne s'observe pas en *moore*. Cet exemple qui n'est qu'un parmi tant d'autres induisent les apprenant en erreurs.

- **La négation**

« *Ils sont pas tombés* » : b pa lvi ye

« *J'ai pas cogné ce chien* » : Mam pa fāo ba kānga ye

La négation en *moore* est marquée par le « pa...ye » alors qu'en français c'est le « ne...pas, ne...plus, ... ». Les élèves ont donc tendance à omettre le « ne » dans les phrases à la forme négative.

- **Confusion du genre**

« *une village* » : tēn-bilā

« *une grande arbre* » : ti-bedre

« *une bœuf* » : naafo

« *la meilleure lutteur* » : mao yōgd kāsēnga

Les mots n'ont pas de genre en *moore*. Le *moore* ne marque pas de genre grammatical, ce qui entraîne des ambiguïtés lors du passage du français.

- **Absence de déterminant**

« *Papa a tué mouton* » : m baaba kvv pesgo

« *Faire lutte* » : n yōg maore

« *La fete sera trois jours* » : kibsā na n yii rasma a tāabo

Le *moore*, langue des mossis, ne possède pas de déterminants au sens strict du français. Il utilise des particules et mots marginaux qui assurent la fonction de détermination.

- **Confusion d'auxiliaire**

« *Tanga est tombé Raogo* » : A Tāng luba a Raoogo

« *La lutte était bien commencé* » : maorā ra stnga sōama

« *Mon papa a allé* » : m baabā kēngame

« *Tanga n'a pas blessé au pied* » : A Tāng pa pogla naorā ye

Les auxiliaires « avoir » et « être » ne sont pas explicitement remarquables en *moore*. Ce fait pourrait expliquer la confusion que font les apprenants dans leurs productions écrites. En *moore*, la conjugaison ne fonctionne pas comme en français. B. Zongo (2009) présente les

bases de la conjugaison *moore*, en montrant que les verbes ne s'accordent pas en personne ou en nombre comme en français. Ce sont les particules et les auxiliaires qui indiquent le temps, l'aspect et la modalité.

- **Traduction mot à mot**

« *Seni tombe Tanga* » : a Seeni luba a Tānga

« *Il tombe Arouna fort* » : a luba Arvna sōama

Ce fait résume le nœud du problème que les élèves rencontrent. Le *moore* et le français n'ayant pas systématiquement les mêmes règles, les apprenants par insuffisance de niveau en français commettent des erreurs très souvent évitables.

*\*De l'entretien avec les personnes ressources*

La conseillère et les enseignants de l'école bilingue sont unanimes sur la pertinence du thème de recherche. Selon eux, la langue nationale (le *moore* par exemple) est la langue d'apprentissage des premières années dans les écoles bilingues. Ce processus peut susciter des obstacles à l'apprentissage du français. Des difficultés liées à l'apprentissage du français intégré par la suite peuvent être liées à la prédominance de la langue nationale ou maternelle.

## 2.2 Vérification des hypothèses

### *-Vérification de la première hypothèse spécifique*

En rappel, selon l'hypothèse spécifique 1, les interférences linguistiques dans les écrits des élèves mooréphones sont d'ordre syntaxique.

*\*Les erreurs liées à la confusion du genre*

L'existence de la confusion du genre est perceptible dans les productions écrites des élèves. Le français connaît deux genres : le masculin et le féminin. Selon Abboud Zakaria (2007, p.205) « on distingue deux types de genres : le genre naturel correspondant au sexe ; le genre grammatical qui est imposé par l'usage ». Notre indicateur est relatif au genre grammatical. De l'analyse du corpus, nous avons pu constater des erreurs liées à la confusion du genre dans les productions des élèves locuteurs du *moore* au post-primaire. Dans cette étude, divers confusions de genre ressortent. Nous pouvons noter entre autres : « *La combat* » ; « *cette évènement* » ; « *une village* » ; « *une grande arbre* » ; « *une foulard* » ; « *une bœuf* » ; « *la meilleure lutteur* » ; « *un catastrophe* » ; « *un mangue* » ; « *une conseil* » ; « *un hache* » ; « *un pioche* ».

Ces différents exemples montrent que les apprenants éprouvent des difficultés liées au respect de genre grammatical des mots. De l'entretien fait, cette difficulté que connaissent les élèves, a été évoquée par les professeurs titulaires des classes concernées par l'administration du sujet. Le féminin est ainsi utilisé à la place du masculin tout comme le masculin l'est aussi à la place du féminin.

*\*Les erreurs liées à l'absence de déterminant*

Dans les différentes productions des apprenants une absence des déterminants est observable. Les élèves produisent des textes en omettant les déterminants des différents termes. De l'entretien réalisé avec les professeurs enquêtés il ressort que ce type d'erreur est récurrent. En effet, dans les productions en expression écrite une absence des déterminants est observée. Les éléments suivants sont perceptibles dans le corpus : « *Papa a tué..... mouton* » ; « *faire ... lutte* » ; « *la fête sera ... trois jours* » ; « *pour faire*

.....constat ». Les apprenants négligent l'utilisation des déterminants. Ils n'accordent pas de l'importance à l'utilisation des déterminants.

**\*Les erreurs liées à la négation dans les productions des apprenants**

L'entretien avec les enseignants fait cas d'une mauvaise utilisation de la négation dans les différentes productions des apprenants. Ils font leurs différentes productions sans faire attention au respect des règles de la négation. Les différentes copies font cas de cette imperfection. En témoigne les phrases suivantes : « *Ils sont pas tombés* » ; « *j'ai pas cogné ce chien* ». Il est à noter que l'utilisation de la négation en français regorge d'un certain nombre de confusion. A la suite de l'analyse et de l'interprétation des données, nous constatons que les trois indicateurs à savoir les erreurs sur la confusion du genre, les erreurs sur l'absence de déterminant et les erreurs sur la négation sont bien réelles. Ainsi nous pouvons affirmer que notre hypothèse secondaire 1 est confirmée.

*-Vérification de la deuxième hypothèse spécifique*

En rappel, l'hypothèse spécifique 2 stipule que les interférences linguistiques sont surtout dues à l'influence de la langue maternelle des élèves dans leurs productions écrites en français.

**\*La question de la négation en *moore***

En *moore*, la négation se forme principalement avec la particule « pa...ye » et en français, la règle est toute autre. Nous avons l'utilisation de « ne...pas, ne...plus, ... ». L'omission de la négation est perceptible dans notre corpus. A titre d'exemple nous avons : « *j'ai pas cogné ce chien* » / Mam pa fão baaga ye ; « *Ils sont pas tombés* » / b pa lui ye.

Le "ne", marque de la négation, est inexistante dans ces différentes phrases en français. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la négation en français est souvent traduite par la présence du « ne »... plus, jamais, guère, point, pas,... Tandis qu'en *moore* la règle est toute autre. Dans leur ouvrage *français*, Riegel, Pellat et Rioul résument le fonctionnement de la négation en français qui selon eux pose deux problèmes :

« d'une part, l'expression de la négation varie en fonction des niveaux de langue et de la distinction entre l'oral et l'écrit. Ainsi, on constate que le terme « *ne* » est souvent omis à l'oral (je veux pas), alors qu'il connaît un emploi original, (« *explétif* » [...] dans un niveau recherché (je crains qu'elle ne parte). D'autre part, l'incidence syntaxique de la négation ne recouvre pas toujours sa portée sémantique ; autrement dit, la place des termes négatifs n'indique pas automatiquement quel segment est affecté par la négation. » (Riegel, Pellat et Rioul, 1998 : 410).

**\*L'absence de déterminant**

En *moore*, l'article est collé au nom. Il n'existe pas d'article distinct du nom qui lui est antéposé. Le mooréphone qui n'a pas cet élément dans sa langue première a tendance à le négliger en français.

Exemple : Soit l'énoncé suivant relevé dans la production d'un apprenant.

« Papa a tué mouton »

Sujet/Verbe/ Nom

En mooré on dit :

m baaba/ kuu/pesog.

Papa/tuer/mouton. Singulier

Cet exemple n'est qu'un parmi tant d'autres. Nous faisons le constat ici que l'apprenant ne fait pas usage du déterminant conformément à sa langue. En outre, des questionnaires administrés lors de l'enquête, tous les 15 professeurs reconnaissent que l'interférence du *moore* sur la production écrite de leurs élèves est une réalité. L'interférence syntaxique a été citée entre autre.

#### \*Confusion d'auxiliaire

La conjugaison est l'action de modifier dans un ordre convenu la racine d'un verbe d'après les voix, les modes, les temps, les personnes. Tout comme en français, le *moore* a plusieurs catégories de verbes. Nous avons par exemple « n di » (manger), « n bao » (chercher), « n paoge » (manquer). En plus des types de verbes, la conjugaison en *moore* tient compte des marques temporelles et aspectuelles. En langue française, les auxiliaires les plus utilisés sont l'auxiliaire « être » et « avoir ». N'existant pas en *moore*, les locuteurs du *moore* commettent des erreurs dans son utilisation. Ils font une confusion de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » et vice versa. A travers notre corpus, nous regroupons les exemples suivants :

« La fête est lieu » ; on dira « la fête a lieu » (*Kibsā beeme*) ;

« la lutte était bien commencé » ; on doit dire « la lutte a bien commencé » (*Maorā ra singame*) ;

« mon papa a allé » ; on dira « mon papa est allé » (*M baaba kēngame*) ;

« Il a blessé au pied » ; on doit dire « il est blessé au pied » (*A karga poglame*).

En *moore*, il n'y a donc pas d'auxiliaire « être » ni « avoir ». Le *moore* a une conjugaison propre à lui.

L'origine des interférences linguistiques réside dans l'influence de la langue maternelle. Tous nos trois indicateurs expriment cela. Nous avons l'emploi de la négation en *moore*, la question du genre grammaticale ainsi que la confusion d'auxiliaire. Un travail d'analyse a porté sur ces différents éléments. A partir de ces différents indicateurs, qui ont été vérifiés, nous pouvons affirmer alors que l'hypothèse spécifique 2 selon laquelle la langue maternelle influence les productions écrites des mooréphones du post-primaire est confirmée. La confirmation de l'hypothèse spécifique 1 ( les interférences linguistiques sont d'ordre syntaxique dans les productions écrites en français des élèves locuteurs du *moore* au post-primaire) et de l'hypothèse spécifique 2 ( la langue maternelle influence les productions écrites des élèves locuteurs du *moore* du post-primaire) nous conduit alors à la vérification de notre hypothèse générale qui soutient que **les productions écrites des élèves locuteurs du *moore* sont fortement influencées par la non maîtrise du français.**

### 3. Discussions

#### 3.1. L'origine des interférences linguistiques

Les recherches menées au Burkina Faso montrent que le *moore*, langue maternelle dominante dans plusieurs régions, influence fortement les productions écrites en français des élèves du post-primaire. Ces interférences se manifestent surtout au niveau morphosyntaxique. L'interférence linguistique est ainsi un phénomène causé par le contact des langues. Elle consiste en l'influence qu'une langue exerce sur une autre. La didactique des langues étrangères s'occupe de l'interférence comme phénomène impliqué dans leur

apprentissage. L'interférence peut alors affecter tous les domaines de la langue. Premièrement, la langue maternelle influence la langue seconde. Dans la mesure où les apprenants ont déjà une base dans leur langue maternelle, ils ne tardent pas à intégrer leur connaissance de la langue maternelle dans leurs différentes productions scripturales. Ainsi donc, chaque langue ayant sa base d'articulation, c'est-à-dire un ensemble d'habitudes articulatoires spécifiques des locuteurs qui connaissent très bien une langue seconde, garde toutefois certaines prononciations de leur langue. Le français est donc à la fois la langue de travail et la langue d'enseignement au Burkina Faso, pendant que le pays compte plus d'une soixantaine de langues nationales dont les plus usitées sont le *moore*, le *jula*, le *gurmaché* et le *fulfuldé*.

Au début de sa scolarisation, l'apprenant au Burkina Faso est dans la majorité des cas issu d'un milieu analphabète, étranger à la langue et à la culture occidentale. Il se trouve dans un sentiment de désarroi dès son premier contact avec l'école, sous sa forme « classique ». Pour Sawadogo (2004), l'école classique est responsable de la plupart des problèmes culturels, pédagogiques, politiques, idéologiques et économiques de nos États. La dévalorisation de nos langues date de l'époque coloniale, où on les appelait « langues indigènes » ou « vernaculaires ». Ces langues vont être proscrites par une interdiction formelle de leur utilisation dans la cour de l'école. Sawadogo (2004,254) le dit en ces termes :

« la dégradation de nos langues, il faut en convenir, date de l'époque coloniale où, subtilement, l'idéologie prédominante commencera par les humilier en les baptisant « langues indigènes » ou « vernaculaires », avant de les enterrer définitivement grâce à une interdiction formelle et grossièrement imagée et symbolisée : c'est l'origine du fameux et de l'effreux symbole, accompagné d'une sanction punitive à l'encontre des écoliers fautifs, c'est-à-dire ceux surpris en flagrant délit d'usage de leur langue maternelle! »

Le système éducatif semble rester dans la logique des pratiques coloniales qui ont contribué à la dévalorisation de nos langues maternelles dans le cursus scolaire de nos apprenants. Aussi, faut-il mentionner que la langue seconde influence la langue maternelle des minorités linguistiques. En ce sens que l'apprenant qui accueille la langue étrangère devient influençable dans sa langue maternelle. La langue maternelle est fortement influencée par le français. L'apprenant n'est plus à mesure par exemple de construire des phrases dans sa langue maternelle sans faire appel à la langue étrangère. Certaines expressions ont même perdu leur appellation dans la langue maternelle, d'autant plus que c'est le français qui a pris le dessus sur la langue maternelle sur toute l'étendue du territoire.

### **3.2 L'impact des erreurs sur l'enseignement/apprentissage du Français**

L'acquisition de l'écrit est longue et difficile. C'est une activité qui suppose un apprentissage de la mise en ordre de ses idées. Elle implique une sensibilisation aux contraintes des types de textes à produire. Ainsi, la production écrite d'un texte relève du domaine de la compétence. Les auteurs comme De Ketele (2010) ; Gérard (2008) ; Roegiers (2004) ; Rey et al. (2003) ; et Jonnaert (2002) pensent qu'être compétent c'est être à mesure de mobiliser de façon autonome des ressources pour effectuer des tâches complexes dans un contexte bien déterminé. Alors, si la production écrite relève d'une compétence, produire un type de texte donné est une tâche complexe dans la mesure où plusieurs connaissances sont

mobilisées à cet effet. C'est ainsi que le français rencontre souvent des difficultés. En effet, dans les différentes productions françaises, les apprenants font d'énormes erreurs en ce sens que l'apprentissage est un processus complexe. Ces derniers sont souvent confrontés à de multiples perturbations. Un constat général stipule que bon nombre d'élèves éprouvent des difficultés dans l'apprentissage du français au Burkina Faso. Aoue et Sawadogo (2021, p.207) expliquent :

« ces difficultés se constatent dans presque toutes les matières et particulièrement dans les disciplines fondamentales comme le français et les mathématiques, mais aussi en science d'observation. En effet, l'évaluation des systèmes éducatifs des pays de la Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) a montré que 64,5% des élèves, en langue, et 40,8%, en mathématique n'atteignent pas le seuil suffisant de compétence en début de scolarité, mais, aussi, en fin de scolarité (40,8 % des élèves en langue et 41% des élèves en mathématiques). »

À partir de ces précédents propos, nous pouvons affirmer que la difficulté du français langue étrangère est perceptible dans les différentes productions des apprenants et occupe une place de choix qui n'est pas des moindres. En outre, plusieurs études (PIRLS, 2016 ; OCDE, 2007 ; UNESCO, 2007 ; DGESS, 2018), citées par Aoue et Sawadogo (2021, p.205) :

« mettent en évidence une insuffisance des acquis scolaires ou des résultats demeurant en deçà des attentes pédagogiques dans les différentes disciplines. En effet, les élèves éprouvent des difficultés dans l'utilisation de leurs acquis linguistiques pour l'apprentissage du français et cela se ressent sur leur motivation et leurs performances scolaires. Issu d'un environnement plurilingue, l'enfant burkinabè arrive à l'école avec son lot de connaissances, de représentations, somme de ses expériences. »

Pour ainsi dire que l'apprenant est confronté à plusieurs difficultés dans son processus d'acquisition linguistique pour l'apprentissage du français. Cette situation est perceptible chez les apprenants mooréphones. Selon Nedjmaoui Naoual, Abdeladim Aida (2023, p.9) « l'interférence est considérée comme un phénomène langagier qui influence la rédaction de la production écrite lors de l'enseignement/apprentissage du français ». Tout apprentissage comporte donc des difficultés et nous avons opté pour étudier celles que rencontrent les apprenants en expression écrite au post-primaire avec le cas particulier du texte narratif. Des difficultés sont perceptibles du côté de la syntaxe. La syntaxe est généralement l'organisation ou la constitution des phrases. D'une manière simple, l'on pourrait dire qu'elle est la partie de la grammaire qui définit la façon dont les mots se combinent pour former une phrase. Du coup, on peut commettre une faute de syntaxe si on ne place pas correctement un mot dans la phrase c'est-à-dire l'ordre des mots dans la phrase. En effet, si on oublie de placer un mot dans une phrase ou encore si on ne place pas le bon mot dans une phrase. Ce n'est donc pas la valeur sémantique. Il s'agit ici de la valeur grammaticale du mot. En français, la syntaxe est la partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases. C'est également l'ensemble de ces règles qui sont caractéristiques de telle ou telle langue.

Tout compte fait, le système éducatif burkinabé n'échappe pas à ce triste constat auquel des formules alternatives ont été adoptées, avec pour particularité l'introduction et la promotion des langues nationales dans l'enseignement, non seulement en harmonie avec les autres langues comme le français, mais surtout dans la perspective d'un bilinguisme de transfert de type institutionnel comme l'a si bien montré Taryam (2002) : institutionnaliser

la pratique pédagogique qui consiste à partir des acquis liés à l'apprentissage de la première langue pour faciliter l'apprentissage de la seconde, d'autant plus que les réussites scolaires des enfants semblent tributaires de l'utilisation des langues maternelles comme langues d'enseignement. Pour Sawadogo (2004) si enseigner une langue, c'est enseigner la culture qu'elle véhicule et si l'inadaptation de nos systèmes éducatifs aux véritables besoins et réalités du continent est à la base de son sous-développement, force est de reconnaître que l'un des problèmes majeurs qui minent ces systèmes éducatifs reste sans conteste la prééminence du français, à la fois langue officielle et-surtout-langue d'enseignement. En effet, cette prépondérance du français par rapport aux langues nationales ne saurait constituer un obstacle à l'apprentissage du français. Bien au contraire, il est possible et même souhaitable que les apprenants puissent mobiliser et projeter leurs compétences et leurs connaissances liées à la première langue ; langue nationale ou L1, dans la perspective d'un meilleur apprentissage de la seconde langue ; langue étrangère ou L2.

### Conclusion

L'analyse des productions écrites des élèves *mooréphones* du post-primaire nous a permis de mettre en évidence les interférences linguistiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso. Ces interférences surtout celles syntaxiques qui ont fait l'objet de notre recherche ont traduit à la fois l'influence de la langue maternelle sur le français à travers la confusion du genre, la question de la négation et l'omission des termes puis les stratégies mises en œuvre par les apprenants. Les enquêtes réalisées sur les élèves du CEG de Rana (Ramongo), du Lycée Départemental de Soaw, du Lycée Départemental de Siglé et du CEG de Nabdogo nous ont révélé les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants et également leur effort constant dans cette situation de cohabitation du *mooré* avec le français. Notre étude a souligné la nécessité d'une meilleure prise en compte du contexte multilingue dans les pratiques pédagogiques. En effet, l'enseignant de français devrait intégrer les réalités linguistiques des apprenants dans son processus d'enseignement/apprentissage. En définitive, la valorisation des langues nationales, l'adaptation des méthodes didactiques et la formation des enseignants sont autant de pistes essentielles que nous proposons afin de réduire les interférences syntaxiques et favoriser une maîtrise du français dans les productions écrites des élèves en expression écrite. Cette recherche vise donc à favoriser le développement des compétences écrites de qualité, une condition indispensable à la réussite scolaire et à l'insertion sociale des apprenants.

### Bibliographie

- Astolfi, J-P. (2020). *L'erreur : un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Abernot, Y ; Ravestein, J. (2014). *Réussir son master en sciences humaines et sociales*. Paris : Dunod.
- Assemblée Nationale. (2007). Loi n°013-2007/ AN portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso. Ouagadougou, Kadiogo, Burkina Faso.
- Aoué, K. B. (2021), Les difficultés d'apprentissage, *Revue.acaref.net* :2021/12.
- Bationo, J.C. (2016), *De la langue nationale à la langue étrangère : esquisse d'une didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension en cours d'allemand au Burkina Faso*, *La revue Wiiré* de l'Université de Koudougou.
- Calvet, J.L. (2006), « La sociolinguistique », Collection Que sais-je ?
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Collection Didactique, PUG.

- Compaoré, L. (2022), Structuration de l'énoncé en mooré : une analyse prosodique. Djiboul/ Spécial N°06.
- Décret n°2006-423/PRES/PM/MESSRS/MFB du 11/09/06 portant organisation des emplois spécifiques du Ministère des Enseignements, Secondaires, Supérieurs et de la recherche scientifique.
- Diabaté, A. (2007). *Enseigner, apprendre à produire et évaluer des écrits en Français Langue Seconde. Problèmes didactiques et perspectives*. Doctorat de l'Université Paul Valéry-Montpellier III. Vol.2. Traduction littérale des langues nationales en français.
- Fahandej Saadi, R. (2010). Français langue étrangère : Analyse des erreurs, Le cas des Persanophones, Editions Europeuse.
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée*, OIF, Paris : L'Harmattan.
- Medame, H. (2015). *L'interférence comme particularité du « français cassé » en Algérie*.TIPA, Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage.
- Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (2010) : *Le Français au premier cycle*. Horaires – Objectifs – Instructions - Programmes. Ouagadougou : Imprimerie Nationale.
- Moussaoui, I. (2017), Les interférences linguistiques chez les apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne. Mémoire de Master.
- Napon, A. (2003). *Monographie de cinq types d'innovations éducatives au Burkina Faso*. Rapport d'étude.
- Nedjmaoui,Naoul. Abdeladim A. (2023). Les problèmes d'interférences linguistiques araba/français dans les productions écrites chez les apprenants de FLE : cas des élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire de l'école « Zeki Abdelkadeq Aougrou Timimoune. Mémoire de master
- Ouédraogo, A. et Kindo, B. (2023), *Les interférences syntaxiques*,Djiboul/Spécial N°09 ;pp-02-11.
- Ouédraogo, E. (2000). *La pratique de l'expression écrite au CM2 et en sixième au Burkina Faso : contribution pour une transition efficiente*, Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Option : Français.
- Ouédraogo, R. M. (2000). *Planification et politiques linguistiques dans certains pays sélectionnés d'Afrique de l'Ouest*. Monographie commanditée par l'Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique (IIRCA).
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2007), Suivi sur l'éducation pour tous (EPT, 2007), Rapport, Paris ; UNESCO 2007.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : 3<sup>è</sup> édition, ESF.
- Riegel, M. Pellat, J-C. Rioul,R. (1999), Grammaire méthodique du français, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle ».
- Robert, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Orphys.
- Sawadogo.G (2004), Les langues nationales à l'école burkinabé : enjeux d'une innovation pédagogique majeure, Recherche en didactique du français langue maternelle, pp. 251-260.
- Some, Z.M (2009), *Les langues africaines et les TIC*, Revue électronique internationale des sciences du langage sudlangues N°12.
- Traore, A. (2010). *L'enseignement apprentissage de l'expression écrite de l'école primaire à la classe de sixième : états des lieux et perspectives. Cas de la commune de Koudougou,*

Mémoire de fin de formation aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement du Premier Degré.

Yaméogo, V. (2022). Utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire : impact des rapports évaluatifs du rendement des écoles bilingues sur l'engouement autour de ces établissements au Burkina Faso. Thèse de doctorat unique. UNZ.

Zakaria, N A. (2007). *Dictionnaire de Didactique, Concepts-clés à l'usage des enseignants*. Liban : Editions Zakaria.