



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

# L'influence de l'anglais chez les professeurs ougandais de français dans un groupe WhatsApp

**Enoch Sebuyungo**

Makerere University Ouganda

enoch@chuss.mak.ac.ug

<https://orcid.org/0000-0002-6953-051>

Reçu le 13-10-2020 / Évalué le 09-01-2021 / Accepté le 19-04-2021

## Résumé

Cet article s'inscrit dans le cadre des contacts des langues et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Plus précisément, on examine l'influence de l'anglais (L2), langue officielle ougandaise, sur la production écrite en français (L3) chez les enseignants de FLE. Les interactions écrites des sujets font apparaître une influence prépondérante de l'anglais sur le plan morphosyntaxique. Dans cette interlangue, on observe non seulement les stratégies employées par les enseignants pour s'exprimer en français mais aussi une coloration particulière du français d'Ouganda. Cette étude démontre l'importance du transfert de la L2 vers la L3 ainsi que des variations du français en contextes multilingues africaines.

**Mots-clés :** anglais, français, interlangue, influence inter-linguistique, contact des langues

## The influence of English among Ugandan teachers of French in a WhatsApp group

### Abstract

This article is situated within the framework of language contact and foreign language learning. It specifically examines the influence of English (L2), Uganda's official language, on written production in French (L3) among FFL teachers. This Study Population's written interactions reveal a predominant influence of English at the morphosyntactic level. In this interlanguage, we observe not only the strategies employed by teachers to express themselves in French but also a distinctive colouring of Ugandan French. This study demonstrates the importance of L2 to L3 transfer as well as variations of French in multilingual African contexts.

**Keywords:** English, French, interlanguage, cross-linguistic influence, language contact

### Introduction

Les études sur le français en Afrique, dans les domaines de l'apprentissage, de la pratique et du contact des langues, occupent une place importante à l'heure actuelle. Dreyfus (2006) parle de la variation du français en Afrique et de l'évolution

des orientations didactiques concernant l'enseignement et l'apprentissage du français ainsi que les relations du français en contact avec les langues africaines. Il s'agit plutôt du Français Langue Seconde (FLS) dans les pays où le français jouit du statut de langue officielle. Quant aux études sur l'apprentissage et l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) en Afrique de l'Est, dans un contexte plurilingue mais officiellement anglophone, deux constats s'imposent. D'une part, il s'agit de préoccupations linguistiques : l'interférence des langues déjà apprises et le manque de bain linguistique (Seminega, 2006), la phonétique et la didactique (Jao *et al.*, 2014) et les écarts morphologiques (Sebuyungo, 2016), entre autres. Et d'autre part, de politiques pédagogiques : un grand nombre d'apprenants, le manque de soutien financier et de matériel (Mutai, 2006), la carence des professeurs de français (Seminega, 2006) ainsi que la nécessité d'améliorer les programmes d'enseignement (Mutai, 2006 ; Chokah, 2013a ; Chokah, 2013b ; Delabie, 2019). La présente étude s'inscrit dans le cadre linguistique, l'accent étant mis sur le contact des langues L2 et L3 (l'anglais et le français) et l'influence de l'anglais sur la production écrite chez les apprenants du français dans un contexte multilingue ougandais.

## 1. Contexte de l'étude

### 1.1 Apprentissage et enseignement du FLE en Ouganda

L'Ouganda, pays plurilingue, comprend 65 langues indigènes (Uganda Bureau of Statistics, 2016). Compte tenu de cette diversité, la politique linguistique ougandaise prescrit que les écoles rurales utilisent une langue locale dominante comme langue d'apprentissage et d'enseignement pendant les trois premières années du primaire tandis que l'anglais est enseigné comme matière. La quatrième année de scolarité est une transition au cours de laquelle l'anglais comme support d'instruction est introduit. Pourtant, dans les zones plurilingues où il n'est pas facile de choisir une langue dominante, comme c'est le cas dans les écoles urbaines, l'anglais comme vecteur d'enseignement est recommandé dès le début de la scolarité (Nankindu *et al.*, 2015).

Au début du cycle secondaire on introduit le français et d'autres langues étrangères : l'arabe, l'allemand et, à partir de 2017, le chinois. Ces langues sont enseignées en tant que matières facultatives au niveau du collège pendant quatre ans et au lycée pendant deux ans. Le cycle inférieur et supérieur du secondaire couvre respectivement 180 heures et 200 heures de leçons en classe. Quant au français au niveau du collège, le contenu comporte la grammaire et la littérature. Au lycée les cours s'organisent autour de la grammaire, de la littérature et de la civilisation.

Les méthodes comprennent *Contacts 1* (Hatier), *On y va 1,2 et 3*, *La grammaire progressive du français-niveau intermédiaire* et *Civilisation progressive du français* (Clé International). Après le lycée, les étudiants sont admis à l'université et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. À la fin de leur formation universitaire couvrant environ 480 heures, les étudiants obtiennent principalement des emplois dans le secteur éducatif. Ces enseignants ont juste atteint le niveau C1 selon l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

## 1.2. Sujets observés et motivation de l'étude

Notre échantillon d'étude est un groupe d'enseignants ougandais de FLE issus de milieux différents et où l'on peut observer l'usage du français et évaluer son appropriation dans le pays.

En Ouganda, des initiatives ont été mises en place visant la formation des professeurs de FLE et l'amélioration de l'enseignement. Les acteurs clés dans ces interventions comprennent le Ministère de l'Éducation, le Bureau de Coopération Linguistique et Educative (BCLE) de l'Ambassade de France ainsi que l'Association des Professeurs de Français en Ouganda (APFO). Ces organismes travaillent en étroite collaboration pour organiser les séminaires de formation destinés aux enseignants. L'une des initiatives prises par les membres de l'APFO est la création d'un groupe *WhatsApp* « Enseignants FLE Ouganda ».

La création de ce groupe, en avril 2016, a eu pour objectif de réunir des professeurs de FLE en Ouganda sur une plateforme où ils pouvaient facilement échanger des informations et discuter des questions relatives à leur travail. Or, la conversation en français est influencée par les messages transférés en anglais sous forme de clips vidéo, chansons, poèmes, images accompagnées de commentaires, annonces et publicités qui suscitent en retour des réactions en anglais. Le groupe compte 146 membres, presque la moitié des enseignants en activité, dont 140 sont à la fois ougandais et locuteurs non-natifs du français.

C'est lors de la communication écrite dans ce forum que nous avons constaté plusieurs cas d'alternance ou de mélange entre le français et l'anglais. En effet, nous constatons une innovation linguistique dans les pratiques discursives du français en dehors de la classe. De ce constat, nous nous proposons de conduire une étude sur ces phénomènes chez des professeurs ougandais du FLE pour comprendre les types d'influence et leurs origines.

## 2. Cadre théorique et objectifs

Un grand nombre d'études ont démontré l'influence dominante de la première langue ou langue maternelle (L1) sur l'apprentissage d'une langue seconde (L2). Le transfert positif et négatif du système linguistique de la L1 à la L2 a été défini comme « l'interlangue » de l'apprenant (Selinker, 1972). Ce principe a été utilisé pour décrire les erreurs commises par les apprenants de langues étrangères. Par ailleurs, Schwartz et Sprouse (1996) proposent une hypothèse de transfert de la L1 (*Full Access/L1 Transfer Hypothesis*) selon laquelle la L1 détermine pleinement l'acquisition de toute langue non-native chez un adulte. Bien d'autres modèles, cités par Forsyth (2014), ont été développés selon lesquels il y a une forte influence de la L2 sur l'apprentissage de la L3 notamment dans les contextes multilingues où la L1 est une langue non-européenne. L'un de ces modèles, que nous adoptons pour la présente étude, est le modèle de proximité typologique (*Typological Primacy Model*) élaboré par Rothman et Cabrelli en 2007 (Forsyth, 2014). Selon ce modèle, qui se base sur le concept de psychotypologie de Kellerman (1983), un transfert morphosyntaxique est effectué de la L2 à la L3 à cause de la perception par l'apprenant de la similarité typologique entre les deux. Cela est corroboré par les études en contexte africain multilingue telles que Chokah (2013b) au Kenya, Sebuyungu (2016) en Ouganda et Chachu (2016) au Ghana. Dans tous ces pays anglophones où, en général, l'anglais joue le rôle de L2 et le français celui de L3, on constate un transfert lexical et grammatical, de l'anglais vers le français quasiment sans transfert des langues indigènes.

### 2.1 Objectifs de l'étude

Cette étude a pour objectif d'examiner l'influence de l'anglais chez les professeurs ougandais de FLE dans leur communication en français dans un groupe *WhatsApp*. On se propose d'identifier et de catégoriser les types d'influence de l'anglais sur le français quant aux éléments morphosyntaxiques dans un contexte ougandais.

## 3. Méthodologie

Notre méthodologie de recherche se base sur une enquête d'observation qui, selon Denscombe (2010), permet de recueillir un inventaire détaillé des comportements des sujets. Elle s'inspire des données directes recueillies en situations de vie réelle et naturelle. Un autre avantage de cette méthode réside dans le fait qu'elle est à la fois une observation des participants et une observation participante ; le

chercheur lui-même ayant la possibilité d'écouter les conversations et d'y participer en tant que membre du groupe. Cette recherche se fait à partir de l'analyse d'un corpus d'interactions écrites de 146 enseignants au sein de leur groupe *WhatsApp*. Les données ont été recueillies auprès de locuteurs en situation d'usage spontané durant la période allant du 1er janvier au 31 décembre 2019.

Lors de la collecte et de l'analyse des données, nous avons veillé à la non-divulgateion des informations personnelles. C'est pour cette raison que les noms des participants ne sont pas mentionnés dans les exemples fournis dans la présente étude.

Dans son analyse de l'influence de la L2 (le français) sur la L3 (l'anglais) en Algérie, Hanifi (2015) s'inspire de la classification suivante des erreurs : grammaticales (morphosyntaxiques), discursives, phonologiques et lexicales. Dans certains cas, il était problématique de faire une distinction nette entre une erreur grammaticale et lexicale ; il existait des chevauchements entre le lexique, la syntaxe et la sémantique. Nous avons fait porter notre analyse sur les domaines suivants : la catégorisation grammaticale, le calque, le vouvoiement/le tutoiement et la surgénéralisation.

#### 4. Résultats

En examinant les interactions écrites des enseignants de français dans leur groupe *WhatsApp*, on observe que leur façon de communiquer relève d'un transfert des structures de l'anglais en français. Il arrive souvent que le transfert soit positif sans aucun problème de compréhension. Mais il arrive que ce transfert soit négatif ayant comme résultat une expression hybride, compréhensible pour les anglophones mais bizarre pour les francophones.

##### 4.1 Une catégorisation grammaticale différente

Par catégorisation grammaticale on entend « *l'expression du sens par les langues au moyen de distinctions syntaxiques et/ou sémantiques. Il s'agit...des parties du discours (la catégorisation en linguistique au sens grammatical) et des unités lexicales employées pour l'expression de relations et/ou le découpage de l'extra-linguistique (la catégorisation au sens sémantique).* » (Sebuyungo, 2010 :25). En d'autres termes, la catégorisation linguistique témoigne d'une différence entre l'anglais et le français dans l'organisation de l'expérience vécue par les locuteurs. C'est là où réside le fait que chaque langue possède une « vision du monde déterminée par un contexte culturel donné » (Greimas, Courtés, 1979 :35).

En apprenant le français, les apprenants ougandais font des transferts de l'anglais sans se rendre compte des différences entre les deux. Ces découpages différents se manifestent dans les parties du discours tels que les verbes et les prépositions sur lesquels nous concentrerons notre attention :

(1) *Bonjour, je vais vous demander une question. Le français est-il classé parmi les Sciences ou parmi les Arts ?*

L'énonciateur a appris que le verbe anglais 'ask' équivaut au verbe français « demander ». Par conséquent il transfère l'expression 'ask a question' en français en disant « demander une question ». Même si les deux verbes 'équivalents' sont très peu asymétriques dans l'extension du champ sémantique, il s'agit ici d'un problème de collocations différentes.

(2) *Que son âme se repose en paix.*

(3) *Merci de m'avoir ajouté ici. J'aime ce groupe. Je suis heureux d'être ici.*

Un coup d'œil sur ces énoncés nous montre des transferts des verbes anglais 'rest' et 'add' qui ne correspondent pas dans ce contexte à leurs équivalents français : « se reposer » et « ajouter ». Nous constatons une tendance à simplifier le français pour qu'il s'adapte aux structures de l'anglais. À titre d'exemple, la structure anglaise *Sujet(S) + Verbe(V) + Complément d'objet direct (C.O.D.)* est transférée en français même si l'équivalent français suit la structure *Sujet(S) + Verbe(V) + Complément d'objet indirect (C.O.I.)* :

(4) *Echouer la physique, la chimie et le français ne veut pas dire que l'élève est stupide.*

Le verbe français « échouer » est suivi d'un C.O.I. mais son équivalent anglais 'fail' est suivi par un C.O.D. Ce principe en français s'efface au profit du système grammatical anglais de l'énonciateur. Nous estimons avec Al-Hajebi (2019 :11) que « *les erreurs syntaxiques commises dans l'utilisation des... prépositions sont liées au fait que [celles-ci] n'existent pas en anglais* ». En effet, les sujets de notre étude semblent faire référence au système grammatical de l'anglais.

Par ailleurs, notre attention a été attirée par le transfert négatif des prépositions anglaises 'for' et 'on' transposées respectivement en français : « pour » et « sur » :

(5) *La motivation commence avec nous les profs. Chez nous, notre directeur communique en français ! Mais il l'a appris pour deux ans. Il rappelle les textes de Pierre et Seydou.*

Bien que la préposition anglaise 'for' se traduise souvent par « pour » en français, celle-ci est employée pour exprimer la durée uniquement dans l'avenir et non pas

comme elle le fait dans ce contexte. Il en va de même pour la préposition « sur » comme l'illustre un autre exemple :

(6) *Le HOD est sur ce groupe.*

(7) *On parle français sur ce groupe.*

Nous remarquons d'abord l'abréviation *HOD (Head of Department)* qui reste en anglais. Cela s'explique probablement par le fait que cet enseignant ne savait pas comment le rendre en français et pour contourner ce problème, il a recours au sigle anglais. Quant à l'expression « sur ce groupe » (*on this group*), la préposition française « sur » ne s'applique pas à ce contexte. Il s'agit d'une construction syntaxique différente pour le même sens.

Ces constructions permettent de signaler que les prépositions en anglais et en français sont des mots grammaticaux abstraits très polysémiques et sont de ce fait source d'écarts dans la communication chez les sujets de cette étude.

#### 4.2. Les calques

Le propre du calque est qu'on n'emprunte pas un mot mais l'emploi sémantique ou syntaxique qui en est fait est celle d'une autre langue. Il en existe deux types : le calque lexical et le calque structural ; le premier implique les mots et les énoncés tandis que le second concerne les structures morphologiques et syntaxiques (Vinay, Darbelnet, 1995). Ces catégories figurent dans les exemples relevés ci-dessous.

(8) *Bonsoir collègues. Quelqu'un voudrait nous joindre à Mwiri ?*

Dans cet énoncé nous remarquons l'utilisation du verbe « joindre » qui est très proche du 'join' en anglais mais qui ne suffit pas en français pour dénoter le sens de « rejoindre ». En fait, l'expression « nous joindre » est un calque puisque « joindre » existe en français, mais est employé ici à l'anglaise.

Dans le domaine des réseaux sociaux, on emploie fréquemment des verbes anglais tels que 'to inbox' (envoyer [un message] à la boîte de réception d'un membre dans un groupe). Ce verbe et bien d'autres sont souvent employés dans les conversations au niveau de *WhatsApp*. Voici quelques exemples tirés de notre corpus où ce verbe est calqué :

(9) *Salut les gars. Est-ce que quelqu'un peut me inboxer le numéro de XY ?*

(10) *Inboxez-moi le numéro de XY de l'Alliance Française.*

(11) *Si vos écoles vont participer à cet événement, veuillez m'inboxer svp. (Anybody with any no.?)*

Il est intéressant de noter que ces exemples relèvent du comportement courant de l'anglais quant aux règles morphologiques de dérivation. C'est-à-dire, Nom (*an inbox*) > Verbe (*to inbox*). Ce processus de conversion est moins répandu en français mais on voit ici chez les apprenants ougandais une imposition de cette opération morphologique en français.

Dans (11), l'expression « *vont participer* » est un calque structural utilisé à la place de « doivent participer » ou « participent ». Il en va de même pour l'expression « *participer dans* » (anglais : *participate in*) ci-dessous qui est un calque syntaxique de construction :

(12) *Continuons à encourager nos élèves à participer dans ces activités : ça leur donne la confiance.*

On peut citer également d'autres cas des calques structuraux. Il s'agit de la traduction littérale des expressions idiomatiques anglaises en français :

(13) *Ça tient beaucoup d'eau.*

(14) *Il ne faut pas tirer.*

L'énoncé en (13) est formulé pour reconnaître la valeur des arguments avancés par un collègue. Il s'agit en effet d'une traduction directe de l'expression idiomatique anglaise '*that holds a lot of water*' ce qui veut dire effectivement que « (votre argument) est valable ; est bien raisonnable ». Quant à l'expression en (14), une participante fait une suggestion assez controversée et s'attendant à des réactions négatives, elle dit « Il ne faut pas tirer » (anglais : '*do not shoot*'). Autrement dit, si on n'aime pas le message, on ne tire pas sur le messager.

Remarquons enfin les tournures du français et de l'anglais au cours d'une conversation :

(15) - *Où est-ce que je peux acheter les livres utilisés pour enseigner les enfants ?*

- *Aristoc Bookshop Kampala.*

- *Merci*

- *Pas du tout*

Remarquons que la formule de politesse anglaise '*not at all*' est calquée pour créer « pas du tout » au lieu de « de rien ». Il s'agit aussi de ce que Py (2007 :97) a appelé la « *décontextualisation* » des items lexicaux et leur « *(re)contextualisation* » à des fins de communication.

Les « faux amis » sont liés à ce problème tel que le mot « copie » dans le dialogue ci-dessous :



(16) - *Chers collègues. Est-ce que je peux trouver au moins 20 copies du livre 'On y va' ?*

- *As-tu essayé de chercher à Aristoc Bookshop ?*

- *Je compte y aller. Mais quel est le prix actuel ?*

- *Pas sure, j'avais acheté les dernières copies à 40.000 shillings la paire.*

L'énonciateur et son interlocuteur parlent de « copies » au lieu d'« exemplaires ». Cet exemple illustre le français particulier parlé dans ce pays, fortement influencé par la langue officielle, l'anglais. Cela irait dans le sens du constat de Chokah (2013a) selon lequel les apprenants anglophones du FLE traduisent directement de l'anglais et finissent par tomber dans les pièges des « faux amis ». Selon Dreyfus (2006 :74) « *il s'agit des « normes locales » répondant à des besoins communicatifs propres et dont la différence avec la norme commune n'est souvent pas perçue par les locuteurs* ». C'est-à-dire que cette communauté comprend bien le sens de l'énoncé qui par contre peut être mal compris par les locuteurs natifs.

#### 4.3. Le vouvoiement et le tutoiement

Cette façon de s'adresser aux autres en français est un élément particulier de la langue, qui n'existe ni en anglais ni dans les langues indigènes d'Ouganda. Notre corpus montre que les pronoms personnels « vous » et « tu » sont parfois confondus. En français, le pronom personnel « tu » est employé en situation de rapport proche et informel alors que le « vous » évoque une distance sociale ou hiérarchique avec un interlocuteur. En anglais, il s'agit du même mot 'you' sans aucune distinction de la conjugaison qu'il soit singulier ou pluriel (« vous êtes » et « tu es » correspondent à l'anglais : 'you are'). Cette 'fusion' en anglais semble effacer la distance sociale. Quant aux langues indigènes ougandaises, le pronom « vous », à la différence du français, ne peut pas se référer à un seul individu. La distinction formelle et informelle se fait au niveau pragmatique : politesse, ton de la voix, etc. Nous estimons que cette contradiction entre les exigences du français d'une part, et celles de l'anglais et des langues ougandaises d'autre part, crée une sorte d'hybridation en français quant au vouvoiement et au tutoiement. Par exemple, les participants du groupe semblent plus à l'aise en utilisant le 'you' en anglais sur un ton mixte formel/informel en situation de conversation avec un parfait étranger ou un collègue plus âgé (jeune professeur et son ancien professeur du secondaire ou du supérieur). En revanche, lors du passage au français on gère une situation délicate qui laisse entrevoir des maladresses de la communication telles que l'emploi du titre Madame ou Monsieur suivi d'un prénom :

(17) - *Joyeux anniversaire Mme Marie.*

- *Joyeux anniversaire Mme Marie ! Que tous (Sic) vos anticipations soient réalisées au cours de cette année ! Que Dieu vous bénisse !*

- *Joyeux anniversaire Mme Marie.*

- *Quel âge a-t-elle ?*

- *Elle est presque de mon âge. Ah, non, je blague. Mais qu'elle réponde à la question, elle-même !!*

- *Il ne faut pas demander une dame son âge.*

- *Ohhh Joyeux anniversaire Mme Marie. Je vais vous envoyer qqch mieux qu'un cadeau.*

« Marie » fait référence ici, comme dans d'autres exemples ci-dessous, au prénom de l'individu qui n'est pas mentionné pour raisons de confidentialité. Notons le vouvoiement (respect) juxtaposé avec le prénom (familiarité). D'autres exemples comprennent : « Félicitations Madame Sophie » (après que cette personne ait annoncé la bonne nouvelle de son nouvel emploi) et « Salut Madame Sylvie ». Cette utilisation concomitante des titres et des prénoms est une caractéristique qui provient également de l'anglais d'Ouganda.

On assiste aussi à un mélange de « vous » (éloignement) et « tu » (rapprochement), comme l'illustre cet exemple où X fait référence au nom de famille de l'individu :

(18) *Monsieur X. Comment tu te portes ?*

Cette construction permet de signaler que l'énoncé s'organise autour du système anglais de l'apprenant dans la mesure où fusionnent les éléments de distance et de proximité : 'Mr. X. How are you ?'. Cet aspect est corroboré par Chokah (2013a :5) 'It comes as a surprise to many learners of French in Kenya for instance, that one does not address a subordinate, a stranger, a friend/family member or a superior in the same way'.

#### 4.4. La surgénéralisation

Dans leurs efforts pour apprendre le français, les apprenants ougandais font des surgénéralisations des règles de cette langue (Namukwaya 2014). Notre étude confirme cette tendance comme le montrent ces exemples :

(19) *Je vais communiquer urgemment avec lui.*

(20) *Trump ne va nulle part. Il va gagner confortablement en 2020.*

Tout en confrontant les systèmes linguistiques de l'anglais et du français, les apprenants connaissent la règle selon laquelle les adjectifs français se terminant en 'ent' / 'able' s'adjoignent au suffixe *-ment* pour former les adverbes : (prudent > prudemment / ; probable > probablement). Ce constat est également fait par Mambo (2006) chez les apprenants de FLE au Kenya :

*les étudiants Anglophones de FLE n'ont pas tant d'ennuis concernant les syntagmes adverbiaux. Les erreurs dans ce domaine ne sont pas alors très marquées pourvu que les apprenants comprennent que le suffixe adverbial -ment est l'équivalent du suffixe anglais -ly. Pour des mots (adjectifs) qui se terminent en -ant ou en -ent, on enlève le -nt et puis on double le -m avant d'ajouter la terminaison adverbiale à l'adjectif (2006 :46).*

Mambo (2006 :46) donne l'exemple de la formation adverbiale à partir d'un adjectif : *fréquent > fréquemment (anglais : frequent > frequently)*. Pourtant, cette formule court le risque d'être une surgénéralisation parce que l'adjectif « divergent » est une exception qui ne forme pas l'adverbe « divergemment » mais plutôt ; « de façon divergente ». Par ailleurs, l'adjectif « confortable » peut donner lieu à l'adverbe « confortablement » dans certaines situations.

Enfin, un autre exemple est celui des verbes pronominaux qui, en français, remplissent la fonction grammaticale d'exprimer la réflexivité ou la réciprocité, entre autres. Par exemple, « se parler » équivaut en anglais à '*to talk/to speak to each other*'. De même, « s'entendre » se traduit par '*to hear each other/to agree*'. Il est intéressant à noter que l'on dit aussi en anglais d'Ouganda : *hear from each other* qui veut dire « se contacter » ; « être en contact mutuellement » comme nous l'indique cet exemple :

(21) *M. X est aux Etats-Unis. Nous nous entendons souvent.*

Sur le plan pragmatique, « nous nous entendons » veut dire effectivement que « nous sommes en contact ; nous échangeons par courriel, téléphone ou réseaux sociaux ». Pourtant, le verbe « s'entendre » en français veut dire « s'accorder l'un et l'autre » ce qui ne traduit pas la fonction locutoire de l'énoncé ci-dessus. On voit non seulement les possibilités de malentendus mais aussi une variété indigène d'anglais qui s'impose en français.

En voici un autre exemple :

(22) *Enregistrez si vous allez assister pour qu'on puisse bien planifier.*

On retrouve ici une traduction directe de l'anglais '*Register if you are going to attend so that we can plan well*'. Il est clair que l'influence de l'anglais sur le

français dans cette interférence lexico-sémantique est très forte chez le locuteur. Cette observation est corroborée par Al-Hajebi (2019 : 13) chez les apprenants de niveau avancé :

*Le verbe pronominal est une des sources de l'interférence que nous avons constatée chez nos apprenants... nous pouvons donner comme exemple « J'ai inscrit » pour « je me suis inscrit ». On voit même parfois une confusion entre le verbe s'inscrire et s'enregistrer... Au lieu de dire « je me suis inscrit à la formation linguistique », ils ont répondu « je me suis enregistré à la formation linguistique. »... « je lave mes mains » qui a source en anglais (« I wash my hands »).*

Dans l'ensemble, on constate que les variations du français chez les sujets de notre étude trouvent leur origine dans la particularité morphosyntaxique des catégories grammaticales anglaises. Nous constatons des formes et constructions non conformes à la langue cible et des phénomènes de réduction par rapport à celle-ci.

## 5. Discussion

Les résultats de notre enquête sont corroborés par Namukwaya (2014 :221) qui analyse la production écrite des apprenants ougandais du FLE : « *les erreurs inter-linguales émanent de l'influence de leur L2 (l'anglais) qui cause un transfert négatif des règles de l'anglais au français et les erreurs intralinguales qui sont sous forme de surgénéralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la L3.* » Nous pouvons ajouter que les erreurs dites « intralinguales » sont également influencées par la L2 des apprenants. Il serait difficile dans le contexte de cette étude de faire une distinction nette entre les erreurs inter-linguales et intra-linguales. Les apprenants tendent à avoir l'impression que ces deux langues européennes sont presque identiques et qu'il suffit de substituer un système linguistique à un autre afin de construire leur répertoire langagier en français. Tout comme Ebongo (2017 :140), nous reconnaissons que : « *Face à des problèmes de compréhension ou d'expression, les apprenants recourent à l'anglais...avec qui a été établi un rapport de proximité, d'affection, une sorte de Langue Maternelle partagée* ».

Namukwaya (2014) évoque ci-dessus les « *erreurs de surgénéralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la L3.* » Nous estimons pourtant que ces éléments ne sont pas les causes mais plutôt des résultats. Ce comportement langagier s'explique par une « imposition » de la L2 sur la L3, un transfert par l'« *agentivité de la langue source* » (Winford, 2007 ; Siegel, 2012). C'est-à-dire que les locuteurs qui ont une plus grande maîtrise linguistique dans la langue

source (L2 ou langue dominante) font le transfert vers la langue moins maîtrisée. Nous sommes du même avis que Olha (2010 :205) selon lequel l'apprenant n'arrive pas à actualiser le vocabulaire de la langue cible, « *recourt à des stratégies compensatoires différentes pour combler ses lacunes : du vocabulaire générique, répétitif et passe-partout aux périphrases en passant par le recours aux unités lexicales (traduites littéralement ou laissées inchangées) qui sont empruntées à ...l'anglais* ». Notre corpus révèle une imposition du lexique et de la morphosyntaxe anglaise : hyperonymie en anglais (*ask*) par opposition à l'hyponymie en français (*demander, poser*), métonymie (*copy : anglais ; copie : français*), dérivation (*urgement*), et emploi des prépositions (*sur ce groupe*). Nous témoignons aussi du fait que le transfert de la forme l'emporte sur le transfert du sens entre des langues qui sont apparentées sur le plan typologique (De Angelis et Selinker, 2001) cité par Forsyth (2014). Nos résultats sont similaires à ceux trouvés par Ringbom (2001) cités par Forsyth (2014 : 433) et Jessner (2006) cités par Forsyth (2014 : 449) selon lesquels le transfert de la L2 à la L3 est plus évident sur le plan lexical.

Un autre aspect de l'imposition réside dans le fait que l'anglais s'avère synthétique (efficacité), alors que le français se montre plus analytique (clarté), (Picone, 1992). Les apprenants anglophones semblent raccourcir le français pour qu'il devienne plus synthétique. Ils évitent ainsi de construire les phrases longues et s'expriment plus brièvement pour formuler les expressions comme « *inboxez-moi* » au lieu de « *envoyez à ma boîte de réception* ». Cette imposition est facilitée par la proximité typologique perçue par l'apprenant entre la L2 et la L3 ou la « psychotypologie » (Wang, 2013). Nous avons confirmé comme l'affirme Hanifi (2015) dans son étude algérienne que les interférences lexicales en L3 (l'anglais) ne sont pas attribuables à la L1 (l'arabe) mais plutôt à la L2 (le français) en raison des similarités morphosyntaxiques de cette dernière.

Nous pensons comme Al-Hajebi (2019 :11) que cette imposition de l'anglais « est très fréquente dans l'utilisation des prépositions ». Il s'agit d'une altération fonctionnelle (expansion ou contraction) d'un morphème grammatical comme par exemple '*participate in/participer dans*'. Al-Hajebi (2019 :11) explique que « *là où la structure du français présente des points de faiblesse (irrégularités, manque d'optimalité entre le sens et son expression formelle, etc.), l'anglais, peut présenter des équivalents plus réguliers* ». Sous cet angle, l'anglais semble avantagé par rapport au français, comme l'indiquent nos résultats où l'utilisation unique de la préposition anglaise '*in*' contraste avec l'utilisation multiple française de « dans », « en » et « à ». Namukwaya (2014 :221) estime qu'il s'agit d'une « *ignorance des restrictions des règles de la L3* ». Nous pensons qu'elle se focalise sur une conséquence alors que Al-Hajebi (2019) en souligne une cause.

Il importe de préciser dans notre discussion de l'influence de l'anglais sur la performance scripturale en français qu'il ne s'agit pas nécessairement de l'anglais standard mais parfois d'une variété indigène d'anglais. Par exemple, l'utilisation de deux atténuateurs en (11) « *veuillez m'inboxer svp* » (*anglais* : '*kindly inbox me please*') découle de la nécessité de rendre un impératif plus poli. En anglais britannique/américain, les impératifs, utilisés avec les atténuateurs, ne sont pas considérés comme des demandes polies mais plutôt des ordres ou des instructions polis. Par contre, en anglais d'Ouganda, l'utilisation d'un impératif avec un atténuateur fait de l'impératif une demande polie. Dans cet exemple, les deux atténuateurs font de l'impératif une demande plus polie. En effet, il existe une influence du substrat des langues locales dans les stratégies de politesse en français d'Ouganda.

## Conclusion

La présente étude a essayé de démontrer le « comment » et le « pourquoi » des influences de l'anglais chez les professeurs ougandais de FLE dans leur production écrite en français. L'analyse du corpus fait apparaître l'existence chez les enseignants des décalages par rapport à la norme exogène du français et une variabilité des usages sur le plan lexical et morphosyntaxique. Toutefois, cette étude ne prétend pas être exhaustive pour deux raisons. D'une part, nous n'avons pas étudié ce phénomène chez tous les enseignants ougandais de FLE, nos 146 sujets sur environ 300 professeurs représentant un échantillon exploratoire. D'autre part, nous n'avons pas analysé d'autres facteurs chez nos sujets, tels que le statut professionnel, l'âge et le lieu et la durée de formation antérieure, qui jouent un rôle important dans leur apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons néanmoins constaté que l'influence de l'anglais se caractérise par la catégorisation linguistique différente du français et de l'anglais, les emprunts, les calques, la surgénéralisation ainsi que le vouvoiement/le tutoiement. L'imposition de l'anglais se caractérise aussi par quelques stratégies qui relèvent de l'anglais d'Ouganda tel que l'utilisation concomitante des titres et des prénoms. Ces éléments et leurs causes probables peuvent constituer des champs d'intervention possibles pour élaborer une meilleure didactique du FLE en Ouganda.

Par ailleurs, d'autres recherches devraient analyser en profondeur des entretiens avec les enseignants et apprenants en vue de découvrir l'influence qu'exerce l'anglais sur le français en Ouganda. Bref, il faudrait davantage de données pour mesurer cette tendance.

Il serait également intéressant d'observer les caractéristiques du français d'Ouganda par le biais d'autres méthodologies portant non seulement sur l'influence

de l'anglais mais aussi d'autres langues, en tenant compte de différentes situations de communication.

Enfin, nous rejoignons Winford (2007) sur la notion de l'agentivité de la langue source où l'apprenant, face aux obstacles présentés par la langue cible, fait appel à sa connaissance de sa langue dominante pour activer ses procédures morphosyntaxiques, c'est-à-dire la structure des arguments, et les modèles de réalisation morphologique qui permettent la création d'un cadre grammatical de la variété de contact linguistique.

### Bibliographie

- Al-Hajebi, A. 2019. « L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-2, p. 1-19.
- Chachu, S. 2016. « I am speaking French but I am thinking in English: An analysis of errors by students of the French language at the University of Ghana ». *Ghana Journal of Linguistics*, 5.1, p. 37-54.
- Chokah, M. 2013a. « Fifty years of the teaching/learning of French as a foreign language in Kenya: Challenges for teachers and learners ». *International Journal of Education and Research*, Vol.1 No. 3 March 2013, p.1-10.
- Chokah, M. 2013b. « Training teachers of French in Kenya: Redefining the needs of an increasingly demanding context ». *International Journal of Education and Research*, Vol.1 No. 9 September 2013, p. 1-12.
- Delabie, A. 2019. « Une nouvelle F(f)rancophonie pour l'Afrique de l'Est. Effets didactiques de la politique linguistique française en Tanzanie ». *Revue Internationale des Francophonies, La F/francophonie dans les politiques étrangères*. [En ligne] : <http://rfrancophonies.com/index.php?id=975> [consulté le 03 octobre 2020].
- Denscombe, M. 2010. *The Good Research Guide for small-scale social research projects Fourth Edition*. Berkshire : Open University Press Mc Graw Hill.
- Dreyfus, M. 2006. « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2006/1 (Vol. XI), p. 73-84.
- Epongo, T. 2017. Plurilinguisme et Enseignement du Français : Réflexions sur la place du Pidgin-English dans la zone anglophone du Cameroun. In : *Le Français en Afrique - Les « Francophonies » Africaines Bilans et Perspectives sous la direction de Valentin Feussi*, No. 31-2017. Nice : Institut de Linguistique Française - CNRS UMR 7320, p. 125-146
- Forsyth, H. 2014. « The Influence of L2 Transfer on L3 English Written Production in a Bilingual German/Italian Population: A Study of Syntactic Errors ». *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, p. 429-456. [En ligne]: [https://file.scirp.org/pdf/OJML\\_2014082811052053.pdf](https://file.scirp.org/pdf/OJML_2014082811052053.pdf) [consulté le 03 octobre 2020].
- Greimas, A., Courtès J. 1979. *Sémiotique - Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage*. Paris: Hachette.
- Hanifi, A. 2015. « The Second Language Influence on Foreign Language Learners' Errors: the Case of the French Language for Algerian Students learning English as a Foreign Language ». *The Online Journal of New Horizons in Education*-July 2015, Volume 5, Issue 3, p. 125-130. [En ligne]: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3688> [consulté le 03 octobre 2020].

- Jao, L. et al. 2014. « Phonétique et didactique du FLE : Cas de confusion des sons chez les apprenants de FLE kenyans ». *Les Cahiers d'Afrique de l'Est (The East African Review)*, 49/2014, p. 75-85.
- Kellerman, E. 1983. Now You See It, Now You Don't. In: S. Gass et L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, p. 112-134. Rowley, MA: Newbury House.
- Mambo, M. 2006. « L'apprentissage de français langue étrangère dans un milieu anglophone : défis et tentative d'avancement » In : Iraki Kang'ethe F. (ed.) *Research on French Teaching in Eastern Africa-Opportunities and Challenges*. United States International University, p.41-48.
- Mutai, C. 2006. « Vers une nouvelle approche de l'enseignement du français langue étrangère à l'université au Kenya » In : Iraki Kang'ethe F. (ed.) *Research on French Teaching in Eastern Africa-Opportunities and Challenges*. United States International University, p.36-41.
- Namukwaya, H. 2014. « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'université de Makerere ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Afrique\\_GrandsLacs3/Harriet\\_K\\_%20Namukwaya.pdf](https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Harriet_K_%20Namukwaya.pdf) n°3 p. 209-223. [Consulté le 03 octobre 2020].
- Nankindu, P. et al. 2015. «Language in Education in Uganda: The policy, the actors and the practices. A case of the urban district of Kampala». *PARIPEX. Indian Journal of Research*, Volume 4, Issue 5, p. 190-193.
- Olha, L-C. 2010. « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE ». *Pratiques*, 145-146, *Open Edition Journals*, CREM, p. 197-210.
- Picone, M. 1992. « Le français face à l'anglais : aspects linguistiques ». *Cahiers de l'AEIF* 1992/44, p. 9-23.
- Py, B. 2007. « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts des langues ». *Journal of Language Contact - THEMA 1*, p.93-100.
- Schwartz, B., Sprouse R. 1996. «L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model». *Second Language Research*, 12, p. 40-72.
- Sebuyungo, E. 2010. *La catégorisation en luganda par rapport à l'anglais et au français : le cas des déverbaux agentifs*. Thèse de doctorat. Université de Poitiers.
- Sebuyungo, E. 2016. "A Lexical and Morphological Analysis of Students' Written Work in Higher Institutions of Learning: The Case of French Beginners at Makerere University" In: Natukunda-Togboa E., Sebuyungo E. (ed.) *Foreign Languages: Lessons From The Past, Innovations For The Future - Celebrating 50 years of Foreign Language teaching in Uganda*. Nairobi: Nsemia Inc. Publishers, p.19-42.
- Selinker, L. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, p. 209-241.
- Seminega, E. 2006. « L'enseignement du français dans les universités publiques du Kenya : état des lieux, défis et tentative de solutions » In : Iraki Kang'ethe F. (ed.) *Research on French Teaching in Eastern Africa-Opportunities and Challenges*. United States International University, p.23-36.
- Siegel, J. 2012. «Two types of Functional Transfer in Language Contact». *Journal of Language Contact - 5* (2012), p. 187-215.
- Uganda Bureau of Statistics. 2016. *The National Population and Housing Census 2014 - Main Report*, Kampala, Uganda.
- Vinay, J-P., Darbelnet, J. 1995. *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wang, T. 2013. «Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition: Factors influencing interlanguage transfer». *Applied Linguistics*, 19(3), p. 99-114.
- Winford, D. 2007. «Some Issues in the Study of Language Contact». *Journal of Language Contact - THEMA 1*, p. 22-40.