



Université Catholique du Graben

**CENTRE DE RECHERCHES
INTERDISCIPLINAIRES DU GRABEN
B.P. 29 BUTEMBO/NORD-KIVU**

PARCOURS ET INITIATIVES

Société, Économie, Environnement et Santé

Éditorial :	5
Usages d'arbres forestiers et potentiel en bois de la Concession Forestière des Communautés Locales Bamasobha, Est de la République Démocratique du Congo	9
Caractérisation des conditions d'entreposage et facteurs d'altération du café vert en milieu de Butembo, Est de la République Démocratique du Congo	35
Restructuration et autonomisation du marché urbain de Butembo : regard d'un urbaniste	61
Défis liés au choix du porte-parole de l'opposition politique en République Démocratique du Congo	79
État de siège, mobilisation des recettes et gouvernance de survie en Commune Bulengera en ville de Butembo	99
Déterminants du vote de la femme aux élections législatives nationales de 2023 à Butembo en République Démocratique du Congo	121
Les facteurs associés à la mortalité des poulets de chair dans les fermes avicoles de la ville de Goma, République Démocratique du Congo	147
Prévalence du paludisme placentaire et corrélation avec l'observance de la prise de sulfadoxine pyriméthamine à Bunia en République Démocratique du Congo	169
Approche didactique de correction des erreurs interférentielles	187
Enjeux pédagogiques de l'enseignement du français en contexte plurilingue et analyse des erreurs interférentielles chez les apprenants de 7e et 8e années en RD Congo : étude de cas à Tshofa	213

ISSN : 3008-1211
e-ISSN : 3008-122X

N° 34
Mars 2026

Enjeux pédagogiques de l'enseignement du français en contexte plurilingue et analyse des erreurs interférentielles chez les apprenants de 7^e et 8^e années en RD Congo : étude de cas à Tshofa

Jean-Pie Ntunda Mwembo Lubota^{1,2,*}, Sébastien Kitengye Sokoni¹,
Théophile Safari Mupfuni³, Clémence Kapenga Kitengie², Constantin
Kaumbu Ngoyi², Cécile Ndjibu Ntunda², William Mulenda Mukonkole⁴,
Samson Ruhekenya Jumapili⁵

Résumé

L'enseignement du français en République Démocratique du Congo se heurte à une pluralité de défis didactiques, pédagogiques et politiques. La présente étude examine cet enseignement en contexte plurilingue congolais et analyse les erreurs interférentielles produites par des apprenants dont la langue maternelle est le *Kisongye* (L23). Parmi ces défis, le contact du français et des langues locales est un défi majeur qui freine l'élan de l'acquisition de la langue française chez des apprenants de 7^{ème} et 8^{ème} années de l'enseignement de base.

Les objectifs de cette recherche sont : sensibiliser les décideurs, les enseignants et les apprenants de l'importance de la L1 des apprenants, des problèmes linguistiques relatifs à l'influence négative de celle-ci sur l'apprentissage de la langue française dans un milieu plurilingue et à la correction des erreurs interférentielles par une approche novatrice. Pour y parvenir, une enquête a été menée auprès des enseignants de français et des apprenants. Les uns et les autres ont été soumis à un questionnaire relatif à l'usage des langues locales, à la gestion des erreurs en classe et aux approches didactiques de correction et à un exercice de composition. Les copies des apprenants ont été corrigées pour relever les erreurs interférentielles traitées par les analyses descriptive, contrastive, sémique ainsi que par le recours à la méthode statistique pour des analyses chiffrées.

La correction des erreurs par l'approche novatrice a permis aux apprenants de réduire sensiblement les erreurs, ce qui est un bénéfice didactique non négligeable. Toutefois, la répétition de la correction et son application s'avèrent importantes dans d'autres milieux en vue de juger de son bien-fondé.

Mots-clés : Erreur interférentielle, Approche didactique, Didactique de français, Enseignement de base

* 1. Institut Supérieur Pédagogique Wembo-Nyama, 2. Institut Supérieur Pédagogique Tshofa, 3. Institut Supérieur Pédagogique Goma, 4. Institut Supérieur Pédagogique Kongolo, 5. Institut Supérieur Pédagogique Bukavu

* Auteur correspondant: Jean-Pie Ntunda Mwembo Luboto, e-mail : ntunda.mwe@gmail.com, ORCID iD 0009-0005-1163-5567

Abstract

Pedagogical Challenges of Teaching French in a Multilingual Context and Analysis of Interference Errors among 7th- and 8th- Learners in the Democratic Republic of Congo: A Case Study in Tshofa

The teaching of French in the Democratic Republic of Congo faces a multiplicity of didactic, pedagogical and political challenges. This study examines French language instruction within the Congolese multilingual context, and analyzes interference errors produced by learners whose mother tongue is *Kisongye* (L23). Among these challenges, the contact between French, and local languages constitutes a major obstacle that hinders the acquisition of French among 7th- and 8th- grade learners in basic education.

The objective of this research is threefold: to raise awareness among policymakers, teachers, and learners about the importance of learners' L1; to highlight linguistic problems related to its negative influence on French language learning in a multilingual environment; and to propose innovative approaches for correcting interference errors. To achieve this, a survey was conducted among French teachers and learners. Both groups responded to a questionnaire concerning the use of local languages, error management in classrooms, correction approaches, and completed a writing exercise. Learners' compositions were corrected to identify interference errors, which were analyzed using descriptive, contrastive, and semantic methods, as well as statistical techniques for quantitative analysis.

Correction of errors through the innovative approach enabled learners to significantly reduce such errors, representing a noteworthy didactic benefit. However, repetition of the correction process and its application in other contexts remain essential in order to assess its validity.

Keywords : Interference error, Didactic approach, French language didactics, Basic education.

1. Introduction

L'apprentissage du français en République Démocratique du Congo ne se fait pas à vase clos. Le français est enseigné dans des milieux où il y a toujours une ou plusieurs langues locales qui le côtoient et crée une sorte de diglossie entre les langues en contact. Dans ce contexte, le français, langue de scolarisation, subit à la fois l'influence positive et négative de la langue première de l'apprenant. Ce bi-plurilinguisme nécessite un regard didactique et une réflexion qui permettent la réussite de l'acquisition de l'expression orale et écrite chez les apprenants.

Quelles sont les raisons qui justifient le décalage entre le français tel qu'il devrait se parler et s'écrire à l'école et le français tel qu'il s'y parle et s'y écrit aujourd'hui ? Ce décalage est dû au fait que cet enseignement ne tient pas compte des langues des apprenants et génère des difficultés d'ordre phonétique, sémantique, orthographique et syntaxique en langue cible.

L'intérêt de cette recherche est de cerner l'impact du contact des langues locales et du français en milieu scolaire en vue de permettre aux enseignants de s'intéresser aux langues et aux erreurs interférentielles des apprenants et aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs et de créer la motivation de mieux apprendre.

La problématique de cette recherche tourne autour du contact *Kisongye*-français, des difficultés de l'apprentissage du français en contexte plurilingue et du rôle des erreurs interférentielles en milieu scolaire. Les questions qui sous-tendent cette recherche sont : Comment accompagner l'apprentissage du français dans un contexte plurilingue où la L1 influence fortement la L2 ? Quelle didactique et quelle démarche de correction des erreurs interférentielles permettent l'amélioration de la compétence des apprenants ?

Les hypothèses de la recherche sont : l'apprentissage du français dans des milieux plurilingues pourrait se faire accompagner des langues locales comme leviers d'apprentissages. La didactique du français en milieux bi-plurilingue devrait être une didactique du français en contact. L'approche de correction des erreurs interférentielles serait celle qui prenne en compte les langues locales.

De ce fait, les objectifs de recherche consistent à :

- Décrire les types d'erreurs interférentielles produites par les apprenants de 7^e et 8^e années.
- Identifier les sources linguistiques de ces erreurs.
- Montrer l'apport de l'analyse contrastive et du recours guidé à la langue maternelle dans leur correction.
- Proposer une approche didactique du français en contact adaptée au contexte congolais.

L'étude se fonde sur la littérature en didactique des langues, en sociolinguistique du contact, en pédagogie de l'erreur et écolinguistique, et accentue la nécessité d'une prise en compte institutionnelle des langues locales dans les écoles congolaises.

2. Revue de la littérature

Le contact du français avec les langues africaines locales est largement documenté dans les travaux en linguistique, en sociolinguistique et en didactique. Plusieurs recherches sur le contact des langues et l'influence des langues locales sont menées en Afrique et très peu en RD Congo, ce qui est une nécessité de mener cette recherche sur le contact des langues à Tshofa et

de cerner le rôle de l'école dans cet environnement bi-plurilingue. Cette partie de la revue de littérature permet de s'interroger sur comment les écoles et les communautés peuvent aider les apprenants issus de milieux linguistiques différents à consolider leurs compétences linguistiques pour mieux réussir à l'école et dans la vie.

2. 1. Le contact des langues (le français et les langues locales)

Plusieurs recherches montrent que l'enseignement du français en Afrique francophone ne peut être dissocié du plurilinguisme ambiant. Le français, bien que langue d'enseignement, demeure minoritaire dans ses usages quotidiens, ce qui renforce la dépendance des apprenants à leur langue maternelle. Ainsi, Martine Dreyfus (2006) met en perspective les conditions sociales, politiques et linguistiques qui influencent l'apprentissage du français dans des contextes multilingues. Son axe principal de recherche est le contact des langues. Elle met en exergue le lien du français avec les langues africaines locales. Musanji Ngaaso Mwatha (2012) à son tour analyse la place du français dans les sociétés africaines plurilingues en mobilisant l'approche écolinguistique pour comprendre comment cette langue coexiste avec les langues locales. Abondant dans le même sens, Grace Bosse (2025) a travaillé sur les tensions entre normes académiques et usages réels du français en Côte d'Ivoire, notamment au CUEF d'Abidjan. Dans sa thèse, l'auteur montre que les enseignants doivent composer entre la norme prescrite et les variétés locales du français, ce qui pose des défis didactiques et identitaires.

De leur côté, Pierre Frath et Ndiémé Sow (2022), étudient la fragilité des langues patrimoniales africaines face au monopole scolaire du français et des langues nationales. Ils passent en revue les défis politiques, pédagogiques et organisationnels liés à l'enseignement des langues africaines. Les auteurs soutiennent que le plurilinguisme africain, loin d'être un obstacle, peut s'articuler avec une vision universelle de l'éducation et de la communication. Quant à Mary-Claire Ball et ses collaborateurs (2024), ils recherchent les possibilités et les contraintes de l'éducation bilingue en Afrique de l'Ouest francophone. Leur article examine les programmes d'éducation bilingue dans les écoles de l'Afrique de l'Ouest francophone. L'étude montre que l'intégration des langues africaines dans l'école améliore la réussite scolaire et l'inclusion sociale. Quant à Hugo Schuchard (2021), il affirme que toutes les langues sont mélangées. Il s'oppose à la théorie de l'arbre généalogique des langues et affirme qu'il n'existe pas de langue pure, toutes sont mélangées et affirme que le contact des langues est un facteur essentiel de

l'évolution des langues. De même, Kasoro Tumbwe (2012), analyse la place du français dans un environnement plurilingue dominé par les langues congolaises en montrant comment cette langue importée par la colonisation belge s'est enracinée et s'est transformée au contact des langues locales.

Ces auteurs sont unanimes que le français est enseigné dans un contexte plurilingue en Afrique. Ce plurilinguisme altère le français qui se transforme au contact des langues locales africaines. Il y a donc lieu de parler des français et la nécessité de privilégier le français standard à l'école en vue de dépouiller les français des apprenants des stigmates très remarquables des langues locales. Ce travail devra être assumé par l'école. Quel est le rôle de l'école dans ce plurilinguisme ?

2.2. Le rôle de l'école

Les écoles multilingues sont une caractéristique du paysage linguistique varié et complexe aussi bien dans le monde qu'en Afrique. Elles fonctionnent dans de nombreux contextes différents. Les écoles et les salles de classe multilingues surtout en milieux urbains sont des lieux où les apprenants ont des origines linguistiques et culturelles différentes, où la langue d'enseignement n'est pas celle parlée à la maison, où enseignants et élèves ne partagent pas une langue commune ni un milieu culturel commun et où la langue d'enseignement est la deuxième langue d'une partie ou de l'ensemble des élèves.

À ce sujet, Laila Aase (2006) se penchant sur les finalités de l'apprentissage, assigne comme objectifs à l'école les défis spécifiques à l'éducation scolaire, à distinguer de l'apprentissage de langues en-dehors du cadre scolaire. De son côté, Magali Jeannin (2023) analyse la place du français standard, de ses variétés locales et des langues africaines dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest. Elle met en lumière les représentations des enseignants, les obstacles rencontrés et les leviers pour une meilleure intégration des langues locales à l'école. Elle soutient que les langues locales ne sont pas à négliger à l'école car elles facilitent la compréhension des élèves. De même, François Kengue et Bruno Maurer (2023) explorent la dynamique du français contemporain dans divers espaces francophones et s'interrogent sur la légitimité des normes locales face à la norme dite internationale. Feunteun (2007) renchérit à son tour le rôle de l'école et de la classe comme des lieux privilégiés de rencontres expérientielles pour les apprenants et leurs enseignants. Dans cet espace de vie, les jeunes apprenants

peuvent être confrontés à la différence culturelle, à l'étrangeté sonore ou graphique, au semblable recherché, perçu ou négocié, lors d'activités mettant en jeu une ou plusieurs langues.

Il n'est donc point besoin de culpabiliser les apprenants qui apprennent le français après acquisition des langues locales mais plutôt de permettre à l'école de jouer pleinement son rôle en vue de les aider à se passer de leurs interlangues. De cette manière, ils seront à même de répondre aux attentes de la société en passant du français basilectal au français mesolectal caractéristique de leur niveau et plus tard au français acrolectal. Pour y parvenir, l'enseignant devra initier ses apprenants à la correction des erreurs interférentielles caractéristiques du contact des langues.

2.3. Approche de correction

Au sujet de la correction des erreurs interférentielles, Jean-Pie Ntunda Mwembo Lubota (2024) a présenté une approche de correction des erreurs interférentielles en recourant à la langue maternelle de l'apprenant. Cette approche est fonction de l'interaction enseignant-enseigné avec recours à la langue maternelle de l'apprenant pour une forme correcte en langue cible. Son avantage est celui de mettre les deux langues en contact en vue de cerner l'origine probable de l'erreur, son analyse avec la classe et sa correction éventuelle avec le concours de la classe. Les phases de cette approche sont l'observation, la collecte des erreurs, l'analyse contrastive, la correction participative, la transformation linguistique, la stabilisation et la fixation.

Les auteurs de cette revue de littérature reconnaissent le contact du français et des langues locales en Afrique et en RD Congo. Ce contact est étudié sous l'angle de la didactique, de la sociolinguistique et des politiques linguistiques. Les études montrent que le contact linguistique est inévitable et structure l'évolution des langues dans l'enseignement du français en Afrique. Toutefois, elles permettent de faire un constat amer ; le plurilinguisme n'est pas favorisé à l'école en RD Congo, pays qui n'a pas mis sur pied une politique linguistique claire, susceptible de permettre l'essor des langues congolaises. Le contact des langues étant inévitable, les apprenants produisent des structures interférentielles qui n'attirent l'attention ni des enseignants ni d'eux-mêmes parce que leurs langues ne sont pas prises en compte à l'école.

Cette étude s'inscrit dans la lignée des études de cette revue de la littérature en vue de cerner d'une part l'importance des langues locales dans

l'apprentissage du français en RD Congo, plus particulièrement à Tshofa et d'autre part la correction des erreurs interférentielles produites par les apprenants en contact du français et des langues locales en milieux scolaires.

3. Méthodologie

3.1. Milieu d'étude et échantillon

L'étude a été menée dans deux écoles du centre de Tshofa (territoire de Lubao, province de Lomami). Le ciluba, le lingala, le kiswahili, le *kikusu*, l'*otetela* sont les langues attestées à Tshofa à côté du *Kisongye*, langue première dominante dans cette zone rurale où le *Kisongye* est la langue du milieu. Les autres langues sont parlées par des gens venus d'ailleurs pour les affaires ou pour de raison de service. Ces gens sont minoritaires et se sont acclimatés au *Kisongye*. Le français et l'anglais sont également d'usage dans le milieu où sont implantées 11 écoles secondaires et deux institutions du supérieur. Ont participé à l'étude :

- 4 enseignants de français de deux écoles secondaires (instituts Yebondo et Yamukoko) interrogés par questionnaire ;
- Des apprenants de 7^e et 8^e années, soumis à un exercice écrit de 45 minutes.

Les deux écoles ont été retenues par procédé probabiliste. Onze écoles secondaires sont organisées à Tshofa. Les onze (11) écoles ont été numérotées. Les bouts de papier froissés étaient placés dans un petit carton. Il a été demandé à un enfant de tirer de suite deux bouts de papier, ce qui a permis d'avoir les deux écoles. Les quatre (4) enseignants et les 83 apprenants de 7^{ème} A et de 8^{ème} A de l'institut Yebondo ainsi que les 100 de 7^{ème} et 8^{ème} A de l'institut Yamukoko ont constitué l'échantillon de départ de la recherche. L'étude est menée sur des données qualitatives. C'est pourquoi les deux écoles peuvent paraître minimes alors que l'effectif d'apprenants s'élèvent à 183, ce qui est un échantillon de grande taille. Cette étude a été réalisée au cours de l'année scolaire 2025-2026.

Tableau n° 1 : Tableau statistique des apprenants

N°	École	Classe	Effectif
1	Institut Yebondo	7 ^{ème} A	37
2	Institut Yebondo	8 ^{ème} A	46
3	Institut Yamukoko	7 ^{ème} A	51
4	Institut Yamukoko	8 ^{ème} A	49
TOTAL	02	04	183

3.2. Outils de collecte

Trois outils principaux ont été mobilisés : l'observation, le questionnaire et la technique documentaire.

1. L'observation en classe

Afin de saisir les pratiques réelles de l'enseignement du français en classes, il a été programmé une descente dans les écoles pour se rendre compte du comportement didactique des enseignants et du comportement linguistique des apprenants.

2. Le questionnaire

Les enseignants ont été soumis à un questionnaire en dehors des classes. Celui-ci a porté sur l'usage des langues locales, la gestion des erreurs, les approches didactiques mobilisées. Les questions étaient : "Comment enseignez-vous le français dans vos classes ?", "Quelle est la place des langues maternelles de vos apprenants dans vos enseignements ? Quel statut accordez-vous aux erreurs interférentielles et comment procédez-vous pour les corriger ? Les quatre (4) enseignants enquêtés reconnaissent faire usage de la didactique du français apprise dans les institutions supérieures pédagogiques (ISP en sigle) et n'accordent aucune importance aux langues maternelles des apprenants à part infliger des punitions à ceux qui font leur usage à l'école. Ils ne s'intéressent pas du tout aux erreurs interférentielles des apprenants.

Les apprenants quant à eux étaient soumis à un exercice de rédaction sur les activités domestiques.

3. La technique documentaire

Les erreurs interférentielles ont été relevées à partir des copies des apprenants.

3.3. Techniques de récolte

Les techniques de récolte des données étaient l'enquête sur terrain, la technique documentaire, le questionnaire et la technique des pairs éducatifs. Les apprenants de deux écoles ont été soumis à un exercice libre de composition sur les activités domestiques. Ils ont eu à travailler dans les classes pendant 45 minutes. De leurs copies, il a été relevé les erreurs

interférentielles analysées dans cet article. Ces exercices ont permis de collecter les erreurs orthographiques, sémantiques et syntaxiques.

3.4. Méthodes d'analyse

L'analyse s'est déroulée en trois phases : l'analyse descriptive, l'analyse contrastive et parfois l'analyse sémique.

3.4.1. Analyse descriptive

L'analyse descriptive est une méthode qui consiste à observer, à classer et à décrire les erreurs interférentielles produites par les apprenants lorsqu'ils transfèrent des structures de leur langue maternelle vers la langue cible (interférence linguistique), sans chercher à expliquer les causes profondes mais en mettant en évidence leurs formes et leurs régularités. Ses principes sont : l'observation directe, l'identification des erreurs, le classement typologique, la description statistique et l'analyse contrastive. Cette méthode a permis l'identification, la classification et la description des erreurs relevées à partir des copies des apprenants.

3.4.2. Analyse contrastive

L'analyse contrastive consiste à comparer systématiquement les structures de la L1 à celles de la L2 afin de repérer les différences et les ressemblances qui peuvent générer des erreurs chez les apprenants. Cette méthode a permis une comparaison systématique des formes erronées avec les structures du *Kisongye* et du français standard, dans le but de déterminer les sources des interférences.

3.4.3. Analyse sémique ou analyse componentielle

L'analyse sémique ou componentielle est utilisée dans l'étude du sens ou les traits sémantiques qui composent un mot. Par exemple le sens du sémème /MARCHER/ est [se déplacer] + [à pieds] ou [à l'aide des jambes]. Habituellement, l'analyse componentielle ou sémique s'applique à un groupe de mots en relation qui peuvent différer l'un de l'autre par un seul sème.

3. Analyse des données et présentation des résultats

4.1. Typologie des erreurs interférentielles

Les analyses ont permis d'identifier trois grandes catégories d'erreurs interférentielles : orthographiques, sémantiques et syntaxiques.

4.1.1. Erreurs orthographiques

Les erreurs orthographiques proviennent principalement de :

- la transcription phonétique des sons du *Kisongye* en français (ex. *soriti*, *kiskui*) ;
- la simplification des graphies françaises (ex. *bocu*) ;
- l'absence de syllabes fermées en L1 (ex. *soriti*) ;
- les préfixes nominaux bantu, induisant des confusions de nombre (ex. *maplomes*).

Ces erreurs montrent une forte influence des règles phonographiques de la langue maternelle. De manière explicite, certaines sont présentées et expliquées ci-dessous :

(1) **Jeme ma famiye*

Dans cette phrase, l'apprenant transpose la structure de sa langue maternelle par proximité sonore. Il est guidé par l'oreille en transcrivant les sons qu'il perçoit. La graphie du mot famille est simplifiée car le son [y] se réalise par /j/ et non par les graphies <ll>, <y>, <i+v autre> comme dans les mots famille, paille, loyer, voyage, rayon, payer, viande, violon, viendra.

L'analyse contrastive de la production de l'apprenant opposée à 'J'aime ma famille' du français standard est : le français standard atteste un sujet pronominal *Je* et le verbe *Aimer* conjugué à la première personne du singulier. La phrase de l'apprenant contient un élément réflexif *me* concaténé au sujet pronominal, ce qui aboutit à *Jeme*. Le complément *Ma famiye* est influencé par l'orthographe phonétique caractéristique de sa langue maternelle.

(2) **L'enfant pleure boku*

L'apprenant a simplifié phonétiquement et orthographiquement l'adverbe *beaucoup* en supprimant les lettres muettes. Sa langue maternelle n'atteste que la graphie <k> pour le son /k/ alors que le français atteste les graphies <k, c, cc, ch...>. Dans sa langue la graphie <c> se réalise phonétiquement par [tʃ]. L'apprenant écrit comme il prononce en simplifiant la suite de sons. En français, l'adverbe *beaucoup* a une orthographe fixe qui ne correspond

pas exactement à la prononciation. En *Kisongye*, l'écriture est plus phonétique, ce qui entraîne cette simplification. Le transfert est phonologique. Il aurait écrit : 'L'enfant pleure beaucoup.

(3) **Papa est soriti la nuit*

Cette phrase contient trois erreurs : *soriti*, *nuit* et l'omission d'une préposition. La première est due à l'insertion en français d'une voyelle épenthétique au modèle de sa langue maternelle qui n'atteste pas de syllabe fermée. L'apprenant insère la voyelle épenthétique *i* en vue de créer une syllabe entre les lettres *r* et *t*. La deuxième l'est par la suppression de la lettre muette *t*. Il y a réduction de l'orthographe. Il a calqué la structure de sa L1 au lieu de se conformer à la structure du français standard : 'Papa est sorti pendant la nuit ou dans la nuit'.

(4) *Mon grand frère a mis le kiskui dans son sake*

La langue de l'apprenant atteste les préfixes nominaux et les appariements qui renseignent sur le nombre des mots. Le PN de classe 7 *ki-* forme son pluriel avec la classe 8 *bi-*. Par influence de sa langue maternelle, le mot biscuit est perçu par l'apprenant comme un mot pluriel. C'est pourquoi il a produit *kiskui* comme singulier et cela avec conformisme de la graphie <*k*> pour le son /*k*/. Il a également opéré la suppression de la lettre muette *t* du mot biscuit. En outre le mot *sake* contient une voyelle non étymologique par épithèse. Il s'agit d'une transposition de sa langue qui atteste des syllabes ouvertes. En *Kisongye*, les mots ne se terminent pas par des consonnes. Le mot *sake* contient également la graphie <*k*> à la place de celle du français <*c*>.

L'apprenant a adapté les mots à son système phonologique.

(5) *Mes frères ont réussi leurs maplomes*

La classe 5 atteste le PN *e-* avec la sous classe *di-* qui est le préfixe d'accord grammatical. Son pluriel est le PNcl 6 *ma-*. Exemples : *Eiso*<[°]*e-iso* (œil), *meso*<*ma-iso* (yeux) avec coalescence mutuelle. Le mot diplôme est perçu comme singulier et que son pluriel serait les *maplomes*. Ce mot atteste un double marquage du pluriel ; le premier, de sa la langue maternelle qui opère par préfixe de classe et le second par l'ajout du morphème lié *-s* au modèle de la langue française. Les participes *réussi* et *reçu* étant phonétiquement proches, il emploie *réussi* à la place de *reçu* par attraction paronymique. En *Kisongye*, le champ lexical de la réussite scolaire peut être

exprimé par un seul verbe *Kupeta* qui couvre à la fois *réussir* et *obtenir*. Il dirait : ‘‘Mes frères ont reçu leurs diplômes’’

(6) *J’efase le telefone*

Le *Kisongye* atteste les graphies <s> et <f> respectivement pour les sons /s/ et /f/ alors que le français atteste les graphies <s, ss, ç, sc, t> pour /s/ et <f, ph, ff> pour /f/. L’apprenant est influencé par la graphie de sa langue maternelle. Il aurait écrit : ‘‘ Téléphone’’

(7) *Mon papa de nous est méshant*

Cette phrase contient une erreur orthographique (méshant). Le son /ʃ/ se réalise par la graphie <sh> alors qu’en français il se réalise par la graphie <ch>. Il devrait écrire : ‘‘Méchant’’.

D’une manière générale, les erreurs orthographiques sont tributaires de la langue maternelle de l’apprenant, de la transcription phonétique, de la simplification des graphies et du manque de la pratique de l’écrit. L’analyse contrastive montre que ces erreurs proviennent du transfert des structures et des habitudes linguistiques du *Kisongye* vers le français.

4.1.2. Erreurs sémantiques

Les erreurs sémantiques sont liées :

- au calque direct du *Kisongye* (ex. *Mon petit père, Notre poule a trois enfants*) ;
- à des confusions de sèmes (ex. *marcher* pour *voler* ; *préparer l’alcool* pour *distiller*) ;
- à l’usage d’un lexique de la L1 non transposable en L2 (ex. *effacer le téléphone*).

Ces erreurs traduisent la difficulté à transférer correctement les catégories sémantiques entre les deux systèmes linguistiques. Ci-après, certaines sont expliquées :

(8) *Mon petit père a mangé tout*

Petit père est rendu par *yâya mukinga* en *Kisongye*, *yâya* signifiant *père* et *mukinga* *petit*. Cette expression attestée par *baba mloko* en kiswakili est un calque car en *Kisongye* et dans d’autres langues bantu, l’oncle paternel est désigné par une expression proche de petit père. L’apprenant a traduit littéralement la structure de sa langue maternelle. Le transfert est sémantique et relève du calque culturel. Il emploierait le mot *oncle (paternel)*

(9) *Notre poule a trois enfants*

En analyse sémique, le sémème /ENFANT/ contient les sèmes [Humain]+[Jeune]+[Dépendant]+[Descendance]+[Non-maturité] et exclut les animaux, les oiseaux... Mais en *Kisongye* tout petit, humain ou animal est mwâna (enfant). L'apprenant a raisonné par calque. En *Kisongye*, le terme enfant désigne la progéniture de tout être vivant. Il y a extension du sens par ecsémie. Il écrirait : 'Notre poule a trois poussins'.

(10) *Maman prépare l'alcool*

Le *Kisongye* ne différencie pas le verbe *préparer* du verbe *distiller*. En *Kisongye*, on dit : ''Kuteeka malofu'' *préparer l'alcool*. L'apprenant a employé le verbe *préparer* à la place de *distiller* par calque dû à la proximation du sens. Le transfert est sémantique. Il dirait : ''Maman distille l'alcool''.

(11) *J'efase le téléphone*

Le sémème /EFFACER/ suppose les sèmes [Action]+[Suppression]+[Support]+[Résultat]. Effacer un mot signifie le supprimer pour qu'il ne soit pas visible. Le verbe *Kushima* (effacer) est l'unique verbe attesté en *Kisongye* pour effacer et éteindre. En français, on dit : ''Eteindre'' et non *effacer* le téléphone car il ne disparaît pas. Cette erreur sémantique atteste une confusion sémantique car en *Kisongye*, le verbe qui signifie *arrêter, mettre fin* peut se traduire par *effacer*. Il s'agit d'un faux ami interne.

(12) *L'avion marche en l'air*

Le sémème /MARCHER/ atteste les sèmes [Se déplacer] + [A pieds] ou [A l'aide des jambes] et implique les humains, les animaux, les insectes et certains mammifères. En *Kisongye*, tout ce qui se déplace, marche. Le verbe *marcher* est rendu par tout ce qui se déplace. On y atteste des phrases comme : ''La rivière marche, le vent marche, le vélo marche, le train marche...''. Il s'agit de l'extension du sens par ecsémie car les sèmes pieds et pattes sont supprimés. L'apprenant écrirait : ''L'avion vole en l'air''.

(13) *Mon frère est long*

En français, l'adjectif *long* se dit des choses et *élancé*, des êtres mais en *Kisongye*, l'adjectif qui exprime la taille ''bula'' se dit des êtres et des choses. Il s'agit d'un faux ami. Il dirait : ''Mon grand frère est élancé''

(14) *Le préparer de ma sœur dure beaucoup.*

La classe 15 en *Kisongye* contient des mots qui ont des formes nomino-verbales. Kuteka signifie à la fois *préparer* et *la manière de préparer*. La phrase du *Kisongye* : ‘*Kuteka kwa tâta kubaisa*’ se traduirait par : ‘La cuisine de ma sœur a duré’. L’apprenant qui utilise la forme infinitive dans sa langue la calque en français par *le préparer*. Ce transfert est morphologique et relève d’une nominalisation incorrecte. Il s’agit de la technique du coup d’état en ce sens que la substantivation n’a pas bien fonctionné dans ce contexte.

En résumé, les erreurs sémantiques sont pour la plupart de cas tributaires du calque du *Kisongye* en français et sont parfois culturelles.

4.1.3. Erreurs syntaxiques

Ces erreurs concernent :

- la position des adverbes (Hier, j’ai mangé beaucoup);
- la gestion du sujet et du pronom (La pluie, elle pleut) ;
- la répétition aspectuelle (ex. *j’ai mangé mangé*) ;
- la structure des discours rapportés (Mon frère dit que je viens) ;
- les constructions quantitatives (Vendre les bananes à 100 francs 100 francs).

Elles reflètent la structure syntaxique du *Kisongye*, souvent différente de celle du français. À titre illustratif, certaines sont reprises ci-après :

(15) *Hier, j’ai mangé beaucoup.*

Cette phrase ne respecte pas la structure de la langue française. Le *Kisongye*, à l’instar de certaines langues bantu, place l’adverbe de quantité à la fin de la structure. *Maloba ndiile ngofu*. En kiswahili, on dira : ‘*Jana nilikula mingi*’, en lingala : ‘*Lobi naliaki mingi*’. C’est par calque de sa langue maternelle que l’apprenant a réalisé cette phrase. En français, l’adverbe est antéposé au participe passé alors qu’en *Kisongye*, il est postposé. Il écrirait : ‘Hier, j’ai beaucoup mangé’.

(16) *La pluie elle pleut.*

En *Kisongye*, le verbe *kunoka* (pleuvoir) est monovalent ou bivalent (*Mpeshi anoko mabwe* : la pluie, elle pleut les pierres) alors qu’il est avalent en français. Dans la langue de l’apprenant, on dit : ‘*Mpeshi anoko*’ que ce dernier calque par : ‘La pluie, elle pleut’. En *Kisongye*, le phénomène naturel est exprimé par un sujet lexical *pluie*. Cette structure erronée de l’apprenant contient la multifonctionnalité avec deux sujets ; le substantif *mpeshi* (la pluie) et la pro forme (elle) qui est un pronom puisque le verbe

conjugué *Anoko* contient un préfixe verbal *elle*. En français, on utilise un sujet impersonnel *il* et on dit : ''*Il pleut*'' parce qu'il s'agit d'un phénomène naturel.

(17) *La pluie elle veut pleuvoir.*

Les *Basongye* accordent la volonté à la pluie qui peut ou ne pas vouloir pleuvoir. L'idée d'imminence peut être exprimée par un verbe de volonté tandis qu'en français, on utilise une périphrase impersonnelle (il menace de...) En français, on dirait qu'il menace de pleuvoir.

(18) *J'ai mangé mangé mangé sans rassasier.*

Pour exprimer l'insistance, les *Basongye* emploient l'aspect réitératif. En *Kisongye*, la répétition sert à intensifier l'action tandis qu'en français, on exprime l'intensité par un adverbe ou une subordonnée *tellement... que*. C'est au modèle de sa langue maternelle que l'apprenant produit cette structure au lieu de : ''*J'ai tellement mangé que je ne me suis pas rassasié*'' qui exprime la concession.

(19) *Papa a acheté un cochon gros gros.*

L'apprenant a placé l'adjectif *gros* à la fin de la phrase au modèle de sa langue : ''*Ngulube mukata*'' (*cochon gros*). Pour signaler la grosseur du cochon, il emploie la répétition de l'adjectif. En *Kisongye*, la redondance est un procédé d'intensification tandis qu'en français, on utilise un adverbe intensif (*très*). Il dirait que son père a acheté un très gros cochon.

(20) *Grand frère dit que je viens il ne vient pas*

Le *Kisongye* ne distingue pas les marques des discours direct et indirect car pour les deux la particule *eshi* qui a le sens de la conjonction *que* est présente. *Tûtu ambashi namfiki* (Grand frère dit que je viens) et *Tûtu ambashi afiki* (Grand frère dit qu'il vient). En français, la distinction du sujet est obligatoire. L'apprenant a calqué la structure de sa langue. Sans déterminant, Grand frère est perçu comme un anthroponyme.

(21) *Les autres disent que papa est méchant.*

Cette structure correcte en *Kisongye* est erronée en français qui atteste la forme : ''*Les uns...les autres*''. Mais en *Kisongye*, on peut dire : ''*Bangi abambashi*...'' (Les autres disent que...). Des fois, on dit : ''*Les autres disent qu'il est bon, les autres disent qu'il est méchant*''. Dans la structure de l'apprenant, il y a omission de la structure distributive. En *Kisongye*, la

distinction peut être implicite tandis qu'en français, elle est marquée par la répartition *les uns... les autres*. Il s'agit du calque.

(22) *Nous vendons les bananes à 100francs 100francs*

En *Kisongye*, la répétition du prix sert à insister ou à clarifier le prix unitaire alors qu'en français, on exprime le prix par unité. Cette structure est un calque du *Kisongye* où les vendeurs réalisent : '*Atuudisa makonde lukama lukama*'. En français, on dirait qu'on vend à 100 francs la banane.

(23) *Je mange le fufou avec la viande*

Manger le fufou *avec* ... suppose que l'homme mange le fufou et la viande aussi mange le fufou. En *Kisongye*, on dit : '*Nandi byashi na mwita*'. Na se traduit par la préposition *avec*. En français on dirait : 'Je mange le fufou à la viande' avec une préposition de composition.

4.2. Distribution des fréquences

La classe de 7^{ème} A de l'institut Yebondo a fait objet de l'analyse statistique des données. Les 37 apprenants de 7^{ème} A de l'institut Yebondo ont produit des erreurs interférentielles. Les statistiques du prétest sont 57 erreurs interférentielles contre 31 erreurs au posttest. Il sied de présenter la contingence de ces statistiques en vue de comparer ces deux proportions par le test Chi-carré. Les fréquences 57 et 31 peuvent être traitées comme deux échantillons indépendants de taille égale avec 37 apprenants.

Avant d'enseigner la leçon de correction des erreurs interférentielles par l'approche novatrice qui encourage le recours à la langue maternelle de l'apprenant, les 37 apprenants de 7^{ème} A ont commis 57 erreurs interférentielles. Ceci donne une moyenne de 1,54 erreur par apprenant. Après l'enseignement par recours à l'approche novatrice, les 37 apprenants ont commis 31 erreurs interférentielles. Il est donc nécessaire de tester cette différence si elle est oui ou non significative.

Le Chi-carré se calcule ainsi : $X^2 = (57-44)^2 / 44 + (31-44)^2 / 44 = 13^2/44 + (-13)^2/44 = 169/44 + 169/44 = 338/44$

Degrés de liberté = 1 Valeur -p=0.0056

La différence est significative.

De la même manière, le calcul par le test z pour proportions donne le résultat similaire $p1 = 57/88 = 0.648$, $p2 = 31/88 = 0.352$ Différence = 0.296 Ecart-type = 0.072

$$Z = 0.296/0.072 = 4.11 \quad \text{Valeur } -p < 0.001$$

Différence hautement significative.

Les deux tests montrent que la différence des erreurs interférentielles (57-31) en prétest et en posttest est statistiquement significative.

Le test t apparié donne le résultat suivant de 10 apprenants de cette classe pris par procédé probabiliste :

Avant l'enseignement : 57 erreurs interférentielles au total soit une moyenne de 1,54 erreur par apprenant. Et après l'enseignement : 31 erreurs soit une moyenne de 0,84 erreur par apprenant. Le recours à ce test donne ce qui suit :

Tableau n° 2 : Tableau des erreurs par le test t apparié

Apprenant	Avant	Après
1	2	1
2	1	0
3	3	2
4	2	1
5	1	1
6	2	0
7	1	1
8	3	2
9	2	1
10	1	0

On calcule la différence par apprenant (avant et après) : $d = [1, 1, 1, 1, 0, 2, 0, 1, 1, 1]$

La moyenne de différence donne $d = 1+1+1+1+0+2+0+1+1+1/10$

L'écart-type des différences

La variance est 0.29 Sd = 0.54 Degrés de liberté = $n-1 = 9$ Valeur $-p < 0.001$

Le test t apparié montre que la réduction des erreurs interférentielles est hautement significative.

4.3. Appréciation de l'approche corrective novatrice.

L'ensemble des erreurs a été corrigé à partir d'une démarche inspirée du modèle de Ntunda Mwembo Lubota (2024). Celle-ci renferme un certain nombre d'étapes dont (i) l'observation et collecte des erreurs, (ii) l'analyse contrastive, (iii) la correction participative en interaction avec la L1, (iv) la

transformation linguistique et (v) la stabilisation et fixation (dictées, exercices, reformulations).

Le recours à la langue maternelle des apprenants a facilité la comparaison des structures et des sens du *Kisongye* et du français, ce qui a permis à l'enseignant et aux apprenants de découvrir la source des erreurs. Cette démarche est susceptible de renseigner les apprenants des différences phonétiques, orthographiques, sémantiques et syntaxiques entre la L1 et la L2. Une réduction notable du nombre d'erreurs a été observée lors de la dictée finale, ce que les différents tests ont pu témoigner.

Chaque erreur a été examinée dans une perspective comparative. Ce travail d'analyse a permis à l'enseignant de poser un diagnostic linguistique précis sur chaque erreur, et de dégager avec la classe les différences manifestes sources d'interférences. Il invitait les apprenants à la correction participative active qui a déclenché une prise de conscience linguistique, condition première d'une correction durable. L'auteur recommande l'usage des quatre mécanismes fondamentaux de transformation linguistique qui sont : l'effacement, le déplacement, la substitution et l'ajout. Exemples *Hier, j'ai mangé beaucoup* Vs *Hier, j'ai beaucoup mangé*, *Papa a acheté un cochon gros gros* Vs *Papa a acheté un très gros cochon*, *J'efface le téléphone* Vs *J'éteins le téléphone...*

L'enseignant aide les apprenants à opérer la transformation linguistique et les amène à la phase de stabilisation et de fixation. Une fois les formes correctes construites, l'enseignant les inscrit dans des exercices de réinvestissement : textes à trous, dictées ciblées, lectures contenant les bonnes formes, reformulations orales, devoirs de répétition.

Pour corriger, l'enseignant pose des questions : Quels types d'erreurs sont récurrents ? Quelles en sont les sources probables dans la langue source ? L'enseignant peut alors sélectionner un ensemble d'erreurs-types à travailler en classe. Il les inscrit au tableau, les lit ou les fait lire à haute voix et sollicite la participation des apprenants pour proposer des corrections. Il doit poser des questions ouvertes : Pourquoi a-t-on écrit cela ? Comment le dirait-on en langue maternelle ? Est-ce pareil en français ? Que faut-il changer, permuter ou arranger pour que la phrase soit correcte ? À travers ce questionnement, l'enseignant aide l'apprenant à remonter jusqu'à la source de son erreur puis à redescendre vers une formulation correcte en langue cible.

Une enseignante de l'institut Yebondo a enseigné une leçon de correction en recourant au *Kisongye*, langue maternelle des apprenants. Deux jours après, elle a organisé une leçon de dictée préparée. Le texte de la dictée était : Ma famille. J'aime ma famille. Mon grand frère chante beaucoup quand papa sort la nuit. Pour aller à l'école, l'enfant met les biscuits dans son sac. A l'heure du repas, maman éteint son téléphone. Mon papa n'est pas méchant.

La correction de cette dictée a produit un bénéfice pédagogique car il a été constaté la réduction sensible des erreurs commises le jour de la composition. Certains apprenants ont réclamé la reprise de la rédaction pour qu'ils écrivent sans erreurs.

Dans cette démarche, l'erreur est perçue comme une phéromone. Pour la découvrir, l'enseignant devra développer l'hyperacousie et l'hyperacuité dans les chefs des apprenants. L'erreur produite est comme un écho sonore rencontrant la norme comme obstacle, obstacle qui lui retourne l'écho. La correction de l'erreur lui permet de l'éviter comme par écholocation.

Ce tableau présente le modèle du recours à la langue maternelle.

Tableau n° 3 : Tableau des corrections des erreurs interférentielles (sémantiques).

Phrases erronées en français	Phrases en <i>Kisongye</i>	Correction en français
Mon petit père a mangé tout	<i>Yâya mukinga baadi byôsô</i>	Mon oncle paternel a tout mangé
Notre poule a trois enfants	<i>Nsôlô etu e na bâná basatu</i>	Notre poule a trois poussins
Maman prépare l'alcool	<i>Tâbô atekyê malofu</i>	Maman distille l'alcool
J'efase le téléphone	<i>Nanshimi telefone</i>	J'éteins le téléphone
L'avion marche en l'air	<i>Ndekye atambuka mu lupunga</i>	L'avion vole en l'air
Je mange le fufou avec la viande	<i>Naadi byashî na mwita</i>	Je mange le fufou à la viande
Mon frère est long	<i>Tûtu e bula</i>	Mon frère est élancé
Le préparer de ma sœur a duré beaucoup	<i>Kuteeka kwa tâta kubaisa ngofu</i>	La cuisine de ma sœur a beaucoup duré

5. Discussion

Les résultats montrent que la majorité des erreurs produites par les apprenants provient du calque inconscient de la langue maternelle. Cette influence est renforcée par : l'interdiction de la L1 dans les écoles, l'absence

de formation des enseignants à la didactique du français en contact, le manque d'approches métalinguistiques, la non-valorisation du plurilinguisme en classe.

L'ensemble des analyses contrastives révèle que les erreurs interférentielles des apprenants *songye* en contexte multilingue proviennent principalement de la différence des structures grammaticales entre le *Kisongye* et le français, de la divergence des champs sémantiques et des usages lexicaux, du calque et de la transposition culturelle et pragmatique des habitudes d'expression.

L'analyse contrastive est un outil précieux car elle permet de décrire les erreurs avec précision, d'expliquer leur origine par comparaison entre le *Kisongye* et le français et de préparer des stratégies pédagogiques ciblées pour améliorer l'apprentissage du français en milieux plurilingues.

L'étude confirme les travaux internationaux indiquant que la prise en compte de la L1 facilite la conscience linguistique, la compréhension des mécanismes d'erreur, la correction durable, la motivation des apprenants. Elle montre aussi que les langues locales peuvent être utilisées comme leviers dans l'enseignement du français.

Ces résultats recoupent les recherches internationales comme celles de :

- Musanji Ngaaso Mwatha (2012) qui a analysé la place du français dans les sociétés africaines plurilingues en mobilisant l'approche écolinguistique pour comprendre comment cette langue coexiste avec les langues locales.
- Pierre Frath et Ndiémé Sow (2022) qui soutiennent que le plurilinguisme africain, loin d'être un obstacle, peut s'articuler avec une vision universelle de l'éducation et de la communication. Les auteurs plaident pour une reconnaissance institutionnelle de la diversité linguistique.

Bien que l'approche présente un bénéfice didactique, l'étude est certes limitée. Elle est limitée par le caractère réduit de l'échantillon et des méthodes d'analyse alors que la théorie sens-test pouvait renseigner sur les différences manifestes entre les deux langues. Une autre limite est que l'approche ne s'intéresse qu'aux erreurs interférentielles en laissant pour compte les erreurs intra linguales. Bien que l'étude soit limitée, les résultats sont satisfaisants.

6. Conclusion

Cette recherche met en évidence le rôle central de la langue maternelle dans l'apprentissage du français en contexte plurilingue congolais. Les erreurs interférentielles analysées montrent que les apprenants mobilisent massivement les structures du *Kisongye*, ce qui impose une relecture critique des pratiques d'enseignement du français.

L'étude démontre que la correction des erreurs fondée sur l'analyse contrastive et le recours guidé à la langue maternelle constitue une stratégie efficace et durable. Elle ouvre des perspectives pour une didactique du français en contact adaptée aux réalités linguistiques de la RDC, en cohérence avec les théories contemporaines du bilinguisme.

Comme perspectives, cette recherche invite à développer une politique linguistique éducative intégrant les langues locales, former les enseignants à la didactique du français en contexte plurilingue, institutionnaliser l'alternance codique comme stratégie pédagogique, promouvoir une pédagogie contextualisée de l'erreur, mettre sur pied une approche susceptible de permettre la correction aussi bien des erreurs interlinguales et intra linguales et étendre l'étude à d'autres provinces et langues congolaises pour une comparaison nationale.

Bibliographie

- Aase, L. (2006). *Aims in the teaching/learning of language(s) of education*. Strasbourg : Council of Europe.
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Ball, M.-C., Bhattacharya, J., Zhao, H., Akpé, H., Brogno, S., & Jasinska, K. (2024). Effective bilingual education in Francophone West Africa : Constraints and possibilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(6), 821–835.
- Beacco, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques*. Paris : Didier.
- Bosse, G. (2025). *Entre normes et usages : quel français enseigner en Afrique ? Le cas du CUEF d'Abidjan* (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes.
- Dreyfus, M. (2006). "Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches". *Revue française de*

- linguistique appliquée*, XI(1), 73-84. Feunteun, A. (2007). *Des enfants et des langues à l'école*. Paris : Didier.
- Frath, P., & Sow, N. (2022). La question de la terminologie dans l'enseignement des langues africaines. In *Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries* (pp. 97–113). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Jeannin, M., Schneider, A., Calvet, Y., & Cléren, M. (2023). *Écritures contemporaines de la migration : Frontières, passages, errances, tragiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Kasoro Tumbwe, R. (2012). Révolution et créativité lexicale. Talence : *Centre d'étude d'Afrique noire*.
- Kengue, G. F., & Maurer, B. (2023). *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie : Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Musanji Ngalasso-Mwatha, & Kitenge-Ngoy, T. (2012). *Le sentiment de la langue : Évasion, exotisme et engagement*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Ntunda, J-P. (2024). "Approche corrective des erreurs écrites dues aux interférences linguistiques de l'otetela en français en classe de 7^{ème} année chez les Atetela" in *Djiboul*, n°008, vol.2.
- Schuchard, H. (attribué à Hugo Dupont) (2021). *Déségrégation et accompagnement total: Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Brève présentation du CRIG

Le Centre des Recherches Interdisciplinaires du Graben (CRIG), créé par la Décision rectorale n° UCG/RECT/022/98 du 15 juillet 1998, est l'institution qui gère les recherches à l'Université Catholique du Graben. Il regroupe les Professeurs, Chefs de Travaux et Assistants autour de plusieurs cellules de recherche dont la Santé animale et végétale, l'environnement, les sciences juridiques et politiques, les sciences économiques, sociales, anthropologiques et de développement, les Sciences appliquées et Technologie, l'assainissement et santé publique.

Le CRIG publie une revue scientifique dénommée « *Parcours et Initiatives* » reconnue par le Conseil d'Administration des Universités du Congo à travers la correspondance CAU/SP/NS.NL/MJ/162/2005 du 28 novembre 2005 et l'Arrêté ministériel n° 555/MINESU/CAB.MIN/MNB/RMM/2023 du 24/10/2023 portant reconnaissance d'un centre de recherche dénommé « Centre de Recherches Interdisciplinaires du Graben » et de ses revues scientifiques « Les Revues du Graben » de l'Université Catholique du Graben. D'autres travaux de recherche peuvent être également publiés au CRIG sous forme de : *Parcours et Initiatives*, Textes de conférences ou colloques ; *Notes de recherche et Documents* : cette collection publie les résultats des recherches particulières réalisées individuellement ou collectivement jugées scientifiques par le Comité scientifique. Elle concerne aussi la publication des travaux scientifiques sous forme *d'ouvrages*. D'autres revues du Graben seront bientôt disponibles.

Dans le souci de faciliter les publications du CRIG, les manuscrits sont reçus toute l'année via les adresses crigucg@gmail.com, crig@ucgraben.ac.cd. Les instructions aux auteurs et le canevas des articles sont disponibles sur le site www.crigpug-ucg.org. Pour plus d'amples informations, prière consulter ce site.

Les articles de la revue sont consultables en ligne sur <https://www.crigpug-ucg.org/index.php/pirig>, <https://www.ajol.info/index.php/pirig> (Revue indexée chez AJOL)