

	Université Catholique du Graben CENTRE DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES DU GRABEN B.P. 29 BUTEMBO/NORD-KIVU
	PARCOURS ET INITIATIVES
	Penser les sociétés en crise Éditorial : Penser les sociétés en crise : résilience, développement et transformations contemporaines----- 5 Prisonniers des rôles : une analyse constructiviste de la permanence de la rivalité entre les États-Unis et l'Iran ----- 9 Actions des leaders d'opinions et des patriotes résistants « wazalendo » à l'épreuve des massacres dans la région de Beni-Lubero ----- 31 Le gel des avoirs de Joseph Kabila : Allumette ou extincteur des dynamiques de la belligérance entre l'AFC-M23 et le régime de Kinshasa ?----- 53 Gouvernance de crise, recomposition socio-économique et résilience en Ville de Goma de janvier 2025 à avril 2026 ----- 69 Décisions d'investissement des petites et moyennes entreprises en contexte des conflits armés : une analyse microéconomique à l'épreuve de la théorie de l'utilité espérée à Goma, République Démocratique du Congo ----- 91 De la vulnérabilité aiguë à la résilience d'urgence d'une institution de microfinance en contexte de conflit armé : Étude de cas de PAIDEK SA 123 Awareness, preventive practices, and socio-demographic determinants of cervical cancer awareness among women in Omu-Aran, Nigeria:----- 151 Caractérisation d'un écosystème artificiel urbain, typologie des polluants et description des conséquences éventuelles sur la santé humaine : ----- 171 Perceived Effects of Environmental Pollution Exposure on Pregnancy Outcomes among Women of Reproductive Age in Ilorin, Kwara State, Nigeria ----- 195 Résidus de pesticides et pratiques phytosanitaires dans les tomates fraîches commercialisées à Butembo (Nord-Kivu, RDC) :----- 221 Activité antibactérienne et antifongique in vitro de l'huile essentielle d'<i>Eucalyptus globulus</i> : revue systématique et méta-analyse des concentrations minimales inhibitrices entre 1990 et 2026 ----- 247 Énergie électrique, politique et développement dans la Région de Beni-Lubero : une approche par l'interconnexion des sources d'énergie----- 273 Prise en charge des impropriétés dans les productions orales des apprenants "baswahili" en classe de français ----- 297
ISSN : 3008-1211 e-ISSN : 3008-122X	Volume 17 - N° 35 Juin 2026

Prise en charge des impropriétés dans les productions orales des apprenants “baswahili” en classe de français

Addressing improprieties in the oral productions of Swahili-speaking learners in French classes

Théophile Safari Mupfuni^{*1}, Jean-Pie Ntunda Mwembo Lubota², Obedi Nguba Batende³, Aaron Muisha Kikandi Maanulwa⁴, Justin Kaunda Ndoole⁵, Thierry Muisa Shamamba⁶, Damas Barhalikubagirwa Buhendwa⁷, Kavain Olimba Emedi wa Kalume⁸

Résumé

Cet article présente les résultats d’une recherche effectuée auprès des apprenants natifs du kiswahili au CTEB (Cycle Terminal de l’Éducation de Base), le correspondant du niveau B.1.1. du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), en République Démocratique du Congo. Pour eux, le français est non seulement matière enseignée, mais aussi la langue d’enseignement et la langue officielle bien que langue seconde. Après avoir répertorié les impropriétés dans les réponses et les questions des apprenants dans des classes de français à Goma, cette réflexion les décrit puis les explique, en révélant les structures et les probables origines. Cernant ainsi leur face souvent ignorée dans les efforts des enseignants à les corriger, sont proposées à la fin quelques stratégies dont peuvent se servir les enseignants de langues secondes pour remédier en amont et en aval à ces types d’erreurs.

Mots clés : Impropriété lexicale, interactions verbales, erreur socioculturelle, erreur développementale, calque.

Abstract

This article presents the results of a study conducted with native speakers of Kiswahili at the CTEB (Cycle Terminal de l’Éducation de Base/ the final cycle of basic education), the equivalent in the Democratic Republic of the Congo of level B.1.1 of the Common European Framework of Reference for Languages. For these learners, French is not only a subject but also the language of instruction and the

* 1. Institut Supérieur Pédagogique de Goma, RD Congo, 2. Institut Supérieur Pédagogique de Wembo-Nyama, RD Congo, 3. Institut Supérieur Pédagogique de Kitshanga, RD Congo, 4. Institut Supérieur Pédagogique de Masisi, RD Congo, 5. Institut Supérieur Pédagogique Machumbi, RD Congo, 6. Institut Supérieur Pédagogique de Ngungu, RD Congo, 7. Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, RD Congo, 8. Université de Goma, RD Congo

* Auteur correspondant, e-mail : safarimupfuni3@gmail.com

official language, despite being a second language. After identifying lexical impropriety in the learners' answers and questions in French classes in Goma town, this study describes and explains them, revealing their structures and possible origins. By highlighting this often-overlooked aspect in teachers' efforts to correct them, we conclude by proposing several strategies that second-language teachers can employ to address these types of errors both before and after they occur.

Keywords : Lexical impropriety, verbal interaction, sociocultural error, developmental error, loan translation.

1. Introduction

En tant que médium de l'action d'enseignement-apprentissage de langues secondes, les productions orales qui se développent en classe suscitent plus d'une étude qui cherche à comprendre leur rôle dans les processus d'appropriation ainsi que les comportements langagiers tels qu'ils se déroulent effectivement dans les diverses classes de langue. Démarches parfaitement logiques puisque dans une pédagogie de la langue centrée sur le développement de la compétence de communication, c'est l'acte même de la communication qui doit constituer le centre d'intérêt du didacticien.

Visant la transformation des non-natifs en locuteurs capables de prendre la parole en différentes situations pour exprimer des intentions énonciatives et se faire comprendre, la classe de Français langue seconde (FLS) se fait sous forme d'interactions apprenants-enseignant et apprenants-apprenants (Tagliante Christine, 2001). En effet, il ne doit plus s'agir dans une classe de langue, des apprenants qui reçoivent seulement des informations, mais des apprenants qui en produisent dans une situation de face-à-face en mobilisant toutes leurs ressources, c'est-à-dire leurs capacités, leurs compétences et leurs savoirs et savoir-faire (Fabienne Desmons et al., 2005).

Cela exige des apprenants des acquisitions lexicales, socle de la compétence de communication. En effet, dans toute situation d'interlocution, ce sont les connaissances lexicales qui soutiennent la compréhension, la production et la communication. Elles permettent de participer activement aux échanges, de poser des questions et de répondre correctement (Laufer, B., 1997). Constituant la compétence lexicale, ces connaissances ne se réduisent pas à la taille du vocabulaire, au nombre de mots mémorisés : elle suppose aussi la connaissance de leurs caractéristiques grammaticales et leurs paradigmes flexionnels, ainsi que l'aptitude à les combiner les uns avec les autres sur le plan phrastique (Sikora Dorota, 2014) et la capacité de

discriminer ceux qui sont proches par le sens ou la forme. Cette compétence lexicale se manifeste donc, entre autres faits, par la capacité à utiliser adroitement les différents mots emmagasinés, par l'absence des impropriétés dans ses textes et ses discours. C'est dans cet objectif que, vers la seconde moitié des années 80, des pédagogues se sont mis à promouvoir les principes de l'approche communicative en enseignement de langues étrangères : authenticité, contexte, interactions, centration sur l'apprenant, etc.

Depuis la genèse de cette approche dans l'enseignement de langues et cultures étrangères, l'erreur est désormais considérée comme un indicateur positif (Françoise Raynal, Alain Rieunier, 2014) et un précieux outil pédagogique profitable aussi bien pour l'enseignement que pour l'apprentissage. Aussi, dans le but ultime de rendre les apprenants capables de produire des discours en rapport avec une situation de communication donnée plutôt que de produire des phrases grammaticalement et syntaxiquement correctes, les linguistes didacticiens (Corder, 1980 ; Lamy, 1981 ; Astolfi, 1997, Cuq 2003 ...) préconisent de l'intégrer dans le processus d'apprentissage en prenant appui sur elle. Cette prise en charge de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue seconde exige qu'on l'analyse, qu'on en comprenne la cause et lui attribue une signification supplémentaire afin d'élaborer des stratégies efficaces pour gérer, réguler et optimiser le processus d'enseignement-apprentissage de la langue.

La présente réflexion essaie de répondre à l'interrogation suivante : Comment prendre en charge les impropriétés lexicales dans les productions orales des apprenants "baswahili" en classe de français ? On ne peut répondre efficacement à cette question sans considérer au préalable ces deux autres : quelles sont les principales erreurs d'impropriété lexicale dans les énoncés oraux des apprenants baswahili en classe de français ? Quelles sont leurs structures et leurs probables origines ?

Langue de l'émotion et des interjections, des sentiments et de l'expression spontanée, la langue maternelle sert de base dans l'apprentissage des autres langues, influençant la manière dont on aborde leurs structures phonétiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques. C'est ce constat que R. Galisson (1986 : 52), en linguiste didacticien, résume en ces termes : « Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/apprentissage des langues

étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel ».

Ainsi, est-il qu'une prise en charge des impropriétés lexicales dans les productions orales des apprenants d'une langue seconde devrait tenir compte de leur langue première, étant donné qu'une bonne part d'entre elles serait liée aux interactions entre celle-ci et la langue cible. Bien d'autres seraient liées aux structures lexicales du français, aux habitudes linguistiques de la communauté et aux habitudes didactiques des enseignants mêmes.

2. Méthodologie

L'analyse des erreurs devant partir des situations authentiques, il a été emprunté à Christine Tagliante, la technique d'enregistrement et de transcription. La démarche est donc empirique et qualitative. Empirique dans la mesure où elle porte sur des données recueillies en situation de classe : nous avons assisté, pour le besoin de notre thèse de doctorat, pendant quelque cinq mois de suite, en les enregistrant, à 64 leçons de français dans 24 classes différentes de l'éducation de base à Goma, chef-lieu de la province du Nord-Kivu où se recense autour de 225 écoles secondaires (Archives Sernie, 2024). Les 18 enseignants avec qui nous avons travaillé dans ces classes sont les uns gradués (44, 44%, soit 8 enseignants), les autres licenciés (55,55%) agrégés en français. Du dépouillement préliminaire de ces enregistrements est sorti un corpus des énoncés numérotés de 1 à 1024 empreints d'erreurs lexicales. 209 desdits énoncés contiennent une impropriété lexicale en rapport avec 106 unités lexicales.

Qualitative parce qu'elle se base sur une analyse interprétative des unités lexicales mal employées par les apprenants dans leurs réponses aux questions des enseignants, dans leurs questions aux enseignants et dans leurs réactions aux productions orales des uns et des autres. Nous rejoignons ainsi A. Mucchielli (2004 : 212 -213) qui considère que dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (subjectiviste ou encore interprétatif) (cité par M. Bouhechiche Arezki, 2016 : 15-16).

Pour décrire et expliquer les erreurs liées à ces différents lexèmes, nous avons utilisé de la méthode descriptive à laquelle ont été associés l'analyse

sémique, l'approche typologique, l'approche étiologique et l'approche pragmatique.

- l'analyse sémique a permis de nous rassurer de l'exactitude de son emploi, et des relations sémantiques lexicales qui nous ont aidé à décrire les sémèmes pour l'appréhension des types de relations et de combinatoires entre les lexies dans les différents énoncés suspectés comme contenant une impropriété ;
- l'approche typologique nous a servi dans la recherche des critères d'identification et de description des erreurs, tandis que l'approche étiologique dans celle des origines des erreurs. Dans cette dernière, l'analyse contrastive et l'approche pragmatique nous ont aidé à cerner les erreurs sociolinguistiques, c'est-à-dire celles liées aux pratiques linguistiques de la communauté où évoluent ces apprenants. Enfin, la démarche de prise en charge desdites erreurs que nous proposons se réfère à l'approche constructiviste et à l'approche par compétences.

3. Cadre théorique

Aussi vieille que l'apprentissage, l'erreur a toujours été des principales préoccupations des enseignants et son statut a évolué au fil des ans. Longtemps, les disciples de la pédagogie traditionnelle l'ont déniée, la considérant comme un indice de l'échec de l'activité d'enseignement-apprentissage. Pour eux donc, l'erreur est un phénomène à éviter à tout prix et contre lequel il faut lutter, et avec des mesures des plus drastiques, dont le stylo rouge, la réprimande et la chicotte. Comme le reconnaît Kasula (2025), la logique psychologique ou psychopédagogique de l'apprentissage consiste à valoriser les réussites, à stigmatiser l'échec ou à sanctionner l'erreur par le redoublement de la classe, les réprimandes et les exclusions même du système éducatif. Cependant, dans une logique de production, dans la vie pratique, ce sont les intelligents qui commettent beaucoup plus d'erreurs.

Aujourd'hui, elle a acquis un statut positif. Ainsi, par exemple, Jean-Pierre Lentin (1994) propose une histoire de l'erreur scientifique car, estime-t-il, ce sont les erreurs qui mettent la pensée en mouvement. André Giordan ([http://www. Pedagopsy.eu/giordan2.htm](http://www.Pedagopsy.eu/giordan2.htm), consulté le 04/04.2014) considère que l'erreur est un passage obligé pour apprendre, partant de ce proverbe niçois qu'il n'y a que ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas. Pour sa part, Jean-Pierre Astolfi, voyant en l'erreur un outil pour enseigner, stipule que le rôle de l'enseignant, qui est en réalité un facilitateur, est de situer les

erreurs des apprenants dans leur diversité puis concevoir des stratégies didactiques à mettre en pratique pour en tirer profit. « L'erreur acquiert ici le statut d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu, ce qui ne ressort absolument pas quand on corrige au stylo rouge. Au lieu d'une fixation (un peu névrotique ?) sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer "la logique de l'erreur" et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages » (2009 : 17).

Dans cette perspective, des linguistes didacticiens, des chercheurs et des étudiants se sont mis à analyser les erreurs des apprenants afin d'en cerner les structures et les origines, posant ainsi une base solide pour des stratégies efficaces de leur remédiation. La plupart des travaux dans ce domaine portent, cependant, sur des productions écrites des apprenants de diverses classes, et moins encore du cycle terminal de l'éducation de base.

C'est dans cette lancée que se situe cette dissertation sur les impropriétés lexicales, fréquentes dans les productions orales des apprenants pendant les différentes classes. Nous sommes, en fait, convaincu, comme Larruy M. (2003 : 81) qu'on ne peut intervenir efficacement sur des erreurs que si on les comprend, ce qui n'est possible que si on les analyse.

Appelée encore abus de langage, l'impropriété lexicale attribue à un vocable une nouvelle acception : un locuteur utilise une collocation qui ne correspond pas aux cooccurrences qu'aurait spontanément produites un locuteur expert dans le même contexte d'énonciation. Il associe un signifiant à une lexie dont le signifié n'entretient aucun lien sémantique avec la nouvelle lexie créée. Olha Luste-Chaa (2009 : 211) en parle comme d'une transgression des relations sémantiques, c'est-à-dire un non-respect des relations sémantiques qu'entretiennent les unités lexicales entre elles : une erreur de combinatoire sémantique. Il peut s'agir aussi des cas d'emploi des mauvais dérivés sémantiques. En termes simples, il y a impropriété lorsqu'un locuteur emploie un terme qui n'exprime pas exactement l'idée (Le Petit Robert, 2012 : 1293).

Tandis que l'impropriété paronymique est inhérente à une confusion entre deux unités lexicales présentant des similarités formelles, l'impropriété accidentelle est, elle, une confusion difficilement explicable. Dans tous les cas, l'utilisation d'une unité lexicale inappropriée peut entraîner une mauvaise compréhension du message. Aussi les professeurs de langue devraient-ils s'évertuer à aider leurs apprenants à éviter le plus possible les

ambiguïtés dans leurs productions tant orales qu'écrites. Cela exige d'eux une attention particulière aux différents énoncés des apprenants et, face à leurs erreurs lexicales, l'impropriété incluse, une réaction qui leur facilite l'acquisition de la compétence lexicale.

Les nombreuses causes des erreurs linguistiques se regroupent en causes exogènes et endogènes, ce qui donne lieu à un classement des erreurs linguistiques, y compris les impropriétés lexicales, en erreurs sociolinguistiques et erreurs développementales.

Sont qualifiées d'exogènes les facteurs externes à la langue cible, comme l'influence de la langue de référence et les contextes d'apprentissage. Appelées souvent "interférences", de telles erreurs surviennent quand un apprenant applique inconsciemment une règle de sa langue maternelle ou d'une autre langue qu'il connaît dans la langue cible. Ou bien il utilise une structure de sa langue maternelle différente de celle de la langue cible, par exemple en traduisant une expression de sa langue sans tenir compte des différences grammaticales entre les deux langues. L'environnement d'apprentissage, y compris les supports pédagogiques et les méthodes d'enseignement, peut influencer la production linguistique et donc éventuellement induire des erreurs. Des méthodes d'enseignement inadéquates, des manuels imparfaits, un manque de pratique, les méthodes et les outils de correction conduisent souvent à des erreurs dans la mise en pratique des connaissances linguistiques, dans l'expression tant orale qu'écrite des apprenants.

On définit un facteur endogène comme un facteur intrinsèque à un individu, un organisme, une structure ou un système et qui l'influence. Dans l'apprentissage d'une langue, on désigne par causes endogènes de l'erreur les facteurs internes à l'apprenant ou au système de la langue d'apprentissage qui ont un impact négatif sur l'apprentissage et donc qui sont à la base des erreurs dans son expression. Des difficultés cognitives, difficultés dans le traitement de l'information linguistique, comme la mémoire à court terme (fatigue cognitive), la tendance à la distraction ou l'inattention peuvent aussi générer des erreurs dans le parler d'un apprenant. À ces éléments s'ajoutent les représentations linguistiques de l'apprenant, c'est-à-dire ses croyances et ses attitudes envers la langue cible qui peuvent constituer des entraves à l'apprentissage et être à la base des erreurs dans l'expression des apprenants. Un apprenant qui, dès le départ, se dit que le français est une langue

compliquée avec ses multiples règles et exceptions, ou celui qui se laisse convaincre par ces convictions courantes dans la région que le français n'est pas des clés de la réussite dans la vie ne fournira que peu d'effort pour maîtriser ce cours auquel il n'assisterait que par contrainte. Dans cette rubrique des facteurs endogènes des erreurs linguistiques se comptabiliseraient aussi les émotions négatives, le stress et l'anxiété, par exemple, qui perturbent parfois l'apprentissage, créant des trous dans les *in-take* qui, plus tard, génèrent des failles dans les *out-put*.

Aussi distingue-t-on des erreurs, et donc des impropriétés, socioculturelles et développementales. Les erreurs socioculturelles, dites encore sociolinguistiques (Aikaterini Kiyitsoglou-Vlachou, 2023), sont inhérentes aux habitudes linguistiques et culturelles de la communauté où évoluent les apprenants. En ce sens, elles sont encore dites erreurs interlinguales. Les erreurs développementales sont celles qui découlent du processus d'apprentissage même : des erreurs résultant de la mauvaise interprétation des consignes, des conceptions personnelles des apprenants, ou des connaissances antérieures qui seraient erronées, des difficultés dans les processus de pensée ou de raisonnement des apprenants, des défaillances méthodologiques, des insuffisances des manuels scolaires et même des structures de la matière à apprendre ...

4. Analyse des impropriétés lexicales dans les interactions des apprenants

De 106 unités lexicales objet d'une impropriété dans le corpus sous-tendant la présente réflexion, les verbes sont les plus représentés, suivis de près par les substantifs, puis les adjectifs. Viennent ensuite les adverbes, puis les conjonctions, les prépositions et, enfin, les pronoms. Ces données apparaissent dans la représentation graphique ci-après :

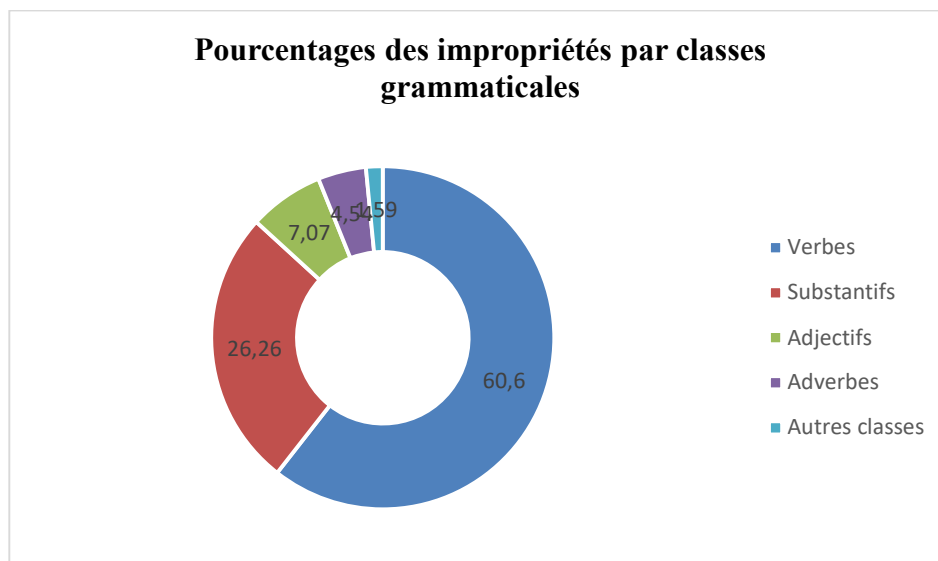


Figure n° 1. Pourcentage des impropriétés par classes grammaticales

Éléments essentiels dans la formation des énoncés, les verbes constituent souvent les pivots autour desquels se structurent les autres éléments de la phrase. Il n'est que logique que cette classe ait un pourcentage élevé dans ce relevé, suivi de près des substantifs, ces unités sans lesquelles il serait difficile de structurer les interactions et de leur donner du sens, car désignant des références précises partagées aux objets ou aux concepts dont on parle.

Regroupant les impropriétés constatées selon leurs causes probables, nous avons répertorié sur 106 unités lexicales recensées, 52 liées au calque, soit 49,05 % ; 7, soit 6,6% liés à l'attraction paronymique, 8 soit 7,54% liés à la proximité sémantique, 19 soit 17,92% liés à la fossilisation, 15 soit 14,15% liés aux failles méthodologiques et 5 soit 4,71% liés aux facéties du français. C'est cela que nous représentons sous le graphique suivant :

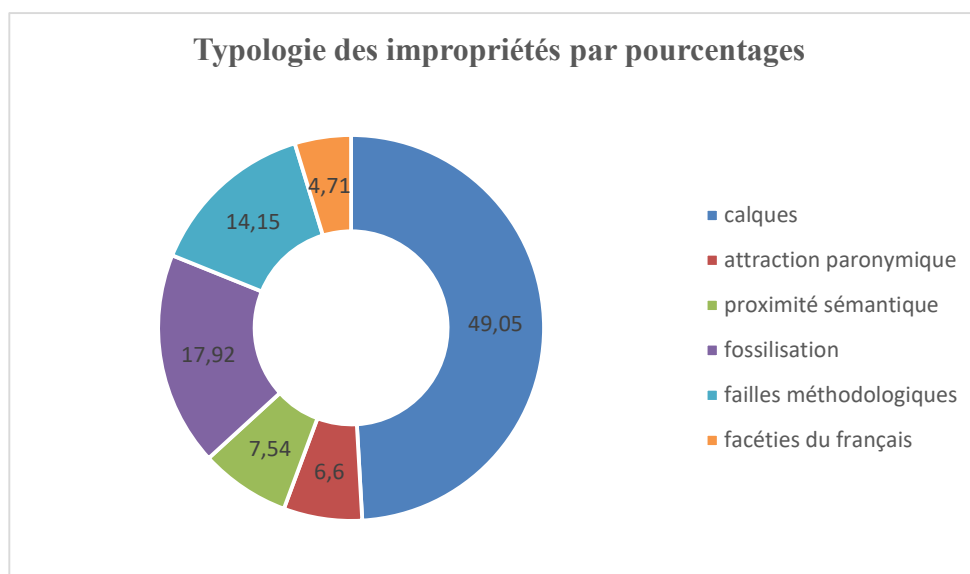


Figure n° 2. Typologie des impropriétés

La plupart des impropriétés recensées sont donc sociolinguistiques car liées aux interférences entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible (soit 49,05 %) et à la fossilisation (14,15%). Il y a donc 36,8% d'erreurs développementales, c'est-à-dire résultant, entre autres, des conceptions personnelles des apprenants, ou des connaissances antérieures qui seraient erronées, des difficultés dans les processus de raisonnement des apprenants, des défaillances méthodologiques, des insuffisances des manuels scolaires et même des structures mêmes de la matière à apprendre.

4.1. Impropriétés liées au calque

Intimement liée à la pensée, la langue maternelle fournit le cadre conceptuel et symbolique à travers lequel l'individu perçoit et comprend le monde. En effet, face à une question en langue cible, l'apprenant l'interprète en sa langue maternelle et, pour y réagir, formule son raisonnement en sa langue puis le traduit. Et c'est probablement ce qui justifie qu'il y a plus d'impropriétés liées au calque parmi les productions orales des enquêtés, puisque les nombreux fossés interlinguistiques entre le kiswahili et le français créent des difficultés au niveau même du lexique.

Cet exercice de traduction interlinguale a donné lieu à des énoncés aux collocations ne correspondant pas aux cooccurrences courantes dans la langue, qui ne respectent pas, les uns, les caractéristiques valencielles de certains mots et, donc où s'atteste une incompatibilité entre le sujet et le

verbe auquel il est corrélé (tels les énoncés “*Le surnom peut *suivre* (se répercuter sur) *quelqu’un*” et “*La nourriture qui *dort* (refroidie) *va te faire mal dans la ventre*”) ou entre le verbe base de la phrase et son complément. Tels les énoncés “*Si un ami *trouve* (affronter) *un problème, nous pouvons l’aider*”, “*Le soir, quand les personnes *quittent* (reviennent de) *le travail*”. Dans “*Ils se trouvent dans les *moments*_(la période) *de vacances*”, l’incompatibilité est entre le complément du nom et son nom recteur.

Il y a aussi des énoncés aux termes généraux, ce qui en rend le sémantisme flou. Tels les concepts “les personnes” dans la phrase “*Le soir, quand les *personnes* (fonctionnaires) *quittent au travail*”, et “herbes” dans l’énoncé “... *guérir avec les *herbes* (... plantes médicinales).

4.2. Impropropriétés liées à l’attraction paronymique

La contiguïté de signifiants (Paul Fabre, 1978 : 177), appelée couramment paronymie ou homonymie approximative, est une ressemblance formelle entre deux unités lexicales. Parfois, elle entraîne des confusions conduisant à des phrases incorrectes et à des contresens, particulièrement chez les apprenants non natifs. Tel l’emploi de l’adjectif “achalandé” dans l’énoncé “*L’étal est *achalandé* (plein, grouiller) *de poissons*” ou du participe passé marchandé par l’auteur de “*L’étalage est bien *marchandé* (achalandé) ou du substantif “alternance” en lieu et place de “alternative” dans les énoncés “Il y a l’*alternance quand on a deux choix à faire” et “*Il y a l’*alternance quand on a deux idées qui n’ont pas les mêmes*”.

4.3. Impropropriétés liées à la proximité sémantique

En général, les termes dits synonymes, quand bien même ils désignent la même contrepartie référentielle, ne sont pas employés dans les mêmes situations de discours (Riegel Martin, 2016 : 927). La méconnaissance de cette réalité est à la base de l’emploi des mots familiers en lieu et place des mots courants, tels que dans l’énoncé “*Selon le texte, un *papa* (père de famille) *doit se comporter d’être digne, irréprochable, chrétien*” et des phrases où se lit une confusion due à une proximité sémantique (Ce “là” indique le *milieu (lieu)).

4.4. Impropropriétés liées à la fossilisation

Les enfants, à Goma, naissent et évoluent dans une communauté où s’actualise de temps à autre le français, mais en réalité une sorte

“d’interlangue communautaire”, tant il est empreint d’irrégularités. Puisque personne ne prend le courage de les signaler, encore moins de les corriger, ces irrégularités se fossilisent (Larruy M., 2003 : 83), passent pour leur norme. C’est par imitation de ce qu’ils entendent couramment dans les secrétariats publics qu’ils disent “relire” pour relier (*La conjonction est un mot qui aide à *relire deux phrases*). C’est aussi sur les traces de leurs enseignants qu’ils disent sans se reprocher de rien : “*Une phrase doit avoir le sujet, le *verbe (la base) et le complément*”). Ce disant, ils placent une classe grammaticale “verbe” en lieu et place d’une fonction grammaticale, “base”. Ils parlent aussi d’une voyelle *nasale plutôt qu’oralo-nasale ou nasalisée, puisque l’air la réalisant s’échappe à la fois dans chenal buccal et le chenal nasal.

Presque tous les “Gomatraciens” (les habitants de Goma) utilisent l’adjectif “grosse” pour dire “enceinte” sans savoir qu’il s’agit d’un terme vieux (Le Petit Robert 2012 : 1193) et “chasser” en lieu et place de “exclure, renvoyer des cours”. Aussi des apprenants ont-ils donné des énoncés comme les suivants, “*Si on badine avec le sexe, on peut être *grosse (enceinte) alors qu’on est encore petite*” et “*la [...] décision, c’est de lui *chasser et refouler (exclure, renvoyer) et rentre à la maison*”.

4.5. Impropriétés liées aux failles méthodologiques

S’agissant de la situation où se déroule le processus d’enseignement-apprentissage, Dumont et Instance (2010) mettent en avant une dynamique et des interactions entre l’apprenant, l’enseignant, les savoirs à enseigner (le contenu) et les équipements. Par équipements, ils désignent les ressources didactiques de l’enseignant, c’est-à-dire le matériel didactique mis en œuvre par l’enseignant au sein de son dispositif de situation d’enseignement-apprentissage. Ces quatre dimensions constituent des réponses aux questions : qui apprend et avec qui ?, qu’apprend-il et avec quoi ?. Aussi Astolfi J.-P. (2009 : 58) parle-t-il des « erreurs résultant des habitudes scolaires [...] lesquelles jouent un rôle essentiel dans l’activité quotidienne de la classe et le “métier d’élève” ». Pit Corder (1980), quant à lui, parle des erreurs qui sont le « résultat d’un enseignement inadéquat », ce qui aurait trait aux méthodes et aux contenus des enseignements, et par ricochet, aux manuels scolaires, pris pour des mines du savoir à enseigner et base pour la structuration des leçons. Des erreurs endogènes, a-t-on dit.

Tel est les cas dans certains des énoncés oraux récoltés dans les différentes classes et analysés dans cette rubrique. Des impropriétés qui dénotent une méconnaissance des mots de la langue cible, effets des habitudes méthodologiques, sinon langagières, de l'enseignant et des imperfections dans ses manuels.

Dans cette rubrique sont recensés certains des énoncés du corpus qui dénotent une confusion entre deux mots aux sens proches comme dans “*Il avait un *programme (rendez-vous) avec le docteur*”. Dans d’autres phrases, c’est le typage actanciel d’une unité lexicale qui n’a pas été respecté. Tel est le cas dans l’énoncé “*C’est toi qui m’as *erronné (induire en erreur)*” dont l’auteur attribue au verbe “erroner” un complément d’objet au trait [+humain] alors que son sémantisme en exige un au trait [-humain]. Et de cet autre énoncé “*Plusieurs prostituées ont des *sexes *officiels*” où l’auteur use du nom “sexe” au sens de “vulve” et de l’adjectif “officiel” au sens de “public”. Il s’agit, dans tous ces cas, des collocations maladroites, fruit de la connaissance partielle des mots en contact. Et les manuels de français dont se servent ces enseignants et leurs habitudes didactiques y ont une part de responsabilité.

C’est dans l’extrait “La campagne” que les apprenants ont pris connaissance du lexème “boqueteau” auquel les anthologistes ont simplement associé le sens “un petit bois”. Aussi trois d’entre eux ont-ils utilisé ce mot au sens de brindilles (“*Au village, mon père allume le feu avec le *boqueteau*”; “*Au village, on trouve le sommier de *boqueteau*”) et de fouet, comme dans l’énoncé “*Quand maman nous frappe, elle nous frappe avec le *boqueteau*”. Le manuel de français de l’apprenant “**Parler pour communiquer**” n’a prévu aucune explication en rapport avec “évier” dont le référent est inconnu de presque tous ces apprenants et même certains de leurs enseignants qui doivent alors se débrouiller et sans dictionnaire visuel, malheureusement. Aussi des apprenants ont-ils donné des énoncés comme “*L’évier, c’est un *endroit (dispositif) où l’on *met (lave) les assiettes dans la cuisine*”.

Les enseignants, locuteurs non natifs du français, manifestent eux-mêmes certaines faiblesses dans l’emploi du lexique français. Toutefois, leurs apprenants voient en eux des modèles vivants, pour ce qui est de l’emploi des mots français. Ainsi certains ont-ils utilisé improprement l’adverbe “là” à la place de “ici” et le substantif familier “papa” comme synonyme parfait

de père, en imitant leurs enseignants et à la satisfaction de tout le monde. “Selon le texte, **un papa* (père de famille) doit se comporter d’être digne...” a dit l’un, comme son professeur qui, lui-même, répétait une phrase des anthologistes. Tandis que bien d’autres ont donné des phrases telles que “Oui, il n’est pas **là* (présent, ici), en réponse à la question du professeur : “*Prudent n’est pas *là ?*”, ce dernier n’ayant pas réagi à l’appel de son nom. C’est dans la même rubrique que nous classons toutes les phrases où ils ont attribué au mot “bien-être” le sens de “bien de valeur”, de “trésor”. (“Je suis un **bien-être* dans ma famille).

4.6. Impropriétés liées aux facéties du français

Bien que structuré et cohérent, le français atteste des structures et des tours qui laissent les apprenants, particulièrement les étrangers, stupéfaits, hésitants ou perplexes, les jetant parfois dans la confusion et l’erreur (Nicole Ricalens-Pourchot, 2012 : 7). C’est à ces structures et tours que Nicole appelle “facéties” qu’Astolfi J.-P. (2009 : 59) associe les “erreurs qu’il affirme causées par la complexité propre du contenu”. Parmi ces facéties, on rencontre des homophones hétérographes qui parfois trompent les apprenants. Telle est la cause de l’impropriété dans l’énoncé “*Le contraire de payer comptant, c’est payer *mécontent*” (payer à crédit, payer à tempérament), dont l’auteur n’a pas su différencier “comptant” de “content”, deux sosies phonologiques. C’est l’ignorance du “supplétisme” (Bern Heine et Derek Nurse, 2004 : 308) entre “aussi” et “non plus”, “oui” et “si” et “visiter” et “rendre visite” qui serait à la base des erreurs dans les énoncés “Il n’a pas **aussi* (non plus) espacé”, “*Prudent n’est pas là ?*, **Oui* (si), *il n’est pas là*” et “*Quand on apprend qu’un frère est malade, on va le *visiter* (lui rendre visite)”.

5. Implication didactiques

Il existe plusieurs techniques et stratégies d’enseignement du lexique auxquelles recourent les enseignants du FLS dans leur activité. Cependant, notre constat est qu’il y a encore des dimensions de ces techniques que les professeurs devraient exploiter davantage pour que leurs pratiques de classe de lexique contribuent efficacement à l’acquisition de la compétence lexicale de leurs apprenants.

1°. Le contraste

L'enseignant du lexique de FLS, à quelque niveau que ce soit, conscient que ses apprenants ont chacun une langue maternelle qui figure au centre de leurs représentations et constitue un point de fixation, que c'est d'abord sur celle-ci qu'ils s'appuient pour aborder la langue cible, devrait recourir au contraste dans cette activité combien importante dans l'acquisition d'une langue seconde. Contrairement à ce que pensent la plupart de nos enseignants de langues secondes que la langue maternelle serait un frein ou un obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère, parce que c'est en elle que les étudiants pensent ce qui augmente les risques de commettre des erreurs dans les nouvelles phrases qu'ils créent par traduction, la langue maternelle devrait servir d'outil pour rendre leurs enseignements plus efficaces. Comme le conseille Larruy M., (2003 : 81) « l'attitude à adopter à l'égard de la langue maternelle sera éclairée par l'analyse contrastive (prise en compte des différences structurales) mais nuancée par le point de vue proposé dans les travaux sur le *parler bilingue* : au lieu de faire comme si la langue maternelle n'existait pas, aider l'élève à prendre conscience des différences entre les deux systèmes linguistiques en présence dans son répertoire verbal lui permettra sans doute de mieux gérer ces tensions... ».

Les enseignants de FLS devraient y faire recours lorsqu'ils préparent leurs enseignements afin de remédier en amont aux erreurs qui découleraient des différences entre celle-ci et la langue cible. Ils gagneront en résultats si, pendant les leçons d'exploitation-enrichissement lexical et de remédiation des erreurs lexicales, ils réfléchissent avec leurs apprenants aux fonctionnements des deux langues en présence quant à tel ou tel mot. S'évertuer à souligner et exploiter les différences entre les propriétés du lexique en français et celles de leurs possibles correspondants en la langue maternelle des apprenants dissiperait, le moment venu, le malentendu et les erreurs qui en découleraient.

L'enseignement du lexique, loin de s'arrêter aux aspects sémantiques des unités, à leur réemploi et aux grilles sémiques (Jean-Paul Tijskens, 1988 : 39) comme prévu dans la plupart des anthologies, devrait s'étendre aussi, lorsque c'est nécessaire, à leurs traits sémantiques, sans négliger leurs structures actanciennes, à leurs valeurs diaphasiques et diatopiques. En effet, les mots du français, comme toute autre langue, sont dotés de variations linguistiques qui donnent lieu à des usages langagiers différenciés selon les

contextes et les situations pour une communication réussie. Et lorsqu'il s'agit de la synonymie, les enseignants gagneraient plus en insistant sur le caractère complémentaire entre les mots qualifiés de synonyme plutôt que de s'arrêter simplement à cette relation. Le cas échéant, les classes d'enrichissement lexical devraient souligner le contraste entre certaines unités et leurs paronymes.

2°. Les techniques visuelles

Le support visuel aide l'aiderait aussi à mieux faire saisir le sens de certains mots et à les rendre plus mémorables. Le dictionnaire visuel serait donc d'une utilité sans pareille dans l'explication de certains concepts, particulièrement ceux qui ont un référent jamais vu et par l'enseignant et par les apprenants. Les flashcards sont une excellente stratégie pour aider les apprenants à saisir les sens de mots et ainsi les utiliser correctement. Les anthologistes feraient donc mieux d'inclure des illustrations dans l'explication de certains mots pour aider les enseignants et les apprenants à mieux s'en sortir et les professeurs de FLS de se doter des dictionnaires visuels pour ainsi exploiter la mémoire visuelle des apprenants.

3°. Remédiation

Quelle que soit la méthode utilisée pour enseigner le lexique du français aux apprenants non natifs, les erreurs seront là. Et comme parfois la correction immédiate ne suffirait pas pour certaines d'entre elles, les enseignants devraient penser à une remédiation collective différée de certaines d'entre elles, notamment celles qui sont récurrentes et en rapport à des notions non encore vues et parfois non retenues dans les prévisions des matières et qui pourraient entraver la progression des apprenants. Il ne s'agit pas d'une simple reprise de la matière relative à la difficulté, mais d'une mise en œuvre de nouvelles stratégies pour réapprendre la notion dans laquelle on a repéré des "out-put" erronés au cours des séances précédentes. Des stratégies pour faire comprendre l'erreur afin d'en éviter la répétition. Pour pareille séance, le professeur devrait préparer des "phrases mystères", des phrases erronées issues des productions orales des apprenants qui serviront d'outils de diagnostic. Et des outils de remédiation, c'est-à-dire des outils didactiques de référence, tels que des dictionnaires des synonymes ou des dictionnaires des difficultés du français qui aideront les apprenants à saisir les nuances précises entre les mots. Des banques de phrases lacunaires en

rapport avec le lexique confusionnel devraient être aussi au rendez-vous. Il devrait aussi prévoir, pour la systématisation, des grilles d'autocorrection qui aideront les apprenants à vérifier eux-mêmes la pertinence de leur vocabulaire. Ces séances devraient chuter sur des sketches de correction lexicale, ces activités ludiques qui aideraient les acteurs à s'approprier les différentes nuances des unités concernées tout en s'amusant.

Conclusion

La compétence lexicale passe, entre autres, par l'emploi exact des unités lexicales emmagasinées, par un emploi qui respecte leurs différents traits sémantiques, leurs propriétés collocationnelles, leurs aspects diaphasiques, diatopiques, leurs combinatoires pragmatiques et leurs structures actanciellles et valenciellles. Tous ces aspects devraient être envisagés dans la préparation et l'administration des leçons d'enrichissement lexical. Considérant la part du calque et de la translittération dans les impropriétés lexicales commises par les apprenants du FLS, puisqu'ils opèrent par cet exercice de traduction pour réagir aux messages en la langue cible, les enseignants devraient manifester un intérêt réel à la langue de référence de leurs apprenants et partir des interactions entre elle et la langue cible pour améliorer les résultats de leur entreprise. L'exploitation des pratiques sociolinguistiques dans lesquelles évoluent ses apprenants est un autre atout majeur pour optimiser les résultats de l'enseignement du lexique d'une langue seconde et aider efficacement les apprenants à faire passer les différents mots appris du lexique réceptif au lexique productif (Amir Sohi, 2023). Pour maximiser les résultats des leçons d'enrichissement lexical, les enseignants feraient mieux de prévoir dans leur matériel des supports visuels et, à défaut, recourir au dictionnaire visuel. Ainsi, ils feraient pourront rentabiliser véritablement les leçons d'exploitation-enrichissement lexical. Enfin, loin de se contenter seulement de la correction immédiate, ils organiseraient, le cas échéant, des leçons de remédiation collective en rapport avec certaines erreurs.

Références

- Astolfi, J.-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Éditeur. 978-2-7101-2042-1
- Blondé J. et alii. (1988). *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, EDICEF. 2-850-69507-6.

- Bouhechiche A. M. (2016). Modalités d'intervention sur l'erreur à l'oral dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE en contexte algérien, Algérie, Université de Batna 2.
- Celia, P. (2006), « Les outils et les stratégies de mémorisation du lexique en cycles d'orientation ». *Mémoire professionnel PLC2 anglais*, IUFM de Caen, Basse Normandie. 191 414 085 00438.
- Corder, P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ?. *Langages* 57, pp. 9-15. 0458-726X ; 1958-9549.
- Desmons, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : pratiques de classe*. Belin. 1147-5196 ; 978-2-7011-4813-7.
- Dorota, S. (2014). Brève histoire d'une erreur lexicale. Polysémie et liens lexicaux dans l'enseignement du vocabulaire. SHS Web of Conferences 8, Université du Littoral-Côte d'Opale & HLLI (EA 3040). 195 944 038 00205.
- Fabre P. (1978) *La Sémantique*. Fernand Nathan. 16983445X.
- Grice, P. (1975). Logique et conversation. *Syntaxe et Sémantique*, vol. III, *Speech Acts*, Academia Press, Inc, pp. 41-58. 1623-6742, 2271-2852.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Minuit. 270731286X, 9782707312860.
- Hamel M.-J. & Milićević, J. (2007). ''Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLE : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage''. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10 (1), pp. 25-45. 1920-1818.
- Isabelle J.-M. (2016). Grosse. *Le Petit Larousse Illustré* 2017.
- Kambasu Kasula, F. (2025). *Apprentissage professionnel des métiers du bâtiment et développement local dans la région de Butembo en R.D.C : Une approche par les théories de l'investissement en capital humain*. L'Harmattan Edition Diffusion
- Kiyitsioglou-Vlachou, A. (2023). ''Des erreurs socioculturelles à la valorisation de l'apprentissage interculturel : le cas des apprenants hellénophones''. *Revue du CEES* n°7, 2274-7397.
- Lamy, A. (1981). *La pédagogie de la faute*. CIEP/ BELC. 0071-190X, 1965-0477.

- Laufer, B. (1997). The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You think You Know, and Words You Can't Guess. J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. pp. 20-34. Cambridge University Press. 10.1017/CB09781139524643.004 ; 978-0521567640.
- Lentin, J.-P. (1994). *Je pense donc je me trompe : les erreurs de la science de Pythagore au big-bang*. Albin Michel. 2226346155, 978222646155.
- Marquilló, M. L. (2002). *L'interprétation de l'erreur*. CLE International, 2-09-033345-6.
- Mucchielli, A. (2004). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. in *Recherches qualitatives – Hors série – Numéro 1*, 1715-8702 (numérique), Acte du Colloque RECHERCHE QUALITATIVE ET PRODUCTION DE SAVOIRS, UQAM, 12 mai 2004 : Association pour la recherche qualitative.
- Raynal F. & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF. 978-2-7101-2650-8.
- Robert, P. (2012). Improprété. *Le Petit Robert* 2012.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, pp. 201-231, 2583-8490.
- Sohi, A., 2023, L'importance du lexique dans l'apprentissage et l'enseignement du français. *Journal of French Language Research*, Volume 4, N° 7, septembre, pp. 191-205, ISSN : 0959-2695 (imprimé), 1474-0079 (en ligne).
- Soulaf, N. (2019). *Le rôle des interactions verbales dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Des apprenants de la 3eme A. L*, Centre universitaire BELHADJ Bouchaib d'Ain-Temouchent, Institut des Lettres & des Langues, Département des Lettres & Langue française
- Tagliante C. (2001). *La classe de langue*. Clé International, 978-2-09-033068-7.

- Troike, M., S. (1984). What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement ?. *TESOL Quarterly*, Volume 18, Issue 2, pp. 199-219. 0039-8322
- Vion, R. (2000). *La communication verbale*. Hachette. 2011817757, 9782011817754.

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)