



IMAGE DES ERREURS LEXICOSÉMANTIQUES DANS LES INTERACTIONS VERBALES DES APPRENANTS SWAHILIPHONES EN CLASSE DE FRANÇAIS AU CYCLE TERMINAL DE L'ÉDUCATION DE BASE (CTEB)

Mupfuni SAFARI

Doctorant à l'école doctorale de l'ISP/Bukavu
safarimupfuni3@gmail.com

&

Jean-Pie NTUNDA MWEMBO LUBOTA

Doctorant à l'école doctorale de l'ISP/Bukavu
ntunda.mwe@gmail.com

&

Emmanuel CIRIMWAMI BARHATULIRWA

Professeur Associé, ISP/BUKAVU
cirilmdl2020@gmail.com

&

Damase BARHALIKUBAGIRWA BUHENDWA

Professeur Associé, ISP/BUKAVU)

Résumé : Les erreurs lexicosémantiques dans les interactions verbales des apprenants swahiliphones en classe de langue française au CETB sont, pour la plupart, le fruit des relations entre le français, langue d'enseignement, et le kiswahili, langue de référence des apprenants. Il s'agit des erreurs liées à la translittération, reflétant ainsi l'exercice mental auquel se livrent la majorité de ces apprenants pour participer aux interactions didactiques, c'est-à-dire répondre aux questions de l'enseignant, lui poser des questions ou réagir aux interventions des condisciples. Certaines d'entre elles renseignent sur le degré d'acquisition de certaines règles morphologiques par lesdits apprenants, lorsqu'elles ne sont pas à l'image des pratiques linguistiques erronées enracinées dans le milieu social où évoluent ces apprenants. D'autres, enfin, sont des preuves des trous lexicaux dans le lexique mental des apprenants quand elles ne sont pas liées aux faiblesses dans les pratiques didactiques des enseignants ou à l'ignorance des apprenants de certaines techniques langagières du français.

Mots-clés : erreur lexicosémantique, impropriété, typage actanciel, surgénéralisation, translittération.

IMAGE OF LEXICOSEMANTIC ERRORS IN THE VERBAL INTERACTIONS OF SWAHILI-SPEAKING LEARNERS IN FRENCH CLASSES AT CTEB.

Abstract : The lexicosemantic errors in the verbal interactions of Swahili-speaking learners in the language class at the CETB are, for the most part, the result of the relationship between French, the language of instruction, and Kiswahili, the language of reference of the learners.

These are errors related to transliteration, thus reflecting the mental exercise that the majority of these learners engage in to participate in didactic interactions, i.e. answering the teacher's questions, asking questions or reacting to the interventions of fellow students. Some of them provide information on the degree to which certain morphological rules have been acquired by the very learners, when they are not the image of the erroneous linguistic practices rooted in the social environment in which these learners evolve. Others, finally, are evidences of lexical gaps in the learners' mental lexicon when they are not related to weaknesses in teachers' didactic practices or to learners' ignorance of certain French language techniques.

Keywords: lexicosemantic error, impropriety, actancial typing, overgeneralization, transliteration.

Introduction

Principale particularité d'une langue, le lexique constitue le fondement de la communication et sa connaissance est extrêmement importante dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il est avéré que l'acquisition du langage commence par celle du lexique. En effet, au premier stade de l'acquisition du langage, on s'exprime par l'*holophrase*, c'est-à-dire l'expression des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase par des mots (Geneviève Bramaud du Boucheron, 1981 : 50).

Une connaissance exacte des mots et des expressions permet de construire des phrases plus précises et plus riches, facilitant ainsi la communication. C'est cette importance des connaissances lexicales dans l'apprentissage d'une langue étrangère que Celia (2006 : 3) souligne en ces termes :

« Si parler, c'est dire le monde, son rapport au monde, sa vision du monde, de la réalité, ses émotions, ses peurs... alors un vocabulaire trop limité va provoquer une souffrance par l'impossibilité à se dire et à se positionner. »

La pauvreté du vocabulaire, un savoir lexical mince dans une langue seconde, les trous lexicaux nuisent à la bonne expression tant orale qu'écrite en cette langue, conduisent à des incorrections lexicales. Les énoncés sont bourrés de termes généraux si ce ne sont pas des termes plats ou des barbarismes. Owoeye et Tar (2012 : 157) de renchérissement en citant Saville Troike (1984) :

« [...] la connaissance du vocabulaire est le seul domaine le plus important de la compétence en deuxième langue (L2) quand le contenu d'apprentissage à travers cette langue est une variable dépendante; une précision grammaticale est de peu d'importance quant aux besoins immédiats académiques d'un apprenant [...] » (Adebayo Lukman Adedoyin, 2021 : 3).

L'apprentissage d'une langue seconde passe donc d'abord par celui de son lexique, par la maîtrise de ces outils nécessaires à la communication et à la réussite dans son parcours scolaire



et même postscolaire. La connaissance des mots et leurs combinatoires sémantiques syntaxiques et pragmatiques aide à internaliser les structures linguistiques de manière plus naturelle et facilite l'apprentissage de la grammaire. Les didacticiens et les décideurs, reconnaissant cette importance du lexique dans l'acquisition du français, ont prévu au programme de français au cycle terminal de l'éducation de base (en sigle CTEB, c'est-à-dire en septième et huitième années) des leçons d'exploitation-enrichissement lexical.

Au contact avec le français, les apprenants swahiliphones, qui ont déjà un lexique mental suffisamment structuré sur la base de leur langue maternelle, se retrouvent en face d'un nouveau système lexical qu'ils doivent maîtriser pour bien communiquer en français, d'abord en classe pour participer efficacement aux différentes classes, en dehors de la classe lorsque les circonstances l'exigent.

Une des questions principales que cette contrainte volontaire soulève est de savoir l'impact du lexique mental de leur langue maternelle sur l'emploi du lexique de la langue cible, le français. En d'autres termes, il s'agit de déceler l'image ou le portrait des erreurs lexicosémantiques de ces apprenants en apprentissage du français et la part du kiswahili dans ces erreurs et, à l'avenir, pour entrevoir comment les rendre des outils pour l'enseignement-apprentissage du français, pour reprendre cette expression de J.-P. Astolfi (2006).

Aussi, pour répondre à cette question, nous sommes-nous obligé d'aller dans 22 écoles de la place assister à 31 leçons de français en septièmes et 33 en huitièmes années pour avoir des données authentiques, c'est-à-dire des interactions verbales entre les apprenants et leurs enseignants. Pour "matérialiser" et fixer sur le support papier les productions évanescences que sont les énoncés oraux des apprenants, la technique d'enregistrement et de transcription des productions orales a été emprunté à Christine Tagliante. En les scrutant les erreurs commises par ces derniers sont cernées et décrites, leurs origines font l'objet de recherche en prévision à un autre travail de recherche qui montrera comment on peut utiliser ces erreurs comme tremplin pour enseigner le français.

Avant de présenter les résultats de notre démarche, il convient de préciser qu'une erreur lexicale est une erreur linguistique qui ne peut s'expliquer qu'en faisant référence à une propriété spécifique à un mot. Cette propriété peut être phonétique, mais aussi relever d'aspects plutôt morphologiques ou syntaxiques, être en lien avec le choix d'un vocabulaire appartenant à un

registre de langue approprié en fonction de la situation de communication, ou concerner la cooccurrence lexicale.

1. Analyse des données

L'analyse des énoncés recueillis dans les différentes classes a permis de relever 843 énoncés à erreurs lexicosémantiques réparties en neuf (9) rubriques : 59 cas d'erreurs formelles (barbarismes), soit 6.99% ; 332 cas d'impropriété, soit 9.38% ; 96 cas de mauvais choix du déterminant article, soit 11.38% ; 42 cas de non-respect du typage des actants des unités lexicales, soit 4.98% ; 42 cas d'usage des termes vagues, soit 4.98% ; 11 cas de mélange de codes, soit 1.30% ; 118 cas de mélange de registres, soit 13.99% ; 76 cas de répétitions vicieuses et tautologies, soit 9.01% et 35 cas d'emploi de circonlocutions, soit 4.15%.

1.1. Les erreurs formelles

Olha Luste-Chaa (2009 : 210) parle plutôt des erreurs de construction interne regroupant des erreurs de morphologie flexionnelle, dérivationnelle et lexicale proprement dite, produisant une *forme* qui n'existe pas dans la langue. C'est ce que Hamel et Milićević qualifient d'*erreur de signifiant* (Hamel et Milicevic, 2007 : 25-45). Les 59 cas d'erreurs lexicosémantiques affectant la forme de mots répertoriées dans notre corpus sont les résultats des différents procédés, à savoir :

1.1.1. La troncation

Neuf cas des barbarismes dans les énoncés récoltés sont liés à la troncation des mots simples ou composés français. C'est soit par la chute des phonèmes surtout initiaux comme dans les énoncés (2) "Il ne *complit* (accomplit) pas les exigences, les conditions", (485) "Un *talage* (étalage) est un lieu où s'opposent les marchandises" et "On peut attraper *le IH* (VIH) par la *resoir* (rasoir)" (873).

Il y a aussi la troncation d'un élément des mots discontinus (ne...personne, personne ... ne, soit ... soit... et "le plus + adjectif + de) dans les énoncés "Elle a vu *personne dehors*" (687) au lieu de "Il n'a vu *personne*", "Rien va nous arriver dans ce pays" (698), au lieu de "Rien ne va nous arriver dans ce pays", "Le commerçant, on peut le trouver au marché *soit* au dépôt" (788) au lieu de "... soit au marché, soit au dépôt" et "Le lion est l'animal plus méchant de la forêt" (923) plutôt que de dire : "Le lion est l'animal le plus méchant de la forêt".

Tandis que dans l'énoncé (260), il s'agit de la syncope de la préposition à, outre la substitution du substantif désignant l'agent (voleur) par celui désignant l'acte (vol) : en lieu et place de "...



tuer les voleurs à mains armées”, l’apprenant fait entendre simplement “... tuer les vols mains armées”, terme courant dans l’expression des Gomatraciens, mal initiés au français.

1.1.2. *La substitution*

Il s’agit, d’abord, de la substitution d’un phonème dans un mot, tels que dans les énoncés “La typologie de C’est Nzunzu qui connaît la politique est inflatique (emphatique)”(8), où nous constatons aussi une épenthèse de la consonne latérale” et (486) “Un *atalage* (étalage) est un lieu où s’opposent les marchandises”. Il y a aussi le cas de *compagné pour compagnon dans “Compagne est le féminin de “compagné” (593), de * maléria pour malaria dans “Il est mort de la *maléria*” 626, des connaissances *acquises pour acquises dans “Connaissances (au pluriel) ce sont les notions *acquises* (766) et de *resoir pour rasoir dans “On peut attraper *le IH* par la *resoir*” (873). Nous y remarquons aussi la substitution d’une suite de phonèmes, presque une syllabe entière dans l’énoncé 943 “Pour freiner la propagation du sida, il faut avoir des informations *adecomptes*” (adéquates).

Plus récurrent, le deuxième type est la substitution d’un des mots entrant dans la structure d’une unité lexicale composée ou complexe. Treize de ces cas, soit 21.66 %, concernent le déterminant démonstratif ce...ci/là, et ses allophones, dont on a remplacé soit le démonstratif “ce” par le déterminant article défini le (ou son allomorphe), soit la particule ci/là par l’adverbe “ici” ou “là-bas”. Et cela a donné lieu à des énoncés tels que “*Le* (c’est plutôt ce) *mais-là* exprime la comparaison”(108), “Dites à *cet élève-là bas* (c’est plutôt cet élève-là) qu’il va me voir”(253), “*Ces mots ici* (dire plutôt ces mots-ci) expriment quoi dans ces trois phrases ?” (254) et *La femme ici* (dire plutôt cette femme-ci) veut devenir commerçante, voire présidente (547).

1.1.3. *L’ajout d’un phonème*

Trois cas se recensent ici : d’abord l’énoncé “Mademoiselle Feza était *abdordable* (abordable)” (4) où par épenthèse de la consonne [d], l’apprenant a utilisé une forme adjectivale inexistante en français contemporain, *abdorable. Ensuite, la prosthèse de la voyelle a qui a donné lieu à la forme nominale *acolique” inexistante en français dans l’énoncé *Makolo a des problèmes des acoliques* (coliques) *et de sent quelque chose lui monter du nombril au niveau du cœur* (999). Vient enfin l’ajout du pronom réfléchi “se” au verbe fondre avec pour résultante un verbe pronominal *se fondre inexistante en français dans l’énoncé “*La glace est en train de se fondre*” (716).

1.1.4. *La translittération*

Dans les trois cas suivants, parmi bien d'autres, 'Le vendeur dit deux mille francs deux mille francs'(257) au lieu de 'Dix mille francs l'unité', Regardez Furahini, c'est *comme ça comme ça*, prof. (au lieu de négligent), (639), Non, il a dit *quatre quatre* (848), les apprenants ont tout simplement fait la traduction littérale en français des expressions en kiswahili, *elfu mbili elfu mbili*, (deux mille francs deux mille francs), *ivi ivi* (comme ça comme ça) et *ine ine* (quatre quatre) aux lèvres de presque tous les commerçants de la ville. Cette réduplication de morphème est un emprunt aux vendeurs qui l'utilisent couramment en langue locale.

1.1.5. La mauvaise dérivation

Certains autres barbarismes (17 cas, soit 28.33 % des cas) répertoriés dans notre corpus sont le fruit de la surgénéralisation : l'apprenant applique une règle de dérivation morphologique là où elle ne s'applique pas. Tel est le cas dans les énoncés 340, 'Le contraire de payer comptant, c'est payer *incomptant' (à tempérament); 'Le contraire de obligatoire, c'est *désobligatoire' (341), 'Le nom dérivé de paisible, c'est *paisibleté' (343) et de 'ancienté' dans (345) 'L'antonyme de nouveauté, c'est *ancienté' (ancienneté). Dans tous ces cas, on observe un apprenant qui applique à tort une règle de dérivation qui pourrait être modélisée, le premier, comme suit : in- + racine adjectivale > adjectif négatif, tandis que le second : adjectif + -té > nom. Ce même raisonnement a fait produire la forme nominale *accompagnneur (592) au lieu de compagnon, probablement convaincu qu'il serait le nom d'agent dérivé du verbe accompagner, selon la règle 'radical verbal-eur > nom'. Et de *patientement, dans l'énoncé (763), 'Patient, quand on met au féminin, ça devient [pasjâte] et l'adverbe en -ment c'est *patientement* (patiemment)''.

Dans les énoncés, 628 (Landu est en train de *tremblonner (tremblotter)) et 921 (Je suis *richicisme (richissime)), on lit le résultat d'une confusion, le premier, due à la synonymie entre frissonner et trembloter et le second, à la paronymie entre les suffixes latin -issime (exprimant le superlatif) et français -isme (signifiant doctrine)

Nous estimons que pour l'énoncé 'Le contraire de payer comptant c'est payer mécontent'(276), la méprise de l'apprenant est liée à l'homonymie entre comptant et content, ce dernier étant celui qu'il entend souvent et donc qu'il connaît (il en connaît même l'antonyme : mécontent). C'est donc lui qui lui vient à l'esprit en attendant l'expression 'payer comptant'.



À côté de ces dix-sept (17) cas de mauvaise dérivation, il convient de noter ce cas de composition erronée (1.66%) dans l'énoncé 446, " On ne peut pas pardonner un élève qui dérobe l'examen à l'état que le surveillant est là", où l'apprenant crée une conjonction de subordination (*à l'état que) inexistante en français contemporain pour introduire une subordonnée temporelle. Peut-être est-ce par confusion avec "tant que" ou avec "le temps que" qu'il aurait déjà entendus quelque part mais qui eux-mêmes ne constitueraient que des impropriétés dans cette phrase.

1.1.6. La proclise et la non-maîtrise de la flexion

Dans l'énoncé (647), "Une marre, c'est *une l'eau (une eau) stagnante et *ce l'eau (cette eau) a les moustiques", l'apprenant a créé, par fusion de l'article "l'" et du nom "eau", un nom inexistant dans le lexique du français contemporain. Tandis que les auteurs des énoncés 648 (Comment vous êtes venu à l'école sans stylos ? R/. Moi, j'ai *perdé (perdu) ça, prof.), 750 (... les travaux *orals (oraux)) et 478 (Nous serons des généraux (généraux)) ont des difficultés relatives, le premier, à la conjugaison du verbe "perdre" et les deux (2) autres au pluriel des noms et adjectifs en -al.

1.2. Impropropriétés

On désigne par impropropriété, paronymique ou accidentelle soit-elle, un abus de langage, le fait d'associer un sens au signifiant d'une lexie dont le signifié n'entretient aucun lien sémantique avec la nouvelle lexie créée. Selon Hamel et Milićević (2007), il y a *impropropriété* ou *erreur liée au signifié*, lorsqu'on emploie un mot dans un sens qu'il n'a pas.

Presque toutes les classes sont concernées par ce type d'erreurs : 202 énoncés pour 92 verbes, 89 pour 68 substantifs, 23 pour 21 adjectifs, 15 pour 8 adverbes, une conjonction, une préposition et un pronom.

1.2.1. Les verbes

Parmi les 332 énoncés retenus pour impropropriété se recensent 92 verbes. Tous ces cas d'emploi des verbes en dehors de leurs différents sèmes tiennent d'une connaissance partielle desdites unités lexicales. Environ 39 parmi eux sont liés à la sémantique lexicale du swahili de Goma et l'exercice de traduction auquel se livrent ces apprenants en interagissant en classe.

C'est ce qui ressort, par exemple, de la comparaison entre l'énoncé 644 (Après consultation, le docteur a *rencontré* que Landu a la malaria), qui utilise abusivement les verbes "rencontrer" et "avoir", avec ce que disent les malades et les garde-malades à Goma, comme

d'ailleurs certains 'soigneurs' après la consultation. Il en est de même des énoncés 35, 888, 906 où les apprenants disent le premier, *la mangue coupée, le deuxième, *couper les fruits et le dernier, *couper les arbres en référence à ce qui se dit en kiswahili de Goma pour dire cueillir des fruits tels que la mangue, la goyave, la papaye... et abattre un arbre. Les énoncés 'Nzunzu est informé parce qu'il *suit (écoute) la radio' (63), 'Le surnom peut *suivre (avoir un impact sur) quelqu'un' (915) et 'Le président va *construire (développer) avec cet argent le pays' (144) contiennent aussi chacune une unité lexicale constituant une impropriété liée au transfert d'un mot de la langue locale.

En swahili de Goma, entendre, comprendre et écouter sont rendus par un seul mot : *kusikia. Ainsi, les locuteurs ne trouvent pas de différence entre "entendre et écouter". C'est le cas des énoncés 936 (Haussez la voix, on ne t'*écoute (entend) pas) et 832 (Ici nous n'écoutons (entendons) pas sa voix). Aussi, ils entretiennent une confusion entre le verbe 'effacer' qui convient le mieux et enlever qui sous-entend un retrait, une levée d'un objet matériel d'un endroit. Ce qui est illustré dans les énoncés 39 (On *enlève (efface) le "s"), 193 (On n'*enlève (efface) pas le "s" parce que les enfants sont au pluriel) et 980 (On doit enlever le 'e' parce que le COD est au masculin pluriel). C'est encore par cet exercice de traduction que s'explique l'impropriété de l'emploi du verbe parler par les auteurs des énoncés 42 (Le texte que nous parlons, c'est Amitié d'enfants), 761 (Idiot au féminin, on peut parler idiotement), 90, 840. Qu'est-ce qu'on parle ? En fait, à Goma, le verbe swahili *kusema traduit parler et dire.

À Goma, on dit emprunter pour signifier donner à crédit (kukopesha) et s'emprunter pour dire prendre à crédit (kujikopesha). Ainsi, l'énoncé 70 (Prof, il faut nous emprunter) n'est qu'un calque du kiswahili de Goma et même de tout l'est de la RD Congo. Tandis que les erreurs liées au verbe chasser (426, 429, 442, 449, 450, 826) dénotent une fossilisation : les enseignants, eux-mêmes, comme leurs apprenants disent sans gêne 'chasser les insolubles ou les indisciplinés par exemple' en lieu et place du verbe 'exclure'.

Les locuteurs dans les énoncés (222, 505, 514, 515, 517, 592) manifestent une maîtrise insuffisante du verbe jouer et ses différents emplois. Une confusion se présente entre jouer à et jouer de, jouer et jouer le rôle de...



Les erreurs d'impropriété relatives à l'emploi des verbes montrer (79, 82, 84, 100, 307, 623, 657, 821, 822, 823) et présenter (222, 223, 231, 514, 515, 516, 517, 518) sont inhérentes à une maîtrise imparfaite de certaines notions de grammaire et une traduction d'un raisonnement en leur langue source, le kiswahili de Goma, qui rend tous ces verbes par un seul 'kuonesha' (montrer).

1.2.2. *Les substantifs*

Fournissant des références précises partagées aux objets ou aux concepts dont nous parlons, les noms facilitent la compréhension mutuelle et évitent les malentendus. Les utiliser sans respecter leur sémantique nuit à la compréhension et constitue donc une erreur qualifiée d'impropriété.

Parlant de la santé, les auteurs des expressions vers de ventre (1001), 'maladie des serpents (1000), médicaments de coutume (991) et guérir avec les herbes (992) ont traduit ce qui se dit en swahili de Goma quant à ce. C'est le même phénomène qui s'observe chez ceux qui ont fait entendre *payer l'école/les écoles (335 ; 336) et aller payer *l'hôpital (872) qui n'ont fait qu'un calque de ce qui se dit en leur kiswahili pour dire les frais scolaires ou les soins médicaux. Il en est de même des réalisateurs des énoncés 900 (Le champ c'est là où on cultive les aliments) et 303 'Je pouvais m'habituer à *pied', plutôt qu'à la marche. C'est en se référant au kiswahili de Goma qu'un apprenant a fait entendre : 'On va à la mairie quand vous avez *la discussion de parcelle', (320) plutôt que de parler d'un conflit parcellaire.

L'apprenant qui a donné l'énoncé (277) 'Avant d'entrer dans la maison *de locataire (à louer), je fais le marchandage avec le propriétaire' a reproduit textuellement ce qui se dit couramment à Goma lorsqu'on parle des maisons à louer, surtout lorsqu'elles sont déjà occupées : 'nyumba ya mupangayi' qui, littéralement, se traduit 'maison de locataire', entend-on souvent.

Les incorrections relatives aux mots 'lieu' (159, 298), 'endroit' (6, 377) et 'milieu' (94 ; 623) sont liées à la relation d'hypéronymie qui lie ces trois (3) unités lexicales si bien que certains apprenants, les prenant pour des synonymes, les emploient sans rien se reprocher l'un à la place de l'autre, créant ainsi des confusions dans l'esprit des condisciples et des enseignants.

Les trois (3) apprenants qui ont utilisé inadéquatement le substantif boqueteau (881. Au village, mon père allume le feu avec le boqueteau, 882. Au village, on trouve le sommier de boqueteau et 883. Quand maman nous frappe, elle nous frappe avec le boqueteau) n'ont pas saisi le sens exact de ce vocabulaire. Puisque leur enseignant leur a dit simplement que le boqueteau est un

petit bois. La même hypothèse est émise en rapport avec les impropriétés accidentelles relatives aux substantifs bien-être (285 ‘‘Je suis un *bien-être dans ma famille’’), oisiveté (748 Les gens de troisième âge sont *oisiveté), chômage (747 Il faut éviter à être *chômage.) et relation (334 ‘‘Trop exprime la *relation la plus élevée’’).

1.2.3. *Les adjectifs*

Le corpus qui sous-tend nos considérations regorge des qualificatifs employés abusivement. Ce qui n’a pas favorisé les interactions verbales auxquelles nous avons assisté.

L’impropriété de l’emploi des adjectifs, dans les énoncés 58 (C’est un pronom *déterminatif (démonstratif)) et 59 (C’est un pronom *qualificatif (possessif)), dénote une connaissance partielle de ce que sont le pronom et le qualificatif. Les émetteurs des énoncés 82 (Le déterminant qui montre le nombre est un déterminant *cardinal (numéral)) et 98 (C’est un déterminant *numérique (numéral)) font montre de leur non-maîtrise du concept par lequel la grammaire nouvelle désigne aujourd’hui ce que la grammaire traditionnelle nommait ‘‘adjectifs numéraux cardinaux’’.

Le choix de l’adjectif ‘‘petite’’ dans l’énoncé 957 (Si on badine avec le sexe, on peut être grosse alors qu’on est encore *petite, en lieu et place de mineure) est lié au recours à la traduction face à un trou lexical. Tandis que ‘‘précieux’’ dans 997 (Il sera *précieux de la guérison de son fils) et ‘‘numériques’’ dans ‘‘Les déterminants qui montrent le nombre sont des déterminants *numériques’’ (84) et ‘‘Ce sont des déterminants numériques’’ (98) constituent des impropriétés paronymiques en rapport avec les adjectifs ‘‘apprécié’’ et ‘‘numéral’’ que les apprenants n’ont pas pu se rappeler ou du moins distinguer de précieux et numériques qui ont un sens tout à fait autre. Il s’agirait plus des erreurs liées à une surcharge cognitive. L’on peut émettre la même hypothèse pour ce qui est de l’adjectif ‘‘officiel’’ mis pour ‘‘public’’ dans l’énoncé 954 (Plusieurs prostituées ont des sexes *officiels). L’adjectif ‘‘personnel’’ dans l’énoncé 469 (On va parler d’un nom *personnel) est lié à la conscience qu’a l’apprenant que l’adjectif dérivé du nom ‘‘personne’’ est ‘‘personnel’’ (ce qui est louable car correct), ce qui le convainc, à tort bien sûr, qu’un nom désignant les personnes ne peut être appelé autrement qu’un nom personnel.

Bien d’autres impropriétés accidentelles en rapport avec des adjectifs sont le fruit d’une connaissance partielle desdits adjectifs. Ainsi un apprenant a-t-il dit : ‘‘L’étal est *achalandé de poissons’’ (413).



1.2.4. *Les adverbes*

Dans les interactions enregistrées dans les différentes classes se recensent des adverbes employés abusivement en référence à la langue première. Ainsi, des énoncés 822 (Ces points montrent que l'autre est *derrière), où l'adverbe "derrière" se rapporte à une position dans l'espace, en lieu et place de "après", suite à un calque du kiswahili, sa langue de référence. Il en est de même de l'emploi de *oui* (978. J'espère que la correction n'est pas encore terminée. R/ Oui, il y a encore des fautes) en lieu et place de *si*, en réponse affirmative à une question négative. En leur langue de référence, cet adverbe affirmatif n'a qu'une forme, *ndiyo*, couramment traduit par *oui*, qu'ils connaissent avant même d'entamer l'apprentissage formel du français.

C'est pour cette même référence au kiswahili que les locuteurs des énoncés 103 (Prof, nous *aussi (non plus) on n'a pas encore passé !) et 134 (Prof., nous *aussi (non plus) on n'a pas remis !) ont gardé la forme adverbiale "aussi" dans des énoncés à la forme négative.

L'usage de l'adverbe "là" en lieu et place de "ici" dans 940 (P/ Balimwabo n'existe pas ? R/ Elle est là) et 583 (Notre aumônier n'est pas là ? R/ Non, il n'est pas là), puisqu'il s'agit de la présence des apprenants concernés en classe, nous mettent en face d'une fossilisation. Tous ou presque, les enseignants et les apprenants, recourent à cette expression en parlant de la présence ou l'absence de quelqu'un en un lieu. L'apprenant X est là ? Tu es là ? et le concerné de répondre : "Oui, je suis là" plutôt que "Je suis présent".

1.3. *Mauvais choix du déterminant article*

Quatre-vingt-seize (96) cas de mauvais choix de l'article ont été relevés dans quatre-vingt-dix (90) des énoncés -certains énoncés recèlent plus d'un cas- constituant notre corpus. Au total, cinquante-neuf (59) cas, soit 61.45 %, sont des articles définis mis en lieu et place de l'article indéfini (un, une ou des) et vingt-trois (23) autres, soit 23.95%, sont des cas de l'article défini en remplacement d'un article partitif. Dans notre corpus, trois (3) cas, soit 3.12 %, où des apprenants ont mis un article indéfini là où il devrait y avoir un article défini. Tels les énoncés 913 (Ce texte nous parle *de* travail des champs) ou 207 (Le travail de mon cousin assure un bien-être dans toute la famille). En effet, en kiswahili, la langue de référence de ces apprenants, il n'y a pas d'article défini ni indéfini.

Nous avons aussi repéré trois (3) occurrences, soit 3.12 % où les apprenants ont usé d'un article défini là où le sens exige un déterminant possessif : les énoncés 268 (Il s'agit de la

discussion entre la mère et *les enfants) et 608 (Il y a grand-père, *le petit-fils ; non il y a le grand-père).

Il y a aussi des erreurs en rapport avec la conversion des déterminants indéfinis et des déterminants partitifs en "de" lorsqu'ils sont associés à un nom complément d'objet direct à un verbe négatif (870. La déshydratation c'est quand le personne n'a pas *de l'eau dans son corps), comme c'est le cas aussi pour l'énoncé 634 (Là, il n'y a pas *un problème).

Des cas d'omission de l'article sont enregistrés (176, 438, 765, 766, 800, 895, 896, 972), pourtant premier constituant obligatoire du syntagme nominal (et donc en relation d'interdépendance avec le substantif). Cette erreur est surtout liée à l'exercice de traduction auquel se livre l'apprenant swahiliphone avant de réagir aux questions de son enseignant et aux interactions des condisciples. On pourrait aussi émettre l'hypothèse d'une omission volontaire des articles car doutant du genre des noms en question. Tel serait le mobile de l'apprenant auteur de l'énoncé 972 : "La phrase commence *par majuscule*".

1.4. Non-respect du typage des actants de l'unité lexicale

Chaque lexie impose des contraintes d'utilisation découlant de ses différents sens, notamment en rapport avec les typages de ses actants sémantiques. Hamel et Milićević (2007) appellent "erreur de combinatoire" l'association des lexies qui ne sont pas celles qu'elle sélectionne habituellement.

Le corpus ayant servi de soubassement à notre recherche recèle quarante-deux (42) cas d'erreurs où les apprenants n'ont pas respecté le typage des actants des unités lexicales en lice. Il s'agit précisément des verbes auxquels on a corrélé soit un sujet, soit un complément incompatible, comme c'est le cas dans les énoncés tels que 937 (... je vais *t'écrire sur la liste, plutôt qu'ajouter, écrire ton nom), 902 (Aux champs, on cultive *les semences*), 904 (Dans le champ, on peut **semer les patates douces, les bananes...*) et 908 (La machette et la hache sont utilisées pour **abattre les champs*) qui sont des calques des énoncés en kiswahili ; de même que l'énoncé 846 (Quitte *là*, toi) qui associe au verbe transitif direct quitter un adverbe de lieu comme complément. Plus d'un de nos apprenants ignore qu'on joue d'un instrument de musique (Adolphe V. Thomas et Michel de Toro, 1971 : 228), qu'on joue à un jeu, ignore la différence entre jouer la balle et jouer à la balle, jouer quelqu'un, jouer avec quelqu'un et se jouer de quelqu'un (Paul Robert, 2012 : 1395) et émet des énoncés tels que "Ils apprennent à jouer la guitare" (221) et "Le narrateur présente l'amitié de jouer à la guitare" (222).



Les substantifs totalisent huit (8) occurrences, soit 19.04 %, de ce type d'erreurs. Il s'agit principalement des noms auxquels on a apposé des adjectifs comme une énumération explicative (412. Feza a deux qualités : sympathique et abordable) ou des noms comme épithètes en lieu et place des adjectifs dérivés. Ce qui relève d'une incompatibilité comme dans les énoncés 415 (Solder signifie vendre au *prix promotion, au lieu de prix promotionnel) et 416 (Le deuxième point, c'est *l'approche *détail, c'est plutôt l'approche détaillée). Il s'agit aussi de la détermination d'un nom par un verbe à l'infinitif alors que ledit nom exige comme complément déterminatif un autre nom. C'est le cas des énoncés tels que "Quelle était la cause de *tomber (la chute) au match ?" (11), une traduction littérale d'un énoncé composé d'abord en kiswahili (**sababu ya kuanguka*), et 222 où nous lisons "... l'amitié de jouer *à (de) la guitare".

Pour ce qui est des adjectifs, trois (3) cas ont été enregistrés, soit 4.76 %. Tel est le cas de l'énoncé 805 (L'enfant était fort en littéraire), qui relève d'une traduction d'un énoncé en kiswahili, associant à un adjectif un autre adjectif comme complément de restriction plutôt qu'un nom d'une discipline ou d'un art.

Les pronoms et les prépositions ont glané chacun un score, avec un énoncé où le pronom relatif "dont" est employé sans antécédent (Cette deuxième partie nous parle dont le père doit se comporter en famille. 31) et un autre où la préposition "à cause de" est suivie d'un infinitif plutôt que d'un nom (On lui a frappé à cause *de voler*. 824), de véritables translittérations.

2. Usage de termes vagues

L'analyse des interactions recueillies dans les différentes classes donne quarante-deux (42) cas d'emploi de treize (13) termes bouche-trou. Hormis les cas de *ce*, *il* et *ça*, les autres unités lexicales considérées comme vagues dans notre corpus, renvoient à la langue de référence des apprenants. Seize (16) fois, on a utilisé inopportunément le présentatif "il y a", effet de l'exercice de traduction auquel se livrent souvent les apprenants non natifs pour s'exprimer dans la langue de Molière. C'est cette même technique d(e) traduction qui est à la base de l'emploi des déictiques "ici" et "là-bas" en lieu et place d'un mot ou d'une phrase, du déictique "celui-ci" (386. "On peut mettre *celui-ci* dans *celui-ci*") et du pronom indéfini "l'autre" (822. Ces points montrent que *l'autre* est derrière) sans référents, plongeant les interlocuteurs, c'est-à-dire l'enseignant et les condisciples, dans l'impasse. Rien n'est plus

vague que les concepts ‘‘chose’’ (112. Le déterminant possessif détermine celui qui appartient la chose), ‘‘personnes’’ (131. ‘‘Le soir, quand les personnes quittent le travail’’), ‘‘tout le monde’’ (185. À la deuxième guerre du monde, tout le monde était embarrassé) et ‘‘partout’’ (378. ‘‘Je peux faire passer le goudron partout’’).

2.1. Mélange de codes

Dans le cas de ces apprenants, il s’agit plutôt du pérégrinisme (Dubois J., 2012 : 353, 512) : l’emploi des mots empruntés aux langues congolaises en français sans faire partie du lexique du français pour palier leur sécheresse lexicale, convaincus qu’ils sont que leurs interlocuteurs, c’est-à-dire l’enseignant et les autres apprenants, en connaissent les sens.

Ce phénomène s’est manifesté dans onze (11) énoncés enregistrés chez les apprenants. Il se fait entendre dans ces énoncés dix (10) unités lexicales du ‘‘kiswahili’’ de Goma, dont quatre (4) argotiques : *bufumu (antisèche, tust, copion en argot des écoliers et élèves : voir les énoncés 438 et 573); *mpyaka (à court d’argent, dans l’énoncé 744) ; *djema (objet à vendre au marché noir, dans l’énoncé 738) ; *shégué (enfants vivant dans la rue, dans l’énoncé 140) et les six (6) autres, des termes courants dans le swahili de Goma et de Bukavu bien, que deux (2) soient encore des emprunts. Il s’agit de *bwaki (kwashiorkor, dans l’énoncé 868), *mbanda (coépouse, dans l’énoncé 789), *vieti (dans l’énoncé 370), une adaptation du nom Vietnam pour désigner les friperies, *bipolo (repas refroidi, dans l’énoncé 368), *baraka (bénédiction, dans l’énoncé 1004) et *tuskas (pop corns, dans l’énoncé 369).

2.2. Mélange de registres

Bien qu’il n’y ait pas de limites étanches entre les registres, en français on distingue cinq (5) registres de langues : le soutenu, le formel, le courant, le familier et l’intime (Bertocchini P. et Costanzo E, 2008 : 58). L’emploi d’un élément lexical ou syntaxique d’un registre dans un autre est considéré comme une erreur, car une offense à la combinatoire pragmatique.

Le corpus qui sous-tend nos considérations recèle 116 énoncés dans lesquels ce type d’erreurs liées à la combinatoire pragmatique ont été recensées. Il s’agit, dans cette rubrique, particulièrement de l’utilisation d’une lexie appartenant au registre familier dans les interactions en classes de langue où la langue standard, la langue écrite, est de prédilection. Ces erreurs sont liées en premier à l’ignorance par ces apprenants de la notion des registres de langue. Les différentes unités lexicales affectées par ce type d’erreurs dans notre corpus sont 1°. des sigles et abréviations : 3 cas soit 2.56 %) ; 2°. des belgicisms : 4 cas, soit 3.41 %) ; 3°. des



africanismes et congolismes 13 cas, soit 11.11 % et 4°. les termes familiaux proprement dits 97 cas, soit 82.83%).

2.2.1. *Les abréviations et les sigles*

Deux (2) sigles et une abréviation font partie des unités lexicales répertoriées comme marques de familiarité dans les énoncés constituant notre corpus : W.-C (582. Il peut aller torchonner tous les [wese] (WC) qui sont ici à l'école), et COD (354. Il s'accorde avec son COD). C'est la loi du moindre effort adorée par les apprenants qui commande cet emploi des sigles et de l'abréviation 'prof.', comme vocatif de la bouche de plus d'un apprenant sollicitant la parole.

2.2.2. *Les belgicisms*

Comme la plupart des Congolais, à la place du numéral composé soixante-dix, ces apprenants utilisent surtout le terme 'septante', terme particulier au français belge, qui exige moins d'énergie articulatoire (808. Il ne réussit pas encore avec quatre-vingts ou *septante). Croyant dire mieux en évitant le substantif 'chiffon' que presque tous les condisciples emploient mais qu'il estime inapproprié - il ne connaît pas 'le chiffon à poussière' - l'apprenant utilise à la place le lexème 'frotteur', qui est aussi une particularité belge pour désigner l'effaceur (Larousse P., 2017 : 523, col. 3). Quant au terme 'gradué' (477. Je suis *gradué (bachelier)), il s'agit plutôt d'une erreur fossilisée, tous les Congolais ou presque utilisent cet adjectif hérité de leurs maîtres belges pour désigner le porteur d'un diplôme du premier cycle de l'ancien système universitaire en République Démocratique du Congo, le graduat. Il en est de même du vocabulaire 'torchonner' (582. Il peut aller *torchonner (serpiller) tous les *W.C (latrines) qui sont ici à l'école), ce terme familier qui signifie 'bâcler' mais utilisé par nos apprenants et beaucoup de Congolais pour signifier 'laver le pavé'. En effet, pour le Belge et ses héritiers congolais, par torchon, on entend la serpillière, ce morceau d'étoffe pour laver le pavé.

2.2.3. *Les africanismes*

Familiers, les termes français 'papa' et 'maman' qui ne devraient s'utiliser qu'entre des sujets et leurs géniteurs sont, dans certains pays francophones d'Afrique dont le Congo, des termes de déférence utilisés à l'égard d'une personne plus âgée que soi (Equipe IFA, 1998 : 229). Ainsi les place-t-on avant le nom de celui dont on parle ou de celui à qui on s'adresse, et même à la place de son nom comme l'ont fait les apprenants qui ont produit les énoncés 562 (Est-ce que c'est la vérité, Papa (Monsieur le) Surveillant ?) et 441 (Bonjour maman (Madame)). Par ailleurs, ces deux (2) concepts sont utilisés comme synonymes parfaits de père

et de mère et sont ainsi associés à un déterminant (Ibid). C'est dans ce sens que les ont utilisés, entre autres, les auteurs des énoncés 799 (Ma maman (mère) est au marché) et 351 (Un papa (père de famille) doit se comporter d'être digne, irréprochable). Ils imitent certains de leurs anthologistes qui usent dans le même sens de ces termes dans les textes et les manuels qu'ils mettent à leur disposition (Senker M.-A. M., e.a. 2003 : 73). Tandis que le verbe 'préparer' dans l'énoncé 360 (On prépare (cuit) la nourriture), selon l'acception des apprenants congolais, comme de bien d'autres Africains, il signifie 'cuisiner' (Id. 305).

Quant à l'adjectif 'honorable' utilisé comme un substantif et le verbe 'manger', il s'agit bien d'une sorte de dialectisme dans le français congolais où le parlementaire est simplement appelé 'un honorable' et manger de l'argent signifie en détourner. Voilà l'idée que voudrait faire passer l'apprenant qui, en réponse à la question de l'enseignant, a dit : « Les *honoraables prend ça puis *mangent ça » (316). Il en est de même du nom 'Chichi' un terme hypocoristique, produit de l'altération du nom du cinquième président congolais, Tshisekedi, utilisé dans l'énoncé 357 (Si je devenais *Chichi) pour désigner sa fonction de président. En argot des écoliers et des élèves de Goma et ses alentours, le concept 'bombe' équivaut au copion en Belgique ou à l'antisèche et au tust en France.

2.2.4. *Autres cas*

L'indifférence manifeste des enseignants quand les apprenants ont utilisé certains mots familiers (bouffer, grosse, moche, boulot, ça, truc, tire-langue, pasque...), d'ailleurs, comme les belgicisms et les africanisms, nous convainc que ceux-ci n'ont aucune connaissance sur la notion des registres de langue. Ainsi à lui seul, le vocable 'ça' a réalisé cinquante (50) occurrences - plutôt que 'cela' (Adolphe V. Thomas et Michel Toro, 2001 : 70) - de la bouche des apprenants, sans compter le nombre des fois que leurs enseignants l'ont utilisé, de sorte que parfois ce qui est considéré comme erreur ici n'est qu'une imitation de l'enseignant pris comme modèle vivant.

2.3. *Répétition de termes et tautologies*

Souvent, les tautologies ajoutent des mots inutiles qui rendent confus le message, alourdissent le discours et le rendent verbeux. Parmi les causes de pareilles erreurs, nous pouvons épingle :

2.3.1. *Calque de la syntaxe du kiswahili*

C'est en référence à la syntaxe du kiswahili, la langue maternelle, que trente-deux (32) apprenants ont produit des énoncés dans lesquels le nom sujet est repris soit par le pronom personnel sujet de troisième personne, tels les énoncés 616 (Franck *il* était parti faire le



campagne agricole en lieu et place de Franck est parti pour la campagne agricole) et 452 (Jacquie *elle* est venue à la paroisse, plutôt que de dire : Jacquie est venue à la paroisse), soit par le pronom démonstratif neutre *ce* ou *ça*, comme dans les énoncés 680 (Si c'est la conjonction de subordination, au lieu de dire : Si est une conjonction de subordination) et 803 (Mon journal de classe *ça* y est chez le comptable plutôt que de dire : Mon journal de classe est chez le comptable).

2.3.2. Ignorance de la valeur anaphorique du pronom

C'est ce qui ressort des énoncés comme les suivants où apparaissent à la fois un pronom et l'unité lexicale qu'il représente : Nous *en distinguons deux sortes de superlatif (919), Elle *l'a déposée sa pire chez Madame Mbuyi (693), Elle *l'a déposée sa poire dans le panier (694), Mon journal de classe *ça* *y est chez le comptable (803) et Il y *en a des fautes (394).

2.3.3. Ignorance des techniques de reprise

Dans quatorze (14) des énoncés produits par les apprenants, des unités lexicales apparaissent deux (2) ou trois (3) fois alors qu'ils pouvaient être remplacées par des unités de reprise et éviter. Ainsi la répétition vicieuse rend les énoncés redondants et ambigus, nuisant à leur clarté. Il s'agit des énoncés tels que "Pour *accorder* un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, on *accorde* en genre et en nombre avec *son COD* si *le COD* vient après le verbe, vient avant le verbe avec *le complément d'objet*" (389), Elle soupçonne *ses enfants* parce que *ses enfants* ont passé la journée à la maison (695) et P/ Chaque enseignant avait un frotteur ici. E/ Et *moi* aussi, j'ai *pour moi* à la maison (892).

2.3.4. Connaissance partielle de la sémantique de certaines unités

Nous avons recensé, parmi les énoncés produits par nos enquêtés, vingt-trois (23) cas de répétition sémantique, appelée couramment pléonasme, c'est-à-dire une cooccurrence de deux (2) termes dont le sens de l'un est inclus dans celui de l'autre. Ce type d'erreurs sémantiques témoigne, en réalité, d'une méconnaissance du sens de l'unité lexicale par le locuteur qui utilise un élément supplémentaire dans le but d'exprimer une composante du sens déjà présente. C'est ce qui ressort de cet échantillon de cette rubrique d'énoncés où les unités lexicales soulignées incluent l'idée exprimée par l'autre unité transcrite en italique : Nous avons les richesses *de minerais* et *le coltan* (776), "La *mauvaise* politique de la RDC n'est *pas bonne*" (768), "Elle est *malade* parce qu'elle *ne sent pas bien*" (722), "Dito peut manger l'avocat *ou soit* l'orange" (790) et Les *homonymes* *homophones* sont des mots de même prononciation" (391). Les

éléments soulignés dans ces énoncés devraient tout simplement disparaître ou alors être remplacées par autre chose.

Apparemment, c'est par souci de plus de précision que certains autres apprenants ont produit ces énoncés empreints de tautologie, en ajoutant à des unités lexicales déjà précises d'elles-mêmes des compléments : "C'est un pronom parce que ça remplace un mot qui devrait *se répéter deux fois*" (835), "Un étalage est une table servant à *exposer* les marchandises à la vue de tous (487) et "Étaler, c'est exposer *les marchandises à vendre*" (393).

2.4. Usage de circonlocutions

La plupart des erreurs de ce type dans notre corpus sont liées au calque sémantique du kiswahili, première langue de la majorité des apprenants qui ont participé au recueil de données. C'est le cas des énoncés 370 (Quand on a fini de manger, alors on *fait quitter*, on *fait sortir* les assiettes à table), 495 (Je suis *parti pour aller voir* les étalages de Viviane), 701 (Pour que la punition injuste ne nous *arrive* pas, il faut *faire tout ce que les parents te dit de faire*) et 450 (Si tu *retournes à cette manière*, on va te chasser de l'école).

Il faut aussi signaler la part de l'ignorance de ce qu'est la nominalisation et sa contribution dans la simplification et la précision dans les interlocutions, comme cause des circonlocutions de la bouche des apprenants. Tels les énoncés 605 (Il était venu *quand le père est absent*) et 624 (Les bandits sont arrivés *le jour où mon père est absent*).

Conclusion

En somme, les erreurs lexico-sémantiques abondent dans les interactions verbales des apprenants swahiliphones au cycle terminal de l'éducation de base en classe de français. Les relations entre leur langue de référence, le kiswahili, et le français, la langue cible, en sont des principales sources. En première position viennent les erreurs d'impropriété, totalisant 39.38% et les verbes y sont les plus nombreux, suivis des substantifs, ensuite des adjectifs, puis des adverbes et, enfin, d'autres mots des différentes classes grammaticales. En deuxième place viennent les erreurs relatives au mélange de registres, qui se comptabilisent à 13.99%. Dans cette rubrique se recensent 25% d'africanismes et 16.66% de belgicismes, affectant aux énoncés des apprenants un cachet de dialectisme congolais, difficile de compréhension à un non congolais. En troisième place se retrouve l'emploi inadéquat de l'article, ce marqueur du genre et du nombre du substantif, unité lexicale non attestée en kiswahili. Parfois, c'est



l'omission de cette unité en relation de solidarité avec le substantif qui s'est observée, erreur constituant un calque syntaxique du kiswahili lorsqu'elle n'est pas liée à une volonté d'échapper à l'erreur de non-respect du genre d'un substantif dont on a une connaissance partielle. En certains cas, la sècheresse lexicale des apprenants est comblée par un recours à la langue maternelle, c'est-à-dire par l'emploi sans traduction d'un mot du kiswahili, ce qui est plutôt un pérégrinisme qu'un code-switching. Parmi les énoncés produits par les apprenants un total de onze (11) unités lexicales, issues telles quelles du kiswahili de Goma ou de ses argots, , ce qui équivaut à 1.30% des cas. Pour surmonter des trous lexicaux, certains autres apprenants versent sans le vouloir dans la surgénéralisation qui, bien qu'erreur lexico-sémantique, reflète un certain degré de leur maîtrise de la morphologie dérivationnelle du français. Outre ce pérégrinisme, la méconnaissance de certaines unités lexicales du français a conduit soit à la substitution soit à la chute de certains de leurs phonèmes. À cela s'est ajouté la translittération ou calque lexical de la première langue, le kiswahili. L'examen des données de notre corpus a relevé aussi 42 cas de non-respect des typages des actants de certaines unités lexicales, des énoncés dans lesquels les apprenants ont péché contre la combinaison sémantique des unités lexicales en jeu, en majorité des verbes. Quarante-deux (42) énoncés ont été notés dans lesquels les apprenants ont utilisé des concepts passepartouts, des mots bouche-trou, comme les appellent certains lexicologues. Par ignorance des techniques et / ou des outils de reprise de l'information, environ 76 apprenants ont versé dans la tautologie et la répétition vicieuse de certaines unités lexicales dans leurs interventions, tandis que l'ignorance du terme propre et le recours à la langue maternelle ont généré chez certains apprenants des énoncés dont la sémantique se trouve alourdie sinon assombrie par le recours à des circonlocutions inutiles.

Références bibliographiques

OUVRAGES

Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Editeur. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Issy-les-Moulineaux.

Bramaud du Boucheron, G. (1981). *La mémoire sémantique de l'enfant*. Paris : PUF.

Bertocchini P. e& Costanzo E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.

Tagliante C. (2001). *La classe de langue*. Paris : Clé International.

ARTICLES

Adebayo Lukman A. ‘‘Le lexique dans l’apprentissage du français langue étrangère : Un bilan théorique’’, *Abefemi Awolowo University, Ile-Ife, Osun-State, Département of Foreign Languages, Faculty of Arts.*

Sohi, A. ‘‘L’importance du lexique dans l’apprentissage et l’enseignement du français’’, in *Journal of French Language Research*, Volume 4, l’édition 7, septembre 2023, pp 191-205.

Celia, P. (2006). ‘‘Les outils et les stratégies de mémorisation du lexique en cycles d’orientation’’, in *Mémoire professionnel PLC2 anglais*, IUFM de Caen, Basse Normandie, Pp. 1-6.

Hamel & Milicevic. (2007). « Analyse d’erreurs lexicales d’apprenants du FLE : démarche empirique pour l’élaboration d’un dictionnaire d’apprentissage », in *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10 (1), 25-45.

DICTIONNAIRES

Adolphe V. T. & Michel de Toro. (1971). *Larousse Dictionnaire des difficultés de la langue française*. Paris : Larousse.

Équipe IFA.(1998). *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Paris : EDICEF/AUPELF.

Robert, P. (2012). *Le Petit Robert Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert. Lonrai.