



APPROCHE CORRECTIVE DES ERREURS ÉCRITES DUES AUX INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES DE L'OTETELA EN FRANÇAIS EN CLASSES DE 7^{ÈME} ANNÉE CHEZ LES ATETELA

Étapes de traitement de l'article

Date de soumission : 29 - 11 -2024

Date de retour d'instruction : 05 - 12 -2024

Date de publication : 12 - 12 - 2024

Jean-Pie Mwembo Lubota NTUNDA

Chef de Travaux à l'ISP/Wembo-Nyama et Doctorant à l'Ecole doctorale de l'ISP/BUKAVU

ntunda.mwe@gmail.com

Résumé : Cette étude vise à analyser les erreurs interférentielles de l'otetela, langue bantoue du Groupe C71 selon la classification de Malcolm Guthrie. L'enquête a été menée en 2022, auprès des apprenants de 7^{ième} année de l'éducation de base à Lubefu et à Wembo- Nyama, dans le Sankuru, en République Démocratique du Congo. Après la récolte des données recueillies, à partir des copies d'interrogations et d'examens des élèves, les erreurs ont été classées et analysées selon les approches retenues, notamment l'analyse sémique, la théorie sens-texte, les analyses pragmatique et sociolinguistique. Au bout du compte, l'étude a mis en évidence le fait que les erreurs orthographiques commises par les apprenants tetela en français résultent du fait que l'orthographe de l'otetela est phonétique, alors que celle du français est alphabétique. Pour remédier à cette situation, l'étude propose un modèle didactique qui partirait d'abord de l'examen de la tournure proposée par l'élève, fautive soit-elle, l'obtention de celui-ci d'une première correction. Ensuite, elle procédera à la comparaison de la structure avec celle de la langue maternelle, et au changement des tournures par les techniques d'ajout, de suppression, de substitution, de déplacement, afin d'obtenir enfin la structure correcte. Par la suite, faire observer la structure corrigée en la comparant avec la première version de leur correction. Le but est de faire dégager les règles qui ont présidé aux différents changements.

Mots clés : erreur, interférence linguistique, enseignement-apprentissage, apprenant, approche corrective

CORRECTIVE APPROACH TO WRITTEN ERRORS DUE TO LINGUISTIC INTERFERENCES BETWEEN OTETELA AND FRENCH IN ATETELA'S 7TH CLASSES

Abstract : This study aims to analyze the interferential errors of Otetela, a Bantu language of Group C71 according to Malcolm Guthrie's classification. The survey was carried out among 7th grade basic education pupils in Lubefu and Wembo-Nyama, in Sankuru, Democratic Republic of Congo. Once the data had been collected from the students' test papers and exam papers, the errors were classified and analyzed according to the approaches adopted, namely semantic analysis, sense-text theory, pragmatic and sociolinguistic analyses. In the end, the study revealed that the spelling errors committed by Tetela learners in French result from the fact that Otetela spelling is phonetic, whereas French spelling is alphabetic. To remedy this situation, the study proposes a didactic model that begins with an examination of the student's proposed turn of phrase, however faulty, followed by a first correction, then a comparison of

the structure with that of the mother tongue, followed by a change of turn of phrase using the techniques of addition, deletion, substitution and displacement, in order to obtain the correct structure. Afterwards, have students observe the corrected structure and compare it with the first version of their correction, the aim being to help them identify the rules that governed the various changes.

Key-words : Error, linguistic interference, teaching-learning, learner, corrective approach

Introduction

L'otetela est une langue bantoue classée en Groupe C 71 par Malcolm Guthrie (1948). Elle est parlée en République Démocratique du Congo, en Province du Sankuru. Elle est également parlée au Sud-est du bassin du fleuve Congo dans le nord du Kasai et dans la province orientale, entre la Lomami et le fleuve Congo. Elle est aussi actualisée par le peuple tetela (Kusu) vivant dans la province du Maniema.

Comme on le sait, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être un défi pour de nombreux apprenants, en particulier lorsqu'il y a des interférences linguistiques dues à leur langue maternelle. Dans le cas des apprenants tetela de 7^{ème} année en milieu tetela qui apprennent le français, les erreurs dues aux interférences de l'otetela peuvent être courantes. Cet article scientifique vise à explorer une approche corrective pour remédier à ces erreurs et améliorer l'apprentissage du français chez ces apprenants.

1. Méthodologie

1.1. Collecte des données

Pour mener cette étude, des données ont été collectées auprès des apprenants tetela de 7^{ème} année, en milieu tetela qui étudient le français. Des productions écrites ont été recueillies et analysées pour identifier les erreurs dues aux interférences de l'otetela en français. Les erreurs écrites dues aux interférences linguistiques, ont été récoltées dans quelques écoles de Wembo-Nyama et de Lubefu à partir des copies d'examens, des interrogations et des travaux dirigés des apprenants. Les interrogations et les travaux dirigés ont été donnés dans la perspective de la recherche. Au total, 1127 erreurs dans les six classes de 338 apprenants ont été observées.

L'introspection a permis de prédire certaines erreurs des apprenants en ce que certains mots leur ont été proposés ; mots et structures d'un même environnement que ceux constatés chez eux, pour juger l'erreur si elle était liée à l'individu ou à un ensemble d'individus, si elle était liée à une classe ou aux élèves du même niveau. Il s'agissait par exemple, après avoir suivi des erreurs du type [e R e ta R a] pour « retard », de proposer aux apprenants des lexies comme « *Reçu, Radio, Récréation, Rendez-vous, Rapport* » ... pour les suivre réaliser [e R e s i], [O R a d i j o], [a R ã d e v u], [a R a poRo] pour envisager des explications quant à ces erreurs qui ne sont guère des idiolectes, mais plutôt des sociolectes liés aux chronolectes, et aux topolectes et à leur interlecte ou interlangue.

Cette technique a aidé à enrichir notre corpus et à thématiser les difficultés linguistiques.

1.2. Les méthodes de traitement des données

a) L'analyse structurale ou descriptive

L'analyse structurale des mots et des structures de l'otetela a permis de saisir l'origine des erreurs. La correction de ces dernières dépend du niveau de la connaissance de leur genèse.

b) L'analyse sémique



La sémantique d'une langue donnée est, grosso modo, l'ensemble des sens exprimables dans cette langue ainsi que l'ensemble des règles d'expression et de combinaison de ces sens. Cette approche est recourue en vue de l'analyse de certains sèmes en sèmes.

c) L'analyse des relations sémantiques et lexicales

Appréhender les sèmes d'un sème, c'est mieux, mais faudra-t-il encore analyser ses propriétés de combinatoires. Pour Alain Polguère (2001, p.20), le signe linguistique peut être conceptualisé comme comportant une composante additionnelle : ses propriétés de combinatoires. Ces propriétés sont les contraintes propres à ce signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié ni de son signifiant.

d) La Théorie Sens-Texte

La Théorie Sens-Texte d'I. Mel'cuk privilégie la production sens-texte. Elle décrit formellement le langage comme une correspondance entre un énoncé et une présentation de son sens. Il existe un cas de transgression du principe de compositionnalité sémantique. Il s'agit des collocations qui sont des expressions semi-idiomatiques. Une expression formée des lexies A et B est une collocation si la lexie A est sélectionnée librement, strictement d'après son sens alors que la lexie B est sélectionnée pour exprimer un sens C en fonction de A. En français, quelques exemples de collocations l'illustrent en (1) :

(1) Grosse [= B] tempête [= A] Dormir [= A] profondément [= B]

Une collocation est contrôlée par l'élément qui retient son sens dans la collocation : il s'agit de la base de celle-ci. Dans les exemples en (1) ci-dessus, les bases des collocations sont les éléments étiquetés A tandis que les éléments étiquetés B sont des collocatifs. On dit que la base contrôle la collocation car, du point de vue du locuteur, c'est le collocatif qui est choisi en fonction de la base, et non l'inverse.

e) L'analyse contrastive ou confrontative

Cette méthode a permis de comparer quelques structures de l'otetela et du français en vue de dégager des dissemblances, sources possibles des interférences phonétiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques de l'otetela en français, lors de l'analyse des interférences linguistiques.

f) L'approche pragmatique

Pour Alain Polguère (op. cit: p.124), la pragmatique peut se définir comme l'ensemble des phénomènes, dits phénomènes pragmatiques, qui mettent en relation la langue avec le contexte dans lequel les énoncés sont produits en parole, c'est-à-dire, le contexte d'énonciation.

La classe est en elle-même un contexte pragmatique ayant ses lois du discours. L'apprenant tetela a un langage à l'école et un autre à la maison. Le langage de l'école est plein des embrayeurs et des déictiques.

g) L'approche sociolinguistique

La sociolinguistique se fixe comme tâche de faire apparaître dans la mesure du possible la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux et, éventuellement, d'établir une relation de cause à effet. Relève aussi de la sociolinguistique, l'étude des jugements (sensémique et sensétique) portés sur le comportement verbal des individus. Les jugements sur les niveaux de langue, notamment les déclarations du type : "dites" mais "ne dites pas" méritent à plus d'un titre d'être un objet d'étude. Dans la dernière période de son développement, la

sociolinguistique a surtout pris en compte les problèmes de bilinguisme, de diglossie et de glottopolitique (Dubois et alii, 2012 : p.346).

La sociolinguistique est dans une large mesure très importante dans cette recherche parce qu'elle est susceptible de nous renseigner sur la grammaticalité et l'agrammaticalité des structures (*je vous bonjour, le disciplinaire vous besoin*) du français en contact et les problèmes que posent la masculinisation et la féminisation abusives (*la papa, le maman, le mangue...*), phénomènes liés surtout aux sexolectes, car les filles enquêtées ont eu tendance à féminiser certaines structures du français. La récurrence de la conjonction *la* de l'otetela signifiant *et* en français (*papa la maman* ou *maman la papa* 'papa et maman ou maman et papa') et la préposition *le* de l'otetela signifiant *chez* en français (*Lambucu le maman* 'Je vais chez maman') est parfois source de certaines erreurs liées au genre.

2. Classification des erreurs

Les erreurs ont été classées en différentes catégories en fonction de leur nature et de leur origine. Cela a permis de mieux comprendre les types d'erreurs les plus fréquents et les motifs sous-jacents. Les erreurs analysées dans cette étude sont orthographiques et relèvent de la phonétique, de la morphologie, de la sémantique et de la syntaxe.

3. Analyse des erreurs

Les erreurs ont été analysées en détail pour identifier les schémas récurrents et les problèmes spécifiques auxquels les apprenants tetela sont confrontés lors de l'apprentissage du français écrit.

Le corpus retenu du corpus de départ est présenté dans le tableau (1) ci-dessous et compte du caractère réduit de la recherche et les analyses des erreurs.

a. Le corpus

Ce point expose, dans le tableau (1), le corpus retenu pour les analyses et les interprétations des erreurs commises par les apprenants tetela.

Tableau 1 : Corpus retenu de l'échantillon de départ

<i>Nous avons trwa stylo</i>	<i>Les onteurs des textes</i>	<i>Cicero ne pa venu</i>
<i>L'article est un mot qui seme deva le nom</i>	<i>Villange désert</i>	<i>Pour determine son gare</i>
<i>Ciceron est venir</i>	<i>Je ne suis pa marie</i>	<i>Je chate</i>
<i>Le verbe panse</i>	<i>Le feminin de chat est chante</i>	<i>La rode autour du mode</i>
<i>Marche de nwi</i>	<i>Nous avons deux gare</i>	<i>La petite fiye un bien malade</i>
<i>Je maje la banane</i>	<i>Il mage du paix</i>	<i>Conjoction de coridination</i>
<i>Mascile et femine</i>	<i>Tu vie se mate</i>	<i>Ake Luba</i>
<i>Donne la mai</i>	<i>Je donne lame à Lohese</i>	<i>Je donne quelque chonse en quelque</i>
<i>Insipecteur</i>	<i>Une femme mage les arachides</i>	<i>Manga parle à classe</i>
<i>L'homme et le léopara</i>	<i>Un nom pri com un mont</i>	<i>L'article est petit mon qui acopanie le nom</i>



<i>Maman prépare l'alcool</i>	<i>Le nom vie</i>	<i>Le coque et le renara</i>
<i>Le chien abwa</i>	<i>L'homme visite les ereux parent</i>	<i>C'est un mont</i>
<i>Le chat : mioulement</i>	<i>Maman va aux chas</i>	<i>Le chie et se copagnon</i>
<i>Qui posede non pri come un nom</i>	<i>L'avion marche en haut</i>	<i>Vie un peu</i>
<i>Le message ne panse pas</i>	<i>Il est venu la nuit la nuit</i>	<i>Elle est devenue une femme de femme</i>
<i>La pluie, elle pleut</i>	<i>Il est long</i>	<i>Le cheveux de rouge</i>
<i>Nyande a les habits cinq</i>		

Constructions phrastiques erronées**Traductions françaises**

<i>Nous avons trva stylo</i>	Nous avons trois stylos
<i>Les onteurs des textes</i>	Les auteurs des textes
<i>Cicero ne pa venu</i>	Cicéron n'est pas venu
<i>L'article est un mot qui seme deva le nom</i>	L'article est un mot qui se met devant le nom
<i>Villange désert</i>	Village désert
<i>Pour determine son gare</i>	Pour déterminer son genre
<i>Ciceron est venir</i>	Cicéron est venu
<i>Je ne suis pa marie</i>	Je ne suis pas mariée
<i>Je chate</i>	Je chante
<i>Le verbe panse</i>	Le verbe penser
<i>Le feminin de chat est chante</i>	Le féminin de chat est chatte
<i>La rode autour du mode</i>	La ronde autour du monde
<i>Marche de nwi</i>	Marché de nuit
<i>Nous avons deux gare</i>	Nous avons deux genres
<i>La petite fiye un bien malade</i>	La petite fille est bien malade
<i>Je maje la banane</i>	Je mange la banane
<i>Il mage du paix</i>	Il mange du pain
<i>Conjoction de coridination</i>	Conjonction de coordination
<i>Mascile et femine</i>	Masculin et féminin
<i>Tu vie se mate</i>	Tu viens ce matin
<i>Ake Luba</i>	Ake Loba

<i>Donne la mai</i>	Donne la main
<i>Je donne lame à Lohese</i>	Je donne la main à Lohese
<i>Je donne quelque chonse en quelque</i>	Je donne quelque chose à quelqu'un
<i>Un insipecteur</i>	Un inspecteur
<i>Une femme mage les aranchides</i>	Une femme mange les arachides
<i>Manga parle à classe</i>	Manga parle en classe
<i>L'homme et le léopara</i>	L'homme et le léopard
<i>Un nom pri come un mont</i>	Un nom pris comme un mot
<i>L'article est petit mon qui acopanie le nom</i>	L'article est un petit mot qui accompagne le nom
<i>L'article est petit mont qui acopanie le nom</i>	L'article est un petit mot qui accompagne le nom
<i>Maman prépare l'alcool</i>	Maman distille l'alcool
<i>Le nom vie</i>	Le nom vient
<i>Le coque et le renara</i>	Le coq et le renard
<i>Le chien abwa</i>	Le chien aboie
<i>L'homme visite les ereux parent</i>	L'homme visite les heureux parents
<i>C'est un mont</i>	C'est un mot
<i>Le chat : mioulement</i>	Le chat : miaulement
<i>Maman va aux chas</i>	Maman va aux champs
<i>Le chie et se copagnon</i>	Le chien et ses compagnons
<i>Qui posede non pri come un nom</i>	Qui possède un mot pris comme un nom
<i>L'avion marche en haut</i>	L'avion vole en l'air (en haut)
<i>Vie un peu</i>	Viens un peu
<i>Le message ne panse pas</i>	Le message ne passe pas
<i>Il est venu la nuit la nuit</i>	Il est venu nuitamment
<i>Elle est devenue une femme de femme</i>	Elle est devenue une grande dame
<i>La pluie, elle pleut</i>	Il pleut
<i>Il est long</i>	Il est élancé
<i>Le cheveux de rouge</i>	Les cheveux rouges
<i>Nyande a les habits cinq</i>	Nyande a cinq habits



Source : Les enquêtes (Jean-Pie Ntunda, 2022)

b. Analyse des données

• Analyse des erreurs dues à l'orthographe des mots

Le tableau 2 ci-après présente les items erronés du corpus retenu exposés dans le tableau (1).

Tableau 2 : Items erronés

Items	Gloses	Items	Gloses
Trua	Trois	Ne	N'est
Onteurs	Auteurs	Seme	Se met
Cicero	Cicéron	Deva	Devant
Determine	Détermine	Marie	Marié
Gare	Genre	Chate	Chante
Venire	Venir	Panse	Penser
Pa	Pas	Chante	Chatte
Rode	Ronde	Marche	Marché
Nwi	Nuit	Fiye	Fille
Maje	Mange	Mode	Monde
Conjoction	Conjonction	Coridination	Coordination
Mascile	Masculin	Vie	Viens
Se	Ce	Mate	Matin
Luba	Loba	Mai	Main
Lame	La main	Chonse	Chose
En	À	Quelque	Quelqu'un
Insipecteur	Inspecteur	A	En
Leopara	Léopard	Pri	Pris
Come	Comme	Mont	Mot
Acopanie	Accompagne	Vie	Vient
Renara	Renard	Abwa	Aboie
Ereux	Heureux	Chant	Chat
Mioulement	Miaulement	Chas	Champs
Chie	Chien	Se	Ses

Copagnon	Compagnon	Posede	Possède
Non	Nom	Mon	Mot
Panse	Passe	Ri	Riz

Source : Les enquêtes (Jean-Pie Ntunda, 2022)

L'analyse de ces unités linguistiques décèle les erreurs dues aux interférences linguistiques de l'otetela en français. En effet, l'orthographe de l'otetela est phonétique tandis que celle du français est alphabétique. Les exemples : Trwa pour trois, oteurs ou onteurs pour auteurs, fiye pour fille... l'illustrent.

L'otetela est une langue à syllabes ouvertes et n'atteste pas du tout la longueur consonantique. Cela signifie que l'otetela n'atteste pas du tout le cas de succession des consonnes. La conséquence est que là où le français atteste une suite de deux (2) consonnes, l'apprenant tetela supprime une. A titre d'exemples, on a : *Acopanie* pour *accompagne*, *fiye* pour *filles*, *come* pour *comme*...

D'autres erreurs sont commises par l'influence de l'otetela qui n'atteste pas les voyelles nasales ou par hypercorrection quand l'apprenant réalise abusivement la nasalisation. Ce qui est illustré par les exemples suivants : *Onteurs* pour auteurs, *Cicero* pour *Cicéron*, *conjoction* pour *conjonction*, *mage* pour *mange*, *mont* pour *mot*...

Pour découvrir les erreurs, les notions de contexte et de cotexte qui jouent un grand rôle dans l'interprétation des énoncés sont mises en évidence. Le contexte est didactique, car l'enseignant a posé des questions contextuelles dues à la matière enseignée et le cotexte se réfère aux éléments linguistiques immédiatement adjacents à un énoncé.

Exemples : Question : *Quel est le féminin du mot chat ?* Réponse : *Le féminin de chat est chante*. La lexie /CHANTE/ n'est pas la forme du verbe chanter mais plutôt une erreur due à la nasalisation abusive du mot-forme chatte.

Les analyses ci-après nous ont aidé à découvrir la source des erreurs :

- « *Je chante* » est rendu « *Je chate* » : 1SM-PRES-chanter où 1SM signifie pronom de la première personne du singulier ; PRES-chanter signifie verbe chanter conjugué à l'indicatif présent.

Nous avons deux gare 1SM-PRES-cl2- genre

Je m'ajuste la banane 1SM- PRES-manger-cl5-banane

Il m'ajuste du pain 3SM-PRES-manger-cl3- pain où 3SM signifie pronom personnel de la troisième personne ; PRES-manger signifie verbe manger conjugué au présent et cl3 pain appartient à la classe 3 en otetela okate/ekate

Tu viens se mater 2SM-PRES-venir-démonstratif-matin où 2SM signifie pronom personnel de la deuxième personne ; PRES-venir signifie verbe venir conjugué au présent et démonstratif-matin avec le démonstratif *ce*

Je donne la main à Lohese 1SM-PRES-donner-cl11- main-prép- Ø- Lohese où 1SM signifie pronom personnel de la première personne ; PRES-donner signifie verbe donner conjugué au présent, cl11 en référence à lonyo "la main" avec, en otetela le préfixe nominal de classe 11, prép signifie préposition à et le morphème zéro du nom propre Lohese qui signifie *albinos* en otetela

L'homme visite les heureux parents cl11-homme-PRES-visiter-cl2-heureux parent

Vie un peu 2SM-IMPER-PRES-venir-un peu

Le nom vie Cl11-nom-1SM- venir

Maman va aux champs Cl11a-maman-1SM-aller-PREP-cl5-champ



Donne la mai 2SM-IMPER-PRES-donner-cl11-main
Maman prépare l'alcool C11a-maman-1SM-distiller-cl3-alcool
Une femme mage les arachides C11-femme-1SM-manger-cl4-arachide
La petite fiye un bie malade C11-petite fille-1SM- être-bien malade
L'avion marche en haut Ø-avion-1SM-voler-en haut
L'article est un petit mont Ø-article-1SM-etre-cl11-petit mot
Nyande a les habits cinq Ø-Nyande-1SM-avoir-cl4- NUM-habit
Le chien abwa C19-chien-1SM-aboyer

Ces analyses permettent de cerner les notions de contexte et de cotexte. Sans cette considération, les mots *gare, mage, vie, lame, chas, mai, mont, chie* décontextualisés ne seraient pas perçus comme erreurs, car ils sont des entrées des dictionnaires.

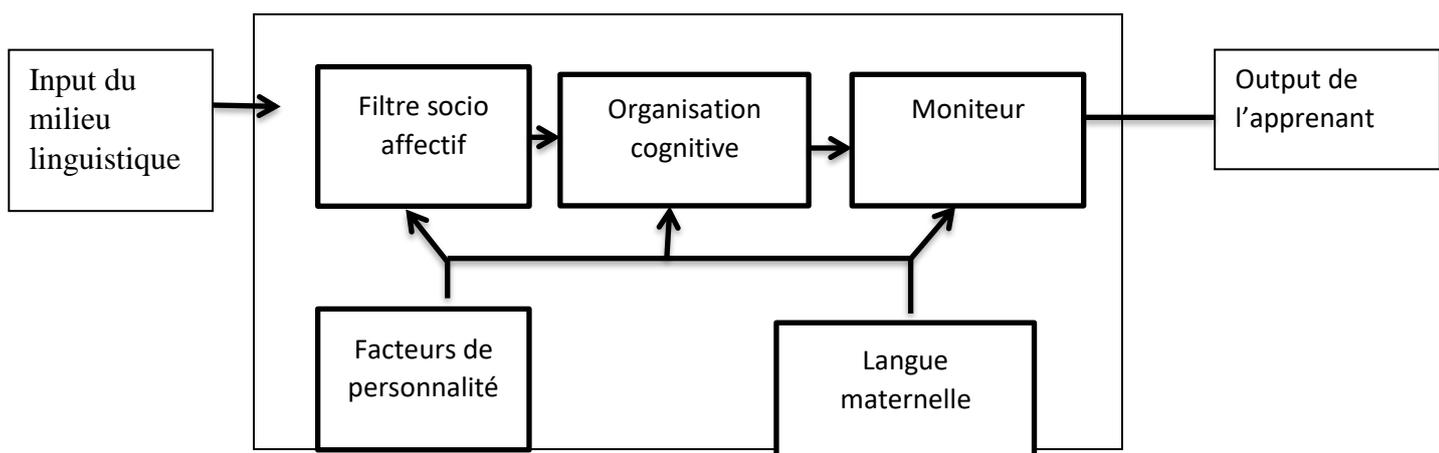
4. Approche correctrice

Sur la base de l'analyse des erreurs, une approche correctrice a été développée pour aider les apprenants à surmonter les interférences linguistiques de la langue maternelle (LM) en français. Cette ébauche d'approche comprend les activités ciblées et des exercices pratiques pour renforcer les compétences linguistiques et métalinguistiques des apprenants.

Les interférences linguistiques sont rendues à l'oral ou à l'écrit et dépendent de la communication, de l'approche communicative.

D'après Canale et Swain (1980), cités par Jean-Pie Ntunda (2022), l'approche communicative doit prendre en considération les diverses composantes de la compétence de communication qu'elle vise à développer, soit la compétence grammaticale, c'est-à-dire la connaissance du code linguistique, la compétence sociolinguistique qui réfère à l'utilisation appropriée du code linguistique, la compétence d'énonciation qui a trait à l'usage des contraintes syntaxiques et sémantiques qui clarifient une situation donnée et la compétence de stratégie qui fait appel à l'utilisation combinée des formules verbales et non verbales qui facilitent la transmission du message. Ce sont ces compétences diverses que les didacticiens doivent prendre en considération dans l'élaboration d'intervention pédagogique basée sur la communication.

Dulay et Burt (1975) cités par Jean-Pie Ntunda (idem) ont proposé un modèle du construit créatif impliqué dans l'apprentissage d'une L2. Ce modèle est schématisé comme suit :



Sources:
(Jean-Pie Ntunda, 2022)

D'après ce modèle, l'input linguistique est d'abord filtré par le mécanisme socio-affectif qui permet à l'apprenant de sélectionner les éléments et de préférer un modèle du locuteur natif (l'apprentissage informel) comme modèle à atteindre. Ensuite, le processus cognitif de

construction permet l'organisation des éléments en L2 et l'extraction des règles (...) à divers mécanismes cognitifs requis dans le traitement de l'information. Il permet aussi l'organisation cognitive nécessaire à la production de l'output en L2.

Cette production est contrôlée par le moniteur qui la modifie en fonction des règles explicites qu'il met en application. Ces trois (3) mécanismes internes sont également influencés par les facteurs de personnalité et par la connaissance de la langue maternelle.

La langue maternelle est l'un des facteurs déterminants du transfert négatif et ne concerne que les interférences interlinguales. Celles-ci méritent une attention particulière qui recoupe les idées de Paula Maria Resta qui pense que dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère, l'influence de la langue maternelle sur la langue cible ne constitue pas la seule source de transfert, l'apprentissage antérieur de la langue étrangère étant lui-même source de transferts internes positifs ou négatif (...). L'analyse d'erreurs a un double objectif, l'un théorique visant une meilleure compréhension des processus d'apprentissage des langues étrangères, l'autre pratique, lié essentiellement à l'amélioration de l'enseignement (...). Toute analyse d'erreurs commence par une identification provisoire des erreurs, à base des repères distincts (...) l'exposition antérieure à la langue étrangère de l'apprenant (...), l'apparition des erreurs en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des interlangues, sur la base d'hypothèses successives.

Les erreurs linguistiques de l'enfant sont considérées comme des phéromones (indices ou signaux linguistiques) d'un processus actif d'acquisition et c'est notamment leur caractère systématique qui conduit à faire cette hypothèse. Les erreurs sont une manifestation d'un état du développement langagier de l'enfant ; elles permettent de décrire la connaissance de la langue par l'enfant à un stade donné.

Les erreurs systématiques ou de compétence reflètent des connaissances sous-jacentes ou une compétence transitoire d'un apprenant à un moment donné. Les erreurs non systématiques ou de performance sont dues au hasard des circonstances, à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques comme la fatigue ou les émotions fortes.

P. Corder cité par Jean-Pie Ntunda (2022) rejette le caractère aléatoire des erreurs systématiques en parlant de trois (3) niveaux dans l'étude d'un aspect particulier du système de la langue étudiée. Au premier niveau qui est présystématique, l'apprenant n'est pas capable d'identifier l'erreur. Au niveau systématique des erreurs, l'apprenant découvre ce qu'il croit être un système, mais celui-ci n'est pas encore en adéquation avec le système de la langue. Il produit des formes justes à partir des règles erronées. Il pourra identifier la forme erronée et donner une explication de son choix, mais il ne sera pas capable de la corriger. Au niveau post systématique ou niveau des pratiques, les règles correctes de la langue ont été découvertes, mais le problème résulte des difficultés d'application. L'apprenant sera capable de corriger l'erreur après réflexion.

Les erreurs sont indispensables à l'apprenant, car elles peuvent être considérées comme un procédé utilisé par l'apprenant pour son apprentissage. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend (...). Il vaut mieux considérer les erreurs non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant exploite le système d'une langue nouvelle.

La production d'erreurs est un mode fondamental d'apprentissage (...). Le fait de fournir la forme correcte à l'apprenant n'est pas considéré comme la façon la plus efficace de le corriger ; bien au contraire, cela barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprises par ce dernier. Il serait plus instructif, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant d'amener l'apprenant à découvrir la forme correcte.

Les techniques de correction d'erreurs fondées sur la correction immédiate et systématique (...) ont souvent peu de prise sur les causes mêmes des erreurs.



Donner une variante correcte ne suffit pas à éliminer les erreurs ni à éclairer l'apprenant sur la nature exacte de ses erreurs. La pédagogie de l'erreur est une démarche pédagogique associée à l'analyse d'erreurs, mobilisant l'intuition et la démarche réflexive des apprenants.

Il faut prendre les erreurs en compte, les analyser avec les élèves, chercher ensemble les raisons qui les provoquent, sans se contenter, en tant qu'enseignant, de les noter "incorrectes" dans la marge ou de proposer la correction.

L'erreur a une utilité incontestable comme tremplin vers l'expression juste, un écart par rapport à la langue de l'apprentissage, un relai nécessaire inscrit dans un système transitoire.

Lamy cité par Jean-Pie Ntunda (Idem) propose de partir des phrases des élèves pour en juger avec eux l'acceptabilité ... Il est souhaitable de proposer aux élèves les erreurs qu'ils ont commises, surtout quand celles-ci ont une certaine constance ou sont faites par une partie importante d'entre eux, le but étant de les amener non seulement à corriger les erreurs, mais à ne plus les commettre. L'erreur est donc placée au centre de l'activité comme objet d'étude et de réflexion.

La correction se fait à partir des erreurs précises et réellement commises et suppose plusieurs étapes distinctes :

- ✓ L'examen de la tournure ;
- ✓ L'obtention des apprenants d'une première correction ;
- ✓ La comparaison avec la langue maternelle ;
- ✓ Procéder au changement des tournures (ajout, suppression, substitution, déplacement pour obtenir la tournure correcte) ;
- ✓ Procéder à la première observation collective du dégroupement ;
- ✓ La comparaison de la première correction proposée avec la tournure changée ;
- ✓ On fait de ces groupements des constructions similaires à celles qui sont proposées dans les phrases de départ pour arriver à une dernière étape, à faire produire des phrases en situation (Paula Maria Resteira, SR. SD : pp. 16-24).

Jean-Pierre Astolfi, quant à lui, qualifie l'erreur d'un outil pour enseigner.

Sylvie Laxague, CPC Biarritz et Ash Oueï ont organisé, en date du 21 novembre 2012, une animation pédagogique sur le thème : "L'erreur, un outil pour enseigner, Jean Pierre Astolfi (2012). De cette animation, la question de l'erreur est au cœur même de tout apprentissage. Ils ont fait l'éloge de l'imperfection et ont présenté l'évolution du statut de l'erreur en pédagogie.

Ils ont présenté :

- ✓ Le modèle transmissif : la faute qui est à la charge de l'élève et qui crée le syndrome de l'encre rouge ;
- ✓ Le modèle comportementaliste : la bogue qui est à la charge du concepteur de l'enseignement et sa capacité à s'adapter au niveau réel des élèves. La remise en question du maître. Il y a la perception plus intime et pénible de l'erreur ;
- ✓ Le modèle constructiviste : il faut conférer à l'erreur un statut plus positif. Pour éradiquer les erreurs, il faut les laisser apparaître et les traiter.

Apprendre, c'est donc prendre le risque de se tromper (Jean-Pierre Astolfi, 1997). L'erreur est un indicateur du processus didactique de l'élève, des tâches intellectuelles qu'il réalise et des obstacles qu'il rencontre. Certaines réponses erronées, y compris le silence, témoignent des réels efforts intellectuels de l'élève pour adapter ses représentations d'un phénomène à une situation didactique nouvelle. Il n'y a pas d'apprentissage vrai sans tentative de tester dans un cadre nouveau des outils dont le caractère opératoire ne s'applique qu'à un champ limité : l'erreur créatrice.

Nous envisageons la correction des erreurs sous forme d'ébauche d'une approche qui permet de faire doubles tâches à la fois :

1. Faire acquérir les bonnes structures françaises en remplacement des structures erronées ;

2. Faire acquérir la compétence métalinguistique qui permette aux élèves de générer les structures correctes dans d'autres contextes en dehors des modèles proposés.

Il s'agit là du gage d'un travail de didacticien abouti. L'approche en gestation peut avoir les étapes ci-dessous :

1. La conversation et la rédaction

Il faut mettre l'apprenant en situation de communication française pour appréhender les erreurs qui feront plus tard objet d'une leçon de pédagogie des erreurs. Il s'agit de mettre les apprenants dans une situation de production orale ou écrite.

2. L'enregistrement

Il s'agit des mécanismes mis en jeu par l'enseignant pour relever les productions orales ou écrites erronées des apprenants ;

3. La transcription

L'enseignant transcrit les discours oraux erronés des apprenants par écrit ou se sert des productions écrites des apprenants.

4. Le relevé des interférences

L'enseignant fait relever les erreurs par la lecture des apprenants, erreurs dues au transfert interlingual en vue des analyses et de la correction avec la classe. Comme on dit en kiswahili que « *Dawa ya moto ni moto* » signifiant littéralement « *le remède contre le feu c'est le feu* », nous devons partir de la langue première (L1) qui est à la source des erreurs pour corriger les erreurs en langue seconde (L2) générées par le contact de ces deux (2) langues.

5. La remédiation linguistique

L'enseignant, par Q-R, aide les apprenants à découvrir et à corriger leurs propres erreurs, à employer correctement dans d'autres contextes les structures similaires à celles corrigées en classe.

1. Demander aux apprenants par groupe de 3 à 5 apprenants pour compléter le texte à trous par des mots appropriés et bien orthographiés
2. Correction au TN par un représentant du groupe
3. Correction avec toute la classe
4. Prolongement d'un exercice similaire à domicile

Il est à noter que l'orthographe des mots s'apprend par fixation. Pour cela, l'enseignant peut construire un petit texte en introduisant les mots qui ont fait l'objet de correction. Il pourra demander aux apprenants de lire le texte à domicile en vue du prolongement de l'exercice dans l'optique du principe d'effet marteau. Il s'agira pour la suite de reprendre le texte en effaçant les mots ciblés et de demander aux apprenants par groupe de trois (3) de compléter le texte à trous. L'effet marteau pourra permettre aux apprenants de fixer l'orthographe et de recourir constamment aux dictionnaires.

Les exercices peuvent s'organiser sur un thème ou sur les erreurs fréquentes de la classe.

Cette approche peut être valable, non seulement en milieu tetela, mais aussi dans tous les contextes bilingues ou plurilingues où le français peut être une L2 après acquisition d'une L1 et ce, pour les erreurs commises à l'oral comme à l'écrit.

L'avantage de cette approche est celui de mettre les deux (2) langues en contact en vue de cerner l'origine probable de l'erreur, son analyse avec la classe et sa correction éventuelle avec le concours de la classe.

Pensons ici au concept biologique 'Phéromone' que nous empruntons en linguistique. Le concept de 'phéromone' en linguistique est une analogie utilisée pour décrire l'influence subtile des signaux linguistiques (expressions faciales, gestes, mimiques...) sur la



communication humaine. Les phéromones sont des substances chimiques utilisées par les animaux pour communiquer des messages spécifiques à d'autres membres de leur espèce. De manière similaire, les signaux linguistiques, tels que les intonations, les expressions faciales, les gestes et les mots utilisés, peuvent également influencer ou donner le signal d'une erreur lors de la communication.

L'enseignement des langues peut bénéficier de l'application du concept de phéromone en linguistique. Par exemple, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est essentiel de comprendre les nuances culturelles et les subtilités de communication propres à cette langue. Cela inclut la maîtrise des gestes, des expressions faciales et des intonations appropriées qui peuvent varier d'une langue à l'autre.

Les interférences linguistiques se produisent lorsque les apprenants d'une langue maternelle différente tentent de transférer les règles, les structures ou les sons de leur langue maternelle dans la langue cible. Ces erreurs peuvent perturber la communication et limiter la capacité de l'apprenant à s'exprimer correctement et de manière fluide.

En utilisant le concept de phéromone, on peut créer un système de correction des erreurs qui fonctionne de manière similaire à la communication chimique entre les insectes. Dans ce contexte, les erreurs linguistiques peuvent être considérées comme des signaux émis par l'apprenant. L'objectif est de détecter ces signaux et de fournir des signaux correctifs pour aider l'apprenant à corriger ses erreurs.

Pour mettre en place ce système, on peut utiliser des techniques, telles que :

- Analyse automatique des erreurs en utilisant des outils technologiques ;
- Feedback immédiat prenant la forme de corrections écrites ou orales avec explications ;
- Renforcement positif en fournissant à l'apprenant par des récompenses en cas de bonnes réponses ;
- Apprentissage adaptatif en adaptant le système aux besoins et au niveau de chaque apprenant par l'utilisation des algorithmes d'apprentissage automatique.

L'utilisation du concept de phéromone dans la correction des erreurs linguistiques est une approche pédagogique novatrice et complémentaire à notre approche en gestation.

Nous pouvons également penser à la grappe ou essaimement des abeilles. La formation d'une grappe offre plusieurs avantages aux abeilles : la protection, le maintien de la chaleur, la solidarité, la communication et l'essaimement.

La synergie des abeilles ou des fourmis est appelée division du travail ou organisation sociale et repose sur les castes. Les phénomènes d'essaimement et de division du travail peuvent être appliqués et étudiés en linguistique en particulier dans le contexte de l'évolution des langues et de la communication sociale. Voici quelques exemples illustratifs :

- L'essaimement linguistique se réfère à la propagation d'une nouvelle variante linguistique à partir d'un groupe restreint vers une population large (cas du résultat positif d'une classe expérimentale) ;
- La division du travail linguistique se réfère à la répartition des fonctions communicatives entre les membres d'une communauté linguistique ;
- Les phénomènes d'essaimement et de division du travail peuvent également être appliqués à l'étude de l'évolution des langues en raison de divers facteurs.

Nous avons également pensé aux concepts "Hyperosmie" (l'odorat très développé), "Hyperacousie" (une ouïe très développée), "Hyperacuité" (vision très développée) et "Echolocation" (capacité sensorielle utilisée par les chauves-souris pour naviguer et localiser les objets).

Ces notions que nous empruntons de la biologie deviennent l'hyperosmie linguistique, l'hyperacousie linguistique, l'hyperacuité linguistique et l'écholocation linguistique qui peuvent être utilisées en linguistique appliquée à l'enseignement des langues de manière métaphorique. Cela peut être possible de cette manière :

- Sensibilisation à la perception des sons, des structures morphologiques, sémantiques et syntaxiques spécifiques de la langue cible. Cela peut aider les apprenants à développer une meilleure conscience des différences subtiles entre leur langue et la langue cible ;
- Pratique auditive ciblée en exposant les apprenants aux matériaux audio ou à des exercices ciblés qui les aident à améliorer leur perception des sons, des schémas morphologiques, sémantiques et syntaxiques de la langue cible afin qu'ils soient encouragés à écouter attentivement, à identifier et à reproduire ;
- Initiation à la correction qui permet d'éviter les erreurs par leur émission et leur correction ;
- Feedback et correction ciblés ;
- Comparaison contrastive pour mettre en évidence les différences systématiques entre les deux (2) langues.

L'utilisation de ces concepts en linguistique appliquée à l'enseignement des langues, en particulier lorsqu'il s'agit de la correction des erreurs dues aux interférences linguistiques, peut être appelée 'Remédiation linguistique' ou 'Intervention linguistique'.

La remédiation linguistique vise à identifier et à corriger les erreurs linguistiques spécifiques commises par les apprenants lorsqu'ils acquièrent une langue étrangère ou une langue seconde.

Dans ce contexte de la remédiation linguistique, les concepts d'essaimage et de division du travail peuvent être appliqués pour introduire de nouvelles formes linguistiques correctes dans l'environnement. Par exemple, en exposant les apprenants à des modèles linguistiques corrects à travers les enregistrements audio, des conversations avec les locuteurs natifs et pour favoriser la collaboration entre apprenants.

Les autres stratégies de remédiation linguistique sont : la rétroaction corrective, la modélisation linguistique, la pratique ciblée, les activités de correction en groupe, l'utilisation des ressources (la grammaire, le dictionnaire les guides de prononciation et les manuels d'exercices) et les activités communicatives.

En utilisant ces stratégies de remédiation linguistique, les enseignants peuvent aider les apprenants à surmonter les erreurs dues aux interférences linguistiques et à progresser dans l'apprentissage de la langue cible. L'objectif est de favoriser une meilleure maîtrise de la prononciation, de la morphologie, de la sémantique et de la syntaxe, en offrant des opportunités d'apprentissage ciblées et en encourageant la coopération entre les apprenants.

Les stratégies de remédiation linguistique doivent être adaptées aux besoins spécifiques des apprenants et aux types d'erreurs qu'ils commettent (principe de couleur locale). Une approche individualisée et ciblée est souvent la plus efficace pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés linguistiques.

6. Résultats et discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence les erreurs les plus courantes commises par les apprenants en français en raison des interférences à la L1. Ils fournissent également des informations sur les motifs sous-jacents à ces erreurs et les difficultés spécifiques auxquelles les apprenants sont confrontés.

La discussion se concentre sur l'importance de l'approche corrective proposée pour remédier à ces erreurs et à améliorer l'apprentissage du français chez les apprenants.

Les erreurs sont réellement attestées chez les apprenants tetela de Lubefu et de Wembo-Nyama. Elles sont les mêmes et relèvent d'un même processus d'acquisition. Leur attestation et leur fréquence sont sujettes de la théorie des ondes linguistiques. C'est ainsi que malgré la distance qui les sépare (101 km), les apprenants de Lubefu et de Wembo-Nyama produisent les mêmes erreurs ou des erreurs similaires.



De cette théorie des ondes, certains griefs ont été émis par les dialectologues, à savoir la différenciation des parlers qui relève du fait que les ondes ne se propagent pas de manière identique dans tous les sens, car dans un sens ou dans un autre, elles rencontrent des obstacles qui sont sujets de variations linguistiques susceptibles de différenciations.

L'observation des dialectologues vaut son pesant d'or dans la mesure où les apprenants de chaque aire d'enquête développent leur interlangue ou leur interlecte.

Il se dégage de cette étude les observations ci-après :

-au primaire, on enseigne l'écrit à l'oral ; Ex.Pa-pa fu-me la pi-pe.

-les apprenants ont tendance à réaliser la syllabe ouverte de l'otetela en français ;

Ex. Partire, esipectere, eretara,

-l'otetela atteste les tons tandis que le français atteste les signes diacritiques de l'orthographe méconnus en otetela.

Ainsi, l'acquisition de l'écrit est dictée sur le modèle de l'oral.

Les parents décrient la qualité et le niveau de l'enseignement. Pour eux, l'école ne forme plus et la société ne récolte que la bizarrerie de l'école. Pourtant, pour les didacticiens, il se révèle chez les apprenants une avancée significative qui mérite d'être tout simplement recadrée. Il n'est pas facile d'apprendre tant à l'oral qu'à l'écrit la langue de l'autre. Au lieu de se décourager, la société doit encore placer sa confiance en l'enseignant de la langue de Voltaire qui voudrait faire des erreurs des outils pour enseigner comme l'indique le titre de l'ouvrage de Jean-Pierre Astolfi (1997). A cet effet, l'apprenant pourra produire ce qu'on attend de lui comme français normé.

Pour ce faire, l'enseignant prendra en compte les observations de Béatrice Pothier (2011) qui parle de la non-adéquation graphophonétique en français. Pour cette auteure, l'écriture alphabétique est une écriture phonétique dans la mesure où la non-adéquation graphophonétique est avérée. Cela pose un certain nombre de problèmes quant à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe en français. Sur le terrain, les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants et les enseignants sont courantes.

Il est possible de trouver plusieurs façons différentes de graphier certains sons:

- [s]: Attention, cette session scientifique, pour le fils de maçons asthmatiques aura lieu à Metz et aura pour thème la gestion de la succion.
- [a] en finale peut se transcrire de (au moins) trente-trois (33) manières différentes, à savoir: ma, le mas, le mâ, voilà, le chat, l'estomac, le drap, ah, le gars, au-delà, almanac, les almanachs, des entrelacs, des ayatollahs, des sparadraps, les achats, Râ, le raz, exact, l'oye, moi, la fois, la soie, le poids, Troyes, Benoît, les détroits, (il ou elle) doit, (il ou elle) croît, (ils ou elles) croient, la croix, le froid, les foies.
- [o] connaît au moins vingt-neuf (29) possibilités graphiques: un landau, un agneau, un artichaut, chaud, les crapauds, des amiraux, des assauts, une squaw, des outlaws, les eaux, une auto, ô, l'accroc, les brocs, le pernod, les lods, oh, le galop, les sirops, des autos, ôs, un abricot, aussitôt, un Ostrogoth, des Ostrogoths, les angelots, les impôts, un bungalow, des slows...
- [i] en revêt au moins vingt-sept (27), toujours en finale des mots: un Frisbee, des Yankees, abasourdi, abolis, inouï, un amict, des amicts, un nid, des murids, l'aboulie, l'ouïe, un acabit, (il ou elle) accueillît, (il ou elle) amuît, des appétits, une perdrix, des fusils, des aïs, (ils ou elles) appuient, abruties, (elles sont) haïes, le persil, du riz, un caddy, un rallye, des abbayes, des jurys...
- [y] peut se transcrire de seize (16) façons différentes en finale: advenu, abattue, accrues, crû, aiguë, ambiguë, contiguës, (ils ou elles) argument, (ils ou elles) accentuent, un tapecul, des tapeculs, des crûs, un attribut, des fûts, des chahuts, un afflux.

Il apparaît alors clairement que le fait de faire travailler les discriminations phonologiques aux apprenants se révèle un travail nécessaire, mais insuffisant pour optimiser le passage de l'oral à l'écrit.

Comme nous pouvons le constater, l'apprenant tetela a un sérieux problème d'orthographe, car pour lui, poids s'écrirait pua ou pwa dans la mesure où son orthographe est phonétique. Il revient donc à l'enseignant et aux apprenants de travailler pour la fixation de l'orthographe par l'usage du dictionnaire, par la lecture des textes et par la didactique praxéologique.

Un modèle de fiche de correction des erreurs récoltées en milieu scolaire chez les apprenants songye du kisongye (L23) de la province de la Lomami en République Démocratique du Congo est présenté dans le tableau (3). Cette fiche est tirée du mémoire de Clémence Kapenga Kitengie que nous avons eu l'honneur de diriger.

Tableau 3 : Exemple d'une fiche de correction des erreurs interférentielles

MUNITAGE BUT METHODE	ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT : MATIERE	ACTIVITES APPRENANTS : ATTENDUES	DES REPONSES
2'	i. INTRODUCTION		
Vérifier l'acquis antérieur par Q-R	1. <u>RAPPEL</u> : - Complétez les ... par l'article défini qui - Comment était la poupée de Maïmouna.	R) Maïmouna se met à récuser les marmites, à nettoyer les casseroles et à préparer le bois de chauffage. R) La poupée de Maïmouna n'avait ni bouche ni oreille.	
3)	2. <u>MOTIVATION</u>		
Susciter l'intérêt de la leçon du jour (mise en situation) par Q-R	Un chasseur quitte Mitombe vers Tshofa. Il prend la direction de Masanka. Il traverse la rivière Laa ; en plein parcours il atteint Kilungie, on lui dit de passer par Ebondo, puis Sankia Laa parce qu'il y a beaucoup de gibiers. Il traverse pour la deuxième fois la rivière Laa. Chemin faisant il doit nécessairement arriver à Tshofa. Il traverse pour la troisième fois la rivière Laa. Et enfin il dit : "Cette rivière a beaucoup marché. Qu'est-ce que le chasseur a dit ? Que signifie « marcher » ?		



Est-ce que la lumière peut marcher ?

Cette rivière a marché au milieu de village.

Le verbe marcher signifie se déplacer avec pied ou pattes

Non, la rivière ne marche pas.

1'

3. ANNONCE

Annoncé la leçon du jour oralement puis à l'écrit au TN

Aujourd'hui, nous étudions en français vocabulaire la correction des erreurs sémantiques. Ecrivez le sujet de la leçon dans vos journaux de classe et cahier de français .

Les apprenants notent le titre dans leurs journaux de classe et leurs cahiers de français

30'

II. DEVELOPPEMENT

1. Cette rivière a beaucoup marché.
2. L'avion marche en l'air.
3. Le vélo ne marche pas bien.
4. Maman prépare l'alcool.
5. Il prend ses fétiches avant le repas.
6. Cette fille a de beaux laits.
7. Notre petit père est arrivé à la maison.

ANALYSE DES PHRASES

Phrase n° 1:

1. Qu'est-ce que le chasseur a dit ?
2. Ecrivez la phrase en conjuguant le verbe marcher au présent en parlant du village.
3. Traduisez cette phrase en L1 ?
4. Comparer la phrase de L1 en L2 ?

Est-ce que les deux phrases sont correctes ?

1. Cette rivière a beaucoup marché.
2. Cette rivière marche au milieu de village.
3. Mwela autambuka munkaci a musoko (kibundji).

On a calqué la phrase de L1 en L2.

4. En L1, la phrase est correcte parce ce que tout ce qui se

- | | |
|---|--|
| | déplace marche en L1 par ecsémie. |
| 5. Qu'est-ce qui marche ? | 5. Ce sont les hommes et les animaux |
| 6. Que signifie marcher? | C'est se déplacer avec pieds ou avec pattes. |
| 7. Comme la rivière n'a pas de pieds pour marcher alors on dira comment ? | 6. Cette rivière coule au milieu du village. |
| Corrigez la phrase de départ | Cette rivière a beaucoup coulé. |

Phrase n°2

Une équipe était en train de jouer au football lorsqu'un ami aperçoit l'avion et dit : « L'avion marche au ciel. »

- | | |
|---|---|
| 1. Traduisez la phrase en L1. | 1. Ndekye atambuka mwi ilu. |
| 2. Comparez les phrases de L1 et de L2 | 2. C'est le calque. |
| 3. L'avion a quelle forme ? | 3. L'avion a la forme d'un oiseau. |
| 4. Comment l'oiseau se déplace-t-il ? | 4. L'oiseau se déplace d'un endroit à un autre. |
| 5. Est-ce l'avion a des pattes pour se déplacer ? | 5. Non, l'avion n'a pas de pattes. |
| 6. Comme l'avion n'a pas de pattes et mains, il a la forme d'un oiseau, alors il se déplace comment ? | 6. Comme un oiseau, l'avion vole en l'air |

Corrigez la phrase de départ

L'avion vole en l'air.

Phrase n° 3

Un ami prend le vélo pour se rendre à la campagne chercher les provisions et rentrer le même jour . En cours de route la fourche du vélo est cassée. Il fait toutes ses manœuvres et il arrive à la maison tardivement. On lui demande pourquoi il est rentré la nuit et il répond: "Le vélo ne marche pas bien".

Qu'est ce que l'ami a dit?

- | | |
|--|---|
| 1. Q-Traduisez la phrase en L1 | R-Le vélo ne marche pas bien |
| 2. Q-Comparez la phrase de L1 et de L2 | R-Kinga tayitambuka kalolo |
| | R-c'est le calque |
| | R-La phrase de L1 est correcte parce que tout ce qui se déplace |



3. Les phrases sont-elles correctes ?
en L1 marche la phrase de L2 n'est pas correcte parce que tout ce qui marche doit avoir les pieds ou les pattes.
4. Q-Est-ce que le vélo a des pieds ou des pattes pour marcher?
R-Non, le vélo n'a ni pieds ni pattes.
5. Q-Qu'est-ce que le vélo a ?
R-Le vélo a des pneus ou des roues.
6. -Alors nous allons dire comment?
R-Le vélo ne roule pas bien.
7. Quels procédés avons-nous utilisés pour corriger ces erreurs?
R-Nous avons utilisé l'effacement et le remplacement.

Phrase n°4

Une association a organisé une rencontre avec toutes les mamans du quartier. On a constaté l'absence des certaines mamans. Alors une autre maman demande à l'enfant qui passait par là : où est ta maman? L'enfant lui répond: Maman prépare l'alcool.

Qu'est-ce qu'il dit?

R- Maman prépare l'alcool.

1. Traduisez la phrase de L2 en L1
R-Tabo atekye malofu
2. Comparez la phrase de L1 en L2.
R-C'est le calque
3. Est-ce que ces deux phrases sont correctes?
R-La phrase de L1 est correcte parce que tout ce qu'on met sur le feu, c'est préparer tandis que la phrase de L2 n'est pas correcte parce que préparer c'est cuisiner les aliments et non l'alcool.
4. Qu'est-ce qu'on utilise pour préparer les aliments ?
R- On se sert des casseroles, de la viande, de l'huile, du sel, de la farine, les légumes...
5. Peut-on utiliser la viande, les légumes, l'huile, le sel... pour préparer l'alcool?
R-Non, on utilise pas tout ceci
6. Qu'est-ce qu'on peut utiliser pour préparer l'alcool?
pour préparer l'alcool.
7. Alors qu'est-ce que nous pouvons dire ?
R-On utilise le fût, le bidons, la bouteille, le verre, les calebasses pour enfermer le résidu du seau.

Phrase n°6

La grand-mère est malade : on lui a prescrit les produits à prendre chaque jour. L'infirmier est passé à la maison sans trouver la grand-mère alors il pose la question à la garde malade : "Est-ce qu'elle prend convenablement les produits?"

Celle-ci répond: Elle prend ses fétiches avant le repas.

Reprenez la phrase

R-La maman distille l'alcool.

Q-Traduisez la phrase en L1

Un apprenant reprend

Q- Comparez ces deux phrases

Q Ces deux phrases sont-elles correctes?

- Elle prend ses fétiches avant le repas.

R-kwete kwata bwanga ku mpala a byakudya

Q-Que signifie « fétiche »

R-C'est le calque de L1 en L2

R-La phrase de L1 est correcte par rapport à L2

Q-Remplacez fétiche par médicament

R- Fétiche signifie dans ce contexte substance qui sert à guérir un mal ou une maladie donc un médicament ;

-Alors la phrase est correcte parce qu'on a utilisé le mot approprié au lieu d'employer <<fétiche>>.

R-Quel procédé avons-nous utilisé pour corriger la phrase?

R-Elle prend ses médicaments avant le repas.

Phrase n°7

Pendant la gymnastique tous les apprenants sont en tenue de sport.

Un apprenant dit à son ami : "Regarde cette fille qui a de beaux laits"

Q-Qu'est-ce qu'il a dit à son ami?

Q-Traduisez la phrase en L1

R-Nous avons utilisé le procédé de remplacement

Q- Comparez les deux phrases

Q-Ces deux phrases sont-elles correcte?

R-Cette fille a de beaux laits

R-Uno songwakashi ena mabele e buwa



Q-Dans cette phrase de L2, est ce que c'est le lait qu'on vend au marché ?
Q-Alors comment appelle-t-on ce lait?
Q-Est-ce qu'une femme ou fille porte le lait?
Q-corrigez la phrase de L2 en remplaçant le lait par les seins.

R-c'est le calque de L1 en L2
R-La phrase en L1 est correcte parce que le lait et les seins se traduisent en L1 par le terme *mabele* tandis que la phrase L2 n'est pas correcte parce qu'on a fait allusion au lait qu'on boit ou qu'on nourrit les bébés et ce qu'on vend dans des boites ou sachets.
R-Non, c'est le lait humain

Phrase N°9
Un apprenant est rentré de l'école. Il arrive à la maison et trouve qu'il n'y a pas à manger pour lui. Il demande à sa sœur pourquoi elle n'a pas gardé le repas pour lui. Celle-ci répond : "Notre petit père est arrivé à la maison et on lui a servi ta part".
Q- Qu'est-ce-qu'elle vient de dire ?

R- Ce sont les seins
R-Non, une fille ou une femme porte les seins
R-Cette fille a des beaux seins.

Q-Traduisez notre petit père en L1 ?

Q- Comparez ces deux phrases

Q- Ces deux phrases sont-elles correctes?

R-Notre petit père est arrivé à la maison.

Q-Pourquoi la phrase de la L2 est incorrecte?

R-Shetu mukinga

Q-Notre ami a calqué la phrase de L1 en L2. Alors remplacez ou corrigez la phrase en mettant le mot approprié.

R-c'est le calque de L1 en L2

Q-Quel est le procédé que nous avons employé pour corriger cette structure?

R-La phrase de L1 est correcte mais en L2 elle n'est pas correcte.

R-Parce que en L2 les frères du pères ou mère sont des oncles.

III.SYNTHESE

-Que venons-nous d'étudier en français vocabulaire ?

R-Notre oncle paternel est arrivé à la maison.

-Quels sont les procédés utilisés pour corriger ces erreurs? R-Nous avons procédé par effacement puis par remplacement.

R-Nous venons d'étudier la correction des erreurs sémantiques

R-Pour corriger les erreurs sémantiques on procède par effacement, par remplacement...

VOICI LA DISPOSITION DU TABLEAU

Phrases erronées	Phrases en L1	Correction
1. Cette rivière a marché au milieu du village.	1. Uno mwela utambukie munkaci a musoko	Cette rivière a coulé au milieu des villages.
2. L'avion marche en l'air	2. Ndekye atambuka mwiilu	L'avion vole en l'air
3. Le velo ne marche pas bien	3. Kinga tayitambuka kalolo 4. Tabo atekye malofu	Le vélo ne roule pas bien
4. Maman prépare l'alcool	5. Kuete ata manga aye	Maman distille l'alcool
5. Elle prend ses fétiches avant le repas	kumpala a byakudya 6. Uno songwakashi e na mabele e buwa	Elle prend ses médicaments avant le repas
6. Cette fille a de beaux laits	7. Shetu mukinga fikanga ku nshibo	Cette fille a des beaux seins.
7. Notre petit père est arrivé à la maison		L'oncle paternel est arrivé à la maison

IV APPLICATION

Analysez et corrigez les phrases suivantes :

- | | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Il boit l'eau de chaud | 1. Atomo mema e kalo | Il boit de l'eau chaude |
| 2. La poule a trois enfants | 2. Nsolo e na bana basatu | La poule a trois poussins |
| 3. Maman lave le bébé l'eau de froid | 3. Tabo atumpu mwana mema e mashika | Maman lave le bébé l'eau froide |
| 4. La chatte a mis au monde deux enfants. | | |



4. Busu batanda bana La chatte a mis bas deux babidi chatons

Source : (Clémence Kapenga Kitengie, 2024)

Conclusion

En conclusion, cet article scientifique propose une approche corrective qui sera dénommée, le moment venu : "approche tunda" en référence du nom de son auteur pour remédier aux erreurs dues aux interférences linguistiques de la L1 en L2 chez les apprenants de 7^{ème} année ou des autres classes en milieu scolaire. Cette approche permettra d'améliorer l'apprentissage du français en identifiant les erreurs les plus courantes et en fournissant des activités et des exercices pratiques pour les corriger. Il est espéré que cette approche contribuera à renforcer les compétences linguistiques des apprenants et à faciliter leur apprentissage du français.

Référence bibliographique

- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Blanchet, P. et Charder, P. (2011), (sous la direction de), *Guide pour la recherche en Didactique des langues*, AUF.
- Calvet, Louis-Jean. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.
- Cohen, L., et alii.(2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge Tylor & François.
- Dominic Anctil. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire: analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse de doctorat, université de Montréal.
- Dubois, J. et al.(2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). (Sous la direction de). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Hadjira, M.(2015). *Interférence comme particularités du « français cassé » en Algérie*.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Kapenga Kitengye, C. (2024). *Approche corrective des erreurs écrites dues aux interférences linguistiques du kisongye en français en classes de 7ème année en milieu scolaire songye*. MEM, ISP/Tshofa.
- Mel'Cuk, I. A., Clas, A. et Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Belgique : Ed. Duculot.
- Ntunda M.L. (2022). *Contexte plurilingue et pédagogie des erreurs. Pour une didactique praxéologique du français oral et écrit à l'EB en milieu tetela*. ISP/Bukavu. Mémoire D.E.A.
- Polguere, A. (2000). *Notions de base en lexicologie, observatoire de Linguistique Sens- Texte*. Département de Linguistique et de traduction. Canada : université de Montréal.
- Poplack, S.S-L. (1988). *Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse*.
- Pothier, B. (2011). *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français*.CLEF : Presses de l'Université du Quebec.
- Zakhartchouk, J.-M. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves. L'erreur comme levier pour l'apprentissage. Comment dédramatiser l'erreur. Peut-on apprendre sans se tromper ? Cahiers pédagogiques*. ESF Sciences Humaines, Paris.

WEBOGRAPHIE.

Plurilinguisme et enseignement URL : [http:// journals openedition org/ tréma/ 56](http://journals.openedition.org/trema/56)

Référence électronique

Alain Carlo (dir), Tréma, 28/2007, " Plurilinguisme et enseignement" [En ligne] mis en page le 03 juin 2009, consulté le 18 septembre 2020 URL : [http:// journals openedition org/ tréma/ 56](http://journals.openedition.org/trema/56), DOL : [https// doi org/ 10 400/ tréma 56](https://doi.org/10.4000/trema.56)

Le document a été généré automatiquement le 18 septembre 2020 ;

<http://www.olst.umontreal.ca/pdf/Dependency.pdf>)

Anne Fogeron, Comment l'évaluation peut-elle aider à progresser? [http://dumas? CCSD. Cnrs.fr/dumas-00935295](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935295) Submitted on 23 jan 2014 (HAL).

<http://poe.com/s/19xPhMHk2frhukpHfMrh>

<http://poe.com/s/3xX4nMm2FFX6jqCfS4eR>

<http://poe.com/s/tqblZgGEqDcF1l>