

# MALADRESSES D'EXPRESSION LIÉES AUX DIFFICULTÉS D'APPRENANTS DÉPLACÉS POUR INSECURITÉ A KONGOUSSI

**KINDO Boureima**

*Docteur en grammaire française et sociodidactique*

*Université Joseph KI-ZERBO*

*kindobour82@gmail.com*

## Résumé

*Cet article est une enquête menée sur les apprenants de deux collèges (C.E.G. de Nongsom et de Lourgou) en milieu rural. Ces scolaires, après la fermeture de leurs établissements, se sont investis pour poursuivre les études dans la ville de Kongoussi. L'investigation révèle les maladresses d'expressions liées à la fois à l'insécurité au village et, à leurs conditions de vie difficile dans la ville. L'on se pose alors la question de savoir si les maladresses d'expression sont-elles consubstantielles à la nouvelle thématique de l'insécurité sur fond de terrorisme ou s'agit-il de l'influence de la L1 des apprenants. Cet article vise à relever les différentes maladresses, à les décrire, à donner les facteurs explicatifs et à faire quelques propositions de remédiation à travers une analyse sociodidactique.*

**Mots clés :** *maladresses d'expression – apprenants déplacés – insécurité sur fond de terrorisme – milieu rural – sociodidactique*

## Abstract

*This article is a survey conducted on learners from two colleges (C.E.G. of Nongsom and Lourgou) in rural areas. These schools, after the closure of their schools invested themselves to continue their studies in the city of Kongoussi. The investigation reveals the clumsiness of expression linked both to the insecurity in the village and to their difficulties living conditions in the city. The question arises as to whether the blunders of expression are consubstantial with the new theme of insecurity against a backdrop of terrorism or it is the level of learners ? This article aims to identify the different clumsiness, to describe and give explanatory factors and to make some remedial proposals through a sociodidactic analysis.*

**Key word :** *clumsiness of expression – learners displaced – insecurity against a backdrop of terrorism – rural area – sociodidactic*

## Introduction

Le Burkina Faso connaît depuis 2015 une exacerbation de la crise sécuritaire sur toute l'étendue du territoire national. Cette situation d'insécurité a contraint beaucoup de localités, les villages, a trouvé refuge dans les grands centres urbains. A Kongoussi, l'on a enregistré des déplacements de plusieurs villages dont Nongsom et Lourgou. Ces deux localités, abritant chacun un collège d'enseignement général (C.E.G.), ont été contraintes de fermer lesdits établissements et se relocaliser à Kongoussi-ville. Nous avons fait le constat que l'enseignement-apprentissage du français au post-primaire ne prend pas en compte le thème de l'insécurité sur fond de terrorisme. Cette situation pourrait créer chez les apprenants des besoins nouveaux de communication. Des tests de rédaction sur quelques apprenants ont permis de recueillir des productions. L'investigation révèle des maladresses d'expressions à la fois sur l'insécurité au village et les conditions de vie difficile dans la ville. L'on se pose alors la question de savoir si les maladresses d'expression sont-elles consubstantielles à la méconnaissance de certains aspects linguistiques de la nouvelle thématique de l'insécurité sur fond de terrorisme ou s'agit-il de l'influence de la L1 des apprenants. Cette question principale présente deux questions spécifiques :

- les maladresses d'expression sont-elles liées à la méconnaissance de certains aspects linguistiques de la crise sécuritaire ?
- les maladresses d'expression résultent-elles du transfert des éléments du substrat de la L1 ?

La réponse à ces interrogations nécessite la formulation d'hypothèses. La principale consiste au postulat suivant : les maladresses d'expression résultent aussi bien de la méconnaissance de certains aspects linguistiques de la crise sécuritaire renforcée par le transfert du substrat de la L1 des apprenants.

Les hypothèses spécifiques se présentent comme suit :

- les maladroitures d'expression sont liées à une méconnaissance de termes et de structurations relatifs au contexte d'insécurité.

- les maladroitures d'expression se traduisent par un transfert des règles morphosyntaxique et lexicale du moore dans le français.

Cet article vise à relever les différentes maladroitures en lien avec la thématique de l'insécurité, à les décrire, à donner les facteurs explicatifs et à faire quelques propositions de remédiation.

Les analyses sont fondées sur l'approche sociodidactique. Ce cadre théorique se justifie par son opérationnalité car il englobe deux disciplines à savoir la sociolinguistique et la didactique. Cette approche est d'une aide précieuse parce qu'elle permet de prendre en compte les réalités sociaux/sociolinguistiques en combinaison avec les pratiques didactiques pour plus d'efficacité sur le rendement scolaire. Il s'agit, pour cette réflexion, d'une sociodidactique de remédiation de maladroitures d'expression des scolaires en milieu rural et dont les circonstances de pratique du français sont uniquement circonscrites dans le cadre de la classe.

## **1. Cadres théoriques et méthodologique**

Cette partie développe, d'une part, le cadre de référence de cette étude et, d'autre part, les méthodes de collecte des données et de leur traitement.

### **1.1. Cadre théorique**

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique. Elle est une approche qui consiste en une articulation des faits sociaux/sociolinguistiques et des pratiques didactiques. Pour P. BLANCHET et P. CHARDENET (2011 : 463), la sociodidactique est une approche se situant au croisement de la

didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie, en particulier, l'apprentissage des langues comme modalités d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. C'est ainsi qu'on peut étudier les pratiques langagières de certains apprenants dans les lieux précis (la cour de récréation, le terrain de sport, les manifestations culturelles...). Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées.

## **1.2.Cadre méthodologique**

Le développement de ce volet de la recherche consiste en la présentation du test administré suivi de la justification de son intérêt.

### **1.2.1. Le test de rédaction**

Il s'est agi d'un test de rédaction à l'endroit des apprenants des deux collèges : les C.E.G. de Nongsom et de Lourgou. Ces deux établissements sont distants d'environ 3 kilomètres. Ils sont situés à une trentaine de kilomètres de la ville de Kongoussi.

L'enquête est adressée à une catégorie spécifique d'apprenants, en l'occurrence, les chefs de classes, représentants de leurs pairs au sein des établissements auprès de l'administration scolaire.

Cette catégorie d'apprenants est retenue pour diverses raisons. D'abord, ils portent les préoccupations des pairs à l'administration scolaire et dans les instances statutaires comme les conseils de classes et de gestion. De ce fait, ils sont des portes parole attitrés pour communiquer les difficultés rencontrées dans le cadre de la fermeture de leurs établissements et les conditions de vie difficiles en ville.

Les enquêtés sont au nombre de huit (8) dont quatre (4) par établissement. Les 4 enquêtés par établissement sont les chefs de classe dont un par classe de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

*Le présent test de rédaction qui vous a été adressé s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur les crises sécuritaires et les déplacements des populations.*

*Les réponses sont anonymes et ne serviront qu'à l'élaboration d'un article scientifique.*

*Merci pour votre bienveillante collaboration.*

**CEG de :** .....

**Classe :** .....

### **Test de rédaction**

**Sujet :** Vous êtes un élève d'un CEG dans un village. Vous avez bien commencé les cours. Entre-temps, l'école est fermée à cause d'insécurité. Vous n'êtes pas content de ce qui vous arrive. Vous décidez de changer de localité pour poursuivre vos études. Racontez les **difficultés** que vous avez rencontrées au village et dans la nouvelle localité.

Faites une rédaction de cette situation en **10 lignes**.

### **1.2.2. Pertinence du test de rédaction**

Le test de rédaction est un exercice faisant appel aux compétences de production écrite de l'apprenant. Cet exercice a l'avantage de fournir au chercheur la compétence réelle et exacte des apprentissages assimilés par l'apprenant à un niveau donné de sa scolarité. Ce test est de ce fait un moyen de chercher à relever des maladroitures d'expression. En rapport avec le sujet, ce test a permis de relever des productions d'énoncés liés à la crise sécuritaire que subissent les apprenants aussi bien au village, après la fermeture des collèges, que la nouvelle situation en ville en tant qu'apprenants déplacés internes.

## 2. Analyse des énoncés liés à l'insécurité

Cette partie consiste en la description des maladroites liées à l'insécurité et en leur analyse. L'analyse consiste à donner les bonnes reformulations des énoncés et à tenter d'expliquer les mécanismes qui ont généré la production de ces maladroites.

Les énoncés liés à l'insécurité vont de l'ordre des difficultés phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales et des traductions littérales.

### 2.1. Analyse des énoncés liés aux difficultés phonologiques

Soit les productions suivantes :

La vie est devenu sére (TR copie 1 N 6<sup>e</sup>).

Nous étions la vie chièrè (TR copie 3 N 5<sup>e</sup>).

problème de logement, la vis serre, problème d'eau. (...) A l'école aussi le tableau ne suffit pas. (TR copie 4 L 5<sup>e</sup>).

On y relève des difficultés phonologiques relatives à la distinction des phonèmes [s] et [ch]. L'apprenant moréphone ne fait pas de distinction entre ces deux phonèmes. Il les confond car dans sa langue, les deux phonèmes ne sont pas distincts. C'est la raison pour laquelle, l'on observe autant d'énoncés qui confirment la confusion de ces phonèmes.

La bonne reformulation pour orienter les apprenants et les non moréphones se présente comme suit :

- la vie est devenue chère ;
  - nous sommes confrontés à la vie chère ;
  - problème de logement, la vie chère ou (la vie est chère)
- (...).

Dans la perspective sociodidactique, des séances de remédiation sur ces confusions de phonèmes doivent être envisagées de sorte à lever ces divergences phonologiques entre le moré (L1) et le français (L2).

## **2.2. Analyse des énoncés résultant de l'usage fautif de la préposition**

Considérons les productions ci-dessous :

« la route ne bonné pas pour nous. Nous sommes avec la route »  
(TR copie 1 N 6<sup>e</sup>).

« Nous dormimes au tante » (TR copie 1 N 6<sup>e</sup>).

L'apprenant devrait écrire :

- (...). Nous habitons à côté de (à proximité de/ non loin de) la route.

- Nous dormons sous des tentes.

L'on note que pour ces énoncés, le substrat linguistique de la L1 influence les productions en français.

## **2.3. Analyse des énoncés liés à une présence fautive et une absence de préposition**

Soit l'énoncé suivant :

« Ils sont dispersé de certaine localité sûreté ». (TR copie 5 N 4<sup>e</sup>).

La bonne reformulation se rapportant uniquement au syntagme nominal se présente comme suit : Ils sont dispersés dans certaines localités en sûreté.

La production de cet énoncé peut s'expliquer par la méconnaissance ou l'usage inhabituel des énoncés relatifs au contexte de sécurité/insécurité.

## **2.4. Analyse des énoncés relatifs la méconnaissance du verbe pronominal ou de son usage fautif**

Les énoncés ci-dessous en témoignent :

- « Quand on a deplacer au village pour allée à kongoussi, on rencontre beaucoup de problème (...) ». (TR copie 4 L 5<sup>e</sup>).

- « Ils sont dispersé de certaine localité sûreté ». (TR copie 5 N 4<sup>e</sup>).

- « Par fini, nous nous sommes discuté entre camarade pour louer une maison. » (TR copie 8 L 3<sup>e</sup>).

La langue moré ne connaît pas le verbe pronominal. C'est l'absence de ce type de verbe chez les moréphones qui explique l'utilisation de verbes actifs en lieu et place du verbe pronominal.

Le 3<sup>e</sup> énoncé est construit avec un verbe pronominal alors que ce verbe (discuter) est un verbe actif. Il y a alors une méconnaissance du verbe pronominal d'une part et, d'autre part, une confusion de celui-ci avec le verbe actif.

Les reformulations correctes sont respectivement :

- Quand on se déplaçait du village pour allée à kongoussi, on rencontre beaucoup de problème (...).

- Ils se sont dispersés dans certaines localités en sûreté.

- Par fini, nous avons discuté entre camarade pour louer une maison.

## **2.5. Analyse des énoncés relatifs la méconnaissance du sens des verbes « rapporter », « prendre », « laisser », « entendre », « gagner »**

Les énoncés suivants attestent que les enquêtés ne connaissent pas le sens de certains verbes qu'ils utilisent :

- « Au village, nous n'avons pas pu rapporter nos documents. » (TR copie 5 N 4<sup>e</sup>).

- « Au village, pendant la fuite, nous n'avons pas pu prendre nos vêtements. On a tous laissé au village. » (TR copie 6 L 4<sup>e</sup>).

- « Un beau matin, on attend les toutes feux paniqué toute le village se met a courrient dans tout sens. » (TR copie 2 L 6<sup>e</sup>).

- « Entre-temps, pour gagner à manger ni de boire était difficile. » (TR copie 6 L 4<sup>e</sup>).

- « Chacun cherche un endroit pour se refisé. » (TR copie 2 L 6<sup>e</sup>).

En vue d'aider les apprenants, les propositions de reformulation suivantes sont faites :

- « Au village, nous n'avons pas pu emporter nos documents. »



- « Au village, pendant la fuite, nous n'avons pas pu emporter nos vêtements. On y a tout abandonné. »
- « Un beau matin, on entend les coups de feux paniqué tout le village et les gens se mettent à fuir. »
- « Entre-temps, pour avoir à manger et à de boire était difficile. »
- « Chacun cherche un endroit pour se réfugier. »

A l'analyse, quelques verbes sont des interférences lexicales tels que « laisser », « prendre ». D'autre, « gagner » est un calque lexical B. KINDO (2022 : 45). Donc, ces verbes sont construits en se référant à la L1.

## **2.6. Analyse des énoncés liés à une méconnaissance du syntagme verbal « manger à sa faim », « faire le jardinage »**

Soient les énoncés ci-dessous :

- Nous ne mangeons pas en vint (TR copie 5 N 4<sup>e</sup>) ;
- Nous revenons au barrage pour faire le jardin (TR copie 7 N 3<sup>e</sup>).

Le premier énoncé traduit la méconnaissance du syntagme verbal « manger à sa faim ». Donc, la forme négative devient « ne pas manger à sa faim ». L'apprenant semble n'avoir pas l'habitude de construire ce syntagme.

Le second peut traduire une structuration analogue au moore. Ici, l'énoncé, comme les autres, a un lien avec l'insécurité car c'est suite à la fermeture des écoles, qu'est intervenue la volonté de faire le jardinage.

## **2.7. Analyse des énoncés relatifs à l'appellation de celui qui s'est déplacé**

Les productions suivantes attestent d'une méconnaissance lexicale pour la désignation d'une personne qui se déplace pour trouver refuge ailleurs :

- Nous les deplacants, on a perdu notre espoir (TR copie 6 L 4<sup>e</sup>) ;
- Nous sommes devenit les déplacement (TR copie 1 N 6<sup>e</sup>).

L'on note que même si les termes utilisés ne sont pas justes, l'apprenant a utilisé au moins le suffixe « -ant » qui permet avec d'autres termes de créer des noms. L'on peut en citer quelques-uns avec le suffixe « -ant » : les sortants, les résistants.

Par contre, le suffixe « -ment » ne peut pas entrer dans la composition d'un nom pour désigner une personne.

## **2.8. Analyse des énoncés liés à une traduction littérale du moore**

L'on retient ces productions tirées du corpus :

- Nous remercions dieu de ce qu'on na pu arrivé en ville (TR copie 5 N 4<sup>e</sup>) ;
- Quand ils sont venus, ils ont dit qu'ils ne veulent pas voir l'école français si c'est pas arabe (TR copie 7 N 3<sup>e</sup>).

Ces exemples de productions ont des liens avec la thématique de l'insécurité. La maladresse est la résultante du transfert des unités morphosyntaxique et lexicale du moore dans le français. L'on déplore la confusion des structures de la L1 (moore) et celles du français (L2). Cette situation révèle un ancrage du moorephone dans sa langue. De plus, il n'existe pas une didactique centrée sur ces types de maladresses dans les collèges. C'est pourquoi, un plan de remédiation s'impose.

## **3. Proposition de remédiation**

La remédiation consiste en l'élaboration d'activités à même de contribuer à la correction de certaines maladresses. Chacune des activités est dénommée action de remédiation.

### **3.1. De la distinction entre les verbes actifs et ceux pronominaux**

L'étude comparative entre le verbe actif et le verbe pronominal est une nécessité didactico-pédagogique.

Les énoncés suivants ont fait l'objet de maladroites et témoignent de la confusion entre le verbe actif et celui pronominal :

- « Quand on a déplacé au village pour allée à kongoussi (...) » (TR copie 4 L 5°).
- « Ils sont dispersé de certaine localité sûreté. » (TR copie 5 N 4°).

En guise de remédiation, l'on peut envisager une leçon de vocabulaire sur les verbes actifs et ceux pronominaux dont les objectifs visés sont :

- distinguer les verbes actifs de ceux pronominaux ;
- employer convenablement chacun de ces types de verbes dans des phrases personnelles.

La leçon peut se terminer par l'exploitation d'un tableau représentant schématiquement les différences d'emploi de ces verbes et faisant appel à la mémoire visuelle des apprenants pour une rétention dans la durée.

Exemple de tableau illustratif

Verbes actifs	Verbes pronominaux
Quand on a déplacé les élèves à Kongoussi	Quand on s'est déplacé à Kongoussi
Ils ont dispersé les habitants de certaines localités	Ils se sont dispersés dans certaines localités en sûreté.

**Source** : élaboré par nous-même

### 3.2. Étudier le vocabulaire des particularismes lexicaux du français en Afrique

Le français parlé par certains locuteurs africains (les apprenants pour notre cas) comporte des particularismes tels que les glissements, les extensions, les restrictions et les transferts sémantiques. Soient les énoncés suivants :

- « Au village, pendant la fuite, nous n'avons pas pu prendre nos vêtements. On a tous laissé au village. » (TR copie 6 L 4°) ;

- « Un beau matin, on attend les toutes feux paniqué tout le village se met a courrient dans tout sens. » (TR copie 2 L 6°) ;
- « Entre-temps, pour gagner à manger ni de boire était difficile. » (TR copie 6 L 4°).

L'examen de ce vocabulaire permet de relever les incohérences sémantiques que ces usages entraînent en français et les remédier à travers « l'exploitation de texte ». C'est une activité du français en tant que matière d'enseignement qui permet d'étudier des aspects de langue qui ne sont pas inscrits dans le programme mais que l'enseignant juge nécessaires pour les apprenants.

Dans une perspective de remédiation, l'inventaire des exemples de particularismes ci-dessus répertoriés assorti d'une analyse contrastive a le mérite d'installer le réflexe des divergences sémantico-syntaxiques entre le moore et le français. Le jeu de manipulation suivant peut permettre l'acquisition d'habiletés de différenciation des structures de ces deux langues.

Exemple de remédiation de l'énoncé « Entre-temps, pour gagner à manger ni de boire était difficile. » (TR copie 6 L 4°). Cet énoncé comporte un particularisme lexical « gagner » à manger. Enseignant (E) (Il introduit par une motivation) : quelles sont les activités que l'homme mène pour pouvoir se nourrir ?

Apprenants (A) : le commerce, l'agriculture, l'élevage, l'orpaillage, etc.

E : Citez les circonstances où il est difficile de trouver du repas à manger ?

A : Quand on est pauvre/ quand les vivres sont finis/ quand on est déplacé interne, etc.

E : L'énoncé « Entre-temps, pour gagner à manger ni de boire était difficile ». Considérons la partie « pour gagner à manger ». Par quel autre verbe peut-on remplacer « gagner » ? L'usage de ce verbe traduit le moore et non le français.

À travers diverses propositions, l'enseignant attire leur attention sur certaines formulations qui sont des calques au

moore et non du français. Par la suite, les deux acteurs arrivent à retenir des formulations qui répondent au français standard que l'on doit encadrer en couleur pour fixer la mémoire visuelle : « Entre-temps, pour avoir à manger et à boire, c'était difficile. »

La répétition est aussi un moyen pédagogique de rétention car elle produit des effets sur la mémoire auditive.

Dans l'optique de consolider les acquis, l'on peut prolonger la remédiation à l'aide d'une séance de conjugaison en exploitant la dernière phrase répondue par les apprenants à savoir « avoir à manger ».

Cette séance de conjugaison présente l'intérêt d'acquérir et d'assimiler les désinences de ce syntagme verbal en rapport avec les temps en question. L'acquisition de cette habileté de conjugaison permet à l'apprenant d'employer ce syntagme verbal dans des contextes divers sans faire de maladresse ni de calque.

Parlant des particularismes lexicaux dont il est question ici, P. DUMOND (1990) pose le problème de l'enseignement du lexique qui, selon lui, doit obéir à un double objectif :

« - *permettre l'élucidation du sens ;*  
- *fournir les moyens de découvrir l'usage.* »

L'auteur explique, concernant le français en Afrique, que cette double ambition ne peut être réalisée ni par l'IFA qui s'est contenté d'enregistrer l'usage, comme c'était son objectif, ni par un dictionnaire traditionnel, quand bien même il tiendrait compte des africanismes. A cette assertion, il renchérit :

*Tout dictionnaire de français destiné à l'usage africain doit comporter ce que J. David (1974) du Bureau pour l'enseignement de la langue et la civilisation française à l'étranger (BELC) a appelé une « visée africaine » révélatrice d'une énonciation africaine indispensable à l'élucidation du sens dans le contexte particulier où*

*nous nous plaçons, celui de l'enseignement du français en Afrique.*

### **3.3. La relation lexique/syntaxe, sémantique/syntaxe**

Le lexique et la syntaxe sont en étroite relation d'interdépendance. J.-M. DEFAYS (*op.cit.* : 260) soutient que « *nous assimileries ainsi les propriétés syntaxiques des mots en même temps que de leur sens ; ils seraient donc accompagnés de leur emploi* ».

Considérons les énoncés ci-dessous :

- « la route ne bonné pas pour nous. Nous sommes avec la route » (TR copie 1 N 6<sup>e</sup>).

- « Nous dormimes au tante » (TR copie 1 N 6<sup>e</sup>).

L'apprenant devrait écrire :

- La route n'est pas bonne pour nous. Nous habitons à côté de (à proximité de/ non loin de) la route.

- Nous dormons sous des tentes.

Les cours de langues doivent impérativement associer les activités syntaxiques et celles lexico-sémantiques au lieu de les étudier séparément.

Sur le plan de la production, le formateur propose toute une série de contextes où les apprenants doivent réemployer des expressions qui viennent d'être analysées afin d'attirer leur attention sur la compatibilité ou l'incompatibilité de termes qui ne justifient que par l'usage.

De plus, l'étude du vocabulaire en relation avec le contexte est un paramètre didactique intéressant à même d'accroître les habiletés discursives des apprenants. J.-M. DEFAYS (*op.cit.*) fournit l'explication suivante : « *Les mots ne tirent leur véritable signification que du co-texte qui actualise certains de leurs sèmes au détriment d'autres qu'il neutralise.* »

Il précise que de nombreux exercices peuvent mettre en évidence le rôle de cet environnement et la compréhension d'un

mot. Ainsi, on pourrait demander aux apprenants de deviner le sens d'un mot in abstracto (sans tenir compte de la réalité), puis au sein d'une phrase significative. On pourrait aussi varier les co-textes pour faire remarquer combien ils peuvent modifier le sens d'un même mot. Les exercices à trous font prendre conscience du phénomène de redondance qui lie les différents termes constituant le sens global d'un énoncé. Ces différentes activités ont le mérite d'habituer les apprenants à utiliser l'entourage d'un terme, connu ou inconnu, pour en deviner ou en préciser le sens.

Et pour montrer la pertinence dans la prise en compte du lexique et de la syntaxe, D. LATIN (1993 : 8) en fait une comparaison en émettant cet avis :

*Je pense, par conviction et par intérêt professionnel, que si la syntaxe est au centre de l'étude de la langue, le lexique est au centre de celle du langage et des langues en tant qu'objets sociaux. D'abord, les variantes locales et sociales du lexique reflètent un ensemble pertinent de conditions d'emploi, de situations concrètes. Ensuite, le lexique forme avec les terminologies, le point d'articulation entre langage, visions du monde et appréhension du réel. (...) »*

## Conclusion

L'analyse des maladresses d'expression liées à l'insécurité a permis de relever divers énoncés en rapport avec la crise sécuritaire. Il s'agit entre autres des difficultés de distinction de phonèmes, de l'utilisation incorrecte de prépositions et de pronoms, de la méconnaissance du sens de certains verbes et des traductions littérales. Au vu de ces maladresses, il est proposé, en guise de remédiation, des stratégies de distinction du verbe actif et celui pronominal, l'étude des particularismes lexicaux du français en Afrique et la combinaison du lexique/syntaxe et sémantique/syntaxe.

Certains écarts constatés sont à la fois liés à la thématique de l'insécurité et à l'influence de la L1 des apprenants. Ces derniers transfèrent les caractéristiques formelle et sémantique de la L1 (moore) en français. D'autres, par contre, à travers la construction des énoncés avec les verbes pronominaux et les difficultés de désignations de certains syntagmes nominaux traduisent respectivement une méconnaissance de l'emploi de ce type de verbe et une faible compétence lexicale. Il sied d'exploiter le plan de remédiation proposé dans la dernière partie de cette étude afin de remédier aux maladrotes liées à l'insécurité.

## Bibliographie

Blanchet P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées : Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Paris : AUF-Éditions des archives contemporaines.

Defays J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège : Pierre Mardaga.

Dumont P. (1990). *Le français langue africaine*. Paris : L'Harmattan.

Kindo B. (2022). *Analyse sociodidactique des calques et des interférences syntaxiques et lexicaux chez les apprenants moréphones au Burkina Faso*. Thèse de doctorat : Université Joseph KI-ZERBO.

Latin D., Queffélec A., Manga J. T. (1993). *Inventaire des usages de la francophonie : Nomenclatures et méthodologies*. Paris : Éditions John Libbey Eurotext.

Manessy G. (1992). Multilinguisme et développement dans l'espace francophone : Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone. Paris : IECF-Didier Erudition.



Manessy G. et WALD P. (1984). *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, et tel qu'on le dit*. Paris : L'Harmattan.

Poirier-proulx L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*. Paris.

Bruxelles : De Boeck University.