

Le kiswahili en classe de français langue non maternelle : un obstacle ou un outil didactique ?

MALIYAMUNGU Mbirize

(Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu)

Noël NTERANYA Mondo

(Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu)

Sigles utilisés

COD : complément d'objet direct

COI : complément d'objet indirect

C.S. : complexe scolaire

DFLE : didactique du français langue étrangère

DFLM : didactique du français langue maternelle

DFLNM : didactique du français langue non maternelle

DFLS : didactique du français langue seconde

FLE : français langue étrangère

FLM : français langue maternelle

FLNM : français langue non maternelle

FLS : français langue seconde

L1 : première langue/langue maternelle/langue apprise dès l'enfance

L2 : deuxième langue/langue non maternelle/langue apprise après la L1

RDC : République Démocratique du Congo

Résumé

La réflexion sur l'existence d'une compétence plurilingue et interculturelle est restée longtemps en marge des pratiques traditionnelles de l'enseignement des langues puisqu'on a longtemps

considéré qu'il fallait cloisonner les apprentissages et « oublier » les langues que l'on connaissait pour en apprendre une nouvelle. Aujourd'hui, les pratiques ont évolué. On parle de plus en plus d'éducation plurilingue et il est relativement admis que les compétences linguistiques antérieures peuvent être réinvesties dans un nouvel apprentissage. Et donc, les langues maternelles des apprenants peuvent constituer un potentiel pour l'acquisition du français. C'est dans cette logique que se situe la présente réflexion. Elle oppose le système linguistique du kiswahili à celui du français, en ce qui concerne les pronoms et substituts, en vue d'en relever les différences. L'étude montre ensuite comment l'enseignant doit se servir de ces divergences pour enseigner le français aux apprenants qui ont le kiswahili comme L1. Pour y arriver, les enquêtes documentaire et orale ainsi que les méthodes structurale et contrastive ont été sollicitées.

Mots-clés : *contrastivité, pronom, substitut, première langue, deuxième langue*

Abstract

Reflection on the existence of plurilingual and intercultural competence has long remained outside the traditional practices of language teaching since it has long been precisely considered that it was necessary to compartmentalize learning, and that we somehow needed to forget the languages we knew to learn a new one. Today, practices have evolved. There is increasing talk of plurilingual education and it is relatively accepted that previous language skills can be reinvested in new learning; and so, the mother tongues of learners can constitute a potential for the acquisition of French. It is in this logic that the present reflection is situated. It contrasts the linguistic system of Kiswahili with that of French, at least as far as the pronouns (substitutes) are concerned, in order to identify their differences. The study then shows how the teacher must use these differences to teach French to learners who have Kiswahili as L1. To achieve this, documentary and oral surveys as well as structural and contrastive methods were requested.

Keywords : *contrast, pronoun, substitute, first language, second language*

1. Introduction

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée, encore moins une science exacte. En effet, la didactique des langues étrangères ne cesse de s'enrichir des méthodes nouvelles pour proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux apprenants, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage.

Smahi (2016 : 2) mentionner que « *Des conceptions diverses et parfois controversées forment l'histoire de la didactique des langues étrangères.* » En cherchant comment enseigner et comment apprendre, « *la problématique dominante en méthodologie du FLE tout en moins concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/apprentissage.* » (Puren, 1994 :19-20) En d'autres termes, la didactique des langues étrangères se trouve toujours à la croisée des méthodes.

L'une des préoccupations de la didactique des langues étrangères est la place que doit occuper la langue maternelle de l'apprenant et le rôle que doit jouer cette langue dans une classe de langue étrangère. En effet, lorsque l'on apprend une deuxième langue, de nombreuses erreurs sont dues au fait que l'apprenant cherche à adapter le système linguistique de la L1 à celui de la L2. Du coup, l'enseignant considère la première langue des apprenants comme un obstacle à la maîtrise de la langue qu'il enseigne. La présente réflexion vient donner une autre considération à la L1. *Le professeur de français ne doit pas considérer le kiswahili*

comme un obstacle à son action, mais plutôt comme un outil dont il doit se servir pour enseigner le français.

2. Cadrage méthodologique

Il convient maintenant d'exposer les techniques que nous avons utilisées pour réunir le matériau ainsi que les méthodes auxquelles nous recourons pour analyser le corpus. Pour la récolte des données, nous avons recouru à l'enquête documentaire et à l'enquête orale. L'enquête documentaire a consisté au dépouillement d'un questionnaire que nous avons soumis à sept cent soixante-quatorze élèves régulièrement inscrits en septième et huitième années de l'éducation de base (2024-2025) dans neuf écoles de la ville de Bukavu, en RDC.

Cette enquête nous a également permis de consulter des ouvrages qui expliquent la norme à suivre. En effet, lorsque l'apprenant adapte la structure de sa langue maternelle à celle du français, il pêche contre telle ou telle autre règle de cette langue-ci pour s'adapter à une autre règle de cette langue-là. Et chaque fois que nous corrigeons les fautes commises par l'élève, nous nous référons aux grammaires françaises. Aussi, pour rédiger le questionnaire d'enquête, nous nous sommes référé aux grammaires, aux ouvrages de conjugaison, etc. Ainsi pour les éléments du français, avons-nous consulté, entre autres :

GREVISSE, M., 1995, *Précis de grammaire française*, Louvain-la-Neuve, Duculot

POIRIER, M., 2019, *La Grammaire expliquée*, 5^e édition, Montréal, Editions La Presse

RIEGEL, M. et alii, 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F.

Et pour les éléments du kiswahili, ont été consultés, entre autres :

CROZON, A. et POLOMACK, A., 1992, *Parlons swahili. Langue et culture*, Paris, L'Harmattan

KAMBALE, J-B., 2002, *Education de base. Essai méthodologique et éléments de linguistique swahili*, Goma, Uzima Tele

NKIKO, M.R. et alii, 1983, *Eléments de grammaire swahilie*, Lubumbashi, Impala

S'agissant de l'enquête orale, elle a consisté en un entretien avec des élèves, chaque fois que l'occasion se présentait. En effet, dans certaines écoles, l'on nous a demandé de disponibiliser le questionnaire d'enquête aux professeurs de français pour que ceux-ci les administrent aux élèves. Dans d'autres, par contre, nous sommes entré, nous-même, en contact avec les enquêtés pour des échanges beaucoup plus vifs.

Les deux enquêtes dont il est question précédemment se sont étendues entre mai et juin 2025.

D'autres éléments enfin, nous les avons tirés de notre propre expérience en tant que locuteur des langues étudiées. En effet, comme le dit Vigner (2004 : 24) en parlant des interférences, « *lorsque les professeurs sont de même origine linguistique que les élèves, il leur est aisé de repérer ces fautes d'origine interférentielle* ». Dans les productions des élèves, nous reconnaissons certaines fautes parce que nous sommes, non seulement locuteur, mais aussi spécialiste

de la langue française ; aussi avons-nous été entraîné à repérer les fautes. Nous découvrons également que l'origine des problèmes des apprenants était leur première langue, le kiswahili ou une autre langue bantu, parce qu'à notre statut de locuteur du kiswahili s'ajoutent des cours de linguistique africaine que nous avons suivis, des lectures et notre qualité d'enseignant de linguistique.

Les données recueillies seront analysées grâce à la méthode structuraliste, à l'approche contrastive oppositionnelle et au recours à des données statistiques ainsi qu'à des graphiques en vue de la vérification, pour la confirmation ou infirmation, de l'hypothèse posée précédemment.

Grâce au structuralisme, nous segmenterons, en de petites unités significatives, les mots en opposition, en vue d'étudier les différences entre les morphèmes qui les constituent. Nous avons également examiné les règles de combinaison des morphèmes, mais aussi les règles de combinaison des mots en vue de la formation d'une phrase.

La procédure contrastive nous permettra d'opposer le fonctionnement des pronoms/substituts dans les deux langues en étude, le français et le kiswahili. En effet, nous placerons face à face des énoncés du français et ceux du kiswahili, en vue de relever les ressemblances et surtout les différences, car ce sont ces dernières qui peuvent entraîner des interférences, qui nuisent à la maîtrise de la langue seconde.

Il sied toutefois de signaler que les problèmes prédits par la procédure contrastive oppositionnelle se divisent en quatre catégories :

Les *erreurs potentielles* sont celles qui se dégagent de l'opposition entre deux systèmes linguistiques, mais qui ne sont pas nécessairement observées dans les productions effectives. Les *erreurs réelles* sont celles issues de cette opposition et effectivement attestées sur le terrain. Les *erreurs d'évitement* sont celles qui sont commises par l'apprenant parce qu'il se sent devant un obstacle et cherche à l'éviter. Mais en voulant éviter le problème, il se heurte contre un autre. Les *erreurs non classables* sont des erreurs dont l'origine n'est pas connue. L'apprenant commet une erreur à laquelle on ne s'attendrait pas, car l'opposition des systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible ne prédispose pas au problème rencontré par l'élève.

Dans le cadre de ce travail, seules les erreurs potentielles et les erreurs réelles seront retenues, les erreurs d'évitement et les erreurs non classables ne pouvant être prédites de manière fiable. Le recours à des données statistiques et à des graphiques nous permettra de déterminer, à partir des pourcentages obtenus, si les erreurs prédites se confirment dans les productions des apprenants.

Cette étude vise ainsi à mettre à la disposition des enseignants des outils de prédiction, de vérification et d'analyse des erreurs, tout en proposant des pistes pédagogiques et méthodologiques susceptibles d'améliorer l'enseignement de la grammaire du français auprès des apprenants locuteurs du kiswahili. Mais avant d'y arriver, il nous semble qu'il faille commencer par justifier la terminologie à laquelle nous recourrons.

3. Justification terminologique

Dans cette section, nous nous proposons de justifier deux concepts que nous avons fréquemment utilisés tout au long du travail. Il est question de prendre position par rapport aux concepts *français langue maternelle (F.L.M.)*, *français langue seconde (F.L.S.)* et *français langue étrangère (F.L.E.)* d'une part, et d'autre part, par rapport aux concepts *faute et erreur*.

3.1. *Le français en RDC : langue maternelle, seconde ou étrangère ?*

Il est important que cette différence soit dégagée tant la didactique de la langue maternelle est différente de celles des langues seconde et étrangère. Le FLM est celui que l'on a appris dès l'enfance, de la bouche de ses parents généralement. Cela revient à dire que le français est la langue maternelle d'un locuteur s'il est, pour celui-ci, la première langue apprise.

Et la distinction entre le FLS et le FLE passe par le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et par l'usage que peuvent en faire les apprenants. En effet, « *La langue seconde est une langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, par ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative, de la pratiquer authentiquement en dehors des cours. La langue étrangère est celle qui est apprise en classe mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays.* » (Chriss et alii, s.d. : 172).

Dès lors, si on peut dire facilement que le français, en RDC, n'est pas une langue maternelle, il n'est pas facile de trancher si c'est alors une langue seconde ou une langue étrangère. En effet, le français, en RDC, a le statut de langue officielle, ce qui ferait de lui une langue seconde. Malheureusement, dans la majeure partie du pays, il n'est parlé ni par les apprenants en dehors de la classe ni par la communauté avoisinante. Ce n'est pas non plus une langue étrangère à cause de son statut officiel. Aussi, proposons-nous d'utiliser, dans le cadre de cette recherche, et avec le soutien du *Dictionnaire de didactique des langues*, le concept de *français langue non maternelle* (FLNM). Ce dictionnaire n'est-il pas clair sur ce point, lorsqu'il précise que l'appellation de langue seconde est une expression pédagogiquement non justifiée et qu'il est admis maintenant « *que l'apprentissage en milieu scolaire de toute autre langue que L1 (langue première) relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou étrangère, quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève* » ? [Galisson et Coste, 1976 : 198 (article langue étrangère) et 478 (article langue seconde)].

A ce niveau, une question mérite d'attirer l'attention : le FLM et le FLNM peuvent-ils s'enseigner de la même manière ? La réponse est naturellement non. La didactique du français langue maternelle (DFLM) et celle du français langue non maternelle (DFLNM) ne sauraient constituer une même discipline, car elle « [...] articulerait deux situations d'enseignement-apprentissage qui ne sont jamais liées chez un apprenant. » (Roulet et alii : 1989 : 7)

Ainsi, l'enseignant du FLNM est confronté à des contraintes spécifiques par rapport à celui du FLM. Ci-dessous les difficultés principales qu'éprouve le premier :

1. La première difficulté est qu'« *il dispose généralement d'un horaire très limité, si on le compare aux dix ou douze heures par jour au cours desquelles tout élève a la possibilité de pratiquer sa langue maternelle* » (Girard, 1972 : 10)

2. Une deuxième difficulté tient au manque de motivation profonde de la part des élèves dès que s'est émoussé l'attrait de la nouveauté. Dans beaucoup d'établissements, en effet, on apprend le français seulement parce que cela fait partie du programme. Or, on n'apprend bien que ce que l'on veut vraiment apprendre. Et Girard (ibidem) de soutenir que c'est sans doute une des raisons pour lesquelles on obtient généralement de bons résultats avec des publics d'adultes qui ont un besoin vital d'apprendre une langue étrangère, pour des raisons professionnelles en particulier. Ce facteur de motivation, s'ajoutant à celui de l'horaire signalé ci-dessus, explique aussi la facilité extraordinaire avec laquelle le jeune enfant acquiert les mécanismes de sa langue maternelle, aussi réputée « difficile » que soit cette langue et aussi peu élevé que soit le quotient intellectuel de l'enfant.

3. La dernière difficulté, qui nous concerne le plus, est que l'apprenant, étant déjà locuteur d'une autre langue, se retrouvera devant le fameux problème des interférences : il ne lui sera pas facile

de vaincre des habitudes d'audition et de phonation, voire des structures mentales, pour leur substituer de nouvelles habitudes.

Or, malgré ces difficultés, il se trouve que nos ambitions sont bien plus grandes qu'autrefois. Le développement des transports, des voyages, des échanges internationaux fait qu'une bonne maîtrise de la langue est considérée comme indispensable. On voudrait donc arriver, en langue non maternelle, à des résultats que l'on obtient en langue maternelle, malgré les différences énormes des conditions d'apprentissage qui viennent d'être évoquées ci-dessus.

Il convient toutefois de reconnaître que la DFLNM a plus d'affinités avec la DFLE qu'avec la DFLM, car et les enseignants, et les apprenants, et le milieu ne sont les mêmes en DFLM et DFLNM, « [...] *le seul dénominateur commun n'étant, à la rigueur, que l'identité de la matière enseignée* [...] » (Dabene, 1997 : 31), alors que, la DFLE et la DFLNM peuvent se substituer dans certains contextes comme l'affirme Poth (1967 :7) : « [...] *le contact que les enfants africains - dans leur très grande majorité - entretiennent avec le français (comme avec l'anglais ou le portugais) tout au moins au début de leur scolarité implique une méthodologie d'apprentissage qui est celle d'une langue étrangère.* »

3.2. Faute et erreur : mise au point

L'on ne peut pas parler de la place de la langue maternelle de l'apprenant dans l'apprentissage d'une autre

langue sans faire allusion à la notion de faute et/ou d'erreur, car, comme le souligne Astolfi (2003 : 95), *« L'efficacité didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de nouvelles grilles pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur. »*

Il paraît donc nécessaire, de distinguer, de prime abord, la faute de l'erreur afin d'éclaircir cette ambiguïté dans la nomination. En effet, les termes *erreur* et *faute* reviennent souvent pour désigner les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage. Corder pense qu'il serait *« commode d'appeler « faute » les erreurs de performances, en réservant le terme d'erreurs aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire. »* (1967 : 13)

Cette position est relayée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005 : 118) qui a aussi fait une distinction entre les fautes et les erreurs en montrant que *« Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. »*

Si dans le quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, en didactique, par contre, le mot *erreur* semble le plus apprécié parce qu'il *« [...] est exempt de toute connotation »*

dépréciative ». » (Algubbi, 2016 : 107) pendant que le concept de faute a une charge connotative. C'est pourquoi, dans cette étude, nous privilégions le lexème *erreur* et nous n'employons pas systématiquement le terme *faute*.

4. Le kiswahili, un outil pour réduire le risque d'erreur en classe de FLNM

« *L'erreur provient bien souvent du parasitage de la langue source sur la compréhension du fonctionnement du système de la langue cible* » (Brussatis, 2006 : 6). Pour prévenir cette erreur consistant à adapter le système linguistique de la L2 à celui de la langue maternelle, il apparaît pertinent d'exploiter la langue source elle-même comme outil didactique. Cette approche se déploie en deux temps forts :

Ce recours à la langue maternelle de l'apprenant pour prévenir l'erreur se fera en deux temps forts :

1° Pendant la préparation de la leçon et

2° Pendant la leçon

Précisons que ces deux temps forts seront chacun subdivisés en plusieurs étapes.

Pendant la préparation de la leçon, l'enseignant opposera, dans les deux systèmes linguistiques, la notion grammaticale à enseigner (le pronom personnel, par exemple), afin de se rendre compte de son fonctionnement dans les deux langues (le kiswahili et le français).

Une fois que l'opposition aura été faite, l'enseignant devra alors focaliser son attention sur les éléments de

différence dans le fonctionnement de la notion en question. Il repérera les interférences pouvant faire que l'élève tombe dans l'erreur.

Les interférences ainsi relevées ne devront pas rester un secret pour l'enseignant. Il les portera, par contre, à la connaissance des apprenants, *pendant la leçon*, pour que ceux-ci soient informés du danger qui les guette.

Ces deux cas illustrent :

Exemple 1 : Emploi des pronoms personnels compléments d'objet

Premier temps fort : Pendant la préparation de la leçon

Première étape : Opposition des deux systèmes linguistiques

Pendant la préparation d'une leçon sur l'emploi des pronoms personnels compléments d'objet, le maître devra commencer par opposer cette notion grammaticale dans les deux langues. Il opposera ainsi des phrases comme *Je le touche, Ton père, je lui parle, Tes parents, je leur parle* d'une part à *Ninamugusa, Baba yako, ninamusemesha, Bazazi bako, ninabasemesha* d'autre part.

Deuxième étape : Relevé des interférences

Quand il aura opposé le fonctionnement du pronom personnel complément d'objet dans les deux langues, le maître devra alors chercher tous les éléments qui différencient les deux systèmes linguistiques en rapport avec la notion concernée.

Pour le cas d'espèce, l'opposition permettra au guide de constater qu' :

- a. En français, à côté des verbes intransitifs, il existe des verbes transitifs, qui se divisent en deux sous catégories : les verbes transitifs directs et les verbes transitifs indirects. Les premiers appellent un complément d'objet direct ; les seconds, un complément d'objet indirect. A la troisième personne, les pronoms personnels C.O.D. sont *le, la, l', les* et les pronoms personnels C.O.I. sont *lui* et *leur*.
- b. En kiswahili, par contre, la notion de transitivité directe et indirecte n'est pas attestée. Cela fait que les pronoms personnels compléments d'objet du français, qu'ils soient directs ou indirects, aient un seul et même correspondant en kiswahili. Ceux de la troisième personne du singulier ont un infixe d'une classe du singulier comme correspondant ; et ceux de la troisième personne du pluriel, un infixe d'une classe du pluriel.

Deuxième temps fort : Pendant la leçon

Troisième étape : Communication des interférences aux élèves

A ce niveau, le maître porte à la connaissance des apprenants toutes les différences qu'il a pu relever, à la deuxième étape, dans le fonctionnement du pronom personnel complément d'objet entre les deux langues.

Quatrième étape : Communication des obstacles à contourner.

Pour ce qui est de cet exemple, quand le maître aura communiqué les différences aux apprenants, il leur montrera qu'eu égard auxdites différences, il y a risque, pour un locuteur du kiswahili, langue qui n'atteste pas l'opposition

transitivité directe/transitivité indirecte, d'éprouver des problèmes à opérer le choix du pronom correct à la troisième personne. La tendance étant de ne recourir qu'aux pronoms C.O.D. (le, la, l', les), ceux-ci étant les plus usités. On assisterait alors à des phrases comme :

- Je le donne mon stylo.
Sur le modèle de Ninamupa kalamu yangu¹
- Tu l'as demandé l'autorisation de sortir ?
Sur le modèle de Ulimuomba ruhusa ya kutoka ?
- Mon père les a envoyé leurs outils.

Sur le modèle de Baba alibatumia byombo byabo.
au lieu de :

- Je lui donne mon stylo.
- Tu lui as demandé l'autorisation de sortir ?
- Mon père leur a envoyé leurs outils.

Cinquième étape : Exercices structuraux

Deux types d'exercices seront proposés aux élèves à ce niveau pour les amener à s'approprier l'usage du pronom personnel complément d'objet. L'enseignant donnera d'abord des phrases dans lesquelles les apprenants seront amenés à remplacer des syntagmes par le pronom personnel qui convient :

Remplacez les mots entre () par un pronom personnel !

1. Nous regardons jouer (notre petit frère).
2. Vous avez parlé (à l'inspecteur) ?
3. Vous donnez de bons conseils (à ces élèves).

¹ C'est la traduction de la phrase française qui précède

4. Cherche (ta sœur) !
5. Jetez (ces écorces) à la poubelle !

L'avantage d'un tel exercice est que l'élève, avant de faire le choix du pronom, doit réfléchir sur la construction (directe ou indirecte) du verbe complété.

L'objectif de l'enseignement du FLNM étant de développer la compétence communicative, l'enseignant devra ensuite pousser les apprenants à construire leurs propres phrases. Il leur demandera alors, par exemple, de former cinq phrases dans lesquelles ils emploieront, respectivement, les pronoms *le, la, les, lui et leur* ! L'avantage est que dans le choix du verbe, l'apprenant devra tenir compte du pronom qui le complètera selon les explications qui lui auront été fournies dans les étapes précédentes.

Exemple 2 : Place des pronoms personnels compléments d'objet

Premier temps fort : Pendant la préparation de la leçon

Première étape : Opposition des deux systèmes linguistiques

Pendant cette étape, le professeur fera une opposition au sujet de la place du pronom personnel complément d'objet. Des phrases telles que *Je te le donne, Dites-le-moi, Ne me le montrez pas, etc.* du français seront opposées à *Ninaikupatia, Uiniambie, Musiinionyeshe, etc.* du kiswahili.

Deuxième étape : Relevé des interférences

L'opposition ainsi faite permettra à l'enseignant de constater qu'en kiswahili, l'infixe objet correspondant du

pronom personnel complément d'objet direct précède toujours l'infixe objet correspondant du pronom personnel complément d'objet indirect français. Par contre, en français :

- a. si un impératif sans négation a deux pronoms personnels compléments d'objet, l'un direct, l'autre indirect, on place le complément d'objet direct le premier ;
- b. si l'impératif est négatif, le pronom complément d'objet indirect se place le premier. Toutefois *lui* et *leur* font exception ;
- c. à un mode autre que l'impératif, quand le verbe a deux compléments d'objet, l'un direct, l'autre indirect, celui-ci se place le premier, *lui* et *leur* faisant exception.

Deuxième temps fort : Pendant la leçon

Troisième étape : Communication des interférences aux apprenants

Les constats faits par l'enseignant pendant la préparation (voir la deuxième étape) sont alors présentés aux élèves. Cela leur permettra d'éviter de tomber dans des erreurs dont la source est la dissemblance entre le système linguistique de la langue source et celui de la langue cible.

Quatrième étape : Communication des obstacles à contourner

L'enseignant devra, pendant cette étape, montrer aux élèves qu'au vu des différences entre la place occupée par les pronoms personnels COD et COI en français et leurs

correspondants du kiswahili, l'apprenant qui a le kiswahili comme première langue court le risque de toujours placer le COD avant le COI. Il leur expliquera que le danger consistera à dire, par exemple, *Je le te donne, Dites-moi-le, Ne le me montrez pas, etc.* Ainsi, il aura mis les élèves en éveil contre le risque.

Cinquième étape : Exercices structuraux

Afin de familiariser les apprenants avec la variation de la place du pronom personnel, le maître les soumettra à deux types d'exercices.

D'abord, il leur donnera des phrases contenant des mots à remplacer par un pronom personnel. Voici comment cet exercice se présentera :

Remplacez les mots entre () par un pronom personnel :

1. Ils ne donneront pas (le secret) (à toi).
2. Ne dis pas (la vérité) (à tes amis) !
3. Donnez (cette craie) (à moi) !
4. Je remettrai (ces outils) (au jardinier).
5. Mes parents enverront (les frais scolaires) (à moi) à la fin de la semaine.

Avec un tel exercice, l'élève sera amené à placer le pronom COD avant ou après le pronom COI selon le mode et la forme auxquels le verbe est conjugué.

L'enseignant exigera ensuite que les élèves construisent des phrases dont ils sont auteurs. La question *Formez trois phrases dans lesquelles le pronom COI est placé avant le pronom COD et deux phrases dans lesquelles le*

pronom COD précède le pronom COI, par exemple, leur sera posée.

5. L'erreur, un obstacle inévitable

Dans la section précédente, nous avons démontré que le kiswahili, langue maternelle de l'apprenant, est un outil qui permet à l'enseignant du FLNM de prévenir les fautes dues aux interférences entre la L1 et la L2.

Il faut cependant reconnaître qu'il est impossible d'éviter l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier et dans l'apprentissage en général comme l'affirment Cuq et Gruca (2005 : 389) : « [...] tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. » et comme le soutient Algubbi (2006 : 104) : « Contrairement à l'apprentissage qui n'admet pas les fautes-erreurs, les nouveaux courants pourvoient que ces dernières sont normales [...] »

Nous comprenons donc que l'erreur est inévitable. Mais quel statut faut-il donner à cette erreur que nous ne pouvons pas éviter ?

L'erreur, longtemps considérée comme une faute grave à éviter autant que possible, est désormais non seulement acceptée en classe, mais aussi « [...] encouragée, car non seulement elle ne peut être évitée, mais en plus elle joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. » (Brussatis, 2006 : 5)

En effet, depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis

de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme « *un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves.* » (Astolfi, 1997 : 38)

Il est fréquent qu'un élève ait honte après avoir commis une erreur quelle qu'elle soit, et que par conséquent il renonce rapidement à toute prise de risque, parfois même à toute tentative de communication. Or, l'erreur d'un élève peut servir à d'autres qui l'auraient également commise. De plus, en commettant une erreur, l'élève rend possible l'explication de celle-ci et sa disparition.

Il convient donc que le maître encourage les élèves et qu'il leur montre que, plus petits, lorsqu'ils apprenaient à parler leur langue maternelle, leurs parents s'émerveillaient de leurs premiers mots et phrases, privilégiant sans aucune hésitation le sens plutôt que la forme. Il semble important de faire prendre conscience aux élèves qu'une des priorités de l'apprentissage du FLNM est la capacité à s'exprimer dans cette langue, à communiquer et se faire comprendre.

L'enseignant de FLNM évitera donc de considérer l'erreur comme quelque chose de négatif, car on n'apprend pas sans commettre des erreurs. Cela dit, l'erreur est donc inévitable dans tout apprentissage, et devrait être prise en compte comme moyen adéquat vers la maîtrise de la langue cible.

6. Le kiswahili, un outil pour corriger l'erreur en classe de FLNM

Les techniques de correction d'erreurs fondées sur la correction immédiate et systématique, comme dans les exercices structuraux au laboratoire de langues, ont souvent peu de prise sur les causes mêmes des erreurs et sur leur relation à l'interlangue qui les a produites. *« Donner la variante correcte ne suffit pas à éliminer les erreurs ni à éclairer l'apprenant sur la nature exacte de ses erreurs. »* (Ristea, 2006 : 22-23) D'où l'intérêt de pratiques plus inductives et réflexives, appuyées sur les interlangues des apprenants et sur leur capacité de conceptualisation.

En effet, *« l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère et que l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance. »* (Cuq, 2003 : 239)

Dans tout enseignement de langues, le traitement de l'erreur doit être un fait réfléchi, qui doit être mis en œuvre, en tant qu'un point fondamental de la démarche didactique. Or, rappelons-le, du point de vue de la didactique, l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage.

La question la plus importante à ce niveau est de savoir comment l'erreur peut-elle être utilisée pour amener les apprenants du FLNM à surmonter leurs difficultés. En d'autres termes, comment l'élève devrait-il comprendre où et pourquoi il commet l'erreur en français ?

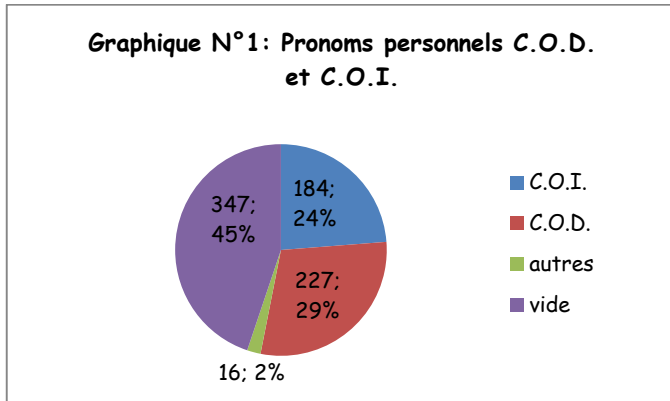
Pour rendre l'erreur utile dans le processus d'enseignement/apprentissage du français, il faut commencer par chercher son origine. Or, et nous l'avions déjà signalé, l'erreur est souvent due aux interférences entre la langue connue de l'apprenant et celle qu'il apprend. Lorsque l'enseignant se rendra compte que le problème de l'apprenant est de s'être référé à sa première langue, il partira alors, lui aussi, de cette première langue pour pallier le problème. Comment ?

Il décrira, dans les deux systèmes linguistiques, l'élément mal employé par l'élève. Cette description lui permettra de montrer à l'apprenant qui a commis l'erreur ainsi qu'à tous les autres qui la commettraient, les différences de fonctionnement entre les deux systèmes linguistiques. Par ailleurs, il importe de souligner que la description dont il est question n'exige pas nécessairement que l'on embrouille l'élève avec des termes linguistiques tels que morphème, préfixe verbal, infixes objet ou réfléchi, etc. De simples explications suffisent pour montrer à l'apprenant l'origine de la faute qu'il a commise.

Dans nos enquêtes de terrain, *Nous les avons téléphoné* (ITFM 34 ; SGS 7), *nous avons les téléphoné* (SGS II 20 ; RHM II 32), *nous leur avons téléphoné* (ISTB 9 ; SVT II 18), *nous leurs avons téléphoné* (EDAP 3 ; BNG II 3), *nous avons téléphoné à eux* (ITFM 16 ; LFT 31), *nous avons téléphoné ils* (ISTK 27 ; ISTK II 14), etc. sont autant de réponses qui ont été alignées par les élèves en réaction à la tâche qui a consisté à remplacer le syntagme entre () par un pronom personnel dans la phrase « *Nous avons téléphoné (aux grands*

frères) ». Le point d'intérêt majeur réside dans la préférence des élèves pour un pronom COD ou COI.

Le résultat du dépouillement s'est présenté comme suit :



A en croire ce graphique, 24% des enquêtés ont fait recours au pronom personnel COI, *leur*, contre 29% qui ont utilisé le pronom personnel COD, *les*, pour remplacer un syntagme nominal COI. A ceux-ci s'ajoutent les 45% des apprenants qui n'ont pas répondu à la question et les 2% qui ont employé un pronom qui n'est ni COD ni COI.

Dans une pareille situation, le maître éviterait de donner aux élèves la forme correcte, mais devrait passer par un certain nombre d'étapes pour corriger l'erreur commise par les apprenants.

Première étape : Analyse de l'erreur

Une réflexion sur cette erreur permettra à l'enseignant et aux apprenants de se rendre compte que le

problème de ceux-ci réside au niveau du choix du pronom à employer selon que le verbe est transitif direct ou indirect.

Deuxième étape : Opposition des deux systèmes linguistiques

Comme le soulignent Vinay et Darbelnet, cités par Brussatis (2006 : 16), « *La comparaison entre deux langues, si elle est pratiquée avec réflexion, permet de mieux faire ressortir les caractères et le comportement de chacune.* »

Grâce à l'opposition des deux systèmes linguistiques, le maître et ses élèves reviendront sur les différences de construction de verbes dans les deux langues, construction qui commande le choix du pronom personnel complément d'objet en français. Cette opposition permettra à l'apprenant de comprendre en quoi son énoncé constitue une incorrection. Pour l'aider, l'enseignant opposera des énoncés tels que :

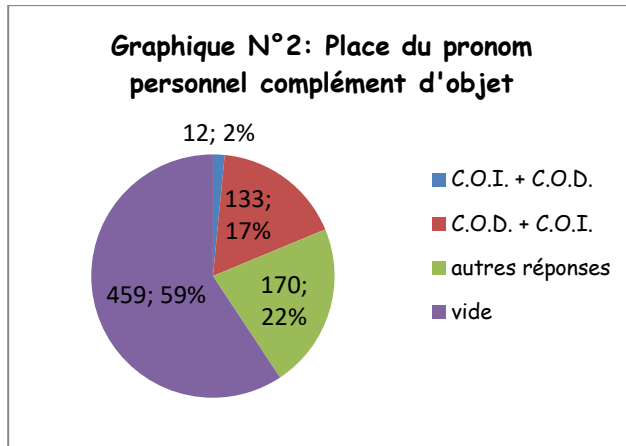
Kiswahili	Français
<i>Tuliona basoda</i>	<i>Nous avons vu des militaires</i>
<i>Tulibaona</i> ↳tu - li - ba - on - a IO cl2	Nous les avons vus COD vdt
<i>Tulipigia bakaka simu</i>	<i>Nous avons téléphoné aux grands frères</i>
<i>Tulibapigia simu</i> ↳tu - li - ba - pig - il - a IO cl2	Nous leur avons téléphoné COI vti

Troisième étape : Explications des différences

A cette étape, il faudra que les apprenants découvrent que le problème a consisté en l'emploi du pronom personnel complément d'objet direct à la suite d'un verbe transitif indirect (on téléphone à quelqu'un). Les élèves devront comprendre également que cette difficulté est due au fait qu'en kiswahili, leur première langue, c'est le même infixe objet qui est employé pour remplacer un syntagme nominal, qu'il corresponde au COD ou au COI français.

Grâce à ces explications, l'élève comprendra que dans la phrase « *Nous avons téléphoné (aux grands frères)* » qui lui a été proposée, il fallait remplacer les mots entre () par le pronom personnel COI, *leur*, étant donné que *téléphoner* est un verbe transitif indirect et que le syntagme *aux grands frères* est du pluriel.

Toujours sur le terrain, il a été demandé aux enquêtés de remplacer les syntagmes entre () par un pronom personnel dans la phrase « *Mes parents ont dit qu'ils enverront (de l'argent) (à mon grand frère).* » En répondant à la question, certains élèves ont placé le COI avant le COD, cas de ISTB 4 et LFT II 21, mais plusieurs dont ITFM II 13 et ISTB II 5 ont placé le COD avant le COI comme l'indique le graphique ci-après :



Ceux qui ont su bien faire suivre les deux pronoms personnels compléments d'objet sont, comme on peut le constater dans ce graphique, moins nombreux que ceux qui ont réfléchi dans le sens contraire. Pour corriger cette erreur, nous proposons que l'enseignant suive ce cheminement :

Première étape : Analyse de l'erreur

L'enseignant aidera l'élève à comprendre pourquoi il est tombé dans cette erreur. Cette réflexion permettra de trouver qu'il s'agit d'un problème de place occupée par le pronom personnel.

Deuxième étape : Opposition des deux systèmes linguistiques

Le système linguistique du kiswahili sera opposé à celui du français en vue d'amener l'apprenant à comprendre pourquoi il a commis l'erreur. Pour ce cas précis, il sera question d'opposer :

Kiswahili	Français
1.Bazazi bangu balisema kama batamutumia kaka makuta.	1.Mes parents ont dit qu'ils enverront (de l'argent) (à mon grand frère).
2.Bazazi bangu balisema kama batazimumutua.	2.Mes parents ont dit qu'ils lui en enverront.
...batazimumutua. <°ba - ta - zi - mu - tum - il - a IO IO cl10 cl1	...ils lui en enverront. COI COD

Troisième étape : Relevé des différences

Le maître, avec la participation des élèves, rappellera les différences qui se dégagent entre les pronoms personnels compléments d'objet du français et leurs correspondants du kiswahili du point de vue syntagmatique.

Aussi prendra-t-il soins de démontrer que le problème qui s'est posé est que l'on a placé le pronom COD avant le pronom COI comme c'est toujours le cas en kiswahili alors qu'il fallait que le COI précède le COD étant donné que le verbe n'est pas conjugué à la forme affirmative du mode impératif.

De cette manière, il aura attiré leur attention sur le fait qu'ils doivent se garder de placer toujours le COD avant le COI, mais plutôt commencer par vérifier si le verbe est ou non au mode impératif et si cet impératif est affirmatif ou négatif.

Cette manière de corriger les fautes des élèves a un double avantage : elle permet que l'élève comprenne ce qui a fait qu'il commette l'erreur et lui donne l'occasion de réfléchir sur sa propre langue, car « Apprendre une et a fortiori plusieurs langues vivantes, c'est développer une

agilité intellectuelle précieuse pour mieux maîtriser sa langue maternelle. » (Brussatis, 2006 : 10) Il ne faut, en effet, pas oublier qu'à la différence du petit enfant qui apprend le kiswahili, sa langue maternelle, par acquisition naturelle et inconsciente, l'élève découvre et apprend à l'école le français, non plus par acquisition mais par apprentissage. Il n'est donc pas réellement conscient du fonctionnement de sa propre langue, et lors de l'apprentissage du français, l'élève est amené à conceptualiser la langue source afin de pouvoir analyser le fonctionnement de la langue cible.

Pour apprendre le français, l'élève a besoin de références claires dans sa langue maternelle, le kiswahili. Dès lors, avant même de réfléchir sur le fonctionnement de la langue cible, il faut obligatoirement faire réfléchir l'élève sur sa phrase du kiswahili et lui faire prendre conscience que telle construction du kiswahili ne peut évidemment pas trouver correspondance exacte en français.

Ainsi, au fil des séances, la correction des erreurs dues aux interférences entre la L1 et la L2 réduit petit à petit l'interlangue des élèves et permet aux parasitages de se faire bien moins fréquents. Rappelons que ces nombreuses interférences créent pour l'élève une interlangue absolument nécessaire et indispensable à l'apprentissage d'une nouvelle langue, le français. Cette interlangue fait partie du chemin menant vers la langue cible. Elle constitue une sorte de pont entre la langue maternelle, le kiswahili, et la langue cible, le français.

En effet, lorsqu'un élève se trompe, faisant confiance à son interlangue qu'il croit être le système francophone, il

s'approche, en réalité, grâce aux corrections qui lui sont ensuite apportées, de la « vérité » du français.

7. Conclusion

L'analyse des erreurs commises par les apprenants locuteurs du kiswahili dans l'apprentissage du français langue non maternelle met en évidence la nécessité d'une approche pédagogique adaptée au contexte de contact de langues. Les résultats de cette étude invitent à repenser certaines pratiques d'enseignement de la grammaire afin de mieux prendre en compte les réalités linguistiques des apprenants. L'enseignement du français en milieu plurilingue ne peut se fonder exclusivement sur des modèles didactiques conçus pour des contextes monolingues. Dans le cas des apprenants locuteurs du kiswahili, l'ignorance de la langue première conduit souvent à une incompréhension des mécanismes à l'origine des erreurs et, par conséquent, à des stratégies de correction inefficaces. Une pédagogie contextualisée suppose que l'enseignant tienne compte des structures linguistiques de la langue maternelle des apprenants et de leur influence sur l'acquisition du français.

Les résultats obtenus confirment la pertinence de l'analyse contrastive en tant qu'outil de prédiction et d'interprétation des erreurs. En identifiant en amont les zones de divergence entre le français et le kiswahili, l'enseignant peut anticiper les difficultés des apprenants et adapter sa démarche pédagogique en conséquence.

L'un des apports majeurs de cette recherche réside dans la valorisation de la première langue comme outil

didactique. Loin d'entraver l'apprentissage du français, le recours raisonné au kiswahili peut faciliter la compréhension des règles grammaticales et réduire le risque d'erreur.

Malgré les résultats obtenus, cette étude présente certaines limites. D'une part, l'analyse a porté sur un corpus restreint à un niveau scolaire et à un type précis de phénomène grammatical. D'autre part, seules les erreurs potentielles et réelles ont été prises en compte, à l'exclusion des erreurs d'évitement et des erreurs non classables.

Ces limites ouvrent néanmoins des perspectives de recherche intéressantes. Des études ultérieures pourraient élargir l'analyse à d'autres catégories grammaticales, à d'autres niveaux d'enseignement ou à d'autres langues bantu. De même, une approche longitudinale permettrait d'observer l'évolution des erreurs et de mesurer l'impact à long terme de l'approche contrastive sur les performances des apprenants.

Bibliographie

- ALGUBBI Shaima, « L'erreur : un outil fondamental dans la classe de FLE ». In : *Norsud*, n°7, 2016, pp. 103-116
- ASTOLFI Jean-Pierre, 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*, E.S.F., Paris
- ASTOLFI Jean-Pierre, 1999. *Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui*, INRP., Paris
- BRUSSATIS Sylvie, 2006, *Langue source, langue cible : interactions, interférences et remédiations*, mémoire de Master, IUFM de l'Académie de Dijon

CHRISS Jean-Louis et DAVID Jacques, 2012. *Didactique du français et étude de la langue*, Armand Colin, Paris

CHRISS Jean-Louis, DAVID Jacques et REUTER Yves (Sous la direction de), s.d. *Didactique du français. Fondement d'une discipline*, De Boeck, Bruxelles

CORDER S. Pit, « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». In *Langages*, n°57, 1967, pp. 17-28

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble

CUQ Jean-Pierre, 2003. *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et Seconde*, CLE International, Paris

DABENE Michel et DUCANCEL Gilbert, « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école ». In *Repères*, n°15, 1997

DE LANDSHEERE Gilbert, s.d. *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Fernand Nathan & Editions Labor, Paris & Bruxelles

DEBYSER Francis, « La linguistique contrastive et les interférences. ». In : *Langue française. Apprentissage du français langue étrangère*, n°8, 1970, pp. 31-61

GALISSON Robert et COSTE Daniel (sous la direction de), 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris

GIRARD Denis, 1972. *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Armand Colin - Longman, Paris

POTH Joseph, 1967. *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle. La mise en application d'une*

pédagogie convergente (version Afrique), Centre International de Phonétique Appliquée (CIPA), Mons
 PUREN Christian, 1996. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLÉ international, Paris : Nathan
 RISTEA Paula Maria, 2006, *Erreurs et apprentissage : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*, mémoire de master, Université Lumière Lyon 2
 SMAHI Farah., 2016, *La traduction dans l'enseignement / apprentissage du FLE « Cas des étudiants de 2ème année licence de français université de Tlemcen »*, mémoire de Maîtrise, Université Abou Bekr Belkaid
 VIGNER Gérard, 2004. *La grammaire en FLE*, Hachette Livre, Paris

ANNEXES

Des écoles enquêtées

Commune	Ecole officielle	Ecole conventionnée	Ecole privée agréée
Bagira	Institut de Bagira	Institut Bangu	C.S. Le Savant
Ibanda	EDAP/I.S.P.	Institut La Sagesse	C.S. La Fontaine
Kadutu	Institut de Kadutu	I.T.F.M.	C.S. Rehema

Des effectifs des élèves

Ecole	Effectif		Total
	7 ^{ème}	8 ^{ème}	
C.S. La Fontaine	44	40	84
C.S. Le Savant	40	45	85
C.S. Rehema	40	38	78
EDAP/I.S.P.	67	59	126
I.T.F.M.	45	39	84
Institut Bangu	27	30	57
Institut de Bagira	21	11	32
Institut de Kadutu	54	50	104
Institut La Sagesse	57	67	124
Total	395	379	774

De la codification des copies

Le dépouillement a commencé par la codification des copies des élèves. A chaque copie a été attribué un code constitué du nom de l'école en une sorte de sigle (BNG pour l'Institut BANGU, EDAP pour l'Ecole d'application de l'I.S.P.-Bukavu, ISTB pour l'Institut de Bagira, ISTK pour l'Institut de Kadutu, ITFM pour l'Institut Technique Fundi Maendeleo, LFT pour le C.S. LA FONTAINE, RHM pour le C.S. REHEMA, SGS pour l'Institut LA SAGESSE, SVT pour le C.S. LE SAVANT) et du numéro d'ordre de la copie (1, 2, 3, 4, ...). Chaque fois que les deux éléments sont séparés par deux en chiffres romains, c'est qu'il s'agit d'un élève de la huitième année. Ainsi donc, le code BNG1 indique qu'il s'agit de la première copie de la septième année de l'Institut Bangu et SVTII6, la sixième copie de la huitième année du complexe scolaire Le Savant.