ATTESTATION DE PUBLICATION
Akofena n°20, Vol.2 | Soumission : 28-02-2026 | Évaluation : 31-03-2026 | Publication : 30-06-2026

ANALYSE DES ERREURS ACTANCIELLES DANS LES PRODUCTIONS ORALES DES APPRENANTS SWAHILIPHONES : IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Théophile SAFARI MUPFUNI
ISP Goma, Doc3 ECOD/ISP Bukavu, RD Congo
ORCID iD: 0009-0006-430666976
safarimupfuni3@gmail.com

Jean-Pie NTUNDA MWEMBO LUBOTA
ISP Wembo-Nyama, Doc3 ECOD/ISP Bukavu, RD Congo
ORCID iD: 0009-0005-1163-5567
ntunda.mwe@gmail.com
&
Kavain OLIMBA EMEDI WA KALUME
Université de Goma/UNIGOM
ORCID iD: 0009-0002-9114-217X
kavainolimba55@gmail.com

Résumé : Cet article analyse les erreurs de non-respect de la valence des unités lexicales dans les productions orales des apprenants locuteurs natifs du kiswahili en classe de français en 7e et 8e année de l'éducation de base à Goma en République Démocratique du Congo. Après leur description et leur explication, il suggère quelques principes auxquels devraient s'en tenir les concepteurs des manuels pour l'enseignement du français langue seconde et les enseignants qui les utilisent pour remédier en amont et en aval à ce type d'erreur dans nos écoles.

Mots-clés : Erreur actancielle, production orale, valence verbale, argument, actance.

ANALYSIS OF ACTANTIAL ERRORS IN THE ORAL PRODUCTIONS OF SWAHILIPHONE LEARNERS: DIDACTIC IMPLICATIONS

Abstract: This article analyses errors involving non-compliance with the valence of lexical units in the oral productions of native speakers of Kiswahili in French classes in the 7th and 8th grades of basic education (Education de base) in Goma town, Democratic Republic of the Congo. Following their description and explanation, the present article suggests a number of principles that should be adhered to by the designers of textbooks for the teaching of French as a second language and by the teachers who use them in order to address this type of error both upstream and downstream in Congolese schools.

Keywords : Actantial error, oral production, verbal valence, argument, actance.

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère peut se concevoir comme un système d'exercices pour acquérir la capacité de communiquer à l'oral comme à l'écrit dans celle-ci. Pareille capacité sous-entend une aptitude à comprendre et à produire des actes de langage en ce code étranger. Pareille compétence exige une maîtrise, en premier lieu, du

lexique de la langue, c'est-à-dire l'ensemble des unités significatives la formant, l'ensemble des unités constituant son vocabulaire. En effet, le lexique est la principale particularité d'une langue. C'est pour cette raison que tout apprentissage d'une langue, comme son acquisition, commence toujours par celui de son lexique. La preuve, c'est que dans l'acquisition de la parole, l'enfant commence à s'exprimer par des holophrases, c'est-à-dire l'expression des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase par des mots (Geneviève Bramaud du Boucheron, 1981 :50). En fait, l'acquisition de la langue maternelle passe par l'enregistrement des mots et des séquences des mots que l'enfant entend sans en séparer la forme du contenu. Une fois acquis, les mots de la langue maternelle s'organisent en un dictionnaire interne, qu'Anne Treisman appelle *dictionnaire mental* ou *lexique mental*, concept que Pierre Lecocq et Juan Sergui (1989 :7) définissent en ces termes :

> « par lexique mental, on entend le système organisé des connaissances que le sujet possède à propos de sa langue. Ces connaissances concernent les différentes dimensions des mots et ont donc traits aux propriétés phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de ceux-ci. De ce point de vue, les représentations lexicales sont nécessairement multidimensionnelles et le lexique lui-même constitue le lieu d'intégration d'information linguistique de différentes natures. »

Renvoyant à l'ensemble des mots et de concepts stockés dans la mémoire d'un locuteur, le lexique mental est une sorte de dictionnaire interne fait des mots qu'il connaît et les informations y afférentes : significations, prononciations, orthographes, associations sémantiques et syntaxiques qui déterminent leur usage dans la langue. Ainsi, outre la maîtrise de ses formes orale et écrite et la connaissance de la relation entre son signifiant et son signifié, la connaissance d'une unité lexicale implique, entre autres faits, la maîtrise de sa classe grammaticale et de sa cooccurrence, c'est-à-dire les autres unités avec lesquelles elle apparaît généralement. Elle sous-entend aussi une connaissance poussée de sa combinatoire syntaxique, c'est-à-dire à quelle structure syntaxique elle s'associe ou les classes grammaticales qu'elle subordonne ordinairement et comment. C'est cette connaissance qui permet au sujet de comprendre et de produire un certain nombre d'énoncés usant des mots d'une langue, quelle qu'elle soit. Lorsqu'on entend ou lit un mot, le cerveau le recherche dans son lexique mental pour en repérer le sens et d'autres informations connexes utiles à sa compréhension. De même, lorsqu'on voudrait exprimer une idée, le cerveau puise dans son lexique mental pour trouver les mots appropriés, c'est-à-dire ceux dont les propriétés formelles, sémantiques et syntaxiques conviennent au contexte.

0.1. Problématique

Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, tout sujet a déjà, par sa langue maternelle, des représentations claires et établies pour lesquelles il attend des équivalents en langue-cible. De sorte que dans la formation et ou la compréhension d'un énoncé,

 ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

l'apprenant aura donc tendance à se concentrer sur le mot isolé porteur d'information et à considérer la structure d'ensemble comme un facteur secondaire uniquement destiné à transmettre le contenu. De là viennent des blocages dans l'expression des apprenants et plus d'une erreur lexicale, particulièrement lorsque le débutant a déjà atteint un niveau plus ou moins avancé dans sa première langue. Ces erreurs concernent les différentes propriétés des unes et des autres unités lexicales de la langue cible, leurs structures actancielles incluses. Cet article se propose de répondre à la question suivante : Comment le kiswahili, une langue bantu servant de lingua franca à l'est de la République Démocratique du Congo et de langue maternelle de la plupart des apprenants à Goma, influe-t-il sur le respect de la structure actancielle des unités lexicales dans leurs productions orales en classe de français et quelles implications didactiques pouvons-nous en déduire ?

0.2 Méthodologie

Cette recherche repose sur des données empiriques recueillies par observation directe des apprenants dans différentes classes de français au cycle terminal de l'éducation de base (CTEB), comme on appelle le niveau B1.1 en République Démocratique du Congo. Il s'agit des séquences filmées des leçons de français en septièmes et huitièmes années dans 22 des écoles secondaires de la ville de Goma, sur une période de trois mois, à l'aide d'un téléphone portable au su des apprenants avertis que nous étions un visiteur désireux d'avoir des images sur leur comportement langagier en classe de français. Pour faciliter le traitement de ces verbatims communicationnels, la première étape de dépouillement a consisté en leur retranscription, ce qui nous a donné un répertoire écrit des productions, au départ, orales que nous avons passées au crible de l'analyse. En deuxième lieu, nous avons rassemblé les seuls énoncés attestant le non-respect de la structure actancielle de telle ou telle unité lexicale française. Il s'est donc agi d'un synopsis large (Doha Lougteb et Amina Hassan Mohamed, 2023), cette transformation des données recueillies à l'oral en classe en données signifiantes susceptibles d'être traitées et analysées (Schneuwly et alii, 2006). Après quoi, nous avons procédé à l'analyse desdites données par une approche qualitative et contrastive, cherchant à comprendre en profondeur la structure et l'origine de chacune ces imperfections lexicales, c'est-à-dire en quoi elles consistent, en nous référant, entre autres, à la norme, au cotexte, au contexte et aux habitudes linguistiques dans la ville de Goma.

0.3 Cadre théorique

La plupart des lexies françaises - les verbes, les adjectifs, les adverbes et une partie de noms sont *des prédicats sémantiques*, c'est-à-dire que leur réalisation sémantique implique des participants - des arguments ou des actants sémantiques - ce qui donne lieu à des structures lexico-sémantiques particulières appelées ''structures prédicatives ou actancielles'' (Olha Luste-Chaa : 2009 :158). La structure actancielle d'une lexie, ce qu'on appelle en anglais ''son alignement syntaxique'' ou ''morphosyntaxique'', est liée à sa valence. En linguistique, on désigne par valence, l'aptitude générale de certaines

catégories grammaticales à imposer à leur entourage des configurations syntaxiques bien déterminées. (Martin Riegel, et alii, 2016, p 234). En d'autres termes, c'est le nombre d'actants que doit recevoir une unité lexicale donnée pour être saturée, c'est-à-dire constituer un syntagme grammaticalement et sémantiquement complet. En grammaire, on désigne par *actant* (appelé *argument* en grammaire générative) un élément syntaxique nominal imposé par la valence de certaines classes lexicales, principalement le verbe. Dans la théorie de la valence telle que conçue d'abord par Lucien Tesnière en 1959, le verbe est l'élément central organisateur de la phrase. Ses spécifications lexicales sont traduites par ses possibilités combinatoires, c'est-à-dire les syntagmes nominaux et/ou prépositionnels avec lesquels il se combine. Ainsi, par exemple, le verbe *aboyer* est dit monoactanciel (ou encore monovalent) parce qu'il n'est syntaxiquement rattaché qu'à un seul actant, le sujet (*Le chien* aboie) ; *chercher* est biactanciel (on dit aussi divalent ou bivalent), car syntaxiquement rattaché à deux actants : un sujet et un complément (*On* cherche *quelque chose*) ; tandis que *promettre* est triactanciel ou trivalent, c'est-à-dire syntaxiquement rattaché à trois actants, un sujet et deux compléments (*On* promet *quelque chose* à *quelqu'un*). Et un verbe comme la base de la phrase "Il bruine" est dit avalent. Ainsi, ignorant le groupe verbal, l'analyse valencielle conçoit qu'à chaque phrase correspond un schéma actanciel, une formule qui est une interprétation de sa structure selon le modèle logique d'un prédicat associé à son (ses) actant(s). Pour une phrase comme "Kalyo a promis une vache à son fils", on a le schéma actanciel N_o-V-N_1-à-N_2 et la formule F (x, y, z), tandis qu'à la phrase "Mapfu adore la bière" correspond la représentation N_o-V-N_1 et la formule F (x, y). Tesnière parle ainsi de prime actant (le sujet), second actant (l'objet direct) et de tiers actant (l'objet indirect) selon l'ordre d'occurrence dans la phrase canonique.

La notion d'actance, ce trait syntaxique qui concerne principalement les verbes (c'est le régime verbal), s'étend aussi à quelques noms, particulièrement, les noms qui sont des nominalisations d'actions verbales qui ont des valences analogues à celle des verbes apparentés (ex. l'application d'une loi[2] à un cas[3] par quelqu'un[1], la dispersion des manifestants[2] par la police[1]) et à certains adjectifs, ceux qui exigent un complément d'adjectif *(*Mon frère est jaloux de *ma réussite*). Leurs aptitudes combinatoires peuvent également se décrire au moyen de leurs valeurs valencielles. Sur base de ce critère, on remarque que certains adjectifs sont monovalents (inaptes à la complémentation), d'autres sont bivalents, susceptibles d'être suivis d'un complément facultatif ou obligatoire. L'erreur actancielle est une erreur lexicale qui dénote donc une difficulté à assembler correctement les "pièces" d'une phrase de manière significative et naturelle, au-delà des simples règles de conjugaison et d'accord. Ce non-respect de la structure actancielle d'une lexie nuit à la sémantique de l'énoncé car il affecte le sens de l'unité lexicale en question. Le sens du verbe "voir", par exemple, diffère selon qu'il est employé absolument (Ce garçon ne voit pas) ou transitivement (Ce garçon ne voit pas son stylo).

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

1. Typologie des erreurs actancielles

Du dépouillement des productions orales enregistrées dans les différentes classes de l'éducation de base, nous avons rassemblé 121 énoncés où la structure actancielle de l'une ou l'autre unité lexicale n'a pas été respectée. De leur analyse se sont dégagées les tendances suivantes, liées en majorité à l'interférence linguistique.

1.1. Phrases sans sujets

Avant de présenter les différentes unités lexicales dont les apprenants n'ont pas respecté la structure actancielle, épinglons ces huit (8) cas des phrases amputées de leurs sujets, une interférence syntaxique de leur langue maternelle. En fait, en kiswahili, comme dans plusieurs autres langues bantu du grand Kivu, le substantif sujet peut s'omettre sans nuire à la syntaxe phrastique ni à sa sémantique - particulièrement lorsqu'il s'agit d'une réaction à un énoncé précédent - étant donné qu'il est repris par l'initiale verbale. Par exemple à la question ''Mtoto huyu analia nini ?'' (littéralement : ''Que pleure cet enfant ?'' pour ''Que réclame en pleurant cet enfant ?''), on répond simplement, ''Analia (°a-na-lil-a) mkate wake'' qui se traduit ''Il pleure (réclame en pleurant) son pain''. Cette initiale (on l'appelle encore préfixe verbal) °a- qui reprend et représente le nom sujet varie selon la classe du nom sujet.

Imitant cette syntaxe du kiswahili, des apprenants réagissant aux questions des enseignants, ont produit des énoncés où ils ont omis le premier actant du verbe, c'est-à-dire le sujet. Donc des énoncés assertifs à l'indicatif dont la structure est ''BASE - COMPLÉMENT'', tels que ''Sont des jeunes'' (119), ''Expriment l'action'' (109) ou ''Est employé avec l'auxiliaire être'' (143).

1.2. Phrases sans verbes

Nous avons aussi trois cas d'omission des verbes, donnant lieu à des énoncés sans prédications verbales, des phrases au schéma No-N_1, ce qui en rend la sémantique difficilement saisissable : ''Ceci combien ?'' (463), ''Le mot souligné dans cette phrase, sexuel'' (947) et ''Les personnages du texte, Kangila, Mbindu et Makolo'' (989). Il se lit à travers ces erreurs une translittération à partir de certaines des principales langues grégaires du milieu, qui attestent dans leur syntaxe, des phrases à prédication nominale. Ainsi, par exemple, pour s'enquérir du prix du haricot, comme c'est le cas dans l'énoncé 463 (supra), on dit, en kihunde, ''*ákilo kyá bicii singáhe*'' et en mashi, ''*ecílo ch'ébishimbo zínga*'', énoncés qui se traduisent tous littéralement : le kilo de haricot combien ? Apparemment, cette syntaxe est en train d'envahir insidieusement le parler swahili de Goma où il n'est pas surprenant d'entendre un acheteur demandant au vendeur le prix d'un article par une question telle que ''Ngapi hapa ?'' (littéralement : Combien ici, *en lui indiquant l'article concerné*), ou ''Ngapi hii shemize ?'' (littéralement : Combien cette chemise ?).

1.3. Non-respect du régime verbal

Des énoncés attestant le non-respect de la structure actancielle des unités lexicales dans les productions orales des apprenants, les verbes sont des plus concernés. Unité lexicale associant une forme, un sens et une construction, le verbe se définit par une structure distributionnelle et actancielle maximale, c'est-à-dire l'ensemble des positions occupées par son sujet et son ou ses compléments (Riegel M., e. a., 2016 : 396). Cela étant, dans la plupart des cas, l'emploi absolu d'un verbe transitif (c'est-à-dire sans son complément) en modifie le sens lorsqu'il ne rend pas l'énoncé sémantiquement flou. Ce type d'erreurs relatives à l'emploi des verbes est fréquent dans l'apprentissage d'une langue seconde et le corpus dont nous nous sommes servis dans cette analyse en atteste en nombre. En effet, les mots, même de même classe grammaticale ne se comportent pas de la même façon lorsqu'on va d'une langue à une autre. Sur les 121 énoncés retenus, un total de 104, soit 85.95%, se rapportent à 64 verbes employés abusivement. À lui seul, le verbe ''pardonner'' totalise dix (10) occurrences alors que ''parler '', donner'' et ''accorder'' en ont chacun cinq (5), tandis que ''payer'' et ''réussir'' en ont trois chacun. De l'analyse de ces différents énoncés se dégagent sept (7) principales tendances erronées :

1°. des verbes biactanciels et triactanciels employés comme monoctanciels f(x, y) ou f(x, y, z) > f (x)

Sous l'influence de leur langue de référence, qui est celle de leur raisonnement avant de s'exprimer en classe, certains des apprenants sous notre observation ont produit des énoncés où des verbes à double et à triple rection apparaissent comme intransitifs. C'est le cas des énoncés comme ceux numérotés 70 (*Il faut s'appliquer*), 148 (*On n'accorde pas*), 139 (*Prof, j'ai déjà remettre*), 151 (*Après, on repasse*) ou 134 (Prof., nous aussi on n'a pas passé).

2°. des verbes transitifs indirects présentés comme transitifs directs (No-V-prép-N > No-V-N_1)

Il s'agit, pour la plupart des cas, d'un calque syntaxique du kiswahili où la préposition introduisant le complément d'objet indirect se trouve parfois dans la forme verbale, telle une extension de celle-ci, de sorte qu'il est difficile de distinguer le complément d'objet direct de l'indirect qui sont d'ailleurs représentés par le même infixe lorsqu'on ne veut pas les citer nommément. On dira, par exemple, ''Samehe (hurumia) mtoto'' dont la traduction littérale donne ''Pardonne l'enfant'' et ''Inafaa kutii wazazi'', qui se traduit littéralement en ''Il faut obéir les parents''. C'est cette syntaxe du kiswahili qui a conduit à l'emploi du verbe ''pardonner'' comme transitif direct en parlant des personnes (Adolphe Victor Thomas et Michel de Toro, 2001 : 297). Environ neuf (9) apprenants disent par exemple ''Il faut le pardonner (427), ''Je ne peux pas pardonner les tricheurs (428), ''On ne pardonne pas le faible…'' (433) ou ''C'est la deuxième tour, on ne peut pas pardonner les enfants comme ça'' (435). Et deux autres, qui ont produit les énoncés présentant le verbe ''obéir'' comme transitif direct, ont fait entendre, l'un : ''Nous avons obéi les femmes'' (18) et l'autre :, ''Nous devons obéir nos parents'' (21).

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

3°. des verbes transitifs directs utilisés comme transitifs indirects (No-V-N1 > No-V-prép-N_1)

En kiswahili, leur langue de référence, l'infixe objet est l'équivalent du pronom personnel complément d'objet. Il est d'une forme unique par personne et par classe. Aussi se présente-t-il sous une forme unique pour les deux compléments d'objet. Par exemple, en classe 1, on peut dire ''(Babangu) nita*mu*ona na nita*mu*ambia yote uliyosema'', qui se traduit en '' (Mon père) je *le* verrai et (je) *lui* dirai tout ce que tu as dit''. Cette réalité est source de difficultés à ces apprenants quant au choix entre, d'une part, *la, le* et *lui* et, d'autre part, entre *les* et *leur*. C'est dans ce contexte que certains apprenants complètent des verbes transitifs directs par le pronom *lui*, alors que d'autres complètent des verbes transitifs indirects par les pronoms personnels le ou les. Ainsi avons-nous enregistré des énoncés tels que *On *lui a attrapé avec le cahier* (443), *Ça *le ressemble, toi* (589), *Cette vendeuse *les a payé ces oranges à Virunga* (667) ou *Laissez-*lui* (613). L'on peut présumer que c'est la difficulté à choisir entre les relatifs ''qui'' et ''dont'' - ce qui en sous-entend une connaissance déficitaire - qui est à la base du non-respect de la structure actancielle de certains autres verbes. Qu'à cela ne tienne, il s'agit encore d'une interférence négative, d'une erreur inhérente aux différences morphosyntaxiques entre le français et la langue de départ des apprenants. En fait, en kiswahili, le terme correspondant au pronom relatif varie selon les classes et est donc de même forme par classe, quelle que soit la fonction syntaxique de son antécédent. Il en est de même de l'infixe relatif ou de la post-finale relative, qui ont également la valeur d'un pronom relatif. Leurs formes ne dépendent pas de la structure syntaxique dans laquelle ils se trouvent, comme c'est le cas en français. Il s'agit pour les noms de classe 1 des morphèmes °-ye- et °-ye- ; et pour les autres classes, d'une forme composée du préfixe pronominal concaténé à la voyelle -o (d'où la formule PP-o). Mais en kiswahili de Goma, tout pronom relatif se traduit par une forme répondant à la formule PP-enyi. Rassurons-nous-en aux exemples suivants :

Celui ***qui*** te cherchait est allé Goma > ***Mwenye*** *alikua anakutafuta alienda Goma* (Swahili de Goma : SG).
*Ali**ye**kua akikutafuta alienda Goma* (Swahili Standard : SS).

Celui ***dont*** nous parlons est à Goma > ***Mwenye*** *tukonasema iko Goma* (SG)
*Tuna**ye**muongelea iko Goma* (SS).

Voici la chaise ***que*** je cherche > *Angalia kiti **kyenye** niko natafuta* (SG).
*Tazama kiti nina**cho**kitafuta* (SS).

Les enfants ***pour qui*** je paie sont absents des cours
> *Watoto **wenye** minalipiaka habiko mumasomo* (SG).
*Watoto nina**o**walipia hawapo somoni* (SS).

Il apparaît donc logique que ces apprenants éprouvent des difficultés à user correctement des pronoms relatifs et produisent des énoncés tels que ''Le texte *que (dont) nous parlons, c'est Amitié d'enfants (41), erreur affectant, non seulement, le choix du pronom personnel, mais aussi la structure actancielle de la forme verbale. Notons aussi que

la connaissance parcellaire de certains verbes serait une des causes à la base du non-respect de leur structure actancielle. S'ils en connaissent certains des aspects sémantiques, parfois, sinon souvent, ils ont une connaissance imparfaite quant au régime, l'aspect syntaxique des uns et des autres. Apprécions, ici, les énoncés comme ''Ma sœur informe *aux enfants'' (32) ou ''Une connaissance est un savoir ou une action de connaître *à quelque chose ou *à quelqu'un'' (573). Dans le premier cas (énoncé 32), il s'agirait même d'une influence de l'environnement : plus d'un locuteur du français à Goma, et pas les moindres, car parmi eux se recensent des diplômés d'universités, commettent cette erreur dans leurs communiqués en écrivant par exemple ''Nous informons au public que …''peut-être par analogie à ''enseigner une notion quelconque aux apprenants'', ce qui ne dédouane pas la forme ''enseigner aux apprenants'' sans un autre complément.

4°. des verbes triactanciels utilisés comme biactanciels : f(x, y, z) > f(x, y)

Il s'agit de verbes à double rection, c'est-à-dire des verbes dont la saturation exige un complément d'objet direct et un complément datif lorsque ce n'est pas un complément d'objet direct et un complément de lieu (une construction locative) dont on a présenté seulement, soit le complément d'objet direct, soit le complément d'objet indirect ou encore le complément de lieu. Tel est le cas de ceux qui ont formulé les énoncés numérotés 636 (*On va met* [ai]), 133 (*Oui, j'y ai déposé*), 599 (On accorde en genre et en nombre avec son nom) etc. Dans cette dernière réponse, l'apprenant omet le deuxième actant, qui est un complément essentiel, au profit du circonstant, ''en genre et en nombre''. Certains autres verbes triactanciels, se construisant avec deux compléments essentiels, un objet direct et un objet indirect, le sont restés mais alors avec soit deux objets directs, soit deux objets indirects. Telles sont les erreurs dans les énoncés ''Cette vendeuse *les a payés ces oranges à Virunga'' (667), ''Sa mère va *le frotter le piment'' (699) et On est venu vacciner les enfants pour *lui prévenir contre une maladie qu'on appelle apollo (862). Il s'agit précisément d'une erreur inhérente au choix incorrect du pronom clitique complément. Tout en dénotant une méconnaissance des valeurs sémantique et syntaxique des pronoms personnels compléments, ces erreurs seraient aussi liées aux interactions entre le français et le kiswahili. Le kiswahili emploie une même forme d'infixe objet relatif à la classe nominale là où le français distingue les pronoms ''le, la et les'', compléments d'objet direct et les formes lui et leur, compléments d'objet indirect.

5°. Des verbes transitifs directs rendus transitifs indirects (No-V-N_1 > No-V-prép-N_1)

Dans certains énoncés produits par les apprenants s'attestent des verbes transitifs directs utilisés comme intransitifs. C'est le cas du verbe ''quitter'' assorti d'une préposition introduisant le lieu, dans les énoncés 749 (*Avant de quitter* ***à*** *la maison*[1]*, je travaille*), 755 (*Quand je quitte* ***à*** *l'école*[2] *je fais le boulot*) et 846 (*Quitte* ***là***[3]*, toi*), qui sont des calques des phrases formulées en kiswahili de Goma où l'on ne se gêne pas de dire ''kutoka **ku**nyumba[1]'', ''kutoka **ku**masomo[2]'' ou ''toka **kule**[3]'' et du verbe pronominal ''s'habituer'' dans l'énoncé 78 (''Une femme est faible, il ne peut pas s'habituer comme l'homme peut

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

faire'') où l'auteur a privilégié le circonstant, ''comme l'homme peut faire'' plutôt que le second actant, ce à quoi devrait s'habituer la femme qu'il qualifie de faible.

6° Un verbe à attribut du sujet auquel on a ajouté la préposition ''à'' (No-V-AS > No-V-à-AS)

Certains des apprenants ont repris verbatim cette construction erronée souvent attestée dans l'expression orale en français de plus d'un ''Gomatracien'', en réponse à la question ''Vous êtes combien ?'', que maints locuteurs à Goma, des enseignants de français inclus, altèrent par l'ajout de la préposition ''à'', comme s'il s'agissait d'un comptage. ''Ils étaient *à quinze'' (13), a dit le premier, tandis qu'un deuxième a fait entendre ''Prof, nous, nous sommes *à quatre ici'' (847). Et un troisième, s'efforçant de restituer en ses propres mots des idées du texte en étude ce jour-là (*Des amis inséparables*) a dit : ''Ils commencent à chanter étant *à trois, puis ils se retrouvaient *à six'' (513). Il s'agirait donc ici d'une erreur sociolinguistque : une pratique erronée courante dans la communauté où évoluent les apprenants de sorte qu'on la considère comme la norme.

7°. Des verbes monovalents rendus divalents : f(x) > f(x, y)

Certains verbes français changent de structure actancielle selon les contextes. C'est le cas du verbe ''travailler'' dans cet énoncé où le contexte le veut employer intransitivement, mais que l'auteur a rendu transitif, lui ajoutant un complément interne (dont le sens est déjà inclus dans le verbe ''travailler''), le terme familier ''boulot'' : ''Certains élèves travaillent *le boulot à l'école'' (742). Il s'agit ici aussi du résultat d'une traduction de son raisonnement en kiswahili de Goma (on y entend souvent dire ''kutumika kazi gani ?, littéralement : travailler quel travail ?).

1.4. Non-respect de la valence nominale

Certains noms, spécialement ceux qui sont des nominalisations des actions verbales (par exemple évasion, recensement, exclusion) ont une valence, c'est-à-dire un nombre de compléments qu'ils doivent recevoir pour former des syntagmes bien construits. Ainsi existe-il des noms monovalents et divalents. Les apprenants dont nous examinons les erreurs lexicales ont produit aussi des énoncés (l'équivalent de 11.57% du corpus) dont la clarté est masquée par l'omission d'un constituant nécessaire à la compréhension du nom utilisé. Douze noms au total sont concernés par cette erreur. Sans complément déterminatif du nom en italiques, les énoncés ''Nous venons d'étudier *analyse* détaillée'' (121), ''Il existe trois *sens*'' (152), ''Il y a trois *sortes*'' (165) et ''Le prix, c'est *la valeur* de ce qu'on vendait'' (376) sont sémantiquement imprécis. En fait, le substantif ''analyse'' comme le verbe ''analyser'' dont il est la nominalisation, sous-entendent un agent, nous, et un objet qui, lui, est omis dans cet énoncé. Il en est de même des substantifs ''renversement'', ''remboursement'' et ''changement'' qui, dans les énoncés ''Ça s'appelle le renversement'' (157), ''Ça s'appelle le remboursement'' (161) et ''Ça s'appelle le changement'' (162), sont amputés de leurs objets, phénomène qui rend ces énoncés sémantiquement incomplets et donc imprécis. Sans un nom apposé déterminant, comme il l'est dans l'énoncé 767 (*Ces*

gens, nous les appelions des candidats), le substantif ''candidat'' demeure flou et perd l'interlocuteur dans des conjectures, s'efforçant d'imaginer le domaine ou la fonction à laquelle les concernés aspireraient.

1.5. Autres classes grammaticales

Dans l'énoncé numéroté 938 (*Prof, il n'est pas *sûr*), l'absence du complément déterminatif qui restreigne le sens de l'adjectif ''sûr'' en rend la structure incomplète et la sémantique floue. Il en est de même de l'énoncé 150 (*Ma gourde est propre, *celle est sale*) dont le sens est offusqué parce que le pronom démonstratif ''celle'' n'est pas assorti de son complément déterminatif. Notons, enfin, l'adverbe interrogatif de quantité ''combien'' dont le sens, comme celui de tout l'énoncé, reste difficilement saisissable étant donné l'omission de son complément par l'auteur de l'énoncé (463) : ''Ceci combien *(de francs, de dollars)?''. Bien qu'elles dénotent une connaissance déficitaire de ces trois unités lexicales, dont le sens ne peut être pleinement saisi que lorsqu'elles sont suivies de leurs compléments déterminatifs, ces imperfections semblent en réalité inhérentes à l'interférence de la langue maternelle.

2. Implications didactiques

Les erreurs analysées dans cette réflexion révèlent que les notions d'actant sémantique et de structure prédicative, centrales dans la compréhension du fonctionnement de la syntaxe, sont mal maîtrisées par plus d'un apprenant. Et cela joue en défaveur de leur emploi correcte dans les énoncés qu'ils produisent, à l'oral comme à l'écrit, ce qui doit nuire à leurs productions orales en classe et ainsi amenuiser leurs chances de réussite. Aussi estimons-nous qu'un travail en profondeur sur la notion de régime des mots (verbes, substantifs et même adjectifs) à apprendre devrait être au rendez-vous dans les différentes classes d'exploitation-enrichissement lexical. Bien qu'effleurées depuis l'école primaire, les concepts de transitivité, d'intransitivité, de complément direct et de complément indirect, comme il ressort de cette analyse, demeurent floues et constituent encore des sources de difficultés, car les apprenants n'en ont qu'une connaissance livresque et donc tronquée. Pourtant prendre conscience que les verbes, par leur sens, constituent le moteur syntaxique des phrases est un premier pas vers une meilleure compréhension de la syntaxe. Lors de l'exploitation-enrichissement lexical des verbes, l'enseignant ferait donc mieux de ne pas s'arrêter seulement aux différents sens de ceux-ci. Sans avoir à écrire un nouveau dictionnaire scolaire, pour amoindrir leur risque de commettre des erreurs actancielles, il devrait les sensibiliser à la notion de régime de ceux-ci, en mettant un accent particulier sur la structure régie par tels verbes, notamment en en fournissant suffisamment d'exemples d'utilisation. Ce travail sur les régimes devrait s'étendre, le cas échéant, sur d'autres unités lexicales, telles que les noms, les adjectifs, et même les prépositions et les conjonctions. Un travail sur les différentes acceptions des vocables à enseigner aiderait les apprenants à comprendre que le sens est souvent intimement lié à la structure syntaxique. Ce travail sera moins ardu si l'enseignant recourt à des ouvrages spécialisés visant précisément la structure actancielle des unités lexicales,

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

ou même, par exemple, le contraste des structures régies par des termes synonymes. Cela implique qu'il faudrait que les manuels scolaires de français (dictionnaires scolaires et anthologies) insèrent cette notion (elle y présente encore beaucoup de lacunes et d'incohérences) parmi les matières à enseigner pendant les leçons de vocabulaire et fournissent assez d'exemples pour montrer les différentes structures associées au verbe en question. Par exemple, tous les dictionnaires que nous avons trouvés dans nos écoles décrivent DÉPOSER comme un verbe transitif au même titre que le verbe AIMER. Pareille explication ne facilite pas à l'apprenant l'emploi de ces deux unités. Les dictionnaires à visée pédagogique devraient proposer plus de systématicité dans la façon de présenter les informations relatives à la combinatoire syntaxique, comme le font le *Lexique actif du français* (Mel'cuk et Polguere, 2007) et le *Dictionnaire du français usuel* (Picoche et Rolland, 2001), que les écoles et les enseignants de français dans nos écoles feraient mieux de se procurer. Et les apprenants devraient être entraînés à leur consultation. Il est important que le professeur les aide à saisir le sens et tirer profit de ce type d'informations en travaillant sur la compréhension des différentes abréviations associées à la notion de régime de mots dans les dictionnaires. Que les enseignants de FLES organisent donc des leçons pour initier leurs apprenants à la recherche et la compréhension des unités lexicales au dictionnaire.

Conclusion

L'interférence du kiswahili est des premières causes des erreurs de non-respect de la structure actancielle de plusieurs verbes et de certains noms et adjectifs dans les productions orales des apprenants en classe de français. S'y ajoutent les habitudes linguistiques de la ville où ils évoluent et les failles méthodologiques. Les leçons d'exploitation-enrichissement lexical, loin de ne s'arrêter qu'aux grilles sémantiques et aux champs lexicaux des mots, devraient initier les apprenants au respect de la structure actancielle des verbes et, le cas échéant, des noms et adjectifs en exploitant efficacement les annotations syntaxiques dont sont assorties leurs explications au dictionnaire. La comparaison avec le comportement syntaxique des unités leur correspondant en la langue de référence des apprenants lors de leurs préparations des leçons améliorerait davantage les résultats de cet enseignement-apprentissage des mots français, puisqu'elle aiderait à anticiper sur les éventuelles interférences syntaxiques y afférentes.

Références bibliographiques

Adolphe V. T. et Michel de Toro, 2001, *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris, Larousse, ISBN 2-03-571243-2.

Bramaud du Boucheron, G., 1981, *La mémoire sémantique de l'enfant*, Paris, PUF, ISBN : 9782130368960.

Champagnol R., 1970, « L'apprentissage d'un vocabulaire étranger », in *Le comportement verbal*, Paris, Dunod, 71-5-4. https//www.persee.fr

Herslund, M., 2015, ''Valences et relations grammaticales'', in *Linguistica*, 34, pp 109-117, University of Ljubljana Press, Slovania, DOI: 10.4312.

Lazard, G., 1994, *L'actance*, Paris, PUF, Collection Linguistique nouvelle, ISBN : 2130457754, 9782130457756.

Lecocq, P. et Sergui, J., 1989, « Présentation », in *Lexique* 8, Université de Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 7-12, ISSN 07567138.

Lougteb, D., et Amina Hassan M., 2023, ''Le questionnement : une approche didactique en vue de la (re)contextualisation des savoirs dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais au collège en France'', in *Contextes et didactiques*, N°21, Presses Universitaires des Antillles, https ://doi.org/10.4000/ced.4314.

Luste-Chaa, O., 2009, *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conception et applications*, Metz, Université Paul Verlaine, L335.2- L335.10.

Mel'cuk, I. et Polguere, A., 2007, *Lexique actif du français*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, « Champs linguistiques », https:/doi.org/10.4000/lexis.1817.

Nkiko M. R. et Mudekereza M., 1986, *Éléments de Grammaire swahili*, Lubumbashi, Impala.

Picoche, J., et Rolland, J.-C., 2001, *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, De Boeck - Duculot, doi.org10.4000/studyfrancesi.35432

Riegel, M. et alii, 2016, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, ISBN : 978-2-13-07285-3.

Tesnière, L., 1959, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, ia800500.us.archive.org.

Wolfgang, K., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris, ISBN : 2-200-31254-7.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0