

ISSN: 0856-9965 eISSN: 2546-2164 Journal homepage: https://journals.udsm.ac.tz/index.php/jlle
University of Dar es Salaam, Dar es Salaam, Tanzania

L'influence des Langues Premières sur L'acquisition du Passé Composé et de L'imparfait du Français chez des Lycéens Tanzaniens ; Swahili (L1), Anglais (L2) versus Français (FLE)

JLLE
Vol 20(1) 13–30
© The Publisher
DOI:10.56279/jlle.v20i1.2

Dietram Efrem Mgeni [1]

ORCID: 0009-0009-0151-7363

Received 07 January 2026, Accepted 19 April 2026, Published Online 18 July 2026

Résumé

Situé dans un contexte éducatif multilingue où le swahili est dominant et l'anglais est la langue seconde (L2) ainsi qu'officielle, cet article analyse la manière dont l'interaction interlinguistique façonne le développement cognitif grammatical des apprenants en français. L'analyse des difficultés auxquelles les apprenants font face tout au long de leur processus d'apprentissage de FLE est un domaine important, sur lequel les chercheurs mènent des recherches afin de perfectionner l'apprentissage. Suite au constat des rapports du Conseil National de la Tanzanie (NECTA), 2019 à 2025, on rapporte que les lycéens ne répondent que difficilement aux questions des temps passés surtout du passé composé. A l'égard de choix de l'imparfait, les étudiants ne le distinguent que difficilement du passé composé NECTA (2019-2025). Les rapports sont clairs qu'il y a de grands problèmes quand il s'agit de ces deux conjugaisons du passé en question. Pire encore, les rapports ne parviennent pas à analyser de manière scientifique les causes sous-jacentes du problème existant et ne proposent aucun remède fondé sur des données empiriques et des principes pédagogiques, une lacune que la présente étude a cherché à combler. La présente étude prend appui sur l'analyse contrastive pour établir une typologie des difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants du FLE au niveau lycée en Tanzanie. Nous avons récolté des données auprès des apprenants au niveau lycéen, et nous avons visé à réduire ces difficultés en menant cette présente étude scientifique en proposant des pistes pédagogiques de solution. Les résultats de cette étude jouent un rôle prépondérant à atténuer les difficultés que des apprenants font face et s'avéreront utiles pour les pratiques pédagogiques de l'avenir.

Mots clés: *Apprentissage, difficultés, FLE, imparfait, interlangue, langue préalable, passé composé*

[1] **Corresponding author:**
Dietram Efrem Mgeni, Department of Languages and Literature (French Foreign Language Section), Mkwawa University College of Education, University of Dar es Salaam, P.O.BOX 2513, Iringa, Tanzania, E-mail: dietram.mgeni@muce.ac.tz, dietrammgeni1@gmail.com

Abstract
Situated within a multilingual educational context where Swahili dominates, and English serves as the second Language (L2) and official Language, the research article investigates how cross-linguistic interaction shapes learners' grammatical cognitive development in French. The investigation of the difficulties encountered by learners throughout their acquisition of French as a Foreign Language (FFL) constitutes a potential research domain in which scholars continually seek improvement. According to the reports from the National Examinations Council of Tanzania (NECTA) from 2019 to 2025, high school students experience considerable challenges with past tenses, particularly the passé composé. Regarding the imparfait, students hardly distinguish it from passé composé NECTA (2019-2025). The reports highlight significant challenges in distinguishing and mastering the two verbal conjugations in question. Critically, the reports fall short of scientifically addressing the underlying causes of the problem and offer no empirically or pedagogically grounded antidote, a lacuna which this study sought to fill. Anchored in contrastive analysis, the article establishes a typology of the difficulties Tanzanian high school learners of FFL encounter. It also identifies the linguistic and interlinguistic sources of the challenges and proposes pedagogically relevant solutions. The findings contribute to mitigating learners' persistent difficulties and prove beneficial for future instructional practice.

Keywords: *French as a Foreign Language (FFL), imparfait, interlanguage, learning difficulties, passé compose, prior language*

Introduction

En Tanzanie, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) s'inscrit dans un contexte linguistique plurilingue, dans lequel les apprenants utilisent conjointement le swahili comme langue principale/dominante et l'anglais comme langue d'enseignement secondaire (L2) (Lulandala, 2014; Mulinda, 2015; Iddy et Chiwanga, 2017; Massawe, 2024; Kuhanga, 2022; Mulinda, 2013; Mulinda, 2015; Batibo, 2000; Manyasa, 2021). Ladite coexistence linguistique semble d'influencer le processus d'appropriation des structures grammaticales françaises, notamment celles liées à l'expression du passé. Ainsi, il s'agit de discerner entre les aspects temporels en question. C'est-à-dire, la distinction entre le passé composé et l'imparfait représente non seulement une difficulté morphologique, mais également un défi conceptuel lié aux différences temporelles entre les langues en contact. Dans ce contexte éducatif, la performance observée aux examens nationaux renvoie à des phénomènes d'interférence linguistique, de transfert interlangagier et d'insuffisance d'adaptation pédagogique. Cette étude est donc ancrée dans une perspective didactique visant à mieux comprendre comment les connaissances linguistiques préalables des apprenants façonnent leur compréhension des valeurs temporelles et aspectuelles du français.

La présente étude est entièrement motivée par les rapports du conseil des examens nationaux en Tanzanie (2019 à 2025) à partir des quels, on a remarqué plusieurs constats. L'un de nos constats étant que les apprenants des lycées ne peuvent pas saisir d'une manière distinctive l'emploi du passé composé ni de l'imparfait. Selon ces rapports, ils ne maitrisent que très peu l'usage de ces deux temps. Etant que le français est une langue étrangère en Tanzanie, que la plupart des citoyens ne parlent pas, et qu'il y a plusieurs langues en existence, il se peut que les recherches sur ce sujet lié à l'apprentissage soient faites. Ayant plusieurs enquêtes relatives à ce sujet, la majorité des chercheurs antérieurs entre autres (Chipa, 1983 ; Mtavangu, 2003 ; Kuhanga, 2022) se sont basés sur le problème généralisé de l'échec scolaire, mais non pas sur les défis du passé composé. Cette présente recherche porte avant tout, sur le français langue étrangère tel qu'il est appris en Tanzanie. Le contexte linguistique en Tanzanie est constitué de plusieurs langues préalables, raison pour laquelle le français est moins privilégié (Lulandala, 2014 ; Mulinda, 2015 ; Kuhanga, 2022). On y trouve dans ce contexte d'autres langues dites les langues les plus dominantes c'est-à-dire qu'elles sont beaucoup plus utilisées que français (Ibid.).

D'ailleurs, à partir de cette étude, nous souhaitons analyser les difficultés liées aux temps du passé composé et de l'imparfait qu'affrontent les apprenants lycéens en Tanzanie lors de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Apres la lueur issue des rapports des examens nationaux, que beaucoup d'apprenants ne répondent pas correctement aux questions liées aux

deux temps comme il leur faut, nous devons une enquête scientifique. Personne ne s'est penchée à mener la recherche pour en savoir qu'elles sont les difficultés qu'il nous faut surmonter. Le fait qu'il existe le problème comme articulé par des rapports NECTA, et que personne n'a jamais su les causes ni fourni des solutions valables, il nous est raisonnable de chercher à combler lacune. Notre étude vise ainsi à étudier les causes sous-jacentes de ces difficultés, qui n'ont jusqu'ici été que peu analysées, afin de proposer des pistes de solution.

La Problématique

L'apprentissage des temps verbaux en français pour les apprenants non natifs présente un défi considérable en particulier du passé composé et de l'imparfait (Hirashima, 2015; Izquierdo, 2009). Ceux-ci ajoutent aussi que cela est le cas lorsque les apprenants sont issus d'une langue maternelle dont les structures grammaticales et fonctionnelles diffèrent largement de celles du français. Il nous suffit aussi de feuilleter les rapports du conseil National de la Tanzanie (NECTA), 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, et 2025 où la problématique liée au passé composé et à l'imparfait est évidente. En Tanzanie, où le swahili est la langue maternelle de la majorité des lycéens, les difficultés rencontrées dans l'acquisition de ces deux conjugaisons du passé se révèlent complexes. Voyons l'analyse dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1: La Comparaison Entre la Performance des Temps Selon les Rapports du NECTA

	Nombre des Questions Composées en Leur Temps/Mode							La Performance		
Année	Présent	Futur Simple	Subjonctif	Conditionnel	Gérondif	Imparfait	Passé composé	Bonne	Faible	Echec
2019	2	2	1	2	0	1	2	28,5%	33,3%	38,1%
2020	0	1	0	0	0	3	6	30,0%	33,2%	36,8%
2021	0	2	0	3	0	0	0	84,8%	6,5%	8,7%
2022	2	2	1	1	0	1	2	34,62%	35,38%	30,00%
2023	1	1	2	1	0	0	4	10,86%	31,46%	57,68%
2024	2	0	0	0	1	1	6	20,72	31,07	48,21
2025	6	1	0	0	0	0	1	39,40%	32,90%	27,70%

Le Coefficient de Corrélation

Le tableau 2 montre les corrélations entre différents temps/modes relatifs (contribuant) à la « Bonne Performance » ou à l'« Échec ». Le futur simple a une corrélation de 0,52 avec la bonne performance, contribuant à la réussite, et non contributif à l'échec (-0,59). Le subjonctif est considéré non contributif à la bonne performance (-0,51) mais lié à l'échec (0,57), le conditionnel a une corrélation de bonne performance (0,66) et le coefficient de corrélation négative avec l'échec (-0,53). Le présent est faiblement lié à la bonne performance (-0,16) ainsi qu'à l'échec (-0,01), alors que le passé composé a une forte corrélation négative avec la réussite (-0,69) et fortement positive avec l'échec (0,73). L'imparfait est faiblement corrélé à la réussite (-0,26), et faiblement à l'échec (0,15), mais ce temps a été sélectionné pour déterminer à établir les causes subjacentes liées au fait que les étudiants ne le distinguent que difficilement du passé composé (NECTA, 2019-2025).

Tableau 2: L'analyse du Coefficient de Corrélation

	Bonne Performance		Échec	
Temps/Mode	**Corrélation avec Bonne Performance**	**Interprétation**	**Corrélation avec Échec**	**Interprétation**
Présent	-0.16	Faible	-0.01	Faible
Futur Simple	0.52	Fortement positif	-0.59	Fortement négatif
Subjonctif	-0.51	Fortement négatif	0.57	Fortement positif
Conditionnel	0.66	Fortement positif	-0.53	Fortement négatif
Gérondif	-0.28	Modérément négatif	0.36	Modérément positif
Imparfait	-0.26	Modérément négatif	0.15	Faible
Passé composé	-0.69	Fortement négatif	0.73	Fortement positif

L'analyse de cette étude est donc liée à la comparaison des systèmes verbaux des deux langues en question. Il est évident que cette analyse permettra de mieux comprendre l'idée de transfert linguistique et comment la différence langagière est un aspect pédagogique de traiter à part et avec soin. Ladite situation soulève alors de nombreuses questions par apport à l'efficacité et l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Quelles sont les difficultés rencontrées par les lycéens tanzaniens dont la langue maternelle est le Swahili au cours de l'apprentissage du passé composé et de l'imparfait ? Comment les caractéristiques du système verbal du Swahili favorisent-elles l'acquisition ou l'inhibition des concepts français relatifs aux temps passés ? En fin, quelles stratégies pédagogiques pourraient être mises en place pour aboutir à l'acquisition efficace du français langue étrangère ?

Objectif de L'étude

Dans une perspective d'analyse contrastive, l'objectif de cette étude repose sur analyser les difficultés rencontrées par les lycéens tanzaniens dans l'acquisition et l'emploi du passé composé et de l'imparfait en Français Langue Etrangère, en tenant compte de l'influence du swahili (L1) et de l'anglais (L2). Donc l'objectif repose sur les propos suivants ; identifier les typologies d'erreurs morphosyntaxiques et aspectuelles commises, comparer les systèmes verbaux du swahili, de l'anglais et du français, et proposer des stratégies pédagogiques adaptées au contexte multilingue tanzanien visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des temps du passé en FLE.

État de la Recherche

Il est certain que de nombreuses études ont été menés dans le domaine des temps passés. L'analyse de l'apprentissage des temps verbaux du français, en particulier le passé composé et l'imparfait, chez les apprenants non natifs, est le sujet de plusieurs études (Liu, 2014; Stanojević, et Ašić, 2010; Akpaca, 2024; et Collins, 2007). Notre étude se concentre sur l'étude comparative entre le français et le swahili. Les deux langues issues des familles langagières différentes, n'ont pas des mêmes structures grammaticales (Harper, et Pelletier, 2010; et Longobardiet al., 2015). Plusieurs recherches dont Denizer (2017), Nishanthi, (2020), Piper et al. (2018) and Namanya (2017), mettent en lumière les défis spécifiques rencontrés par les apprenants issus de langues maternelles structurées différemment de la langue cible, en particulier dans le contexte des langues africaines.

En ce qui concerne l'apprentissage/enseignement du FLE, plusieurs études se sont penchées sur le déroulement du plan pédagogique en général (Lulandala, 2014; Mulinda, 2015; Iddy et Chiwanga, 2017; Massawe, 2024); Kuhanga, 2022). Particulièrement sur le plan pédagogique, Iddy et Chiwanga (2017) ainsi que Massawe (2024) mettent en évidence des limites méthodologiques et didactiques. Le concept de multilinguisme comme barrière dans l'apprentissage du FLE dont il est question de cette présente étude n'est pas suffisamment exploré. Certains dont Mulinda (2013), Mulinda (2015) et Batibo (2000), se concentrent sur la pratique d'enseignement du FLE mais n'accordent pas une attention particulière à des différences langagières comme celles des structures grammaticales entre le français et d'autres langues préalables, telles que le swahili. Les conjugaisons en question ne sont pas seulement différentes des formes verbales du swahili, elles présentent également des distinctions temporelles et aspectuelles subtiles

qui sont absentes dans le système verbal swahili. De plus, Chipa (1983) et Kuhanga (2022) qui analysent l'échec et la performance scolaire dans les classes du FLE ne s'attaquent pas à la différence structurelle entre les deux langues.

Les recherches sur le FLE en Tanzanie soulignent l'impact du multilinguisme sur l'acquisition grammaticale. Les études de Nyakana (2021, 2025a, 2025b) montrent que la situation multilingue entre swahili (L1), anglais (L2) et français (L3) engendre des transferts linguistiques affectant la maîtrise des articles français et l'acquisition générale de langue. Manyasa (2021) à son part confirme le rôle du transfert négatif dans les erreurs morphosyntaxiques mais non pas particulièrement sur les deux temps dont il est question de cette étude. Cependant, l'analyse contrastive des temps du passé reste insuffisamment explorée, lacune comblée par la présente étude. Nous nous demandons donc dans quelle mesure la différence linguistique entre le français et le swahili ralentit l'enseignement du FLE. La problématique portant sur l'analyse contrastive des temps du passé en français auprès des swahiliphones n'a pas encore été abordée dans le cadre spécifique des élèves tanzaniens dont la L1 est le swahili et la L2 l'anglais.

La Situation Linguistique

À l'instar de nombreux pays africains, la Tanzanie est caractérisée par la coexistence de multiples groupes ethniques. Certains avec leurs langues distinctes alors que les autres partagent les dialectes, dits de l'origine linguistique homogène. Le swahili y joue le rôle de lingua franca, facilitant ainsi les échanges entre ces différents groupes comme l'a montré (Petzell, 2012). Il est automatique que les langues autochtones ou bantoues, le swahili et l'anglais soient plus couramment utilisées que d'autres langues étrangères telles que le français car ces premiers jouent un rôle majeur dans la communication sociale. Le swahili, d'origine composite, reste toujours en tête, étant donné qu'il est répandu dans tout le pays et parlé par presque tous ses habitants, soit environ 90-95% de la population (UNESCO, 2025). En tant que langue nationale, officielle, lingua franca, la langue est dotée par plusieurs dialectes (Karanja, 2012; Frankl, 2016). Le swahili a une importance considérable dans un pays où existent plus de 125 langues ethniques (bien que certaines d'entre elles sont considérées comme des variantes (Petzell, 2012), et qui compte plus 60 millions d'habitants selon le recensement 2022. L'anglais est employé principalement dans les contextes formels, tels que dans les établissements éducatifs (langue d'enseignement du secondaire à l'université), et est peu utilisé pour la communication administrative parmi les érudits.

La Place de Français Langue Etrangère FLE en Tanzanie

Selon Chipa (1983) au début des années 1966, le français a commencé à être enseigné dans les établissements scolaires. D'après ceux-ci, c'est à cette époque que le français a été officiellement intégré en tant que matière dans les écoles secondaires, publiques en Tanzanie. En 1966, le français était établi dans les écoles primaires privées, du fait de ses potentiels bénéfices financiers (Iddy, 2015). De plus, en Tanzanie comme d'ailleurs, on observe la place cruciale du français au niveau international où il est utilisé dans la traduction et l'interprétation lors des rencontres, ainsi que lors des conférences internationales et multiculturelles (Iddy, 2015; Chiwang et Iddy, 2017; Brisset et al., 2021; Kleinman, 2005; Clouet, 2021; Pym et Ayvazyan, 2017). Au niveau supérieur, on trouve des universités ou des institutions d'enseignement supérieur (tant privées que publiques) offrant des diplômes en Français Langue Étrangère (FLE).

Cadre Théorique

La Théorie du Transfert Linguistique

La théorie du transfert linguistique, également appelée influence interlinguistique, est un cadre théorique fondamental sur l'acquisition des langues étrangères/secondes. La théorie postule que, l'influence soit facilitatrice ou source de difficultés. Les connaissances linguistiques déjà acquises par l'apprenant influencent l'apprentissage d'une nouvelle langue (Lado, 1957; Terence Odlin, 1989; Šušak, 2024; D'Amelio, 2025). Selon Lado (1957), les structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques sont normalement transferts de leur langue maternelle vers la langue cible. A ce point de vue, on considère deux types de transferts, transfert positif et négatif. Ce dernier engendrant des erreurs systématiques chez les apprenants présente un phénomène dont il est question de cette étude (Ballinger et al., 2020; D'Amelio, 2025; Lucas, 2022). En Tanzanie les apprenants du FLE possèdent le swahili comme langue première et l'anglais comme langue seconde d'enseignement. Les structures temporelles du swahili

et de l'anglais, caractérisées par des formes verbales souvent synthétiques pour exprimer le passé, influencent la production des temps du passé en français, notamment le passé composé et l'imparfait. Les apprenants peuvent ainsi omettre l'auxiliaire, employer incorrectement les marques aspectuelles ou privilégier une seule forme verbale pour exprimer diverses valeurs temporelles. Ce transfert constitue ainsi une stratégie par laquelle les apprenants utilisent leurs connaissances antérieures pour construire le nouveau système linguistique (Ballinger et al., 2020; D'Amelio, 2025; Šušak, 2024; Lucas, 2022). Dans cette étude, la théorie du transfert linguistique/influence interlinguistique permet d'expliquer les erreurs morphosyntaxiques observées chez les apprenants tanzaniens. Elle offre un cadre explicatif pour analyser comment les structures des langues préalables (le swahili et l'anglais) influencent la conceptualisation temporelle et aspectuelle en FLE. L'analyse contrastive est dès lors mobilisée comme outil méthodologique afin d'identifier précisément la convergence et de divergence responsables d'apprentissage.

Cadre Méthodologique

L'analyse Contrastive

Les linguistes dont Rustipa (2011), Gast (2013), et Lennon (2008), définissent l'analyse contrastive comme l'étude systématique d'une paire de langues dans le but d'identifier leurs dissimilitudes et similitudes structurelles. L'origine de d'analyse contrastive remonte aux années 1960 et au début des années 1970 comme méthode ayant pour objectif de dégager les raisons pour lesquelles certains aspects d'une langue étaient plus difficiles à acquérir que d'autres (Rustipa, 2011). Selon les béhavioristes, l'apprentissage des langues était une question de formation des habitudes, et de renforcement. Par conséquent, la difficulté à maîtriser certaines structures dans une langue seconde dépend de la différence entre la langue maternelle des apprenants et la langue qu'ils cherchaient à apprendre. L'émergence de l'analyse contrastive en 1957 par Labo avait pour objectif de souligner et de relever les aspects les plus difficiles et les plus faciles (Rustipa, 2011; Richards, 2015; Tajareh, 2015; et Odlin, 2006). Lado à travers son traitement soutenait que les éléments qui sont similaires à la langue maternelle de l'apprenant lui seront plus simples à assimiler, tandis que ceux qui sont différents seront difficiles.

Dans cette présente étude portant sur la paire swahili-français, ce sont deux langues d'origines différentes : le swahili appartient à la famille des langues bantoues, et le français à celle des langues romanes et indo-européennes (Longobardi et al., 2015; Bostoen 2018; Werner et Ross, 2018; et Bouckaert et al., 2012). Il nous est logique donc de proclamer que lesdites langues n'ont pas les même systèmes grammaticales, raison pour laquelle l'analyse contrastive est inéluctable. À l'aide de cette analyse, l'objectif est de rendre la pratique de l'enseignement du FLE plus efficace en découvrant les différences et les similitudes entre la première langue L1 (swahili) et langue cible (français) L2. Notre analyse est principalement basée sur l'affirmation de Bardovi-Harlig, et Sprouse (2018), Zhao (2019), Bai et Qin (2018), Goldstein et Bunta (2012) et Sabbah (2015), selon laquelle les similarités soutiennent l'apprentissage (connu comme transfert positif), et les différences produisent des difficultés (transfert négatif ou interférence). Grâce à cette analyse contrastive, les problèmes sont prédits et pris en compte dans le plan pédagogique.

L'étude repose sur un dessin non expérimental transversal. Les données sont recueillies à un moment précis auprès d'apprenants lycéens de français langue étrangère afin d'examiner leur maîtrise du passé composé et de l'imparfait. L'analyse contrastive est utilisée comme méthodologie d'analyse linguistique pour comparer les structures temporelles du français, du swahili et de l'anglais. D'ailleurs, un test construit en suivant le programme NECTA (National Examination Council of Tanzania) comprenant cent questions (50 sur le passé composé et 50 sur l'imparfait) a été administré auprès des lycéens. Le but du test est axé de déterminer les catégories les plus et les moins problématiques en fonction de l'analyse contrastive. Des lycéens de cinq lycées, dispersés dans quatre régions où le FLE est enseigné comme matière et comme cours obligatoire, où le swahili est la langue maternelle et matière des apprenants et où l'anglais est la langue d'instruction et langue de communication autour des établissement scolaires ont été recrutés. La liste des lycées recrutés comprend Zanaki et Makongo (à Dar es Salaam), Korogwe (à Tanga) Milambo (à Tabora), Mnyovozi (à Kigoma).

La Répartition des Informateurs

Cette recherche a été menée dans cinq établissements scolaires, avec un total de 66 élèves. En raison de la disponibilité limitée des lycéens, je n'ai pas été en mesure d'obtenir un nombre égal de participants dans chaque établissement. Voici les statistiques (Tableau 3) des participants en fonction de leurs

établissements scolaires ; Muyovozi se distingue en premier lieu avec 28,8% de participants, suivi par Korogwe qui a enregistré 21,2% avec 14 participants. Milambo suit de près avec 13 participants représentant 19,7%, tandis que Makongo et Zanaki se retrouvent chacun avec 10 participants, soit 15,2%.

Tableau 3: La Répartition par Lycée

	Lycée	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valide	Korogwe	14	21,2%	21,2%	21,2%
	Makongo	10	15,2%	15,2%	36,4%
	Milambo	13	19,7%	19,7%	56,1%
	Muyovozi	19	28,8%	28,8%	84,8%
	Zanaki	10	15,2%	15,2%	100,0%
	Total	**66**	**100,0**%	**100,0**%	

Discussion Analytique

Structure des Temps Passés en Swahili (L1), Anglais (L2) et en Français (FLE)

Le temps passé de la plupart des verbes swahilis est formé en ajoutant la morphème *-li-* au début du radical, comme dans *"a-li-kula"* c'est-à-dire *il a mangé.* Il convient aussi de préciser que *alikula* peut correspondre à deux valeurs en français : « il a mangé » (passé composé) et « il mangea » (passé simple), selon le contexte d'énonciation et l'interprétation aspectuelle. La distinction entre la formation du passé composé en swahili et celle du français est basée sur le fait qu'en swahili la formation est uni-verbale alors qu'en français, elle est composée. De plus, en swahili le sujet est fusionné avec le radical, constituant un seul et même mot. C'est la raison pour laquelle le swahili est caractérisé comme langue agglutinante. La formation uni-verbale du swahili est donc semblable de celle d'anglais où le passé est constitué par l'ajout du *-ed* (ou autre) à la fin du verbe formant un seul mot (Marcus et al., 1995). Le passé de certains verbes anglais est irrégulier, impliquant souvent un changement de voyelle ou consonnes par rapport au radical, par exemple, *sang, bit, ate, bought, went,* and *flew* (Ibid.). Notre constat est que, les deux langues préalables (swahili-langue maternelle et l'anglais-langue seconde) des apprenants sont presque identiques par apport à l'univerbé, périphrase, forme participe et auxiliaire sauf que l'anglais exclut le sujet. Les apprenants sont donc confrontés à la formation composée du français qui leur est étrangère. A l'imparfait, les terminaisons n'existent pas ni en swahili ni en anglais, par exemple *alikuwa anakula* c'est-à-dire *He was eating-il mangeait*. L'analyse simple de l'imparfait dans L1 et L2 est que le verbe « être » est important pour former le temps imparfait, cas qui n'existe pas en français. Considérez le tableau 4.

Tableau 4: Caractéristiques Liées à la Formation de Passée Composé et de L'imparfait

		Univerbé	Morph-hème marq-ueur	Composé	Forme partici-pe	Auxi-liaire	Forme prono-minale	Accord en genre	Exemples
Swahili (L1)	PC	+	+	_	_	_	_	_	A-li-kula
	IM	_	+	+	_	+	_	_	A-li-kuwa anakula
Anglais (L2)	PC	+	+	_	_	_	_	_	He ate/we support-ed
	IM	_	_	+	_	+	_	_	He was eating.
Français (FLE)	PC	_	_	+	+	+	+	+	Il a mangé/il/ s'est couché
	IM	+	_	_	_	_	+	_	Il mangeait/ il se couchait

L'univerbation ou Monolexis

L'idée d'univerbation est fondée principalement sur la formulation du sens à travers un seul mot, elle doit concerner à la fois le lexème et les formants grammaticaux « monolexia ou monolexis» (Diachok et Ivko, 2020; et Lehmann, 2020). Le terme « monolexis » se réfère généralement à l'idée d'une unité linguistique qui est composée d'un seul mot, ou d'un seul élément lexical. L'idée du passé composé se compose différemment selon la nature de la langue elle-même. L'univerbation phrastique consiste à transformer une phrase en un mot, comme *« mouvement de la terre »* en *« séisme »* (Ibid.). L'univerbation, phénomène qui existe dans plusieurs langues, est considérée par la linguistique moderne comme une façon de créer du sens par un mot ou en se basant sur des combinaisons de mots pour construire un seul mot qui comprend l'ensemble du sens. L'idée d'univerbé pour constituer le sens du passé composé ne s'est formée qu'en certaines langues. La discussion portant sur la construction uni-verbale du temps passé composé utilise des preuves empiriques entre les deux langues préalables des apprenants et contre celle du français langue étrangère FLE.

Notre constat se repose sur le fait que les deux langues premières (swahili et anglais) sont identiques, ayant recours à une tournure/forme univerbée pour exprimer le passé révolu, dont le message est équivalent au passé composé du français (comme le passé composé n'existe qu'en français, on pourrait dire que le prétérit simple en anglais pourrait se traduire par un passé simple français : car on exprime un même message, avec un verbe unique). Si la langue première de l'apprenant sert de référence pour apprendre la langue étrangère (Nishanthi, 2020; Paker et Karaağaç, 2015; Yadav, 2014) et que la langue étrangère en question (le français) dont la forme est composée c'est-à-dire il contient plus d'un mot pour construire le sens équivalent du passé composé, le transfert négatif est probable. D'ailleurs, si la traduction littérale vers l'anglais était appliquée, le passé composé du français aboutirait au *present perfect* d'anglais, une conjugaison du présent. La langue maternelle L1 (swahili) comprend un mot, l'anglais L2 (langue d'instruction) comprend un mot alors qu'en français deux mots sont impliqués dans la construction du passé composé comme illustré dans le tableau 5. C'est la concurrence entre structure uni-verbale (swahili/anglais) et poly-verbale (français).

Exemple

1. ***Tulisoma*** *(swahili),* Verbe (où **« *tu-* »** pour première personne de pluriel, **« *-li-* »** pour marqueur du temps passé, **« *-soma* »** pour forme base verbal de manger.
2. ***We read*** *(anglais),* ***« we »*** Pronom personnel, sujet à la première personne de pluriel, **« *read* »** Verbe à la forme prétérit simple (message : passé révolu).
3. ***Nous avons lu*** *(français),* ***« nous »*** Pronom personnel, sujet première personne de pluriel, ***« avons »*** Auxiliaire, ***« lu »*** forme participe passé. (Forme : passé composé / message : passé révolu).

Tableau 5 : L'univerbation ou Monolexis entre les Langues

Catégorie	Temps	Swahili (L1)	Anglais (L2)	Français (FLE)
Univerbation	PC	+	+	_
	IM	_	_	+
Exemple	PC	***Tuliandika***	We ***wrote***	Nous ***avons écrit***
	IM	***Tulikuwa tunaandika***	We ***were writing***	Nous ***écrivions***

Morphème Marqueur du Temps Aspectuel Passé Composé

Les analyses sur l'utilisation du morphème verbal en swahili et en anglais (Nyagah at al., 2023) montrent que celui-ci diffère largement de celui de la structure française. La forme ***-li-*** est la clé pour la formulation du passé révolu en swahili. Il doit être inséré au milieu du verbe c'est à dire entre du morphème personnel et le radical, Par exemple ; *tu-li-imba-nous avons chanté.* De la même manière, en anglais, le morphème *-ed* est un marqueur flexionnel du prétérit simple, message du passé révolu (Arbi at al., 2022; Josiah et

Udoudom, 2012; et Rezeki et Sagala, 2019). Étant donné que le swahili a le statut de langue maternelle (L1), et utilise la forme flexionnelle du morphème pour marquer le passé composé tout comme en anglais, l'acquisition des formes grammaticales du français est étrangère pour les apprenants swahiliphones. Hormis le morphème flexionnel *-ed* en anglais, les formes irrégulières qui consistent à changer les voyelles ou les consonnes du verbe comme dans *went, sought came* sont aussi problématique chez les apprenants non-natifs (Fitria, 2021; Al Arief, 2016; Hossain, 2024; et Setyawan, 2018).

Il se peut qu'en swahili, il est question de justement saisir, et savoir positionner le morphème *-li-* avant le radical et après le morphème personnel, pour exprimer le passé révolu. Contrairement à l'anglais, la flexion *-li-* du passé ne change pas, ni en fonction du pronom personnel appliqué ni du type de verbe. Il reste donc invariable malgré d'autres changements et modifications grammaticales du verbe (Nyagah at al., 2023; Kipacha, 2006; Abuom et Bastiaanse, 2013; Iribemwangi et Ndung'u, 2018). Voyons le tableau 6.

Tableau 6 : Morphème Marqueur du Temps Aspectuel Passé Composé entre les Langues

Catégorie	Temps	Swahili (L1)	Anglais (L2)	Français (FLE)
Morphème marqueur du temps	PC	+	+	_
	IM	_	_	+
Exemple	PC	Tu-***li-***changia	We contibut-***ed***	Nous ***avons contribué***
	IM	***Tulikuwa tunachangia***	We ***were contributing***	Nous contribu-***ions***

La Forme Composée

Le passé composé fait référence au « simple past » de l'anglais mais sa formulation est différente. La forme verbale de référence temporelle passée qui est la plus proche sémantiquement du passé simple anglais est le passé composé, une construction composée d'un verbe auxiliaire et d'un participe passé (Paradis et al., 2007; Deshors, 2018). La structure composée en anglais *« I have eaten »* ne donne pas le même sens de *j'ai mangé*, mais « *I ate* » est le propre sens de ce dernier (Paradis et al., 2007; Liu 2014; et Ayoun et Salaberry, 2008). En outre, le swahili, langue maternelle de la plupart des apprenants, connait la même structure non- composée pour exprimer le passé révolu, par exemple, *« nilikula ».* Nous avons alors constaté qu'en ce qui concerne l'expression du passé révolu, le swahili (L1) est l'anglais sont plus similaires, sauf que le dernier n'intègre pas le pronom personnel dans le verbe. Les deux emploient une seule forme du verbe pour exprimer le sens passé révolu, contrairement au français qui utilise une forme composée. Considérons le tableau 7.

Tableau 7: L'analyse de la Forme Composée

Catégorie	Temps	Swahili (L1)	Anglais (L2)	Français (FLE)
Périphrase	PC	_	_	+
	IM	+	+	_
Exemple	PC	*Tulipika*	We cooked	Nous ***avons cuisiné***
	IM	***Tulikuwa tunapika***	We ***were cooking***	Nous *cuisinions*

La Forme Participe Passé

En grammaire française, le participe passé est une forme verbale constituante du passé composé, qui fait référence à une action qui s'est déroulé et entièrement achevée dans le passé (Marsac et Pellat, 2013). L'expression du passé révolu se fait grâce à la forme passé composé, c'est-à-dire un auxiliaire et un participe passé. L'équivalent du passé composé en anglais est le prétérit simple (*« simple past »*) qui est une conjugaison simple, sans participe passé. Il en va de même en swahili où juste à l'aide d'un seul morphème dans un verbe, le passé révolu est exprimé comme illustré dans le tableau 6. De plus, en français, il y a de groups des verbes en fonction de la conjugaison y compris, premier, deuxième et troisième raison pour laquelle la forme du participe varie. Le premier groupe de conjugaison domine est sur-généralisé et a tort été utilisé au deuxième et au troisième groupe.

Tableau 8: L'analyse de la Forme Participe Passé

Catégorie	Temps	Swahili (L1)	Anglais (L2)	Français (FLE)
Forme participe passé	PC	_	_	+
	IM	_	_	_
Exemple	PC	*Tuliandaa*	We prepared	Nous *avons* ***préparé***
	IM	***Tulikuwa tunaandaa***	We ***were preparing***	Nous *préparions*

Des Auxiliaires

Nous avons également remarqué que la présence des auxiliaires pour marquer le passé est un autre aspect qui pose des difficultés lors de l'apprentissage du français langue étrangère. Cette étude ne rejette pas l'affirmation que la langue antérieure n'est pas la seule raison des difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère (Monville-Burston, 2013), mais une vérité indéniable est qu'elle en est une cause. Contrairement au français, pour exprimer le passé révolu en swahili et en anglais, aucun auxiliaire n'est utilisé. Selon notre enquête, nous considérons cette affirmation comme vraie que les apprenants de FLE ont des difficultés à maîtriser les auxiliaires *« avoir »* et *« être »*. Les deux ne sont pas inclus dans l'équation de la structure du passé révolu dans aucune de leurs langues premières. Bien que l'anglais possède les auxiliaires *« to have »* et *« to be »*, l'utilisation des deux auxiliaires en anglais n'implique pas exactement le sens du passé révolu comme en français et expriment au contraire l'« aspect perfectif » (HAVE+EN) et l'« aspect inaccompli » (BE+ING). Par exemple ; *I have gone* ne se traduit pas par *Je suis allé(e)*. Par contre, le swahili et l'anglais (les langues premières) utilisent l'auxiliaire (être) au temps imparfait alors que le français l'utilise pour construire le passé composé. Pour en savoir plus, considérez l'analyse dans le tableau 7.

Tableau 7: L'analyse des Auxiliaires

Catégorie	Temps	Swahili (L1)	Anglais (L2)	Français (FLE)
Présence d'auxiliaire	PC	_	_	+
	IM	+	+	_
Exemple	PC	*Tuliondoka*	We *left*	Nous *sommes* parti(e)s
	IM	***Tulikuwa*** *tunaondoka*	We ***were*** *leaving*	Nous *partions*

Les Verbes Pronominaux

Un verbe pronominal, également appelé verbe réfléchi en français, est un verbe dont la conjugaison exige un pronom réflexif en fonction du complément d'objet direct ou indirect référant au même sujet (Bouard, 2011; Prévost, 2010; et Bień, 2003). Nous avons constaté que les formes des verbes pronominaux n'existent en français qu'avec des formes verbales distinctives. L'une des difficultés pour les apprenants à ce point de vue est que les verbes pronominaux en français ne sont pas pronominaux en swahili et en anglais, et qu'il n'y a pas des verbes dits pronominaux ni en swahili ni en anglais. En plus, pour véhiculer le même sens pronominal, il faut ajouter un morphème et le pronom réflexif en swahili et en anglais, par exemple « *-ji-* » et « *…self(ve)(s)* » respectivement. C'est pour cette raison que l'on peut constater que les apprenants rencontrent des difficultés à les acquérir. Bien que les verbes pronominaux puissent rarement être utilisés en kiswahili et en anglais, la différence réside dans la question du sens et dans la manière dont ils sont composés au passé. L'analyse dans le tableau 8 porte sur les verbes pronominaux.

Tableau 8: L'analyse des Verbes Pronominaux

Catégorie	Temps	Swahili (L1)	Anglais (L2)	Français (FLE)
Forme pronominale	PC	_	_	+
	IM	_	_	+
Exemple	PC	*Tulinawa*	We *washed*	Nous *nous sommes lavé(e)s*
	IM	*Tulikuwa tunaamka*	We *were waking up*	Nous *nous réveillions*

L'accord en Genre

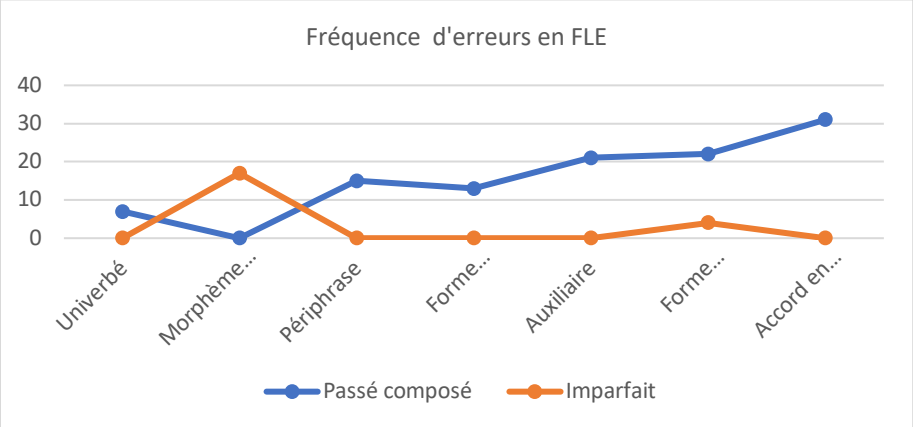
Selon Kupisch, Akpınar et Stöhr (2013), et Fromkin (1980), Bartning (2000), Diaz et Heap (2020), et Couture, G. (2012), en français, l'accord en genre est un aspect morphosyntaxique qui régit la relation entre les éléments structurels d'une phrase. Notre étude souligne que les locuteurs multilingues rencontrent plus de difficultés avec l'accord en genre, car ils ont tendance à confondre les schémas linguistiques qu'ils ont appris préalablement. Le swahili et l'anglais ne connaissent pas l'accord lié au genre et au nombre de la même manière comme le français. Exemple: en swahili pas masculin/féminin, mais classes nominales et en anglais pas d'accord de genre. A travers et selon l'analyse contrastive, on pourrait donc revendiquer que cet aspect est sans doute source de difficulté. L'analyse suivante du tableau 9 porte sur l'accord en genre.

Tableau 9: L'analyse de L'accord en Genre

Catégorie	Temps	Swahili (L1)	Anglais (L2)	Français (FLE)
Accord en genre gramaticale	PC	_	_	+
	IM	_	_	_
Exemple	PC	*Tulikwenda*	We *went*	Nous *sommes allé**(e)s***
	IM	*Tulikuwa tunakwenda*	We *were going*	Nous *allions*

Analyse Contrastive et ses Erreurs Equivalentes

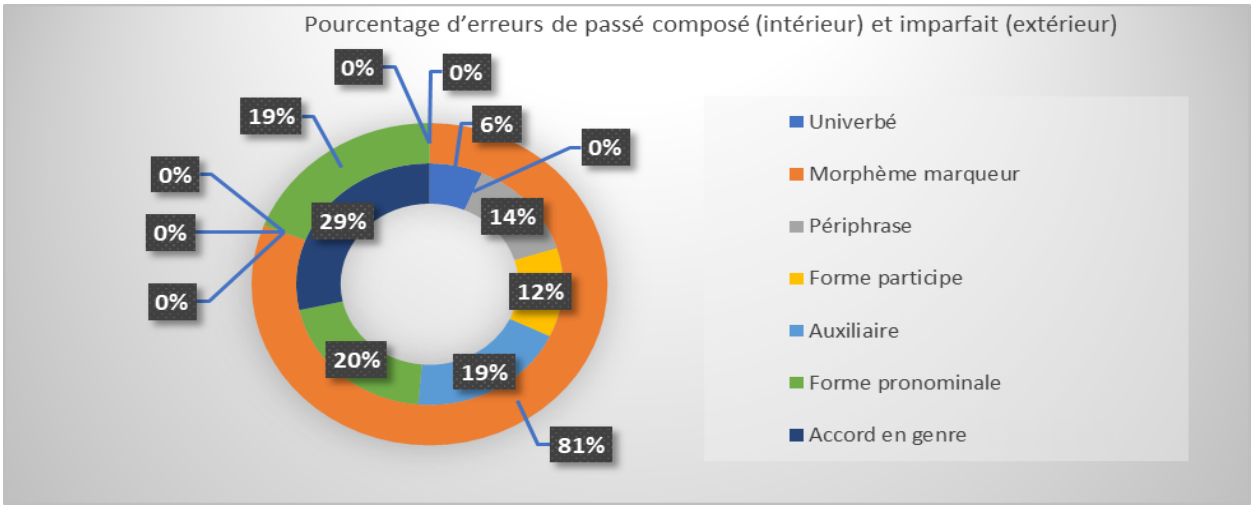
Comme précédemment cité, le processus impliqué dans l'Analyse Contrastive (AC) est la comparaison entre les langues des apprenants et la langue cible (Rustipa, 2011; Gast, 2013; Lennon, 2008; Richards, 2015; Tajareh, 2015; Odlin, 2006). En nous appuyant sur l'analyse contrastive, nous avons tâché de dégager les aspects de problématiques comme dans le graphique 1. Plus deux langues partagent des similitudes, plus leur apprentissage sera rapide ou simple (Rustipa, 2011; Gast, 2013; Lennon, 2008). Selon les questions posées aux lycéens et puis la classification des erreurs mise en place, il se peut que la difficulté du passé composé et de l'imparfait en FLE soit due aux différences linguistiques, comme avancé par les théoriciens de l'analyse contrastive. La distribution des erreurs ci-dessous nous montre la fréquence et pourcentage dans l'apprentissage du FLE.



Graphique 1: Analyse en Fréquence

Le graphique 2 présente la répartition des erreurs entre le passé composé (intérieur) et l'imparfait (extérieur). A l'égard du passé composé, l'accord en genre (29 %), suivies de la forme pronominale (20 %) et de l'auxiliaire (19 %) sont les erreurs dominantes. Les erreurs liées à la périphrase représentent 14 %, et celles de la forme participe 12 %. L'univerbé et morphème marqueu**r** affichent respectivement des taux d'erreur de 6 % et 0 %. L'imparfait présente une concentration d'erreurs sur le morphème marqueur (81 %), tandis que les autres catégories (forme pronominale**,** périphrase**,** forme participe**,** auxiliaire**,** accord en

genre, et univerbé) n'enregistrent aucune erreur. Ce graphique met en lumière une difficulté plus marquée avec les marques morphologiques pour l'imparfait, tandis que les erreurs au passé composé sont réparties sur diverses catégories grammaticales.



Graphique 2: Analyse en Pourcentage

En plus considérons le tableau 10 pour l'analyse en détail ci-dessous.

Tableau 10: L'analyse Interprétative Synthétique D'erreurs

	Univerba-tion		Morphème		Forme composée		Participe		Auxiliaire		Forme pronominale		Accord	
Temps	PC	IM	PC	IM	PC	IM	PC	IM	PC	IM	PC	IM	PC	IM
Fréquence	7	-	-	17	15	-	13	-	21	-	22	4	31	-
Pourcentage	6%	0%	0%	81%	14%	0%	12%	0%	19%	0%	20%	19%	28%	0%

Une analyse comparative des erreurs morphosyntaxiques au passé composé et à l'imparfait, fondée sur la convergence entre représentation graphique et données tabulaires. Pour le passé composé, les erreurs se distribuent de manière plurielle: accord en genre (31 occurrences; 28 %), forme pronominale (22; 20 %), auxiliaire (21; 19 %), forme composée (15; 14 %), participe (13; 12 %) et univerbation (7; 6 %), tandis que le morphème marqueur est absent (0 %). À l'inverse, l'imparfait révèle une forte concentration des erreurs sur le morphème marqueur (17 occurrences; 81 %), avec une présence marginale de la forme pronominale (4; 19 %).

La Conclusion

Cette étude est conçue selon une approche d'analyse contrastive, où chaque difficulté mise en lumière était d'abord soumise dans cette approche. Dans la conception pédagogique, peu importe la formation et le processus d'apprentissage mis en œuvre, les apprenants doivent tirer une leçon pour que l'apprentissage soit efficace. Le fait que les apprenants n'arrivent pas à comprendre et à répondre correctement les questions liées au passé composé et à l'imparfait comme le montrent les rapports de la NECTA, est une preuve valide de justifier la mise en place de cette étude. Nous avons relevé certaines catégories linguistiques en fonction de l'analyse contrastive que les enseignants doivent les traiter avec soin lors de l'enseignement, à savoir: univerbation, présence de morphème pour signaler le temps, caractéristique périphrastique, forme participe passé, présence des auxiliaires (avoir et être), forme

pronominale, et accord en genre. En fin, malgré d'autres aléas, il est question de différence entre les langues préalables et le français qui compte et joue un rôle prépondérant dans ledit échec du FLE en Tanzanie (selon l'analyse contrastive faite). Ces résultats ne pourraient pas être interprétés isolément. A l'égard des approches contemporaines de l'enseignement des langues, l'acquisition efficace des temps repose principalement sur leur intégration dans des pratiques communicatives authentiques, où la morphosyntaxe fonctionne en interaction avec la pragmatique (Raghib, 2022; Boudabous, 2018; Burcea, 2021; Kateregga, 2021). L'analyse morphosyntaxique constitue donc une étape nécessaire mais partielle. Celle-ci doit être articulée avec des activités de production et de compréhension communicatives. L'objectif central est de pouvoir favoriser des compétences grammaticales vers des situations réelles de communication. Cette orientation ouvre des perspectives pédagogiques visant à combiner explicitement la maîtrise formelle des structures temporelles et leur utilisation dans des contextes discursifs. Cette approche renforcera l'efficacité de l'enseignement du FLE en contexte multilingue tanzanien. Comme notre étude constitue une très petite portion de ce qui reste à découvrir, nous appelons donc les chercheurs à mener des recherches sur le domaine du plan pédagogique.

Consentement des participants

Les informateurs ont été dûment informés des objectifs de l'étude. Un consentement a été fait préalablement et la participation était donc volontaire. Aucune information permettant l'identification personnelle n'a été enregistrée ni divulguée.

Approbation éthique

Des procédures de recherche ont été conduit conformément aux normes éthiques de l'Université de Dar es Salaam / Mkwawa University College of Education ainsi qu'à celles de la Commission tanzanienne pour la science et la technologie (COSTECH).

Déclaration de conflits d'intérêts

L'auteur déclarent d'avoir aucun intérêt financier concurrent ni de relation personnelle susceptible d'avoir influencé les travaux présentés dans cet article.

Financement

L'auteur de la présente recherche n'a bénéficié d'aucun soutien financier de la part d'une organisation quelconque.

Bibliographie

Abuom, T. O. & Bastiaanse, R. (2013). Production and Comprehension of Reference of Time in Swahili–English Bilingual Agrammatic Speakers. *Aphasiology*, 27(2): 157-177. https://doi.org/10.1080/02687038.2012.699632

Ahibalova, T. (2019). Fossilization in Adult Second Language Acquisition. *Scientific Notes of the National University. Ostroh Academy: Philology Series,* (6 (74)): 150-153. https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/2476

Akpaca, S. M. (2024). An Epistemological Approach to The Translation of Tenses and Aspects in English-French and French-English Contexts. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 5(2): 161-179. https://doi.org/10.36892/ijlts.v5i2.470

Al Arief, Y. (2016). Questioning the Terms: Regular and Irregular Verbs in English. *Parole: Journal of Linguistics and Education*, 6(2): 14-26. http://ejournal.undip.ac.id/index.php/parole

Al-Shormani, M. Q. (2013). Fossilization and Plateau Effect in Second Language Acquisition. *Language in India*, 13(2).

Arbi, A. P., Sulistyaningsih, S., Syakur, A., & Lestariningsih, L. (2022). Derivational and Inflectional Morphemes on the Thesis Abstracts. *Jurnal Basicedu*, 6(3): 3895-3907. https://jbasic.org/index.php/basicedu

Ayoun, D. & Salaberry, M. R. (2008). Acquisition of English Tense-aspect Morphology by Advanced French Instructed Learners. *Language Learning*, 58(3): 555-595. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00450.x

Bai, L. & Qin, J. (2018). A Study of Negative Language Transfer in College Students' Writing from Cultural Perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(3): 306-313. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0803.05

Ballinger, S., Man Chu Lau, S. & Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie Interlinguistique : Exploiter les Transferts en Classe. *Canadian Modern Language Review*, 76(4): 278-292.

Bardovi-Harlig, K. & Sprouse, R. A. (2018). Negative versus Positive Transfer. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0084

Bartning, I. (2000). Stratégies d'Acquisition dans l'Emploi du Genre et de l'Accord Adjectival en Français Parlé. *Mélanges de Sémantique et de Syntaxe Offerts à Andrée Borillo par un Groupe d'Amis, de Collègues et de Disciples*, 45-60. https://doi.org/10.1163/9789004657205_005

Batibo, H. M. (1992). The Fate of Ethnic Languages in Tanzania. *Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa*, 85-98.

Bień, J. (2003). L'Aspect du Verbe Pronominal à Valeur Passive : sur la Nature des Confusions. *Roczniki Humanistyczne*, 51(5): 105-112.

Bostoen, K. (2018). *The Bantu Expansion*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Bouard, B. (2011). Verbe Pronominal et Voix Pronominale dans les Grammaires Françaises des 18e et 19e Siècles. *Matériaux et Perspectives* (pp. 733-757). Éditions Honoré Champion. https://hal.science/hal-01117716v1

Bouckaert, R., Lemey, P., Dunn, M., Greenhill, S. J., Alekseyenko, A. V., Drummond, A. J. & Atkinson, Q. D. (2012). Mapping the Origins and Expansion of the Indo-European Language Family. *Science*, 337(6097): 957-960. https://doi.org/10.1126/science.1219669

Boudabous, M. (2018). L'enseignement-Apprentissage de la Grammaire : De l'Approche Communicative à la Perspective Actionnelle, le Cas de la Classe de Terminale en Tunisie. *Synergies France*, 12(12): 49-249.

Brisset, A., Gill, R. & Gannon, R. (2021). The Search for a Native Language: Translation and Cultural Identity. In *The Translation Studies Reader* (pp. 289-319). Routledge.

Brooks, P. J. & Kempe, V. (2013). Individual Differences in Adult foreign Language Learning: The Mediating Effect of Metalinguistic Awareness. *Memory & Cognition*, 41: 281-296. https://link.springer.com/article/10.3758/s13421-012-0262-9

Burcea, C. Ş. (2021). De l'Approche Communicative à la Perspective Actionnelle: Une Démarche qui Passe par le CECRL. *Journal of Humanistic and Social Studies*, 91-107.

Cammarota, M. A., & Porquier, R. (1986). Des Difficultés dans l'Acquisition de Langue Etrangère par des Réfugiés Politiques Latino-Américains. *Langue Française*, (71): 101-116. https://www.jstor.org/stable/41558270

Chipa, M. A. (1983). *Language Teacher Competence and Secondary School Students' Achievement in French Language Skills in Tanzania.* (Mémoire de Maîtrise non Publié). University of Dar es Salaam.

Chiwanga, F. & Iddy, E. (2017). Competence in French Connected Speech: A Study on Tanzanian Pre-service Secondary School French Teachers. *Education Research Journal, 7*(6): 117-122.

Clouet, R. (2021). Foreign Languages Applied to Translation and Interpreting as Languages for Specific Purposes: Claims and Implications. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(1): 39-62. https://doi.org/10.29393/RLA59-2FLRC10002

Collins, L. (2007). L1 Differences and L2 Similarities: Teaching Verb Tenses in English. *ELT journal*, 61(4): 295-303. https://doi.org/10.1093/elt/ccm048

Couture, G. (2012). *Le Rôle des Marques d'Accord Orales dans la Catégorisation Grammaticale des Noms en Français* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).

D'Amelio, C. (2025). *Comparaison des langues et transferts interlinguistiques : Pour un enseignement plurilingue du FLE dans le contexte piémontais* (Doctoral dissertation, Università degli Studi di Torino). https://hdl.handle.net/2318/2108160

Denizer, E. N. (2017). Does Mother Tongue Interfere in Second Language Learning? *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1): 39-54. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=696155

Deshors, S. C. (2018). Does the Passé Composé Influence L2 learners' Use of English Past Tenses? A Semantic Exploration of the Present Perfect in French-English Interlanguage. *International Journal of Learner Corpus Research*, 4(1): 23-53. https://doi.org/10.1075/ijlcr.17007.des

Diachok, N. & Ivko, A. (2020). Univerbation as an Interlingual Phenomenon. *Language Codification, Competence, Communication*, 1(2): 72-82. https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/1506

Diaz, Y. & Heap, D. (2020, May). Variation dans les Accords du Français Inclusif. In *Proceedings of the 2020 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association. Du* (Vol. 29).

Fitria, T. N. (2021). An Analysis of Regular and Irregular Verbs in Students' Writing Essay. *LLT Journal*, 24(1): 276-287. http://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT

Frankl, P. J. L. (2016). Review of three Swahili dialect dictionaries. *South African Journal of African Languages,* 36(1): 129-132. https://doi.org/10.1080/02572117.2016.1186906

Fromkin, V. A. (1980). *Errors in Linguistic Performance*. New York: Academic Press.

Gast, V. (2013). *Contrastive Analysis.* Friedrich-Schiller-Universität Jena. http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/papdf/CA.pdf

Goldstein, B. A. & Bunta, F. (2012). Positive and Negative Transfer in the Phonological Systems of Bilingual Speakers. *International Journal of Bilingualism*, 16(4): 388-401. https://doi.org/10.1177/1367006911425817

Guo, Q. (2022). Interlanguage and its Implications to Second Language Teaching and Learning. *Pacific International Journal*, 5(4): 08-14. https://doi.org/10.55014/pij.v5i4.223

Han, Z. & Selinker, L. (2005). Fossilization in L2 Learners. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 455-470). Routledge.

Han, Z. & Tarone, E. (Eds.). (2014). *Interlanguage: Forty Years Later* (Vol. 39). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.39.ni

Harper, S. N. & Pelletier, J. (2010). Parent Involvement in Early Childhood: A comparison of English Language Learners and English First Language Families. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 123-141. https://doi.org/10.1080/09669760.2010.496162

Hirashima, R. (2015). Tendances Actuelles de l'Enseignement des Temps du Passe du Français dans Quelques Méthodes de FLE: le caC du Passé Composé (No 1 Etudes didactiques). *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 10(1-2): 28-44. https://doi.org/10.24495/rjdf.10.1-2_28

Hossain, K. A. (2024). The Role of Prescriptivism in the Development of English Irregular Verbs. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 5(4): 27-38.

Iddy, S. (2015). *An Investigation of the Effectiveness of the Application of the Learner-centered Approach in the French Language Teaching in Ordinary Level Public Secondary Schools in Tanzania*. University of Dar es Salaam.

Iddy, S. & Chiwanga, F. E. (2017). Is the Learner-centred Approach indeed Adopted in the Teaching-learning of French in O-level State Secondary Schools in Dar es Salaam, Tanzania? *Journal of Education and Practice,* 8(21): 139-147.

Iribemwangi, P. I. & Ndung'u, M. N. (2018). Metaphorical Extension of Kiswahili Tense: An Application of Conceptual Metaphor Theory. *Mwanga wa Lugha*, 2(2): 55-76. https://journals.mu.ac.ke/index.php/mwl/article/view/91

Izquierdo, J. (2009). L'Aspect Lexical et le Développement du Passé Composé et de l'Imparfait en Français L2 : Une Etude Quantitative auprès d'Apprenants Hispanophones. *Canadian Modern Language Review*, 65(4): 587-613. https://doi.org/10.3138/cmlr.65.4.587

Josiah, U. E. & Udoudom, J. C. (2012). Morphophonemic Analysis of Inflectional Morphemes in English and Ibibio Nouns: Implications for Linguistic Studies. *Journal of Education and Learning*, 1(2): 72-81. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p72

Karanja, P. N. (2012). Kiswahili Dialects Endangered: The Case of Kiamu and Kimvita. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17): 95-117.

Kasper, G. (2010). Interlanguage Pragmatics. In *Variation and Change: Pragmatic Perspectives* (pp. 141-154). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/hoph.6.11kas

Kateregga, A. (2021). L'Idéal et la Pratique de « l'Approche Communicative » en Didactique du Français Langue Etrangère : L'Ouganda comme Etude de Cas. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (10): 109-208.

Kipacha, A. (2006). The Impact of the Morphological Alternation of Subject Markers on Tense/Aspect: The Case of Swahili. *ZAS Papers in Linguistics*, 43: 81-96. https://doi.org/10.21248/zaspil.43.2006.286

Kleinman, S. (2005). *Translation, the French Language and the United Irishmen (1792-1804)* (Doctoral dissertation, Dublin City University).

Kuhanga E. (2022). *Les Difficultés Liées à l'Emploi des Pronoms Personnels en Français: le Cas des Elèves de la Région d'Iringa en Tanzanie*. Unpublished Master's Thesis. Kenyatta University.

Kupisch, T., Akpınar, D. & Stöhr, A. (2013). Gender Assignment and Gender Agreement in Adult Bilinguals and Second Language Learners of French. Linguistic Approaches to Bilingualism, 3(2): 150-179. https://doi.org/10.1075/lab.3.2.02kup

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.

Lehmann, C. (2020). Univerbation. *Folia Linguistica*, 54(s41-s1): 205-252.

Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. In M. Kretzenbacher, U. Ammon, & K. Mattheier (Eds.), *Bielefeld introduction to applied linguistics: A course book* (pp. 51-60). Aisthesis Verlag.

Liu, Y. (2014). A comparative study of English tense and French tense. *Theory and Practice in Language Studies,* 4(11): 2315-2320. https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2315-2320

Longobardi, G., Ghirotto, S., Guardiano, C., Tassi, F., Benazzo, A., Ceolin, A. & Barbujani, G. (2015). Across language families: Genome diversity mirrors linguistic variation within Europe. *American Journal of Physical Anthropology,* 157(4): 630-640. https://doi.org/10.1002/ajpa.22758

Lucas, S. (2022). Relations entre Transferts Interlinguistiques et Conscience Métasyntaxique chez des Enfants Bilingues: Une Approche Expérimentale Quantitative du Jugement de Grammaticalité. *Studii de Lingvistică,* 12(2): 219-240.

Lulandala, M. J. (2014). *Social Representations and the Fate of Ethnic Community Languages: A Case Study of French Foreign Language Learners in Tanzanian Secondary Schools.* Scientific Board, 183.

Manyasa, J. (2021). When Language Transfer is Negative: Analysis of Morpho-syntactic Interference Errors by Learners of French in Tanzanian Higher Learning Institutions. *Journal for Foreign Languages*, 13(1): 165-190.

Marcus, G. F., Brinkmann, U., Clahsen, H., Wiese, R. & Pinker, S. (1995). German Inflection: The Exception that Proves the Rule. *Cognitive Psychology*, 29(3): 189-256. https://doi.org/10.1006/cogp.1995.1015

Marsac, F. & Pellat, J. C. (2013). *Le Participe Passé entre Accords et Désaccords* (pp. 298-p). France, Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg. https://pus.unistra.fr/ouvrage/9782868205537/

Massawe, G. A. (2024). *Improving students' oral proficiency in French through CALL in one Tanzanian public secondary schools* (Master's thesis, Aga Khan University). Aga Khan University eCommons. https://ecommons.aku.edu/etd_tz_ied_m-ed/474

Monville-Burston, M. (2013). Complexité et Transfert dans l'Acquisition du Français Langue Etrangère : le Cas des Apprenants Chypriotes du FLE. *Travaux de Linguistique*, 66(1): 97-134. https://doi.org/10.3917/tl.066.0097

Mtavangu, N. (2003). *Students' Attitudes Towards Learning French and Socio-economic Benefits Accrued from Learning It*. (Mémoire de Maîtrise non Publié). University of Dar es Salaam.

Mtavangu, N. (2013). *La Contribution des Français à l'Etude du Swahili: le Cas de Charles Sacleux* (1856-1943) (Doctoral Dissertation, Paris, INALCO). https://theses.hal.science/tel-00992640/

Mulinda, A. (2013). Abandon du Cours de Français au Secondaire en Tanzanie : Représentations d'Élèves et d'Enseignants. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (2): 63-74.

Mulinda, A. (2015). Le Français au Sein du Multilinguisme Tanzanien : Défis et Perspectives. Synergies Afrique des Grands Lacs, n°4 - 2015 pp. 117-127 : GERFLINT.

Namanya, S. J. C. (2017, December). The Effects of Mother Tongue-based Multilingual Education on the English Literacy of Children in Silang, Philippines. In *International Forum Journal,* 20(2): 160-177. https://journals.aiias.edu/info/article/view/70/61

National Examinations Council of Tanzania. (2019-2025). *Candidates' Item Response Analysis Report for the Advanced Certificate of Secondary Education Examination (ACSEE): French Language*. National Examinations Council of Tanzania. https://onlinesys.necta.go.tz/cira/acsee/2020/123_FRENCH_LANGUAGE.pdf

Nishanthi, R. (2020). Understanding of the Importance of Mother Tongue Learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 5(1): 77-80.

Nyagah, S. K., Mwangi, I. & Mungania, B. G. (2023). Uainishaji wa Mofimu katika Sentensi za Kiswahili-Kingereza. *Jarida la Mnyampala*, 3(1): 41-52. https://www.ajol.info/index.php/jm/article/view/276444/260867

Nyakana, D. J. (2021). *Multilingual Acquisition of Determiner Phrases in L2 English and L3 French by L1 Swahili Speakers in Tanzania* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).

Nyakana, D. J. (2025). The Challenges in Acquiring and Using French Articles by L1-Swahili-L2-English-L3-French Learners in Tanzania. *Journal of Linguistics and Language in Education*, 19(1): 83-96.

Nyakana, D. J. (2025). The Impact of Concurrent Multilingual Acquisition on the Mastery of L2 English and L3 French Articles Among Native Swahili Speakers in Tanzania. *International Journal of Multilingualism*, 22(4): 2572-2586.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.

Odlin, T. (2006). Could a Contrastive Analysis ever be Complete? *Cross–linguistic Influence in the Second Language Lexicon*, 22-35.

Ortega, L. (2014). Trying out Theories on Interlanguage: Description and Explanation over 40 Years of L2 Negation Research. In *Interlanguage* (pp. 173-202). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.39.10ch8

Paker, T. & Karaağaç, Ö. (2015). The Use and Functions of Mother Tongue in EFL Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199: 111-119. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.494

Paradis, J., Nicoladis, E., & Crago, M. (2007). French-English Bilingual Children's Acquisition of the Past Tense. In *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 2, pp. 497-507). Cascadilla Press.

Pawlak, M. (2015). Teaching Foreign Languages to Adult Learners: Issues, Options, and Opportunities. *Theoria et Historia Scientiarum*, 12: 45-65. https://doi.org/10.12775/ths.2015.004

Petzell, M. (2012). The Linguistic Situation in Tanzania. *Moderna Språk*, 106(1): 136-144. https://doi.org/10.58221/mosp.v106i1.8233

Piper, B., Zuilkowski, S. S., Kwayumba, D. & Oyanga, A. (2018). Examining the Secondary Effects of Mother-tongue Literacy Instruction in Kenya: Impacts on Student Learning in English, Kiswahili, and Mathematics. *International Journal of Educational Development*, 59: 110-127. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.002

Prévost, S. (2010). Expression et Position du Sujet Pronominal en Français : Evolution en Français. In *L'Evolution Grammaticale à Travers les Langues Romanes* (Vol. 19, pp. 13-33). Peeters. https://shs.hal.science/halshs-00665183v1

Pym, A. & Ayvazyan, N. (2017). Linguistics, Translation and Interpreting in Foreign-language Teaching Contexts. In *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics* (pp. 393-407). Routledge.

Raghib, F. T. (2022). Développer les Compétences de la Conversation en FLE chez les Etudiants de la Faculté de Pédagogie de Minia à la Lumière de l'Approche Communicative. *Journal of Research in Education and Psychology*, 37(3): 1475-1514. https://doi.org/10.21608/mathj.2022.121685.1187

Rezeki, T. I. & Sagala, R. W. (2019). A Morphological Analysis of Derivational and Inflectional Morphemes. *Serunai: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 5(2): 159-162. https://doi.org/10.37755/sjip.v5i2.232

Richards, J. C. (2015). A non-Contrastive Approach to Error Analysis. In *Error Analysis* (pp. 172-188). Routledge.

Rustipa, K. (2011). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage and the Implication to Language Teaching. *Ragam Jurnal Pengembangan Humaniora*, 11(1): 16-22.

Sabbah, S. (2015). Negative Transfer: Arabic Language Interference to Learning English. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Translation*, (4). Setyawan, H. (2018). Undergraduates' Awareness of English Irregular Verbs. *Teknosastik*, 16(2): 66-72.

Stanojević, V. & Ašić, T. (2010). Towards a formal description of the differences between some tenses in French and English. *Nasleđe: Časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu,* 16: 145-159. https://scidar.kg.ac.rs/handle/123456789/21256

Šušak, M. (2024). *Plurilinguisme et les Transferts Interlinguistiques: l'Aspect de la Récence Linguistique: l'Aspect de la Récurrence Linguistique* (Doctoral Dissertation, Sveučilište u Zadru, Odjel za Francuske i Frankofonske Studije).

Tajareh, M. J. (2015). An Overview of Contrastive Analysis Hypothesis. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36(3): 1106-1113.

UNESCO. (2025, November 13). *UNESCO Recognizes Kiswahili as an Official Language of the General Conference.* https://www.unesco.org/en/articles/unesco-recognizes-kiswahili-official-language-general-conference

Werner, A. & Ross, E. D. (2018). *The Language Families of Africa*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429461989

Yadav, M. K. (2014). Role of Mother Tongue in Second Language Learning. *International Journal of Research*, 1(11): 572-582.

Zhao, Y. (2019). Negative Transfer of Mother Tongue in English. *Creative Education*, 10(05): 940. https://doi.org/10.4236/ce.2019.105070

Biographie D'auteur

Dietram Efrem Mgeni est un chercheur de nationalité tanzanienne et maître de conférences en linguistique à l'Université de Dar es Salaam (Campus de Mkwawa). Il est titulaire d'un master en linguistique appliquée du français de l'Université de Kenyatta (Kenya) et d'une licence en éducation de l'Université de Dar es Salaam (Tanzanie). Ses recherches s'inscrivent donc dans l'intégration des technologies langagières, surtout des modèles d'intelligence artificielle. Maîtrisant le swahili, l'anglais et le français, il mène des recherches portant sur l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), les méthodologies d'enseignement et l'usage des modèles de langage dans des contextes à ressources limitées.