REPUBLIQUE DU BENIN
****
UNIVERSITE D'ABOMEY – CALAVI
(UAC)
****
ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE
(ESPACE, CULTURE ET DEVELOPPEMENT)
****
FACULTE DES LETTRES ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(FLASH)
****

LABORATOIRE DE DYNAMIQUE DES LANGUES ET CULTURES
A CALAVI
(LABODYCAL)
****

THESE DE DOCTORAT UNIQUE

Pour l'obtention du grade de docteur de l'Université d'Abomey- Calavi

Filière : Linguistique

Spécialité : Description linguistique/ Linguistique contrastive

N°090-2015/UAC/SG/VR-AARU/SP-CS/SA

ETUDE CONTRASTIVE DU FRANÇAIS ET DU YORUBA: PHONOLOGIE ET MORPHOLOGIE

Présenté par:

TANITOLORUN, Ezékièl Oladélé

Sous la direction de: Prof. Dr. **Flavien GBETO**:
Professeur Titulaire des Universités CAMES à l'Université d'Abomey-Calavi
Directeur scientifique de LABODYCAL, Université d'Abomey-Calavi

Soutenue publiquement le mercredi 28 janvier 2015 devant le jury composé de :

Président : **M. CAPO B.C. Hounkpati**, Professeur Titulaire, Université d'Abomey-Calavi (Benin)

Rapporteur : **M. IGUE Mamoud Akanni**, Professeur Titulaire, Université d'Abomey-Calavi (Benin)

Examinateurs : M. AYELERU Babatundé, Professeur Titulaire, Université d'Ibadan (Nigeria)

M. AMOUZOUVI D. Hypollite, Maitre de conférences, Université d'Abomey-Calavi (Benin)

Co-directeur de thèse:**M.PERE-KEWEZIMA Essodina Kokou**, Maitre de conférences, Université de Lomé(Togo)

Mention : TRES HONORABLE A L'UNANIMITE DES MEMBRES DU JURY

Année académique, 2014-2015.

DEDICACE

Je dédie ce travail :

A mes enfants : Taye, Kehinde, Bosè, Folakè et Bunmi.

REMERCIEMENTS

A l'issue de ce travail, je voudrais adresser mes sincères remerciements à :

- Dieu, le Tout Puissant, qui veille sur moi au cours de mes voyages entre le Nigéria et la République du Bénin ;
- le Professeur Flavien GBETO, mon Directeur de thèse, qui a accepté de diriger mon travail. Il m'a souvent encouragé en me donnant beaucoup de documents ; il a su me diriger avec patience et rigueur scientifique appréciable afin que j'atteigne ce niveau ;
- le Docteur Essodina Kokou PERE-KEWEZIMA, co-directeur de la présente thèse, qui a contribué de façon significative à la rédaction de ce travail ;
- le Professeur Mamoud IGE qui a lu cette thèse à toutes les phases de son évolution et dont les remarques pertinentes m'ont aidé à avancer ;
- le Professeur Hounkpati B.C. CAPO, Directeur de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire, Chef de la filière Linguistique à l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de la FLASH, Directeur de Labo-Gbe International, pour ses enseignements et son rôle paternel durant mes études à l'Université d'Abomey-Calavi ;
- les autres Professeurs de la filière Linguistique : Les professeurs Médard BADA, Maxime da CRUZ, Yaovi TCHITCHI, Bienvenu AKOHA.
- Je n'oublie pas mes amis, Drs Moufoutaou ADJERAN et Julien K. GBAGUIDI, tous enseignants à la FLASH, filière Linguistique ;
- ma femme et mes enfants pour leur coopération durant mes séjours au Bénin.
- mon cousin, Sakiou LEOTOÏCHAN (baba Prince), et toute sa famille pour leur soutien durant toute ma période de formation ;

- mes autres cousins : Tétédé, Moïse, Emili et autres.
- mon ami intime, Augustin OROUNLA et sa famille pour leur générosité ;
- mes collègues de l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire, particulièrement, Gildas YAYI, Yves F. EMANONHOUE pour leurs conseils et contributions à la rédaction de mon travail ;
- mes collègues de Tai Solarin University of Education, Ijebu-Ode du Nigéria : Clément OJUOWO, Femi BABATUNDE, Kayodé SALAOU et Victoria ADEFARAIN pour leur encouragement.
- le Recteur de Tai Solarin University of Education : le Professeur Oluwayemisi OBILADE, le Doyen de 'College of Humanities, Professeur Alani SERIKI, et le Chef de Département de la langue française, Professeur Adé KUKOYI pour leurs soutiens.
- les opératrices de saisie de cette thèse : Madame Tope ADEYEMI, Bayo OKULENU, Ganiyat MUFUTAU et Djèmilatou ADJERAN pour leurs efforts appréciés.
- J'éprouve le plaisir d'exprimer toute ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à la réalisation de ce travail. Qu'elles en soient remerciées.

LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS

JSS: Junior SecondarySchool

SSS: Senior Secondary School

WAEC: West African Examination Council

NECO: National Examination Council

WASCE: West Africa School Certificate Examination

VFN: Village Français du Nigéria

NFV: Nigeria French Language Village

L1 : Langue maternelle (le yorùbá pour les enquêtés)

L2 : deuxième langue (langue officielle, l'anglais)

L3 : troisième langue (langue visée, le français)

C.O.D : Complément d'Objet Direct

C.O.I : Complément d'Objet Indirect.

G.N : Groupe Nominal

G.V : Groupe Verbal

TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation statistique des langues recensées dans chaque Etat du Nigéria……..14
Tableau 2 : Les degrés d'apertures des voyelles du français…….……22
Tableau 3 : Classification des phonèmes consonantiques du français selon leurs traits articulatoires …….……...23
Tableau 4 : Classification des consonnes yorùbá…….…….…27
Tableau 5 : Les niveaux intonatifs de base…….…..…..31
Tableau 6 : Exemples des modalités intonatives……..……..32
Tableau 7 : Enoncé déclarative (ligne mélodique descente)…….…….32
Tableau 8 : Enoncéimpératif (chute mélodique)…….…...32
Tableau 9 : Enoncé interrogatif (ligne mélodique montante)…….32
Tableau 10 : Enoncé exclamatif…….33
Tableau 11 : inventaire des tons en yorùbá……36
Tableau 12 : Présentation des voyelles françaises en comparaison avec celles du Yorùbá……38
Tableau 13 : Présentation des consonnes françaises en comparaison avec celles duyorùbá……..…..41
Tableau 14 : Matrice phonologique des voyelles du français……..44
Tableau 15 : Matrice phonologique des voyelles du yorùbá…….44
Tableau 16 : Matrice phonologique des consonnes du français……45
Tableau 17 : Matrice phonologique des consonnes du yorùbá……..45
Tableau 18 : Liste des enquêtés en groupe de 10 étudiants……...87
Tableau 19 : Prononciation des occlusives orales…….…….97
Tableau 20 : Prononciation des occlusives nasales……...99
Tableau 21 : Prononciation des constrictives…….……99
Tableau 22 : Présentation de la correspondance phonèmes-graphèmes……..100
Tableau 23 : Prononciation du phonème /ʒ/……..…...102
Tableau 24 : Prononciation des semi-consonnes le phonème /j/……103
Tableau 25 : Prononciation du phonème /ɥ/…….....104

Tableau 26 : Prononciation du phonème /w/……..…104
Tableau 27 : Prononciation des voyelles antérieures et postérieures très fermées : /i/,/y/, /u/…….....105
Tableau 28 : Prononciation des voyelles antérieures et postérieures fermées et moyennes : /e/, / ɵ/, /o/, / ə /……107
Tableau 29: Prononciation des voyelles antérieures et postérieures ouvertes : les voyelles orales : / ɛ /, /œ/, /ɔ/……..…108
Tableau 30 : Prononciation des voyelles antérieures et postérieures ouvertes : les voyelles nasales : /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/, /ã/……109
Tableau 31 : Prononciation des voyelles antérieures et postérieures, très ouvertes /a/, /ɑ/……...110
Tableau 32 : Interférences morphosyntaxiques yorùbá /français……116
Tableau 33 : Interférences morphosyntaxiques anglais/français…….116
Tableau 34 : Erreurs d'orthographe liées au genre……..124
Tableau 35 : Erreurs d'orthographe liées aux accords grammaticaux…….126
Tableau 36 : Erreurs d'orthographe liées au nombre……...139

FIGURES

Figure 1 : Voyelles du français

Figure 2 : Classement des voyelles yorùbá

Figure 3 : Les voyelles nasales

Figure 4 : Les dix intonations du français les plus fréquentes et leurs représentations schématique à l'aide de quatre niveaux de hauteur selon Delattre (2007).

TABLE DES MATIERES **PAGES**

	DEDICACE	i
	REMERCIEMENTS	ii
	LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
	TABLEAUX	v
	FIGURES	vii
1	INTRODUCTION GENERALE	1
2	PROBLEMATIQUE	1
3	HYPOTHESES	2
4	JUSTIFICATION DE NOTRE CHOIX DU SUJET	2
5	OBJECTIF GENERAL	3
6	OBJECTIF SPECIFIQUE	3
7	METHODOLOGIE	3
8	CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	4
9	REVUE DE LITTERATURE	7
10	PLAN DU TRAVAIL	11
11	AMENAGEMENT ET POLITIQUE LINGUISTIQUE AU NIGERIA	12
11.1	LA LANGUE YORÙBÁ	15
11.2.	INTRODUCTION DE LA LANGUE FRANÇAISE AU PROGRAMME SCOLAIRE DU NIGERIA	16
	CHAPITRE 1	
	ETUDE CONTRASTIVE PHONETICO-PHONOLOGIQUES DU FRANÇAISET DU YORÙBÁ	
1.1.	Système phonético-phonologique du français et du yorùbá	19
1.1.1.	Système vocalique du français	19
1.1.2.	Système consonantique du français	20
1.1.3.	Les tableaux schématiques des phonèmes du français	21
1.1.3.1.	La figure et les tableaux du système vocalique	21
1.1.3.2.	Classification des phonèmes consonantiques du français	23
1.2.	Les phonèmes du yorùbá	24
1.2.1.	Le système vocalique du yorùbá	24
1.2.2.	Les voyelles yorùbá selon leurs traits caractéristiques	25
1.2.3.	Le système consonantique du yorùbá	26
1.2.4.	Classification des phonèmes consonantiques du yorùbá	27
1.3.	Etude des systèmes prosodiques des deux langues	29
1.3.1.	Structure syllabique du français	29
1.3.2.	Structure des accents en français	30
1.3.3.	Intonation	31
1.4.	Structure syllabique du yorùbá	35
1.4.1.	Les monosyllabes	35
1.4.2.	La consonne nasale syllabique	36

1.4.3.	Le système tonologique du yorùbá	36
1.4.3.1.	Distribution des tons dans le système verbal et nominal du yorùbá	36
1.4.3.2.	Distribution du ton bas [\]	37
1.4.3.3.	Distribution du ton haut [/]	37
1.4.3.4.	Distribution du ton moyen(non marqué)	37
1.5.	Approche contrastive des systèmes phonético-phonologiques des deux langues.	38
1.5.1.	Au niveau des systèmes vocaliques	38
1.5.2.	Au niveau des structures syllabiques	40
1.5.3.	Au niveau des deux systèmes consonantiques des deux langues	41
1.6.	Au niveau des traits distinctifs des sons français et yorùbá.	43

CHAPITRE 2

ETUDE CONTRASTIVE MORPHOLOGIQUE DU FRANÇAIS ET DU YORÙBÁ

2.1.	Système morphologique du français et du yorùbá	47
2.1.1.	Les procédés de la création ou formation des mots français	47
2.1.1.1.	La préfixation	51
2.1.1.2.	La suffixation	51
2.1.1.3.	La composition	51
2.1.1.4.	La siglaison / L'acronyme	54
2.1.1.5.	La conversion	55
2.1.2.	Les procédés de la création ou formation des mots du yorùbá	56
2.1.2.1.	Des affixes (àwọnàfòmọ)	56
2.1.2.1.1	La préfixation (àfòmọìbèrè / àfòmọwájú)	56
2.1.2.1.2	L'infixation (àfòmọàárín / àfòmọàsopò)	56
2.1.2.1.3	Réduplication du morphème (àpètúnpè)	58
2.1.2.1.4	Les tons (àmìohùn)	59
2.1.2.1.5	Les emprunts (àwọnọrọàyálò)	60
2.3.	Approche contrastive des deux systèmes morphologiques	62
2.3.1	La préfixation	62
2.3.2.	La suffixation	62
2.3.3.	L'infixation	62
2.3.4.	La composition	62
2.3.5	La siglaison / L'acronyme	63
2.3.6	La réduplication totale	63
2.3.7	La conversion	63
2.4.	Les catégories grammaticales du français et du yorùbá	63
2.4.1.	Les catégories grammaticales du français	63
2.4.1.1.	Les déterminants	63
2.4.1.2.	L'article défini, indéfini et partitif	64
2.4.1.3.	Les adjectivaux	64

2.4.1.4.	Les qualificatifs	64
2.4.1.5.	Les nominaux	65
2.4.1.6.	Question du genre en français	65
2.4.1.7.	Les pronominaux	65
2.4.1.8.	Les verbaux	66
2.4.1.9.	Les adverbaux	67
2.4.10.	Les prépositions	67
2.4.11.	Les conjonctifs	67
2.4.12.	Les interjectifs	68
2.5.	Les catégories grammaticales du yorùbá	68
2.5.1.	ọrọ -orúkọ (les nominaux)	68
2.5.2.	ọrọ -arópòorúkọ (les pronominaux)	70
2.5.3.	ìsọdorúkọ (dérivation nominale)	72
2.5.4.	Apóla-orúkọ(groupe nominal)	72
2.5.5	ọrọ -ìşe (les verbaux)	73
2.5.6.	Apolàọrọ -ìşe (le GV)	76
2.5.7	ọrọàpónlé / aşàpèjúwe (les adjectivaux)	76
2.5.8.	ọrọàpónléaşètumọ (adverbaux)	77
2.6.	Approche contrastive des catégories grammaticales en français et en yorùbá	77
2.6.1	Au niveau du genre	78
2.6.2.	Au niveau des articles définis et indéfinis	78
2.6.3.	Au niveau des nominaux	79
2.6.4.	Au niveau des pronominaux	79
2.6.5.	Au niveau des verbaux	80
2.6.6.	Répartitions de verbaux au niveau de la terminaison du verbal (verbal d'action et de mouvement)	81
2.6.7.	Répartitions de verbaux au niveau de la transitivité et de l'intransitivité	81
2.6.8.	Répartitions de verbaux au niveau de la passivation	81
2.6.9.	Au niveau des accords	82
2.6.10.	Au niveau des adverbaux	82
2.6.11.	Au niveau des adjectivaux	83
2.6.12.	Au niveau des prépositions	85
2.6.13.	Au niveau des conjonctifs	85
2.6.14.	Les interjectifs	86

CHAPITRE 3:
ANALYSE DES ERREURS LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS YORÙBÁ PHONES ENQUETES

3.1.	Erreurs commises au niveau de l'expression orale et de la compréhensionorale (oral conversation and audio-oral skills)	88
3.1.1.	Clarification Conceptuelle	88

3.1.2.	Qu'est-ce qu'une erreur ?	88
3.1.3.	Qu'est-ce qu'une faute?	89
3.1.4.	Erreurs de compétence	89
3.1.4.1.	Difficultés dues aux lacunes lexicales	90
3.1.4.2.	Phénomène de marques transcodiques	92
3.1.4.3.	Certaines pauses d'hésitations	93
3.1.4.4.	Phénomène de répétition	93
3.1.5.	Difficultés dues aux lacunes phonético-phonologiques du français	96
3.1.5.1.	Clarification conceptuelle	96
3.1.5.2.	Qu'est-ce que la phonologie ?	96
3.1.5.3.	Les erreurs liées au système consonantique du français	97
3.1.5.4.	Le zézaiement	101
3.1.5.5.	Les erreurs liées aux semi-consonnes du français	102
3.1.6.	Les erreurs liées au système vocalique du français	105
3.1.7.	Autres aspects des tests à l'oral	111
3.1.7.1.	L'apocope	111
3.1.7.2.	La syncope	111
3.1.7.3.	Changements dus à la lénition	112
3.1.7.4.	Épenthèse	113
3.1.7.5.	Le chuintement	113
3.1.7.6.	L'aphérèse	114
3.1.8.	Interférence morphosyntaxiques	114
3.1.8.1	. Clarification conceptuelle	114
3.1.8.2.	Difficultés liées aux interférences morphosyntaxiques	115
3.1.8.3.	Interférence morphosyntaxique liée à la place de l'objet et du pronom	119
3.1.9.	Interférences sémantiques	121
3.1.9.1.	Clarification conceptuelle	121
3.1.9.2.	Difficultés liées aux interférences sémantiques	121
3.2.	Erreurs commises au niveau de la compréhension écrite et de l'expression écrite (Reading compréhension and dictation)	124
3.2.1.	Les erreurs d'orthographes liées au genre	124
3.2.2.	Les erreurs d'orthographes liées aux accords grammaticaux	125
3.2.3.	Difficultés liées à la liaison	129
3.2.3.1.	Liaison obligatoire	130
3.2.3.2.	Liaison facultative	132
3.2.3.3.	Liaison interdite	133
3.2.4.	Erreurs d'orthographes liées au nombre	138

CHAPITRE 4
MESURES CORRECTIVES OU STRATEGIES DE REMEDIATION ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

4.1.	L'auto-correction	141
4.1.2.	La méthode articulatoire	142
4.1.3.	Activités ludiques et la chanson	142
4.1.4.	La méthode comparatiste	143
4.1.5.	La lecture et la dictée	144
4.1.6.	La méthode des oppositions phonologiques	144
4.1.7.	La méthode verbo-tonale	145
4.1.8.	Essai de solution aux difficultés de l'expression orale et écrite	146
4.1.8.1.	L'approche interactive	147
4.1.8.2.	Approche situationnelle	148
4.1.9.	Essai de solutions aux difficultés de compréhension	149
4.10.	Essai de solutions aux difficultés sémantiques	151
4.11.	Essai de solutions aux difficultés morphosyntaxiques	151
4.2.	Perspectives didactiques	155
4.2.1.	Le Programme du français à Tai SolarinUniversity of Education	155
4.2.2.	La durée de l'apprentissage du français	161
4.2.3.	'Le yearabroad'	162
4.2.4.	Etude critique des méthodes d'enseignement du français, langue étrangère	164
4.2.4.1.	La méthode traditionnelle	165
4.2.4.2.	La méthode directe	166
4.2.4.3.	La méthode audio-visuelle ou structuro-globale audio-visuelle	167
4.2.4.4.	La méthode communicative	168
4.2.4.5.	L'approche curative de Corder	170
4.2.4.6.	L'approche corrective selon Krashen, Hendrickson et Birckbichler	171
	CONCLUSION GENERALE	174
	REFERENCESBIBLIOGRAPHIQUES	180
	REFERENCESWEBOGRAPHIQUES	192
	ANNEXES	193

1- INTRODUCTION GENERALE

Notre thèse est consacrée, d'une part, à l'étude contrastive phonologique et morphologique du français et du yorùbá, d'autre part, à l'analyse des erreurs linguistiques commises par les étudiants yorùbáphones au cours de l'apprentissage du français, une langue étrangère.

Le travail a une double visée : la première est descriptive alors que la deuxième est pédagogique. Descriptive, en ce sens que nous allons décrire les phénomènes phonético-phonologiques et morphologiques les plus saillants des deux langues (français – yorùbá), mais également les erreurs commises par les étudiants. Pédagogique en ce sens que nous allons nous appuyer sur cette description pour suggérer des réformes pédagogiques et didactiques dans l'enseignement et apprentissage du français dans les pays africains anglophones en général, et en particulier au Nigéria.

2- PROBLEMATIQUE

Le français, introduit dans le système éducatif formel du Nigéria, doit jouir des mêmes statuts que l'anglais. Son enseignement doit être généralisé et doit commencer plutôt au niveau de l'enseignement secondaire. Malgré tous les fondements théoriques et psychologiques que des pédagogues ou didacticiens donnent pour soutenir l'enseignement assez tôt du français au niveau primaire, c'est au niveau secondaire qu'on commence son enseignement, soit comme langue seconde, soit comme langue étrangère, avec tous les problèmes psychologiques que cela peut engendrer. Les apprenants ne sont pas habitués au système phonético-phonologique du français. Tokuhoma (2000 : 15) justifie la période entre la tranche d'âge de quatre ans à sept ans comme la meilleure période pour l'apprentissage des langues secondes et étrangères. Pendant cette période selon lui, l'apprentissage automatique augmente alors que l'apprentissage analytique et mécanique baisse. L'étude du français doit être en entraînement très sérieux et très intensif pour l'amélioration de son apprentissage du français.

Comme nous l'avons dit très haut, il faut d'abord prendre en compte le répertoire verbal des étudiants qui ont déjà un certain nombre de langues dans leur inventaire linguistique.

3- HYPOTHESES

1. Les systèmes consomantiques et vocaliques du français et du yorùbá présentent des ressemblances et dissemblances.

2. Les catégories grammaticales du français et du yorùbá partagent plus de différences que de similarités. Alors, elles possèdent des procédés de formation de mots similaires et parfois différents.

3. Les erreurs linguistiques des étudiants sont dues à la confusion des régles grammaticales des différentes langues (yorùbá, français, anglais) qu'ils parlent. Ils ont alors des problèmes d'interférences : code mixing and code switching.

4- JUSTIFICATION DE NOTRE CHOIX DU SUJET

Pour parler une langue[1], il faut être capable d'émettre les sons et d'être ou non conscients des systèmes phonético-morphologiques qui la caractérisent. Selon Searle (1972 : 37), parler une langue, sur le plan verbal, c'est adopter un comportement, accomplir des actes de langage tout en respectant des règles complexes. Lorsque les étudiants baignent dans un milieu purement plurilingue et que la langue à apprendre est étrangère – comme le cas des étudiants du Français au Nigéria – la maîtrise ou la pratique d'une telle langue étrangère devient un exercice souvent difficile. Dans une telle situation, comme le suggère Tijani (2006 :14), le rôle de l'enseignant, est celui de proposer des pratiques pédagogiques appropriées et capables et aussi d'aider les étudiants à surmonter leurs difficultés est primordial.

Cependant, il n'est pas toujours facile de transmettre ces pratiques pédagogiques appropriées surtout lorsque l'étudiant est peu exposé aux systèmes des sons de sa langue

[1] Ensemble des signes vocaux propres à une communauté. D'après Martinet (1980 :10) « une langue serait un repertoire de mots, c'est-à-dire de production vocales ou graphiques, chacun correspondant à une chose, à un certain animal… ».

maternelle, ici le yorùbá[2] et surtout ceux de la langue visée, qui est la langue française. Comment peut-on en milieu alloglotte, amener les étudiants à développer des capacités et des habitudes pour communiquer, lire et écrire le français ? Cette question s'inscrit dans le cadre de notre sujet : étude contrastive du français et du yorùbá : phonologie et morphologie.

5- OBJECTIF GENERAL

Dans ce travail, nous visons l'amélioration de l'enseignement du français au Nigéria, en général, et en milieu yorùbá en particulier.

6- OBJECTIFS SPECIFIFIQUES

- Etudier les ressemblances et dissemblances des phonèmes du français et du yorùbá ;
- Présenter une analyse contrastive des systèmes morphologiques du français et du yorùbá ;
- Proposer des mesures correctives aux problèmes d'interférences linguistiques des étudiants.

7- METHODOLOGIE

Ce travail, à la fois descriptif, contrastif, pédagogique et didactique, nous a amené non seulement à faire des enquêtes sur le terrain, afin de constituer un corpus, mais aussi à faire des recueils d'ouvrages et d'articles pour la constitution des références bibliographiques.

[2] Larousse (2012:1876) : peuple vivant au sud-ouest du Nigéria (env, 25,000), au centre du Bénin (env.1million) et au Togo (env. 700,000) Les yyorùbá s'organisèrent en royaumes indépendants (le principal étant celui d'Oyo), leur capital culturelle était Ife. La langue parlée est aussi appelée yorùbá.

Toute recherche se donne pour tâche de rassembler des données concrètes vérifiables sur lesquelles se fondent les analyses. Nous allons donc faire des tests à l'oral et à l'écrit aux étudiants du français, qui sont au nombre de cent, tous débutants à Tai solarin University of Education, l'université ciblée. Par ailleurs, nous allons administrer à ces étudiants le test de Chaudenson (1996). Le test de Chaudenson est un test d'évaluation des compétences linguistiques en français. En suivant les approches de Chaudenson, nous allons faire recours aux activités pédagogiques. Ces activités incluront l'interaction individuelle avec les étudiants, les réponses de ces derniers aux exercices oraux, exercices de dictée et de lecture. Ces activités vont alors aboutir aux données quantitatives et qualitatives qui seront éventuellement agrémentées des pourcentages statistiques que nous allons présenter de façon simple et, qui nous permettront d'en apprécier les fréquences pour des fins didactiques.

8- CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

Notre travail en tant qu'étude descriptive, contrastive et pédagogique se trouve au carrefour des théories. Sous l'angle descriptif, nous nous inspirons de la théorie de la phonétique corrective et fonctionnelle de Gívon (1993) et de Léon Pierre et Léon Monique (1969). Selon Gívon, la phonétique corrective (ou orthophonie) étudie les moyens de corriger ou de parfaire la prononciation. C'est un aspect de la phonétique appliquée qui s'étend également aux télécommunications, la technique des sons l'enseignement des langues, et la pathologie du langage.

De son point de vue, la phonétique corrective et fonctionnelle s'inspire des disciplines qui lui sont connexes telles que:

- La physique (la description physique des sons) ;
- La physiologie (pour les organes qui rentrent en jeu lors de la phonation) ;
- La sociologie (lors des enquêtes effectuées sur la population) ;
- La didactique des langues (accélerer l'apprentissage de la prononciation).

Nous procédons ici à la description et à l'analyse des aspects didactiques des langues. Selon Gívon, il faut imaginer que l'on se trouve dans un pays étranger sans aucune connaissance de la langue locale avec la mission de la décrire. Il serait important de garder une trace écrite pour constituer un corpus d'énoncés sur lesquels l'on travaillera.

Le phonéticien a besoin de noter ce qu'il entend. Pour cela, il utilisera un alphabet où chaque symbole correspondra à un seul son.

Selon Léon Pierre et Léon Monique, la phonétique fonctionnelle, d'une part, relève de l'étude des phonèmes d'une langue et d'autre part, la phonétique conrrective propose des exercices pratiques portant sur la discrimination phonique et la transcription phonétique. II est important de noter que la compréhension des éléments théoriques de la discrimination phonique permettra à létudiant de faire des execices correctifs dans la transcription phonique.

Quelle que soit la méthode adoptée, selon la théorie de la phonétique fonctionnelle et corrective, on ne peut entreprendre la correction phonétique d'une langue étrangère que si l'on connaît tous les éléments de base (voyelles et consonnes) dont elle dispose. Nous décrirons les catégories grammaticales du français et du yorùbá suivant la théorie des génératívistes. Nous utiliserons les terminologies telles que nominaux au lieu de noms, pronominaux au lieu de pronoms, verbaux au lieu de verbes, adverbaux au lieu des adverbes, adjectivaux au lieu des adjectifs, etc.

Sous l'angle contrastif, nous avons fait recours à l'élaboration théorique de Lado (1957 :10-14). La théorie de Lado repose sur l'interférence l'inguistique. Il soutient que la comparaison entre deux langues (L1 et L2 ou cible) permet de repérer à priori des points de difficultés pour l'apprenant.

Lado affirme également qu'au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est tout le système phonologique de la langue de départ qui est transféré. L'idée principale derrière l'analyse contrastive était l'origine qu'une étude comparative et contrastive de L1 et L2 devait révéler exactement quels problèmes les apprenants d'une même L1 auraient l'apprentissage de L2.

En somme, Lado suppose que:

- les aspects par lesquels les langues sont diffétrentes vont provoquer plus de problèmes l'apprentissage et nécessiteront une emphase partilière dans l'enseignement ;

- des problèmes de l'apprenant mis en evidence par une analyse contrastive particulière doivent être considérés comme hypothétiques jusqu'a ce que ces problèmes sont verifiés par un veritable rendement de l'apprenant ;

- on améliorait l'enseignement des langues en prédisant les difficults des apprenants et les résultats de l'analyse contrastive pourraient être construits en progression/ programme et en matériel d'enseignement ;
- la linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points de différence, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue.
    - le linguiste considère chaque phonème de la langue maternelle et le compare avec les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la seconde langue ;
    - il décrit ensuite, leurs similairités et leurs différences. Il effectue le même type de comparaison avec les séquences de phonèmes ainsi qu'avec les patrons morphologiques et syntaxiques. Ces différences constituent la source majeure de difficultes dans l'apprentissage d'une seconde langue ;
    - les résultats de ces descriptions contrastives constituent une base pour l'élaboration de tests de corrections pour les apprenants.

Sous l'angle didactique des langues, nous nous appuierons sur les données théoriques de Krashen (1982) qui sont les suivantes :

1. *L'erreur doit être corrigée pour aider l'apprenant à changer de conscience, de comportement à propos de la présentation mentale des règles grammaticales.*
2. *Les erreurs en production écrite, relative à la pratique de la grammaire, soient corrigées en priorité, au détriment des erreurs commises en communication orale.*

3. *Il faut corriger les erreurs globales affectant la communication ou rendant inintelligible le message ; ce sont les erreurs à corriger en priorité. Ensuite les erreurs qui provoquent des réactions défavorables ; c'est-à-dire les erreurs inacceptables compte tenu du niveau de l'apprenant doivent être corrigées. Les erreurs récurrentes qui peuvent être des sources de blocage de l'évolution de l'apprenant doivent être également corrigées en priorité.*
4. *La manière de corriger les erreurs est basée sur les méthodes de correction des erreurs comme suit:*

- *la correction directe ;*
- *l'approche inductive ou l'approche de discussion pour découvrir les causes des erreurs.*

5. *Celui qui peut corriger les erreurs de l'apprenant est l'enseignant ou un père en situation d'enseignement ou d'apprentissage, ou même tout individu maîtrisant la langue et susceptible d'identifier les erreurs linguistiques commises.*

- *L'erreur doit être corrigée pour aider l'apprenant à changer de conscience, de comportement à propos de la présentation mentale des règles grammaticales ;*

Tous ces points de vue théoriques de Krashen ont été abordés dans ce travail.

9- REVUE DE LITTERATURE

Les étudiants en français au Nigéria ont déjà dans leur inventaire linguistique deux systèmes à savoir : la langue maternelle et l'anglais qui est sa langue formelle. L'étudiant de langue maternelle yorùbá, particulièrement le débutant, prononce souvent les mots français à travers sa conception de la phonologie du yorùbá, de l'anglais et celle du français.

Selon Ajayi (1973: 218):

> « *There is a closer degree of closeness between yorùbá and French than that between English and French. Learning of French by a* yorùbá-*speaking child could become easier and fruitful. »*[3]

Ce point de vue d'Ajayi ne se manifeste qu'au niveau des sons yorùbá tels que /a/ qui est aussi /a/ en français, le cas de / ɛ/, /ɑ̃/, /ɔ̃/ et cetera qui ne sont pas suffisants pour établir une conclusion générale.

Pour ce faire, il a fallu que l'étudiant ait la connaissance approfondie de la structure des deux langues : français/yorùbá comme l'a suggérée Ajíbóyè (2005 : 6) :

> « *It should be remarked that errors of pronunciation have been given little or no attention, this is not to say that students of French in Nigeria do not make mistakes in their day-to-day conversations, in fact from our experiences, they make nearly as many mistakes in oral French as in written. The main reason why this aspect of errors has been played down is that it is not easy to correct oral errors in a written medium without having recourse to phonetic symbols which to most young students of French are unfamiliar. »*[4]

Alo (1999 : 76), parlant des apprenants nigérians du français, écrit :

[3] *« Il y a un degré de relativité entre le français et le yorùbá plus que celui de l'anglais et du français. Pour ce faire, un étudiant yorùbá apprenant du français pourrait être plus à l'aise dans son apprentissage.» [Traduit par E. O. T.]*

[4] *« Il est à noter que les erreurs de prononciation n'ont pas fait objet d'une attention suffisante chez les chercheurs. Cela ne signifie pas que les étudiants du français au Nigéria ne commettent pas des erreurs dans leurs conversations de tous les jours. En effet, selon nos expériences, ils font presqu'autant d'erreurs à l'oral qu'à l'écrit. La raison principale pour laquelle cet aspect a été minimisé par les chercheurs est qu'il n'est pas facile de corriger les erreurs orales au moyen de l'écrit sans avoir recours aux symboles phonétiques auxquels la plupart des jeunes étudiants du français ne sont pas habitués.» [Traduit par E. O. T.]*

> *« (…) pour un nigérian qui apprend la langue française, les difficultés sont de plusieurs ordres, notamment: phonétique (e.g. la prononciation des mots français), (ortho) graphique (e.g. les fautes courantes, les pluriels irréguliers, les mots à orthographie illogique ou difficile, etc.), grammatical e.g. la syntaxe, l'emploi des verbes, les conjugaisons irrégulières, le genre et le nombre des mots, etc.), général (e.g. les faux amis, la confusion des sens, la confusion de termes, etc.). »*

Il ajoute que toutes ces difficultés sont majeures et doivent être correctement traitées par l'enseignant afin de faciliter la tâche de l'enseignement ou de l'apprentissage de cette langue romane qu'est le français.

C'est cette conception d'Ajíbóyè (2005 : 6) et d'Alo (1999 : 76) qui nous a inspiré à envisager une étude contrastive du français et du yorùbá : phonologie et morphologique. Notre travail a consisté à faire ressortir les ressemblances et les dissemblances et ensuite relever les erreurs commises par les étudiants au sujet de la phonologie et de la morphologie. Cette ambition est conçue afin de contribuer à l'amélioration linguistique des étudiants, apprenant le français dans les universités nigérianes.

Notre domaine de recherche n'a pas connu des travaux détaillés. Ceci est dû au fait que selon Adeboye (2005:6):

> *" […] it is not easy to correct oral errors in a written medium without having recourse to phonetic symbols.*

> *[…] One often hears students mispronouncing the nasal "un", the (j) of journal, the first syllable of furieux, the "en" of rien, the "v" and "ille" of ville, the "son" of maison and many more".*[5]

Dans sa contribution, Okafor (2005:174) demande au professeur de français de toujours escompter ces problèmes d'erreurs linguistiques cheles étudiants. Il continue son explication en disant qu'il reste au professeur de prendre des dispositions nécessaires afin de corriger cette situation. Okafor ne partage pas l'idée de Udousoro (2005 : 170) qui insiste sur le fait que c'est l'étudiant même qui doit se mettre à l'œuvre afin de s'autocorriger. Il s'oppose à la connaissance théorique ou analytique d'une langue cible comme le voit Opara (1999 : 9):

> *"The prime need of most learners is not for a theoretical or analytical knowledge of the target language but for an ability to understand and be understood in that language within the context of the particular language."*[6]

De notre point de vue, s'agissant du niveau scolaire, l'on ne peut pas arriver à bien parler ou à écrire une langue cible en ignorant tout aspect théorétique de cette langue. L'aspect théorique d'une langue pourrait être la structure morphosyntaxique et phonologique qui est un aspect primordial dans l'enseignement efficace d'une langue.

Concernant la liaison chez les étudiants du français, langue étrangère, selon Sambo (2010:180), les étudiants ont tendance à faire des liaisons là où elles sont interdites et s'abstiennent de le faire là où il le faut. Et il parait qu'il y a plutôt surabondance que rareté

[5] *«(..). Il n'est pas facile de corriger les erreurs orales au moyen de l'écrit sans avoir recours aux symboles phonétiques. L'on entend souvent les étudiants mal prononcer la nasale 'un', le « j » du mot journal la première syllabe du mot furieux, le « en » du rien, le « v » et 'ille' du mot ville, le « son » du mot maison et beaucoup d'autres ». [Traduit par E. O. T.]*

[6] *« Le besoin principal de la plupart des étudiants n'est pas la connaissance théorique ou analytique de la langue cible, mais la capacité de comprendre et d'être compris dans cette langue en fonction du contexte particulier des circonstances d'usage. » [Traduit par E. O. T.]*

de liaison. Cette asymétrie est probablement due, en partie, au fait que les consonnes engendrant une liaison apparaissent à l'écrit comme consonnes finales ; les étudiants anglophones apprenant le français auront tendance à prononcer ces consonnes comme on les prononce en anglais. Ces étudiants seront aussi tentés de faire liaison quand le mot qui suit commence par une voyelle et ils savent que ce contexte est une des conditions nécessaires pour effectuer une liaison (oubliant qu'il en faut d'autres).

Ce propos de Sambo est observé chez nos enquetés. Ceci est dû au fait que les étudiants ne sont pas habitués au parler courant de cette langue visée qu'est le français**,** voire la non-maîtrise des séquences de liaisons qui le caractérisent. C'est la raison pour laquelle la liaison en français est discutée au chapitre trois de cette thèse.

10- PLAN DU TRAVAIL

Notre travail se subdivise en quatre chapitres qui se présentent comme suit :

Le premier chapitre sera consacré à l'étude contrastive phonético-phonologique du français et du yorùbá. Ici, nous aborderons l'inventaire des phonèmes consonantiques et vocaliques du français, et l'inventaire des phonèmes consonantiques et vocaliques du yorùbá

Nous ferons également une analyse contrastive des différents éléments phonético-phonologiques inventoriés dans les deux langues.

Le second chapitre embrassera l'étude contrastive morphologique du français et du yorùbá. Dans ce chapitre, nous allons faire une étude juxtaposée des procédés de la création ou formation des mots en français et en yorùbá .Puis, nous allons décrire les différentes catégories grammaticales qui caractérisent le français et le yorùbá et enfin, les comparer de manière contrastive.

Le troisième chapitre va aborder l'analyse des erreurs linguistiques des étudiants yorùbáphones enquêtés. Ici, il sera question de décrire les erreurs commises au niveau de l'expression orale et celles de la compréhension orale constatées à travers les tests de l'expression orale et de compréhension orale. Nous allons ensuite décrire les erreurs commises au niveau de la compréhension écrite et de l'expression écrite constatées à travers les tests de compréhension écrite.

Nous ferons, ici, l'analyse des erreurs interférentielles d'ordre phonético-phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques.

Il s'agira également de présenter les erreurs qui sont liées au système orthographique du français, du yorùbá et de l'anglais ; les erreurs liées au genre et aux accords grammaticaux du français.

Le quatrième chapitre abordera les mesures correctives ou les stratégies de corrections des erreurs évoquées dans le chapitre trois.

Dans ce chapitre, aussi passerons-nous en revue les méthodes d'enseignement du français, langue étrangère, notamment à Tai Solarin University of Education. Par la suite, nous présenterons quelques suggestions d'ordre didactique et pédagogique pour l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage du français.

11- AMENAGEMENT ET POLITIQUE LINGUISTIQUE AU NIGERIA

Selon Chaudenson (1991:199), cité par Tchichi (2008:16-17), l'aménagement linguistique constitue une tendance récente en linguistique. Il est conçu comme étant l'ensemble des opérations qui permettent la réalisation des objectifs définis par la politique et programmés par la planification. Du point de vue de Tchitchi (2008 : op.cit), l'aménagement linguistique s'oriente dans deux directions : l'aménagement du corpus et du statut d'une langue. Selon lui, aménager le statut d'une langue, c'est institutionnaliser

cette langue, c'est décider de son emploi officiel dans les médias (presse écrite, parlée, audiovisuelle, tribunaux, parlement, etc.). Au cours de notre recherche, nous avons réalisé que cet aménagement n'est pas si aisé pour le Nigéria étant un pays fortement plurilingue. Ukoyen (1999: 31) écrit ainsi son point de vue:

> *« La politique linguistique nationale du Nigéria est à la fois souple et pragmatique. D'une part, elle établit une hiérarchie des langues nationales, tout en accordant reconnaissance et protection à toute langue nigériane autochtone. D'autre part, vu notre passé colonial, elle admet la nécessité de conserver l'anglais comme langue officielle du pays et favorise en même temps l'enseignement des langues proprement étrangères avec, en tête, le français et l'arabe pour assurer au pays plusieurs « fenêtres » sur le monde extérieur. Une telle politique linguistique vise l'établissement progressif du multilinguisme généralisé à l'intérieur du pays et concourt activement à l'entente universelle par le truchement d'une communication interlinguale accrue. »*

Les langues nationales sont les langues locales (autochtones) parlées au Nigéria. Les langues nationales nigérianes se groupent en trois grandes catégories : les langues dites principales ou majoritaires (parlées dans plusieurs États), les langues régionales (parlées à l'intérieur des États) et les langues locales (parlées uniquement dans les villages ou petites communautés municipales). La majorité de ces langues appartiennent au groupe tchadique ou à la famille négro-congolaise (Tijani, 2006: 28).

Les linguistes nigérians sont loin d'être d'accord en ce qui concerne le nombre de dialectes et de langues parlées au Nigéria. Awobuluyi[7] parle d'environ 400 langues différentes, Leclerc (2003) estime environ 515 groupes ethniques. Une étude réalisée par Seibert[8], de l'Université de Jos (Nigeria), répertorie 646 langues réparties dans les 36 Etats et la capitale fédérale comme le montre le tableau ci-après :

Tableau 1 : Présentation statistique des langues maternelles recensées dans chaque Etat du Nigéria.

Etats	Nombre de langues recensées	Etats	Nombre de langues recensées
Abia State	1	Enugu State	1
Adamawa State	58	Gombe State	21
Anambra State	3	Imo State	1
Akwa Ibom State	20	Jigawa State	4
Bauchi State	60	Kaduna State	57
Bayelsa State	10	Kano State	4
Benue State	14	Katsina State	2
Borno State	28	Kebbi State	16
Cross River State	50	Kogi State	8
Delta State	11	Kwara State	7
Ebonyi State	5	Lagos State	2
Edo State	17	Nasarawa State	29
Ekiti State	1	Niger State	38
Ondo State	10	Ogun State	1
Osun State	1	Sokoto State	2

[7] CF. Awobuluyi Oladele: "Language education in Nigeria: theory, http://fafunwafoundation.tripod.com/fafunwafoundation/idg.html.
[8] Gordon, Raymond G., Jn (2005) op. cit. http://www.ethnologue.com/showlanguage.asp?code≡yor

Oyo State	1	Taraba State	73
Plateau State	48	Yobe State	9
Rivers State	23	Zamfara State	1
		Federal Capital Territory	9
		Total	**646**

Source : http://www.uiowa.edu/intlinet/unijos/nigonnet/nlp/regions.ht (visité le 15 novembre 2011).

Cette présentation de Seibert semble être récente et qui démontre la complexité de la situation linguistique du Nigéria. Le manque de consensus sur le nombre exact de ces langues en présence est dû au fait que, Selon Capo, (2006: 2) la plupart des langues africaines ne sont pas proprement identifiées et ceci pour différentes raisons ; mettant en avant un seul dialecte, langue à cheval sur au moins deux États souverains.

11.1- LA LANGUE YORÙBÁ

Le mot yorùbá désigne en même temps ensemble du territoire, les peuples qui l'occupent et la langue. Cet un continuum dialectal de l'Afrique de l'ouest avec à peu près 25 millions de locuteurs.

D'après Igue(1978), la langue yorùbá provient d'Ife, l'ancienne ville où les premiers ancêtres des yorùbá se sont installés, et Oduduwa le fils d'Olodumare le tout puissant étant leur père.

Le yorùbá est aussi parlé comme L2 par environ deux millions de personnes. Il est la première langue (L1) de la majorité des populations du sud-ouest, principalement dans les États de Lagos, Ọyọ, Ọsun, Ogun, Ondo, Ekiti, Kwara et Kogi[9]. Igue (1978) souligne

[9] Voir les annexes pour la carte linguistique du Nigeria.

que le yorùbá est parlé dans d'autres pays d'Afrique tels que le Bénin et le Togo, et Amérique aux États-Unis (chez les Noirs) et il apparaît dans la littérature cubaine et est utilisé dans les offices religieux au Brésil. La langue yorùbá a environ une vingtaine de dialectes Selon Tijani (2005): ọyọ, ìjẹ̀sà, ìlá, ìjèbú, òǹdó, ànàgó, òhòrí, ìwó, ìgbómìnà, yágbà, gbede, ẹgbá, àkókó, aworo, búnú, èkìtì, ìkàlẹ, iworo, ilàjẹ et àwórì.

Le yorùbá est devenu une langue écrite au début de XIXème siècle avec la publication, en 1819, de la première liste des mots par Boudish et Clapperton,
(Igue, 1978 ibid). Aujourd'hui, le yorùbá est la langue d'enseignement dans les écoles primaires publiques et privées du Sud-Ouest. C'est aussi une langue enseignée dans les écoles secondaires et quelques universités nigérianes.

11.2. INTRODUCTION DE LA LANGUE FRANÇAISE AU PROGRAMME SCOLAIRE DU NIGERIA

Selon Okoli (1999 : 32), le français a été introduit de façon formelle au programme d'enseignement scolaire au Nigéria en 1956. Il a été simultanément introduit à King's College, Lagos et à Government College d'Ibadan. Plusieurs établissements scolaires, selon lui, auraient voulu suivre l'exemple des deux établissements précités. Mais faute de moyens pour recruter le personnel enseignant qualifié qu'il fallait à l'époque, ils l'ont exclu de leur programme.

Nous rappelons que la majorité des collèges appartenaient, à l'époque, à des confessions religieuses. Toutefois, lorsqu'un établissement disposait du français dans son programme, ceci fut le garant de sa qualité puisque seuls les collèges prestigieux pouvaient se procurer un professeur de français. Le français était donc une matière prestigieuse pour les établissements scolaires.

Jusqu'aujourd'hui, le français n'a pas été introduit officiellement aux cours primaires sauf quelques écoles primaires privées qui l'enseignent à titre facultatif.

En ce qui concerne les universités, Omolewa (1971 : 379) nous apprend que l'université d'Ibadan[10] a préconisé un département de langues vivantes depuis 1959, date à laquelle deux professeurs de langues vivantes ont été nommés afin de constituer la base d'un département de langues. Le département n'a commencé, cependant, qu'en 1962 pour le démarrage de la formation en langues vivantes, particulièrement le français dont le pays aurait besoin. L'université de Nsukka créée en 1960, commença dès le départ, l'enseignement du français parmi d'autres langues vivantes, de même que les universités de Lagos, d'Ifè et d'Ahmadu Béllo créées entre 1963 et 1966.

On peut donc confirmer que le gouvernement fédéral ainsi que les gouvernements régionaux ont fait un effort considérable pour encourager l'apprentissage du français dans les universités nigérianes depuis l'indépendance du pays.

Le français est beaucoup plus obligatoire à tout niveau si la nouvelle politique de l'éducation est bien suivie. National Policy on Education (1998: 9), 3ème édition, justifie cette déclaration en établissant le suivant:

> *« For a good relationship with our neighbours, it is desirable for all Nigerians to speak French language. French language will therefore be a second official language in Nigeria and it will be made compulsory in school. »*[10]

[10] La premiere université nigeriane etablie en 1948. *« Pour une bonne relation avec nos voisins, il est désirable pour tous les Nigérians de parler, la langue française. Le français sera donc une deuxième langue officielle du Nigéria et il sera obligatoire dans les écoles ». [Traduit par E. O. T.]*

De la même façon, le Programme National pour les Écoles Secondaire Juniors (National Programme for Junior Secondary Schools) (2011: 1) déclare par rapport à l'apprentissage du français au Nigéria:

> *«… the study of French will certainly be of great use for Nigerian Secondary School pupils, given the geographical location of our country and the enormous role played by Nigeria in the West African sub-region and indeed, in Africa. For purely utilitarian reasons, Nigerians need to take their rightful places in international organisations (e.g. ECOWAS, INTERPOL, UN, African Union ...) and diplomacy where French is a pre-requisite for employment ... The syllabus is designed to provide the learners with the sufficient skills and competence required to make French Language a tool of communication by the end of their secondary school education. »*[11]

Ce propos démontre l'importance évidente de l'enseignement et l'apprentissage du français au Nigeria, un pays bordé par des pays francophones africains, voire un géant dans le comité de ces pays.

[11] *« … l'étude de la langue française sera certainement utile pour les élèves de l'école secondaire nigériane considérant la position géographique de notre pays et le rôle énorme joué par le Nigéria dans la sous-région de l'Afrique de l'Ouest et surtout en Afrique. Pour des raisons purement utilitaires, les Nigérians ont besoin de prendre leurs positions équitables dans les organismes internationaux (e.g. la CEDEAO, L'INTERPOL, les Nations Unies, l'Union Africaine …) et la diplomatie où le français est une condition pour l'emploi… Le syllabus est planifié pour fournir les apprenants des acquis suffisants et la compétence nécessaire pour leur communication en langue française à la fin de l'école secondaire.» [Traduit par E. O. T.]*

CHAPITRE I

ETUDE CONTRASTIVE PHONETICO-PHONOLOGIQUE DU FRANÇAIS ET DU YORÙBÁ

Nous aborderons dans ce chapitre l'étude des systèmes phonético-phonologiques du français et du yorùbá et ensuite nous ferons une étude contrastive des deux systèmes phonético-phonologiques.

Les phonèmes des langues vivantes comme le français et le yorùbá prennent leur base de l'Alphabet Phonétique International (API), dont l'élaboration fut dirigée et menée à terme en 1888 par le phonéticien français Paul Passy, l'un des fondateurs de cette association. Selon Guelpa (1997: 71), l'API a été véritablement fondé en 1886 et révisé en 2005, dont le principe fondamental est de trouver un seul son pour chaque signe. Nous adopterons pour les transcriptions en langue yorùbá le même Alphabet International.

1.1. Système phonético-phonologique du français et du yorùbá

Dans cette section, nous présenterons successivement les systèmes vocaliques, consonantiques et prosodiques des deux langues.

1.1.1. Système vocalique du français

Selon Guelpa (1977 :72-73), le système vocalique du français compte 16 voyelles dont 12 voyelles orales et quatre voyelles nasales. Nous illustrerons chacune de ces voyelles par des exemples tirés de la langue française.

Ces phonèmes vocaliques sont les suivants :

- **Les voyelles orales :**

/ i / - 1.) l<u>i</u>t, d<u>i</u>t

/y/ - 2.) sur, p<u>u</u>r

/u/ - 3.) doux, où

/e/ - 4.) thé, chez

/ɛ/ - 5.) très, près

/ø/ - 6.) jeu, peu

/œ/ - 7.) sœur, heure

/ə/ - 8.) cela, premier

/o/ - 9.) dos, épaule

/ɔ/ - 10.) bol, homme

/a/ - 11.) bac, sac

/ɑ/ - 12.) bât, pâques

- **Les voyelles nasales:**

/ɛ̃/ - 13.) pain, saint, frein, fin

/ɔ̃/ - 14.) pont, bon

/ɑ̃/ - 15.) pente, tante

/œ̃/ - 16.) brun, parfum

- **Les semi-voyelles**

/ j / - 17.) pied, fille

/ Ч / - 18.) nuit, l'huile

/ w / - 19.) roi, oiseau, nouer

1.1.2. Système consonantique du français

Le système consonantique du français comporte 21 phonèmes. Selon Léon Pierre et Léon Monique (1997 : 9), ces phonèmes se répartissent en deux dont 18 consonnes orales et 3 semi-consonnes ou semi-voyelles. Les exemples suivants sont assez illustratifs:

/ p / - 20.) père, pipe

/ t / - 21.) tout, tête

/ k / - 22.) car, kaki

/ b / - 23.) bébé, ballon

/ d / - 24.) doux, dindon

/ g / - 25.) garçon, gain

/ f / - 26.) fille, griffe

/ v / - 27.) vie, vivre

/s / - 28.) sac, cela

/ z/ - 29.) zone, chaise

/ ʃ / - 30.) chant, schéma

/ʒ / - 31.) gens, je

/ m / - 32.) mère, même

/ n / - 33.) nord, tonne

/ ɲ/ - 34.) agneau, pagne

/ŋ/ - 35.) camping, marketing

/ l / - 36.) lac, parallèle

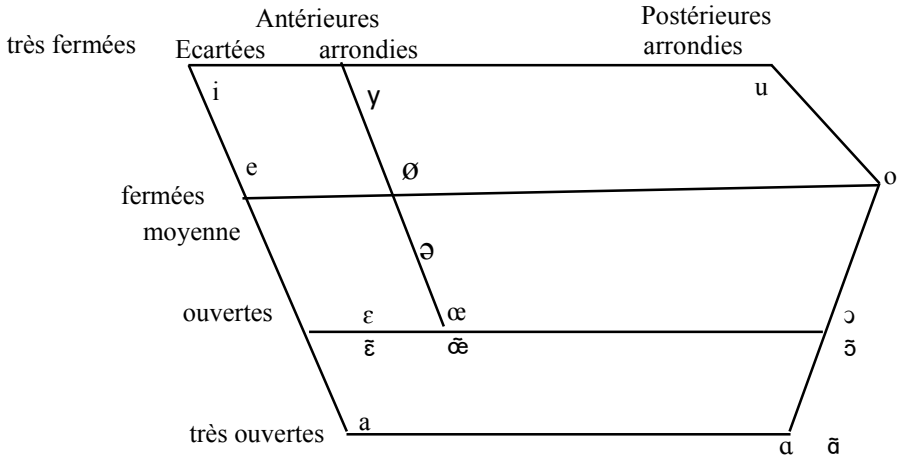
/ R / - 37.) armoire, rire

Les phonèmes du français comprennent par conséquent 16 voyelles, 3 semi-voyelles ou semi-consonnes et 18 consonnes, soit 37 sons différents au total. Ces sons ou phonèmes possèdent un certain nombre de caractéristiques.

1.1.3. Les tableaux schématiques des phonèmes du français

1.1.3.1. La figure et les tableaux du système vocalique

Figure 1: Les voyelles du français[12]



[12] Figure proposé par Christophe Pythoud (le quadrilatère vocalique), FREN 215: introduction à la linguistique Française, Université Queen's à Kingston (Greg Lessard).

Tableau 2: Les degrés d'apertures des voyelles du français

très fermé	= i, y, u
fermées	= e, ø, o
moyenne	= ə,
ouvertes	= ɛ̃, ɛ, œ̃, œ, ɔ, ɔ̃
très ouvertes	= ɑ̃, a, ɑ
le son /ə/ est une voyelle neutre, atone et centrale ou le 'schwa'	

Source : Guelpa (1997 :15)

Ces deux tableaux nous présentent la position de la bouche lorsqu'on émet une voyelle. La bouche a davantage d'espace vers l'avant. Il y a donc, dans la réalité, plus de différences articulatoires entre les voyelles d'avant que celles d'arrières.

La classification des voyelles est différente de celle des consonnes. La véritable différence entre les voyelles et les consonnes est d'ordre phonétique. Les voyelles sont produites avec la bouche relativement plus ouverte que lors de la réalisation des consonnes. Les glides sont souvent appelées semi-consonnes/voyelles parce qu'elles son à mi-chemin entre les voyelles et les consonnes. Elles prennent cependant la place des consonnes dans la syllabe.

On catégorise les voyelles selon quatre descripteurs: la nasalité, l'intériorité, l'aperture et l'arrondissement.

La nasalité pour les voyelles est semblable à la nasalité pour les consonnes. L'ouverture de la luette permet le passage d'une partie de l'air dans le nez ajoute ainsi une résonance nasale. Selon Léon Pierre et Léon Monique (1997), peu de langues dans le monde utilisent la nasalité pour les voyelles. Nous constatons que le français et le yorùbá en disposent. Quatre voyelles sont nasales en français et cinq le sont en yorùbá.

L'antériorité est le fait de prononcer une voyelle à l'avant du point central de la bouche. On fixe ce point aux environs d'où se prononce le son. Ici encore, cet axe doit être perçu comme un continuum ayant un bout les antérieures et à l'autre bout les postérieures.

L'aperture est l'ouverture relative de la bouche pour chacune des voyelles. Les voyelles fermées nécessitent une fermeture de la bouche presqu'aussi prononcée que pour une consonne fricative. Les voyelles ouvertes sont produites par l'abaissement de la langue tout au bas de la bouche. Les voyelles mi-ouvertes et mi-fermées sont entre les ouvertes et les fermées.

L'arrondissement est une catégorie similaire à la labialité des consonnes. Il s'agit de projeter les lèvres vers l'avant pour ouvrir la cavité labiale, ce qui ajoute une résonance plus grave.

1.1.3.2. Classification des phonèmes consonantiques du français

Le système consonantique est une classification élaborée des consonnes afin de bien décrire chaque consonne par ses traits articulatoires.

Tableau 3: Classification des phonèmes consonantiques du francais[12] selon leurs traits articulatoires

MODE D'ARTICULATION				**LIEU D'ARTICULATION**								
Types de consonne selon le mouvement	Passage de l'air		Vibration des cordes vocales	Bilabiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Apico-alveolaire	Pre-dorso-alveolaire	Pre-dorso-prepalatale	Medio-palate	Velaire	uvulaire
OCCLUSIVE	ORAL		NON-VOISEE	p		t					k	
			VOISEE	b		d					g	
	NASAL		VOISEE	m		n				ɲ	(ŋ)	
CONSTRICTIVE	ORAL	TYPE DE CONSTRICTIVE										
		FRICATIVE	NON-VOISEE		f			s	ʃ			
			VOISEE		v			z	ʒ	j	w , Ч	
		LATERALE	VOISEE				l					
		VIBRANTE	VOISEE									R

Source :http://www9.georgetown.edu/faculty/spielmag/docs/phonetique/articulation.htm (visité le 16/12/2010).

Il y a donc 21 consonnes en français : 18 consonnes pures et 3 semi-consonnes. Quatre descripteurs sont utilisés pour décrire les consonnes : le point ou le lieu d'articulation, le mode d'articulation, la sonorité et la labialité.

1.2. Les phonèmes du yorùbá[13]

Nous allons ici présenter les phonèmes du yorùbá en commençant par le système vocalique, c'est-à-dire les voyelles orales et nasales.

1.2.1 Le système vocalique du yorùbá

D'après Bamgbose (2010 :5-6), les voyelles yorùbá sont au nombre de 12 dont 7 sont orales et 5 nasales. Nous les présentons chacune avec des exemples très clairs tirés de la langue yorùbá:

/ a / - 38.) [aja] ''aya'' femme
/ e / - 39.) [èdè] ''èdè'' langue
/ ɛ / - 40.)[èʤɛ̀] ''èjè sang
/ i / - 41.)[igi] ''igi'' arbre
/ o / - 42.)[òfo] ''òfo'' zéro
/ ɔ / - 43.)[ɔkɔ] ''ọkọ'' époux
/ u / - 44.)[útù] ''útù'' frais
/ ɑ̃ / - 45.)[paʃɑ̃] ''pàṣán'' chicote
/ ĩ / - 46.)[ɛjĩ] ''ẹyin'' œuf
/ ɛ̃ / - 47.)[ìjɛ̃] ''ìyen'' cela
/ ɔ̃ / - 48.)[èfɔ̃] ''èfọn'' moustique
/ ũ / - 49.)[fũ] ''fún'' donner

Nous avons alors 7 voyelles orales et 5 nasales.

1.2.2. Les voyelles yorùbá selon leurs traits caractéristiques

Figure 2 : Classification des voyelles yorùbá[14]

2(a) Les voyelles orales

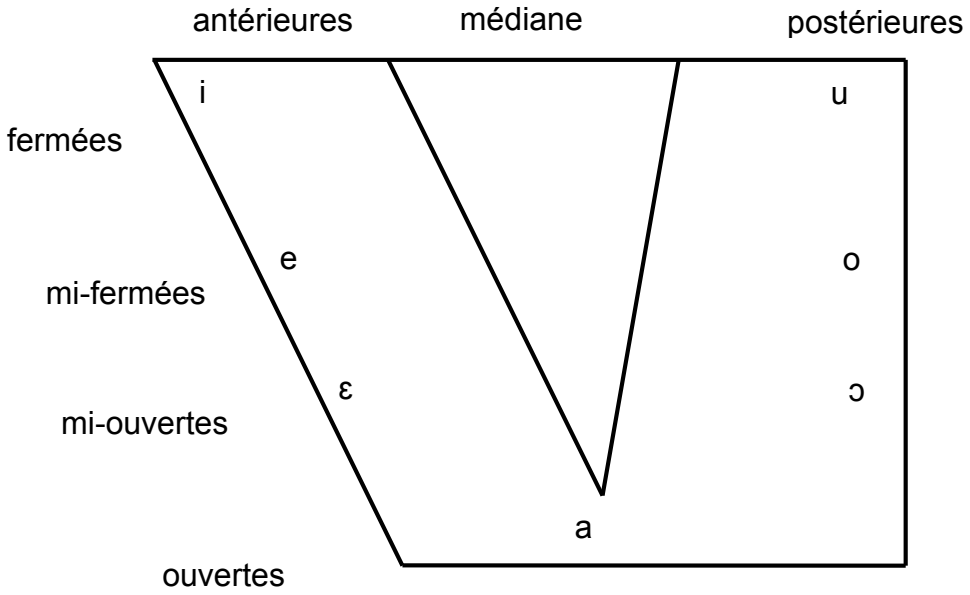
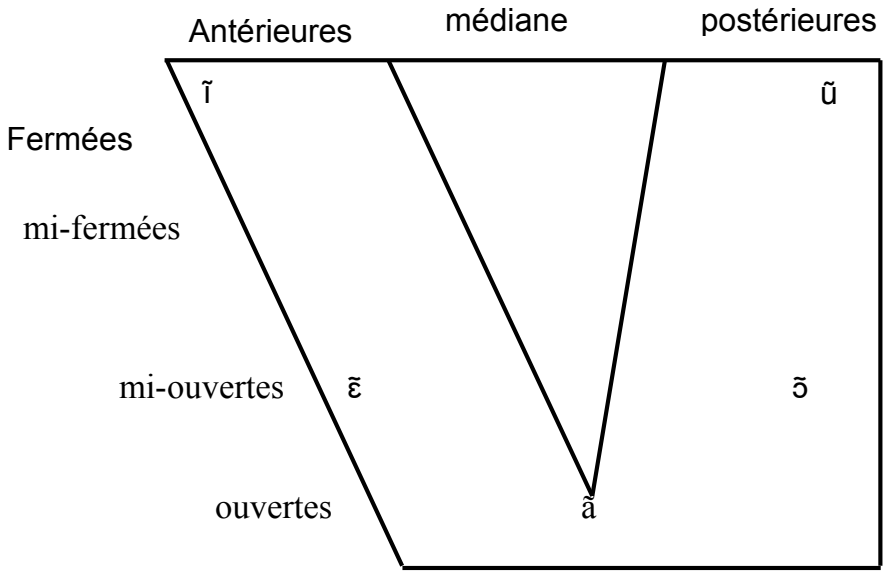


Figure 3: Les voyelles nasales



Il ressort de ces tableaux que les antérieures sont / i /, /e/, /ɛ/, / ĩ /, /ɛ̃/ ; les moyennes sont /a/, /ã/ et les postérieures sont /u/, /o/, /ɔ̃/, /ũ/, et /ɔ̃/. Du point de vue de la fermeture

[14] Inspiré de Bamgbose (2010 : 5-6)

de la bouche, les très fermées sont / i /, / ĩ /, /u/, / ũ/; les mi-fermées sont /e/, /o/, les mi-ouvertes sont /ɛ/, /ɔ/, /ɛ̃/, /ɔ̃/ et les ouvertes sont /a/ et /ã/.

1.2.3. Le système consonantique du yorùbá

Selon Owolabi (2009 :50), les phonèmes consonantiques du yorùbá sont au nombre de 18. Nous les illustrons chacun avec des exemples clairs tirés de la langue yorùbá.

/ b / - [b] : 50.) [bàbá] ‘‘Bàbá’’ père
/ d / - [d] : 51.) [adé] ‘‘Adé’’ couronne
/ f / - [f] : 52.) [fò] ‘‘Fò’’ s’envoler
/ g / - [g] : 53.) [àga] ‘‘Àga’’ chaise
/gb/ - [gb] : 54.) [àgbà] ‘‘Àgbà’’ adulte
/ h / - [h] : 55.) [hó] ‘‘Hó’’ bouillir
/ j / - [ʤ] : 56.) [ʤó] ‘‘Jó’’ danser
/ k / - [k] : 57.) [kàwé] ‘‘Kàwé’’ lire
/ l̩ / - [l̩] : 58.) [lá] ‘‘Lá’’ lapper
/ m / - [m] : 59.) [mú] ‘‘Mú’’ prendre
/ n / - [n] : 60.) [ná] ‘‘ná’’ dépenser
/ p / - [kp] : 61.) [kpa] ‘‘pa’’ tuer
/ r / - [r] : 62.) [rà] ‘‘rà’’ acheter
/ s / - [s] : 63.) [sè] ‘‘sè’’ préparer
/ ṣ / - [ʃ] : 64.) [ʃeré] ‘‘ṣeré’’ s’amuser’
/ t / - [t] : 65.) [tètè] ‘‘tètè’’ accélérer
/ w / - [w] : 66.) [wá] ‘‘wá’’ venir
/ j / - [y] : 67.) [jàra] ‘‘yàrá’’ chambre

1.2.4. Classification des phonèmes consonantiques du yorùbá [15]

Ces phonèmes pourraient être représentés ainsi dans le tableau.

Tableau 4: Classification des consonnes yorùbá

POINT D'ARTICULATION / MODE D'ARTICULATION	Bilabiales	Labio-dentales	alvéo-dentales	Palatales	Vélaires	labio-parlatales	Glottales
Occlusives	b		t d		k g	kp gb	
Fricatives		f	s	ʃ			h
Fricative				ɲ ʤ			
Nasales	m		n				
Vibrante			r				
Liquide			l̩				
Glide						w	

Il ressort de ce tableau que les points d'articulation des consonnes yorùbá sont huit et les modes d'articulation sont sept.

(a) Point d'articulation (ibi ìṣẹ̀nupè)

i. Bilabiales (Àfètèpè)

/b/, /m/

ii. Labio-dentale (Àfeyínfètèpè)

/ f /

iii. Alveo-dentales (Àferìgìpè)

/t/, /d/, /s/, /n/, /r/, / l̩ /

iv. Palatales (Àfàjàferìgìpe)

/ʃ/, / j /, /ʤ/

v. Vélaires (Àfàfàsépè)

[15] Inspiré de *Owolabi (2009 : 50)*

/k/, /g/

vi. Labio-palatales (Àfàfàséfètèpè)

/p/, /gb/, /w/

vii. Glottale (Àfitán-án-nápè)

/h/

(b). Mode d'articulation (ọnà ìṣẹnupè)

i. Fermées (Àsénupè)

/b/, /t/, /d/. /k/, /g/, /p/, /gb/

ii. Fricatives (Àfúnnupè)

/f/, /s/, / ʃ /, /h/

iii. Fricatives (Àfúnnupè)

/ j /, /ʤ/

iv. Nasales (Àránmúpè)

/m/, /n/

v. Liquide (Aréhọn)

/r/

vi. Latérale (Àfègbéẹnupè

/ l /

vii. Glides (Àsésèétán)

/w/

Bamgbose (2010:8-15) ajoute qu'il y a des consonnes sonores et sourdes (Kọńsóńáǹtì akùnyùn ati àìkùnyùn). Selon lui, une consonne est sonore quand son émission s'accompagne de vibrations du larynx. En absence de vibrations du larynx, la consonne est sourde. Les consonnes yorùbá sonores (akùnyùn) sont: /b/, /m/, /d/, /n/, /r/, /e/, / j/, /y/, /g/, /gb/, /w/ ; les sourdes (àìkùnyùn) sont: / f /, /t/, /s/, / ʃ /, /k/, /p/, /h/.

1.3. Etude des systèmes prosodiques des deux langues.

La prosodie est, d'une marière générale, l'inflexion, le ton, la tonalité, l'intonation, l'accent et la modulation que nous donnons à notre langue orale en fonction de nos émotions et de l'impact que nous désirons avoir sur nos interlocuteurs. En outre, c'est l'étude des traits phoniques, c'est-à-dire l'étude du rythme (vitesse d'élocution), l'accent et l'intonation. Elle est l'ensemble des phénomènes dits suprasegmentaux, c'est-à-dire échappant au découpage à savoir le rythme, l'accent, l'intonation et la quantité syllabique. Selon Martinet (1970 : 83), la prosodie est l'expression des faits phonétiques nécessairement présents dans tout énoncé parlé: que l'énergie avec laquelle on articule soit considérable ou limitée, elle est toujours là, à un degré quelconque; dès que la voix se fait entendre.

1.3.1. Structure syllabique du français

D'après Guelpa (1997:119), la syllable est l'unité prosodique par excellent. Une syllable est une combinaison de sons prononçables d'une seule émission de la voix. La langue française distingue entre la syllable ouverte (syllable terminée par un phonème vocalique); et la syllable fermée (syllable terminée par un phonème consonantique) Ainsi, toutes les syllables des mots de la phrase suivante sont fermées: '*il sort par une porte sur l'autre cours'*. Le français a une tendance marquée pour les syllables de type CV. Du point de vue de Léon Pierre (1992:96), il est possible d'indiquer la structure quantitative des syllables, c'est- à-dire le nombre maximal de phonèmes à l'attaque et à la coda. Selon lui, la syllable théorique la plus lourde est de la forme CCCV ou VCCC, par exemple dans le mot '*strict*' et '*dextre'*.

1.3.2. Structure des accents en français

Le français fait partie des langues à intonations, comme d'ailleurs la plupart des langues européennes. Selon Guelpa (1997 : 119), l'accent par nature, est une augmentation de l'intensité (énergie articulatoire) de la parole et de la hauteur de la voix qui frappe une syllabe du mot met le mot en relief. Martinet (1970 : 89) quant à lui indique que l'accent est la mise en valeur d'une syllabe et d'une seule dans ce qui représente, dans une ligne déterminée, l'unité accentuelle. Dans la plupart des langues, selon lui, cette unité accentuelle est ce qu'on appelle couramment le mot. En français selon Grevisse et Goosse (1980 : 20), Martinet (1970 : 90), Gbeto (2000 : 20), Guelpa (1997 : 120), Léon Pierre et Léon Monique (1997 : 30), l'accent frappe invariablement la dernière syllable: *lycée* [*li'se]*, *intention* [ɛ̃tã′sjɔ̃*]*, *université* [ynivɛʀsi′te]. Le français du point de vue de Guelpa (op.cit) est une langue à oxytons. Selon Léon Pierre et Léon Monique (op.cit), il ne sagit pas de l'accent que l'on utilise dans l'orthographe, c'est-à-dire de l'accent orthographique, mais d'un accent phonétique. Selon eux, la voyelle accentuée est plus longue et généralement plus forte. Elle peut aussi être mélodiquement plus haute ou plus basse. L'accent porte sur toute la syllable où se trouve la voyelle finale prononcée et il est noté par une barre oblique devant cette syllabe accentuée comme dans des exemples précités. Les voyelles non finales sont dites inaccentuées. Elles sont normalement prononcées avec moins d'énergie que les voyelles accentuées. Le résultat est que leur timbre est alors moins net. Nous pourrions dire lorsque nous parlons, on ne place pas un accent sur chaque mot mais nous ne mettons un accent qu'à la fin d'un groupe de mots formant un groupe rythmique parce que l'accentuation crée un rythme dans un énoncé.

1.3.3. Intonation

Lorsque nous parlons, nous notons une modulation au niveau de la voix. La ligne musicale de notre discours constitue une mélodie.

Léon Pierre et Léon Monique (1997 : 87), nous propose ce dialogue illustratif:

- *Vous partez?*
- *Oui.*
- *Je vais avec vous.*
- *Dépêchez- vous.*
- *Formidable!*

Ils notent qu'en considérant ce dialogue nous entendons monter notre voix pour la question, descendre pour la réponse, monter puis descendre pour la phrase suivante, descendre nettement pour l'ordre et enfin faire un saut brusque, généralement très haut pour l'exclamation. L'intonation est alors selon Grevisse et Goosse (1980 : 20), les variations de hauteur que l'on observe dans la phrase. En outre, l'intonation est la structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques; des modulations provoquées par des changements de hauteur dans la fréquence fondamentale autrement dit la courbe mélodique. D'après Rigault (1971 : 27-37), Léon Pierre et Léon Monique (1997 : 89-98), le français a quatre niveaux de hauteur intonative:

Tableau 5: Les niveaux intonatifs de base

Niveau 4: question ou continuité majeure
Niveau 3: continuité mineure
Niveau 2: fondamental usuel de la voix
Niveau 1: finalité et incise

Source: Léon Pierre et Léon Monique (1997 : 90)

Selon eux, au niveau 1, le patron de finalité descend de 2. Il est aussi, celui de l'incise qui est une sorte de parenthèse dans l'enoncé.

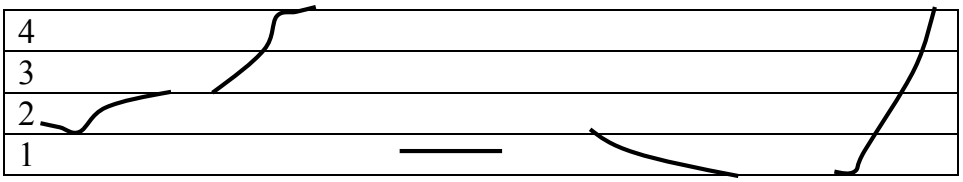
Le niveau 2 montre la hauteur moyenne des vibrations de nos cordes vocales. Le niveau 3 montre un patron montant de 2 à 3.

Le niveau 4 montre plusieurs patrons de question par exemple le plus courant est celui de la question totale de forme grammaticale affirmative comme "tu viens?", qui

monte abruptement de 2 à 4. Nous présentons un exemple de chacun de ces patrons placés dans l'ordre des énoncés du point de vue de Léon Pierre et Léon Monique (op.cit).

Tableau 6 : Exemples des modalités intonatives.

Continuité mineure majeure incise finalité question totale



Ils doivent partir en voiture, je croix à cinq heures. Vous restez?

Source: Léon Pierre et Léon Monique (1997 : 90).

Quant à Grevisse et Goosse (1980 : 105-110), les modalitiés intonatives du français se répartissent à partir des particularités de divers types de phrases:

Tableau 7 : Enoncé déclarative (ligne mélodique descente)

4	
3	ssé
2	Je suis pa- par la -
1	ville

La phrase déclarative ou énonciative est prononcée avec une intonation d'abord ascendante puis descendante.

Tableau 8 : Énoncé impétatif (chute Mélodique)

4	Fer
3	me
2	la
1	porte

La phrase impérative est marquée d'habitude per une intonation descendante

Tableau 9 : Enoncé interrogatif (ligne mélodique montante)

4	main?
3	de -
2	Viens – tu
1	

La phase interrogative est caractérisée par une intonation montante.

Tableau 10: Enoncé exclamatif

4	comme
3	elle
2	est
1	pâle!

La phrase exclamative est, quand à la nature du message, une phrase énonciative, mais dans laquelle le locuteur exprime ces sentiments avec une force particulièvе.

Du point de vue de Delattre (2007 : 1-7), le français a dix intonations de base. Il présente les quatre niveaux comme suit:

Finalité	déclarative
Continuation majeure	
Continuation mineure	
Implication	
Commandement	
Question	interrogatives
Interrogation	
Parenthèse	paranthétiques
écho	
Exclamation	exclamative

A titre illustratif, Delattre nous présente un texte qui correspond aux dix intonations de base:

Si ces oeufs _____	continuation mineure
étaient frais, _____	continuation majeure
J'en prendrais. _____	finalité
Qui les vend? _____	interrogation

C'est bien toi, _____ question oui? Non?

ma jolie? _____ écho

Evidemment, _____ implication

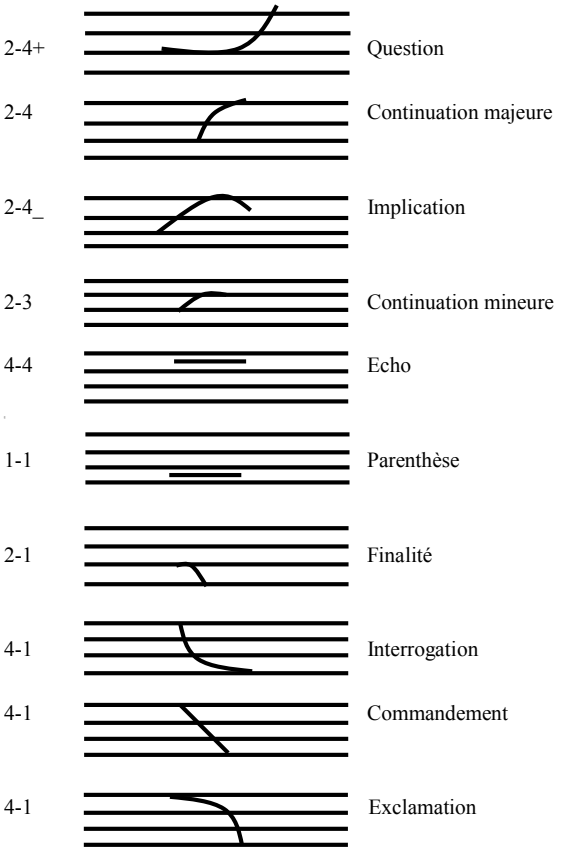
monsieur. _____ parenthèse

Allons donc! _____ exclamation

Prouve-le-moi _____ commandement

A partir de cette illustration, Delattre a aussi établi la forme des courbes en présentant schématiquement les dix courbes de ces intonations fondamentales dans un ordre gradué et les range de haut en bas de la plus ascendante à la plus descendante:

Figure 4 : les dix intonations du français les plus fréquentes et leur représentation schématique à l'aide de quatre niveaux de hauteur.



Source : Delatte (2007 :6)

Ces figures schématiques ci-dessus sont faites pour rappeler ces formes phonétiques réelles des courbes afin de mettre en évidence le rapprochement entre les figures schématiques et les formes réelles des courbes. Ce propos illustrafit de Delattre s'oppose

aux données de Grevisse et Goosse. Il est évident que les langues en général manifestent plusieurs niveaux de courbes intonatives.

1.4. structure syllabique du yorùbá.

En yorùbá, la structure de base de la syllabe est CV. Cependant, on remarque que certains nominaux peuvent avoir comme structure de base VCV. Les exemples suivants sont assez illustratifs:

68.) ilé [ile] 'maison'

69.) oko [oko] 'ferme'

70.) ọjà [ɔʤà] 'marché'

71.) omi [omi] 'eau'

72.) igi [igi] 'arbre'

73.) àga [aga] 'chaise'

Aussi avons-nous remarqué que la plupart des verbaux simples du yorùbá ont CV comme structure de base. Les éléments suivants exemplifient bien nos propos.

74.) jẹ [ʤɛ] 'manger'

75.) jó [ʤó] 'danser'

76.) ṣe [ʃe] 'faire'

77.) sùn [sũ] 'dormir'

78.) lọ [lɔ] 'aller'

79.) pa [kpa] 'tuer'

1.4.1. Les monosyllabes

En yorùbá, parmi les monosyllabes, nous distinguons les mots de structure V, CV et une consonne nasale syllabique. Les termes de structure V comportent des pronominaux sujets [Ó], et des termes des pronominaux objets [ɔ]. C'est ce qu'illustrent les exemples suivants:

80.) Ó ti lọ [ó ti lɔ] il est parti

81.) Mo rí ọ [mo ri ɔ] je t'ai vu

Les termes de structure CV qui comportent largement des verbaux ont été précités.

1.4.2. La consonne nasale syllabique

Il ressort qu'en yorùbá que la consonne nasale /n/ est syllabique et porteuse de ton tout comme les unités vocaliques. Par exemple, nous avons :

81.) [ògoǹgo] ''Ogòǹgò'' - autruche

82.) [ó ń lɔ] ''Ó ń lọ'' - il part

83.) [mò ń rĩ] ''mò ń rìn'' - je marche

84.) [kɔńsóńáǹtì] ''Kóńsóńáǹtì'' - consonne

1.4.3. Le système tonologique du yorùbá

Contrairement à la langue française, le yorùbá est une langue à tons. Ces tons ont une valeur distinctive. Le yorùbá a un système tonologique qui lui est spécifique et dont l'inventaire se présente comme suit:

Tableau 11 : inventaire des tons en yorùbá

Types de tons	**Représentations**	**Exemples**
Ton bas	[\ ]	lè
Ton haut	[/]	Lé
Ton moyen	[ ] (non marqué)	Le

1.4.3.1. Distribution des tons dans le système verbal et nominal du yorùbá

Selon Gbeto (2006 : 90-92), la distribution des tons varie du système verbal au système nominal. Ce propos est justifiable particulièrement dans les langues à tons comme le yorùbá.

Nous illustrons cette distribution comme suit:

1.4.3.2. Distribution du ton bas [\ ]

Le ton bas apparaît au niveau des verbaux monosyllabiques simples á l'infinitif, sur la voyelle radicale des verbaux, quelle que soit la nature de la consonne. Nous illustrons cette règle par les exemples suivants:

85.) tà [tà] 'acheter'

86.) kà [kà] 'conpter'

87.) fà [fà] 'tirer'

88.) gbà [gbà] 'prendre'

89.) rà [Rà] 'acheter'

1.4.3.3. Distribution du ton haut [ˊ]

Le ton haut apparaît au niveau de la voyelle finale du nominal de structure VCV. C'est ce qu'illustrent les exemples suivants:

90.) ilé [ilé] 'maison'

91.) iṣé [iʃɛ] 'travail'

92.) adé [adé] 'couronne'

93.) igbó [igbó] 'brousse'

Aussi, observons-nous que cette structure commence par une voyelle syllabique porteuse de ton moyen.

1.4.3.4. Distribution du ton moyen [-] non marqué

Nous avons constaté que le ton moyen apparaît notamment lorsque les verbaux monosyllabiques sont en contexte. C'est ce que nous présentons dans les exemples suivants :

94.) Ó ra ẹja [ó Ra ɛʤa] 'Il a acheté du poisson'

95.) Mo jẹ ẹran [mo ʤɛ ɛRã] 'J'ai mangé de la viande'

96.) Mo ju òkò [mo ʤu òkò] 'J'ai lancé de la pierre'

97.) Ọmọ gba ẹkọ [ɔmɔ gba ɛkɔ] ‘L’enfant a reçu de la connaissance’

1.5. Approche contrastive des deux systèmes phonético-phonologiques des deux langues.

Notre approche contrastive s’articulera autour des systèmes vocaliques et consonantiques. Nous aborderons en premier lieu les systèmes vocaliques.

1.5.1. Au niveau des systèmes vocaliques

D’un point de vue phonétique, le français comporte 16 voyelles tandis que le yorùbá comporte 12. On se rend à l’evidénce que les deux langues ont des voyelles en commun mais également des voyelles différentes. C’est ce que nous montrent les tableaux suivants:

Tableau 12: Présentation des voyelles françaises en comparaison avec celles du yorùbá



L'observation des deux tableaux met en évidence les similitudes suivantes:

en français :		**en yorùbá :**	
/i/ lit [li],	98.)	bí /bi/	'accoucher'
/e/ thé [te],	99.)	dé [de]	'arriver'
/ɛ/ tête [tɛt],	100.)	ẹja [ɛʤa]	'poisson'
/ɛ̃/ fin [fɛ̃],	101.)	ìyẹn [ijɛ̃]	'cela'
/ã/ chant [ʃã],	102.)	pàṣán [paʃã]	'chicotte'
/u/ vous [vu],	103.)	bú [bu]	insulter
/o/ dos [do],	104.)	jó [ʤó]	danser
/ɔ̃/ bon [bɔ̃],	105.)	ìbọn [ibɔ̃]	'fusil'
/ɔ/ dot [dɔt],	106.)	aṣo [aʃɔ]	'tissu'
/a/ date [dat],	107.)	àdá [àdá]	'coupe-coupe'

Les voyelles du yorùbá et du français peuvent, du point de vue distributionnel apparaître en position initiale, médiane et finale. Les exemples suivants les démontrent:

en yorùbá:			**en français :**	
[alága] alága	'président'	108.)	élevé	[eləve]
[ìjàwó] ìyàwó	'femme'	109.)	allée	[ale]
[ìgò] igo	'bouteille'	110.)	moto	[moto]
[ìʃesí] iṣesi	'manière'	111.)	péché	[peʃe]

L'observation des deux tableaux met en évidence les dissemblences suivantes:
Le yorùbá comporte 12 voyelles;7 orales et 5 nasales tandis que le français en comporte 16; 12 voyelles orales et 4 nasales. D'une part, le yorùbá ne partage pas les phonèmes [ĩ]

et [ũ] avec le français et d'autre part le français ne partage pas les phonèmes [y], [ø], [ə], [œ], [œ̃] et [ɑ] avec le yorùbá.

1.5.2. Au niveau des structures syllabiques

Pour ce qui concerne les structures syllabiques, les deux langues comportent aussi bien des syllables de structure similaire que des syllables de structure différente.

S'agissant des syllables de structure similaire, nous avons identifié celles qui suivent:

- Les syllables ouvertes, c'est-à- dire, terminées par une voyelle, comme le montrent les exemples suivants:

en yorùbá :			en français :	
[ɔkɔ] ọkọ	"mari"	112.)	[su]	''su''
[ìdòdó] ìdòdó	''nombril''	113.)	[vy]	''vu''
[ilé] ile	''maison''	114.)	[sale]	''salé''

- Les syllabes fermées, c'est-à-dire terminées pas une consonne.

Les syllabes fermées n'existent qu'en français. Elles sont soit momosyllabiques, bisyllabiques ou plurisyllabiques. Le yorùbá n'admet pas de syllabes fermées. En voici quelques exemples illustratifs en français :

115.) [fis] ''fils''

116.) [lyt] ''lutte''

117.) [klasik] ''classique''

118.) [sãs] ''sens''

Des syllables au niveau desquelles soit la même consonne appartient à deux syllables (consonne ambisyllabique), soit elle n'appartient à aucune syllabe (consonne extrasyllabique). C'est le phonomène d'ambisyllabicité et d'extrasyllabicité qu'on ne rencontre qu'en français et où une voyelle peut représenter deux syllabes. En voici quelques exemples illustratifs:

119.) bẹẹni [bɛ́ɛ̀ni] "vrai"

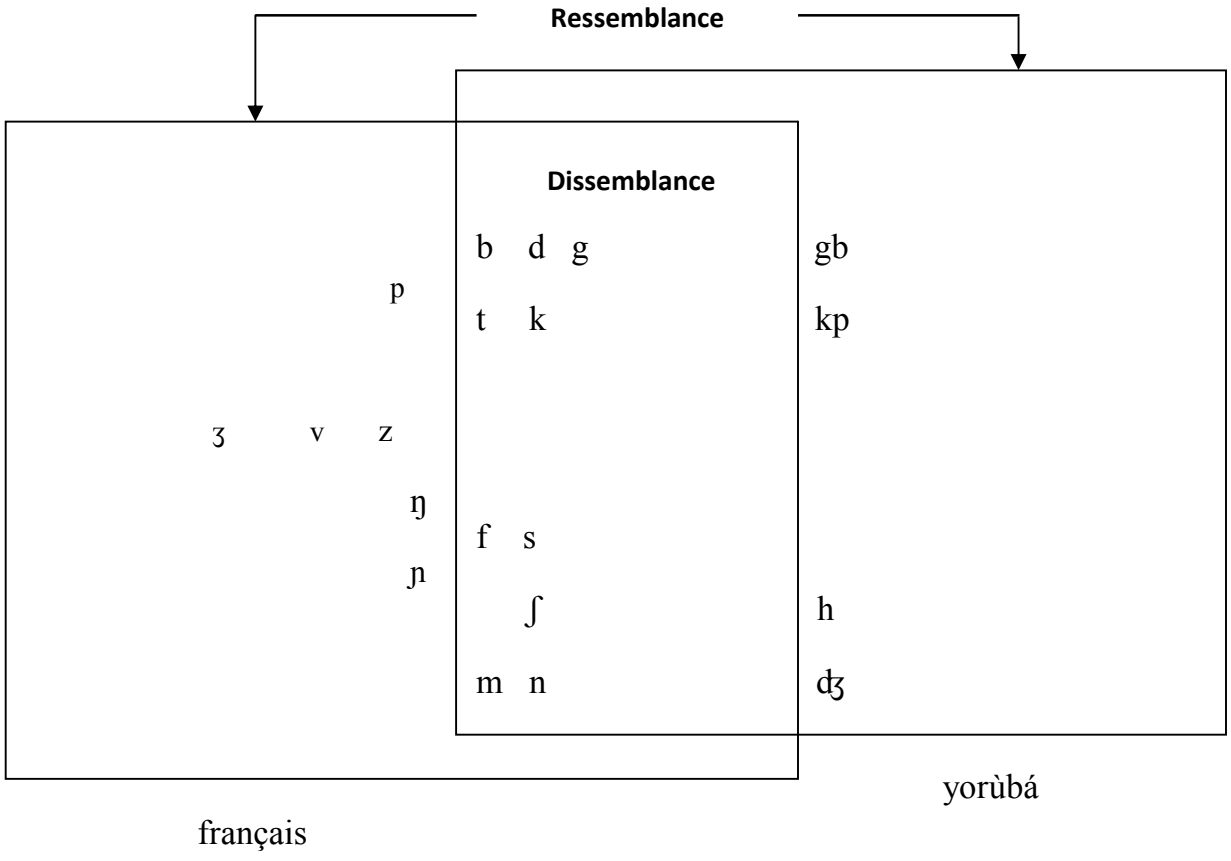
120.) bọọlù [bɔɔlù] "ballon."

Le français est une langue accentuée alors que le yorùbá est tonale. Que pouvons-nous retenir du système consonnantique des deux langues ?

1.5.3. Au niveau des deux systèmes consonantiques des deux langues.

D'un point de vue phonétique, nous avons vu que le yorùbá comporte 18 consonnes et le français en comporte 21. Lorsqu'on observe bien l'inventaire des consonnes du yorùbá et du français, on se rend à l'évidence que ces deux langues ont des consonnes identiques et des consonnes différentes. C'est ce que nous montrons dans les tableaux suivants:

Tableau 13: Présentation des consonnes françaises en comparaison avec celles du yorùbá



L'observation des tableaux met en evidence des resemblances au niveau des consonnes des deux langues. S'agissant des consonnes orales identiques nous avons:

-L'occlusive bilabiale voisée [b] ;

-les occlusives alvéolaires et non-voisées [d, t] ;

-les occlussives vélaires voisées et non-voisées [g, k] ;

- les fricatives labiodentales non-voisées [f, ʃ] ;

-la fricative alvéolaire non-voisée [s] ;

-la fricative palatale [j] ;

- la fricative voisée [l] ;

-la vibrante alvéolaire [r] ;

-la fricative palatale [w].

En ce qui concerne les consonnes nasales qui leur sont communes, nous avons:

-la nasale bilabiale [m] ;

-la nasale alvéolaire [n].

L'observation des deux tableaux met en évidence les différences au sein des consonnes des deux langues. En effet, les consonnes orales et nasales qui n'existent qu'en yorùbá se présentent comme suit:

-les occlusives labio-velaires voisées et non-voisées [gb, kp] ;

-la fricative grottale non-voisée [h] ;

-l'affriquée [ʤ].

S'agissant des consonnes spécifiques au français, nous avons:

-la bilabiale palatale [p] ;

-les fricatives voisées [ʒ, v, z] ;

-la nasale velaire [ŋ] ;

-la nasale palatale [ɲ] ;

-la fricative voisée [ɥ].

Nous mentionnons que les consonnes n'apparaissent pas en position finale en yorùbá mais le français est caractérisé par plusieurs types de séquences consonantiques qui se présentment comme suite:

121.) homme [ɔm]

122.) dette [dɛt]

123.) sale [sal]

124.) développement [devəlɔpmã]

125.) possible [pɔsibl]

126.) lettre [lɛtʀ]

127.) après [apʀɛ]

128.) accent [aksã]

129.) simple [sɛ̃pl]

130.) Adresse [adʀɛs]

1.6. Les traits distinctifs des sons français et yorùbá

Les traits distinctifs selon Yamaro (2005) nous permettent d'écrire d'éventuelles règles rendant compte de certains changements phonétiques dans la prononciation de sons. Ces derniers sont essentiellement articulatoires.

Tous les phonèmes s'opposent les uns aux autres et forment un système nécessaire à la communication linguistique. Les tableaux des voyelles et des consonnes du français et

du yorùbá que nous avons présentés plus haut nous ont montré l'ensemble des éléments phonologiques de ces deux langues.

Nous pouvons remarquer que chacun de ces éléments prononcés tout seul n'a pas de sens. Si nous prononçons /n/, /t/, /s/, / ʃ / du français ou du yorùbá, isolément, cela ne veut rien dire. Les phonèmes, voyelles ou consonnes, n'ont de valeur qu'en s'opposant les uns aux autres. Ils ont par conséquent une fonction oppositive ou distinctive.

Lorsqu'il s'agit de comparer les voyelles aux consonnes, nous notons aussi d'autres traits comme strident, coronal, continu, haut, bas etc.

Tableau 14: Matrice phonologique des voyelles du français

Voyelles / Traits distinctifs	i	e	ɛ	ɛ̃	a	y	ø	ə	œ	œ̃	ɑ	u	o	ɔ	ɔ̃	ã
Haut	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bas	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Avant	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Arrière	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Fermé	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-
Ouvert	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+
Arrondi	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-
Nasal	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+

Source: Léon Pierre et Léon Monique (1997:54)

Tableau 15: Matrice phonologique des voyelles du yorùbá

Voyelles / Traits distinctifs	i	e	ɛ	ɛ̃	ĩ	a	ã	ɔ	u	ɔ̃	ũ	o
Haut	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-
Bas	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-
Avant	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Arrière	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Fermé	+	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-
Ouvert	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-
Arrondi	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Nasal	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-

Source: *Owolabi Kola (2009:140)*

Ces deux tableaux de traits distinctifs des voyelles du français et du yorùbá nous montrent que ces voyelles se prononcent avec la même aperture sauf dans le cas où certaines voyelles n'existent pas dans une langue ou dans l'autre.

Les voyelles /y/, /ɵ/, /∂/, /œ/, /œ̃/ appartiennent uniquement à la langue française alors que les voyelles / ɪ̃ /, /ũ/ appartiennent au yorùbá.

Tableau 16: Matrice phonologique des consonnes du français.

Consonnes / Traits distinctifs	p	b	m	t	d	n	k	g	ɲ	n	f	v	s	z	ʃ	ʒ	l	r	j	w
Sonant	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+
Voix	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+
Labial	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+
Antérieur	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
Postérieur	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+
Coronal	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-
Continu	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
Strident	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
Nasal	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Source: ***Léon Pierre et Léon Monique (1997:56-57)***

Tableau 17: Matrice phonologique des consonnes du yorùbá

Consonnes / Traits distinctifs	p	b	M	t	d	n	k	G	gb	ʃ	r	y	f	j	l	s	W	h
Sonant	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+
Voix	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-
Labial	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-
Antérieur	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-
Postérieur	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+
Coronal	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-
Continu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-
Strident	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-
Nasal	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Source: Owolabi Kola (2009:140)

Il ressort de ces tableaux que les consonnes du français et du yorùbá présentent la même matrice phonologique sauf dans le cas où nous avons des consonnes différentes qui ne s'apparentent pas dans les deux langues.

Les consonnes /ɲ/, /ŋ/, /ʒ/, /z/ ne figurent pas dans la liste des consonnes yorùbá. Les consonnes /gb/, /h/ ne font pas parties des consonnes du français. Le son /ɲ/, du français dans des mots comme igname, digne, pagne etc. pourrait se réaliser en consonne /y/ du yorùbá dans des mots comme táyà (pneu), aya (femme), ayọ̀ (joie) etc.

Conclusion partielle

Nous constatons que sur le plan phonético-phonologique, le français compte trente sept phonèmes dont vingt et un phonèmes consonantiques et seize voyelles dont douze orales et quatre nasales. Le yorùbá compte trente phonèmes dont dix huit phonèmes consonantiques et douze voyelles dont sept orales et cinq nasales. Ces phonèmes présentent des ressemblances et des dissemblances.

CHAPITRE 2

ETUDE CONTRASTIVE MORPHOLOGIQUE DU FRANÇAIS ET DU YORÙBÁ

La morphologie est l'étude de la formation des mots. La formation des mots se fait à partir de plus petites entités appelées morphèmes. Le terme 'morphologie', selon Mounin, (1972 : 22) est ainsi conçu *"traditionnellement étudie des formes sous lesquelles se présentent les mots dans une langue, des changements dans la forme des mots pour exprimer leurs relations à d'autres mots".*

Dans ce chapitre, nous allons faire une dissemblance entre le système morphologique du français et celui du yorùbá. Les langues yorùbá et français ne connaissent pas le même système morphologique. Dans notre essai d'étude contrastive morphologique du français et du yorùbá, nous allons présenter d'abord les aspects de la création ou formation des mots dans les langues française et yorùbá et puis les catégories grammaticales de ces deux langues.

2.1. Système morphologique du français et du yorùbá

2.1.1. Les procédés de la création ou formation des mots français

La langue française, Selon Capin (1994 : 22), distingue trois catégories de mots:

- le fonds primitif ;
- les apports étrangers ;
- les créations proprement françaises.

a. le fonds primitif

Le fonds primitifs du point de vue de Grevisse Maurice et Goosse André (1980: 50) résulte de l'évolution du latin, c'est-à-dire son lexique essentiel est d'origine latine. Selon ces auteurs, les termes grammaticaux, les mots fréquents et ceux relatifs aux réalités fondamentales sont les plus concernés.

Le fonds primitif puise dans trois origines différentes, à savoir, le latin, le gaulois[16] et le francique[17].

b. Les apports étrangers

Les apports étrangers sont les emprunts ou les éléments qu'une langue, au cours de son évolution, a empruntés à d'autres langues. Le français a puisé, au cours de son évolution, de nouveaux mots de nombreuses langues. Aujourd'hui, les mots n'ont pas plus d'apparence de mots étrangers. Les apports d'autres langues au lexique français proviennent en grande majorité du latin et du grec, bien que l'on trouve aussi des mots issus de l'anglais, de l'arabe, de l'italien, de l'espagnol et d'autres langues africaines.

Araromi (2006:1) déclare:

> *"Linguists have found out that different languages come in contacts through travels, trading wars and conquests, migration, etc. But when such languages come into contacts, certain phenomena come into play. These include language change, language assimilation, diglossia, language death, lingua franca, bilingualism and language domination."*[18]

Ces emprunts sont conservés dans leurs formes originelles ou sont adaptés à la phonétique et à la morphologie du français. Exemples:

> *« Zéro, le calife, le café, le sirop etc. sont des mots arabes.*

[16] Le gaulois était la langue parlée par les habitants de la Gaule.

[17] Langue que parlaient les Francs

[18] « Les linguistes se sont rendu compte que de différentes langues viennent en contact à travers le commerce, guerre et conquête, la migration et ainsi de suite. Mais lorsque ces langues sont en contact certains phénomènes se produisent, à savoir, l'assimilation de langue, la diglossie, la disparition de langue, le lingua franca, le bilinguisme et la domination de langue. »

Le ballon, le colonel, le piano etc. viennent de l'italien.

Le film, le football, le punch, le bifteck, le blackout, le speaker, le weekend etc. viennent de l'anglais. »

Au cours des siècles, le lexique du français a été très influencé par diverses langues avec lesquelles il s'est trouvé en contact au travers des guerres et des échanges culturels. Araromi (2006).

On reconnaît les types d'emprunts suivants :

- les emprunts à l'allemand : guerre, épée, trève, sabre,…etc. qui sont des emprunts liés à l'armée ; bûche, gerbe, hêtre, chouette….etc. liés au dominé agricole et animalier ; marquis, baron, choucroute, fauteuil…etc. liés aux titres provenant de certain système social.
- les emprunts à l'italien : piano, balcon, croissant, …etc. liés aux domaines de l'art, de l'architecture et de la cuisine.
- les emprunts au portugais : baroque, calembour, pintade, etc.
- les emprunts à l'espagnol : bizarre, tornade, etc.
- les emprunts au turc : divan, turban, etc.
- les emprunts à l'arabe bazar, café, etc.

Il est à noter selon Araromi (2006), que beaucoup de cas d'emprunts ont subi des changements de sens par rapport à la langue d'origine :

- phonétiquement : balcone est devenu balcon, riding coat est devenu ridingote, etc.
- morphologiquement : to jog est devenu jogger, etc.

Avec le suffixe -ing, on a créé de nouvelles unités lexicales n'ayant pas le même sens ou n'existant pas en anglais :

131.) Dancing lieu de dance ;

132.) Parking lieu de stationnement ;

133.) Footing course à pied etc.

Les emprunts structuraux peuvent être traduits littéralement à partir d'une autre langue :

134.) skyscraper ⟶ gratte ciel ;

135.) walkman ⟶ baladeur, etc.

Les emprunts structuraux sont parfois morphosyntaxiques comme dans :

136.) prendre une marche ⟶ faire une aroménado ;

137.) tomber en amour ⟶ tomber amoureux.

c. Les créations proprement françaises

Les créations proprement françaises, qui forment une partie intégrale de ce chapitre, sont les mots créés à partir de la dérivation qui est la principale source d'enrichissement lexical du français. Les mots sont crées à partir des affixes : la préfixation et la suffixation.

Du point de vu de Grevisse Maurice et Goosse André(1980), la dérivation consiste à créer un nouveau mot en ajoutant à un mot existant un élément non autonome. Selon eux, on appelle cet élément suffixe lorsqu'il se place à la fin du mot et préfixe lorsqu'il se place au début.

La dérivation selon Dubois et Lagane (1995: 220-224) contient trois procédés:

- la préfixation ;
- la suffixation ;
- la composition.

2.1.1.1. La préfixation

Il y a la préfixation quand un affixe est placé devant un mot déjà existant:

138.) auto - autosuffisant

139.) aero - aéronautique

140.) in - inachevé

141.) inter - international

2.1.1.2. La suffixation

Il y a la suffixation quand l'affixe vient après le mot:

142.) eur - chercheur

143.) ment - grandement

144.) aire - alimentaire

145.) aille - trouvaille

146.) ure - blessure

2.1.1.3. La composition

Un mot composé est formé à partir d'un autre qui pourrait être un nom, un verbe, un adjectif ou une préposition. Selon Grevisse Maurice et Goose André (1980:142-143), les mots composés sont les mots dont les éléments sont soudés. Ceci prouve simplement que deux ou trois éléments pourraient être concaténés pour former un autre élément, et cet élément est toujours un nom.

Ajíbóyè (2005: 24) classifie ainsi les éléments composés de la langue française:

i. Compound words written as single words (les mots composés simples):

147.) bonhomme

148.) gentilhomme

149.) madame

150.) mademoiselle

151.) monseigneur

152.) passeport

153.) pourboire

154.) bonjour

155.) portefeuille etc.

ii. Compound words joined by a hyphen (les mots composés reliés par un tiret):

156.) basse-cour

157.) chef-lieu

158.) chou-fleur

159.) coffre-fort

160.) porte-plume

161.) garde-boue

162.) dernier-né

163.) nouveau-né

iii. Compound words joined by apostrophe or hypen (les mots composés soudés par apostrophe ou tiret):

164.) grand ‘mère/grand-mère

165.) grand’ route/grand-route

166.) grand’ parents/grands-parents

167.) grand’ duchesse/grande-duchesse

iv. Compound words joined by a preposition (les mots composés reliés par une préposition)

168.) tasse à thé

169.) tête à tête

170.) coq-à-l'âne

171.) pomme de terre

172.) salle à manger

173.) prêt à porter

En dehors des procédés susmentionnés, les autres procédés par lesquels les mots français sont formés sont les suivants :

a. La troncation

La troncation est la réduction d'un mot par suppression d'une ou de plusieurs syllabes à l'initiale ou, plus souvent, à la finale. C'est ce que Grevisse et Goosse (1980:58) appellent le procédé de la réduction:

174.) auto (mobile)

175.) radio (phonie)

176.) télé (vision)

177.) cinéma (tographie)

178.) ciné (ma) etc.

Le mot tronqué peut correspondre à un morphème, mais des fois, l'élément qui constitue le mot tronqué est une séquence qui se termine en o:

179.) dictionnaire - dico
180.) mécanicien - mécano
181.) apéritif - apéro
182.) prolétaire - prolo
183.) promotion - promo etc.

b. La néologie

Elle est l'emploi d'un mot nouveau soit par création, soit par changement de sens d'un mot existant. Ces groupes de mots sont souvent créés par les écrivains, les journalistes, les technologistes et les scientistes:

184.) un bédéiste : un dessinateur de bandes dessinées

185.) un pédégère : une femme présidente, directrice générale

186.) une télévendeuse : la vendeuse par télévision.

c. L'onomatopée

L'onomatopée est la création de mot par imitation phonétique de l'être ou de la chose désignée:

187.) le cocorico d'un coq

188.) le tictac d'une horloge

189.) le miaou d'un chat etc.

190.) une cosmonelle : une femme cosmonaute

191.) la nigériarie : attitudes ou comportements particuliers au Nigéria.

2.1.1.4. La siglaison / L'acronyme

La siglaison consiste dans la réduction d'un terme composé à la succession des initiales des termes qui le composent. Considérant la prononciation, on distingue sigles et des acronymes.

- Le sigle

Le sigle comporte des suites d'initiales ou groupe de lettres constituant l'abréviation de mots fréquemment employés.

192.) O.M.S. : Organisation Mondiale de la Santé.

193.) U.A. : Union Africaine

194.) U.N.E.S.C.O. : United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation.

195.) U.N.O. : United Nations Organisation

196.) V.A.T. : Value Added Tax

197.) D.E.A. : Diplôme d'Études Approfondies etc.

- **L'acronyme**

L'acronyme est un sigle prononcé comme un mot ordinaire:

198.) l'UNESCO

199.) l'ONU

200.) le CAPES, etc.

2.1.1.5. La conversion

La conversion d'après Dubois (1994 : 120) est la transformation d'une catégorie grammaticale en une autre. Dans ce sens, lorsqu'il y a conversion, il y a changement de catégorie grammaticale. Alors, un verbal ou un adjectival peut devenir un nominal comme dans les exemples ci-après :

201.) Manger (verbe) ⟶ le manger (nom) ;

202.) Parler (verbe) ⟶ le parler (nom) ;

203.) Sourire (verbe) ⟶ le sourire (nom) ;

204.) Jeune (adjectif) ⟶ le jeune (nom) ;

205.) Noir (adjectif) ⟶ le noir (nom).

2.1.2 Les procédés de la création ou formation des mots du yorùbá

Awobuluyi (2008 : 7-240) et Taiwo (2006 : 41-62), nous apprennent que la formation des mots yorùbá se fait à partir des procédés suivants :

2.1.2.1. Des affixes (àwọn àfòmọ́)

2.1.2.1.1. La préfixation (àfòmọ ìbẹrẹ /àfòmọwájú)

Exemples:

206.) àì + ìlera - [àìlәra] àìlera ‘mauvaise santé’

207.) àì + mọ̀ - [àìmɔ] àìmọ ‘l’ignorance’

208.) àì + pé - [àikpé] àìpé ‘incomplet’

209.) àì + gbàgbọ́ - [àìgbàgbɔ] àìgbàgbọ ‘sans foi’

210.) alá + aṣọ - [aláṣɔ] aláṣọ ‘propriétaire de tissu’

211.) olo + owó - [olówó] olówó ‘le riche’

212.) oní + ilé - [onílé] onílé ‘propriétaire de maison’

213.) oní + ilẹ́ - [onilɛ] onilẹ ‘propriétaire de terrain’

214.) oní + mọ́tò - [onimɔtò] onimọtò ‘propriétaire de voiture’

Il est à noter que la préfixation commençant par /àì/ donne un sentiment négatif.

2.1.2.1.2. L’infixation (àfòmọ́ àárin/àfòmọ́ àsopọ́)

Plusieurs infixes contribuent à l’enrichissement lexical de la langue. Les données ci-dessous en disent long.

215.) àjẹ + i + jẹtán - [àdʒɛidʒɛtã] àjẹijẹtán ‘qu’on ne peut finir de manger’

216.) àpa + ì +pa + tán - [àkpaikpatã] àpaìpatán ‘pas totalement tué’

217.) àgé + è + gétán - [àgéègétã] àgéègétán ‘pas bien coupé’

218.) mótò + ki + mótò - [mɔtókimɔtɔ] mótòkimótò ‘n’ importe quelle voiture’

219.) ilé + ki + ilé - [ilékilé] ilékilé ‘une maison quelconque’

Il est à noter que dans des exemples ci-dessous, la combinaison de deux morphèmes aboutit à un seul morphème. Le morphème /ki/ renvoie aussi à l’expression de la négation :

220.) à + lọ - [àlɔ] àlọ ‘l’allée’

221.) à + ì - àì ‘morphème de négation’

222.) o + ní/e+ni/ɛ+ni/o+ni - oní/oló/elé/ẹlẹ/ọlọ ‘propriétaire’

Le cas de :

223.) a + lá + aṣọ - [aláʃɔ] aláṣọ ‘vendeuse/ propriétaire de pagne’

224.) o + ní + ilé - [onílé] onílé ‘propriétaire de maison’

225.) o + ní + owó - [olówó] olówó ‘le riche’

226.) o + ni - ol

227.) e + ni - el

228.) ɛ + ni - ɛl

229.) ọ + ni - ọl

Ce phénomène devient un cas spécial par rapport à ce qu’Owolabi (2009:193-204) définit comme àrànmó/ìpàrójẹ ; [àrãmɔ/ikpaʀodʒɛ l’assimilation/l’élision de sons. Il classe ce phénomène en deux parties, à savoir: àrànmówáju àti àrànmẹyìn [àʀãmɔwàdʒu àti àʀãmɛjĩ].

230.) Ilé ìwé - [iléèwé] iléèwé ‘école’

231.) a óò wá - [a óò wá] ‘nous allons venir’

232.) òtítọ - [òótɔ] òótọ ‘la vérité

233.) ọmọ ọwọ́ - [ɔmɔɔwɔ] ọmọọwọ ‘bébé’

234.) ará ọrun - [aʀɔɔʀu] arọọrun ‘le revenant’

235.) oní ẹja - [ɛlɛ́ʤa] ẹléja ‘possesseur/vendeur de poisson’

236.) ẹkú alẹ́ - [ɛkáalɛ́] ẹkáalẹ ‘bonsoir’

Ceci pourrait être représenté dans cette structure linéaire:

àránmówájú

R_1 R_2 - R_1R_1

237.) Ilé ìwé - iléèwé

àránmẹyìn

R_1 R_2 - R_2 R_2

238.) ọmọ ọwó - ọmọọwó

R représente le son consonantique ou vocalique

R_1 représente le son préfixal

R_2 représente le son suffixal.

2.1.2.1.3. Réduplication du morphème (àpètúnpè)

Les mots yorùbá se forment à partir de la répétition simultanée d’un morphème existant: Awobuluyi (2008):

239.) pátá - [kpátákpátá] pátápátá ‘entièrement’

240.) jayé - [ʤajéʤajé] jayéjayé ‘viveur’

241.) gbọmọ - [gbɔməgbɔmə] gbọmọgbọmọ ‘kidnappeur d’enfant’

242.) pidán - [kpidãkpidã] pidánpidán ‘le magicien’

243.) pàyàn - [pkàjãkpàyã] payanpayan ’tueur de l’homme’

244.) wolé - [woléwolé] woléwolé ‘agent de l’hygiène’

245.) kíá - [kíákíá] kíákíá ‘rapidement’

246.) gidi - [gidigidi] gidigidi ‘sérieusement

On pourrait aussi dériver d'autres mots à partir des morphèmes verbaux:

247.) olù + koyan/kọ - [olùkɔ̃ã] olùkọyan

248.) olù + pidan - [olùkpidã] olùpidán

249.) o + ṣiṣe - [òʃiʃe] òṣìṣé 'travailleur'

250.) olù + sáré - [olùsáʀé] olùsáré

251.) olù + kọlé - [olùkɔlé] olùkọ́lé

252.) olù + kọwé - [olùkɔlé] olùkọwé e.t.c.

Ces dérivations sont toujours des noms.

2.1.2.1.4. Les tons (àmì ohùn)

Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, les trois structures syllabiques possibles de syllabe du yorùbá sont : consonne + voyelle (cv), voyelle (v) et la consonne (n) nasale syllabique. Chaque syllabe est porteuse d'un des trois tons : haut (v́), mi (v, non marqué) et le bas (v̀):

Ohùn òkè (´) : 254.) [adʒá] ɑjά 'chien'

Ohùn àárín ( ) : 255.) [ɛjɛ] ẹyẹ 'oiseau'

Ohùn ìsàlẹ̀(`) : 256.) [òdʒò] òjò 'pluie'

Bamgbose (2010:41)

Ces trois tons peuvent produire des mots différents comme les exemples illustratifs suivants :

257.) òjò - [òdʒò] 'pluie'

258.) Òjó - [ódʒó] 'nom propre de person'

259.) ojo - [odʒo] 'la panique'

260.) igbá - [igbá] 'la calebasse'

261.) ìgbà - [ìgbà] 'le temps'

262.) ìgbá - [ìgbá] 'l'aubergine'

263.) igba - [igba] ‘deux cents’

264.) igbà - [igbà] ‘la corde’

265.) ọkọ́ - [ɔkɔ] ‘la houe’

266.) ọkọ̀ - [ɔkɔ] ‘voiture’

267.) ọkọ - [ɔkɔ] ‘mari’

268.) kọ́ - [kɔ] ‘enseigner’

269.) kọ - [kɔ] ‘écrire’

270.) kọ̀ - [kɔ] ‘refuser’

2.1.2.1.5. Les emprunts : (ọ̀rọ̀ àyálò)

Le yorùbá emprunte, des mots étrangers en se référant aux éléments ou des réalités qui ne sont pas connues chez les Yorùbá.

Par exemple:

271.) tábìlì - [tábìlì] ‘table’

272.) tíṣà - [tíʃà] ‘enseignant’

273.) péńsù - [pɛ́ńsù] ‘crayon’

274.) kọńbọọdù - [kɔńbɔɔdù] ‘buffet’

275.) ṣílè - [ʃílè] ‘shilling’

276.) táyà - [tájã] ‘pneu’

277.) mọtò - [mɔtò] ‘véhicule’

278.) báńkì - [báńkì] ‘banque’

279.) kílásì - [kílásì] ‘classe’

280.) pọùn - [kpɔũ] ‘la livre’

281.) tẹlifíṣàn - [tɛlifĩʃã] télévision

282.) báàgì - [báàgì] 'sac'

283.) fíìmú - [fíìmú] 'film'

284.) télò - [télɔ] taileur etc.

Le yorùbá enrichit aussi son stock lexical à l'aide des périphrases comme l'illustrent les exemples ci-après :

285.) tẹlifísàn - [tɛlifiʃã] èrọ-amóhùn-máwòrán (télévision)

286.) rédíò - [Rédíjò] èrọ-asọrọ-mágbèsì (radio)

287.) íńtánẹẹtì - [íńtánɛ́ɛ́ti] èrọ-ayélujára (internet)

288.) fíríìjì - [fíríʤì] èrọ-amómi-tutù (réfrigérateur)

289.) kílásì - [kílásì] yàrá-ìkàwé (salle de classe)

290.) báńkì - [báńkì] ilé-ìfowópamọ (banque)

291.) péńsù - [pɛńsù] òpá-ìyàwòrán (crayon)

Le yorùbá connaît les types d'emprunts suivants :

1. Les emprumts intégrés phonologiquement à l'anglais :

292.) [bɔ:l] [b] 'bóòlù'

293.) [kʌp] [k] 'kóòfù'

294.) [tjein] [tʃ] 'ṣéènì'

2. Les emprunts intégrés morphologiquement:

295.) [milk] [mílíkì] "lait"

296.) [bread] [búrɛ́dì] "pain"

3. Les emprunts intégréts morphologiquement et sémantiquement:

297.) [gia] [già] "vitesse"

298.) [tajə] [táyà] "pneu".

2.3. Approche contrastive des deux systèmes morphologiques

Le système morphologique ou de création de mots de la langue française et du yorùbá paraissent être les mêmes sauf dans quelques cas spéciaux.

2.3.1 La préfixation

Le français et le yorùbá font la dérivation des mots par préfixation.

299.) Possible - impossible (français)

300.) Gbón - ọgbón (yorùbá, signifiant wisdom, sagesse)

2.3.2. La suffixation

La langue yorùbá ne forme pas de mots par suffixation.

2.3.3. L'infixation

Dans ce cas, il paraît que le français ne forme pas de mot par infixation mais le yorùbá en forme:

301.) àpa + ì +pa + tán _____ àpaìpatán (tuer à demi)

2.3.4. La composition

Le yorùbá admet la composition au même titre que le français:

302.) re- de - chaussée (français)

303.) ò - dòyìn - ká - bi - obìnrin - tọ - si (yorùbá signifiant womaniser / coureur des femmes.)

2.3.5. La siglaison / l'acronyme

Le yorùbá ne forme pas de mots par siglaison ni par acronymie.

2.3.6. La réduplication totale

Ce phénomène caractérise la langue yorùbá.

304.) pàyàn - pàyànpàyàn (tueur d'homme).

2.3.7. La conversion

Le yorùbá ne fait pas usage de ce procédé d'enrichissement lexical comme c'est le cas en français.

2.4. Les catégories grammaticales du français et du yorùbá

Nous définissons les catégories grammaticales comme les classes de mots ou catégories lexicales qui constituent en quelque sorte l'identidé des mots de la langue. Selon Dubois (1994 :350), les catégories grammaticales renvoient « *sur la base de critères syntaxiques (définition formelle) et sur celle de critères sémantiques* (définition notionnelle). Leur nombre varie d'une langue à l'autre. Nous allons présenter ces catégories grammaticales suivant leurs natures selon les terminologies dans la grammaire générative. Ainsi, nous dirons verbal / verbaux au lieu de dire verbe / verbes, pronominal / pronominaux au lieu de dire pronom / pronoms, nominal / nominaux au lieu de dire nom / noms… etc. particulièrement sous les catégories grammaticales du français.

2.4.1. Les catégories grammaticales du français

2.4.1.1. Les déterminants

Le déterminant selon Mauffrey et al (1988 :165) est "*un constituant de base du groupe nominal"*. Les déterminants sont alors un ensemble de mots qui ont pour rôle d'introduire le nominal dans le discours. Ils sont des constituants obligatoires du G.N. et ils s'accordent en genre et en nombre avec le nominal qu'ils déterminent.

2.4.1.2. L'article défini, indéfini et partitif

L'article défini introduit les nominaux déjà connus ou supposés connus du lecteur (valeur anaphorique) :

305.) Donne-moi **la** clé

306.) **Les** livres se trouvent dans le sac…etc.

L'article indéfini par contre introduit un nominal en le présentant comme distinct des autres de la même espèce, mais sans le caractériser :

307.) Un stylo était posé sur une table …etc.

L'article partitif est employé devant les nominaux présentant le trait « non comptable » pour désigner une quantité indéterminante :

308.) Je prends du thé

309.) Elle boit de l'eau

310.) Il prend de la bièrre

2.4.1.3. Les adjectivaux

L'adjectival selon Dubois (1994 :16) est « le mot qui est joint au nom pour exprimer la qualité de l'objet ou de l'être. Simplement dit, l'adjectival détermine et qualifie un nominal ou un pronom dans un énoncé. Nous avons en français les possessifs : (mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses, notre, votre, leur, nos, vos, leurs) ; les démonstratifs : (ce, cet, cette, ces) ; indéfinis : (aucun(e), même(s), quelque(s), tel(le), certain(e) (es), plusieurs, tout, toute(s), tous, toute…etc.) ; les numéraux cardinaux : (zéro, un, deux, trois, quatre…etc.) ; les numéraux ordinaux : (premier, deuxième, troisième, quatrième… etc.) ; les exclamatifs : (quel, quels, quelle, quelles) ; les interrogatifs : (lequel, laquelle, lesquels, lesquelles…etc.)

2.4.1.4. Les qualificatifs

Les qualificatifs peuvent être des attributs ou épithètes. Ils qualifient le nominal ou le substantif auquel ils se rapportent :

311.) Il est **mauvais** - qualificatif attribut

312.) La **mauvaise** femme - qualificatif épithète.

Le qualificatif attribut exprime toujours l'état, la qualité attribuée à un être ou à une chose par l'intermédiaire d'un verbal. Il appartient au groupe verbal (GV). Le qualificatif épithète par contre se rapporte à un nominal occupant n'importe quelle fonction dans la phrase. L'attribut ne peut se rapporter qu'à un nominal ou un pronom sujet ou C.O.D.

2.4.1.5. Les nominaux

Le nominal est le noyau du groupe nominal. Il est généralement accompagné d'un déterminant et peut recevoir une ou plusieurs expansions. Ainsi, les nominaux sont les mots qui désignent les personnes, les animaux ou les choses. En outre, ce sont les nominaux ou substantifs du français ou du yorùbá qui désignent les nominaux propres ou communs de personnes, d'animaux ou de chose. Nous pouvons citer :

313.) Paul (nominal propre de personne)

314.) Femme (nominal commun de personne)

315.) Abéòkúta, une ville au Nigéria (nominal propre de lieu)

316.) Feu (nominal commun de chose)

317.) Chien (nominal commun de l'animal)

2.4.1.6. Question du genre en français

D'après Mauffrey et al (1988 :339), "*le français connaît deux genres : le masculin non marqué, et le féminin, marqué à l'écrit et souvent à l'oral*". C'est le nom qui, dans la plupart des cas, impose l'accord en genre. Selon eux, on distingue deux types de genre : le naturel (ou motivé) qui correspond au sexe (un chien, une chienne) et le genre grammatical ou (non motivé) qui est imposé par l'usage (une table, un tiroir, une natte un tabouret…).

2.4.1.7. Les pronominaux

Le mot "pronom" vient du latin 'pro nomen' qui signifie « à la place du nom ». Aussi le pronominal est-il souvent défini comme un mot qui a pour rôle de remplacer un nom ou un groupe nominal. On distingue en français six espèces de pronominaux à

savoir : les pronominaux démonstratifs : (celui, ceux, celle, celui-ci, ceux-là, cela…) ; les pronominaux indéfinis : (aucun, chacun, certains, quelqu'un, tous…) ; les pronominaux interrogatifs : (qui ? , que ?, quoi ?, lequel ?, laquelle ?, lesquels ?...) ; les pronominaux personnels : (je, tu, il, elle, moi, toi, se, en, y…) les pronoms possessifs : (le mien, le tien, le sien, la nôtre, les vôtres, les leurs…) ; les pronoms relatifs : (qui, que, quoi, dont, où, laquelle, auquel…). Y a-t-il toutes ces variations de pronoms en yorùbá? On les verra plus loin.

2.4.1.8. Les verbaux

Le verbal selon Dubois (1994 :505) peut être défini comme la partie du discours qui exprime le procès. Noyau de la phrase, le verbal est caractérisé par sa conjugaison : il varie en temps, mode, personne et nombre. Conjugué, il n'a pas de fonction propre, si ce n'est de donner leur fonction aux autres groupes de la phrase. Plusieurs types de classement des verbaux peuvent être envisagés en français :

a. Selon le fonctionnement de la conjugaison : les verbes du premier groupe (infinitif en –er, par exemples parler, danser…etc. sauf aller ; les verbaux du deuxième groupe (infinitif en – IR et imparfait en –ISSAIT, par exemple, finir) ; les verbaux du troisième groupe (infinitif en –IR, -RE –OIR, par exemple, dormir, vendre, vouloir). Certains verbaux, dits verbaux défectifs, ne se conjuguent pas à toutes les personnes, ni à tous les modes, par exemple, falloir, pleuvoir, génir…

b. Selon la façon dont les verbaux se construisent : les auxiliaires ETRE et AVOIR, servent à former les temps composés, par exemple je suis venu/J'ai couru ; être sert à former le pressit, par exemple l'étudiant est puni par l'enseignant. Les verbaux attributifs (dits verbaux d'état) établissent une relation entre le sujet et l'attribut par exemple : Il semble en forme et il paraît heureux. Les verbaux transitifs admettent un COD ou un COI, par exemple, Il cache <u>sa personnalité</u> / Il pense <u>à son succès.</u>
COD COI
Les verbaux intransitifs n'admettent pas de complément d'objet, par exemple : Il pleut.

c. Selon la tournure : les verbes pronominaux se conjuguent avec un pronom réfléchi, par exemple se reposer. Les verbes impersonnels se conjuguent uniquement à la troisième personne du singulier par exemple, Il neige. Nous verrons plus tard ces différentes catégories dans la langue Yorùbás'il y en a.

2.4.1.9. Les adverbaux

L'adverbial est un mot ou une locution invariable qui a pour rôle de modifier ou de préciser le sens d'un verbal, d'un adjectival, d'un autre adverbal ou d'une phrase. En outre, l'adverbal est un constituant qui accompagne un verbal, un adjectival ou un autre adverbial dont il modifie le sens.

Du point de vue sémantique, on distingue les adverbaux de lieu, de temps, d'affirmation, de manière, de négation, de quantité, d'interrogatif et de doute :

Adverbaux de lieu : en bas, ici.

Adverbaux de temps : demain, tout de suite.

Adverbaux d'affirmation : assurément, vraiment

Adverbaux de manière : rapidement, doucement.

Adverbaux de négation : jamais, ne…pas.

Adverbaux de quantité : beaucoup, peu.

Adverbaux d'interrogation : combien ? Est-ce que ?

Locution adverbiale (expression figée) : peut-être, sans doute

2.4.10. Les prépositions

La préposition est un mot ou une locution invariable qui introduit un mot (nominal, pronominal, adjectival, adverbal) ou un groupe de mots qui a la fonction de complément. Nous pouvons en français parler des prépositions ou des post-positions qui, sans doute, jouent le même rôle que dans la phrase. Les prépositions principales du français sont présentées ci-après : dans, sur, sous, à, de, en, avec, par, sans, parmi, au-dessus de, au dessous de, à côté de, entre, avant, depuis, derrière, devant, sauf.

2.4.11. Les conjonctifs

Le conjonctif est un mot invariable qui, comme son nominal l'indique, sert à joindre deux mots, deux groupes de mots ou deux propositions. Dans la langue française, on distingue deux sortes de conjonctifs :

a. Les conjonctifs de coordination

Et :

Ton père et ta mère sont à la maison :

b. Les conjonctifs de subordination :

Que :

J'espère que ton père soit à la maison

2.4.12. Les interjectifs

Les interjectifs : Hein !, Allo !, Aïe !...etc. sont des mots ou groupes de mots qui ne jouent aucun rôle grammatical et correspondant à des cris. On les trouve dans les phrases exclamatives, interrogatives ou impératives.

2.5. Les catégories grammaticales du yorùbá

En yorùbá, comme dans les autres parlers du continuum èdé, les catégories grammaticales ne se rendent pas de la même manière comme en français et en anglais. Même en français, ces dernières semblent plus importantes qu'en anglais. Suivant les propos de Bamglose (2010 :95-216) et Awóbùhîyì (2008 : 15-136), nous identifions les catégories grammaticales suivantes en yorùbá: ọrọ-orukọ (les nominaux), ọrọ-aropo-orukọ (les pronominaux), isodorukọ (dérivation nominale), apola orukọ (le GN), ọrọ-işe (les verbaux), apola ọrọ-işe (le GN), ọrọ-apọnle (les adjectivaux/adverbaux).

2.5.1. ọrọ-orukọ (les nominaux)

D'après Bamglose (2010 :95-100), les nominaux yorùbá se groupent en dix catégories distinctives :

a. Aridimu yatọ si afoyemọ (nominaux concrets et abstraits non-concrets)

Exemples :

318.) ẹja - [ɛdʒa] poisson (concret)

319.) ìfẹ́ - [ìfɛ́] amour (abstrait)

320.) àpótí - [àkpótí tabouret (concret)

321.) ìmọ̀ - [ìmɔ] connaissance (abstrait)

b. Aşeeka yatọ si alaişeeka (comptable ou non comptable).

322.) ìwé - [ìwé] cahier/libre (comptable)

323.) ìgbà - [ìgbà] temps (non comptable)

324.) ajá - [adʒá] chien (comptable)

325.) omi [omi] eau (non comptable)

c. Enìyàn yàtọ si ẹranko (être humain et non humain)

326.) Wọ́n rí olùkọ́ : Ta ni won ri :

[wɔ Rí olùkɔ : ta ni wɔ̃ rí ?]

327.) Ils ont vu l'enseignent : Qui ont-ils vu ?

328.) Wọ́n rí ajá : Kíni wọ́n rí ?

[wɔ Rí adʒá :kí ni wɔ̃ rí ?]

329.) Ils ont vu le chien : Quoi ont-ils vu ?

d. ọrọ orukọ ibikan (désignant un lieu)

330.) Ó wà nî Ekó - Il est à Lagos

[ó wà ní ékó]

331.) O rí mì ní òkè - Il m'a vu sur la montagne

[o rí mí ní òkè]

e. ọrọ-orúkọ ìgbà (indiquant le temps)

332.) Ní àná - hier

[ní ànã]

333.) Ní ọ̀sán - à midi

[ní ɔsã]

f. ọ̀rọ̀-orúkọ òǹkà (indiquant les numéraux)

334.) Oókan / eni [oókã/ení] 'un'

335.) Eéjì / éjì [eéʤì/èʤì] 'deux'

336.) Ekíní [ekíní] 'premier / première'

337.) Ekeji [èkeʤì] 'deuxième'

g. ọrọ-orukọ òye (indiquant combien ? / une idée de connaissance.

338.) Elo ni mo ní [èlónimoní]? - J'ai combien ?

339.) Èló ni ó kù [èlóniókù]? Cela reste combien?

ọ̀rọ̀-orúkọ, àsọyé : (exprimant la quantité)

340.) ọ̀pọ̀ [ɔkpɔ] - beaucoup: ọ̀pọ̀ **ẹ̀**nìyàn [ɔkpɔ ènìjã] (beaucoup de personnes)

341.) ọ̀pọ̀lọpọ̀ [ɔkpɔlɔkpɔ] - beaucoup

342.) Idaji [ìdaʤì] - le de demi

h. ọ̀rọ̀-orúkọ afihan (introduisant / montrant)

343.) èyí - [èjí] ceci

344.) ìyẹn - [ijɛ̃] cela

345.) ìwọ̀nyẹ́n - iwɔ̃jɛ̃] ceux-là

i. ọ̀rọ̀-orúkọ aṣèbéèrè (introduisant de question)

346.) Kí, ta, èwo…etc qu'est-ce que, qui, lequel / laquelle

[kí, ta, èwo]

2.5.2. ọ̀rọ̀-àrọ́pọ̀ orúkọ (les pronominaux)

Bangbose (2010:113-115) répartit les pronominaux yorùbá en trois groupes:

a. Olùwà [olùwà] (sujet) : mo [mo] (je)
O [o] (tu)
Ó [ó] (il/elle)
} les singuliers

a [a] (nous)
ẹ [ɛ] (vous) les pluriels
wọn [wɔ̃] (ils/elles)

b. Àbọ [àbɔ] (objet)

Mi [mi] (me)
ọ/ẹ [ɔ/ɛ] (te) les singuliers

Prononciation de la voyelle commençant le verbe (lui/elle)
Wọn fun un [wɔ fũ ũ]
Ils ont donné le*
Wọn jẹ ẹ [wɔ̃ ʤɛ é]
Ils ont mangé le*

wa [wa] (nous)
yin [jĩ] (vous) Les pluriels
wọn [wɔ̃] (eux/elles ; leur)

c. Eyan [ɛ̀jã] (à la position du déterminant)

mi [mi] (mon/ma)
rẹ/ẹ [ʀɛ/ɛ] (ton/ta) les singuliers
rẹ/ẹ [ʀɛ̀ /ɛ̀] (son/sa)

wa [wa] (notre)
yín [jí] (votre) les pluriels
wọn [wɔ] (leur)

Sous ce phénomène Bamgbose (2010 : 95-216), mentionne les pronominaux personnels toniques connus en yorùbácomme ọrọ-aropọ afarajurukọ :

èmi [emi] (moi)
ìwọ [ìwɔ] (toi) les singuliers
òun [òũ] (lui/elle)

àwa [àwa] (nous)
ẹyin [ɛ̀jĩ] (vous)
àwọn [àwɔ̃] (eux/elles)

les pluriels

2.5.3. Isọdorukọ (dérivation nominale)

La dérivation nominale en yorùbá est un aspect de la dérivation lexicale.

347.) Lọ [lɔ] (aller) àlọ [àlɔ] (une allée)

348.) Rin [RÌ] (marcher) írin [ìRĩ (une marche)

Ce phénomène a été discuté sous les aspects de la création ou formation des mots yorùbá.

2.5.4. Àpọ́là-orúko (groupe nominal)

Le GN yorùbá d'après Bamgbose (2010 :118-119) se situe en trois positions :

a- A la position du sujet de la phrase :

349.) Bàbá mi ti lọ [bàbá mi ti lɔ] - Mon père est parti.

350.) Olùkọ́ dáadáa ń kọ́ iṣẹ́ - le bon professeur enseigne
[olùkɔ dáadáa ń kɔ iʃɛ́]

b- A la position d'objet dans la phrase :

351.) Ó ti lọ sí ilé wọn [ó ti lɔ sí ilé wɔ̃] - il est parti chez eux

352.) Ó wa ní Ibàdàn [o wa ní ìbadã] - Il est à Ibadan

c- Le GN peut être remplacé par le pronominal :

353.) Bàbá mi ti lọ [bàbá mi ti lɔ] - Mon père est parti

354.) Ó ti lọ [ó ti lɔ] - Il est parti

355.) Mo ti ra ẹja - [mo ti RA ɛʤã] 'J'ai acheté du poisson'

356.) Mo ti rà á - [mo ti RÀ á] 'j'ai acheté le' - Je l'ai acheté

2.5.5. ọ̀rọ̀-iṣe (les verbaux)

Igé (1978:4), (2013:56-62) parle des temps et des aspects en yorùbá.

Selon lui, il n'existe que deux temps et plusieurs aspects en yorùbá.

Concernant les deux temps du yorùbá, nous avons le passé et le futur Igé (2013 :56).

Le passé : àsikọ̀ àfànámònìí

Nous présentons des exemples illustratifs ci après :

357.) Mo ti lọ sí oko - je suis allé à la ferme

[mo ti lɔ sí oko]

358.)Wọ́n jẹun lánàá – ils ont mangé hier.

[wɔ̃ ʤɛ̃ũ lánàá]

Le futur : àsìkò ọjọ́ iwájú

Le futur du yorùbá selon Ige (2013 :57) est indiqué par les particules

á, màá , yóò /ó

359.) Màá lọ si oko – j'irai à la ferme

[màá lɔ si oko]

360.)Èmi yóò wá lọ́la - je viendrai demain

[èmi jóò wá lɔla]

361.)N ó ṣe é lọ́la – je le ferai demain

[n ó ʃe é lọ́la]

Les aspects - ibà-ìṣẹ̀lẹ̀

Ige 2013 (op. cit) classifie les aspects yorùbá en huit catégories :

ibà-ìṣẹ̀lẹ̀ atẹ́ṛẹṛẹ

Il est indiqué par la particule ń:

362.) Ọládélé ń kàwé ní ìyàrá : Ọládélé est en train de lire dans la chambre

[Ọládélé ń kàwé ní ìyàrá]

363.) Òjò ń ṛọ̀ lọ́wọ́- la pluie est en train de tomber

[òdʒò ń rɔ lọ́wọ́]

Il est à noter ici que la particule ‘’ ń’’ dans ce phénomène pourrait être remplacée par ‘’être en train de…’’ du français.

ibà-ìṣẹ̀lẹ̀ atẹ́ṛẹṛẹ ọjọ́ iwájú

Il est indiqué par les particules yóò máa et a máa :

364.) Àwọn òbi yóò máa yọ̀ fún ìbí ọmọ tuntun- Les parents seront en train de se rejouir de la naissance d’un nouveau bébé

[àwɔ̃ òbi yóò máa jọ̀ fũ ìbí ɔmɔ tũtũ]

365.) A máa lọ síbẹ̀ lọ́la - Nous partirons là demain

[a máa lɔ síbɛ̀ lọ́la]

ibà-ìṣẹ̀lẹ̀ bárakú

Ce phénomène explique les évènements que l’on effectue tout le temps et qui sont réels. Les particules qui l’indiquent sont : máa ń , a máa , ń, et yóò

366.) A máa ń sùn lálẹ́ : Nous dormonts habituellemnt la nuit

[a máa ń sũ lálɛ́]

367.) A máa ń jẹun kí a lè wà láyé : on mange pour être vivant

[a máa ń dʒɛũ kí a lè wà lájé]

368.) Ọ̀dọ́mọkùnrin náà yóò máa jáde torí àti fẹ́yàwó : le jeune garçon doit sortir afin de

[ɔdɔ mɔkũrĩ náà jóò máa dʒáde torí àti fẹ́jàwó] se marier.

ibà-ìṣẹ̀lẹ̀ àṣetán

Il est caractérisé par la particule 'ti' il et aussi synonyme du passé composé du français.

369.) Ọmọ náà ti parí ẹ̀kọ́ rẹ̀: l'enfant a fini son apprentissage.

[ɔmɔ náà ti kparí ɛ̀kɔ rɛ̀]

370.)Olúkọ́ ti dé : l'enseignant est arrivé.

[olúkɔ ti dé]

ibà-ìṣẹ̀lẹ̀ àìṣetán

Il est introduit par la particule ''ti ń''

371.) Olúkọ́ ti ń kọ́wọn ki n tó wọlé : l'enseignant leur transmettait le savoir avant mon

[olúkɔ ti ń kɔwɔ̃ ki n to wɔlé] arrivée.

372.) Adé ti ń rìn bọ̀ kí n tó pàdé rẹ̀ : Adé venait à pieds avant que je ne le rencontre.

[adé ti ń rĩ bɔ ki n tó kpàdé rẹ̀]

ibà-ìṣẹ̀lẹ̀ bárakú àṣetán

Il est caractérisé par les particules ''ti máa ń, a ti máa''

373.) Ibi lati máa ń ṣeré nígbà tí a wà léwe : c'est ici que nous nous amusions lorsque nous étions enfants.

[ibi lati máa ń ʃeré nígbà tí a wà léwe]

374.) Ní ilé wa ni gbogbo ènìyàn ti máa ń pọn omi : tout le monde puisait de l'eau chez nous.

[ní ilé wa ni gbogbo ènìjã ti máa ń kpɔ̃ omi]

Il est à noter que cet aspect du yorúbà exprime le temps imparfait du français ou le past continuous tense de l'anglais.

375.) Ṣade a ti máa lọ sí ìrìn àjò nígbà tí owó wà lọ́wọ́ rẹ̀ : Sadé voyageait lorsqu'elle

[ʃadé a ti máa lɔ sí ìrĩ àʤò nígbà tí owó wà lɔwɔ rɛ̀] avait de l'argent.

ibà-ìṣẹ̀lẹ̀ áṣetán ibẹ̀rẹ̀

Cet aspect est indiqué par les particules : a ti máa, yóò ti máa

376.) Yóò ti máa bọ̀ kí n tó jáde : il devait être en route avant mon départ

[yóò ti máa bɔ kí n tó ʤáde]

377.) A ti máa jẹun kí ó tó wọlé : on devait être en train de manger avant son arrivée.

[a ti máa ʤɛũ kí ó tó wɔlé]

ibà-ìṣẹ̀lẹ̀ áṣetán ìparí

Il est indiqué par les particules yóò ti, ó ti, a ti, ti máa :

378.) Kọ́lá yóò ti dé sílé : kola serait dejà arrivé à la maison

[kɔlá jóò ti dé sílé]

379.) Iṣẹ́ á ti parí kí ẹ tó dé : le travail aurait fini avant votre arrivée.

[iʃɛ́ á ti kparí kí ɛ tó dé]

380.) Àwọn ènìyàn ti máa lọ : les gens seraient déjà partis.

[àwɔ̃ ènìjã ti máa lɔ].

2.5.6. Àpọ́là ọ̀rọ̀-íṣe (le GV)

Le GV fait partir des éléments constitutifs de la phrase mais différent.

381.) Òjò ti ó rọ [òʤò ti ó ʀɔ] ‘la pluie qui a tombé’

382.) A kò lè bá wọn jà [a ko lè ba wɔ̃ ʤà] ‘on ne peut pas les battre’

2.5.7. ọ̀rọ̀ àpọ̀nlẹ́ / aṣapẹ́juwẹ́ (les adjectivaux)

L’adjectival, connu aussi comme ẹyán

"Aṣapejuwe" en yorùbá est un mot invariable qui se place souvent après le nominal ou le pronominal auquel il se rapporte.

383.) ọmọ dúdú - l’enfant noir

[ɔmɔ dúdú]

384.) ọwọ́ lile - la main dure

[ɔwɔ lile]

385.) Ilẹ́ kẹ́kerẹ́ - petite maison

386.) ọmọ méjì - deux enfants

[ɔmɔ medʒì]

2.5.8. Ọ̀rọ̀ àpọ̀nlẹ́ aṣẹ̀tumọ̀ (adverbaux)

Les adverbaux du yorùbá comme ceux du français modifient les verbaux, les adjectivaux ou se modifient. On connaît aussi les catégories d'adverbaux en yorùbá comme en français.

387.) À ńlọ́ si ilẹ́ - nous allons à la maison (lieu)

[à ń lɔ sílé]

388.) ọ́ dùn pùpọ̀ - Il est très doux (degré)

[ó dũ kpúkpɔ]

389.) ọ́ jeun pùpọ̀ - il a mangé beaucoup (quantité)

[ó dʒɛũ kpúkpɔ]

390.) ẹmi ko lọ - je ne vais pas (négation)

[emi kò lɔ]

391.) óó nsọrọ pẹ̀lẹ́pẹ́lẹ̀ - Il parle doucement (manière)

[ó ń sɔʀɔ kpɛ̀lɛ́kpɛ̀lɛ́]

392.) Yóò lọ nirọlẹ - Il partira le soir (temps)

[jóò lɔ ńiʀɔlɛ́]

393.) Àwọn mélo ni ? - Ils sont combien ? (interrogatif)

[àwɔ̃ mélo ni]

2.6. Approche contrastive des catégories grammaticales en français et en yorùbá

A ce niveau, nous allons examiner les points communs et les différences qui caractérisent les catégories grammaticales du français et du yorùbá. En d'autres termes,

nous allons ressortir les ressemblances et les divergences entre les catégories grammaticales existant dans les deux langues.

2.6.1. Au niveau du genre

Le yorùbá ne connaît pas les genres masculin et féminin comme ce que nous avons en français. Bien que le yorùbá ait des nominaux masculins et féminins, les déterminants par rapport au genre ne se manifestent pas.

Exemples :

394.) Iyàwó [ijàwó] - la femme

395.) ọkọ [ɔkɔ] - le mari

396.) ọ̀mọ̀bìnrin [ɔmɔbĩʀĩ] - la fille

397.) ọmọkùnrin [ɔmɔkùʀĩ] - le garçon

2.6.2. Au niveau des articles définis et indéfinis

Les articles définis le/la ; les et les articles indéfinis un/une ; des, sont remplacés respectivement en yorùbá par naa, awọn et kan.

398.) Le papa - [bàbá nãã] bàbá náà

399.) La maman - [ìja nãá] ìyá náà

400.) Les enfants - [àwɔ̃ɔmɔ nãã] awọn ọmọ náà

401.) Un garçon - [ɔmɔkuʀĩ kã] ọmọkurin kan

402.) Une fille - [ɔmɔbĩʀĩ kã] ọmọbirin kan

403.) Des parents - [àwɔ̃ òbí] àwọn òbí

404.) Où est le papa ? - Nibo ni bàbá náà wà ? / Bàbá náà n kọ?

[níbo ni bàbá náà wà/ bàbá náà n kɔ]

405.) Où sont les enfants? -Nibo ni àwọn ọmọ náà wa?

[níbo ni awɔ̃ ɔmɔ náà wà]

2.6.3. Au niveau des nominaux

En français et en yorùbá, nous avons des nominaux propres de personne, de lieu et de chose, les nominaux communs de personne, d'animal et de chose. Ils se partagent aussi les nominaux concrets et abstraits

Exemples :

406.) Ezéchiel ou Ọládélé [ɔládélé] - nominal propre de personne

407.) Ibàdàn, [ìbàdã] Cotonou, Paris - nominal propre de lieu

408.) ìyàwó, ọkọ [ìjàwó], [ɔkɔ]: femme/mari nominal commun de personne

409.) ewúrẹ́/ cabri [ewúʀɛ́] - nominal commun de l'animal

410.) abọ/assiette [abɔ] - nominal commun de chose

411.) ifẹ́/amour [ìfɛ́] - nominal abstrait

412.) ẹja/poisson [ɛʤa] - nominal concret

2.6.4. Au niveau des pronominaux

Le français et le yorùbá ont en commun les pronominaux personnels-sujets, les pronominaux personnels-compléments et les pronominaux personnels toniques.

Exemples :

Olùkọ́ ń sùn [olùkɔ ń sũ] - l'enseignant dort
Ó ń sùn [ó ń sũ] - Il dort
} sujet

Mo fún **ọ/ẹ** [mo fũ ɔ/ɛ] - je **te le** donne
Mo fun **un**[19] [mo fũ ũ] - je le **lui** donne
} complément

Mo fún **wọn** [mo fũ wɔ] - je le **leur** donne

Èmi ń lọ [èmi ń lɔ] - **moi**, je pars
Àwa ń lọ [àwa ń lɔ] - **nous**, nous partons
} pronominal personnel tonique

[19] Ici c'est la voyelle du verbe qui réflète l'objet.

ìwọ ń lọ [ìwɔ ń lɔ] - **toi**, tu pars

On constate que le français ne possède pas ces pronominaux personnels à la position du déterminant comme ce que nous avons en yorùbá.

Exemples :

413.) Ilé mi [ilé mi] - ma maison

414.) Ilé rẹ/ẹ [ilé ʀɛ/ɛ] - ta maison

415.) Iléẹ /rẹ [iléɛ /ʀɛ] - sa maison

416.) Ilée wa [iléewa] - notre maison

417.) Ilée yin [iléejĩ] - votre maison

418.) Ilée wọn [iléewɔ̃] - leur maison

Ce phénomène alors comme cela peut se voir, reflète le possessif. Aussi, en yorùbá contrairement au français, le pronominal personnel sujet ne connaît pas l'accord du genre.

Exemples :

419.) Le mari mange
420.) La femme mange } français
421.) Il/Elle mange

422.) Ọkọ ń jẹun [ɔkɔ ń ʤɛũ]
423.) ìyàwó ń jẹun [ìjàwó ń ʤɛũ] } yorùbá
424.) O : ọ́ ń jẹun [ó ń ʤɛũ]

Le 'Il/Elle' du français est remplacé par 'O' en yorùbá.

2.6.5. Au niveau des verbaux

Toutes les catégories de verbaux qui existent en français ne se rencontrent pas également en yorùbá. Le système verbal yorùbá en tant qu'un système fortement en aspects ne connaît que deux temps : le passé et le futur.

2.6.6. Répartitions des verbaux au niveau de la terminaison du verbal (verbal d'action et de mouvement)

Les verbaux français sont caractérisés par ces phénomènes. On connaît les verbaux du premier groupe comme manger, parler (verbaux terminant en ER sauf le verbal aller), les verbes du deuxième groupe comme finir, salir (verbaux terminant en IR et en ISSANT au participe présent) et les verbaux du troisième groupe (verbe terminant en IR : non-ISSANT, verbe terminant en OIR / RE et le verbal aller. On connaît aussi du français, les verbaux appelés d'action comme danser, finir, dormir, vendre…etc., et ceux de mouvement comme aller, partir, revenir, descendre et d'autres catégories de verbaux : pronominaux, auxiliaires, copulatifs / d'état …qui ne sont pas connus en yorùbá.

2.6.7. Répartitions des verbaux au niveau de la transitivité et de l'intransitivité

Les verbaux français et yorùbá connaissent la transitivité et l'intransitivité. C'est ce que confirment les exemples suivants :

425.) Le chat tue la souris -

426.) Ológbò ń pa èkúté [ológbò ń kpa èkúté] 'Verbal de transitivité'

427.) La pluie tombe -

428.) Òjò ń rọ [òʤò ń ʀɔ] 'Verbal d'intransitivité'

429.) L'enseignant enseigne l'apprenant -

430.) Olúko ń ko akékọọ 'Verbal de transitivité'

431.) L'enfant dort -

432.) Ọmọ ń sùn [ɔmɔ ń sũ] (Verbal d'intransitivité).

2.6.8. Répartitions des verbaux au niveau de la passivation

La langue française connaît fortement la passivation mais par contre à la langue yorùbá, la passivation n'existe pas. Nous allons illustrer ce phénomène en faisons allusion à quelques propos d'Akeusola (2008 :142) :

433.) La viande a été mangée par Olu (une passivation en français.)

Voyons maintenant la possibilité en yorùbá :

434.) Ẹran ni Olú jẹ [ɛʀã ni olú ʤɛ] - c'est la viande qu'Olu a mangé.

435.) Olu ni o jẹ ẹran [olú ni ó ʤɛ ɛʀã] - c'est Olu qui a mangé la viande.

Nous remarquons que ces deux phrases du yorùbá n'expliquent pas la passivation faite en français. Par conséquent, une phrase yorùbá ne peut pas être passivée.

2.6.9. Au niveau des accords

Les verbaux yorùbá en tant que des aspects ne font pas d'accords en toutes situations comme l'expérience de la langue française. Nous indiquons ce phénomène dans les exemples ci-après :

436.) L'enfant mange - ọmọ ń jẹun [ɔmɔ ń ʤɛũ]

437.) Les enfants mangent - Àwọn ọmọ ń jẹun [àwɔ̃ ɔmɔ ń ʤɛũ]

438.) La femme est partie - ìyàwó ti lọ [ìjàwó ti lɔ]

439.) Les femmes sont parties - Àwọn ìyàwó ti lọ. [àwɔ̃ ìjàwó ti lɔ]

440.) Le mari est arrivé - ọkọ ti dé [ɔkɔ ti dé]

441.) Les maris sont arrivés - Àwọn ọkọ ti dé [àwɔ̃ ɔkɔ ti dé]

Il ressort de ces exemples que les particules 'àwọn' et 'ti' sont des marques du pluriel et du passé en langue yorùbá.

2.6.10. Au niveau des adverbaux

Tous les types d'adverbaux qui existent en français se rencontrent aussi apparemment en yorùbá. C'est ce qu'illustrent les exemples suivants :

442.) J'ai acheté un peu - Mo ra diẹ [mo ʀa díɛ̀] 'quantité'

443.) Le vieux papa fait doucement - Bàbá àgbà ṣe jẹjẹ [bàbá àgbà ʃe ʤéʤé] 'manière'

444.) Je mange maintenant - Mọ ń jẹun nisisiyi [mò ń ʤɛũ nísisíjí] 'temps'

445.) C'est très doux - Ó dùn gan-an [o dũ gã-ã] 'dégré/intensité'

446.) Je ne veux pas cela - Èmi kò fẹ yẹn [èmi kòfɛ́ jɛ̃] 'négation'

447.) Vous êtes combien ? - Mélo niyín [melo ni jĩ] 'interrogatif'

448.) Je vais là-bas - Mò ń lọ síbẹ̀/s ọ́hùn-ún- [mò n lɔ sibɛ sɔhù-ũ] 'lieu'

449.) Il a dit cela vraiment/assurément - ọ́ sọ bẹ́ẹ̀ lótitó [osɔ bɛ́ɛ́ lótilɔ] 'affirmation'

450.) Il va venir peut-être - Bóyá yóò wá [bójá jóò wá] 'doute'

2.6.11. Au niveau des adjectivaux

Le français et le yorùbá ne partagent pas les adjectivaux.

- Les possessifs du français : mon, ton, son, ma, ta, sa, notre…etc. sont remplacés en yorùbá par les pronominaux personnels COD.

Exemples :

451.) Ma femme - ìyàwó mi [ìjàwó mi]

452.) Ton ami - ọ̀ré rẹ [ɔrɛ́ rɛ]

453.) Notre ville - ìlú wa [ìlú wa] etc.

-Les démonstratifs

Les démonstratifs : ce, cet, cette, ces sont remplacés en yorùbá par la particule "yii" en yorùbá.

Exemples :

454.) Ce monsieur - Ọkùrin yii [ɔkùRĩ jìí]

455.) Cette maison - Ile yií [ilé jìí]

456.) Ces enfants - Àwọn ọmọ yii [àwɔ̃ ɔmɔ jìí]

457.) Cet homme est mauvais - Ọkùnrin yii burú [ɔmɔkũRĩ jìí buRú]

Nous observons ici que contrairement en yorùbá, c'est la particule yii qui est placée après le substantif que détermine cette particule.

- Les interrogatifs

Les interrogatifs : quel ?, quelle ?, quelles ?, quels ?, quelles ?, du français sont remplacés en yorùbá par la particule Kíni.

Exemples :

458.) Quel est ton nom ? - Kíni orúkọ rẹ ? [kíni orúkɔ rɛ]

459.) Quelle est ta nationalité ? - Kíni orúkọ ìlú rẹ ? [kíni orúkɔ ìlú rɛ]

460.) Quelles sont vos idées ? - Kini àwọn òye yin? [kíni àwɔ̃ òje jĩ]

- Les exclamatifs

Les exclamatifs français : quel bon métier ! Quelle bonne idée ! Quelle élégance !...etc. existent aussi en yorùbá.

Exemples :

461.) Kílè yí ! [kílè jí] 'C'est quoi ça !'

462.) Má pami ! [má kpa mí] (Ne me tue pas !)

- Les indéfinis :

Nous constatons quelques indéfinis divers en yorùbá comme les prouvent les exemples ci-après.

463.) Chaque person - Ẹnì kọ̀ọ̀kan/Eniyan kòòkan [ɛnì kɔɔkã/ ènìjã kɔɔkã]

464.) Plusieurs femmes - Àwọn obinrin púpò [àwɔ̃ obĩrĩ kpúkpɔ]

465.) Certains enfants - Àwọn ọmọ kan [àwɔ̃ ɔmɔ kã]

466.) Certain ami - Ọrẹ kan [ɔrɛ́ kã]

Nous remarquons ici que les indéfinis français et yorùbá n'ont pas de point commun.

- Les numéraux

Les numéraux cardinaux et ordinaux du français existent aussi en yorùbá :

467.) Deux maisons - Ilé méji [ilé médʒì] 'cardinal'

468.) Six poissons - Ẹja mẹ́fà [ɛdʒa mɛ́fà] cardinal'

469.) Troisième position - Ipò kẹ́ta [ikpò kɛ́tà]'ordinal'

470.) Cinquième personne - Enìyàn/Eni kàrùn-ún [enijã/ɛni karũũ] ‘ordinal’

- Les qualificatifs

Les qualificatifs yorùbá n’ont pas de désinences du genre et du nombre

Exemples :

471.) Ce garçon est beau - Ọmọkùnrin yii rẹwà [ɔmɔkũʀĩ jìí ʀɛwà]

472.) Cet homme est beau - Ọkùnrin yii rẹwà [ɔkũʀĩ jìí ʀɛwà]

473.) Cette fille est belle - Ọmọbirin yii rẹwà [ɔmɔbĩʀĩ jìí ʀɛwà]

474.) Cet homme est mauvais - Ọkùnrin yii burú [ɔkũʀĩ jìí buʀú]

475.) Cette femme est mauvaise - Obinrin yii burú [obĩʀĩ jìí buʀú]

476.) Ces hommes sont paresseux - Àwọn ọkùnrin yìí jẹ ọ̀lẹ [awɔ̃ ɔkũʀĩ jìí ʤɛ́ ɔlɛ] ‘pluriel’.

477.) Ces femmes sont paresseuses - Àwọn obìnrin yìí jẹ́ ọ̀lẹ [awɔ̃ ɔbĩʀĩ jìí ʤɛ́ ɔlɛ] ‘pluriel’.

2.6.12. Au niveau des prépositions

La langue yorùbá ne partage pas les mêmes variations de prépositions comme celles du français. Les prépositions connues comme "ọrọ atoka" en yorùbá sont ‘si’ – à, ‘ti’ – pour, fun’ – à. ‘si’ désigne un lieu alors que ‘fun’ désigne un être.

Exemples :

478.) Mo lọ sí oko [mo lɔ sí oko] -‘Je suis allé à la ferme’

479.) Mo gbé ońje fún kọla [mo gbé ońʤɛ fũ kólá] - ‘J’ai donné de la nourriture à Kola’

480.) Owó náà je ti Kọla - [owó náà ʤɛ́ ti kɔlá] ‘Cet argent est pour Kola’

2.6.13. Au niveau des conjonctifs

Les conjonctifs sont appelés ‘ọ̀rọ̀ aṣàsopọ̀’ en yorùbá. Ils sont toujours des coordinations indéclinables.

Exemples :

481.) Bàbá mi àti ìyá mi wà nílé [bàbá mi àti ìjá mi wà nílé] ‘Mon père et ma mère sont à la maison’ (coordination)

482.) Ó dé sùgbón kò jẹun [ó dé ʃùgbɔ̃ kò ʤɛũ] ‘Il est arrivé mais il n’a pas mangé (coordination)

483.) Ó saré ṣùgbón /àmọ́ kò rii [ó sáré ʃugbɔ̃/àmɔ/kò ríi] ‘Il a couru mais il ne l’a pas vu (coordination)

484.) Táyé tàbí Kẹhìndé [tájé tàbí kɛ́ĩ̀dé] - Tayé ou bien Kéhindé (coordination)

2.6.14. Les interjectifs

Il existe aussi en yorùbá des interjectifs marqués par le point d’exclamation.

Exemples :

485.) Yéè [jéè]! Áà [áà] ! Yéèpà [jéèkpà]! etc.

Alors qu’en français, nous avons les suivants : ha !, oh la la !, crac !, plouf !, etc.

Conclusion partielle

Nous constatons qu’au niveau de la formation des mots, il y a plus de différences que de ressemblances. Le français et le yorùbá sont principalement caractérisés par deux principaux types de formation, à savoir, la préfixation et la composition. Nous avons aussi remarqué que les deux langues admettent des emprunts des autres langues, notamment de langlais.

Par ailleurs, du point de vue de la classification des catégories grammaticales, nous avons pu constater que le français et le yorùbá auraient presque le même nombre de catégories grammaticales, à la différence que toutes les catégories grammaticales sont invariables en yorùbá. Pour ce qui est du genre grammatical, le yorùbá n’en dispose du tout. Les deux temps verbaux du yorùbá et les aspects n’admenttent pas d’accords grammaticaux. Nous avons aussi constaté que le français et le yorùbá ne ne partagent pas les mêmes séquences d’adjectivaux et de prépositions.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES ERREURS LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS YORÙBÁPHONES ENQUETES

Notre recherche étant basée sur la théorie linguistique en didactique de langues proposée par Krashen (1982), ce troisième chapitre de notre thèse porte sur des erreurs linguistiques commises par les étudiants au niveau de l'expression orale (oral conversation), des erreurs commises au niveau de la compréhension orale (audio-oral skills), des erreurs commises au niveau de la compréhension écrite (reading comprehension) et des erreurs commises au niveau de l'expression écrite (dictation).

Pour mieux atteindre nos objectifs, nous avons reparti les enquêtés en 10 groupes de 10 étudiants suivant les critères déterminants comme on peut le voir dans le tableau suivant:

Tableau 18: Liste des enquêtés en groupe de 10 étudiants

Enquêtés	Groupe	Langue Maternelle	Niveau	Thèmes
1 – 10	1	Yorùbá	débutant	vécu quotidien
11 – 20	2	Yorùbá	débutant	famille
21 – 30	3	Yorùbá	débutant	éducation
31 – 40	4	yorùbá	débutant	vécu quotidien
41 – 50	5	yorùbá	débutant	Réjouissance
51 – 60	6	yorùbá	débutant	amitié
61 – 70	7	yorùbá	débutant	famille
71 – 80	8	yorùbá	débutant	environnement
81 – 90	9	yorùbá	débutant	éducation
91 – 100	10	yorùbá	débutant	famille

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Il ressort de ce tableau que les enquêtés sont au nombre de 100, tous débutants, et de langue maternelle yorùbá. Ils sont ceux qui ont déjà appris la langue française pour au moins 6 mois ou 2 semestres à l'université nigériane.

Nous nous intéresserons à l'identification des erreurs linguistiques commises par nos enquêtés. Cette identification est faite sur la base des paramètres suivants : difficultés dues aux lacunes lexicales, difficultés dues aux lacunes phonologiques, interférences morphosyntaxiques et interférences sémantiques.

3.1. Erreurs commises au niveau de l'expression orale et de la compréhension orale (oral conversation and audio-oral skills)

3.1.1. Clarification Conceptuelle

3.1.2 Qu'est-ce qu'une erreur ?

Une erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible et par conséquent constituant une violation de code grammatical ou sémantique de la langue cible. Du point de vue de Cabassut (2003: 14), toute personne, à tout moment, en toute situation est susceptible d'erreur, aussi bien au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit. Selon elle, il y a erreur lorsqu'il y a écart par rapport à la norme de la langue cible. Larousse (2012: 417) définit erreur comme un fait de se tromper, état de quelqu'un qui se trompe ou action inconsidérée regrettable. Cela veut dire qu'il y a erreur lorsque chaque individu se trompe en utilisant mal un élément dans un contexte de la langue cible. Selon Rabadi et al (2010), quand l'étudiant d'une langue cible connaît la règle qu'il aurait dû appliquer, il est donc capable de se corriger. Ceci correspond alors à ce qu'on appelle faute.

3.1.3. Qu'est-ce qu'une faute ?

Il y a une faute lorsqu'un élément linguistique déjà su est agrammaticalement utilisé. Une faute Selon Larousse (2012: 423) est un manquement à une norme, aux règles d'une science, d'un art etc. Une faute est par conséquent faite sous la base d'une connaissance déjà acquise ; soit grammaticale, soit phonologique, soit lexico sémantique ou morphologique. Les résultats de nos enquêtés donnent la preuve que les enquêtés commettent beaucoup plus d'erreurs linguistiques que des fautes.

Du point de vue de Ferdinand de Saussure, partant de la dichotomie langue/parole, on rapproche celle de compétence et de performance de Noam Chomsky. La compétence est la connaissance que le locuteur a de sa langue. Elle représente le savoir linguistique implicite des sujets parlant, le système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau. La performance par contre est l'emploi que le locuteur fait de sa langue dans des situations de communications concrètes. Elle représente l'actualisation ou la manifestation de ce système dans une multitude d'actes concrets. Nous avons alors observé des erreurs de compétence et de performance chez nos enquêtés qui sont des locuteurs natifs de la langue yorùbá et apprenants de la langue française.

3.1.4. Erreurs de compétence

Il s'agit des erreurs que l'apprenant ne peut lui-même corriger. L'apprenant ou l'étudiant en commet non pas à cause d'une inaptitude, mais à cause de son niveau de connaissance de la langue cible car l'erreur dévoile la connaissance imparfaite de la langue. Les erreurs de performance par contre sont des erreurs commises par manque d'attention, des erreurs dues à l'oubli, dues à des distractions ou aux stress. Les erreurs de compétences sont les plus évoquées dans cette thèse.

3.1.4.1. Difficultés dues aux lacunes lexicales

Lorsque nous faisons allusion aux difficultés dues aux lacunes lexicales chez les étudiants, nous nous référons aux problèmes d'élocution provoqués par la non-maîtrise ou le mauvais usage du lexique ou du vocabulaire. Pour identifier ces difficultés dans les productions des enquêtés, nous nous sommes appuyé sur le test de Chaudenson (1996) qui comporte l'introduction des exercices permettant d'évaluer les compétences des étudiants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et, sur les balises de dysfonctionnement" de Moore (1996: 95), relatives aux troubles du fonctionnement d'un système. Tout comme les théories concernant l'acquisition et l'apprentissage de la première langue, les hypothèses concernant l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde sont très diverses.

Par les hypothèses principales Selon Merten (1997) cité par Cabasut (2003) sont les suivantes:

- l'hypothèse contrastive, proche des théories behavioristes, qui part du principe que la langue maternelle influence l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde de telle manière que les éléments qui se ressemblent dans les deux langues sont faciles à acquérir ou à apprendre (transfert positif), par contre les différences posent problèmes et conduisent aux erreurs (transfert négatif). Nous ressentons ici que ce n'est pas l'étudiant qui est au centre de l'intérêt, mais les deux langues ;
- l'hypothèse d'identité, se basant sur la théorie de l'innéisme de Noam Chomsky, explique que toutes les langues peuvent être apprises à cause des mécanismes innés à l'homme, aussi bien la langue maternelle que des langues étrangères qui suivent les mêmes principes universels. L'apprentissage d'une langue cible comme le français au Nigéria émane d'un processus cognitif pendant lequel l'étudiant fait, vérifie et corrige des hypothèses ;

- l'hypothèse des "interlangues", un terme qui a été introduit par Selinker (1972), et qui est aujourd'hui largement utilisé dans la linguistique moderne. L'interlangue est définie Selon Py (1986:119) comme l'ensemble des connaissances intermédiaires qu'un sujet a d'une langue seconde qu'il est en train d'apprendre. L'interlangue se produit lorsque deux ou plusieurs langues se sont mises en contact. Selinker (1972) caractérise les interlangues par cinq processus psycholinguistiques, dont on peut retrouver la trace en analysant des erreurs. Ces cinq processus sont les suivants:

  1. Language transfer/transfert de langue de la première à la deuxième langue. Cette idée de Selinker n'est pas satisfaisante. On élargit cette possibilité également à des interférences entre plusieurs langues secondes ou étrangères dans des travaux récents ;
  2. Transfer of training/transfert d'application de certaines structures que l'étudiant a déjà acquises par un entraînement ;
  3. Strategies of second language learning/stratégies d'apprentissage d'une langue seconde que l'étudiant a développées pour construire les règles internes de son interlangue, avec lesquelles il fait, vérifie et corrige des hypothèses.
  4. Strategies of second language communication/stratégies de communication de la langue seconde qui aide l'étudiant dans des situations de communication concrètes.
  5. Overgeneralisation of target material/des surgénéralisations de règles correctement apprises à des situations dans lesquelles elles ne sont pas valables.

A partir de ces hypothèses, nous arrivons à deux réflexions fondamentales. La première concerne le fait que chaque étudiant formule, selon sa situation et ses expériences, ses propres hypothèses sur le nouveau système langagier à apprendre. Cabasut (2003: 45). C'est sur cette base que nous avons repéré des catégories des erreurs suivantes dues aux lacunes lexicales:

3.1.4.2. Le phénomène de marques transcodiques ;

L'emploi des marques transcodiques est un phénomène de code switching ou de code mixing lorsque l'étudiant ne retrouve pas un élément de la langue cible au moment il s'exprime. Nous en avons remarqué les expressions suivantes de marques transcodiques français/yorùbá et français/anglais chez les enquêtés:

Je fais le programme de degree (anglais). L'étudiant ne connaît pas l'équivalent du mot "degree" en français. Il allait dire je fais le programme de licence.

Je ka mon cahier (yorùbá)

L'étudiant invente ici l'expression "Mo ka iwe mi" du yorùbá.

Kà veut dire lire

Ka ìwé/kàwé veut dire lire un cahier/livre.

L'étudiant yorùbáphone par rapport à ses difficultés dues aux lacunes lexicales forme alors sa phrase de kàwé/cahier, qui devient Mo ka mon cahier au lieu de dire j'étudie ma leçon, comme cela se dit en français.

Mon père est businessman (anglais)

L'étudiant utilise 'businessman' au lieu de l'expression homme d'affaires parce qu'il ne connaît pas ce dernier en français.

Je gbale le salon avec un balai (yorùbá)

L'étudiant ne connaît pas ici le verbe 'balayer' du français. C'est la raison pour laquelle il inventorie le mot gbalẹ (gba + ilẹ) du yorùbá, signifiant balayer dans sa phrase au lieu de dire je balaye/balaie.

Je suis l'akọbi (yorùbá) de ma famille

L'étudiant utilise ici le mot yorùbá akọbi pour remplacer l'aîné.

Je porte bùbá (yorùbá) pour aller à l'église. L'étudiant utilise bùbá du yorùbá pour remplacer le mot 'boubou' généralement utilisé par les francophones africains.

3.1.4.3. Les pauses d'hésitation

On remarque toujours une hésitation suivie d'une pause brève lorsque l'étudiant ne sait quoi dire par rapport au sujet de discussion:

Le Nigéria est un pays … beaucoup de ressources

L'étudiant voulait dire le Nigéria est un pays ayant beaucoup de ressources pétrolières. L'étudiant ferme sa bouche momentanément et des fois il met un équivalent 'yorùbá' ou anglais comme le cas de codemixing pour justifier sa pensée.

Mon pays a un grand problème de 'security' (anglais), mis pour sécurité.

J'invite mes amis pour mon 'anniversary' (anglais), mis pour anniversaire.

Je mange púpọ̀ (yorùbá) quand j'ai faim. L'étudiant remplace 'beaucoup' par púpọ̀ du yorùbá. Il allait dire je mange beaucoup quand j'ai faim.

3.1.4.4. Phénomènes de répétitions

Les enquêtés émettent certains phénomènes de répétitions ou auto-reprises pour démontrer leurs difficultés relatives aux lacunes lexicales telles que dans les exemples suivants:

Je, je, je apprends la langue française.

J'ai les, les, les maux de tête.

Mes parents, parents …. travaillent à Lagos.

Chaque jour je me, me … réveille le matin.

Je suis, suis …. célibataire.

Chaque matin, je … prends le petit déjeuner, le petit déjeuner à huit heures.

Je, je, … vais à l'église le dimanche.

Ma mère, mère … est infirmière.

Tous ces problèmes susmentionnés sont dus aux problèmes liés aux lacunes lexicales. Le vocabulaire du contexte de communication manque aux étudiants au moment où ils s'expriment.

Du point de vue de Tijani (2006:127-129), lorsque l'étudiant est confronté à ce problème de lacune lexicale, il n'a de choix que les stratégies d'autoréparation' à travers lesquelles l'étudiant tente de résoudre le problème lui-même. Selon lui, l'étudiant de langue étrangère, dans son effort de l'apprentissage de la langue cible transfère souvent des expressions de L1 ou L2 dans la langue cible. Tijani observe les phrases suivantes chez les étudiants :

S'il n'a pas d'argent, il peut buy on credit. L'expression 'buy on credit' est empruntée à l'anglais pour remplacer l'expression acheter en crédit qui échappe l'étudiant.

Si on est déterminé, on peut bien parler le français. Dans cette expression, l'énoncé anglais "to be determined" est utilisé par l'étudiant.

L'homme apporte le palme de vin à sa femme. L'expression 'palme de vin' est une traduction littérale de locution anglaise 'palm wine' en français. 'Le vin de palme' s'écrit en français.

Oui, pour acheter ça, il a borrowé l'argent chez son ami. Cette invention lexicale "borrowé" vient du verbe anglais "to borrow" dont l'équivalent en français est emprunté.

…. Ce que les femmes utilisent pour couvrir la tête. Nous notons dans cette locution une description d'un foulard.

Ce sont des difficultés communes chez les étudiants multilingues. Ils doivent d'ailleurs encourager des stratégies collaboratives à travers le locuteur moins compétent en impliquant son interlocuteur dans la résolution de son problème de communication. Dans cette situation, la coopération du lecteur expert est indispensable pour la réussite de cette pratique. Les phénomènes identifiés à ce stade sont :

- Les appels - lorsque le locuteur moins compétent demande à son interlocuteur plus compétent de repérer ou répéter ce qu'il a dit préalablement pour que le locuteur moins compétent puisse bien cerner les mots de cette expression ;
- Les demandes d'assistance ou de clarification. Des fois, lorsque le locuteur moins compétent ne sait quoi dire pour se faire comprendre dans la langue cible, il demande au locuteur le plus compétent une assistance pour lui faire achever sa pensée. Par exemple.

Comment dit-on 'in-law' en français ?

On observe que peu d'étudiants, qualifiés ici comme "locuteurs moins compétents", enveloppés par la timidité se taisent et on les force afin qu'ils soient

actifs comme les autres.

3.1.5. Difficultés dues aux lacunes phonético-phonologiques du français

3.1.5.1. Clarification conceptuelle

3..1.5.2. Qu'est-ce que la phonologie ?

La phonologie est l'étude de l'organisation et de manipulation des sons de la parole en vue de la communication. Elle étudie de diverses manières les sons d'une langue qui se suivent dans la chaîne parlée y compris leurs fonctions (phonèmes et leurs fonctions) et la voix pour donner à la parole un sens. Selon Maurice Grevisse et André Goosse (1980:13), la phonologie étudie les sons du point de vue de leur fonction dans une langue: les sons qui permettent de distinguer les mots les uns des autres sont appelés les phonèmes.

Du point de vue de Bamgbose (2010:47) 'fonòlójì ni agbekalẹ ètò ìró inú èdè kań ; l'étude de l'organisation des sons d'une langue. Selon Owolabi (2009:92):

> « Bátánì tí o wa láàárín àwọn ìró tí ó le fi ìyàtọ han àti àwọn ti ko le fi ìyàtọ hàn láàárín ìtumo àwọn òrò ni a ń pe ni fonóọlojì. »[20]

La phonologie se voit alors comme la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leurs fonctions dans le système de communication linguistique. Elle étudie les éléments phoniques d'une langue et leur réalisation. Elle se différencie en cela de phonétique qui étudie les éléments phoniques indépendamment de leur fonction dans la communication. Ce que nous avons fait dans cette thèse dans cet aspect est l'analyse phonologique que Selon Martinet (1980:61-62) vise à identifier les éléments phoniques d'une langue et les classer selon leur fonction dans cette langue. Nous avons exécuté cette approche linguistique dans les deux langues en contexte dans ce travail - le français et le yorùbá. Comme l'affirme Ramge (1980) cité par Cabassut (2003:138), nous distinguons

[20] « L'enchaînement existant entre les sons, montrant les oppositions et les significations est appelé la phonologie. »

trois types d'erreurs au niveau phonologique que nous allons considérer dans un ensemble par rapport à nos enquêtés sur le terrain:

- Les erreurs concernant la phonétique ;
- Les erreurs concernant la suite des phonèmes ;
- Les syllabes et la construction des mots.

Les erreurs phonético-phonologiques du français incluent des erreurs liées aux principes de l'acquisition des phonèmes. Ainsi, on retrouve chez des étudiants de manière non systématique, des confusions entre les sons de la langue cible et celles des langues en contact.

3.1.5.3. Les erreurs liées au système consonantique du français

Les étudiants prononcent mal quelques consonnes de la langue française qui s'opposent à leur inventaire linguistique. Nous considérons ces consonnes selon leurs classifications au tableau 4.

Tableau 19: Prononciation des occlusives orales

Occlusives orales / Prononciation en %	p	b	t	d	k	g
bonne prononciation	60%	100%	100%	100%	55%	55%
Mauvaise prononciation	40%	0%	0%	0%	45%	45%

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Il ressort de ce tableau que les étudiants prononcent bien les sons /b/, /t/, /d/ des mots français. Par exemple nous avons observé la prononciation des mots suivants dans la présentation orale des étudiants:

486.) papa

487.) ball

488.) tôt

489.) balai

490.) belle

491.) tête

492.) date

493.) dos

494.) dans

Dans le cas des sons /p/, /k/ et /g/ il y a de mauvaises prononciations, 60% des étudiants donnent de bonne prononciation du son /p/ et 55% respectivement pour le son /k/ et /g/. Cette mauvaise prononciation est due au fait que le son /p/ a une autre désinence phonétique en yorùbá et le son /g/ en français: cette catégorie d'étudiants prononcent le digraphe proto-yorùbá /kp/ au lieu de /p/.

Papa /papa/ devient /kpakpa/, qui demeure une confusion entre le sens de ces deux mots, kpákpá signifie autre chose en yorùbá. Ils confondent la consonne /g/ suivie de la voyelle /u/ - /gu/ et lorsque cette consonne /g/ est suivie de la voyelle /e/, /i/ et de / У/.

Ils prononcent / ʤimnastik/ au lieu de /ʒimnastik/

/ ʤiʀafe/ au lieu de /ʒiʀaf/: [ʤ] est un son consonantique anglais : affricate, palato-alveolar

/guɛʀ/ au lieu de /gɛʀ/

La réalisation phonétique de /c/ en /k/ ne permet pas la bonne prononciation de ce son à l'initial des mots. Ce qui est primordial à ce niveau, c'est l'enseignement de ces sons par rapport aux alphabets qui changent la prononciation initiale de ces catégories de mots.

Tableau 20: Prononciation des occlusives nasales

Occlusives nasales / Prononciation en %	m	n	ɲ	ŋ
Bonne prononciation	100%	100%	75%	100%
Mauvaise prononciation	0%	0%	25%	0%

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Il ressort de ce tableau que les étudiants n'ont pas de difficulté à prononcer les sons /m/, /n/, /ŋ/ sauf dans la prononciation du son /ɲ/ où peu d'étudiants ne reconnaissent pas ce graphème /gn/ dans leur inventaire linguistique. On constate des erreurs suivantes cheles étudiants:

/igɲam/ au lieu de prononcer /iɲam/

/pagn/ au lieu de /paɲ/

/ignoʀɑ̃/ au lieu de /iɲoʀɑ̃/

/lign/ au lieu de /liɲ/

Il est évident que la langue yorùbá n'a pas le son /ɲ /, et c'est ce qui explique cette prononciation déviante des étudiants.

Le dorso-palatale /ŋ/ est un son emprunté à l'anglais, des mots comme parking, marketing, camping etc., et par conséquent, ne posent aucune difficulté aux étudiants comme on peut l'observer dans le tableau 11.

Tableau 21: prononciation des constrictives

Les constrictives / Prononciation en %	f	s	ʃ	v	l	Z	ʒ	R
Bonne prononciation	100%	100%	100%	100%	100%	100%	2%	100%
Mauvaise prononciation	0%	0%	0%	0%	0%	0%	98%	0%

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Les constrictives (fricatives) /f/, /s/, /ʃ/, /v/, /ʅ/, /z/, /R/ ne posent pas de difficulté aux étudiants voire la correspondance phonème-graphème qui représente un certain nombre de particularités, qui sont liées notamment à l'histoire et l'évolution des langues ainsi qu'aux possibilités limitées que présente le nombre des lettres de notre alphabet à transcrire, la multitude de phonèmes présents dans les langues. La particularité de la correspondance entre phonèmes et graphèmes réside dans le fait que premièrement, le même son peut être transcrit par plusieurs lettres différentes et apparaître ainsi sous des graphies bien diverses et que deuxièmement, la même lettre ou les mêmes lettres peuvent servir à transcrire plusieurs sons différents. C'est bien ce phénomène qui pose aussi des problèmes au niveau de l'écriture et de la prononciation en français chez les étudiants yorùbáphones. Ce phénomène se présente ainsi dans le tableau.

Tableau 22: Présentation de la correspondance phonèmes-graphèmes

Son	Graphèmes	Exemples
F	f, ph	frère, téléphone
ʃ	ch, sch	cherche, schéma
K	k, c, q, qu	kiosque, calcul, que, question
J	Y	Yaourt
sjɔ̃	ssion, tion	session, attention
ʒ	j, g	juge, géologie

Selon Jacobson (1976), cité par Schott-Bourget (1994:11), le phonème est sécable en différents traits distinctifs. Il est aussi bidimensionnel et également susceptible de modification sur l'axe syntagmatique (axe horizontal des combinaisons). Selon lui, certains phonèmes peuvent perdre un de leurs traits distinctifs à cause des combinaisons de phonèmes. Il donne l'exemple du phonème /d/ dans médecin, qui a tendance à devenir /t/ au contact phonique du /s/: /metsɛ̃/. C'est par rapport à ceci que nous avons constaté

l'incapacité de nos enquêtés à prononcer le son /s/ qui se réalise en /z/ au contact de deux voyelles, le /i/ et le /o/ ; le /i/ et le /e/

495.) /mɛsɔ̃/ au lieu de /mɛzɔ̃/

496.) /ʀɛsɔ̃/ au lieu de /rɛzɔ̃/

497.) /pwasɔ̃/ au lieu de /pwazɔ̃/

498.) /divisjɔ̃/ au lieu de /divizjɔ̃/

499.) /movɛs/ au lieu de /movɛz/

500.) /ʃwasIʀ/ au lieu de /ʃwazIʀ/

501.) /televisjɔ̃/ au lieu de /televizjɔ̃/

Par contre, ils prononcent correctement le graphème <- sson> ; /- son/ :

502.) [pwasɔ̃] poisson

503.) [mwasɔ̃] moisson

504.) [ʃɑ̃sɔ̃] chanson

3.1.5.4. Le zézaiement

Selon Dubois (1973), le zézaiement est un défaut de prononciation où les sons /ʃ/ et /ʒ/ sont remplacés par /s/ ou /z/. Selon Bolouvi (1993:152) le zézaiement est une forme de pathologie du langage qui se manifeste par une prononciation sifflante des fricatives chuintantes. Selon Dubois, le zézaiement est un cas particulier de blésement qui consiste à remplacer la fricative sonore par la sifflante sonore. Comme cela été dit plus haut, nous avons constaté des éléments de zézaiement ou de blésement chez nos enquêtés.

Les étudiants prononcent /ɔbzɛʀve) au lieu de /ɔbsɛʀve/, /kɔ̃vɛʀze/ au lieu de /kɔ̃vɛʀse/, /kɔ̃zekɑ̃/ au lieu de /kɔ̃sekɑ̃/ et dû au fait de l'interférence de leur inventaire linguistique.

En effet, le yorùbá ne possède pas le son /ʒ/, ce qui entraîne des difficultés de prononciation et occasionnellement d'orthographe, notamment lorsqu'il s'agit des

morphèmes successifs véhiculant une alternance entre les deux phonèmes en question. Le son /ʒ/ a été testé comme l'explique le tableau suivant:

Tableau 23: Prononciation du son /ʒ/

Mots / **Prononciation en %**	**rouge**	**cage**	**large**	**sage**	**mange**	**jour**	**plage**	**page**	**gens**	**rage**
Bonne prononciation	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%
Mauvaise prononciation	98%	98%	98%	98%	98%	98%	98%	98%	98%	98%

Source: *Enquête de terrain (2010 à 2011)*

Les enquêtés prononcent alors:

505.) /ʀudʒ/ au lieu de /ʀuʒ/

506.) /kadʒ/ au lieu de /kaʒ/

507.) /sadʒ/ au lieu de /saʒ/

508.) /mɑ̃dʒ/ au lieu de /mɑ̃ʒ/

509.) /kɔlɛʤ/ au lieu de /kɔlɛʒ/

Comme le montre le tableau 14, les enquêtés n'ont pas de difficulté en prononçant les mots français ayant les constrictives /f/, /s/, /ʃ/, /v/, / l̩ /, /z/ et /R/, sauf quelque nuance au niveau du son /s/, dont nous avons déjà discutée.

3.1.5.5. Les erreurs liées aux semi-consonnes du français

Les semi-consonnes parfois appelées semi-voyelles correspondant particulièrement aux voyelles /i/, /ʉ/ et /u/, et sont plus fermées que ces dernières.

Les étudiants enquêtés ne sont pas du tout habitués aux semi-consonnes de la langue française. Ce sont des sont qui se réalisent dans la prononciation des mots français

et qui n'ont pas d'équivalent ni en yorùbá ni en anglais, par rapport à leur production. Ces sons ont été attestés comme l'explique ce tableau ;

Tableau 24: Prononciation des semi-consonnes le son /j/

Mots / **Prononciation en %**	**hier**	**pied**	**lion**	**rien**	**chien**	**miel**	**mieux**	**lieu**
Bonne prononciation	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%
Mauvaise prononciation	95%	95%	95%	95%	95%	95%	95%	95%

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Il ressort de ce tableau que 5% des enquêtés prononcent bien le son /j/ à l'intérieur des mots et la majorité ou 95% le prononcent mal.

510.) /ie/ au lieu de /ijɛʀ/

511.) /pie/ au lieu de /pje/

512.) /liɔ̃/ au lieu de /ljɔ̃/

513.) /ʃiɑ̃/ au lieu de /ʃjɛ̃/

514.) /ʀiɑ̃/ au lieu de /ʀjɛ̃/

Dans le cas des exemples comme rien chien, les enquêtés confondent la réalisation de /ɑ̃/ dans certains mots comme lent, viande, plan, champ etc., c'est évident que le son /ɑ̃/ fait partie des phonèmes yorùbá, par exemple, pàsán iná, itan (chicotte, feu, cuisse). Ce son ne figure pas dans la liste des phonèmes de l'anglais. Le yorùbá et l'anglais ne réalisent pas le graphème /en/ en /ɑ̃/, voire en /ɛ̃/, c'est la raison pour laquelle les enquêtés manifestent ces erreurs de prononciation.

Le son /Ч/

Tableau 25: Prononciation du son /Ч/

Mot **Prononciation en %**	**lui**	**suis**	**puis**	**nuit**	**bruit**	**pluie**
Bonne prononciation	3%	3%	3%	3%	3%	3%
Mauvaise prononciation	97%	97%	97%	97%	97%	97%

Source: *Enquête de terrain (2010 à 2011)*

Les enquêtés confondent le graphème /ui/ qui produit le son /ч/ au son /u/ du yorùbá ;

Ils prononcent alors /lui/ au lieu de /lчi}

515.) /pui/ au lieu de /pчi/

516.) /nui/ au lieu de /nчi/

En tant que solution provisoire à cette difficulté, nous proposons que les enquêtés reconnaissent la prononciation du mot ‘sweet’ de l’anglais. Ils neutralisent l’initial s, et le t qui ferme le mot:

517.) sweet - /swi:t/ - /wi:/

Cette réalisation aide dans la prononciation du son /ч/ dans les mots comme lui, puis, nuit, bruit, pluie etc. Lorsqu’on maintient l’initial s, ça facilite la prononciation du mot suis, et le mot huit lorsqu’on retient t et le s est neutralisé. Ce phénomène à été attesté chez les enquêtés et nous avons eu de bon résultat.

Le son /w/

Tableau 26: Prononciation du son /w/

Mots **Prononciation en %**	**moi**	**voici**	**oiseau**	**roi**	**droit**	**froid**
Bonne prononciation	65%	65%	65%	65%	65%	65%
Mauvaise prononciation	35%	35%	35%	35%	35%	35%

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Les étudiants ont compris que le français ait peu de mots où le son /w/ à l'initial est prononcé. Ils n'ont pas beaucoup de difficulté en prononçant les mots attestés. Ils retiennent toujours /wa/ pour la prononciation du graphème /oi/. 35% des apprenants ne parviennent pas à réaliser ce son, comme le démontre les données du tableau 17. Les mots comme wagon /vagɔ̃/, wombat /vɔ̃bat/ etc. qui sont des mots empruntés de l'anglais et de l'australie respectivement ne sont pas attestés. Contrairement à l'anglais où les consonnes finales des mots se prononcent, les enquêtés ont démontré la compréhension de ce phénomène en français. Ils ne prononcent que les consonnes finales de certains mots spéciaux, par exemple, le mot fils est attesté dans la lecture de notre corpus du travail.

3.1.6. Les erreurs liées au système vocalique du français

Nous avons remarqué dans notre recherche que quelques sons vocaliques du français posent de difficultés aux étudiants, particulièrement, les sons comme /y/, /ɵ/, /∂/, /œ/, /ɛ̃/, /œ̃/ qui n'ont ni équivalent en yorùbá ni en anglais. Tous les sons vocaliques sont attestés chez les enquêteurs comme les présentent les tableaux ci-après:

Tableau 27: Prononciation des voyelles antérieures et postérieures très fermées: /i/, /y/, /u/

Mots / **Prononciation en %**	**lit**	**dit**	**cri**	**but**	**cru**	**lu**	**clou**	**houe**	**chou**
Bonne prononciation	100 %	100%	100 %	0%	0%	0%	100 %	100 %	100 %
Mauvaise prononciation	0%	0%	0%	100 %	100 %	100 %	0%	0%	0%
Total	100 %	100%	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source: Enquête *de terrain (2010 à 2011)*

Il ressort de ce tableau que le seul problème auquel est confronté les enquêtes est la prononciation du son /У/:

518.) /kʀu/ au lieu de /kʀy/

519.) /lu/ au lieu de /ly/

520.) /muʀ/ au lieu de /myʀ/

Cette difficulté est due au fait que les sons anglais et yorùbá ne possèdent pas le son /У/. Dans la langue yorùbá, le son /У/ se réalise en /u/, par exemple:

521.) búburú - /buburu/ (mauvais)

522.) pupa /pupa/ (rouge)

523.) kú /ku/ (mourir)

La langue anglaise en revanche, a de différentes prononciations du son /Y/.

Par exemple:

524.) /but/ - /b∧t/, /bɔt/

525.) /put/ - /put/

526.) /cut/ - /k∧t/

527.) /dub/ - /d∧b/

528.) /duck/ - /d∧k/

529.) /dupe/ - /dju:p/

530.) /huge/ - /hju:ʤ/

Ces exemples ci-dessus montrent que la prononciation du son /У/ en anglais est diversifiée. Les étudiants enquêtés, étant des étudiants yorùbá, ils font alors allusion à la langue yorùbá pour prononcer le son /У/ dans les mots français.

Tableau 28: Prononciation des voyelles antérieures et postérieures fermées et moyennes: /e/, /ø/, /o/, /ə/

Mots / Prononciation en %	Né	chez	clé	peu	lieu	feu	eau	peau	dos	premier	cela	le
Bonne prononciation	100 %	100%	100%	0%	0%	0%	67%	67%	88%	77%	100%	100%
Mauvais prononciation	0%	0%	0%	100%	100%	100%	33%	33%	12%	23%	0%	0%

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Il ressort de ce tableau que les enquêtés n'ont pas de difficulté en prononçant le son /e/. Ils se sont déjà familiarisés avec ce son parce que cela existe en yorùbá et en anglais. Le son /ø/, comme le montre le tableau, pose de difficulté aux enquêtés. Ils prononcent mal les mots suivants:

531.) /po/ au lieu de /pø/

532.) /fo/ au lieu de /fø/

533.) /ljo/ au lieu de /ljø/

534.) /mjo/ au lieu de /mjø/

La langue yorùbá et l'anglais ne connaissent pas le son /ø/, ce fait provoque cette difficulté chez les enquêtés. Ils trouvent alors le sont /o/, censé un peu plus proche pour remplacer le son /ø/.

La prononciation de /o/ combiné avec une consonne comme dans 'dos', lot pose de difficulté à quelques étudiants. Soit 12% ou 12 étudiants de nos enquêtés prononcent mal ces combinaisons de sons. Ceci est dû à la complexité de la langue française où le /o/ combiné avec une ou des consonnes pourrait être prononcé comme /o/ ou /ɔ/.

Par exemple:

535.) dot /dɔt/

536.) os /ɔs/

537.) dos /do/

538.) clos /klo/

La voyelle centrale, neutre, non-nasale, ni arrondie, ni non-arrondie appelée "le schwa" ne pose pas de difficulté aux enquêtes sauf dans la prononciation du mot premier où 23% des enquêtés sont influencés par la prononciation de ce même mot en anglais: /pʀɛmje/ est prononcé au lieu de /pʀəmje/

Tableau 29: Prononciation des voyelles antérieures et postérieures ouvertes: les voyelles orales: /ɛ/, /œ/, /ɔ/

Mot / Prononciation en %	Vrai	père	fête	sœur	peur	heure	porte	mort	fort
Bonne prononciation	100%	100%	100%	35%	35%	35%	100%	85%	90%
Mauvaise prononciation	0%	0%	0%	65%	65%	65%	0%	15%	10%

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Les phonèmes /ɛ/ et /ɔ/, comme nous les avons démontrés dans le premier chapitre de ce travail, sont des phonèmes pertinents dans la langue yorùbá. Par exemple dans les mots suivants:

539.) iṣẹ /iʃɛ/ work – travail

540.) ibẹpẹ /ibɛpɛ/ pawpaw – papaye

541.) ẹlẹde /ɛlɛdɛ/ pig – cochon

542.) ọmọ /ɔmɔ/ child - enfant

543.) ọjọ /ɔdʒɔ/ day - jour

544.) itọ /itɔ/ urine - urine

C'est par rapport à ce phénomène qu'il ressort du tableau 20(a) la prononciation de ces sons chez les enquêtés. Ils prononcent bien les mots vrai, père, fête, porte sauf le mot mort et fort où 15 et 10% respectivement démontrent de petite nuance de difficulté due à la réalisation de l'alphabet /o/ en /ɔ/ déjà signalé sous l'analyse du tableau 21.

La plupart de nos enquêtés ne trouvent pas la prononciation du son /œ/. Cette voyelle d'avant, mi-basse, arrondie et non-nasale n'a pas d'équivalent en yorùbá ni en anglais. Ceci se manifeste dans le tableau 20(a) où 65% des enquêtés prononcent mal ce son. Ils trouvent un son censé plus proche du yorùbá pour le remplacer:

545.) /sɔʀ/ au lieu de /sœuʀ/

546.) /kɔʀ/ au lieu de /kœuʀ/

547.) /lɔʀ/ au lieu de /lœʀ/

548.) /flɔʀ/ au lieu de /flœʀ/

Tableau 30: Prononciation des voyelles antérieures et postérieures ouvertes: les voyelles nasales: /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/, /ɑ̃/

Mot / Prononciation en %	tient	Simple	faim	lundi	Un	parfum	bon	honte	tombe	chant	temps	chambre
Bonne prononciation	47%	37%	25%	25%	25%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Mauvaise prononciation	53%	63%	75%	75%	75%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

De l'analyse des résultats de ce tableau, il ressort clairement que les enquêtés ont de difficultés en prononçant le son /ɛ̃/ et /œ̃/. La raison pour la mauvaise prononciation de la majorité des enquêtés est due au fait que le yorùbá standard ne connaît que deux mots ìyẹn /ijɛ̃/ cela, ìbẹyẹn /ibɛjɛ̃/ là-bas, alors que l'anglais n'a pas du tout ce son. Le son /œ̃/, par

ailleurs, n'existe ni en anglais ni en yorùbá. 75% des enquêtés prononcent mal le son /œ̃/ tandis que 47% /37% donnent la bonne prononciation du son /ɛ̃/. Les quelques enquêtés prononcent alors les mots suivants ainsi:

549.) /simpl/ de l'anglais, au lieu de /sɛ̃pl/

550.) /fin/, de l'anglais, au lieu de /fɛ̃/

551.) /feim/, de l'anglais, au lieu de /fɛ̃/

552.) /paʀfɔ̃/ au lieu de /paʀfœ̃/

553.) /lɔ̃di/ au lieu de /lœ̃di/

Par contre, tous les enquêtés, comme cela se voit dans le tableau, n'ont aucune difficulté de prononciation des sons /ɔ̃/ et /ɑ̃/, normalement, ces derniers sont des sons yorùbá qui existent déjà dans leur inventaire linguistique.

Tableau 31: Prononciation des voyelles antérieures et postérieures, très ouvertes:

/a/, /ɑ/

Mots / Prononciation en %	date	sale	Frappe	plat	pâte	âne	mât	crâne
Bonne prononciation	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Mauvaise prononciation	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Source: Enquête *de terrain (2010 à 2011)*

Les voyelles /a/ ou /ɑ/ sont des voyelles fortes existantes dans les langues yorùbá et anglaise. C'est la raison pour laquelle les enquêtés n'ont pas de difficulté en les prononçant, particulièrement lorsque ces voyelles sont combinées des consonnes. Voilà pourquoi il ressort de l'analyse du tableau 21 la bonne prononciation 100% des enquêtés.

3.1.7. Autres aspects des tests à l'oral

Suivant la pratique de la langue française chez nos enquêtés, nous avons observé qu'ils manifestent d'autres erreurs énumérées ci-après.:

3.1.7.1. L'apocope

Selon Larousse (2012:59) l'apocope est la chute d'un ou de plusieurs phonèmes à la fin d'un mot. Les mots français métro et ciné/cinéma viennent par apocope de métropolitain et cinématographe.

Nous citons quelques exemples de l'apocope émanant de nos informateurs

554.) /tuʒu/ pour /tuʒuʀ/

555.) /ɔ̃k/ pour /ɔ̃kl/

556.) /tʀava/ pour /travaj/

L'étudiant oublie à ce niveau que ce n'est pas dans tout contexte que la consonne finale d'un mot français ne se prononce pas.

3.1.7.2. La syncope

La syncope selon Larousse (2012:1054), réfère à la stylistique, qui explique le retranchement d'une lettre ou d'une syllabe dans le corps d'un mot. Exemple p'tit pour petit. Dubois (1973) rend compte du phénomène de syncope comme étant la suppression ou l'absorption d'un phénomène, d'une lettre ou d'une syllabe à l'intérieur d'un mot. Nous citons alors quelques exemples de syncope observés chez les enquêtés.

557.) /ĩtnaʃjɔ̃nal/ pour /ɛ̃tɛʀnasjɔ̃nal/

558.) /ʤʒɑ̃ti/ pour /ʒɑ̃tij/

Cette chute du /ɛʀ/ dans le mot international est due au fait qu'il y a la même chute dans le même mot lorsqu'il est prononcé en anglais auquel les enquêtés sont habitués.

Pour la chute du son /j/ du mot gentil, les enquêtés sont confus de la chute à l'oral des consonnes qui ferment les mots français. Ils ne se rappellent pas que le mot gentil se ferme d'un son diphtongué et que ce phénomène n'est pas un cas généralisé.

3.1.7.3. Changements dus à la lénition

Dubois (1973:284) définit la lénition comme une mutation consonantique consistant en un ensemble de phonèmes d'affaiblissement des consonnes intervocaliques ; ce phénomène est particulièrement important en phonétique historique pour l'évolution des langues.

Le phénomène a été relevé dans la production orale de nos informateurs et sa touche le phonème /t/ de patience, éducation, présidentiel ; comme l'illustrent les exemples ci-après:

559.) /paʃjɑ̃s/ pour /pasjɑ̃s/

560.) /edukaʃkɔ̃/ pour /edukasjɔ̃/

561.) /ɛsɑ̃ʃjɛl/ pour /ɛsɑ̃sjɛl/

Nous voyons bien à travers ces exemples que le son /s/ consonne fricative, préadrso-alvéolaire est réalisé en /ʃ/ consonne fricative, prédorso-prépalatale par les enquêtés. Ils produisent ce phénomène par rapport à la prononciation de ces mêmes - mots en anglais:

562.) patience : /peiʃns/

563.) education : /edjukeiʃən/

564.) essential : /Isenʃəl/

3.1.7.4. L'épenthèse

Larousse (2012:410) définit ce terme comme apparition d'un phénomène non étymologique dans un mot. Schott-Bourget (1994:13) le voit comme un phonème de transition. Napon (1998:328) constate que l'introduction de voyelles épenthétiques dans un mot entraîne une modification de la structure syllabique de ce mot. Ceci est aussi un phénomène remarqué dans la production orale de nos enquêtés:

565.) peremier pour premier

566.) palace pour place

567.) seceretaire pour secrétaire

Cette épenthèse est due au fait que la langue yorùbá à laquelle les enquêtés sont habitués ne connaît pas l'agglomérat de consonnes. (Consonant cluster). Le yorùbá standard a la structure CVC.

3.1.7.5. Le chuintement

Du point de vue de Bolouvi (1993:5), une consonne chuintante est une consonne fricative d'articulation postalvéolaire ou prépalatale. Le chuintement est alors l'action de chuinter, donc de produire une consonne chuintale à la place de l'autre.

Le cas de chuintement chez nos enquêtés est la production de /ʤ/, ou /j/ une consonne chuintale, affriquée, alvéopalatale de l'anglais ou afàjàferìgìpè de yorùbá à la place de /ʒ/, consonne chuintale prépalatale/prédorsale du français:

568.) /mãʤ/pour /mãʒ/

569.) /ʤon/ pour /ʒon/

570.) /ʤɛm/ pour /ʒɛm/

Ce cas de chuintement constitue un paradoxe dans la mesure où les enquêtés réalisent un son /ʤ/ ou /j/ (anglais et yorùbá) non existant dans la langue cible, le français, et le place dans les mots de ce dernier.

3.1.7.6. L'aphérèse

L'aphérèse, Selon Larousse (2012:58) s'oppose à l'apocope. Elle est la suppression d'un ou de plusieurs phonèmes au début d'un mot. Du point de vue de Garba (2010:265), on ne peut pas fait allusion à l'abréviation en français sans étudier quoique brièvement le rôle de l'aphérèse et de l'apocope. Deux faces de la même pièce. Selon lui, l'apocope et l'aphérèse parlent de formes particulières d'abréviation. Comme nous avons défini le terme plus haut, lorsqu'il s'agit de la chute de la voyelle ou de la dernière syllabe d'un mot, on parle de l'apocope. Par contre il y a l'aphérèse quand il y a la chute d'un son ou des sons au début d'un mot. Nous n'avons pas constaté des exemples d'aphérèse non normatifs chez nos enquêtés. Le cas de 'bus' pour autobus observé chez les enquêtés est normatif.

3.1.8. Interférences morphosyntaxiques

3.1.8.1. Clarification conceptuelle

Selon Larousse (2012:582), le mot interférence signifie une rencontre ou une conjonction de deux séries distinctes de phénomène ; interaction. Il y a interférence alors lorsque deux langues se sont mises en contact. Pour Dubois[15] (1973:265), "On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B". Il est évident que le mot interférence est maintenant d'un emploi courant en linguistique. Les langues ne sont

plus indépendantes. Il y a ce que nous appelons l'intercompréhension entre les langues, mais cette intercompréhension est appropriée, de nos jours, si cette dernière est utilisée suivant la norme de la langue source. Lorsque l'interférence brise la norme de la langue source, c'est dans ce cas que nous avons des fréquences de situation à réparer, particulièrement chez les apprenants, débutants dans une langue cible ; ce qui constitue notre préoccupation dans ce travail.

La morphosyntaxique traite de la nature et de la fonction des morphèmes en tant qu'unités de première articulation et concerne la flexion des mots. Elle est l'étude des relations entre la forme des mots et de la construction de la phrase, de la nature de ses composants et de leurs rapports. Larousse (2012:706) définit la morphosyntaxique comme une discipline qui regroupe l'étude des formes (morphologie) et (syntaxe), les considérant comme un tout indissociable. La morphosyntaxe est alors la fusion des termes morphologie et syntaxe. La morphologie correspond aux différentes variations de morphèmes et la syntaxe correspond aux variations de termes par rapport au contexte ou le reste de la phrase. Chaque langue a sa façon d'ordonner les mots. Nos enquêtés, alors, confondent la morphosyntaxe yorùbá et anglaise à la morphosyntaxe française.

3.1.8.2. Difficultés liées aux interférences morphosyntaxiques

L'un des domaines majeurs des erreurs de production orale chez nos enquêtés est l'interférence morphosyntaxique. Nous avons constaté chez nos enquêtés des difficultés liées aux interférences yorùbá/français, anglais/français comme les présentent les tableaux suivants:

Tableau 32: Interférences morphosyntaxiques yorùbá/français

	version yorùbá	**version erronée du français**	**version correcte du français**
1.	Wá jẹun	"Viens manger"	Fais/faites comme moi
2.	Ni ọsán ọjọ ọsẹ	"A midi jour dimanche"	Dimanche à midi
3.	Ilé tí mò ń lọ	"La maison que je vais"	La maison où je vais
4.	Ìyá ńfún ọmọ lọyàn	"Maman donne le bébé le sein"	Maman allaite le bébé
5.	Mo fẹ rí í yín	"Je veux voir vous"	Je voudrais vous voir
6.	Ẹ kú iṣẹ	"Bon travail"	Du courage
7.	Mo m bọ	"Je viens"	J'arrive
8.	Ó di àbọ	"Au retour"	Au revoir
9.	Ìyá mi ni	"C'est moi maman"	C'est ma maman
10.	Wọn ń pé ẹ	"On appelle tu"	On t'appelle

Source: Enquête de terrain (2010-2011)

Tableau 33: Interférences morphosyntaxiques anglais/français

	version anglaise	**version erronée du français**	**version correcte du français**
11.	My family's name is Lawal	"Ma famille nom est Lawal"	Le nom de ma famille est Lawal
12.	My father's age …	"Mon père âge…"	L'âge de mon père …
13.	My father is fifty years old	"Mon père est cinquante ans"	Mon père a cinquante ans
14.	My father is working at Lagos	"Mon père est travaille à Lagos"	Mon père travaille à Lagos
15.	My father is a civil servant	"Mon père est un fonctionnaire"	Mon père est fonctionnaire

16.	We have eight French teachers	"Nous avons huit français professeurs"	Nous avons huit professeurs de français
17.	My father's name is Abraham	"Mon père s'appelle est Abraham"	Mon père s'appelle Abraham
18.	I am studying French language	"Je suis étudie français langue"	J'étudie la langue française
19.	My French teacher	"Mon français professeur"	Mon professeur de français
20.	I do nothing	"Je fais rien"	Je ne fais rien
21.	We are going home	"Nous sommes allons à la maison".	Nous allons à la maison

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Il ressort de ces deux tableaux des formes et des constructions erronées dues aux interférences, non-conformes à la langue cible, le français. Chaque langue possède une structure syntaxique. Nous notons que nos enquêtés pensent soit en yorùbá, soit en anglais avant de trouver l'équivalent le plus proche à l'énoncé qu'ils veulent exprimer en français. Les stratégies qu'ils adoptent se rapprochent mais n'aboutissent pas à trouver la morphosyntaxe de la langue visée:

(1). wá - viens
jẹun - manger } Wá jéun / Ẹ wá jẹun

(Une phrase impérative yorùbá qui n'a pas d'équivalent en français)

(2). Ni - à
ọsan - midi
ọjọ - jour
ọsẹ - dimanche } À midi jour dimanche

(Une interférence morphosyntaxique)

(3). Ilé - la maison
tí - que
mo - je
ń - signifiant le présent continu (présent continuous) } La maison que je vais

lọ - vais

(Une interférence morphosyntaxique issue de yorùbá)

(4). Ìyá - maman
ń - présent continu
fún - donne
ọmọ - le bébé
ni ọyan (lọyan) - le sein
} Maman donne le bébé le sein

(Une interférence morphosyntaxique et lexico sémantique issue de yorùbá)

(5). Mo - Je
fe - veux
ri - voir
eyin - vous
} Je veux voir vous

(Une interférence morphosyntaxique issue de yorùbá)

(6). My - Ma
family - famille
name - nom
is - est
Lawal - Lawal
} Ma famille nom est Lawal

(Une interférence morphosyntaxique issue de l'anglais)

(7). My - Mon
father - père
is - est
fifty - cinquante
years - ans
old
} Mon père est cinquante ans

(Une interférence morphosyntaxique issue de l'anglais)

(8). My - mon
father - père
is - est
working - travaille
at - à
Lagos - Lagos
} Mon père est travaille à Lagos

Les enquêtés démontrent ici l'équivalent du 'present continuous tense' (is working), de l'anglais qui n'existe pas en français. Ils maintiennent la même interférence

morphosyntaxique comme nous les avons discutées au numéro (19) ‘Je suis étudie français langue’, et au numéro (22) ‘Nous sommes allons à la maison.

3.1.8.3. Interférence morphosyntaxique liée à la place de l’objet et du pronom

En français, l’ordre d’apparition des mots (axe syntagmatique) détermine la structure de la phrase comme l’expliquent Dubois et Lagane (1973:30-40), la langue française se caractérise par la structure SVC (sujet-verbe-complément). C ici représente l’objet.

Par exemple:

J’	/	habite	/	Lagos
Sujet		verbe		complément
Je	/	pars	/	à midi
Sujet	/	verbe	/	complément
Le chat	/	tue	/	le rat
Sujet	/	verbe	/	objet
L’enfant	/	apprend	/	la leçon
Sujet	/	verbe	/	objet

Lorsque O est pronominalisé dans la structure SVO, l’ordre est plutôt SOV en français.

Exemple:

Le chat tue le rat - SVO

Le chat	/ le	/	tue
S	O		V

Le professeur tape l’élève - SVO

Le professeur	/	le	/	tape
S		O		V

En yorùbá par contre, selon Adewole et al (2000: 110-124), le yorùbá n'a pas cette structure (SOV) de pronominalisation. Les exemples suivants l'illustrent:

1.	Ọdẹ	pa	ẹran	-	Le chasseur tue un gibier
	Chasseur	tue	gibier		

La pronominalisation de 'ẹran' donne 'a' et traduit en français par "le"

La forme pronominalisée de l'exemple précédent est donc le suivant:

2.	Ọdẹ	pa	á '' le chasseur l'a tué''
	Le chasseur	tue	le

S V O

De l'analyse de ces données, il ressort que la structure de la langue française est variable, tantôt SVC, tantôt SCV, (le cas des pronoms). Par contre la langue yorùbá présente une structure synthaxique invariable. Cette différence de structure engendre une difficulté majeur que manifestent les enquêtés. C'est ce qui justifie la reproduction textuelle de la structure de yorùbá ou de l'anglais:

Seun	n se	ise	re	-	O	n	se	e
Seun	is doing	his	work	-	He	is	doing	it
Seun	fait	son	travail	-	Il	fait		le

Mo	nje	iresi	-	Mo	n je	e
I am	eating	rice	-	I am	eating	it
Je	mange	du riz	-	Je	mange	le

Mò	ń	pe	ọrẹ	mi	-	Mò	ń	pè é
I am	calling	my	friend		-	I am	calling	him
J'	appelle	mon	ami		-	J'	appelle	le

Pour remédier à cette situation, il est important que les enseignants mettent un accent particulier sur la différence entre la structure des trois langues en contact: le yorùbá, l'anglais et le français.

3.1.9. Interférences sémantiques

3.1.9.1. Clarification conceptuelle

Les interférences sémantiques sont toutes erreurs liées au sens des mots ou des énoncés. Selon Range (1980:11), on peut y trouver des confusions d'antonymes ou bien un élargissement du champ sémantique des termes en question. Selon lui, cela veux dire que les énoncés peuvent être grammaticalement corrects mais contenir une erreur au niveau sémantique.

En outre, les interférences sémantiques sont dues à des confusions de sens de la langue maternelle L1, à la langue cible L2 ou des confusions de sens de la langue seconde (langue officielle) à la langue cible. Elles sont également dues à des traductions littérales de L1 à L2 à L3, selon le cas de nos enquêtés anglophones.

3.1.9.2. Difficultés liées aux interférences sémantiques

Les erreurs des interférences sémantiques observées chez nos enquêtés sont liées au concept de transfert linguistique entre l'anglais et le français. Ces derniers partagent la même source linguistique, voire de nos jours ; dès le début du 21ème siècle, la langue anglaise a pris plus d'ampleur que le français.

Odlin (1989:4) affirme que le transfert, qu'il soit négatif ou positif, est un facteur important dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Il souligne l'importance de l'analyse contrastive, qui est d'analyser et d'expliquer la source de quelques erreurs

interférentielles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Odlin observe que les vocabulaires qui se ressemblent dans deux langues montrent comment un apprenant peut facilement apprendre une langue étrangère. Néanmoins, il signale le cas de faux amis qui posent beaucoup de difficultés aux apprenants. Ceux-ci constituent une source de confusion et d'erreurs orthographiques pour les étudiants. Il existe plusieurs faux amis entre le français et l'anglais comme nous pouvons les observer à travers ces exemples:

571.) problem - problème
572.) example - exemple
573.) class - classe
574.) development - développement
575.) exist - existe
576.) insult - insulte
577.) library - librairie
578.) petrol - pétrole
579.) system - système

La présence de ces mots en anglais et en français dont les équivalents français s'épellent presqu'identiquement, partagent parfois les mêmes sens dans les deux langues. Les étudiants prononcent et écrivent mal ces mots. Ces erreurs sont des exemples du transfert négatif. La langue parlée est primordiale. Elle prend toujours l'ampleur sur la langue écrite. De ce fait, on peut, de l'avis de Martinet (1974: 56), dire que "… la manifestation primaire et fondamentale de la langue se trouve dans la langue parlée…, postuler que la manifestation première de la communication est par le biais de l'oral". Pour alors remédier à ces difficultés liées aux interférences sémantiques, le rôle de l'enseignant est celui d'un animateur, qui doit voir tout et le mener à bon escient. Comme le soutiennent Adeleke et Johnson (1993: 36), après tout, un enseignant est un apprenant à vie. Formation d'abord, formation encore et formation toujours. Il doit être au courant de

toute exigence didactique et pédagogique de son métier. L'enseignant doit travailler sur l'utilisation des documents authentiques permettant d'entraîner les apprenants à différentes formes du discours oral et de les habituer à la variation des accents, des intonations et du débit des locuteurs francophones. Du point de vue de Tijani (2000:141), il faudrait donc proposer des activités à partir des enregistrements de programmes radiodiffusés ou télévisés comme:

- le journal radiodiffusé ou télévisé ;
- les reportages ;
- les débats politiques ;
- les émissions à plusieurs intervenants ;
- la publicité, etc.

Ce point de vue de Tijani expose l'apprenant aux pratiques audio-orales qui peuvent minimiser des difficultés liées aux interférences phonético-sémantiques. Pour mieux centrer l'apprenant sur l'aspect

A ce propos, Lhote, (1995: 69) ajoute:

> *« L'enseignant doit travailler sur diverses formes d'écoute en privilégiant une écoute interactive, c'est-à-dire une approche qui consiste à corréler les différentes tâches affectées à l'activité d'audition dans le processus du langage. »*

Il relève de cette opinion de Lhote que l'apprenant en apprentissage d'une langue seconde ne s'enferme pas sur ses acquis personnels. Il doit écouter et être écouté, s'exprimer - l'interaction avec son professeur et ses collègues, est par conséquent primordiale.

3.2. Erreurs commises au niveau de la compréhension écrite et de l'expression écrite (reading compréhension and dictation)

Comprendre une langue implique l'acquisition des quatre habiletés: parler, lire, comprendre et écrire, particulièrement en milieu scolaire. Ce chapitre examine alors des erreurs d'orthographes commises par nos enquêtés au niveau du genre (masculin/féminin), au niveau du nombre singulier/pluriel et au niveau de l'accord: (subjet + verbe), substantif + adjectif. Les enquêtés ont commis des erreurs orthographiques de genre, de nombre, d'accord du nom et de l'adjectif et d'accord du verbe avec son sujet, au présent de l'indicatif. L'accord du participe passé n'a pas été attesté chez nos enquêtés, car, ces derniers sont des débutants qui se contentent pour le moment de l'application du présent de l'indicatif. De ces divers types d'erreurs orthographiques grammaticales, c'est l'accord du genre qui pose plus de difficultés aux étudiants. Dans les 100 copies corrigées, nous avons relevées 650 erreurs liées au genre. Au total, 1670 erreurs ont été relevées sous la rubrique d'orthographe grammaticale.

3.2.1. Les erreurs d'orthographe liées au genre

Le genre, du point de vue de Maurice Grevisse et André Goosse (1980:127), est une propriété du nom, qui le communique, par le phénomène de l'accord, au déterminant, à l'adjectif, parfois au participe passé ainsi qu'au pronom représentant le nom. Il y a deux genres en français: le masculin, auquel appartiennent les noms qui peuvent être précédés de 'le' ou de 'un' et le féminin, auquel appartiennent les noms qui peuvent être précédés de 'la' ou de 'une'.

Le genre des noms (masculin et féminin) est imposé par la langue. Nos enquêtés, en tant que débutants ne trouvent pas facile le genre des noms utilisés dans leurs expressions.

Ils commettent beaucoup d'erreurs en confondant la forme du déterminant actualisant le nom. Le tableau suivant les illustre:

Tableau 34: Erreurs d'orthographe liées au genre

No d'enquêtés	type d'erreurs	fréquence chez chaque enquêté	fréquence totale	% de fréquence
100	Genre	6,5	650	650

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

De l'analyse du tableau, il ressort que chaque enquêté a commis plus de cinq erreurs d'orthographe liées au genre.

Les difficultés orthographiques du genre sont différentes selon qu'il s'agit de noms de personnes, d'animaux ou de choses. Dans le premier cas, un grand nombre de mots français ont deux formes, l'une masculine, l'autre féminine, tandis que les noms des choses concrètes n'ont qu'un seul genre. Dans les deux cas, la connaissance du genre est essentielle pour appliquer les accords dans le groupe nominal et dans la phrase afin de bien orthographier le mot ou groupe de mots. Or, les enquêtés en formation commettent beaucoup d'erreurs en confondant la forme du déterminant actualisant le nom. Par exemple les erreurs de types: l*e gomme, la problème, cet université, la portable, la professeur, mon bouche, un montre, un feuille de papier, sa dictionnaire* etc. sont nombreuses dans les copies des enquêtés.

3.2.2. Les erreurs d'orthographes liées aux accords grammaticaux

Un bon nombre d'erreurs orthographiques grammaticales des étudiants porte sur les règles d'accord qui sont une des parties essentielles de l'orthographe. Les noms qualifiés d'adjectifs s'accordent en nombre et en genre s'ils admettent deux formes distinctes pour le masculin et le féminin. Les erreurs de cette catégorie, selon Kuupole et al (2010:209),

sont des erreurs considérées plus graves dans la mesure où elles apparaissent comme une méconnaissance des règles d'accord du nom et de l'adjectif. Ces types d'erreurs sont les suivantes: *bon année, c'est une mauvais chose, mon université est grand, cet étudiant est active, ma mère est vieux* etc. voire des erreurs commises au niveau de l'accord entre le verbe et son sujet. Voici quelques exemples relevées des copies des enquêtés: *Nous somme étudiants, Elle manges, Je fait mon devoir, Il restes ici, Ils vas à l'école* etc. L e tableau suivant illustre la fréquence de ces erreurs chez les enquêtés.

Tableau 35: Erreurs d'orthographe liées aux accords grammaticaux

No d'enquêtés	type d'erreurs	fréquence chez chaque enquêté	fréquence totale	% de fréquence
100	Accords grammaticaux	5,5	550	550

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Il ressort de l'analyse de ce tableau que les étudiants enquêtés n'ont pas encore une connaissance approfondie des accords grammaticaux. Cependant, les étudiants n'arrivent pas à repérer souvent ce qui fonctionne comme sujet dans une phrase, surtout quand le sujet n'est pas placé avant le verbe. Ils ne semblent pas connaître non plus les règles particulières d'accord en cas de sujets multiples, coordonnés ou juxtaposés. Comme règle générale, le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le sujet: si le sujet est au singulier, la forme du verbe est aussi au singulier ; si le sujet est au pluriel, la forme du verbe reflète aussi la pluralité. En outre, comme nous venons de le signaler nous pouvons avoir le phénomène suivant:

Acceptons / ce que disent / les parents = V.O.S
Il n'est pas là ce soir, dit – il

Ce phénomène est aussi dû aux interférences morphosyntaxiques issues de l'anglais. La langue anglaise tout comme le yorùbá ne maintient ces accords grammaticaux.

Dans la langue française, lorsque l'on ne connaît pas le genre d'un nom, cela peut aboutir à une erreur d'accord. Ainsi nous avons relevé des erreurs d'accord entre le nom et l'adjectif qui le qualifie comme cela a été démontré plus haut:

Mon ancien école pour *mon ancienne école*

Je porte une chemise blanc etc. Nous allons, à ce point, examiner quelques traits caractéristiques des noms féminins.

(i). Tous les noms terminés par – ure
sont féminins :
580.) la nature, la stature ;
581.) la culture ;
582.) la voiture ;
583.) la ceinture ;
584.) l'agriculture ;
585.) la brochure etc.

(ii). la plupart des noms terminés par – ette
sont féminins:
586.) la brouette — la dette
587.) la bicyclette — la recette
588.) la fourchette — exception: le squelette
589.) la brochette

(iii). Tous les noms terminés par – tion sont féminins:
590.) la mention — la création
591.) la bénédiction — la récapitulation
592.) la salutation — la révolution
593.) la récitation

(iv). Les noms terminés par –esse sont féminins:

594.) la faiblesse la déesse

595.) la messe la richesse

596.) l'adresse la tendresse

597.) la fesse la tresse

598.) la presse

(v). La plupart des noms terminés par é/ée sont féminins:

599.) la clé la beauté

600.) la rationalité la pauvreté

601.) la fumée la bonté

602.) la cheminée la nécessité

la durée etc ;

Mais on pourrait avoir des exceptions comme les noms suivants:

603.) le thé le blé

604.) le musée le relevé etc.

Selon Dubois et Lagane (1973: 47-50), Le masculin et le féminin des noms à genre variable est appelé genre naturel, par opposition au genre fixe ou arbitraire des autres noms, appelé genre grammatical. C'est à ce phénomène que l'on parle de la formation du féminin. Il s'agit seulement des noms de la classe des animés où la variation de la forme du mot permet d'exprimer la distinction des sexes.

Dans un cas général, le féminin se forme par l'addition d'un 'e' au masculin, sauf pour les noms qui se terminent déjà par un 'e' ; un avocat / une avocate.

- Cette adition du 'e' entraîne parfois une modification de la forme du masculin ; ainsi les noms en –er ont un féminin en –ère-: un fermier / une fermière ;
- Les noms terminés en –et, -el, -on, -ein doublent la consonne finale, ainsi que paysan et chat ; gardien/gardienne ; paysan/paysanne ; chat, chatte.
- Les noms terminés en –eau ont un féminin en –elle: jumeau/jumelle ;
- Les noms terminés en –eur ont un féminin en –euse ; et ceux qui ont le suffixe ;

teur ont le plus souvent un féminin en –trice: un vendeur / une vendeuse,

un instituteur/une institutrice ;

- Quelques noms terminés en –f ont un féminin en –ve: un veuf/une veuve ;
- Certains féminins se font par l'addition du suffixe –esse:

un prince / une princesse.

Le féminin selon Dubois et Lagane (1973: 49) se forme aussi naturellement par le recours à un mot entièrement différent du masculin:

605.) un homme / une femme
606.) un coq / une poule
607.) un singe / une guenon
608.) un canard / une canne

Toutefois, il est aussi important de mentionner des noms à deux genres comme les présentent Maurice Grevisse et André Goosse (1980:128). Selon eux, un certain nombre de noms peuvent avoir les deux genres en même temps et cela permet de distinguer des homonymes:

609.) le page / la page
610.) le livre / la livre
611.) le vase / la vase
612.) le poêle / la poêle
613.) le mémoire / la mémoire etc.

Les étudiants doivent maîtriser tous ces phénomènes du genre féminin et bien d'autres, afin d'arriver à minimiser des erreurs d'orthographe liées au genre. Une solution impeccable est la lecture de tous les jours sous le guide de l'enseignant.

3.2.3. Difficultés liées à la liaison

Larousse (2012: 622) définit la liaison comme "prononciation de la dernière consonne d'un mot, habituellement muette, avec la voyelle initiale du mot suivant". Selon

Dubois et Lagane (1973: 232), la liaison consiste à réunir par une consonne, une suite de deux termes dont le second commence par une voyelle. Selon eux, la liaison n'a lieu en général qu'entre les membres d'un même constituant.

Du point de vue d'Ajíbóyè (2009: 50):

> "Liaison is a prominent feature of the French Language in its oral form".

Vu ces définitions, il est évident que la liaison est une partie intégrante de l'expression orale du français. Nos enquêtés n'ont pas encore une manifestation adéquate de cet aspect équilibré de la langue française. Avant d'aller sur les détails des erreurs commises, examinons les niveaux de liaison de la langue française proposés par Léon (1969) et Weinrich (1939).

Selon eux, en français oral, de nombreuses consonnes finales de mots sont muettes. La présence ou l'absence de liaison dépend le plus souvent du degré de cohésion lexicale et/ou syntaxique entre les mots. Selon Léon, l'"h" initial d'un mot peut être muet ou aspiré. Dans les deux cas il ne représente aucun son, même en français contemporain qui ne connaît pas un "h" aspiré. Si le "h" est muet, il y a élision et liaison: l'homme, les hommes /l̩ɛzɔm/ ou /l̩ezɔm/. Ainsi, ils répartissent la liaison de la langue française en trois catégories: Liaison obligatoire, facultative ou interdite.

3.2.3.1. Liaison obligatoire

La liaison obligatoire est celle qu'on ne peut pas éviter dans la chaîne parlée. Elle a des traits caractéristiques suivants:

Pronom + verbe

Selon Weinrich (ibid), les pronoms pluriels (nous, vous, ils, elles, les), qui, à l'écrit, se terminent en - s et sont antéposés au verbe, engendrent une liaison

614.) Nous avons prié [nuzavɔ̃pʀije]

615.) Ils ont menti [ilzɔ̃mɑ̃ti]

616.) Vous ave mangé [vuzavemɑ̃ʒe]

617.) On les a vus [ɔ̃lɛzavu]

Article + nom

La liaison entre un article au pluriel et le nom qu'il précède est obligatoire:

618.) Les enfants [lɛzɑ̃fɑ̃]

619.) Des éléphants [dɛzelefɑ̃]

Cette règle vaut donc pour les différentes catégories des déterminants spécifiques, en l'occurrence l'adjectif démonstratif/possessif:

620.) ces enfants [sɛzafɑ̃]

621.) ses amis [sɛzami]

622.) mes enfants [mɛzɑ̃fɑ̃]

déterminant + adjectif

La liaison se fait aussi bien pour l'article simple que pour les autres déterminants spécifiques, en l'occurrence l'adjectif numéral:

623.) un enfant [œ̃nɑ̃fɑ̃]

624.) deux oranges [dθzɔʀɑ̃ʒ]

625.) trois amis [tʀwazami]

Dans les mots terminés par 's' ou 'x' on entend /z/:

626.) deux hommes [dozɔm].

Dans les mots terminés par 'd' on entend /t/:

627.) grand homme [gʀɑ̃tɔm]

628.) quand il [kɑ̃til]

Un adjectif qualificatif/non qualificatif + nom:

629.) un petit ami [œ̃pətitami]

630.) un petit enfant [œ̃pətitɑ̃fɑ̃]

631.) le dernier avion [Iədɛʀnjeʀavjɔ̃]

Pronom complément + verbe: nous, vous, leur:

632.) Il vous aime [il vuzɛm]

633.) Il nous aime [il nuzɛm]

634.) Je leur en donne [jəlœʀɑ̃dɔn]

Adverbe + adjectif/participe passé:

635.) très heureux [tʀɛzθʀθ]

636.) plus aimable [plyzɛmabl]

637.) bien aimé [bjɛ̃nɛme]

Préposition + mots qui les suivent »

638.) cheelle [ʃezɛl]

639.) cheeux [ʃezθ]

640.) sans argent [sɑ̃zaʀʒɑ̃]

641.) avec elle [avɛkɛ[]

Les expressions figées

642.) de moins en moins [dəmwɛ̃zɑ̃mwɛ̃]

643.) de temps en temps [dətɑ̃zɑ̃tɑ̃]

644.) petit-à-petit [pətitapəti]

645.) pas-à-pas [pazapa]

646.) tout-à-fait [tutafɛ]

647.) accent aigu [aksɑ̃tegy]

3.2.3.2. Liaison facultative

Du point de vue de Charliac et Motron (2004), la réalisation de la liaison facultative dépend du style de communication. Selon eux, la liaison facultative tend à être réalisée dans les discours plus soutenus. Il présente les cas suivants:

Nom au pluriel + adjectif

648.) Les vérités / éternelles

649.) Vos erreurs / énormes

Après le pronom indéfini ‘rien’

640.) rien / à manger

641.) Je n’ai rien / entendu

642.) ne rien / y voir

643.) rien / en dire

Après l’adverbe ‘quand’ ; l’adverbe ‘quand’ est très rarement lié:

644.) quand / aura-t-il terminé ?

645.) mais: quand est-ce-que … [kɑ̃tɛske]

Cas divers

646.) deux / ou trois

647.) eux / aussi

648.) pas / avant

649.) vous ave/ obtenu

650.) Ils deviennent / indiscrets

3.2.3.3. Liaison interdite

Selon Mauger (1968) cité par Sambo (2010: 177), la liaison est généralement impossible entre un mot accentué et le mot qui le suit.

Ajíbóyè (2009: 51-52), présente les cas particuliers de liaisons interdites dans la langue française:

(a). word groups involving dates:
groupe de mots caractérisé de dates:

651.) le dix // avril
652.) le deux // octobre
653.) le vingt / août

(b). after depuis

654.) après le mot depuis
655.) depuis // avril

(c). before or after ‘ou’:

656.) après ou avant ‘ou’:
657.) deux // ou trois

(d). after a noun that ends in a nasal:
après un nom fermé par un son nasalisé:

658.) fin // inutile
659.) liaison // interdite

(e). before letters of the alphabet:
après les lettres alphabets:

660.) les // a
661.) les // o

(f). when the words belong to different rhythmic groups:
lorsque les mots n'appartiennent pas au même groupe rythmique:

662.) il les ont prises // et les ont avalées

Mauger (1968: ibid) présente les cas suivants:

(a). à l'intérieur d'un groupe, avec un mot accentué:
(i). avec un nom au singulier:
Je bois // un peu d'eau
Il prend // un verre

(ii). avec une séquence verbe - pronom inversé:
va-t-on // accepter ?

(iii) cas de 'et' et 'selon':
mon frère et // une amie
selon // un spécialiste

(iv). les adverbes polysyllabiques:
vraiment // intéressant
joliment // habillé

(v). cas particulier d'un 'h' aspiré:
Le 'h' aspiré ne se prononce pas mais modifie la nature de l'enchaînement avec le mot qui précède. La liaison est impossible et est remplacée par un enchaînement vocalique:
663.) les // halles
664.) un // héro
665.) en // haut

(b). Sujet nominal au pluriel + verbe

Selon Mauger (1968: Ibid), Weinrich (1989: Ibid), on ne fait de liaison entre un sujet nominal au pluriel et un verbe commençant par une voyelle:

666.) les renards // aiment les raisins
667.) les corbeaux // adorent le fromage

(c). Après un adjectif terminé par le [r]

La liaison ne se fait pas en général au singulier, si l'adjectif se termine par 'r' suivi d'une consonne normalement non prononcée:

668.) un fort // encombrement
669.) un lourd // héritage
670.) un court // éléphant

(d) Autre cas de liaisons interdites du point de vue de Louis (2003:37-43), Guimbretiere (1990). Ces cas particuliers sont les suivants:

(i) Pas de liaison avec 'cent' suivi de un / onze:

671.) cent // onze
672.) cent // un

(ii). Pas de liaison avec "et"
673.) et // alors
674.) et // encore
675.) et // il rit
676.) et // ensuite

(iii). Entre des pronoms démonstratifs, possessifs interrogatifs, indéfinis et les mots qui suivent:

677.) ceux // à qui …
678.) celles // auxquelles …
679.) lesquels // avez-vous besoin ?
680.) lesquelles // avez-vous prises ?
681.) quelqu'un // a dit …
682.) quelqu'un // est …

(iv). Pas de liaison après la terminaison – es de la deuxième personne des verbes du premier groupe:

683.) Tu restes // ici
684.) Tu donnes // un livre à Jean
685.) Tu danses // aussi

La liaison reste un aspect inévitable dans l'apprentissage de la langue française. Celui qui commence l'apprentissage de la langue française par l'écrit et finit par l'oral ne pourra pas se rendre compte de la liaison dans leur intégralité. Et pour le

professeur, lorsqu'on enseigne l'oral par l'oral, on est libéré de la problématique de la liaison (Sonou 2009: 148-149). La liaison est donc pour l'apprenant et l'enseignant, un phénomène prosodico – phonétique.

Généralement, comme nous l'avons constaté chez nos enquêtés, et comme le soutient aussi Tranel (1987), les étudiants du français ont tendance à faire des liaisons là où elles sont interdites et s'abstiennent de le faire là ou il en faut. Et il paraît qu'il a plutôt surabondance que rareté de liaison. Cette asymétrie est probablement due, en partie, au fait que les consonnes qui engendrent une liaison apparaissent à l'écrit comme consonnes finales ; les étudiants anglophones, comme les Nigérians, apprenant le français, ont tendance à prononcer ces consonnes comme on les prononce en anglais. Ces étudiants sont aussi tentés de faire la liaison quand le mot qui suit commence par une voyelle.

Nous avons observé d'une part, chez les enquêtés, des erreurs de liaison commises au niveau de la dictée comme on peut le voir dans les exemples suivants:

686.) … quant ta mon ami
687.) Mon père a cinquante tans
688.) Il est dix zheures
689.) … quand ton mange, etc.

Et d'autre part des erreurs commises au niveau de la lecture:

690.) J'ai vingt-cinq / ans
/ʒɛ vɛ̃sɛ̃k ɑ̃/ au lieu de /ʒɛ vɛ̃sɛ̃kɑ̃/

691.) Nous/avons sept professeurs …
/nu avɔ̃ sɛt pʀɔfɛsœʀ/ au lieu / nuzəvɔ̃ sɛt pʀɔfɛsœʀ/

692.) Mon / ami s'appelle
/mɔ̃ ami sapɛl …/ au lieu de /mɔ̃ nami sapɛl/

693.) Petit à petit … etc.
/pəti a pəti …/ au lieu de /pətitapəti/

Tranel (Ibid) propose alors quelques conseils pratiques pour éviter de faire des erreurs de liaison. Selon lui, il y a trois simples règles très utiles à suivre:

i. Dans un groupe nominal, la liaison se fait avec le nom.

ii. Dans un groupe verbal, la liaison se fait entre le verbe et les pronoms satellites autour de lui.

iii. La liaison se fait avec les verbes auxiliaires et les prépositions et adverbes monosyllabiques.

Tout étudiant du français doit observer ces trois règles d'or pour un usage correct en français standard.

Sambo (2010: 180-182) imagine quelques exemples concrets qui illustrent ce cas où il est indispensable ou préférable de faire des liaisons:

(a). Avec un nom: la liaison se fait à l'intérieur d'un groupe nominal, entre le nom et un mot le précédant, et aussi entre les mots eux-mêmes qui les précèdent:

- Article + nom: les étudiants /lɛzetydjɑ̃/
- Article + adjectif + nom: les anciens étudiants /lɛzɑ̃sjɛ̃zetydjɑ̃/

(b). Autour du verbe: la liaison se fait entre le verbe et ses pronoms satellites: (sujet + objet) et aussi entre les pronoms satellites eux-mêmes:

- Pronom sujet + verbe: nous irons /nuziRɔ̃/
- Pronom sujet + pronom objet + verbe: nous en avons /nuzɑ̃navɔ̃/
- Verbe + pronom sujet: vient – il /vjɛ̃til/
- Verbe + pronom objet: allons – y /alɔ̃zi/
- Verbe + pronom sujet + pronom objet: allons-nous-en /alɔ̃nuzɑ̃/

(c). Adverbes et prépositions : la liaison se fait avec les adverbes et prépositions monosyllabiques suivants:

- très très intéressant /tʀɛzɛ̃teʀɛsɑ̃/
- dans dans un mois /dɑ̃zœ̃mwa/
- en en anglais /ɑ̃nɑ̃glɛ/
- sous sous un arbre /suzœ̃naʀbʀ/

(d). Liaison avec l'auxiliaire 'être'

Elle est ici
/ɛlɛtisi/
C'est impossible
/sɛtɛ̃posibl/

Nous concluons cet aspect en nous appuyant sur les propos de Simon et Decco (2007: 23), cités par Akeusola (2010: 226):

> « Un enseignement communicatif demande à l'apprenant de communiquer et de vouloir communiquer tous le temps en utilisant la langue cible, une langue étrangère à apprendre. Les directives l'y incitent: répondre à des questions, participer à des jeux de rôles, exécuter des tâches orales. »

Ce point de vue de Simon et Decco exige un sérieux profond de la part de l'apprenant d'une langue seconde, qui, la plupart du temps doit être en contact avec cette langue visée.

3.2.4. Erreurs d'orthographe liées au nombre

Du point du vue de Kuupole et al (2010: 209-210), le nombre est une caractéristique sémantique et morphologique qui détermine l'essentiel des règles d'accord dans le groupe nominal. Selon eux, certains noms possèdent un seul nombre, comme *ténèbres,* vacances, gens, gars etc. qui n'existent qu'au pluriel, d'autres changent de sens en changeant de nombre.

En fait, tous les noms ne forment pas leur pluriel de la même façon. Le nombre est fait de l'opposition entre le singulier et le pluriel. La forme que prend le groupe du

nominal quand le nom désigne une seule chose ou un seul être s'appelle le singulier, la forme qu'il prend quand le nom en désigne plusieurs s'appelle le pluriel.

L'incapacité des étudiants à savoir comment les noms forment leur pluriel génère des erreurs d'orthographe liées au nombre. Nous avons observé chez nos enquêtés des erreurs des noms singuliers sans pluriel et les erreurs des noms qui reçoivent un 'x' au lieu d'un 's'.

Le tableau suivant démontre la fréquence d'erreurs d'orthographe liées au nombre chez les enquêtés:

Tableau 36: Erreurs d'orthographe liées au nombre

No d'enquêtés	**type d'erreurs**	**fréquence chez chaque enquêté**	**fréquence totale**	**% de fréquence**
100	Nombre	4,7	470	470

Source: ***Enquête de terrain (2010 à 2011)***

Nous observons dans l'analyse statistique de ce tableau que nos enquêtés n'ont pas démontré beaucoup d'erreurs d'orthographe liées au nombre. Ceci est dû au fait que les étudiants maîtrisent bien déjà l'accord simple du rajout d'un 's' à un mot pluriel comme étant le même phénomène en anglais. Les enquêtés, en tant que débutants n'ont pas été testés sur certains phénomènes plus complexes de la langue. Ces phénomènes incluent les noms composés d'un adjectif et d'un nom ou deux noms en apposition, les constructions sérielles, les noms empruntés etc.

Conclusion partielle

Nous avons analysé, dans ce chapitre, des erreurs interférentielles d'ordre phonétique, morphologique, morphosyntaxique et sémantique au niveau de l'expression orale/compréhension orale ; au niveau de la compréhension écrite et de lexpression écrite. Le dépouillement des résultats nous a permis d'observer que ces erreurs manifestées par les enquêtés varient d'une situation de communication à une autre.

CHAPITRE 4

LES MESURES CORRECTIVES OU STRATEGIES DE REMEDIATION/PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Dans ce chapitre, nous proposons en premier lieu, des stratégies de correction ou de remédiations aux difficultés linguistiques des enquêtés énumérées dans le troisième chapitre. Dans un second temps, nous présenterons un regard perspectif sur l'enseignement et l'apprentissage du français au Nigéria, en particulier à Tai Solarin University of Education.

4.1. L'auto-correction

Les auto-corrections ou auto-réparations selon la terminologie de Schegloff, Jefferson et Sacks (1977) cités par Tijani (2006: 237), sont les interventions d'un locuteur sur son propre discours pour corriger ce qu'il considère comme erreur ou faute dans son expression avant même que son interlocuteur ne prenne la parole. Cette situation se présente sous forme de tâtonnement[21] lexical ou de réajustement syntaxique et du point de vue de Giacomi et al (1986: 19) cités par Tijani (Ibid), offre le double avantage de devancer une suspension de l'échange et de maintenir, de ce fait, la continuité thématique, ce qui représente autant de chance de mener à bien une conversation en cours. Il s'agira donc que l'étudiant de mettre en relief les efforts personnels afin de produire des formes correctes. Dans cette perspective, nous considérons le recours à l'auto-réparation comme une conduite à travers laquelle l'étudiant tente de donner une image positive de lui-même en réduisant les écarts entre ses productions soit à l'oral, soit à l'écrit et le génie ou la norme de la langue française.

[21] Fait de tâtonner; avancer chercher a trouver en tâtant pour reconnaitre. Le Petit Larousse (2012 : 1067).

4.1.2. La méthode articulatoire

Selon une étude réalisée à l'université de Léon en 2004-2008, la méthode articulatoire repose sur la position de la forme de tous les organes articulatoires. Cette étude propose à l'étudiant d'émettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire. Par exemple, on rappelle l'arrondissement des lèvres pour la prononciation de certaines voyelles ; ou de faire vibrer les cordes vocales pour certaines consonnes. C'est à partir de ce phénomène que nous proposons les activités ludiques et la chanson en classe pour les débutants.

4.1.3. Activités ludiques et la chanson

Une activité ludique selon Larousse (2012: 638) est celle relative au jeu. Lorsqu'on fait allusion au jeu dans une classe de langue, on fait allusion aux activités connues comme jeux de rôles. Ce dernier facilite un apprentissage durable des mots, restant longtemps dans la mémoire de l'étudiant. Les activités de simulation ou de jeux de rôles selon Tijani (2010:138) se présentent comme des mises en scènes de situations de communication réalisées par deux ou plusieurs apprenants à partir des canevas (une sorte de guide ou de démarches à suivre) proposées par l'enseignant. De telles activités interactives, au cours desquelles l'enseignant propose aux apprenants de revêtir l'identité de personnages fictifs, permettant de développer l'usage spontané de la langue, l'imagination et la créativité. En effet, force est de reconnaître que ces activités permettent de faire prendre conscience de la langue cible et de la faire vivre. Ces activités favorisent également la production spontanée du discours par les apprenants qui, tout en prenant plaisir au jeu, mobilisent et extériorisent leurs ressources linguistiques.

Ainsi, selon le niveau des apprenants, on leur proposerait par exemple de jouer des scènes qui relèvent des activités de la vie quotidienne, telles que l'achat de quelque chose

au marché, faire connaissance d'un ami, aller au restaurant, faire une consultation médicale, etc.

La chanson est une autre activité vivante dans la classe de langue. Une classe de langue qui chante est une classe active et joyeuse. Lorsque les apprenants chantent, ils se trouvent dans une ambiance joyeuse, non-fatigante et intègrent des formes linguistiques de la langue visée. L'accent est alors mis sur la prononciation correcte des mots, voire la correction phonétique, la prosodie et l'intonation. L'enseignant peut introduire la chanson à tout niveau de son enseignement. La chanson peut être introduite au commencement du cours ou à la fin.

4.1.4. La méthode comparatiste

La méthode comparatiste, comme l'expression l'indique, est la comparaison entre les phonèmes et les systèmes sonores de deux langues, fondée sur l'analyse contrastive de Lado (1957: 10-11) repose sur l'interférence et sur l'idée qu'une comparaison entre la langue de départ et la langue cible va permettre de repérer à priori des zones de difficultés pour l'apprenant. La méthode comparatiste tient compte alors des ressemblances et des dissemblances, entre deux systèmes phonologiques, comme cela a été fait dans la première partie de notre thèse, des similitudes et des dissemblances des deux langues concernées (le français et le yorùbá) ont été dégagées. On se servira par conséquent des sons communs ou proches pour favoriser ou corriger certaines articulations. Par exemple le son /ɔ̃/ du yorùbá: ìbọn /ibɔ̃/ (fusil), aussi pour le /ɔ̃/ du français: bon /bɔ̃/. Pour une bonne pratique de la méthode comparatiste, nous proposons alors la lecture et la dictée.

4.1.5. La lecture et la dictée

La lecture est une activité qui va bien au-delà d'une simple identification et de prononciation de mots mais aussi implique la capacité de compréhension et d'interprétation des phrases et des propositions. Outre, l'extraction des informations, la lecture insiste sur le sens profond et l'interprétation exacte des textes et permet aux étudiants, particulièrement les débutants, d'accroitre leur bagage intellectuel en terme de vocabulaire, d'expression courante, de structures grammaticales et des locutions adverbiales. L'étudiant fait aussi la pratique de son apprentissage de la prononciation des mots. Outre, c'est la dictée qui fait l'évaluation de la lecture. Il est alors évident que la lecture soit intégrée dans le programme universitaire des apprenants étudiant la langue française, en particulier le programme des débutants de la première année. C'est ce qui caractérise le programme de Tai Solarin University of Education où nous avons en première année deux cours destinés à la lecture: FRE 114 et FRE 124, Anthology of Literary Texts 1 and 2. Nous verrons le tout de ce programme au chapitre 6.

4.1.6. La méthode des oppositions phonologiques : les paires minimales

La linguistique structurale a souligné l'importance de la substitution, l'opposition des sons et les paires minimales. Toute sorte d'exercices de discrimination et d'identification des phonèmes ou des mots doit être développée. On peut proposer ainsi des exercices sur l'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Les étudiants écoutent et répètent des listes de mots où le changement d'un seul son apporte un changement de sens. Par exemple:

de et des	bon et vont
le et les	dans et dent
bon et bonne	chant et champ etc.

L'enseignant, à ce niveau, met aussi l'accent sur les sons complètement différents du répertoire verbal des étudiants. Par exemple pour les étudiants yorùbáphones apprenant le français:

bout et but	sage et cage
vous et vu	âge et rage
plein et fin	bleu et beau
sein et tein	peu et peau etc.

Le son /u/ est différent du son /Y/, ein/ain/aim /ɛ̃/ est aussi le son du graphème in/im etc. Les apprenants doivent comprendre toutes ces oppositions et ressemblances à travers des exercices indénombrables.

Il est à noter que de différentes pratiques audio-orales ont eu recours à des outils et à des technologies pour la correction de la prononciation, comme l'utilisation du laboratoire de langues, du magnétophone ou de l'ordinateur. La correction basée sur l'audition de modèles intègre généralement d'autres méthodes et spécialement celles des oppositions phonologiques. Beaucoup de manuels et cours de prononciation proposent des activités et des matériels audio ou vidéo adaptés aux différents dispositifs pédagogiques en autonomie, en classe de groupe, dans ce laboratoire ou salle multimédia.

4.1.7. La méthode verbo-tonale

Les recherches de Guberina (1965) cité par Billieres (2002) sur le monde des sourds relèvent que notre cerveau structure une séquence complexe, une unité significative à partir d'un nombre réduit de phonèmes. Cette structure des sons pertinents en phonème se réalise de manière privilégiée dans chaque langue selon les fréquences optimales de cette langue. Il ajoute qu'entre la pathologie de l'audition et l'apprentissage d'une langue étrangère, il n'existe pas de différences de nature, mais de degré: dans le premier cas, il y a

une surdité pathologique, dans le deuxième cas, une surdité phonologique. Guberina propose les principes de base du système verbo-tonal comme les suivants:

- Chaque son et chaque mot ont leur octave d'intelligibilité optimale ;
- Si les sons des mots sont transmis par les octaves qui ne sont pas optimales, ils se déforment pour l'oreille, qui les entend comme des sons différents des sons émis ;
- Les fautes sont causées par l'existence de différents types de champs d'audition ;
- La forme de l'émission est beaucoup plus importante que la largeur de la bande d'audition ;
- L'audition n'est pas un phénomène continu mais discontinu ;

En soulignant l'importance de la langue comme instrument de communication, cette méthode considère que la perception est un élément essentiel et la perception auditive est un phénomène global. La phonétique doit être intégrée dans l'étude d'une langue étrangère. Elle doit être considérée notamment en situation de communication comme le cas d'un enfant qui apprend sa langue maternelle.

4.1.8. Essai de solution aux difficultés de l'expression orale et écrite

L'oral prime sur l'écrit. C'est la raison pour laquelle nous préconisons que l'erreur faite à l'oral soit corrigée avant celle de l'écrit. Dans l'effort de corriger l'erreur de l'expression orale chez l'étudiant, c'est l'enseignant qui doit d'une part aider celui-ci mais l'étudiant doit opter pour une amélioration autocorrective d'autre part, comme nous l'avons mentionné plus haut.

En effet, la prise au sérieux de l'apprentissage de la langue visée chez l'étudiant y compris sa disponibilité, son comportement, son caractère, son attitude ou aptitude, sa

motivation, sa connaissance antérieure, sa prédisposition cognitive et métacognitive, orientent l'acte pédagogique.

L'enseignant doit alors avoir une bonne connaissance de la langue qu'il enseigne. Il doit aussi avoir une vue descriptive de la langue et le comportement de son étudiant dans le but de mieux l'aider à améliorer ses écarts contrastifs par rapport à la langue visée.

Pour mener à la correction des erreurs liées à l'expression orale, nous proposons les approches suivantes:

4.1.8.1. L'approche interactive

Cette approche est centrée sur l'étudiant qui doit chercher à être, la plupart du temps, parmi ceux qui parlent sa langue cible avec lesquels il peut la pratiquer. Aussi, doit-il avoir un partenaire vocal, qui pourrait être son ami qui maîtrise et qui parle la langue avec qui il assure la pratique quotidienne de sa langue visée. Aujourd'hui avec l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), c'est-à-dire avec l'ensemble des techniques et des équipements informatiques permettant de communiquer à distance par voie électronique, l'étudiant pourrait avoir un correspondant extérieur avec qui il fait sa pratique de temps en temps.

En ce qui concerne l'enseignant, il est toujours à la tâche. L'enseignant doit travailler sur diverses formes d'écoute en privilégiant une écoute interactive. C'est-à-dire une approche qui consiste à corréler les différentes tâches affectées à l'activité d'audition dans le processus du langage. L'étudiant se corrige à tout moment, ou à la fin de chaque expression erronée, il est affectueusement corrigé par son enseignant.

4.1.8.2. Approche situationnelle

Cette approche exige le déplacement de l'étudiant d'un endroit à l'autre sous le guide de l'enseignant. Par exemple l'étudiant peut être emmené à la cuisine, à la banque, à la librairie, etc. et là, l'étudiant s'exprime par rapport aux activités situationnelles des lieux visités et sous la correction éventuelle de l'enseignant. Cette approche situationnelle aide dans le renforcement progressif de son apprentissage et aussi permet à l'étudiant d'acquérir de nouvelles idées dans la langue visée.

Pour ce qui concerne la correction des difficultés liées à l'expression écrite, l'enseignant doit suivre pour sa part avec beaucoup d'attention les difficultés de l'étudiant pendant la prise de note ou la dictée. L'exercice d'une page de dictée est recommandé pour chaque jour chez les débutants. L'enseignant pourrait aussi explorer le procédé de transfert linguistique. A ce stade, l'enseignant fait une juxtaposition des éléments linguistiques qui se ressemblent dans L2 et L3 (cas des étudiants anglophones enquêtés), ces applications sont faites dans la langue visée (L3). La prononciation de ces éléments pourrait être différente, mais une fois que l'écrit est le même, l'enseignant insiste sur la prononciation et les accords nécessaires. Concernant les mots apparemment ciblés, nous recommandons la maîtrise de trois mots par jour par chaque débutant. Par conséquent, l'étudiant maîtrise de sa lecture de tous les jours, un vocabulaire dans la matinée, un dans l'après-midi et un le soir. L'étudiant alors assure la pratique de chaque mot et la maîtrise dans sa conversation de tous les jours.

4.1.9. Essai de solutions aux difficultés de compréhension

En didactique des langues, la compréhension orale ou écrite se présente comme une sorte d'interaction entre l'énoncé et les connaissances langagières et socioculturelles de l'apprenant. Pour appuyer cette déclaration, Merlet (1994: 325) déclare:

> "*Comprendre pour l'apprenant, c'est élaborer une représentation de la signification du message sur la base des informations contenues dans ce message mais aussi, et peut-être d'abord, sur la base des connaissances et de son expérience préalable".*

La pédagogie de la compréhension doit donc viser le développement chez les apprenants, d'un bon comportement d'écoute et de perception du discours ou de l'écrit. Pour développer une bonne perception de compréhension, les apprenants doivent être entraînés à l'écoute, à la rédaction et à la lecture de divers types de documents à travers différentes activités allant de la compréhension situationnelle à la compréhension globale.

Il est alors recommandé de se servir des documents authentiques, c'est-à-dire, des échantillons de situations de communication de la vie réelle selon Tijani (2010: 140).

En effet, le document authentique, en classe de langue étrangère est un outil indispensable pour développer la compréhension extralinguistique des apprenants.

Du point de vue de Gaonac'h (1990: 39):

> *« Le processus de compréhension s'ancre dans l'utilisation d'informations qui se situent à différents niveaux. Seuls les discours authentiques "c'est-à-dire ancrés dans une situation de communication déterminée, sont des discours où*

> *ces différents niveaux se retrouvent et sont pertinents les uns par rapport aux autres (…) les documents utilisés sans les activités d'apprentissage de compréhension orale ou écrite doivent être, dans la mesure du possible, des documents authentiques. »*

Certes, l'utilisation des documents authentiques permettrait d'entraîner les apprenants à différentes formes du discours oral ou écrit et de les habituer à la variabilité des accents, des intonations et du débit des locuteurs francophones. Tijani (2010: 141) propose donc des activités à partir des enregistrements de programmes radiodiffusés ou télévisés comme:

- les reportages ;
- les débats politiques ;
- les émissions à plusieurs intervenants ;
- la publicité etc.

Nous ajoutons aussi à ces propos de Tijani, des extraits des journaux, des exercices auditifs, la prise de notes pendant les discours, etc.

Il est évident que la compréhension chez les étudiants est inévitablement basée sur l'écoute, la lecture, l'étude et la pratique. C'est en forgeant que l'on devient forgeron et comme dit l'anglais 'practice makes perfection'. Donc, l'étudiant qui ne néglige pas l'aspect pratique de son apprentissage du français pourrait le parfaire.

4.10. Essai de solutions aux difficultés sémantiques

Les difficultés sémantiques sont issues de l'usage maladroit d'un mot à la place d'un autre si l'on s'en tient à leur contenu sémantique.

Pour notre essai de solutions à ces difficultés, en relation aux autres approches de correction déjà énumérées, nous recommandons la lecture de deux textes simples par semestre et par apprenant débutant. L'apprenant lit ces deux textes avant même la période de l'examen qui marque la fin du semestre, il fait la synthèse de sa lecture à l'écrit et à l'oral sous le guide de son enseignant. Lorsque l'étudiant évolue dans son étude, la complexité des textes choisis aussi évolue. À la fin de la deuxième année, l'étudiant aurait déjà lu huit textes et la fin de la quatrième année, il aurait déjà lu seize textes en dehors des autres textes mis au programme pour les cours de littérature et de civilisation. C'est pourquoi, l'étudiant, étant convaincu d'étudier une langue étrangère, et malheureusement en dehors du milieu naturel de ceux qui parlent cette langue, ne doit pas être fainéant. Il doit se mettre toujours à l'œuvre à cause de la multiplicité de défis qui l'attendent. L'enseignant guide, observe, corrige, analyse et anime les données linguistiques de l'apprenant. Une langue étrangère est par conséquent acquise. L'étudiant ne s'enferme pas, c'est-à-dire qu'il ne doit pas être timide ou anti-social. Il doit être toujours bavard ou loquace afin de se fortifier de la nouvelle connaissance linguistique visée.

4.11. Essai de solutions aux difficultés morphosyntaxiques

Les difficultés morphosyntaxiques sont relatives aux données morphologiques et syntaxiques. Les apprenants ignorent les règles morphosyntaxiques du français qui leur permettent d'éviter les erreurs. Notre essai thérapeutique à ces difficultés est centré, d'une part, sur l'étudiant, et d'autre part sur l'enseignant.

Selon Jean-Yvon Lancher (1976: 31-39), cité par Gbaguidi (2008: 177), Lado (1957: 10-15), pour mieux comprendre les erreurs des apprenants qui apprennent une seconde langue, la comparaison des systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible apporte d'utiles renseignements à l'enseignant. Il ne s'agit pas de démontrer seulement les ressemblances et les dissemblances aux apprenants au cours des séances de classe, mais plutôt de donner à l'enseignant une méthodologie et une connaissance plus scientifique de la langue qu'il enseigne.

L'étude de Krashen (1982) exige d'abord les relations entre la théorie et la pratique dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Krashen exige ensuite les donnes théoriques dans l'acquisition de la langue étrangère en mettant l'accent sur l'inventaire linguistique préalable de l'apprenant. Il insiste sur le rôle important de la grammaire et propose l'approche de la transmission de la grammaire selon une perspective cognitive dans l'enseignement de la langue.

Tout ceci implique que l'apprenant doit savoir au fur et à mesure l'aspect théorique de sa langue visée sous la base de sa langue maternelle. C'est lorsque l'apprenant ne connaît pas les particularités morphosyntaxiques de la langue particulière qu'il étudie que cela provoque des erreurs morphosyntaxiques à l'écrit et à l'oral.

Selon Ajíbóyè (2010: 122),

> *« les marques morphologiques de l'oral diffèrent de celles de l'écrit: les marques du singulier/pluriel, du masculin/féminin, des temps verbaux, etc ; ils sont sensiblement différentes selon que l'on se situe à l'écrit ou à l'oral. »*

Comme nous l'avons dit plus haut, c'est l'apprenant qui doit se mettre à l'œuvre. C'est lui qui se décide d'accroître sa capacité linguistique. L'apprenant doit premièrement savoir les simples principes de base, c'est-à-dire les parties du discours. Il serait capable d'identifier chaque partie de discours dans une phrase donnée. Il essaie de formuler ses propres expressions au fur et à mesure en utilisant l'auxiliaire être et avoir et d'autres verbes simples au présent de l'indicatif. La conjugaison de tous les verbes français est aussi primordial. Donc, déjà à la fin du premier semestre de la première année, il devrait être capable de faire preuve des trois groupes de verbes français et de la conjugaison correcte d'un verbe quelconque. L'étudiant ne s'arrête pas au niveau du présent de l'indicatif. Il maîtrise graduellement les autres temps d'utiles fréquents dans les interactions de la vie quotidienne. Selon Besse et Pourquier (1991: 11), le savoir de l'accord ou des règles grammaticales renvoie à un principe d'organisation interne plus au moins méthodique sur la langue étrangère, étude, connaissance réflexive des régularités, règles ou des normes caractéristiques. Pour ce faire, ils se dégagent trois acceptions:

1. Un fonctionnement interne caractéristique de la langue visée (pratique et usage) ;
2. Une explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement (réflexion ou description grammaticale) ;
3. Une méthode d'explicitation suivie (théorie ou école de pensée).

La première acception ouvre des activités langagières ou linguistiques, c'est-à-dire la pratique de la langue, bref l'emploi de la langue. Les deux autres acceptions s'associent aux activités métalinguistiques.

Selon Boko (2008), dans l'ensemble des disciplines, le processus d'acquisition d'un savoir démarre toujours à partir des pré-acquis[22] et des pré-requis. Or, en matière

[22] On appelle pre-acquis toutes les dispositions intellectuelles que possède l'apprenant et qui le supportent au niveau où il se trouve en tant que postulant. Quant au pre-requis, il s'agit des expériences intellectuelles dont l'apprenant a spécifiquement besoin pour accomplir une tâche, ou resoudre un problème posé.

linguistique, les techniques d'intégration des règles de la grammaire varient assez sensiblement selon que la langue concernée est une langue étrangère ou une langue maternelle.

Cela implique que chacun de nous, en tant que didacticien de langue, doit chercher à connaître les réflexes linguistiques de l'apprenant sur lequel on essaie de construire de nouveaux schémas, tout en les polissant selon les règles d'acceptabilité. On insiste sur les éléments des structures grammaticales pour permettre à l'apprenant d'identifier les fonctions des formes principales. Par ailleurs, une analyse du lexique Selon Mbanefo (2008: 52), on lui fera recouvrir les relations sémantiques existant entre plusieurs mots et l'aidera à différencier les mots sémantiquement voisins.

Enfin, l'apprenant au fur et à mesure s'ouvre sur les aspects suivants:

- le temps et l'utilisation des verbes ;
- la place et la fonction des noms ;
- la dérivation des formes ;
- la transformation des structures ;
- le rôle et la formation des adverbes ;
- les accords verbaux ;
- les relations morphosyntaxiques entre les formes ; exemple: verbe et sujet, nom et adjectif, etc.) ;
- les types de structures de phrases ;
- les modes et les temps.

4.2. PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Vu les erreurs commises par nos enquêtés et l'analyse de diverses mesures correctives, il convient à présent de se pencher sur le programme du français de notre université ciblée dans ce travail: Tai Solarin University of Education au Nigéria. Nous parlerons aussi de la durée de l'enseignement du français, des méthodes de l'enseignement du français et nous ferons un aperçu sur le programme d'immersion linguistique, (programme du year abroad).

4.2.1. Le Programme du français à Tai Solarin University of Education

Le programme présente au prime abord la philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage du français, les objectifs escomptés ou à réaliser, et les conditions requises pour l'admission.

Nous présentons alors le programme des quatre années d'étude à l'Université d'Education, Tai Solarin, Nigéria, déjà approuvé par le Sénat et par la Commission Nationale des Universités[23].

DEPARTMENT OF FRENCH LANGUAGE
TAI SOLARIN UNIVERSITY OF EDUCATION
B.A ED FRENCH NEW PROGRAMME

PHILOSOPHY

Foreign Language acquisition (especially French) along with the growth of television, internet, etc plus the easy accessibility of long-distance travel has jointly

[23] Commission Nationale des Universités (NUC) National Universities Commission Fondée en 1985, est chargée de prescrire des règlements pour toutes les universités nigérianes.

contributed in making the six continents of the world a global village. The situation has created and will continue to create new attitudes in people all over the world towards understanding and appreciating other peoples' cultural identity.

In this era of globalization, teaching and learning of French is justifiable since it is not only seen as a language of romance and diplomacy but also that of science and technology

A teacher's credibility in handling his professional duties is anchored on his competence in communicating new ideas and stimulating learning through his use of language. A competent and articulate French teacher will always be an idol of his or her students.

OBJECTIVES

In the light of the acceptance of the Federal Government in making French a second national language in Nigeria, the objectives of the course therefore are as follows:

1. To produce graduate teachers who have mastery of French Language, with sound academic and professional training in education;
2. To expose students to in-depth and analytic study of the grammar, oral and written constructions, Literature and Civilization of the Francophone world with a view to reinforce in them a greater competence in teaching the language;
3. To bridge the linguistic gap between Nigeria and her neighbours while at the same time encouraging a promising socio-political and economic cooperation with our Francophone brothers and sisters.

ENTRY REQUIREMENTS

The admission requirements, as stipulated by the University, are graded according to the different academic levels of candidates seeking admission to the B. A. (Ed) in French.

a) DIRECT ENTRY (3 – Year Programme)

NCE (French with at least merit)

Baccalauréat (for French Studies)

Diplôme Supérieur d'Études Françaises (Higher Certificate in Modern French Studies) by Alliance Française and the Village Français at Badagry.

b) UME (4 – Year Programme)

5 Credits at O'Level including English Language at one sitting or 6 Credits at two sittings, with a demonstrable competence in Language acquisition.

c) SPECIAL CONSIDERATION (WAIVER) REMARKS

NCE at credit level OR merit pass including French plus one Arts/Social Science subject respectively in the case of candidates without O/L in French. Alternatively a credit in the Pre-NCE externally moderated French Language could be acceptable. Diploma in Translation, Interpretation or Secretariat Studies leading to bilingual Secretaryship would also be considered for admission.

B.A ED FRENCH
TAI SOLARIN UNIVERSITY OF EDUCATION
NEW COURSE CONTENTS
100 LEVEL

COURSE CODE	COURSE TITLE	STATUS	UNITS
EDU 111	Historical Foundations of Education	2	C
EDU 112	Introduction to Adult Education	2	C
GNS 111	Introduction to Logic & Philosophy	2	C
GNS 112	Use of Library and Study Skills	2	C
VOX 111	See list of vocational programmes	1	C
FRE 111:	Elementary French Grammar I	2	C
FRE 112	Practical French I	2	C

FRE 113	Introduction to Composition Writing	2	C
FRE 114	Anthology of Basic Literary Texts I	2	R
FRE 115:	Oral and Aural Comprehension I	2	C
FRE 116:	Introduction to French Phonetics and Phonology	2	R
FRE 117:	Introduction to French Literary Genres I: Prose	2	C
SUB TOTAL		**23**	
2ND SEMESTER			
EDU 121	Sociological Foundations of Education	2	C
EDU 122	Philosophical Foundations of Education	2	C
GNS 121	History & Philosophy of Science	2	C
ENT 121	General Management & Human Resources	2	C
FRE 121	Elementary French Grammar II	2	C
FRE 122	Practical French II	2	C
FRE 123	Composition Writing in French	2	C
FRE 124	Anthology of Basic Literary Texts II	2	R
FRE 125	Oral and Aural Comprehension I I	2	C
FRE 126	Culture and Civilization of the Francophone World	2	E
FRE 127	Introduction to French Literary Genres II: Poetry and Drama	2	C
SUB TOTAL		**22**	
TOTAL		**45**	

200 LEVEL			
EDU 211	Psychological Foundation of Education	2	C
EDU 212	Comparative Education	2	C
GNS 212	Use of English	2	C
GNS 213	Nigerian Culture and Citizenship Education	2	C
VOX 21X	See list of vocational programmes	1	C
FRE 211	French Grammar	2	C
FRE 212	Elements of Translation	2	C
FRE 213	Advanced Practical French I	2	C
FRE 214	Comprehension and Composition I	2	C
FRE 215	Introduction to French Lexis	2	C
FRE 216	Creative Writing in French I	2	E

FRE 217	Introduction to Francophone Literature	2	C
FRE 218	Comparative African Literature in English and French	2	E
SUB TOTAL		**25**	
2ND SEMESTER			
EDU 221	Principles of programme studies, Dev. & implementation	2	C
EDU 222	Test and measurement	2	C
GNS 221	Introduction to computer and its application	2	C
GNS 222	Land use and general agriculture	2	C
ENT 221	Entrepreneurship and Business Management	2	C
FRE 221	French for Administrative and Commercial Purposes	2	E
FRE 222	French Methodology I	2	C
FRE 223	Advanced Practical French II	2	C
FRE 224	Comprehension and Composition II	2	C
FRE 225	Francophone African Civilisation	2	R
FRE 226	Creative Writing in French II	2	C
FRE 227	Introduction to French Classicism	2	C
	SUB TOTAL	**24**	
TOTAL		**49**	
300 LEVEL			
FRE 311	Advanced Studies in French Language Structure	2	C
FRE 312	Translation I	2	C
FRE 313	Advanced Prose Writing in French	2	C
FRE 314	Oral Communication Skills in French	2	C
FRE 315	Advanced Studies in French Phonetics	2	R
FRE 316	French Culture and Civilisation	2	E
FRE 317	Francophone African Literature (Prose)	2	C
FRE 318	Advanced French Composition	2	C
FRE 319	Fundamentals of Communication	2	R
SUB TOTAL		**18**	
2ND SEMESTER			
EDU 321	Educational Technology and Micro-teaching	2	C
EDU 322	Research methods in Education	2	C
EDU 323	Principle & technique of teaching and the teaching profession	2	C

ENT 321	Accounting for Business Management	2	C
VOX 32X	See list of vocational programmes	1	C
FRE 321	Conversations and Oral Seminar in French	2	C
FRE 322	Translation II	2	C
FRE 323	General Linguistics	2	C
FRE 324	French Methodology II	2	C
FRE 325	Aspects of French Philosophical and Romantic Literatures	2	R
FRE 326	Aspects of French Literary Expression in the 20th Century	2	C
FRE 327	Elements of French Verse	2	E
FRE 328	Introduction to Project Writing/Research	2	C
TOTAL		**25**	

Students are to register for one elective course.

400 LEVEL			
1ST SEMESTER			
EDU 418	Teaching Practice	6	C
EDU 429	Project	6	C
	SUB TOTAL	**12**	
2nd SEMESTER			
EDU 421	School Administration and Management	2	C
EDU 422	Elements of Guidance and Counselling	2	C
EDU 423	Special Education	2	C
ENT 411	Investment marketing and purchasing management	2	C
VOX 42X	See list of vocational programmes	1	C
FRE 421	Advanced French Language Studies	2	C
FRE 422	Advanced Translation	2	C
FRE 423	Linguistics Applied to teaching of French Language		E
FRE 424	Stylistics	2	C
FRE 425	Introduction to French Syntax	2	C
FRE 426	20th Century French Literature	2	C

FRE 427	French Literary Criticism	2	E
FRE 428	Literature and the New Media	2	E
	SUB TOTAL	**25**	
	TOTAL	**37**	

Students are to register for one elective course.[24]

Il relève de ce programme que la première année (100L) est composée de sept cours au premier semestre, sept cours au deuxième semestre soit au total quatorze cours à coefficient 2. La deuxième année est aussi composée de quatorze cours à coefficient 2 répartis en deux semestres.

En troisième année, nous avons seize cours répartis en deux semestre et à coefficient 2. Nous observons que les cours de langue sont plus nombreux que ceux de littérature et de civilisation. Cette stratégie est idoine pour un apprentissage efficace d'une langue étrangère (L3) dans un pays anglophone tel que le Nigéria.

Le premier semestre de la quatrième année est destiné à l'enseignement pratique, (EDU[25] 418, Teaching Practice) et à l'écrit du mémoire, (EDU 429), à coefficient 6 pour chacun.

Les étudiants retournent au campus à la fin de l'enseignement pratique pour le deuxième semestre. Ils font face à cinq cours obligatoires. Comme nous l'avons dit plus haut, ce programme enseigne apparemment le parler ou l'aspect oral dont les étudiants ont besoin, mais reste toujours à être passé en revue car aucun programme n'est autosuffisant.

4.2.2. La durée de l'apprentissage du français

L'apprentissage du français dans toutes les universités nigérianes est organisé en quatre phases y compris le programme d'immersion linguistique ou 'le year abroad'.

[24] Voir annexes 1 pour les détails y afférents.

[25] EDU renvoie à EDUCATION signifiant la formation pédagogique. Tai Solarin University of Education étant une université spécialisée

4.2.3. 'Le year abroad'

L'une des conditions requises pour l'obtention du diplôme de licence en français dans les universités nigérianes est de passer obligatoirement un séjour de bain linguistique dans un pays francophone ou dans un centre de bain linguistique. Ce centre devait pouvoir sûrement remplacer l'année à l'étranger de l'étudiant de la langue française.

Avant l'année de la création du Village Français du Nigéria (VFN), précisément en 1991, l'immersion linguistique des étudiants du niveau supérieur (College of Education et University) allaient en France pour le 'year abroad' ou l'immersion linguistique. Cette année est toujours programmée pour le premier semestre de la troisième année. Tous les cours de ce semestre sont prévus pendant ce programme de year abroad. Dans quelques universités, les deux semestres de la troisième année sont prévus pour ce programme mais TASUED[26] étant une université spécialisée a consacré plutôt un semestre.

Aller en France pour un tel programme était le meilleur moyen mais avec la crise économique qui frappait le pays, les autorités ont décidé de créer un village francophone à l'intérieur du territoire national.

Selon Balogun (2009: 2), le village français du Nigéria, Badagry créé en 1991, a pour charge de créer un environnement physique, psychologique, socioculturel, pédagogique et serein favorisant l'acquisition des compétences de communication en langue française.

Selon Ojo[27] (2003: 4), les objectifs principaux de l'enseignement du français langue étrangère dans ce centre sont ci-après:

[26] TASUED signifiant Tai Solarin University of Education; l'Universite d'Education, Tai Solarin (l'UDETAS).

[27] Ade Ojo est le premier directeur du VFN.

a. de créer un environnement favorable où tout participant encouragé à parler le français pourra:

- parler couramment le français ;
- améliorer sa compétence linguistique en français ;
- acquérir la compétence de lire et d'écrire en français ;
- traduire (avec moins de difficultés) du français vers l'anglais et les autres langues nigérianes ou vice versa ;
- acquérir la compétence de l'interprétation simultanée et consécutive ;

b. d'ouvrir à toute personne sans distinction de race, de sexe, d'affiliation politique ou religieuse l'opportunité d'acquérir des cours d'aptitude en français langue étrangère.

c. d'offrir des programmes d'études et des facilités pouvant favoriser l'apprentissage de la langue française.

d. de développer un programme scolaire bien défini qui sera en conformité avec le besoin des participants.

e. d'opérer à l'intérieur des stratégies multidimensionnelles et omnidirectionnelles de l'acquisition de la langue française à l'intention des catégories suivantes:

- étudiants des universités de la langue française pour leur programme de bain linguistique d'un semestre ou d'une année scolaire ;
- étudiants des collèges d'éducation pour leur programme de bain linguistique de huit semaines ;
- étudiants et professeurs des écoles secondaires pour des cours de formation continue ;
- agents gouvernementaux ou non gouvernementaux etc.

Or, bien que ces objectifs soient beaux pour l'enseignement et l'apprentissage d'une telle langue, le VFN a ses défaillances. Ce n'est pas tout le personnel de ce centre qui parle français. Le Village est doté d'un laboratoire de langue bien équipé mais la coupure intempestive du courant le rend moribond. Presque tous les étudiants au programme sortent du village chaque weekend pour des visites non désirées. Il y a certains étudiants qui ont l'habitude de visiter leurs propres universités pour des raisons inutiles et stupides alors qu'ils devaient être au centre pour étudier. Et est-ce que vraiment les étudiants s'expriment bel et bien en français au centre ? Voilà la rhétorique.

Nous proposons comme lieu d'immersion linguistique ou 'year abroad' aux étudiants anglophones, la France et les pays francophones, tels que le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Togo, etc. où l'étudiant est placé parmi les locuteurs du français et n'y quittent pas sauf à la fin du programme.

4.2.4. Étude critique des méthodes d'enseignement du français, langue étrangère

La nouvelle approche méthodologique dans l'enseignement des langues étrangères comme le français a contribué à l'évaluation des anciennes méthodes d'enseignement des langues d'une manière générale dans le temps et dans l'espace. Ces nouvelles méthodes adoptées viennent corriger les insuffisances des anciennes.

A Tai solarin University of Education, nous observons que nous utilisions les méthodes traditionnelle et communicative à tous les niveaux (100 level– 400 level). Nous recommandons alors la méthode traditionnelle aux débutants. C'est une méthode qui permet à l'enseignant d'une langue étrangère de dispenser ses cours en utilisant la langue source (la langue maternelle). Cette approche va permettre aux étudiants débutants d'avoir au prime abord, une conception globale de la langue visée. Au fur et à mesure, nous

recommandons que l'enseignant fasse allusion à la méthode communicative, spécifiquement dans les niveaux intermédiaires et avancés. L'utilisation adéquate du laboratoire de langue est aussi sine qua non

Ainsi, selon Richards et Theodore (2001), on peut regrouper en quatre catégories, l'ensemble des méthodes existantes aujourd'hui. Ce sont: la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-visuelle et la méthode communicative. Toutes ces nouveautés en matière de méthodologie sont en réalité le résultat des progrès antérieurs enregistrés.

4.2.4.1. La méthode traditionnelle

Elle est parfois décrite comme la méthode de grammaire et de traduction. Cette méthode utilise la langue maternelle pour enseigner une langue étrangère. Elle recommande à l'apprenant l'apprentissage par cœur des règles de grammaire, sa capacité à analyser et à traduire des phrases. Cette méthode est essentiellement basée sur l'écrit.

Elle cherche à enseigner une langue étrangère à travers des principes suivants:

- un livre de grammaire où l'apprenant trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative ;
- un dictionnaire bilingue ;
- un ouvrage qui regroupe des listes de noms, des verbes, des adjectifs etc. avec leurs équivalents dans la langue maternelle.

Cette explication prouve que la méthode traditionnelle insiste sur la mémorisation des règles trouvées dans le livre de grammaire. Donc, cette méthode n'a pas mis l'accent sur l'expression orale dont l'apprenant a nécessairement besoin. C'est pourquoi au fil des années, elle avait été condamnée.

4.2.4.2. La méthode directe

Comme le nom l'indique, la méthode directe s'oppose à la méthode traditionnelle. Elle vise à avoir un contact avec la langue étrangère sans aucun intermédiaire. Pour réaliser cela, la méthode cherche à placer l'apprenant dans un milieu où la langue est naturellement parlée, ce que nous appelons ici "un bain linguistique" et de produire en classe des conditions d'apprentissage aussi naturelles dans lesquelles l'apprenant apprend sa langue naturelle. Le problème lié à cette méthode est que la manière dont elle se propose d'être directe et naturelle soulève quelques inquiétudes:

Comment créer ce bain linguistique purement francophone dans un pays anglophone et fortement multilingue comme le Nigéria ? Or, les apprenants sont en contact du français lorsqu'ils sont en classe. En dehors de la classe, ils ne parlent que l'anglais ou leur langue maternelle. Nous pensons que l'aspect oral est primordial chez l'apprenant d'une langue étrangère. C'est l'un des objectifs que vise cette méthode mais Akeusola (2010:218) donne un point de vue contradictoire:

> *"Cette méthode était aussi jugée d'avoir mis trop d'accent sur l'oral et la répétions des dialogues créés par le professeur. Une fois que l'étudiant formé à travers cette méthode se trouvent en face d'une situation linguistiquement différente des dialogues déjà appris, (quelques fois par cœur), il serait complètement dérouté".*

Nous nous opposons à ce point de vue d'Akeusola parce qu'il est clair qu'un étudiant, apprenant d'une langue étrangère, apprend aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Une méthode d'enseignement d'une langue étrangère comme le français dans un pays anglophone en l'occurrence le Nigéria ne peut pas être condamnée en raison de son

insistance sur l'aspect oral. Toutefois, cela a été prouvé par les chercheurs que toutes ces méthodes s'entrelacent et s'entretiennent.

4.2.4.3. La méthode audio-visuelle ou structuro-globale audio-visuelle

Selon Akeusola (ibid), avec l'épanouissement technologique aboutissant à la production commerciale des matériels audio-visuels, tels que la télévision, le film, le cinéma, la vidéo, le magnétophone, le tourne-disque, la radio etc., les pédagogues de cette époque (dans les années 50) se sont réunis pour évaluer comment pouvaient-ils profiter de ces nouvelles découvertes pour créer des aides ou des matériels qu'on pouvait utiliser à des fins pédagogiques. Voilà la création d'une nouvelle démarche pédagogique nommée la méthode structuro-globale ou la méthode audio-visuelle.

Cette méthode comporte les étapes suivantes:

- audition visuelle et compréhension ;
- expression orale ;
- rédaction ;
- lecture.

Elle met l'accent sur l'oral ainsi que l'utilisation des supports sonores. Elle ne fait pas référence à l'écrit dans les premières étapes. Elle s'intéresse à la production des expressions orales. C'est-à-dire, elle se sert des phrases modèles pour introduire des faits à titre de discussions afin de faire pratiquer la langue cible.

La méthode audio-visuelle serait une méthode efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français avec la disponibilité d'un laboratoire de langue.

Au Nigéria, même dans des universités où il y a des laboratoires de langue bien équipés, ils se sont rendus inutiles par la coupure intempestive de l'électricité. Il en est de même à l'Université d'Education, Tai Solarin.

4.2.4.4. La méthode communicative

La méthode communicative est une autre étape dans l'évolution chronologique des méthodes d'enseignement de langue. Elle est perçue comme une réaction aux insuffisances des méthodes précédentes. Selon Bailly et Cohen (2005), la méthode communicative est une approche de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Galisson (1980: 61) exprime que l'approche communicative propose aux apprenants une immersion totale de la langue étrangère visée. Selon Akeusola (ibid), cette approche communicative s'inspire de la manière dont un enfant acquiert sa propre langue maternelle, sans y penser, sans apprendre par cœur ni mots ni règles de grammaire et sans faire d'exercices. Du point de vue de Guillaume (2007: 23), il s'agit de mettre l'étudiant, dès le début de son apprentissage, dans des situations de communication en langue étrangère, de lui faire acquérir de mots nouveaux de manière évolutive, par rapport à ses besoins d'expression, à ses stratégies de communication.

Il est évident que l'approche communicative met beaucoup plus l'accent sur l'interaction entre l'enseignant et les apprenants afin de s'assurer de l'usage efficace de la langue par les apprenants. Le concept de l'interaction absolue exige que les récepteurs, c'est-à-dire les apprenants, écoutent non seulement l'explication de l'enseignant, mais contribuent énormément à la discussion. Les apprenants à travers cette méthode sont mis au centre de l'enseignement. Ils sont obligés de construire des expressions diverses pour

exprimer leur sentiment. L'usage efficace de la langue est alors fait. L'approche communicative attache d'importance à la compétence orale. Cette méthode paraît aujourd'hui la meilleure pour l'apprentissage du français dans un pays anglophone comme le Nigéria. Mais selon Akeusola (2010: 25-229), cette méthode est très théorique, rigide et ne facilite pas l'apprentissage de la littérature et de la grammaire:

> *"Cette approche n'arrive pas à bien enseigner la littérature, telle que les romans, le théâtre et la poésie dans leur propre forme. La langue orale était tellement prédominante qu'elle occupait toute la place du cours de langue, au détriment de l'écrit et de la grammaire (...) Lorsque les professeurs se rendaient à l'évidence que leurs apprenants nécessitaient tout de même un minimum de bagage théorique, ils retombaient finalement dans des cours de grammaire hors contexte ressemblant fortement aux anciennes méthodes qu'ils redoutaient tant".*

Nous ne partageons pas ces propos d'Akeusola. D'une part, l'acquisition d'une langue étrangère à l'oral en milieu scolaire ne pourrait pas être uniquement à l'oral parce que l'enseignant est chargé d'établir un point de repère à l'écrit lorsqu'il est convaincu que l'apprenant a déjà bien maîtrisé la leçon à l'oral. Le cours de littérature est aussi caractérisé par le même phénomène et d'autre part, lorsqu'on s'exprime à l'oral, les éléments grammaticaux s'y retrouvent. Il est par conséquent nécessaire de se rendre compte, comme nous l'avons dit, qu'une seule méthode d'apprentissage d'une langue étrangère n'est autosuffisante.

En outre, si l'on veut que tous les apprenants aient de réelles chances d'apprentissage, il faudra mettre à la disposition de chacun suffisamment de supports

pédagogiques. Les enseignants doivent être préparés à adopter et à adapter de telles pratiques afin d'accroître leur efficacité. Il faut avoir présent à l'esprit que la langue, est un système où les mots, les sons, les notions ou les formes grammaticales isolées sont dépourvus de sens lorsqu'ils ne sont pas unis pour former des structures. Par exemple, apprendre aux étudiants à mémoriser des alphabets A, B, C, D, E… comme la notion isolée, les mots cahier, style, règle, table, maison, chaise etc. ou même encore la mémorisation de la conjugaison des verbes comme "Je suis, tu es, il est, elle est, nous sommes" etc., ne sont pas du tout conseillées. Dès le début de la leçon, il faudra introduire une structure complète ; autrement dit, une vraie expression, phrase ou une unité minimale.

4.2.4.5. L'approche curative de Corder

La notion curative de Corder (1971) relative au problème de l'acquisition de langue est centrée sur le multilinguisme. Cette approche suggère que l'enseignant aide l'apprenant à éliminer graduellement les erreurs dues surtout à l'influence de L1 sur L2 ou l'influence de L2 à L3 qui pourrait être la langue cible.

Corder présente sa pensée schématiquement ainsi:

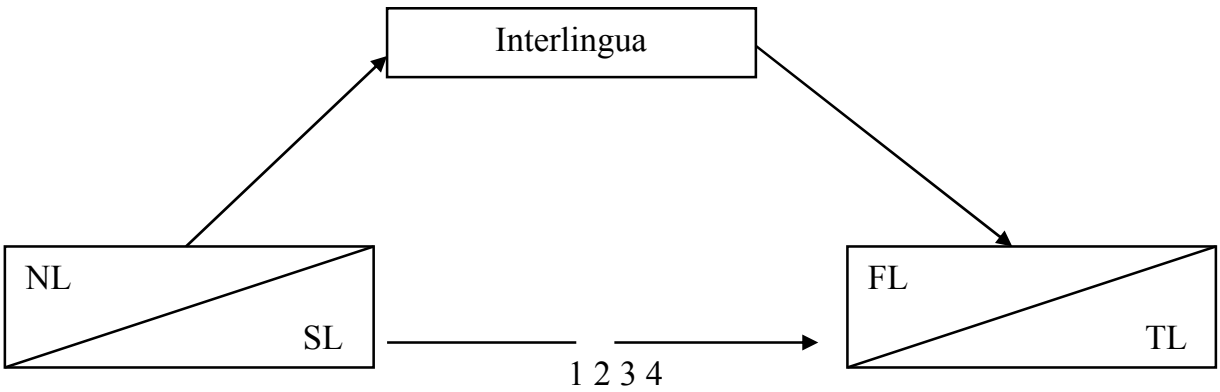


Figure 7: The fields of interlinguages de Corder

NL: Native Language (Langue maternelle)

SL: Source Language (Langue source)

FL: Foreign Langauge (Langue étrangère)

TL: Target Language (Language cible)

Selon Gbaguidi (2008:147-148), Corder explique ainsi que l'individu procède par approximation successive 1, 2, 3…. et qu'il développe une série de système approximatif pour acquérir la langue. L'analyse contrastive et l'analyse des erreurs linguistiques s'occupent des systèmes de langue. Ceci relève de la linguistique appliquée où les erreurs linguistiques se manifestent dans le but de fournir des techniques de méthodes ou des stratégies d'enseignement ou d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons, dans cette thèse, réfléchi sur les erreurs linguistiques des apprenants yorùbá du français dans la logique de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs linguistique. L'approche curative de Corder est la considération de L1 et L2 dans le but de l'élimination progressive des erreurs linguistiques de L2. Dans nos analyses, L1 est la langue maternelle des enquêtés, c'est-à-dire le yorùbá. L2 est la langue officielle qu'est l'anglais. Par conséquent, nous avons analysé les éléments linguistiques de L1 en comparaison avec l'analyse des éléments linguistiques de L3 et en faisant allusion à L2 pour corriger dans L3 les erreurs linguistiques observées cheles enquêtés.

4.2.4.6. L'approche corrective selon Krashen, Hendrickson et Birckbichler Pour corriger les erreurs linguistiques en situation d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, nous adoptons les propos d'Hendrickson (1978) qui énonce au prime abord cinq questions fondamentales:

1. Should errors be corrected ?
2. If so, when should errors be corrected?
3. Whose learner' errors should be corrected?

4. How should learner's errors should be corrected?
5. Who should correct learner's error?

La théorie d'acquisition de langue seconde de Krashen (1982) apporte des réponses à ces questions. Pour Gbaguidi (2008:137-138):

98.) *L'erreur doit être corrigée pour aider l'apprenant à changer de conscience, de comportement à propos de la présentation mentale des règles grammaticales.*

99.) *Les erreurs en production écrite, relative à la pratique de la grammaire, doivent être corrigées en priorité, au détriment des erreurs commises en communication orale.*

Nous ne partageons pas cette position. A nos yeux, il ne faut pas corriger les erreurs de production orale au fur et à mesure que l'apprenant commet l'erreur au risque de vexer l'apprenant ou de le faire taire. En revanche, l'enseignant peut attirer l'attention de l'apprenant sur ses erreurs à la fin de son expression. Ceci est fait dans une situation affectueuse où l'apprenant est content de continuer son interaction.

100.) *Il faut corriger les erreurs globales affectant la communication ou rendant inintelligible le message ; ce sont les erreurs à corriger en priorité. Ensuite les erreurs qui provoquent des réactions défavorables ; c'est-à-dire les erreurs inacceptables compte tenu du niveau de l'apprenant doivent être corrigées. Les erreurs récurrentes qui peuvent être des sources de blocage de l'évolution de l'apprenant doivent être également corrigées en priorité.*

101.) *La manière de corriger les erreurs est basée sur les méthodes de correction des erreurs comme suit:*

- *la correction directe ;*

- *l'approche inductive ou l'approche de discussion pour découvrir les causes des erreurs.*

102.) *Celui qui peut corriger les erreurs de l'apprenant est l'enseignant ou un père en situation d'enseignement ou d'apprentissage, ou même tout individu maîtrisant la langue et susceptible d'identifier les erreurs linguistiques commises.*

Toutefois, nous ne pouvons pas prétendre de l'efficacité de ces approches, certains apprenants commettent des erreurs linguistiques bien qu'ils connaissent les règles grammaticales devant leur permettre de les éviter. Il arrive que par oubli, les étudiants se trouvent dans cette situation. Nous recommandons l'autocorrection déjà mentionnée plus haut comme une approche corrective qui interpelle l'apprenant et qui lui permet de s'autoévaluer avant l'intervention de l'enseignant.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons proposé des mesures ou méthodes de remédiation aux difficultés évoquées au chapitre trois.

Nous avons donné des essais de solutions aux difficultés de compréhension, de l'expression orale et écrite, morphosyntaxiques et sémantiques.

Nous avons donné un regard perspectif sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans les universités nigérianes et Tai Solarin University of Education en particulière, et aussi passé en revue les méthodes d'enseignement du français, langue étrangère.

CONCLUSION GENERALE

La présente thèse, structurée en quatre chapitres, a fait une étude contrastive phonologique et morphologique du français et du yorùbá en s'appuyant sur les erreurs linguistiques commises par les étudiants yorùbá apprenant le français de Tai Solarin University of Education, Ijagun, Ijebu-Ode, Nigéria.

Nous avons étudié le système phonologique du français et du yorùbá en insistant sur l'approche contrastive phonético-phonologique des deux systèmes des deux langues. Nous avons remarqué que les phonèmes consonantiques et vocaliques des deux langues (français et yorùbá) se partagent des ressemblances et des dissemblances.

Nous avons aussi abordé l'étude contrastive morphologique du français et du yorùbá. S'agissant de la formation des mots, nous avons constaté que le français et le yorùbá partagent la préfixation et la composition bien qu'il ait des emprunts des autres langues dans les deux langues, ceux de l'anglais sont bien notés dans la langue yorùbá. Sur le plan des catégories grammaticales, nous avons également fait des remarques.

En effet, nous avons pu constater que les deux langues partagent presque le même nombre de catégories grammaticales, à la différence que toutes les catégories grammaticales sont invariables en yorùbá.

Nous avons fait recours à la taxinomie des interférences linguistiques commises par les étudiants enquêtés et à leurs analyses. Les analyses sont centrées sur des erreurs commises au niveau de l'expression orale et de la compréhension orale ; des erreurs commises au niveau de la compréhension écrite et de l'expression écrite.

En ce qui concerne les difficultés des apprenants, le dépouillement des données nous a permis de constater que ces difficultés varient d'une situation de communication à

l'autre. Par exemple nous avons constaté qu'à l'oral ou à l'écrit, leurs difficultés portent sur :

- des écarts dus aux lacunes lexicales ;
- des écarts dus aux lacunes phonologiques ;
- des écarts dus aux interférences morphosyntaxiques ;
- des écarts dus aux interférences sémantiques.

Nous avons observé que les difficultés de productions des sujets, à l'écrit et à l'oral, se manifestent en termes de lacunes lexicales et morphosyntaxiques alors que celles de compréhension se manifestent sous forme de non-reconnaissance de certains éléments lexicaux et de mauvaise interprétation des propos évoqués. Par conséquent, nous avons pu observer que plusieurs facteurs sont à l'origine des diverses difficultés des apprenants à savoir, l'influence de la langue yorùbá qui est leur langue maternelle, l'anglais, la langue officielle du pays (L2 des apprenants) ou même l'influence de l'environnement plurilingue dans lequel les apprenants vivent et où ils n'ont pas vraiment l'occasion de pratiquer la langue cible ainsi que le manque de contact avec des locuteurs francophones.

Ainsi, nous avons proposé des mesures correctives aux difficultés évoquées. Nous nous sommes, au prime abord, appuyé sur la méthode comparatiste, la méthode des oppositions phonologiques et la méthode verbo-tonale. Ensuite, nous avons donné des essais de solutions aux difficultés liées à l'expression orale et écrite. Nous avons aussi proposé des solutions correctives aux difficultés morphosyntaxiques, sémantiques et de compréhension.

Par ailleurs, comme perspectives didactiques, nous avons présenté le programme du français de Tai Solarin University of Education, le programme d'immersion linguistique

ou le 'Year abroad' au Village Français de Badagry et une critique succincte des méthodes d'enseignement d'une langue étrangère comme le français dans un milieu anglophone.

Notre travail n'a pas mis en relief tous les aspects des erreurs que les apprenants débutants en situation de l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent commettre. Par exemple, nous n'avons pas fait allusion aux erreurs des expressions au participe passé.

Toutefois, pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la langue française au Nigéria, nous recommandons la méthode traditionnelle pour l'enseignement du français aux apprenants débutants et au fur à mesure, l'enseignant fait allusion à la méthode communicative dans son enseignement. Nous proposons aussi, entre autres, les recommandations suivantes :

A l'endroit des apprenants

- Etant déjà inscrit pour l'étude du français, tout apprenant doit avoir l'ambition pour l'apprentissage de cette langue ;
- chaque apprenant doit avoir des conseillers pédagogiques pour l'instruire sur les objectifs d'apprentissage du français, cela réduirait l'effectif pléthorique des apprenants abandonnant le français après avoir commencé, particulièrement, au niveau de l'école secondaire ;
- pour être admis au programme de l'université, le candidat doit au préalable obtenir au moins une mention assez-bien au niveau ordinaire car l'apprenant aurait déjà une fondation avant son entrée à l'université ;
- tout apprenant doit avoir accès aux matériels audio-visuels et maintenant avec l'Internet, l'apprenant devait avoir beaucoup de matériels autodidactiques qui pourraient les aider à tout moment ;

- les apprenants doivent mettre l'accent sur l'expression orale. C'est-à-dire qu'ils doivent toujours s'exprimer en français, même s'ils font des erreurs, ils peuvent se corriger eux-mêmes, par l'enseignant ou par quelqu'un d'autre qui maîtrise bien la langue ;
- les apprenants doivent tous participer à des activités socio-éducatives du cercle français au sein du département.
- en outre, les étudiants doivent aimer voyager, particulièrement dans des pays francophones à la fin de chaque session académique ;
- enfin, ils doivent aimer suivre des émissions en langue française.

A l'endroit des enseignants

- chaque enseignant doit être titulaire d'un diplôme en pédagogie du français ;
- les enseignants doivent être encouragés à faire des stages de recyclages ;
- les enseignants doivent aussi être capables de se servir du matériel audio-visuel comme les films, les cassettes vidéo, les vidéoprojecteurs et autres instruments de laboratoire de langue ;
- ils doivent être en mesure de varier leurs méthodes d'enseignement, y compris la méthode moderne d'enseignement du français pour éviter la monotonie ;
- afin d'encourager les apprenants à faire des efforts, les enseignants ne doivent pas se mettre en colère chaque fois que les apprenants font des erreurs. Ils doivent encourager spontanément l'expression orale chez les apprenants ;
- ils doivent réajuster leurs cours en fonction des réactions et des réponses des apprenants ; ainsi, les apprenants seraient rassurés ;

- ils doivent veiller à ce que la langue parlée en classe soit le français afin que les apprenants puissent mettre suffisamment en pratique leur apprentissage de la langue cible.

A l'endroit des autorités

- les autorités doivent doter chaque université d'une bibliothèque et d'un laboratoire de langue bien équipés en livres en matériels audio-visuels ;
- chaque département du français doit veiller à la mise sur pied d'un cercle français qui doit organiser chaque semaine des activités, à savoir des pièces de théâtre, des films, des débats, des causeries, etc. ;
- les autorités doivent décerner des prix aux meilleurs étudiants pour les encourager ;
- le gouvernement doit prendre la responsabilité d'envoyer les étudiants à l'étranger comme cela se faisait avant ;
- le gouvernement français pourrait venir en aide aux établissements en donnant des bourses d'études aux apprenants ;
- l'Ambassade de France près le Nigéria pourrait aider les établissements en leur fournissant des supports pédagogiques ;
- le Cercle français pourrait organiser des excursions dans les pays francophones chaque fin de semestre sous l'aide de l'Ambassade de France ;
- le gouvernement français pourrait aussi octroyer des bourses aux enseignants pour se recycler dans les universités françaises ou francophones, surtout dans le domaine de la pédagogie ;
- malgré l'existence du "French Village" à Badagry (Nigéria) où les étudiants du français peuvent passer des séjours de bain linguistique, c'est difficile de substituer

des expériences à l'étranger (pays francophones) à celles de Badagry au Nigéria. Aller à l'étranger doit être alors encouragé.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adeleke, J. & Johnson M. (1993): *Quel professeur du français êtes-vous? In L'enseignement du français dans les écoles Secondaires au Nigéria: méthodes, spécificités et perspectives.* Tunde Ajíbóyè (ed.), Badagry: NFLV, pp. 31-44.

Adetugbo Abiodun (1973): La langue porùbá dans l'histoire de Yorùbá dans *Biobaku, S.O. (Ed.)* pp. 176-204.

Adewọlé, L.O. et al (2000): *Yorùbá Language for WASSCE & SSCE,* Ibadan: University Press PLC.

Adjèran, M. (2013) : *Comprendre la morphologie lexicale*, OLA EDITIONS, Abomey-Calavi, 80p.

Afolayan, A. (1977): *Yorùbá Language and Literature,* Ibadan: University Press Limited.

Ajayi, G.O. (1970): "Analyse Contrastive des Systèmes Consonantiques Français et Yorùbá", in *le Français au Nigéria,* Vol. 6, pp. 18-21.

Ajíbóyè Tunde (2005): *Common Errors in French,* Ibadan: Bounty Press Limited.

Ajíbóyè Tunde (2009): *Introduction to Practice in Oral French,* Ibadan: Bounty Press Limited.

Ajíbóyè, Tunde (1993): "La Liaison en Français: l'État de la Question" ? *in Langage et Devenir: Bulletin de Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA)* Cotonou, No. 7, pp. 1-13.

Akeusola Olu (2008): "Passivation ou Focalisation: Comment bien Exprimer des Ideés Passives dans les Langues Sans Les Verbes Passifs" in *Revue d'Études Françaises Appliquées*, Porto-Novo: Editions SONOU.

Akeusola Olu (2010): "La Méthode Communicative: Emplois et Abus" in Ajíbóyè Tunde Ed. *Linguistique et Applications Pédagogique*, Ibadan: Clean State Books, pp. 216-230.

Akmajian, Adrian et al (2008): *Linguistics, an Introduction to Language and Communication,* New Delhi: Prentice-Hall of Indian Private Limited.

Alo, P. (1999): "Le Verbe Français et les Difficultés des Apprenants Nigerians de la Langue Française", Interférence dans l'Apprentissage du Français au Nigéria, Badagry: *NFV*, pp. 79-83.

Araromi, Marc (2006): ''Code-Switching and Code Mixing among Nigerians Bilinguals and Multilinguals'' – A Case Study of Selected University Undergraduates (A Paper Presented during Seminar Series, Department of Languages, Tai Solarin University of Education, Ijebu-Ode.

Awobuluyi, O. (2008): *Ekọ Iṣẹda-ọrọ Yorùbá, Akure,* Montem Paperbacks

Balogun, L. (2009): "Une Autonomie Prématurée: le Vrai Visage des Stagiaires Après le Bain Linguistique au Village Français du nigeria (V.F.N)" *in Ado Journal of French and Related Disciplines,* University of Ado Ekiti *(AJOFARD),* Vol. 1, No.1, pp 1-13.

Bamgbose, Ayọ (2010): *Fonólóji ati Girámà Yorùbá*, Ibadan: University Press Plc.

Besse, H. et Porquier, R. (1991) : *Grammaire et Didactique des Langues*, *Paris : Credif, Hatier.*

Billieres, M. (2002): "Le Corps en Phonétique Corrective" *; in Renard (Ed.) Apprentissage d'une Langue Étrangère Seconde la Phonétique Verbo-Tonale,* Bruxelles: DeBoeck Universit*é*.

Boko Gabriel (2008)*: "*Acquisition des Techniques Psychopédagogiques dans l'Enseignement de la Grammaire", in *Revue d'Études Françaises Appliquées (REFRA),* Porto-Novo: Editions Sonou d'Afrique.

Bolouvi, L. (1993): *Éléments de Phonétique, Ed. du F. Flamboyant,* Cotonou pp. 154.

Capo, H.B.C., (1991): *A comparative phonology of GBE, Berlin et Garome: Fort et Labo Gbe (int).*

Capo, H.B.C., (2000): *The new ewe orthography based on the gbe Uniform Standard orthography*. Cape Town: cassas & Garome: Labo gbe (Int).

Capo, H.B.C., (2006): *Language Sciences in the Development of Contemporary Africa,* Keynote Address Delivered at the Second Annual Conference on Applied Linguistics, University of Winneba, Ghana, November, $7^{th} – 11^{th}$.

Cardinet, J., (1998): *Evaluation scolaire et pratique, Pédagogie en développement,* Bruxelles: De Boeck, 268p.

Charliac, L. et Motron, A.C. (2004): *Phonétique Progressive du Français,* Paris: Clé International.

Chaudeson, R., (1996): V*ers un Outil d'Évaluation des Compétences Linguistiques dans l'Espace Francophone,* Paris: Edition Didier.

Chomsky, N. (1996): *Linguistic theory in Robert C. Mead*, Jr Editor, New-York.

Corder, S.P. (1971): *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis,* IRAL pp. 147-200.

Corder, S.P., (1980a): *Que signifient les erreurs des apprenants?* Languages, $n^0$57, pp 9-15.

Degbevi, Comlan Athanase (2012) : *Etude Contrastive du Kotafon et de l'Allemand : Phonologie et Morphologie,* Thèse de Doctorat, UAC, inédite.

Dubois Marguerite M. (1981): *Dictionnaire Français/Anglais – Anglais/Français,* Canada: Larousse.

Dubois, J. (1994): *Dictionnaire de linguistique et des sciences de languages*, Larousse, Paris.

Dubois, J. et Lagane, R. (1973): *La Nouvelle Grammaire du Français,* Canada: Librairie Larousse.

Dubois, Jean (1994) : *Dictionnaire de la linguistique et des sciences de language*. Paris : Larousse

Cabassut, E. (2003): *De la Linguistiques des fautes à une didactique multilingue Université Marc Bloch, Strasbourg, Thèse de Doctorat, inédite.*

Fauconnier, G. (1984): *Espaces mentaux, Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris: Minuit.

Federal Ministry of Education (1998): *National Policy on Education, 3rd Edition (Revised),* Abuja: Federal Government Press.

Federal Ministry of Education (2001): *National Programme for Junior Secondary schools, Abuja Ministerial Committee on the Review of French Language Syllabus and Programme.*

Galisson, R. (1971) Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental, Paris, Hachette-Larousse, 84p.

Galisson, R. (1980): *Lignes de Force du Renouveau Actuel en Didactique des Langues Étrangères. Remembrement de la Pensée Méthodique,* Paris, Clé International.

Galisson, R. et Coste D. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris: Hachette, 612p.

Gaonac'h, D. (1990): *Acquisition et Utilisation d'Une Langue Étrangère: l'Approche Cognitive, le Français dans le monde ;* No 145, mai-juin 1979, pp. 40-45.

Garba, M. (2010): "Les Ressources Pour l'Enrichissement Lexical en Français" *in Ajíbóyè Tunde Ed. Linguistique et Applications Pedagogique,* Ibadan, Clean State Books, pp. 260-270.

Gbaguidi, J. (2008): *Taxinomie et Analyse des Erreurs Linguistiques Chez les Élèves Fonphones en Apprentissage du Français: Pour une Approche Linguistique et Pragmatique en Didactique:* Thèse de Doctorat, Inédite, EDP-FLASH, UAC.

Gbaguidi, J., (2005): Analyse des erreurs syntaxiques commises en composition française par les élèves du collège les Pyramides de Cotonou, Mémoire de DEA, UAC, FLASH, EDP.

Gbaguidi, J., (2006): *Didactique des Langues nationales au cours primaire au Bénin: Erreur de classification ou redéfinition des contenus et des compétence communication* au 25ème Congrès des langues de l'Afrique de l'Ouest, Ouidah 2006.

Gbeto, Flavien (2000): *Les emprunts linguistiques d'origine européenne en Fon (Nouveau Kwa, Gbe : Bénin*) Germany, Rüdiger Köppe. Köln

Gbeto, Flavien (2006): La participation des consonnes comme unites porteuses de ton en Kotafon, dialecte gbe Sud-Bénin in : *The Journal of West African Languages, Volume XXXIII, pp :87-107.*

Grevisse et al. (1980): *Nouvelle Grammaire Française*, Paris, Duculot.

Grevisse, M. (1993): *Le Bon Usage, Grammaire Française,* Duculot: Paris, 1762p.

Guedou, G. (1985): *Langage et Culture Chez les Fon*. Paris, Editions Selaf, 524p.

Guelpa, P. (1997): *Introduction à l'Analyse Linguistique,* Paris, Armand Col.

Guimbretiere, E. (1990): *Phonétique et Enseignement de l'Oral,* Paris, Didier Hatier.

GumperJohn (1989): *Introduction à la Sociolinguistique Interactionnelle,* Paris, Minuit, 185 pp.

Ige Akanni Mamoud (1978): *Les Morphèmes Verbaux et l'Aspect en Yorùbá, Thèse de Doctorat,* Université de Nancy II.

Ige Akanni Mamoud (2013): Gírámà *Yorùbá, Cape Town, South Africa, CASAS Publications.*

Krashen, S.D. (1982): *Newmark's Ignorance Hypothesis and Current Second Language Acqusiion Theory*, (Unpblished).

Krashen, S.D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamum Institute of English,* New-York, Language Teaching Methodology Series, 202 p.

Kuupole, D. et al (2010): "Les Difficultés Orthographiques dans la Rédaction des Étudiants en Formation en FLE: Témoignages du Ghana" in Ajíbóyè Tunde ed. *Linguisitque et Applications Pédagogiques*, Ibadan, Clean State Books, pp. 199-213.

Labov, Williams (1976): *Sociolinguistique, Traduit de l'Anglais par Alain Kihm,* Paris, Editions de Minuit, 458p.

Lado Robert (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for teachers,* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Larousse (2002): *Le Petit Larousse Illustré,* Paris, Larousse.

Larousse (2012): *Le Petit Larousse Illustré,* Paris, Larousse.

Larousse, (1997): *Savoir Rédiger,* Larousse Bordas, Paris 191p

Laufer, B. (1994): *Appropriation du Vocabulaire: Mots Faciles, Mots Difficiles, Mots Impossibles,* Aile 3, 97-114.

Leclerc, Jacques (1992): *Les Droits Linguistiques dans 129 États sur Monde, Tome 1: "Description Schématique par Pay*s" Montréal, Rapport Déposé à l'Office de la Langue Française.

Legendre, R. (1993): *Dictionnaire Actuel de l'Éduation Montréal*, Guerin, Paris Eska.

Léon Pierre et Léon Monique(1997): *La Prononciation du Français,* Paris, Editions Nathan.

Léon, M. (1964): *Exercices Systématiques de Prononciation Française,* Paris, hachette Larousse.

Léon, P. et Léon M. (1997): *La Prononciation du Français.* Paris, Editions Nathan.

Léon, P. et Léon, M. (1969): *Introduction à la Phonétique Corrective,* Paris, Hachette.

Léon Pierre (1992) : Phonétisme et Prononciation du Français (avec travaux pratiques et corrigés), Paris, Nathan collection, fac.

Lhote, E. (1995): *Enseigner l'Oral en Interaction. Percevoir, Ecouter, Comprendre,* Paris: Hachette.

Loi, R. (1973): "Sources d'Histoire de Yorùbá" *dans Biobaku, S.O. (Ed)* pp 25-40.

Louis, M.O. (2003): *Éléments de Base de la Prononciation Française,* Bénin-City, JOSAMAC Printers.

Makouta-Mboukou (1973): *Le Français en Afrique Noire,* Paris, Bordas.

Manessy, G. (1994): *Le Français en Afrique Noire: Mythes, Stratégies, Pratique,* Paris, Harmattan, 245 p.

Martinet, A. (1964): *Éléments de Linguistique Générale*, Colin, no 349, 223p.

Martinet, A. (1974): *Langue Parlée et Code Ecrit, in Martinent, Jeanne (Dir.) De la Théorie Linguistique à L'enseignement de la Langue,* France, Presses Universitaires de France, pp. 73-82.

Mauffrey et al (1988) : Grammaire *française*, Paris : Hachette.

Mbanefo, E. (2008): "L'enseignement de la Grammaire: Vers une Pédagogie de Rentabilisation"*, in Revue Nigériane d'Etudes Françaises (RENEF)*, Badagry, NFV.

Meyer G. (1995): *Evaluer: Pourquoi ? Comment* ? Paris: Hachette, 176p.

Moore, D. (1996): *Bouées Transcodiques en Situation Immersive ou Comment Interagir Avec Deux Langues Quand on Apprend une Langue à l'Écoles.* AILF, No. 7, pp. 95-121.

Mounin,G. (1974) : *Dictionnaire de la Linguistique*, Paris : Presses Universitaires de France.

Mounin, G. (1976): Linguistique et Traduction, Brussels, Dessart et Mardagar.

Nadjo, L. (1998): *La Solidarité entre le Français et les Langues du Tiers Monde Pour le Développement*, Actes du Colloque Organisé à la Maison de la francophonie, Paris, 9-10 décembre 1987.

Odlin, T. (1989): *Language Transfer; Cross-Linguistics Influences in Language Learning.* Cambridge, CUP.

Ojo Ade (2003): *The Nigerian French Language Village: Offering Total and Innovative Foreign Language Experience in Nigeria,* Badagry: V.F.N.

Okoli, Simon (1999): "L'apprentissage et l'Enseignement du Français au Nigeria – De la Renaissance à l'Epoque Contemporaine" *in Asobele Timothy (Ed.) le Français du Nigéria: Une Cartographie Dynamique*, Lagos, Printview Publishers.

Omolewa, M. (1971): "The Teaching of French and German in Nigeria Secondary Schools 1859-1959", *Cahiers d'Etudes Africaines,* no 3, Vol. XVIII, pp. 379-395.

Omolewa, M. (1979): "The Teaching of French and German in Nigerian Schools 1859-1959", in *Cahiers d'Etudes Africains,* Vol. XVIII, No. 3, Écoles des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, pp 279-396.

Ọpadọtun Tunji (2000): *Ẹko Èdè Yorùbá fun Ilé-Ẹkọ Olùkọni Àgbà,* Òsíèlè-Abeokuta, Federal College of Education.

Opara, C. (1999): "L'Enseignement du Français au Nigéria (Problèmes et Perspectives) le Cas de l'École Normale Supérieure" (NCF) in *le français au Nigéria: Une Cartographie Dynamique Timothy Asobele (ed.),* Lagos, Printview Publishers.

Opara, C. (2008): "L'Influence de la Langue Anglaise sur l'Apprentissage de la Langue Francaise Comme Langue Seconde au Nigéria", in *Revue d'Etudes Francaises Appliquees (REFRA*), Porto-Novo: Editions Sonou.

Owolabi, Kola (2009): *Ijinle Itupale Ede Yorùbá (1): Fonetiiki ati Fonoloji,* Ibadan, Onibonoje Press & Books Industries (Nig.) Ltd.

Oxford University Press (2013): *Oxford Advanced Learner's Dictionary.* New York, Oxford University Press.

Piaget, J. (1945): *La Formation du Symbole Chez l'Enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.

Politzer, L. (1961): *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*, Boston, Ginnand Co.

Py et al (1986): *Interlangue et Conversation Exolingue in Giacomi, Alain and Véronique: Acquisition d'Une Langue Étrangère. Perspectives et Recherches,* Tome I, l'Universite de Provence, pp. 146-166.

Py, Bernard (1986): « Interlangue et Conversation Exolingue » in GIACOMI, *Alain et Veronique (1986)*: Acquisition d'une Langue Étrangère. Perspectives et Recherches, Tome 1, Publication de l'Université de Provence pp. 146.

Rabadi et al (2010): "L'analyse des Erreurs en FLE Cheles Apprenants Jordaniens et Bahreiniens", in *Jordan Journal of Modern Languages and Literature,* Vol. 2, No. 2, pp. 163-177.

Rigault André (1971) : *La grammaire du Français parlé,* Paris, Librairie Hachette

Rivers et Vaideanu (1987): *Les Contenus de l'Education, perspectives Mondiales d'Ici à an 2000*, Publié par l'UNESCO.

Rivers, M. (1964): *The Psychologist and Foreign Language Teacher*, University of Chicago Press.

Robert, P. (1990): *Le Petit Robert, dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*, Paris.

Sambo, B. (2010): "Les Enjeux Pédagogiques de la Liaison en Français"*, in Ajíbóyè Tunde Ed. Linguistique et Applications Pédagogiques,* Ibadan, Clean State Books, pp. 172-182.

Saussure de (1973): *Cours de Linguistique Générale,* Paris, Payot, 510p.

Schott-Bourget V. (1994). *Approches de la linguistique*, Paris, Editions Nathan.

Séarles, John (1972): *Les Actes de Langage. Essai de Philosophie du Langage*, Paris, Hermann, 261p.

Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics 10-3, 209-230.*

Sonou, K.G. (2009): *Initiation à la Linguistique et à la Stylistique de la Langue Française*, Porto-Novo, Editions SONOU d'Afrique.

Tabouret-Kellet, A. (1960): "Problémes Psychopédagogiques du Bilinguisme" in Revue Internationale de Pédagogie, no 1, pp 52-66.

Taïwo, Oye (2006): *Mofoloji*, Ibadan, Publishing Education Services.

Tanitolorun E. (2010): *L'enseignement de la Langue Française en Nigéria: Cas des Apprenants de Langue Maternelle Yorùbá,* Mémoire de DEA*, UAC, FLASH, EDP.*

Tardif, J. (1992): "Pour un Enseignement Stratégique, l'apport de la Psychologie Cognitive", les Editions logiques, Montréal « Québec » 473p.

Taylor, B.P. (1975): *The Use of Over Generalization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students in Language Leanring* no 25: pp 73-107.

Tchitchi, Yaovi (2008): T*erminologie et Vulgarisation Scientifique, Précédé de Pratique Economique et Aliénation Culturelle,* Cotonou, Caarec Editions.

Tijani, M. (2010): "Le Français Oral: Composantes et Enseignement" in Ajíbóyè Tunde ed. *Linguistique et Applications Pédagogiques,* Ibadan, Clean State Books, pp. 130-143.

Tijani, M.A. (2006). *Difficultés de communication orale : Enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigérians du français en situation exolingue ; thèse de Doctorat, inédite,* Université de France Comté.

Tossa, Z. (1998): *Phénomènes de Contact de Langues dans le Parler Bilingue Fongbé-Français,* Université de Parix X.

Tranel, B. (1987): *The Sounds of French: An Introduction.* Cambridge: C.U.P.

Ukoyen Joseph (1996). "La politique linguistique nationale et l'enseignement des langues au Nigéria", Badagry, *RENEF, vol. 1, no 4, VFN*.

Ukoyen, J. (1999): "La Politique Lingusitique Nationale et l'Enseignement des Langues au Nigéria*" in La Revue Nigériane d'Études Françaises (RENEF),* Badagry, Village Français du Nigéria, pp. 31-46.

Weinrich, H. (1989): *Grammaire Textuelle du Français.* Traduite par G. Dalcalian et D. Malbert, Paris, Editions Didier. P

Wilson, D. et Sperber, D. (1990): *Forme Linguistique et Petinence in Cahiers de Linguistique Francaises* No 11, pp 13-53.

Wilson, D. et Sperber, D. (1993): *Pragmatique et Temps, in Language* no 112, pp8-25.

Yacoubou, K.G. (1994): *Morphosyntaxe de l'Énoncé Simple du Batonum*, Mémoire de Maîtrise, UNB-FLASH-DSLC.

Yamaro, B. (2005): *Le Baatɔnum: É*tude Morphologique des Particularites du Nominal des Parlers Locaux, Mémoire de Maîtrise, Inédit, UAC.

REFERENCES WEBOGRAPHIQUES

Awobuluyi, Oladele (1999): *Language Education in Nigeria: Theory, Policy and Practice in* http://fafunwafoundation.tripod.com/fafunwafoundation/id8.html. visité le 15 novembre, 2011.

Bailly, N.M. Cohen (2005): *L'approche Communicative,* http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBaillyMCohen.html, visité le 15 novembre, 2011.

Cabassut, Erika (2006) *de la Linguistique des fautes à une didactique multilingue.* Marc Bloch Strasbourg. Thèse de Doctorat, visité le 15 Novembre 2011 sur http : //www.cabassuterika.pdf

Gívon Thomas (1993): *English Grammar function-based introduction* in www.dep.univ-paris8.fr/spip.php3f... visité le 22 Novembre 2011

ANNEXES

ANNEXES 1

COURSE DESCRIPTION OF TAI SOLARIN

UNIVERSITY OF EDUCATION

100 LEVEL

FIRST SEMESTER

FRE 111: Elementary French Grammar I 2C

In this course, emphasis is laid on basic correct French Grammatical structures through exercises, such as structural forms, reading of prose and poetry's writing and dictation. Emphasis is also laid on acquisition of sentence pattern, vocabulary and writing techniques.

FRE 112: Practical French I 2C

In this course, emphasis is laid on the use of French and Francophone documents, songs, short plays, etc, to help students communicate and express themselves without inhibition, patterned along tested audio-visual methodology. This will also enable them to increase their vocabulary.

FRE 113 Introduction to Composition Writing 2C

This course provides students with the basic skills in the practice of writing French on topics related to students, their roots, families, societies and academic environment. A graded approach is adopted with basic emphasis on French orthography and agreement concordance. This is followed by guided writing through reading passages and finally, composition writing, including letter writing, both formal and informal.

FRE 114 Anthology of Basic Literary Texts I 2R

The course is on the teaching of French Language through the study and recitation of fables and poems, learning of French songs to enrich vocabulary and stimulate interest in French as a recognised construct in global communication

FRE 115 Oral and Aural Comprehension I 2C

This course will enable students to listen to spoken French. Comprehension will be tested through listening comprehension, questions, and dictation. The course is, in this regard, aimed at evaluating the students' level of acquisition of French vocabulary and grammar.

FRE 116 Introduction to French Phonetics and Phonology 2C

This course introduces students to a systematic description of French sounds, both at the phonetic and phonological levels.

FRE 117 Introduction to French Literary Genres I: Prose 2C

This course introduces students to the literary genres in French, using simple French Prose texts – from the *Français Facile* series.

SECOND SEMESTER

FRE 121: Elementary French Grammar II 2C

This course deals with the characteristics of separate units which can be used as elements of a sentence structure. The course will focus on the verb, noun, adjective and prepositional phrases.

FRE 122 Practical French II 2C

This course will increase the span of students' lexical acquisition and the fluency level of their spoken French.

FRE 123 Composition Writing in French 2C

Informal and formal writing with practice in the writing of letters and reporting of simple events. This course enables students to use written French Language.

FRE 124: Anthology of Basic Literary Texts II 2C

This is a continuation of FRE 114 with in-depth study of basic literary texts, especially from modern literature

FRE 125 Oral/Aural Comprehension II 2C

This is a continuation of FRE 115 with further in-depth study of the oral and aural intricacies of French language.

FRE 126 Culture and Civilisation of the Francophone World 2E

The 52 member countries of the Francophone world will form the focus of this course. The different cultures, traditions and different ways of life in these countries shall be generally visited in the context of a unified culture.

FRE 127 Introduction to French Literary Genres II: Poetry and Drama 2C

Using simple poems and plays, students will be introduced to the main elements of poetry and drama as literary genres.

200 LEVEL

FIRST SMESTER

FRE 211: French Grammar 2C

In this course, a normative approach will be adopted and special emphasis will be laid on the practice and identification of verbal forms, sentence structures and grammatical functions.

FRE 212: Elements of Translation 2C

Students are introduced to basic translation theories and guided to translate simple sentences and passages in Modern English and French form and to each of the two languages.

FRE 213 Advanced Practical French I 2C

Students are encouraged to speak on various issues, using the various registers, tenses, sentence structures, etc.

FRE 214 Comprehension and Composition I 2C

Comprehension passages on current affairs form the basis of this course on elementary textual analysis, skills in letter writing, as well as narrative descriptive and argumentative types of writing are taught.

FRE 215 Introduction to French Lexis 2R

This course is out to acquaint the students with the basic knowledge of French lexicology. It treats morphology (derivational morphology). Two major topics to cover are lexical semantics and grammatical or sentence semantics.

FRE 216 Creative Writing in French I 2E

The course will enable students to use various registers of the French Language in composing simple imaginative stories and report on events taking place around them.

FRE 217 Introduction to Francophone Literature 2C

This course deals with definition and nature of African literature written in French as well as the factors that determine its themes, tone, style and specificity.

FRE 218 Comparative African Literature in English and French 2E

With the careful study of the representative works of major Anglophone and Francophone African writers, students will be guided to appreciate the essence of comparative literature.

SECOND SEMESTER

FRE 221 French for Administrative and Commercial Purposes 2E

This course introduces students to a basic understanding of administrative, commercial and Diplomatic usage of French. Students are also introduced to the organization and the structure of selected companies in Francophone world. These include the banking, the marketing and transportation systems.

FRE 222 French Methodology I 2C

This is an introduction course to the methodology of the teaching of French as a Foreign Language. The course delves into some fundamental principles of foreign language teaching situation. It broaches the details of the organization and presentation of French Language acquisition to a group of beginners. Students are thus taught how to write lesson notes in French and how to carefully choose relevant teaching aids.

FRE 223 Advanced Practical French II 2C

This is a follow-up of FRE 213; Practical exercises include reading, conversation sentence pattern drills and exposé on a given topic.

FRE 224 Comprehension and Composition II 2C

This is a continuation of FRE 214 with an in-depth study of cohesive devices at work in a text.

FRE 225 Francophone African Civilization 2R

This course lays emphasis on the ways of life of Francophone African nations. Topics to cover include culinary culture, mode of dressing, assimilation, political institutions and so on.

FRE 226 Creative Writing in French II 2C

The course will enable students to use more various registers of the French Language to write simple imaginative stories and report on events taking place around them.

FRE 227: Introduction to French Classicism 2R

The course introduces students to the French Classical Thought in the 17th Century starting with the empire building efforts around the kingship institution. Mayor writers representing the Classical tradition are to be studied: Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, etc.

300 LEVEL

FIRST SEMESTER

FRE 311 Advanced Studies in French Language Structure 2C

The aim of this course is to bring students to a very good level of fluency and understanding of the French Language, through intensive exercises in the production and comprehension of complex sentence patterns.

FRE 312 Translation I 2C

This course is designed to equip students with skills and techniques of translation from French into English and vice versa through practical exercises.

FRE 313 Advanced Prose Writing in French 2C

The course reinforces in the students the techniques of letter writing, reports and commentaries, both formal and informal.

FRE 314 Oral Communication Skills in French I 2C

This course introduces students to oral communication skills in French. These are to be developed with the aids of laboratory work, film, and slide projection.

FRE 315 Advanced Studies in French Composition 2C

This is an introduction to dissertation type of writing and documentation. It introduces students to advance narrative, descriptive and argumentative essays. It also enables students to relate the various registers of the written language to appropriate themes.

FRE 316 Advanced Studies in French Phonetics 2C

The aim of this course is to bring students to a very high level of French in sound production and discrimination, through oral exercises and laboratory work.

FRE 317 French Culture and Civilisation 2C

This course studies different aspects of French culture and civilisation and their effects on modern French man and the Francophone world.

FRE 318 Francophone African Literature (Prose) 2C

This course is a course on major literacy trends of present-day African Literature through careful selection of representative authors and works.

FRE 319 Fundamentals of Communication 2R

The course is designed to provide a general theoretical background to language study. Areas of focus include: communication process, types, intrapersonal and interpersonal, cross cultural communication, communication and society.

SECOND SEMESTER

FRE 321 Conversations and Oral Seminar in French 2C

This is a continuation of oral presentation of topics given out to students for seminar preparation.

FRE 322 Translation II 2C

In this course, students are to translate, from and into French, more complicated texts. They will also be initiated into the analysis of common translation errors.

FRE 323 General Linguistics 2C

This course aims at introducing students to the study of a particular language (as an end in itself) and with a view of producing complete and accurate description of such a language. It opens students to a theoretical approach of the nature of language in general. Topics to be covered include approaches to linguistic study from traditional to modern approaches, language families conventional divisions of linguistic description: phonology,

morphology and syntax, semantics as well as the study of sociolinguistics and psycholinguistics.

FRE 324 French Methodology II 2C

This course deals with problems associated with the teaching of French as a foreign language with special reference to the Nigerian scene. It examines the various teaching methods but with some emphasis on the current ones such as communicative methods: Nouveau sans frontière, panorama, etc.

FRE 325 Aspects of French Philosophical and Romantic Literatures 2R

This is an examination of French literatures and thoughts in 18th and 19th Centuries starting with Voltaire in the 18th Century, and extending as far as post-revolutionary writers in the 19th Century such as Lamartine, Victor Hugo, Alfred de Vigny, Honoré de Balzac and Flaubert.

FRE 326 Aspects of French Literary Expression in the 20th Century 2C

This course treats post-romantic literary expressions in France and beyond. Texts to be studied may include works by Jean-Paul Sartre, Albert Camus, Nathalie Sarraute, etc.

FRE 327 Elements of French Verse 2E

This course is designed to introduce students to an in-depth study of the French verse-form. It will feature a Kaleidoscope of French versification starting from the 17th Century with emphasis being placed on the main features of the genre.

FRE 328 Introduction to Project Writing/Research 2C

The course draws the students' attention to how to write projects: documentation, paragraphing, logical development, punctuation, referencing, and table of contents.

400 LEVEL

FIRST SEMESTER

EDU 418 Teaching Practice 6

EDU 429 Project 6

SECOND SEMESTER

FRE 421 Advanced French Language Studies 2C

A study of the use of French in the modern world in such contexts as the language of science and technology, the language of law, the language of journalism, the language of commerce, etc. It is taught through natural composition, comprehension and oral seminars.

FRE 422 Advanced Translation 2C

Translation from English into French and vice versa at an advanced level.

FRE 423 Linguistics Applied to teaching of French Language 2E

Applied Linguistics will be used to teach students and analyse any problem related to the sound, prosody, communicative and grammatical structures of the French language. Secondly, this course touches on the problems of teaching lexis, syntax, styles or discourses of French. Lastly, the course dwells on some aspects of Language contact in Multilingual Nigeria.

FRE 424 Stylistics 2C

This course presents stylistics as the study of trichotomy of linguistic expression. The study, in particular, teaches on the relation between syntax and semantics: denotative/connotative meanings, etc.

The domains of the discipline are also discussed virhetoric, normative grammar, grammar of enunciation, pragmatics and so on. A last segment of the course discusses

general stylistics under such a label as External Comparative stylistics, which is the specialty of translators.

FRE 425 Introduction to French Syntax 2C

The aim of this course is to introduce students to elementary ideas about word order in French. Other topics to be covered include immediate constituent analysis, active/passive voice, surface/deep structures and types of sentences.

FRE 426 20th Century French Literature 2C

This course is devoted to a more in-depth study of the 20th Century French Literature: Works to be studied may include those of André Malraux, A. de Saint-Exupery, F. Mauriac, A. Robbe-Grillet, etc. Poetry will be represented by Apollinaire, Valery, Breton, Eluard, Aragon, etc. Theatre may also feature with representative works from among the following: J. Cocteau, G. Apollinaire, P. Claudel, E. Ionesco, J. Giraudoux, J. Anouilh, A. Camus, J.-P. Sartre and S. Becket.

FRE 427 French Literary Criticism 2E

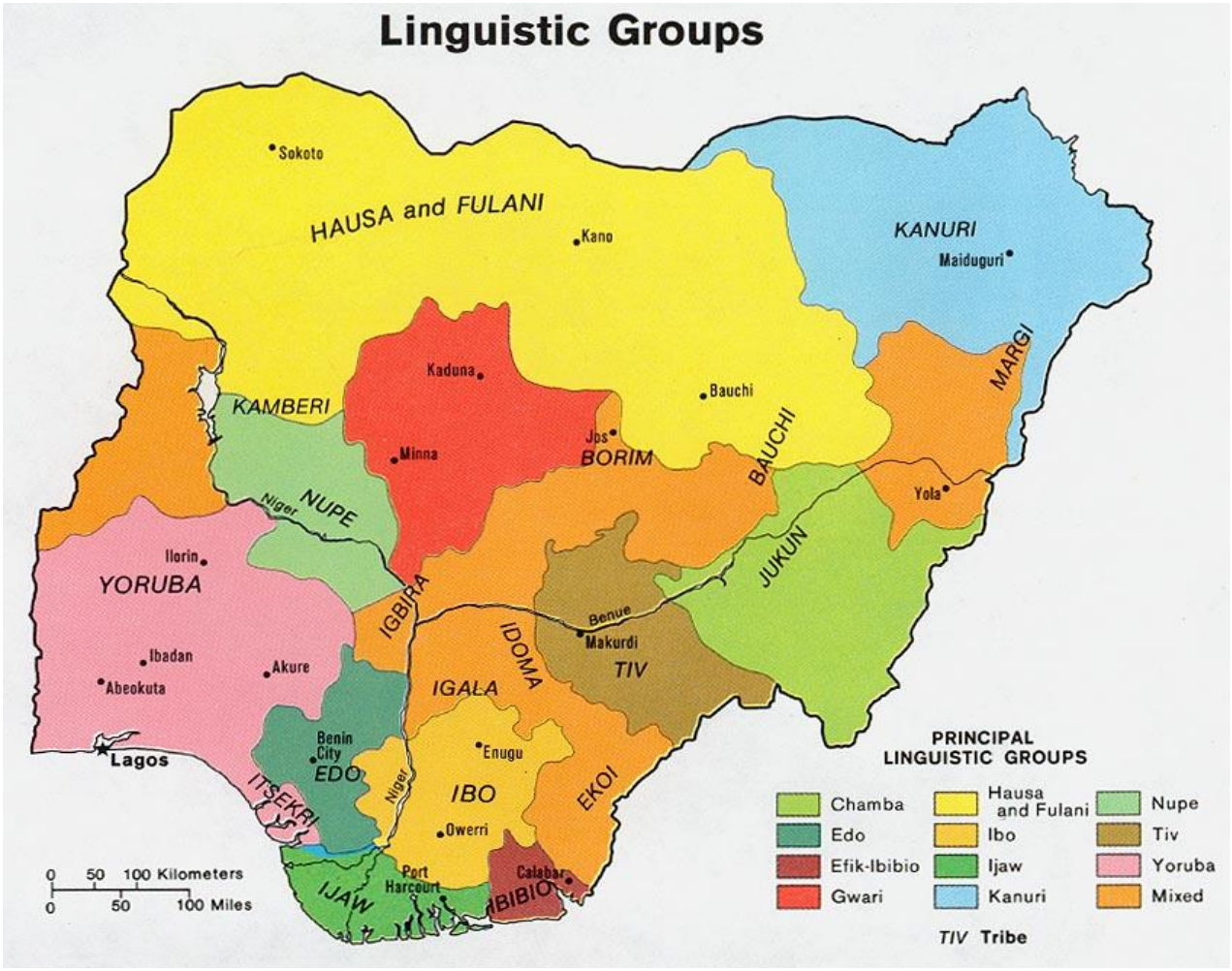
This course is devoted to the definition of criticism and the examination of its practices, forms and methods. It takes off from the 17th Century through 18th, 19th and 20th Centuries with particular emphasis on the great debate that set ***critique universitaire*** against ***nouvelle critique*** championed by Roland Barthes.

The aim of the course is to familiarize the students with the various aspects of criticism as well as its application to specific works.

FRE 428 Literature and the New Media 2E

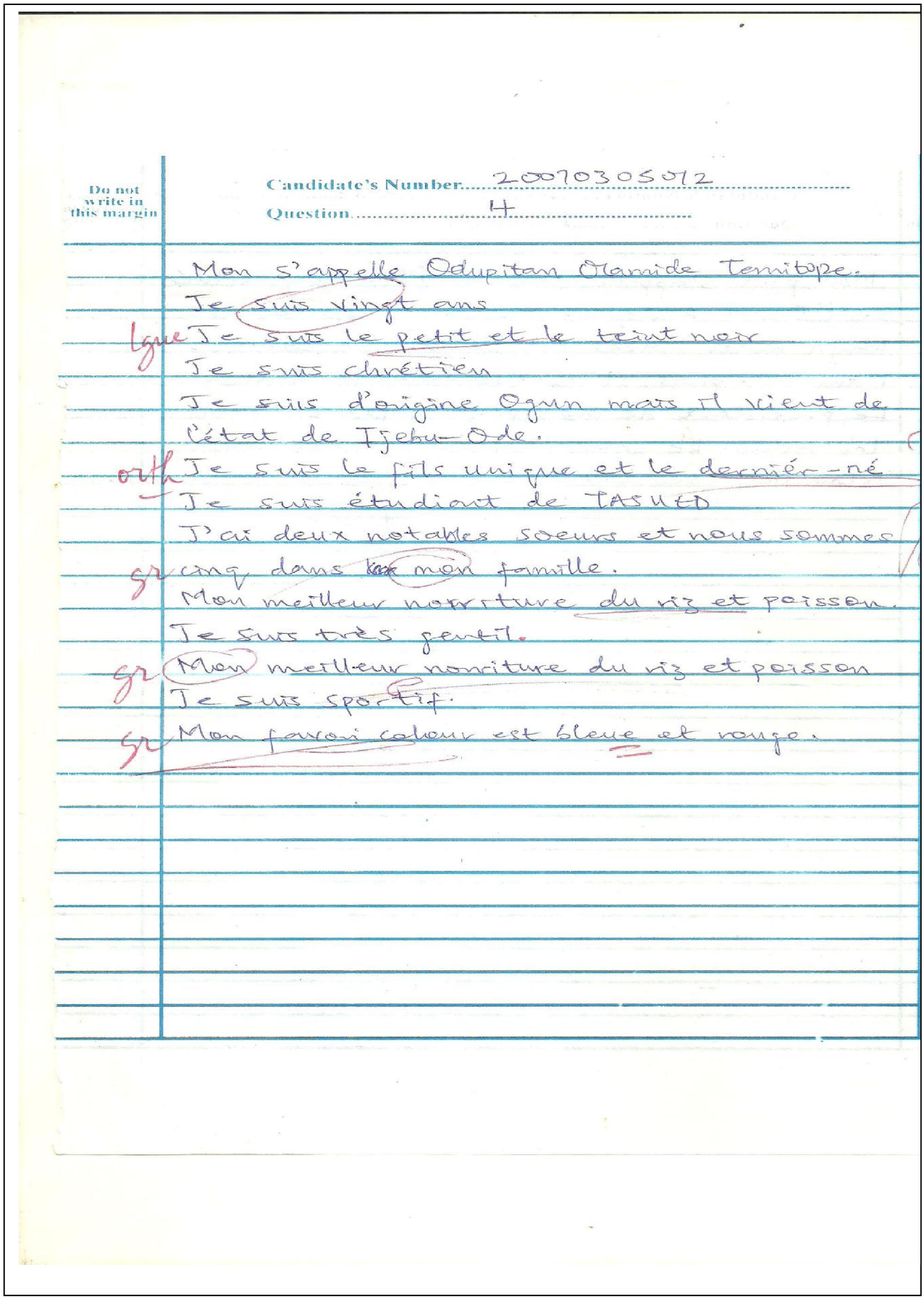
This course introduces students to the World of new media as related to conventional literature. An important topic to be emphasized is citizen journalism as special. Its literary qualities captured by the concept of intermediate. (Intermadiality).

Annexe 2 CARTE LINGUISTIQUE DU NIGERIA



Source : Webographie : www.learnnc.org/lp/multimedia/8819

Annexe 3 :Corpus de productions des enquêtés



Do not write in this margin

Candidate's Number 20070305012

Question 4

Mon s'appelle Odupitan Olamide Temitope.
Je suis vingt ans
lgue Je suis le petit et le teint noir
Je suis chrétien
Je suis d'origine Ogun mais il vient de l'état de Ijebu-Ode.
orth Je suis le fils unique et le dernier-né
Je suis étudiant de TASUED
J'ai deux notables soeurs et nous sommes
gr cinq dans ~~kaa~~ mon famille.
Mon meilleur nourriture du riz et poisson.
Je suis très gentil.
gr Mon meilleur nonriture du riz et poisson
Je suis sportif.
gr Mon favori coleur est bleue et rouge.

Do not write in this margin

Candidate's Number 20110305005

Question 1a

Do not write in this margin

Je m'appelle mademoiselle Lynda Onuohai

lgue Je viens d'etat Abia;

Je suis Nigériane,

Je suis Chrétienne,

J'ai dix-neuf ans,

lgue J'ai une étudiante de L'UDETAS,

lgue J'habite à numéro trente rue folagbade Ijebu-ode

Mes parents sont Monsieur et Madame Onuoha

conj Mon père est Ingénieur Il est Cinquante-dix-huit ans.

gr Ma Mère est Infirmière.

Elle est Cinquante ans

orth Nous Sommes Cinq enfants dan ma famille

J'ai une Soeur et trois frères

Ils S'appellent Williams, Justine et Micheal

Elle S'appelle Hélène

gr J'aime mange du riz et x haricot avec x pain

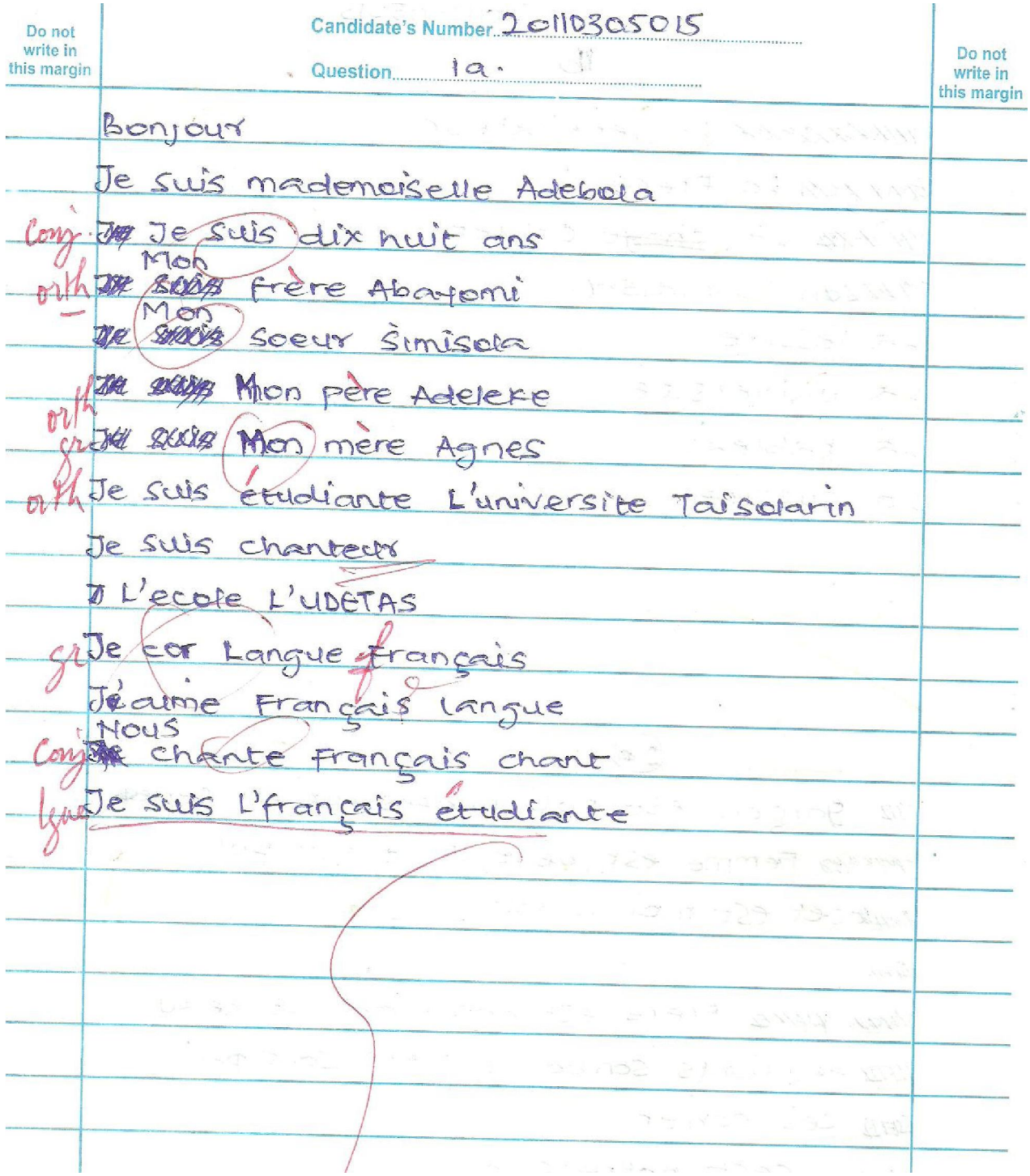
J'aime parler français

gr Mon frères fréquente l'école dan Ijebu-ode

gr J'aime Chante ✓

Merci beaucoup

9



Do not write in this margin

Candidate's Number 2011030501S

Question 1a.

Do not write in this margin

Bonjour

Je suis mademoiselle Adebola

Je suis dix huit ans

Mon frère Abayomi

Mon soeur Simisola

Mon père Adelere

Mon mère Agnes

Je suis étudiante L'université Taisolarin

Je suis chanteur

L'ecole L'UDETAS

Je cor Langue français

Je aime Français langue

Nous chante Français chant

Je suis L'français étudiante

Do not write in this margin

Candidate's Number 20110305108

Question 1.

13

Do not write in this margin

1A. Bonjour monsieur
J'e m'appelles ~~Afolabi~~ kuliat
1gue Je Suis a Nigérian
orth Je suis étudiante L'université d'éduca
tion Tai Solarin
orth J' étudie tl·D·S (History et diplomatic)
orth Ce monsieur est mon père
il est professur
orth voici ma mère
elle est Advocat
orth Ces sont mon frère et ma Soeur
Mon frère nom est Moses
Ma soeur nom est klunmi
orth Ils sont étudiant de C·D·Ss
gr Nous Sommes Une famille heureuse.

1B.
① ~~La~~ Un Chapeau
② ~~La~~ Un marteau
orth ③ ~~La~~ Un ventilator
④ ~~La~~ Un garçon
⑤ ~~La~~ Un mari
⑥ ~~La~~ Un monsieur
⑦ ~~La~~ Un homme

Candidate's Number 20070305009

Question 1

Do not write in this margin

orth Mon Pays le Nigéria

orth Mon pays, le Nigéria se trouve en Afrique Occidentale,

gr Il est limité par l'Ouest le Bénin a'l' ~~Quest~~ Quest le Niger'

a'l'est au Nord le Cameroun

gr par l'est ~~par~~ au sord l'Ocean Atlantique.

orth Il ya environ trente six états ~~Il est trente six etats~~

l'etats de ogun, oyo etc.

mon pays, le Nigeria est belle

la capitale politique du Nigeria est Abuja. mai l'ancienne lagos.

il ya environ ~~dialect~~ differente dialect le Hausa, l'igbo, le Yorouba

orth mon pays dans le zone Tropicale

mon pays est parle francophone

le president de mon pays habite a Abuja

Mon pays est genne l'afrique

orth mon pays, le Nigéria est grande

orth mon pays, le Nigéria président s'appelle MUSA YARADUA

gr il est assisté a Vice president s'appelle Goodluck Jonathan

4

10/20

NAME :=> OMOLE VICTORIA ADEBOLA

COURSE :=> FRE 115

DEPARTMENT :- FRENCH

LEVEL :- 100 LEVEL.

MATRIC NO :- 20100304007

Problème de conjugaison
d'orthographe et de langue
M ≠ N

Je m'appelle Omole victoria, Je Suis étudiante/l'université d'education. J'ai vingt ans.

Ce matin Je leuer à Six heures, J'ai laver brasse ma dent, Je balaye toujour matinee, Je me lave ce matin, Je mange toujour, Je Chante toujour, Je lis toujour, Je viens a l'école Cematin quelque temps en apres midi. et aller maison en Soir. Je fais du Sport toujour. Je vais à l'eglise. parceque Je lave mes Habilles. quelque temps Je dors, Je regarder la télé vision. Je vais a leçon Je puris mon Chaussure, ts Je vais au toilet, Je aise repassee mon jupe.

Problème de code-switching.

Candidate's Number 200300655085

Question (2)

orth Je m'appelle monsieur Adesanya and
orth madmasselle Adesanya.
Je m'appelle brother Adekunle, le 1st
lgue born, Je m'appelle Olawunmi, le 2nd
born, Je m'appelle Ololade, le third
born,
orth Je habite numer 5, Adeokun street
Imepe Isebu-ode Ogun-state.
Je frequente my ~~brother~~ sister
Tasued
orth Je fréquente my brother le Olabisi
Onabanjo university.
Je chale la Mass-communicate
Ma est friends le University
Ma le marital status la single.

Do not write in this margin

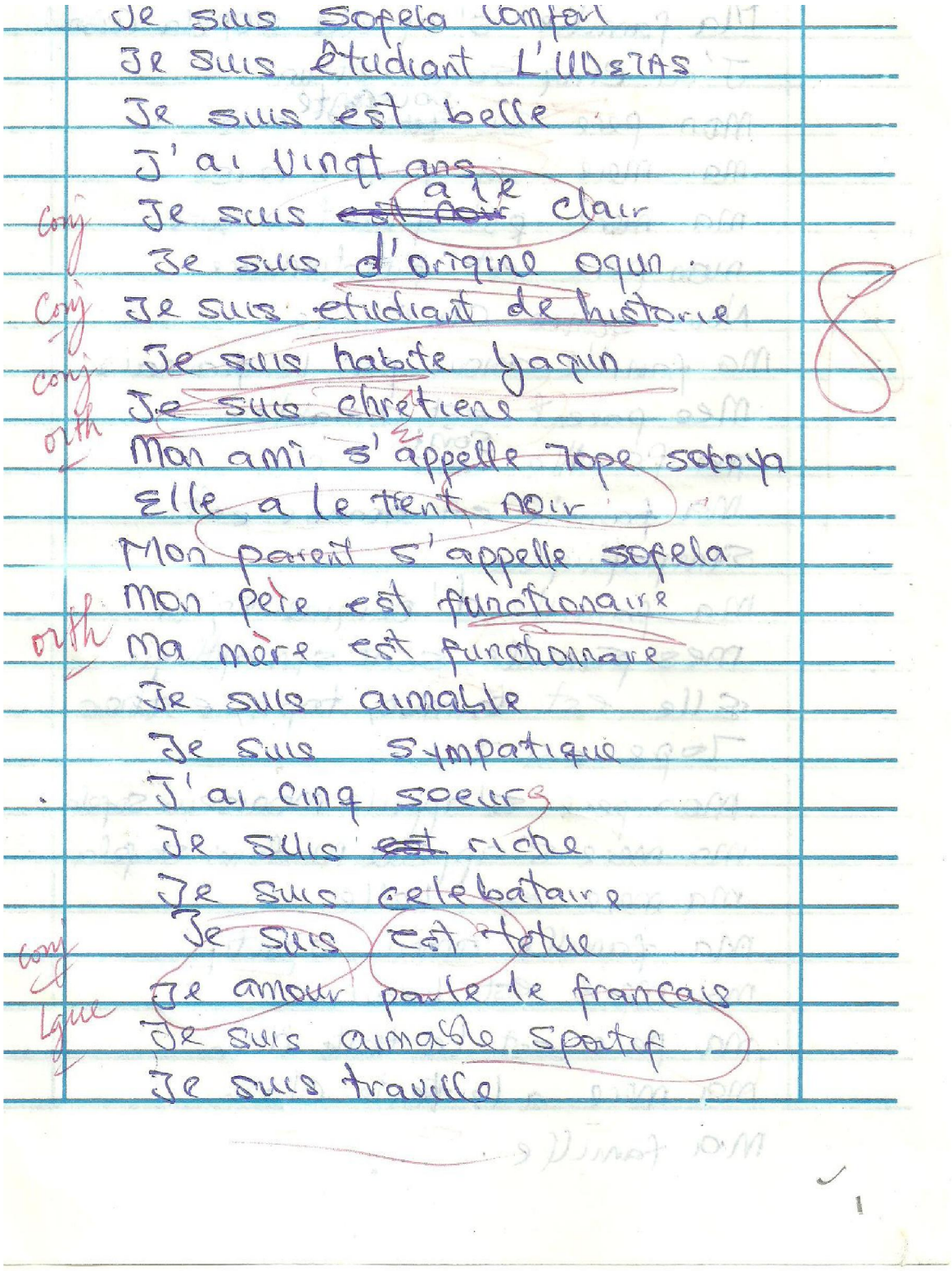
Candidate's Number.....

Question 1A

Do not write in this margin

Je m'appelle Christiana Thekoronye
J'ai vingt ans.
J'habite à Ijebu-ode.
conj. Je viens d'état d'Imu
gr mon Père s'appelle M. MR. Thekoronye
gr mon Mère s'appelle Mme MRS Thekoronye.
gr J'ai deux sœurs et deux frères.
Je suis étudiante de L'UDETAS
orth J'aime chanter.
lgue J'aime manger duriz et haricot
Je suis Chrétienne.
lgue J'aime français
Je parle français, Yoruba, Igbo
gr et Anglais.

2



Je suis Sofela Comfort
Je suis étudiant L'UDETAS
Je suis est belle
J'ai vingt ans
Conj Je suis ~~est noir~~ a le clair
Je suis d'origine ogun.
Conj Je suis etudiant de historie
Conj Je suis habite Yagun
orth Je suis chretiene
Mon ami s'appelle Tope sokoya
Elle a le tient noir
Mon parent s'appelle sofela
Mon pere est functionaire
orth Ma mère est functionnaire
Je suis aimable
Je suis sympatique
J'ai cinq soeurs
Je suis ~~est~~ riche
Je suis celebataire
Conj Je suis est tetue
Lgue Je amour parle le francais
Je suis aimable sportif
Je suis traville

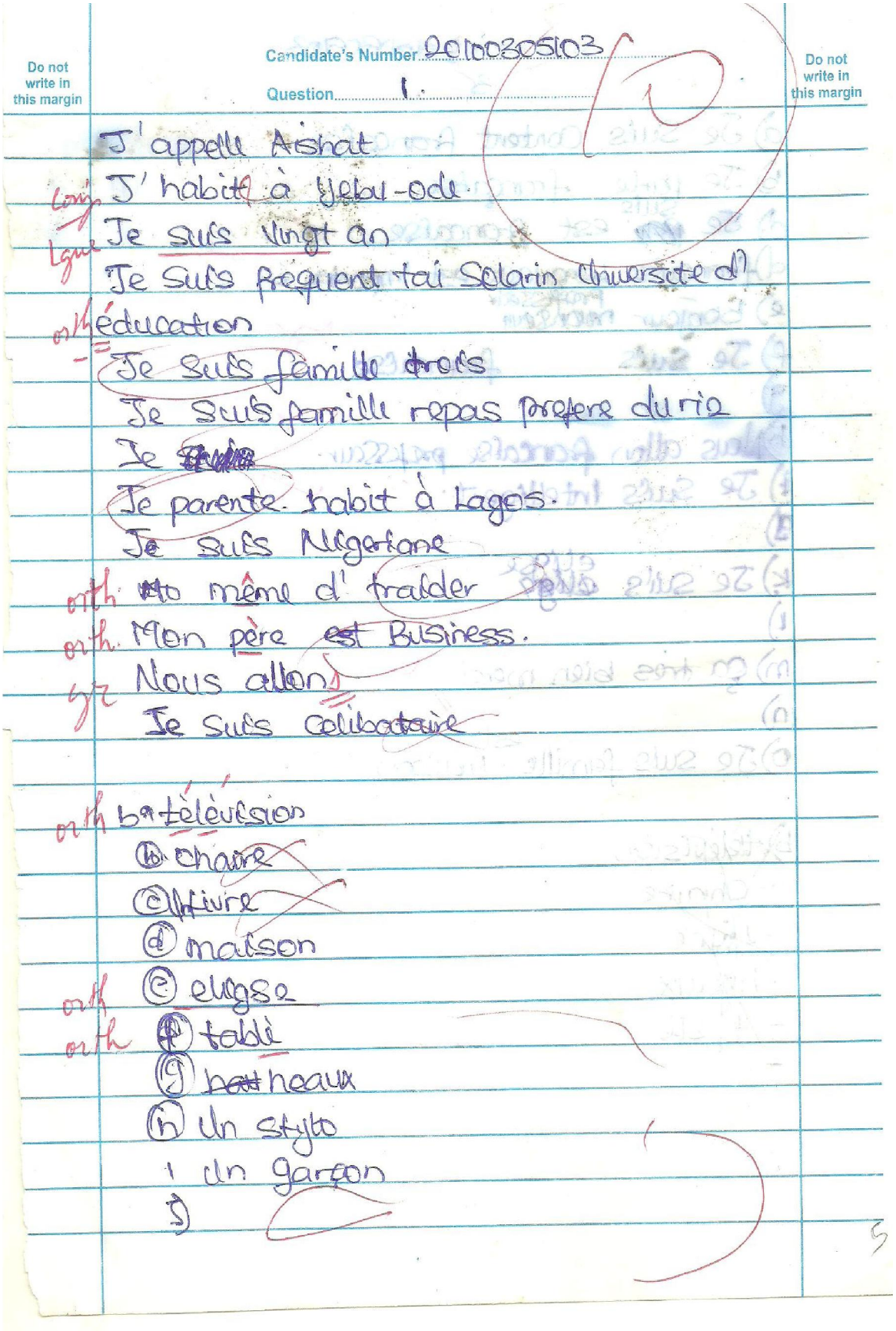
8

Name :- Kuponiyi Omotolani Olaoluwa 10/20
Matric Number:- 20100102050
Course:- french 115
Department:- Early Childhood Education / French.

m ≠ n
Problème de enjugaison

Chaque jour, Je me lève à six heures du matin. Je prie mon Dieu. Ensuit je balaie la maison. Après je lave les plats et je range ces assietes. Je accueillir mes parents. Et je vais me laver, au toilet et je brosser ma dent.

Je reviens, je porte mes habits et je mange. Après manges, je vais à l'école. Quand je viens à midi, je dors, je me repose. Après, je lis mes livres Le soir, je vais à mosquée, je chante très bien. Je reviens à la maison je me lave, je mange et je dors. à nuit je regarder la télévision et préparer pour la prochain jour. Ce



Do not write in this margin

Candidate's Number 20100305103

Question 1.

Do not write in this margin

J'appelle Aishat
J'habite à Yebu-ode
Je suis vingt an
Je suis frequent tai Solarin Universite d'
éducation
Je suis famille trois
Je suis famille repas prefere du riz
Je ~~[illegible]~~
Je parente habit à Lagos.
Je suis Nigeriane
~~Mo~~ même d'traider
Mon père ~~est~~ Business.
Nous allons
Je suis celibataire

b télévision
(b) chaire
(c) Ufivre
(d) maison
(e) eligse
(f) table
(g) ~~hau~~ heaux
(h) un stylo
i un garçon
j)