



UNIVERSITE D'ABOMEY CALAVI  
(UAC)  
\*\_\*\_\*\_\*



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES  
(FLASH)  
\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*

DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION  
(DSLCL)  
\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*\_\*



**Option : Didactique du français**

# MEMOIRE DE MAITRISE

**ANALYSE DES INTERFERENCES PHONETICO-  
PHONOLOGIQUES DANS LES PRODUCTIONS  
ORALES DES ETUDIANTS DEBUTANTS NIGERIENS  
YORUBAPHONES DE L'IUP DE PORTO-NOVO**

Réalisé par :

**Jean-Eudes Y. MISSIKEY**

Sous la direction de :

Moufoutaou ADJERAN  
Maître-Assistant des Universités  
(CAMES)

Sous la supervision de :

Akanni Mamoud IGUE

Professeur Titulaire des Universités (CAMES)

Septembre 2015

## Dédicace

A

Mon Sauveur et Seigneur Jésus-Christ, pour avoir cru en moi et pour m'avoir  
donné les moyens de réaliser ce mémoire.

# Sommaire

Dédicace.....	2
Sommaire.....	3
Remerciements.....	4
Liste des sigles et des abréviations.....	5
Liste des tableaux .....	6
Liste des annexes.....	7
Résumé.....	8
Introduction .....	10
<b>CHAPITRE I : METHODOLOGIE</b>	
1.1. Problématique et cadre théorique .....	12
1.2. Hypothèses .....	15
1.3. Objectifs .....	16
1.4. Revue de littérature.....	16
1.5. Recueil des données .....	25
<b>CHAPITRE II</b>	
<b>ETUDE CONTRASTIVE DES SYSTEMES PHONOLOGIQUES DU</b>	<b>27</b>
<b>YORUBA, DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS..</b>	
2.1. Rappel phonologique.....	27
2.2. Analyse contrastive des systèmes phonologiques des trois langues...	34
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES ET PROPOSITIONS DE</b>	<b>39</b>
<b>MESURES CORRECTIVES</b>	
3.1. Analyse des données recueillies .....	39
3. 2. Propositions des mesures correctives.....	58
Conclusion.....	68
Bibliographie .....	71
Annexes.....	75
Table des matières.....	80

## Remerciements

Ce travail de recherche a été le fruit de la collaboration de plusieurs personnes.

Nous tenons à adresser nos sincères remerciements

- au Professeur Akanni Mamoud IGUE pour avoir accepté de superviser, malgré ses multiples occupations, ce travail ;
- au Docteur Moufoutaou ADJERAN qui a bien voulu diriger ce mémoire. C'était un plaisir et un privilège de travailler sous sa direction. Ses conseils perspicaces ont enrichi et approfondi notre première expérience avec la recherche. ;
- aux étudiants nigériens yorubaphones de l'I.U.P de Porto-Novo qui ont bien accepté avec gentillesse les contraintes de l'enquête et qui ont contribué à la réalisation de cette étude ;
- aux Pères Fabrice O. DOSSA, curé de la Paroisse de S<sup>g</sup>boh<sup>w</sup> et Gildas TCHIBOZO pour leurs encouragements et l'accompagnement ;
- à mon feu père Christophe MISSIKEY qui m'a protégé par son esprit et à ma mère, Madame Félicienne MISSIKEY, ainsi qu'à mes amis qui m'ont été d'une aide précieuse.

## **Liste des sigles et des abréviations**

**FLE** : Français Langue Etrangère

**IUP** : Institut Universitaire Panafricain de Porto-Novo

**C1** : Certificat 1

**C2** : Certificat 2

**C3** : Certificat 3

## Liste des tableaux

Tableau I	:	Substitution du son [⊠] à [u].....	39
Tableau II	:	Substitution de [⊠] à [iu] .....	40
Tableau III	:	Substitution de [⊡] à [o].....	41
Tableau IV	:	Substitution de [⊡] à [u].....	42
Tableau V	:	Substitution de [★] à [e].....	43
Tableau VI	:	Substitution de [★] à [o] .....	44
Tableau VII	:	Substitution de [⊗] à [u].....	46
Tableau VIII	:	Substitution de [⊗] à [o] .....	47
Tableau IX	:	Substitution de [⊗] à [⊡].....	48
Tableau X	:	Substitution de [⊗⊠] à [⊡⊠].....	49
Tableau XI	:	Substitution de [p] à [p] anglais .....	50
Tableau XII	:	Substitution de [⊙] à [d⊙] .....	50
Tableau XIII	:	Substitution de [⊙] à [γ⊙] .....	51
Tableau XIV	:	Substitution de [v] à [v] (anglais).....	53
Tableau XV	:	Substitution de [★] à [γ⊙★].....	54
Tableau XVI	:	Substitution de [←] à .....	55

	[◆i].....	
Tableau XVII	: Substitution de [⊗] à [⊗] (anglais).....	56

### Liste des annexes

**Annexe 1** : Questionnaire adressé aux étudiants

**Annexe 2** : Contenu du test phonétique

## Résumé

Ce mémoire recherche les difficultés phonologiques auxquelles sont confrontés les étudiants débutants nigériens yorubaphones qui apprennent le FLE à l'I.U.P de Porto-Novo. Nous nous sommes intéressé au public composé des débutants parce que les erreurs phonologiques y sont plus récurrentes. Nous avons montré que ces étudiants réalisent de façon déviante certains sons de la langue française en fonction de leurs contextes d'apparition. Ils procèdent, en effet, à des substitutions de sons avec ceux des langues, yoruba et anglais notamment qu'ils ont antérieurement acquises au Nigéria, pays de leur origine. Ces difficultés sont liées au fait que ces sons de la langue française n'existent ni en yoruba ni en anglais. Ainsi, comme palliatifs, nous avons exploré quelques méthodes et moyens de correction phonétique pour faire, en fonction de la nature des difficultés rencontrées par ces apprenants, les recommandations ci-après :

- a) **les difficultés de prononciation liées à l'absence de certains sons du français dans la langue maternelle et la langue seconde de ces étudiants.**
  - Familiariser les étudiants aux sons qui posent problème en français en leur proposant une liste de mots ou d'énoncés contenant par exemple le son [ɲ].

- Demander aux apprenants d'écouter ce son et d'observer la position de la langue quand il est prononcé.
- Reproduire le même modèle avec les autres sons qui posent problème.
- Rendre les étudiants capables à discriminer les sons qu'ils perçoivent en leur établissant une liste de paires de mots renfermant par exemple les sons [⊠] et [◆].
- Faire écouter les paires de mots aux apprenants et demander de lever « un doigt » si c'est le premier mot qui contient le son incriminé et « deux doigts » si c'est le deuxième mot.
- Demander aux apprenants de chercher des mots ou de construire des phrases comportant les sons incriminés qu'ils répéteront.
- Initier les apprenants à la lecture de la transcription phonétique dans le dictionnaire.
- Apprendre aux étudiants à transcrire phonétiquement les mots.
- Amener les apprenants à reconnaître la bonne transcription phonétique en leur proposant par exemple deux transcriptions phonétiques du même mot.

**b) Les difficultés de prononciation dues à la confusion de la graphie avec la phonie.**

- Familiariser les apprenants aux sons qui posent problème en français et à leur graphie en prononçant par exemple le son [⊠] et en leur demandant de l'écrire.
- Faire constater aux apprenants que les sons de la langue française ne s'écrivent pas toujours de la même façon en leur demandant de chercher cette fois-ci des mots où le son [⊠] sera écrit de plusieurs façons.
- Reproduire le même modèle avec les autres sons que ces étudiants éprouvent de difficultés à réaliser.

## **Introduction**

Le Bénin est un pays francophone d'Afrique occidentale. Sa capitale politique est Porto-Novo. La ville de Porto-Novo abrite l'Institut Universitaire Panafricain (I.U.P). L'I.U.P est un centre d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE). La notion de français, langue étrangère signifie que ceux qui apprennent le français n'ont la langue française ni comme langue maternelle ni comme langue seconde. L'auditoire de l'I.U.P est majoritairement constitué des apprenants non-francophones de nationalités diverses dont les plus représentatifs sont les Nigériens et les Béninois. Dans ce travail, nous nous intéressons aux apprenants nigériens yorubaphones. Ceux-ci sont multilingues : ils ont le yoruba comme langue maternelle et l'anglais comme langue seconde, apprise dans leur pays. Leur pratique du français au Bénin est constamment influencée par des codes linguistiques antérieurement acquis qui sont sources de plusieurs interférences (phonétique, morphologique, syntaxique, lexicale et sémantique).

Le présent travail est consacré à l'étude des interférences phonétophonologiques. Il a une visée descriptive et pédagogique. La visée descriptive parce que nous décrirons d'abord les phénomènes d'interférences phonétophonologiques les plus pertinents qui existent entre les trois langues en contact (yoruba-anglais-français) ainsi que les erreurs commises par les étudiants à cause des interférences. La visée pédagogique en sens que nous nous appuierons par la suite sur cette description pour suggérer des mesures

correctives en vue de l'amélioration de la pratique du français des apprenants yorubaphones.

Le travail est subdivisé en trois chapitres. Le premier chapitre est consacré à la méthodologie qui regroupe problématique, hypothèses de travail, objectifs revue de littérature et recueil des données. Le deuxième chapitre est destiné à l'étude contrastive des systèmes phonologiques des trois langues, yoruba, anglais, français. Le troisième chapitre propose des mesures correctives afin d'améliorer la pratique du français des apprenants yorubaphones.

# CHAPITRE I : METHODOLOGIE

## 1.1 Problématique et cadre théorique

Les étudiants nigériens yorubaphones, avant de commencer l'apprentissage du FLE à l'I.U.P de Porto-Novo, ont acquis des compétences intrinsèques dans les langues antérieurement apprises et sont capables de s'en servir dans leurs actes de communication de tous les jours. Ces codes linguistiques préalablement acquis interfèrent constamment avec la langue cible, le français. Ce contact entre le français, le yoruba et l'anglais durera tout le temps de l'apprentissage. De cette situation, pourraient résulter de nombreuses conséquences dont le phénomène d'interférence linguistique.

Selon Dubois (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 ».*

Pour Mackey (1976),

*« l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou en écrit une autre ».*

Hamers et Blanc (1983 : 452), corroborent ces deux définitions et apportent plus de détails par rapport à la notion d'interférence. Pour eux, l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans une langue cible. Le problème linguistique initial est celui donc de maintenir les deux langues séparées. Aussi longtemps que le bilingue réussira à les maintenir séparées, il y aura deux locuteurs dans une personne et il n'y aura aucun problème de bilinguisme. Cependant, si cette

condition n'est pas présente, on peut parler d'interférence linguistique. Il existe plusieurs types d'interférence : interférence phonétique, interférence lexicale, interférence morphologique, interférence syntaxique ou interférence sémantique. Mais dans cette étude, nous nous intéressons à l'interférence phonétique.

L'interférence phonétique survient quand un sujet bilingue perçoit et reproduit les phonèmes de la langue cible comme s'ils étaient identiques à ceux de la langue maternelle ou à ceux de la langue seconde. Cette définition de l'interférence phonétique illustre bien la situation des étudiants nigériens yorubaphones qui apprennent le FLE à l'I.U.P de Porto-Novo. En effet, nous avons constaté que ces étudiants ont du mal à réaliser ou réalisent de façon déviante certains sons de la langue française (langue cible). Pour contourner cette difficulté, ils ont tendance à remplacer ces sons par ceux qui leur sont phonétiquement proches dans leur langue maternelle (yoruba) ou seconde (anglais). Ce constat a alors suscité en nous un certain nombre de questionnements :

- 1- La langue maternelle ou la langue seconde n'est-elle pas source des réalisations phonétiques déviantes dans la langue française ?
- 2- Les difficultés sont-elles identiques chez tous les étudiants yorubaphones en situation d'apprentissage du FLE ?
- 3- Dans le système linguistique d'un locuteur trilingue, comment les trois langues interagissent-elles ?

C'est pour tenter d'apporter des réponses à ces préoccupations que la présente étude se propose d'analyser, à partir de la théorie de l'analyse contrastive de Lado (1957) et de la théorie de la phonétique correctrice et fonctionnelle de Gívon (1993) et de Léon Pierre et Léon Monique (1969), les interférences phonétiques observées dans les productions orales des étudiants nigériens yorubaphones afin de mettre en lumière leurs origines.

Selon Lado (1957), les erreurs constatées chez l'apprenant de la langue étrangère sont dues à un transfert des habitudes acquises de la langue source à la langue cible et de la culture source à la culture cible. A ce propos, il affirme que :

*« Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production ou en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques [...] ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage ».*

Pour lutter contre ces difficultés provenant des différences entre la langue maternelle et la langue étrangère, il propose de faire une analyse comparative et contrastive de ces langues. Autrement dit, la théorie de Lado vise à prévoir et à résoudre les difficultés et les erreurs dues aux interférences rencontrées lors de l'acquisition de la langue étrangère. Ce but peut être atteint par l'analyse comparative du système phonologique de la langue maternelle avec celui de la langue cible. Dans cette étude, nous nous inscrivons également dans sa logique en comparant et en analysant les systèmes phonologiques des trois langues (yoruba, anglais et français) en contact chez les apprenants yorubaphones afin de mettre en exergue les sources de difficultés de ces étudiants. Une fois que ces sources de difficultés seront identifiées, nous aurons recours à la théorie de la phonétique corrective et fonctionnelle.

Selon Gívon (1993), 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, à la technique des sons, à l'enseignement des langues et à la pathologie du langage.

Pour lui, la phonétique corrective et fonctionnelle s'inspire des disciplines qui lui sont connexes telles que:

- La physique (la description physique des sons) ;

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

La discipline qui nous concerne dans cette étude est la didactique des langues. A cet effet, Gívon affirme qu'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.

Contrairement à Gívon, Léon Pierre et Léon Monique (1969) voient le rôle de la phonétique corrective et fonctionnelle sous deux aspects. Pour eux, il y a une phonétique fonctionnelle qui traite de l'étude des phonèmes d'une langue et une phonétique corrective qui propose des exercices pratiques portant sur la discrimination phonique et la transcription phonétique. Il est important de noter que la compréhension des éléments théoriques de la discrimination phonique permettra à l'étudiant de faire des exercices correctifs dans la transcription phonique.

## **1.2 Hypothèses**

Pour mieux orienter notre analyse, nous partons d'un certain nombre d'hypothèses.

(H1) – Les systèmes consonantiques et vocaliques du yoruba et du français présentent des ressemblances et des dissemblances.

(H2)- Le français et l'anglais n'ont pas assez de similitudes. Ils possèdent des phonèmes similaires et différents.

(H3)- Les erreurs de prononciation des étudiants yorubaphones sont dues au contact des différentes langues (yoruba, anglais, français) qu'ils parlent. Ils ont alors des problèmes d'interférences phonético-phonologiques.

### **1.3. Objectifs**

#### **1.3.1. Objectif général**

Contribuer à l'amélioration de la pratique du français à l'oral des étudiants nigériens yorubaphones de l'Institut Universitaire Panafricain de Porto-Novo.

#### **1.3.2. Objectifs spécifiques**

- Identifier les ressemblances et les dissemblances des systèmes consonantiques et vocaliques du yoruba, de l'anglais et du français.
- Présenter une analyse contrastive des systèmes phonologiques du français, du yoruba et de l'anglais.
- Proposer des mesures correctives aux problèmes d'interférences phonético-phonologiques des étudiants.

### **1.4. Revue de littérature**

Cette partie du travail est consacrée aux chercheurs qui ont diversement traité le phénomène d'interférence linguistique dans leurs écrits scientifiques.

Au Bénin, certains chercheurs ont orienté leurs recherches vers les phénomènes de contacts de langue. Nous pouvons entre autres citer : Gbaguidi (2009), Adjèran (2013). Nous nous sommes inspiré de leurs travaux afin de mieux appréhender notre sujet.

Gbaguidi (2009) : *Taxinomie et analyse des erreurs linguistiques des élèves fonphones en apprentissage du français : pour une approche linguistique et pragmatique en didactique des langues*, thèse de doctorat unique.

Cette thèse a étudié les erreurs linguistiques commises par les apprenants fonphones en apprentissage du français. Au nombre de ces erreurs, il y a des

interférences : lexicales, sémantiques, morphosyntaxiques et phonétiques. Pour Gbaguidi, la persistance de ces différentes erreurs est due au fait que l'apprenant vit dans un environnement multilingue et les approches didactiques en vigueur, ne sont pas adaptées à cet environnement.

Pour remédier à ces erreurs, il suggère quelques méthodes et approches didactiques. Fort de cela, il trouve que les approches docimologiques ne favorisent pas une prise de conscience des apprenants pour corriger leurs erreurs. Mais il faut amener les apprenants eux-mêmes à être « au centre de ladite correction ». Les apprenants doivent donc avoir un support dans lequel seront consignées les erreurs et leurs corrections. Il préconise également, pour corriger ces erreurs, que l'enseignant assiste l'apprenant et qu'à son tour l'élève opte pour une autocorrection. Il en déduit qu'un enseignant de français ayant une formation en Linguistique serait à même d'appréhender aisément les écarts contrastifs entre la première langue et la seconde langue.

Toutefois, il faut noter que toutes les erreurs ne sont pas systématiquement corrigibles : « toutes les erreurs liées à la compétence linguistique, c'est-à-dire, les erreurs liées au déficit langagier, les erreurs d'interférences de toutes sortes : phonétique, lexicale, morphologique, grammaticale, doivent être prioritairement corrigées. Les erreurs liées à la compétence linguistique et à la compétence de communication peuvent être identifiées dans toutes les situations de communication. »

Adjèran (2013) : « Interférences phonologiques chez les Apprenants locuteurs natifs cab<sup>Ⓢ</sup> : le schwa »

Cet article a traité des difficultés de réalisation du schwa français [★] par les apprenants locuteurs ayant pour première langue le cab<sup>Ⓢ</sup>. Pour analyser l'origine de ces difficultés, Adjèran a recueilli environ quatre heures d'enregistrement auprès de dix apprenants locuteurs natifs. Il a montré, au terme

de son analyse, que ces apprenants éprouvent de difficultés à réaliser le schwa. Ils le remplacent systématiquement par [e]. Il a également montré que [ɘ] du français se réalise [e] chez ces apprenants. Ces difficultés s'expliquent par le fait que le schwa, voyelle neutre centrale du français, n'existe pas dans le système vocalique du cabé. ↵.

En dehors du Bénin, d'autres chercheurs ont également orienté diversement leurs recherches sur le phénomène d'interférence linguistique. Il s'agit de :

Ameringen (1976 : 1-11), « Un problème d'interférence phonologique chez les montréalais d'origine italienne : le cheva »

Cet article a décrit les difficultés de réalisation du cheva du français de Montréal par les locuteurs ayant l'italien comme langue maternelle. Pour analyser ces difficultés, Ameringen a recueilli environ quatre heures d'enregistrement auprès de dix personnes d'origine italienne. L'analyse de ce corpus a démontré que malgré le fait que ces Italiens soient capables de reproduire le cheva montréalais, il existe plusieurs cas où le « e » caduc est remplacé par [e] non tendu lorsqu'il y a dans la syllabe postposée un [e] ou un [ɘ]. Cette analyse a aussi démontré que ces informateurs remplacent [a] par [e]. Mais l'auteur de l'article n'a pas pu identifier exactement l'origine de ces difficultés parce que les mots français apparentés à ceux italiens n'ont pas permis de séparer avec précision l'interférence lexicale de l'interférence phonologique puisque les informateurs utilisent parfois des mots italiens en français.

Rossi (2006) : *L'interférence lexicale dans l'acquisition d'une troisième langue : effet langue seconde ou distance typologique ?*, thèse de doctorat.

Dans cette thèse, il est question de la comparaison de deux facteurs : distance typologique et effet langue seconde. En effet, Rossi postule que l'interférence lexicale dans l'acquisition d'une troisième langue est due à l'effet langue seconde ou à la distance typologique. Pour démontrer cela, il a analysé la

production orale en espagnol de deux groupes de locuteurs trilingues : un groupe de locuteurs à Calgary avec le profil linguistique (L1 anglais-L2 français-L3 espagnol) et un autre groupe à Québec ayant le profil linguistique (L1 français-L2 anglais-L3 espagnol). Pour enregistrer leur production orale, ces deux groupes ont été soumis à deux tâches : un récit raconté à base d'illustrations et une entrevue informelle. L'analyse de ces données a mis en lumière les différents types d'interférence (phonologique, lexicale, morphologique, syntaxique) auxquels sont confrontés les anglophones et les francophones. Ces interférences sont classées selon la langue de provenance. L'analyse a aussi révélé que la plupart des interférences, qu'elles soient produites par les francophones ou qu'elles soient produites par les anglophones, provenaient essentiellement du français. Rossi a conclu que, pour son échantillon, la similarité typologique entre le français et l'espagnol a eu une plus grande influence sur l'interférence lexicale que l'effet langue seconde.

Agnes Martins (2007 : 38-92) : *Les phénomènes d'interférence linguistique dans l'enseignement/apprentissage du français à Praia*

C'est dans la troisième partie que Agnes a abordé concrètement dans son mémoire le phénomène de transferts linguistiques du portugais, du créole capverdien et de l'anglais vers le français chez les apprenants qui étudient la langue française dans les écoles secondaires de Praia (Cap-vert).

L'apprentissage d'une langue dans une communauté linguistique est très difficile surtout dans les régions où on peut trouver plusieurs langues en contact et chacune avec son statut. Ainsi, il est important d'étudier les différents aspects de la sociolinguistique pour maîtriser une langue. C'est ce qui a amené Martins à présenter une réflexion sur la situation de contact des langues à Praia tout en montrant l'évolution, le développement et la place de l'enseignement / apprentissage de la langue française dans cette ville.

Pour faire ce travail, il a recueilli des exemples de cours faits dans quelques écoles secondaires de Praia. Après analyse, il a pu conclure que les élèves de ces écoles ont beaucoup de problèmes par rapport à l'apprentissage de la langue française. Ils ont donc des difficultés concernant notamment la phonétique, le lexique, la morphologie, la syntaxe parce qu'ils sont relativement en contact avec quatre langues, mais ils sont plus en contact avec le portugais et le créole capverdien que le français. Ils pratiquent seulement le français à l'école, pendant les cours de français. Ils n'ont pas non plus des moyens suffisants exigés par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où les cours sont fondamentalement basés sur l'écrit puisqu'ils n'ont pas de supports pédagogiques comme les cassettes audio et vidéo ou alors un laboratoire de langue.

Pour conclure, il a souhaité que les écoles aient des matériels nécessaires pour les cours de français, mais qu'il y ait des professeurs formés, compétents pour l'enseignement de la langue française. Ceux-ci doivent inciter les élèves à étudier cette langue et leur montrer l'importance de la langue française pour le cap vert.

Khelef (2008) : *Etude morphosyntaxique des constructions prépositionnelles. Cas des écrits des étudiants de 4<sup>ème</sup> année français de l'Université de Ouargla.*

Cette étude porte sur les causes des erreurs commises, lors de l'utilisation des prépositions, par les étudiants de 4<sup>ème</sup> année français, inscrits à la Faculté des Lettres et Sciences humaines à l'Université de Ouargla. Pour mener à bien cette recherche, Khelef a d'abord choisi de clarifier les notions suivantes : *Interlangue, analyse des erreurs et analyse contrastive*. Il a ensuite constitué un échantillon de 85 étudiants en vue de chercher les facteurs qui sont à l'origine de ces erreurs. Basée sur un corpus de 197 énoncés erronés, l'analyse a permis de déceler deux catégories d'erreurs : les erreurs interlinguales et les erreurs intra linguales. Les erreurs interlinguales s'expliquent par l'interférence linguistique

entre la langue maternelle (arabe) des apprenants et le français. Par contre, l'origine des erreurs intra linguales est l'acquisition incomplète des prépositions en français. Les erreurs relevées dans les productions écrites des apprenants sont donc dues non seulement à l'influence de leur langue maternelle mais aussi à l'influence du milieu sociolinguistique et culturel.

Au terme de son analyse, Khelef trouve qu'on doit adopter vis-à-vis de l'erreur une pédagogie méliorative contrairement aux behaviouristes qui estiment que l'erreur n'a pas sa place dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'erreur est révélatrice des besoins des apprenants. Elle permet à l'enseignant d'être au fait des difficultés de ces derniers. Elle renseigne sur le niveau d'acquisition de la langue cible.

Belkacem (2009 : 281-294) : « Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale ».

Cet article qui s'inscrit dans une perspective didactico-pédagogique, a traité des interférences lexicales d'ordre phonétique observées dans les productions écrites des élèves de terminale. Belkacem a jeté son dévolu sur cette catégorie d'apprenants parce qu'il s'agit de la phase charnière entre le cycle secondaire et le cursus universitaire. Pour identifier et analyser ces interférences récurrentes en vue de concevoir à partir de là un programme d'enseignement favorisant la remédiation et /ou la prévision, il a recueilli un corpus comprenant cent productions écrites dans un lycée mixte, précisément la filière Science de la Nature et de la Vie où l'enseignement du français est à raison de trois heures par semaine durant les trois années d'apprentissage du cycle secondaire.

L'analyse des données de ce corpus a permis à Belkacem de dire grosso modo que les graphies erronées relevées dans les productions écrites de ces apprenants sont dues au phénomène d'interférences phoniques. Ces difficultés s'expliquent par le fait que certaines voyelles et consonnes du français sont absentes dans le

système phonologique de l'arabe. Elle rejoint ainsi l'idée de Maure (1973) qui renvoie, à plus forte raison, la plupart de ces erreurs à l'omniprésence et à l'influence de la langue arabe dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces erreurs sont également dues à la situation multilingue dans laquelle évoluent ces apprenants. Ils utilisent plusieurs variétés linguistiques dont l'arabe dialectal, l'arabe classique, le berbère et le français.

Pour corriger ces déficiences orthographiques, elle suggère que le primat soit mis sur la prononciation. Car on ne produit que ce que l'on a d'abord entendu et c'est en parlant bien que l'apprenant apprendra à bien écrire. Pour cela, elle préconise l'utilisation de « la méthode phonétique » qui serait le meilleur exercice pour obtenir de bonnes productions écrites parce que cette méthode amène non seulement à formuler les rapports concrets et durables existants entre les langues, mais aussi à réduire les interférences entre les systèmes phoniques et graphiques des langues en contact.

Nadjid et Odeh (2010) : *L'analyse des erreurs en FLE chez les apprenants jordaniens et bahreïnien.*

Ce travail de recherche porte sur l'interférence linguistique qui demeure l'une des difficultés auxquelles se heurtent continuellement les apprenants arabophones dans le processus d'apprentissage de la langue française. Pour cerner ce phénomène qui résulte du contact de langues, Nadjid et Odeh se sont intéressés aux erreurs récurrentes des apprenants de l'Université de Jordanie et de Bahreïn. L'analyse de ces erreurs montre que les difficultés liées à l'influence de la langue maternelle sont presque les mêmes en dehors de quelques différences individuelles. En revanche, les erreurs produites dues à la première langue étrangère (anglais) sont plus manifestes et plus récurrentes chez les étudiants bahreïniens, l'usage de l'anglais se faisant au quotidien à Bahreïn.

Ces deux chercheurs affirment également qu'on peut expliquer certaines erreurs par la pratique inadéquate des enseignants eux-mêmes.

Pour remédier à ces difficultés, ils pensent qu'il est nécessaire de concevoir un manuel qui répondra aux besoins de ces apprenants et prendra en compte leurs spécificités sociolinguistiques.

Su (2011) : *Les erreurs phonologiques en français des Etudiants taiwanais débutants : analyse et propositions de correction.*

Ce Mémoire traite des difficultés phonologiques auxquelles sont confrontés les étudiants (niveau débutant) taiwanais. Su s'est intéressé à ces erreurs phonologiques en vue de l'amélioration progressive de l'enseignement du FLE à Taïwan car, selon lui, les manuels traitant des difficultés phonologiques des Taïwanais sont rares. En effet, ceux-ci ont du mal à apprendre le français car le système phonologique du mandarin (langue maternelle) est radicalement différent de celui du français. Pour cerner ces difficultés, il a d'abord fait l'analyse contrastive des systèmes phonologiques des deux langues afin de repérer les sons qui posent problème. A partir des résultats de cette analyse, il a ensuite élaboré un test adressé à dix étudiants taiwanais, sur les consonnes du français qui n'existent pas en mandarin telles que les occlusives sonores [b]-[d]-[g] et sur les trois voyelles nasales du français qui n'existent pas en mandarin [ã]-[ɥ→]-[ẽ]. Ce test est construit en trois exercices déroulés en trois étapes.

La première étape est la discrimination auditive. Elle comprend sept parties : les trois premières parties consistent à distinguer les occlusives sourdes et sonores ; les trois parties suivantes, il faut distinguer les constrictives sourdes et sonores et la dernière consiste à discriminer les trois voyelles nasales.

La deuxième étape est l'articulation des paires auditives. Elle comprend aussi sept parties qui ont la même structure que l'étape précédente.

La troisième étape est la lecture à haute voix.

Pour remédier à ces erreurs phonologiques mises à découvert à travers le test phonétique administré aux étudiants taïwanais, Su propose qu'on s'appuie sur trois méthodologies courantes dans la correction phonétique. Il s'agit de la méthode articulatoire (MA), de la méthode verbo-tonale (MVT) / méthode acoustique et de la méthode des oppositions phonologiques. A ces méthodologies s'ajoutent aussi d'autres moyens de correction pour aider les enseignants taïwanais à améliorer les productions orales de leurs apprenants.

Tanitolun (2014 : 19-151), *Etude contrastive du français et du yoruba : Phonologie et morphologie*.

Cette thèse est consacrée, d'une part à l'étude contrastive phonologique et morphologique du français et du yoruba, d'autre part à l'analyse des erreurs linguistiques commises par les étudiants yorubaphones au cours de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Pour analyser ces erreurs, Tanitolun a administré un test oral et un test écrit à cent étudiants, tous débutants à Tai Solarin University of Education. En plus, il a administré à ces étudiants le test de Chaudenson (1996). Le test de Chaudenson est un test d'évaluation des compétences linguistiques en français. L'analyse des résultats de ces tests a révélé plusieurs types d'erreurs commises par les étudiants yorubaphones tant dans leurs productions orales que dans leurs productions écrites. Il s'agit des interférences lexicales, des interférences phonologiques, des interférences morfo-syntaxiques et des interférences sémantiques. La principale cause de ces erreurs est l'influence constante du yoruba sur le français. En effet, les étudiants yorubaphones subissent une forte influence du système phonologique de leur langue maternelle (yoruba) au cours de l'apprentissage du français. Ceci apparaît aussi bien dans leurs productions orales que dans leurs productions écrites. Pour remédier à ces difficultés, Tanitolun a fait de suggestions. Par exemple, pour corriger les erreurs

phonologiques, il a fait cas des méthodes suivantes : la méthode articulatoire, la méthode comparatiste, la méthode verbo-tonale et la méthode des oppositions phonologiques. A ces méthodes, s'ajoutent deux approches : l'approche interactive et l'approche situationnelle.

De ce bref tour d'horizon des travaux antérieurement effectués sur les interférences linguistiques, nous retenons que l'interférence est un phénomène de contact de langues fréquent et consubstantiel aux pays multilingues. Les recherches de ces auteurs montrent les diverses conséquences qui peuvent résulter de ce phénomène.

### **1.5. Recueil des données**

Après le choix de notre thème, nous nous sommes rendu à l'I.U.P de Porto-Novo où réside la cible choisie dans le cadre de notre enquête. En effet, il s'agit des étudiants qui apprennent le FLE pour poursuivre leurs études universitaires en Linguistique, en Lettres modernes pour ne citer que ces filières. Ces étudiants sont répartis, selon leur niveau d'apprentissage, en trois groupes : C1, C2, C3. Le C1 désigne le groupe des étudiants débutants. Le C2 regroupe les étudiants de niveau intermédiaire et le C3, ceux de niveau avancé. Le cours du FLE se déroule sur une période de neuf mois. Chaque groupe a droit à trois mois de cours. Lorsque la période de l'immersion linguistique est terminée, les apprenants de niveau avancé sont autorisés à poursuivre leurs études dans les filières qu'ils ont choisies. Dans cette étude, nous nous sommes intéressé au public des apprenants débutants plus précisément aux étudiants nigériens yorubaphones parce que les interférences phonétiques sont très récurrentes chez eux. De plus, ils sont majoritaires dans ce public.

Pour recueillir les données sur lesquelles se fondera notre analyse, nous avons d'abord administré à quinze étudiants yorubaphones un test phonétique constitué d'une série de mots. Ces mots ont été choisis en fonction d'un critère : celui de

la distribution des sons incriminés c'est-à-dire les voyelles et les consonnes du français qui n'existent pas en yoruba. Ainsi avons-nous, pour chaque son, tenu compte des trois positions classiques (initiale, médiane et finale) de son environnement pour choisir le mot qui le renferme. Les résultats du test ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone et transcrits avec l'API. Nous avons ensuite procédé au dépouillement au cours duquel les sons mal articulés ont été dégagés. Enfin, pour affiner l'analyse de ces données, d'autres moyens ont été également mis à contribution à savoir : distribution de questionnaires aux étudiants, observations in situ au laboratoire de langue de l'I.U.P et pendant certaines séances de cours.

## CHAPITRE II : ETUDE CONTRASTIVE DES SYSTEMES PHONOLOGIQUES DU FRANÇAIS, DU YORUBA ET DE L'ANGLAIS

Ce chapitre sera consacré à l'étude contrastive des systèmes phonologiques du yoruba, de l'anglais et du français. Ici, nous ferons l'inventaire des phonèmes vocaliques et consonantiques du yoruba, de l'anglais et du français en vue de mettre en lumière leurs ressemblances et leurs dissemblances.

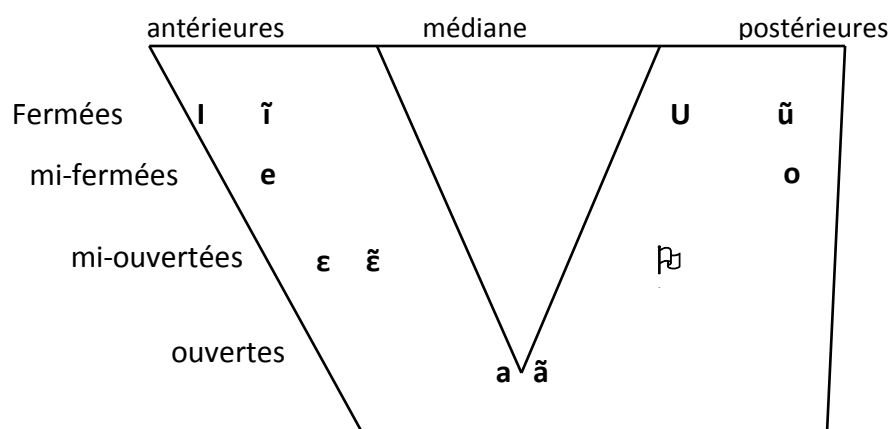
### 2.1. Rappel phonologique

Dans cette section, nous présentons successivement les systèmes vocaliques et les systèmes consonantiques des trois langues

#### 2.1.1. Système phonologique du yorùbá

Ici, nous présentons les phonèmes du yoruba en commençant par le système vocalique, c'est-à-dire les voyelles orales et nasales.

##### 2.1.1.1. Système vocalique du yorùbá



Source : Tanitolorum (2014 : 26)

Les voyelles du yoruba sont au nombre de 12 dont 7 orales et 5 nasales. Nous les présenterons chacune avec des exemples tirés du yorùbá:

### Illustration

	yorùbá	français
1.) / a /	[aja] aya	femme
2.) / e /	[èdè] èdè	langue
3.) / ε /	[ejε] èjè	sang
4.) / i /	[igi] igi	arbre
5.) / o /	[òfò] òfo	zéro
6.) / ɓ /	[ɓkɓ] oko	époux
7.) / u /	[tútù] tútù	frais
8.) / ã /	[paʃã] pàsán	chicote
9.) / ĩ /	[ejĩ] eyin	cela
10.) / ɓ→ /	[èfɓ→] èfon	moustique
11.) / ẽ /	[ijẽ] ìyen	cela
12.) / u→ /	[fu→] fún	donner

#### 2.1.1.2. Système consonantique du yorùbá

Pour Tanitolorun (2014 : 27) qui reprend Owolabi (2009), les phonèmes consonantiques du yorùbá sont au nombre de dix-huit (18) dont 16 consonnes orales à savoir : b, d, f, ɓ, ɓb, h, dɕ, k, kp, ɔ, r, s, ʎ, t, w, j et deux consonnes nasales : m, n. Nous les illustrons chacune avec des exemples tirés du yorùbá :

### Illustration

	yorùbá	français
13.) / b / -	[b] [bàbá] bábá	père
14.) / d / -	[d] [adé] adé	couronne

15.) / f / -	[ f ]	[fò]	fò	s'envoler
16.) / g / -	[ g ]	[àga]	àga	chaise
17.) /gb/ -	[gb]	[àgbà]	àgbà	adulte
18.) /h / -	[h]	[hó]	hó	bouillir
19.) / j / -	[d <sup>◊</sup> ]	[d <sup>◊</sup> ó]	jó	danser
20.) / k / -	[k]	[kàwé]	kàwé	lire
21.) / ● / -	[●]	[lá]	lá	appeler
22.) / m / -	[m]	[mú]	mú	prendre
23.) / n / -	[n]	[ná]	ná	dépenser
24.) /kp / -	[kp]	[kpa]	pa	tuer
25.) / r / -	[r]	[rà]	rà	acheter
26.) / s / -	[s]	[sè]	sè	préparer
27.) / ◆ / -	[ʃ]	[ʃeré]	seré	s'amuser'
28.) / t / -	[t]	[tètè]	tètè	accélérer
29.) / w / -	[w]	[wá]	wá	venir
30.) / j / -	[ y ]	[jàra]	yàrá	chambre

Il ajoute que le yorùbá possède des consonnes sourdes et sonores. Les consonnes sonores sont : /b/, /d/, /g/, /gb/, /m/, /n/, /r/, /j/, /y/, /w/ ; les sourdes : /f/, /t/, /k/, /kp/, /s/, /h/, /l/.

### 2.1.2. Système phonologique de l'anglais

Ici, il sera question de la présentation du système phonologique de l'anglais. Dans un premier temps, nous exposons le système vocalique illustré par des exemples tirés de la langue anglaise et dans un second temps, nous abordons le système consonantique avec des exemples tirés de l'anglais.

### 2.1.2.1. Système vocalique de l'anglais

D'après le dictionnaire bilingue Larousse (français /anglais) (2009 : 2), les voyelles de la langue anglaise sont au nombre de douze (12). Les exemples suivants sont illustratifs :

- 31.) /æ/ [kæt] cat: chat
- 32.) /e/ [bed] bed: lit
- 33.) /ʌ/ [sɪk] sick: malade
- 34.) /i:/ [fi:l] feel: sentir
- 35.) /ɜ:/ [kɜ: r] car: voiture
- 36.) / ɒ / [lɒk] lock: serrure
- 37.) / ɔ: / [bɔ:l] ball: ballon
- 38.) /ʊ/ [bʊk] book : livre
- 39.) /u:/ [fu :d] food : nourriture
- 40.) / ★ / [★v] of: de
- 41.) /ɹ:/ [bɹ:rd] bird: oiseau
- 42.) / ɔ / [l ɔv] love : amour

- **Les diphtongues**

Une diphtongue est une combinaison de deux voyelles prononcées en une seule émission de voix. Voici les diphtongues que la langue anglaise possède :

- 43.) /ai/ [flai] fly : mouche
- 44.) /ei/ [mei] May : mai
- 45.) /ɔi / [bɔi] boy : garçon
- 46.) /aʊ/ [naʊ] now : maintenant
- 47.) /★ ʊ/ [n★ʊ] no : non
- 48.) /i★/ [b i★r] beer : bière
- 49.) /e★ / [be★r] bear: supporter
- 50.) /ʊ★ / [pʊ★] poor : pauvre

Il ressort de cette présentation que l'anglais possède douze (12) voyelles et huit (8) diphtongues.

### 2.1.2.2. Système consonantique de l'anglais

Selon le dictionnaire bilingue Larousse (français /anglais) (2009 : 2), les consonnes de la langue anglaise sont au nombre vingt trois (23). Les exemples suivants sont illustratifs :

- 51.) /p/ **people** : gens
- 52.) /t/ **tell** : dire
- 53.) /k/ **kitchen** : coq
- 53.) /b/ **beat** : battre
- 54.) /d/ **dog** : chien
- 55.) /g/ **go** : aller
- 56.) /f/ **feel** : sentir
- 57.) /θ/ **thing** : chose
- 58.) /s/ **sing** : chanter
- 59.) /ʃ/ **show** : montrer
- 60.) /tʃ/ **China** : Chine
- 61.) /v/ **vine** : vigne
- 62.) /ð/ **mother** : mère
- 63.) /z/ **zone** : zone
- 64.) / ɔ̃ / **measure** : mesurer
- 65.) / d ɔ̃ / **jet** : brûleur
- 66.) /r/ **read** : lire
- 68.) /l/ **love** : amour
- 69.) /m/ **made** : fabriquer
- 70.) /n/ **need** : avoir besoin de
- 71.) /ŋ/ **king** : roi
- 72.) /h/ **help** : aider

La langue anglaise possède aussi deux semi-consonnes que voici :

73.) /ɛr/ : you : tu, toi.

74.) /w/ : why : pourquoi.

### 2.1.3. Système phonologique du français

Nous présentons ici, successivement, les systèmes vocaliques et consonantiques du français.

#### 2.1.3.1. Système vocalique du français

D'après le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* (2000), le système vocalique du français compte seize (16) voyelles dont 12 voyelles orales et quatre voyelles nasales. Nous illustrons chacune de ces voyelles par des exemples tirés de la langue française.

Ces phonèmes vocaliques sont les suivants:

- **Les voyelles orales:**

75.) / i / lit, dit

76.) / y / sur, pur

77.) / u / doux, où

78.) / e / thé, chez

79.) / œ / très, près

80.) / ø / jeu, peu

81.) / ø̃ / sœur, heure

82.) / ★ / cela, premier

83.) / o / dos, épaule

84.) / ɔ̃ / bol, homme

85.) / a / bac, sac

86.) / ɔ̃ / bât, pâques/ bât, pâques

- **Les voyelles nasales:**

87.) /ɛ̃/ → pain, saint, frein, fin

88.) /ɔ̃/ → pont, bon

89.) /ɑ̃/ pente, tante

100.) /ɔ̃/ → brun, parfum

### **2.1.3.2. Système consonantique du français**

Selon le même dictionnaire, le système consonantique du français comporte 21 phonèmes. Ces phonèmes se répartissent en deux catégories : 18 consonnes et 3 semi-consonnes. Les exemples suivants sont assez illustratifs:

101.) / p / père, pipe

102.) / t / tout, tête

103.) / k / car, kaki

104.) / b / bébé, ballon

105.) / d / doux, dindon

106.) / g / garçon, gain

107.) / f / fille, griffe

108.) / v / vie, vivre

109.) / s / sac, cela

110.) / z / zone, chaise

111.) /ʃ/ chant, schéma

112.) /ʒ/ gens, je

113.) / m / mère, même

114.) / n / nord, tonne

115.) / ŋ / agneau, pagne

116.) / ɲ / camping, marketing

117.) / l / lac, parallèle

118.) / R / armoire, rire

- **Les semi-consonnes**

119.) / j / pied, fille

120.) / ɥ / nuit, l'huile

121.) / w / roi, oiseau, nouer

## 2.2. Analyse contrastive des systèmes phonologiques des trois langues

Ici, il est essentiellement question de comparer les systèmes consonantiques et vocaliques du français avec ceux du yoruba et de l'anglais en vue de ressortir leurs ressemblances et leurs dissemblances tant au niveau vocalique qu'au niveau consonantique.

### 2.2.1. Système vocalique du français, du yorùbá et de l'anglais

Langues Voyelles	Français	Yorùbá	Anglais
Voyelles orales	[i]	[i]	[i]
	[ɨ]	–	–
	[u]	[u]	[u]
	[e]	[e]	–
	[ɛ]	[ɛ]	–
	[ɜ]	–	–
	[ɔ]	–	–
	[ɔ̃]	–	[ɔ̃]
	[a]	[a]	[ɔ]
	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]
	[o]	[o]	–
	–	–	[e]
	–	–	[ɔ̃]

	–	–	[⓪]
	–	–	[†]
	–	–	[↗]
	–	–	[⌚]
<b>Voyelles nasales</b>	[↖⓪]	[↖⓪]	–
	[Ⓜ⓪]	[Ⓜ⓪]	–
	[↘⓪]	[↘⓪]	–
	[⊕⓪]	–	–
	–	[i⓪]	–
	–	[u⓪]	–
<b>Diphthongues</b>	–	–	[ai]
			[ei]
			[Ⓜi]
			[a†]
			[★†]
			[i★]
			[e★]
			[†★]

De l'analyse de ce tableau, il ressort ce qui suit :

➤ **Les ressemblances**

1<sup>ère</sup> ressemblance : le français, le yoruba et l'anglais ont en commun les phonèmes /i/, /u/, /a/, et /Ⓜ/.

2<sup>ème</sup> ressemblance : le français et le yoruba partagent les phonèmes /i/, /u/ /e/ , /o/ , /Ⓜ/ , / Ⓜ/ , /↖/ , /↖→/ , /a/ et /ã/.

3<sup>ème</sup> ressemblance : les phonèmes /★/ et /↘/ sont uniquement attestés en français et en anglais.

➤ **Les dissemblances**

1<sup>ère</sup> dissemblance : le français ne partage les phonèmes / y/, /ø/, /œ/, /ɔ̃/ → / ni avec le yoruba ni avec l'anglais.

2<sup>ème</sup> dissemblance : les phonèmes / ï/, / ù/ n'existent ni en français ni en anglais.

3<sup>ème</sup> dissemblance : l'anglais ne partage les phonèmes /æ/, /e/, / ①/, /3/, /v/, /3/, /⊕/ ainsi que les diphtongues /ai/, /ei/, /ɛi /, /av/, /★v/, /i★/, /e★ /, / v★ / ni avec le français ni avec le yoruba.

**2.2.2. Système consonantique du français, du yoruba et de l'anglais**

Langues Consonnes	Français	Yoruba	Anglais
<b>Consonnes orales</b>	[b]	[b]	[b]
	[d]	[d]	[d]
	[f]	[f]	[f]
	[g]	[g]	[g]
	[k]	[k]	[k]
	[l]	[l]	[l]
	[p]	–	[p]
	[r]	[r]	[r]
	[s]	[s]	[s]
	[t]	[t]	[t]
	[v]	–	[v]
	[z]	–	[z]
	[♠]	[♠]	[♠]
	[♣]	–	[♣]
	–	[gb]	–
	–	[d♣]	[d♣]
	–	[kp]	–

	–	–	[❄]
	–	–	[t♣]
	–	–	[ɥ]
	–	–	[h]
<b>Consonnes nasales</b>	[m]	[m]	[m]
	[n]	[n]	[n]
	[★]	–	–
		–	[♣]
<b>Semi-consonnes</b>	[eɾ]	[j]	[j]
	[←]	–	–
	[w]	[w]	[w]

De l'examen de ce tableau, il ressort ce qui suit :

➤ **Les ressemblances**

1<sup>ère</sup> ressemblance : le yoruba, l'anglais et le français ont en commun quatorze (14) phonèmes consonantiques dont douze (12) consonnes : /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/, /s/, /ʃ/, /ʎ/, /m/, /n/, /r/ ; et deux (2) semi-consonnes : /j/ et /w/.

2<sup>ème</sup> ressemblance : le phonème /d♣/ existe uniquement en yoruba et en anglais.

3<sup>ème</sup> ressemblance : le français et l'anglais partagent uniquement le phonème /♣/.

➤ **Les dissemblances**

1<sup>ère</sup> dissemblance : le français ne partage pas le phonème /★/ et la semi-consonne /←/ ni avec le yoruba ni avec l'anglais.

2<sup>ème</sup> dissemblance : les phonèmes /kp/, /gb/ du yoruba n'existent ni en français ni en anglais

3<sup>ème</sup> dissemblance : l'anglais ne partage pas les phonèmes /tʃ/, /d♣/, /❄/, /ɥ/ ni avec le français ni avec le yoruba.

Au terme de l'analyse contrastive, nous retenons qu'onze phonèmes de la langue française sont absents du système phonologique du yoruba. Parmi ces phonèmes, il y a six (6) voyelles : /★/ ; /✌/ ; /☸/ ; /☸□/ ; /☆/ ; /℞/ et six (6) consonnes : /C/ ; /★/ ; /←/ ; /p/ ; /v/ ; /z/. De ce fait, nous postulons que les étudiants yorubaphones éprouveront des difficultés à réaliser ces sons ou auront tendance à les remplacer par d'autres sons qui leur sont phonétiquement proches. C'est ce que nous essayerons de montrer dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE III : ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES ET PROPOSITIONS DE MESURES CORRECTIVES.

### 3.1. Analyse des données recueillies

Les données obtenues après enquête sont présentées dans les tableaux ci-dessous. Pour chaque tableau, il sera fait une interprétation qui permettra de mieux appréhender les origines des erreurs de prononciation en français des étudiants nigériens yorubaphones.

#### 3.1.1. Les erreurs attestées au niveau du système vocalique du français

**Tableau I :** Substitution du son [u] à [ɔ]

[ɔ] > [u]

Mots en Français	Réalisations des apprenants	Réalisations selon l'API
Union	[unj <sup>h</sup> →]	[ɔnj <sup>h</sup> →]
Occuper	[okupe]	[okɔpe]
Insuffisant	[ <sup>h</sup> sufiz <sup>h</sup> ]	[ <sup>h</sup> sɔfiz <sup>h</sup> ]
Littérature	[lite <sup>h</sup> atu <sup>h</sup> ]	[lite <sup>h</sup> atɔ <sup>h</sup> ]
Université	[univ <sup>h</sup> site]	[ɔniv <sup>h</sup> site]
Lune	[lun]	[lɔn]

#### Interprétation

Comme le montre le tableau I, la **voyelle orale antérieure arrondie fermée** [ɔ] est réalisée par certains étudiants comme la voyelle orale postérieure arrondie fermée [u] lorsqu'elle est en position initiale et interconsonantique. Ainsi, on a des exemples de type :

[un<sup>h</sup>er<sup>h</sup>ɔ] au lieu de [ɔn<sup>h</sup>er<sup>h</sup>ɔ]

[okupe] au lieu de [okɔpe]

[lite<sup>o</sup>atur] au lieu de [lite<sup>o</sup>at<sup>u</sup>r]

[univ<sup>o</sup>site] au lieu de [<sup>u</sup>niversite]

Cette difficulté est due au contexte de lecture. En effet, la prononciation est influencée ici par la graphie « -u » qui, en anglais se prononce [u] mais en français se prononce [<sup>u</sup>]. La correspondance graphie-phonie de l'anglais interfère donc avec la prononciation des mots en français. Outre cela, le son [<sup>u</sup>] n'est pas attesté ni yoruba ni en anglais. C'est pourquoi les enquêtés le remplacent par le son [u] qui lui est phonétiquement proche.

**Tableau II :** Substitution de [iu] à [<sup>u</sup>]

[<sup>u</sup>] > [iu]

Mots en Français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
<b>Vue</b>	[viu]	[v <sup>u</sup> ]
<b>Lu</b>	[liu]	[l <sup>u</sup> ]
<b>Vu</b>	[viu]	[v <sup>u</sup> ]
<b>Rendu</b>	[r <sup>u</sup> → diu]	[r <sup>u</sup> d <sup>u</sup> ]
<b>Rue</b>	[riu]	[r <sup>u</sup> ]
<b>Tu</b>	[tiu]	[t <sup>u</sup> ]

### Interprétation

Comme le montre le tableau 2, cette même voyelle est diphtonguée par d'autres étudiants et est réalisée comme [iu] quand elle est en position finale. A titre d'exemples, nous retenons les cas suivants :

[viu] au lieu de [v<sup>u</sup>]

[liu] au lieu de [l<sup>u</sup>]

[ɔ̃iu] au lieu de [ɔ̃ɔ̃]

[ɔ̃ʁɔ̃diu] au lieu de [ɔ̃ʁɔ̃dɔ̃]

Cette difficulté est due au contexte de lecture. En effet, la prononciation est influencée ici par la graphie « -u » qui, en anglais se prononce [u] mais en français se prononce [ɔ̃]. La correspondance graphie-phonie de l'anglais interfère donc avec la prononciation des mots en français. Outre cela, le son [ɔ̃] n'est pas attesté ni yoruba ni en anglais. C'est pourquoi les enquêtés le remplacent par le son [u] qui lui est phonétiquement proche.

### Synthèse

<sup>2</sup>De l'analyse des tableaux I et II, il ressort que la **voyelle orale antérieure arrondie fermée** [ɔ̃] est mal prononcée par tous les étudiants. Certains prononcent ce phonème comme [u] alors que d'autres font devenir diphtongue ce son. Cette difficulté est due à la fois au contexte de lecture et à l'absence de ce son en yoruba et en anglais.

**Tableau III** : Substitution de [o] à [ɔ̃]

[ɔ̃] > [o]

Mots en français	Réalisations des apprenants	Réalisations selon l'API
peu	[po]	[pɔ̃]
feu	[fo]	[fɔ̃]
Dieu	[dio]	[diɔ̃]
peureux	[poro]	[pɔ̃rɔ̃]
heureux	[oro]	[ɔ̃rɔ̃]
deux	[do]	[dɔ̃]

### Interprétation

Comme le témoigne le tableau III, la **voyelle orale antérieure arrondie mi-fermée** [ɘ] est réalisée par certains apprenants comme la voyelle orale postérieure arrondie mi-fermée [o] dans tous les contextes (initial, inter-consonantique et final). On a des exemples à l'intérieur des mots suivants :

[po] au lieu de [pɘ]  
 [poro] au lieu de [pɘrɘ]  
 [oro] au lieu de [ɘrɘ]  
 [fo] au lieu de [fɘ]

Cette difficulté est liée au fait que le son [ɘ] n'existe ni en yoruba ni en anglais. Ils le remplacent alors par le son [o] supposé un peu plus proche phonétiquement de lui.

**Tableau IV** : Substitution de [u] à [ɘ]

[ɘ] > [u]

Mots en français	Réalisations des apprenants	Réalisations selon l'API
<b>feu</b>	[fu]	[fɘ]
<b>Dieu</b>	[diu]	[diɘ]
<b>deux</b>	[du]	[dɘ]
<b>Peu</b>	[pu]	[pɘ]
<b>creux</b>	[cru]	[crɘ]
<b>jeu</b>	[dɕu]	[ɕɘ]

### Interprétation

D'autres étudiants, comme le témoigne le tableau IV, substituent la voyelle [u] en position finale à cette voyelle. A titre illustratif, nous retenons les cas suivants :

[diu] au lieu de [diɘ]  
 [pu] au lieu de [pɘ]

[fu] au lieu de [fʁ]

[dɔu] au lieu de [ɔʁ]

Cette difficulté est liée au fait que le son [ʁ] n'existe ni en yoruba ni en anglais. Elle peut être aussi justifiée par des problèmes physiologiques de prononciation.

### Synthèse

L'analyse des tableaux III et IV nous montre que tous les étudiants éprouvent de difficultés à réaliser la **voyelle orale antérieure arrondie mi-fermée** [ʁ]. Certains prononcent ce phonème comme [o] alors que d'autres le réalisent comme [u]. Cette difficulté est aussi bien due à l'absence de ce son en yoruba et en anglais qu'aux problèmes physiologiques de prononciation.

**Tableau V** : Substitution de [e] à [ɛ]

	[ɛ]	>	[e]
Mots en français	Réalisations des Apprenants		Réalisations selon l'API
Ce	[se]		[sɛ]
cela	[sela]		[sɛla]
Je	[ʒe]		[ʒɛ]
me	[me]		[mɛ]
menacer	[menase]		[mɛnase]
ménagement	[menaʒemɛ]		[menaʒɛmɛ]

## Interprétation

Comme le montre le tableau V, le **E caduc** [★] est réalisé comme la voyelle antérieure mi-fermée écartée [e] en position inter-consonantique et finale chez certains apprenants. A titre d'exemples, nous pouvons retenir les cas suivants :

[dC<sup>e</sup>] au lieu de [C★]

[se] au lieu de [s★]

[menase] au lieu de [m★nase]

[me] au lieu de [m★]

Cette réalisation déviante s'explique par le fait que le ★ caduc est étranger à la langue yoruba et à la langue anglaise.

**Tableau VI** : Substitution de [o] à [★]

[★] > [o]

Mots en français	Réalisations des apprenants	Réalisations selon l'API
me	[mo]	[m★]
Je	[C <sup>o</sup> ]	[C★]
Ce	[so]	[s★]
cela	[sola]	[s★la]
menacer	[monase]	[m★nase]
ménagement	[menaC <sup>o</sup> m <sup>✌️</sup> ☐☐]	[menaC★m <sup>✌️</sup> ☐]

## Interprétation

Comme le témoigne le tableau VI, cette même voyelle est réalisée chez d'autres comme la voyelle orale postérieure mi-fermée arrondie [o] dans les mêmes contextes. Ainsi, on a des exemples suivants :

[dɔ] au lieu de [ɔ★]

[sola] au lieu de [s★la]

[monase] au lieu de [m★nase]

[mo] au lieu de [★]

Cette réalisation déviante s'explique par le fait que le ★ caduc est étranger à la langue yoruba et à la langue anglaise.

## Synthèse

L'analyse des tableaux V et VI nous montre que tous les étudiants éprouvent de difficultés à réaliser le **E caduc** [★]. Certains prononcent ce phonème comme [e] alors que d'autres le réalisent comme [o]. Cette difficulté est due à l'absence de ce son en yoruba et en anglais

**Tableau VII : Substitution de [u] à [ɥ]**

[ɥ] > [u]

Mots en français	Réalisations des apprenants	Réalisations selon l'API
œuf	[uf]	[ɥf]
bœuf	[bu]	[bɥf]
meuble	[mubl]	[mɥbl]
meuf	[muf]	[mɥf]
immeuble	[imubl]	[imɥbl]
œuvre	[uvr]	[ɥvr]

Interprétation

Comme le témoigne le tableau VII, la **voyelle orale antérieure mi-ouverte arrondie** [ɥ] est réalisée comme la voyelle orale postérieure fermée arrondie [ɯ] en position initiale ou inter- consonantique par certains apprenants. Les exemples suivants l'illustrent bien :

[uf] au lieu de [ɥf]

[buf] au lieu de [bɥf]

[muf] au lieu de [mɥf]

[uvr] au lieu de [ɥvr]

Cette difficulté est attribuable à l'absence de cette voyelle en yoruba et en anglais.

**Tableau VIII** : Substitution de [o] à [ɔ]

[ɔ] > [o]

Mots en français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
œuf	[of]	[ɔf]
bœuf	[bo]	[bɔf]
meuf	[mol]	[mɔf]
meuble	[mol]	[mɔl]
immeuble	[imobl]	[imɔbl]
œuvre	[ovr]	[ɔvr]

Comme le montre le tableau VIII, d'autres étudiants remplacent cette voyelle par la voyelle orale postérieure mi-fermée arrondie [o] dans les mêmes contextes. A titre d'exemples, nous avons :

[of] au lieu de [ɔf]

[bof] au lieu de [bɔf]

[ovr] au lieu de [ɔvr]

[imobl] au lieu de [imɔbl]

Cette difficulté est attribuable à l'absence de cette voyelle en yoruba et en anglais.

**Tableau IX** : Substitution de [ɥ] à [ɔ]

[ɔ] > [ɥ]

Mots en français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
œuf	[ɥf]	[ɔf]
bœuf	[bɥ]	[bɔf]
peur	[pɥ]	[pɔɔ]
peuple	[pɥpl]	[pɔpl]
odeur	[odɥ]	[ɔdɔɔ]
œuvre	[ɥvr]	[ɔvr]

D'autres encore, comme le témoigne le tableau IX, substituent la voyelle orale postérieure mi-ouverte [ɥ] à cette même voyelle dans les mêmes contextes. On a des exemples à l'intérieur des mots suivants :

[ɥf] au lieu de [ɔf]

[pɥ] au lieu de [pɔɔ]

[kɥ] au lieu de [kɔɔ]

[odɥ] au lieu de [ɔdɔɔ]

L'explication de cette difficulté dans la réalisation phonétique trouve sa réponse dans le fait que le son [ɔ] n'existe ni en yoruba ni en anglais

### Synthèse

De l'analyse des tableaux VII, VIII, et IX, il ressort que la **voyelle orale antérieure mi-ouverte arrondie** [ɔ] est réalisée de façon déviante par tous les enquêtés. Certains prononcent ce son comme [u]. D'autres comme [o]. D'autres encore comme [ɥ]. Cette difficulté de prononciation se justifie par l'absence de ce phonème en yoruba et en anglais.

**Tableau X : Substitution de [ɲɔ̃] à [ɔ̃]**

[ɔ̃] > [ɲɔ̃]

Mots en Français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
<b>Un</b>	[ɲɔ̃]	[ɔ̃]
<b>Lundi</b>	[lɲɔ̃di]	[lɔ̃di]
<b>Aucun</b>	[okɲɔ̃]	[okɔ̃]
<b>Humble</b>	[ɲɔ̃bl]	[ɔ̃bl]
<b>parfum</b>	[parfɲɔ̃]	[parfɔ̃]
<b>brun</b>	[brɲɔ̃]	[brɔ̃]

Comme le montre le tableau X, la **voyelle nasale antérieure mi-ouverte arrondie** [ɔ̃→] est réalisée par tous les étudiants comme la voyelle nasale postérieure mi-ouverte arrondie [ɲɔ̃→] dans n'importe quelle position (initiale, inter- consonantique ou finale). Ainsi, on a des exemples de type :

[ɲɔ̃] au lieu de [ɔ̃]

[lɲɔ̃di] au lieu de [lɔ̃di]

[okɲɔ̃] au lieu de [okɔ̃]

[brɔ̃] au lieu de [brɔ̃]

Cette difficulté est attribuable à l'absence de [ɔ̃] en yoruba et en anglais. Ils trouvent alors le son [ɲɔ̃→] supposé un peu plus proche pour remplacer le son [ɔ̃→].

### 3.1.2. Les erreurs attestées au niveau du système consonantique du français

**Tableau XI** : Substitution de [p] à [p]

	[p]	>	[p]
Mots en français	Réalisations des Apprenants		Réalisations selon l'API
pan	[p <sup>ʋ</sup> ɑ̃]		[p <sup>ʋ</sup> ɑ̃]
pape	[pap]		[pap]
frapper	[frape]		[frape]
appartement	[apart★m <sup>ʋ</sup> ɑ̃]		[apart★m <sup>ʋ</sup> ɑ̃]
père	[p <sup>ʋ</sup> ɛr]		[p <sup>ʋ</sup> ɛr]
pop	[p <sup>h</sup> ɔp]		[p <sup>h</sup> ɔp]

Comme le témoigne le tableau XI, la réalisation phonétique de [p] ne pose aucun problème chez les étudiants yorubaphones bien que ce son soit absent en yoruba. L'explication de cette aisance dans la réalisation phonétique trouve sa réponse dans le fait que ce son existe en anglais, la langue seconde de ces apprenants.

**Tableau XII** : Substitution de [dʃ] à [ʃ]

	[ʃ]	>	[dʃ]
Mots en français	Réalisations des Apprenants		Réalisations selon l'API
Joue	[dʃu]		[ʃu]
Gérer	[dʃere]		[ʃere]
jour	[dʃu]		[ʃur]
bouger	[budʃe]		[buʃe]
girafe	[dʃiʃafe]		[ʃiʃaf]
fige	[fidʃe]		[fiʃ]

## Interprétation

Le tableau XII fait observer que la **consonne fricative post-alvéolaire voisée** [ɕ] est réalisée par certains étudiants comme la consonne affriquée palatalo-alvéolaire [dɕ] dans toutes les positions (initiale, intervocalique ou finale) où elle apparaît. A titre illustratif, nous pouvons retenir les cas suivants :

[dɕ◆] au lieu de [ɕu]

[dɕo] au lieu de [ɕɔ]

[budɕe] au lieu de [buɕe]

[fidɕ] au lieu de [fiɕ]

La mauvaise réalisation phonétique de [ɕ] par les étudiants yorubaphones est attribuable non seulement à l'absence de ce son dans le système phonologique du yoruba mais surtout aux difficultés de phonation car le son [ɕ] est attesté en anglais. Alors pour contourner cette difficulté, ils trouvent un son jugé phonétiquement proche, la consonne anglaise affriquée palatalo-alvéolaire [dɕ].

**Tableau XIII** : Substitution de [ɣɔ] à [ɕ]

[ɕ] > [ɣɔ]

Mots en français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
fige	[fiɣɔ]	[fiɕ]
bouger	[buɣɔe]	[buɕe]
orange	[ʁrɔŋɣɔ]	[ʁrɔŋɕ]
mange	[mɔŋɣɔ]	[mɔŋɕ]
page	[paɣɔ]	[paɕ]
pige	[piɣɔ]	[piɕ]

## Interprétation

D'autres, comme le montre le tableau XIII, remplacent [C★] par la consonne occlusive vélaire voisée [ŷ] seulement en position finale si elle est postposée au [★] caduc. A titre d'exemples, on a :

[fiŷ] au lieu de [fiC★]

[paŷ] au lieu de [paC★]

[piŷ] au lieu de [piC★]

[m<sup>ʒ</sup>ŷ] au lieu de [m<sup>ʒ</sup>C★]

Cette difficulté est attribuable à l'absence de [ŷ] en yoruba et en anglais.

## Synthèse

De l'analyse des tableaux XII et XIII, il ressort que la **consonne fricative post-alvéolaire voisée [C★]** est mal articulée par tous les étudiants. Certains la remplacent par la consonne affriquée palatalo-alvéolaire [dC★] dans toutes les positions (initiale, intervocalique ou finale) tandis que d'autres la remplacent par la consonne occlusive vélaire voisée [ŷ] seulement en position finale si elle est postposée au [★] caduc. La mauvaise réalisation phonétique de [C★] par les étudiants yorubaphones est attribuable non seulement à l'absence de ce son dans le système phonologique du yoruba mais surtout aux difficultés de phonation car le son [C★] est attesté en anglais.

**Tableau XIV** : Substitution de [v] (anglais) à [v]

[v] > [v]

Mots en français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
veuve	[vov]	[v <sup>h</sup> v]
vous	[vu]	[vu]
Vu	[vu]	[v <sup>h</sup> ]
œuvre	[uvre]	[ <sup>h</sup> vr]
événement	[evenem <sup>h</sup> ]	[even★m <sup>h</sup> ]
avant	[av <sup>h</sup> ]	[av <sup>h</sup> ]

La prononciation du son [v], comme le montre le tableau XIV, ne pose pas de difficultés à nos enquêtés quoique ce son soit absent dans leur langue maternelle, le yoruba. L'explication de cette facilité dans la réalisation phonétique trouve sa réponse dans le fait que les étudiants sont familiers à la prononciation de ce son qui est présent dans le système phonologique de leur langue seconde, l'anglais.

**Tableau XV : Substitution de [ɥo★] à [★]**

[★] > [ɥo★]

Mots en français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
<b>pagne</b>	[paɥo★]	[pa★]
<b>igname</b>	[iɥo★am]	[i★am]
<b>compagne</b>	[kɔ̃paɥo★]	[kɔ̃pa★]
<b>oignon</b>	[ɔ̃★ɔ̃]	[ɔ̃★ɔ̃]
<b>agneau</b>	[aɥo★o]	[a★o]
<b>vigne</b>	[vi★]	[vi★]

De l'analyse du tableau 15, il ressort que la **consonne nasale palatale voisée [★]** est mal réalisée par certains étudiants en position médiane dans certains mots. Les exemples suivants l'illustrent bien :

[iɥo★am] au lieu de [i★am]

[pag★] au lieu de [pa★]

[aɥo★o] au lieu de [a★o]

La cause de cette difficulté pourrait être attribuée au contexte phonétique. En effet, lorsqu'on examine la structure syllabique des mots où le son [★] apparaît, on remarque que ce son est mal prononcé quand il est entre la voyelle [i] et [a] ou [a] et [★] caduc ou encore [a] et [o]. On pourrait également attribuer cette difficulté à l'absence de ce son en yoruba et en anglais.

**Tableau XVI : Substitution de [ui] à [↵]**

[↵] > [ui]

Mots en français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
lui	[lui]	[l↵i]
nuit	[nui]	[n↵i]
luire	[luir]	[l↵ir]
menuisier	[menuizie]	[m★n↵izie]
puis	[pui]	[p↵i]
bruit	[brui]	[br↵i]

Comme le montre le tableau 16, la **semi-consonne spirante labio-palatale voisée** [↵] est réalisée en position médiane ou en position finale comme [u]. A titre d'exemples, nous avons :

[lui] au lieu de [l↵i]

[luir] au lieu de [l↵ir]

[pui] au lieu de [p↵i]

[kʰɔ̃dɥir] au lieu de [kʰɔ̃d↵ir]

Cette difficulté dans la réalisation phonétique est due au contexte de lecture. En effet, ici, la prononciation est influencée par la graphie « u » qui, en anglais est prononcée [◆] mais en français [⊞]. La correspondance graphie-phonie de l'anglais interfère donc avec la prononciation des mots en français. Outre cela, la semi-consonne [↵] n'est pas attestée ni en yoruba ni en anglais.

**Tableau XVII :** Substitution de [◆] (anglais) à [⊞]

[ʔ]

[ʔ]

Mots en français	Réalisations des Apprenants	Réalisations selon l'API
<b>parking</b>	[parkiʔ]	[parkiʔ]
<b>camping</b>	[kʲɔ̃piʔ]	[kʲɔ̃piʔ]
<b>marketing</b>	[marketiʔ]	[marketiʔ]
<b>building</b>	[buldiʔ]	[bɛ̃ildiʔ]
<b>meeting</b>	[mitiʔ]	[mitiʔ]
<b>smoking</b>	[smʰkiʔ]	[smʰkiʔ]

La réalisation phonétique de [ʔ], comme le témoigne le tableau XVI, ne pose aucun problème chez les informateurs bien que ce phonème soit absent dans leur langue maternelle. L'explication de cette aisance dans la réalisation phonétique est due au fait que ces étudiants se sont déjà familiarisés à la prononciation de ce son qui est présent dans le système phonologique de leur langue seconde, l'anglais.

A l'issue de cette analyse, nous avons constaté que les difficultés de prononciation rencontrées par les étudiants nigériens yorubaphones sont de deux ordres : celles qui sont liées à l'inexistence de certains sons du français dans leur langue maternelle (yoruba) ou dans leur langue seconde (anglais) ; et celles qui sont dues à la correspondance graphie-phonie. Les conséquences d'une telle situation sont les suivantes : une prononciation déviante de certains sons du français et l'interférence de la correspondance graphie-phonie de l'anglais avec la prononciation de certains mots du français. Cet ensemble de difficultés a engendré un certain nombre d'erreurs qui ne sont pas identiques chez tous les étudiants même s'ils parlent les mêmes langues.

Par ailleurs, nous avons remarqué que l'environnement sociolinguistique des apprenants a aussi amplifié la fréquence de ces difficultés.

En effet, nous nous sommes référé à la situation sociolinguistique de nos enquêtés. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire écrit qui nous a permis sous doute de nous éclairer à propos du « bain linguistique » (Besse, 1985 :31) dans lequel se trouvent nos informateurs. Les résultats obtenus après analyse du questionnaire sont édifiants. En effet, nous avons constaté, suite à l'étude du test, que la situation sociolinguistique des étudiants est caractérisée par le multilinguisme. En d'autres termes, les enquêtés utilisent plusieurs langues dont le yoruba et l'anglais avec leurs parents, leurs amis, à l'école ou avec leurs voisins.

Concernant l'anglais, il est le moyen de communication sociale le plus utilisé. En effet, les réponses données par les enquêtés nous apprennent qu'ils utilisent quotidiennement l'anglais avec leurs professeurs et leurs camarades lorsqu'ils éprouvent des difficultés en français. Dans les rapports avec leurs voisins et même avec les gens qu'ils ne connaissent pas, c'est toujours l'anglais qui domine, mais il y a constamment ce phénomène de rapprochement de la langue française.

En ce qui concerne la lecture des journaux et des magazines, la majorité des informateurs lisent souvent en anglais mais rarement en français. Par contre, quant aux programmes télévisés, ils s'intéressent beaucoup aux émissions diffusées en anglais et en français.

En définitive, nous pouvons dire que les apprenants ont tendance à superposer le français sur l'anglais. Il est impossible de mettre en quarantaine l'anglais dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE car l'apprenant yorubaphone en phase de l'apprentissage, subit une forte influence du système linguistique de la langue anglaise. Mais la question que nous devons nous poser est la suivante : au-delà de ces constats sur les réalisations phonologiques déviantes, existe-il des remèdes pouvant aider progressivement l'apprenant à l'oral ?

### 3.2. Propositions des mesures correctives

Communiquer, c'est donner du sens à l'aide d'une suite de sons. Avant de communiquer, il faut savoir produire des sons. C'est pourquoi, Borrell (1990 : 50) affirme que, pour celui qui apprend une langue étrangère, ce qui a du sens d'abord, c'est le support phonique avec ses sons, son intonation et son rythme. Si l'apprenant du FLE a peur de s'exprimer à l'oral, c'est parce qu'il a peur de commettre des erreurs. Est-il possible de réduire les interférences phonético-phonologiques observées dans les productions orales des étudiants débutants nigériens yorubaphones en situation d'apprentissage du FLE à l'Institut Universitaire Panafricain (I.U.P) de Porto-Novo ? Si oui, comment ?

D'après Bertrand (2007 :29),

*Oui « il est possible d'acquérir une bonne prononciation quand on n'est pas exposé à l'écrit orthographique. (...) L'orthographe du français étant si peu phonétique et le découpage rythmique n'étant pas visible à l'écrit, d'énormes difficultés surgissent immédiatement. L'œil contrarie l'oreille et la bouche. Le travail sur la prononciation doit donc toujours se dégager de l'écrit (ou au moins de l'écrit orthographique) le plus longtemps possible. »*

Il est en effet, risqué de commencer l'enseignement du FLE par l'écrit. La compréhension linguistique est liée à la reconnaissance des sons. Il faut travailler la prononciation à partir du niveau débutant afin qu'il ne soit pas trop tard. Les enfants acquièrent plus facilement les sons d'une langue étrangère et perçoivent plus facilement les sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle que les adultes. Étant donné que la plupart des étudiants yorubaphones apprennent le français après l'âge de 18 ans, on est en droit de réfléchir sur la marge de manœuvre possible pour ces étudiants dans le perfectionnement du français et les difficultés qu'il leur faudra surmonter à ce stade. Selon Lauret (2007 : 27), les adultes ont un avantage sur les enfants grâce

à la maturité de leurs capacités cognitives dans la construction des sons et leurs relations. Par conséquent, ils progressent plus rapidement que les enfants.

Pour corriger les erreurs phonétiques pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue en vue de permettre aux apprenants d'acquérir une prononciation sans accent étranger incompréhensible, trois méthodes sont couramment utilisées : la Méthode Articulaire (M.A), la Méthode Verbo-Tonale (M.V.T) et la Méthode des oppositions phonologiques.

### **3.2.1. Méthode Articulaire (M.A)**

Le principe de la méthode articulaire est de perfectionner la production. (Billière, 2008 : 25). La prononciation est décrite comme plusieurs mouvements des organes comme la vibration de la gorge et les mouvements des lèvres ou de la langue. L'enseignant fait visualiser l'articulation des sons aux apprenants. Par exemple, il met en avant des profils articulatoires des phonèmes en expliquant la vibration des cordes vocales. Puis, il décrit respectivement des mouvements de la langue ou des lèvres pour produire des phonèmes.

### **Les critiques**

Les critiques sont de divers ordres dont les plus importantes sont les suivantes :

- elle néglige le facteur auditif. Elle insiste trop sur la phonation (Clarenc, 1992 : 59) alors que l'apprenant a une connaissance parfaite des différents mouvements des organes permettant de prononcer les sons correctement. Il arrive parfois que l'apprenant maîtrise bien les mouvements articulatoires et prononce bien un son étranger tout en gardant des difficultés à distinguer ce son par rapport au son voisin de sa langue maternelle. (Cureau et Vuletic, 1976 : 33). Le problème de perception persiste alors que la capacité des mouvements articulatoires est acquise.

### **3.2.2. Méthode verbo-tonale (MVT)/ méthode acoustique**

La méthode verbo-tonale met principalement en relation avec l'intonation, le rythme, le geste et la tension. L'objectif de la méthode verbo-tonale est de perfectionner la production par l'audition. Cette méthode est basée sur l'audition. Elle se focalise sur le principe de la surdité phonologique de la langue cible (le français dans le cadre du présent travail) soit en rééduquant l'oreille de l'apprenant, soit en entraînant les oreilles de l'apprenant (Billière, 2008 : 25). L'enseignant peut proposer des corrections phonétiques sur les sons du français dont la prononciation présente de difficultés chez les apprenants yorubaphones. L'objectif est d'amener ces apprenants à distinguer nettement à l'oreille chacun de ces sons car il est plus facile de bien prononcer un son si l'on est capable d'abord de bien le saisir à l'oreille.

En fait, Troubetzkoy (1976 : 54) montre que chaque individu s'approprie le système de sa langue maternelle et en fait un « crible phonologique ».

*« Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue. »*

En effet, nos oreilles sont beaucoup plus sensibles aux sons que nous percevons souvent et qui existent déjà dans notre langue source. Chaque individu est sourd au système phonologique d'une langue étrangère (Guimbretière, 1994 : 48).

### **Les limites de cette méthode**

Cette méthode est également critiquée car elle se base sur l'hypothèse que l'apprenant débutant ne peut restituer que ce qu'il perçoit à travers son crible

phonologique, (Clarenc 1992 : 59). Il reste donc constamment influencé par sa langue maternelle.

### **3.2.3. Méthode des oppositions phonologiques**

Cette méthode porte sur les sons en opposition. D'abord, l'apprenant écoute, puis, il répète les mots où le changement d'un seul son amène à un autre sens. Dans cette méthode, l'enseignant travaille l'audition de l'apprenant en lui montrant des mouvements des organes par les paires minimales.

#### **Les critiques**

Cette méthode fait l'objet d'une certaine critique formulée par Raymond Renard : (Clarenc 1992 : 60)

- Cette méthode ignore le facteur prosodique. Elle est basée sur la production des mots isolés alors que la parole est un continuum.
- L'opposition binaire est simpliste et ne prend pas en compte la reconnaissance, l'identification et la reproduction sous tous les angles possibles chez l'apprenant.

Que retenir de la présentation de ces trois méthodes de correction phonétique ?

De ce qui précède, il ressort que ces trois méthodes accordent une valeur prépondérante au travail de la prononciation. Elles sont indispensables pour la correction des erreurs phonologiques.

D'autres moyens permettent également de remédier aux difficultés phonologiques des étudiants yorubaphones de l'I.U.P.

### **3. 2.4. Moyens de correction phonétique**

Ici, nous présentons les moyens de correction phonétique proposés par Champagne-Muzar et Bourdages (1998) à travers l'ouvrage « Le point sur la

phonétique ». Elles proposent un inventaire des différents types d'exercices qui permettent d'atteindre les objectifs de la pratique phonétique.

#### **3.2.4.1. Sensibilisation aux faits phonétiques**

Il s'agit de donner aux apprenants une occasion de faire attention aux caractéristiques phonétiques de la langue cible. Il y a deux types de sensibilisation : la sensibilisation auditive et la sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires.

- **La sensibilisation auditive** a pour objectif de développer l'acuité auditive chez l'apprenant. Elle entraîne l'apprenant à percevoir les sons, l'intonation, le rythme et les profils prosodiques ( Champagne-Muzar et S. Bourdages, 1998). Cette phase permet à l'apprenant d'élargir son champ auditif ;
- **La sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires** stimule l'apprenant à prendre conscience des positions articulatoires nécessaires dans la langue cible (Lebel, 1990 : 116, Morley 1991 : 503 par Champagne-Muzar et S. Bourdages). L'apprenant apprend à voir la production des sons. Selon Champagne-Muzar et S. Bourdages (1998), on peut utiliser des films ou des vidéos pour que l'apprenant puisse observer l'ouverture de la bouche, la position de la langue et la labialité des sons.

#### **3.2.4.2. Discrimination Auditive**

La discrimination auditive a pour l'objectif d'enseigner la comparaison et la distinction des faits articulatoires et prosodiques de la langue cible (Champagne-Muzar et Bourdages, Johanne 1998 :57). Les types d'exercices suivants sont rencontrés :

- **comparaison-choix binaire** : l'apprenant écoute deux sons, puis les identifie comme identiques ou différents ;
- **comparaison-choix ternaire** : l'apprenant écoute trois sons puis choisit celui qui est différent des deux autres ;
- **comparaison-version multiple** : l'apprenant écoute un *stimulus*, puis identifie le son suivant comme identique ou différent ;
- **comparaison-langue maternelle/langue cible** : l'apprenant compare les énoncés dans sa langue source et cible ;
- **repérage d'un son** : l'apprenant travaille sur la distinction de la fréquence d'un son existant dans le contexte ; sur la distinction d'un son qui convient ou ne convient pas etc ;
- **choix du modelé prosodique approprié**, exercice de l'intonation et du rythme : l'apprenant écoute un énoncé, puis choisit un graphique correspondant à l'énoncé entendu ;
- **repérage de l'accent, identification de la position de la différence** : l'apprenant écoute des énoncés, puis identifie les intonations ou les rythmes différents ;
- **identification des groupes rythmiques** : l'apprenant écoute des énoncés, puis distingue leurs groupes rythmiques ;
- **identification de l'acte de parole** : l'apprenant écoute des énoncés et doit distinguer une question d'une assertion, d'un ordre etc.

#### **3.2.4.3. Intégration corporelle**

Ce type d'exercice invite l'apprenant à prendre conscience d'un geste métaphorique de la bouche (Bertrand. 2007 :135), c'est-à-dire à porter son attention sur un geste du corps autre que la bouche afin de s'appropriier les sons de la langue cible. Bertrand (2007 : 135) indique qu'au cours de « ce geste métaphorique », il faut respecter avec exactitude les faits articulatoires et acoustiques dans ce travail d'intégration corporelle.

#### **3.2.4.4. Association de la structure phonique à la représentation visuelle**

A cette étape, on travaille sur le transfert du code oral au code écrit : l'enseignement de la correspondance son/graphème en français est très important chez l'apprenant. Il doit donc s'exercer à faire la correspondance son graphème et à faire le transfert du code oral au code écrit et vice versa, grâce à divers exercices : la comparaison dirigée (l'apprenant écoute un mot, puis choisit l'écrit correspondant), le repérage (l'apprenant écoute un mot-clef suivi de plusieurs mots, puis choisit la ou les phrases contenant le mot entendu), la transcription (dictée, un texte à trous) et la lecture à haute voix.

On travaille aussi sur **l'association de profils mélodiques à une représentation visuelle** : le développement de la capacité d'associer une structure mélodique à une représentation graphique.

#### **3.2.4.5. Production dirigée**

Il s'agit d'initier la production spontanée et le développement des habitudes verbo-motrices qui habituent l'apprenant à prononcer. Il existe trois types d'exercices.

- L'exercice d'**échauffement** prépare aux exercices de production dirigée et spontanée. L'exercice d'échauffement consiste à faire des mouvements de visage. On réchauffe les lieux d'articulation des sons : les lèvres arrondies/non-arrondies, la langue avant/arrière, la hauteur de la langue suivant les sons de la langue cible.
- L'exercice de **répétition** développe et installe la capacité à reconnaître et à reproduire les habitudes articulatoires et prosodiques chez l'apprenant. D'abord, l'apprenant écoute et puis répète des mots contenant les traits articulatoires et prosodiques en s'exerçant à discriminer les sons. Pour aller plus loin, l'enseignant pourrait également donner un texte à écouter et à répéter. Bien que « *la répétition ne permet à elle seule la*

*mémorisation à long terme qui demande qu'on laisse le temps de stocker des formes signifiantes et significatives pour le sujet. » (Guibretière, Élisabeth.1994 :83). L'enseignant pourrait utiliser des poèmes ou des dialogues pour faire mémoriser les éléments aux apprenants, « afin qu'ils soient l'occasion pour l'enseignant et pour l'apprenant, de montrer l'acquisition des formes sonores et non le moyen de les approprier. » (Guibretière, Élisabeth. 1994 :83).*

- L'exercice de **transformation** invite l'apprenant à développer des habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible. L'apprenant écoute et puis fait un changement de l'articulation ou de la prosodie selon les consignes. Ensuite, l'apprenant entend la réponse correcte pour pouvoir comparer.

### **3. 2.4.6. Production spontanée**

Il s'agit d'initier l'apprenant à mettre ses connaissances phonétiques en pratique dans un contexte naturel ou authentique. Ainsi, l'enseignant peut inviter par exemple l'apprenant à s'exprimer spontanément lors d'un petit débat. Il peut également amener l'apprenant à se présenter pendant quelque temps, à expliquer, se justifier etc.

Après avoir fait ce tour d'horizon des différentes méthodes et divers moyens de correction phonétique, nous suggérons, pour remédier progressivement aux erreurs de prononciation des apprenants yorubaphones. les recommandations ci-après en fonction de la nature des difficultés rencontrées.

Pour remédier aux difficultés de prononciation liées à l'absence de certains sons du français dans la langue maternelle et la langue seconde de ces étudiants, il faut :

- Familiariser les étudiants aux sons qui posent problème en français en leur proposant une liste de mots ou d'énoncés contenant par exemple le son [ɲ].
- Demander aux apprenants d'écouter ce son et d'observer la position de la langue quand il est prononcé.
- Reproduire le même modèle avec les autres sons qui posent problème.
- Rendre les étudiants capables à discriminer les sons qu'ils perçoivent en leur établissant une liste de paires de mots renfermant par exemple les sons [ɲ] et [ɳ].
- Faire écouter les paires de mots aux apprenants et demander de lever « un doigt » si c'est le premier mot qui contient le son incriminé et « deux doigts » si c'est le deuxième mot.
- Demander aux apprenants de chercher des mots ou de construire des phrases comportant les sons incriminés qu'ils répéteront.
- Initier les apprenants à la lecture de la transcription phonétique dans le dictionnaire.
- Apprendre aux étudiants à transcrire phonétiquement les mots.
- Amener les apprenants à reconnaître la bonne transcription phonétique en leur proposant par exemple deux transcriptions phonétiques du même mot : l'une sera fautive et l'autre correcte.

Pour pallier aux difficultés de prononciation dues à la confusion de la graphie avec la phonie, il faut :

- Familiariser les apprenants aux sons qui posent problème en français et à leur graphie en prononçant par exemple le son [ɲ] et en leur demandant de l'écrire.
- Faire constater aux apprenants que les sons de la langue française ne s'écrivent pas toujours de la même façon en leur demandant de

chercher cette fois-ci des mots où le son [ɲ] sera écrit de plusieurs façons.

- Reproduire le même modèle avec les autres sons que ces apprenants éprouvent de difficultés à réaliser.

### **Conclusion**

Dans les productions orales des étudiants nigériens yorubaphones (débutants) qui apprennent le FLE à l'Institut Universitaire Panafricain (I.U.P) de Porto-Novo, on constate qu'il y a beaucoup d'interférences phonético-phonologiques. Pour appréhender les origines de ces interférences, nous avons d'abord fait

l'analyse contrastive des systèmes phonologiques des langues (yoruba, anglais et français) en contact chez ces apprenants. Nous avons remarqué que le français partage assez de phonèmes consonantiques avec le yoruba et l'anglais si bien que ces étudiants n'éprouvent pas généralement de difficultés à réaliser les consonnes françaises en dehors de quelques-unes. Par contre, ces apprenants réalisent mal un certain nombre de voyelles françaises parce qu'elles n'existent ni yoruba ni en anglais. Après cette analyse contrastive, nous avons ensuite administré un test phonétique portant sur une série de mots comportant les sons incriminés. L'analyse de ces sons a été faite selon trois facteurs : le contexte de lecture, le contexte phonétique et le contexte distributionnel. A l'issue de cette analyse, nous avons constaté que les contextes où apparaissent les sons incriminés ne sont pas les mêmes. Par conséquent, les erreurs commises par ces étudiants ne sont pas identiques même s'ils parlent les mêmes langues. Ces erreurs sont liées à beaucoup de facteurs à savoir : l'influence de la langue maternelle (yoruba) de ces étudiants, de l'anglais, leur langue seconde et de l'environnement plurilingue dans lequel ces étudiants vivent et où ils n'ont pas vraiment l'occasion de pratiquer la cible (français). Pour corriger ces erreurs, nous avons exposé le contenu d'un certain de méthodes : la méthode articulatoire, la méthode verbo-tonale et la méthode des oppositions phonologiques. Pour remédier aux difficultés de prononciation liées à l'absence de certains sons du français dans la langue maternelle et la langue seconde de ces étudiants, nous avons proposé des mesures correctives suivantes :

- Familiariser les étudiants aux sons qui posent problème en français en leur proposant une liste de mots ou d'énoncés contenant par exemple le son [ɲ].
- Demander aux apprenants d'écouter ce son et d'observer la position de la langue quand il est prononcé.

- Reproduire le même modèle avec les autres sons qui posent problème.
- Rendre les étudiants capables à discriminer les sons qu'ils perçoivent en leur établissant une liste de paires de mots renfermant par exemple les sons [⊠] et [◆].
- Faire écouter les paires de mots aux apprenants et demander de lever « un doigt » si c'est le premier mot qui contient le son incriminé et « deux doigts » si c'est le deuxième mot.
- Demander aux apprenants de chercher des mots ou de construire des phrases comportant les sons incriminés qu'ils répéteront.
- Initier les apprenants à la lecture de la transcription phonétique dans le dictionnaire.
- Apprendre aux étudiants à transcrire phonétiquement les mots.
- Amener les apprenants à reconnaître la bonne transcription phonétique en leur proposant par exemple deux transcriptions phonétiques du même mot : l'une sera fautive et l'autre correcte.

Pour pallier aux difficultés de prononciation dues à la confusion de la graphie avec la phonie, il faut :

- Familiariser les apprenants aux sons qui posent problème en français et à leur graphie en prononçant par exemple le son [⊠] et en leur demandant de l'écrire.
- Faire constater aux apprenants que les sons de la langue française ne s'écrivent pas toujours de la même façon en leur demandant de chercher cette fois-ci des mots où le son [⊠] sera écrit de plusieurs façons.
- Reproduire le même modèle avec les autres sons que ces apprenants éprouvent de difficultés à réaliser.

- Proposer aux apprenants d'avoir des amis francophones avec qui ils communiqueront.
- Organiser pour les apprenants des voyages de bain linguistique dans des pays francophones.

## Bibliographie

- ABRY, D. C. M.-L, *Phonétique 350 exercices*, Paris, Hachette FLE, 1994.
- ADJERAN, M, « Interférences Phonologiques chez les Apprenants Locuteurs Natifs cab<sup>Ⓢ</sup> : le schwa », *Revue Spéciale Journée Scientifique FLASH*, Vol 3. N°7, UAC, pp. 283-293.
- AMERINGEN, A. V, « Un Problème d'Interférence Phonologique chez les Montréalais d'origine italienne : le cheva », *Cahier de linguistique*, N°6, 1976, pp. 1-11.
- BELKACEM H., « Les Interférences Lexicales d'ordre phonétique dans la Production Ecrite des Elèves de terminale », *Synergie Algérie*, N°4, 2009, pp. 281- 295,
- BESSE, H., *Méthode et pratiques des manuels de langues*, Paris, Didier: Paris, 1985.
- BILLIERE, M, « L'inhibition Phonétique en Langue Etrangère », *Dossier : Hier, Mai 68. Le Français dans le monde*, Revue de la Fédération Internationale de Professeurs de Français, N° 357, MAI-JUIN, Paris, 2008, p24-26.
- BORRELL, A., « Perception et « Crible Phonologique » », *Mélanges de phonétique et didactique des langues : Hommage au professeur Raymond Renard*, Landercy A., Paris : Presses Universitaires de Mons, 1991.
- BORRELL, A., « Le Rôle de la Phonétique en Classe de Langue Seconde et/ou Etrangère », *Travaux de didactique du FLE*, N°31, Montpellier : Université Paul , pp. 43-55.

- BROU-DIALLO, C., « Problèmes d'Apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) en contexte de français langue seconde (FLS) : cas des Apprenants du CUEF d'Abidjan », *Revue Sudlangues*, N°6, Université de Cocody-Abidjan (Côte-d'Ivoire), 2006, pp. 163-177.
- CASTELLOTTI, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE Internationale, 2001.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. et BOURDAGES, J., *Le point sur la phonétique*, Paris, CLE international, 1998.
- CLARENC, J., « Principes de Correction de la Prononciation », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Montpellier : Université Paul Valéry N°28, 1992, pp 39-65.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2003.
- CUQ, J.-P., *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003.
- CUREAU, J. et VULETIC, B., *Enseignement de la prononciation : le système verbo-tonal (S.G.A.V.)*. Alençon : Didier, 1976.
- DEHIMI, S., *L'interférence comme facteur inhibiteur dans l'apprentissage de la production écrite du FLE chez les apprenants de 3ème année secondaire: cas des élèves du technicum de Marouana-Batna*, Mémoire de magistère, Option didactique des langues étrangères, Université de Batna, 2008.
- DUBOIS, J., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.
- GBAGUIDI, J., *Taxinomie et Analyse des Erreurs Linguistiques des Elèves fonphones en apprentissage du français : pour une approche linguistique et pragmatique en Didactique des langues*, Thèse de Doctorat unique, UAC, FLASH, 2009.
- GIVON, T., (1993): *English Grammar function-based introduction in*

www.dep.univ-paris8.fr/spip.php3f... visité le 22 Octobre 2015.

- GUIMBRETIERE, I., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier, 1994.
- HAGEGE, C., *L'enfant aux deux langues*, Paris, Edition Odile Jacob, 1996.
- HASANAT, M., « Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français », *Synergie Monde Arabe*, N°4, 2007, pp. 209-226.
- HAMERS, J. F. et BLANC, M., *Bilingualité et Bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 2<sup>ème</sup> édition, 1983.
- IFADEM, (2012), Livret de l'enseignant, IMPRIMERIE GRANDE MARQUE, Cotonou (Bénin).
- KANNAS C. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- KHELEF H. (2008), Etude morphosyntaxique des constructions prépositionnelles. Cas des écrits des étudiants de 4<sup>ème</sup> année français de l'Université de Ouargla, Mémoire de Maîtrise.
- LADO R. (1957), *Linguistics across Cultures*, Michigan, Universty of Michigan Press.
- LAROUSSE, *Dictionnaire français-anglais/anglais-français*, Paris, Larousse, 2005.
- LAURET, B., *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette. Paris : Armand Colin Editeur, 2007.
- LEON, M. (1991), *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris, Hachette et Larousse, 1991.
- LEON, P. et M., *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette et Larousse, 1976.

- MACKEY, K., « Les Langues en contact. » *Parcours maghrébin* n°3 décembre, 1976, pp. 29-42.
- MARTINS, A. M. R, *Les Phénomènes d'Interférence Linguistique dans l'Enseignement/Apprentissage du français à Praia*, Mémoire de Maîtrise, Institut Supérieur d'Education, Cap-vert, 2007.
- NAGID, R. et AKRAM, O., « L'Analyse des Erreurs en FLE chez les Apprenants Jordaniens et Bahreïniens », *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, Vol. 2, N°2, Université de Jordanie, 2010.
- ROBERT, P., *Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires le Robert, 2000.
- ROSSI, S. L, *L'interférence lexicale dans l'acquisition d'une troisième langue : l'effet langue seconde ou distance typologique*, Thèse de Doctorat, Université de Calgary, 2006.
- SOBOLEWSKI, D., *De la prononciation du Français Langue Etrangère par une locutrice suédoise et une locutrice polonaise*, Mémoire de Maîtrise, Université de Lund, 2007.
- SU, L., *Les Erreurs Phonologiques en français des Etudiants Taïwanais débutants : analyse et propositions de correction*, Mémoire de Master 1 Recherche, Université Stendhal, 2011.
- TANITOLORUN, O. E., *Etude contrastive du français et du yoruba : Phonologie et Morphologie*, Thèse de Doctorat, UAC, 2014.
- TROUBETZKOY, N. S., *Principe de phonologie*, Paris, Klincksieck, 1987.
- WEINREICH, E., *Language in contact*, New-york, Linguistic Society of New-york, 1953.
- WIOLAND, F., *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*, Paris, Hachette, 1996.

# **Annexes**

**Annexe 1** : Questionnaire adressé aux apprenants.

Ce questionnaire est destiné aux apprenants. Il s'inscrit dans le cadre de la recherche pour la rédaction d'un mémoire de maîtrise en Science du Langage et de la Communication portant sur les interférences linguistiques constatées chez les apprenants nigériens (yoruba phones) en situation d'apprentissage du FLE à l'I.U.P de Porto-Novo.

Sexe :                      F        M   

1- Pourquoi apprenez-vous le français ?

.....  
.....  
.....

2- Quelle est votre nationalité ?

.....  
.....

3- Quelle classe faites-vous cette année ?

.....  
.....

4- Quelle est votre langue maternelle ?

.....

5- Parlez-vous autres langues ? Si oui, lesquelles ?

.....

6- Vous arrive-t-il d'utiliser une autre langue quand vous éprouvez de difficultés à parler le français en salle ? Si oui, laquelle ?

.....

7- Quelle (s) langue (s) utilisez-vous lorsque vous parlez avec vos parents, camarades, voisins, amis ?

.....  
.....

8- Vous arrive-t-il de mélanger deux langues quand vous parlez avec vos parents, amis ou voisins ?

.....  
.....



9- Dans quelle (s) langue (s) sont écrit les journaux, les magazines, les livres que vous aimez lire ?



.....  
.....


10- Vous intéressez-vous beaucoup aux émissions diffusées à la radio ou à la télévision

en yoruba  en anglais ?  en français ?

**Annexe 2 : Contenu du test phonétique.**

Sons incriminés	[  ]	[  ]
1	union	Peu
2	occuper	feu
3	insuffisant	Dieu
4	littérature	peureux
5	université	heureux
6	lune	deux

Sons incriminés	[  ]	[  ]
1	ce	œuf
2	cela	bœuf
3	je	meuble
4	me	meuf
5	menacer	immeuble
6	ménagement	œuvre

Sons incriminés	[  →]	[p]
1	un	pan
2	lundi	pape
3	aucun	frapper
4	humble	appartement
5	parfum	père
6	brun	pop

Sons incriminés	[C*]	[v]
1	joue	veuve
2	gérer	vous
3	jour	vu
4	bouger	œuvre
5	girafe	événement
6	fige	avant

Sons incriminés	[*]	[←]	[☠]
1	pagne	lui	meeting
2	igname	nuit	camping
3	compagne	luire	marketing
4	oignon	menuisier	building
5	agneau	puis	parking
6	vigne	bruit	smoking

## Table des matières

Dédicace.....	2
Sommaire.....	3
Remerciements.....	4
Liste des sigles et des abréviations.....	5
Liste des tableaux.....	6
Liste des annexes.....	7
Résumé.....	8
Introduction.....	10
<b>CHAPITRE I : METHODOLOGIE</b>	
1.1. Problématique et cadre théorique.....	12
1.2. Hypothèses.....	15
1.3. Objectifs.....	16
1.3.1. Objectif général.....	16
1.3.2. Objectifs spécifiques.....	16
1.4. Revue de littérature.....	16
1.5. Recueil des données.....	25
<b>CHAPITRE II</b>	
<b>ETUDE CONTRASTIVE DES SYSTEMES PHONOLOGIQUES DU</b>	<b>27</b>
<b>YORUBA, DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS..</b>	
2.1. Rappel phonologique.....	27
2.1.1. Système phonologique du yorùbá.....	27
2.1.1.1. Système vocalique du yorùbá.....	27
2.1.1.2. Système consonantique du yorùbá.....	28
2.1.2. Système phonologique de l'anglais.....	29
2.1.2.1. Système vocalique de l'anglais.....	30
2.1.2.2. Système consonantique de l'anglais.....	31
2.1.3. Système phonologique du français.....	32
2.1.3.1. Système vocalique du français.....	32
2.1.3.2. Système consonantique du français.....	33
2.2. Analyse contrastive des systèmes phonologiques des trois langues...	34
2.2.1. Système vocalique du français, du yorùbá et de l'anglais.....	34
2.2.2. Système consonantique du français, du yoruba et de l'anglais.....	36
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES ET PROPOSITIONS DE</b>	<b>39</b>
<b>MESURES CORRECTIVES</b>	
3.1. Analyse des données recueillies.....	39
3.1.1. Les erreurs attestées au niveau du système vocalique du français.....	39
3.1.2. Les erreurs attestées au niveau du système consonantique du français.....	50
3. 2. Propositions des mesures correctives.....	58

3.2.1.	Méthode Articulaire (M.A).....	59
3.2.2.	Méthode verbo-tonale (MVT)/ méthode acoustique.....	60
3.2.3.	Méthode des oppositions phonologiques.....	61
3.2.4.	Moyens de correction phonétique.....	62
3.2.4.1.	Sensibilisation aux faits phonétiques.....	62
3.2.4.2.	Discrimination Auditive.....	62
3.2.4.3.	Intégration corporelle.....	63
3.2.4.4.	Association de la structure phonique à la représentation visuelle.....	64
3.2.4.5.	Production dirigée.....	64
3.2.4.6.	Production spontanée.....	65
	Conclusion.....	68
	Bibliographie .....	71
	Annexes.....	75
	Table des matières.....	80