



REPUBLIQUE DU BENIN

UNIVERSITÉ D'ABOMEY-CALAVI (U.A.C)



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES (FLASH)

Ecole Doctorale Pluridisciplinaire
"Espaces, Cultures et Développement"

Thèse de doctorat de l'université d'Abomey Calavi

FILIERE : *LINGUISTIQUE*

OPTION : *SOCIOLINGUISTIQUE*

SUJET

**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN MILIEU
YORUBÁ DU NIGÉRIA**

Présentée par *AJANI Akinwumi Lateef* pour l'obtention du grade de Docteur de
l'Université d'Abomey-Calavi

Sous la direction de :

Monsieur *Médard Dominique BADA, Ph.D*

Professeur titulaire des Universités du CAMES (Université d' Abomey-Calavi)

Membres du Jury :

Président : Monsieur NOUHOUAYI Albert, Professeur titulaire, UAC/Bénin

Rapporteur : Monsieur BADA Médard Dominique , Professeur titulaire, UAC/Bénin

Examineurs 1). Monsieur TAKASSI Issa, Professeur titulaire Université de Lomé/Togo
2) Monsieur KOUSSOUHON Léonard, Professeur titulaire, UAC/Bénin
3). Monsieur ALAWODE Mathiew Ibiyosè, Deputy Director, University
Center for French Studies Badgry / Nigeria

Date de soutenance : 20 Novembre 2015

Mention : Très honorable avec Félicitations du jury à l'unanimité

REPUBLIQUE DU BENIN



Université d'Abomey Calavi (U.A.C)

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

**Ecole Doctorale Pluridisciplinaire
"Espaces, Cultures et Développement"**

THESE DE DOCTORAT UNIQUE

FILIERE : LINGUISTIQUE

OPTION : SOCIOLINGUISTIQUE

SUJET:

**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN
MILIEU YORUBÁ DU NIGÉRIA**

Présenté par :

Lateef Ajani AKINWUMI

Directeur de Thèse :

Médard Dominique BADA, Ph.D

Professeur titulaire des Universités

Année Académique: 2014-2015.

SOMMAIRE

Sommaire	i
Dédicace	ii
Remerciements	iii
Abréviations et Sigles	iv
Résumé	vi
Abstract	vii
Àşámọ	viii
Carte du yorùbáland	ix
Introduction	1
Chapitre 1 : Cadres théorique et méthodologie	3
1.1 Cadre théorique.....	3
1.2 Cadre d'étude.....	42
Chapitre 2 : Trilinguisme yorùbá-anglais-français	51
2.1 Situation linguistique du Nigeria.....	51
2.2 La langue yorùbá.....	63
2.3 La langue anglaise.....	73
2.4 La langue française.....	82
2.5. Etude contrastive du yorùbá-anglais-français.....	90
Chapitre 3 : Présentation du Test d'Evaluation, des Résultats d'évaluation et Analyse	204
3.1 Description du test.....	204
3.2 Les résultats du test d'évaluation des compétences linguistiques chez les apprenants de collège d'enseignement de Lagos, d' Oyo et d'Ondo	212
3.3 L'Analyse des résultats d'évaluation des compétences linguistiques chez les apprenants	215
3.4 Les interférences linguistiques chez les apprenants.....	219
Chapitre 4 : Contribution à l'enseignement du français en milieu yorùbá du Nigéria	238
4.1 Phénomènes mis en cause.....	238
4.2 Bilan et perspective didactique.....	240
Conclusion.....	300
Références bibliographiques.....	305
Annexes.....	I
Table des matières.....	V

DEDICACE

A mon père Elhaji Lamidi AJANI et ma mère Elhaja Bintu AJANI.

REMERCIEMENTS

D'abord, nous exprimons notre profonde gratitude à notre Directeur de thèse Monsieur Médard Dominique BADA, Professeur titulaire de linguistique à l'Université d'Abomey-Calavi, Roi des yorùbá d'Abomey-Calavi et environs qui, malgré ses multiples occupations a accepté de diriger cette thèse. C'est un plaisir et surtout un privilège de travailler sous sa direction. Ses conseils perspicaces ont enrichi et approfondi notre première expérience avec la recherche et nous lui devons une grande partie de l'inspiration qui nous pousse à continuer sur ce chemin. L'encouragement du Professeur Médard Dominique BADA s'étend bien au-delà des cinq années de nos études pour la thèse ; cela fait plus de dix ans qu'il nous conseille dans toute décision académique importante.

Nos sincères remerciements vont ensuite à l'endroit du Professeur Albert Bienvenu AKOHA, l'ancien directeur du CEBELAE et notre maître de mémoire de DEA, sans oublier le Professeur Mamoud Akanni IGUE et les autres Professeurs du Département des Sciences du Langage et de la Communication (D.S.L.C) pour leurs attentions, relatives à nos préoccupations de formation. Ce travail n'aurait jamais pu se réaliser si nous n'avions pas bénéficié de la franche collaboration et de l'assistance de certains individus des Collèges d'Education où nous avons effectué notre enquête linguistique. Nos remerciements s'adressent également à nos collègues tels que Monsieur Ahmed Sunmonu, Monsieur Kufisile Peter du Collège d'éducation Lagos, Monsieur Alfa Olajide du Collège d'Education d'Ondo et Monsieur Shitu Adekanbi du Collège d'Education d'Oyo et à tous ceux qui nous ont ouvert le monde de l'analyse.

Nous tenons aussi à remercier Monsieur Awodele Deji, le consultant en statistique qui nous a ouvert au monde tout nouveau de l'analyse statistique et qui a fait montrer d'une patience infinie.

Enfin, nous remercions du fond du cœur, notre épouse, Madame Ajani Safurat Toyin et nos enfants, Mariam, Mashood et Rofiat.

ABREVIATIONS ET SIGLES

CA	: Communicative Approach (Approche communicative)
CE	: Compréhension de l'écrit
CEBELAE	: Centre Béninois des Langues Etrangères
CFTD	: Centre for French Teaching and Documentation (Centre d'enseignement du français et de la Documentation)
CO	: Compréhension de l'oral
COE	: College of Education (Ecole Normale Supérieure des Instituteurs)
DSLCL	: Département des Sciences du Langage et de la Communication
EDP	: Ecole doctorale Pluridisciplinaire
FCT	: Federal Capital Territory (Territoire Fédéral Capital)
FLASH	: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
FLE	: Français Langue Etrangère
FLM	: Français Langue Maternelle
FLS	: Français Langue Seconde
FME	: Federal Ministry of Education (Ministère Fédéral de l'Education)
FSLC	: First School Leaving Certificate (Certificat d'Etudes Primaires)
GCE	: General Certificate of Education (Diplôme en Sciences d'Education)
I.A.L.A	: International Auxiliary Languages Association (Association Internationale des Langues Auxiliaires)
INALA	: Institut National de Linguistique Appliquée
JSSC	: Junior Secondary School Certificate (Brevet des Collèges)
L	: Langue
MLAT	: Modern Language Aptitude Test (Test d'évaluation destiné aux langues étrangères dans l'espace anglophone)
NCE	: Nigeria Certificate in Education (Certificat National en Science d'Education)

NECO	: National Examination Council (Conseil des Examens nationaux)
NFLP	: Nigéria French Language Project (Plan National Pour l'Avancement du français au Nigéria)
NFLV	: Nigeria French Language Village (Village français du Nigéria)
O	: Object
OT	: Optimality Theory (La théorie de l'optimalité)
P	: Prédicat
PE	: Production Ecrite
PO	: Production Orale
S	: Sujet
SA	: Situation d'Apprentissage
SGAV	: Structural Global audio Visual Method (La Méthode Structuro-globale audio Visuelle)
SME	: State Ministry of Education (Ministère de l'Education au niveau des Etats)
SSSC	: Senior Secondary School Certificate (Baccaléaureat)
UAC	: Université d'Abomey-Calavi
UNESCO	: Organisation des Nations Unis pour l'Education, la Science et la Culture
V	: Verbal
WAEC	: West Africa Examination Council (Conseil de l'Afrique de l'Ouest des examens)

RESUMÉ

Nous nous proposons dans cette thèse d'évaluer les compétences linguistiques des aspirants yorùbáphones du français au Nigéria. L'étude porte sur cent vingt (120) informateurs provenant de 03 collèges d'enseignement de Lagos, d'oyò et d'ondo. Ces informateurs sont soumis au test d'évaluation (Modern Language Aptitude test), test d'évaluation des langues étrangères dans l'espace anglophone. Les évaluations orales ont été soumises au modèle de l'optimalité (optimality theory) qui rend compte à la fois des ressemblances et des différences entre les langues au niveau des phonèmes. Les hypothèses de la recherche sont déduites de la théorie de Krashen, S. (1978, 1981 et 1982). Par ailleurs nous nous sommes servis de l'inspiration théorique de Roman Jakobson (théorie de la communication, la théorie syntaxique de Tesnière, la théorie de l'acquisition de langue seconde de Krashen et l'approche communicative). L'objectif visé est de montrer qu'on ne peut enseigner le français en milieu yorùbá au Nigéria en ignorant la présence de l'anglais et du yorùbá comme le confirme Babs Fafunwa (1971) et l'approche d'éducation multilingue proposée par l'UNESCO. Les erreurs commises par les informateurs sont d'ordre phonético-phonologie, monophosyntaxique, lexico-sémantique, orthographique et dépendent dans une large mesure de l'influence du yorùbá et de l'anglais sur le français. Les suggestions faites dans le présent travail sont de deux ordres :

- Elaborer les niveaux de l'interférence linguistique d'ordre phonético-phonologie, morphosyntaxique, lexico-sémantique et socio culturelle.
- Planifier les approches didactiques d'enseignement nécessaires en tenant compte des erreurs linguistiques commises par les apprenants. L'étude a confirmé les niveaux de faiblesse des apprenants dus aux confusions liées à la double influence du yorùbá et de l'anglais sur le français. Les résultats obtenus ont donc confirmé les hypothèses émises.

Mots clés : erreur, langue, l'interférence linguistique, bilinguisme, trilinguisme, multilinguisme, l'analyse contrastive, la pédagogie et la didactique.

ABSTRACT

The research involves one hundred and twenty (120) Yorùbá learners of French language from 03 colleges of education Nigeria, (Oyo, Ondo and Lagos). The research aims at finding the linguistic influence of Yorùbá and English languages on the mastery of French language. The respondents were exposed to two testing instruments namely Modern Language Aptitude Test and Optimality Theory on phonology. The research hypotheses were based on Krashen, S. theory (1978, 1981 and 1982) while the research theory was based on Roman Jakobson (Communication theory), Tesnière syntax theory, Krashen, S. theory on acquisition of a second language and communicative approach. The research finding shows that majority of the respondents lacks adequate knowledge of French language due to a linguistic interference of Yorùbá and English languages on French language. The research opines that for a good mastery of French language not only English language must be put into consideration, more efforts should be placed on learning of mother tongue. (Yorùbá) and this is in line with Babs Fafunwa (1971) position on mother tongue learning and UNESCO approach on multilingual education. The study went ahead in putting forward pertinent didactic suggestions such as:

- A thorough study into all levels of linguistic interferences ranging from semantic to lexical and from morphology to cultural influences.
- An elaborate didactic approach in teaching French as a foreign language that will take care of linguistic errors from the students as a result of linguistic interference of Yorùbá and English languages on French language. The study confirms our research hypothesis.

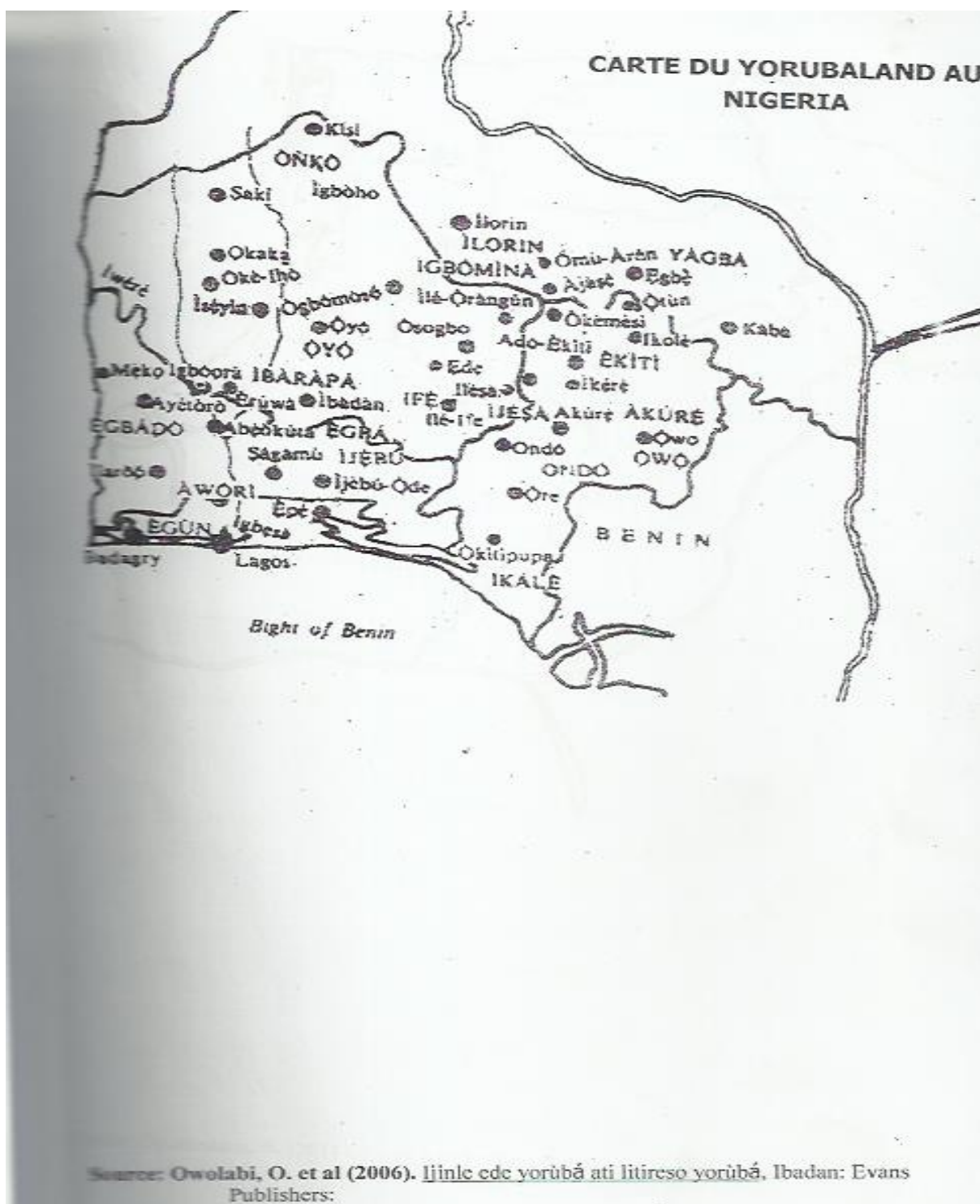
Key Words: error, language, linguistic interference, bilingualism, trilingualism, multilingualism, contrastive analysis, pedagogy and didactic.

ÀSÁMỌ

A gbe àkanṣe iwádii yii le ori ọgọfa àwọn túúle ti èdè abinibi wọn jẹ èdè Yorùbá, àmọ ti wọn n kẹkọọ lori imọ èdè faransé ni ilé ẹkọ giga ti Ẹn sííí. Èrèdi iwádii yii lafi ẹáfihàn itasíra èdè laarin èdè Yorùbá ati èdè gèesi nipa ọnà ipe àti bi a ẹ nsọ èdè faransé. Wúnren idánrawo méji to jẹ mọ imọ èdè nipa iro fónimu (Phonology) ni a gbekale fun àwọn abenà-imọ wa. Àbà ipinle ni a gbe kale fun iṣe náá ni tíọ̀rì Kiraṣeni (Krashen) ati imọ ifèdèfọ ti B.F. Skinner lorí ete ikònilèdè kún tẹni ati imédèsọ. Abájádé iwádii fihan pe opọ ninu àwọn túúle ni imọ faransé wọn mehe látàrí itasi èdè gèesi àti èdè Yorùbá. Fun idi eyi kii ẹ èdè gèesi nikan ni o yẹ ki a mu lókùnkúndu bíkoṣe èdè Yorùbá ti a bi fẹ mo itasíra èdè ninu imọ linguistííkì (linguistics). Eyi ba èrò Babs Fafunwa (1971) dọgbà àti èrò ajo UNESCO. Íwádii tẹ sí wájúu láti débàá wọnyi.

- Imọ to kun nípa ẹkọ isáwarí àṣámọ èdè tabi itasíra èdè kàn si ekeji maa n waye latari itumọ (sémàntiíkì) dórí imọ mọfọlọji oun iṣeṣe.
- Àtunbọtàn imọ ẹkọ lo wúlo fún akẹkọọ èdè faransé gẹgẹ bi akokunteni, nitori náá aṣiṣe rẹ nipa àṣámọ yoo mọ niwọn.

Kókó ọrọ: Aṣiṣe èdè àṣámọ/itasíra èdè, elédéméji, elédémẹta, ọlọpọ èdè, itúpale aṣẹyàtọ, ọgbọn ikọni àti àtunbọtàn imọ.





Source: Ogunmakin, S. (2011). *Itẹ ati ede yorùbá*. Ogbomoso, Agbaje Press.

INTRODUCTION

Le français, langue étrangère, est introduit au Nigéria par le Gouvernement Fédéral du Nigéria dans le but majeur d'encourager les nigérianes et les nigériens à communiquer facilement avec les citoyens francophones des pays voisins comme le Bénin à l'Ouest, le Cameroun à l'Est, le Niger au Nord et le Tchad au Nord-Est car le Gouvernement Fédéral du Nigéria a constaté que c'est à travers de bonnes communications qu'on peut avoir de bons rapports de voisinage aux niveaux culturel, politique et économique et c'est ainsi que le français devient une matière d'apprentissage dans les établissements scolaires du Nigéria. Mais depuis son introduction, on note un certain nombre de dysfonctionnements dans l'approche d'enseignement et apprentissage car, à travers notre expérience de formateur au collège d'enseignement d'Oto-Ijanikin (Lagos), nous avons constaté que l'un des problèmes majeurs et presque persistants auxquels sont confrontés l'enseignement et l'apprentissage du français au Nigéria est celui des erreurs linguistiques aux niveaux de la prononciation, de la syntaxe, de la sémantique et de la morphologie, commises par les apprenants, antérieurement bilingues pour la plupart, c'est-à-dire, qu'ils ont le yorùbá comme langue maternelle et l'anglais comme langue officielle. A ces deux langues s'ajoute le français, une langue non enseignée dans les écoles primaires publiques. On peut alors envisager dans le système éducatif formel, l'influence inévitable des deux premières langues sur le français, la troisième langue. En conséquence, on constate que le discours français des apprenants, devenus trilingues, est fortement constitué de réalités linguistiques de tous ordres provenant des deux langues antérieures au français. Ainsi se manifeste une complexe interférence linguistique. Ce phénomène est particulièrement fréquent de sorte que le discours des apprenants est fortement marqué de confusions incompréhensibles que nous pouvons qualifier d'inter-langue.

Pour améliorer la situation linguistique des apprenants, nous envisageons d'examiner ces influences que subit la langue française. C'est pourquoi nous proposons le sujet suivant :

« L'enseignement du français en milieu yorùbá du Nigéria ».

Pour y parvenir, nous partirons des postulats suivants :

- On ne peut enseigner avec efficacité la langue française aux Africains comme si c'était leur langue maternelle.
- L'enseignement-apprentissage du français doit être nécessairement lié aux spécificités des apprenants, Akoha (1990).
- L'enseignement de l'oral doit être renforcé pour favoriser l'acquisition de l'écrit et la production écrite, Galisson (1970) et Rebullet (1971).

Partant de ces points de vue, et pour atteindre les objectifs fixés, notre étude s'articule autour de quatre chapitres. Dans le chapitre 1, nous avons abordé les cadres théorique et méthodologique. Dans le chapitre 2, nous avons réfléchi sur le statut des langues en présence (yorùbá-anglais-français). Nous y avons présenté brièvement les structures linguistiques du yorùbá, de l'anglais et du français, avec une ébauche d'analyse contrastive. Le chapitre 3 a présenté le test d'évaluation, les résultats statistiques d'évaluation et l'analyse de ces résultats. Dans le dernier chapitre, c'est-à-dire le chapitre 4, nous avons exposé quelques méthodes d'apprentissage en guise de contribution à l'enseignement de la langue française en milieu yorùbá du Nigéria.

CHAPITRE I : Cadres Théorique et Méthodologique

Dans ce chapitre, nous abordons le cadre théorique, l'approche conceptuelle et méthodologique et la justification du choix du sujet.

1.1 Cadre théorique

L'étude que nous menons est d'une grande complexité. C'est pourquoi elle s'inscrit dans le cadre d'une diversité de théories dont la théorie de communication de Roman Jakobson, la théorie syntaxique de Tesnière, la théorie de Krashen sur l'acquisition de la langue seconde, l'approche communicative dont Danielle Bailly est l'un des ténors et le behaviourisme de Skinner. Avant de les énoncer, nous examinerons les différents travaux qui ont existé et qui ont des rapports avec notre étude.

1.1.1 Revue de Littérature

Plusieurs travaux ont été réalisés sur la langue yorùbá. Ces travaux précédents portent plus sur le yorùbá standard que sur ses variantes.

Adéoti (1985) a mis en corrélation le yorùbá avec le français à travers les unités phonétiques. Il a démontré dans sa thèse de doctorat que la structure syllabique du français est plus étendue que celle du yorùbá.

Adélani (1987), dans sa thèse de doctorat portant sur quelques éléments de la grammaire yorùbá et ceux du français, a affirmé que du point de vue morphologique, le mot français a une structure plus complexe que le mot yorùbá.

Akinola (1990), a consacré son travail à l'étude morphosyntaxique de l'énoncé verbal de deux langues, le français et le yorùbá et a conclu que la morphosyntaxe du français est plus complexe que celle de yorùbá.

Amosu (1995), dans un article portant sur les interférences linguistiques français- yorùbá en milieu yorùbá du Nigéria, a établi que sur le plan purement linguistique, le français et le yorùbá sont plus ou moins égaux car le yorùbá aligne sept voyelles orales et cinq nasales puis ses consonnes

sont à quelques exceptions près identiques à celles du français, mais l'élément distinctif est le ton. **Awolude (1998)**, dans une étude sur les interférences linguistiques et formules de salutation en yorùbá et en français, en se basant sur l'adéquation faite entre les salutations identiques dans les deux langues, conclut : puisque bonjour signifie (ẹku owuro) ou (ẹk' ọrọ) en yorùbá, il faut en déduire que bon veut dire (ẹku), puisque (owuro) est le terme yorùbá pour désigner le matin / jour, ainsi ẹku ọsan devient bon après-midi et ẹku irọlẹ devient bonsoir or (ẹku iṣẹ) s'accorde mal avec le paradigme de salutations puisqu'il donne « bon travail » une expression inacceptable en français.

De même **Bamgbose (1985)** s'est penché sur l'étude contrastive de l'aspect des langues anglaise et yorùbá où il a examiné le mélange codique . Il a fait remarquer que le mot aléjo (stranger) remplace le mot visitor, ónjẹ alẹ devient evening meal au lieu de dinner en anglais standard. Wọn ti mu ina lọ en yorùbá devient they have taken the light au lieu de dire power failure pour signifier, en français, ils ont coupé le courant.

Jimoh (1997), dans son étude "les voyelles antérieures /y/ et /ø/, problèmes chez les apprenants yorùbá en classe du FLE ", a remarqué que dans l'expression orale de la plupart des apprenants yorùbá de la langue française, les voyelles antérieures /y/ et /ø/ présentent des difficultés évidentes de prononciation aux apprenants, car ces voyelles n'existent en yorùbá.

Kizito (1997) s'est penché sur l'étude contrastive de pronoms et indices en français et en yorùbá et il a constaté qu'en yorùbá quand le sujet est topicalisé dans une phrase interrogative introduite par l'interrogatif « da » dont l'équivalent français est "où", on se sert de pronom tonique comme sujet alors qu'en français c'est l'indice pronominal qui peut passer comme sujet.

Bamgbose (1985) et **Delano (1985)** ont dégagé les différentes classes morphosyntaxiques du yorùbá et ont pu montrer les principes de formation

des mots en yorùbá qui sont déjà objet d'enseignement au Nigéria. Cette démarche pédagogique sert de support à l'effectivité de la presse écrite (Alaroye, Akede, Iwe Iroyin, Atoka...).

Awobuluyi (1998) s'est penché sur la classification des verbes yorùbá et anglais. Il a remarqué que, très souvent, les verbes yorùbá commencent avec les phonèmes consonantiques par rapport aux verbes anglais.

Kwofie (1995), dans son étude intitulée l'interférence linguistique dans une classe de français/anglais, a classé les phénomènes de l'interférence linguistique de la manière suivante, les interférences provenant de la structure anglaise et influençant la structure française dont la conséquence immédiate est la mauvaise prononciation et la mauvaise écriture des mots par les apprenants du français.

Babagbemi (2001) a fait une étude comparée portant sur les systèmes verbaux en français et en yorùbá et a fait ressortir quelques différences. Il conclut que les grandes différences dans les systèmes verbaux du français et du yorùbá sont bien perçues dans les temps verbaux des deux langues car en français, les marqueurs de temps se trouvent intégrées dans la structure verbale alors que le verbe français est marqué par une variation multidirectionnelle, le verbe yorùbá est facile à manipuler parce que ses caractères sont plus ou moins uniformes à toutes les personnes et il donne l'exemple du verbe manger qui est le verbe *jeun* en yorùbá, verbe qui est invariable :

- mo ñ jeun - je mange
- o ñ jeun - tu manges
- o ñ jeun - il/elle mange
- a ñ jeun - vous mangez.
- wọn ñ jeun - ils/elles mangent

Les exemples ci-dessus cités nous renseignent sur les difficultés que peuvent avoir les yorùbáphones qui apprennent la langue française.

Ainsi **Lyster et Ranta (1997 : 108)** ont fait les observations suivantes :

- Should learner's errors be corrected?
- When should learner's errors be corrected?
- When should errors be corrected?
- Who should do the correcting?

Atoyebi (1995) a mené une étude intitulée " l'article français et les difficultés des professeurs ", elle porte sur le résultat de l'observation d'un contingent d'étudiants du collège d'enseignement en stage pratique dans l'Etat d'Ondo et a remarqué qu'il y a des enseignants qui se compliquent la tâche pédagogique ; ils ne font pas assez d'attention à leurs questions ; ils posent parfois des questions assez complexes aux apprenants et ceci rend le français assez difficile aux apprenants.

Mbanefo (1995) s'est aussi penché sur l'enseignement de la prononciation du français, langue étrangère au Nigéria et a noté qu'une pédagogie de la prononciation en classe du français, langue étrangère (le FLE) devrait faciliter à l'apprenant, l'accès à l'autonomie phonique.

Adebayo (1995), dans la communication intitulée " *Le français pratiqué : Difficulté des professeurs face à l'enseignement de la langue française* ", a mis en lumière les difficultés d'apprentissage de certains pronoms et a proposé des solutions qui peuvent non seulement faciliter l'étude des pronoms en français mais aussi leur réinvestissement.

Bada (1988) dans son étude portant sur la structure syllabique en langues yorùbá et russe a remarqué que dans l'étude d'une langue étrangère, les apprenants doivent assimiler les lois phoniques y compris les lois syllabiques de la structure des unités significatives de cette langue.

Bada (1989) dans une autre étude intitulée « structure morphologique de mot en langue yorùbá et sa caractéristique typologique », affirme que du point de vue linguistique, le yorùbá appartient au groupe kwa de la grande famille nigéro-congolais. **Bada (1990)**, dans "Corrélation entre les unités

phonétiques et les unités significatives en langue yorùbá", montre la relation étroite existant entre les unités phoniques et les unités significatives et en particulier il établit que le lien existant entre la syllabe et le morphème peut servir à déterminer les tendances grammaticales qui agissent dans la langue yorùbá.

Bada (1991) Dans son étude intitulée " Profondeur et longueurs des mots dans différentes parties du discours en langues russe, anglais et yorùbá", est arrivé à la conclusion selon laquelle en yorùbá, le mot en moyenne est constitué de 1,31 morphèmes, 1,68 syllabes et 2,95 phonèmes.

Bada (2002), dans son article " Dérivation affixale et composition dans la formation des mots en yorùbá", est arrivé à la conclusion que le yorùbá est une langue isolante, analytique et agglutinante dont le monosyllabique est la base.

Bada (2002) se penchant sur "la corrélation entre la syllabe et les morphèmes : tendance grammaticale du russe et du yorùbá" a fait observer que dans le texte yorùbá on note 423 jointures morphémiques et 911 coupes syllabiques, c'est-à-dire une jointure pour deux coupes syllabiques. Il établit la non équivalence de la syllabe et du morphème en yorùbá (7 de 423) et 98,3% de convergence.

Bada (2003), dans une étude intitulée "structure morphologique du mot et caractéristique typologique des langues russe et yorùbá", affirme que le yorùbá est une langue isolante, lexicale à préfixation et faisant un usage massif de construction agglutinante par rapport à la langue russe qui est de type synthétique, principalement suffixale, à préfixation assez développée et ayant peu de mots composés. Dans une étude portée sur le lexique des soins de santé primaire, français-yorùbá, **Bada (2002)** est arrivé à la conclusion selon laquelle le français et le yorùbá aident, au Bénin, les agents de santé en milieu rural à mieux réussir leur mission de sensibilisation sanitaire.

Simire (2006), dans son étude sur l'évaluation des aspects d'apprentissage en français, langue étrangère au village français de Badagry, a constaté que presque tous les apprenants de la langue française au village ont exécuté certaines tâches avec un degré variable de difficultés.

Alabi (2007) a mené une étude intitulée "Réflexion sur les interférences structurales dans l'analyse du français par des universitaires au village français du Nigéria" et a noté beaucoup d'erreurs commises par les apprenants.

Ilah (2007) a mené une étude portant sur l'exigence de l'enseignement oral du français dans un milieu multiculturel afin de sensibiliser l'enseignant aux problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage du français au niveau oral.

Odewale (2008) a soulevé les problèmes de prononciation vocaliques vécus par les étudiants et a suggéré que l'étude scientifique des phonèmes est très importante à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française.

Oloruntobi (2009) s'est penché sur quelques problèmes d'interférences linguistiques dans l'apprentissage du français au Nigéria et a fait observer que les phénomènes d'interférences linguistiques doivent être examinés et des solutions doivent être proposées pour faciliter l'apprentissage du français par les apprenants quelle que soit leur langue maternelle.

Oderinde (2009), quant à lui, s'est focalisé sur la dérivation en grammaire anglaise/ yorùbá au niveau de l'adverbe et noté que la formulation des adverbes à l'aide de la dérivation n'est pas un phénomène fréquent en yorùbá alors qu'en anglais les adverbes peuvent être créés grâce aux dérivations suffixales.

Garba (2012), dans sa thèse, s'est penché sur l'étude morphologique du nominal en français et en anago qui est une variété de yorùbá standard parlé dans la région d'Ado Odo du Nigéria. Dans cette étude, il a fait ressortir

toutes les formes de préfixe afférent à ces deux langues en se basant sur une étude comparée.

Raji (2012) dans son étude intitulée "An insight into yorùbá morpho-syntaxe" a pu d'approfondir l'aspect grammatical du yorùbá.

Soetan (2013), dans "Errors in foreign language classroom : Oral Proiciency Interview (OPI) as an assessment tool " a remarqué que l'un des problèmes majeurs auquel sont confrontés l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'anglais au Nigéria surtout en milieu yorùbá, est le problème d'interférence linguistique. A titre illustratif, il fait observer les énoncés suivant.

i. mo jẹ akẹkọọ → I is a student

au lieu de I am a student → Je suis étudiant.

Quant aux travaux monolingues sur le yoruba, ils sont depuis toujours le centre d'intérêt des linguistes yorùbáphones. Nous nous sommes inspirés de certains de ces travaux dans notre recherche. A titre d'exemples nous pouvons citer Ayọ Bamgbose (1989), Awobuluyi (1998), Opatotun (2000), Taiwo (2004), Harison (2005), Ajongolo (2005), Fafunwa (2007), Harison et al. (2011), Oluwadare (2012), Olayemi (2013), Lamidi (2013) et Akande (2014).

Il est important de faire remarquer que toutes ces recherches précédemment évoquées et celles que nous menons ont en commun un seul et même objectif, faciliter l'acquisition du français à l'apprenant africain relevant de l'aire culturelle yorùbá. Cependant, nous pouvons constater qu'il n'existe pas d'études réalisées sur le trilinguisme yorùbá-anglais-français caractérisant une situation académique. C'est ce contexte particulier qui sert de matière à notre réflexion. Elle se résoud à investir la trigrammaire pour parvenir à proposer quelques solutions au problème récurrent des transferts linguistiques en classe de français, langue étrangère en milieu yorùbáphone

du Nigéria. C'est cette logique scientifique et didactique qui justifie l'intitulé : « *L'enseignement du français en milieu yorùbá du Nigéria* ».

1.1.2 Les théories

La question qui se pose est de savoir la théorie sur laquelle cette étude va s'appuyer.

On s'accorde à reconnaître que depuis **Ferdinand de Saussure**, l'objectif de la linguistique est réduit au seul système linguistique, sans la considération des conditions d'emploi de ce système. Mais depuis que **William Labov**, dans son ouvrage (*Sociolinguistic patterns*) publié en (1976) s'est intéressé plus spécifiquement à l'étude de la langue dans son contexte social « sociolinguistique », il est apparu nécessaire de ne plus considérer seulement les abstractions désincarnées, mais aussi les productions langagières du sujet parlant. Or, ce travail s'intéresse à l'étude de la langue pratiquée par une catégorie sociale. Il relève donc du domaine sociolinguistique.

Ce travail s'inspire aussi d'une diversité de courants théoriques comme la linguistique descriptive inspirée de l'école de Prague (*théorie de la communication de Roman Jakobson*), la théorie syntaxique de Tesnière, la théorie behaviouriste de Skinner, la théorie linguistique en didactique, la théorie de l'acquisition de la langue seconde de Krashen (1982, 1999 et 2006) et à l'approche communicative.

- La théorie de Roman Jakobson, R. : (*la théorie de la communication*)

C'est une théorie qui a proposé en 1948 un modèle pour la transmission de la communication avec un émetteur et un récepteur reliés par un canal de transmission dans lequel passe un message construit sur la base du code, pour transmettre une donnée concernant l'expérience de l'émetteur sur le monde, un référent. Sa théorie des six fonctions du langage est philosophique. Selon **Jakobson, R. (1948)** le langage cumule six fonctions dont chacune est plus

spécifiquement orientée sur l'un des composants du modèle des ingénieurs. Si la communication vise essentiellement le référent, nous sommes en présence de la fonction représentative (*ou dénotative*) du langage. Si elle vise l'attitude de l'émetteur lui-même vis-à-vis de son message, c'est la fonction expressive (*ou émotive*). Si elle vise le récepteur, c'est la fonction conative. Quand le message contient des éléments qui cherchent à vérifier le bon fonctionnement du canal ou l'attention du récepteur, c'est la fonction phatique, tandis que, quand le message est utilisé pour expliciter le code, on est en présence de la fonction métalinguistique.

Enfin, quand la visée du message est centrée sur l'élaboration de sa propre forme en tant que telle, il s'agit de la fonction poétique du langage.

Le modèle de **Jakobson, R.** est très séduisant et pédagogique. Il séduira sans doute longtemps le linguiste surtout les linguistes structuralistes parce qu'il décrit et explique la totalité des usages du langage, surtout ses fonctions de communication qui ont un rapport avec notre travail et qui définissent rigoureusement le fonctionnement et l'évolution du langage. C'est une théorie qui privilégie l'aspect fonctionnel de toute communication, c'est-à-dire l'utilité d'usage de la langue dans la vie quotidienne active, les fonctions de base de la communication.

Le didacticien de langue qui opère en contexte de trilinguisme et qui est convaincu de l'approche communicative saura l'utilité et la nécessité et aussi les stratégies de combattre les transferts négatifs qui empêcheraient d'atteindre l'objectif de la communication.

- **La théorie syntaxique de Tesnière**

Tesnière, a élaboré une théorie générale du langage et plus précisément a étudié la grammaire comme un système dont il s'agit de dégager les lois d'organisation et de fonctionnement. Dans sa théorie, **Tesnière** présente un certain nombre de particularités.

- Tout d'abord, **Tesnière** se fonde sur sa propre pratique (observation des faits de grammaire dans de nombreuses langues) pour construire une élaboration théorique indissolublement liée tout à la fois à une nouvelle pratique (mieux rendre compte des phonèmes observés) et à des applications (par exemple : pédagogiques).
- Cela le conduit à proposer des critères opératoires pour la construction de grammaires ; élaboration de niveaux et d'unité d'analyse ; ce n'est certainement pas un hasard si des recherches en linguistique appliquée (par exemple en traduction automatique) ont pu reprendre les propositions de **Tesnière** pour élaborer certains niveaux d'analyse de leur modèle.
- Plus spécifiquement, **Tesnière** insiste sur l'importance de la notion de fonction en syntaxe et il fait une distinction entre syntaxe statique qui consiste essentiellement en une refonte des catégories traditionnelles (parties du discours) dont il estime à juste titre qu'elles sont hétérogènes dans la mesure où elles mélangent plusieurs ordres de critères et qu'elles omettent de mentionner la présence dans les langues de « marquant zéro ». Dans son classement des mots en catégories, **Tesnière** distingue les mots vides et les mots pleins. Les mots pleins sont les suivants : verbes, substantifs, adjectifs et adverbes et la syntaxe dynamique (les fonctions). Selon le modèle de **Tesnière**, la syntaxe dynamique rend compte de trois ordres de phonèmes : la connexion, la jonction et la translation qui sont « les trois grands chefs sous lesquels viennent se ranger tous les faits de syntaxe structurale et ainsi distingue-t-on la phrase simple (ne faisant intervenir que la connexion) et phrase complexe (où intervient la jonction).
- la syntaxe statique a pour but d'analyser l'ordre linéaire séquentiel de la surface ; la syntaxe dynamique l'ordre 'structural » où se définissent les fonctions. (**Tesnière 1959, red 1988 :50**). La position de **Tesnière** pourrait se comparer à celle de grammaire générative transformationnelle. « Il y

a antinomie entre l'ordre structural, qui est à plusieurs dimensions, et l'ordre linéaire, qui est à une dimension ».

Selon **Catherine Fuchs et Pierre le Coffie** (1992) cette antinomie est la quadrature de cercle du langage. Sa résolution est la condition sine qua non de la parole et par ce dernier terme, **Tesnière** se distingue de la grammaire générative.

En effet, l'analyse proposée par **Tesnière** dans sa syntaxe dynamique vise à rendre compte de l'activité parlante (ou parole) par opposition à la langue. Sa préoccupation de décrire en terme d'activité de langage des deux opérations "parler" et "comprendre" le rend contemporain des recherches les plus récentes en linguistique : « "parler", c'est établir entre les mots un ensemble de connexions et "comprendre", c'est saisir l'ensemble des connexions qui unissent les mots, ou encore "parler" une langue, c'est en transformer l'ordre structural en ordre linéaire et inversement "comprendre" une langue, c'est en transformer l'ordre linéaire en ordre structural » **Tesnière (1959 : 19)**.

Pour représenter les connexions structurales de la syntaxe dynamique, **Tesnière** se donne un modèle de représentation qu'il nomme « Stema » (**Tesnière 1959 :15-17**) et selon **Catherine Fuchs et Pierre le Coffie (1992)**, « L'idée d'un tel modèle de représentation constitue une découverte tout à fait nouvelle par rapport aux structuralistes européens, et évoque une tentative comme celle de la grammaire générative. Formellement, le "stema" est une arborescence qui n'est pas nécessairement binaire, et qui se situe dans un espace à deux dimensions. Outre ses caractéristiques formelles et ses qualités pédagogiques de visualisation des structures, le "stema" met en œuvre une élaboration théorique forte différente de celle de Chomsky et il semble possible de catégoriser cette élaboration théorique par les trois points suivants.

- Redéfinition des niveaux d'analyse: mode d'articulation entre morphologie syntaxe et sémantique **Tesnière** parle d'une distinction entre plan de la pensée (abstract ou plan du contenu) d'ordre psychologique et logique, dont les catégories sont universelles ; et plan de la langue (ou de la forme), d'ordre linguistique, ou les catégories sont variables. Selon **Tesnière (1959 :32)**, « La langue elle-même se décompose en :
 - Forme intérieure (abstract).
 - Et forme extérieure (le vêtement phonique abstrait) ».

Ce découpage, une reprise de Humboldt (linguiste allemand du xix^e siècle), constitue aussi un point de référence pour Chomsky qui a vu une préfiguration de la distinction entre "structure profonde" et "structure de surface".

D'après **Tesnière (1959 :34)**, « La forme intérieure est l'objet d'étude de la syntaxe. Le contenu (sémantique) et la forme intérieure dynamique (syntaxe structurale) constituent deux plans indépendants mais parallèles ».

Nous nous sommes servis de la théorie de **Tesnière** pour des raisons suivantes :

- 1) Le modèle de **Tesnière** se lit facilement ; il est bien construit, clair et pédagogique.
- 2) Sa théorie est cohérente et s'appuie sur d'innombrables exemples empruntés à un très grand nombre de langues.
- 3) Dans sa théorie, sa démarche se caractérise d'une terminologie cohérente et de critère d'analyse purement linguistique (au niveau de la syntaxe).
- 4) Sur des nombreux points, il annonce des recherches ultérieures sans pourtant tomber dans les travers de ceux qui par la suite sont partis d'idées proches des siennes.

- 5) Son souci d'application pédagogique n'entraîne pas l'élaboration d'une théorie compliquée.
- 6) **Tesnière** a le mérite d'avoir tenté de bâtir une théorie générale de l'ensemble des mécanismes syntactiques sans en rester aux descriptions fragmentaires.
- 7) Nous nous sommes également servi de la théorie de **Tesnière** pour dégager aisément les fautes syntaxiques commises par les enquêtés.

- **La théorie de l'acquisition de la langue seconde de Krashen.**

C'est la théorie d'acquisition de la langue seconde qui reprend plusieurs considérations théoriques des travaux antérieurs de **Krashen, S. (1978, 1980, 1981 et 1982)**. La théorie de **Krashen, S.** est basée sur trois postulats :

- L'enseignement/apprentissage / acquisition d'une langue en général et d'une langue seconde en particulier doit être centré sur la méthode audio-orale, c'est-à-dire que toutes les activités pédagogiques favorisent l'acquisition de la langue par le renforcement de la pratique de l'oralité. Cela suppose que l'enseignant accorde aux apprenants une large opportunité de s'exprimer en évitant de les corriger au fur et à mesure qu'ils commettent des erreurs.
- L'apprenant trouve sa source dans la langue maternelle comme le yorùbá dans le cas du yorùbáphone à cause du phénomène d'interférence ; car, l'apprenant yorùbáphone possède déjà dans la langue maternelle (L1) qui est le yorùbá, un niveau de développement cognitif plus avancé que dans la langue cible L3. D'où la nécessité d'expliquer les contrastes entre L1 et L3 dans l'analyse des erreurs linguistiques. C'est ici que nous présentons les principes de la linguistique descriptive. Par exemple, la méthode des

règles phonologiques des erreurs qui favorise sans doute une certaine confiance chez les apprenants au niveau des productions orales.

- L'enseignement / apprentissage / acquisition d'une langue en général et d'une langue seconde en particulier doit être focalisé sur la méthode de translation grammaticale et sur la cognition en général. Selon **Krashen**, repris par **Gbaguidi J. (2008 :9)**, la traduction grammaticale est : « les activités pédagogiques mettant l'accent sur l'étude de la grammaire de la langue, surtout à l'écrit ».

Nous nous sommes servis de la théorie de Krashen pour dégager les difficultés résultant de l'acquisition de la langue seconde.

- **L'approche communicative**

L'approche communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur les sons et le contexte de l'énoncé dans une situation communication. Actuellement l'enseignement / apprentissage des langues étrangères s'inscrit dans le cadre de l'approche « Notionnelle – fonctionnelle » appelée également l'approche communicative qui date du début des années 1970 dans un contexte de construction progressive de la communauté européenne. Devant des échanges en forte augmentation et un besoin croissant de communiquer, le conseil de l'Europe a mené une réflexion sur la nécessité d'un enseignement des langues plus efficace, « à la hauteur des nouveaux besoins » (**Martinez 1996**). Comme l'explique **Charles, J. (1974 :9)**, « Le développement de l'approche communicative a coïncidé avec une demande sociale nouvelle et l'apparition de publics non scolaires ». C'est d'ailleurs à ce moment-là qu'est apparu le terme d'apprenant pour désigner ces nouveaux "enseignés" qui ne pouvaient plus être ni élèves ni étudiants. Dans ce contexte de besoins de communication accrus, les enseignants ont donc été amenés à s'interroger sur la façon dont ils pouvaient prendre en compte toutes les variations

individuelles, la personnalité et la motivation de chacun. Il leur a fallu également réfléchir à la manière de réévaluer les besoins de chacun au cours de l'apprentissage et adapter leur enseignement en fonction de ces variables.

Suite à la méthode directe qui utilisait une langue descriptive et la méthode *Structural Global audio Visual Method* (SGAV) qui semblait se rapprocher d'une communication authentique mais dont les dialogues manquaient beaucoup de naturel, l'approche communicative a bénéficié d'une analyse de « corpus conversationnels réels qui firent apparaître diverses sortes d'implicites : Linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leur corollaire; un certain nombre de ratés de la communication » **Pothier (2006 :29)**. On a donc redéfini les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues dans le cadre de l'approche communicative. Comme l'explique **Bailly, D. (1998 :40)**, « L'approche communicative est basée sur les notions de « simulation ou [de] reconstruction directe de situation d'échanges langagiers authentiques... ». Face à des besoins langagiers redéfinis dans cette période de communication et d'échange accrus, l'approche communicative prévoit de fournir à l'apprenant les outils de langue correspondant à ses besoins informationnels, pragmatiques, expressifs qui sont les siens compte tenu des caractéristiques de l'interaction concernée. L'approche communicative s'appuie donc sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement/l'apprentissage des langues. L'approche communicative s'appuie également sur la notion de compétence de communication que l'on doit à **Dell Hymes** et qui a été reprise par la suite par nombre de didacticiens. Selon lui, « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi »

Hymes (1991 : 47). En ce que concerne la langue maternelle, le yorùbá dans ce cas d'espèce, ces deux types de compétences s'acquièrent simultanément.

Ainsi le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée, c'est-à-dire « lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin, écouter avec l'intention de connaître le désir de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments. **German et le Blanc (1988)** cités par **Martinez (1996 :77)**. L'approche communicative met très nettement l'accent sur l'apprenant en tant que « acteur autonome de son apprentissage » (Martinez 1996 :76). Une seconde ligne de force de l'approche communicative concerne l'interaction dans la classe. Selon Legros, et al. (2007 :32) « La pensée n'est pas une activité qui se situe dans la tête de l'individu, mais plutôt dans les connexions et les interactions entre, d'une part, les humains et d'autre part, les objets du monde qui constituent ainsi, des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances ». Et une troisième caractéristique de l'approche communicative se manifeste par un retour au sens avec le débat bien connu autour du document authentique (extraits littéraires, articles de journaux, émission de Radio, etc.). Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attacher sur des structures grammaticales apprises par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Une question posée par l'enseignant ne donnera plus lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laisser la liberté à l'apprenant de choisir dans une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer.

Ainsi le cours de langue n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur.

Finalement toutes ces caractéristiques convergent vers un but commun : créer une compétence de communication chez l'apprenant. Ainsi le but ultime

de l'approche communicative est de « permettre la communication et l'échange hors de la classe » (Pothier 2006 :31), le rôle de l'enseignant est donc de

« Créer le besoin de communiquer chez les apprenants, c'est à lui de lui donner envie de se raconter, l'encourager à observer, à dépasser l'explicite et s'impliquer, c'est-à-dire, à donner son avis personnel sur un texte, une image, une phrase, des personnages, un événement d'activité. C'est le solliciter à prendre part, à faire preuve de sens critique, le pousser à des échanges etc. » (Otto-Richard 1991 : 26).

Pour cela donc **Gérard, V. (2000)** répertorie quelques procédures pédagogiques qui visent à développer la compétence de communication chez l'apprenant. Cette procédure consiste en : « initiative laissée d'abord aux élèves, discrétion attentive et vigilance du professeur, pédagogie de la découverte, de l'information gap au problème solving, pratique systématique de l'anticipation en lecture comme à l'audition, exploitation langagière de l'ambiguïté et du flou de certains documents iconographiques comme du non-dit et du caractère polémique des textes [...]. L'aptitude à communiquer se développe surtout à travers des tâches motivantes qui entraînent la participation active par la responsabilisation qu'elles impliquent ».

Jean-Paul Nancy (1990), repris par **Dramanne, S. (1999 :63)** approfondit la question pédagogique en proposant une liste de sous-capacités sous-jacentes [qui doivent devenir] routinières ou automatiques [pour ensuite être] accomplies sans que le sujet y prête une attention consciente. On retrouve là les deux types de connaissance définis par **Faerch, C. et Kasper, G. (1980 :76)**. La connaissance déclarative et la connaissance procédurale, la première regroupe ce qui est de l'ordre de savoir, selon **Dramanne, S. (1999 :76)**, ce type de connaissance est statique car il n'est pas considéré dans son emploi en temps réel dans une situation de communication. Pour ce qui est du deuxième type de connaissance, il s'agit du savoir-faire, des procédures

prises en œuvre pour utiliser la connaissance déclaratoire ou pour développer sa compétence langagière, l'apprenant doit procéduraliser ses savoirs déclaratifs de telle sorte que le fonctionnement des capacités opératoires soit routinier ou automatique, c'est là une des priorités de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu multilingue comme celui du Nigéria.

Jean-Paul Nancy (1990 :33) définit un certain nombre de capacités opératoires qui entrent en jeu lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous proposons d'en rappeler quelques éléments. L'apprenant doit savoir anticiper, c'est-à-dire prévoir le déroulement et le contenu d'un échange en fonction du contexte et du sujet de l'échange. Cette phase permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances antérieures. Ensuite, il doit pouvoir repérer les éléments d'information principaux et cela implique de savoir « percevoir des signaux sonores et les séparer en informations pertinentes et en bruits non informatifs », savoir « découper le continuum phonique en unités significatives, ce qui exige que le cerveau sache bien identifier les sons » et enfin reconnaître « les schémas sonores en s'appuyant sur le rythme propre de la langue, et finalement après avoir identifié les éléments principaux du message, l'apprenant doit pouvoir les classer.

Nous nous sommes servi de cette approche, car les objectifs d'apprentissage de langue étrangère ont changé considérablement, le mythe du bilinguisme parfait est remis en question ; il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à quelque ressource linguistique suffisante pour pouvoir communiquer dans une langue étrangère. Avec la méthode communicative la notion d'erreur a requis une plus grande tolérance car en s'inspirant du constructivisme et de la notion linguistique d'inter-langue on considère que l'erreur a également une fonction pédagogique car l'enseignant détectant ces erreurs peut profiter de cette opportunité pour apporter une amélioration. Ainsi on distingue une évaluation sommative qui accorde une

simple valeur chiffrée aux performances de l'apprenant (une note), sans pour autant servir à son progrès et une évaluation formative qui non seulement situe l'apprenant dans une échelle de valeurs mais lui apporte également des éléments pour s'évaluer dans son apprentissage.

La théorie behaviouriste de Skinner et l'acquisition des langues

Le behaviourisme de Skinner (le comportement) est une théorie qui a eu une influence considérable dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Selon la théorie behaviouriste de Skinner, quand l'enfant imite la langue produite et reproduite autour de lui, ses efforts pour reproduire lui aussi ce qu'il entend reçoivent des renforcements positifs de la part des son milieu ou son environnement, l'enfant continue à imiter et à pratiquer les sons et les modèles linguistiques qu'il entend jusqu'à en faire des habitudes (comportements ou conduites) d'usage linguistique correct.

La théorie behaviouriste de Skinner explique l'acquisition des langues étrangères par le développement d'habitudes et par la répétition. Lightbown et Spada (1993 :23) résumant la position des behaviouristes comme ceci :

« According to Skinner, all learning (...) takes place through the same underlying process, habit formation. Learners receive linguistic input from speakers in their environment, and positive reinforcement for their correct repetitions and imitations. As a result habits are formed ».

Le behaviourisme de Skinner est à l'origine des méthodes d'apprentissage des langues dites audio-orales, basées sur la répétition et les exercices structuraux *“overlearning and thus automaticity was the goal”* (Larsen-Freeman et Long 1999 :55). Voici quelques principes de ces méthodes :

1. Le langage est un « comportement », qui ne peut être acquis qu'en le pratiquant. Enseigner une langue vivante, c'est d'abord faire [...] manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système

de reflexes, c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique (Gantier, 1968 :51).

2. La forme orale est prédominante (« language is speech »). L'ordre immuable de l'apprentissage est le suivant : l'élève doit écouter, puis parler, ensuite lire, puis écrire.
3. Il convient de simuler le plus possible les situations réelles : d'où l'utilisation de dialogues. Afin de se rapprocher des conditions de l'acquisition de la langue « en milieu naturel », l'usage de la langue maternelle est strictement banni.
4. L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes ; il faut renforcer les mécanismes fondamentaux de manière intensive.
5. L'élève doit produire des réponses exactes, par imitation et vérification immédiate de ses productions.
6. La réflexion grammaticale est bannie – tout au moins dans les débuts : « A ce stade, toute théorie grammaticale ou phonétique paraît superflue et même dangereuse » (Gantier, ibid.). Un manuel de pédagogie datant de la fin de cette époque précise :
Il s'agit de créer de véritables 'reflexes linguistiques' qui, dans une situation donnée, appellent l'intonation, l'expression, la forme grammaticale appropriée *sans intervention consciente de la réflexion* (Brossard, 1970 :223).
7. L'apprentissage de la grammaire se fait par la mise en place de mécanismes efficaces et attirants.
8. L'acquisition du langage se fait en le pratiquant. D'ailleurs à ce propos Gantier pense que :
« Enseigner une langue vivante, c'est d'abord faire [...] manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de reflexes,

c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique ». (Gantier 1968 :51).

9. La priorité est accordée à la langue orale.
10. Création de situations d'apprentissage qui soient le plus proche des conditions d'acquisition de la langue en milieu naturel.
11. Notion de progression linéaire allant du plus simple au plus difficile.

La complexité de la thématique et sa dimension pédagogique ont requis un cadrage théorique diversifié mais c'est le behaviourisme de Skinner qui a profondément marqué la réflexion.

1.1.3 Approche conceptuelle

Dans cette partie, nous clarifions les termes et concepts opératoires qui constituent le fondement de la réflexion.

Le bilinguisme

Pour mieux comprendre le concept du bilinguisme, nous nous référerons ici aux études faites par des prédécesseurs. Aussi rappelons-nous que dans chacune de leurs définitions, le bilinguisme a été expliqué à partir du concept de "bilingue". Ceci, semble-t-il, s'inscrit parfaitement dans la logique du titre de notre travail.

Selon **Hugnis (1975 :359)** : « *Un bilingue rentable est censé de posséder doublement ce qu'on appelle une compétence communicative* ».

Cela signifie qu'il aurait la capacité d'utiliser chacune des langues dans des situations concrètes de communication. « *Être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance, ceci remonte à la capacité de l'individu d'utiliser deux langues à la fois sans aucune faute.* »

Certains disent que le bilingue est une personne qui parle couramment deux langues couramment. Ainsi, bien que cette définition soit simple, la

définition appelle à quelques remarques. Car, elle vise à élargir et préciser la définition précédente sans remettre en cause le concept qu'il explique. En nous évitant de nous lancer dans un long débat, nous disons que le bilingue est toute personne qui comprend et/ou parle quotidiennement et sans différence aucune, deux langues.

Selon **Stoll (1977 :16)** « la notion de bilinguisme n'a rien à voir avec la simple connaissance d'une langue ».

Bloomfield (1935 : 91) définit le bilinguisme par « la maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux des langues maternelles. » Ici le bilinguisme est définie comme le fait d'être "les bilingues parfaits" ou « vrais bilingues » ou encore 'les polyglottes' »

Weinreich (1953 : 156) définit le bilinguisme de façon moins absolue : « est bilingue, celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire ou écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle ».

Haugen (1956 : 76) se place résolument dans les compétences de production « le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle »

Hagère (1966 : 196) considère une personne comme étant bilingue lorsque ses compétences linguistiques sont comparables dans les deux langues.

Selon **Charles Boot (1982 :96)** « le bilingue est celui qui pour l'ensemble de ses besoins langagiers de communiquer et de s'exprimer dispose de deux ou plusieurs codes linguistiques simultanés ou successifs ».

A travers les définitions citées ci-dessus, ce que nous pouvons retenir est que le bilinguisme peut se rapporter à des phénomènes concernant entre autres :

- Un individu qui connaît deux langues.
- Une communauté où deux langues sont employées.

Ainsi, le bilinguisme consiste théoriquement au fait de pouvoir s'exprimer et penser sans difficulté dans deux langues à un degré de précision identique dans chacune d'elles. Il va au-delà des langues pour coordonner les cultures. C'est à ce titre que

Apalara (2005 :29) affirme que « les individus authentiquement bilingues sont également impliqués sans démarcation dans les deux cultures ».

Pour **Adamu (2006 :16)**, « le bilinguisme constitue la forme simple du multilinguisme qui s'oppose à l'unilinguisme (le fait de parler une seule langue) ».

D'après **Yinus (2010 :17)**, « une personne bilingue dans le sens le plus large de la définition est celle qui peut communiquer en deux langues au moins, que ce soit sous une forme active (*la parole et l'écriture*) ou sous une forme passive (par l'écoute et la lecture) ».

Pour **Alo (1995 :6-7)**, « une personne bilingue peut être étroitement définie comme : une personne capable de s'exprimer parfaitement dans deux langues, ou plus largement, une personne capable de communiquer de façon inégale et même avec des erreurs dans chacune des deux langues ».

Les locuteurs bilingues compétents ont acquis et maintenu au moins une langue durant l'enfance : la première langue (L1) qui est la langue maternelle, est acquise sans enseignement conventionnel et, la deuxième langue (L2) est une langue acquise grâce à l'enseignement. On parle notamment de bilinguisme voire trilinguisme lorsque deux langues voire trois langues rentrent en considération.

Selon **Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 :36)** « le bilinguisme, c'est la « coexistence au sein d'une même personne ou d'une société de deux variétés linguistiques ».

Selon **Galisson et Coste (1976 :69)** « le bilinguisme est la situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions où des pays ou deux langues sont concurremment utilisées ».

D'après le dictionnaire **Hachette Encyclopédique (1996 :205)** « c'est la qualité d'une personne ou d'une société qui utilise deux langues à la fois ».

Pour **Fall (2006 :13)** « il existe différents types de bilinguisme qui se substituent à plusieurs qualifications:

- ❖ Il est *idéal* lorsque la maîtrise des deux langues est parfaite ;
- ❖ Il est *préconisé* s'il est atteint avant les études en milieu scolaire ;
- ❖ Il est *simultané* lorsque l'acquisition s'est faite en même temps dans les deux langues ;
- ❖ Il est *consécutif* lorsque l'enfant acquiert d'abord une langue puis une autre dans le cas d'un enfant issu de l'immigration ou de personnes qui se trouvent dans un autre pays ;
- ❖ Il est *passif* lorsqu'une des deux langues est seulement comprise ;
- ❖ Il est *soustractif* lorsqu'une des langues n'est pas considérée au même niveau par l'entourage, ce qui entraîne une compétence limitée dans cette langue ;
- ❖ Il est *cordonné* lorsqu'il concerne les personnes qui vivent en contexte bilingue ou multilingue ;
- ❖ Il est *additif ou soustractif*, (voire semilinguisme) lorsque les performances de l'apprenant sont médiocres dans les deux langues. Donc il ne maîtrise aucune vraiment

Finalement, sur le terme de bilinguisme, il nous semble utile de mettre en évidence certains critères sous-jacents. Car, ce terme recouvre un certain nombre de représentations diverses qui ont pour conséquence des attitudes sociales, politiques, pédagogiques et des pratiques thérapeutiques contradictoires.

a) « *Est bilingue une personne qui maîtrise parfaitement deux langues* ».

Cette définition, basée sur des *critères cognitivistes* est encore actuellement la plus répandue et la plus propice à produire une évaluation des compétences linguistiques en termes d'erreurs ou/et d'interférences. Etre

bilingue, c'est disposer de deux systèmes de phonèmes, deux lexiques, deux grammaires, etc. Ces deux sous-ensembles de connaissances linguistiques sont en général développés à des degrés variables : le locuteur dispose alors de connaissances plus vastes en L1 qu'en L2. Les chercheurs s'interrogent par exemple sur les articulations qui existent entre ces deux sous-ensembles de connaissance. Toute imperfection dans l'une ou l'autre langue trahirait une séparation insuffisante des engrammes linguistiques ou un déséquilibre entre l'activation de l'une ou de l'autre langue. Seuls comptent la qualité de la forme et le respect du code verbal, à l'exclusion de tout autre paramètre para ou intra-verbal. Cette définition du bilinguisme est utile et pertinente pour l'attribution de titres professionnels de traducteur ou d'interprète. (cf : **Louis Jean C. (2004 :5)**)

b) « *Est bilingue une personne qui arrive à s'intégrer dans les communautés linguistiques différentes* ».

Cette définition fait référence à des *critères sociaux* généralement pris en considération par les instances politiques pour mesurer le degré d'intégration des étrangers dans les écoles, sur le lieu de travail et lors des échanges avec les organismes administratifs du pays d'accueil. Etre bilingue, c'est être accepté de plein droit comme interlocuteur par les membres de deux communautés linguistiques. Cette acceptation n'implique pas nécessairement l'absence d'accent étranger », mais le fait que cet accent, s'il existe, n'est pas stigmatisé (*on peut par exemple vivre à Paris et y jouir d'un certain prestige social tout en parlant le français avec un accent anglais*). La compétence langagière est estimée suffisante dès le moment où l'individu est capable d'utiliser deux langues avec une correction phonétique suffisante pour éliminer tout obstacle à la bonne compréhension de ce qu'il dit, ainsi que de maîtriser le vocabulaire et les structures grammaticales de façon comparable à celles d'un autochtone d'origine sociale et culturelle similaire. Cette approche

soulève entre autres la question du rôle du langage dans la définition de l'identité sociale d'une personne (cf **Gbéto, F. 2009 :17**).

c) « *Est bilingue une personne capable de réaliser des tâches dans deux langues* ».

Ce concept de bilinguisme, assez proche de la précédente, circonscrit cependant les compétences linguistiques selon des *critères fonctionnels*. Etre bilingue, c'est disposer d'un répertoire verbal qui permet au locuteur d'exécuter certaines fonctions verbales (*raconter une histoire, donner un cours, écrire une lettre, comprendre un film, vendre des marchandises, conduire une consultation médicale, etc.*) dans deux langues différentes, indépendamment du degré d'élaboration des moyens linguistiques mis en œuvre et de l'image sociale que le locuteur donne de lui-même. Le répertoire est en principe spécialisé en ce sens que chaque langue est attribuée à un sous-ensemble de fonctions (par exemple le locuteur conduit sa vie professionnelle en L1 et sa vie familiale en L2). Cette approche est à la base des définitions de la diglossie (coexistence, dans une communauté, de deux langues attribuées respectivement à l'exécution de fonctions différentes). (cf **Kwofie 1995 :2**).

Nous voudrions finalement ajouter aux trois situations précédentes, une description qui s'appuie sur des critères psychoaffectifs. Une personne qui vit dans deux contextes culturels différents, par exemple la maison et l'école ou le lieu de travail, ne dit pas les mêmes choses dans les deux langues respectives. Elle appréhende le monde, le comprend et réagit selon deux systèmes cultures, linguistiques (*et donc mentaux*) différents. Etant donné l'interdépendance de la pensée et du langage, un enfant construit ses compétences langagières en étroite symbiose avec l'environnement affectif et culturel dans lequel il est amené à s'exprimer. Dans le courant des apprentissages langagiers, il est parfaitement normal qu'un individu puisse

exprimer ses affections dans la langue de son environnement social sans savoir permuter les deux codes. Nous nommons bilinguisme *ou multilinguisme affectif* la faculté de s'exprimer dans la langue où se passent les échanges à un moment donné sans savoir en donner la traduction immédiate. Il n'y a pas de risques psychiques à mélanger les références culturelles et les langues : les problèmes liés *en apparence* au bilinguisme ne sont jamais provoqués par le bilinguisme lui-même. Tout enfant est capable, dans de bonnes conditions, d'assimiler avec succès deux langues et deux cultures. C'est la situation à l'origine du bilinguisme qui est susceptible d'engendrer des difficultés au sein de la famille ou entre la famille et la société. L'enfant associe inconsciemment ces contradictions à l'une ou à l'autre langue.

Le Plurilinguisme.

Selon **Chaudenson (1989 : 81)**, « le plurilinguisme est l'existence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même état ».

Selon **Tewogbola (2006 : 64)**, le plurilinguisme est la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » ce qui conforte la dimension psychologique déjà entrevue dans la définition du bilinguisme.

Selon **Francis, P. (2004 :25)** « le plurilinguisme est un concept qui comporte une dimension linguistique (*contacts de langues*) sociolinguistique (rôle des contextes de l'alternance ludique), psycholinguistique (raison des choix des locuteurs, rôle des émotions de l'affectivité etc) ». C'est un concept qui fonde actuellement la politique linguistique dans le monde entier.

Selon **Kwakou (2001 :15)** « le grand nombre des langues parlées dans le monde fait que le plurilinguisme est un phénomène très fréquent aux niveaux social, individuel et éducatif ». Au sein de la communauté nigériane, le plurilinguisme se présente sous des formes différentes selon les

caractéristiques du contexte sociolinguistique. Mais, on peut dire d'une manière générale que le plurilinguisme est associé non seulement au développement des langues majoritaires (le yorùbá, le hausa et l'igbo), mais aussi aux langues minoritaires. Au Nigeria à part ces trois langues sus-citées, il existe des centaines de langues minoritaires (*isoko, itshekiri, ibibio, efik, ijaw, kanuri, etc.*) qui côtoient l'anglais et le français. Cependant, dans la considération des langues de communication intra-régionale dans la CEDEAO par exemple ou internationale, l'accent est mis sur le français et l'anglais. Ceci nous amène à chercher ce que c'est en fait : le plurilinguisme.

Le plurilinguisme se réfère au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs (*incluant la langue maternelle et toutes celles acquises ultérieurement.*)

Ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans la politique de l'enseignement des langues étrangères au Nigeria. On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée.

Selon le **dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 :195)**, le plurilinguisme « est la capacité d'un individu d'employer à son escient plusieurs variétés linguistiques » ce qui réconforte la dimension psychologique déjà entre vue dans la définition du bilinguisme. On note ensuite que l'utilisation de la langue est liée à un modèle social et de nombreux facteurs tels que (Statut des participants, enjeux, types de discours, etc.), d'où la nécessité de mettre en jeu une forme spécifique de compétence de communication. Ainsi, la principale manifestation chez l'individu consiste en alternance codique.

Le colinguisme.

Selon **Hazoume (1995 :33)** « le colinguisme est un concept qui à un niveau donné est lié à la question du plurilinguisme par son aspect le plus

pratique, autrement dit, dans un rapport permettant aux locuteurs d'aller au-delà de la simple communication pour accéder au niveau de ce qui pourrait être le formel. Le colinguisme, c'est quand la notion de plurilinguisme se trouve réduite à l'écriture ».

Selon **Balibar (1993 :17)** « un colinguisme est un organisme d'équilibre qui ne cesse pas d'élaborer la communication sous la forme de concept et d'appareils définis continuellement remplacés ». Selon **Hazoume (1995 :33)** « le colinguisme inclut un certain nombre de questions tant sur le plan politique que sur le plan linguistique ». Lorsqu'il est considéré dans son aspect linguistique d'abord le colinguisme fait de l'écriture le point focal et l'outil primordial de toute démarche linguistique, c'est-à-dire, la fonction essentielle de toute communication linguistique c'est l'écriture. Il apparaît donc que ce qui n'est pas écrit même dans sa forme communicative orale la plus élaborée, est non linguistique et en conséquence non pertinent. Sur le plan politique selon **Hazoumè (1995 :35)**, « le colinguisme ne concerne que les situations de communication qui dans leur forme sont très élaborées et très développées ». Ainsi, toute politique linguistique ne devrait s'institutionnaliser que dans ce sens.

Le colinguisme met en jeu dans son essence deux ou plusieurs langues et reliées par la prééminence de l'écriture. Selon **Hazoumè (1995 :36)**, « cela supposerait que pour atteindre un niveau appréciable d'alphabétisation, le néo-alphabète devrait aller au-delà de la simple acquisition de la lecture. Ils devraient donner à son savoir un contenu scientifique qui permette l'usage de la langue dans son besoin communicatif ».

La diglossie

La diglossie désigne l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques coexistant sur un territoire donné et ayant, pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes : l'une

étant représentée comme supérieure et l'autre inférieure au sein de la population.

Selon **Nguesan (2003 :24)**, « les deux variétés peuvent être des dialectes d'une même langue ou bien appartenir à deux langues différentes ».

Pour **Sofoluwe (1997 :1)**, « le phénomène de la diglossie conduit très souvent à des situations de tensions politiques, le plus souvent implicites, généralement caractérisées par l'apparition de variétés « hautes » et « basses » de la langue ».

Selon **Sofoluwe (1997 :1)**, « un aspect de la diglossie est la distribution complémentaire où dans une série de situations, seulement la variété « haute (H) » (*par exemple en contexte de forme, à l'écrit ou pour certains usages culturels et littéraires*) est acceptable et dans une autre seulement, la variété « basse (B) » (*en privé, à l'oral, pour la poésie, le folklore...*) ».

Selon **Nguesan (2003 :17)**, « la notion de la diglossie a été utilisée et développée par des auteurs critiquant le terme « bilinguisme » jugé trop imprécis, source de confusion et dont l'utilisation masque enfin de compte des réalités sociales complexes et dynamiques. Il envisage ainsi le bilinguisme uniquement du point de vue de l'individu : le bilinguisme est l'état individuel de l'acteur capable de mobiliser plusieurs variétés de langage. Au contraire, la diglossie est un phénomène social caractérisé par la coexistence et la répartition socialement codifié de plusieurs variétés ».

D'après **Alonge, F. (2008 :10)**, « le phénomène de la diglossie peut avoir des origines variées. Un cas possible d'émergence d'une situation diglossique est celui d'une communauté dont un groupe rattaché aux classes socialement élevées, commence à adopter dans certains contextes (*seulement*) ou de façon permanente, une variété linguistique (*parfois exogène*) plus prestigieuse. D'abord limitée à une petite élite, elle s'étend peu à peu aux grands centres urbains pour commencer, puis aux villes intermédiaires et peut finir par s'imposer dans tous les territoires concerné ».

Selon **Atewologun (2002 :74-75)** « une diglossie peut persister pendant plusieurs siècles comme c'est fréquemment le cas. Toutefois, elle finit par disparaître suite à l'apparition de sous variété mixte entre les deux variétés en conflit ou en cas de profonds soulèvements sociaux ».Selon le même auteur, « dans d'autres cas, si ses effets ne sont pas contrebalancés, la diglossie peut tendre à la marginalisation, l'assimilation et la disparition de la langue autochtone de la communauté ».

La politique linguistique

On appelle politique linguistique, l'aménagement de la langue ou aménagement linguistique, toute politique conduite par un Etat ou une organisation internationale à propos d'une ou plusieurs langues parlées dans les territoires relevant de sa souveraineté. L'Etat modifie leur corpus ou leur statut, généralement pour conformer leur usage et parfois pour limiter leur expansion.

Selon **Adamu, M. (2006 : 29)**, « une politique linguistique peut consister à faire évoluer le corpus d'une langue en lui adoptant un système d'écriture, en fixant son vocabulaire par l'établissement de lexiques ou de dictionnaires, en arrêtant des règles, grammaticale et orthographique, en favorisant sa création terminologique pour limiter ses emprunts aux langues étrangères, etc ».

D'après **Nguesan (2003 : 20)** « La politique linguistique peut également consister à modifier le nom d'une langue, en le calquant sur le nom de la région ou de l'Etat que l'on veut distinguer (*la Moldavie, le Montenegro.*) ou sur des références historiques et culturelles différentes (*Hind. /hindou, malais/indonésien, bosnien/croate/montegrin/serte*). Selon le même auteur, les noms de la plupart des langues minoritaires avaient été changés (*Toungouses – Evenki, zyrianes = Komi...*).

Selon **Fafunwa, B. (2001 : 10)**, la politique linguistique peut aussi consister à modifier le statut d'une langue, par exemple en la déclarant langue officielle ou en faisant d'elle la langue unique de l'administration et de la justice, ou bien au contraire, en lui enlevant ces rôles.

Toujours selon **Fafunwa B. (2001 :10)**, la politique linguistique peut aller jusqu'à recréer une langue dont l'usage s'était perdu et il cite ici le cas de l'hébreu à l'oral. Ainsi on se demande ce que veut dire précisément « politique linguistique ».

Pour répondre à cette question, nous allons nous servir de quelques définitions fournies par certains chercheurs. **Louis Jean, C. (1974 :76)** définit la politique linguistique comme. « *Toutes formes de décret pris par un Etat, par un docteur social autorisé, destiné à orienter l'utilisation d'un ou de plusieurs langues sur un territoire* ».

Pour **Chaudenson (1989)**, la politique linguistique est l'ensemble des choix nationaux en matière de langue et de culture.

Selon **Cerquiglini (1991)**, une politique linguistique n'est pas politique. La politique linguistique n'est qu'une partie explicite d'expression de faits à travers une infinité d'actions qui apparemment n'ont pas un but directement linguistique. Ce sont des faits qui en réalité ont des conséquences linguistiques. Ainsi par exemple, la vente d'une statuette à un pays étranger comporte des aspects linguistiques, bien qu'elle soit avant tout un acte économique. Une partie politique linguistique, c'est cette partie d'une politique qui est pensée dans sa cohérence, qui découle d'une attention spécifique accordée par la puissance publique aux faits de langue.

Pour **Hazoumè (1994)**, « comme toute politique, une politique linguistique prend appui sur une situation jugée déviante de manière réelle ou virtuelle, elle s'assigne des objectifs de rectification de celle-ci afin d'aboutir à une situation jugée normale. Enfin, la langue adopte une stratégie de réalisation des objectifs prévoyant un certain nombre d'actions à mettre en

œuvre. Une politique linguistique ne saurait, de ce fait, se confondre avec les actions concrètes et réalistes ».

La politique linguistique selon **Hazoumè (1994)**, c'est cette partie d'une politique qui est pensée dans la cohérence, qui découle d'une action spécifique accordée par la puissance publique aux langues.

La politique linguistique se situe au niveau de la détermination des objectifs visés. Ses domaines d'intervention sont nombreux et peuvent couvrir toutes les catégories d'activités d'une société.

Les types de politique linguistique

Selon **Layiwola, P. (2002 :18)**, la politique linguistique peut se classer en trois catégories à savoir :

- i. La politique linguistique basée sur le principe territorial, selon lequel l'Etat est divisé en différentes régions ayant chacune une langue officielle déterminée (*cas par exemple de la Suisse*).
- ii. La politique linguistique basée sur le principe d'individualité selon lequel l'Etat reconnaît sur l'ensemble de son territoire plusieurs langues officielles, toutes utilisées par l'administration. Chaque citoyen étant en principe libre de faire usage et d'être en échange avec les institutions dans la langue de son choix.
- iii. La politique linguistique basée sur l'adoption d'une langue officielle sans négliger les diverses formes de langues nationales sur l'ensemble de son territoire (*cas par exemple du Nigeria où la langue officielle, l'anglais, coexiste avec les autres langues nationales*).

La politique linguistique fait donc partie intégrante de l'ensemble des orientations d'un état et de la politique générale définie et suivie par ce dernier en matière d'éducation. Une politique linguistique consiste surtout à prévoir et à choisir selon des critères bien définis ; ce qui exige une révision claire des objectifs à atteindre, une connaissance approfondie et exacte des

problèmes à résoudre, une détermination précise des méthodes et moyens à mettre en œuvre, et la création d'une armature efficace et légère.

➤ **Pédagogie**

Le mot pédagogie vient du mot grec « païdagogia » qui veut dire science de l'éducation de l'enfant [*dictionnaire Petit Larousse (1997 :759)*]. Pour la *Grande Encyclopédie Larousse (1975 :195)*, la pédagogie est conçue comme « celle qui unit l'enfant à ceux qui ont l'éducation pour fonction institutionnelle ». D'après le **dictionnaire Petit Robert (1990 :1980)** la pédagogie est « 'la science de l'éducation des enfants ». Pour **J. Leif (1974 :69)** la pédagogie est définie comme « l'art d'enseigner ». Plus largement, la pédagogie est une réflexion sur les doctrines, les systèmes, les méthodes, les techniques d'éducation et d'enseignement, pour en apprécier la valeur en recherchant l'efficacité pour améliorer les démarches, les moyens élaborés en vue d'une fin proche ou lointaine du but que se proposent l'éducation et l'enseignement.

Des définitions précédentes, il ressort que la pédagogie est équivalente à l'éducation et à l'enseignement. C'est alors une situation de perfectionnement, de sensibilisation et des recyclages qui influencent la vie et le fonctionnement harmonieux de l'intelligence et de la raison des enfants.

➤ **Enseignement**

Selon le **dictionnaire « Petit Larousse » (1998 :384)** l'enseignement est défini comme action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. Le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de **Paul Robert (Edition 1977)** définit l'enseignement comme « action d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève ».

➤ **Enseigner**

Le **dictionnaire Hachette (1988 :638)** définit le mot « enseigner » comme « faire acquérir la connaissance ou la pratique d'une science, d'un

art ». D'après le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de **Paul Robert**, le mot enseigner est défini comme « processus de transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile certaines connaissances ». Quant à **Orodiran (2004 :2)** l'enseignement n'a pas réussi a moins qu'il se présente des manifestations concrètes ou assimile le point en question.

➤ **Enseignant**

Selon **T. de Douchet (1996 :29)** « l'enseignant n'est pas quelqu'un qui a du pouvoir, une autorité ; c'est quelqu'un qui a la pédagogie, qui a une connaissance à partager » il est un « grand enfant » qui se met du niveau devant ses apprenants pour essayer de les comprendre, de saisir quels peuvent être leurs problèmes.

➤ **Apprentissage**

Il s'agit d'un ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicitée l'appropriation d'une compétence d'un savoir ou d'une information, souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles : écoles, enseignant, apprenant, emploi de temps (Dictionnaire de didactique du français 2003 :20).

➤ **Apprenant**

Personne qui apprend (**Dictionnaire Hachette 2012 :95**).

➤ **Langue**

Bernard Block et George, L.T. (1990 : 194) deux linguistes américains définissent la langue comme « un système de symboles vocaux arbitraires par lequel un groupe social peut coopérer ». **Edward Sapir (1994 :120)** définit la langue comme « un moyen parfait d'expression et de communication d'un groupe d'individus ».

Selon le **dictionnaire Encyclopédique Hachette (1998 : 1057)**, la langue est « l'ensemble de signes linguistiques et de règles de communication

de ces signes entre eux ». Elle constitue l'instrument de communication d'une communauté donnée. Par exemples, la langue française, la langue anglaise, la langue yorùbá, la langue igbo, la langue ibibio, la langue ijaw, la langue isoko, etc.

➤ **Langue maternelle**

La notion de langue maternelle est employée dans plusieurs disciplines dont la linguistique et la didactique et dans le langage courant. On s'accorde à reconnaître avec (Cuq 2003) que cette notion est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins qui sont : (1) de l'ordre de l'acquisition et (2) de l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage et l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits de définition de la langue maternelle. On la désigne le plus souvent dans les écrits professionnels « LM ».

La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle a amené la communauté scientifique à lui substituer des appellations supposées plus neutres. On parlera donc de langue première ou L1. En ce qui concerne les yorùbáphones du Nigéria qui sont l'objet de notre étude, rappelons que plus de la moitié d'entre eux sont naturellement bilingues (environ 55%). Le Nigéria est un vaste pays englobant une grande variété de groupes ethniques. Chaque ethnie possède une langue ou parfois un dialecte en plus d'anglais, la langue officielle. Et l'acquisition de ces langues se fait de façon simultanée dans les écoles car dans le système éducatif nigérian l'apprentissage de la langue anglaise débute dans les écoles en parallèle avec celui des langues maternelles. Et en plus de ces deux langues, il y a le français

qui s'ajoute à partir du niveau des études secondaires. De ce fait nous pouvons considérer que les apprenants nigériens sont bilingues ou même plurilingues. Néanmoins, au moment où ils décident d'apprendre le français, nous les considérons comme bilingues par rapport à l'apprentissage d'une langue européenne, puisqu'ils ont une connaissance plus ou moins approfondie de la langue anglaise. Dans notre recherche nous parlerons de L1 pour désigner la langue maternelle, la langue yorùbá chez les locuteurs apprenants du français dont nous étudions les productions.

➤ **Langue de départ**

- La langue de départ en général est synonyme de langue source et dans sa définition en didactique peut être remplacée par la première ou la deuxième langue de l'apprenant. En ce qui concerne notre recherche, c'est une langue à laquelle l'apprenant se réfère pour construire son inter-langue ; celle-ci peut être sa L1 ou sa L2.

➤ **Langue cible**

- La langue cible dans la terminologie contrastive désigne la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors souvent qu'il se différencie de l'apprentissage de L1 et ne pose pas le même problème que celui de la langue maternelle lors de son apprentissage.

➤ **Langue officielle**

Une langue officielle est une langue qui est spécifiquement désignée comme telle, dans la constitution d'un pays, d'un état ou d'une organisation quelconque. Elle s'impose à tous les services officiels de l'Etat (*organes de gouvernement, administrations, tribunaux, registres publics, documents administratifs, ...*), ainsi qu'à tous les établissements privés qui s'adressent au public.

➤ **Langue minoritaire**

C'est une langue peu utilisée dans l'entourage de l'enfant ou moins utilisée dans un pays.

➤ **Langue Source**

On appelle langue source dans une situation de bilinguisme ou d'apprentissage de langue seconde, la langue maternelle de l'apprenant.

➤ **Langue nationale nigériane**

Dans la terminologie nationale, nous appelons, au Nigéria, langue nationale, tout parler d'une communauté sociolinguistique pratiqué sur le territoire national de la République Fédérale du Nigéria.

➤ **Interférence linguistique**

L'interférence linguistique est définie par **W.F. Mackey (1962 :51)** comme « l'emploi de traits d'une langue lorsque l'on parle ou écrit une autre langue. Ce transfert peut se faire à tous les niveaux linguistiques bien que le phénomène semble moins restreint dans certains domaines de la grammaire et du vocabulaire ».

Etymologiquement, le mot interférence vient du latin inter et ferre qui signifie « porter dans ». A l'origine, ce mot désignait un phénomène physique résultant de la superposition de deux mouvements vibratoires de même fréquence.

En linguistique, 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.

➤ **Code Switching**

Le code switching est la situation dans laquelle on utilise deux langues à la fois et de manière alternative.

➤ **Inter-linguistique**

Branche de la linguistique appliquée qui s'intéresse à l'étude comparative des langues naturelles et à la fabrication inter-langues.

➤ **L'Inter-langue**

L'inter-langue selon Mounin, G. (1974:182) c'est « *la langue artificielle, construite a posteriori à partir des traits communs d'un ensemble de langues naturelles, et utilisée comme langue de communication internationale* ».

Un bon exemple de l'inter-langue est l'inter-langue de L'I.A.L.A (International Auxiliary Language Association) créée en 1951. D'après Mounin (1974) ce type de langue auxiliaire de conception récente est à distinguer d'autres types, plus anciens, dont les langues sont construites sur le modèle schématisé d'une ou plusieurs langues naturelles, au moyen de structures logiques tendant à n'admettre aucune exception comme le cas de l'esperanto créé en 1887.

➤ **Collège d'enseignement (College of Education).**

C'est un établissement mis en place pour former les futurs enseignants qui vont enseigner dans les écoles secondaires nigériens. Selon **Ajiboye, T. (1978 : 17)** l'objectif primordial du « **Collège d'éducation** » qui d'ailleurs se trouve entre l'école secondaire et l'université est de préparer des enseignants qualifiés qui auront la tâche d'enseigner dans les écoles secondaires nigérianes. Parmi les matières dispensées dans ces collèges d'enseignement, on compte le français, l'anglais, les mathématiques, les beaux-arts, la chimie, la biologie, la science physique, les langues maternelles comme le yorùbá, l'ibo, l'hausa, etc.

L'approche conceptuelle est abondante et très fournie par endroits. Cela prouve qu'aucun auteur n'a pu apporter une définition suffisante. Cette compilation de définitions, loin d'être superflue, traduit alors une complémentarité.

1.2 Cadre d'Etude

Le yorùbáland qui est un territoire situé au sud-ouest du Nigéria est limité du Nord par l'état de Kwara, au Sud par l'Océan Atlantique à l'Est par l'Etat d'Edo et à l'Ouest par la République du Bénin. Elle compte cinq (5) Etats à savoir Lagos, d'Oyo, d'Ondo, d'Osun et d'Ekiti.

En choisissant d'évaluer les compétences linguistiques des étudiants dans le territoire de yorùbáland au Nigéria, nous avons le souci de connaître l'état de la langue française dans cette région où la première langue des témoins est différente du français.

Notre recherche, au départ, était de prendre en compte les dix(10) collèges d'enseignement (Colleges of Education) que compte ladite région. Nous nous sommes rendus à l'évidence qu'un travail scientifique ne saurait s'opérer avec un échantillon aussi grand. C'est pourquoi, nous avons limité nos recherches aux trois(03) établissements : le C.E Lagos, le C.E. Oyo et le C.E. Ondo.

1.2.1 Enoncé du Problème

Lors de notre parcours d'enseignant de français au Nigéria, un nombre considérable d'erreurs relatives à la langue ont attiré notre attention. En effet, certaines de ces erreurs semblent avoir une autre origine que celles qui sont habituelles et liées à la langue maternelle, le yorùbá. L'influence de la deuxième langue apprise (l'anglais) est certaine et déterminante. A cette nouvelle source d'erreurs, s'ajoute une troisième, une didactique qui ne tient pas compte du contexte linguistique complexe des apprenants.

Nous avons ainsi considéré trois possibilités pouvant déterminer les types d'erreurs que les apprenants yorùbáphones de français produisent : soit elles proviennent de leur connaissance préalable du yorùbá (L1), soit elles proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais (L2), soit c'est leur

connaissance insuffisante de la langue française elle-même due à une didactique insuffisante

Notre recherche s'appuie sur une exploitation des occurrences systématiques des influences inter-linguistiques de la coprésence de l'anglais, du français et du yoruba chez les apprenants yorùbáphones. Elle rend compte de manière structurée des difficultés psycholinguistiques dues à un contexte complexe.

Ces erreurs constatées sont déjà expliquées par Selinker (1972 : 52) quand il affirme que :

« L'apprentissage d'une deuxième langue donne lieu à cinq processus centraux 1- transfert à partir de L1 ; 2- transfert d'apprentissage de L2 ; 3-surgénéralisation des règles de L2 ; 4- les stratégies de communication ; et 5- les stratégies d'apprentissage de L2 ».

Nous nous intéressons à tous les éléments de cette liste pour décrire les phénomènes liés à l'apprentissage de la troisième langue, le français en milieu yorùbá du Nigéria.

En général, on admet que la surgénéralisation est le résultat de la tendance qu'ont les apprenants à rechercher la simplicité dans la production langagière. Dans le cadre de notre travail, où trois langues sont coprésentes, il est intéressant de noter que les transferts à partir de L1 et L2 sur L3 semblent se faire d'une manière arbitraire ; nous allons nous efforcer de montrer qu'une description de la structure des langues en présence et une analyse précise des erreurs permet de réduire cet arbitraire apparent et d'expliquer la majorité des phénomènes observés.

On peut dire qu'il y a moins de contrastes entre la structure de deux langues quand elles utilisent de la même manière les règles de formation des phrases. Voici un exemple simple qui illustre le phénomène : les réponses données à la question suivante :

Où allez-vous ?

- français : Je vais à l'école
- anglais : I am going to school
- yorùbá: Ilé iwé ni mo ñ lọ

En comparant ces deux langues (français, anglais avec le yorùbá on constate que leurs structures sont identiques, soit S + V + complément alors qu'en yorùbá cette structure se présente autrement, c'est-à-dire : Complément +S+ V.

Questions de la recherche

Nous nous efforcerons, tout au long de ce travail, de répondre à quatre questions principales :

1. *Quelles sont les erreurs produites par les apprenants yorùbáphones au cours de leur apprentissage du français la deuxième langue étrangère ?*
2. *Quelle est l'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur le comportement langagier des apprenants yorùbáphones de la langue français ?*
3. *Quels degrés et domaines d'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur l'apprentissage du français peut-on distinguer ?*
4. *Est-ce que les degrés et les domaines d'influence sont liés aux degrés de compétence de ces apprenants en langue anglaise ? Quels sont les domaines les plus sensibles à cette influence ? Pouvons-nous expliquer pourquoi certains domaines sont plus influencés que l'autre ?*

1.2.2. Contexte, motivation et Justification du choix du sujet.

Bien que cette recherche ait été réalisée à partir d'une population d'étudiants yorùbáphones, sa portée dépasse largement le cadre du Nigéria, puisque d'une part le français est souvent choisi comme deuxième langue étrangère après la langue anglaise dans de nombreux pays anglophones et non francophones, et d'autre part, les problèmes grammaticaux, dans l'apprentissage du français langue étrangère, est un obstacle majeur pour tous les apprenants

quelle que soit leur langue maternelle. Selon une étude réalisée par **Jawara, O. (2010)** sur les étudiants de quatrième année universitaire en Gambie en 2007, 83.5% « des erreurs relevées étaient relatives au problème du genre grammatical. En un mot le problème du genre est le plus persistant des problèmes auxquels un yorùbá apprenant le français est confronté ».

Nous ajoutons à ce problème de genre celui du nombre ainsi que la question de l'ordre syntaxique des mots, du fait que la langue yorùbá (L1) des sujets enquêtés est en contraste sur ces points avec le français.

De ce qui précède, il ressort que la situation de l'apprentissage formel d'une langue étrangère est différente de celle de l'acquisition d'une langue maternelle. Donc les stratégies pédagogiques relatives à une langue adoptées peuvent être différentes de celles de l'acquisition d'une langue maternelle. Au cours d'une formation au profit des apprenants, certains problèmes se résolvent automatiquement et plus rapidement dans le milieu de la langue cible. Dans ce cas il est normal que le choix de l'inter-langue de ces apprenants se base sur une langue autre que leur LM (à moins qu'ils soient déjà bilingues) qui est plus proche de la langue cible.

Mais à propos des sujets yorùbáphones qui sont dans le milieu de langue maternelle, on attend que ce choix de l'inter-langue soit basé davantage sur leur langue maternelle puisqu'elle a une présence plus forte or ce n'est pas le cas. Ce phénomène peut exister dans tous les pays qui possèdent une langue maternelle qui est structurellement éloignée de la langue cible. Pour constater les interactions et les influences de l'anglais sur l'apprentissage d'une troisième langue, il sera donc nécessaire d'avoir connaissance des contrastes entre yorùbá (L1) et le français (L3) et des ressemblances entre l'anglais (L2) et le français (L3).

Dans le cas spécifique des sujets yorùbáphones, nous constatons que ce contraste, entre le français (L3) et le yorùbá (L1), se matérialise par l'absence de certaines notions ainsi que de certaines parties de discours. A cela s'ajoute

la différence orthographique. Quant à la ressemblance entre l'anglais et le français, elle est plutôt relative aux systèmes phonématiques des **deux langues. Dans l'apprentissage de la L2, la langue** maternelle, avec toutes ses particularités, est toujours le centre des interactions ; c'est pour cette raison qu'en général dans l'interaction bilingue, la didactique met en valeur le mouvement de fusion de deux systèmes, mais dans l'interaction trilingue la didactique doit focaliser son attention sur le mouvement de fusion de trois systèmes. Néanmoins la didactique néglige le mouvement complémentaire, orienté vers les effets de contrastes entre les deux langues (yorùbá -anglais) aussi bien qu'entre les trois (yorùbá -anglais-français) afin d'amorcer une résorption qualitative et durable.

Le bilingue ou le trilingue se situent au carrefour de deux ou de trois tendances contradictoires mais aussi complémentaires quelquefois. En effet, tout usager d'une langue cherche à capitaliser ses capacités cognitives antérieures, et ceci en réduisant au maximum les écarts qui séparent ces deux ou trois langues l'une de l'autre. Ceci justifie que ces apprenants considérés dans notre recherche se tournent naturellement vers le yorùbá comme langue de référence pour assimiler l'anglais puis vers l'anglais plus tard pour assimiler le français. Le même schéma est observable entre le yorùbá et le français. Ainsi peut-on établir, entre les trois langues, une relation de transitivité. On retrouve ici les phénomènes et les processus de transferts et d'interférences de l'analyse contrastive que nous mettons en évidence dans le chapitre qui suit.

Mais ces interférences peuvent être examinées de manière différenciée en fonction du niveau de compétence des apprenants en L2 (anglais) et en L3 (français). Selon les hypothèses émises, tous les aspects qui jouent un rôle dans l'influence des connaissances préalables des apprenants doivent être considérés comme des éléments très importants dans le diagnostic des sources des erreurs lorsqu'il s'agit de trouver des solutions avant qu'un apprenant ne

développe une inter-langue axée sur les erreurs. A ce stade l'enseignant, conscient de toutes ces différences et ressemblances, pourrait adapter des stratégies conséquentes d'enseignement.

Dans cette étude et perspective pédagogique, nous avons décidé d'axer notre recherche d'abord sur trois groupes différents du point de vue de la compétence en français, puis ensuite de vérifier l'amélioration de ces apprenants dans les domaines spécifiés de la syntaxe. L'intérêt de cette étude transversale est de comprendre si certaines erreurs vont disparaître ou si elles seront stabilisées dans le discours de l'apprenant. Dans ce dernier cas, il nous semble nécessaire de résoudre ces problèmes en priorité même si cela oblige à adopter une approche de la grammaire explicite et comparée, l'approche tri-grammaire.

1.2.3 Les objectifs

L'objectif général que nous poursuivons dans ce travail est de relever les problèmes d'interférences linguistiques et les difficultés que rencontrent les apprenants bilingues yorùbá- anglais dans l'acquisition et la pratique de la langue française.

Pour y parvenir, cette étude prend en compte les objectifs spécifiques ci-après :

1. Contribuer à améliorer l'enseignement/l'apprentissage du français au Nigéria.
2. Faire ressortir les obstacles à l'enseignement de la langue française en milieu bilingue yorùbá-anglais du Nigéria.
3. Contribuer à la recherche linguistique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères au Nigéria.

1.2.4 Hypothèses

Les hypothèses qui guident notre recherche sont les suivantes :

1. La bonne communication linguistique des apprenants dépend de l'adoption de l'approche contrastive inclusive.
2. Les connaissances linguistiques antérieures des apprenants constituent un obstacle à l'acquisition d'une deuxième et troisième langues étrangères.
3. La réflexion menée sur l'échec de l'enseignement du français au Nigéria permet une meilleure orientation de la recherche pédagogique et didactique.

1.2.5 Difficultés rencontrées sur le terrain.

Les difficultés rencontrées dans cette recherche ont été plutôt d'ordre matériel (éloignement géographique des établissements enquêtés les uns des autres et considérations financières) car le recueil de nos données a nécessité notre déplacement sur le terrain, dans le milieu de la langue maternelle des apprenants au Nigéria. En outre, une fois sur place, malgré des équipements convenables pour l'enregistrement, nous avons rencontré des problèmes liés au temps et aux contraintes administratives.

Pour administrer nos tests, nous avons choisi trois écoles d'enseignement (collèges d'éducation) où le français est enseigné comme langue étrangère : Collège d'éducation de Lagos, Collège d'éducation d'Ondo et Collège d'éducation d'Oyo.

Au collège d'éducation d'Ondo, nous avons pu avoir accès aux classes de français, mais pendant un temps limité (chaque professeur nous a accordé une séance). Quant au collège d'éducation d'Oyo, nous avons rencontré des problèmes pour obtenir la permission officielle de recueillir les données ; il nous a fallu dix jours pour obtenir une autorisation de travail d'une semaine

dans cet établissement. Contrairement à notre prévision, les professeurs ne nous ont accordé qu'une séance, nous contraignant ainsi à nous contenter d'administrer les tests écrits de grammaire, la dictée uniquement à l'écrit, la production orale étant enregistrée.

Enfin, la constitution de notre corpus s'est heurtée au problème de recueil de données en temps limité et en dehors de notre collège. Toutes ces circonstances ont exclu toutes possibilités de ré-administrer certains tests qui pouvaient présenter des lacunes.

1.2.6 Démarche méthodologique.

Dans le cadre de notre recherche, nous intégrons les outils théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive. Nous constituons ensuite un corpus de productions d'apprenants du français langue étrangère à l'aide d'un ensemble de tests de grammaire administrés. Nous nous appuyons sur les ressemblances et les différences entre les trois langues, yorùbá, anglais, français. Nous suivons un but essentiel, qui est d'examiner les connaissances ainsi que les compétences linguistiques écrites des apprenants yorùbáphones ayant appris l'anglais comme première langue étrangère.

L'analyse des productions nous donne des indices pour comprendre les processus qui structurent ou gouvernent l'apprentissage dans le contexte trilingue que nous étudions, contexte qui présente une séquence et un environnement d'apprentissages spécifiques.

Les données présentées dans cette recherche sont constituées à partir d'un corpus écrit composé de tests grammaticaux administrés dans le milieu du collège d'enseignement. Notre objectif étant la vérification des interactions linguistiques chez des apprenants yorùbáphones ayant appris l'anglais comme L2, nous avons recueilli nos données au Nigéria, surtout en milieu yorùbá de Lagos, d'Ondo et d'Oyo.

Afin de vérifier les problèmes d'interférences, nous nous sommes concentré sur les points principaux supposés problématiques (genre, nombre,

article, ordre des mots) pour établir un ensemble de tests de grammaire dont les éléments ont été empruntés à différents manuels ; ces tests ont été organisés en trois niveaux de difficultés croissants et administrés à des étudiants de trois niveaux en classe de français dans les Collèges d'enseignement où l'enquête a eu lieu.

Chaque niveau de test contient neuf parties distinctes portant sur :

1. l'article (choix du genre, du nombre, et distinction article défini/indéfini).
2. l'adjectif démonstratif (choix du genre et distinction entre ces adjectifs et la notion de distance de deux adjectifs démonstratifs de l'anglais (this, that)).
3. l'adjectif possessif (choix du genre et du nombre).
4. l'adjectif qualificatif (choix du genre et du nombre et place dans la phrase).
5. le pronom objet (choix du genre et du nombre).
6. le participe passé (accord du genre et du nombre).
7. l'ordre des mots dans la phrase.

Conclusion partielle

Dans ce premier chapitre, nous avons réfléchi sur les différents travaux qui ont existé et qui ont des rapports avec notre étude. Le chapitre a aussi abordé les théories linguistiques pertinentes, l'approche conceptuelle, le cadre d'étude, l'énoncé du problème, les objectifs et les hypothèses de la recherche puis les difficultés rencontrées sur le terrain.

Dans le chapitre suivant, nous présentons la situation linguistique du Nigéria et les statuts des langues en présence, le yorùbá, l'anglais et le français et nous menons une analyse contrastive dans la didactique de ces trois langues.

CHAPITRE II : Trilinguisme yorùbá-anglais-français : Influence inter-linguistique

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord présenter la situation linguistique du Nigéria ensuite les statuts des langues en présence, leurs structures linguistiques respectives et enfin une analyse contrastive dans la didactique des langues (yorùbá -anglais-français).

2.1 La situation linguistique du Nigéria

La situation linguistique contemporaine du Nigéria est largement marquée par un ensemble des facteurs historiques, démographiques et ethniques. Comme les autres pays d'Afrique, le Nigéria a connu l'occupation des colonisateurs européens avant d'accéder à l'indépendance dans les années 60. La présence de la colonisation au Nigéria est caractérisée par la présence de la langue européenne « l'anglais » qui devient désormais non seulement la langue officielle, mais aussi la langue du commerce même après le départ des colonisateurs. A côté de l'anglais introduit par la Grande Bretagne, on distingue selon les estimations récentes plus de quatre cents langues nationales parlées au Nigéria et toutes ces langues nationales au Nigéria font partie d'un groupe de langue ou d'une autre.

Selon **Alayande, E. (1978 :74)**, l'un des éminents historiens du Nigéria, les langues nigérianes se répartissent en trois groupes principaux à savoir :

a) Le groupe afro-asiatique:

Traditionnellement dit chamito-sémitique qui regroupe la langue shuwa arabe parlée dans l'Etat de Borno, le peul (le fulani) parlée dans les Etats de Kano et Jigawa et l'hausa, la langue la plus parlée au nord du Nigéria.

Le groupe nilo-saharien : Ce groupe comprend le kanuri, le tubu parlés dans les Etats de Borno et Taraba.

Le groupe niger-congo : Ce groupe linguistique africain selon **Alayande, E. (1978)**, est incontestablement le plus important groupe linguistique en Afrique noire car il s'étend sur la majeure partie de l'Afrique Occidentale, tout au long du golfe de Guinée et sur l'ensemble du continent au sud de l'équateur. On le divise en de nombreuses branches dont les plus importantes sont : la branche ouest-atlantique, la branche mandé ou malinké, et la branche orientale formées pratiquement par les langues bantoues proprement dites, et les branches Kwa et gur. Au Nigéria alors que la branche mandé ou mandingue regroupe les langues comme le Nupe, tiv et l'idoma parlés dans les Etats de Benue et Niger, la branche Kwa regroupe le yorùbá parlé au sud-ouest, le ibo parlé au sud-est et le gun parlé dans deux Etats du Nigéria à savoir : l'Etat de Lagos et l'Etat de Ogun.

Ainsi, comme la plupart des pays africains, la République Fédérale du Nigéria est un pays multilingue par sa configuration ethnolinguistique. C'est un pays multinational où, au-dessus des langues nationales, trône l'anglais comme langue officielle.

Combien de langues nationales sont donc parlées au Nigéria ? Pour répondre clairement à cette question, le nombre exact n'est pas connu.

En partageant l'opinion de **Bada, M.D. (2004 :33)** sur les langues du Bénin, « les raisons sont multiples. D'une part, les inventaires disponibles ne concordent pas souvent, bien que certains d'entre eux soient de date récente. Il y a également une confusion entre le nombre de langues et le nombre de locuteurs de ces langues au point qu'on gonfle le nombre de langues sans s'en rendre compte ». Par exemple : le ibibio est parlé dans l'Etat de Akwa-ibom et l'efik dans l'Etat de Cross River, alors que les deux langues sont presque les mêmes choses.

En ce qui concerne le nombre exact des langues parlées au Nigéria, selon **Hoffmann, C. (1974)** « *le Nigéria est composé à peu près de 394 à 578 langues locales avec diverses variations* ».

D'après **Bamgbose, A. (1990 :3)**, il existe au Nigéria près de 400 langues locales.

Pour sa part, **Ukoyen, J. (1996 :35)** nous informe que « le Nigéria dispose d'un répertoire linguistique allant de 300 à 400 langues autochtones à l'exclusion de l'anglais, langue officielle » ; selon **Banjo, S. (1995 :16)**, le Nigeria dispose de près de 420 langues.

Pour **Musa, S. (2010 :72)**, les langues nationales parlées au Nigéria atteignent à 520 langues.

Compte tenu de la fréquence (plus de 400), nous voudrions soutenir que le Nigéria compte au moins 400 langues. Certaines de ces langues ne sont pas écrites. Parmi ces 400 langues nationales, il existe trois langues principales : le hausa langue dominante au Nord, le yorùbá langue dominante au Sud-Ouest et l'igbo langue dominante au Sud-Est.

La politique linguistique du Nigéria fait la promotion de ces trois langues majoritaires sur le plan national et international sans empêcher les autres langues nationales comme le edo parlé dans l'Etat d'edo, le ijaw parlé dans trois Etats nigériens (*Ondo, River et Bayelsa*), le Urobo parlé dans l'Etat de Delta, le Igala parlé dans Etat de Kogi, le Kanuri parlé dans l'Etat de Borno, le Tiv parlé dans l'Etat de Benue et le Biron parle dans l'Etat du Plateau.

Toutes ces langues sus-mentionnées, malgré leur statut minoritaire, sont enseignées dans les écoles primaires et secondaires qui se trouvent dans les Etats mentionnés. Le Kanuri, l'Uobo et l'edo sont non seulement enseignés dans les écoles primaires et secondaires, mais aussi, ils sont étudiés dans les universités.

Ces langues mentionnées ne sont pas seulement enseignées dans les écoles et universités, mais elles sont aussi parlées à la radio et à la télévision. Dans des Etats multilingues comme Lagos, la langue yorùbá est parlée par la plupart des habitants ; le Gungbe (*langue gun*) est la langue seconde et

dominante dans la municipalité de Badagry. Il est parlé à la radio et à la télévision. Les mêmes cas se trouvent dans les autres états comme l'Etat du Plateau où malgré la position dominante de la langue hausa, une certaine reconnaissance est donnée à la langue tiv à la radio et aux télévisions nationales ou privées.

Le Nigéria est divisé en trente six états à savoir : Abia, Adamawa, Akwa Ibom, Anambra, Bauchi, Bayelsa, Benue, Borno, Cross-River, Delta, Ebonyi, Edo, Ekiti, Enugu, Gombe, Imo, Jigawa, Kaduna, Kano, Katsina, Kebbi, Kogi, Kwara, Lagos Nasarawa, Niger, Ogun, Ondo, Osun, Oyo, Plateau, Rivers, Sokoto, Taraba, Yobe, Zamfara.

Les langues du Nigéria se répartissent en trois groupes linguistiques à savoir :

b) Les langues du groupe « kwa »

Elles regroupent la totalité des langues parlées au sud du Nigéria. Dans ce groupe, on remarque les langues suivantes : yorùbá, igbo, ijaw, efik, ibiobio, urobo, isoko, edo, itsekiri etc.

c) Les langues du groupe « gun » ou « voltaïque » :

Elles regroupent la plupart des langues de la partie septentrionale du Nigéria. Dans le groupe, on remarque les langues suivantes : birom, angas, tiv, igala, kwari, nupe etc.

d) Les langues du groupe afro-asiatique.

Elles regroupent les langues suivantes : hausa, fulfulde, kanuri, shua, fulani, etc.

La République Fédérale du Nigéria est un pays qui comprend une vingtaine de groupes socioculturels, qui, sur le plan linguistique ont donné naissance à des entités hétérogènes. Ce sont notamment :

- Au sud sud : le Ijaw, le Ibibio, le Calabar, le Edo, le Urobo, le Isoko.
- Au Sud-Ouest : le yorùbá, le Gun.
- Au Sud-Est : le Igbo.

- Au Centre : le yorùbá, le nupe, le hausa, le fulani, le warri.
- Au Nord et au Nord centre : le Hausa, le fulani.
- Au Nord-Ouest : le Tiv, le berom, le hausa, le fulani.
- Au Nord – Est : le kanuri, le hausa, le fulani etc.

Les langues les plus parlées sont : le yorùbá, le hausa et le ibo.

L'anglais est la langue officielle de l'administration et des échanges économiques. Dans le secteur formel et informel, la langue qui attire notre attention est le "pidgin English" : un anglais déformé, parlé dans les grandes villes comme Jos, Ibadan, lagos, kaduna, kano, enugu etc., c'est une langue qui est issue du contact entre l'anglais et les langues nigérianes.

Le tableau ci-dessous présente la liste des composants de la Fédération du Nigéria : la capitale fédérale (*Abuja*), les langues dominantes de chaque état et leurs chefs-lieux.

Table I : La liste des composants de la fédération du Nigéria

S/N	ETATS	CAPITALES	LANGUE DOMINANTE
1.	Abia	Umuahia	igbo
2.	Adamawa	Yola	hausa, fulani
3.	Akwa- ibom	Uyo	Ibibio annango, eket
4.	Anambra	Awka	igbo
5.	Bauchi	Bauchi	hausa, jajie, pero
6.	Bayesa	Yenegoa	ijaw, kana, elemo okiriha, ikwere
7.	Benue	Markurdi	tiv, idoma, egede, igala
8.	Borno	Maiduguri	hausa, kanuri, shuwa arab, bura, gbayi
9.	Cross-river	Calabar	efik, eyangham, lavisso, Ibibio
10.	Delta	Asaba	urhobo, ijaw, itsekiri, delta igbo, ika, kwere, agbah, ikuwmi, lavale sisoko
11.	Ebonyi	Abakaliki	igbo
12.	Edo	Benin city	edo, etsako, owan, ishan, opamere

13.	Enugu	Enugu	igbo
14.	Gombe	Gombe	Hausa
15.	Imo	Oweri	Igbo
16.	Jigawa	Dutse	Hausa
17.	Kaduna	Kaduna	hausa, haje, jaba, kataf
18.	Kano	Kano	hausa, fulani
19.	Katsina	Katsina	hausa, fulani
20.	Kebbi	Brinikebbi	Hausa, bariba
21.	Kogi	Lokoja	igala, yorùbá, gwari, nupe
22.	Kwara	Ilorin	yorùbá, hausa, fulani, batonum, bariba, etc.
23.	Lagos	Ikeja	yorùbá, gun
24.	Nasarawa	Lafia	Hausa
25.	Niger	Mina	nupe, hausa
26.	Ogun	Abeokuta	yorùbá, gun
27.	Ondo	Akure	yorùbá, ijaw
28.	Osun	Osogbo	yorùbá
29.	Oyo	Ibadan	yorùbá
30.	Plateau	Jos	hausa, berom, angas, ankwe, egun, tarol, jukum, fulani
31.	Rivers	Port-Harcourt	ijaw, kabesari
32.	Sokoto	Sokoto	hausa, fulani
33.	Taraba	Jalingo	hausa, fulani
34.	Yobe	Damaturu	hausa, fulani
35.	Zamfara	Gusau	hausa, bide
36.	FCT	Abuja.	gwari.

Source: Kola, O. (2009:196). Nigéria at a glance, Ibadan : Onibonje Press.

Pour promouvoir les langues nationales, le gouvernement du Nigéria a mis en place ‘l’institut national des langues du Nigéria’. Cet institut est situé à Aba au cœur de la région igbo dans l’Etat d’ Abia. Cet institut fait la promotion des documents didactiques pour l’apprentissage des langues nigérianes à travers des recherches et des publications. Elevé au rang des institutions universitaires du pays avec d’énormes moyens, selon **Adeusi (1987 : 4)**, il est un institut de référence pour l’étude des langues au Nigéria. On y forme des professeurs qui se spécialisent dans des domaines spécifiques de l’étude des langues nationales.

Parmi plus de quatre cents langues parlées au Nigéria, d’après **Capo, H.B.C. (1982 :20)**, « vingt-huit sont actuellement à cheval sur les quatre pays qui lui font frontière. Il s’agit de :

- i. Huit (8) au Bénin: le gun, le yorùbá, le baatonu, le dendi, le busau (*le boko au Bénin*), le hausa, le fulani, le zerma.
- ii. Cinq (5) au Niger: le hausa, le fulani, le zerma, le Kanuri, le mober.
- iii. Seize (16) au Cameroun: le efik, le kurup, le eyagham, le bokyi, le mambila, le nyamyam, le kotopo, le koma, le chamba, le daka, le bata, le nzangi, le gude fail (*bana du cameroun*), le mamwe, le matakan, le kariwa.
- iv. Trois (3) au Chad: le kanuri, le affadie, le baduma ».

La langue dans l’enseignement formel au Nigéria :

Le Nigéria a pour langue officielle, l’anglais et c’est clairement exprimé dans la constitution de la République Fédérale du Nigéria du premier octobre 1979. C’est la langue de l’enseignement de base. A partir de la première année du cours secondaire, une seconde langue étrangère s’y ajoute. Il s’agit du français ou de l’arabe ou d’autres langues étrangères. Très souvent, c’est le français qui est privilégié à cause de la politique linguistique du Nigéria qui lui accorde une place de choix.

En plus de ces langues étrangères, tout au long du primaire et du secondaire, l'enfant est obligé de s'exprimer dans deux langues nigérianes : sa langue maternelle et une autre langue nationale. Ainsi un écolier yorùbáphone étudie à part le yorùbá sa langue maternelle, le hausa ou l'igbo.

Il faudrait faire une mention spéciale à l'institut des langues nigérianes situé à Aba. Il est mis en place par le gouvernement fédéral pour non seulement dispenser des enseignements en langues nationales, mais aussi pour former des professeurs qui vont enseigner ces langues nationales dans les écoles primaires et secondaires.

La politique linguistique du Nigéria.

Selon **Lawal, O. (2009:53)**, en terme clair, la République Fédérale du Nigéria a une politique linguistique qui donne satisfaction à presque toutes les langues des sociétés composant la nation. Comme l'a remarqué **Ukoyen, S. (1996 : 33)**.

« La politique linguistique nationale du Nigeria est à la fois souple et pragmatique. D'une part, elle établit une hiérarchie des langues nationales, tout en accordant reconnaissance et protection à toute langue nigériane autochtone. D'autre part, vu notre passé colonial, elle admet la nécessité de conserver l'anglais comme langue officielle du pays et favorise en même temps l'enseignement des langues proprement étrangères avec, l'arabe et le français pour assumer au pays, plusieurs « fenêtres » sur l'extérieur ».

Comme nous pouvons le constater, selon **Lawal, O. (2009 : 53)**, il est évident qu'une telle politique linguistique vise à l'établissement progressif du multilinguisme généralisé à l'intérieur du pays et concourt très activement à l'entente universelle par le truchement d'une communication interlinguale accrue.

A travers la politique linguistique du Nigéria, le français est juridiquement la deuxième langue officielle de la République Fédérale du Nigéria (*cf. article 1^{er} de la constitution du Nigéria*). Sur le plan sociolinguistique, le français bénéficie du statut de langue privilégiée qui

valorise ses locuteurs au sein de la société. Du point de vue strictement linguistique, les avis sont partagés, certains l'appellent « langue étrangère » d'autres langues troisièmes.

Dans la politique linguistique du Nigéria, le français et les langues nigérianes cohabitent et se complètent selon les situations de communication.

Ainsi, le gouvernement nigérian accorde une grande place aux problèmes de la gestion des langues du pays. Ceci se voit à travers la mise en place d'une politique nationale de l'éducation (*NPE : National Policy on Education*) créée en 1977 et révisée en 1981. Cette politique est une politique linguistique qui accorde une place de choix à la gestion du multilinguisme. Cette politique tient compte de la situation sociolinguistique du pays, s'attèle suffisamment aux besoins langagiers de la population nigériane.

Ukoyen, S. (1996 :36) explique ce qui suit à propos du fonctionnement de la politique linguistique du Nigéria.

« Au niveau le plus élevé, soit au niveau supra national trois langues autochtones sont retenues avec l'anglais. Ce sont : le hausa, le igbo et le yoruba qui reflètent le poids démographique des locuteurs natifs de ces langues. La politique linguistique nationale stipule que tout écolier nigérian doit apprendre l'une de ces trois langues jusqu'au niveau du brevet en plus de l'anglais et de sa propre langue maternelle ».

L'implication de ceci est qu'à la fin de ses études secondaires, l'élève nigérian est censé maîtriser au moins trois langues supranationales telles que définies par **Ukoyen et Adeniran**, et sa propre langue maternelle. De plus selon **Adeniran (2005 :12)**, la politique linguistique nationale recommande à l'élève nigérian deux langues étrangères "l'arabe et le français".

Ainsi, selon **Lawal (2009 :54)**, l'élève nigérian est naturellement impliqué dans l'apprentissage des langues et sort du cours secondaire muni d'un bagage linguistique contenant au moins quatre langues à savoir : les trois langues à usage surtout interne, et une langue étrangère, en l'occurrence l'arabe ou le français.

La politique linguistique du Nigéria adopte des mesures susceptibles d'accorder reconnaissance et protection à toutes les langues autochtones du Nigéria, et cela constitue selon **Adeusi (2009:154)**, un des actes marquants du pluralisme moderne. Car, au lieu de faire le choix d'une langue qui sera imposée, la politique reste simple dans sa formulation et prône le trilinguisme voulu.

Selon **Adeniran (2005 :45)**

«La politique cherche à mettre en place un trilinguisme qui à notre avis, semble être approprié pour le fonctionnement et la promotion de l'intégration nationale. Elle permet aussi à chaque citoyen de jouir pleinement de son appartenance à la société nigériane ».

Il faut admettre que cette politique a été soigneusement préparée et recommandée par des experts en linguistique, en pédagogie et en éducation. Ces derniers selon **Adeusi (2009 : 154)**, ont pris en compte non seulement le problème du corpus, mais aussi celui de l'unité du pays sur la base historique des grandes régions qui composent la fédération du Nigéria.

Selon **Fafunwa (2001)**

« Les experts, les intellectuels, et les bureaucrates ont mis beaucoup de temps à travailler sur la préparation de la national Policy on éducation NPE (1977, 1981) ; ce qui a assuré la quasi perfection du document ».

Grâce à la politique linguistique nigériane et l'introduction formelle de trois (3) langues nationales dans les écoles nigérianes, il est possible depuis très longtemps dans les universités nigérianes de s'offrir une licence, un master et même un doctorat dans l'étude de ces trois langues fédérales (*hausa, igbo et yorùbá*), et même dans certaines langues minoritaires telles que l'efik, l'ibibio, l'irobo et le kanuri (*une langue minoritaire parlée au Nord- Est du Nigéria*).

Dans la constitution nigériane de 1999, chapitre V, article 55, page 25 cité par **Lawal (2009 : 54)** il est précisé que : « *The business of national*

Assembly shall be conducted in English, and Hausa, Igbo and Yorùbá when adequate arrangement has been made therefore ».

Ceci veut dire que tout député ou sénateur peut prendre la parole dans l'une de ces langues. Et la traduction devra être faite pour les autres.

Dans le même ordre d'idée, l'article 97, page 43 évoquant des langues de travail des assemblées des Etats stipule :

« The business of Assembly shall be conducted in English, but the house may in addition to English conduct the business of the house in one or more other language spoken in the state as the house may be resolution approval ».

« Les affaires de l'Assemblée d'Etat doivent être conduites en anglais, mais l'Assemblée peut en addition à l'anglais conduire les affaires dans l'une ou l'autre des langues parlées dans l'Etat par l'Assemblée ».

Alors, les trois langues fédérales ne sont pas imposées aux Etats dans la conduite de leurs affaires, si elle n'est pas majoritairement parlée dans cet Etat. Par exemple, dans l'Etat de Borno, la langue hausa peut être comprise avec peu de difficulté par les membres de l'assemblée.

La langue kanuri est la langue majoritaire de l'Etat de Borno, lorsqu'il s'agit de la gestion des affaires de cet Etat, la langue kanuri a la priorité sur les langues les plus dominantes (*yorùbá, hausa et ibo*).

Dans un pays plurilingue comme la République Fédérale du Nigéria, on ne peut pas parler de la politique linguistique sans accorder une place digne aux travaux des chercheurs comme Fafunwa sur l'orientation des langues maternelles dans l'enseignement des matières scientifiques. Ce projet a servi à classer les langues qui seront enseignées dans les écoles, les langues qui seront utilisées dans l'administration fédérale, et celles qui seront utilisées dans les municipalités. Cette politique recommande au gouvernement nigérian un budget pour : la recherche sur les langues, la formation des linguistes, l'achat ou la confection des outils pédagogiques.

Au Nigéria, la politique linguistique mise en place par le gouvernement fédéral est l'un des problèmes auxquels sont confrontés l'enseignement et

l'apprentissage du français au Nigéria. Il est regrettable de constater que malgré la quête de solutions pour se faire multilingue comme la plupart des pays du monde entier, le Nigéria, géant de l'Afrique demeure toujours dans la somnolence. Jusqu'ici, le pays manque d'une dynamique politique linguistique capable de faire du français, une matière obligatoire dans les écoles nigérianes.

Sofolahan, J.V.A. (1998 :2), définit la politique linguistique comme « la manière dont le gouvernement entend réaliser ses objectifs linguistiques par le biais de l'éducation ».

D'après la politique linguistique de la République fédérale du Nigéria qui est toujours en vigueur au Nigéria, l'anglais et les langues nationales, dont trois principales "le igbo, le hausa et le yorùbá" sont encouragées dans les établissements scolaires et l'anglais est recommandé pour servir comme moyen d'intrusion. Selon la constitution de la République fédérale du Nigéria (1979 :76)

« C'est dans l'intérêt de l'unité nationale qu'il faudrait encourager chaque enfant à apprendre l'une des trois langues principales. A cet effet, le gouvernement considère le haoussa, le igbo, et le yorùbá comme les langues principales du Nigéria ».

A travers le contenu de la politique linguistique du Nigéria, l'enseignement du français dans les écoles est mal placé. Il a fallu l'arrivée au pouvoir du feu Général **Sanni Abacha**, ancien Président du Nigéria pour qu'on accélère la lutte qui permettra aux Nigériens de rentrer dans le vif du sujet. La politique linguistique du Nigéria sous le régime de ce président, est telle que, l'étudiant nigérian devrait apprendre un minimum de quatre langues qui sont :

- i. La langue maternelle qui peut être le yorùbá, le haussa, l'igbo, l'idoma, l'igala, l'ibibio, l'efik, etc.
- ii. Une des trois (3) langues nationales de manière que celle-ci soit différente des langues suscitées.

- iii. L'anglais (*première*), langue officielle, langue du commerce, de l'administration et d'instruction dans les établissements scolaires, universitaires et autres.
- iv. Le français, présumée seconde langue étrangère. Malheureusement, après la mort de ce président, la mise en œuvre de cette résolution reste chimérique, car aucun autre gouvernement n'a pris une décision dynamique et valable sur la politique linguistique du Nigéria vis-à-vis de l'enseignement du français au Nigéria.
- v. Mais, selon **Waheed, L. (2003 :7)**, « la déclaration encourageante du Général Sanni Abacha de 1996 est toujours vivante ».

La mauvaise volonté adoptée par le gouvernement nigérian touche l'enseignement du français de façon que le nombre de candidats qui souhaitent s'inscrire pour l'étude de la langue continue de baisser chaque année ; alors que dans les autres pays anglophones comme le Ghana, la Gambie, la Sierra Léone, on remarque un nombre croissant de candidats aspirant à la langue, **Mamoudou, L. (2007 :16)**.

2.2 La langue yorùbá.

2.2.1 Situation géographique du yorùbá:

L'Atlas sociolinguistique du Nigéria a montré que les yorùbá se trouvent au Sud-Ouest du Nigéria qui regroupe les états suivants : Lagos, Oyo, Ondo, Ekiti et Osun et dans deux états du Nord-Ouest à savoir les états de Kogi et de Kwara. Aujourd'hui plus de 40 millions de la population nigériane sont des yorùbá et ils ont le yorùbá comme leur langue maternelle. Historiquement avant la colonisation britannique, la plupart des yorùbá vivaient dans une société complexe et urbanisée organisée autour de puissantes cités-états.

D'après **Owolabi (2002 : 52)**, Ils habitaient dans des villes densément peuplées centrées sur la résidence du roi (le oba). Les unités sociales de base

étaient patrilinéaires (*l'héritage, la descendance et la position sociale passaient par la lignée masculine*). Historiquement, « ceux qui parlaient haoussa » utilisaient le nom de yorùbá pour désigner les gens vivant à l'intérieur du royaume d'oyò. Par la suite, les Européens s'approprièrent le terme pour désigner tous ceux qui parlaient la langue yorùbá qui regroupe la dynastie d'Oduduwa avec ses enfants à savoir :

2.2.2 Tableau 2 : La généalogie des yorùbá

S/N	LES ENFANTS D'ODUDUWA	LEURS SIEGES
1.	Olówu (Àkóbí ; Obìnrin)	Òwu
2.	Alákétu (Obìnrin)	Kétu
3.	Ọba Ìbíní	Bini
4.	Ọràngún	Ìlá
5.	Oníşábé	Sàbẹ
6.	Onípópó	Pópó
7.	Òrànmíyàn (Àbíkeyìn)	Òyó

Source: Omo Akin (2012: 36). *Ìtàn işédàlẹ yorùbá, Ìbàdàn, Dàmólá Press.*

Tous ces groupes partagent cependant une même culture, une même mythologie et une même tradition artistique.

2.2.3 Origine du mot yorùbá

Le yorùbá est une langue de la branche Kwa et de la famille Niger-Congo. Selon **Igue, A. (2009 :2)**, le yorùbá est la langue la plus importante du Golfe de Guinée car elle est la langue maternelle de plus de 30 millions de personnes réparties au Bénin, au Togo et au Nigéria où ses locuteurs constituent le deuxième groupe ethnique du point de vue numérique. D'après **da Cruz, M. (2009 :38)**, le yorùbá est l'une des trois ou quatre plus grandes langues africaines en termes de nombre total de locuteurs. Toujours selon **da Cruz, M. (2009 :83)**, le yorùbá est une langue qui a eu un développement extensif, car, il est une langue connue pour ses larges ouvrages classiques et modernes déjà publiées. Selon **Verger, P.F. (1982 :11)**, c'est une langue

transcrite depuis le XIX^{ème} siècle. Il fait partie des premières langues africaines qui ont eu la chance d'être très tôt étudiées par de nombreux chercheurs européens et africains. D'après **Biobaku, S.O. (1976 :1)**, cité par **Verger, P.F. (1982 :11)**, « la notion yorùbá s'applique à un groupe linguistique de plusieurs millions de gens » et il ajoute « qu'en plus de leur langue commune, les yorùbá sont unis par deux choses à savoir : leur culture traditionnelle et la commune origine qui est la ville d'Ife ». Historiquement parlant, selon **Verger, P.F. (1982 :12)**, le mot yorùbá est arrivé à la connaissance du monde occidental en 1826 par un des livres du Capitaine Colapperton. Auparavant selon **Ademakinwa, J.A. (1956 : 69)** cité par **Verger, P.F. (1982 :14)**, le terme yorùbá semble à l'origine avoir été attribué seulement à Qyq par les haussa. L'extension du nom yorùbá est due à l'initiative de **Samuel Ajayi Crowther** lorsqu'il il rédigea en 1952 son premier vocabulaire, qu'il baptisa « vocabulaire yorùbá ». Ainsi, le nom « yorùbá » est devenu le nom de tous ceux qui sont d'origine Ife.

Selon **Bada (2004 :34)**, « le yorùbá fait partie du groupe des langues Kwa dont le domaine s'étend de la Côte d'Ivoire au Nigéria ». Ce groupe, selon **Bada (2004 :34)**, « comporte une quarantaine de langues dont les plus importantes sont le yorùbá, l'ibo, le twi pour ne citer que celles-ci ».

Le terme yorùbá selon **Ademakinwa (1956 :69)** cité par **Verger, P.F. (1982 :2)**, qui semble à l'origine avoir été attribué aux seuls Qyq par les Haousa est composé de plus de quinze variétés qui peuvent être classées en trois principaux dialectes à savoir :

- yorùbá du Nord-Ouest (*Abeokuta, Ibadan, Oyo, Osogbo, Ogbomoso*)
- yorùbá du Centre (*Igbomina, Ife, Ekiti, Akure, Efon et Ijecha*)
- yorùbá du Sud-Ouest (*Okiti pupa, Ondo, Owo*)

D'après **Afolayan, A.L. (1987 :10)**, « l'extension du nom yorùbá est due à l'initiative de l'évêque africain **Samuel Ajayi** né en 1820 à Osogbo dans le royaume d'Qyq, fait prisonnier par les fulani et vendu comme esclave

à Lagos avant d'être libéré. Après sa libération, il regagne tout d'abord Free Town en Siéra Leone où il fit des études, alla en Angleterre et revint en Afrique où il termina sa carrière comme évêque anglican. Lorsqu'il rédigea en 1852 son premier vocabulaire, il le baptisa « yorùbá vocabulary » du nom de sa langue qui est le yorùbá ».

Avant la publication du « yorùbá vocabulary » par l'évêque **Samuel Ajayi Crowther** en 1852, en 1830, le **Rev. John Raban** de « Church mission Society » aidé par **Ajayi Crowther** a publié, un livre sur le yorùbá intitulé « Eyo ». Dans ce livre selon **Vergier (1982)**, **John Raban** déclare que le yorùbá est la dénomination générale d'un grand pays contenant cinq divisions : Òyó, Ègbá, Ìbàràpá, Ìjẹ̀bú et Ijecha. Malgré ces divisions qui existent, l'administration coloniale britannique trouvait l'avantage d'adopter le terme yorùbá qui était un symbole de réconciliation de diverses nations autrefois réunies sous l'autorité d'Alafin Òyó parlant tous « le yorùbá ».

2.2.4 Tableau 3 : Les parlers yorùbá au Nigéria :

Les parlers	Lieux où ils sont parlés
Òyó	Ìlú Òyó, Fídítì, Sèpéterí, Òşògbo, Ògbómòşó, Ajáàwà, Ìbàdàn, Ede, Ìwó, Orígbó méjèeje, Ilobuu, Ifòn, Erin-Òsun, Ìrèsà, Ìkòyí Ilé, Ìkìrun, Èjìgbò, Ilé-ìgbón, àti àwon ilú odò-Òtun, Ìsáyìn, Şakí, Ìgbohò, Kìsì, Ìbàràpá méjèeje: Igbó-ora, Ìdèré, Lánlàtè, Èrúwà, Tapapa, Ayété, Ìgàngàn. Ipápó, Òkè-àmù, Otú, Baba-Òde, Kómu, Ìléré, Ìgàn-ná, Emerè.
Ègbá	Abéòkuta ; Aké, Òkè-Ọnà, Gbàgùrà, Òwu, Ìbàrà, Ìbèrèkodò, Àdátán, Kúgbà, Àdàó.
Yewa (Ègbádò)	Ìlàròó, Ayètòrò, Ìmáláá, Ìmáşài, Ìmèko, Ifo, Ajílété, Òkè-Ọdàn, Ilobi, Ìbèşè, Ìşàgá, Ìgbógílà.
Ìjẹ̀bú	Ìjẹ̀bú-Òde, Ìjẹ̀bú-Igbó, Ìşarà, Ìperu, Àgó-Ìwòyè, Ìjẹ̀bú-Rèmọ, Ìparà, Ìjẹ̀bú-Ìfè, Ìjẹ̀bú-Òru, àti Ìjẹ̀bú Eşè-Odò bíi : Ìkòròdú, Èpé, Ibi Adé.
Ifè	Ilé-Ifè, Ìfètédó, Obalúró, Yèkímí, Àbàtà-Ègbá, Òkè-Ogbó, Alàápàta, Fámíá, Aràròmí, Omi Funfun, Máfowóradé, Ìsòyà, Gáréjì-Ọlòde.

Ìjẹ̀ṣà	Ìlẹ̀ṣà, Ìpétú-Jẹ̀ṣà, Ìjẹ̀bú-Jẹ̀ṣà, Èsà-òké, Èsà-Odò, Ìbòkun, Ìmèsí-Ilé, Ọtán-Ilé, Ìjeda, Ìlokò, Erin-Òkè, Erin-Odò, Ìwarà, Osú àti bée bée lọ.
Èkìtì	Adó-Èkìtì, Ìjerò, Ìdó, Ìkòlé, iyìn, Ise-Èkìtì, Oye-Èkìtì, Iré Ìkéré, Ìmèsí-Òkè, Ìkòlé Ìfàkì, Omuo, Ùsì- Èkìtì, Ọtun, Arámọkọ, Ìlławé, Èmùré, Ayédé, Ìgédé, Ìjelù-Èkìtì.
Òndó	Òndó, Ilè-Olújìí, Ìdànrè, Òké-Ìgbó, Ìgbàrà-òkè
Ọwọ	Ọwọ, Ifòn, Kúte, Òkélúsè, Ìdògùn
Àkókó	Ìkàré, Òkà, Arigidi, Epínmi, Ọbà, Àjowá, Ìpè, Ìkún, Àkùngbá, Ìsùá, Òkè-Agbe, Ìkaramù, Irún.
Ìlájẹ	Ayétòrò, Ìlèpète, Igbó-Nlá, Òbè, Ugbó, Mähin, Igbó Ìbíní.
Ìkálẹ	Òkìtì-Pupa, Òde-Ìrélé, Ìlòyà, Erinjẹ, Ìlú-Tuntun, Òde-Ayé, Òrè, Ìgbókòdá, Ìgbótàkò.
Ìgbómìnà	Ìlá-Òràngún, Òkè-Ìlá, Òmùn-Àrán, Orò, Àjàṣé-Ipo, Ìgbàjà, Sààrè, Egbe, Isin, Ìgbómìnà, Àràndùn, Arán-Òrin, Òmùpo, Èka-Èdè wọn fi ara pé èka-èdè Ọyó.
Ìlọrin	Ìlọrin, Ládùba, Ògbòndòrokò, Àfón, Àlàpà, Balà, Òkèòyì, Ìpònrín.
Èkó	Ìsàlè-Èkó, Èpétédó, Oṣòdì, Ìsòlò, Ìkèjà, Agége, Ìlúpéjú, Şómólú.
Àwóri	Òtà, Ìṣéri, Ìgbésà, Ìkòtún, Egbè, Ìdímù, Adó-Odò, Òtò, Ìjànikin, Ibà, Ìlogbò, Ìshéri-ọlófin
Yagbà	Kàbà, Egbèdá, Ayétòrò, Àgbède, Ìsánlú, Mopà, Ayéré.
Ìbòlò	Òfà, Erin-Ilé, Irá, Ìgósún, Ìjágbo, Ìpèrè.

Source: Awobuluyi, O. (1998). Awon eka-edè yorùbá, apero egbe onimo ede yorùbá ti odun 1998, Ibadan: Pastoral Institute, Bodija, Nov, 24-26.

2.2.5 Le yorùbá standard :

Selon Awoniyi, T.A. (1978) cité par Igue, A. (2009), « le yorùbá standard n'est pas une langue véhiculaire créée, c'est-à-dire dont la valeur serait supérieure à celle d'autres langues. Le parler egba ou tout autre parler par exemple serait devenu la norme s'il avait eu la même chance que le parler d'Oyo car, il a servi de base aux premières études menées par les missionnaires européens qui s'étaient d'abord installés en pays egba ». Donc

il apparaît à la lumière de faits précis que la forme du yorùbá standard est le parler d'oyo qui a eu la chance d'être adopté comme référence et de se voir transcrit comme la forme écrite de cette langue yorùbá. Toutefois selon **Igue, A. (2009)**, « le yorùbá standard, de son côté, sert de lingua franca entre les locuteurs yorùbá d'origine diverses ». Il est utilisé pour l'enseignement à tous les niveaux : première, secondaire et supérieur au Nigéria. Il est également utilisé dans les médias et dans la littérature écrite. Le yorùbá standard n'est donc pas lié au rapport de pouvoir puisqu'il n'a pas été imposé de force à ses usagers ni par un groupe ethnique donné, ni par une quelconque autorité pour des visées assimilationnistes comme l'a été le français dans les anciennes colonies de la France.

D'après **Bamgbose, A. (1976)** « le yorùbá standard a eu son origine dans les années 1880 lorsque l'évêque **Samuel Ajayi Crowther** qui fut le premier évêque africain a publié une grammaire de « yorùbá » et la traduction du livre saint en yorùbá ». Selon **Bamgbose, A. (1976)** « 'Standard yorùbá', la variété apprise à l'école et utilisée dans les rues a néanmoins été un puissant facteur de consolidation dans l'apparition de livres yorùbá sur « la grammaire yorùbá » et « la littérature yorùbá » qui ont suivi les démarches de **Samuel Ajayi Crowther** ». L'histoire de son orthographe remonte aux activités des missionnaires « Christ Missionary Society » qui ont tenté de rassembler les mots du vocabulaire et publier de courtes notes sur la grammaire du yorùbá. Selon **Abiodun, A. (2007 : 52)**, un de leurs conseillers en Sierra Léone a été l'évêque **Samuel Ajayi Crowther** qui plus tard aurait procédé à l'étude du yorùbá qui est sa langue maternelle. Ce fut alors le début de la grammaire et de la traduction des parties de la version anglaise de la Bible. D'après **Bamgbose (1976)**, « **Samuel Ajayi Crowther** avait commencé par employer l'alphabet latin sans inscription de la tonalité bien que le yorùbá soit une langue à tons où nous avons les unités phonétiques tonales réparties en trois (03) tonèmes haut, bas et moyen ».

❖ **Le tonème haut:**

Son identité tonologique ressort des rapprochements suivants:

ilù « tam-tam » - ilú « ville » « village ».

❖ **Le tonème bas :**

Son identité tonologique ressort des rapprochements suivants :

erú « esclave » - erù « bagage ; charges »

ejè « sang » - ejé « promesse »

❖ **Le tonème moyen :**

Son identité tonologique ressort des rapprochements suivants :

okó « mari » - okò « véhicule »

oko « champ » - okó « pénis ».

Selon **Harrison et al. (2011 :6)**, les trois niveaux de tons en yorùbá jouent un rôle déterminant pour la distinction des unités lexicales. Par exemple, les unités lexicales minimales suivantes se distinguent grâce aux tons qu'elles portent :

- okò - « le mari/ (I) époux »
- okó - « (la) houe »
- òkò - « la lance »
- asa - « extraverti »
- àṣà - « culture, civilisation »
- àṣà - « fauçon »
- òwò - « òwò nom d'une ville du Nigéria »
- ọwò - « (le) balai »
- ọ̀wò - « le respect »
- ọ̀wó - « groupe »

Ainsi, c'est à partir des efforts menés par **Samuel Ajayi Crowther** que nous avons les linguistes yorùbá comme **Owolabi, K.** qui a publié en **1989** *Ijinle itupale ede yorùbá fonetiki ati phonoloji*, **Abiodun, A. (2007)** qui a

mené une recherche sur « le mélange codique chez les yorùbá apprenants de l'anglais », **Awobuluyi, O.** qui a publié en **1989** un livre yorùbá intitulé *yorùbá language in Education*. Nous remarquons également d'autres linguistes yorùbá comme **Harrison Adeniyi, Ayo Yusuf et Akanni Igue** qui ont fait beaucoup de recherches scientifiques sur le yoruba comme : une orthographe standard et unifiée pour le yorùbá (*Nigéria, république du Bénin et du Togo*) rédigé en 2011 par **Harrison Adeniyi, Ayo Yusuf, Ahmed Adesanya, Oyewole Olomu, Akanni Igue et Oludayo Fadoro**. Et *la grammaire yorùbá de base abrégée* rédigée par **Akanni Igue** et publié en **2009, Adeniyi, H. (2005)**. *Awon eka ede yorùbá*, **Adetugbo, A. (1967)**. *The yorùbá language in Western Nigéria, its major dialect areas*, **Atolagbe (2006)**. *The phonology of yorùbá*, **Abiri, J.O. (1981)**. *Learning and teaching of yorùbá in post primary institution*, **Solaja (2000)**. *Girama ede yorùbá*, etc.

2.2.6 Alphabet yorùbá.

❖ Les voyelles.

D'après **Harrison, A. et al. (2011 :2)** le système vocalique du yorùbá est composé de sept voyelles ouvertes et cinq voyelles nasales.

Les voyelles ouvertes sont

à	[a]	ara	-	«(le) corps »
e	[e]	ewé	-	«(la) feuille »
e	[e]	èṣẹ̀	-	«(la) boîte »
i	[i]	ilé	-	«(la) maison »
o	[o]	owó	-	«(l) argent »
o	[ɔ]	owó	-	«(la) main »
u	[u]	ikú	-	«(la) mort »

Les voyelles nasales sont :

in	[i]	irin	-	«(le) fer »
en	[ɛ]	ìyẹn	-	«ça/cela »

an	[ã]	aran	-	«(le) ver »
on	[ɔ]	ìwòn	-	« (la) balance/ (I) »
un	[u]	irun	-	«(le) cheveu/poil »

❖ Séquences de voyelles :

D'après **Solaja (2000 :43)** les séquences de voyelles représentent des voyelles distinctes et non pas une seule voyelle longue, du fait que deux voyelles identiques peuvent porter différentes sonorités. Ex. :

Akékòó	« (l') élève / étudiant »
òlòpà á	«(le) policier »
ìwàdìí	« (la) recherche»

❖ Les caractéristiques des voyelles yorùbá

Selon **Irokotola, P. K (2000:12)** les voyelles de la langue yorùbá possèdent les caractéristiques suivantes:

- Les voyelles ouvertes et nasales permettent de distinguer le sens des mots dans un contexte grammatical identique.
- Pour éviter l'utilisation des signes diacritiques, la nasalisation des voyelles est indiquée par la lettre « n » placée après les voyelles.
- Les voyelles nasales apparaissent librement en position médiane et finale, mais pas en position initiale, sauf dans certains dialectes.

❖ Les Consonnes

Selon **Owolabi, O. (1989:16)**, concernant les consonnes, le yorùbá a dix-huit consonnes que voici:

b	[b]	òbọ	-	« le signe »
d	[d]	àdá	-	« (le) coupe-coupe »
f	[f]	ifé	-	« (l') amour »
g	[g]	ìgò	-	“(la) bouteille”
h	[h]	ihò	-	«(le) trou »
j	[dz]	ìjọ	-	« (la) congrégation”

k	[k]	ikó	-	« (la) toux »
l	[l]	ilà	-	« (la) ligne »
m	[m]	ìmò	-	« (le) savoir/(la) connaissance »
n	[n]	iná	-	« (la) lumière/(le) feu »
p	[pk]	àpá	-	« (la) cicatrice »
r	[r]	iró	-	« (le) mensonge »
s	[s]	asò	-	« (le) grogne/murmure »
s	[ɔ]	asọ	-	“(l’) habit/(le) vêtement”
t	[t]	ata	-	« (le) poivre »
w	[w]	ọwó	-	« (l’) argent »
y	[j]	iyò	-	“(le) sel”
gb	[gb]	àgbà	-	« l’aîné (e) »

D’après **Ladele, T. A (1986 :9)**, « Il faut noter toutefois que seules 17 d’entre elles sont des phonèmes. Le [i] et le [w] placé l’un à côté de l’autre ne se différencient que de peu, tandis que [n] apparaît près d’une voyelle ouverte. C’est ainsi selon que **Odunjo, J. F (1976 :8)**, [n] devient phonème et [l] devient phonème. Exemple : nigba ti et ligba ti qui tous les deux signifient « quand ». « Notez que [n] et [l] apparaissent en position initiale dans les deux mots ».

Tableau N°4 : Récapitulation des voyelles du yorùbá standard

Traits	I	e	ɛ	a	ɔ	o	u	î	â	ɛ	ɔ	ũ
Haut	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-
Bas	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+
Avant	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-
Postérieur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
Nasal	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-

Source: Owolabi, K. (1989: 56) *Ijinle itupale ede yorùbá, fonetiki ati fonoloji. Ibadan : Onibanoje Press.*

Tableau N°5 : Récapitulation des consonnes du yorùbá standard

	Bilabiales	Labio dentale	Alvéolaires	Palatale	Vélaire	Labio vélaire
Occlusives	b		t/d		k/g	kp/gb
Fricatives		f	s	ʃ		
Nasales	m		n			
Latérales			l			
Continue			r			w

Source: Bamgbose, A. (1990:57) Fonoloji ati grammar yorùbá, Ibadan. U.I. Press.

2.3 La langue anglaise.

L'anglais descend de la langue parlée par les tribus germaniques s'étant installées en Grande-Bretagne, dont les mieux connues sont les Angles (d'où la langue tire son nom), les Saxons, les Jutes et les Frisons.

Les dialectes germaniques, qui ont connu la première mutation consonantique sont alors désignés sous le nom de **vieil anglais**, d'abord écrit en runes, puis avec l'alphabet latin, apporté par les scribes irlandais au VIII^e siècle. Le vieil anglais est phonétiquement très proche du vieux frison, davantage que ne l'est ce dernier du vieux bas francique ou du vieux saxon, ce qui pourrait impliquer une séparation plutôt récente de la branche du germanique continental originel, bien qu'il ne soit pas possible de préciser la période de l'implantation de la langue en sol britannique. Certains linguistes parlent d'anglo-frison pour désigner l'idiome originel.

La seconde grande invasion linguistique fut le fait des Vikings, qui effectuèrent des raids sur la côte Est de l'Angleterre à partir de 787 et commencèrent à s'y installer au milieu du I^{er} siècle. La région soumise aux Danois est connue sous le nom de Danelaw. Leur influence est notable dans le lexique, qui a alors emprunté de nombreux termes au vieux norrois (ou « vieil islandais »), dont des mots très courants en anglais moderne : *fellow*, *take*, *give*, *skin*, etc. la grammaire est même affectée, avec le remplacement

des anciens pronoms pluriels du saxon par *they, them et their* et l'apparition du *s* de la 3^e personne du singulier ainsi que l'élimination progressive des genres grammaticaux remplacés par une utilisation plus élargie du neutre.

Après sa victoire sur les Saxons à Hastings, Guillaume le Conquérant s'installe en Grande-Bretagne et impose le normand (langue d'oïl de l'ancien français), comme langue de la cour ; ce qui entraîne une modification profonde de la langue anglaise. Les emprunts sont très nombreux et concernent principalement les domaines auxquels s'intéressent les maîtres normands, c'est-à-dire l'administration (*authority, government...*), la justice (*evidence, pardon...*), la religion (*abbey, temptation...*), l'armée (*battle, retreat...*), la nourriture (*cream, vinegar...*), la mode (*button, garter...*), les arts (*minstrel, rhyme...*), les sciences (*anatomy, sulphur...*), etc. Cependant, d'autres termes ont une phonétique plus spécifiquement normande qui masque leur origine continentale : *war* (*werre = guerre*), *wait* (*waitier = guetter, anc. Guaitier*), *car* (*char*), *candle* (*candelle = chandelle*), (*cherise = cerise, avec /s/ perçu comme un pluriel*)... présence de doublons normand / angevin (ou français) : *warrantee / guarantee, wallop / gallop...*

Ces emprunts sémantiquement doublés souvent avec des mots de radical saxon (germanique). Le mot saxon est employé par le peuple, alors que le terme français est souvent lié au registre soutenu ou au parler des nobles. Par exemple, *ox, calf, pig* ou *swine et sheep*, termes germaniques, représentent chez le producteur – les paysans – ce que le consommateur – essentiellement les nobles normands – désigne par *beef* (« bœuf »), *veal*, (« veau »), *pork* (« porc ») et *mutton* (« mouton »). Ainsi, ces mots désignent surtout la viande par opposition au bétail sur pied ; mais on a aussi *let's return to our muttons* « revenons à nos moutons » et *fit*. *Muttonhead*, « mouton [de Panurge] ». Par contre la soupe de queue de bœuf est appelée *oxtail soup*, car à l'origine, ce potage était un plat plébéien.

Cette thèse de la différenciation sociale des doublons français et saxons doit cependant être fortement nuancée si l'on en croit Robert Burchfield : selon lui, les mots d'origine française tels que *beef et mutton* ont bien coexisté avec leurs équivalents saxons *ox et sheep*, mais pouvaient tout aussi bien désigner l'animal sur pied. Ce n'est qu'à partir du XVIII^e siècle, soit bien après la conquête normande, que les usages de ces mots d'origine française et saxonne ont divergé.

Cette coexistence du terme d'origine romane avec celui d'origine germanique s'est donc réalisée au profit de l'un ou de l'autre. Dans certains cas, il a pu renforcer ou faire évoluer phonétiquement et / ou sémantique le terme saxon (*rich, riche, d'où riches*, emprunt au français), le reléguer dans un emploi plus spécialisé à l'inverse des exemples ci-dessus (vieil anglais *deor*, animal, cf. allemand *Tiuer*, puis *deer*, cervide/ animal, animal ou encore *seethe*, bouillonner, jadis bouillir, cf. allemand *sieden*, remplacé par *boil* d'origine française en ce sens), ou le faire disparaître (moyen anglais *frith*, cf. allemand *Frieden / pes, pais, paix, mod, peace*. Moyen anglais *arm*, pauvre, malheureux, cf. allemand *arm nou(e)re, por, pauvre, mod, poor*, cf. français dialectal *pour, paur*. Vieil anglais *eorfode, peine, difficile*, cf. allemand *Arbeit*, moyen anglais *arvethlich*, pénible / travail, travel peine, difficulté, mod, travel, voyage).

De plus, la langue simplifie ses déclinaisons. C'est le **moyen anglais**, dont l'orthographe est fortement influencée par celle des scribes normands, lesquels inventent par exemple les digrammes de la langue (*ch, sh, gh, th*) et introduisent la lettre *w* (anciennement un digramme *vv* ou *uu*), faisant ainsi sortir de l'usage des lettres anciennes comme *þ* (*thorn*, remplacé par *th*), *ð* (*edh*, remplacé aussi par *th*), (*yogh*, proche d'un *3*, remplacé par *gh* ou *y* principalement) ou (*wynn*, proche d'un *p*, remplacé par *w*). *Les Contes de Cantorbéry* de Geoffrey Chaucer (XIV^e siècle) sont écrits en moyen anglais.

Le grand changement vocalique, qui a vu la modification en profondeur des voyelles anglaises, du XVI^e siècle marque le tournant d'un autre état de la langue, l'anglais moderne. On y distingue deux sous-périodes : l'**anglais moderne naissant** (avant le XVII^e siècle) (période de Shakespeare, avec sa riche variété d'écriture et de prononciation) et l'**anglais moderne (tardif)** (après 1650/1700), quand, à la suite des conquêtes britanniques, la langue s'est de nouveau lexicialement enrichie de manière notable grâce aux emprunts faits aux langues des colonies.

Après la Seconde Guerre mondiale se répand le qualificatif de *Business English* ou *Basic English*. Cet anglais contemporain est le fruit d'une stratégie explicite de diffusion de la langue anglaise sur le plan international. L'un des objectifs premiers de ce projet était de donner une langue aisément et rapidement assimilable par les peuples issus de la colonisation. Dès sa création en 1940, le *Basic english* reçut le soutien actif de Winston Churchill ; dans un entretien radiophonique accordé à la BBC en 1941, il déclara que le *Basic English* deviendrait après la guerre « *the English speaking world* ». le *Basic English* repose sur une simplification volontaire de la langue, réduite pour le cas de l'anglais à 850 mots. Le succès de cet anglais simplifié, considéré d'ailleurs comme « l'arme la plus terrifiante de l'ère moderne » a justifié l'existence d'une tentative similaire pour la langue française ; mais ce projet fut abandonné.

2.3.1 L'expansion de la langue anglaise

C'est à partir du milieu et surtout à la fin du 18^{eme} siècle que la civilisation britannique suscita l'intérêt général, surtout dans les domaines de la politique et des mœurs, et que l'anglais a commencé à prendre une place grandissante dans les échanges internationaux. La langue anglaise exerça donc une influence grandissante et c'est elle qui donna massivement des mots aux autres langues. L'anglais devint alors la langue européenne qui

empruntait le moins et qui par conséquent prêtait le plus. Diffusé aux quatre coins de la planète par les Britanniques, l'anglais devint la langue des relations économiques et politiques. Par contrecoup, cette langue acquit un prestige considérable sur son continent d'origine. Par la suite, Britanniques et Américains trouvèrent la détermination et les moyens nécessaires pour propager leur langue en même temps que leurs marchandises et c'est ainsi que l'anglais arrive au Nigéria et est introduit au pays par les mondial Britanniques qui sont venus au Nigéria pour faire le commerce.

2.3.2 L'anglais contemporain

Comparativement à d'autres langues, l'anglais contemporain peut paraître relativement hybride avec ses appariements non génétiques (eye/ocular, mind/mental, mouth/oral, nose/nasal, sun/solar, etc.), mais il témoigne aussi d'une grande souplesse. Il compte un inventaire lexical immense estimé à plus de 500 000 mots, d'ailleurs probablement plus près du million de termes.

Aujourd'hui, les différences entre l'anglais et l'américain sont beaucoup moins marquées qu'il y a une centaine d'années, notamment en ce qui a trait à l'orthographe et à l'accent tonique. Néanmoins, l'anglais américain écrit a tendance à être plus rigide en matière de grammaire et de syntaxe, tout en étant plus tolérant dans l'usage des néologismes. Rappelons aussi le rôle colonial des Etats-Unis à la fin 19^{eme} siècle. Ce pays s'est implanté en Asie du Sud-est (Philippines), puis dans les Caraïbes (îles Vierges, Porto Rico, etc.) et, après la Seconde Guerre mondiale, dans une grande partie du Pacifique. Depuis lors, les Etats-Unis ont joué un rôle prédominant grâce à leur puissance politique, militaire, économique et culturelle et c'est la variété américaine de la langue anglaise qui est le plus largement diffusée. Cela dit, malgré des différences minimales, les variétés de l'anglais sont facilement inter-compréhensibles partout dans le monde.

C'est dans ce contexte de suprématie mondiale de la langue anglaise que nous allons examiner l'apprentissage de la langue française chez les sujets yorùbáphones. Mais avant toute chose nous devons mettre en évidence quelques caractéristiques historiques de la langue yorùbá et des yorùbáphones.

2.3.3 L'anglais comme langue officielle et administrative au Nigéria.

L'anglais est institué au Nigéria à la venue des missionnaires Au Nigéria. C'était pendant les premières décennies du 19^{ème} siècle et très peu de Nigériens étaient capables de communiquer avec eux. Pour s'installer, les Anglais étaient obligés d'enseigner aux Nigériens la langue anglaise. Et avec l'occupation du territoire nigérian par les Colons britanniques dans les années qui suivirent, le Gouvernement Britannique décide d'envoyer les Nigériens à l'école et même d'autres vers l'Angleterre pour suivre leurs études. En 1940, la première université du Nigéria fondée à Ibadan par le Gouvernement colonial marqua le commencement de la formation des jeunes bacheliers qui vont désormais enseigner l'anglais dans les écoles. En plus du manque d'administrateurs nigériens qui vont travailler dans l'administration coloniale, le besoin de traducteurs présente un problème aigu et immédiat à l'autorité britannique, qui décide d'ouvrir en 1954 le British Council de Lagos, le British Council de Kaduna et le British Council de Portharcourt dans le but majeur de faire étendre l'aire de la langue anglaise aux quatre coins du Nigéria. Selon **Apalara (2005 :27)** environ 105 apprenants nigériens étaient inscrits pour le programme d'anglais aux Centres de British Council de Lagos, de Kaduna et à celui de Portharcourt.

En 1960 quand le Nigéria devient un pays indépendant. La constitution nigérienne révisée de 1960 a adopté l'anglais comme la langue officielle et

administrative du Nigéria en plus de son statut de la langue d'enseignement dès le primaire jusqu'au niveau universitaire.

2.3.4 L'Alphabet de l'anglais :

L'anglais comporte 26 phonèmes à savoir :

a, b, c, d, e, f, g, h, I, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. Et ces lettres sont prononcées comme suit:

Prononciation

a	est	prononcée	/a/	comme dans Angel
b	est	prononcée	/b/	comme dans Bill
c	est	prononcée	/c/	comme dans Ceiling
d	est	prononcée	/d/	comme dans Deal
e	est	prononcée	/e/	comme dans Eagle
f	est	prononcée	/f/	comme dans Fool
g	est	prononcée	/g/	comme dans Gin
h	est	prononcée	/h/	comme dans Hip
i	est	prononcée	/i/	comme dans Icon
j	est	prononcée	/j/	comme dans Jingle
k	est	prononcée	/k/	comme dans King
l	est	prononcée	/l/	comme dans Lion
m	est	prononcée	/m/	comme dans Man
n	est	prononcée	/n/	comme dans Nut
o	est	prononcée	/o/	comme dans Oat
p	est	prononcée	/p/	comme dans Pin
q	est	prononcée	/q/	comme dans Queen
r	est	prononcée	/r/	comme dans Rat
s	est	prononcée	/s/	comme dans Snake
t	est	prononcée	/t/	comme dans Tin
u	est	prononcée	/u/	comme dans Universe

v	est	prononcée /v/ comme dans Vulture
w	est	prononcée /w/ comme dans Window
x	est	prononcée /x/ comme dans Xylophone
y	est	prononcée /y/ comme dans Yam
z	est	prononcée /z/ comme dans Zeal

2.3.5 Les phonèmes vocaliques qui sont au nombre de douze sont les suivants :

1. /i/ ou /ii/ comme dans Sneak
2. /i/ ou /ii/ comme dans Kiss
3. /e/ comme dans Get
4. /c/ comme dans Cat
5. /a:/ comme dans Card
6. /ɔ/ comme dans Rod
7. /ɔ:/ comme dans Caught
8. /ʊ/ comme dans Put
9. /ʊ:/ comme dans Good
10. /ʌ/ comme dans Sun
11. /ɜ:/ comme dans Earth
12. /ə/ comme dans Round

2.3.6 Les diphtongues au nombre de huit sont les sons suivants :

❖ **The Diphtongs are :**

1. /ei/ comme dans Rain
2. /əu/ comme dans Know
3. /ai/ comme dans Right
4. /au/ comme dans Cow
5. /ɔi/ comme dans Toy

6. /Iə/ comme dans Gear
7. /eə/ comme dans Hair
8. /uə/ comme dans Sure

2.3.7 Les phonèmes consonantique qui sont au nombre de 21 sont les suivants :

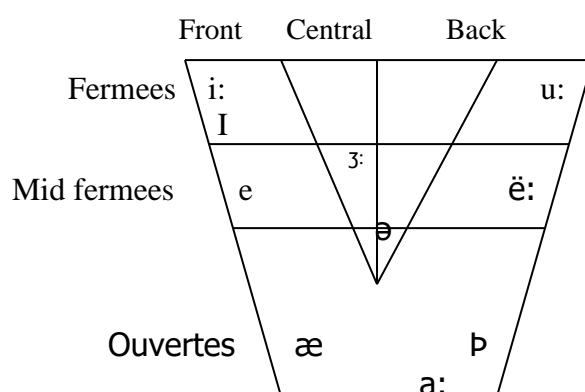
1. /b/ comme dans Big
2. /d/ comme dans Dig
3. /f/ comme dans Fan
4. /g/ comme dans Going
5. /h/ comme dans Hand
6. /j/ comme dans Jam
7. /k/ comme dans Kite
8. /l/ comme dans Lamb
9. /m/ comme dans Map
10. /n/ comme dans Net
11. /p/ comme dans Pet
12. /r/ comme dans Inred
13. /s/ comme dans Set
14. /t/ comme dans Tent
15. /v/ comme dans Van
16. /w/ comme dans Wife
17. /y/ comme dans Yellow
18. /z/ comme dans Zebra
19. /tʃ/ comme dans Charge
20. /ʃ/ comme dans Sheep
21. /dʒ/ comme dans Bride

Tableau n°6: Voyelles orales et nasales en anglais.

Point d'articulation des consonnes									
Manner of articulation		Bilabiales	Labio-dentales	dentales	Alveolar	Palato alveeolar	Palatal	Velar	glottal
	Plosive	P b			t d			k g	
	Fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
	Affricate					tʃ dʒ			
	Nasal	m			n			ŋ	
	Lateral				l				
	Semi-vowels	w			r		j		

Source : Banjo, S. (1995 :17). *Teaching English as a foreign language in Nigeria*,

Ibadan: Jobi Press, 247 p.



Source : Banjo, S. (1995 :18). *Teaching English as a foreign language in Nigeria*,

Ibadan: Jobi Press, 247 p.

2.4 La langue française

Le français est une langue romane. Il est issu du latin populaire qui, sur le territoire de la Gaule, avait peu à peu éliminé le gaulois (*langue celtique*). Selon le dictionnaire encyclopédique "Hachette", la langue française est parlée dans le monde par près de 120 millions de personnes. Il est étendu sur tous les territoires français (*Métropole, DOM-TOM et collectivités territoriales françaises*). Elle est la langue officielle d'une partie de la Suisse, d'une partie de la Belgique, d'une partie du Canada, du Luxembourg et d'Haïti. Il est parlé dans l'île Maurice et dans une partie de la Louisiane et est la langue officielle dans les pays ex-colonies de la France en Afrique. Il demeure l'une des grandes langues internationales de communication après

l'anglais, mais concurremment avec l'espagnol et l'allemand passage de l'air fortement gêné par le resserrement du conduit, comme « F » dans feu [Ø], « Z » dans zèle [ɛl] et « S » dans sonore [sɔnr].

2.4.1 Le français comme langue internationale

Au cours de son histoire, le français est passé du statut de langue nationale à celui de première langue internationale avant de laisser sa place à l'hégémonie grandissante de la langue anglaise.

Le 6 mars 1714, lors de la rédaction du Traité qui scella la fin de la guerre de Succession d'Espagne, le français « officiel » fut employé pour la première fois dans la rédaction d'un document juridique international, et il demeura la langue diplomatique jusqu'à la guerre de 1914-1918. C'est cette langue « aristocratique » qui était parlée dans presque toutes les chancelleries de l'Europe et employée comme langue des tractations diplomatiques, et qui avait détrôné le latin, même si celui-ci demeurait encore d'usage courant. L'extension de la langue « francise » (prononcer [franswese]) était alors considérable, en raison des conquêtes royales et de l'exode des Protestants (Huguenots) hors de France.

Cette langue s'est particulièrement diffusée en Angleterre et aux Pays-Bas, mais aussi en Allemagne, en Suisse, en Italie, dans les pays scandinaves (Danemark et Norvège), en Hongrie, en Pologne, en Russie tsariste et jusque dans les Amériques. En fait, il n'était pas une cour allemande ou italienne, où l'on ne trouvait pas des Français ministres, ingénieurs, fonctionnaires, chambellans, maîtres de ballet, académiciens, peintres ou architectes. Frédéric II (Prusse), le prince de Ligne (Autriche), Giovanni Giacomo Casanova (Italie), Jacob Grimm (Allemagne), l'abbé Ferdinando Gallieni (Italie), Robert Walpole (Grande-Bretagne), Catherine II de Russie, Marie-Thérèse d'Autriche, Joseph II (Autriche) écrivaient un français excellent. Paris était alors la « capitale universelle ». Des historiens racontent même que des

écrivains allemands s'indignaient que certains de leurs compatriotes réservent le français pour la « conversation » et ne parlent l'allemand « qu'à leurs chevaux » ! On peut aussi rappeler ces propos de l'empereur Charles Quint (1500-1556) qui disait : « Je parle anglais aux commerçants, italien aux femmes, français aux hommes, espagnol à Dieu et allemand à mon cheval ». C'est peut-être une boutade, mais elle en dit long sur l'esprit de l'époque.

Enfin, citons cette déclaration contemporaine d'un recteur de l'Université européenne de Minsk (Biélorussie) qui, lors d'un entretien en 1995, présentait ainsi la situation des langues et notamment du biélorusse : « L'anglais est la langue du commerce, l'allemand la langue de la philosophie, le français la langue du droit, le russe la langue de la littérature ou des sciences. Le biélorusse ? Il est peut-être irremplaçable pour décrire l'âme des paysans biélorusses » (cité par **Jeantheau, 2001 :196**).

On sait que l'anglais est une langue germanique (comme l'allemand et le néerlandais et que le français est une langue romane (comme l'espagnol et l'italien). Or, d'une part, en raison de l'influence exercée par le français, l'anglais est devenu une langue fortement romanisée dans son vocabulaire ; d'autre part, le français a été relativement germanisé par le francique lors de la période romane, ce qui explique en partie certaines ressemblances entre les langues française et anglaise. De plus, l'anglais a toujours abondamment puisé dans le latin et le grec pour acquérir les mots dont il avait besoin. On peut, en effet, constater aujourd'hui qu'une très large part du vocabulaire scientifique et technique anglais est d'origine gréco-latine, ce qui aurait tendance à faciliter l'acquisition du français pour les populations connaissant la langue anglaise.

Deux lexicologues d'origine américaine, **Waltherp et Walters (1998 : 69)** ont effectué une analyse minutieuse de soixante-dix mille mots puisés dans *Le Petit Larousse et Le Petit Robert*. Sur ce nombre de mots, ils ont relevé huit mille quatre-vingt huit emprunts aux langues étrangères, soit 11%

du corpus. Le nombre des langues dont sont issues ces emprunts s'élève à plus de 120. Bien sûr, toutes ces langues n'ont pas la même importance. Ainsi, les mots empruntés à l'anglais et à l'italien ne sauraient se comparer en nombre à ceux empruntés au swahili, au coréen ou au yorùbá. Néanmoins, dans tous les cas, ils reflètent la qualité des contacts qu'ont entretenus les peuples au cours de leur histoire. En ce qui a trait au français, les faits révèlent que ces contacts ont été nettement plus étroits avec l'anglais, l'italien, le germanique ancien, l'arabe, l'allemand et l'espagnol. Or, tous les peuples qui parlaient ces langues ont été des voisins immédiats – souvent des ennemis – des Français. Aussi, la proximité géographique et les conflits militaires ont-ils joué un rôle déterminant.

2.4.2 Le français langue étrangère au Nigéria

Dans un pays multilingue où la langue administrative et celle d'enseignement est l'anglais, un pays qui fait frontière avec quatre pays francophones, le français a pu depuis plusieurs années se tailler une petite place dans le système éducatif nigérian.

Le français est officiellement, à part la langue arabe, la seule langue étrangère que l'on enseigne dans les établissements scolaires nigériens. La décision d'enseigner le français a été prise en 1960, année à laquelle le Nigéria a accédé à l'indépendance. Le Nigéria est donc l'un des premiers pays anglophones de l'Afrique de l'ouest à enseigner le français dans ses établissements scolaires.

Au commencement, l'enseignement du français était assuré par des missionnaires catholiques, protestants ou par des organisations non gouvernementales (*American Peace Corps*). Avant l'année 1960, le français était enseigné dans quelques écoles nigérianes comme Wesley High School and Training Institution et King Collège Lagos, mais pas de façon officielle. D'après **Omolewa, M. (1971 :22)**, au moment de la création de King Collège

Lagos en 1909, le français avait été mis en place dans la liste des matières à enseigner. **Brann, C. M. (1975 :42)** précise qu'à cette époque, l'enseignement du français se faisait par la méthode "grammaire et traduction".

Bien que toutes ces démarches soient mises en place, le français comme langue seconde officielle du Nigéria ne figure nulle part dans la constitution du Nigéria. En effet, selon **Lawal, O. (2009 :72)**, les quatre langues constitutionnellement reconnues comme langues nationales sont l'anglais, l'haoussa, le yorùbá et l'igbo.

L'enseignement du français langue étrangère dans les écoles mérite d'être traité à part, car à l'époque actuelle, la mise en vigueur de la nouvelle politique de l'éducation au Nigéria a porté un coup dur à l'enseignement et à l'apprentissage du français. Son enseignement n'est plus une matière obligatoire dans les écoles et ceci se voit selon les phrases suivantes qui se trouvent dans le document officiel qui lance le plan académique national à propos du français. « *Les établissements qui disposent des moyens nécessaires à l'enseignement des métiers de culture générale suivants peuvent en enseigner soit une, soit les deux* ». Il s'agit des Etudes arabes et du français

Néanmoins, il y a douze matières obligatoires dans le même document. C'est alors après avoir accordé une place de choix à ces matières obligatoires que les élèves pourront revenir sur le français. D'après **Nunayon (2004 :31)**, à cause de ce fait, certains directeurs de quelques collèges suppriment carrément le français là où existent pourtant les moyens pour l'enseigner.

Le 07 juillet 1987, le **Général Babangida** a prononcé un discours sur l'avenir du français au Nigeria lors du sommet des Chefs d'Etat de la CEDEAO à Abuja. Le Général affirme que le plus cynique de ses détracteurs doit reconnaître les efforts que le Nigéria a déployés depuis, « Les soleils des indépendances » pour se rapprocher de nos frères francophones de la

CEDEAO et après le discours du Général Babangida vient la proclamation d'**Ade-Ojo (1997 :15-16)** sur l'état du français au Nigéria en ces termes.

« Avant ce mois, l'état du français dans ce pays était pitoyable, son statut dans le programme scolaire était déprimant : son avenir dans ce pays était sombre. D'année en année, les étudiants des niveaux primaire, secondaire et tertiaire de notre système éducationnel évitaient le français comme ils en feraient pour un lépreux et ils le traitaient avec dédain. Donc de mois en mois, les étudiants ne s'intéressaient plus au français ».

Après cette analyse de la part du professeur **Ade-Ojo**, le mois de décembre 1996 semble marquer la renaissance de la langue française au Nigeria.

De retour de Ouagadougou, capitale du Burkina Faso où il était pour honorer une invitation en tant qu'observateur au 19^e sommet de la francophonie, le feu **Général Sani Abacha**, ancien chef d'Etat nigérian donne une solide base à l'enseignement du français dans les établissements scolaires du Nigéria. De plus, il met en place une politique linguistique où le français devient une deuxième langue étrangère. D'après **Nunayon (2004 : 37)** malgré tous ces efforts, le nigéria n'a pas encore réussi à conduire avec succès l'enseignement de la langue française.

2.4.3 Rappel phonologique

La langue française est composée de 26 lettres (l'alphabet) à savoir « a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. Dans ces vingt six (26) lettres, six (06) sont appelées voyelles : a, e, i, o, u, y, et vingt (20) consonnes. En plus, la langue française distingue trente sept (37) phonèmes dont seize (16) voyelles, trois (03) semi voyelles et dix huit consonnes. Les tableaux-ci-après donnent un aperçu de rappel phonétique et phonologique du français. Selon **Claude Germain** et **Raymond le Blanc (1981 :72)**, le tableau phonologique des consonnes du français est différent du tableau phonétique. Dans le cas des voyelles orales, on aboutit également à un tableau phonologique légèrement différent du tableau phonétique puisqu'il n'existe

pas de voyelles postérieures non arrondies. Ainsi le système phonologique des consonnes se présente comme suit :

Tableau n°7 : Tableau phonologique des consonnes du français.

Sourdes	Bilabiales	Labiodentales	Alveodentales	Alveolaires	Palatales	Velaires	uvulaires
	p	f	t	s	ʃ	k	
Sonores orales	b	v	d	z		g	
Nasales	m		n		ji		ŋ
Laterales							l
Vibrantes							r

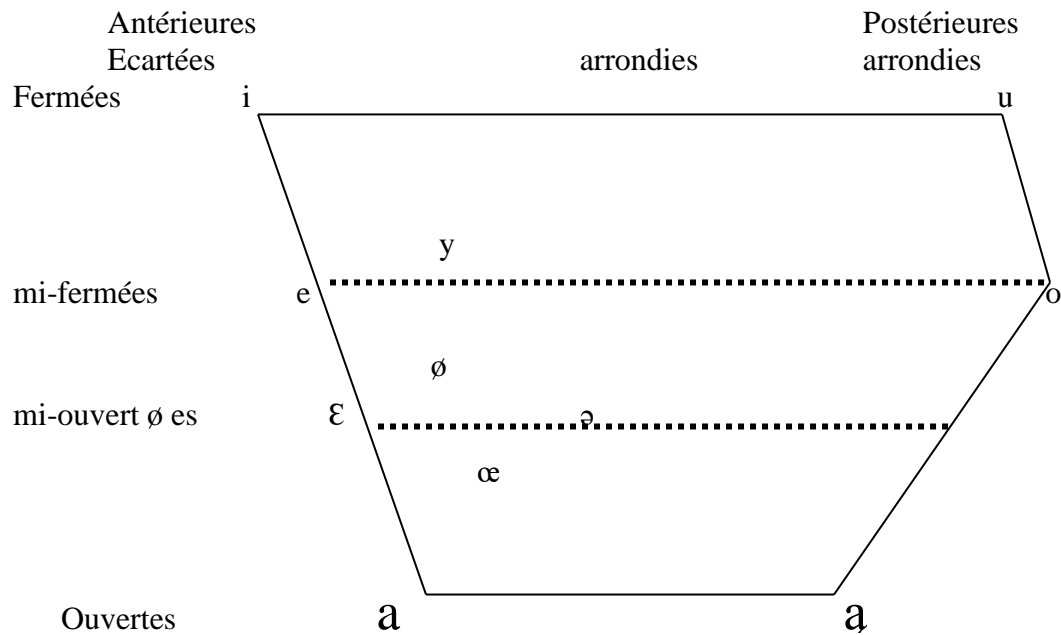
Source : *Claude Germain et Raymond le Blanc (1981 : 110). La grammaire française, Paris : Larousse.*

2.4.4 Rappel phonétique :

La langue française a connu beaucoup de descriptions phonétiques et phonologiques. Entre autres descriptions nous pouvons citer celle de **Henriette Walter (1977)** et celle de **Maurice Grévisse (1988)**. Ces deux descriptions ont été présentées par **Murcia, M.C. et Freeman, D. L. (2010 : 94)**.

Nous présentons ici celles de **Claude Germain et Raymond le Blanc (1981 : 105)** avec la collaboration de **Michel Laurier (1981)**. Toutefois, nous allons nous servir des travaux précités pour la présentation de la phonologie et de la phonétique de la langue française. Nous nous servirons des tableaux des consonnes et des voyelles pour faire le rappel phonétique de cette langue.

Tableau n°8 : Phonétique de voyelles orales du français.

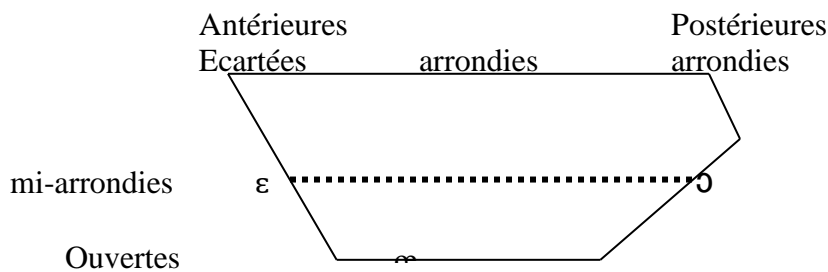


Source : Claude Germain et Raymond le Blanc (1981 : 104). La grammaire française, Paris : Larousse.

Comme on le remarque, le présent tableau ne présente que les voyelles orales.

Les voyelles nasales, quant à elles, se présentent comme suit :

Tableau n°9 : Tableau phonétique de voyelles nasales du français.



Source : Claude Germain et Raymond le Blanc (1981 : 104). La grammaire française, Paris : Larousse.

Le tableau phonétique des consonnes quant à lui se présente comme suit :

Tableau n°10 : Tableau phonologique des consonnes du français

Occlusives	Orales Sourdes	Bilabiales	Labio-dentales	Alveo-dentales	Alveolaires	Palatales	Velaires	uvulaires
		p		t			k	
	Orales Sonores	b		d			g	
	Nasales Sonoures	m		n		ji		
Constrictives	Sourdes		f		s	ʃ		v
	Sonores		v		z	ʒ		
	Laterales Sonores				i			
	Vibrantes Sonores				r			θ

Source : Claude Germain et Raymond le Blanc, (1985 : 35). Introduction à la linguistique générale, Paris : Edition Larousse.

2.5 Etude contrastive du yorùbá-anglais-français

L'analyse contrastive est une forme de la linguistique comparative : les formes liées à celle-ci sont la linguistique comparative diachronique et la linguistique typologique synchronique. La seule contrainte liée à linguistique contrastive est d'être limitée à une paire de langues sans aucune exigence de parenté entre ces langues. « Le développement de l'analyse contrastive est issu d'un processus de va et vient entre les aspects théoriques et appliqués de la linguistique typologique synchronique. Elle résulte, à l'origine, d'une extrapolation des études de contact des langues » (**Weinreich, 1953 : 105**) et **Haugen, 1956 : 66**). **Lado (1957)** a étudié l'inverse, c'est-à-dire l'influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2. Notons que c'est Lado qui met en évidence le transfert dans l'apprentissage. Pour cet auteur, le résultat du transfert peut être positif ou négatif. Comme nous le savons en effet, dans le cas de similarités entre deux langues les transferts sont positifs, dans le cas de différences, l'apprenant produit des erreurs que le processus d'apprentissage

tend à faire disparaître. On peut alors supposer que pour les apprenants de la langue anglaise dont la L1 et la L2 ont un ordre syntaxique SVO, l'apprentissage du français L3 serait plus facile (moins de transferts négatifs) car l'ordre SVO caractérise aussi le français.

2.5.1 L'analyse contrastive dans la didactique des langues (yorùbá-anglais-français)

Même si depuis longtemps l'analyse contrastive n'occupe plus la place centrale en didactique des langues, elle est encore un outil précieux pour établir les degrés de différence et de ressemblance entre deux ou plusieurs langues et par conséquent, dans une certaine mesure, le degré de difficulté de l'apprentissage.

Cette analyse a joué un rôle important à l'époque du behaviourisme dans la prédiction des transferts et des interférences (**Corder : 1971 : 75**), l'apprenant transférant les habitudes de sa langue maternelle à L2 ou à L3. Mais il est évident qu'une approche contractilité est pour dire que l'apprentissage fait appel à l'analyse contrastive.

En ce qui concerne les principes de cette analyse, **Fries (1945 :9)** souligne que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant ». Cette idée a trouvé sa place dans certains travaux de l'Ecole de Prague et a été développée par **Lado (1957 : p. 70)**. C'est ainsi que Lado reprend cette idée en insistant sur la comparaison des structures phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue source et de la langue cible : « en comparant chaque structure (pattern) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ».

L'approche contrastive postule donc que l'acquisition d'une langue étrangère est déterminée dans une certaine mesure par les acquis des

apprenants, à savoir les structures linguistiques de leur langue maternelle. Pour **Germain et le Blanc (1988: p. 30)**, la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue seconde tient à

- « (1). L'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà ;
- (2). L'impossibilité de déstructurer cet acquis ;
- (3). La nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances ».

Ce qui existe déjà, c'est la langue maternelle et éventuellement deux ou plusieurs langues déjà connues, ce dont il s'agit, c'est d'y « superposer » une autre langue **Basse & Porquier (1984 : 162)**.

Dans ce cas s'il y a des ressemblances entre cette nouvelle langue dont l'apprentissage est en position d'antériorité par rapport à celle-ci. Il a alors d'influences positives. En revanche, s'il y a des différences, nous constatons davantage d'obstacles dans l'apprentissage ; elles pourront être source d'erreurs, c'est ce qui est appelé interférence.

La notion d'interférence est ainsi résumée par **Oléron (1964 : 115-117)** : « dans tous les cas où une activité modifie d'une façon quelconque, par facilitation ou par interférence, celle qui la suit, on dit qu'il y a transfert (...) Lorsque l'imitation ou l'apprentissage d'une tâche provoque une amélioration de l'efficacité dans celle qui la suit, on dit que les effets de transfert sont positifs et qu'il y a facilitation proactive (...) si l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficacité de la seconde, on dit que les effets de transfert sont négatifs, on parle d'inhibition ou d'interférence proactive ».

2.5.2 L'Analyse des erreurs

2.5.2.1 Erreur ou faute ? Essai d'éclairage

Jusqu'à la fin des années 60 aux Etats-Unis et des années 80 en France, on parlait de « faute », la langue de l'apprenant étant vue comme une version défectueuse de la langue du natif adulte. Le terme de faute avait (a toujours)

une forte connotation négative. De nos jours, on est conscient du fait que l'apprenant a une langue qui est gérée par son propre système de règles ; au fur et à mesure qu'il avance vers la L2, l'apprenant construit des règles qui font évoluer son inter-langue. La didactique actuelle ne parle donc plus de faute, mais d'erreur dans une dynamique d'appropriation d'une langue, inspirée par la position méthodologique des approches communicatives **Cuq, (2003 : 72).**

L'analyse des erreurs à partir des années 60 marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues, progressivement détachée du cadre étroit de la linguistique appliquée, **Besse & Porquier (1984 : 125).**

Elle est d'abord envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives « les erreurs produites et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète (...) En se concentrant sur les points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues (...). L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de recharge qui peut porter plus vite des fruits ». **Striven, P (1964 :65).**

Par ailleurs, l'analyse des erreurs compare l'impossibilité ou la difficulté d'analyses contrastives dans le cas de langue maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas de publics plurilingues comme les populations d'immigrants en Europe apprenant la langue du pays d'accueil, ou encore dans de nombreux pays africains **Houis (1971 : 69).**

En principe cette première génération d'analyse d'erreurs débouchait sur des inventaires d'erreurs phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques qui sont classées selon des typologies diverses : erreurs relatives/absolues ;

erreurs par addition/omission ou remplacement, erreurs sur le genre/ le nombre ; etc., éventuellement en les associant à des pourcentages statistiques permettant parfois d'en apprécier les fréquences **Porquier (1977)**.

Corder (1980 : 86) souligne que l'apparition d'erreurs, dans l'apprentissage d'une L2 comme dans celui de L1 constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et elle reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives.

Comme le soulignent par ailleurs **Besse & Porquier (1984)** : « l'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement, constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues ». **Besse & Porquier (1984 : 207)**.

Pendant que la linguistique comparative compare la L1 des apprenants avec la L2, la linguistique comparative appliquée compare la version de L2 des apprenants (leur inter-langue , qui comporte des erreurs) à la version de la langue cible standard, comme l'indique **James (1990 : 110)** : ce développement signale le remplacement de la linguistique comparative prédictive originale de **Lado (1957)** par l'interlinguistique descriptive actuelle et le diagnostic de l'analyse de transfert exposée par **Gass & Selinker (1983 : 42)** et **Odlin (1989 : 76)**.

2.5.2.2. L'inter-langue et l'influence interlinguistique dans l'acquisition de L3

« L'influence interlinguistique » est un terme proposé dans les années 80 afin d'inclure certains phénomènes comme le « *transfert* », « *l'interférence* », l'« *évitement* », l'« *emprunt* » et « *les aspects appropriés de manque langagier de L2* » **Sharwood, Smith & Kellerman (1986 :1)**. L'étude du phénomène de transfert en acquisition de L2 possède une longue tradition et elle est considérée comme un domaine central **Odlin (1989)** ; **Kellerman & Sharwood Smith (1986)** ; **Gass & Selinker (1983)**. L'étude contrastive de **Rahmatian (1995)** sur l'acquisition de la langue française chez les yorùbáphones d'Iran et celle d'Onome (2009) sur l'acquisition de la langue française chez les Urobos du Nigéria sont des études sur l'apprentissage où la présence de l'anglais en tant que L2 est un élément écarté. Dans cette recherche, le français est considéré comme L2 et à partir d'une analyse contrastive ainsi que d'une analyse d'erreurs, l'auteur met l'accent sur le phénomène de transfert à partir de la langue persane sur les productions des apprenants yorùbáphones de français.

Ces dernières années, la recherche dans le domaine de l'acquisition de L3 a connu des développements importants. Les processus mis en œuvre pour l'acquisition de L3 peuvent avoir des ressemblances avec ceux qui sont appliqués par les apprenants de L2, mais selon **Clyne (1997 : 113)** : « la langue ajoutée complique les opérations des processus ».

Les conditions dans lesquelles les influences interlinguistiques prennent place sont déterminées par plusieurs facteurs. Ces facteurs peuvent permettre de prédire à la fois le poids relatif des influences interlinguistiques dans les productions des apprenants et la langue de départ des éléments transférés, la langue à laquelle l'apprenant se réfère dans sa production, qui pourra être L1 ou L2. Parmi ces facteurs, la typologie linguistique joue un rôle dans le choix de la langue de départ. **Cenoz, J. et Genesse, F. (1981)** écrivent : « Les

apprenants empruntent plus de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement de la langue cible ». **Kellerman (1983 : 59)** quant à lui, a utilisé le concept de psychotypologie, pour faire référence aux langues qui sont perçues comme plus proches typologiquement. L'effet de psychotypologie a été confirmé dans plusieurs recherches **Bild & Swain (1989 : 71)** ; **Mohel (1989 : 24)** ; **Singleton (1987 : 72)**. Par exemple, les apprenants du français et de l'anglais qui sont locuteurs natifs d'une langue non indo-européenne ont tendance à transférer plus spontanément le vocabulaire et les structures d'une langue indo-européenne qu'ils connaissent que de leur L1 **Ahukanna et al (1981)** ; **Bartelet (1989)** ; **Ringbom (1987)** ; **Singh & Carroll (1979)**. Et c'est justement le cas des apprenants yorùbáphones qui apprennent le français au Nigéria.

Rappelons que la typologie des langues est une méthode de classification des langues selon plusieurs critères *grammaticaux* et *linguistiques* permettant de les classer en *types* et non en *familles génétiques*. Il existe plusieurs jeux de critères permettant de classer ainsi les langues, parmi lesquels :

- Les types de variabilité des signifiants selon les traits grammaticaux (langues flexionnelles, langues agglutinantes, langues isolantes) ;
- L'utilisation ou non de classificateurs ;
- L'utilisation de l'ergatif ou de l'accusatif ;
- L'ordre des fonctions syntaxiques (Sujet Verbe Objet, SOV, VSO, VOS, OSV ou OVS) ;
- La présence ou non de propositions subordonnées relatives ;
- Le type d'utilisation qu'en font les locuteurs en tant qu'elle joue sur la structure même de la langue (langue véhiculaire, créole, sabir, pidgin, etc.) ;
- Le nombre de phénomènes ou le type de phonèmes utilisés, etc.

Les types de langues ne sont pas fermés et ne s'excluent pas les uns les autres : dire d'une langue qu'elle est du type flexionnel ne signifie pas qu'elle n'appartient qu'à ce type ; telle langue peut être en même temps très synthétique, un peu flexionnelle et parfois isolante.

Dans cette étude nous considérons que l'anglais et le français appartiennent à une même famille typologique par rapport à l'ordre des fonctions syntaxiques.

Comme nous le savons, les influences interlinguistiques dans l'acquisition de L2 sont en relation avec la compétence linguistique en langue cible ; les apprenants moins compétents font davantage de transferts des éléments de leur L1 que ceux qui sont plus compétents **Ringbom (1987) ; Mohel (1989) ; Poulisse (1990)**. Dans le cas de l'acquisition de L3, il est important de considérer la compétence des apprenants non seulement dans la langue cible, mais aussi dans les deux autres langues (L1 et L2) **Cenoz, J. et Genesse, F. (1981)**.

Nous sommes convaincu, suivant en cela des auteurs comme **Cook (1992), Grosjean (1992), Cenoz, J. & Genesee, F. (1981), Herdina & Jessner (2000)**, que la multicompétence n'est pas une somme de compétences monolingues ; tenir compte de ce fait donne une dimension de complexité supplémentaire aux études de L3 par rapport aux études de L2.

Un autre facteur qui peut déterminer la présence des influences interlinguistiques est en relation avec le contexte dans lequel la communication a lieu. Selon **Grosjean (1998)** il s'agit là de savoir si l'apprenant est dans un mode bilingue ou monolingue. Ce facteur est pertinent dans notre recherche car nous considérerons les yorùbáphones en tant que bilingues. Malgré le fait qu'ils sont exposés dans leur vie quotidienne au yorùbá, l'écriture anglaise est partout présentée (des panneaux indicateurs des adresses, des noms des rues, tous les produits qui sont libellés dans les deux langues, yorùbá et anglais).

Mais avant de considérer les sujets de notre recherche comme des sujets trilingues ou plurilingues nous rappelons qu'au premier abord, il peut sembler que le concept bilingue n'est pas problématique. Le dictionnaire *Le Petit Robert* définit une personne bilingue comme quelqu'un qui parle, possède parfaitement deux langues. C'était aussi le point de vue de **Bloomfield (1935 : 101)** qui a défini le bilingue comme « un individu possédant une compétence de locuteur natif dans deux langues ». A l'opposé de cette définition qui n'inclut que des bilingues parfaits, **MacNamara (1967 : 74)** a proposé que le bilingue « est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre « habiletés » linguistiques, à savoir **comprendre, parler, lire et écrire** dans une langue autre que sa langue maternelle ». Entre ces deux définitions extrêmes, il existe une gamme intermédiaire de définitions comme par exemple celle de **Titone (1972 : 96)** pour qui un bilingue « possède une capacité de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue ». Mais cette dernière ne spécifie pas ce qu'il faut entendre par « respect des concepts et des structures propres à une langue ». Notons que ces définitions peuvent ne porter que sur une seule dimension de la compétence du sujet dans les deux langues.

Parmi toutes les définitions ou typologies proposées retenons seulement celles qui nous semblent ici pertinentes, soit parce qu'elles sont opératoires et donc faciles d'utilisation dans notre recherche empirique, soit parce qu'elles s'appuient sur un courant théorique qui nous permet de mieux aborder l'étude du phénomène de bilinguisme et de le mettre à disposition du phénomène de trilinguisme.

Dans cette recherche notons que quand nous considérons les yorùbáphones comme « bilingues naturels », l'accent est mis sur une dimension de ce phénomène qui de ce fait est appréhendé sous la définition extrémiste de Bloomfield (bilingue parfait). En revanche quand nous

discutons des compétences préalables de la deuxième langue étrangère des yorùbáphones nous mettons l'accent sur le bilinguisme relatif de nos sujets. Selon **Hamer (1983 : 64)** « la notion de compétence permet de tenir compte du caractère relatif de la bilinguisme, puisqu'elle met en rapport deux compétences linguistiques, une dans chaque langue ».

Un autre facteur qui peut permettre de prédire les influences interlinguistiques, s'appelle « l'effet de la langue étrangère » **Meisel, (1983 : 73)** du statut de L2 **Hammarberg (2002 : 46)**. Plusieurs études confirment que les apprenants ont tendance à utiliser L2 ou les langues autres que L1 comme langue de départ dans les influences interlinguistiques **Clyne (1997 : 49)** ; **Williams & Hammarberg (1997 : 48)** ; **De Angelis & Selinker (2001)**.

Les influences interlinguistiques sont aussi en relation avec l'âge. Sur le facteur de l'âge dans l'acquisition de L2 les études sont nombreuses **Harley 1986 : 36** ; **Singleton (1989 : 25)** ; **Singleton & Lengyel (1995)** ; mais les recherches sur les relations entre l'âge et les influences interlinguistiques dans l'acquisition de L3 sont très limitées. Selon **Cenoz, J. et Genesse, F. (1981 : 91)** dans le cas des apprenants plus jeunes, l'apprentissage associe le développement cognitif et le développement métalinguistique, et les apprenants plus âgés avancent plus rapidement dans les premières étapes de l'acquisition de L2. Les développements cognitif et métalinguistique peuvent être en relation avec les influences interlinguistiques, et particulièrement avec la psychotypologie ; car les apprenants plus âgés peuvent avoir une perception plus claire de la distance linguistique qui peut influencer le choix de la langue de départ qu'ils utilisent dans les transferts d'une langue qu'ils connaissent. Dans notre recherche, nous avons des apprenants adultes qui interprètent cette distance linguistique suivant une perception qui leur est propre.

L'autre facteur qui peut avoir des effets sur les influences interlinguistiques est le degré d'antériorité de l'apprentissage (« *recency* » ; **Hammarberg, (2002 : 86).**

Nous avons pu formuler l'hypothèse que les apprenants essaient d'emprunter à une langue utilisée activement plutôt qu'aux autres langues déjà apprises mais qu'ils n'utilisent plus. Pour nos sujets, ce facteur reste en position potentielle car l'anglais, en ce qui concerne l'antériorité de l'apprentissage, est plus proche de l'apprentissage du français mais, en ce qui concerne l'utilisation, le français reste dans une position postérieure par rapport au yorùbá qui est la L1 et la langue utilisée activement par ces sujets.

La complexité de l'étude des influences interlinguistiques dans l'acquisition de la L3 est due au nombre des facteurs potentiels. Ces facteurs entraînent un nombre élevé d'interactions possibles. A ce titre, **Cenoz J. et Valencia (1994 : 29)** affirment que : « la diversité des facteurs dans l'acquisition de la L3 par rapport à l'acquisition de la L2 rend toute étude de ce type plus complexe ». L'acquisition de la L3 peut avoir lieu dans des contextes naturels ou formels et le nombre de situations dérivées de la typologie, de la compétence, du mode, de l'âge et du degré d'antériorité de l'apprentissage d'une autre langue est extrêmement élevé. L'étude des influences interlinguistiques est affectée, non seulement par les connaissances des autres langues, mais aussi par le processus (formel *ou* naturel) de l'acquisition de ces langues, et les stratégies par lesquelles les apprenants ont appris ces langues.

Considérant la grande complexité et la diversité des facteurs entrant en jeu dans l'acquisition de la L3, l'étude des influences interlinguistiques en est encore à ses débuts, même si ce domaine a attiré l'attention durant ces dernières années (voir par exemple : [**Clyne (1997) ; Williams & Hammarberg (1997) ; Dewale (1998) ; Hufeisen & Lindmann (1998) ; Cenoz, J. & Gessner (1981) ; Dentler et al (2000).**]

L'intérêt pour ce domaine de recherche a des fondements sociolinguistiques et psycholinguistiques. D'un point de vue sociolinguistique, l'expansion mondiale de l'anglais, l'augmentation de la mobilité des populations à travers le monde, ainsi que la reconnaissance des minorités linguistiques – du moins en ce qui concerne les démocraties européennes – ont conduit à des situations sociales et éducatives telles, que l'acquisition de deux langues étrangères n'est pas un fait exceptionnel. Dans une perspective psycholinguistique, les recherches dans le domaine de l'acquisition de la L3 ont pu mettre en valeur quelques caractéristiques spécifiques aux apprenants de L3. Ainsi les apprenants de la L3 développent une certaine expérience de l'apprentissage et certaines compétences spécifiques qui font défaut aux monolingues et qui diffèrent des leurs. **Grosjean (1992) ; Cook (1995) ; Jessner (1999)**. Toutes ces variables jouent un rôle et contribuent à la complexité de l'analyse du phénomène du trilinguisme.

Les recherches dans le domaine de l'acquisition de la L3 concernent les différents aspects du phénomène complexe de l'acquisition de la langue. Parmi ces aspects, ceux qui ont suscité le plus d'intérêt de la part de la communauté des chercheurs sont l'influence du bilinguisme sur l'acquisition de la L3 **Bild & Swain (1989) ; Thomas (1988) ; Cenoz, J. & Valencia (1994) ; Lasagabaster (1997)** ; le trilinguisme précoce **Hoffmann (1974)** ; l'influence interlinguistique et l'interaction **Clyne (1997) ; Hefeisen, B & Liadmann (1998) ; Williams & Hammarberg (1997)** ou l'acquisition de la L3 dans le cadre éducatif formel **Hoffmann (1974) ; Genesee (1998)**.

Ainsi l'analyse contrastive de deux ou plusieurs langues se fixe comme objectif la description de chacune des langues en présence puis leur comparaison dans une perspective de pédagogie aisée. Le linguiste réalise cette description aux niveaux phonético-phonologique, syntaxique, morphologique, etc. Ensuite, la comparaison des langues suivant ces niveaux

lui permet de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les langues considérées.

De façon pratique, dans le contexte du trilinguisme anglais-français-yoruba, cette analyse contrastive est consacrée aux catégories grammaticales suivantes : article, adjectif possessif, adjectif démonstratif, adjectif qualificatif, pronom objet, participe passé. Un des objectifs, le prioritaire, est de mettre en évidence pour chacune des langues considérées (yorùbá, anglais, français) la valeur du genre et du nombre grammaticaux. L'analyse contrastive est aussi axée sur la dimension syntaxique, l'interrogation, la négation dans chacune des trois langues en coprésence.

Même si depuis longtemps l'analyse contrastive n'occupe plus la place centrale en didactique des langues, elle reste un outil précieux pour établir les relations entre le degré de différence et de ressemblance linguistique et le degré de difficulté de l'apprentissage. L'étude des transferts et des interférences, élaborée et formulée dans une théorie stimulus-réponse, a joué dans les années 70 un rôle prépondérant. Selon **Corder (1981 :20)** : « une explication (des erreurs de L2) est que l'apprenant transfère les habitudes de sa langue maternelle à L2 (...).

Il est évident que cette explication tient à une vision de la langue comme une sorte de structure des habitudes. Dans la perspective constructiviste que nous pouvons adopter, il ne s'agit pas pour les apprenants de reproduire les habitudes de la L1 ou de la dernière langue apprise dans l'apprentissage de la nouvelle langue (L3), mais de s'appuyer sur leurs connaissances antérieures pour en construire de nouvelles. Dans la mesure où le yorùbá et l'anglais sont connus par les étudiants yorùbáphones lorsqu'ils entament l'apprentissage du français. Il est évident que des transferts soient probables.

Les similarités peu probables entre la L1 (yorùbá) et la L3 (français) d'une part, et les similarités entre la L2 (anglais) et la L3 (français), d'autre part, permettent des transferts positifs.

2.5.2.3 A propos du genre grammatical

Des points de vue général, grammatical et linguistique, le genre est une catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, au sexe féminin ou aux choses (neutre) (*Le Petit Robert*).

Du point de vue grammatical, parce que le genre n'a pas de valeur syntaxique dans la langue yorùbá, aucune signification grammaticale ne lui est attribuée.

D'après le Webster's Third New International Dictionary, la notion de genre (gender) du point de vue linguistique fait référence à chacune de deux ou plusieurs sous-classes, dans une classe grammaticale d'une langue (comme nom, pronom, adjectif, verbe) qui sont en partie arbitraires, mais aussi en partie basées sur les caractéristiques distinctives comme la forme, la manière d'existence (ex. animé, non animé), ou le sexe (ex: masculin, féminin, ou neutre) et qui détermine l'accord.

En anglais moderne le genre grammatical existe rarement. Dans la langue anglaise, selon **The Oxford English Reference Dictionary (1996 :97)**, le concept de genre (gender) dans son sens général est une classification grammaticale des noms et des mots correspondant grossièrement aux deux sexes, ou neutre.

Dans la langue française, selon le dictionnaire *Le Petit Robert*, le concept de genre signifiait le « sexe » au XII^e siècle ; en latin c'est *genus*, *generis* qui signifie « origine, naissance ». En français, le genre est une propriété grammaticale de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé) qui est soit le masculin soit le féminin et qui est exprimée soit par leur propre forme soit par la forme de leur entourage.

Cette catégorie grammaticale (genre) et ses distinctions, par rapport aux définitions données, n'existent donc pas en yorùbá, mais la distinction de sexe existe dans cette langue. Cette distinction de sexe est évidemment réservée exclusivement à la classe des animés.

Exemples :

<u>yorùbá</u>	<u>anglais</u>	<u>français</u>
ọkùnrin	a man	l'homme
obìrin	a woman	la femme
adiẹ	a hen	la poule
akọ adiẹ	a cock	le coq
erin	an elephant	le cheval
ilé	a house	la maison
ìwé	a book	le livre
bàbá	father	le père
ìyá	mother	la mère
ọkọ	husband	le mari
aya	wife	la femme

Quant à la langue anglaise, elle possède trois genres (masculin, féminin et neutre) comme d'autres langues à des degrés divers, le latin, l'allemand, et l'anglais ancien. Le genre neutre est normalement appliqué aux noms inanimés (pourtant il y a des noms inanimés qui appartiennent à l'un ou l'autre des genres des noms animés).

La distinction entre genres masculin et féminin est réservée exclusivement à la classe des animés comme en yorùbá, mais en anglais, elle a une incidence sur le choix de la troisième personne du singulier :

'he' (masculin) et 'she' (féminin) pour les êtres humains, et 'it' qui désigne les animaux et les inanimés (neutre/impersonnel). On opère parfois une distinction entre le sexe des animaux par l'opposition de 'he' et 'she', ainsi

qu'entre certains objets comme 'ship', 'truck', etc. (remplacé par le pronom sujet féminin 'she'). cette distinction ne fait porter aucun accord sur les autres parties du discours, sauf sur le déterminant possessif et les pronoms remplaçants. Bien évidemment la morphologie de l'anglais à ce niveau est différente de celle du yorùbá, et pour le reste, le sexe est marqué par des moyens lexicaux. Il y a deux groupes pour la distinction lexicale en anglais : un groupe englobant des mots féminins qui sont dérivés de leurs masculins, et un autre groupe concernant des paires qui ne montrent aucun rapport morphologique.

Exemples :

anglais		français	
<u>Masculin</u>	<u>Feminin</u>	<u>Masculin</u>	<u>Feminin</u>
Hero	heroine	héros	héroïne
Widower	widow	veuf	veuve

Exemples :

<u>anglais</u>	<u>français</u>	<u>anglais</u>	<u>français</u>
Man	homme	hen	poule
Woman	femme	rooster	coq
Daughter	filles	horse	cheval
Son	fil	mare	jument

Dans la langue française, le genre a longtemps été le centre d'intérêt des grammairiens traditionnels et modernistes. Nous estimons utile de citer ici certains de leurs travaux.

Grevisse (1986 :757) souligne que

« Pour la plupart des noms, le genre est arbitraire, ce n'est que pour une partie des noms animés qu'il y a un lien entre le genre et le sexe de l'être désigné (...). Le genre des noms inanimés est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'est pas déterminé par le sens de ces noms ; le genre des noms inanimés n'a pas non plus de rapport constant avec la forme de ces noms. Il est donc impossible de donner des règles rigoureuses à ce sujet ».

Par ailleurs, **Wagner et Pinchon (1985 :64)**, précisent que

« Le genre n'est pas motivé lorsque les marques grammaticales du masculin et du féminin ne correspondent pas dans l'objet désigné par le substantif à un sexe différencié(...). Pour beaucoup de substantifs il n'existe pas de règle qui permette de les classer d'une façon certaine dans la catégorie des masculins ou des féminins ».

De même **Chevallier et al. (1964 :164-168)**, indiquent que

« Le genre est un caractère morphologique invariablement attaché à chaque substantif. Du point de vue du sens, le genre constitue, selon la pittoresque, mais judicieuse expression des grammairiens Damourette et Pichon, un « sexe fictif » (...). La forme du substantif ne permet pas de reconnaître le genre auquel il appartient : fable et table sont féminins, cable, rable et sable sont : masculins (...). Quand le substantif ne désigne pas un être sexué, et même quand il désigne un être sexué en faisant abstraction des différences sexuelles, les raisons qui expliquent son classement dans l'un ou l'autre genre sont complexes et variées ».

De plus, **Arrive et al. (1986 :282-284)** soulignent qu'

« En français comme dans les autres langues indo-européennes, la catégorie linguistique du genre est en relation avec la catégorie naturelle du sexe. Mais cette relation est complexe (...). Pour les êtres animés, les individus de sexe masculin sont généralement désignés par des noms masculins, les individus de sexe féminin par des noms féminins. (...) L'homologie entre les deux classifications du sexe et du genre n'a rien de constant : a). Pour les humains, il existe un nombre non négligeable de noms masculins désignant des femmes (...). b). Pour les animaux, il n'existe d'opposition morphologiquement marquée entre le masculin et le féminin que pour un nombre limité d'espèces (...). Pour les non animés, l'opposition des genres ne saurait évidemment correspondre à une différence sexuelle. La répartition des noms entre les deux genres paraît aléatoire ».

Riegel, et al (1994 :172) ajoutent que

« Le genre des noms est déterminé dans le lexique. (...) une grammaire ne saurait envisager tous les cas particuliers – et ils sont nombreux-dont la solution se trouve directement, l'ordre alphabétique aidant, dans tout bon dictionnaire(...). Les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (le sable) ou féminin (la table). Souvent déterminé par l'étymon, parfois conditionné par des facteurs culturels (le soleil et la lune

sont respectivement féminin et masculin en allemand : die sonne, dermond), le genre n'en reste pas moins irréductible à des oppositions sémantiques généralisables : le fauteuil/ la chaise – un vélo/une bicyclette – le fleuve/la rivière. Les erreurs commises par les étrangers sur le genre de ces mots témoignent de son caractère largement imprévisible ».

Selon Gardes Tamine (1990 :48-49)

« Si le genre de l'adjectif est un fait de morpho-syntaxe, puisqu'il s'agit d'un accord, entraîné par sa dépendance vis-à-vis du substantif, il n'en va pas de même pour celui-ci : son genre est déterminé dans le lexique (...). On peut classer un grand nombre d'animés en individus de sexe féminin ou de sexe masculin. Ces oppositions naturelles peuvent parfois rencontrer la répartition linguistique en genre, mais c'est loin d'être la règle(...). Lorsque les référents sont inanimés, la répartition des mots qui les désignent en genre masculin et féminin est arbitraire et imprévisible, d'où le nombre d'erreurs que commettent sur ce point les étrangers, les enfants et même des locuteurs francophones adultes ».

L'existence ou l'absence du genre dans une langue donnée n'est en rien une insuffisance, ni une qualité de la langue. Par exemple dans certaines langues, comme le yorùbá, à la troisième personne le sexe d'un sujet responsable d'une action n'est pas identifiable, alors qu'il est en soi un objectif d'apprentissage en français, arabe, ou même en anglais. On peut donc dire que le genre est un trait qui correspond au contexte environnemental de chaque langue. Quand ces traits sont en accord entre deux ou trois langues, en apprentissage, on rencontre moins de problèmes structuraux.

Bien que le genre puisse être un trait sémantique, ses influences se révèlent en français dans ce que nous appelons la structure, ou autrement dit la grammaire. Par exemple les déterminants d'un nom masculin comme « livre » portent la marque du genre masculin :

J'ai *un* livre

J'ai lu *mon* livre

J'ai acheté *ce* livre

Je n'ai *aucun* livre de grammaire

Quel livre dois-je acheter pour ma petite fille ?

Quel livre merveilleux !

C'est *un des meilleurs* livres que je n'ai jamais lu !

Ton livre était comment ? – *il* a une chemise noire !

Ce livre *déchiré* n'est pas à moi.

Le problème du genre est particulièrement intense chez les apprenants dont la langue maternelle (par exemple, l'anglais) ne possède pas un système comparable à la classification des noms qui existe en français. Par conséquent, un apprenant yorùbáphone n'ayant pas ce trait distinctif dans sa langue maternelle, et voulant acquérir ce trait à partir de l'anglais, risque d'avoir des difficultés majeures pour assigner le genre « juste » en français. Cependant, même ceux dont la langue maternelle possède le système du genre, parfois comparable au français (par exemple, les locuteurs allemands), ne sont pas à l'abri de ce type de difficultés. Le problème du genre découle du fait qu'en français, cette catégorie n'est pas organisée par des règles grammaticales claires et rigoureuses. En conséquence **SurrIDGE (1995 :117)**, pense qu'« *il faut donc qu'un apprenant apprenne mot par mot* ». De ce point de vue, le genre serait différent de toutes les autres catégories grammaticales qui sont tributaires des règles. Certaines études récentes montrent que le genre grammatical en français dépend d'un réseau de systèmes complexes.

Dans tous les cas, nous ne proposons pas d'appliquer un système compliqué pour apprendre le genre dans la langue française. Ce qui nous intéresse est une étude contrastive qui dégage les avantages et les inconvénients du fait de connaître, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (ici le français), à côté de la langue maternelle (ici le yorùbá) et une autre langue qui sert de pont (ici l'anglais).

De ce fait, toutes les définitions données ci-dessus sur le genre ne peuvent pas nous aider vraiment tant que nous ne savons pas comment le genre a un effet sur les autres parties du discours, ce qu'on appelle **l'accord**.

Nous présentons donc maintenant les effets du genre sur les autres parties du discours dans un énoncé.

Mais avant de nous occuper de l'impact du genre sur ces parties du discours, prenons un exemple caractéristique chez les apprenants yorùbáphones ayant appris l'anglais comme la L2 pour mettre en évidence le type de problème qu'ils rencontrent.

Un apprenant yorùbáphone qui n'a aucune idée du genre et de l'accord, en passant par cette langue pont (anglais), qui a une distinction assez limitée du genre, pour arriver à la nouvelle langue cible (français) peut rencontrer un obstacle.

En anglais que les apprenants sont susceptibles d'utiliser comme langue pont (L2), le trait distinctif du genre existe, mais il n'y a aucun accord de **genre** en relation avec le sujet et les autres parties du discours comme le verbe, le participe passé, l'adjectif qualificatif, et l'article, excepté pour l'adjectif possessif et les pronoms de troisième personne du singulier. Alors qu'en français l'accord de l'adjectif possessif se fait avec le substantif qui le suit. En anglais il s'accorde avec le possesseur et non avec le substantif qui le suit.

Exemple:


He is talking to his wife.

Il parle à sa femme.



Dans cette perspective générale, nous étudions donc chaque partie du discours pour chaque langue en décrivant le trait distinctif qu'est le genre dans chacune d'elle considérée du point de vue de ses accords.

2.5.2.4 Le déterminant (article défini/indéfini)

Dans certaines langues, le mot placé devant un nom (ou l'adjectif antéposé au nom), sert à le déterminer plus ou moins précisément, et peut prendre la marque du genre et du nombre (*Le Petit Robert*).

En yorùbá, l'article n'existe pas comme ça existe dans le français ou dans l'anglais, mais bien que l'article ne soit pas présent dans la langue yorùbá comme en français et en anglais, les grammairiens dans les livres de grammaire yorùbá ont conçu un équivalent comme kan (un ou une) et awon (les).

En principe, même s'il ne porte pas d'article, un nom en yorùbá est défini ou indéfini pour l'interlocuteur. En yorùbá le nom défini n'a aucun déterminant : le simple fait de ne pas avoir de déterminant montre qu'il est défini ; le déterminant (kan) est un morphème qui détermine un nom indéfini à partir d'un nom défini, au singulier et (awon) au pluriel, soit pour un nom propre, soit pour un nom commun.

Exemple :

<u>yorùbá</u>	<u>français</u>
Ìwé kan	un livre
Àwọn ìwé	des livres
Okùnrin Àjàní kan	un certain Ajani.

Défini

Ìwé nàà wà lórí tábilì (le livre est sur la table).
↓ ↓ ↓ ↓
Livre le sur table.

Comme nous le remarquons, dans la phrase ci-dessus, l'absence de déterminant et la présence du morphème comme "na" qui est un indicateur montre qu'il s'agit d'un mot défini. En revanche s'il s'agit d'un mot indéfini, nous avons

Ìwé kan wà lóri tábìlì (un livre est sur la table).
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Livre un se trouver sur table.

Dans la langue anglaise, les grammairiens anciens ont considéré les articles comme une sorte d'adjectif spécial. En effet dans leur usage, les articles sont plutôt des adjectifs que des déterminants et les grammaires modernes les classifient normalement comme une sous-classe des déterminants **Adeola (2009)**.

Dans *The Oxford English Reference Dictionary (2011)*. Un article défini est grammaticalement un mot (*the en anglais*) qui précède un nom et implique un exemple spécifique ou connu (comme dans : *the book on the table ; the art of government ; the famous public school in Berkshire*) et un article indéfini est un mot (*a, an en anglais*) qui précède un nom et indique le manque de précision (comme dans *bought me a book ; government is an art ; went to a public school*).

Selon Webster's Third New International Dictionary, *les articles sont considérés traditionnellement comme des adjectifs*. Dans n'importe quel petit groupe de mots ou affixes utilisés avec les substantifs il sert à limiter, individualiser, ou à donner un sens défini ou indéfini (*a, an, the*).

Contrairement à la plupart des grammairiens qui envisagent les articles *a* et *the* comme une partie distinctive du discours, **Greenwood (1986 : 176)** considère les deux articles, *a* et *the*, comme des adjectifs de nom (*noun adjectifs*) puisqu'ils sont identiques aux adjectifs dans leur utilisation.

Selon *The Oxford English Reference (2012)*, il n'y a pas d'article devant un nom non comptable ou un nom pluriel quand il s'agit d'un nom indéfini. Donc Ø alterne avec *a/an* (positionné avant un nom singulier comptable), dans un rapport paradigmatique. Exemple : *-food, -végétales, a flower* ».

En ce qui concerne le genre de l'article défini / indéfini en anglais, il faut noter que l'article ne porte pas de genre.

Exemple :

	<u>anglais</u>		<u>français</u>
<u>Défini</u>	<u>Indéfini</u>	<u>Défini</u>	<u>Indéfini</u>
The book	a book	le livre	un livre
The eraser	an eraser	la gomme	une gomme
The books	some books	les livres	des livres
The food	food	le repas	les repas

En français, selon *Le Petit Robert*, l'article est un déterminant : article défini (**Le, la les**), indéfini (**un, une, des**), partitif (**de, du, des**) article élidé (l') article contracté (au, du).

Besse et Porquier (1984 : 31), soulignent que selon les descriptions des grammairiens, « *l'article en français, possède un triple critère : un critère d'ordre (petit mot placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé), un critère morphosyntaxique (l'article indique le genre et le nombre du nom qui suit), et un critère sémantique (il « détermine » plus ou moins le nom) ».*

En ce qui concerne la marque du genre, nous avons deux formes différentes, pour un article défini : **le** pour les noms masculins singuliers et **la** pour les noms féminins singuliers ; de même pour un article indéfini nous avons deux formes distinctes : **un** pour les noms masculins singuliers, **une** pour les noms féminins singuliers. En ce qui concerne les formes du pluriel, le genre ne joue aucun rôle, nous nous en occupons donc dans la partie qui va traiter du nombre.

Synthèse et commentaire

Le yorùbá ne possède pas d'articles dans son répertoire grammatical. La présence de l'article dans les langues comme l'anglais et le français peut donc paraître difficile dans la phase d'apprentissage.

Pour mieux appréhender les influences qui retardent l'apprentissage du français dans ce contexte de trilinguisme, nous avons procédé à une comparaison des langues deux par deux : L1 et L2, L2 et L3 puis L1 et L3.

Compte tenu du fait qu'en anglais il existe une distinction grammaticale entre les noms comptables et non comptables, et qu'en yorùbá cette distinction est purement absente, nous constatons souvent qu'un yorùbáphone applique à un nom non comptable soit une marque du pluriel soit l'article indéfini "a".

Exemple :

These soils

A good news

Et en yorùbá la notion d'article est vide (\emptyset). Néanmoins, du point de vue du sens, le système triple d'articles (\emptyset , *the*, *a/an*) en anglais et ses équivalents approximatifs en yorùbá peuvent se comparer pour exprimer une distinction évidemment triple. Nous allons constater ces distinctions dans les descriptions de structure suivantes

anglais	→ Défini (<i>the</i> + n. sing. ; <i>the</i> + n. pl.)
	→ Indéfini (<i>a</i> + n. comptable sing.; \emptyset + n.pl.)
yorùbá	→ Défini (\emptyset + n. sing.; \emptyset + n.pl.)
	→ Indéfini (n.sing (kan) après le non n. pluriel awon avant le nom

a/an en anglais, construit un nom indéfini singulier et *the* donne un sens défini aux noms singuliers ainsi que pluriels. En yorùbá l'absence de signe pour les noms définis d'une part et l'absence de distinction entre les noms comptables et non comptables, d'autre part, peuvent être à l'origine d'une interférence significative.

Exemple :

Production possible d'un yorùbáphone au lieu de :

- i. Pencil wàlori tabili → crayon est sur table
- ii. The pencil is on the table → le crayon est sur la table

L'apprenant yorùbáphone élimine l'article défini "le," car en L1 la marque de défini est \emptyset . En effet cette phrase erronée, est une traduction directe de la L1 :

Pencil wà lori tabili (absence d'article)

Au lieu de : le crayon est sur la table

Le problème est que cette règle (\emptyset indéfini) du yorùbá est identique pour les noms non comptables de l'anglais.

Exemple :

anglais : fruit is expensive

yorùbá : / \emptyset eso won/

français: Fruit cher – (le fruit est cher).

Nous avons présenté cette ressemblance pour montrer le problème que posent les articles aux apprenants yorùbáphones de la langue française.

En ce qui concerne les ressemblances de l'anglais et du français au niveau de l'article, il existe dans les deux langues un système triple, comme mentionné plus haut. Par contre elles diffèrent quand il s'agit d'un nom non comptable et des noms pluriels.

La notion d'article en anglais se présente de la manière suivante :

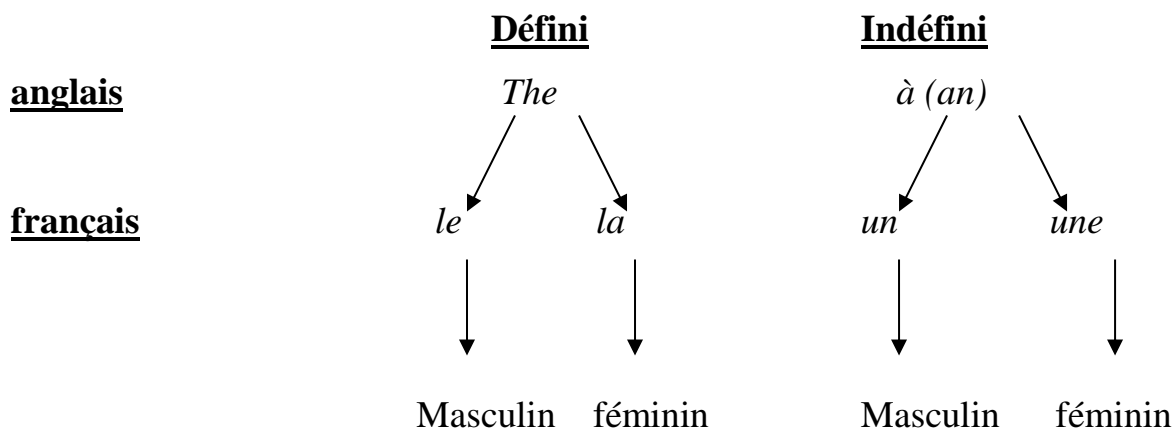
anglais \Rightarrow

- \longrightarrow Défini (*the* + n.sing. ; *the* + n. pl.).
- \longrightarrow Indéfini (*a* + n. comptable sing. \emptyset + n. pl.)
- \longrightarrow Défini / indéfini (\emptyset + n. sing. Non comptable).

L'ordre des éléments de la structure des deux langues (anglaise ; française) est identique. Car l'article est placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé.

De plus l'article est, plus ou moins, sémantiquement identique puisque dans les deux langues il détermine le mot qui le suit.

Mais la différence se situe au niveau morpho-syntaxique. Un article en français indique le genre et le nombre du nom qui le suit, alors qu'en anglais un article ne désigne pas le genre.



En français, le système des noms comptables et celui des non comptables ne sont pas identiques alors qu'en anglais il y a l'identité. En effet, même pour les mots non comptables en français il y a des articles partitifs. Il y a donc un article pour chaque mot. De plus, comme **Tairu (2010 : 96)** le note, en français, nous rencontrons des cas où, dans certaines phrases, le nom n'est pas accompagné du déterminant. Cela exige une étude grammaticale particulière ; nous présentons quelques exemples de noms sans déterminants :

A). Les noms propres :

Pierre est arrivé.

Paris est une belle ville.

b). Les noms communs dans des situations d'énonciation particulière :

- des annonces (orales ou écrites) :
 - Vente aux enchères
 - Départ dans un instant.
- des titres (ouvrages, journaux)
 - Séisme de l'Asie
 - Histoire du Nigéria.
 - Grammaires et didactiques des langues.
- des étiquettes, affiches, pancartes :
 - Lycée
 - Sel
 - Piscine

- c). **Les groupes nominaux prépositionnels :**
 Je viens en voiture
 Je vous invite avec plaisir
- d). **l'attribut (non caractérisé) du sujet :**
 Je suis étudiant
 Il est professeur
- e). **Les noms en apposition facultative (surtout à l'écrit) :**
 Son ami chigne réputé
- f). **Les locutions verbales :**
 A bon chat, bon rat
- g). **L'adresse :**
 Il habite rue Olusegun Obasanjo surulere Lagos.

Il paraît logique que les apprenants yorùbáphones n'aient pas de problème dans ces cas de figure particuliers. Cependant nous constatons qu'ils produisent une toute autre règle rigoureuse qui consiste à ajouter un article à un attribut du sujet, alors qu'il n'y en a pas forcément besoin, l'usage du déterminant étant facultatif.

Exemple :

Je suis une étudiante

Il est un médecin.

La comparaison entre ces trois langues nous amène à envisager la possibilité de ce genre de rigueur chez les yorùbáphones, qui feront référence à leurs connaissances langagières de l'anglais, langue pont :

- yorùbá :** ọmọ ilé ìwé ní mí
- anglais :** I am a student –
- français:** Je suis étudiant
- un apprenant:** Je suis *un* étudiant.

En effet, quand un yorùbáphone s'initie à la langue anglaise, il est confronté à l'obstacle créé par l'absence dans l'emploi de l'article indéfini et l'ordre de la phrase pour les phrases attributives en yorùbá (L1) et en anglais (L2).

Exemple :

yorùbá : ọmọ ilé-ìwé ni mí

français enfant l'école moi

anglais : I am a student

un apprenant : I am student.

L'apprenant désireux d'apprendre la langue française (L3) est de nouveau confronté à la différence entre les langues anglaise et française même si sur ce point spécifique L1 et L3 sont similaires.

Un apprenant, même anglophone, qui connaît les règles d'emploi de l'article malgré ces différences syntaxiques, doit également faire des efforts pour apprendre le genre de chaque mot en langue française.

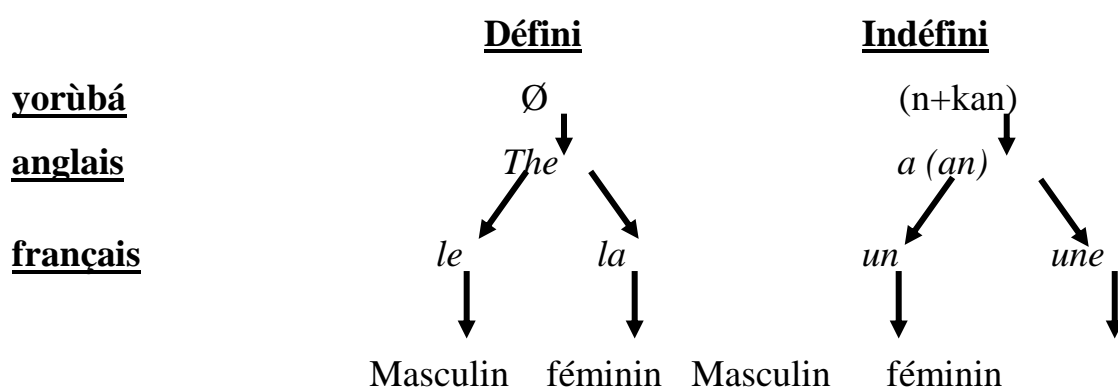
Selon une étude réalisée par **SurrIDGE (1995 : 97)** sur les étudiants en quatrième année universitaire au Canada en 1984 ; 83,5% des erreurs étaient produites sur la présence du genre grammatical, ce qui fait du problème du genre le plus persistant qu'un apprenant rencontre lors de son apprentissage du français.

Donc pour éliminer ce problème, il faut faire répéter la structure longuement aux apprenants afin de les habituer à l'utilisation correcte de l'article indéfini.

En ce qui concerne les avantages de la connaissance de l'anglais utilisé comme langue-pont chez les apprenants yorùbáphones désireux d'apprendre le français, il est permis de penser que l'ajout à leur expérience langagière de l'existence d'une partie du discours qu'est l'article que la L1 ne possède pas, constitue un avantage.

Mais l'un des inconvénients, comme nous l'avons déjà expliqué, est que les substantifs non comptables qui restent toujours sans article en L2, peuvent être source d'erreurs chez ces apprenants, les substantifs ne pouvant demeurer sans article en français.

Dans le schéma suivant nous présentons le processus d'ajout aux renseignements langagiers en passant par la langue pont (L2) pour arriver à la langue cible (L3).



Nous constatons qu'à partir de l'anglais comme langue pont, ni l'apprentissage de l'article, ni celui de son genre n'est facilité de façon systématique. Toujours est-il qu'à ce stade, les yorùbáphones « bilingues » semble être au même niveau que les anglophones en ce qui concerne les problèmes de l'article dans la langue française. Le tableau 10 résume les caractéristiques de l'article dans les trois langues yorùbá, anglaise et française.

Tableau n°10 : Présence ou absence de l'article dans les trois langues.

	yorùbá	anglais	français
Défini	∅	+ (pas de genre)	+ (avec genre)
Indéfini	+ (pas de genre)	+ (pas de genre)	+(avec genre)

2.5.2.5 Le déterminant possessif.

Les déterminants possessifs marquent, en général, que l'on présente comme appartenant à quelqu'un ou à quelque chose, les êtres ou les objets désignés par les noms auxquels ils sont joints (*Le Petit Robert*).

Dans la langue yoruba, la possession est exprimée par les pronoms possessifs, l'équivalent de l'adjectif possessif en français. Quant au pronom possessif en yorùbá, les grammairiens l'appellent déterminant postposé.

Exemple : mo fun ni iwé mi – (je donne lui livre mon)

Puisque cette partie du discours de la langue yorùbá est l'équivalent de l'adjectif en français, nous allons donner ici une définition générale du pronom, ainsi que du pronom possessif yorùbá, pour clarifier ce que nous allons comparer ultérieurement.

Banjo (1995 : 28), les pronoms ọ̀rọ̀ aropo orukọ en yorùbá sont les mots qui remplacent un nom, et ont différentes fonctions dans une phrase : ils peuvent prendre la fonction du sujet, remplacer un nom ou un déterminant. Les différentes formes du pronom en yorùbá sont : le pronom personnel, le pronom commun (réfléchi), le pronom démonstratif, le pronom interrogatif, le pronom d'exclamation et le pronom vague (indéfini).

2.5.2.6 Les pronoms

Selon **Omoyemi (2007 : 22)**,

*« Les pronoms en yorùbá sont les mots qui remplacent un nom, et ont différentes fonctions dans une phrase : ils peuvent prendre la fonction du sujet, remplacer un nom ou un déterminant ». Selon **Igue (2009)**, « les différentes formes du pronom en yorùbá sont : les pronoms personnels, le pronom démonstratif, le pronom interrogatif, le pronom d'exclamation et les pronoms vagues (indéfini) ».*

1). **Pronom personnel – Sujet.**

Dans la langue yorùbá, les pronoms personnels désignent les différentes personnes qui interviennent dans le langage. Ils sont au nombre de cinq à savoir le pronom personnel sujet qui se présente sous trois formes.

Tableau N°11: Les pronoms personnels en yorùbá.

Personne Nombre	Singulier	Pluriel
1ere	mo, ng, n	a
2eme	ó	ẹ
3eme	ó	wọn

Source : Omoyemi (2007). Iwe girama yorùbá. Oniponje Press.

yorùbá : mo lọ sí ojà l'ánaá

anglais : I went to market yesterday

français: je suis allé au marche hier

yorùbá : ó lọ sí ilé èkó

anglais : he went to the school (mas.)

français : il est parti à l'école (mas.)

ó lọ sí ilé èkó (fém.)

she went to the school (fém.)

elle est partie à l'école (fém.)

Tableau n°12 :

2). Pronom personnel sujet emphatique.

Nombre/personne	Singulier	Pluriel
1 ^{ère}	èmi	àwa
2 ^{ème}	ìwọ	ẹyin
3 ^{ème}	òun	àwọn

Source : Omoyemi (2007). Iwe girama yorùbá. Oniponje Press.

yorùbá : èmi ni mo mu ọtí yín

anglais : I am the one that drank your wine

français: c'est moi qui ai bu votre boisson

yorùbá : òun ni ó rọpò yín

anglais : he is the one that replace you

français: c'est lui qui vous a remplacé.

Tableau N°13 :

3. **Pronom personnel objet**

Nombre/personne	Singulier	Pluriel
1 ^{ère}	mi	wa
2 ^{ème}	ọ et ẹ	yin
3 ^{ème}		wọn

Source : Omoyemi (2007). Iwe girama yorùbá. Oniponje Press.

yorùbá : fún mi ní óńjẹ jẹ

anglais : give me food to eat

français : donne moi nourriture à manger

yorùbá : ọgá ilé iwé n pè wọn

anglais : They are called by the head master of the school

français : Ils sont appelés par le directeur de l'école.

4. **Pronoms personnels de respect.**

Ces sont des pronoms comme **eyin** (vous) et **won** (il ou elle) qui sont employés à la place de leurs homologues singuliers lorsqu'on s'adresse à un supérieur ou à un personne âgée.

yorùbá : mọmọ yín dà ?

wọn wà ní ilé

anglais : where is your mother ?

she is in the house

français : où est votre mère ?

elle est à la maison.

5. **Pronoms personnels objets, 3^{ème}.**

Groupe du singulier : Ces pronoms sont remplacés par les phonèmes suivants /e / ; / i / ; /e/ ; /a/.

yorùbá : mo gé ejò náà sí méjì

mó gé e sí méjì

anglais : I cut the snake into two

I cut it into two

français : j'ai coupé le serpent en deux

Je l'ai coupé en deux

yorùbá: mo rí ọmọ mi.

mo ri i

anglais: I saw my child

I saw him or her

français: j'ai vu mon enfant

je l'ai vu

yorùbá: mo pa ajá,

mo pá á

anglais: I killed the dog

I killed it.

français: j'ai tué le chien

je l'ai tué.

Pronoms interrogatifs:

yorùbá : Èlọ ni ọkọ yí ?

anglais : how much is this vehicle ?

français: Combien coûte cette voiture?

2.5.2.7Autres types de pronoms

Les pronoms (indéfinis)

Selon **Apalara (2009 : 25)** ils'agit « des mots qui concernent les personnes et les choses indéfinies. Nous pouvons donc les appeler les pronoms indéfinis ».

Nous en présentons quelques exemples :

ẹni → quelqu'un ou quelqu'une

iyekíye → n'importe qu'elle quantité

ẹyíkẹyí → n'importe quoi

ohunkóun	→	n'importe quoi
òmíràn	→	autre
òkan	→	un ou une
òpọ	→	beaucoup, plusieurs
díẹ	→	quelques uns, peu

yorùbá : díẹ nínú wọn ló wá
anglais: few among them came
français: quelques uns parmi eux sont venus.

yorùbá : òpọ yíò lọ
anglais : many will go
français : beaucoup partiront.

yorùbá : òkan nínú wọn ñbọ
anglais : one of them is coming
français: l'un d'entre eux arrive.

yorùbá : òmíràn ti dé
anglais : another one has come
français : un autre est arrivé

Pronoms possessifs

En yorùbá les pronoms possessifs sont formés au moyen de 'ti' et des adjectifs possessifs.

tèmi	→	le mien ou la mienne
tìrẹ	→	le tien ou la tienne
tiwa	→	le nôtre ou la nôtre
tiyín	→	le vôtre ou la vôtre
tiwọn	→	le leur ou la leur.

Exemples :

yorùbá	→	tèmi ni ọkọ yen
anglais	→	that car is mine
français	→	cette voiture-là est la mienne.
yorùbá	→	tiwa dà ?
anglais	→	where is ours ?
français	→	où est le nôtre ou la nôtre

Pronoms interrogatifs :

En yorùbá, les pronoms interrogatifs sont les pronoms suivants :

tani ?	→	à qui ?
èwo ?	→	lequel/laquelle ?
kínni ?	→	quoi ?
mélòó ?	→	combien ?
èlò ?	→	combien ?

Tous ces pronoms sont utilisés pour poser des questions.

Exemples :

yorùbá	→	tani ọgá ilé iwé yí ?
anglais	→	who is the headmaster of this School ?
français	→	qui est le directeur de école ?
yorùbá	→	èwo ni ẹ fẹ rà ?
anglais	→	which one do you want to buy ?
français	→	lequelle / lequel voulez-vous acheter?
yorùbá	→	èlò ni ilé yí ?
anglais	→	how much is this house ?
français	→	combien coûte cette maison?
yorùbá	→	tani ńbọ ?
anglais	→	who is coming?
français	→	qui arrive ?

Les pronoms démonstratifs.

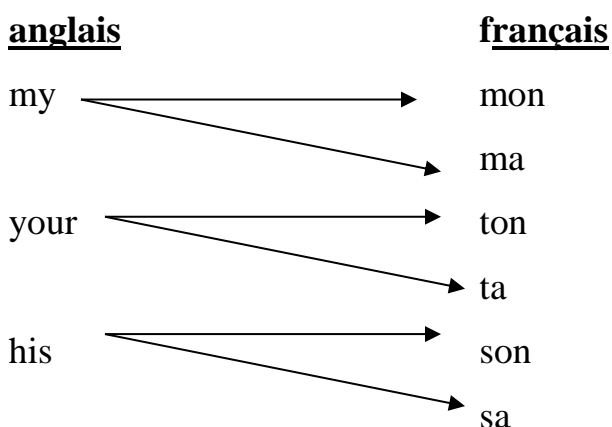
Selon **Atewologun (2008 : 73)** on distingue :

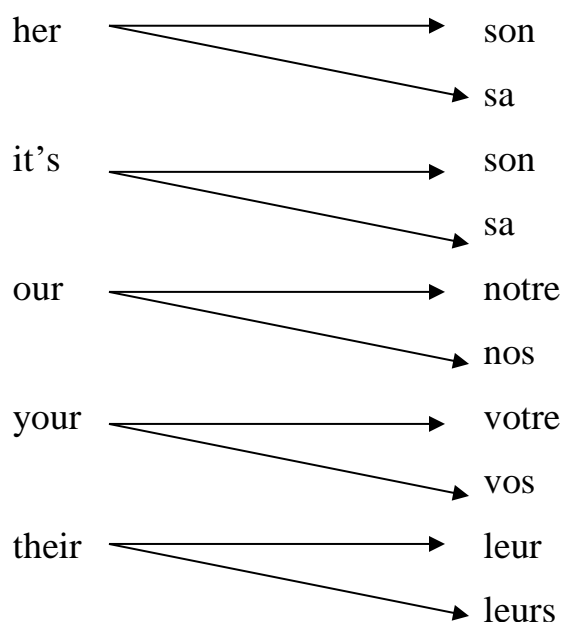
- le pronom de représentation de la proximité : èyí
(*ce.....ci, cet.....ci, celle-ci, ces.....ci*).
 - le pronom de présentation d'éloignement. Eléyí
(*ce.....là, cet.....là, cette.....là, ces.....là*).
- Eyi wulo pupo = ceci est très utile.

Ces brèves descriptions des pronoms de la langue yorùbá vont faciliter la comparaison entre la L2 et la L3.

2.5.2.8 Le déterminant possessif en anglais

Les déterminants possessifs en anglais expriment la possession. (Comme « *my* » dans « *my hat* », « *his* » dans « *his answer* »). Ils possèdent une triple distinction de genre ainsi qu'une distinction de nombre. Ce qui nous intéresse dans cette partie est la distinction de genre. Il y a trois genres (masculin, féminin, neutre) qui sont réservés à la troisième personne du singulier ; au pluriel, cette distinction n'existe plus. De plus, les genres féminin et masculin sont réservés à la classe des êtres humains et le neutre à celle des animaux et des non animés (mis à part, exceptionnellement, pour certains animaux ou objets non animés, comme ceux présentés plus haut). Le déterminant possessif en anglais ne s'accorde pas avec le genre du substantif qui le suit contrairement au français.





Nous constatons qu'à chaque déterminant possessif de l'anglais correspondent deux déterminants possessifs en français. Ce qui peut être problématique pour un apprenant anglophone, c'est cette dualité du déterminant possessif du français et son accord avec le possédé et pas avec le possesseur comme c'est le cas dans la langue anglaise. La difficulté porte alors sur l'assignement et non sur la syntaxe.

2.5.2.9 Le déterminant possessif en français

Dans la langue française, selon *Le Petit Robert (2011)*, un adjectif est un mot susceptible d'être adjectif directement (épithète), ou indirectement (attribut) au substantif avec lequel il s'accorde, pour exprimer une qualité (qualificatif) ou un rapport (déterminatif).

Exemple :

Mon livre a été vendu à près de 100 000 exemplaires.

Votre livre ne semble pas traiter de tous les sujets qui pourraient m'intéresser.

Dans la grammaire moderne les adjectifs possessifs sont considérés comme des déterminants possessifs. Le déterminant possessif en français possède les deux genres masculin et féminin.

Tableau N°14 : Le déterminant possessif en français.

		Un seul possesseur		Plusieurs possesseurs	
		un seul objet	plusieurs objets	un seul objet	plusieurs objets
1 ^{ère} personne	<u>masculin</u>	mon	mes	notre	nos
	<u>feminin</u>	ma			
2 ^{ème} personne	<u>masculin</u>	ton	tes	votre	vos
	<u>feminin</u>	ta			
3 ^{ème} personne	<u>masculin</u>	son	ses	leur	leurs
	<u>feminin</u>	sa			

Comparaison entre les trois langues

Nous constatons que d'une manière ou d'une autre, les pronoms yorùbá peuvent être considérés comme l'équivalent du déterminant possessif des deux autres langues. En ignorant la différence morphologique, nous constatons deux autres différences :

Premièrement, les pronoms qui prennent la fonction du déterminant possessif en yorùbá sont postposés, alors que dans les deux autres langues ces déterminants sont antéposés.

- yorùbá** - ọkọ mi
- anglais** - my car
- français** - ma voiture
- yorùbá** - ilé mi
- anglais** - my house
- français** - ma maison.

Un apprenant yorùbáphone au contact de la langue anglaise apprend où placer ce déterminant. Nous considérons ceci comme une influence positive possible de cette langue pour apprendre le français. En revanche un problème potentiel se révèle en ce qui concerne l'assignement du genre, qui n'existe pas en anglais de la même façon ; d'ailleurs les apprenants anglophones (anglais L1), eux-mêmes sont confrontés au même type de problème que les apprenants yorubaphones.

yorùbá	:	ìyàwó mi
anglais	:	my wife
français	:	ma femme

Note : le déterminant "ma" est utilisé car nous partons d'un nom féminin "femme".

yorùbá	:	ìwé mi
anglais	:	my book
français	:	mon livre

Note : Le déterminant "mon" est utilisé ici car il s'agit d'un nom "masculin".

Ainsi, un apprenant yorùbáphone trouve difficile le choix de l'adjectif possessif à utiliser.

Deuxièmement, comme indiqué dans le schéma ci-dessous, il n'existe en anglais qu'une seule forme de déterminant possessif pour la première et la deuxième personnes du singulier, contrairement à la troisième personne du singulier pour laquelle nous avons trois déterminants qui varient selon le genre du *possesseur*. Quant aux déterminants possessifs du français, il en existe deux pour chaque personne qui varient selon le genre de substantif qui le suit, c'est-à-dire le *possédé*.

Si un apprenant yorubaphone écrit :

Il a parlé à son femme

Compte tenu du fait que dans L1 (la langue maternelle), l'adjectif possessif est neutre, cette erreur peut trouver sa source dans la langue anglaise, L2, à laquelle l'apprenant peut se référer dans l'apprentissage de la langue cible L3.

En effet l'équivalent anglais est :

He is talking to his wife.

Quant au pluriel de l'adjectif possessif, il n'y a de différence de genre dans aucune des trois langues. Lors de notre analyse des corpus considérés dans cette recherche nous allons donc vérifier les erreurs relatives au pluriel de l'adjectif possessif dans la partie consacrée au nombre et à ses difficultés.

2.5.2.10 Le déterminant démonstratif

Selon *Le Petit Robert*, « un déterminant démonstratif est un mot qui sert à montrer la personne ou la chose désignée par le nom auquel il est joint ».

Igue (2009) distingue pour le déterminant démonstratif yorùbá les adjectifs démonstratifs suivants.

Tableau N°15

<u>Singulier</u>			
Personne	yorùbá	anglais	français
1 ^{ère} personne	mi	my	mon ma
2 ^{ème} personne	rẹ	your	ton ta
3 ^{ème} personne	rẹ	his her	son sa
<u>Pluriel</u>			
1 ^{ère} personne	wa	our	notre nos
2 ^{ème} personne	yín	your	votre vos
3 ^{ème} personne	wọn	their	leur leurs

2.5.2.11 Le déterminant démonstratif

Selon le **Petit Robert (2011)**, « Un déterminant démonstratif est un mot qui sert à montrer la personne ou la chose désigne par le nom auquel il est joint ».

Solaja (2000 : 96) distingue pour l'adjectif démonstratif yorùbá les mots suivants :

Tableau N°16

Singulier

	Proximité	Eloignement
Masculin	yi/yíí ce....ci cet....ci	nì, yẹn, ce....là
Féminin	yi/yíí cette-ci	nì-yẹn cette...là
Pluriel		
	Proximité	Eloignement
Masculin	wòn yí ces...ci	wòn yẹn...ces...là
Féminin	wòn yí ces...ci	wòn yẹn...ces...là

Source: Solaja (2000). Iwe atupale ede yorùbá, Ibadan: Daramola Printing.

Exemple :

- bá mi pe okùnrin yìí
Appelle-moi cet homme-ci
- bá mi pe obìrin yẹn
Appelle-moi cette femme-la
- wòn yí ni àwọn ọmọ ilé-ìwé
Ceux-ci sont les écoliers

En yorùbá, les adjectifs démonstratifs comme les parties du discours, n'ont pas de genre. Ces deux mots yi ou yii et ni ou yen suggèrent uniquement une information sur la distance perçue) entre les objets et le locuteur.

Dans la langue anglaise le déterminant démonstratif est un adjectif qui indique une personne ou une chose. Ces déterminants sont les mots : *this, these, that, those*. Le déterminant en anglais n'est pas décliné suivant le genre. Il se décline cependant suivant le nombre. Nous allons parler du nombre dans la partie qui lui est consacrée.

Selon **Chalker et Weiner (1994 : 63)**, les démonstratifs sont considérés en anglais comme des membres d'un groupe de pronoms et de déterminants pour indiquer les choses et les personnes par rapport à

l'interlocuteur ou pour les inscrire dans l'espace et le temps. Un déterminant démonstratif est suivi d'un nom comme les autres déterminants.

Tableau N°17

<u>Anglais</u>	<u>français</u>
This	Ce... (-ci), Cette... (-ci)
That	Ce... (-là), Cette... (là)
These	Ces...(-ci)
Those	Ces... (-là)

Source : Chalker et Weiner (1994 : 63)

Exemples :

This book is interesting - That book is boring

Ce livre-ci est intéressant (proximité). Ce livre -là est fatigant (éloigné).

En français, les déterminants démonstratifs marquent aussi, en général, ce que l'on montre (réellement ou au figuré) les êtres ou les objets désignés par les noms auxquels ils sont joints. Le déterminant démonstratif s'emploie souvent avec une valeur atténuée, sans qu'il exprime précisément l'idée démonstrative.

Exemples : *Je l'ai vu ce matin*

Le déterminant démonstratif français a les formes suivantes :

Singulier masculin :	cet, ce
Singulier féminin :	cette
Pluriel des deux genres :	ces

Pour le masculin singulier, on emploie **ce** devant un mot commençant par une consonne ou un *h* aspiré :

ce livre, **ce** héros

cet s'emploie devant un mot masculin commençant par une voyelle ou un *h* muet :

cet arbre, **cet** honneur

cet agréable voyage

Le déterminant démonstratif est parfois renforcé par l'une des particules adverbiales *ci*, *là* que l'on place après le nom, en l'y rattachant par un trait d'union.

- **ci** s'emploie quand on ajoute à l'idée d'indication celle de proximité dans le temps ou l'espace ; il sert à former l'adjectif démonstratif de proximité :

ce livre-ci

-**là** s'emploie quand on ajoute à l'idée d'indication celle d'éloignement ; il sert à former l'adjectif démonstratif d'éloignement :

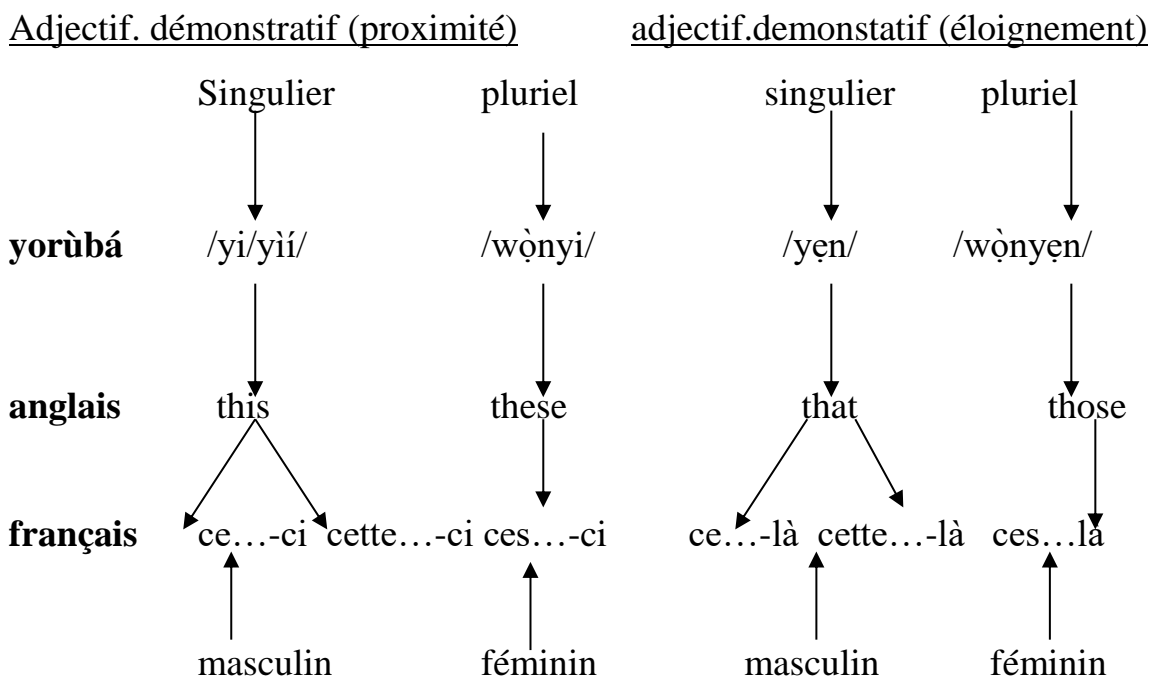
Conclusion partielle

Dans les deux langues yorùbá et anglais, le déterminant démonstratif contribue à fournir une information sur la distance (distance perçue), alors qu'en français, il n'est qu'un mot qui sert à montrer la personne ou la chose qui le suit ; il s'accorde avec ce mot suivant son genre et son nombre. En français pour fournir une information sur la distance il est nécessaire d'ajouter une particule (**-ci** pour la proximité, **-là** pour l'éloignement). En ce qui concerne le genre du déterminant, le yorùbá et l'anglais restent toujours non marqués.

Dans les deux langues le français et l'anglais, ce déterminant est antéposé alors que ce n'est pas le cas dans le yorùbá et ceci est un problème pour l'apprenant yorùbáphone du français. Un autre aspect problématique chez un apprenant yorùbáphone est l'habitude d'utiliser ce déterminant en L1 et L2 pour l'indication de distance : il est donc fortement possible de prendre **ce** (pour proche), et **cette** (pour lointain) en L3, comme des indicateurs de distance et non comme un moyen d'indiquer le genre, en ignorant que pour montrer la distance dans cette langue, il faut une particule.

Les différences ou les ressemblances éventuelles pour les démonstratifs dans le domaine du nombre seront traitées dans la partie du travail consacrée à cette notion.

Dans le schéma suivant nous présentons le fait que pour le yorùbá et l'anglais au singulier il n'y a qu'une seule forme et que par rapport à l'expression de la distance, les deux langues sont similaires, alors qu'en français nous constatons l'existence de deux formes différentes selon le genre du mot qui les suit. Dans ce schéma nous avons ajouté les deux particules *-ci* et *-là*, afin d'avoir une vision équivalente à ce qui existe en yorùbá et en anglais.



2.5.2.13 L'adjectif qualificatif

« Un adjectif qualificatif est un mot susceptible d'être adjoint directement (épithète) ou indirectement (attribut) au substantif avec lequel il s'accorde ou non (selon chaque langue), pour exprimer une qualité (qualificatif). Ce mot est utilisé comme modificateur d'un nom afin de dénoter une qualité d'une chose nommée ». (Le Petit Robert 2009).

Awolade & Bodunrin (2007 : 110) décrivent l'adjectif qualificatif dans la langue yorùbá comme « une catégorie lexicale qui exprime la qualité ou la caractéristique du mot qualifié (déterminé). Ces qualités et

caractéristiques sont : couleur, taille, matériel, forme, position, volume, quantité, valeur, etc. »

Exemple :

Ònkòwé pupa



Stylo



rouge. – mo ra ònkòwé pupa.

J'ai acheté un stylo rouge.

Tábìlì funfun



table



blanche. – mo ra tábìlì funfun.

J'ai acheté une table blanche.

mótò



Véhicule

olómi ọ̀sàn



couleur jaune –

Ewo **mótò olómi ọ̀san** - Regardez la voiture en couleur Jaune

Dans les phrases ci-dessus, nous avons donné quelques exemples d'adjectifs, pour montrer qu'en yorùbá ces adjectifs se placent après les mots qualifiés. L'adjectif qualificatif dans la langue yorùbá prend généralement une fonction d'épithète.

Exemples :

Attribut

tábìlì nà tuntun

(la table est neuve).

épithète

tábìlì tuntun

(table neuve)

Quant à la place de l'épithète en yorùbá, il faut bien noter que l'adjectif se place toujours après le qualifié.

Pour la langue anglaise, *Oxford Reference Dictionary (2011)* définit un adjectif comme « un mot ou un groupe de mots appelés attribut, qui est ajouté ou grammaticalement lié à un nom, afin de le modifier ou décrire » à la différence de beaucoup de langues où ces mots sont déclinés en genre, en nombre, et s'accordent avec les noms qu'ils modifient, l'accord de l'adjectif qualificatif en anglais ne se réfère à aucun genre ni nombre.

En anglais, un adjectif qualificatif peut être attribut ou épithète. Un attribut vient généralement après les verbes copulatifs sauf pour certaines exceptions (ex : he made him rich).

Exemples :

He is *young*

She seems *happy*

Il vient avant le nom auquel il est joint quand il est épithète:

Exemple :

He was a young man when i saw him for the first time.

Todd & Hancock (1986 : 180) soulignent que ces adjectifs ont un ordre fixe à respecter s'il s'agit de plusieurs adjectifs qualificatifs pour un nom: si nous considérons le schéma ci-dessus, il faut dire que la position 1 est réservée aux noms qui sont utilisés comme adjectifs afin d'indiquer le but:

A fish bowl.

Dans la position 2 on trouve souvent les noms utilisés comme adjectifs qui indiquent les matériaux :

A glass fish bowl

Dans la position 3 normalement il existe une indication d'origine :

A Wexford glass fish bowl

Dans la position 4 il y a souvent une couleur :

A blue Wexford glass fish bowl

Et dans la position 5 il existe une possibilité pour les adjectifs d'intensification, taille, âge, forme, et température:

a huge blue Wexford glass fish bowl

Notons que de tels adjectifs apparaissent aussi dans un ordre fixe :

A great big old square building

A small round ice-cold object

Dans la langue française, l'adjectif qualificatif exprime aussi une manière d'être, une qualité de l'être ou de l'objet désigné par le nom auquel il est joint:

Un livre utile

Un ouvrier actif

Du point de vue de leur forme, les adjectifs sont simples ou composés en français ainsi que dans les deux autres langues (anglais, yorùbá)

L'adjectif *simple* est formé d'un seul mot : *grand, fort*.

L'adjectif *composé* est formé de plusieurs mots, souvent unis au moyen du trait d'union, et équivalent à un seul adjectif : *tout-puissant, avant-dernier*.

En français, l'adjectif qualificatif (épithète, adjectif détaché, attribut) s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte :

*Une **bonne** parole*

*De **beaux** discours*

*Ils paraissent **contents***

L'adjectif épithète se place *avant* le nom lorsque, sans être entrée dans la syntaxe figée, la combinaison *adjectif + non* est très fortement sentie comme une unité de pensée : il y a alors un seul accent d'intensité. Mais lorsque la combinaison du nom et de l'adjectif n'est pas sentie comme une seule unité de pensée et que chacun de ces mots est frappé d'un accent d'intensité, l'adjectif épithète se place *après* le nom : toutefois il peut le précéder s'il a beaucoup de force affective.

Remarques particulières

Certaines expressions sont devenues des groupes fixes, de véritables noms composés, dans lesquels l'adjectif garde une place fixe. Parfois même l'orthographe soude l'adjectif avec le nom ou les joint par un trait d'union : *un bonhomme, Un amour-propre, Un pauvre homme, Un cousin germain, Un conseiller municipal, Un directeur spirituel.*

On place *avant* le nom :

- a) En général, l'adjectif monosyllabique qualifiant un nom polysyllabique :
 - *un bel appartement*
 - *un long trajet*
 - *un bref aperçu*
- b) L'adjectif considéré comme épithète de nature :
 - *La pâle mort*
- c) En général, l'adjectif ordinal :
 - *le vingtième siècle*
 - *la cinquième colonne*
- d) Certains adjectifs qui s'unissent intimement au nom en se dépouillant de leur valeur propre et objective pour prendre une signification figurée et subjective :

Un simple soldat, un soldat simple.

On place *après* le nom:

- a) en général, l'adjectif polysyllabique qualifiant un nom monosyllabique :
 - *un champ stérile*
 - *un cœur sensible*
 - *un vers harmonieux*

- b) Beaucoup d'adjectifs qui expriment des qualités physiques, occasionnelles, accidentelles :
- *un front haut*
 - *une démarche lente*
 - *une porte secrète*
- c) Les adjectifs exprimant la forme ou la couleur :
- *un champ carré*
 - *une ligne courbe*
 - *le tapis vert*
 - *un vêtement noir*
- d) Les adjectifs dérivés d'un nom propre et ceux qui marquent une catégorie religieuse, sociale, administrative, technique, historique, géographique, etc. :
- *une tragédie cornélienne*
 - *le peuple juif*
 - *les prérogatives royales*
 - *l'électricité statique*
 - *le principe monarchique*
 - *les climats froids*
- e) Les participes passés pris adjectivement et beaucoup d'adjectifs verbaux en –ant :
- *un homme estimé*
 - *un monarque redouté*
 - *une musique éclatante*
 - *des sables mouvants*
- f) Les adjectifs suivis d'un complément :
- *une blessure large de deux doigts*
 - *un jardin grand comme la main*

Synthèse

Comme nous le savons, en yorùbá la distinction grammaticale de genre n'existe pas au niveau de l'adjectif qualificatif, tout comme en anglais. Cette distinction existe par contre en français : il s'agit de l'*accord*.

Concernant la distinction du sexe dans ces langues, nous constatons parfois qu'il y a des adjectifs qui expriment une délicatesse féminine ou une force masculine ; à ce stade il existe donc une différence entre masculin et féminin. Prenons le cas de cette phrase en anglais.

(His wife is a pretty woman, of course, he is handsome too).

Pretty est une caractéristique féminine et *handsome* est employé d'habitude pour un homme qui a un visage harmonieux ; si on utilise cet adjectif pour une femme, il s'agit d'un caractère masculin accompagnant la force.

En français :

Pour les animés il existe certains adjectifs qui ne sont pas courants pour le sexe masculin.

Exemple :

Regarde ce joli homme !

On dit plutôt : regarde ce bel homme

Mais :

Regarde cette jolie femme !

Notons que pour les inanimés ce genre d'adjectif ne pose pas de problème, parce qu'il s'agit de genre grammatical et non pas de sexe :

Regarde ce joli dessin !

Dans les trois langues de notre étude et leurs adjectifs, il existe deux fonctions : épithète (qualification) et attribut. C'est leur place qui différencie le yorùbá des deux autres (anglais et français) par rapport à leur fonction.

Tableau N°18 : L'attribut

Structure d'un énoncé		exemples
anglais	sujet + verbe copulatif + attribut	the table is heavy
français	sujet + verb copulatif + attribut	la table est courte

Tableau N°19: L'épithète

Structure du système nominal		exemple
yorùbá	nom + adjectif ou adjectif + nom	omobirin arewa arewa omobirin
anglais	adjectif + nom	pretty girl
français	nom + adjectif adjectif + nom	une fille jolie une jolie fille

Les tableaux précédents montrent clairement que les trois langues admettent la fonction épithète alors que seuls le français et l'anglais affichent la fonction attribut.

Le tableau 19 montre l'épithète et sa position. En yorùbá (L1) l'adjectif qualificatif est antéposé et postposé alors qu'en anglais (L2) il est antéposé. Au début de l'apprentissage de l'anglais, un apprenant : yorùbáphone risque d'être confronté au problème de l'emplacement approprié de l'adjectif. Une fois que cet apprenant tente d'apprendre L3, le problème risque de réapparaître car en français la place de l'adjectif qualificatif varie selon différents critères.

Dans la langue française l'adjectif qualificatif (épithète) n'a pas de genre propre, puisqu'il prend le genre du mot ou du pronom auquel il se rapporte. Par conséquent, tout le bagage langagier dont semble avoir besoin un apprenant est une bonne connaissance des genres des noms français.

Mais le problème ne se résout pas aussi facilement. Une fois qu'il a appris le genre de tous les substantifs, il faut qu'il apprenne les différentes formes de féminin ou masculin des adjectifs. Ces apprenants sont susceptibles

de faire une généralisation d'une seule forme (par ajout de (*e*) a la fin de la forme du masculin) ou d'éliminer le (*e*) de la fin des adjectifs qui sont invariables au féminin et au masculin.

2.5.2.14 Le pronom objet

L'objet d'un verbe est une partie du discours désignant la chose, la personne sur laquelle porte l'action marquée par le verbe. Cet objet peut être un nom ou un pronom qui le remplace (*Le Petit Robert 2009*).

Exemple :

Fun mi ni owo diẹ – donne-moi un peu d'argent.

Oluko npe won – le maître les appelle.

En yorùbá, le pronom personne objet comme remarquent **Igue (2009)** et **Apalara (2010 : 29)**, « prend la même forme que la voyelle du verbe dont il est complément ou de la préposition qui le précède immédiatement. Par ailleurs, le pronom personnel objet prend le ton haut si le verbe qui le précède est monosyllabique et a un ton moyen ou bas, il prend le ton moyen si le verbe a un ton haut ».

- Ajani ba ɔmɔ naa wi, o ba wi i.

- Mo ka iwe, mo ka a. – j'ai lu le livre, je l'ai lu.

- Mo pa aja, mo pa a – j'ai tué le chien, je l'ai tué

Lorsqu'un verbe comporte une voyelle nasale, le pronom personnel objet est aussi nasalisé.

- Olu nsin aja, o nsi in.

Olu fait de l'élevage du chien, il le fait

- Olu nba olukọ sọrọ, o nba sọrọ

Olu s'adresse à son professeur – il s'adresse à lui

- Tunde nfun ẹgbọn ni owo – o nfun ni owo

Tunde donne l'argent à son frère – Il le lui donne.

- Ade mọ olukọ, o mọ on

Ade connaît le professeur, il le connaît

- Mo na ɔmɔ na, mo na an

J'ai frappé l'enfant, je l'ai frappé

Dans la langue anglaise un objet est un nom ou son équivalent déterminé par un verbe transitif ou une préposition, et un pronom objet est un mot qui remplace ce nom ou son équivalent. (*Oxford Référence Dictionnaire 2010*).

En anglais, comme en français, il existe deux objets, l'objet direct et l'objet indirect. Certains verbes comme *bring*, *give*, *make*, *write* peuvent être utilisés avec les deux objets, direct et indirect :

Sujet	Prédicat	Objet indirect	Objet direct
John	Built	Mary	a house
Mary	Gave	John	the money

Un objet indirect peut changer de place, mais doit être accompagné d'une préposition *to/for*

Sujet	Prédicat	Objet direct	Objet indirect
John	Built	a house	<i>for</i> Mary
Mary	Gave	the money	<i>to</i> John

En anglais, il n'existe qu'une seule forme de pronom objet qu'il soit direct ou indirect.

		Singulier	Pluriel								
1 ^{ère} pers.	<i>Masculin</i>	{ <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td>me</td><td>us</td></tr> <tr><td>you</td><td>you</td></tr> <tr><td>him</td><td>them</td></tr> <tr><td>her</td><td></td></tr> </table> }	me	us	you	you	him	them	her		
me	us										
you	you										
him	them										
her											
2 ^{ème} pers.	<i>Féminin</i>										
3 ^{ème} pers.	<i>Neutre</i>	it									


Si nous remplaçons les objets direct et indirect dans les exemples ci-dessus par les pronoms :

Sujet	Prédicat	Object indirect	Object direct
john	built	her	it
mary	gave	him	it

Sujet	Prédicat	Object direct	Object indirect
john	built	it	<i>for her</i>
mary	gave	it	<i>to him</i>


Dans la langue française également, le complément d'objet d'un verbe désigne la chose, la personne, l'idée sur lesquelles portent l'action marquée par le verbe (*Le Petit Robert 2009*). Un objet direct se rattache directement au verbe sans l'intermédiaire d'une préposition.

Exemple :

Je prends un crayon

 objet direct

Un objet indirect se rattache à un verbe par l'intermédiaire d'une préposition.

Exemple :

J'obéis à vos ordres

 objet indirect

Le complément d'objet énonce la personne ou la chose qui subit l'action du sujet ; cette personne ou cette chose est présentée comme soutenant l'action, comme étant l'objet de l'action, comme marquant l'aboutissement, l'achèvement du procès. Et l'objet direct se rattache ordinairement au verbe directement, sans mot-outil, et exprimé, soit l'objet même de l'action, soit le résultat de cette action.

Quant au pronom objet direct ou indirect qui est classé parmi les pronoms personnels, il peut se placer en français avant le verbe ou après le verbe.

Avant le verbe, le pronom personnel objet se présente sous les formes faibles, *me, te, se, le, la, lui, nous, vous, les, leur*.

Exemple :

On me voit

Ne leur dites rien

Après le verbe, le pronom personnel objet se présente sous les formes fortes *moi, toi, soi, lui, elle, nous, vous, eux, elles*. Il s'emploie :

Quand le personnel objet est coordonné à un nom ou à un pronom ayant même fonction que lui.

Exemple :

Je rends ces lettres à lui et à vous.

Dans les propositions où il y a ellipse du sujet et du verbe, notamment dans les réponses et dans les propositions comparatives.

Exemple :

Ceci me convient moins qu'à lui.

Après *ne...que* (=seulement)

Exemples :

On n'admire que lui.

Je ne plais qu'à eux.

Avec la formule présentative *c'est...que*

Exemple :

C'est toi que j'aime

Les pronoms personnels objets d'un impératif affirmatif.

Exemples :

Crois-moi

Retournez-vous

Obéis-leur

Notons que le pronom personnel objet direct ou indirect sans préposition – se place ordinairement avant le verbe (avant l’auxiliaire dans les temps composés) ; il est alors faible :

Exemples :

On *le* voit

On *nous* a vus

Nous *leur* obéirons.

Qu’on *vous* obéisse !

Moi, *les* aimer !

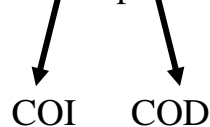
Et quand le verbe est précédé de deux pronoms personnels objets, l’un direct, l’autre indirect, celui-ci se place en première :

Exemple :

Tu *me le* dis.



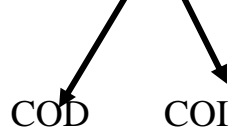
Ces fautes, je *te les* pardonne



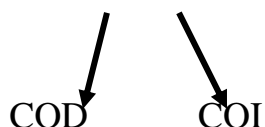
Toutefois lui et leur font exception, c’est-à-dire que le pronom objet direct se place le premier et le pronom objet indirect le suit.

Exemple :

Nous *le lui* dirons



Qu’on *les leur* envoie.



Comme la montre le schéma ci-dessous, pour les première et deuxième personnes du singulier et du pluriel, soit direct soit indirect, la distinction du

genre n'existe pas en français. Excepté pour la troisième personne du singulier de l'objet direct, il existe une distinction de genre, et pour le reste, comme les première et deuxième personnes, nous n'avons qu'une seule forme pour le masculin et le féminin.

Pronoms personnels objet

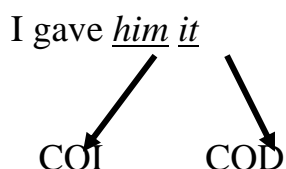
		<i>Singulier</i>	<i>Pluriel</i>						
1 ^{ère} pers.	objet direct	me	nous						
	objet indirect	me	nous						
2 ^{ème} pers.	objet direct	te	vous						
	objet indirect	te	vous						
3 ^{ème} pers.	obj. dir	<table border="0" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="font-size: 2em;">{</td><td><i>mas.</i> le</td></tr> <tr><td style="font-size: 2em;">}</td><td><i>fem.</i> la</td></tr> </table>	{	<i>mas.</i> le	}	<i>fem.</i> la	les		
	{	<i>mas.</i> le							
}	<i>fem.</i> la								
	obj. indir	<table border="0" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="font-size: 2em;">{</td><td><i>mas.</i></td></tr> <tr><td style="font-size: 2em;">}</td><td>lui</td></tr> <tr><td style="font-size: 2em;">}</td><td><i>fem.</i></td></tr> </table>	{	<i>mas.</i>	}	lui	}	<i>fem.</i>	leur
{	<i>mas.</i>								
}	lui								
}	<i>fem.</i>								

Synthèse

Lorsque nous vérifions l'objet direct dans ces trois langues, nous constatons qu'il n'a pas besoin de préposition pour se rattacher à un verbe ; quant à l'objet indirect dans l'anglais et le français, il a absolument besoin d'une préposition pour se rattacher au verbe en suivant l'ordre de : objet direct+objet indirect après le verbe.

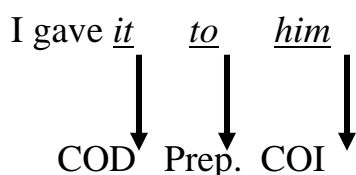
En anglais nous avons une forme identique pour les pronoms objets, direct et indirect. Le trait distinctif entre le pronom objet direct et le pronom objet indirect en anglais n'est pas lié à leurs formes, car il y a n'a qu'une seule forme, mais à l'ordre des mots dans la phrase ; en effet le pronom objet indirect vient avant le pronom objet direct :

Exemple :



Si le pronom objet indirect vient après le pronom objet direct, il garde toujours sa préposition.

Exemple :



Précisions toutefois qu'en anglais comme en yorùbá (contrairement au français), l'objet direct ou indirect, sous la forme de pronom ou de nom, vient toujours après le verbe :

Exemple :

anglais	:	I am looking at him
yorùbá	:	Mo nwo o
français	:	Je le regarde

En français comme en anglais, il existe une forme spécifique pour les pronoms objets. En plus, ce qui différencie le français de l'anglais, ce sont les pronoms de troisième personne du singulier et du pluriel. En anglais les pronoms objet direct et indirect sont identiques dans leurs formes, alors qu'en français les pronoms objets directs et indirects se différencient à la troisième personne. Alors que en yorùbá, le pronom personnel objet 3^{eme} groupe du

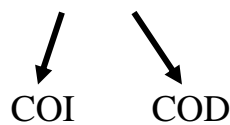
singulier prend la même forme que la voyelle du verbe dont il est complément ou de la préposition qui le précède immédiatement. En français, nous avons l'ordre suivant lorsque le pronom objet indirect est aux première et deuxième personnes : « pronom objet indirect + pronom objet direct ».

Exemples :

Le facteur me donne une lettre



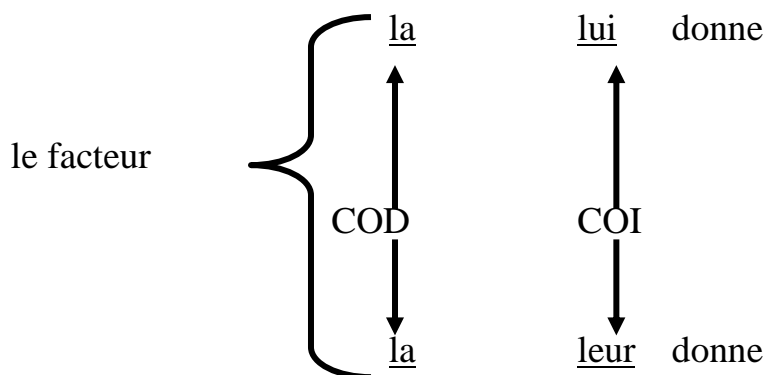
Le facteur me la donne



		te	la	donne
le facteur		nous	la	donne
		vous	la	donne

En revanche, lorsque le pronom objet indirect est à la troisième personne, l'ordre est le suivant : « pronom objet direct + pronom objet indirect ».

Exemple :



Concernant le genre dans cette partie du discours, quand il s'agit des pronoms objets directs ou indirects, la distinction du genre pour les première et deuxième personnes du singulier ainsi que du pluriel n'existe dans aucune des trois langues (yorùbá, anglais et français).

Quant à la troisième personne du singulier, il est évident qu'en yorùbá, comme les autres parties du discours, la distinction du genre grammatical n'existe pas, pour l'objet direct ou l'objet indirect.

En anglais cependant, la distinction du genre existe pour la troisième personne du singulier autant pour les pronoms objets directs qu'indirects. La différence entre l'anglais et le français à la troisième personne apparaît au niveau du pronom objet indirect : contrairement à l'anglais, il n'existe en français qu'une seule forme pour le féminin ou le masculin.

Quant à la troisième personne du pluriel, l'anglais ne possède qu'un seul pronom objet direct et indirect quel que soit le genre, à l'identique du français.

		Pronom objet direct	Pronom objet indirect
1^{ère} pers. Du singulier			
yorùbá	masculin ou féminin	me	emi/emi
anglais	masculin ou féminin	me	to me
français	masculin ou féminin	me	me
2^{ème} pers. du singulier			
yorùbá	masculin ou féminin	iwo	iwo/iwo
anglais	masculin ou féminin	you	to you
français		3^{ème} pers. du singulier	
yorùbá	masculin ou féminin		oun/oun
anglais	masculin →	him	to him
	féminin →	her	to her
français	masculin →	le	lui
	féminin →	la	

La distinction du genre pour le pronom objet direct/indirect au singulier dans les trois langues.

2.5.2.15 Le participe passé

Pour avoir une idée globale de l'expression du participe passé dans les trois langues (yorùbá, anglais et français), essayons de redécouvrir la définition du verbe.

Nombreux sont les linguistiques et les grammairiens qui ont essayé de définir le verbe. Certains ont tenté de le définir du point de vue sémantique. D'après **Soumahoro (2009 : 62)** les grammairiens traditionnels, ont essayé de le décrire comme « le mot qui exprime l'existence du procès et le temps ».

Selon le dictionnaire du français Primordial (2009) le mot verbe est défini comme « mot qui exprime une action ou un état. » Pour deux linguistes yorùbá, **Bamgbose (1985 :110)** et **Awobuluyi (1989 : 96)** le verbe est n'importe quel mot qui peut être le noyau d'une phrase et il se trouve toujours entre le sujet et l'objet. Exemple :

- i. Àjàní n̄ jẹ Búrédì - Ajani mange du pain.
- ii. Adé pa Ejò nàà - Ade a tué le serpent.

Dans la première phrase « je » est le verbe qui se trouve entre Ajani le sujet et Buredi l'objet. La même chose s'obtient dans la phrase.

Où « pa » est le verbe placé entre Adé le sujet et Ejo l'objet.

D'après **Delana (1986)**, le verbe yorùbá est défini comme « les mots qui commencent avec des consonnes » (Àwón òrò-ìṣe tí kónsónántì bẹ̀rẹ̀ rẹ̀).

Exemple :

- a. Mo ra Bàálù kan - (j'ai acheté un avion)
- b. Adé wá lánàà - (Adé est venu hier)
- c. Adé mu omi - (Adé a bu de l'eau).

Dans les trois phrases citées ci –dessus (a) (b) et (c), les trois verbes « ra » 'wa' et 'mu' commencent avec les consonnes « r », « w », « m ». D'après **Dubois, J. et Lagane, R. (1995 :95)**, le verbe est « un mot de forme variable qui exprime une action faite par le sujet (*exemple : je marchais seul dans l'obscurité*), ou subie par le sujet (*exemple : les pièces défectueuses seront remplacées*) ou qui indique un état du sujet (*exemple : le ciel est nuageux*). C'est aussi le constituant essentiel du groupe verbal ». Pour **Bayon, M.C. et Bovencoff, M.J. (1995 :64)**, le verbe est « le mot qui exprime l'action faite ou subie par le sujet ». Par les diverses définitions ci-dessus, on

arrive à définir le verbe comme une partie du discours et qui est le noyau de la phrase autour duquel les autres éléments de la phrases s'articulent.

Dans les trois langues (yorùbá, anglais et français) comme les autres langues du monde entier, le verbe joue le même rôle, c'est-à-dire le fait d'exprimer l'action faite ou subie par le sujet, l'existence ou l'état du sujet.

En yorùbá, le participe passé est formé par l'auxiliaire ajouté au verbe principal pour marquer que l'action est achevée et ainsi l'action décrit une action accomplie.

Exemple :

mo ti jẹun	-	I have eaten	-	j'ai mangé.
mo ti lọ	-	I have gone	-	je suis parti.
adé ti lọ	-	adé has gone	-	adé est parti.
sùmbò (une femme) ti lọ-		Sùmbò has gone	-	Sùmbò est partie.
wón ti lọ	-	they have gone	-	ils sont partis.
mo ti parí isé	-	I have finished		
		the work	-	J'ai fini le travail.
mo ti rí i	-	I have seen him	-	je l'ai vu.
mo ti ríi (female)	-	I have seen her	-	je l'ai vue.

En anglais, le participe (*participle*) est aussi un mot dérivé d'un verbe, comme : *going* (présent), *gone* (passé), et le participe passé est une partie du verbe utilisée dans les temps parfaits et passifs et parfois comme un adjectif.

Exemples:

Have you *looked* ?

Were you *seen*?

Lost property.

Il existe deux formes de participe passé en anglais selon les verbes réguliers ou irréguliers. Pour les verbes qui sont irréguliers, le participe passé est la troisième forme donnée dans tout dictionnaire anglais.

Exemples :

See saw seen

Go went gone

Pour les verbes réguliers le participe passé est construit avec le même suffixe-*ed* que pour le temps passé. Certains grammairiens modernes l'appellent « la forme-en » (basée sur la fin distinctive de certains verbes irréguliers comme *spoken, driven* ; **Todd & Hancock (1986 : 69)**).

Le participe passé signifie la perfectivité ou l'achèvement, mais son emploi n'est pas strictement limité aux temps du passé :

Exemple:

You'll have *forgotten* by this time next year.

Voici les temps verbaux qui sont construits à partir d'un participe passé:

Temps	Participe passé	Auxiliaire	Forme complète
<i>Present perfect</i> (passe composé)	gone	have	have gone
<i>Present perfect progressive</i> (passé récent)	been	have	have been going
<i>Past perfect</i> (plus- que- parfait)	gone	had	had gone
<i>Past perfect progressive</i>	been	had	had been going
<i>Futur perfect</i> (futur antérieur)	gone	will have	will have gone
<i>Futur perfect progressive</i> (futur antérieur)	been	will have	will have been going

Il peut même avoir un sens passif :

Exemple :

He was *seen* in the theatre!

Concernant le genre, aucun accord grammatical n'existe en anglais pour le participe, ni dans sa fonction d'une partie du verbe, ni dans sa fonction d'adjectif.

En français, le participe est la forme adjectivale du verbe : il « participe » de la nature du verbe et de celle de l'adjectif :

Exemples :

Je l'ai trouvé *lisant*

Une besogne *terminée*.

Comme verbe, le participe admet les compléments d'objet et les compléments circonstanciels, il peut aussi marquer plusieurs nuances temporelles.

Comme adjectif, il peut servir d'épithète ou d'attribut et subir des variations en genre et en nombre.

Les participes se présentent sous deux formes : participe présent et participe passé, comme dans les deux autres langues ; mais c'est le participe passé qui subit des variations en genre et en nombre qui nous intéresse ici, car le participe présent en français est invariable, comme dans les deux autres langues (yorùbá et anglais).

Comme forme verbale, le participe passé se trouve dans tous les temps composés, combiné, soit avec l'auxiliaire **avoir**, soit avec l'auxiliaire **être**.

Exemples :

J'ai *compris*.

Ils sont *partis*.

Voici les temps composés qui sont construits avec le participe passé.

Temps	Participe	Auxiliaire	Le verbe
Passé composé	allé	être	suis allé
Plus-que-parfait	allé	être	étais allé
Passé antérieur	allé	être	fus allé
Futur antérieur	allé	être	serai allé
Conditionnel passé	allé	être	serais allé
Passé du subjonctif	allé	être	sois allé
Plus-que-parfait du subjonctif	allé	être	fusse allé

En général, le participe passé employé sans auxiliaire a un sens passif :

Exemple :

Un chef respecté

Comme adjectif, le participe passé a la valeur d'un simple qualificatif épithète ou attribut :

Exemples :

Un éclat **emprunté**

Des manières **distinguées**

Ce livre est **emprunté**

Le participe passé s'accorde en genre et en nombre dans les cas suivants :

Le participe passé conjugué avec **être** s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.

Exemples :

Vos raisons seront admises



(n. féminin, pluriel)

L'affaire a été portee devant le tribunal



(n. féminin masculin)

Le participe passé conjugué avec **avoir** s'accorde en genre et en nombre avec son complément d'objet direct quand cet objet le précède :

Exemples :

Nous avons fait cette affaire

Vois l'affaire que nous avons faite



(n.féminin singulier)

Le participe passé employé comme épithète s'accorde en genre et en nombre avec le mot qu'il qualifie :

Exemples :

une page **arrachée**

Une affaire **manquée**

Le participe passé des verbes essentiellement pronominaux (c'est-à-dire qui n'existent que sous la forme pronominale) s'accorde toujours en genre et en nombre :

Exemple :

Elle s'est **trompée**

Nous avons délibérément ignoré ici les exceptions et les cas particuliers.

De même, le concept grammatical de fonction adjectivale du participe est identique dans ces trois langues. Cependant, en yorùbá et en anglais il est invariable en genre, alors qu'en français il s'accorde avec le mot qu'il qualifie.

Synthèse

Nous constatons que dans les trois langues, le participe passé possède le même sens ainsi que les mêmes fonctions.

Des différences entre ces trois langues apparaissent au niveau d'accord entre le sujet et l'objet. Ainsi alors que le participe passé en anglais et en yorùbá est invariable, en français il y a des cas où le participe passé s'accorde avec le sujet ou l'objet direct.

Exemple :

- Les femmes sont parties.
- La nourriture est mangée

En plus, le concept grammatical de fonction adjectivale du participe est identique dans les trois langues. Cependant, en yorùbá et en anglais il est invariable en genre, alors qu'en français, il s'accorde avec le nom qu'il qualifie.

La voix passive :

En yorùbá, la voix passive n'existe pas alors que la voix passive existe en français et en anglais. Ainsi on se demande comment changer les structures suivantes en yorùbá à la voix passive.

mo pa ajá → I killed the dog → J'ai tué le chien (voix active)

kìniún náà pa ajá náà → the lion killed the dog → le lion a tué le chien

mo wa ọkò ná → I drove the car → J'ai conduit la Voiture.

Pour tourner les structures en voix active en yorùbá à la voix passive, on change complétement les sens de ces structures.

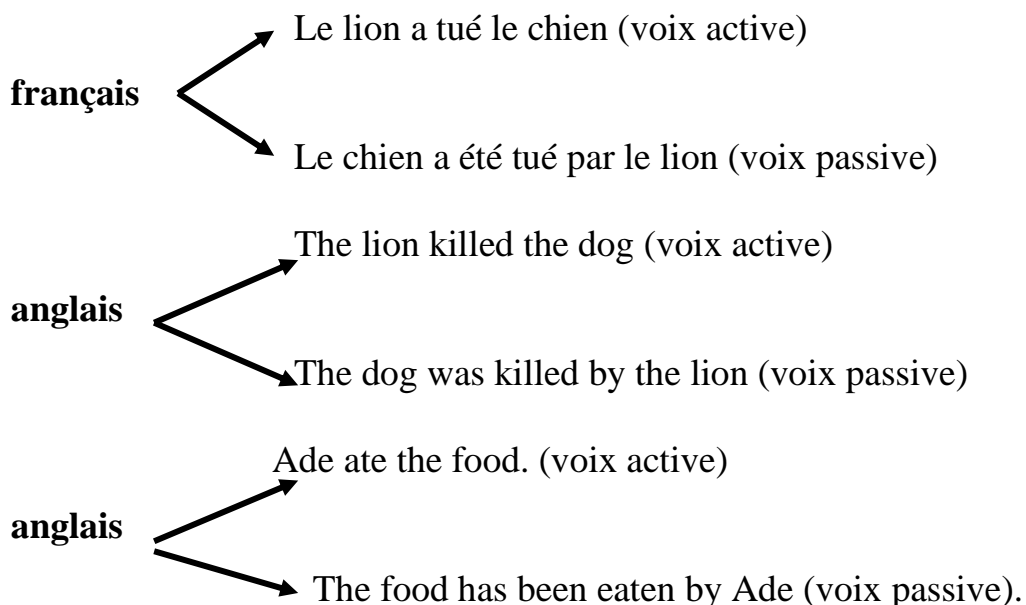
1. Kìniún náà pá Ajá náà (le lion a tue le chien) (voix active)

Mais comment rendre en yorùbá 'le chien a été tué par le lion qui donne Aja na pa kiniun naa'

Le sens est déjà changé et cela ne montre pas l'équivalent de ce que c'est que la voix passive en français.

En français comme en anglais, les phrases contenant des verbes transitifs peuvent, sans que le sens profond change, être transformées de telle sorte que le complément d'agent et le verbe prennent une forme spéciale au moyen de l'auxiliaire être et du participe passé. C'est la voix passive.

Exemple :



2.5.2.16 Le nombre

En dehors de peuples primitifs comme certains aborigènes australiens, qui considèrent qu'au-delà de *trois* c'est *beaucoup* **Ibekwe (2007 : 215)**, toutes les langues disposent d'un système de numération, qui permet théoriquement de compter jusqu'à l'infini.

Les trois grands systèmes que l'on rencontre sont :

- La numération par 5, ou quinaire
- La numération par 10, ou décimale
- La numération par 20 ou vigésimale.

De nombreuses langues ne se contentent pas de compter les êtres ou les objets, mais elles associent au chiffre un nom, dit « numeraire », qui varie selon le type d'objets comptés. Il existe des traces de ce système en français, par exemple quand un éleveur dit qu'il possède une « centaine de têtes », ce peut être aussi bien des bœufs que des vaches, ou même des chevaux.

Aucune langue n'utilise le système binaire des informaticiens, ni duodécimal (par 12) qui a été employé notamment en Angleterre pour des unités de mesures (12 shillings valaient une livre sterling).

Le nombre est la catégorie grammaticale fondée sur la considération du compte, suivant que le mot est employé pour désigner un objet ou concept unique ou une pluralité **Marouzeau (1964 : 134)**.

2.5.2.16.1 Le nombre des noms en yorùbá

Il y a en yorùbá deux nombres : le *singulier* et le *pluriel*. Un nom est au singulier quand il désigne un seul être ou objet. Un nom singulier en yorùbá n'a pas de marque particulière ni de déterminant.

Exemple :

Ìwé	tábìlì	òkò	òmòbìrìn
↓	↓	↓	↓
Livre	table	voiture	fille

Il est au pluriel quand il désigne plusieurs êtres ou objets (à partir de deux).

Exemples :

Àwọ̀n ìwé
↓
Des livres

àwọ̀n akẹ̀kọ̀ọ̀
↓
des apprenants

Formation du pluriel :

En yorùbá, pour noter la pluralité, il y a le préfixe **awọ̀n - des** et le suffixe : **okan – les numéraux**.

Singulier	Pluriel
ìwé kan ↓ un livre	àwọ̀n ìwé / ìwé méjì ↓ ↓ des livres / deux livres
ọ̀kọ̀ kan ↓ une voiture	àwọ̀n ọ̀kọ̀ / ọ̀kọ̀ méta ↓ ↓ des voitures / trois voitures
obìrin kan ↓ une femme	àwọ̀n obìrin / obìrin méfà ↓ ↓ des femmes / six femmes
ọ̀kúnrin kan ↓ un homme	àwọ̀n ọ̀kúnrin / ọ̀kúnrin méfà ↓ ↓ des hommes / six hommes

C'est ainsi que se forme le pluriel en yorùbá, contrairement au français ou à l'anglais où la pluralité est marquée par le 's' ou le 'x'.

Exemple :

français : un livre – des livres

anglais : a book – somme books

français : un animal – des animaux

anglais: An animal – somme animals.

Notons qu'en yorùbá le nom est suivi soit par les chiffres comme les adjectifs numéraux, soit précédé soit par l'adjectif qualificatif **awọ̀n**.

Exemple:

Ìwé méjì - deux livres – two books

Àwọ̀n ìwé - des livres – somme books.

2.5.2.16.2 Le nombre des noms en anglais

Pour la langue anglaise le nombre est une classification grammaticale utilisée dans l'analyse des groupes de mots, et qui établit un contraste entre singulier et pluriel.

Les contrastes de nombre en anglais sont constatés pour les noms (*boy, boys*) les pronoms (*she, they*), les déterminants (*this, that*), et les verbes qui ne sont pas au passé (*say, says*).

Exemples :

Tobi/ he likes Femi

Ade / she likes Ojo

The cats/they like them.

Mais cette corrélation n'est pas parfaite. Il existe en anglais des noms qui sont du singulier quant à leur forme, mais du pluriel quant à leur référence ; il s'agit des noms collectifs.

Exemple :

The *jury* **is** considering **its** verdict. **It has** been out for two hours.

Dans les styles informels, il y a une tendance à utiliser un verbe au pluriel.

Exemple :

The *Jury* **are** considering their verdict.

Au pluriel quant à leur forme, mais, singulier quant à leur référence, y compris certaines exceptions:

Exemples :

Jeux : *chess, draughts*

Maladies : *measles, mumps*

Sciences : *physics, psycholinguistics*.

En outre, certains noms non comptables, comme *sugar*, font référence à la quantité d'une entité spécifique.

Bien qu'il ne soit pas question ici de la morphologie du verbe, il faut pourtant noter qu'en anglais la marque 's/es' appliquée au verbe, signale au temps présent le singulier et non le pluriel.

Exemple :

Present	Passé
he likes cheese	he liked cheese
we like cheese	we liked cheese

En anglais comme en yorùbá, le terme **nom collectif** désigne les noms singuliers qui ont un sens pluriel (exemple : *government*) la catégorie des noms collectifs n'est pas fixée et l'on peut argumenter que certains emplois sont à mi-chemin entre les noms collectifs et les noms incomptables.

Par exemple, *team* est un nom collectif et *butter* est un nom incomptable, mais il n'est pas facile de décider du statut de noms du type : *hair, linen, royalty*. Nous pouvons les classer selon une règle grammaticale, les membres animés dans le groupe collectif et les membres inanimés ou les parties indifférenciables dans le groupe des noms incomptables.

Exemples :

Nom collectif	Nom incomptable
committee	water
family	timber

Un nom collectif est associé à un verbe singulier, et il est remplacé en anglais formel et écrit par les pronoms singuliers.

Le verbe à la troisième personne du singulier ne prend qu'un affixe *s* ou *es* à la forme basique du verbe ; aux première et deuxième personnes du singulier ; aux personnes du pluriel nous avons la forme basique du verbe.

Exemples :

Singulier	Pluriel
book	books
eye	eyes
potatos	potatoes

En anglais, il existe un groupe de noms dont le pluriel est issu de l'anglais ancien et irrégulier.

Exemple :

Singulier	Pluriel
child	children
man	men
foot	feet

2.5.2.16.3 Le nombre des noms en français

Dans la langue française, les noms sont aussi organisés en noms individuels et noms collectifs.

Pour les noms individuels, il y a deux nombres : le **singulier** et le **pluriel**. Un nom est au singulier quand il désigne un seul être ou objet ou un seul ensemble d'êtres ou d'objets.

Exemples :

- une plume
- une bande

Il est au pluriel quand il désigne plusieurs êtres ou objets ou plusieurs ensembles d'êtres ou d'objets.

Exemples :

- des plumes
- des bandes (de voleurs)

Pour les noms collectifs qui désignent un ensemble, une collection d'êtres ou d'objets, il n'y a qu'une seule forme du singulier, tant qu'il ne s'agit pas de différents éléments du même ensemble.

Exemples :

- Foule, tas, groupe, clientèle.

Le verbe qui s'accorde à un nom collectif en français est toujours au singulier.

Exemple :

- L'*équipe* de France est venue.

Formation du pluriel :

On forme le pluriel des noms en ajoutant un *s* au singulier.

Singulier	Pluriel
un homme	des hommes
une fille	des filles

Mais il y a des exceptions :

Les noms terminés par *-s*, *-x* ou *-z* ne changent pas au pluriel :

Singulier	Pluriel
un pois	des pois
une croix	des croix
un nez	des nez

Les noms en *-al* forment leur pluriel en *-aux* :

Singulier	Pluriel
un journal	des journaux

Pendant les noms comme : *bal*, *cal*, *carnaval*, *chacal*, *festival*, *régal* ont leur pluriel en *-s*.

Les noms en *-au*, *-eau*, *-eu* prennent un *-x* au pluriel :

Singulier	Pluriel
un tuyau	des tuyaux
un manteau	des manteaux
un cheveu	des cheveux

Les noms en *-ail*, *-ou* prennent un *-s* au pluriel

Singulier	Pluriel
un éventail	des éventails
un détail	des détails
un clou	des clous

Cependant, les noms comme : *caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou*, ont leur pluriel en *x*.

Certains noms ont au pluriel deux formes, avec des significations ou des emplois différents.

- a) on dit au pluriel *aieuls* quand on veut désigner précisément le grand-père paternel et le grand-père maternel ou encore le grand-père et la grand-mère.

Exemple :

Ses deux *aieuls* assistent à son mariage.

- b) le pluriel *aieux* désigne, soit ceux qui ont vécu dans les siècles passés, soit les personnes dont on descend.

Exemple :

C'était la mode chez nos *aieux*.

En français il existe un groupe de noms irréguliers au pluriel.

Exemple :

Singulier	Pluriel
œil	yeux

Il existe en français des noms n'ayant qu'un nombre ; certains noms ne s'emploient qu'au pluriel ; ils expriment pour la plupart des choses ou des idées que, selon **Grevisse (1997 :55)**, l'esprit français ne conçoit guère au singulier. Tels sont : *dépens, bestiaux, agrès, annales*. D'autres expriment pour la plupart une idée générale ou abstraite et ne s'emploient ordinairement qu'au singulier. Tels sont : *l'or, l'eau, la botanique, la bonté, le nord*.

Synthèse

Dans le domaine du nombre et de la formation du pluriel, l'anglais et le français malgré quelques différences témoignent de leur origine commune indo-européenne : en effet les deux langues présentent beaucoup de similarités et le yorùbá une langue africaine a une forme différente. Ainsi

chacune de ces trois langues a ses propres traits distinctifs, en premier lieu dans la morphologie du pluriel et ensuite dans la distribution des marques du pluriel dans les différentes parties du discours. Le tableau ci-dessous montre la formation du pluriel des noms pour les trois langues.

	Formation du pluriel
yorùbá	le préfixe (adjectifs numéraux + le nom) ou suffixe adjectif qualificatif et le nom
anglais	suffixe \emptyset
français	suffixe <i>s</i> avec des exceptions : - noms terminés par <i>-s</i> , <i>-x</i> ou <i>-z</i> ne changent pas au pluriel - noms en <i>-al</i> , forment leur pluriel en <i>-aux</i> - noms en <i>-au</i>, <i>-eau</i>, <i>-eu</i> prennent un <i>-x</i> au pluriel - noms en <i>-ail</i> , <i>-ou</i> prennent un <i>-s</i> au pluriel + formes irrégulières.

Mais ce qui est pertinent ici, c'est aussi la distribution des marques du pluriel dans les différentes parties du discours (*l'accord*), et dans les sections suivantes nous allons analyser en détail le fonctionnement de chacune des trois langues (yorùbá, anglais, français) par rapport au nombre dans les parties du discours qui nous intéressent.

Nous n'allons pas donner ici les définitions de chaque partie du discours car ceci a déjà été fait.

2.5.2.17 Le déterminant (article défini/indéfini)

Nous savons que tous les noms doivent être classés en deux groupes, noms communs et noms propres. De plus, les noms communs sont généralement subdivisés en deux sous groupes, qui sont les noms comptables et les noms collectifs ou non comptables. En yorùbá les noms collectifs non comptables ne portent pas les articles alors que les noms comptables portent les articles indéfinis qui peuvent être des suffixes avec les noms.

Exemples :

àwọ̀n ìwé – des livres – somme livres.

Ìwé kan – un livre – a book.

omi – l'eau – water.

erùpè – sand – sable.

Dans le système d'article de la langue **anglaise**, pour les noms définis, qu'ils soient comptables ou collectifs, un seul article défini (*the*) existe pour toutes les formes du **singulier**, du **pluriel** ou du collectif :

Exemples :

The book on *the* table is mine !

The books you have bought for me are very interesting!

The bacon was too salty!

Quant à l'indéfini, l'article n'existe que pour les noms comptables singuliers *a/an*. Quand il s'agit d'un nom comptable pluriel ou d'un nom collectif ou non comptable d'autres déterminants peuvent être utilisés qui indiquent la quantité (*some, any, two...*) :

Exemples :

There is a book on the table, whose it is?

There were some books on the table, have you seen them?

There is some bacon in the cupboard, would you like it?

Ce qui existe dans le système d'article du français concernant le nombre est bien différent des deux autres langues. Pour les noms comptables, qu'ils soient définis ou indéfinis, singuliers ou pluriels, un article approprié est toujours exigé sauf dans les cas cités précédemment :

Exemple :

	Singulier	Pluriel
Défini	<i>le</i> livre sur la table est à moi !	<i>les</i> livres sur la table sont à moi !
Indéfini	j'ai acheté <i>un</i> livre très intéressant !	<i>des</i> livres sur la table, ils sont à qui ?

Les noms collectifs ou non comptables prennent l'article défini au singulier.

Exemples :

La foule des ignorants

L'eau de source

Mais si le nom collectif est partitif ou si l'adverbe de quantité est bien déterminé, il doit prendre l'article pluriel.

Exemple :

Beaucoup *de* fruits que vous m'avez envoyés se sont trouvés gâtés.

Synthèse

Nous résumons maintenant les différences et les ressemblances entre les trois langues pour l'article du point de vue du nombre.

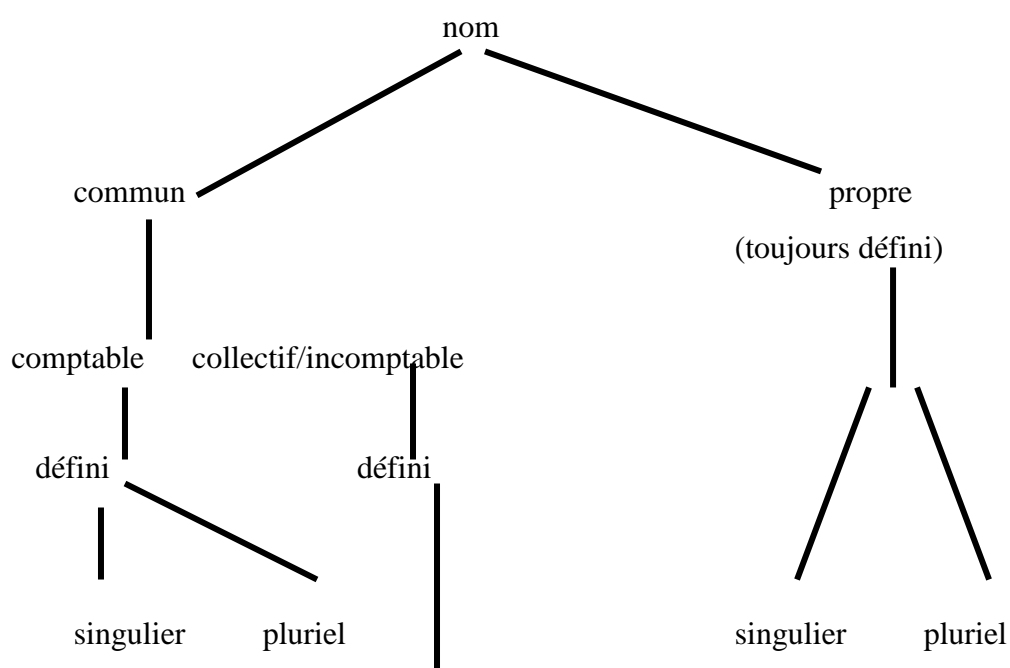
Dans la langue yorùbá, pour le nom défini, aucun article n'est présent, que le nom soit commun (singulier, pluriel, collectif) ou propre ; alors qu'en anglais l'article défini *the* est toujours présent, sauf pour les noms propres singuliers. En anglais pour l'article défini, l'accord en nombre n'existe pas ; car une seule forme d'article est employée sans considération du nombre.

Mais pour le français il y a toujours un accord de nombre entre le nom et l'article. Pour les noms singuliers, il existe des articles singuliers différents selon leur genre, et au pluriel il existe un article défini commun aux deux genres. Les noms collectifs en français sont considérés comme singuliers et partitifs. Quant aux noms propres, ils ne prennent pas d'article au singulier ; mais au pluriel, un article pluriel défini (*les*) s'accorde bien avec ces noms, car on considère que ces noms désignent tous les membres d'une même famille.

Il existe bien toujours un signe d'indéfini dans les trois langues (yorùbá, anglais et français), soit sous la forme d'un chiffre (**okan – un, a ou an**), soit sous la forme d'un déterminant comme **awon - des**

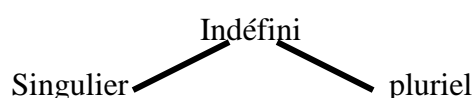
Une différence fondamentale entre ces trois langues apparaît au pluriel et ceci est pour les noms collectifs de la langue anglaise pour lesquels nous avons \emptyset comme article.

Le schéma suivant présente ces ressemblances et différences.



yorùbá	∅	∅	∅
anglais	<i>the</i>	<i>the</i>	<i>the</i>
français	<i>le, la</i>	<i>les</i> <i>des</i>	<i>le, la, du</i> <i>de la,</i> <i>de l'</i>

∅	∅
∅	<i>the</i>
∅	<i>les</i>



Yorùbá	okan	awon
anglais	a, an	some
français	<i>un, une</i>	<i>des</i>

2.5.2.18 Le déterminant possessif

Nous faisons une description des formes des déterminants possessifs dans chacune des trois langues en ce qui concerne le nombre, en considérant la distribution des marques du nombre (les accords).

Dans la langue yorùbá, comme cela a été expliqué dans la section consacrée au genre, les pronoms personnels (détachés et affixes) peuvent être utilisés aussi dans la fonction de déterminant possessif. Ces pronoms

s'accordent en nombre avec le possesseur. C'est-à-dire que s'il existe plusieurs possédés mais un possesseur, ce pronom reste toujours singulier. En revanche si nous avons un possédé qui appartient à plusieurs possesseurs, ce pronom est toujours au singulier.

Exemples :

Singulier :

iwé
↓
livre
↙
possédé sing.

mi
↓
mon
↘
possesseur sing. (pronom sing.)

Pluriel :

iwé
↓
livres
↙
possédé pl.

mi
↓
mon
↘
possesseur sing. (pronom sing.)

Singulier :

iwé
↓
livre
↙
possédé sing.

won
↓
leur
↘
possesseur pl.

Pluriel

iwé
↓
livres
↙
possédé pl.

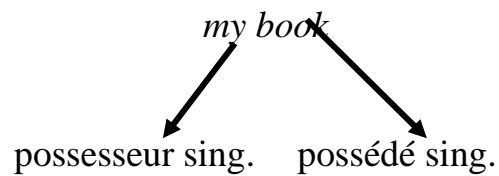
won
↓
leurs
↘
possesseurs pl.

Notons que nous avons utilisé des pronoms personnels détachés dans nos exemples mais en ce qui concerne les accords, il n'y a pas de différences entre les pronoms détachés et affixés.

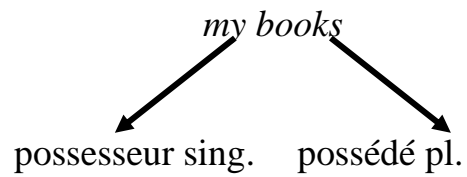
Pour la langue anglaise, comme en yorùbá, il n'existe pas d'accord du nombre entre le possédé et le possesseur. C'est le possesseur qui détermine le choix du nombre et pas le nombre du possédé :

Exemples :

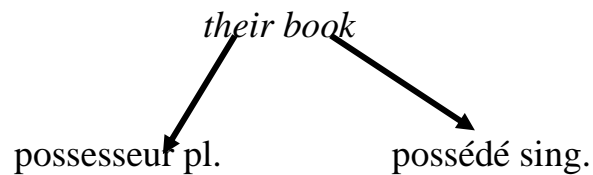
Singulier :



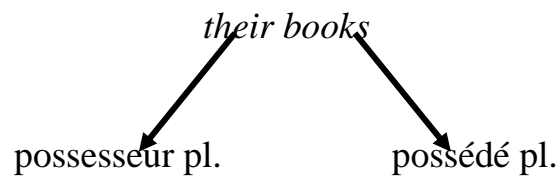
Pluriel:



Singulier:



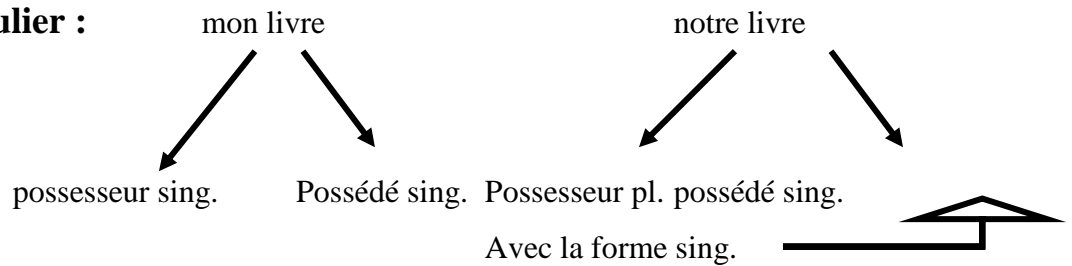
Pluriel :



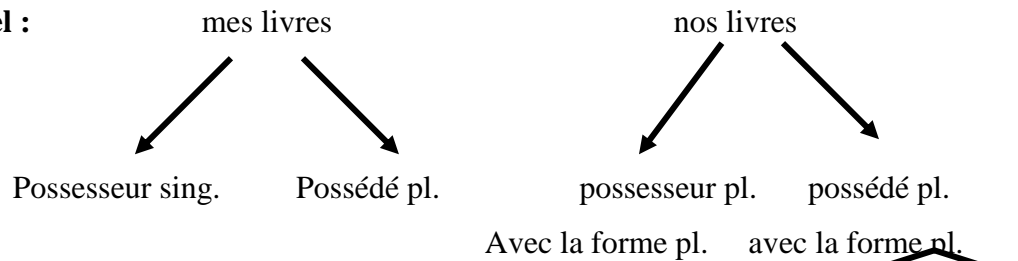
En français, le déterminant possessif s'accorde toujours avec le nombre du possédé aux trois personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel, tout en montrant le nombre du possesseur. Mais pour les première et deuxième personnes du pluriel, il existe une forme fixe pour chacun de ces déterminants possessifs selon le(s) possédé(s).

Exemples :

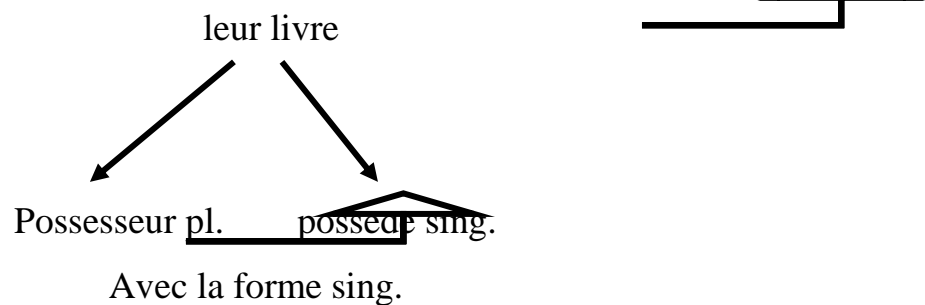
Singulier :



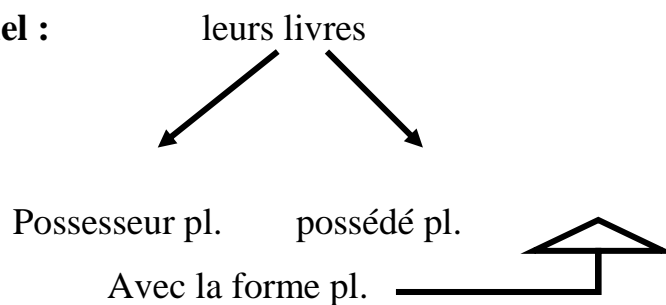
Pluriel :



Singulier :



Pluriel :



Synthèse

Les différences et les ressemblances au niveau du nombre entre ces trois langues concernent le choix d'un déterminant possessif selon l'accord avec le possesseur ou le possédé. Dans le tableau suivant nous résumons les différences et les ressemblances pour chaque langue au niveau du nombre du possesseur et du possédé dans tous les cas possibles, en insistant sur le choix du déterminant possessif dans chacune des situations.

Langue	Possesseur sing./possédé sing.	Possesseur pl./possédé sing.	Possesseur sing./possédé pl.	Possesseur pl./possédé pl.
yorùbá	adj. poss. sing.	adj. poss. pl.	adj. poss. sing.	adj. poss. singulier
anglais	adj. poss. sing.	adj. poss. pl.	adj. poss. sing.	adj. poss. pl.
français	adj. poss. sing.	adj. poss. pl. forme particuliere a la 3 ^{ème} pers. du pl. (<i>leur</i>)	adj. poss. sing. forme particuliere (mes, tes, ses)	adj. poss. pl. forme particuliere a la 3 ^{ème} pers. du pl. (<i>leurs</i>).

2.5.2.19 Le déterminant démonstratif

Le trait distinctif d'un déterminant démonstratif en yorùbá ne porte que sur un seul critère : la distance qui sépare le locuteur de l'animé ou de l'inanimé désigné. Comme nous le savons (voir l'explication du choix de distance dans la section de notre travail traitant du genre) le genre ne joue aucun rôle dans le choix de ce déterminant ; concernant le nombre, le déterminant démonstratif en yorùbá s'accorde par le nombre des animés ou des inanimés.

Exemple :

- Bámi pe ọmọ yen (appelle-moi cet enfant là).
- Bámi pe àwon ọmọ wònyen (appelle-moi ces enfants là).

Le seul trait distinctif entre un déterminant démonstratif singulier et un déterminant démonstratif pluriel est la marque du pluriel (yen/, /wonyen/) qui est jointe au nom qui vient avant ce déterminant.

	Mot désigne sing.	Mot désigné pl.
proximité	déter. démon, sing. /in/	déter. démon. sing. /in/
éloignement	déter. démon. sing. /an/	déter. démon. sing. /an/

Exemples :

	yorùbá sing.	yorùbá pl.
proximité	Ìwé yí (ce livre)	Ìwé wònyí (ces livres)
éloignement	Ìwé yẹn (ce livre)	Ìwé wònyẹn (ces livres)

Pour la langue anglaise, il existe deux critères pour le choix d'un déterminant démonstratif : premièrement la distance, et deuxièmement le nombre. En anglais le déterminant démonstratif s'accorde avec le nombre de l'animé ou de l'inanimé désigné :

Distance	Mot désigné sing.	Mot désigné pl.
proximité	déter. démon, sing. <i>this</i>	déter. démon. Sing. <i>these</i>
éloignement	déter. démon. Sing. <i>that</i>	déter. démon. Sing. <i>those</i>

Exemples :

<u>This book</u>		<u>these books</u>
Sing. Sing.	Pl.	pl.
<u>That book</u>		<u>those books</u>
Sing. Sing.	Pl.	pl.

Dans la langue française, le choix d'un déterminant démonstratif se fait en fonction du genre et du nombre. Quelle que soit la distance de l'animé ou de l'inanimé désigné par rapport au locuteur, ce choix est basé d'abord sur le genre, ensuite sur le nombre de ce mot désigné. En ce qui concerne la forme du singulier, il existe toujours deux déterminants démonstratifs distincts (masculin et féminin), mais au pluriel nous n'avons qu'une seule forme invariable en genre.

Distance	Mot désigné sing.	Mot désigné pl.
proximité	déter. démon, sing. <i>Ce (m.), cette (f.)</i>	déter. démon. Pl. <i>ces</i>
éloignement	déter. démon. Sing. <i>Ce (m), cette (f.)</i>	déter. démon. Pl. <i>ces</i>

Synthèse

Mettons en évidence les différences et les ressemblances entre ces trois langues au niveau du nombre et de ses accords éventuels pour les déterminants démonstratifs.

A la différence du français et de l'anglais, en yorùbá ces déterminants sont placés après les mots désignés. Le déterminant démonstratif en anglais

est invariable en genre et pas en nombre, et en français il s'accorde en genre et en nombre, mais n'indique pas la distance sans la particule placée après le nom.

Dans le tableau suivant nous ignorons la distance et le genre mais nous résumons ce qui correspond au nombre dans ces trois langues (yorùbá, anglais, français).

	mot désigné sing.	mot désigné pl.
yorùbá	adj. démon. Sing.	adj. démon. Sing.
proximité	adj. démon. sing.	adj. démon. Pl.
éloignement	adj. démon. Sing.	adj. démon. Pl.

2.5.2.20 L'adjectif qualificatif

Dans la langue yorùbá les adjectifs qualificatifs sont invariables en nombre. C'est-à-dire que quel que soit le nombre du mot qualifié, ces adjectifs, qu'ils soient attribut ou épithète, restent toujours au singulier.

Exemples :

Singulier : tábìlì yí wúwo

↓ ↓ ↓
table cette lourde

Pluriel : àwọn tábìlì yí wúwo

↓ ↓ ↓
ces tables lourdes

Notons que les noms associés à des adjectifs numéraux restent toujours invariables:

yorùbá:

ó fún mi ní ọkò funfun
↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Il donne moi voiture blanche

(il m'a donné une voiture blanche)

yorùbá :

Ó fún mi ní àwọn ọkò funfun
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Il donne moi des voitures blanches

Il m'a donné des voitures blanches

Notons qu'en yorùbá, les noms associés à des adjectifs numéraux restent invariables.

Exemple :

O	fun	mi	ni	ọkọ	funfun	mẹta
↓	↓	↓		↓	↓	↓
Il	donne	moi		voiture	blanche	trois

(il m'a donné trois voitures blanches)

mot qualifié	sing.	pl.
adj. qualificatif	sing.	sing.

En anglais comme en yorùbá les adjectifs qualificatifs sont toujours invariables en nombre.

Exemples :

<i>He gave me a yellow book</i>	<i>He gave me some yellow books</i>
(sing.) (sing.)	(sing.) (pl.)

En revanche, le nom qui suit un adjectif numéral est toujours au pluriel.

Exemple :

He gave me three books
(adj. numeral) (pl.)

mot qualifié	sing.	pl.
adj. Qualificatif	sing.	sing.

Dans la langue française, l'adjectif qualificatif (épithète, adjectif détaché, attribut) s'accorde en nombre avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte.

Exemples :

Une *bonne* parole
Deux *beaux* discours
Les troupes, *furieuses*, saccagerent la ville
Ils paraissent *contents*.

Quand un adjectif qualificatif se rapporte à plusieurs noms ou pronoms, coordonnés ou juxtaposés, il se met au pluriel.

Exemple :

Un livre et un cahier *neufs*

Plusieurs adjectifs qualificatifs, tous au singulier, peuvent se rapporter à un même nom, qui ne se trouve exprimé qu'une fois, mais au pluriel.

Exemple :

Aux *septième, huitième et neuvième* siècles.

En milieu yorùbá du Nigéria, la cérémonie du mariage est marquée par deux cérémonies *civile et religieuse* qui s'accomplissent toujours avec la pompe convenable.

Quand l'adjectif suit un complément déterminatif, il s'accorde avec le nom déterminant ou avec le nom déterminé, suivant le sens.

Exemples :

Des pièces de drap *noir*

Un tas de fagots très *haut*

Un groupe de soldats *blessés*.



Il existe d'autres particularités en français relatives à l'accord en nombre, mais nous nous limiterons à ce que nous venons de dire, en considérant principalement la règle générale.

Comparaison entre les trois langues :

Dans le tableau suivant nous résumons les accords en nombre pour l'adjectif qualificatif pour mettre en évidence les différences et les ressemblances entre ces trois langues.

	Mot déterminé sing.	Mot déterminé pl.
yorùbá	adj. qual. <i>sing.</i>	adj. qual. <i>sing.</i>
proximité	adj. qual. <i>sing.</i>	adj. qual. <i>pl.</i>
éloignement	adj. qual. <i>sing.</i>	adj. qual. <i>pl.</i>

2.5.2.21 Le pronom objet

Pour les pronoms objets direct et indirect et leur accord en nombre, nous résumons ici les définitions données pour les trois langues.

Pour la langue yorùbá, il existe un accord entre le nombre des animés ou des inanimés qui sont considérés comme objets directs ou indirects ou indirects et les pronoms personnels qui les remplacent. Quand il s'agit d'une seule personne ou d'un seul objet, le pronom remplaçant sera au singulier, et lorsqu'il s'agit de plusieurs personnes ou objets le pronom sera au pluriel.

Exemples :

1. - mo ri Ajani
j'ai vu Ajani
- mo ri i
je l'ai vu
2. - olùkó ñpe Àjàní àti Olú
le maître appelle Ajani et Olu
olùkó ñpè wón
les maîtres les appelle.
3. - mo pa ejò àti ẹkùn
j'ai tué le serpent et le lion
mo pa wón
je les ai tués

En anglais, l'accord en nombre avec les autres parties du discours n'existe pas ; ce qui correspond à l'accord en nombre est l'emploi des

pronoms, selon le nombre des animés ou des objets qui ont pris la fonction de l'objet direct ou indirect.

Exemples :

- I have bought two books for Femi. I have bought him two books.
- I have bought a book for Femi and Pelu,i. I have bought them a book.

En français, l'accord en nombre pour le pronom objet direct et indirect est aussi lié au nombre d'êtres ou d'objets qui sont remplacés par ces pronoms.

Exemples :

J'ai vu <u>Joke</u> .	Je <u>l'</u> ai vue.
J'ai vu <u>Lara et Joke</u>	Je <u>les</u> ai vues.

Récapitulation

En comparant l'accord en nombre des pronoms objets direct/indirect dans ces trois langues, notons qu'il n'y a pas de contraste, car d'après les définitions données, lorsque nous avons un animé ou un inanimé qui occupe la fonction objet direct ou indirect, nous le remplaçons par le pronom objet correspondant au singulier, et lorsqu'il s'agit de plusieurs êtres ou objets dans cette fonction nous les remplaçons par le pronom correspondant au pluriel.

Lorsqu'on compare ces trois langues, malgré des fonctionnalités similaires, on remarque que le participe passé s'accorde en nombre avec les autres parties du discours en français, alors qu'il est toujours invariable dans les deux autres langues (yorùbá et anglais).

Nous présentons le participe passé des trois langues, accompagné de toutes ses fonctions dans le tableau suivant, ce qui nous permet de mettre en évidence ses accords éventuels.

	Fonction adjectivale	Fonction verbale
yorùbá	(vitres cassées)	les achete avais (je) sing.
anglais	They were <u>exhausted</u> Pl. sing.	they have <u>bought</u> her a sing. Present
français	des enfants <u>abandonnés</u> Pl. pl.	vos raisons <u>seront</u> pl. <u>admises</u> pl. on <u>les</u> a <u>punis</u> pl. pl.

2.5.2.22 Le participe passé

Dans la langue anglaise, le participe passé n'admet aucune marque de nombre, il est toujours invariable, qu'il soit dans la fonction d'adjectif ou qu'il participe à la construction des verbes composés au passé. Car dans ces deux fonctions, ce n'est pas le participe passé qui prend la marque du nombre du sujet mais l'auxiliaire ou la terminaison.

Exemples :

(Dans le rôle d'un adj.)

Quant au participe passé et à ses accords éventuels en nombre dans la langue anglaise, il n'existe aucun accord en nombre avec les autres parties du discours, qu'il soit dans la fonction de l'adjectif, ou qu'il fasse partie d'un verbe composé.

Exemples :

(dans le rôle d'un adjectif).

he was exhausted They were exhausted
sing. sing. pl. sing.

(en construction d'un verbe)

I have bought him a book They have bought her a present

He had bought them some books


Sing.

Le participe passé dans la langue française s'accorde en nombre avec les autres parties du discours.

Quand il est employé comme épithète, il s'accorde en nombre avec le mot qu'il qualifie.

Exemple :


Des enfants *abandonnées*



Le participe passé conjugué avec *être* s'accorde en nombre avec le sujet du verbe.

Exemple :


Vos raisons seront admises



Le participe passé conjugué avec *avoir* s'accorde en nombre avec son objet direct quand cet objet le précède.

Exemple :

Ils étaient coupables, on **les** a *punis*.



L'ordre des mots :

L'ordre des mots à lui seul ne peut caractériser une langue : d'une part, parce que le nombre de combinaisons possibles est limité et que des langues très différentes peuvent observer le même ordre ; d'autre part, parce que chaque langue conserve, comme nous l'avons vu pour le yorùbá et le français, une certaine souplesse dans l'ordre des mots qui permet, dans le cas du français, d'exprimer des nuances particulières, mais qui n'introduit pas nécessairement une nuance particulière dans le cas du yorùbá.

Il n'est cependant pas inutile de mettre en évidence les difficultés d'apprentissage issues des différences dans l'ordre des mots dans ces trois

langues en donnant quelques exemples parmi les plus caractéristiques avant de nous lancer dans l'analyse contrastive détaillée des trois langues.

La place du verbe dans la phrase :

Rares sont les langues qui placent le verbe en tête de la phrase, avant le sujet. C'est le cas cependant de l'arabe et du tahitien **Abdu Katab (2006 : 174)**.

Placer le verbe à la fin paraît également pour certains peu naturel, car il faut attendre la fin de la phrase pour en comprendre le sens. En fait, quel que soit l'ordre des mots, il faut bien attendre que l'interlocuteur ait fini sa phrase pour en saisir tout le sens.

Contrairement à l'idée que nous pouvons nous faire en observant les langues immédiatement voisines d'une même famille linguistique, de très nombreuses langues placent le verbe à la fin de la phrase.

2.5.2.22.1 La langue yorùbá

Le yorùbá et l'arménien et toutes les langues indo-européennes de l'Inde, comme jadis le latin :

- Les langues turques, le mongol, le japonais et le coréen ;
- Les langues dravidiennes.
- Le tibétain.
- Parmi les langues amérindiennes, le quéchua
- En Afrique, le nubien.

C'est donc dans près du tiers des langues que le verbe est placé à la fin de la phrase. Les autres langues observent l'ordre qui est plus familier aux francophones : sujet, verbe, compléments. **Akanmu, O. (2004 : 34)**.

yorùbá : Àjàní nǽ búrédi

anglais : Àjàní is eating bread

français : Ajani mange du pain

yorùbá :	Olú níwo ọmọ
anglais :	Olu is looking at the child
français:	Olu regard l'enfant.

Le nom et l'adjectif épithète:

Il n'y a que deux solutions possibles : l'adjectif ne peut se placer qu'avant ou après le nom.

Dans les langues où l'adjectif s'accorde avec le nom, il n'est pas étonnant que l'adjectif soit placé après le nom : il semble plus facile d'énoncer le nom puis d'accorder l'adjectif, plutôt que d'anticiper l'accord de l'adjectif avant d'exprimer le nom. C'est pourtant ce que fait le français (*la belle montagne*).

L'adjectif se place après le nom :

- En Afrique, dans toutes les langues bantou
- en arabe et dans les autres langues sémites
- En tibétain et en thai
- En breton et dans les langues celtes.

Dans le cas du yorùbá, l'adjectif suit généralement le nom qu'il qualifie.

Exemple :

- **ọkọ funfun** (une voiture blanche)
- **ọmọ rere** (un bon enfant)
- **ajá dúdú** (un chien noir).

Mais il y a le cas où l'adjectif est antéposé au nom soit pour insister sur la qualité, le caractère d'une personne ou d'une chose ou pour exprimer une partie d'une chose ou encore lorsque des adjectifs numéraux qualifient le nom :

- Alágbára obìírin.
Une femme forte
- ọ̀dẹ̀ ọmọ ilé iwé

Un écolier stupide

- ìdajì epo ni mo fẹ
Je veux la motie de l'huile
- ọgórùn ọmọ ilé-ìwé
Cent écoliers.

Les exemples que nous venons de voir suggèrent une influence sur le français car ces exemples deviennent:

- Alágbára obìirin - forte femme
- Ọdẹ ọmọ ilé-ìwé - stupide écolier
- Ìdajì epo ni mo fẹ - moitié de l'huile que je veux.
- Ọgórùn ún ọmọ ilé-ìwé - cent enfants écoliers

Le nom et son complément : En français ainsi qu'en yorùbá, le complément du nom se place après le nom et s'introduit par la préposition de en français.

En ce qui concerne l'ordre du mot en yorùbá, nous avons :

1. Sujet.

En général, il se positionne au début de la phrase.

- Adé ñbò - Adé arrive.

2. Verbe. (*Orọ ise*)

Défini par **Akanmu, O. (2004: 32)** comme le mot qui exprime une action ou un état et selon **Bamgbose (1985 : 96)** et **Awobuluyi (1989 : 64)** comme un mot qui se trouve entre le sujet et l'objet.

- Adé ñjẹ Iyán – Ade mange de l'Igname pilée.
- Dàdá ra Ìwé – Dada a acheté un livre.

3. Attribut.

Il se positionne avant ou après le sujet mais généralement, il suit le nom qu'il qualifie.

Exemples :

- Ọkọ funfun – une voiture blanche
- Ọmọ rere – un bon enfant
- Alágbára ọkùnrin – un garçon fort
- Ọgbón ọmọdé – trente enfants.

4. L'adverbe :

En yorùbá les adverbes suivent généralement les mots qu'ils modifient.

- obirin náà lẹwà púpọ̀ – la femme est très belle
- Ìyábọ̀ sùn fọnfọ̀n – Ìyábọ̀ s'est profondément endormie.
- Ó ka ìwé náà já lẹ̀ – Il a lu le livre complètement.

Mais par rapport aux adverbes que nous venons de voir, les adverbes de temps se placent au début ou à la fin de la phrase.

- Wọ̀n lọ sí Ọgbómọ̀sọ̀ lánàá
Ils ont été à Ogbomọ̀sọ̀ hier.
(Hier, ils ont été à Ogbomọ̀sọ̀).
- Lọ́jọ̀júmọ́ ni mo máa ń jẹ̀ búré̀dì.
C'est toujours que je mange du pain.
Mo máa ń jẹ̀ búré̀dì lọ́jọ̀júmọ́.
(souvent, je mange du pain).

2.5.2.22.2 La langue anglaise

En anglais moderne, l'ordre des mots semble plus rigide par rapport à la plupart des langues ou même par rapport à l'anglais ancien. L'une des raisons est qu'il a perdu la plupart des flexions du système des langues d'origine germanique. Il s'agissait d'un système de suffixes sur les noms et les adjectifs qui reflétaient le genre, le nombre et toutes les locutions nominales dans une phrase, de même que ces suffixes sur les verbes reflétaient la personne et le nombre du sujet. Sans le recours à ces flexions afin de marquer les sujets et les objets de différents types, l'anglais se base sur

un ordre des mots plus rigide pour les distinguer. Cet ordre opère conjointement avec les prépositions, et il aide à indiquer les fonctions sémantiques des différents types d'objet.

La formule de base de l'ordre des mots en anglais est :

Sujet + verbe + objet direct

C'est une formule SVO qui est l'ordre des mots de la plupart des langues. Dans une langue comme l'anglais chacune de ces trois parties peut être simple ou composée, mais ces éléments respectent toujours un ordre interne strict.

1. Sujet.

En général il vient au début de la phrase ; le sujet peut être un nom propre ou son pronom remplaçant, ou un déterminant + nom.

Exemples :

John works here – He works here

The boys work here.

2. Verbe

Les verbes transitifs, intransitifs ou copulatifs viennent toujours après le sujet et s'il s'agit d'un verbe composé, l'ordre sera auxiliaire + verbe principal.

Exemples :

The boys work hard

The boys have worked hard.

3. Attribut

Il se positionne après le verbe copulatif en accompagnant toujours un article indéfini si le sujet est singulier:

Exemple :

She is a student

4. Objet

Il se place toujours après le verbe, qu'il soit un nom propre, un nom commun ou un pronom objet. L'ordre interne d'un objet quand il y a un objet direct et un objet indirect est :

- a) objet indirect + objet direct.

Exemple :

I bought her a gift

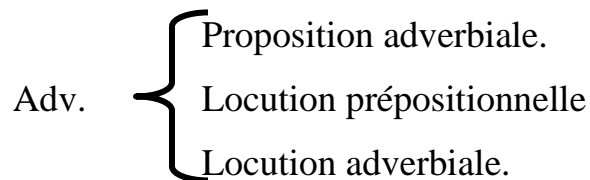
- b) objet direct + préposition + objet indirect.

Exemple :

I bought a gift for her

5. Adverbe

Une phrase peut avoir un adverbe qui possède lui aussi un ordre interne; il existe trois possibilités syntaxiques pour l'ordre interne de l'adverbe en anglais.



Une *proposition adverbiale* élargit une phrase en ajoutant un subordonneur adverbial suivi d'une proposition subordonnée.

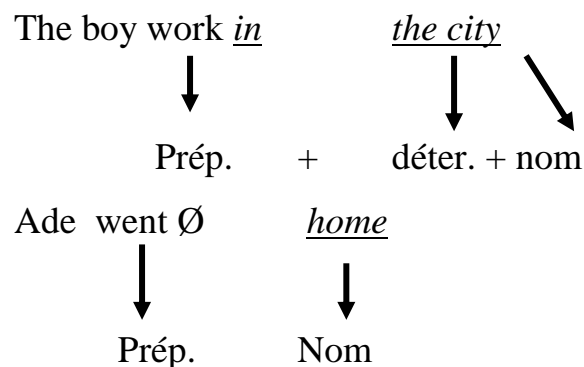
Exemple :

The boy left *before* their father found them.

Une *locution prépositionnelle* suit la formule:

Préposition + locution nominale.

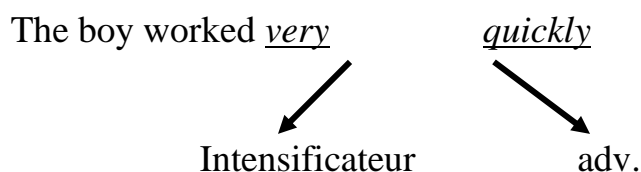
Exemples :



Une locution adverbiale respecte la formule: intensificateur + adverbe.

L'intensificateur est une partie du discours qui spécifie le degré de l'intensité d'un adverbe (*very, really, ...*).

Exemple :



Plusieurs adverbes peuvent apparaître dans une phrase. Les textes grammaticaux suggèrent souvent un ordre fixe à suivre et cela malgré quelques désaccords parmi les grammairiens au sujet des deux formules pour les adverbes de manière, de lieu et de temps.

a) adv. De manière + adv. De lieu + adv. De temps.

Exemple :

She ate quietly in her room last night

b) adv. De lieu + adv. De manière + adv. De temps.

Exemple :

She ate in her room quietly last night

Si plusieurs adverbes d'un seul genre existent dans une phrase, comme plusieurs adverbes de temps ou de lieu, il faut respecter l'ordre des mots, de la plus petite à la plus grande unité de grandeur.

Exemple :

I saw him *at six o'clock Sunday first September last year!*

I live on *the first floor, 12, Second Street, Pigeon avenue, London, England.*

Cas particulier:

Les adverbes de répétition en anglais (*always, never rarely, often, sometimes, ...*) viennent toujours avant un auxiliaire et /ou après un verbe principal.

Exemples :

I always **go** to school with my father.

↓
v.p

I'm often drowsy!

↓
Auxi.

6. Adjectif

Les adjectifs et leurs déterminants peuvent prendre différentes fonctions dans une phrase (sujet, objet,...) en respectant toujours leur ordre interne. (Voir, l'adjectif qualificatif).

2.5.2.22.3 La langue française

En français, comme en anglais, l'ordre des mots est très important : on le constate dans des phrases comme : *Pierre bat Paul* ou bien *le chien suit l'enfant*, qui prennent un sens opposé si l'on inverse les noms.

Le français cependant, comme nous l'avons mentionné plus haut, tolère une certaine souplesse dans la place de l'adjectif par rapport au nom : *une femme grande* ou *une grande femme* (encore qu'il ne soit pas indifférent de dire *un homme grand* ou *un grand homme*).

L'ordre naturel des mots en français est :

Sujet + verbe + complément direct + complément indirect

De même, le complément de nom (génitif) se place après le nom :

Exemple :

La porte de la chambre

Et l'adjectif épithète se place généralement avant ou après le nom :

Exemple :

Le **joli** portail / la soupe **chaude**

Considérée dans ses éléments essentiels, une phrase simple comprend deux termes : un sujet et un verbe.

1. Sujet

Le sujet se place normalement avant le verbe. Il est le terme qui sert de point de départ à l'énoncé ; il désigne l'animé ou l'inanimé dont on dit quelque chose et qui s'actualise dans un verbe.

Exemples :

L'élève écrit

Dieu existe

Le sujet est exprimé le plus souvent par un nom ou par un pronom (personnel, possessif, démonstratif, relatif, interrogatif, indéfini).

Exemples :

L'âme est immortelle

Nous le croyons.

2. Verbe

Comme en anglais, les verbes transitifs, intransitifs ou copulatifs viennent toujours après le sujet et s'il s'agit d'un verbe composé, son ordre auxiliaire + verbe principal.

Exemple :

Les oiseaux chantent

3. Les compléments du verbe

Les compléments du verbe sont : le complément *d'objet*, le complément *circonstanciel* et le complément *d'agent* du verbe passif.

a) Complément objet

Il se place souvent après le verbe : Cette même facilité demande que le complément d'objet direct vienne, en principe, avant le complément d'objet indirect.

Mais en fait, l'usage, la syntaxe affective, le goût et l'harmonie dérangent souvent l'ordre grammatical.

Quant au pronom personnel objet direct ou indirect sans préposition, il se place ordinairement avant le verbe (avant l'auxiliaire dans les temps composés) ; il est alors dans une forme dite « faible ».

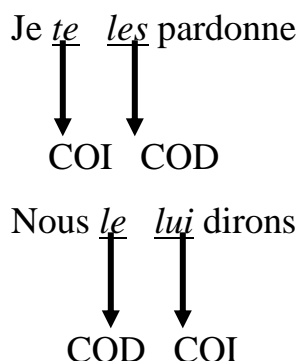
Exemples :

On le voit

On nous a vus

Et quant le verbe est précédé de deux pronoms personnels objets, l'un direct, l'autre indirect, celui-ci se place le premier. Toutefois *lui* et *leur* font exception.

Exemples :



b) Complément circonstanciel

Dans un grand nombre de phrases, le complément circonstanciel se place après le verbe et le complément d'objet.

Exemple :

Les alouettes font leur nid dans les blés, quand ils sont en herbe ; (La Fontaine. ; *Les Fables* ; IV, 22).

Mais ce sont souvent certaines raisons de style (mise en relief, harmonie et équilibre de la phrase) ou certaines intentions particulières de sens qui assignent au complément circonstanciel la place qui lui convient relativement au verbe ou aux autres compléments.

Exemple :

Dans toutes les conditions, le pauvre est bien proche de l'homme de bien.

c) Complément d'agent du verbe passif

Il est introduit par une des prépositions *par* ou *de*. L'usage n'a établi, pour l'emploi de chacune de ces prépositions devant le complément d'agent, aucune règle bien stricte.

4. Attribut

Il se place après le verbe.

Exemple :

Je suis étudiante

Quand on veut souligner la valeur de l'attribut, on le place parfois avant le verbe, en tête de la proposition, surtout en poésie.

Exemple :

Etudiant, je le suis.

Que béni soit le ciel qui te rend à mes vœux ! (Racine., I, I.).

5. Adverbe

L'adverbe peut être accompagné.

- d'un autre adverbe.

Exemple :

Très longtemps.

- d'un ou de plusieurs compléments déterminatifs : nom, pronom, qui se subordonnent à cet adverbe au moyen d'une préposition ou de *que*, pour préciser la signification. Ce complément se trouve :

a) après des adverbes de quantité, et après *pas ou point*

Exemples :

beaucoup de gens

peu de fautes

- b) après les adverbes de manière tels que : *antérieurement* (à), *conséquemment* (à),...
- c) après les adverbes marquant la comparaison, et après *ailleurs*, *autrement*.

Exemple :

Il est plus riche que toi, moins pauvre que moi

6. Adjectifs

Les adjectifs qualificatifs ou les participes pris adjectivement peuvent être accompagnés :

- a. d'un adverbe ou d'un adjectif pris adverbialement

Exemple :

très actif

des roses fraîches cueillies

- b. d'un ou de plusieurs compléments déterminatifs. Ces compléments sont : un nom, un pronom, un infinitif ..., qui peuvent prendre différentes fonctions dans une phrase, sujet, objet, ..., en respectant toujours leur ordre interne.

Exemple :

Elle est devenue rouge de honte.



attribut

7. Les mots indépendants :

Ils ne déterminent ni ne complètent le sens d'aucun mot, comme :

Le mot mis en apostrophe. Il est normalement séparé de la phrase.

Exemple :

Poète, prends ton luth (Musset, N. de Mui)

L'interjection. Elle est sous la forme restreinte de l'exclamation.

Exemple :

Helas ! Que j'en ai vu mourir de jeunes filles ! (Hugo, Orient, XVIII, 1).

Synthèse

Prenons la formule d'une phrase simple dans les trois langues, afin d'effectuer une comparaison plus précise.

Langue	Structure	Exemple
yorùbá	sujet + objet + verbe objet + sujet + verbe	mo nje burędi – je mange du pain burędi ni mo nje ↓ ↓ ↓ pain je mange
anglais	sujet + verbe + objet	I am eating bread je mange du pain
français	sujet + verbe + objet	je mange du pain

L'anglais est une langue de structure SVO comme le français et le yorùbá.

Exemple :

yorùbá : mo nso pafe
↓ ↓ ↓
S + V + O

anglais: I speak french
↓ ↓ ↓
S + V + O

L'ordre des mots en yorùbá n'est pas de tout rigide, il permet à cette langue, malgré les mots ayant plusieurs fonctions (les pronoms personnels), d'avoir une grande souplesse et d'exprimer des nuances. Par contre, des langues comme l'anglais et le français doivent respecter une plus grande

rigueur dans l'ordre des mots, puisque la fonction grammaticale d'un mot n'est souvent identifiée que par sa place.

2.5.2.23 L'interrogation

La forme interrogative présente des formes différentes dans les langues du monde: l'interrogation directe s'exprime dans certaines langues par l'ordre des mots, c'est-à-dire l'inversion du sujet.

Exemple :

Viens-tu ?

Dans l'interrogation indirecte la question est portée par une proposition subordonnée, par les mots questions ou tout simplement par le changement d'intonation.

La langue française utilise l'une ou l'autre de ces formes, parfois simultanément. L'anglais utilise une expression interrogative avec l'auxiliaire *do*, qui joue le rôle du français *est-ce que* et du yorùbá /se/.

Selon Mustapha (2002 : 91) dans de très nombreuses langues du monde l'interrogation se marque par une particule interrogative placée à la fin de la phrase, comme l'équivalent de « *n'est-ce pas* » en français et c'est le cas du chinois (particule *ma*), du coréen et du japonais (particule *ka*). L'hindi utilise une telle particule (*kya*) mais en début de phrase ; à défaut, l'intonation seule peut suffire.

Nous constatons que dans de très nombreuses langues du monde surtout les langues indo-européennes, les mots interrogatifs ont pour initiale le son /k/ (comme la particule interrogative du japonais).

Exemple :

Français	quel ?
Russe	kotoriy ?
Persan	kodam
Hindi	kaun?
Espagnol	cual?

Le « w » l'anglais et de l'allemand (*which ? welche ?*) a une déformation phonétique selon l'évolution classique

$k \rightarrow g \rightarrow w$. **Mustapha (2002 : 181)**.

La langue yorùbá:

En yorùbá, les mots suivants sont des mots d'interrogation :

tani → who → qui

La langue anglaise :

Ordinairement en anglais, l'ordre des mots varie selon qu'il s'agit d'une phrase interrogative ou non ; dans une phrase interrogative, l'inversion du sujet et la présence d'un *auxilliaire* ou d'un verbe *modal* sont indispensables.

Exemple:

He can dance well → *can* he dance well?

Dans le cas d'absence du modal, il faut introduire l'auxiliaire *do*.

Exemple:

He danced well → *Did* he dance well?

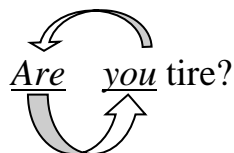
Il existe cinq principaux types d'interrogation en anglais:

1. Les interrogations de types oui/non (*yes/no questions*), qui exigent la réponse oui ou non. Elles se construisent au moyen de l'inversion du sujet et de l'auxiliaire.

Exemple:

You are tired

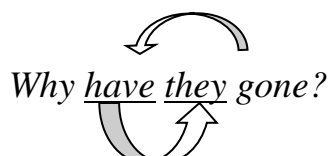
Are you tired?



2. Les mots interrogatifs (*who-questions*) comme *why*, *where*, *what*, *when*, *which*, et *how* exigent absolument toujours l'inversion du sujet et de l'auxiliaire.

Exemple:

Why have they gone?



3. Avec la *phrase interrogative (question tag)*, l'interrogation exige toujours un auxiliaire en inversion du sujet qui vient à la fin d'une phrase non interrogative.

Exemples:

He isn't going, *is he?*

He is a student, *isn't he?*

4. Les *questions rhétoriques (rhetorical questions)*, qui suivent l'ordre d'une question mais pas son sens sont souvent l'équivalent sémantique d'une phrase emphatique :


Exemples:

Am I hungry? = I'm very hungry

Isn't it a shame? = it's a shame

5. Le changement d'intonation, l'inversion du sujet et le prédicat n'existant pas, indiquent une demande (*query, ang.*) avec un ton montant :

Exemple:

— You won't have any? 

La langue française :

En français l'interrogation directe s'exprime habituellement par l'ordre des mots. Quand le sujet de la proposition interrogative est un pronom personnel ou un des pronoms *on, ce*, il se place après le verbe et s'y joint par un trait d'union.

Exemples :

Entendez-vous ?

Que dit-il ?

Peut-on écouter cette conversation ?

Est-ce bien ?

Aux temps composés, ce pronom sujet se place après l'auxiliaire :

Exemple :

Avons-nous dit cela ?

L'interrogation indirecte est une question portée par une proposition subordonnée introduite par *si*.

Exemple :

Je me demande *si* ta femme viendra?

Une forme d'interrogation indirecte est devenue tellement usuelle qu'elle se présente désormais comme une nouvelle façon d'exprimer l'interrogation directe. C'est *est-ce que* ?


Exemple :

Est-ce que tu viens ?

Cela signifie littéralement : le fait que tu viens est-il (vrai) ? « *est-ce que* » est devenu une expression interrogative placée devant la phrase dont l'ordre n'a pas besoin d'être changé.


Une façon de marquer l'interrogation dans un registre familier consiste à changer le ton de la voix sans changer l'ordre des mots. Il suffit de dire, d'un ton interrogatif (un ton montant) :

Exemple :


Tu viens ?

On peut aussi marquer l'interrogation en faisant suivre la phrase de l'expression interrogative *n'est-ce pas* ?

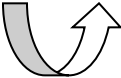
Exemple :


Tu viens, *n'est-ce pas* ?

Le changement de ton est subi par *n'est-ce pas*

L'usage d'une conjonction interrogative impose l'inversion ou l'usage d'une périphrase.

Exemple :

Pourquoi vient-elle ?


Est-ce que tu sais pourquoi elle vient ?

Les conjonctions interrogatives sont : *pourquoi ? qui ? quand ? , comment ? Quoi ? Où ? ,...*

Notons que dans la langue familière d'aujourd'hui il existe la forme interrogative formée avec une conjonction interrogative sans inversion du sujet et sans même une périphrase.

Exemple :

Pourquoi tu ne me l'as pas dit ?

Comparaison entre les trois langues :

Dans les trois langues, les mots d'interrogation existent. Le contraste remarquable entre ces trois langues est l'ordre des mots dans l'interrogation. En yorùbá l'inversion du sujet et du prédicat n'existe pas, alors que dans les deux autres langues cette inversion est la marque principale de l'interrogation, mais facultative en français. Comme nous l'avons vu, en français une phrase affirmative est transformée en interrogative avec le changement d'intonation (ton montant), ce qui est aussi le cas du yorùbá, alors qu'en anglais cette forme n'est pas courante même si elle existe.

Dans l'interrogation, ce qui peut sembler problématique est le choix du type d'interrogation selon la disponibilité des formes dans chacune de ces trois langues (inversion du sujet, changement d'intonation,...) et l'influence des langues l'une sur l'autre par rapport à une hiérarchie de l'apprentissage. Ce que nous appelons ici hiérarchie de l'apprentissage est le passage du yorùbá comme langue maternelle à l'anglais comme première langue étrangère, qui oblige à l'inversion du sujet et du prédicat pour l'interrogation, avec tous les problèmes qu'elle entraîne ; c'est en arrivant au français que

cette inversion n'est plus obligatoire, et cet ordre reste facultatif si on ne considère pas l'autre possibilité (le changement d'intonation).

2.5.2.24 La négation

La forme de négation la plus simple, *rara* le *non* en réponse à une question, n'existe pas dans toutes les langues, tout au moins sous la fonction que nous connaissons en français.

Ainsi, en *breton* selon **Akinselure (2011 : 14)**, il y a bien un mot, *nann*, qui ressemble à *non* mais dont le rôle est de confirmer une question posée négativement. Si l'on dit : *ne viens-tu pas ?*, « *nann* » sera l'équivalent de *non*, *je ne viens pas*.

Si la question est posée affirmativement : *viens-tu ?*, il n'y pas de mot correspondant à *non* et l'on doit utiliser le verbe au négatif : *je ne viens pas*.

Le chinois et le finnois d'après **Daramola (2010 :17)**, entre autres, répondent négativement de cette façon. Dans certaines langues on répond non à une question négative quand on rejette cette négation : si l'on demande *ne pleut-il pas ?*, la réponse négative signifiera qu'il pleut. C'est le cas de l'haoussa, du thai et du malgache en particulier **Daramola (2010 :17)**. En revanche dans le cas de rejet d'une négation, en français, on répond avec *si*.

Exemple :

Ne pleut-il pas ? –si, il pleut.

Les procédés pour mettre un verbe à la forme négative sont nombreux.

La langue yorùbá :

En yorùbá, la négation la plus connue, c'est le mot *rara* qui arrive lorsque la question est posée. *E maa jeun pelu wa ?* – vous allez manger avec nous ? – *rara – non*.

Àjàní òbò ? – Àjàní arrive ?

(rará – non)

è ñre ilé-ìwé ? – Allez-vous à l'école ?

(rará – non).

La langue anglaise :

En anglais, l'ajout au verbe de la particule *not* constitue la négation syntaxique appliquée dans une phrase entière.

Exemple :

John is *not* at home.

Comme en français, la négation au niveau de la phrase peut-être exprimée par *no*. En anglais *no* est aussi un *quantifieur*, utilisé pour modifier un nom ou comme premier élément d'un pronom indéfini.

Exemple:

No sailors are on the ship.

La particule *not* se place après le premier auxiliaire de la phrase. Si au lieu d'un auxiliaire, il existe un verbe copulatif *be*, cette particule le suit. Enfin quand l'auxiliaire *have* ou le semi-auxiliaire *can* est avant le verbe copulatif *be*, cette particule suit toujours l'auxiliaire ou le semi-auxiliaire.

Exemples:

We have *not* read that book.

Mr. Jobi is *not* a teacher.

I can *not* swim.

She can *not* be a teacher.

Odunjò has *not been studying*.

La langue française:

Le français possède une négation composée (*ne...pas*, *ne...point*, *ne...plus*, *ne...que*, etc). Quand le verbe est à un temps simple, la négation composée encadre la forme verbale et les pronoms atones (mais pas le pronom sujet précédant le verbe).

Exemples :

Je *ne* chante *pas*

Ne parle *pas*

Tu *ne* me le dis *pas*

Ne chantes-tu *pas* ?

Et quand le verbe est à un temps composé, la négation encadre l'auxiliaire et les pronoms atones.

Exemples :

Je *n'ai pas* chanté

Tu *ne* me l'*as point* dit

N'as-tu pas chanté ?

Quand le verbe est à l'infinitif simple, les éléments de la négation se placent le plus souvent tous les deux avant l'infinitif (et les pronoms atones, s'il y en a).

Exemples :

Je voudrais *ne pas* partir

Permettez-moi de *ne pas* être de votre avis

Synthèse

La différence de positionnement de la marque de négation dans la phrase pour ces trois langues peut être à l'origine de certains problèmes pour les apprenants yorùbáphones. C'est pourquoi nous proposons de comparer les structures de négation de ces trois langues.

yorùbá (pré verbal)

anglais (post-auxiliaire)

français (encadrement du verbe).

En yorùbá la négation est pré verbale et il n'existe qu'une seule particule /si/. De même en anglais cette marque post auxiliaire est une seule

particule, *not*, alors qu'en français cette marque de négation se transforme en deux particules, *ne...pas*, qui encadrent le verbe.

Selon **Tobi (1982 : 66)**, il y a deux modèles d'influence de L1 sur l'apprentissage de la deuxième langue. Le premier est le rythme auquel un ordre développemental est traversé, le second est le nombre de structures développementales dans cet ordre. En ce qui concerne la négation et le nombre de structures développementales, nous disons que les deux premières langues (L1, L2 ne sont pas à égalité avec le français (L3). Autrement dit le yorùbá et l'anglais sont dépourvus d'une particule (*pas*) par rapport au français, ce qui est désigné sous le nom de contraste nul. Ce contraste affectera le développement de L3 de plusieurs manières. L'un des effets pourra être d'en retarder le développement. Le deuxième effet possible est d'ajouter un sous-étage aux connaissances langagières des apprenants. Puisqu'il n'y a aucune ressemblance entre ces trois langues, ce sera, soit la particule pré verbale « *ne* » du français, soit la particule post-auxiliaire « *pas* » (influence de l'anglais) qui restera dans cette structure (influence du yorùbá.).

2.5.3 Statut social et linguistique des apprenants yorùbá de la Langue française au Nigéria

En milieu yorùbá du Nigéria, la majorité des apprenants est issue des parents fermiers ou des parents commerçants. Ceux-ci ne font pas de la langue française leur langue de communication quand ils sont en famille ou en dehors de la famille. Cette catégorie d'apprenants fait toutes ses communications en yorùbá ou en anglais. Ils suivent les émissions télévisées faites en yorùbá, en anglais ou en pidgin. Une autre catégorie d'apprenants du milieu yorùbá est celle qui est issue de parents exerçant un métier dans la fonction publique, de parents qui veulent que les enfants reçoivent, une meilleure éducation et ainsi ils sont envoyés dans les écoles élites où le

français est enseigné. Ces enfants en dehors de la langue yorùbá et de l'anglais ont l'opportunité de se mettre en contact avec le français enseigné par les professeurs certifiés.

En plus, cette catégorie d'apprenants a l'opportunité d'être en contact avec le français très tôt et même d'avoir des enseignements qui vont les reprendre à domicile, contrairement à la première catégorie dont nous avons parlé plus haut. Logiquement ceux-ci ont un meilleur encadrement scolaire. Ils commencent avec un certain niveau en français, en dehors de leur langue maternelle qui est le yorùbá et de leur langue officielle qui est l'anglais.

D'une façon générale à part la langue maternelle, le yorùbá, la langue la plus parlée par les apprenants est l'anglais introduit au Nigéria dès l'arrivée des colonisateurs britanniques.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté quelques données de trois langues : yorùbá, anglais-français qui font l'objet de notre étude. Nous avons présenté également l'analyse contrastive d'une grande utilité dans la didactique des trois langues: yorùbá, anglais-français et comme nous nous l'avons écrit plus haut, l'utilité de l'analyse contrastive en didactique des langues a été mise en question et continue de l'être. Nous partageons la perspective de **Besse et Pouquier (1984 :202)** : « les critiques de l'analyse contrastive portent sur ses présupposés psycholinguistiques d'une part, et sur sa pertinence et son utilité pour l'enseignement des langues, d'autre part ».

Or le problème de transfert n'est pas nécessairement lié aux influences de la langue maternelle sur la langue cible. Néanmoins nous ne pouvons pas rejeter cette possibilité, et nous allons constater dans cette étude qu'il existe certaines erreurs systématiques chez ces apprenants soit disant trilingues qui possèdent dans leur bagage langagier des informations semblables sur plusieurs langues. Il était donc souhaitable de mettre en évidence tout d'abord

les caractéristiques du système langagier de chacune des langues concernées séparément, et ensuite de les comparer morphosyntaxiquement. Certes les mises en garde et les stratégies pédagogiques suggérées par l'analyse contrastive sont souvent perçues par les enseignants comme peu utiles, surtout quand il s'agit d'enseignants qui ont la même langue maternelle que les apprenants (le cas des échantillons), mais quand il s'agit d'apprenants qui connaissent déjà une autre langue que leur langue maternelle (L2), la présence de cette analyse paraît indispensable. Si une analyse contrastive en tant que description comparée de trois langues et dégagée de son ancrage behaviouriste initial apparaît pédagogiquement utile au moins dans les explications fournies par les manuels et les enseignants, nous estimons que les descriptions contrastives approfondies sont alors destinées moins à servir de base à des méthodes et des programmes de langue synthétisés et détaillés, sous forme contrastive, des différences de fonctionnement déjà connues pour l'essentiel.

Comme nous allons suivre un autre objectif plus important dans cette étude, à savoir la recherche des influences interlinguistiques chez nos apprenants yorùbáphones, nous estimons avec **Lado (1957)** qu'une approche contrastive élargie, *a posteriori*, qui traite des transferts effectivement observés chez les apprenants, paraît moins ambitieuse, mais plus opératoire que *l'analyse a priori*. Celle-ci prétendait prévoir et cerner tous les problèmes d'apprentissage. Celle-là entre dans le cadre empirique de l'analyse des erreurs qui nous intéresse le plus.

Dans le chapitre suivant, nous présentons d'abord le Test utilisé pour évaluer les compétences linguistiques chez les apprenants. Ensuite, nous présentons les résultats obtenus et enfin nous les analysons.

CHAPITRE III : Présentation du Test d'évaluation, des résultats d'évaluation et analyse

Dans le chapitre précédent nous avons présenté le trilinguisme : yorùbá – anglais - français et l'influence interlinguistique. Dans ce chapitre, nous intéressons à la présentation du Test d'évaluation des compétences linguistiques des apprenants, des résultats d'évaluation puis à leur analyse. Le test est adopté pour éviter l'arbitraire et disposer des données fiables et reproductibles. Ainsi les apprenants sont-ils traités de façon équitable.

3.1 Description du test

Pour la notation des productions de nos témoins, nous avons retenu les critères suivants :

1. Pour la compréhension orale et écrite, nous avons appliqué un principe commun dont l'objectif est de juger la compréhension que le sujet a du français sans le pénaliser pour des erreurs de production orale ou écrite qui seront prises en compte ailleurs. La partie du test consacrée à la compréhension orale est enregistrée et comprend vingt items, chaque item étant noté sur 3 points.

Dans la partie consacrée à la compréhension écrite, les témoins ne sont pas pénalisés pour des fautes d'orthographe ou de grammaire puisqu'il s'agit de la compréhension et non de la production. Dans tous les exercices proposés, chaque bonne réponse est notée sur 3 points, en revanche nous avons pénalisé les réponses qui non pas des sens, l'apprenant n'aurait pas bien compris les consignes et dans ces cas nous n'avons accordé qu'un point. Le total maximum à conquérir par chaque témoin dans les épreuves de compréhension orale et écrite est égal à 200 points.

2. Pour la production orale et écrite, la notation est appuyée par les critères suivants :

Pour la production orale, les critères suivants sont pris en considération ; la fluidité/débit, la correction phonétique, le temps et le mode, les accords et les mots outils. Chaque critère est noté sur 10 points. Pour la production écrite, nous nous sommes servis des critères suivants : la ponctuation, l'orthographe, le vocabulaire, la cohérence textuelle, le temps et le mode. Chaque critère étant noté sur 10 points.

L'évaluation effectuée par l'apprenant lui-même est constituée de cinq items notés sur 10 points.

3.1.1 Description du test dans la dimension compréhension orale

La compréhension orale est sous-tendue par un questionnaire de vingt items répartis en deux exercices (A et B):

- L'exercice 'A' est un ensemble de dix items portant sur l'identité, la vie familiale et le choix du métier du témoin ;
- L'exercice 'B' est une image sur laquelle a été proposée une série de phrases. Il s'agit pour les témoins de vérifier si les phrases correspondent à l'image.

Exercice A

Q1 : Quel âge avez-vous ?

Q2 : Vous habitez où ?

Q3 : Depuis quand y habitez-vous ?

Q4 : Depuis combien d'années vous allez à l'école ?

Q5 : Est-ce que vous aimez l'école ?

Q6 : Depuis combien d'années vous apprenez le français ?

Q7 : Où avez-vous commencé à apprendre le français ?

Q8 : Qu'est-ce que vous faites pendant les vacances ?

Q9 : Quel est votre jeu préféré ?

Q10 : Quel métier voudriez-vous exercer dans l'avenir ?

Exercice B

Avec une image nous avons proposé une série de phrases et c'est aux témoins de confirmer ou d'infirmier les correspondances préétablies.

Répondez par vrai ou faux.

Voici un premier exemple « il y a une voiture derrière la marchande »
« vrai » ou « faux ».

- P1. L'image présente une maison avec quatre fenêtres.
- P2. L'image présente deux maisons.
- P3. La petite fille devant la femme porte une jupe et un chapeau
- P4. Devant l'arbre il y a un homme qui sert les écoliers
- P5. Il y a quatre filles et deux garçons.
- P6. La vendeuse regarde les écoliers.
- P7. Les marmites contenant la nourriture sont sur un banc.
- P8. La marchande vend plusieurs sortes de fruits.
- P9. Les deux garçons se saluent.
- P10. Les petites filles refusent la nourriture.

3.1.2 Description du test dans la dimension compréhension de l'écrit

La compréhension écrite est divisée en trois exercices (A, B et C). Dans l'exercice A, nous avons demandé aux apprenants de compléter le texte en proposant un mot pour chacun des blancs marqués par un tiret. Pour l'exercice B, après avoir lu le texte par les apprenants on leur a demandé de mettre une croix dans la case qui convient et pour l'exercice C, nous avons demandé aux apprenants d'indiquer la nature grammaticale des mots mis entre crochets.

Compréhension de l'écrit :

Exercice A

Complétez le texte en proposant un seul mot pour chacun des blancs marqués par : _____

En Afrique, quand un _____ est _____, il prépare sa _____. Ainsi, le _____ d'Ile-Ife frappé par la _____ appela tous ses _____. Parmi ceux-ci se trouve l' _____ Adekanni, le premier _____ dans la _____. Le _____ leur dit : « Je suis ravi de vous revoir. Vous étés regroupés ici parce que je pense à ma _____. Vous savez tous que la cité doit être _____ dans la paix et la concorde. _____ la haine et la trahison. Dans sept jours, vous _____ soumis à un _____ qui me permettra de retenir la personne _____ qui reviendra le _____ ».

Exercice B :

Après avoir lu le texte, mettez une croix dans la case qui convient :

Ma mère s'occupe de tout dans la maison. Par son travail, la maison est toujours propre chez nous, chaque chose est à sa place. Maman fait de nous des enfants bien éduqués. Elle nous apprend à saluer avec respect et à dire merci. Le soir elle nous invite à lire et à faire nos devoirs de maison.

Maman aime aussi bien son métier de sage – femme. A la maternité, elle travaille toujours avec sourire. Elle est attentive à tout. C'est une brave femme, je l'aime. J'aime beaucoup ma mère, je lui obéis avec joie.

Consigne :

Pour répondre, mettez une croix dans la case convenable.

Q1 : Choisissez un titre pour ce texte parmi ces propositions suivantes:

- J'aime ma mère
- Une femme
- Le travail des femmes
- Maison

Q2 : Quelle est l'expression qui résume le mieux le sens du texte.

Le métier de sage- femme dans une famille.

Le rôle d'une femme dans la famille.

La femme et une maison.

Par le travail d'une femme la maison est toujours propre.

Q3 : La phrase suivante correspond- elle au sens du texte ?

Quand certains ne comprennent pas les rôles de la femme dans la famille, ils pensent que les femmes ne travaillent pas

oui non je ne sais pas

Q4 : La phrase suivante correspond – elle au sens du texte ?

Maman aime bien son métier de sage – femme.

oui non je ne sais pas

Q5 : Maman fait de ses enfants les enfants bien éduqués.

oui non je ne sais pas

3.1.3 Description du test dans la rubrique production orale

La production orale est basée sur deux exercices (A et B). L'exercice A est un ensemble de dix questions noté sur 5 points et l'exercice B est basé sur une image sur lequel nous avons demandé aux témoins de raconter l'histoire présentée par l'image.

Exercice A

Répondez aux questions.

Q1 : Qu'est ce que vous avez fait hier à la maison ?

Q2 : Qu'est ce que vous ferez demain à la maison ?

Q3 : A vous de me poser deux questions différentes de celles que je viens de vous poser.

Q4 : Imaginez une fin pour les phrases suivantes.

Olu s'achetait une maison et une voiture si...

S'il gagnait à la compétition, Bunmi...

Q5 : Expliquez comment on fait pour aller à un endroit donné. (Choisir le lieu de destination selon les situations, où la personne habite, où elle travaille, où elle va à l'école, etc).

Q6 : Terminez la phrase suivante : Elle met le couvercle sur la marmite pour que...

Q7 : Après avoir bien regardé Ade et Uzor, les deux personnages représentés, complétez la phrase suivante : Ade est... grand que Uzor mais il est... gros.

Q8 : Dites- nous où vous habitez.

Q9 : Vous êtes originaire de quel pays ?

Q10 : Qui est votre ami (e) intime ?

Exercice B : Nous avons demandé aux témoins de nous raconter l'histoire présentée par une image.

3.1.4 Présentation du test dans la rubrique production écrite

La production écrite est composée de trois exercices, l'exercice A est composé de dix items où nous avons demandé aux apprenants de marquer d'une croix l'une des quatre propositions, celle qui permet de compléter les phrases proposées. L'exercice B est basé sur une image qui demande aux apprenants de raconter l'histoire présentée par l'image et l'exercice C est l'évaluation par les apprenants eux- même, l'exercice est composé de cinq (05) items et noté sur cinq points.

Exercice A

Marquer d'une croix l'une des quatre propositions qui permet de compléter la phrase.

Q1 : Je trouve dangereux de _____ un appel téléphonique en conduisant une voiture.

Ferai Faisant Faire Fais.

Q2 : Si vous allez prendre le médicament, il ne faut ni boire _____
manger ni ne pour sans

Q3 : Je vous présente Monsieur Alabi, un Lagosien, il a passé toute
_____ vie chez nous au Nigéria.

sa son ce la

Q4 : Si tu as les maux de tête, il faut que tu _____ chez. Le médecin
 vas ailles iras alliez

Q5 : Nous espérons que tu _____ demain pour nous dire bonjour

Passeras passera passerons passe

Q6 : J'ai cueilli plusieurs mangues – j'_____ ai donné deux à ma sœur
 lui en y les

Q7 : Je n'ai pas du tout aimé le roman _____ tu m'as prêté

qui que dont ou

Q8 : Elle va à Lagos demain et moi aussi – J'_____ vais après-demain
 y en chez à

Q9 : Voici le syto, c'est le _____ mien mienne

Miens moi

Q10 : Ils connaissent bien Ile-Ife parce qu'ils _____ ont vécu pendant
30ans en y ta n'

Exercice B : Evaluation par les apprenants.

Q1 : Maintenant qu'on a fini le test, j'aimerais savoir ce que vous en
pensez ?

Q2 : Selon vous à part votre langue maternelle yorùbá, parlez- vous bien
l'anglais et débrouillez- vous en français ? et quand est-ce que vous
parlez ces langues ?

Q3 : Est-ce que le français vous semble une langue facile ou difficile ?

Q4 : Est-ce que vous écoutez la radio ? Aimez-vous les émissions en français?

Q5 : On dit que, bientôt, le français au Nigéria deviendra une matière obligatoire dans les écoles surtout à l'examen de GCE. Quelle est votre opinion la- dessus ?

3.2 Présentation des résultats d'évaluation des compétences linguistiques chez les apprenants du collège d'enseignement de Lagos, d'Oyo et d'Ondo

3.2.1 Les résultats d'évaluation du collège d'enseignement de Lagos

Enquete	Compréhension orale 5/100	%	Production orale 5/100	%	Compréhension écrite sur /100	%	Production écrite	%	Total 400	%
1.	50	37	55	40	60	44	70	52	135	33.7
2.	55	37.6	22	15	25	10	54	37	146	36
3.	52	29.7	40	23	25	14	58	33	175	44
4.	54	26	50	23	55	26	50	23	209	52
5.	50	21	55	24	65	28	60	26	230	57
6.	60	32	20	11	65	35	25	24	185	46
7.	54	36	24	16	53	37	16	11	149	37
8.	51	32	55	35	29	19	20	13	155	39
9.	62	35	29	16	64	36	18	10	177	44
10.	54	29	49	26	41	22	40	22	184	46
11.	65	34	48	25	40	21	39	20	199	48
12.	62	52	50	42	52	44	54	46	118	29
13.	64	32	16	8	58	29	59	30	197	49
14.	64	28	54	24	49	21	60	26	227	57
15.	65	28	50	22	50	22	65	28	230	57
16.	61	31	51	26	45	23	38	19	195	49
17.	60	33	40	22	40	22	42	23	182	45.5
18.	54	26	48	23	65	31	40	19	207	52
19.	51	27	55	29	50	26	30	16	186	46.5
20.	65	27	49	21	62	26	60	25	236	59
21.	54	42	20	16	24	19	29	23	127	32
22.	50	31	50	31	19	12	40	25	159	39.7
23.	52	58	18	13	50	36.7	16	12	136	34
24.	53	30	35	19.6	51	29	39	30	178	44.5
25.	50	27	44	24	53	29	40	21	148	46
26.	60	46	50	38	50	38	70	54	130	32.5
27.	55	38	54	37.7	19	13	45	31	143	56
28.	61	31	54	28	40	20.5	40	20.4	195	48.7
29.	51	27	55	28	49	26	30	16	185	46
30.	54	29	42	23	45	25	40	42	151	45
31.	60	31.7	44	23	46	24	39	20	189	47
32.	59	32	55	29.8	40	21	30	16	184	46
33.	60	27	48	21	45	20	35	156	223	56
34.	54	28	57	26	48	24	40	20	193	48
35.	52	34	19	12	40	26	40	26	151	38
36.	54	29	52	27	41	21	37	19	188	47
37.	58	33	45	24	39	22	30	17	172	43
38.	59	33	29	16	48	27	40	23	176	44
39.	50	29	54	31	37	21	32	18.6	173	43
40.	57	31	50	27	40	22	35	19	182	45.5

3.2.2 Les résultats d'évaluation du collège d'enseignement d'Oyo

Enquete	Compréhension orale 5/100	%	Production orale 5/100	%	Compréhension écrite	%	Production écrite	%	Total 400	%
1.	45	23	47	26	60	30	42	21	194	48
2.	50	26	18	95	65	-	55	25	188	47
3.	50	25	40	20	64	32	46	23	200	50
4.	25	15	40	24	35	21	65	39	165	41.2
5.	50	24	45	21	64	37	50	24	209	52
6.	49	29.6	46	32	60	36	10	6	165	41
7.	40	22.6	40	22.6	55	30	45	25	180	45
8.	50	28	39	22	45	25	40	23	174	44
9.	48	25	40	21	56	29	45	23	189	47
10.	29	23	45	41	50	-	42	34	121	30
11.	20	13	43	27	50	31	44	28	157	39.3
12.	50	28	47	26.5	35	19	45	25	177	44.5
13.	28	25	35	32	50	46	40	37	108	27
14.	45	25	40	46	65	36	18	10	178	45
15.	49	31	18	11	50	31	40	25	157	39.2
16.	42	23	45	27	50	29	45	29	182	43.6
17.	30	17	42	24	50	29	42	24	172	42
18.	50	27	47	23	59	29	47	23	203	58.7
19.	29	16	40	23	60	34	43	25	172	43
20.	24	12	45	22.7	64	32	40	20	198	49.5
21.	50	25.6	40	25.5	64	32.8	44	22.5	195	48.5
22.	30	15	39	20	61	31	41	33	195	48.5
23.	28	16	40	20.5	64	33	44	25	176	44
24.	40	24	42	26	40	24.6	39	24	161	40
25.	45	23	35	18	55	33	45	23	180	47
26.	50	28	30	16	59	33	40	22	179	45
27.	52	27	39	20	6.0	31	45	23	191	47.7
28.	45	25	38	21	62	34	35	19	180	45
29.	50	31	30	19	40	25	40	25	160	40
30.	45	27	32	19.5	42	25.6	45	27	164	41
31.	20	17	18	15.5	38	32	40	34	116	29
32.	39	25	30	20.7	40	26	43	27	154	38.5
33.	27	17	40	26	45	30	39	25	151	38
34.	30	18	47	31	42	27	42	27	161	40.2
35.	39	25	30	19	40	26	45	29	154	38.5
36.	20	15	20	15	42	32	50	38	132	33
37.	28	19	39	26	35	24	40	27.5	145	36.2
38.	29	19	32	21	45	30	44	29	150	37.7
39.	30	19	35	23	40	26	45	28	160	40
40.	39	23	30	80	35	20.7	65	-	169	38

3.2.3 Les résultats d'évaluation du collège d'enseignement d'Ondo

Enquete	Compréhension orale 5/100	%	Production orale 5/100	%	Compréhension écrite	%	Production écrite	%	Total 400	%
1.	48	23	39	18.8	55	26	65	31	207	51
2.	48	21.7	52	25	44	21	60	28	207	51
3.	50	24	17	8.2	25	12	15	7.2	107	27
4.	59	55	30	28	50	31.4	20	12.6	159	40
5.	56	34	34	20.8	30	18	40	.5	163	40.7
6.	15	10	39	26	52	35	42	28	148	37
7.	25	18.9	29	21.9	49	37	29	22	132	33
8.	30	21	40	28	45	32	65	46	140	35
9.	35	23.8	38	25	35	3.8	39	26.5	147	37
10.	40	28	25	18	30	21	45	32	140	35
11.	40	25	49	31	29	18	40	25	158	39.5
12.	39	26.7	31	21	34	23	42	28	146	36.5
13.	45	24	28	15	50	27	41	22	184	46
14.	40	27	50	34	30	20	27	16	147	37
15.	50	32	17	11	29	18	62	39	158	40
16.	32	19	40	30	54	31	29	17	165	41
17.	36	18.5	30	75	27	-	55	-	148	34
18.	50	40	32	25	35	28	17	19	124	31
19.	40	29	39	27	37	23	27	14.5	135	33
20.	59	32	45	25	55	30	20	11	179	44
21.	54	42	20	16	24	19	29	23	127	32
22.	50	31	50	31	19	12	40	25	159	39.7
23.	52	38	18	13	50	36.7	16	12	136	34
24.	53	30	35	19.6	51	29	39	30	178	44.5
25.	50	27	44	24	53	29	40	21	184	46
26.	60	46	50	38	50	38	70	54	130	32.5
27.	51	38	54	37.7	19	13	45	31	143	56
28.	61	31	54	28	40	20.5	40	20.5	195	48.7
29.	51	27	55	28	49	26	30	16	185	46
30.	54	29	42	23	45	25	40	22	181	45
31.	60	31.7	44	23	46	24	39	20	189	47
32.	59	32	55	29.8	40	21	30	16	184	46
33.	60	27	48	21	45	20	35	15.6	223	56
34.	54	28	57	26	48	24	40	20	193	48
35.	52	34	19	12	40	26	40	26	151	38
36.	54	29	52	27	41	21	37	19	188	47
37.	58	33	45	24	39	22	30	17	172	43
38.	59	33	29	16	48	27	40	23	176	44
39.	50	29	54	31	37	21	32	18.6	173	43
40.	57	31	50	27	40	22	35	19	182	45.5

3.3 L'analyse des résultats d'évaluation des compétences linguistiques des apprenants

3.3.1 Compréhension orale

1. Cas du C.E de Lagos :

Sur 40 témoins, 18 ont obtenu des notes comprises entre 50 et 65 sur 100 soit 45% et 22 se situent entre 10 et 49. Dans l'ensemble les résultats obtenus au C.E. de Lagos sont acceptables car aucun de nos témoins ne se situe en dessous de la moyenne 50%.

2. Cas du C.E. Oyo :

Sur 40 témoins, 21 ont eu des notes qui varient de 40 à 50 sur 100 soit 45% alors que 19 ont eu des notes qui varient de 20 à 39 soit 39.5%.

Les résultats obtenus au C.E d'Oyo sont totalement inférieurs à ceux obtenus au C.E. de Lagos car par rapport à Lagos le score le plus faible est 20 et le plus élevé est 65.

3. Cas du C.E. d'Ondo :

Sur 40 témoins, 15 ont eu des notes qui vont de 45 à 59 soit 52%, 25 ont eu des notes qui vont de 15 à 40, soit 27.5%.

Les résultats obtenus au C.E. d'Ondo sont pires que les autres résultats car la note supérieure est 59 et la note inférieure est 15.

Conclusion partielle

Globalement, aucun des 120 témoins n'a eu plus de 65 sur 100, la majorité a eu des notes comprises entre 40 et 50 et le pire est que certains ont eu moins de 20 sur 100.

Notre investigation sur le plan de la compréhension orale nous certifie le degré de connaissance du français des apprenants yorùbá en milieu yorùbáphone du Nigéria.

3.3.2 Production Orale

1. Cas de C.E. Lagos :

Sur 40 témoins, 07 ont obtenu des résultats qui varient de 55 à 70 sur 100, soit 62.5%. Le reste a eu des résultats qui sont compris entre 16 et 40 sur 100, soit 28%.

2. Cas du C.E. d'Oyo :

Sur 40 témoins, 05 ont eu des résultats qui vont de 50 à 65 sur 100, soit 57.2% ; les autres ont obtenu des réponses qui vont de 10 à 45, soit 27.5%.

3. Cas du C.E. d'Ondo :

Sur 40 témoins, 08 ont eu des résultats qui vont de 45 à 65 sur 100, soit 55%, les autres (22) ont eu des notes de 15 à 40 sur 100, soit 27.5%.

3.3.3 Compréhension écrite

1. Cas du C.E. de Lagos :

10 étudiants ont obtenu des notes comprises entre 50 et 55 sur 100 ; soit 52.5%.

Au niveau de ces étudiants, la compréhension des images et l'aisance du discours sont partiellement positives car ils ont obtenu la moyenne. Pour les 30 restants, leurs notes pour la majorité sont inférieures à la moyenne, c'est-à-dire varient entre 16 et 40 sauf un seul dont la note est 40 sur 100, soit 28%.

Ces 30 derniers sont nettement inférieurs aux premiers par la difficulté qu'ils ont à articuler les mots, à construire des phrases grammaticales.

2. Cas du C.E. d'Oyo :

Sur 40 témoins, 20 ont obtenu des notes qui varient de 40 à 47 sur 100, soit 43.5% ; les 20 autres ont eu des notes entre 18 et 39 sur 100, soit 28.5%. La compréhension des images ainsi que la prononciation, le lexique et les accords ne sont pas parfaits chez tous les témoins.

3. Cas du C.E. d'Ondo :

Sur 40 témoins, 8 ont obtenu des notes entre 40 et 52 sur 100, soit 46%, l'indice de compréhension des images est passable chez la plupart de ces témoins, les 32 autres ont eu des notes qui varient entre 17 et 39 sur 100, soit 28%.

Chez ces témoins comme les autres des établissements précédents, on note les mêmes problèmes de prononciation et aussi des fautes grammaticales dans leurs productions verbales.

Conclusion partielle

Suite à une comparaison des résultats en production orale avec ceux de la compréhension orale, le constat est que les résultats en production orale sont très proches de ceux de la compréhension orale car sur les 120 étudiants testés dans les trois collèges d'enseignement, la majorité a eu des notes inférieures à 50 sur 100, soit 50%. Cette remarquable faiblesse des résultats de nos témoins montre qu'ils sont faibles en ce qui concerne l'aspect de la production orale et ceci remonte au fait qu'ils n'arrivent pas à bien articuler les mots du français. D'après **Bada (2012)**, on dit d'un individu qu'il a une bonne expression lorsqu'il possède une richesse lexicale assez dense et est en mesure d'en faire usage pour produire un discours cohérent et intelligible en respectant les règles du bon usage. A travers ce que nous venons de voir en ce qui concerne les résultats de nos témoins, très peu de nos étudiants remplissent les conditions.

3.3.4 Production écrite

1. Cas de C.E. de Lagos :

Sur 40 témoins, 14 ont obtenu des scores qui vont de 50 à 65 sur 100, soit 57.5% et 26 ont eu des notes qui varient de 25 à 48 sur 100, soit 36.5%.

2. Cas de C.E. d'Oyo:

Sur 40 témoins, 20 ont obtenu des scores qui vont de 55 à 65 sur 100, soit 60% et 20 ont eu des scores qui varient de 35 à 50 sur 100, soit 42%.

3. Cas de C.E. d'Ondo :

Sur 40 témoins, 11 ont eu des scores qui varient de 44 à 55 sur 100, soit 49.5% et 29 ont obtenu des résultats qui s'échelonnent de 25 à 35 sur 100, soit 30%.

Conclusion Partielle

Sur 120 témoins, 45 ont obtenu une assez bonne note égale à 55 sur 100, soit 50%, ceux-ci ont eu des scores plus de la moitié. Le reste a obtenu des notes s'échelonnant de 25 à 48 sur 100, soit %.

Ces résultats ne sont pas satisfaisants. Bien que les textes proposés pour l'évaluation soient d'un niveau inférieur à la classe de NCE 2 et NCE 3, nos témoins qui ont fini avec les cours de pré-NCE et NCE 1 n'ont pas été dans leur grande majorité, capables d'obtenir une note assez élevée, comme 70 sur 100. On peut ainsi conclure que ces élèves manquent de compétence linguistique, car concernant la maîtrise de la compréhension écrite en français selon le programme de NCE rédigé par le Federal Ministry of Education, Abuja, au niveau de NCE 2 et NCE 3, les étudiants doivent avoir l'aptitude et être capables de saisir le sens non d'un mot, mais d'un groupe de mots dans un texte donné.

A travers leurs réponses, on remarque que la majorité des témoins de ces trois collèges d'enseignement (Collèges of Education) n'ont pas réussi l'exercice, ils ont pour la plupart des difficultés à choisir les bonnes prépositions qui permettent de compléter les phrases et les tableaux récapitulatifs en annexe montrent que les témoins ont les mêmes compétences linguistiques car l'évaluation des compétences linguistiques en français chez nos témoins nous a permis de découvrir dans les productions orale et écrite une variété de fautes ; celles-ci se retrouvent aux niveaux lexical, de la

morphosyntaxe, de la cohérence textuelle, de l'orthographe, de la ponctuation aussi que de la prononciation. Toutes les remarques que nous venons de faire relèvent de la production orale et écrite du questionnaire d'enquête traitons à présent de la question des interférences.

3.4 Les interférences linguistiques des apprenants

3.4.1 L'interférence lexicale

Chez nos témoins, ces fautes sont faites à cause de l'interférence de l'anglais et du yorùbá sur le français et on parle d'interférence lexicale quand un sujet utilise dans une langue cible A un trait lexical caractéristique d'une autre langue B. ou C. Il convient d'expliquer ce que nous entendons par "le trait lexical".

En effet dans "lexical" nous avons le mot "lexique" qui dans ce contexte n'est rien d'autre qu'un mot. Nous parlons donc d'interférence lexicale lorsqu'une langue A utilise les mots d'une autre langue B. Il convient mieux de parler "d'emprunt de lexème" ou "d'unité lexicale".

A la suite des analyses que nous avons effectuées, nous avons trouvé des exemples d'erreurs causées par l'interférence lexicale de l'anglais, car, ces erreurs sont commises par les apprenants qui ont appris l'anglais comme première langue étrangère. Comme le français est la deuxième langue étrangère apprise et que les mots yorùbá n'ont aucune équivalence avec le français, les apprenants yorùbáphones de la langue française au Nigéria se réfèrent surtout à l'anglais dans le domaine lexical où certains mots anglais et français se ressemblent mais s'orthographient différemment. Ceci est souvent une source de confusion pour les apprenants yorùbá de la langue française.

Nous voudrions maintenant donner des exemples d'erreurs concernant les interférences aux niveaux lexicales de l'anglais/français.

Mot français	Mot anglais Produit par nos témoins	Source de l'interférence
L'existence	Existence	anglais
La seconde langue	Second langage	anglais
La période	Period	anglais
L'erreur	Error	anglais
L'organe	Organ	anglais
L'exemple	Example	anglais
La personne	Person	anglais
L'adulte	Adult	anglais
L'objet	Object	anglais
L'effet	Effect	anglais
La partie	Part	anglais
La connexion	Connection	anglais
L'environnement	Environment	anglais
Corriger	Correct	anglais
La syntaxe	Syntax	anglais
Syntaxique	Syntactic	anglais
Le groupe	Group	anglais

Les erreurs dues aux interférences lexicales que nous avons relevées dans les copies de nos témoins sont liées surtout aux ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français. Si nous prenons le mot « groupe » ce mot s'écrit en anglais sans « e » et le mot « exemple » s'écrit en anglais avec « a ». Ainsi, les étudiants yorùbáphones qui sont habitués à écrire ces mots en anglais les transmettent en français avec l'orthographe anglaise et ceci se voit dans leurs copies quand ils veulent écrire « le groupe est arrivé » ils écrivent « le group est arrivé » et quand ils veulent écrire « C'est un bon exemple » ils écrivent « c'est un bon exemple ». Ce que nous avons remarqué en premier, c'est que cette erreur est due aux grandes ressemblances entre les

deux langues. Le deuxième point que nous avons observé, c'est que dans les deux langues (*français et anglais*), les mots cités ci-dessus ont le même sens. Parfois nous pourrions avoir des mots identiques du point de vue de l'orthographe mais avec des différences au niveau sémantique. Ces types d'interférences lexicales s'appellent les faux amis » [cf *Touré, L. 2007 :22*].

3.4.2 Fautes phonético-phonologiques

Dans ce type de fautes de la part de nos témoins, il s'agit des influences phonétiques ou phonologiques qui s'opposent dans deux langues comme le cas du yorùbá qui est la langue maternelle et la première langue acquise dès la naissance d'un petit yorùbá au Nigéria. Et comme une langue acquise, elle joue sans doute un rôle important dans le développement sociocognitif d'un apprenant yorùbá de la langue français. Le français est la deuxième langue étrangère dont l'acquisition est très déterminée par la structure de la langue déjà possédée par l'apprenant yorùbá [cf : *Odebunmi, 2006 : 96*]. Si nous prenons le cas du gungbe, le son [r] et le son [l] sont des variantes libres, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas discriminatoires le sens. Pour Ekaró en yorùbá, le locuteur gun peut réaliser mikaaló. Ainsi concernant le yorùbá et le français, selon **Ajani (2011 :65)**, le système phonétique du français dispose de certains segments qui n'ont pas d'équivalent en yorùbá. Ce sont : [v], [z], [s] et [y] pour les consonnes et [y] et [ø] pour les voyelles. Certaines consonnes et voyelles du yorùbá n'ont pas d'équivalent en français : [gb], [kp].

L'absence de certains segments en yorùbá fait que les apprenants yorùbá en situation d'apprentissage du français commettent des erreurs dans la prononciation des mots de la langue française. Nous avons remarqué ceci lors de nos enquêtes près de nos sujets et nous présentons nos données successivement sous deux sons : consonnes, voyelles ; puis nous examinerons

la structure phonétique du mot en nous basant sur des fautes faites par les étudiants.

Nous commençons avec les sons vocaliques au niveau de la ressemblance, le yorùbá, l'anglais et le français ont certaines phonèmes vocaliques en commun comme /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /u/, /ɔ/ et au niveau de la nasalité, le français et le yorùbá ont en commun les phonèmes vocaliques suivantes /â/, /ɛ/, /ɔ/ le français comme l'anglais ont ce qui est appelé le sēmi voyelle comme /j/, /w/ et /ɥ/ qui n'existe pas en yorùbá. Au niveau des dissemblances, à partir des systèmes vocaliques de yorùbá, l'anglais et du français, il est évident que les voyelles françaises suivantes n'existent pas en yorùbá /y/, /ø/, /œ/, /æ/, /ɛ/, /o/ et en oral dans les cas où les sons vocaliques qui existent en français mais qui sont absents en yorùbá les apprenants yorùbá de la langue française ont tendances à substituer ces phonèmes par d'autres phonèmes proches dans leur langue maternelle qui est le yorùbá. Ainsi dans leur prononciation peu /pø/ devient /po/, le /Iə/ devient /Lo/, dur [dyR] devient [dieur], bonjour 'bodʒuR] devient [bɔdʒuR], joli [ʒoli] devient [dʒoli], jeudi [jødi] est réalisé comme [dʒodi], rue [Ry] est réalisé comme [Ru] deux [dø] est réalisé comme [do] et heureux ørø est réalisé comme [oRo]. Pour les sons vocaliques, nous avons constaté que bon nombre d'étudiants yorùbáphones apprenant la langue française ont des problèmes à produire correctement les phonèmes vocaliques [y] – voyelle antérieure arrondie fermée, car ils le confondent avec [u] – voyelle antérieure arrondie et ouverte, et [ø] voyelle antérieure arrondie mi- fermée.

Pour les consonnes, au niveau de la dissemblance alors que le yorùbá a les phonèmes comme /kp/ ipo (place) /gb/ ẹgbon (l'aîné), /h/ oun (la chose), /j/ oja (marché), /w/ iwo (tu), /y/ âge (la vie) ou (le monde). Ces phonèmes consonantiques yorùbá n'existent ni dans le système. Consonantique phonologique du français ni de l'anglais. Par ailleurs, certains

phonèmes consonantiques communs au français et à l'anglais n'existent pas dans le système consonantique yorùbá et ces phonèmes sont les phonèmes suivants :

/p/ papa (français). Paper (papier) anglais.

/z/ zero (français) zoo (zoo) anglais

/v/ vous (français) volume (volume) anglais

/ɔ/ parking (Français parking (parking) anglais.

Ainsi, à cause de l'absence de ces phonèmes consonantiques dans le système consonantique du yorùbá, on constate un défaut courant de prononciation du /v/ qui est relâché en /f/, /z/ est relâché en /s/, /p/, est relâché en /gb/ et on entend alors [fɔlum] au lieu de [vɔlume], /fu/ au lieu de /vu/ [fwajaɓuer] au lieu de [vwajaɓuer] [sero] au lieu de [zero], [so] au lieu du [zo], [sɔ] au lieu de [zɔ], [sigsag] au lieu de [zigzag] [sɔɔɔji] au lieu de [zɔɔɔji] et [kpapjer] au lieu de [papjer] [kpatalɔ] au lieu de patalɔ, [kpaspɔr] au lieu de [paspɔr] car dans le cas où les phonèmes consonantiques qui existent en français mais absents en yorùbá, les apprenants yorùbáphones du français ont tendance à substituer les phonèmes absents à d'autres phonèmes proches dans leur langue maternelle qui est le yorùbá.

Et le tableau ci-dessous démontre quelques fautes phonético-phonétique remarquées chez nos témoins.

Tableau 20: Quelques productions de sons consonantiques des sujets avec leurs corrections.

SONS	MOTS PRONONCES	PRODUCTION	CORRECTION
/v/	vacances vacation vache vagabond vers valable valeur volant valise valoir valeur végétation vêtement vendeur vendre venir le vent verbe vérifier vérité vertu la vie ville le vin rouge volume volonté volontaire voleur vrai voyelle	/fakās/ /fakas/ /fas/ /fagab / /fɛr/ /falabl/ /faloer/ /fol / /falis/ falwɔr/ /faloer/ /fezetass / /fetema/ /fãdoer/ /fãdr/ /fenir/ /lɔ va / /fɛrb/ /ferifie/ /ferite/ /ferty/ /la vie/ /fil/ /lɔ vɛ ruz/ /fɔlum/ /fɔlɔte/ /foloter/ /foloere/ /frɛ /fwajɛl/	/vakās/ /vakasjɔ̃/ /vaʃ/ /vegabɔ̃/ /vɛr/ /valabl/ /valoer/ /vɔlã / /valiz/ /valwɔR/ /valoer/ /veɔetasjiɔ̃ / /vɛt(e)mã / /vãdoeR/ /vãdR/ /vɔniR/ /lɔ vã / /vɛRb/ /verifje/ /veRite/ /vɛRty/ /la vi/ /vil/ /levɛruz/ /vɔlm/ /vɔlɔte/ /vɔlɔtɛR/ /vɔloeR/ /vRɛ/ /vwajɛl/
/z/	zigzag zinc zone zoo zélé zenith zero Zut Zèbre Zoologie	/sigsag/ /sɛg/ /son/ /soo/ /sele/ /senit/ /sero/ /sut/ /sɛbr/ /solozi/	/zigzag/ /zɛg/ /zɔn/ /zoo/ /zele/ /zenit/ /zerɔ/ /zyt/ /zɛbr/ /zɔlɔzi/

Tableau 21: Quelques-unes des productions vocaliques de nos témoins avec leur correction.

Son	Mots prononcés	Productions	Correction
/y/	Du lu su voulu tu tue fut usine fusil amuser conducteur peinture pur dur cuve puis lui fuir cuit essuyer appuyer fuyant lune têtu une mule nature rue fusion	/du/ /lu/ /su/ /vulu/ /tu/ /tu/ /fu/ /uzin/ /fuzil/ /amuze/ /c duktoer/ /pētur/ /pur/ /dur/ /kuv/ /pui/ /lu/ /fur/ /kuil/ /esuye/ /apuje/ /fuj../ /lun/ /tētu/ /un/ /mul/ /natur/ /ru/ /fuzs../	/dy/ /ly/ /sy/ /vuly/ /ty/ /ty/ /fyt/ /yzin/ /fyzil/ /amyze/ /kōdyktoeR/ /pētyR/ /pyR/ /dyR/ /kyv/ /pçi/ /lçi/ /fçiR/ /kçi/ /esçije/ /apçije/ /fyjã/ /lym/ /tety/ yn /myl/ /natyR/ /ry/ /fyzjõ/
/ø/	Peu feu pneu queue pleuvoir peut creux eux cheveux nœud vœu œufs bœuf heureux jeudi	/po/ /fo/ /pno/ /ko/ /plouwaR/ /po/ /kRo/ /o/ /səvø/ /no/ /vo/ /of/ /bof/ /oRo/ /ʒodi/	/pø/ /fø/ /pnø/ /kø/ /pløvwaR/ /pø/ /kRø/ /ø/ /ʃəvø/ /nø/ /vø/ /ø/ /bøf/ /øRø/ /ʒødi/

Le tableau 21 ci-dessus révèle qu'en toute position, le phonème /u/ est substitué à /y/ alors qu'en position médiane et finale, c'est le phonème /o/ qui est produit en lieu et place de /ø/. En position initiale, comme nous pouvons remarquer, c'est plutôt la diphtongue /ju/ qui lui est substituée.

Ainsi une étude contrastive de la phonologie du français et du yorùbá montre clairement que le phonème /ø/ et /y/ constituent des sons originels du français. Et comme ces deux phonèmes n'existent pas à travers la production orale de nos témoins (à cause de la structure syllabique du yorùbá), nos enquêtés procèdent à la résiliation personnelle des mots français. Ainsi les mots dans le tableau ci-dessous sont mal réalisés par ceux-ci.

Tableau 22 : Quelques mots français mal réalisés par les témoins

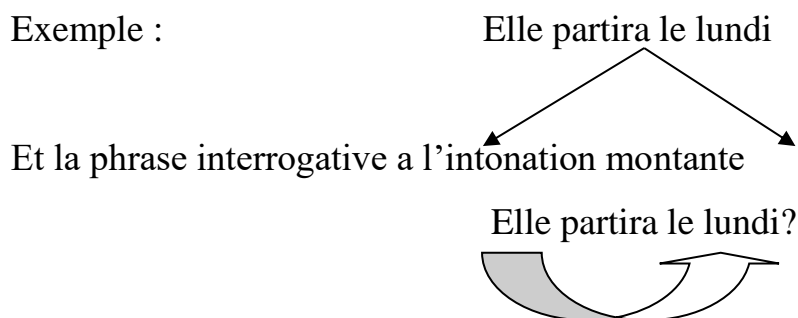
Mots	Mot prononcé	Production	Correction
Boîte	Boiti	/bwati/	/bwɑt/
Boutique	Boutiki	/boutiki/	/butik/
Brick	Briki	/briki/	/brik/
Bible	Bibeli	/bibeli/	/bibl/
Banque	Banke	/boki/	/bɑ̃k/
Ciment	Simenti	/simɛt/	/simɑ̃/
Garage	Garagi	/garazi/	/garɑʒ/
Classe	Klasi	/klasi/	/klas/
Porte	Porti	/p..ti/	/Pɔrt/
Sac	Saki	/sake/	/sak/
Phonétique	Fonetiki	/fonɛtiki/	/fɔnetik/
Noel	Noeli	/noɛli/	/nɔɛl/
Accident	Accident	/asidɛt/	/aksidɑ̃/
Dialogue	Dialogi	/dialogi/	/djalɔg/
Gazette	Gaseti	/gaset/	/gazɛt/
Secret	Sikiriti	/sikiriti/	/sɔkrɛ/
Epithète	Epiteti	/epiteti/	/epitɛt/
Pratique	Pratiki	/pratiki/	/pratik/
Orthographe	Orthografi		/ɔrtɔgraf/

On constate que les témoins ont tendance à substituer à chacun de ces deux phonèmes l'équivalent le plus proche dans leur langue qui est le yorùbá. Ainsi le phonème /y/ est substitué au phonème /u/ qui est une voyelle orale

postérieure arrondie fermée, et le phonème /ø/ est substitué au phonème /o/ qui est une voyelle orale postérieure mi-fermée.

Un autre aspect observé dans la production orale de nos témoins est la structure syllabique yorùbá qui a d'une influence capitale dans la production orale et même écrite. La structure syllabique du français contrairement à celle du yorùbá admet des successions de consonnes. /stryktyr/ « structure » en est un exemple bien palpable de type *cccve tvc*. De plus, la structure syllabique du français présente la structure de type (C1) v (C2) telles que C2 est une consonne autre que les consonnes syllabiques [m, n, f, r, w, s]. Dans [risk] « risque » nous avons une structure syllabique de type *c1 vc2* telle que *c3* une consonne non syllabique. Au niveau des tons, le yorùbá dispose de trois tons, le ton montant, le ton neutre et le ton descendant (v_vv) et l'interférence linguistique au niveau phonologique est évidente au niveau des éléments prosodiques ou suprasegmentaux d'une langue chez les apprenants yorùbáphones apprenants du français au Nigéria, l'interférence linguistique au niveau de l'intonation est très frappante. L'intonation implique les variations de la courbe mélodique vers le haut ou vers le bas. En français l'intonation a une valeur démarcative. En plus l'intonation a aussi une fonction distinctive car elle permet de distinguer entre les types énoncés par rapport à l'anglais ou l'intonation n'a pas une valeur démarcative. En français la phrase déclarative a l'intonation montante ou descendante.

Exemple :



Ce qui n'existe pas en anglais et en yorùbá. Le yorùbá ne fait pas de distinction entre la phrase déclarative ou interrogative du point de vue de l'intonation, c'est le contexte d'énonciation qui permet de différencier les

deux types d'énoncés. Cette habitude linguistique est transférée par les apprenants yorùbá dans la classe du français de sorte qu'ils maintiennent une intonation neutre en posant des questions.

- Je suis 22 ans = I am 22 years old – au lieu de j'ai 22 ans.

Et d'autre part, de la non utilisation formelle du corpus en yorùbá.

- Le corpus fournit des erreurs comme « il est mangés » « tu es regardés ». « Vous étés dînes » etc. Ce type d'erreurs provient d'une part de la structure yorùbá dialectal marquant le présent progressif dans l'exemple "il ou elle en train de manger" et d'autre part de la structure morphosyntaxique anglais "verbe to be + ing" marquant le temps en cours de réalisation comme dans "he is eating", "il est en train de manger" "she is dancing", "Elle est en train de danser".

En plus, les problèmes linguistiques auxquels sont confrontés nos témoins est le problème de la compétence verbale qui est la capacité de l'individu à s'exprimer clairement. Le mot verbe est défini par **Bayon, M.C. et Bavenecoffe, M.J. (1995 :64)** comme le mot qui exprime l'action faite ou subie par le sujet.

D'après **Dubois, J. et Lagane, R (1995 :95)**, le verbe est un mot de forme variable qui exprime une action faite par le sujet (*exemple : je marchais seul dans l'obscurité*), ou subie par le sujet (*exemple : les pièces défectueuses seront remplacées*) ou qui indique un état du sujet (*exemple le ciel est nuageux*). C'est aussi le constituant essentiel du groupe verbal.

Selon le **dictionnaire Goldens & Arrosait (1998:169)**, le verbe est, « *The word in a sentence that is most concerned with the action and it is usually essential to the structure of the sentence* ».

Selon **Hatier (1990)**, on appelle verbe : l'ensemble des mots qui peuvent constituer le noyau des phrases. C'est autour de ce noyau que les autres éléments de la phrase s'articulent. C'est par rapport au verbe qu'ils marquent leur fonction.

Exemple :

Tous les jours l'homme achetait un sac de riz dans le marché.

Le mot souligné dans cet exemple est le verbe qui exprime ce que l'homme qui est le noyau du groupe de sujet a fait. Et c'est du mot "achetait" que les autres éléments de la phrase dépendent pour marquer leur fonction. Sans le verbe, la phrase n'a pas de sens.

Selon **Ade Ayọọla (1996 :11)**, dans n'importe quelle langue, les verbes sont les éléments grammaticaux les plus importants

Exemple : il va à Lagos.

Dans cet exemple on peut voir que sans le verbe "va", la phrase n'aurait pas de sens.

Ainsi, comme nous venons de voir ci-dessus, les verbes sont très importants dans n'importe quelle langue. Parmi les rôles joués par le verbe, nous pouvons citer :

- Le verbe sert de noyau dans une phrase.

Exemples :

Titi mange du riz

Sade boit du thé

Les mots soulignés sont des verbes et sans eux on ne saurait pas que **Titi et Sade** en tant que sujets de verbes ont fait.

- Seul, le verbe peut servir comme phrase impérative.

Exemples :

Allez !

Venez

Dans les trois langues, comme d'autres dans le monde entier, le verbe joue le même rôle, c'est-à-dire le fait d'exprimer l'action faite ou subie par le sujet, l'existence ou l'état du sujet.

Ainsi, la compétence verbale est la capacité de l'individu à s'exprimer clairement. Chez les yorùbá, le verbe s'appelle « ọ̀rọ̀ ise ».

Le verbe dans la langue yorùbá joue le même rôle qu'il joue dans la langue française et dans la langue anglaise. C'est le mot qui exprime l'action faite ou subie par le sujet, l'existence ou l'état du sujet. Bien que d'autres compétences visent à permettre à l'individu de s'exprimer, la primauté de l'oralité est globalement reconnue, car selon **Orodiran, A. (2004 :3)**, l'homme se distingue des autres espèces par cette compétence

En plus, un autre problème linguistique auquel sont confrontés les témoins est le problème d'accord entre le nom et l'adjectif qualificatif. L'adjectif qualificatif est défini par **Dubois, J. et Lagane, R. (1995 :40)** comme un mot variable indiquant une qualité d'un être ou d'une chose (désigné par un nom ou un pronom), il peut varier selon le genre et selon le nombre. Par exemples :

Un gentil homme

De petits villages.

Selon **Bayon, M.C et Banvenconffe (1995 :66)** l'adjectif qualificatif se rapporte au nom, il en précise le sens en lui attribuant une qualité particulière. Concernant le problème d'adjectif qualificatif, nous avons relevé quelques fautes chez nos sujets.

- Nous avons des voitures blanche au lieu de nous avons des voitures blanches.
- La littérature est vu... au lieu de la littérature est vue.
- La clé est perdu au lieu de la clé est perdue.
- Nous sommes en classe de la littérature africain.
- Les femmes sont arrivés au lieu de les femmes sont arrivées.
- Notre professeur à une maison noir au lieu de notre professeur a une maison noire.
- Ils ont vus le policier pour ils ont vu le policier.
- La porte de la classe est fermé pour la porte de la classe est fermée.

- La classe est terminé pour la classe est terminée. Ces fautes sont imputables au déficit de connaissance, chez les étudiants, des règles qui régissent l'accord en français, l'erreur fréquente sur le genre nominal peut trouver sa source dans les structures du yorùbá et d'anglais qui ne font pas toujours de distinction de genre entre les personnes, les animaux et les choses.

Déterminants

Les fautes notées à ce niveau nous permettent de dire que nos témoins n'arrivent pas à comprendre le rôle des articles et leur problème. En plus ils n'arrivent pas à distinguer le rôle des articles de celui des adjectifs et d'autre part ignorant l'emploi de : au mis pour (à le) aux mis pour (a les) du mis pour (de le) des mis pour (de les devant les noms commençant par une consonne ou un *h* aspiré).

En voici quelques exemples :

- Je vais a le cinéma au lieu de Je vais au cinéma.
- Nous allons a les Etats unis d »Amériques.
- Il téléphone a les amis au lieu de il téléphone aux amis.

3.4.3 Fautes d'orthographe

Dans la production de nos informateurs, nous avons remarqué quelques fautes d'orthographe à savoir les fautes suivantes :

- Amérique sans accent auquel sur le premier(e).
- Stade au lieu de stage (contexte tous collégiens font leur stade la même période).
- Les centres d'apprentissage au lieu de : Apprentissage.
- a Lagos au lieu de à Lagos.
- professeur au lieu de professeure
- pay au lieu de pays
- la première raconte des gens (rencontre).

- Au la république du Nigéria au lieu de. En république du Nigéria.
- J'ai tombé malade au lieu de (Je suis tombé malade)
- J'avais écrite au lieu du (j'avais écrit).

3.4.4 Fautes au niveau de la structure

Chez nos informateurs, nous avons remarqué plusieurs formes de structure et un grand nombre de ces structures sont dues à l'interférence linguistique de yorùbá et du français. En voici quelques exemples :

- Adeniran Ogunsanya College d'Education se trouve sur la main droite sur la route de Badagry. Cette structure est l'effet de l'interférence yorùbá sur le français : (Ile ẹ̀kọ Agba awon Olukọni Adeniran Ogunsanya College of Education wa ni apa ọtun titi marosẹ Badagry).
- (I am looking for madam Owolabi)
- Je cherche pour madame Owolabi au lieu de je cherche madame Owolabi, la source de l'erreur ici est l'interférence d'anglais sur le français

En français, quand le verbe cherche prend la préposition « pour », il doit être suivi d'un infinitif et cela se représente par une double préposition en anglais avant l'infinitif :

- 'je te cherche pour aller au cinéma' se traduit par :

I am looking for you to go to the cinema.

Selon **Alabi, J.O.K. (2007:125)**, dans la phrase où l'on utilise la préposition « pour » comme il est montré dans l'exemple ci-dessus, on produit une phrase complexe ayant deux propositions – l'une est la principale et l'autre, la subordonnée infinitive. Or, si le message que l'étudiant veut passer est à représenter, il n'y aurait pas d'emploi de « pour ».

- je cherche monsieur Owolabi ».

En plus, il y a les cas où les prépositions sont des compléments omis ou mal employées comme dans les exemples suivants :

- Dans l'état d'Oyo, pour dire l'état d'Oyo
- Dans le Nigéria pour dire au Nigéria
- Dans la France pour dire en France

D'autres expressions réalisées par nos témoins sont les suivantes :

1.	c'est moi qui est le responsable	c'est moi qui suis le responsable
2.	j'ai tombé malade	je suis tombé malade
3.	le vieux mort hier	le vieux est mort hier
4.	notre professeur arrivé	notre professeur est arrivé
5.	je part	je parts
6.	voici le victime	voici la victime
7.	la livre est avec moi	le livre est avec moi
8.	mois et Paul est arrive	Paul et moi sommes arrivés
9.	voici un Renault	voici une Renault
10.	nous parle	nous parlons
11.	voici ma collègue	voici mon collègue
12.	la chaise est avec lui	la chaise est avec lui

3.4.5 Fautes Lexico-sémantiques

Entre autres, nous avons remarqué de plus chez nos témoins, l'emploi erroné du verbe "supporter" pour "soutenir" qui est très fréquente dans la production écrite de certains étudiants comme : 'Mes parents m'ont supporté' pour « Mes parents m'ont soutenu ». Cette erreur vient certainement du transfert négatif de l'anglais.

3.4.6 L'interférence sémantique

La sémantique est l'étude du sens, de la signification et des signes dans une langue particulière. Le sens de certaines expressions ou des mots propres à chaque langue est aussi une pierre dans le jardin du nouveau bilingue.

Dans leur processus d'apprentissage, les apprenants ont recours au calque sémantique ou à la traduction littérale du yorùbá en français ce qui aboutit très souvent idiomatiquement ou culturellement à des expressions comme « Bere ibeere » "demander une question" au lieu de dire "poser une

question’’ ;. «Obirin pupa » "une femme rouge" au lieu de « une femme de teint clair » « ni ile yin » - « dans votre appartement » au lieu de « chez vous » ọkọ olorobo = “voiture de couleur d’orange’’ au lieu d’écrire “une voiture jaune’’. En plus nous avons remarqué. Quelques phrases françaises mal écrites par nos sujets.

S/N	Formes produites	Formes correctes
1.	la livre est avec moi	le livre est avec moi
2.	le star est venue	la star est venue
3.	je suis faim	j’ai faim
4.	je suis soif	j’ai soif
5.	nous parti	nous partons
6.	je vais au Paris	je vais à Paris
7.	je vais à les états unis d’Amérique	je vais aux Etats unis d’Amérique
8.	ma mère est arrive	ma mère est arrivée
9.	je suis vingt ans	j’ai vingt ans
10.	je vais à l’école le Démarche	je vais à l’école le dimanche
11.	nous sommes en Janvier	nous sommes en janvier
12.	jai vu trois voitures blanche	j’ai vu trois voitures blanches
13.	nous allons au Paris	nous allons à Paris

3.4.7 Fautes d’interférence socioculturelle

Comme nous le savons, la sociolinguistique est un domaine de la linguistique qui s’intéresse aux variations du langage dans la société. Elle constitue en quelque sorte « son core business » et à ce sujet, elle entend tout d’abord décrire le plus objectivement possible ces variations et identifier leurs principales sources. Au de-là de cette description, elle s’intéresse aussi aux multiples questions que posent les contacts de langue dans une société plurilingue comme le Nigéria.

En ce qui concerne l’interférence socioculturelle émise par nos témoins, nous avons observé quelques erreurs comme l’opposition tu/vous qui remonte au pronom « you » en anglais. Très souvent, les apprenants trouvent difficile de se servir du pronom « vous » quand bien même ils s’adressent à un adulte. En plus, on voit également l’interférence du yorùbá dans l’emploi

du pronom « les » alors que le français emploie « on » à la place de ‘ils’. Par exemple : « on les ont volé cinq mutons hier » au lieu dire « ils ont volé cinq moutons hier » car avec l’emploi de ‘ils’, le français se demande de quoi on parle avant de comprendre qu’en aurait dû dire on a volé.

Plus significative est l’adéquation faite par nos témoins entre salutations aux apparences identiques dans les deux langues : yorùbá et français. Rappelons-nous que le peuple yorùbá est poète de naissance. Ainsi, toutes nouvelles situations chez les yorùbá peuvent être source d’inspiration et de création d’une nouvelle formule leur permettant de manifester les marques de civilité et de compliment. De ce point de vue, le domaine des formules de salutations en yorùbá est un domaine vaste et très dynamique. Chaque événement nécessite alors une forme de salutations qui se manifeste par leur version française. Plus significative est l’adéquation faite entre salutation aux apparences identiques dans le yorùbá et le français.

Selon **Amosu (1995 :2)** on note que puisque Bonjour signifie ẹ́kú òwúrò (*ou ẹ́k’arọ*), il faut en conclure que “bon” veut dire “ẹ́kú” puis que òwúrò est le terme français pour “matin”. Nous avons remarqué chez nos apprenants les salutations suivantes.

- Ẹ́kú iṣẹ́ - on salue votre (*ardeur au*) travail
- Ẹ́kú ìgbádùn - on vous salue amateur de l’agréable.
- Ẹ́kú ìnawó - on vous félicite pour la dépense
- Ẹ́kú sùúrù - on vous remercie pour votre patience

Ainsi, nous avons remarqué chez nos témoins que puisque “bonjour” signifie « Eku owurọ » qui signifie “bon matin (*lever du jour*) et c’est sur la base de cette substitution que nous entendons couramment chez nos témoins « bon travail », « bon après-midi » qui sont des expressions inacceptables dans le bon sens du français. Les témoins ont même produit la forme erronée

“je te manque” au lieu de “tu me manques”. Cette anomalie provient à la fois de l’interférence du transfert négatif du yorùbá vers l’anglais « I miss you ». Nous avons constaté que chez nos témoins la première personne du sujet « I » se substitue à la deuxième personne sujet « tu ». Ce calque négatif, si l’on peut l’appeler ainsi, réside donc dans l’ordre des éléments constitutifs de la séquence française en question sans tenir compte des concurrences de chaque verbe utilisé selon le génie de chaque langue.

Enfin, au cours de cette enquête, nous avons relevé des fautes de prononciation car nous avons remarqué chez nos témoins que la plupart n’arrivent pas à bien prononcer /z/ comme /s/, /v/ comme /f/ et il est fréquent d’entendre chez nos témoins fɔlum au lieu de vɔlum et sɔ au lieu de zɔ et

Conclusion Partielle

Dans cette enquête nous avons offert un éclairage sur le niveau de la langue française dans les Collèges d’enseignement (Collège of Education) dans la région de yorùbáland au Nigéria. Ainsi dans ce troisième chapitre de notre thèse, nous avons identifié et analysé les erreurs linguistiques commises par les apprenants yorùbáphones du français dans les Collèges d’enseignement au Nigéria : l’analyse dans sa totalité confirme que les apprenants commettent des erreurs aussi bien à l’oral comme à l’écrit. Dans l’ensemble, les apprenants commettent des erreurs lexico-sémantiques, socio-linguistiques, phonético-phonologiques, syntactico-sémantiques, lexico-sémantiques et morpho-syntaxiques car tout ce qui précède montre que, dans une certaine mesure, l’apprenant yorùbáphone de la langue française n’est pas à l’abri des interférences. Plus l’apprenant à un âge avancé avec un bagage culturel important dans sa langue maternelle, plus il risque de reporter la forme et le fond de la langue d’origine dans la langue apprise à défaut d’un accent proche de celui de l’autochtone, à défaut du mot juste que reflète le

sens voulu, **Amosu (1995 :4)**. En ce qui concerne l'impact de la langue maternelle yorùbá sur le français, les interférences sont toujours négatives par rapport à celles de l'anglais sur le français qui sont plutôt positives et ceci est confirmé par **Fushun, S. (2009 :180)**.

Dans ce troisième chapitre, nous avons identifié et analysé les erreurs linguistiques commises par les apprenants yorùbáphones du français du Nigéria. L'analyse, dans l'ensemble, a montré que les apprenants commettent des erreurs phonético-phonologiques, syntaxiques, lexico-sémantiques et les morphologies. L'analyse a confirmé que les hypothèses de base h1, h2 et h3 de notre recherche sont vérifiées. Les erreurs commises par les apprenants sont due à un manque d'approche contrastive. Il ressort de notre analyse que le yorùbá et l'anglais influencent l'apprentissage du français au Nigéria comme le montrent les nombreuses erreurs linguistiques manifestées par les apprenants.

Dans le chapitre suivant nous proposons quelques approches didactiques qui serviront de contribution à l'enseignement du français au Nigéria.

CHAPITRE IV : Contribution à l'enseignement du français en milieu yorùbá du Nigéria.

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié les erreurs des apprenants yorùbá du français au Nigéria et nous les avons analysées. Nous avons conclu que les erreurs d'ordre lexico-sémantique, socio-linguistique, phonetico-phonologique, syntactico-sémantique, lexico-sémantique et morpho-syntactique constituent le problème majeur à résoudre en classe de français langue étrangère en milieu yorùbá du Nigéria.

Dans ce chapitre il sera question de proposer quelques méthodes de correction des erreurs des apprenants et suggérer quelques approches didactiques. Nous commençons tout d'abord avec les phénomènes mis en cause et en suite les propositions didactiques.

4.1 Phénomènes mis en cause.

L'étude des influences intralinguistiques sur l'apprentissage de L3 est potentiellement plus complexe que l'étude des influences inter-linguistique sur l'acquisition de L2. lorsque nous avons étudié les influences inter-linguistiques sur l'apprentissage de L3, nous avons considéré d'une part les processus associés à l'acquisition de L1 ainsi que les processus de l'apprentissage de L2, d'autre part les processus propres à l'appropriation de L3 et par conséquent des relations plus complexes, qui peuvent prendre place parmi les connaissances langagières préalables ou les nouvelles connaissances à apprendre, à s'approprier et finalement à acquérir par l'apprenant. Ainsi pour avoir une idée claire des problèmes linguistiques que subissent les apprenants yorùbá de la langue française dans les Collèges d'enseignement (Collèges of Education) au Nigéria, nous avons étudié dans cette thèse les effets des influences inter-linguistiques.

Nous avons étudié dans la thèse les effets des influences inter-linguistiques et l'évolution de l'apprentissage langagier des apprenants

yorùbáphones dans le milieu formel de trois Collèges d'enseignement en milieux yorùbáphones du Nigéria. Pour cela nous avons analysé les productions langagières écrites des apprenants dans six parties du discours de la langue cible (L3, français) : article, déterminant démonstratif, déterminant possessif, adjectif qualificatif, pronom objet, participe passé, et nous avons analysé la structure des phrases affirmatives, interrogatives et négatives dans le domaine de l'ordre des mots afin de mettre en évidence les influences des deux langues le yorùbá et l'anglais sur le français. Nous avons ainsi mis en évidence les transferts linguistiques de la langue maternelle (L1, yorùbá). Et ceux de la première langue étrangère L1, (anglais) sur la L3 (français).

Tableau N°23 : Les domaines sensibles pour les différentes parties du discours chez les étudiants yorùbáphones apprenant le français dans un milieu formel.

Partie du discours	Notion grammaticale	Domaines sensibles
Article	Genre	- présence de <i>e</i> à la fin en français - Présence des mêmes mots en anglais sans <i>e</i>
	Nombre	- existence des mots pluriels sans la marque habituelle <i>s</i> , - absence de différences entre singulier et pluriel en anglais.
	défini/indéfini	- absence de l'article pour les mots indéfinis en anglais
Déterminant démonstratif	Genre	- marque de distance perçue en L1 et L2 et pas de genre - L'absence de genre
	Nombre	- différence des mots comptables et non comptables
Déterminant possessif	Genre	- choix basé sur le genre du possesseur en anglais pas du possédé
	Nombre	- (in) variabilité d'un déterminant entre les possédés pluriels et singuliers

Adjectif qualificatif	Genre	- (in) variable en genre
	Nombre	- (in) variable en nombre
	Place	- différence entre la place dans deux langues par rapport au français
Pronom objet (direct/indirect)	direct/indirect	- absence de forme différente pour direct et indirect en anglais
Participe passé	Genre	- (in)variable en genre
	Nombre	- (in)variable en nombre

Dans le cas des sujets yorùbáphones, le contraste entre le français (L3) et le yorùbá (L1) sous la forme de l'absence de certaines notions grammaticales ainsi que dans les parties du discours, auquel s'ajoute la différence orthographique, semble contraindre les apprenants à choisir l'anglais en tant que langue de départ, d'autant plus qu'il existe un alphabet commun à l'anglais et au français. Ces deux langues sont aussi proches par rapport à la structure syntaxique (SVO). Elles ont aussi en commun la présence du genre grammatical ainsi que l'article en tant que partie du discours.

4.2 Bilan et perspective didactique

Le titre de ce travail de recherche, qui souligne les influences de L1 (le yorùbá) et L2 (l'anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (L3) chez les apprenants yorùbáphones doit attirer l'attention des lecteurs au premier abord sur le fait que nous nous sommes intéressé à un mode d'apprentissage particulier puisque les sujets de notre étude sont des adultes dans un milieu formel, qui sont éloignés du mode d'acquisition directe de cette L3 avant de l'apprendre. Nous voulons donc insister sur la démarche consciente, volontaire et dans une certaine mesure, observable, dans laquelle nos sujets se sont engagés et qui a pour but l'appropriation de la L3.

Malgré la démarche consciente d'apprentissage de L3, cette appropriation est parfois inconsciente. Que cette démarche soit consciente ou

inconsciente, nous sommes face à une inter-langue qui est un système caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle et/ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément). Pour les sujets de notre recherche, il s'agit d'une inter-langue qui est caractérisée par des traits de L1 (yorùbá) ainsi que le trait de L2 (anglais).

Les processus mis en œuvre pour l'apprentissage de L3 peuvent avoir des similitudes avec ceux qui sont utilisés par les apprenants de L2 mais comme le rappelle **Clyne (1997 :113)** « la langue ajoutée complique les opérations des processus ». L'étude des influences inter-linguistiques dans l'apprentissage de L3 peut prendre part à l'analyse de ces opérations si on examine les conditions dans lesquelles les apprenants transfèrent les structures ainsi que les notions et leurs emplois dans les autres langues qu'ils connaissent.

Les conditions dans lesquelles les influences inter-linguistiques prennent place sont déterminées par plusieurs facteurs. Ces facteurs peuvent permettre de prédire à la fois le poids relatif des influences inter-linguistiques dans les productions des apprenants et la langue de départ des éléments transférés. Parmi ces facteurs, nous savons qu'il est admis que la typologie linguistique influence le choix de la langue de départ : « les apprenants empruntent plus de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement de la langue cible » **Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (2001 : 86)** ou selon **Kellerman (1983 : 72)**, qui a utilisé le concept de « psychotypologie », à la langue qui est perçue comme plus proche typologiquement. L'effet de psychotypologie a été confirmé dans plusieurs travaux (voir le chapitre 2). Dans notre recherche les apprenants de français L3 qui sont des locuteurs natifs du yorùbá, une langue de la branche de **Kwa**, ont tendance à transférer le vocabulaire et les structures de l'anglais (L2), une langue germanique, plus spontanément que de leur L1. Ceci se rencontre même dans les cas où L2

possède certaines ressemblances avec L3 (pour l'interrogation par exemple), car de façon générale cette langue (L2 est typologiquement plus proche de L3 ; l'effet de psychotypologie est donc dominant.

Compte tenu du fait que la compétence multilingue n'est pas la somme de compétences monolingues, il est important de considérer la compétence des apprenants non seulement dans la langue cible mais aussi dans les deux autres langues (L1 et L2). Par ailleurs, les influences inter-linguistiques dans l'apprentissage de L3 sont en relation, directe ou inverse, avec la compétence linguistique en L2. Dans certains domaines, les apprenants moins compétents en L2 font davantage de transferts des éléments de leur L1 que ceux qui sont plus compétents, alors que dans d'autres (par exemple, l'interrogation) la compétence en L2 semble empêcher ces apprenants de transférer certaines connaissances et règles de L2.

L'autre facteur auquel on peut attribuer la présence des influences inter-linguistiques est en relation avec le contexte dans lequel la communication ou l'apprentissage a lieu. L'apprenant peut être dans un « mode bilingue » ou un « mode monolingue » **Grosjean (1998 : 91)** : nos sujets sont dans un mode bilingue, car la langue officielle du pays est l'anglais et leur langue maternelle est le yorùbá.

Un troisième facteur qui peut permettre de prédire la nature des influences inter-linguistiques est ce qui est appelé « l'effet de la langue étrangère » **Meisel (1983 : 115)** ou « le statut de L2 » **Hammarberg (2001 : 95)**. Plusieurs études montrent que les apprenants ont tendance à utiliser L2 ou les langues autres que L1 comme langue de départ dans les influences inter-linguistiques même si la langue cible et la langue de départ diffèrent typologiquement. Concernant nos sujets et leur choix, ce facteur joue un rôle décisif dans les influences inter-linguistiques de L2 sur L3, car non seulement L2 est une langue étrangère (effet de la langue étrangère) pour le yorùbáphone

mais de plus les ressemblances superficielles (effet psychotypologie) lui donnent davantage de priorité pour obtenir la place de langue de départ.

Les influences inter-linguistiques sont aussi en relation avec l'âge. Nous rencontrons de nombreuses études portant sur la variable de l'âge dans l'acquisition de L2 ; mais les recherches sur les relations entre l'âge et les influences inter-linguistiques dans l'apprentissage de L3 sont très limitées. Selon **Cenoz (2001)**, dans le cas des apprenants plus jeunes, le facteur âge est associé à la cognition et au développement métalinguistique, et les apprenants plus âgés avancent plus rapidement dans les premières étapes de l'acquisition de L2. les développements cognitif et métalinguistique peuvent être en relation avec les influences inter-linguistiques, et particulièrement en ce qui concerne la psychotypologie ; car les apprenants plus âgés peuvent avoir une perception plus claire de la distance linguistique qui peut influencer le choix de la langue de départ qu'ils utilisent dans les transferts d'une langue qu'ils connaissent. Dans notre recherche, nos sujets, qui comme nous le savons, sont des adultes, interprètent cette distance linguistique avec une perception qui leur est propre et dont nous discuterons.

Un autre facteur qui peut avoir des effets sur les influences inter-linguistiques est le degré d'antériorité de l'apprentissage (« *recency* » ; **Hammarberg (2002 : 118)**). Ce facteur montre que les apprenants essaient d'emprunter à une langue utilisée activement plutôt qu'aux autres langues déjà apprises mais qu'ils n'utilisent plus. En ce qui concerne nos sujets yorùbáphones la langue L2 peut être considérée comme étant utilisée activement (même si cela peut dépendre de la situation personnelle de chaque apprenant).

Finalement, la complexité de l'étude des influences inter-linguistiques dans l'acquisition de L3 est due au nombre des facteurs potentiels en présence **Cenoz, (2000 : 95)**. L'acquisition de L3 peut avoir lieu dans des contextes naturels ou formels et le nombre des situations dérivées de la typologie, de la

compétence, du mode, de l'âge et du degré d'antériorité de l'apprentissage est extrêmement élevée. L'étude des influences inter-linguistiques est affectée non seulement par les connaissances des autres langues, mais aussi par le processus de l'acquisition de ces langues, et par les stratégies par lesquelles les apprenants ont appris ces langues.

Selon la situation de l'apprentissage et les différents niveaux de nos sujets, parmi les facteurs qui ont des effets directs ou indirects sur l'apprentissage de L3, nous venons de citer les plus pertinents. Mais dans cette recherche nous nous sommes intéressés à ceux qui jouent, à notre avis, un rôle plus décisif que les autres. La caractéristique particulière de la langue yorùbá en tant que L1 de nos sujets nous a guidé vers l'hypothèse des notions vides, qui nous a amené à vérifier la proximité typologique de la langue anglaise (L2) par rapport au français (L3), puis nous a dirigé vers l'hypothèse de la langue pont afin d'expliquer la source des erreurs produites chez ces apprenants.

Les notions vides

Les résultats indiquent que les formes produites par les apprenants dans l'acquisition de L3 sont influencées non seulement par les connaissances préalables de leur langue maternelle le yorùbá (L1) mais aussi par l'anglais (L2) et parfois même nous constatons que les productions erronées sont dues à la surgénéralisation des règles de (L3) qui est le français.

Considérons d'abord la première question de cette recherche : Quelles sont les erreurs produites par les apprenants yorùbáphones lors de leur apprentissage du français comme deuxième langue étrangère ?

Rappelons notre hypothèse que les erreurs en français chez les yorùbáphones peuvent être catégorisées et se produisent de manière systématique aussi bien dans les domaines du genre et du nombre que dans celui de l'ordre des mots.

Nos résultats indiquent que le genre et l'article sont majoritairement problématiques pour un apprenant yorùbáphone qui possède un système langagier qui ne comporte pas ces notions et fonctions. Désormais nous appelons celles-ci « les notions vides », car dans aucun dictionnaire ou manuel de grammaire du yorùbá nous ne pouvons trouver d'explication grammaticale pour les mots 'genre' et 'article' **Akinyemi (2010 : 719)**.

La deuxième question de cette recherche était la suivante : Quelle est l'influence de l'apprentissage préalable de yorùbá et de l'anglais sur le comportement langagier des apprenants de français yorùbáphones ? Considérant l'hypothèse correspondante (les notions vides), les résultats indiquent deux possibilités différentes pour les erreurs produites sur le genre et ses accords et l'article : certaines de ces erreurs proviennent de L2 (les influences inter-linguistiques), d'autres proviennent de L3 (sur généralisation). Pour la raison donnée plus haut (à propos des notions vides), L1 ne semble pas pouvoir avoir d'influences interférentielles sur les erreurs produites sur le genre ni sur l'article. En revanche les influences de L2 sont indéniables par rapport au genre, sur certaines parties de discours de L3, comme par exemple le déterminant possessif.

Finalement, l'hypothèse des notions vides éloigne le yorùbá du français aux yeux des apprenants ; en revanche l'anglais et le français leur semblent plus proches. En effet en apprenant l'anglais, les yorùbáphones ajoutent pour la première fois à leur bagage langagier la notion de genre pour la troisième personne du singulier ; en plus ils ajoutent la signification de l'article défini, qui se place avant un nom défini. Comme nous le savons, dans leur L1 un nom défini ne possède aucun signe alors qu'un nom indéfini est constitué d'une particule postposée et du nom. Comme cette particule ne présente pas de notion précise qui corresponde à l'article et à ses formes qui existent dans d'autres langues comme l'anglais ou le français, nous considérons cette partie du discours ainsi que le genre comme des notions vides dans L1. Faire

référence à l'anglais (L2) qui possède, d'une certaine manière, ces notions et les transférer dans L3, peut être considéré comme un phénomène naturel. Ces notions et leur fonctionnement syntaxique et morphologique (les accords) cependant, ne sont pas identiques à ce qui existe en langue cible. Nous constatons alors que des erreurs se produisent car les paramètres existants doivent être refixés avant d'être 'fossilisés' dans leur inter-langue (de manière erronée) par rapport au français.

En raison de ces caractéristiques communes des langues anglaise (L2) et française, nous avons aussi posé les questions suivantes :

Quels degrés et domaines d'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur l'apprentissage du français peut-on distinguer ? Est-ce que les degrés et les domaines d'influence sont liés aux degrés de compétence de ces apprenants en langue anglaise ? Quels sont les domaines les plus sensibles à cette influence ? Pouvons-nous expliquer pourquoi certains domaines sont plus influencés que les autres ?

Les résultats présentés dans le chapitre 3 et obtenus à partir du corpus de productions recueillies auprès des enquêtés, fournissent des réponses à ces questions. Ils montrent que les apprenants qui sont plus compétents en L2 présentent davantage d'influences inter-linguistiques sur L3 (transfert positif ou interférence) ; mais les apprenants qui sont moins compétents en L2, à mesure que leur niveau en L3 progresse, montrent de moins en moins les interférences de L2 sur L3, et leur erreurs, si elles persistent, sont en relation avec le phénomène de sur-généralisation de L3, avec parfois un recours à leur L1 qui est en position dominante puisqu'elle est la langue de l'environnement.

Quand les apprenants n'ont aucune connaissance préalable d'une notion ou d'une partie du discours, ils arrivent plus facilement à s'adapter à cette nouveauté ou à la fixer dans leurs productions langagières en langue cible, alors que quand une notion existe, mais que son fonctionnement s'oppose à celui des notions nouvelles déjà acquises, nous rencontrons

davantage de transferts négatifs, et ces transferts négatifs persistent en relation avec le degré de compétence des apprenants : ces transferts persistent d'autant plus longtemps que les apprenants sont plus compétents en L2 et les connaissances préalables laissent d'autant plus facilement place à ces nouveautés et à leur fonctionnement correct (si l'apprentissage de L3 dure longtemps) que les apprenants sont moins compétentes en L2. Pour affirmer ce constat relatif aux notions vides, nous adoptons donc la posture de **Jinadu & Olasehin (1996 : 22)**, selon laquelle les contrastes des LM facilitent l'apprentissage des structures difficiles de LE.

Dans nos résultats, nous pouvons aussi constater qu'il y a des différences dans le recours au transfert pour chaque individu, tout comme **Odline (1989 : 68)** l'a indiqué dans ses recherches. En effet dans certains des résultats nous pouvons-nous expliquer pourquoi certains domaines sont plus influencés que les autres ?

Dans nos résultats, nous pouvons aussi constater qu'il y a des différences dans le recours au transfert pour chaque individu, tout comme **Odline (1989 : 69)** l'a indiqué dans ses recherches. En effet dans certains des résultats, nous constatons que malgré nos attentes, il y a des apprenants qui ont choisi une autre stratégie que celle qui est attendue dans l'hypothèse des notions vides (voir le chapitre 3 les résultats de la négation). Ceci met en évidence l'importance des différences individuelles dans les résultats présentés dans les travaux réalisés sur les influences inter-linguistiques, surtout si les résultats d'une recherche inter-linguistique prennent en compte les hypothèses des différents processus dans la production de L3 **Cenoz (2001 : 71)**.

Nos résultats sont en accord avec les études précédentes concernant la distance linguistique et les influences inter-linguistiques dans l'acquisition multilingue **Mohel (1989)**, **Ahukanna, et al (1981 : 69)**, **Bamidele (1989 : 105)**, **Jimoh (1987)**, **Singh & Carroll (1979)**. Nos résultats sont aussi

compatibles avec le constat que la perception de la distance linguistique et la transférabilité peuvent être plus importants que la distance linguistique objective **Kellerman (1978 : 71), Odline (1989 : 109), Rauf (1986 : 71)**.

Nous résumons dans le Tableau les domaines les plus sensibles aux interférences de L1 ainsi que de L2 et les domaines les plus sensibles par rapport au problème de surgénéralisation. L'apprentissage d'une notion est souvent sous les effets multiples de deux ou trois phénomènes qui dépendent des caractéristiques d'une partie du discours. Par exemple le problème du genre pour l'article est marqué par le double effet de surgénéralisation et d'interférence de L2. La présence de certains substantifs dans L2 avec une forme qui peut guider l'apprenant à choisir une règle du français la surgénéralisant, donne un double effet à ces substantifs.

A travers les enquêtes nous avons constaté que l'absence des notions et des parties du discours est parfois à l'origine des interférences. Par exemple le déterminant démonstratif est vide en français par rapport à l'indication de la distance telle qu'elle existe dans L1 et L2 ; par contre il met en évidence le genre des substantifs. Les apprenants qui ont appris la notion de démonstratif pour désigner la distance lors de l'apprentissage des deux autres langues produisent des erreurs d'interférence, et parfois même les erreurs produites dues à cette absence sont basculées dans le phénomène de surgénéralisation de L3, ce qui veut dire que les apprenants ne tiennent pas compte de la notion de distance pour ce déterminant en français, et ils produisent les mêmes erreurs de genre que pour les autres parties du discours. Nous concluons donc que l'effet des notions vides peut devenir très complexe lorsque nous sommes en présence de plus de deux langues apprises.

Tableau N°24. Les domaines sensibles et les sources de la production d'erreurs pour les différentes parties du discours

Partie du discours	Notion grammaticale	Domaines sensibles	Sources des erreurs
Article	genre	- présence de <i>e</i> a la fin du substantif en français - présence des mêmes mots en anglais sans <i>e</i>	Surgénéralisation L2
	nombre	- existence des mots pluriels sans la marque habituelle <i>s</i> en yorùbá - absence des différences entre singulier et pluriel en anglais	Surgénéralisation, L1 L2
	défini/indéfini	- absence de l'article pour les mots indéfinis en anglais	L2
Déterminant démonstratif	genre	- Marque de distance perçue en L1 et L2 et pas le genre, - Absence de genre en yorùbá et en anglais	L1, L2
	nombre	- différence comptables/non comptables en français et en anglais	L2
Déterminant possessif	genre	- choix basé sur le genre du possesseur en anglais pas du possédé	L2
	nombre	- invariabilité d'un déterminant entre les possédés pluriels et singuliers en français	L2
Adjectif qualificatif	genre	- invariabilité en genre en yorùbá et en anglais Absence de genre en yorùbá	L2 L1
	Nombre	- invariabilité en nombre en yorùbá et en anglais	L2
	Place	- différence en yorùbá et anglais par rapport au français	L1, L2
Pronom objet (direct/indirect)	direct/indirect	- absence de forme différente pour direct et indirect en anglais	L2
Participe passé	Genre	Invariabilité en genre en yorùbá et en anglais	L1, L2

Chez les sujets, le déterminant possessif, comme certaines autres parties du discours, subit des interférences liées à L2. les résultats de notre analyse nous ont indiqué que la présence du genre dans le choix de ce déterminant en L2 (malgré sa présence unique à la troisième personne du

singulier) a dirigé les apprenants vers le choix de cette langue (L2) comme langue de départ, à la place de leur L1 qui est vide pour cette notion. Les résultats montrent également qu'à ce stade de transfert, il n'existe que des transferts négatifs, car les critères de choix de ce déterminant en L2 et L3 sont différents. D'autre part nos résultats indiquent que l'inter-langue de nos apprenants commence à refixer certains paramètres par rapport à la langue nouvelle en fonction de leur niveau. Nous avons constaté que le pourcentage des erreurs sur le genre du déterminant possessif est remarquablement réduit, ce qui confirme que l'influence du système de l'anglais par rapport à l'accord en genre dans cette partie du discours a un rapport négatif avec l'amélioration de compétence de L3.

Le problème de genre dans d'autres parties du discours a été également étudié. Les résultats semblent révéler que le problème du genre pour Les apprenants yorùbáphones de français est un problème issu de la nature de la langue française elle-même, quelle(s) que soit soient la ou les langue(s) de départ. Ceci est en accord avec les résultats de l'étude réalisée par **SurrIDGE (1995 : 110)** sur les étudiants en quatrième année universitaire au Canada en 1984, résultats selon lesquels 83.5% des erreurs étaient marquées sur l'assignement du genre. En un mot, le problème du genre semble être le plus persistant qu'un apprenant yorùbáphone du français rencontre en apprentissage du français.

Nos résultats indiquent aussi que les influences inter-linguistiques entre L2 et L3 sont plus fréquentes sur le nombre qu'entre L1 et L3, car dans les deux premières (L2 et L3) la marque du pluriel (*s*) est commune (sauf les marques qui appartiennent en propre au français : *x*, *aux*, ...). Ceci ne nous dit pas que les transferts de L2 vers L3 sont, à cet égard, tous positifs ; car nous constatons que pour certains mots cette marque est problématique : en L2 il existe certains mots qui sont présentés uniquement au singulier alors qu'en

français les mots équivalents sont toujours au pluriel, et malgré la présence de la marque du pluriel, le choix de l'article par les apprenants est au singulier.

Ces résultats liés au nombre grammatical en fonction du niveau dans le choix de l'article témoignent d'un processus de préfixation de nouveaux paramètres ; et par rapport au processus de préfixation des nouveaux paramètres de certaines autres parties du discours, la préfixation de l'accord de nombre du déterminant possessif semble être plus tardive. Nous constatons que le pourcentage d'erreurs de nombre du déterminant possessif au niveau 2 est encore élevé.

Concernant la place de l'adjectif qualificatif et l'inter-langue de nos sujets, nous ne pouvons pas dire qu'il s'agit d'une inter-langue simple constituée des paramètres préalables de L2 et des paramètres de L3, puisque les paramètres de L1 aussi prennent cette fois-ci un rôle dans l'élaboration de cette inter-langue. Comme nous l'avons expliqué, la place de l'adjectif qualificatif en français L2 comme en yorùbá L1 n'est pas fixée, alors qu'en L2 cette place est déterminée (avant le nom). Cette règle de L3 ouvre la porte à une possibilité pour nos sujets bilingues de faire référence à ces deux langues. Nos résultats nous montrent que malgré tout (la dominance de L1 en tant que langue du milieu, etc.), ils font davantage référence à leur L2 qu'à leur L1.

Quant au déterminant démonstratif nous ne pouvons pas le classer parmi les notions vides. Car ce déterminant existe en L1 ainsi qu'en L2 mais en contraste absolu par rapport à son fonctionnement en L3. Ce contraste absolu nous amène vers le constat du phénomène de fossilisation de l'inter-langue. Ceci signifie qu'il y a fixation du fonctionnement d'une partie du discours d'une autre langue (L1 ou L2 ou les deux ensembles) et son transfert sur la partie du discours de L3 (interférence) avec un fonctionnement différent des deux autres. Les résultats du choix du déterminant démonstratif indiquent que ce déterminant est sous les influences inter-linguistiques de L2 qui sont

renforcées par L1 (En L1 et L2 cet adjectif sert à monter l'éloignement ou la proximité de l'objet par rapport au locuteur). Le choix du déterminant démonstratif, où n'est pas pris en compte le genre à cause de l'influence du choix de l'éloignement, amène les apprenants vers la production d'une sorte d'erreur propre aux apprenants yorùbáphones. Ces erreurs sont constatées dans tous les niveaux. Afin d'éclaircir les causes de cette erreur qui est produite en considérant la distance perçue et non par manque de connaissance du genre du mot correspondant, nous avons choisi une sorte d'item qui comportait les particules *–ci et –là*. Conformément à nos attentes, les réponses données ont un rapport avec la distance :

Cette ligne *–ci* ou *ce* ligne-*là*

Cette couleur-*ci* ou *ce* couleur-*là*.

Cet exercice a été donné aux enquêtés, ce qui confirme qu'aux yeux de nos sujets le déterminant démonstratif ne sert plus à montrer le genre du mot concerné mais uniquement la distance.

Dans le cadre de l'hypothèse des notions vides, nous sommes confrontés aussi à la différence morphologique entre les langues en présence ; à ce stade nous disons qu'il ne s'agit pas de l'absence absolue d'une notion ou d'une partie du discours mais qu'il s'agit de l'économie d'éléments de la langue chez certaines langues par rapport à d'autres. Ceci veut dire par exemple qu'en yorùbá (L1), morphologiquement, il n'existe qu'une seule forme de pronom pour assumer plusieurs fonctions (sujet, objet direct 'indirect,...). Ce système est donc en opposition avec d'autres langues (le français et l'anglais, ici), ce qui est à l'origine d'interférences. Il est évident que la notion et le fonctionnement du pronom objet direct ou indirect ne se considèrent pas comme une nouveauté pour un apprenant yorùbáphone mais que ce sont les différences ou la pluralité morphologique qui doivent être ajoutées à ses connaissances langagières, ce qui résulte de *toute façon* chez

nos sujets de la production des mêmes erreurs, au niveau de la quantité, que les erreurs sur le genre.

Ainsi le pronom objet direct et indirect était une autre partie du discours à laquelle nous nous sommes intéressés dans cette recherche. Nous avons vu que la morphologie de L1 (yorùbá) pour le pronom est radicalement différente de celle de L2 ainsi que de L3. Dans L1 nous n'avons distingué qu'une seule forme pour le pronom commun à la fonction de sujet et à celle d'objet ; L2 (anglais) possède un système morphologiquement différent de celui de L1. Alors qu'en anglais il existe deux formes de pronoms pour différencier le pronom sujet du pronom objet, il n'existe aucune différence morphologique entre un pronom objet direct et indirect. Considérons nos apprenants yorùbáphones avec ces connaissances langagières pour apprendre une troisième langue possédant deux formes différentes pour le pronom objet direct et le pronom objet indirect (en l'occurrence le français). Dans ce cas, nous pouvons constater, pour le choix du pronom objet direct ou indirect, des influences inter-linguistiques de L2 sur L3 pour les deux raisons que nous venons d'indiquer : le degré d'antériorité de l'apprentissage, la proximité typologique de L3 malgré certaines différences (entre direct/indirect) qui donnent la priorité à L2 pour combler les connaissances langagières des nouveautés (morphème et fonction). Les résultats des tests sur ce choix confirment notre analyse.

En ce qui concerne l'accord en genre et en nombre pour le participe passé dans L3, nous renvoyons à notre explication des notions vides de(s) langues(s) de départ par rapport à la langue cible. Nous avons expliqué dans le Chapitre 3 que le participe passé est invariable dans L1 ainsi que dans L2. Nous pouvons donc considérer ces langues vides par rapport à l'accord en genre et en nombre du participe passé. Nos sujets yorùbáphones ne possédant aucune 'habitude', aucun concept par rapport à ces accords, il est donc normal qu'ils produisent des erreurs qui trouvent leur origine dans L3 même. Nous

nous attendons donc à constater ces erreurs tant que leurs connaissances par rapport à l'accord en genre et en nombre ne sont pas approfondies. Nos données transversales confirment cette analyse.

Pourtant les pourcentages d'erreurs produites dans les exercices sur le participe passé ne sont pas très élevés, ce qui peut confirmer notre hypothèse sur le taux de réussite sur les notions vides dans L3 par rapport aux connaissances préalables des apprenants. En ce qui concerne l'effet de notion vide, comme nos sujets ne font plus référence aux deux autres langues (L1 et L2) ils apprennent directement le fonctionnement du participe passé qui s'accorde avec le nom qui suit. Pourtant nous ne pouvons pas rejeter l'influence des deux autres langues (L1 et L2) quand les apprenants sont obligés de mettre en accord ces participes passés en genre et nombre.

Nous avons constaté qu'en L1, l'ordre des mots dans les phrases constituées d'éléments est plus compatibles avec l'ordre des mots en L2, les erreurs sont moins fréquentes ; en revanche pour les nouveaux éléments propres à la L3, comme les verbes pronominaux, la négation et les articles élidés, la place du pronom objet direct et indirect, etc., les résultats montrent un taux d'erreurs plus élevé.

Dans les résultats relatifs à l'interrogation, nous avons constaté que, malgré la distance linguistique objective entre la structure de l'interrogation en L1 et en L3, et bien que le changement de la courbe d'intonation (qui représente à l'écrit une absence totale de modification de structure) représente un choix plus facile pour mettre une phrase à la forme interrogative, les sujets montrent une tendance plus forte à utiliser la forme typique de L2 (l'inversion du sujet).

Les erreurs produites ont parfois une origine intralinguistique au niveau intermédiaire et ne nous montrent pas de transferts inter-linguistiques de L1 et/ou de L2, mais au niveau avancé les influences inter-linguistiques constatées sont limitées à la conceptualisation : en L1 et en L2, la présence de

la marque de négation (O pour le yorùbá et not pour l'anglais) est compatible avec l'équivalent du pronom indéfini de négation, ce qui est impossible en français L3 (*rien*).

Mais en ce qui concerne les erreurs intralinguistiques produites sur la négation, majoritairement au niveau intermédiaire, elles sont les résultats de la connaissance limitée en L3 sur la conjugaison de certains verbes avec l'auxiliaire *être* et sur la place de la marque de négation *ne...pas* par rapport à un verbe pronominal.

A ce niveau nous avons rencontré seulement six cas d'omission de *pas*, qui est une marque de négation postposée en L3 alors que L1 possède une seule marque antéposée pour la négation. Ceci peut être considéré comme une interférence inter-linguistique de L1 sur L3 (ce phénomène d'oubli de « *pas* » est très fréquent chez les yorùbáphones dans leur production orale).

Néanmoins les résultats indiquent que le type de transfert est forcément affecté par la distance typologique linguistique. Lorsque deux langues (L1 yorùbá et L2 anglais) sont présentées comme langues de départ, les apprenants de français peuvent percevoir certaines notions ou structures dans la langue cible comme plus proches de l'une des deux langues (ce qu'on appelle la ressemblance typologique), et faire de cette langue la langue de départ. La majorité de nos sujets dans cette recherche ont préféré l'anglais au yorùbá en tant que langue de départ. Le fait que les influences inter-linguistiques du yorùbá (L1) soient très faibles dans les structures des formes interrogatives produites par ces sujets confirme l'importance de la distance typologique linguistique. Ces données sont également compatibles avec celles des autres études sur l'utilisation d'une deuxième langue (chronologiquement parlant) comme langue de départ pour l'acquisition de la langue additionnelle **Clyne (1997), Williams & Hammarberg (1995), Dewale (1998)**, ce que nous appelons la langue pont.

La langue pont :

La **langue pont** est une langue activée qui sert de **pont** en faveur d'une langue cible nouvelle. Un individu qui possède des connaissances solides en dehors de sa seule langue maternelle (L1) peut activer l'une des langues qu'il connaît de manière plus intensive que d'autres en découvrant des bases de transfert dans les domaines lexical, morphologique et syntaxique **Ausubel (1968 : 115)**.

Nous renvoyons donc à cette hypothèse selon laquelle la source des erreurs peut être localisée dans les connaissances langagières préalables des apprenants. La notion de langue pont prend sens à partir des connaissances langagières ajoutées à la langue maternelle ; chez les sujets yorùbáphones, c'est la langue anglaise qui sert de pont en faveur de l'apprentissage du français car ces apprenants, lors de l'apprentissage de l'anglais, introduisent pour la première fois certaines notions absentes de la langue yorùbá.

Même lors de l'apprentissage de l'anglais, il existe des erreurs liées au genre, au nombre ou à l'article, qui sont propres à ces sujets yorùbáphones :

- l'utilisation du pronom sujet, de l'objet, de l'adjectif possessif, ... masculin pour les personnes de sexe masculin ou féminin.

Exemple :

- Adekunle was watching TV when I saw him.
- l'utilisation des noms non comptables (absents en yorùbá) soit au pluriel soit avec l'article (*a/an*).

Exemple :

- This water
- l'absence de l'article en yorùbá est une autre source de problème dans l'apprentissage de l'anglais car en yorùbá \emptyset est le signe de la qualité définie d'un nom, ce qui peut produire des phrases erronées :

Exemple :

- pencil is on table – crayon est sur table.

De plus, ainsi que le souligne **Akinyemi (2010 : 20)**, la différence entre les structures de l'interrogation du yorùbá et de l'anglais induit d'autres erreurs. Nous avons précisé qu'avec le changement de l'intonation on peut construire une question alors qu'en anglais il faut un changement grammatical. Cela justifie les productions erronées des yorùbáphones :

anglais: He comes? -

au lieu de : Does he come ?

français : Est – il venu ?

yorùbá: Se owa ?

Malgré l'existence de ces obstacles auxquels il faudra ajouter la différence entre les systèmes phonologiques de l'anglais et du yorùbá. Ces différences sont plus perçues comme des nouveautés conduisant ainsi à un apprentissage plus aisé de la première langue étrangère qu'est l'anglais.

Si l'on considère l'apprentissage du français par rapport à la langue yorùbá, on remarque qu'il y subsiste toujours des notions nouvelles à apprendre même si l'anglais a été appris avant le français. Ces notions nouvelles forment un ensemble complexe de contenus d'apprentissage, car pour chacune d'elles il y a des accords dans les autres parties du discours ; pour chaque nom commun il existe un genre grammatical et ensuite un assignement de ce genre grammatical dans certains éléments de la phrase. Quant à la phonologie, il faut l'enseigner en tenant compte des spécificités propres à la langue française.

Pourtant toutes ces différences et la distance linguistique entre L2 et L3 n'empêchent pas les apprenants de choisir l'anglais comme la langue pont. En répondant à la deuxième question de notre recherche : en quoi l'apprentissage antérieur de la langue anglaise par les yorùbáphones rend-t-il l'apprentissage du français plus facile ou plus difficile ?, notons que c'est leur niveau de compétence en L2 qui leur permet de construire un pont plus solide ou moins solide, pour ensuite rendre leur apprentissage plus facile ou plus difficile.

L'apprenant découvre de nombreuses bases de transfert dans les domaines lexical, morphologique et syntaxique. A partir du moment où les yorùbáphones connaissent la notion de genre et ses accords ainsi que l'article en L2 (anglais), ils commencent à construire un pont plus ou moins solide pour arriver à L3 et simplifier l'apprentissage. La solidité de ce pont dépend notamment de la compétence linguistique en L2 des apprenants yorùbáphones. Ainsi les apprenants de l'anglais langue étrangère dans leur production langagière en L3, sont amenés à s'appuyer davantage sur ce pont.

Le choix de L2 en tant que pont est basé sur la perception par les apprenants de la transférabilité morphosyntaxique par rapport à une autre ou d'autres langues présentées dans leur bagage langagier.

En ce qui concerne la notion de genre, ce pont, de l'anglais vers le français, non seulement n'apporte pas davantage de facilité, mais produit des perturbations au niveau du fonctionnement de certaines parties du discours, comme le déterminant possessif. Mais l'utilisation de ce pont ne s'arrête pas avec cet obstacle, car dans d'autres domaines comme l'ordre des mots, nous la considérons comme un accélérateur. La ressemblance entre l'ordre des mots de ces deux langues (L2 et L3) ouvre un chemin plus sûr vers les autres transferts de L2 vers L3 malgré certaines ressemblances éventuelles entre L1 et L2. à titre d'exemple nous pouvons citer le cas de l'interrogation dans les trois langues.

yorùbá : şé ó ñrìn ?

français : marche-t-il ?

anglais : Does he work ?

En ce qui concerne les autres parties du discours ou d'autres notions, le choix de nos sujets dans le domaine du nombre des noms nous montre le rôle prépondérant de l'anglais (transfert négatif) en tant que langue pont. Certains noms en anglais se présentent uniquement au pluriel et d'autres sont toujours au singulier, alors qu'en français cela peut être le contraire. Nous avons ainsi

constaté dans nos résultats que malgré la présence de la marque du nombre, un mot comme *informations* qui est pluriel en français et toujours singulier en anglais, est considéré par nos apprenants en tant que substantif singulier. Ces apprenants ont donc utilisé leur connaissance préalable de l'anglais pour le choix du nombre.

D'une part les apprenants, pour se rassurer que leur pont est suffisamment fiable, cherchent à réduire au maximum les écarts qui séparent la langue pont de la langue cible. Mais d'autre part, au carrefour de ces trois langues en présence, les apprenants cherchent consciemment à trouver plus d'écarts entre leur langue maternelle (L1, ici le yorùbá) et le français (L3 qu'entre l'anglais (L2) et le français (L3), car ils considèrent qu'il existe le maximum de ressemblances entre l'anglais et le français.

En considérant les aspects 'superficiels', du domaine de 'l'apparence', c'est-à-dire sans se livrer à une analyse approfondie de ces trois langues, l'apprenant yorùbáphone de la langue française est tout naturellement amené à faire des analogies avec la langue anglaise. Ceci est dû principalement au fait que le support écrit est identique (c'est-à-dire que le même alphabet latin est utilisé pour l'écriture, même si la prononciation est différente, ce qui semble être la cause de certaines difficultés au niveau de la dictée en français). D'autre part, en français et en anglais, l'ordre des mots et les parties du discours sont similaires au premier abord, alors qu'ils sont partiellement différents en yorùbá (exemple : l'existence de l'article) en anglais et en français, et cela, malgré d'autres différences dans l'emploi ainsi que dans la forme, encourage l'apprenant vers un rapprochement avec la langue anglaise.

Notons cependant que les interactions entre la langue maternelle, le yorùbá et la langue à acquérir, le français, subsistent malgré tout et cela plutôt inconsciemment que consciemment. Ceci différencie les locuteurs trilingues, qui sont pris dans un mouvement de va et vient tridirectionnel (L1, L2 et L3),

des locuteurs bilingues qui donnent la préférence à un mouvement bidirectionnel entre L1 et L2.

Simplification ou complexification ?

Lorsque les apprenants entreprennent l'apprentissage d'une troisième langue (L3), ils comparent donc la deuxième langue avec langue cible en empruntant à son système de description. Ils cherchent toujours à se positionner dans un système simplifié, c'est-à-dire qu'ils recherchent un système de règles possibles de descriptions moins complexes. Cette démarche peut venir en partie d'un savoir intériorisé qui, au terme d'un processus d'assimilation et d'accommodation, et internalisé par l'apprenant et fait désormais partie de son capital.

Chomsky (1981) entend par grammaire intériorisée la compétence en langue maternelle ou non maternelle d'un locuteur-auditeur. Dans le cas d'une langue non maternelle, il s'agit alors de l'inter-langue ou de la compétence intermédiaire. Pour **Corder (1980 :80)**, cette compétence est acquise par un processus inconscient de traitement de données, de formation et de vérification d'hypothèses.

Nous partageons, à ce sujet, la position de **Porquier (1977 :222)** qui écrit :

...si par exemple, on constate dans l'inter-langue « française » d'un apprenant [...] l'absence systématique ou variable de la copule être, on peut y voir un système simplifié. Si l'on admet que cette caractéristique de l'inter-langue reflète un trait structurel de la langue maternelle, cela n'implique pas que cette langue, l'arabe ou le russe, soit moins complexe ou plus simplifiée que le français, à moins d'adopter un point de vue logocentrique comme le font certaines théories descriptives. De même d'apprenantes fossilisations morpho-lexicales, comme celle-ci, rencontrées à l'oral chez un anglophone :

- j'irai à Ilorin et [travaij]
- il va à son [travij = (travaille)]

Que l'on pourrait être tenté de décrire en termes de simplification formelle, ne sont pas forcément représentatives de l'inter-langue : dans le cas présent, le locuteur utilise d'ailleurs pour d'autres verbes des formes qu'il n'emploie pas ici [...] la moindre variété formelle de l'équivalent anglais Works, qui pourrait expliquer de façon interlinguale cette invariabilité formelle de l'inter-langue, ne signifie pas que l'anglais soit un système plus « simple » que le français même pour le micro-système envisagé.

Si nous considérons cette inter-langue comme un système en soi, alors la notion de simplification paraît non pertinente. Selon **Besse et Porquier (1984 :76)**, la référence aux systèmes des langues cible et de départ est en principe exclue de la description, sauf pour suggérer des catégories descriptives utilisables ou pour repérer les états successifs d'une inter-langue qui se rapproche peu à peu du système de cette langue cible. Considérer une inter-langue comme un système simplifié conduira à la décrire et à la construire comme telle, et donc à nier ou à ignorer sa complexité interne.

En outre, les notions de simplification – complexification renvoient autant à des processus et à des stratégies individuelles qu'aux caractéristiques intrinsèques de l'inter-langue. L'apprenant sélectionne à sa manière, dans les données langagières qui lui sont fournies, des schèmes et des formes qui serviront de repères et de matériaux pour le montage de sa grammaire intériorisée.

Nous constatons que ce qu'un apprenant cherche n'est pas simplement la facilité mais les repères des procédés de certaines règles présentes dans *ses comportements langagiers préalables*. Ainsi pour l'enseignement de la grammaire, nous avons constaté que dans l'apprentissage de L3, la langue intermédiaire peut être choisie selon certaines caractéristiques de la langue L2, plus proches en l'apparence de la langue cible, mais qui ne vont pas nécessairement rendre l'apprentissage plus facile. Le degré de la compétence langagière de L2 peut jouer un rôle décisif dans ce choix car pour les apprenants plus compétents en L2 leur choix est plus approfondi et sophistiqué pour la construction de leur inter-langue. Nos résultats nous ont

confirmé que dans certains cas (interrogation) la compétence langagière avancée en L2 guide à ne pas choisir l'anglais pour élaborer l'inter-langue, car certaines règles de l'anglais ne vont pas de pair avec la simplification. La mise en interrogation d'une phrase en français basée sur la règle de l'anglais (utilisation du verbe auxiliaire : *do does*) semble plus complexe que si elle était basée sur le comportement langagier en langue maternelle (yorùbá). Par conséquent le choix naturel, dans ce cas, est de se référer à la LM plutôt qu'à la L2.

Pour résumer, nous dirons que l'élaboration d'une inter-langue ou d'une grammaire intermédiaire dans l'apprentissage de L3 est basée sur :

- les ressemblances d'apparence entre les langues déjà apprises ;
- L'antériorité de l'apprentissage des autres langues par rapport à L3 ;
- Le degré de compétence langagière en L2 ;
- La présence ou l'absence de certaines notions dans le bagage langagier des apprenants.

Selon la compétence et le niveau langagier, cette inter-langue est différente d'une personne à une autre, elle peut produire une accélération dans l'apprentissage ou devenir la source de productions erronées.

Les ouvrages les plus indiqués pour préparer la partie grammaticale d'un cours de grammaire dans les collèges d'enseignement où nous avons fait nos enquêtes sont ceux que nous appellerons les « *grammaires/ exercices* », c'est-à-dire ceux qui proposent une alternance entre la présentation explicative d'un point et une série d'exercices visant l'entraînement et la vérification de la compréhension du mécanisme de la règle. Pourtant, leurs contenus s'avèrent parfois superficiels, car ils ont été conçus avant tout pour des apprenants non anglophones. Les grammaires de FLE sont également consultées : elles délivrent une information plus concise, plus complète et adaptée au public. Les méthodes de langues constituent aussi, dans leur façon de présenter la grammaire, des points de repères qui peuvent être utiles à la préparation d'un

cours. Un peu plus d'un enseignant sur cinq a recours à un dernier type d'ouvrages : les grammaires de référence pour français. Ils pensent qu'il est parfois utile d'y aller chercher de l'information complémentaire pour mieux dominer une question grammaticale en classe de FLE.

La majorité des enseignants possèderaient donc de solides bases en grammaire française (*du moins le pensent-ils*), ce qui leur permet de se satisfaire des outils spécifiquement FLE, dont la vocation est plus pratique et pragmatique que strictement théorique. Il semble qu'ils recherchent davantage des démarches de classe que des connaissances approfondies sur tel ou tel point.

Nous remarquons qu'ils sont relativement exigeants quant à leurs attentes grammaticales dans les méthodes de langues. Pour un tiers d'entre eux, aucune ne correspond à leur conception de la grammaire. Peut-être sont-ils en quête d'outils parfaits mélangeant les démarches, variant les pratiques et diversifiant les exercices. Nous avons noté que les notions de règles et d'exercices sont attachées à la grammaire, mais des variations sont possibles en ce qui concerne les étapes à suivre en cours. Des méthodes qui s'attachent à une cohérence et à une récurrence dans les mêmes démarches ne peuvent pas satisfaire des attentes aussi variées. Deux méthodes se dégagent néanmoins : *Panorama* et *transafrique*. Le premier est à dominance traditionnelle dans sa présentation grammaticale, alors que la seconde tend davantage vers une grammaire notionnelle fonctionnelle. Ces deux tendances reflètent les deux types de grammaire pratiquées en classe de langue, l'un et l'autre n'étant peut-être pas facilement conciliables au sein d'un même ouvrage.

L'analyse des cahiers d'exercices utilisés en classe de langue montre que les « *grammaires/exercices* » sont, ici encore, privilégiés. Les enseignants se servent par conséquent des mêmes outils pour préparer leurs cours et pour présenter les points de grammaire en classe. Un même ouvrage fait double emploi : il est le livre de référence documentaire pour le professeur, ainsi que le

manuel utilisé pendant le cours pour travailler sur les formes. En comparaison, les cahiers d'exercices sans explications et ceux qui fonctionnent en complément d'une méthode de langue sont moins utilisés. Néanmoins les cahiers d'exercices, dans leur diversité de présentation et d'approche, ne sont pas totalement satisfaisants, 20% des enseignants n'en utilisant aucun. Ces enseignants-la ne cèdent pas à l'attrait des produits finis à vocation universaliste ; ils préfèrent créer leur propre matériel, qui sera plus adapté à leur cours et à leur groupe.

D'après les types d'exercices proposés aux apprenants, il semble que les enseignants utilisent les cahiers pour la systématisation des formes linguistiques, car les exercices les plus communs sont les exercices lacunaires et les transformations. A l'examen des cahiers d'exercices grammaticaux, ce sont en effet ces deux types qui sont largement privilégiés. En complément, plus de la moitié des enseignants proposent des exercices de production orale *et/ou* écrite pour enseigner la grammaire. Ce type de production ne se trouve que rarement dans des cahiers d'exercices, et les enseignants sont donc contraints de les fabriquer pour leur classe. Le travail se fait en cours (*dans un premier temps*) pour vérifier la compréhension immédiate, ce qui est l'objectif des cahiers de « *grammaire/exercices* ».

Apparemment, le plus souvent, des exercices sont aussi donnés à faire à la maison pour fixer les formes et pour laisser davantage de temps pour les autres activités de classe. Il s'agit vraisemblablement d'exercices de production écrite qui font appel à un effort individuel de l'emploi du guide, et qui visent donc à dépasser la systématisation bien souvent décontextualisée des cahiers d'exercices.

Insatisfaits du matériel préfabriqué, les deux tiers des enseignants ont recours à des documents authentiques et à des vidéos pour enseigner la grammaire. Nous pouvons penser que les enseignants ont la volonté de varier les documents introductifs servant de base à l'élaboration de corpus pour la réflexion grammaticale. Ces recherches impliquent un surcroît de travail : il faut

d'abord trouver de documents pertinents puis élaborer une démarche pédagogique adaptée à un groupe donné. Au vu de tout le matériel destiné à la classe – il suffit de regarder les catalogues des maisons d'édition pour s'en convaincre-, il est remarquable que les enseignants font malgré tout preuve de créativité. Signalons également l'entrée de l'Internet et de l'Enseignement Assisté par ordinateur (EAO) pour la grammaire, ce qui témoigne de la diversité des ressources à la disposition des enseignants dans certains centres de langues. Les nouvelles technologies sont susceptibles d'apporter dans la classe d'autres ressources diversifiées ; elles permettent en outre un travail en autonomie respectant le rythme d'apprentissage de chacun.

Nous avons donc identifié des erreurs dans un corpus de productions d'apprenants et les avons interprétées à la lumière de l'analyse contrastive et dans le cadre de l'apprentissage des langues en milieu yorùbá du Nigéria. L'une des finalités de ce travail est d'aider à découvrir des chemins pouvant être exploités pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, troisième langue pour les yorùbáphones du Nigéria ayant appris l'anglais comme L2 (première langue étrangère). Les matériaux d'enseignement pourraient ainsi bénéficier des résultats de ces recherches. Cette étude s'achève donc de manière à pouvoir proposer des réponses à la question des implications des constats qui y ont été faits pour la didactique du français langue étrangère au Nigéria.

Les propositions pédagogiques.

Les propositions pédagogiques présentées dans cette partie de notre thèse sont dédiées à un apprentissage « conduisant à la maîtrise d'un ensemble fonctionnel d'actes langagiers » **Richterich (1972 :4)**, ces actes langagiers étant « la condition première d'un apprentissage rapide et fonctionnel de la langue » c'est-à-dire répondant au constat que « l'étudiant adulte [...] veut apprendre rapidement quelque chose qu'il puisse utiliser immédiatement » **Richterich (1972 :26)**. C'est cette acception que nous

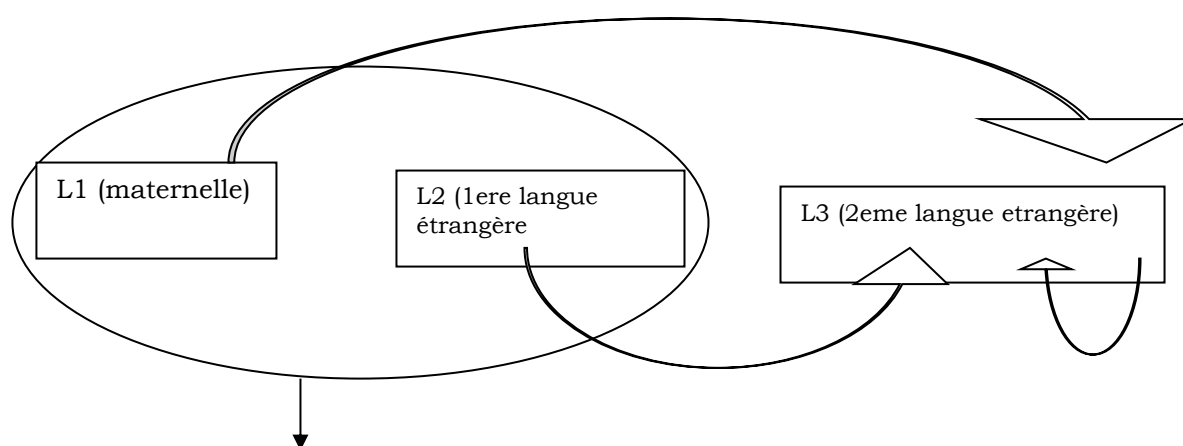
trouvons dans *le Dictionnaire de didactique des langues* **Galisson et Coste (1976 :231)** : « Le français fonctionnel (ou plus généralement, une langue fonctionnelle) ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précis et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'il entend acquérir ».

Selon **Besse et Galisson (1980 :72)** : « un cours sera réputé fonctionnel si ses objectifs coïncident avec les objectifs (professionnels ou autres) des étudiants ». Le 'fonctionnel' est donc une relation entre le contenu de cours et ce que les apprenants sont amenés à faire à l'extérieur du cours, une sorte d'harmonie entre leur savoir et leur savoir-faire.

Nous constatons que le fonctionnel est associé d'un côté à une problématique méthodologique (conception(s) de l'enseignement, de la pédagogie, des théories d'apprentissage), et, d'un autre côté aux contenus de cet apprentissage. Si bien que lorsque le dérivé est substantif, le fonctionnel finit par englober, et caractérisent l'ensemble des problèmes liés à l'apprentissage des langues étrangères : à la fois, ce qu'il faut enseigner et comment l'enseigner. Pour la mise en relation du contenu du cours (ce qui est à apprendre) et de ce qu'on attend des apprenants sur le plan de la capacité à communiquer en langue étrangère à l'extérieur de la classe de langue, nous voyons bien qu'il existe toujours, et en particulier dans un contexte comme celui que nous avons étudié, de nombreux éléments à considérer pour décider de ce qu'il faut enseigner et de comment l'enseigner.

Les recherches en pédagogie du trilinguisme visent une optimisation de l'apprentissage dans le domaine des langues étrangère. Conformément aux théories différentielles de l'apprentissage, elles étudient à l'aide de méthodes empiriques l'interaction des connaissances préalables linguistiques et culturelles des apprenants avec les données ayant trait à une nouvelle langue cible.

L'analyse de la langue de l'apprenant (ou l'inter-langue) s'étend à la fois aux savoirs déclaratifs et procéduraux. Ainsi les recherches dans les domaines du multilinguisme décrivent des activités mentales relatives à l'acquisition d'une deuxième, troisième ou quatrième langue étrangère (LE) et leurs répercussions sur le statut mental des connaissances langagières déjà acquises. Ces activités, qu'elles soient dirigées par l'apprenant en autonomie ou inconsciemment inspirées de l'extérieur (par un professeur par exemple), peuvent être schématisées dans la Figure suivante.



La totalité des connaissances langagières de l'apprenant au début de l'apprentissage

Figure : le mécanisme des influences inter-linguistiques et intralinguistiques

Dans cette figure, nous avons représenté la totalité des connaissances préalables langagières dont dispose un individu. La pédagogie dans le contexte de trilinguisme (et plurilinguisme) étudie tout ce potentiel différentiel : les structures de surface des langues en interaction – ceci concerne leurs bases (matérielle ou éléments syntaxiques) de transferts **positifs** et **négatifs** – ainsi que l'exploitation des stratégies et techniques d'apprentissage développées au cours de l'intégration mentale de données linguistiques. Dans un sens proactif, cette analyse élucide l'intégration d'informations nouvelles qui interagissent avec les connaissances préalables ; dans une perspective rétroactive (qui prend un chemin raccourci), elle s'oriente vers les facteurs qui expliquent la fixation des connaissances

langagières déjà disponibles et le maintien de leur fonctionnement. L'ensemble de ces informations n'assure pas seulement la croissance des savoirs (connaissances) didactiques. Ceux-ci se forment au moment où s'associent les connaissances provenant des langues en interaction et les expériences vécues pendant l'apprentissage. Une théorie de transfert est donc à l'origine de toute économie d'apprentissage, comme nous l'avons déjà indiqué. En fait, nous ne pouvons pas ignorer la présence des connaissances langagières préalables et nous limiter à l'encadrement des données de la nouvelle langue à apprendre.

A force de comparer les structures de surface de plusieurs langues et de leur interaction, l'apprenant ne se sensibilise pas exclusivement pour une langue seule. En établissant des relations déclaratives et/ou procédurales entre les éléments correspondants de L1 + L2, il finit par découvrir un savoir situé entre les structures des langues mentalement interconnectées. Il s'agit de fait des influences inter-linguistiques.

Quant à la grammaire de la langue cible nouvelle, l'apprenant la découvre lui-même en construisant des hypothèses sur le fonctionnement de tel ou tel fait de langue, même si l'enseignant adopte une méthode communicative uniquement dans la langue cible (sans grammaire explicite). Cette procédure de découverte des règles grammaticales et leurs fonctionnements reflète les bases de transfert supposées entre les langues activées. Ainsi naît une grammaire spontanée et intériorisée à base des connaissances préalables. Cette grammaire personnelle est à la fois systémique et parfois éphémère puisqu'elle est modifiée à chaque acte de parole intègre par l'apprenant, et parfois fossilisée, puisqu'elle risque de ne pas être corrigée par l'apprenant lui-même (autodidaxie) ou par l'enseignant ou l'environnement.

Faut-il donc solliciter la conscience des apprenants ?

De nombreux transferts étant effectués, l'apprenant construit un inter système reliant des phénomènes de diverses langues. Quand, à ce moment-là, l'enseignement vise une prise de conscience du côté de l'apprenant, sa sensibilisation porte sur plusieurs langues et, ce faisant, elle devient multilingue (*multi-language awareness*). Au niveau de ses composantes linguistiques, cet intersystème est en partie irrégulier, certes, mais il met pourtant en relief de très nombreuses régularités. Il est donc beaucoup plus stable que la grammaire spontanée.

Ces procédés inter-linguistiques finissent par créer un type de savoir gagné au cours de l'apprentissage de telle ou telle langue (*learning awareness*). Il s'agit d'un savoir purement didactique.

Par conséquent, il est nécessaire de différencier entre deux catégories de transfert :

Les transferts inter-linguistiques : qui peuvent être basés sur les deux systèmes des langues déjà apprises dans l'apprentissage de la troisième langue. Mais pour les raisons données plus haut, une des deux langues déjà apprises va prendre le dessus pour former l'inter-langue.

Les transferts intralinguistiques : l'individu ne possède plus de connaissances préalables transférables en dehors de la langue cible (notions vides). Dans ce cas la langue cible sert à surgénéraliser en faveur d'elle-même.

Nous avons constaté la présence de ces transferts tout au long de notre recherche, et mis en évidence le fait que ce qui doit être évité dans l'apprentissage d'une troisième langue est la formation d'une inter-langue fossilisée. En relation avec cette préoccupation et avec ce qui a été dit plus haut, les chercheurs et didacticiens sont confrontés à la question : « faut-il faire de la grammaire pour enseigner ou apprendre à communiquer dans une langue étrangère sans se soucier de la grammaire ? »

Selon **Besse et Galisson (1980 : 176)**, faire de la grammaire peut recouvrir des activités pédagogiques relativement diversifiées, et comme la communication humaine ne se confine pas au verbal, elle peut encore moins se confiner à la grammaire. Il est en effet possible de communiquer avec un étranger de cette manière dont se constituent les parlers véhiculaires appelés **broken english** ou **pidgins**, par lesquels les besoins d'échanges sont assurés. Mais il est évident que l'objectif pour nos apprenants dans les collèges d'enseignement (Collèges of Education) n'est pas de leur faire atteindre un niveau véhiculaire de type pidgin, mais de leur enseigner à « parler comme on parle » selon la formule répandue chez les didacticiens de la langue française. Parler comme on parle dans une langue étrangère exige premièrement la connaissance et ensuite le respect des conventions morphologiques et syntaxiques de cette langue et finalement arriver à bien communiquer avec le français. C'est pourquoi la didactique des langues ne peut pas ignorer le rôle de l'apprentissage et de l'enseignement des régularités, en particulier morpho-syntaxiques.

Il existe trois types de techniques principales par rapport à la présence de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous les rappelons ici : la grammaire explicite, les exercices grammaticaux et la grammaire implicite.

Etroitement liée aux actes d'intégration de données linguistiques, la mise en œuvre par l'enseignant des techniques d'apprentissage chez les apprenants passe par une sensibilisation aux activités ayant trait à l'apprentissage. Nous pouvons considérer ces techniques comme promouvant une catégorie de transfert qui se situe donc à un niveau métacognitif. Elles contribuent considérablement à la création d'un **moniteur** (selon le modèle proposé par **Krashen, (1981)** qui surveille le comportement d'apprentissage. Ce moniteur fournit aux opérations mentales les stratégies nécessaires pour effectuer d'autres types de transfert positif. Le potentiel des expériences

didactiques préalables décide de la qualité de l'organisation mentale de l'apprentissage. Il se trouve par conséquent en étroite relation avec les stratégies visant à une sensibilisation à l'apprentissage (*awarness raising strategies*).

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut plus être considéré comme un apprentissage auto-solidaire, contrairement à l'apprentissage de la langue maternelle par un enfant, car dans le cas de l'apprentissage d'une langue maternelle, l'enfant fait à l'apprentissage des différentes compétences : adapter les cordes vocales pour produire les sons nécessaires par rapport à sa langue et apprendre les règles qui constituent le corps de sa langue. A partir du moment où l'apprenant possède des connaissances dans une langue, toute langue à apprendre n'est plus un objet indépendant mais un objet qui est toujours en relation avec les connaissances préexistantes. S'agissant de l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adulte, les positions sur l'importance ou la nécessité des références ou du recours à sa (ses) langue(s) antérieure sont loin d'être claires. **Castellotti (2001 : 105)** écrit à ce propos « qu'on ne peut échapper à ces relations quelque peu schisphrènes et aux prises de positions passionnées et souvent disproportionnées qu'elles provoquent qu'en récusant le schéma binaire, fondé sur un rapport biunivoque, qui sous-tend cette construction ». Un enseignement monolingue ne serait donc pas le plus efficace. Et en adoptant une telle position, la didactique du trilinguisme prend en compte le fait que l'acquisition d'une langue étrangère correspond à une activité complexe et non-linéaire qui demande beaucoup de temps.

Nous sommes en accord avec les propositions de **Castellotti (2001 :201)** au sujet d'un enseignement fonctionnel propre au contexte présent « à savoir s'approprier des savoirs non linguistiques au moyen d'un panachage des deux langues » et nous pouvons l'adapter au champ du trilinguisme. Mais il faut encore diagnostiquer les sources de chaque groupe

d'erreurs par rapport à la langue de départ qui est en jeu et puis réaliser cette fonctionnalité par le recours à une méthode d'alternance codique. Comme nous le savons « l'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange, ou entre deux situations de communication » **Cuq (2003 : 75)**. Comme dans cette étude nous nous sommes intéressés aux apprenants qui ont la possibilité de choisir leur langue de départ parmi deux langues (yorùbá et l'anglais) présentes dans leurs savoirs linguistiques pour s'approprier la troisième langue (le français) le recours aux deux modalités d'alternance linguistique que sont la macro-alternance et la micro-alternance nous semble donc approprié et réaliste.

L'utilisation de la macro-alternance

Castellotti (2001 :100). Explique que cette modalité dans l'alternance des langues « concerne à la fois ce qui est organisé au niveau institutionnel et ce qui est mis en place au niveau d'une école ou d'une classe, pour la gestion des activités majoritairement dans l'une ou l'autre langue ». Pour nos apprenants déjà bilingues il peut s'agir de l'utilisation pour la gestion des activités de L1 par rapport à L3, ou de L2 par rapport à L3, ou encore des trois langues. Les enseignants, en considérant des points cocounes (typologie) et même des points de divergences (afin de les mettre en évidence), visent alors le développement de l'inter-langue (lors de l'apprentissage de L3) des apprenants. Ainsi ils programment la macro-alternance en organisant les différentes activités de classe.

Par exemple, considérant le problème du genre du déterminant possessif et ses différences entre les trois langues, un sujet de discussion sur le thème de la famille peut être proposé. Le travail peut être initié en L1 en utilisant différents supports linguistiques (présentation entre les apprenants eux-mêmes, de bandes dessinées contenant différents membres de la famille et

leurs appartenances,...) et continuer en L3 pour faire apparaître des erreurs par recours à L2, pour mettre en évidence la différence entre deux systèmes (L2 et L3), puisque L1 est vide de la notion de genre.

Le choix de L1 ici en tant que langue initiale a pour but de ne pas solliciter directement la conscience des apprenants par rapport à une grammaire explicite tant que cela n'est pas exigé. D'autre part, ce choix permet, l'orsque cela s'avère possible, de prendre un 'raccourci' de L1 vers L3 sans passage par L2.

Le recours à une micro-alternance

D'après **Castellotti (2001 :101)** les recours à une micro-alternance des langues « apparaissent de manière spontanée au cours des échanges en classe, ou [sont] sollicité[s] par l'enseignant à des fins d'apprentissage ». Nous ne proposons pas l'utilisation d'une grammaire explicite ni de L1 ni de L2 ou L3, mais dans le cas des erreurs systématiques il nous semble plus efficace de donner des explications ponctuelles sous forme de phrases modèles dans les trois langues en présence en faisant une comparaison.

Nous pouvons, par exemple, pour résoudre le problème de l'utilisation du déterminant démonstratif, avant sa fossilisation dans l'inter-langue des apprenants, utiliser les phrases modèles suivantes :

En yorùbá : Ìwé yí tiẹ ni

En anglais : this book is yours

En français : ce livre est à toi

Mais:

En yorùbá : ago owo yi te mi ni

En anglais : this watch is mine

En français : cette montre est à moi

En s'appuyant sur le fait que, pour indiquer la proximité, le déterminant démonstratif en français, contrairement au yorùbá et à l'anglais, possède deux formes qui sont en accord avec le genre du substantif concerné, et que pour exprimer plus spécifiquement une notion de distance il est nécessaire d'ajouter la particule *-ci* ou *-là*, l'enseignant, pour plus de précision, peut donner des phrases modèles en utilisant les particules de distance pour un substantif masculin ainsi que féminin.

Cette façon de précéder peut contribuer au traitement de cette erreur systématique chez les apprenants en sollicitant leur conscience d'une manière plutôt implicite. De plus cette règle générale sur le choix du déterminant démonstratif en français aura une chance d'être intégrée dans leur répertoire.

Ce recours ponctuel aux connaissances préalables dans les deux autres langues ne doit pas être considéré comme une trahison aux approches modernes de l'apprentissage parce qu'il sort l'apprenant du bain linguistique, mais au contraire on peut le voir comme une commission de légitimation de la diversité linguistique ainsi que de la diversité interne de chacune des langues. De plus, comme **Py (1996 : 125)** le souligne ironiquement, « le maître ou le professeur qui utilise le français puis l'italien devant ses élèves n'est pas nécessairement représentant de l'Académie française ou des grammaires italiennes ». Ceci est également valable pour l'utilisation des langues yorùbá et anglaise en alternance avec le français. Ce travail alterné peut alors favoriser l'auto questionnement des apprenants en ce qui concerne les zones de variations dans chaque langue, et permettre des alternatives avant que ne se fossilise leur choix de la langue de départ.

Toujours sur l'enseignement de la grammaire dans les collèges d'enseignement en milieu yorùbá du Nigéria. Lorsque nous entendons de l'enseignement de la grammaire, la première chose qui nous vient à l'esprit, ce sont les règles et les normes grammaticales. Mais en didactique des langues, selon **Mohamed, A. (2010 :19)**, la grammaire est plus que ce que

nous venons de citer ci-dessus. Pour avoir une idée profonde, à ce niveau essayons de définir le mot grammaire.

La grammaire selon l'**Encyclopédie Encarta (2009 :17)** : étymologiquement le mot grammaire est connu comme l'art de bien lire et de bien écrire.

Selon le **Dictionnaire Hachette encyclopédique (1998 :835)**, c'est «l'ensemble des règles et des structures qui permettent de générer, de produire tous les énoncés grammaticaux dans une langue donnée ».

D'après **Murthy, J.D. (2012 :4-5)** la grammaire entre autres est « l'étude de mots et l'étude de la formation de phrases »

Cuq, J.P. (2003 :18) quant à lui, distingue quatre acceptions définissant la grammaire à savoir :

- un principe d'organisation propre à une langue intériorisé par les usagers de cette langue ;
- une activité pédagogique dont l'objectif vise à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'enseigner ;
- une théorie sur le fonctionnement interne de la langue il s'agit ici de la grammaire générative, de la grammaire pédagogique et de la grammaire spéculative ;
- les connaissances intériorisées de la connaissance cible qui se construit progressivement.

Comme nous venons de citer ci-dessus, la grammaire en didactique des langues a plusieurs interprétations. Ceci nous amène enfin de compte à avoir plusieurs types de grammaire qui sont : la grammaire linguistique (*descriptive*) et la grammaire (*prescriptive*). Cette dernière selon **Mohamed (2010 :17)**, se subdivise en grammaire d'apprentissage, grammaire d'enseignement et en grammaire de référence.

La grammaire pédagogique

C'est une grammaire qui porte sur toute description des règles grammaticales qui aident l'apprenant à apprendre une langue et qui aide l'enseignant à expliquer le fonctionnement de règles d'emploi et d'usage de la langue enseignée. C'est la mise en pratique concrète par les pédagogues et les didacticiens de compétence grammaticale en s'appuyant sur la grammaire linguistique. Dans ce type de grammaire, l'accent est mis sur la situation concrète interpersonnelle et sur les emplois réels de la langue. Contrairement à la grammaire linguistique qui doit être exhaustive, la grammaire pédagogique est plus souvent sélective en fonction du besoin de l'apprenant [*cf* : (Germain, C. et Sequin, H. (1998 :86)].

En plus c'est la grammaire d'enseignement qui est destinée principalement aux enseignants : Cette grammaire se présente le plus souvent sous la forme de propositions et de suggestions pédagogiques qui aident l'enseignant à suivre un certain domaine dans l'enseignement de la langue.

Grammaire d'apprentissage

C'est la grammaire qui se présente sous forme de nombreux manuels mis dans les mains des apprenants. Selon **Mohamed (2010 :64)**, ce qui différencie la grammaire d'apprentissage de la grammaire pédagogique, c'est que la première est destinée à être utilisée directement par l'apprenant, alors que la deuxième comme il est déjà indiqué, nécessite l'intervention de l'enseignant.

Grammaire de référence

C'est un point de jonction entre la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique. Selon **Mohamed (2010)**, la grammaire de référence est un ouvrage de base qui vise à présenter la grammaire d'une langue soit de manière prescriptive, soit de manière descriptive, soit les deux. Ce que nous entendons par la caractéristique prescriptive, de la grammaire est l'application

des théories et des règles grammaticales aperçues par la grammaire linguistique (*la grammaire descriptive*).

La grammaire linguistique

La grammaire linguistique traite d'un côté les grammaires de référence, et de l'autre côté, les ouvrages scientifiques écrits le plus souvent dans un langage technique visant à l'exhaustivité et tenant compte du maximum de données pertinentes. Elle vise d'abord et avant tout à décrire, et donc à expliquer la connaissance grammaticale sans tenir compte du contexte réel d'emploi de la langue.

La grammaire implicite

C'est la grammaire où le professeur s'appuie sur les exercices structuraux en se servant de « phrase modèle » à l'aide de laquelle l'apprenant va procéder pour faire l'exercice. Ce type d'exercice pousse l'apprenant à apprendre les règles par cœur et l'aide à former ou réaliser des phrases modèles liées à des situations particulières.

De son côté, **J. Courtilon (1980 : 71)** a identifié deux types de grammaire à savoir :

- **la grammaire sémasiologique** (*qui va de la forme vers le sens*).
- **la grammaire onomasiologique** qui part du sens pour aller vers la forme.

Selon **J. Courtilon (1980 : 73)**, bien que peu d'auteurs tentent de produire des grammaires onomasiologiques, l'étudiant en langue étrangère a toujours une intention de communication, de traduction de son intention à l'aide des formes qui lui correspondent. A ce moment-là, il est en situation onomasiologie que si l'approche onomasiologique n'a pas eu lieu dans les premiers mouvements de l'apprentissage, cela provoquera deux défauts chez l'apprenant dans les cas suivants:

- l'étudiant évite d'utiliser les mots qu'il ne comprend pas ou dont il a besoin ;

- l'étudiant assimile souvent les valeurs d'une forme grammaticale à celles de sa langue maternelle qui ont un signifiant analogue.

Pour renforcer son argument **J. Courtilon (1980 : 73)** donne l'expérience de l'usage de l'imparfait et du passé composé en expliquant qu'un enfant qui n'a jamais fait de grammaire est capable de savoir les différences de ces deux temps. Et dans l'apprentissage de la grammaire, il propose les trois grandes étapes suivantes à suivre :

Phrase de découverte

Il s'agit de la première étape où les apprenants eux-mêmes retrouvent les règles de la grammaire à l'aide des textes offerts.

Phase d'intercorrection

Il s'agit d'une perception des erreurs indiquées par les apprenants. Au cours de cette étape, on demande au professeur de se taire un peu et de ne donner réponse que lorsque la classe ne s'est pas retrouvée.

Phase de synthèse

C'est l'étape qui arrive après une activité de conceptualisation (*c'est-à-dire le passage de découverte*). L'avantage de cette phase est d'apporter aux élèves des équipements notionnels dont l'utilité dépendra de l'état de leur connaissance.

Au Nigéria, l'enseignement de la grammaire est au centre des préoccupations pédagogiques de ceux qui enseignent le français dans les écoles y compris les écoles d'enseignement. D'une manière générale, l'enseignement/apprentissage de la grammaire demande un renouvellement de la part des professeurs qui l'enseignent et c'est justement l'une de ces raisons qui ont motivé le choix de notre recherche.

Ainsi, s'interroger sur l'approche ou quelques approches de l'enseignement de la grammaire au Nigéria surtout en milieu yoruba nous oblige d'abord à examiner la question du statut de l'enseignement du français

au Nigeria depuis sa présence sur le sol nigérian et ensuite l'approche mise en place pour l'enseigner.

Quand le français était arrivé au Nigeria, le français y compris l'enseignement de la grammaire était enseigné dans les écoles nigérianes comme une matière non communicative (*ignorance totale du vécu langagier des apprenants*). On se servait à cette époque de la méthode traditionnelle. En fin de compte, le constat est accablant :

- les apprenants ont d'énormes problèmes d'accès aux connaissances par le cœur.
- les apprenants n'arrivent pas à bien communiquer avec le français en se servant de la grammaire plus active et pratique.

Ainsi l'échec de la méthode traditionnelle a souvent été imputé à l'abus qu'elle faisait de la grammaire. Cette attaque dont l'enseignement de la grammaire a fait objet peut être classée sous deux rubriques : on a constaté d'une part la valeur scientifique de la grammaire, d'autre part son utilité pédagogique. D'un côté, les linguistes ont reproché à la grammaire d'être souvent aussi inactive que dogmatique ; de l'autre côté, certains pédagogues ont vu qu'une théorie grammaticale vraie ou fausse peut servir à apprendre une langue étrangère.

Dans le monde entier (*sans exclure le Nigéria*), selon **Rojas, C (2009 :49)**, les linguistes et, plus encore les Pédagogues ont été très sévères à l'égard de la grammaire dite traditionnelle.

D'après **Rojas, C (2009 :49)**, les principaux reproches qu'on lui a faits sont les suivants :

1. la grammaire traditionnelle utilise souvent, pour rendre compte du français, des schémas et des catégories plutôt conçus pour présenter la grammaire latine. Ainsi, la présentation des formes grammaticales en paradigmes (*ex : mon, ton, son, sa, notre, notre, leur ou je, tu, il, nous, vous,*

ils), l'opposition excessive et artificielle entre morphologie et syntaxe ou des étiquettes comme celle du « gérondif » ou du « passif » montrent que si des apprenants français ou francophones peuvent s'accommoder tant bien que mal, cette grammaire latinisante, elle n'est guère apte à aider les apprenants nigériens.

2. avec l'approche traditionnelle, la grammaire est beaucoup plus inactive qu'active.

Selon **Rojas (2009 : 120)**, la grammaire est souvent archaïque et propose des règles non compréhensibles aux apprenants.

3. En se servant de l'approche traditionnelle, l'enseignement de la grammaire est très analytique et pas assez fonctionnel, il isole les éléments du langage au lieu d'en faire ressortir le jeu relationnel car le fonctionnement dynamique de la langue est isolé. Ainsi, jamais un étranger ne maîtrisera convenablement l'emploi de temps en français si on lui fait travailler successivement sur le présent, l'imparfait et le passé composé. Pour manier correctement l'imparfait, il faut l'apprendre en parallèle et en opposition à la fois au passé composé et au présent [*cf : (Rojas 2009 : 129)*].

Ainsi, la grammaire normative avec son style prescriptif et prohibitif se montre-t-elle inapte à faciliter l'appréciation et l'intériorisation des faits de la langue française. Nous pouvons donc affirmer que la grammaire telle qu'elle est enseignée dans les classes du français, langue étrangère au Nigéria, ne permet facilement une bonne acquisition de la compétence de communication et ce, parce-que : d'une part, le maniement de la langue est limitée à la variante « standard » tout en ignorant les autres variétés de la langue ; d'autre part, parce que la grammaire a très souvent tendance à prescrire ce qui doit être dit et ce qui doit être écrit par l'apprenant sans tenir compte des situations de la communication, [*cf : Alawode, M.I. (2007 :12)*].

En somme, la grammaire telle qu'elle est enseignée maintenant, c'est-à-dire sous la forme normative, elle doit être remplacée par un enseignement de la grammaire plus dynamique et plus efficace car, d'après **Guiltien, M. et Maguere, R. (2006 :17)**, « la grammaire étant un art d'apprendre à parler et à écrire, un art qui cherche à corriger chez les apprenants les multiples problèmes associés, avec la compétence de la communication, elle doit être un exercice actif ». Il s'agit, donc de passer d'une grammaire normative à une grammaire d'usages qui donnera l'opportunité d'enseigner la langue dans sa dimension communicationnelle. La grammaire devra permettre à l'apprenant d'articuler ses besoins et ses intentions de communiquer sans aucune difficulté (*dans la situation de communication dans laquelle il se trouve*) car, apprendre une langue selon [**Brunot 1976 : 71**], « c'est se mettre en état :

- d'une part de tout lire, de tout dire, de tout entendre sans que rien ne vous échappe de la pensée d'autrui et,
- d'autre part, de tout exprimer, soit en parlant, soit en écrivant sans que rien de votre propre pensée n'échasse à autrui. » dans le même ordre d'idée, **Alawodé (2007 :15)**, pense que :

« L'enseignement devrait-il se préoccuper de l'usage il devrait exposer l'apprenant à tous les usages enregistrés au niveau de la langue française : du soutenu au familier en passant par l'argot, il s'agit alors d'un savoir ayant comme objectif : la compétence d'articulation ».

Il en résulte que l'enseignement de la grammaire du français, langue étrangère, ne doit être une fin en soi, il ne saurait viser ni une spécialisation, ni l'acquisition de la théorie grammaticale et aussi une querelle d'écoles dont l'apprenant doit être tenu à l'écart.

L'enseignement d'une grammaire dynamique et active suggérée, devra être doublé d'approche diversifiée dont l'objectif est de s'adapter aux besoins langagiers des apprenants. Il faut donc une approche qui prenne en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui intègrent un savoir-faire à la

fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront aux apprenants de communiquer aisément avec la langue française. Sans doute, cela nous appuyer sur l'approche communicative dans l'enseignement de la grammaire en classe de français, langue étrangère au Nigéria, surtout en milieu yorùbáphone.

L'enseignement de l'Orthographe

Selon Catach, N. (1996), l'orthographe :

« C'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexicque) ».

De cette définition, il résulte qu'il faut envisager l'enseignement de l'orthographe française sous ce triple aspect :

- **phonologique**, c'est-à-dire la transcription des phonèmes ;
- **grammatical**, à savoir les transformations graphiques liées aux règles syntaxiques.
- **lexical** où l'orthographe d'un mot se justifie le plus souvent par l'étymologie ou par le sens et la diction [*cf: Hachette Encyclopédique*].

La pratique orthographique peut s'inspirer de **Touré, L. (2009 :18)** qui affirme que : « dans la langue française, la correspondance entre le langage oral et le langage écrite se fait au moyen de l'écriture alphabétique. Il existe donc deux types de signes : le phonème (*signe oral*) et le graphème (*signe écrit*) ». Le graphème est la plus petite unité distinctive et significative de la chaîne écrite. Il peut être constitué par une lettre (avec ou sans accent (ε, é) ; avec ou sans signe auxiliaire ([, ç]), ou un groupe de lettres [*des digrammes, des trigrammes*]).

Ces graphèmes peuvent donc avoir une triple valeur : phonétique, grammaticale, lexicale. Il est essentiel d'habituer les apprenants à cette triple fonction.

La fonction phonétique

La première fonction, transcrire un son, est la plus importante ; la plupart des graphèmes du français ont cette fonction. Idéalement, à chaque phonème devrait correspondre un graphème, mais nous en sommes loin, pour des raisons historiques évoquées précédemment. Cependant, cette correspondance entre l'oral et l'écrit existe et il est nécessaire d'en souligner l'importance aux apprenants afin qu'ils remarquent les « difficultés » dans l'orthographe française.

La fonction grammaticale

La deuxième fonction, grammaticale, concerne les marques morphologiques et syntaxiques comme, par exemple, les désinences verbales [*ex : verbe à l'imparfait [ils aimaient, ils avaient froid, ils parlaient] – « aient », soit 5 lettres pour un seul son*), les marques du genre (*grand/grande*) et du nombre (*ex : les femmes, les hommes, les arbres, les villes – le « s » du pluriel qui ne s'entend pas sauf en cas de liaison*), etc. Dans la mesure où ces graphèmes sont reliés à des règles grammaticales, ils sont plus aisément mémorisables. Il faut donc insister sur leur aspect systématique et accoutumer les apprenants à les repérer.

La fonction lexicale

Cette troisième fonction concerne les dimensions étymologiques ou historiques marquant l'appartenance à des familles de mots différentes (*distinction des homophones « pain/pin », « chant/champ » etc.*).

L'orthographe est à l'écrit ce que la phonétique est à l'oral, « c'est donc un code qu'il faut maîtriser si l'on veut bien écrire une langue ». (*cf : Ifeoma (2009 :17)*). Les apprenants nigériens ont généralement une représentation

négative de l'orthographe française, qu'ils considèrent comme difficile et même irrationnelle.

Pour les aider, les exercices d'orthographe feront observer ce qui est écrit. On partira de ce que voit l'apprenant et non de ce qu'il entend. On opérera en fonction de l'objectif choisi. Si l'objectif est phonétique, on partira de ce qui est entendu. S'il est « graphique », en correction de l'erreur par exemple, on partira du rapport entre *son / graphie* et on fera observer les règles du système de la langue française.

Autrement dit, il est nécessaire d'aider les apprenants à se servir de leurs yeux comme en phonétique, ils apprennent à se servir de leurs oreilles. Il faut les exercer à regarder comme, en phonétique, on leur apprend à écouter. Cette démarche s'inspire de **Catach, N. (1996 : 92)** qui pense que :

« Notre orthographe est faite pour l'œil. Il est indispensable de développer le rôle de l'œil, non seulement pour favoriser la mémoire visuelle de l'apprenant mais surtout pour lui apprendre à observer graphiquement un mot. Le repérage visuel est fondamental en orthographe car il habitue les apprenants à considérer le mot écrit comme un tout où chaque élément (une lettre, une apostrophe, un accent) est significatif (« a » n'est pas « à » ; « il chante » n'est pas « ils chantent »).

Insister sur le Sens

Les graphèmes sont inclus dans un mot, lui-même inclus dans une phrase, c'est-à-dire dans un contexte sémantique.

Dans les phrases « *le compte est bon/le comte est bon* » (*homophones*), le scripteur choisira l'une des deux orthographe selon la signification qu'il souhaite donner à la phrase et non selon la prononciation. C'est le graphème « p » qui sera porteur du sens et qui permettra de lever l'ambiguïté orale de ce mot.

On fera comparer aux apprenants des phrases contenant des homophones, pour les sensibiliser à cette fonction et, petit à petit, chaque apprenant écrira le mot selon sa signification surtout si le contexte l'y aide.

Etablir une progression

La hiérarchisation des trois fonctions des graphèmes : la fonction phonétique, la fonction grammaticale et la fonction lexicale fait écrire des textes.

Favoriser une production abondante et libre de textes variés pour d'une part favoriser la mémoire gestuelle de l'apprenant, d'autre part l'accoutumer à la disposition spatiale des mots dans un texte et surtout aider l'apprenant à synthétiser les trois fonctions de graphèmes que nous venons de voir.

L'enseignement de l'orthographe ainsi conçu va certainement permettre aux apprenants d'éviter les erreurs car cette stratégie nous semble la plus rentable et permet à l'enseignant d'établir une progression de l'apprentissage de l'orthographe et de savoir sur quelle fonction il vaut mieux insister. Il s'agit par exemple de :

- partir de la fonction grammaticale (*elle est mémorisable et le nombre de règles n'est pas infini*) pour aller vers la fonction lexicale plus complexe étant donné la variabilité des sens attachée à un seul mot.
- faire noter la relation *graphie/phonie*, pour en déduire le fonctionnement.

Enfin, l'enseignement de la grammaire doit au contraire être fonctionnel, viser un apprentissage de la langue et amener donc simultanément, mais à des degrés divers suivant le niveau de compétence linguistique de nos apprenants à :

- améliorer leur connaissance et leur pratique du français courant oral et écrit.
- les amener à réfléchir sur la langue qu'ils utilisent dans des situations de communication réelle et leur faire découvrir et maîtriser les règles de fonctionnement. Lors de l'enseignement de la grammaire, l'enseignement doit être systématique. Ainsi pour une classe effective de grammaire, nous proposons les étapes suivantes :

- la pratique et le maniement de la langue et ici nous avons deux approches : [A] partir de la production orale des apprenants dans une situation de communication. [B] Susciter ces productions par un questionnement adéquat avec ou sans support visuel, photo, affiche, titre de journal, etc.
- pouvoir proposer, nous-mêmes, des phrases isolées ou un texte suivi simple et court, ou de productions personnelles empruntées à tel ou tel manuel.
- deuxième étape : Nous observons ce qui s'est passé pendant la phase précédente pour faire remarquer (par exemple), ce qu'il a été possible de faire et ce qui ne l'a pas été, en prenant le soin de n'utiliser qu'une terminologie grammaticale parfaitement claire pour les apprenants.
- troisième étape : nous proposons aux apprenants des exercices transformationnels d'entraînement, essentiellement oraux, et ensuite, on les porte au tableau et enfin l'évaluation finale peut avoir lieu.

L'enseignement du vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire est une partie essentielle du français langue étrangère et pour bien l'enseigner, « *il faut tout d'abord que l'enseignant ait une prononciation correcte et une bonne diction* » [cf. : (Musa, 2009 :11)]. Il est important aussi qu'il écrive lisiblement au tableau pour bien enseigner le vocabulaire en classe de français langue étrangère. En substitution aux approches de **Hameau Marie (2009)** nous recommandons aux enseignants du FLE en milieu yorùbá du Nigéria :

- i. de faire la lecture du texte qu'il aura élaboré avec les élèves. Qu'il écrive au tableau le texte de la leçon du manuel utilisé. Après avoir lu, l'enseignant fera lire les étudiants en exigeant une correction sur le texte accompagnée d'une conversation plus personnelle qui viendra après la lecture des étudiants. Il exige une prononciation correcte, une conversation sur le texte ;

- ii. l'enseignant invitera les apprenants à construire des phrases avec les termes nouvellement appris. Les étudiants poseront à leurs camarades ou à l'enseignant des questions contenant les vocables nouveaux ;
- iii. de privilégier des exercices écrits portant sur la révision des mots étudiés seront donnés (*Construction de phrases –phrases à trous pour les termes nouveaux*). Ils pourront être combinés avec des exercices structuraux ;
- iv. la dictée est un excellent moyen de contrôler la compréhension des élèves et de se rendre compte des acquis antérieurs. Ce genre d'exercice ne peut, en aucun cas, être improvisé, car il n'est que l'aboutissement de nombreux travaux préliminaires. La dictée ne doit contenir que des mots connus. Les textes préparés doivent être courts et simples. L'enseignant lit la dictée à haute et intelligible voix. Il dicte ensuite le texte et le relit avant de relever les copies. Comme dans les classes élémentaires, les étudiants sont incapables de bien se corriger eux-mêmes, il vaut mieux que l'enseignant relève les fautes, les corrige préalablement à la maison et, le lendemain, fasse écrire le texte correct au tableau par un élève pendant que les autres le copient dans leurs cahiers. Il distribue ensuite les copies corrigées par lui et commente individuellement les fautes.

L'enseignant peut aussi appliquer un autre procédé qui donne de très bons résultats et permet une plus grande activité de la classe. Il procède à un exercice qui aboutit à *la reconstitution* du texte qu'il a préparé, exercice qui lui donne en même temps l'occasion de revoir le vocabulaire étudié. Le professeur engage un dialogue avec sa classe au moyen d'un jeu *de questions et de réponses*. Il réussit à tirer, phrase par phrase, des élèves, le texte qu'il a composé au préalable et qu'il leur dicte ensuite. « Les étudiants apprécient ce genre d'exercice qui leur donne l'impression de participer à la composition de leur dictée » [cf. : **Amadou, (2005 :16)**].

- v. dès les premières leçons, on peut organiser de petits jeux de vocabulaire. On demande, par exemple, aux apprenants d'évoquer les objets de forme

rectangulaire de la classe (*porte, fenêtre, plafond, plancher, livre, tableau, règle*), ce qui est en bois (*banc, porte, bureau, chaise, plancher, etc.*), les noms de vêtements qui sont du genre masculin (*col, chapeau, chemise, corsage, culotte, cravate, costume, chaussure, chaussette, etc.*). par ailleurs, on pourra faire introduire les mots trouvés dans des phrases, la grammaire et le vocabulaire étant complémentaires.

La compétence maximale en orthographe peut être tributaire de la production et de la conscience phonématiques. A cet effet, nous proposons les approches suivantes :

De ce qui précède, on s'aperçoit que les oppositions généralement faites concernant les phonèmes vocaliques /y/ et /ø/ par les apprenants yorùbá c'est-à-dire au niveau des voyelles françaises, sont de type « antérieur/postérieur. ». Cela révèle qu'en produisant ces phonèmes vocaliques, les apprenants tiennent à garder leurs lèvres en position arrondie, et maintiennent toujours la langue en position « postérieure » comme ils sont habitués à le faire dans l'articulation des phonèmes correspondant dans leur langue maternelle qui est le yorùbá.

Ce que nous avons remarqué à travers l'expérience pédagogique, c'est que quelques apprenants yorùbáphones de la langue française, malgré une connaissance parfaite de la morphologie et de la syntaxe de la langue française, n'arrivent pas à communiquer. Ils ne peuvent pas comprendre les nationaux d'origine francophone (aspect auditif) ou se faire comprendre d'eux (*aspect articulatoire*). C'est peut-être la raison pour laquelle **Mebiame, P.O. (2013 :17)** affirme que : « *la langue parlée a pris une place de choix. Il faut donc savoir parler pour atteindre notre public et disposer de l'influence que nous désirons* ».

Dans l'esprit de la plupart d'eux, c'est ce dernier aspect qui primerait, la prononciation exigeante, leur semble-t-il, le reflet de la compétence

articulatoire, l'apprenant devant apprendre à placer exactement sa langue, ses lèvres...

Selon **Calbris (2009 :60)**, « *la langue maternelle établit des habitudes auditives et articulatoires* ». Ainsi l'apprentissage d'une autre langue comme le français en milieu yorùbá du Nigéria doit en établir aussi de nouvelles habitudes. Cela exige tout un reconditionnement sans lequel l'apprenant entend et articule les phonèmes de la langue française sur la base du système des sons yorùbá.

Très souvent, on estime généralement que la correction phonétique implique une comparaison des systèmes phonologiques en coprésence (*pour nous, le français, le yorùbá et l'anglais*) avec un relevé des fautes éventuelles. Signalons tout d'abord que nous n'avons pas toujours un groupe d'apprenants de même niveau. Ainsi, il suffit que nous connaissions bien le système phonologique à enseigner et les relations qui existent entre les éléments vocaliques d'une part et consonantiques d'autre part pour savoir la stratégie de correction à mettre en place. Généralement, comme nous venons de le constater, cette faute relève d'une confusion due à la proximité des phonèmes de la langue maternelle (*yorùbá*) et de la langue d'apprentissage et la correction consiste à mettre en relief la différence pour permettre à l'apprenant de distinguer le phonème en cause. Cependant, on ne peut dire qu'un phonème est acquis à partir du moment où il est identifié, il faut que le modèle soit mémorisé.

Les différents moyens de correction que nous venons de découvrir ne sont qu'un premier stade de la recherche. Notre objectif majeur est de parvenir à bien inculquer les phonèmes vocaliques du français. Pour cela, nous recommandons les corrections proposées par **Calbris (2009 :69)**.

Suggestions de correction par l'audition

C'est là où le phonème vocalique qui pose problème est remplacé par l'un ou l'autre phonème vocalique selon le type de faute constatée : production déformée.

En utilisant cette approche, nous permettons aux apprenants de percevoir aux phonèmes vocaliques problématiques en se référant aux phonèmes de vocaliques proches du yorùbá. De cette remarque, nous retenons que les apprenants ont tendance à confondre les phonèmes proches avant de distinguer ce que le phonème français a de spécifique. Nous mettons alors en relief la différence pour mieux la faire percevoir.

i. Soit un apprenant qui prononce /u/ pour /ɥ/ : [ty a by dy vɛ] pour [tu as bu du vɛ]. L'apprenant n'entend pas les fréquences un peu basses de /ɥ/.

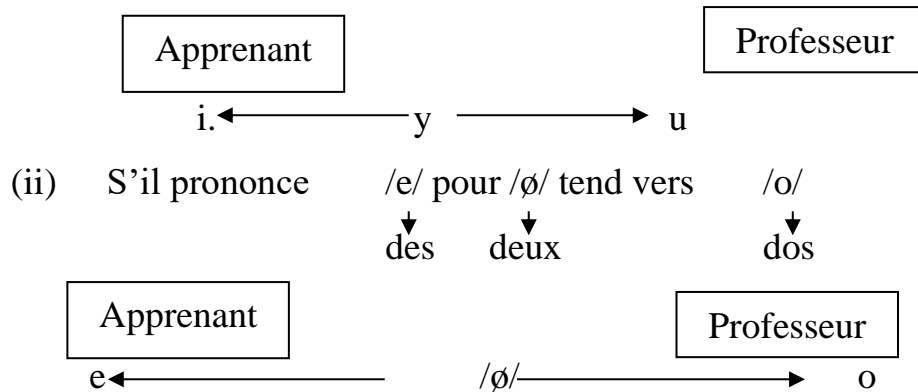
ii. Il est possible d'accentuer ce caractère plus grave en remplaçant /ɥ/ par /u/.

Donc, pour corriger leurs problèmes au niveau des sons vocaliques français, nous proposons aussi la manière de corriger proposée par **Calbris (2009 :70)** ; la correction faite par le professeur où il corrige les fautes identifiées par un changement de position. Ici, la voyelle problématique est placée en fin de phrase interrogative présentant une courbe mélodique montante. Selon **Calbis (2009 :70)**, ce moyen de correction peut s'appliquer :

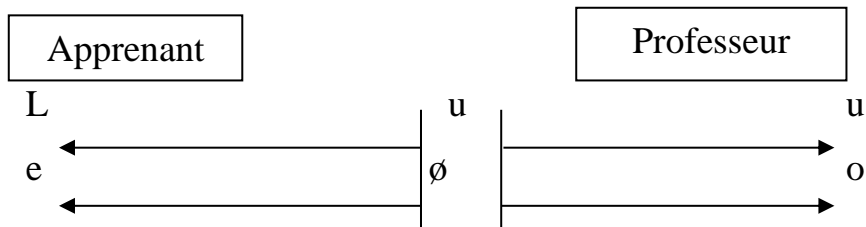
- soit aux voyelles qui ne sont pas assez formées ou pas assez tendues : /i/ /u/.
- soit aux voyelles diphtongues, c'est-à-dire relâchées.
- soit aux voyelles dont le caractère aigu n'est pas bien perçu, comme /i/, /ɥ/, /o/ ; un /i/ relâché, ressemblant à /e/ peut être corrigé dans la phrase ; "il est midi ?" Le dernier /i/ étant plus tendu.

Encore, pourrions-nous corriger les défauts des apprenants par l'entourage consonantique. Il est plus facile d'obtenir toute la phrase erronée !

Nous proposons par exemple : /tu abu du vε/ [tou a bou dou vε]. Ce qui peut se schématiser comme suit :



On constate la même confusion pour deux éléments de la série antérieure arrondie. La phrase /tʰ vεux dʰ fεu/ serait répétée comme / tɪve du fe/ = tu veux du feu. Selon **Calbris, G. (1978)** il faudrait corriger par [tu vo du fo].



D'après **Calbris, G. (1978)**, généralement, si une voyelle d'une série manque ou présente un défaut, toutes les voyelles de la série manquent ou présentent le même défaut : en effet, il n'est pas « économique » d'utiliser un type d'articulation pour une seule voyelle.

Car, il est plus facile d'obtenir une voyelle plus tendue ou plus fermée d'une part, plus aigüe de l'autre, en l'entourant de consonnes aigües et tendues comme /t/ ou /s/. Selon **Calbris (2009 :71)**, cette technique est efficace pour la résolution des problèmes des apprenants concernant la bonne manière de prononcer les voyelles suivantes /i/, /y/, /e/.

A part les manières de corriger nos apprenants que nous venons de voir, nous proposerions en plus :

L'approche gymnastique

Ainsi, pour une méthode pratique de correction, on peut demander aux apprenants de faire (A) la gymnastique avec leur langue yorùbá qu'ils auront à faire bouger suivant l'axe horizontal de l'arrière vers l'avant, en gardant la même ouverture que pour les sons substitués (*voir Jimoh, A.Y. 1997 :70*). Dans ces conditions, on pourrait demander aux apprenants de produire les différents phonèmes qui ne diffèrent que par la position de la langue. *Exemple:*

/ɔ/, /æ/, /ɛ/

- /a/, /œ/, /ɛ/

/ɥ/, /y/, /i/

/o/, /ø/, /e/, etc.

La méthode des paires minimales

La méthode des paires minimales pourrait aussi être d'une grande importance dans les efforts de corriger les apprenants.

Et comment le faire ?

On pourrait d'abord procéder à la sélection des mots hors contextes, et ensuite employer ceux-ci dans des phrases ou des expressions [*cf : Jimoh, A.Y. (1997 :71)*].

Mots hors contexte

/y/	/u/	/ø/	/o/
tu	tout	cheveux	chevaux
pur	pour		
du	doux	couteux	couteau
bulle	boule		
pull	poule		
dur	doux		

Mots dans des contextes

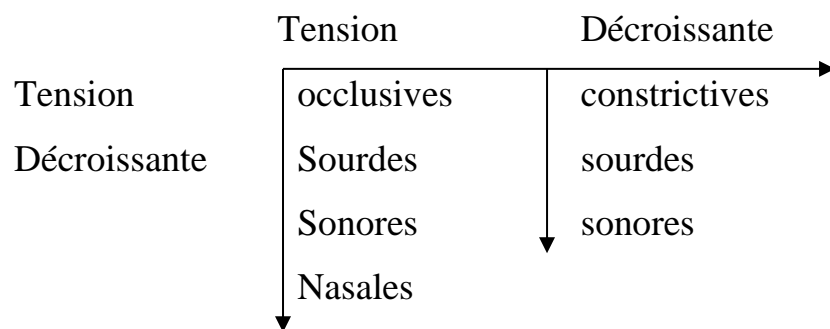
/y/	/u/
un garçon pur	un garçon pour
l'enfant s'est tu	l'enfant suit tout
une grosse bulle	une grosse boule, etc.

/ø/	/o/
Amenez les bœufs	Amène les beaux
Brossez vos cheveux	Brossez vos chevaux

Par ailleurs, comme le recommande **Jimoh, A.Y. (1997 :72)**, « *il est important d'effectuer des corrections efficaces et rapides ; que le professeur de français langue étrangère ait une bonne maîtrise des sons des langues que l'apprenant parle déjà par habitude* » (le yorùbá dans le cas d'espèce). Cette recommandation permettra à l'enseignant de mieux apprécier les problèmes phonologiques de ses apprenants et ainsi, il lui sera plus facile de trouver des solutions à ces problèmes à travers des méthodes correctives d'enseignement approprié. A titre illustratif, on s'accorde à reconnaître que :

- selon que l'énergie est partagée entre le bruit d'une part et les vibrations des codes vocales de l'autre : les consonnes sonores alors plus faibles, moins tendues que les sourdes ;
- si de surcroît l'air passe par le nez, la consonne résultant est très faible, seule la série des occlusives présente des nasales.

Ce qui se résume dans le schéma ci-dessous.



L'occlusion ou le rétrécissement peut se situer à différents points du canal buccal : au niveau des lèvres, des dents ou du palais. Voici le tableau des occlusives.

	Lèvres	Dents	Palais
Sourdes	p	t	k
Sonores	b	d	g
Nasales	m	r	ʃ(gn)

A propos du système consonantique

Dans une perspective de correction, nous classons très schématiquement les consonnes selon leur différent degré de tension.

Les bruits consonantiques sont produits grâce à un obstacle :

- soit une fermeture complète à un endroit du canal buccal : il s'agit alors de consonnes constrictives qui font entendre une explosion ;
- soit un simple resserrement à un endroit du canal buccal : il s'agit alors de consonnes constrictives qui font entendre une friction.

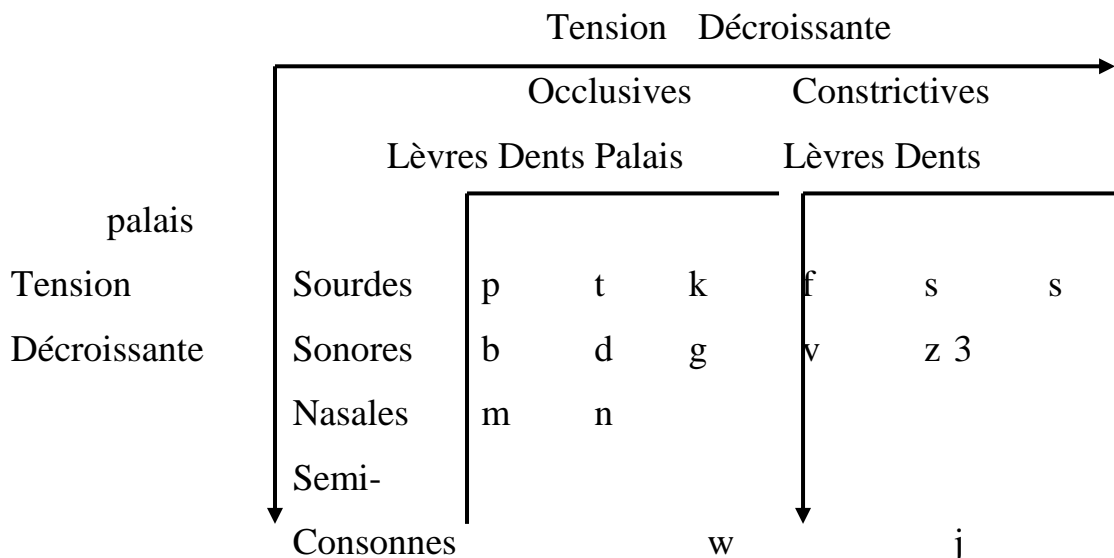
À l'intérieur de chacune des catégories, on trouve des consonnes plus ou moins tendues :

- selon que l'énergie est tout entière mobilière à la fermeture ou au rétrécissement du canal buccal : ce sont des consonnes sourdes (*bruits d'explosion ou de friction*).

Voici le tableau des constrictives

	Lèvres	dents	palais
Sourdes	f	s	s (ch)
V		z	3 (je)
Sonores		l	R

Comme les voyelles, rappelons « *qu'une consonne peut s'écrire différemment et qu'inversement le même signe graphique peut représenter deux consonnes et voici un tableau récapitulatif des consonnes occlusives et constructives qui représentent leurs relations du point de vue de la tension* » **Calbris (1978 :72)**.



Pour la correction phonétique au niveau des consonnes, **Calbris (1978)** offre les suggestions suivantes :

- i. **une consonne nasale** en position finale est corrigée par la sonore : /fam/ femme est prononcé /fa/.
- ii. **une consonne occlusive sonore** perçue trop faible peut se voir corrigée par la consonne sourde plus forte par exemple ; si /d/ n'est pas assez occlusive, il devient légèrement constrictive /ð/. On peut alors recourir à la sourde /t/.

Ce que nous venons de voir selon **Calbris (1978)** est la substitution d'une consonne par une autre mais dans le cas où la substitution n'est pas possible, nous lui choisissons une autre position.

Par exemple : /p/ est plus tendu à l'initiale "pa" qu'à l'intervocalique "apa". Il est encore moins tendu en finale "ap.." (*Position implosive*) : "pape".

Il est donc plus facile de tendre à une consonne adoucie ou d'assourdir une consonne sonorisée /p/ confondue avec /b/ en la plaçant en position initiale, c'est-à-dire en isolant la syllabe de ce qui la précède.

Selon **Calbris (1978 :73)**, un arabophone qui prononce "il est à Paris" comme /iletabaRi/ paraît être corrigé ainsi : par /paRi/ avari /apaRi/ /iletapaRi/.

Pour l'approche corrective dans les sons consonantiques /v/, /f/ et /z/, et /s/ où les apprenants yorùbaphones du français ont des problèmes d'amalgame de sons. Nous proposons les exercices de prononciation suivants parce qu'ils perçoivent par exemple « poison » comme « poisson » simplement parce que dans la langue yorùbá, ces variantes sonores n'ont aucune valeur désignative.

Nous leur présentons des mots contenant les sons opposés comme l'indique le tableau ci-dessous :

<i>/S/</i>	<i>/Z/</i>
Dessert	Désert
Basse	Base
Poisson	Poison
Casser	Caser
Coussin	Cousin
Assis	Asie
Bis	Bise
Possible	Plausible
Cessons	Saison
Casse	Case

Répétition individuelle à haute voix

Les apprenants répètent individuellement la liste au tableau. En cas d'erreur, on note et on corrige par la suite pour leur faire découvrir que la confusion de ces deux sons entraîne une confusion de sens due à l'interférence de leur langue maternelle qui est le yorùbá.

Evitons de faire une répétition collective, car on risque de ne pas entendre les apprenants qui ont des difficultés.

Identification d'objets ou d'images

A ce niveau on passe à l'identification des objets ou des images dont les noms renferment les sons étudiés : « *maison* », « *garçon* », « *oiseau* », « *fusil* », « *douze* », « *lézard* », « *sac* », « *tasse* », « *citron* », etc.

On demande aux apprenants d'aller au tableau pour écrire les mots trouvés. Ils peuvent même construire des phrases.

Exemple : « le garçon nettoie le vase avec du savon ».

A propos de la lecture

Lecture individuelle des phrases proposées par les apprenants ou par l'enseignant.

Exemples :

- Je ne sais pas où sont les oiseaux

- Ce taxi lagossien a déposé son client près de la marche
- Ce stylo ne coûte que dix naira
- Thérèse attend sa sœur devant son magasin à dix-huit
- heures.

Pour aller plus loin, on propose l'exercice de prononciation suivant aux apprenants.

Le son [z]

- i. Voulez-vous visiter le pays demain ?
- ii. Mon voisin Suzanne a deux enfants très intelligents.
- iii. Nous allons, vers dix heures, dans une cafeteria à Victoria Island/Lagos.
- iv. Thérèse écoute souvent de la bonne musique chez elle.
- v. Isabelle ! mets ces roses dans ce vase, s'il te plait.
- vi. Ils ont trois petits enfants de treize ans.
- vii. Voulez-vous visitez ma maison ?

Le son [s]

- viii. Donne-moi le sel, s'il te plaît !
- ix. Ce médecin soigne bien ses patients.
- x. Francis habite dans le sud d'Ibadan.
- xi. Cécile ne sort plus seul le soir, sans sa sœur.
- xii. Si tu es sage, je t'emmènerai au cinéma, samedi soir.
- xiii. Bonsoir, Madame ! Je vais au 28 rue d'Assai, s'il vous plaît.
- xiv. Est-ce que nous allons tous ensemble à la messe ?

Finalement, on fait un mélange de sons /z/ et /s/ et on demande aux étudiants d'identifier les sons.

A propos de la confusion entre les phonèmes [z] et [s]

- i. Je ne sais pas où se trouve la paire de ciseaux.
- ii. Nos étudiants visitent en ce moment l'église Saint

Stephen à Aja.

- iii. Ma cousine Louise est assise très souvent sur un coussin.
- iv. Sêtondji ! Ta fille a deux ans ou douze ans ?
Roselyne propose à son cousin de l'attendre à 17h heures devant son magasin.
- v. Attention ! ne prends pas ce dessert, il n'est pas à toi !
- vi. Tous les ans, Ajayi et Odubunmi assistent à une soutenance de thèse.
- vii. Ce stylo ne coûte que dix naira, toutes taxes comprises.
 - 1. J'ai une famille
 - 2. Voici mon vélo
 - 3. Il est un Français
 - 4. Elle est de la région voltaïque au Ghana.
 - 5. J'ai une maison
 - 6. Vous avez une voiture rouge.
 - 7. Voici ma fille
 - 8. Voici ma voisine
 - 9. Il a une femme avec deux enfants.

Nous lisons collectivement les phrases et nous demandons ensuite aux apprenants de lire individuellement et enfin, nous procédons à l'identification des sons /f/ et /v/ qui se trouvent dans les phrases.

Exercice avec le son [v]

- i. Je veux deux voitures neuves.
- ii. Ce monsieur demande souvent de la viande
- iii. Le vieux Gaston aime bien ses enfants.
- iv. S'il pleut jeudi, c'est vraiment ennuyeux.
- v. Tu peux jeûner si tu veux.

- E. Exercice avec les sons [f]
- i. Je veux deux œufs pour mon petit déjeuner.
 - ii. Cette dame aime trop le feu
 - iii. Regardez les fenêtres de ma maison.
 - iv. Cette chanteuse a de beaux yeux bleus.
 - v. As-tu vu les deux bœufs.
 - vi. Mélange de /f/ et /v/.

CONCLUSION

Malgré les complexités d'ordre théorique, méthodologique et pratique, nous avons tenté dans ce travail de contribuer à l'enseignement du français en milieu yorùbá du Nigéria. Ce champ de recherche fait l'objet d'un intérêt tout particulier au sein de l'enseignement des langues étrangères dans les milieux anglophones comme le Nigéria. C'est un travail effectué sur fond d'acquisition trilingue.

Et en nous engageant dans cette voie, la première des difficultés a été de décider du choix d'une théorie de base ainsi que la méthodologie appropriée et praticable. La difficulté théorique dans les domaines de l'acquisition trilingue réside dans l'agencement des différents domaines de l'acquisition trilingue un ensemble exploitable. Car « il ne s'agit plus de décrire un modèle d'acquisition monolingue auquel on ajouterait successivement de nouvelles composantes ni de décrire les spécificités de la compétence trilingue par rapport à la compétence bilingue » comme le pense **Hoffmann, (2001 : 127)** et de « nous laisser enfermer dans l'arithmétique linéaire et conceptuellement simplificatrice impliquée par les termes mono-, bi-, et/ou multilingue » selon **Herdina et Jessner, (2000 : 131)**, mais de nous inscrire dans une dynamique d'interactions entre les trois langues constituant le bagage langagier des apprenants.

Par ailleurs, le choix méthodologique et opéré nous a conduit à appliquer les résultats de l'analyse contrastive à un corpus exclusivement écrit de type transversal. Or les contraintes de temps, de finance et de distance ont été des difficultés majeures à la préparation d'un corpus de type longitudinal qui est à notre avis plus fiable pour le contrôle des progrès des apprenants et dans celui du phénomène de fossilisation de l'inter-langue. De même on peut concevoir que cette étude exige de préparer d'autres tests plus ciblés pour mettre en relation les hypothèses avec les productions langagières des apprenants.

Bien que cette recherche soit centrée sur des apprenants yorùbáphones du Nigéria, sa portée dépasse largement le cadre yorùbáland du Nigéria, puisque d'une part le français est souvent choisi comme deuxième langue étrangère après la langue anglaise (en tant que langue internationale) dans de nombreux pays anglophones et d'autre part, le problème de genre et du nombre grammaticaux dans l'apprentissage du français, langue étrangère est en soi un obstacle majeur pour tous les apprenants indépendamment de leur langue maternelle. En effet, le problème de genre grammatical est le plus persistant de ceux auxquels un apprenant yorùbáphone du Nigéria est confronté dans l'apprentissage du français. Nous ajoutons, à ce problème de genre, le problème de nombre, d'adjectif, du verbe et d'articles, etc. ainsi que celui de l'ordre syntaxique des mots, du fait que la langue yorùbá, L1 des apprenants, est en contraste sur ces points avec le français.

Cette étude se limite cependant à la situation de l'apprentissage formel d'une langue étrangère dans le milieu exclusif d'une de la langue maternelle (L1 yorùbá) et pour les adultes qui peut être différente d'autres situations pour certains aspects de l'acquisition ; les stratégies pédagogiques peuvent donc être différentes de celles de l'enseignement d'une langue étrangère dans le pays de la langue cible et dans l'objectif de vivre et de communiquer dans ce pays étranger. Même si dans ce dernier cas le groupe reçoit une formation formelle, certains problèmes se résolvent automatiquement et plus rapidement dans le milieu de la langue cible. Dans ce cas il est normal que le choix de l'inter-langue de ces apprenants se base sur une langue autre que leur LM plus proche de la langue cible.

Cette étude se distingue des autres études faites sur le trilinguisme, par le milieu dans lequel les apprenants évoluent (le milieu de la langue maternelle : (le yorùbá) il est alors naturel d'envisager que le choix de l'inter-langue soit davantage basé sur leur langue maternelle, puisqu'elle a une présence plus forte, que sur d'autres langues apprises ultérieurement.

Cependant, d'après nos résultats, il s'avère que même dans le cas de l'apprentissage dans le milieu de la langue maternelle, l'inter langue peut se baser sur la langue anglaise. Ce phénomène peut exister dans tous les pays qui possèdent une langue maternelle éloignée de la langue cible par rapport à l'anglais. Pour constater les interactions et les influences de l'anglais sur l'apprentissage d'une troisième langue il sera donc nécessaire d'avoir connaissance des contrastes entre L1 et L3 et des ressemblances entre l'anglais (L2) et L3.

Dans le cas des sujets yorùbáphones nous avons constaté que le contraste entre le français (L3) et le yorùbá (L1) se matérialise par l'absence de certaines notions ainsi que de certaines parties du discours à laquelle s'ajoute la différence orthographique. En outre, la ressemblance entre l'anglais et le français est plutôt formellement phonématique.

Dans l'apprentissage de L2, la langue maternelle avec tous ses contrastes est toujours le centre des interactions ; c'est pour cette raison qu'en général dans l'interaction bilingue, la didactique met en valeur le mouvement de fusion de deux systèmes, mais dans l'interaction trilingue la didactique doit focaliser son attention sur le mouvement de fusion de trois systèmes comme notre cas le yorùbá-l'anglais-le français. Néanmoins la didactique néglige le mouvement complémentaire, oriente vers les effets de contrastes entre les langues en présence deux à deux aussi bien qu'entre les trois langues.

Le bilingue se situe au carrefour de deux tendances contradictoires mais aussi complémentaires. Comme tout usager d'une langue, il cherche à s'appuyer sur ses capacités cognitives relatives à la L1 pour dominer les écarts naturels observables entre les langues en situation de coprésence. C'est cette démarche du locuteur qui consacre les phénomènes et les processus de transferts et d'interférences que révèle toute l'analyse contrastive.

Mais ces interférences peuvent varier de manière significative selon le niveau de compétence en L2 et aussi selon l'amélioration éventuelle du

niveau en français des apprenants. Tous ces aspects déterminants dans l'influence des connaissances des apprenants sont considérés comme des éléments très importants dans le diagnostic des sources des erreurs lorsqu'il s'agit de rechercher des solutions avant que l'apprenant ne développe une inter-langue fossilisée. A ce stade l'enseignant, conscient de toutes ces différences, ressemblances et rapprochements, pourrait adapter des stratégies conséquentes d'enseignement.

Dans cette perspective, nous avons donc axé la recherche sur trois groupes différents du point de vue de leur compétence en yorùbá, en français et en anglais. Nous avons montré, grâce à cette étude transversale, que les causes des erreurs linguistiques chez les sujets résident dans l'acquisition langagière antérieure (le yorùbá et l'anglais).

Les interférences et les transferts dans l'apprentissage de la troisième langue, ne peuvent avoir qu'une seule origine, qu'on puisse localiser uniquement dans la L1 ou dans la L2. Dans l'apprentissage de la troisième langue, les transferts ont des origines complexes qui se situent tantôt dans la L1 tantôt dans la L2 et même dans la L3 elle-même (sur généralisation). La recherche de l'origine des erreurs dans les trois langues indépendamment n'est pas une chose facile, car parfois elles sont issues des influences combinées de L1 et/ou L2 avec L3. Une recherche effectuée sur un corpus oral aurait pu mettre davantage en évidence toutes ces influences car les productions orales ont un caractère plus spontané que les productions écrites. D'autre par les tests grammaticaux peuvent dans une future recherche céder leur place à d'autres tâches, comme par exemple un sujet de dissertation qui peut mettre en évidence d'autres formes d'influences inter-linguistiques, notamment au niveau de la conceptualisation.

L'objectif de la présente recherche est de mettre en lumière les transferts et les interférences linguistiques et d'analyser la complexité de leurs caractéristiques d'un point de vue didactique. Nous avons ainsi fait quelques

propositions didactiques inspirées de résultats de l'analyse selon deux axes de micro alternance et macro alternance. Ce sont là des points qui peuvent être développés dans d'autres recherches ultérieures.

L'influence grandissante de la langue anglaise et son ampleur internationale ont favorisé son hégémonie. Force est de constater qu'elle est aujourd'hui devenue la première langue étrangère apprise dans de nombreux pays à travers le monde. Dans ces conditions, souvent, l'apprentissage de la langue française comme seconde langue étrangère n'est pas aisé. Cette recherche peut alors fournir une base pour envisager d'étudier les influences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la langue française chez les adultes et dans le milieu où la langue maternelle est éloignée, par sa morphologie et/ou sa typologie des autres langues déjà apprises (anglais,...) et à apprendre (français). Il est alors tout à fait pertinent d'ouvrir ce champ d'investigation en étudiant l'apprentissage du français avec d'autres langues en présence, par exemple dans les collèges d'enseignement, dans les pays anglophones en Afrique, comme la Gambie, le Ghana, la Sierra-Léone et même le Libéria, pour observer et valider le degré et les domaines des influences inter-linguistiques .

Pour conclure, cette recherche nous a offert l'opportunité d'avoir un éclairage sur l'état de la langue française dans les collèges d'enseignement du Nigéria. Nous n'avons pas la prétention d'avoir abordé tous les aspects du problème posé ; car notre échantillonnage d'étude n'a concerné que les sujets yorùbaphones dans les collèges d'enseignement du milieu yorùbá du Nigéria; une telle enquête dans les autres régions du Nigéria peut fournir un éclairage complémentaire sur la situation de la langue française chez les apprenants nigériens afin d'envisager des mesures globales de remédiation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdou, K. (2009). "Inter and intralingual interference effects in learning a third language", In: Modern Language Journal, Vol. 4, No. 67, Pp. 281-287.
- Abdu Katab, L. (2006). La pédagogie de la langue étrangère, Paris : Edition Hachette, 320p.
- Abiodun, A. (2007). "Code-Mixing: A sociolinguistic study of semi educated yorùbá /English bilingual", In: Sociolinguistic in Nigeria as a Nation, Ile-Ife: Odua Press, 277p.
- Abiri, J.O. (1981). Learning and teaching of yorùbá in Post Primary Institution in Nigeria, Osogbo: Kunle Books, 170p.
- Adamu, M. (2006). Le récit et la linguistique textuelle, Maiduguri : Edition Tari, 280p.
- Adamu, M. (2010). Le plurilinguisme au Nigéria, Maiduguri : Edition Tari, 270p.
- Ade-Ayọ̀la, F. (1996). Essential of English grammar, Oṭo/Ijanikin: Ade Printing, 158p.
- Adebayo, A. (1995). «Le français pratique difficulté des professeurs face à l'enseignement de la langue française », Communication Présentée au Village Français du Nigéria, Pp.1-9.
- Adedoyin, L. (2011). Ile-Ife, cradle of yorùbá culture and civilisation, Ile-Ife: Asun Press, 105p.
- Adeladan, O. (2009). The practice of foreign language teaching in Nigeria Secondary Schools, Ibadan: Femi Press, 259p.
- Adelani, T.O. (1987). Negation in Oyo dialect of yorùbá, Ph.D thesis, University of Ibadan: Ibadan 480p.

- Ademola, F. (2007). "Language policy in Nigeria and its implications on foreign languages teaching/learning in Nigeria colleges of Education", In: INTERCAFT Journal, Vol. 10, No. 5, Pp. 16-22.
- Ademola, F. (2009). A critical insight into the national language policy, Ibadan: Damilare Press, 110p.
- Adeniran, W. (2005). "Quelques réflexions sur la Politique de l'acquisition du français au Nigéria», In : Foreign Languages Studies in West Africa : Nigeria and Benin, Cotonou : Press Scolaire et Universitaire du Bénin. Pp 11-17.
- Adeniyi, E.A (2003). «Analyse des erreurs syntaxiques et lexicales dans les écrits des apprenants nigériens de la langue française cas du village français du Nigéria », Mémoire de DEA, EDP-FLASH-UAC, 120p.
- Adeniyi, H.C. (2005). Awon ẹka ẹdè yorùbá, Ibadan : Onibon oje Press, 260p.
- Ade-Ojo, S. (1997). « French as a second language is long over due », In: Guardian Press, Pp, 15-18.
- Adeola, P. (2009). "Structure of compound verbs", In: English and their French Equivalents: A comparative Study", In: INTERCAFT, Vol. 2, No. 4, Pp. 24-31.
- Adeola, P. (2009). "The study of semantics structure and their equivalent in french: A comparative study", In: Journal of Intercaft, vol. 1, No. 7, Pp. 44-59.
- Adeoti, T. (1985). A comparative yorùbá phonology, Ph.D Thesis, University of Ibadan: 450p.
- Adetugbo, A. (1967). Yorùbá language in Western Nigeria : its major dialects areas, Arbor: Michigan University Microfilms International, 269p.
- Adeusi, P. (2009). Language teaching: An integrated approach, Ibadan: Odunjo Press, 225p.
- Afolayan, A.L. (2009). Oyo and its empires, Ibadan: Onibanoje Press, 216p.

- Afolayan, O. (1987). Language planning in Nigeria, Ibadan: Oniban oje Press, 115p.
- Ahukanna et al. (1981). « Inter and intralingual interference effect in learning a third language », In : Modern Languages Journal, Vol. 7, No. 5, pp. 281-287.
- Ajani, A.L. (2011). « Etude des facettes d'interférences linguistiques commises par les apprenants nigériens de la langue française, langue étrangère », Mémoire de DEA, EXP-FLASH-UAC, 143p.
- Ajayi, G.O. (1970). « Error analysis of structures in English Language », In : Journal of Curriculum and Instruction, Ilorin: Info-Links, Vol. 2, No. 2, Pp. 16-21.
- Ajiboye, T. (1978). “*Le français dans les collèges d'éducation au Nigéria, un regard critique*”, In: Journal of INTERCAFT, Lagos : Adekanye Press, Vol. 1, No. 1, Pp.15-21.
- Ajiboye, T. (1978). « *Oral reading accuracy in French, a preliminary Assessment* », In: Journal of Curriculum and Instruction, Ilorin: Info-Links Publishers, Vol. 5, No. 6, Pp. 2-8.
- Ajiboye, T. (1987). « *Français langue étrangère : A propos de la nouvelle option pédagogique* », In: Cahiers d'études linguistiques N° 2, DSLC/UAC, Pp 84-95.
- Ajongolo, T. O. (2005). “Negation in AO Dialect of yorùbá”, Ph.D Thesis, University of Ibadan, 320p.
- Akande, M. (2014). Atona yorùbá basic 1-6, Lagos: Mestak Publication, 115p.
- Akanmu, D. (2004). Agbeyewo girama yorùbá, Ibadan: Odunjo Press, 219p.
- Akanmu, O. (2004). “Enhancing teaching of yorùbá language in Nigeria schools”, In: Journal for Language Study, Ondo: Akinyele Press, Vol. 4, No. 2, pp. 67-75.

- Akinkungbe, S. (1978). «An internal classification of the yorùbáland group, yorùbá, isekiri, igala », In : Journal of Western African Languages, Vol. 3, No. 17, Pp. 17-24.
- Akinola, F. (1990). The yorùbá language in Western Nigeria, Its major dialects areas, Michigan: Ann Arbor, 205p.
- Akinselure, O. (2011). Ijinle èdè ati litireso èdè yorùbá, Osogbo: Akinola Books, 245p.
- Akinyemi, C. (2010). Names and naming character in the dramaturgy of yorùbá language, Akure: Aloré Press, 180p.
- Akoha, A. B. (2010). Structures générales des langues français, Langues Africaines, Abomey-Calavi : OGW Edition, 123p.
- Akoha, A.B.C. (1999), « Le français et la promotion des langues beninoises », In : Langage et Pedagogie, No. 9, UNB, CEBELAE, Pp. 7-18.
- Alabi, J.O.K. (2007). «Réflexion sur les interférences lexico structurales dans l’usage du français par des universitaires au village français du Nigéria, Badagry», In : RANEUF, Ibadan : Agoro Publicity Company, Vol. 1, No. 4, Pp. 122-132.
- Alawode, M.I. (2007). « *Pour une grammaire d’usage : Enseigner et apprendre la grammaire comme instrument de communication*», In : RANEUF, Ibadan: Agoro Publicity Company, Vol. 1, No. 4, Pp. 7-16.
- Alayande, E. (1978). Nigeria and tribal migrations, Ilorin: Adunni Books, 320p.
- Alo, P. (1995). «Les verbes français et les difficultés des Apprenants nigériens de la Langue française », Communication présentée au village français du Nigéria, Ajara, Lagos, Pp. 1-30.
- Alonge, R. (2008). “Nigeria languages and fear of eradication, In: Journal of Nigerian Languages Studies Association”, Vol. 2, No. 7, Pp. 8-15.

- Amadou, L. (2005). Problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère chez les Kanuri Apprenants du français, In : Journal of Language Study, Vol. 3, No 4, Pp. 10-17.
- Amorauagach, E. (2009). « Typologies d'erreurs par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue », In : Synergie, Algérie, Vol. 2, No 8, Pp. 29-35.
- Amosu, T.A. (1995). « *Interférence Linguistique : français – yorùbá* », Communication Présentée au Village français du Nigéria, Badagry, Pp. 1-5.
- Anyanwu, D. (2004). Essential of language teaching, Lagos: Olumo Books, 240p.
- Apalara, F. (2005). Dual languages development and disorder : A note on second language learning, Akure : Jejelaye Press, 220p.
- Apalara, F. (2009). Fundamental of foreign language teaching, Ibadan: Tunde Books, 265p.
- Apalara, F. (2010). Phonetics and phonology of English language, Ibadan: Tunde Books, 201p.
- Apalara, F. (2011). "Learning of English language through action in Education", In: Nigerian Journal of Professional Teachers, Lagos: Aduwo Books, Vol. 4, No. 3, Pp. 12-20.
- Araromi, M.A. (1996). "*Introducing French into the nigerian education system and its status in the National Educational Policy*", In: S.O. Ayodele (Ed) Education in Service of Humanity, Ibadan: ERSG, University of Ibadan, 297p.
- Arrive, M. et al. (1986). La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française, Paris : Flammarion, 325p.
- Atewologun, O. (2002). «Communicative approach means of teaching foreign language and its implication », In: JOSLAN, Vol. 2, No. 6, pp 74-75.

- Atolagbe, P.A. (2006). The phonology of yorùbá, Ibadan: Oniban oje Press, 270p.
- Atoyebi, L. (1995). « L'article du français et les difficultés des professeurs du secondaire », Communication Présentée au Village français du Nigéria, Badagry, Pp. 1-10.
- Ausubel, D. (1968). The psychology of meaningful verbal learning, New York: Grune & Stratton, 420p.
- Awobuluyi, O. (1971). Yorùbá language in education 1846-1974, Ibadan: Oxford University Press, 250p.
- Awobuluyi, O. (1989). Essential of yorùbá grammar, Nigeria: Oxford University Press, 380p.
- Awobuluyi, O. (1997). Yorùbá language in education 1846-1974, Ibadan: Oxford University Press, 250p.
- Awobuluyi, O. (1998). Awon ẹka èdè yorùbá, Àpèrò Egbe Onimimọ Èdè yorùbá ti Ọdun 1998, Pastoral Institute, Ibadan, 251p.
- Awolude & Bodunrin (2007). Agbeyewo èdè yorùbá, Ibadan: Oluyole Press, 275p.
- Awolude (1998). Understanding of yorùbá grammar, Ibadan: Ọdunade Press, 340p.
- Baars, B. (1980). "On eliciting predicable speech errors in the Laboratory", In: V.A. Fromkin (Ed.). Errors in Linguistic Performance: Slips of the Tongue, Ear and Hand, New York: Academic Press, pp. 74-79.
- Babagbemi, Y. (2001). Le système verbal en français et en yorùbá : Une étude comparée, Mushin : Ruthela Printing, 75p.
- Bada, M. D. (1988). « Structure syllabique du mot en langues yorùbá et russe : Différences et similitude », In : Problèmes Actuelles de la Linguistique Générale, Historique, Comparative de la Littérature, Moscou : Université de Russie, Pp. 93-99.

- Bada, M. D. (1989), « Structure morphologique du mot en langue yorùbá et sa caractéristique typologique », In : Problème d'Etude Comparative des Langues et Littérature, Moscou : Université de Russie, Pp. 65-72.
- Bada, M. D. (1990). « Corrélation entre les unités phoniques et les unités significatives en yorùbá », In : Question de la Linguistique, Moscou : Université de Russie, Pp. 334-340.
- Bada, M. D. (1991). « Profondeur et longueur des mots dans différentes parties du discours en langues russe, anglais et yorùbá », In : Typologie et Comparaison des Langues en Linguistique Modern, Moscou : Université de Russie, Pp. 334-340.
- Bada, M. D. (2000). « Typologie structurale de la langue- yorùbá », In : Journal de la Recherche Scientifique de l'Université du Bénin, Lomé, Pp. 23-28.
- Bada, M. D. (2002). « Lexique des soins de santé primaire, français-yorùbá », In : AIF, RIFAL, CENALA.
- Bada, M. D. (2003). « Existe-t-il en yorùbá des parties du discours ? », In : Revue du CAMES Séries B, (Sciences et Humaines), Vol. 005, No. 1-2, Pp. 231-236.
- Bada, M. D. (2009). « Orthographe uniforme standard des parleurs yorùbá », In : International Journal, Communication and Developpement, Vol. 1, No. 1, Pp. 123-143.
- Bada, M. D. (2010). A unified standard orthography for the yorùbá language cluster (Nigeria, Republic of Benin and Togo) CASAS, CBAC, Monographie Series No. 240, SED Printing Solutions, Cape Town, 2011.
- Bada, M. D. (2012). « Sens et portée du pacte de terre chez les yorùbá de Bénin », In : Revue Dezan du Laboratoire de Sociologie d'Anthropologie et d'Etudes Africaines (LASANEA) Numéro Spéciale de relance, Cotonou, Pp. 65-77.

- Bada, M.D. (2000). « Instrument de mesure de la langue française dans les Pays de la Francophonie : Cas du Bénin », In : Langage et Devenir, Cotonou : Tunde Presse, N°. 9, Pp. 90-110.
- Bada, M.D. (2004). « Développement des langues béninoises : mythe ou réalité », In: ROADEL/WAJOLT, Porto-Novo : Edition Infre, Vol. 2, No. 2, Pp. 31-42.
- Bada, M.D. (2009). « Orthographe uniforme standard des parlers yoruba », In : International Journal for Language Education, Communication and Development, Vol. 1, No. 1, Cotonou: Edition Sonou, Pp. 123-141.
- Bada, M.D. (2012). « Evaluation des compétences linguistiques en français au Bénin : cas des élèves de la commune de Glazoué », In : JOSLAN, Vol. 1, N° 10, Lagos : Gbadura Print, pp. 19-27.
- Balibar (1993). Le colinguisme qui suis je ? Paris: PUF, 244p.
- Bamgboṣe A. (1990). Fonoloji ati girama yorùbá, Ibadan: UI Press, 237p.
- Bamgboṣe, A. (1976). «Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale, Paris: UNESCO, 159p.
- Bamgboṣe, A. (1985). « *Assimilation contraction in yorùbá* », In: Journal of West Africa, Ibadan: Olaosebikan Press, 250p.
- Bamidele, T.A. (1989). «Factor related to cross language transfer and metaphor in bilingual children», In: Applied Psycholinguistic, Vol. , No. , Pp. 157-176.
- Banjo, S. (1995). Teaching English as a foreign language in Nigeria, Ibadan: Jobi Press, 247 p.
- Bartelet, G. (1989). « The interaction of multilingual constraint », In : Interlingual Processes, H.W. Decherk and M. Raupach, Tubigen Gunter Narp, Vol. 4, No. 6, Pp. 151-177.
- Bayon, M.C. et Bovencoff, M.Y. (1995). Quelle grammaire Enseigner au Collège, Paris : Hachette, 325 p.

- Benveniste, E.C. (1974). Problème de la linguistique générale, Paris : Edition Gallimand, 180p.
- Benveniste, E.C. (1990). Le français parlé, étude grammaticale, Paris : Centre National de Recherche Scientifique, 220 p.
- Berard, E. (1991). L'Approche communicative, théorie et pratique, Paris : CLE international, 340 p.
- Berman, R. (1978). « Cognitive principles and language acquisition », In : Ptaf, C. (Ed), First and Second Language Acquisition Processes, Cambridge: Mass, Newbury House, 210p.
- Bernard, B. et George, L.T. (1990). « Faire la Classe», In : Cahier Pédagogie, Paris Edition Clé, 220p.
- Besse, C.H. & Galisson, R. (1980). Polémique en didactique, Paris : CLE International, 195 p.
- Besse, C.H. (1998). Contribution à l'histoire du mot didactique : de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Grenoble : CDL-LIDILEM, pp. 17.
- Besse, C.H. et Porquier, R. (1984). Grammaire et didactique des langues, Paris : Edition Hatier, 350 p.
- Bialy, S.E. (1990). Communicative strategies: A psychological analysis of second language use, London: Blackwell, 320 p.
- Bild & Swain (1989) Grammaire et didactique des langues étrangères, Paris : Didier, 275p.
- Biobaku, S.O (1976). Language planning in Nigeria, Ibadan: U.I. Press, 450p.
- Biobaku, S.O. (1958). An historical sketch of the people of Western Nigeria. Ibadan: Odua Press, 75 p.
- Biobaku, S.O. (1976). Sources of yorùbá history, London: Oxford University Press, 165 p.
- Bloomfield, L. (1935). Language, New York : Ailen & Lenwin Trail, 420p.

- Boko, G.C. (2007). « Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant et ses implications dans la vie scolaire », In : Langage et Devenir, No 11, Cotonou : Edition CENELA/CBRST, Pp. 7-19.
- Boucher, A. M. (1966). A quoi reconnaît-on du matériel pédagogique de nature communicative, Paris : Didier 185p.
- Bouton, C.P. (1969). Les Mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'Adulte, Paris : Klincksieck, 520p.
- Bouton, C.P. (1994). L'Acquisition d'une langue étrangère, Paris : Klincksieck, 316p.
- Boyer (1997). Plurilinguisme, contact ou conflit de langue, Paris : L'Hamattan, 450p.
- Boyer, H.P., Riviera, M. et Butzbach, M. (1989). Nouvelle introduction à la didactique de français langue étrangère, Paris : Cle Int'l, 166p.
- Brocard, C. (1970). Psychology, the science of behaviour, Ontario : Pearson Book, 258p.
- Brunot, F. (1976). « Approximate system of foreign language learners », In : International Review of Applied Linguistic, Pp. 117-124.
- Calbris, G.C. (2009). « La prononciation et la correction phonétique », In : Guide Pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Paris : Hachette, 456p.
- Canales et Swain (1980). Communication : A psychology analysis of Second Language Learning, London: Blackwell Edition, 310p.
- Capo, H.B.C (1982). « The classification of nigerian languages », In : Journal of Linguistic Association of Nigeria, vol. 1, No. 6, Pp. 129-139.
- Capo, H.B.C. (2002). « *Enseigner /apprendre ou apprendre /enseigner le français en contexte Multilingue* », In : Cahier d'Etudes Linguistiques, No. 6, Pp. 21-31.

- Capo, H.B.C. (2004). « *Multilinguisme, Recherche Scientifique et Appropriation du Savoir au Bénin du 21eme Siècle* », In : ROADEL/WAJOLT, VOL. 2, No. 2, Porto-Novo : Edition INFRE Pp. 13-29.
- Carroll, J.B. (1971). « Current issues in psycholinguistics and second language teaching », In: Tesol, Vol. 5, No. 2, pp 42-48.
- Castellotti, P. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris : Cle International, 210p.
- Catach, N. (1994). Orthographe française, Nathan, Paris : 3e Edition, 316p.
- Cenoz, J. et Genesse, F. (1981). « Psycholinguistic perspective on multilingualism education », In : Beyon Bilinguisme ; multilingualism and multilingual education, J. Cenoz & F. Genesse (eds) Clevedon Multilingual Matters, pp. 16-32.
- Cenoz, J. et Jessner, U. (2000). English Europe : The acquisition of a third language, Clevedon Multilingual Matters, 195p.
- Cenoz, J. et Valencia, J. F. (1994). « Additive trilingualism evidence from the Basque country », In : Applied Psycholinguistic, No. 15, Pp. 195-207.
- Cenoz, J. Hufeisen, B. Jessner, U. (2001). “Cross linguistic influence in third language acquisition”, In: Psycholinguistic Perspective, Clevedon multilingual Matters, Pp. 256-264.
- Cenoz, S and Valencia, T. (1994). Analyse des erreurs/analyse Contrastive, In : Grammaire et Didactique des Langues, Theran : Presse Universitaire de Theran, pp. 161-168.
- Cerguigulin, B. (1991). “Qu’est ce qu’une politique linguistique”, In: Le Français en debat, Pp. 47-54.
- Charles, B. (1982), « Another view of bilingualism », In: Cognitive Processing in Bilingualism, R.I. Harris (Ed) Amsterdam North Holand Street, Pp. 24-32.

- Chaudenson, R. (1989). Second language classrooms: Research on teaching and learning, Cambridge: Cambridge University Press, 380p.
- Chaudenson, R. (1992), Créoles et enseignement du français, Paris : L'hamattan, 175p.
- Chomsky, N. (1957), Aspect of the theory of syntaxes, London : Cambridge Press, 240p.
- Chomsky, N. (1981). "Formal discussion: The development of grammar in child language", In: The Acquisition of Language, Bellage U. Brown, R. (eds.) Indima, Purdue University, Pp. 22-28.
- Claude, G. et Raymonde le Blanc (1981). La grammaire française, Paris : Hatier 225p.
- Claude, G. et Raymonde le Blanc (1985). Introduction à la linguistique générale, Paris : Edition Larousse, 315p.
- Closet, F. (1967). Didactiques des langues vivantes, Paris : Didier, 230p.
- Clyne, U. (1997). « Some of the things trilinguism do », In : International Journal of Bilingualism, vol. 1, No. 13, Pp. 15-22.
- Cook, V. (1995). Second language learning and language teaching, London: Hodder Headline Group, 228 p.
- Gentier, F. (1968). Behaviourisme, principes et Bases, Paris: Edition Décarie, 420p.
- Larsen-Freeman et Long, P. (1999). Behaviour theory and philosophy, London: Plenum Book, 390p.
- Light Brown, R. et Spada, N. (1993). How languages are learned, Oxford: O.U.P, 376p.

- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence in language learning, London: Oxford University Press, 320p.
- Cook, V. (1969). The analogy between first and second language learning, London: Oxford University Press, 296p.
- Corder, S.P. (1967). « The significance of learner's errors », In: International Review of Applied Linguistics, No. 5, pp. 161-170.
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis, London: Penguin, 396p.
- Corder, S.P. (1973). Introducing applied linguistics, London: Penguin Press, 450 p.
- Corder, S.P. (1981). Error analysis and interlanguage, London : OUP, 278 p.
- Cuq, J.P. (2003), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble: PUG, 380p.
- Da Cruz, M. (2002). « Des processus phonologiques dans l'harmonisation du pronom objet en Ajagbe », In : Etudes Gbe, No. 1, Pp 57-62.
- Da Cruz, M. (2009). Politique linguistique : sens et pertinence », In : Imo Irikisi, No. 1, Pp. 32-40.
- Daniau, A. (1998). Florilège de la langue française et de la Francophonie, Paris : Edition Richelieu Senghor, 159 p.
- Daniel, H.O. (1979). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris : Edition, ESF, 232p.
- Daramola, S. O. (2010). « In defence of linguistic diversity in Nigeria », In: Africa Studies Review, No. 1, Vol. 2, Pp. 146-152.
- De Angels, G. and Selinker, L. (2001). "Inter-language s transfer and multiple language acquisition", In: Journal of Foreign Languages Acquisition, University of Texas: No. 4, Vol. 6, Pp. 164-173.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences », In : FM, No, 8, Pp. 31-61.

- Debyser, F. (1971). Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Paris : Hachette, Pp. 180.
- Delano, O. (1986). Iwe atumo èdè yorùbá, Ibadan: Dento Press, 326p.
- Delana, S. (1985). The effect of bilingual on theory of mind Development, In: Bi-Annual Multidisciplinary Journal of Modern European Languages, Vol. 4, No. 2, Pp 105-114.
- Dentier, et al (2000). “French and English preposition compared and contrast from a pedagogical point of view” Ph.D thesis, University of Texas, Austin, 380p
- Dewale, F. (1998). Collective and individual bilingualism : A sociolinguistic study, Hamburg: Helmat Book, 270 p.
- De Saussure, F. (1973). Les cours de linguistique générale, <http://www.revue.texto.net/saussure/surssaussure/bouquet.apres.htm>.
- Dramane, S. (1999). La didactique des langues face à l'apprenant des langues étrangères en Guinée Conakry, Edition Boubou, 210p.
- Dubois, J et Lagane, R. (1995). Grammaire, Paris : Edition Larousse, 192 p.
- Douchiron, E. (2003). « Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues », mémoire de DEA Université de Press III, 167p.
- Ducrot et Todorov, (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Edition du Seuil, Paris, 470 p.
- Douchet, T. et al. (1996). Apprentissage d'une langue étrangère et interaction verbale, Bruxelles : Edition Peter Long S.A., 256p.
- Ellis, R. (1984). Classroom second language development. London : Prentice Hall, 310p.
- Emordi, F.I. (1992). « L'enseignement du français au Nigéria actuel et Perspective d'avenir », In : Le français au Nigéria, Bénin City, UNIBEN Press, Pp. 16-15.

- Enomoto, C. (1994). Teaching foreign language : An introduction to Applied linguistic, Lexiston: College Publishing, 255p.
- Evelyne, B. (1991). L'approche communicative, théorie et pratique. Paris : CLE Internationale, 370p.
- Faerch et Kasper (1980). Mécanisme de l'interférence linguistique, Ontario: Melna Press, 410 p.
- Faerch, C. & G. Kasper (1980). "Processes and strategies in foreign language learning and communication", In: Interlanguage Studies Bulletin, N° 5, Pp. 47-49.
- Faerich, P. et Kasper, F. (1980). French curriculum development in Anglophone Africa: A symposium and guide, Ibadan: U.I Press, 242 p.
- Fafunwa, A.B. (1971). "The effect of bilingualism on the abstract and concrete thinking of yoruba children", In: Nigeria Educational Research Council, Guidelines on Primary School Curriculum, Lagos: NERS, Pp. 49-57.
- Fafunwa, A.B. (2001). "Une lingual franca est elle possible au Nigeria?", Paris: Edition A Colin, 106 p.
- Fall, S. (2006). Bilingualism in Cameroun : A study in second language acquisition, Yaounde : Edition Classique, 245p.
- Federal Ministry of Education (1998). National Policy on Education (NPE) 3rd édition (revised), 9, Abuja Federal Government Press.
- Francis, P. (2004). The sociology of modern language : An interdisciplinary approach to language and society, Rowley M.A., Newbury House, 298p.
- Fuchs, C. et le Goffic, P. (1992). Les linguistiques contemporaines, repères théoriques, Paris : Hachette, 158 p.
- Garba, M. (2012). « Etude morphologique du nominal en francais et en anago », Thèse de Doctoral, UNILAG, 310p.

- Galisson, R. (1970). Vocabulaire, livre du maitre, Paris : Hachette-Larousse, 120p.
- Galisson, R. (1971). Inventaire Thématique et Syntagmatique du français Fondamental, Paris : Hachette Larousse, 84 p.
- Galisson, R. Cost, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Paris: Hachette, 680p.
- Ganonach, D. (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier/Didier, 265p.
- Ganonach, D. (1990). "Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive », In : Le Français dans le monde, Numéro Spécial, Pp. 18-21.
- Garden-Tamine, J. (1990). La grammaire/phonologie, morphologie, lexicologie, Paris : Edition Armand Colin
- Gass, S. & J. Selinker (eds) (1983). Linguistic perspectives on second language acquisition, Cambridge : Cambridge University Press, 278 p.
- Gbaguidi, J.K. (2008). « *Taxinomie et analyse des erreurs linguistiques chez les élèves fonphones en apprentissage du français : Pour une approche linguistique et pragmatique en didactique* : Thèse unique EDF-FLAS-UAC, 300 p.
- Gbeto, F. (1984). Clefs pour réussir mes épreuves de français Cotonou. Nouvelle Version Inédite, 200 p.
- Gbeto, F. (2006). Langues étrangères/langues locales analphabétisme et question de démocratie en Afrique francophone, In : Foreign Languages Studies in West Africa : Nigeria and Benin (ed by F.A. Soyoye, F.A. Adeleke and F. Gbeto), Cotonou : Presses Scolaires et Universitaires du Bénin, Pp. 1-13.

- Gbeto, F. (2009). « *Pour une politique hardie de l'introduction des langues africaines à l'école* », In : Langues africaines dans l'enseignement au Bénin : Problèmes et Perspectives, Cape Town : Edition Casas, 226p.
- Genesse, F. (1998). "A case study of multilingual education in Canada", In : Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education, J. Cenos and F. Genesse Clevidon Multilingual Matters, Pp. 58-243.
- Germain, C. (1993). Le point sur la l'approche communicative en didactique des langues : Montreal, CEC, 165p.
- Germain, C. et le Blanc (1988). Le point sur l'approche communicative d'une langue étrangère, Paris: Hatier/Didier, 350p.
- Germain, C. et Seguin, H. (1998). Le point sur la grammaire en didactique des langues, Paris : CLE International, 258 p.
- Gérard, V. (2000). « Quelques approches dans un enseignement en classe bilingue FLE, ou FL2 », In : Actualité de l'enseignement Bilingue, Pp. 20-27.
- Graingneat, F.C. (1997). Didactique des langues étrangères en classe de français langue étrangère, Paris : CLE International, 240p.
- Grosjean, F. (1992). "Another view of bilingualism", In: Cognitive Processing in Bilinguals, R.J. Haris Ames Terdame, NMS Holand: Pp. 51-62.
- Greewood, F. (1986). Age in language acquisition, London : Oxford University Press, 216p.
- Greive, F. (1997). Le bon usage, Bruxelles: Edition Duculot, 640p.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilingual: Methodological and conceptual issues: Bilingualism: language cognition, Bruxelles : Pierd Mardasa, 410 p.
- Guelpa, P. (1997). Introduction à l'analyse, Paris : Armand Colin, 152p.

- Guillien, M. Maguere, R.E. (2006). L'approche communicative en didactique des langues in ANJOU QUEBEC, Canada Centre for Education and Culture.
- Guimbretiere, E. (1994). Phonétique et enseignement de l'oral, Paris, Didier/Hatier, 350p.
- Hagere, P. (1966). Trilingualite et bilingualite, Bruxelles: Edition de Minuit, 215p.
- Hammarberg, B. (2002). "Roles of L1 & L2 in L3 production and acquisition psycholinguistic perspective", In: Multilingual matters, London: OUP, Pp. 24-41.
- Hammer, J.F., Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme, Bruxelles : Piere Mardaga, 275 p.
- Hammerly, H. (1991). Fluency and accuracy : Toward balance in language teaching, Clevedon, Multilingual Matters Ltd. 310p.
- Hardey, D. (1966). Exercice de phonétique corrective pour les anglophones, Paris : BELC, 160 p.
- Hardey, D. (1986). Age in second language acquisition, Clevedon, Multilingual Matter, 220 p.
- Herdina, P. et Jessner, U. (2000). "The dynamies of third language Acquisition", In : English in Europe, the acquisition of a third language, J. Cenoz and U. Jessner (eds) Clevedon, Multilingual Matters, Pp. 84-94.
- Hariette, W. (1977). L'aventure des mots francais venus d'ailleurs, Paris : Guiraud, 28p.
- Harison, A. (2005). « Awon ẹka ẹdẹ yorùbá », In : Harison A et Ojo et al (2005) Ilo Ẹdẹ ati Eda Ẹdẹ yorùbá, Africa Word Press, Inc., 250p.
- Harrison, A. et al (2011). Une orthographe standard et unifiée pour le yorùbá au Nigéria, en République du Bénin et au Togo, Cape Town : Sed Printing Solution, 20 p.

- Harlow, L.L. (1982). « *The communication needs of second Language Learners* », Unpublished Ph.D. Dissertation, Purdue University, 415p.
- Haugen, E. (1956). Bilingualism in the America : A bibliography and research guide, American Dialect Society, 116p.
- Haugen (1965). The analysis of linguistic borrowing, London University Press, 315p.
- Haugen, E. (1953). “Bilingualism, language contact and immigrant languages in the United States: A research report, 1953-1970”, In: Current Trend in Linguistic, Vol. x, No. 4, Pp. 75-95.
- Hazoume, M.L. (1995). Plurilinguisme et communication démocratique, Porto Novo: JORB Press, 240 p.
- Hazoume, M.L. (1994). Politique linguistique et développement : le cas du Benin, Cotonou : Les Edition du Flamboyant, 210p.
- Hefeisen, B. et Liadmann, P. (1998). “How does French language learners evaluate various aspects of their multilingual?”, In: Tertiar and Druttsprachen, B., Dentler, B, Hefeisen and B. Lindeman, Pp. 31.
- Hendrickson, J. (1978). « Error correction in foreign languages teaching », In: K. Croft (Ed), Recent Theory, Research and Practice, London: OUP 375p.
- Hoffmann, C. (1974). The languages of nigerian language families, Ibadan : Ade Press, 122p.
- Houis, (1971), Anthronologie linguistique de l’Afrique noire, Paris : PUF, 450 p.
- Hufeisen, B. et Lindmann (1998). Teritiarsprachen theories, modelle, methoden, Tubingen stauffenburg, 270p
- Hugnis, F. (1975). A theory of language speech and writing, London: Oxford University Press, 450P.

- Hymes, D.H. (1974). Linguistics, language and communication, London: OUP Press, 420p.
- Hymes, D.N. (1991). Vers la compétence de communication, Paris : Hatier, 220p.
- Ibekwe (2007). The pedagogy of foreign languages : An emerging field, Ohio : The National Asian research centre, 320p.
- Igue, A.M. (2007). « Planification linguistique en pays multilingues ; le cas du Bénin », In : Revue des Langues et Littératures, Université Gaston Berger de Saint-Louis Sénégal, Numéro 11, Février 2007, Pp. 215-228.
- Igue, A.M. (2009). Grammaire yorùbá de base abrégée, Cape Town: Edition CASAS, 49 p.
- Ifeoma, S. (2009). Faire vivre la langue française dans l'espace anglophone de l'Afrique de l'Ouest », In : JOSLAN, Vol. 2, No. 7, Pp. 64-671.
- Illah (2007). « L'exigence de l'enseignement oral du français dans un milieu multiculturel », In : RANEUF, Vol. , No. 4, Pp. 43-56.
- Irokotola (2000). Eko èdè yorùbá titun fun aḱeko ati oluko, Ibadan, Odun-Ade Press, 185p.
- James, C. (1990). Foreign languages and Contrastive Analyses, London: Longman, 395p.
- Jakobson, R. (1948). Essais de Linguistique Générale, Paris : Minuit, 225 p.
- Jawara (2010). Communication in second foreign language acquisition, Lagos : New Era Press, 267 p.
- Jean, P.N. (1990). Linguistique et enseignement des langues, Paris : Edition CLE, 310 p.
- Jean Paul, N. (1990). L'approche communicative en didactique de langues étrangères, Paris : PUF, 237p.
- Jean Charles (1994). L'approche communicative en classe de langue ; théorie et pratique, Paris : Hatier, 176p.

- Jean Theau, J.P. (2001). Les choix linguistiques partheaux en milieu scolaire au balarus, Revelateur des politiques et du conflicts linguistiques (1984-1998) Approche statistique et historique, Tome I: Paris, Thèse du Doctorat du linguistique, Université de Paris V, 420p.
- Jessner, U. (1999). "Metalinguistic awareness in multilingual : Cognitif aspects of multilingualism", In: Tertiar and Arittprachen, S. Dentier, B. Huffleisen and B. Lindemann, Auffenbourg, Pp 23-39.
- Jimoh, A.Y. (1997). « Les voyelles antérieures /y/ et /ø/ problèmes pour les apprenants yorùbá du FLE », In : RENEF, Vol. 1, No. 5, Pp. 67-78.
- Jimoh, A.Y. (1987). « Le français au Nigéria : Politique Linguistique et Implications Phonétiques » Communication Présentée à la Conférence de l'INTERCAFT, Abeokuta, Pp. 1-9.
- Jinadu & Olaosebikan (1986). "Language survival in a plurilingual setting », In : Journal of research in Curriculum studies, Vol. 3, No. 6, Pp. 24-32.
- Jobi, L. (1993). "Teaching and learning English as a foreign Language", In: International Journal of Language Studies, Vol. 1, No. 3, Pp. 55-66.
- Johnson, J. (1989). « Factors related to cross-language transfer and metaphor in bilingual children », In: Applied Psycholinguistics, Vol. 3, No. 5, Pp. 157-177.
- Johnson, O. (2009). Communication skills in the second foreign language acquisition, Ibadan : Olaitan Press, 105 p.
- Jordens, P. et Kellerman, E. (1978). Investigation into the strategy of transfer in second language learning, Montréal, 365 p.
- Kellerman, E. (1978). « *Toward a characterization of the strategy of transfer in second learning* », In: Interlanguage Studies Bulletin, Vol. 3, No. 2, Pp. 69-76.
- Kellerman, E. et Sharwood, S. (1983). Crosslinguistic influence in second language acquisition, London: Pergamon Press, 290p.

- Kellerman, E. (1983). « Aspect of transferability in second language Acquisition », Ph.D Thesis, University of Nijmegen, 434 p.
- Kizito, F. (1997). « Pronoms et indices en français et en yorùbá », In : RENEF, Vol. 1, No. 5, Pp. 12-26.
- Klein L.G. (1990). Description and measurement of bilingualism, Toronto: The University of Toronto Press, 265p.
- Klein, W. (1989). Acquisition d'une langue étrangère, Paris: Armand Colin, 275p.
- Kola, O. (2009). Nigeria at a glance, Ibadan: Onibon oje Press, 420p.
- Kourouma, L. (2007). Towards a better teaching and learning of French as a foreign language in Sierra Leon, Freetown: Alif Edition, 214 p.
- Krashen, S. D. (1978). Principles and practice in second language acquisition, New York: Pergamon Institute of English Language Teaching Methodology Series, 202 p.
- Krashen, S.D. (1981). Second language acquisition and second language learning, London : Pergamon Press, 320 p.
- Krashen, S.D. (1982). New mark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory, Unpublished Manuscript, 177p.
- Krashen, S.D. (1981). Principles and practice in second language Acquisition, New-York, Pergamon Institute of English Language Teaching Series, 202p.
- Krashen, S.D. (1999). Bilingual education: Arguments for and bogus arguments against (Site Google), 85p.
- Krashen, S.D. (2006). "The power of reading", In: School Library Journal, Vol. 1, No. 2, Pp. 65-72.

- Kwakou, D.D. (2001). "Linguistique: Outil important pour l'enseignement du FLE au Ghana", In: Proceedings of the seminar towards a new language policy for Ghana : organized by the department of French education, University of Education, Wineba with the collaboration of the French embassy of Ghana, Pp. 24-25.
- Kwame, F. (2010). "Error analysis: Perspective on foreign language Study", In: JOSLAN, Vol. 2, No 3, Pp. 17-26
- Kwofie, E.N. (1978). Teaching a foreign language to the west african students: an examination of the linguistic problem with special reference to French phonology, Edmond: Linguistic Research Inc 317 p.
- Kwofie, E.N. (1983). "Interférence et emprunt: Définitions et rapports" actes de la SILF (Société Internationale de linguistique fonctionnelle) 10^e colloque, Québec, Université Laval, Pp. 43-51.
- Kwofie, E.N. (1985). "French language teaching in Africa", In: Applied Linguistic, Lagos: Lagos University Press, Pp. 75-82.
- Kwofie, E.N. (1989). The acquisition and use of French as a second language in Africa (Sociolinguistic, Historical Comparative and Methodology), Québec: CIB, 112 p.
- Kwofie, E.N. (1995). "*L'interférence linguistique dans une classe de français/anglais*" Communication Présentée au 2eme Conférence pour les Professeurs de Français au Nigéria », NFLV, Badagry, Pp. 1-7.
- Labov, W. (1976). Sociolinguistic patterns, Philadelphia, University of Philadelphia Press, 365 p.
- Ladele, T. A. (1986). "Èdè yorùbá ni ode oni", In: Journal of yorùbá Language Studies, Osogbo: Imo Press, Vol. 1, No. 3, Pp. 36-47.
- Lado, R. (1957). Linguistic across culture, Michigan: University of Michigan Press, 220 p.

- Lado, W. (1957). Language teaching aspect approach, Canada: M.C. Hall, 380p.
- Lambert, W.E. (1974). “Culture and language as factors in learning and Education”, In: Aboud, F & R D Meadled, cultural factors in learning. Bilingualism, Washington State College, 295 p.
- Lamidi, M.T. (2013). “Feature checking in yorùbá -English code-switching”, In: Linguistics and the Glocalisation of African Languages for Sustainable Development, Ibadan: Agoro Publicity Company, Pp. 311-330.
- Lasagabaster, D. (1997). Introduction to second language acquisition, London: Oxford University Press, 315p.
- Larsen-Freeman, D. & M. long (1991). An introduction to second language acquisition research, London: Longman, 378 p.
- Lawal, O. (1999). The language families in Nigeria, Ibadan: Tolu Press, 206p.
- Layiwola, F. (2002). « Language planning and national language policy in Nigeria », In : JOSLAN, Vol. 4, Nol. 6, Pp. 17-28.
- Layi, F. (2005). Language survey in Western Nigeria, Ibadan: Devin Press, p.
- Leather, J. & James, A. (1991). “The acquisition of second language speech studies”, In: Second Language Acquisition, Vol. 4, No. 1, Pp. 13-19.
- Leif, J. (1974). Les mots et les discours, Ontario: Edition Punit, 315 p.
- Léon, P. (1964). Exercices systématiques de prononciation française, Paris : Librairies Hachette et Larousse, 205 p.
- Léon, P. (1966). Prononciation du français standard, Paris : Didier, 490p.
- Léon, P. (1976). Introduction à la Phonétique Corrective, Paris, Librairies Hachette et Larousse, 375 p.

- Lister, R. et Renta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake, London: oxford Press, 2020p.
- Louis-Jean, C. (1974). Linguistique et colonialism, Petit traite de glottophagie, Paris: Edition Payot, 320p.
- Mackey, W.F. (1962). “Towards a reflexion of bilingualism”, In: Journal of Canadian Linguistics Association, No. 2, Pp. 57.
- Mackey, W.F. (1974). Bilinguisme et contact des langues, Paris: Klinckreck, 320 p.
- Macnamara, J. (1967). « The bilingual’s linguistic performance : A psycholinguistic overview, problems of bilingualism », In : Journal of Social Issues, Vol. 2, No. 4, Pp. 80-87.
- Makinde, P. (2009). The lexical approach in language study, Ikeja: Ologbon Press, 117p.
- Mairesse, P. (1998). “Approche communicative linguistique et ordinateur”, In: Le francais dans le Monde, (Recherche et application, aout-septembre, numero special, CCEP Serves, Pp. 65-76.
- Mamoudou, L. (2007). “Problems of description”, In: Journal of Sociolinguistic Study, Ibadan: Kalejaye Press, Pp. 64.
- Marie, H. (2009). «L’enseignement du vocabulaire », In: Guide Pédagogique pour les Professeurs de FLE, Paris : Hatier, 660p.
- Martinet, a. (1965). Element de linguistique, Paris : Armand Colin, 262p.
- Martinez, f. (1996). Le point sur l’approche communicative en didactique des langues étrangères, Paris : PUF, 265p.

- Marouzeau, J. (1951). Lexique de la terminologie linguistique, français Allemand-anglais-Halien, Paris : Paul Gauthier, 350p.
- Mbanefo, E. (1995). « L'enseignement de la prononciation du français standard : Quelles strategies ? », Communication présentée au Village Français du Nigéria, Badagry, Pp. 1-7.
- Mebiame, P.O. (2013), Etudes des sons du langage humain articulé, Cotonou, Edition Ablode, 312p.
- Meisel, J. (1983). "Transfer and a second language strategies", In : Language and Communication, No. 3, Pp. 11-46.
- Mohamed, H. (2010). « Language in education: A comprehensive study of foreign languages in Nigeria and Ghana », In: Journal of education Research, Ikeja: Oswald Press, Pp. 77-86.
- Mohel, D. (1981). Les methodes d'apprentissage de la langue francaise et application, Paris : Edition didier.
- Mohel, D. (1989). « Multilingual in foreign language production », In : Interlingual Process; In: H.W. Dechert and N. Raupach (eds) tubirgin, Hunter Nail, Pp. 179-194.
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiqué en langue étrangère, Paris: Hachette, 265p.
- Murthy, J.D. (2010). A comprehensive french grammar book for foreign learners, London: Austin Books, 460p.
- Murcia, M.C. et Freeman, D.L. (2010). The grammar book on ESL/EFL teacher's course, USA : Newburg House Publisher/NEC, 336p.
- Musa, s. (2009). "La grammaire et l'enseignement de la langue francaise dans les écoles séconedaires au Nigéria", In: Journal of Language Studies, Minna : Abou Press, Pp. 59-65.
- Musa, F. (2010). « The place of Nigeria languages in the national language policy », In : JOSLAN, Vol. 6, No. 2, Pp. 44-52.

- Mustapha, P. (2002). L'acquisition trilingue: Recherche actuelle et questions pour l'avenir", In Agogo, Agbo Chika Press, Pp. 22-31.
- Myers, M.J. (2001a). "Development of Strategies, in the second language development", In : Revue française de Linguistique Appliquée, Vol. 1, No. 2, Pp. 137-144.
- N'ghesan, K. (2003). Linguistique et enseignement des langues étrangères aux Ivoiriens. Cocody : Press Jalo, 126 p.
- Ngozi Dom-Anyanwu (2001). Essentials of language teaching, Lagos : Olomi Print, 290 p.
- Nunayon, F. (2004). Le problème de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française en Afrique, Yaoundé, Edition Sériel, 240p.
- Ọdẹrinde, P. (2009). The nexus of Yorùbá and English in the language policy of Nigeria", In: Journal of Language study, Vol, 2, Nol. 4, Pp. 96-109.
- Ọdẹwale (2008). Ilo èdè yorùbá ni ode oni, Ibadan: onibon oje Press, 220p.
- Odline, T. (1989). "Language transfer : Cross-linguistic", In : Language Learning, New York : Cambridge University Press, 320p.
- Ọdunjọ, J. F. (1976). Agbeyewo èdè ati àṣà yorùbá, Ibadan: Onibon oje Press, 265p.
- Ọlabintan, T. (1999). The practical ways of studying foreign languages in Nigeria, Ado-Ekiti: Odu Press, 135 p.
- Ọlayẹmi, O. (2013). Iwe èdè, àṣà ati atupale litireso yorùbá, Lagos: Admel Publishers, 182p.
- Oléron, G. (1964). « Le transfert », In: Traite de psychologie expérimentale R. Fraisie et J. Piaget (édition), Vol. 4, No. 10, Pp. 115-124.
- Ọlọrunṭobi (2009). « The 3rd person singular in yorùbá and English », In : Journal of African Languages Studies, Vol. 2, No. 2, Pp. 66-72.

- Oluwadare, F. (2012). The possible source (s) of (z) in AO,” In: Journal of yorùbá Studies Association, Vol. 7, No. 1, Pp.63-78.
- Omojola, F. (2009). Investigation into the strategy of transfer in second language learning », In : Journal of Language Research, Ibadan: Banfe Print, Vol. 1, No. 6, Pp. 69-78.
- Omo-Akin, O. (2012). Itan isodale yorùbá, Ibadan : Damilola Press, 420p.
- Omoḷewa, M. (1971). « *The teaching of French/German in Nigeria secondary schools (1859-1956)* », In: Cahier D'étude Africaine No. 1, Vol. xviii, Pp. 22-24.
- Opadotun, T. (2000). Eko èdè yorùbá fun ile-ẹko olukoni àgbà, Ibadan : Onibon oje Press, 75p.
- Orodiran, A. (2004). “*The acquisition and use of French as a foreign language in Nigeria*”, In: Nigeria Teacher Journal, Vol. 4, No. 1, Pp. 3-9.
- Oswald, e. et Todorov, T. (1972). Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage, Paris : Editions du Seuil, 470p.
- Ousman, S. (1987). Bilingualism in Cameroun: A study in second language acquisition, Yaoundé: Edition PAT, 95p.
- Owolabi, K. (1989). Ijinle itupale èdè yorùbá fonetiki ati fonoloji, Ibadan: Onibonoje Press, 281p.
- Owolabi, K. (2002). Itan isedale yorùbá, Ibadan: Damilola Press, 390p.
- Owoyemi, P. (2007). Iwe girama yorùbá, Ibadan : Onibonoje Press, 260p.
- Oztokat, N. (1993). « Analyse des erreurs/analyse contrastive », In :grammaire et didactique des langues, Eikisehir, Anadolu Universitis Yayin, No. 510, Pp. 66-76.
- Papalia, A. (1982). Developing communicative skills in the second language classroom: A Preliminary Report, Canadian Modern Language Review, 275p.
- Pergnier, M. (2001). Le français en contact avec l'anglais, Référence Dictionnaire, London : Oxford University Press, 410p.

- Piaget, J. (1973). "The effective unconscious and cognitive unconscious Translation", In: Journal of the American Psychoanalytic Association, Vol. VI, No. 6, Pp. 209-220.
- Pottier, B. (2006). Théorie et analyse en linguistique, Paris : Nouvelle Edition, 221 p.
- Pourquier, R. (1975). « Analyse d'erreurs en français langue Etrangère », Thèse de Doctorat, Université de Paris, VIII, 380p.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs, problèmes et prescriptive linguistique appliquée, Paris : Hachette, 267p.
- Poullisse, N. (1990). The use of compensatory strategies by dutch learners of English, Dordrech, Press, 175p..
- Pujol, M. & D. Véronique (1991). « L'acquisition d'une langue étrangère : Recherches et Perspectives », In : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education Pratiques et Théorie, Numéro 63, pp. 45-52.
- Puren, C. (1988). Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris : cle International, 240p.
- Py. B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », In : Daniel Gaogac, H. (ed), Acquisition et Utilisation d'une Langue Etrangère, Paris : Hachette : Pp. 81-88.
- Py. B. (1996). « Education bilingue à l'école moyenne, Communication Présentée au Séminaire », Saint-Vincent, Pp. 6-11.
- Rabadi, N et Udeh, A. (2010). « L'analyse des erreurs en français langue étrangère chez les apprenants jordaniens et bahreïnies ». In: Jordan Journal of Modern Languages and Literature, Vol. 2, No. 2, Pp. 16-21.
- Raji, T. (2012). An insight into yorùbá morphosyntaxe, Ibadan : Onibon oje Press, 180p.

- Rahmatian, R. (1995). « Acquisition d'une compétence linguistique en français chez les étudiants Iraniens », These de doctorat, université Toulouse – le Mirail, 370p.
- Rauf, F. (1986). Communication skill in second language acquisitive, Ibadan : Olaitan Press, 205p.
- Reboullet, A. (1971). Guide pédagogique pour les professeurs des langues français langues étrangères, Paris : Hachette, 206p.
- Renpiet, A. (1971). Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Paris : Librairie Hachette, 460p.
- Richerich, R. (1972). Langues vivantes modèle pour la définition des besoins linguistiques des adultes, Strasbourg : Conseil de Europe, 160p.
- Riegel, et al. (1994). Grammaire méthodologique du français, Paris : Universitaires de France Press, 316p.
- Ringbom, H. (1987). The role of the first language in foreign language learning matters, Clevedon Multi-Language Matters, 205p.
- River, W. (1968). Teaching foreign language skills, Chicago: The University of Chicago Press, 256p.
- Robert, B. (1995). The communicative orientation of second language teaching and learning, Washington D.C: Taylor Eds, 422p.
- Roche, a. (1955). L'étude des langues vivantes, Paris : PUF, 195p.
- Roja, C. (2009). « L'enseignement de la grammaire », In : Guide Pédagogique pour le Professeur de français langue étrangère, Paris : Hachette, 450p.
- Rousseau, J.L. (2004). Guide pédagogique pour l'enseignement de FLE en Afrique, Paris : Edition Hachette, 450p.
- Sapir, E. (1994). Language and learning, Chicago: H.C. Colin, 225p.
- Saussure de F. (1973). Cours de linguistique générale, Paris: Payot, 510p.

- Shawoods, M. & Kellerman (1986). Cross linguistic influence in seconde language acquisition, Oxford : Pergumon Press, 460p.
- Sigean, M. (2001). Teaching culture : Strategies for foreign language educators, Lincolnwood II, National Textbook Co., 297p.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, London: IRAL 516p.
- Simire, G.O. (2006). « Evaluation des aspects d'apprentissage en franàais langue ètrangère au VFN », Badagry, In : Revue de l'Association nigériane des enseignants universitaire de francais, Vol. 1, No. 3, Pp. 96-122.
- Singh, R. Carroll, S. (1979). "L1, L2 and L3", In: Indian Journal of Applied Linguistic, No. 5, Pp. 51-63.
- Singleton, D. (1987). "Mother and other tongues influence on learner trends", In: Studies in Second Language Acquisition, Vol. 3, No. 15, Pp.36-57.
- Singleton, D. (1987). Language acquisition, the age factor in second language acquisition, Clevedon Multilingual Matter, 285p.
- Soętan, O. (2013). "Errors on foreign language classroom, oral proficiency interview (OPI) as an assessment tool", In: Linguistic and the Geocalisation of African Languages for Sustenance development, Ibadan: UAB Ltd, 285p.
- Sofolahan, J.O.A. (1998). "*The National Policy on Education, Clearing the Marking Matters*", Une Communication Présentée à Federal Government College, Abeokuta Language Séries, Pp 1-25.
- Sofoluwe, T. (1997). Teaching of language and formal education in Nigeria: Problems and prospects", In: JOSLAN, Pp. 1-15.
- Solaja, F. (2000). «Le français en contact avec l'anglais au Nigeria », In : Journal on Research on Language, Ibadan : Dento Press, Pp. 38-47.
- Somahoro, S. (2009). L'acquisition d'une compétence linguistique en français chez les apprenants gambians », In : International Journal on Language Review, Pp. 60-69.

- Souleman, L. (2006). A grammar of the kanuri language, Maiduguri: Aleja Press, 227p.
- Sow, A. (1977). Langues et politiques de langue en Afrique noire, l'expérience de l'UNESCO, Paris : Nubia/UNESCO, 285p.
- Sperber, D. et Wilson (1995). Relevance, communication and cognition, England: Oxford University Press,
- Stern, H.H. (1975). Language and the young school child, London: OUP, 149p.
- Stern, H. (1981). «Communicative language teaching and learning : towards a synthesis», In: Alatis et al (1981): The Second Language Classroom, Essays in Honor of Mary Finschiaro, England : Oxford University Press, 415p.
- Stall, C. (1977). Le bilinguisme: Une approche typologique, Strasbourg : Edition APLV, 395p.
- Striven, P. (1964). Recherche linguistique et enseignement des langues tendances nouvelles, en Matière de Recherche, Strasbourg : Cunbell de l'Europe, 320p.
- Surrige, M.E. (1995). Ce le ou ce la ? The gender of French nouns, Clevedon Multi-lingual Matters, 265p.
- Tabourret-Keller, A. (1960), « Problèmes psychopédagogiques du Bilinguisme», In : Revue Internationale de Pédagogie, No1, Pp 52-66.
- Tairu, S. (1972). French grammar for secondary schools in anglophone countries, Ilorin: Dickson press, 296p.
- Taiwo, O. (2004). "The grammatical functions of tone in A.O. Dialect of yorùbá", Communication présentée à l'Université d'Ibadan, Pp. 1-20.

- Thanh Khoy (1971). L'industrie de l'enseignement, Paris : Edition de Minuit, 220p.
- Tesnière, L. (1959). Element de syntaxe structurale, Paris : Edition Klincksick, 325p.
- Tewogbola, F. (2006). The practical way of study foreign languages in Nigeria, Ado-Ekiti : Damola Books, 180p.
- Thomas, J. (1988). "The role played by multilinguistique awareness in second and third language", In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 2, No. 3, Pp. 35-46.
- Titone, R. (1972). Le bilinguisme précoce, Bruxelles : Dessert, 320p.
- Tobi (1982). « Code-mixing among yorùbá/english bilingual : A sociocultural point of view », In : Journal for Language Research, Vol. 2, No. 4, Pp. 67-72.
- Todd, L. et Hancock (1986). International English usage, Oxford : Grom Helm, 316p.
- Tossa, C.L. (1998). « Phénomènes de contact de langues dans le parler bilingue Fongbe-français », Thèse de Doctorat d'état Université de Paris, 470p.
- Toukouhoma – Espiona, T. (2002). « Bilingual Education », In: American Language Review, Nov/Dec, Vol. 4, No. 7, Pp. 39-47.
- Touré, L. (2009). Le français et les langues africaines dans les écoles maliennes, Bamako: Koutougou press, 195p.
- Trevidse, A. (1992). «*Eléments de description de l'acquisition d'une langue étrangère*», Thèse de Doctorat d'état, Université Paris 7, 410p.
- Trouchet, F. (1994). "What is wrong with oral grammar correction ? », In : Canada Modern Language, Pp. 437-456.

- Ukaje, F.E. (1995). «L'analyse contrastive au service des Enseignants : étude de la modalité possessive en Igbo et en français » une communication présentée au 2ème Conférence Annuelle pour les professeurs nigériens du secondaires NFLV, Badagry, Pp. 1-8.
- Ukaje Fidelma (2005). Can Nigeria do without foreign languages? In: Nigeria and the Foreign Languages Question, Edited by Tunde Ajiboye, Lagos, Caltop Publications (Nig) Limited, 189p.
- Ukoyen, J. (1996). «La politique nationale et l'enseignement des langues du Nigéria», In: RENEF, VOL. 1, No 4, VFN Badagry, Pp. 33-42.
- Verger, P.F. (1982). ORISA: Les dieux yorùbá en Afrique et au Monde, Paris : Edition, A.M. Metaile, 289p.
- Wagner, R.L. et Pinchon, J. (1985). Grammaire du français classique et Moderne, Paris CLE, Hachette, 322p.
- Waheed, K. (2003). «Linguistique, outil efficace pour l'enseignement du français au Nigéria », In : Proceeding of International Workshop on Nigerian language policy, Lagos, Pp. 76-84.
- Weinreich, U. (1953). Language in contact, The Hague: Mouton Press, 212p.
- Williams, S. Hammarberg, B. (1997). L1 & L2 in L3 production, Stockholan : Stockholan University Centre of Research on Bilinguisme, 390 p.
- Williams, S. Hammarberg, B. (1995). «Language swithches in L3 production, Implication for polyglot speaking model», In: Applied Linguistics, Vol. 2, No. 19, Pp. 295-333.
- Wioland, F. (1991). Prononcer les mots du français, Paris, Hachette, 150 p.
- Yinus, O. (2010). « Etudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel », In : Language, Vol. 2, No. 3, Pp. 16-24.

DICTIONNAIRES

- Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la langue français, Paris : Edition Robert (1998), 986p.

Dictionnaire Hachette, Encyclopédique (1998), Paris : Edition Hachette, 2,256p.

Dictionnaire de la didactique de langue (1976), Paris : Edition Hachette, 846p.

Le Petit Larousse Grand Format (1998), Paris : Edition Larousse, 1,156p.

Dictionnaire de la Linguistique (1973), Paris : Edition Larousse, 864p.

Dictionnaire le Petit Larousse (1998), Edition Larousse, 986p

Trésor de la langue française, dictionnaire de la ligne 20^e siècle (2004)

Gallimard, Paris : Edition Larousse, 2,246p.

Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage (2002), Paris : Edition seuil, 1,156p.

The Oxford English Reference Dictionary (1996), New York: Oxford University Press, 2,224p.

Dictionnaire de la linguistique, Paris : Presses Universitaire de France, 340p.

Dictionary of Linguistics and Phonetics, London : Blackwell, 425p.

SITES INTERNETS

<http://www.bienlire.education.fr/04-media/a.dimension-imp.htm> (sous les erreurs des élèves, les méthodes des enseignements). Consulte en mai 2013.

<http://www.google.fr/search?q=analyse+des+erreurs+linguistiques>. Consulte en mai 2013.

<http://www.pedagogie.ac-toulouse.fr>. Consulte en mai 2013.

<http://www.studentorgs.utexas.edu/flsa/studies/diss2htm>. Consulte en juin 2013.

<http://www.bnf.fr/pages/znavigat/frame/catalog.htm>. Consulte en juin 2013.

<http://www.cambridge.org/elt/face2face/maps/cef/what-is-the-cef.pdf>. Consulte en juin 2013.

<http://fr.wikipedia.org/wiki/loi-de-student>. Consulte en aout 2013.

<http://www.revue-texto.net/saussure/sur-saussure/bouquet/apres.html>. Consulte en aout 2013.

ANNEXES





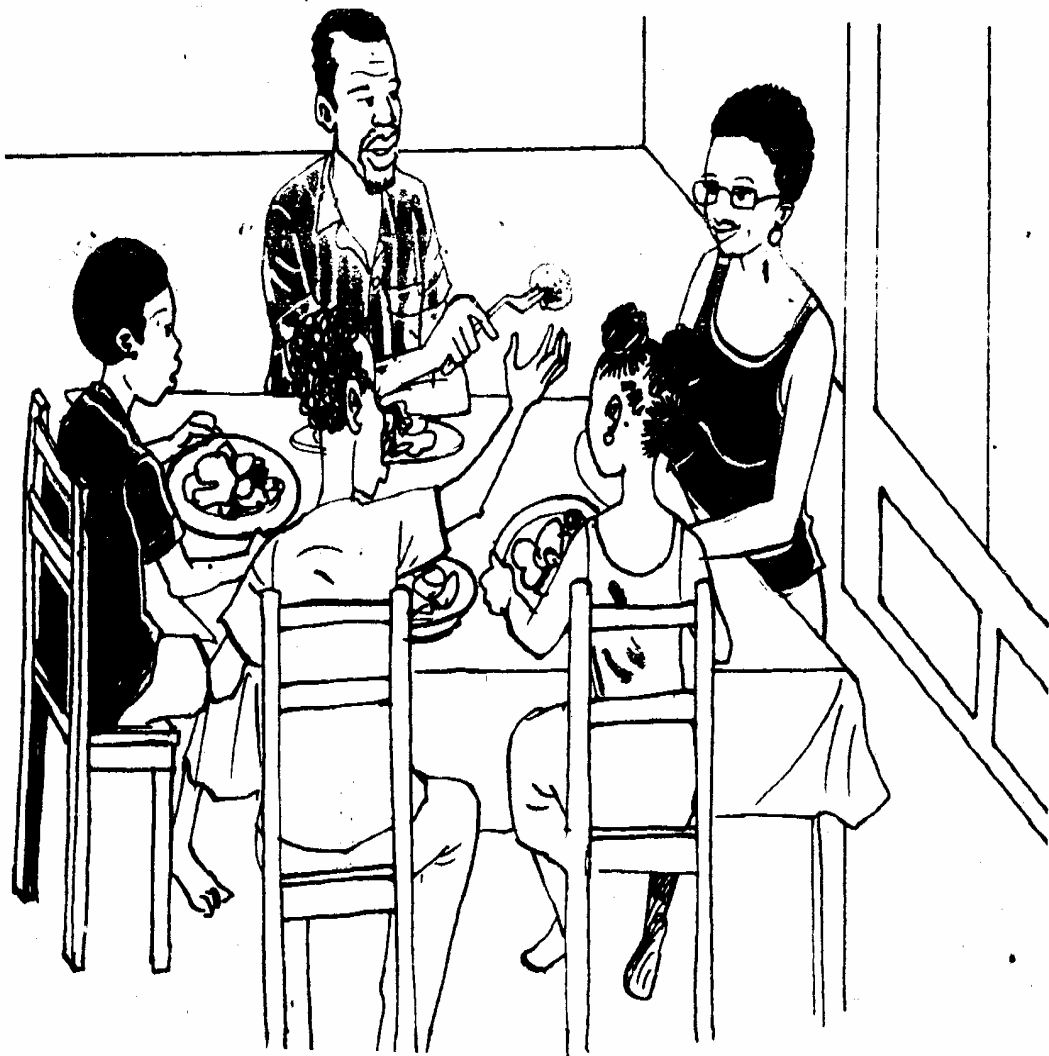


TABLE DES MATIERES

Sommaire	i
Dédicace	ii
Remerciements	iii
Abréviations et Sigles	iv
Résumé	vi
Abstract	vii
Àşámọ	viii
Carte du yorùbáland	ix
Introduction	1
Chapitre 1 : Cadres théorique et méthodologie	3
1.1. Cadre théorique.....	3
1.1.1. Revue de littérature.....	3
1.1.2. Les théories.....	10
1.1.3. Approche conceptuelle.....	23
1.2. Cadre d'étude.....	42
1.2.1. Enoncé du problème.....	42
1.2.2. Contexte motivation et justification du choix du sujet	44
1.2.3. Objectifs.....	47
1.2.4. Hypothèses.....	48
1.2.5. Difficultés rencontrées sur le terrain	48
1.2.6. Démarche méthodologique.....	49
Conclusion partielle	50
Chapitre 2 : Trilinguisme yorùbá-anglais-français	51
2.1 Situation linguistique du Nigeria.....	51
2.2 La langue yorùbá.....	63
2.2.1 Situation géographique du yorùbá.....	63
2.2.2 La généalogie des yorùbá.....	64
2.2.3 Origine du mot yorùbá.....	64
2.2.4 Les parlers yorùbá au Nigéria.....	66
2.2.5 Le yorùbá standard.....	67
2.2.6 Alphabet yorùbá.....	70
2.3 La langue anglaise.....	73
2.3.1 L'expansion de la langue anglaise.....	76
2.3.2 L'anglais contemporain.....	77
2.3.3 L'anglais comme langue officielle et administrative au Nigéria ...	78

2.3.4 L'alphabet de l'anglais.....	79
2.3.5 Les phonèmes vocaliques de l'anglais.....	80
2.3.6 Les phonèmes diphtongs de l'anglais.....	80
2.3.7 Les phonèmes consonantiques de l'anglais.....	81
2.4 La langue française.....	82
2.4.1 Le français comme langue internationale.....	83
2.4.2 la français langue étrangère au Nigéria.	85
2.4.3 Rappel phonologique	87
2.4.4 Rappel phonétique du français.....	88
2.5. Etude contrastive du yorùbá-anglais-français.....	90
2.5.1 L'analyse contrastive dans la didactique des langues (yorùbá- angla français)... ..	91
2.5.2 L'Analyse des erreurs.....	92
2.5.3 Statuts sociale et linguistique des apprenants yorùbá de la langue française au Nigéria.....	201
Conclusion partielle.....	202
Chapitre 3 : Présentation du Test d'Evaluation, des Résultats d'évaluation et Analyse.....	
3.1 Description du test.....	204
3.1.1 Description du test dans la dimension compréhension à l'orale... ..	205
3.1.2 Description du test dans la dimension compréhension à l'écrit....	206
3.1.3 Description du test dans la dimension production à l'orale.....	208
3.1.4 Description du test dans la dimension production à l'écrit.....	209
3.2 Les résultats du test d'évaluation des compétences linguistiques chez les apprenants de collège d'enseignement de Lagos, d' Oyo et d'Ondo	212
3.2.1 Présentation des résultats d'évaluation de collège d'enseignement de.....	212
3.2.2 Les résultats d'évaluation de collège d'enseignement d'Oyo.....	213
3.2.3 Les résultats d'évaluation de collège d'enseignement d'Ondo.....	214
3.3 L'Analyse des résultats d'évaluation des compétences linguistiques chez les apprenants	215
3.3.1 Compréhension orale.....	215
3.3.2 Production orale.....	215
3.3.3 Compréhension écrite.....	215
3.3.4 Production écrite.....	216

3.4 Les interférences linguistiques chez les apprenants.....	219
3.4.1 L'interférence lexicale.....	219
3.4.2 Fautes phonético-phonologique.....	221
3.4.3 Fautes d'orthographe.....	231
3.4.4 Fautes au niveau de la structure.....	232
3.4.5 Fautes lexico-sémantique.....	233
3.4.6 L'interférence sémantique.....	233
3.4.7 Fautes de l'interférence socioculturelle..	234
Conclusion partielle	236
Chapitre 4 : Contribution à l'enseignement du français en milieu yorùbá du Nigéria.....	238
4.1 Phénomènes mis en cause.....	238
4.2 Bilan et perspective didactique.....	240
Conclusion.....	300
Références bibliographiques.....	305
Annexes.....	I
Table des matières.....	V

ANNEXES 1 :

**Corpus d'images ayant servi à l'évaluation de la
compétence orale des apprenants enquêtés**

ANNEXES 2 :

**Corpus de productions écrites des apprenants
enquêtés**