



Enseignement Supérieur et Universitaire
Université Pédagogique Nationale

B.P. 8815

Kinshasa I

Faculté de Pédagogie et Didactique des Disciplines

Département d'Agrégation et de Didactique des Disciplines

Thèse de Doctorat n° 007/ADD/FPDD/UPN/2019

Domaine : Didactique des Disciplines

Spécialité : Linguistique Africaine

Présentée et soutenue publiquement par

Joseph MUSHUNGANYA Sambukere

Chef de Travaux et Diplômé d'Études Approfondies

**Méthodologie de l'enseignement de
la phonologie du français langue seconde:
*enjeux d'une correction phonologique pour les élèves
du secondaire en territoire de Walikale***

Jury :

Président : Dr Clémence KASINGA N'gwos, *Professeur Ordinaire (UPN)*

Secrétaire : Dr Jean-Paul YAWIDI Mayinzambi, *Professeur Ordinaire (UPN)*

Promoteur : Dr Stanislas RUGUDUKA Baleke, *Professeur*

Co-Promoteur : Dr Prosper GUBARIKA wa Mudi-Wamba Vanella, *Professeur(UPN)*

Dr Alphonse MASANDI Milondo, *Professeur Ordinaire (UPN)*

Dr Léonard MPEMBELE Ndongala, *Professeur (UPN)*

Dr Félix FUKU Sala, *Professeur (UPN)*

Juillet 2019

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : Tableau vocalique du français</i>	<i>68</i>
<i>Tableau 2 : Graphèmes et phonèmes vocaliques du kinyanga.....</i>	<i>69</i>
<i>Tableau 3 : Tableau des voyelles du kinyanga.....</i>	<i>69</i>
<i>Tableau 4 : Tableau vocalique du kiswahili.....</i>	<i>70</i>
<i>Tableau 5 : Tableau comparatif des voyelles selon la position de la langue.....</i>	<i>71</i>
<i>Tableau 6 : Comparaison des voyelles selon les degrés d'aperture.....</i>	<i>72</i>
<i>Tableau 7 : Diagnostic sur la maîtrise des interférences vocaliques.....</i>	<i>75</i>
<i>Tableau 8 : Traitement des voyelles françaises par les élèves de Walikale2.....</i>	<i>75</i>
<i>Tableau 9 : Système consonantique du français.....</i>	<i>80</i>
<i>Tableau 10 : Consonnes du kiswahili.....</i>	<i>82</i>
<i>Tableau 11: Consonnes du kinyanga.....</i>	<i>83</i>
<i>Tableau 12 : Consonnes du kilega.....</i>	<i>85</i>
<i>Tableau 13 : Traitement des consonnes françaises par les élèves de Walikale.....</i>	<i>85</i>
<i>Tableau 14 : Traitement des phonèmes semi-consonantiques.....</i>	<i>90</i>
<i>Tableau 15 : Répartition des résultats selon le sexe</i>	<i>125</i>
<i>Tableau 16 : Répartition des élèves selon leurs langues maternelles.....</i>	<i>125</i>
<i>Tableau 17 : Répartition des élèves par tranches d'âge.....</i>	<i>126</i>
<i>Tableau 18: Répartition des élèves selon les classes.....</i>	<i>126</i>
<i>Tableau 19: Répartition des élèves selon les sections ou options d'études.....</i>	<i>127</i>
<i>Tableau 20: Résultats obtenus en lecture des mots isolés.....</i>	<i>127</i>
<i>Tableau 21 : Répartition des résultats des élèves selon le sexe.....</i>	<i>129</i>
<i>Tableau 22 : Répartition des résultats selon la langue maternelle des élèves.....</i>	<i>130</i>

<i>Tableau 23 : Répartition des résultats par tranches d'âges des enquêtés.....</i>	<i>131</i>
<i>Tableau 24 : Répartition des résultats selon les classes.....</i>	<i>132</i>
<i>Tableau 25 : Répartition des résultats selon les sections ou options.....</i>	<i>133</i>
<i>Tableau 26 : Synthèse des résultats des élèves.....</i>	<i>134</i>
<i>Tableau 27 : Répartition des enseignants selon le sexe.....</i>	<i>135</i>
<i>Tableau 28 : Répartition des enseignants selon les langues maternelles.....</i>	<i>136</i>
<i>Tableau 29 : Répartition des enseignants par grade et qualification.....</i>	<i>137</i>
<i>Tableau 30 : Répartition des enseignants selon l'âge</i>	<i>138</i>
<i>Tableau 31 : Avis des enseignants au sujet de l'idée sur la phonologie.....</i>	<i>139</i>
<i>Tableau 32 : Proposition des professeurs sur la façon dont ils enseignent la phonologie du français.....</i>	<i>139</i>
<i>Tableau 28 : Notion(s) enseignée(s) par les professeurs.....</i>	<i>140</i>
<i>Tableau 29 : Opinions des professeurs sur la différence de la phonologie des langues comparées.....</i>	<i>141</i>
<i>Tableau 30 : Opinions des enseignants sur les sons problématiques.....</i>	<i>142</i>
<i>Tableau 31 : Avis des enseignants sur les causes de la baisse de prononciation du français.....</i>	<i>142</i>
<i>Tableau 32 : Propositions des enseignants sur le redressement de la phonologie française.....</i>	<i>143</i>
<i>Tableau 33 : Compilation des résultats sur les langues maternelles des élèves et des enseignants de français.....</i>	<i>148</i>
<i>Tableau 34 : Répartition des matières à enseigner.....</i>	<i>210</i>

Liste des figures

<i>Figure 1 : Triangle vocalique du kinyanga</i>	<i>69</i>
<i>Figure 2 : Triangle vocalique du kilega.....</i>	<i>70</i>
<i>Figure 3 : Résultats des élèves selon leurs langues maternelles.....</i>	<i>131</i>
<i>Figure 4 : Langues maternelles des élèves et des enseignants.....</i>	<i>136</i>
<i>Figure 5 : Résultats obtenus sur les langues maternelles des élèves et des enseignants</i>	<i>149</i>

Sigles et abréviations

- ATR : advanced tongue root (racine de langue avancée)
- AUF : agence universitaire de la Francophonie
- BUTRAD : bureau de traduction
- CECR : cadre européen commun de référence
- Com adm : commerciale administrative
- Com gén : commerciale générale
- CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues
- ELA : étude de linguistique appliquée
- FLE : français langue étrangère
- FLS : français langue seconde
- HP : Humanités pédagogiques
- HTS : humanités techniques sociales
- Gpe rythm : groupe rythmique
- IGE NKI : inspection générale du Nord Kivu
- ITAV : institut des techniques agronomiques et vétérinaires
- OIF : organisation internationale de la Francophonie
- Péda gén : pédagogie générale
- Q : question
- R : réponse
- RDC : République Démocratique du Congo
- SGAV : méthode structuro-globale et audiovisuelle
- SOCOLIN : société congolaise des linguistes
- Tec soc : technique sociale
- TN : tableau noir

Épigraphes

« La linguistique est avant tout phonologique, et par ricochet, les grands linguistes comme Troubetzkoy, Hjelmslev, Saussure, Meillet, Martinet, Chomsky, Bloomfield, Bokula, etc. sont d'abord des phonologues ».

(Noël Nteranya Mondo)

« Ainsi mon dessein n'est pas d'enseigner la méthode que chacun doit suivre pour bien conduire sa raison, mais de faire voir en quelle sorte j'ai tâché de conduire la mienne. » *Discours de la méthode* (1637) de

René Descartes

Dédicace

À mon épouse Joséphine Kamara Ngengu

*À mes enfants Volonté Ubungu Bea Mushunganya, Yves-Bernard Mushunganya, Angela Bea
Mushunganya, Aline Karamo Mushunganya, Wivine Ihima Mushunganya et
Destin Mukisa Mushunganya*

À ma mère Busanga Kake Angela

Pour les diverses privations au profit de ma formation.

Remerciements

La planification, l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet de recherche requièrent l'appui et le travail acharnés, dédiés et endurants de plus d'une personne.

Fier d'hériter leur sage expérience, nous tenons à remercier infiniment les Professeurs Dr RUGUDUKA Baleke Stanislas et Dr Prosper GUBARIKA wa Mudi-Wamba Vanella, successivement promoteur et co-promoteur de ce travail, pour la rigueur et le profond désir de nous voir parachever notre projet de recherche. Leurs encouragements, leurs précieux conseils et leurs orientations, au-delà du temps que chacun a mis à nous conduire, nous sont sans prix.

Nous exprimons un vibrant hommage à Masimango Usungu Ntabi Jean-Jacques de n'avoir ménagé aucun effort en portant la lourde charge sans relâche afin que cette thèse doctorale aboutisse avec honneur. Nous lui sommes infiniment reconnaissant.

Que Madame Joséphine Kamara Ngengu trouve ici l'expression de notre sentiment de gratitude pour l'endurance avec laquelle elle a attendu la finalisation de cette recherche. Aussi les efforts fournis par papa Baeni Mulinda Swedi et Kakuru Butu Boni nous sont allés tout droit au cœur.

Nos sincères remerciements s'adressent également aux proches, singulièrement Mbungu Shukonge, Mbungu Mikiko, Wami Kafayo Christophe, Mardochée Bauma Bunakima, Morgan Kaurwa Hangi, Révérend Jakson Mishiki Bikunde et à tous les membres des groupes de traduction biblique Luholu River Cluster dont la chaleur fraternelle et amicale s'est avérée plus rapprochée de nous dans cette longue démarche.

À tous ceux dont le cœur nous est tendre et dont les noms ne sont pas mentionnés ici, nous adressons aux uns et aux autres nos vifs remerciements.

Nous disons enfin, Grand Merci, aux compagnons de plume en l'occurrence Robert Akilimali H, François Modio Mayani etc. pour les fructueux échanges d'informations et d'expériences permanents.

Joseph Mushunganya Sambukere

Résumé du travail

Le statut du français en République Démocratique du Congo et les déficiences des élèves prouvent que l'enseignement de la phonologie de cette langue s'avère une nécessité pour la bonne formation de nos enfants.

Les élèves du secondaire, ainsi que la plupart de leurs enseignants en territoire de Walikale, ont comme langues maternelles, ou le kiswahili, ou le kinyanga, ou le kilega. Il est très normal, certes, que cette situation sociolinguistique impacte négativement sur l'enseignement/apprentissage du français. Mais l'école a, pour ce faire, la mission de privilégier la norme.

Pour détecter les erreurs et les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves, notre étude a opté pour la méthode contrastive et un questionnaire de lecture pour les apprenants. Aussi les professeurs de français ont-ils été interrogés moyennant un autre questionnaire pour récolter des opinions relatives à cette thématique de l'enseignement/apprentissage de phonologie.

À l'issue des analyses, les résultats montrent que les apprenants sont butés à la difficulté de réaliser certains sons-phonèmes et certains prosodèmes. C'est dans ce contexte que la présente recherche tend venir à la rescousse de l'enseignement, nous l'espérons, avec une méthodologie appropriée, un système de support didactique et une gamme d'exercices qui sont susceptibles de conduire au perfectionnement de la conscience phonologique du français dans les écoles secondaires du territoire de Walikale.

Mots clés : *Méthodologie d'enseignement, phonologie, correction phonologique, conscience phonologique, didactique de la phonologie.*

Abstract

The French status in the Democratic Republic of Congo and the deficiencies of pupils prove that the teaching of the phonology of this language is of great need in the training of our children.

Pupils of the high level of secondary as well as the majority of their teachers in the sub-division of Walikale territory have as their mother tongues kiswahili for the some, kinyanga or the Kilega for the others. It is certainly normal that this sociolinguistic situation does not remain without incident in the teaching and training of French. But the school has the mission of privileging the norme.

To detect the errors and difficulties with which the pupils are confronted, our study resorted to contrastive method and a questionnaire of reading for learners. French teachers were also questioned thanks to another questionnaire to collect opinions related to this set of themes of teaching and training of phonology. At the end of the analysis, the results show that learners are confronted to difficulties in the production of some sounds-phonemes and some prosodemes.

It in this context that the present research tends to come to the rescue of teaching, a didactic system support and a series of exercises which are likely to lead to the perfection of the phonological conscience of French in the secondary schools of Walikale territory.

Key words : *Teaching methodology, phonology, phonological correction, phonological conscience, phonological didactics.*

0.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1. Problématique

Walikale est l'un des territoires qui forment la Province du Nord Kivu en République Démocratique du Congo où le français jouit du statut de langue officielle. Certes, le français est une langue d'enseignement à tous les niveaux de l'éducation nationale. Mais, particulièrement dans l'entité du territoire de Walikale, certaines principales langues locales se partagent le monopole dans le système d'échange et de communication pour assurer le quotidien des habitants. Il s'agit, à ce titre, du kiswahili en tant que langue nationale qui s'enseigne dans les écoles, du kinyanga et du kilega, le kikumu, le kikobo et le chitembo qui restent, pour le moment, des langues encore orales. Pour ce faire, le kikumu, le kinyanga, le kikobo, le chitembo et le kilega n'ont encore bénéficié d'aucune prérogative dans l'enseignement des langues quand bien même que quelques textes légaux en parlent. Et pour ces enfants, ils ont comme langue maternelle soit le kinyanga ou le kilega pour les uns, soit le kiswahili pour les autres, pourtant tous sont appelés à étudier la langue française à l'école.

De là, possibles difficultés s'accroissent. L'enseignement du français, étant d'importance capitale dans la formation de tout congolais, relève, dans ce contexte, un défi majeur du fait que le français s'avère une nouvelle langue pour les enfants de notre milieu d'étude.

De toute part, l'apprentissage linguistique s'ouvre absolument par l'oral avant l'écrit. Il y a lieu de remarquer qu'en s'exprimant en français, les enfants, à la fois swahiliphones et nyangaphones ou legaphones de Walikale éprouvent d'énormes difficultés qui nous ont conduit à formuler un questionnement comme suit :

- De la différence du système phonologique du français de ceux des langues maternelles des élèves des écoles secondaires de Walikale, quels sont les phonèmes sur lesquels se choppe leur prononciation lors de l'apprentissage du français ?

- De ces causes profondes qui réduisent les atouts des élèves de Walikale dans la reconnaissance phonologique du français, quels moyens didactiques mettre en œuvre pour redresser efficacement la conscience phonologique du français chez ces enfants du territoire de Walikale ?

0.2. Hypothèses

Les questions ainsi posées en termes de problématique nous ont poussé à envisager les réponses ci-dessous pour l'intelligibilité du sujet de la recherche :

- La différence entre les deux systèmes phonologiques se situe au niveau de la non appartenance à la même famille du français et des langues premières des élèves des écoles secondaires de Walikale. Phonologiquement, l'apprentissage du français rencontrerait des obstacles tant au niveau phonématique (vocalique, semi-vocalique, consonantique) qu'au niveau prosodique.
- La baisse du niveau de conscience phonologique des élèves en français serait due aux substrats ou interférences prévisibles entre le français et les langues locales qui sont d'usage habituel dans les milieux où évoluent nos apprenants. En vue de corriger et redresser efficacement la conscience phonologique du français de nos élèves, la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode structuro-globale et audio-visuelle, l'approche communicative, etc. et une batterie d'exercices diversifiés nous ont paru parmi les méthodes appropriées aux seules fins de l'enseignement de la phonologie française. Celles-ci s'avèrent donc urgentes pour desservir les écoles secondaires du territoire de Walikale.

0.2. Objectifs poursuivis

Dans le cadre de ce travail, nous nous proposons de rechercher l'origine des difficultés de prononciation du français des élèves de Walikale. Pour ce faire, la présente recherche s'est assignée comme objectifs :

- Examiner les systèmes phonologiques du français et des langues maternelles des élèves de Walikale ;
- Repérer les erreurs commises par les élèves du secondaire du territoire de Walikale en phonologie du français ;

- Proposer des méthodes et des techniques en vogue et efficaces faisant appel à la correction et à l'autocorrection des erreurs commises par les élèves en vue d'éveiller amplement leur conscience phonologique du français;
- Offrir aux enseignants du secondaire une méthodologie appropriée et adaptée à l'enseignement de la phonologie du français et en proposer des exercices et des activités d'appui pour l'entraînement des élèves.

0.4. État de la question

La formulation du sujet de ce travail s'est annoncée comme une bonne opportunité de repérer certains intitulés sur la thématique phonologique théorique pour les uns, les autres sur la phonétique ou l'expression orale du français au regard des langues bantou dans les milieux scientifiques et scolaires. Parmi ces études, voici celles qui rejoignent davantage la présente investigation:

« *Esquisse morphologique et phonologique de la langue nyanga* », œuvre de Marcel Kadima Kamuleta, qu'il présenta d'abord en Juillet 1962 comme mémoire de licence en Philosophie et Lettres (groupe Philologie Africaine) à l'Université Lovanium de Léopoldville, mais, sous la direction de K. Van den Eynde, il finira par le publier en 1965 dans les *Annales du Musée Royal de l'Afrique Central de Tervuren* en Belgique, Série 8 - Sciences Humaines, n°55 pp 54-111. Et avec la recommandation d'André-Émile Meussen, l'esquisse aura le privilège d'être publiée dans le recueil *Africana Linguistica*. Cet ouvrage est le premier à avoir vu le jour sur le kinyanga. Il avait connu Kahombo Mateene comme principal informateur qui était en même temps collègue de l'auteur.

Essai de Grammaire du kihunde : Syntaxe, Morphologie et Phonologie Mélangées, ouvrage qui vit le jour en 1992 et dont l'auteur est Christophe Kahombo Mateene.

Dans le contexte de l'utilisation du français par les élèves et les enseignants congolais, Rex Ekyoci Sady offre une étude qu'il a menée dans trois lycées de la Ville de Bukavu dont Wima, Cirezi et Nyakavogo pour l'obtention de son Diplôme d'Études Approfondies à l'ISP/Bukavu en 2014 sous l'intitulé de «Discours épilinguistique des élèves en milieux scolaires de Bukavu : une approche théorique entre le français et les langues congolaises ».

« Problématique de l'apprentissage du français par un locuteur nyanga : cas de phonétique ». Il s'agit d'un mémoire de licence présenté et défendu par Patient Butu Obeko à l'Institut Supérieur Pédagogique de Machumbi en 2015. Le travail regorge des stratégies de correction phonétique du français.

S'étant inspiré des ouvrages de Malcolm Guthrie et André-Émile Meussen, en 1979 Masumbuko wa Busungu Kiswa a mené une étude sur le kilega sous l'intitulé « Esquisse grammaticale du lega : phonologie et morphologie » à l'Institut Pédagogique de Bukavu. Il s'agit d'une recherche, pour ce qui nous concerne, qui contient quelques éléments phonologiques rudimentaires.

« Étude contrastive de la phonétique du français et du kihunde », mémoire de licence de Léon Mateene Muhindo qui l'a présenté et défendu à l'ISP Rutshuru au cours l'année académique 2008-2009.

La bibliothèque mise en ligne n'a pas été sans intérêt sur la documentation. Trois travaux de recherche nous ont beaucoup intéressé à savoir :

-« Le rôle de la mémoire phonologique dans le processus d'acquisition du genre en français langue seconde ». C'est le titre du Mémoire présenté par Jennifer Dulude à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval comme exigence partielle du programme de maîtrise en linguistique offert à l'Université du Québec à Chicoutimi en vertu d'un protocole d'entente avec l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) en Novembre 2008.

L'étude se propose de démontrer qu'il existe un lien entre la mémoire phonologique (ou l'habileté à retenir de l'information orale de façon temporaire) et l'habileté à apprendre des notions de grammaire. Cette étude, élaborée auprès d'apprenants adultes de français langue seconde de niveau débutant, avait aussi pour but de déterminer si une mémoire phonologique efficace coïncidait avec une facilité à apprendre le genre de noms communs français inconnus et avec une capacité à inférer le genre grammatical de noms communs français inconnus.

Les résultats ont montré que la facilité à apprendre le genre était liée à l'efficacité de leur mémoire phonologique telle que mesurée par l'épreuve de discernement mais seulement lorsque l'on tenait compte de deux variables additionnelles : le niveau de connaissances lexicales des sujets en français langue seconde et l'absence d'instruction préalable en français langue seconde.

« Problèmes de prononciation du français par des étudiants vietnamiens et quelques propositions de moyens de correction », présenté en Février 2000 par Vo Thi Hue comme mémoire à l'Université Laval en tant qu'exigence partielle de la maîtrise en linguistique offerte à l'Université du Québec à Chicoutimi en vertu d'un protocole d'entente avec l'Université Laval.

« L'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie », Mémoire de Master 2 recherche- Sciences du langage présenté par Nelius Neckemiah à l'UFR des sciences du langage, Spécialité ou parcours: Français Langue Étrangère pour l'année universitaire 2011-2012.

Eu égard à ce succinct état des lieux, il convient de constater qu'aucune recherche n'était encore menée dans la thématique de la méthodologie de l'enseignement de la phonologie du français, moins encore sur les enjeux d'une correction phonologique pour les élèves du secondaire à Walikale qui s'affirme spécialement comme le prorata personnel que nous souscrivons dans le domaine de la didactique des disciplines.

0.5. Choix et cadre du sujet

« On apprend à parler avant d'apprendre à lire », rappelle Martinet (2003 :8). Le langage est avant tout un phénomène vocal. Du reste, bon nombre de langues encore aujourd'hui sont orales, et le prestige de l'écrit, du fait de sa pérennité, ne doit pas faire oublier qu'il est second par rapport à l'oral, et d'apparition récente par rapport à l'oral.

Le choix de ce sujet « Méthodologie de l'enseignement de la phonologie du français langue seconde: enjeux d'une correction phonologique pour les élèves du secondaire du territoire de Walikale » a été dicté par le souci de voir bien des enseignants et des élèves du secondaire du territoire de Walikale éprouver une grande difficulté de maîtrise des éléments phonologiques du français, qui conduit ainsi à la mauvaise prononciation. Il ressort qu'une baisse de la maîtrise de cette langue s'observe couramment chez les élèves au niveau phonématique et prosodique.

Ce problème justifie le soubassement du cadrage de notre recherche à la fois dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactique du français. Cette dernière, se subdivisant à son tour en un certain nombre de sous-disciplines comme la didactique de l'oral, didactique de la grammaire, didactique des textes, etc. (Chiss et David, 2012 :40-46), s'est fort bien spécifiée en la simple didactique de la phonologie ; phonologie car toute connaissance et tout apprentissage d'une langue passent *ipso facto* par la maîtrise des sons de cette langue. Autrement dit, les locuteurs d'une langue donnée gardent en commun dans leur conscience un même répertoire de sons qu'on appelle à bon escient « les phonèmes et les prosodèmes ».

0.6. Intérêt de la recherche

À l'état actuel des choses, est-il encore légitime de s'intéresser à l'enseignement de la phonologie ? Telle est la question que d'aucuns se poseraient face à la formulation de notre sujet.

En effet, la langue est un instrument de communication entre les hommes. Cette communication consiste à transmettre à autrui ses sentiments, ses pensées et ses connaissances. La langue se présente sous deux aspects : communication parlée ou *langue parlée* et communication écrite ou *langue écrite*. À l'origine, un seul aspect existe : la langue parlée. Mais bien vite, et parallèlement à elle, se développe un système de signes graphiques qui, à leur manière, traduisent la pensée. Ces signes sont d'abord de simples dessins comme les hiéroglyphes égyptiens, les idéogrammes chinois. Aucune relation directe n'existe entre les deux systèmes phonique et graphique. L'invention de l'alphabet établit cette relation entre les deux systèmes : les lettres traduisent non point des idées, mais les inflexions de la voix. La traduction graphique de la pensée se fait de manière médiate par l'intermédiaire du signe phonique. Le signe graphique encode une sonorité (Bamwiso M. J. 1978 :12).

La langue parlée est première dans le temps aussi bien le temps phylogénétique que le temps ontogénétique. Elle est la langue naturelle de la vie. C'est par elle que les individus ont commencé à entrer verbalement en relation avec les autres.

« Pendant des siècles, écrit Natalis (1949), nos ancêtres se sont contentés de l'expression orale : limités par l'espace, à l'époque où les communications étaient difficiles et où les relations entre gens éloignés étaient rares, ils n'éprouvaient nullement le besoin d'écrire ou de lire; le langage parlé leur suffisait ; c'est ce qui a valu leur longue durée à nos patois régionaux ».

Cette langue, poursuit Bamwiso (op cit :13), a toujours eu, pour les hommes une importance très grande. Cette dernière croît encore aujourd'hui avec les moyens de communication de masse comme la radio et la télévision. L'individu est pressé de toutes parts par un flot d'informations sonores qui l'assaillent et sollicitent son adhésion. Il résulte de cela que les hommes de ce temps doivent apprendre à faire leur chemin dans ce tumulte verbal en sachant en extraire les éléments bénéfiques qu'il recèle et en expulser ce qui pourrait l'aliéner. Par ailleurs, ce même homme doit, plus que jamais, savoir manier le verbe pour transmettre ses opinions, pour se dire et s'affirmer socialement. D'où ce fait, toujours reconnu, mais dont le caractère impératif s'impose : la langue parlée doit faire objet, en éducation, des soins les plus attentifs.

Loin de vouloir dédier un culte à la langue parlée : la linguistique est d'abord phonologique. Et par ricochet, sans la crainte d'être contredit, disons que les grands linguistes sont préalablement phonologues tels Troubetzkoy, Hjelmslev, Saussure, Meillet, Martinet, Pottier, Bloomfield, Chomsky, etc. Dans l'organisation du système éducatif, ce bref portrait de la langue parlée sous-tend bel et bien la place de la phonologie et de sa didactique.

Le présent travail se doit un large intérêt sociolinguistique et didactique. Il paraît de toute évidence que la valeur sociolinguistique qu'on peut y déceler relève du fait que l'étude aborde la phonologie des quatre langues à la fois dans une perspective comparative et contrastive. Vue sous l'angle socioculturel, la démarche n'exclut pas du tout la mise en vedette des covariances culturelles que véhiculent les langues en présence.

D'un autre point de vue, l'orientation prise se propose d'élaborer une méthodologie appropriée à l'enseignement de la phonologie du français au regard

des langues maternelles des élèves pour fixer distinctement les contours didactiques possibles.

Au vu de ces deux valeurs qui brillent de mille feux tout au long de l'investigation, ce travail n'est pas différent d'une exhortation formulée principalement à l'endroit des linguistes et des pédagogues pour capitaliser et s'approprier les avantages nécessaires à l'enseignement de la phonologie. Il s'agit aussi d'un ouvrage qui suscite l'attention de tous les opérateurs du système éducatif pour s'imprégner de certaines évidences inhérentes au processus de l'enseignement/apprentissage des langues.

0.7. Démarche méthodologique

Aucune étude ne peut aboutir à un résultat sans emprunter une certaine méthodologie. Cette dernière s'impose toujours quoi qu'employée inconsciemment par son utilisateur. Quantité de méthodes peuvent ainsi être mises à profit dans le cadre de recherche en linguistique. Pour paraître concret, ce travail a principalement connu le concours de l'approche contrastive et la technique de questionnaire.

a) L'approche contrastive

L'approche contrastive relève de la grammaire contrastive qui est « la grammaire par laquelle on compare les grammaires descriptives de deux langues. Elle a pour objectif de mettre en parallèle les schèmes possibles dans une langue pour tout ensemble donné des schèmes de l'autre langue. La mise en évidence des différences permet de prédire avec une certaine exactitude quelles parties de la structure de la langue cible présenteront des difficultés pour les étudiants et la nature de ces difficultés et d'élaborer les méthodes pédagogiques les mieux adaptées (Dubois J. et al, 2008 : 119).

Il y a lieu de rappeler qu'à l'époque des méthodes directes et structurales, l'analyse contrastive qui consistait à comparer la langue-source et la langue-cible, avait pour but de chercher dans l'influence de la langue 1 la cause d'erreurs

observées dans l'apprentissage de la langue 2. Si les deux langues étaient en contact, l'interférence se produisait inéluctablement. Il fallait donc faire table rase chez l'apprenant de langue 2, de tout contact avec la langue 1.

De nos jours, l'intégration des langues est considérée comme un atout plus qu'un tabou, puisqu'on considère que la langue maternelle est « un socle langagier » fécond dans une démarche de conceptualisation contrastive. Atout pour l'apprenant, qui comprend mieux le fonctionnement des états de faits confrontés, atout pour l'enseignant et le chercheur, car des études comparatives interlangues permettent d'élargir certaines descriptions grammaticales de la langue cible.

Et Lado (1957 :70), à ce sujet affirme :

« En comparant chaque structure (*pattern*) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ». Ces problèmes d'apprentissage ne sont autres que les transferts négatifs ou interférences, causes d'erreurs indésirables. Le rôle principal de l'analyse contrastive a donc été de prévoir et d'analyser les interférences, puis d'élaborer des exercices destinés à les « exorciser ».

De là, nous comprenons que l'approche contrastive est exclusivement utilisée pour des finalités didactiques. C'est pourquoi, dans sa mise en œuvre pour l'élaboration de ce travail, nous nous sommes servi de cette méthode pour détecter, via la comparaison, les ressemblances (éléments de transfert) et les dissemblances (interférences) phonologiques du français et des langues kilega, kinyanga et kiswahili en vue de proposer aux enseignants et élèves de Walikale les pistes de solution appropriées à une remédiation.

b) Le questionnaire

Instrument de recherche essentiel, le questionnaire est un ensemble de questions permettant de recueillir de façon systématique des données empiriques et ainsi, de confirmer des hypothèses formulées. Il doit être standard (mêmes questions pour tous), administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de questions : celles qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme. Ces

questions peuvent être fermées, semi-fermées et plus ouvertes (Cuq J-P et al, 2003 :211).

Pour ce qui nous concerne, deux questionnaires ont paru nécessaires avec un double but : l'un pour récolter les données auprès des élèves moyennant une lecture des mots et des phrases bien ciblés, l'autre pour moissonner les opinions et recommandations des enseignants qui assurent le cours de français au sein des écoles secondaires du territoire de Walikale. Et pour être efficace, ce moyen pratique a été rendu possible à la fois par la descente sur le terrain et l'analyse de contenu des questionnaires.

Cette dernière, étant donné qu'elle se fonde sur la déduction ainsi que la généralisation, s'organise autour du traitement et l'interprétation des résultats obtenus.

0.8. Contraintes de la recherche

Les difficultés auxquelles cette étude a fait face sont d'ordre géographique, sécuritaire et documentaire.

Sur le plan géographique, comme on peut l'observer sur la carte que nous mettons en annexe,¹ l'étendue du territoire de Walikale s'était érigée en véritable obstacle dans notre parcours. En effet, en lisant Butoa (2017 :18-20), le Nord Kivu a une superficie de 49.796 km² dont le territoire de Walikale occupe lui seul 23.475 km² soit 47.14% de l'étendue provinciale par rapport aux cinq autres territoires. La plus grande partie du territoire de Walikale est complètement enclavée sauf environ 350 km de route quasi impraticable par véhicule faute d'entretien depuis plusieurs décennies. De grandes montagnes surplombent la majeure partie et une forêt dense couvre tout le territoire où il nous fallait patauger pendant de longues marches pour atteindre la population de notre enquête. Cette difficulté nous a coûté énormément du temps et des moyens conséquents sur le terrain. Toutes ces réalités nous ont contraint de répartir les enquêtes en trois principales phases. La première phase s'était effectuée entre octobre et novembre 2016 dans les écoles de la sous-division Walikale². La deuxième tranche est celle qui s'était déroulée entièrement en juin 2018 au sein de la sous-division Walikale³. Quant à la troisième tranche, elle a été

¹ La carte mise en annexe a été trouvée sur les réseaux sociaux Facebook et Whatsapp.

effectuée dans certaines écoles des sous-divisions Walikale 1 et Walikale 4 entre avril et mai 2019.

Sur le plan sécuritaire, nous n'avons aucune garantie face aux tracasseries orchestrées par les détenteurs des armes. La solution résidait chaque fois dans le sacrifice de notre propre rang en vue d'atteindre l'objectif, mais aussi de récolter les données seulement dans les milieux qui paraissaient sûres.

La collection d'une documentation riche en langues maternelles de la population d'étude a constitué également un écueil sensible dans le milieu d'étude. Et pour rassembler celles qui ont concouru à la réalisation du présent ouvrage, il fallait nous renseigner auprès des tiers supposés dépositaires de quelques bribes dans ce domaine.

0.9. Ossature du travail

L'ensemble de l'étude se résume sur trois sections, chacune étant articulée autour de deux chapitres.

La première section est théorique. Dans son premier chapitre, il est question de circonscrire la définition des concepts importants qui forment le sujet de recherche. Aussi, la théorie linguistique, axée surtout sur la phonétique et la phonologie, a-t-elle amplement été pénétrée pour défaire l'étude de toute ambiguïté. À son tour, le deuxième chapitre s'est consacré à la comparaison des systèmes phonologiques tant du français que des langues kilega, kinyanga et kiswahili pour s'appesantir sur les sons de transfert et les éventuels sons d'interférence.

Quant à la deuxième section du travail, elle est essentiellement expérimentale du fait qu'elle décrit les enquêtes qui ont été menées sur le terrain. Le troisième chapitre se conçoit avec lucidité parce qu'il retrace les données d'étude, l'analyse et l'interprétation des résultats auxquels nous avons abouti. Le quatrième chapitre, lui, expose les différentes pistes méthodologiques pouvant orienter nos répondants dans leur action d'enseignement/apprentissage de la phonologie du français.

Au niveau de la troisième section qui est intégralement didactique, la nécessité était que l'enseignant de langue, à Walikale, soit bien fixé au sujet de l'enseignement proprement dit de la phonologie du français. Cette contrainte justifie

l'existence de quelques modèles de fiches de préparation détaillées au cinquième chapitre, lesquelles fiches sont corroborées, au sixième chapitre, par un nombre important d'exercices de correction phonologique.

1 : SECTION THÉORIQUE

Chapitre I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

1.0. Introduction

Ce chapitre se propose d'offrir d'abord un aperçu définitionnel sur les concepts du sujet, de présenter ensuite le terrain d'étude pour souscrire enfin un bref panorama sur la méthodologie de l'enseignement du français.

1.1. Approche conceptuelle du sujet

1.1.1. Phonologie

On ne peut parler de la phonologie sans évoquer la phonétique grâce à la complémentarité de ces deux branches de la linguistique.

La phonologie, selon Jean Dubois et ses compagnons, est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique. Elle se fonde sur l'analyse des unités discrètes (phonèmes et prosodèmes) opposées à la nature des sons. Elle se distingue donc de la phonétique bien qu'il soit difficile de séparer ces deux domaines de recherche. La phonologie s'organise elle-même en deux champs d'investigation :

La phonématique : elle étudie les unités distinctives minimales ou phonèmes en nombre limité de chaque langue, les traits distinctifs ou traits pertinents qui opposent entre eux les phonèmes d'une même langue, les règles qui président à l'agencement des phonèmes dans la chaîne parlée ; les deux opérations fondamentales sont la segmentation et la commutation qui permettent de dresser l'inventaire des phonèmes d'une langue donnée, d'en déterminer les variantes contextuelles ou allophones, et d'étudier ces phonèmes selon leurs propriétés au niveau articulatoire, acoustique, auditif, et dans le cadre de la perception (Dubois J. et al, 2007 :362).

La phonématique, selon André Martinet, traite de l'analyse de l'énoncé en phonèmes, du classement de ces phonèmes et de l'examen de leurs combinaisons pour former les signifiants de la langue. Les signifiants de la langue à l'étude représentent les données d'où part le linguiste. Ces signifiants, qui représentent la face perceptible du signe linguistique, peuvent être de dimension et de complexité variables (Martinet, A., 1970 :64).

La prosodie : elle étudie les traits suprasegmentaux, c'est-à-dire, les éléments phoniques qui accompagnent la transmission du message et qui ont aussi une fonction distinctive : l'accent, le ton, l'intonation (Dubois J. et al, 2007 : op cit).

Il faut ajouter que pendant longtemps, la phonologie a été confondue avec la phonétique. Quand le terme « phonologie » a commencé à être employé, vers 1850, il l'a été concurremment avec celui de « phonétique », chaque école, parfois chaque linguiste donnant une acception différente aux deux termes qui ont par ailleurs le même sens étymologique : « étude des sons » à partir du grec *phônê* « voix, son ».

Quant à la *phonétique*, elle est l'étude de l'émission et de la réception des sons du langage articulé (ou phones). Elle est étroitement liée à l'anatomie, à la physiologie et à l'acoustique (Neveu Fr., 2011 : 277-278). Traditionnellement, le terme de « phonétique » désigne la branche de la linguistique qui étudie la composante phonique du langage, par opposition aux autres domaines : morphologie, syntaxe, lexicque et sémantique.

Dans la terminologie qui s'est développée à travers la linguistique contemporaine à partir des années 20, le terme « phonétique » désigne, en opposition à la phonologie, l'étude de la substance physique et physiologique de l'expression linguistique : « ce qui caractérise particulièrement la phonétique, c'est qu'en est tout à fait exclu tout rapport entre le complexe phonique étudié et sa signification linguistique... La phonétique peut donc être définie : la science de la face matérielle des sons du langage humain » (Nikolaï Troubetskoï cité par Dubois J. et al, op cit, 361).

1.1.2. Correction phonologique

Dans le domaine de la pédagogie, la correction est une étape à suivre, en didactique d'enseignement, par le maître, qui consiste à évaluer les connaissances

acquises par les apprenants sur une matière donnée. Il s'agit d'un processus qui permet à l'éducateur d'attribuer une cote chiffrée à chacun de ses apprenants, établir un échelonnement de réussites et d'échecs en vue d'envisager les méthodes et techniques adéquates pour telle ou telle discipline.

La correction est l'une des phases de l'évaluation qui constitue:

- un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à un jugement de valeur sur les mérites ou les capacités d'une personne.
- une appréciation quantitative et/ou qualitative d'un apprentissage en fonction d'objectifs préalablement définis, en fonction d'une décision à prendre (Therer J., 1985 : 24).

La correction phonologique dont il est question ici consiste dans une appréciation de la prononciation du français des élèves du secondaire dans le souci d'établir le rapport des forces entre leurs faiblesses et leurs puissances pour en arriver à l'amélioration possible.

1.1.3. Pourquoi corriger ?

Rappelons ce que dit La Bible dans cette perspective : « Celui qui aime la correction aime la science ; Celui qui hait la réprimande est stupide » (Proverbes 12 :1).

Les problèmes que soulève la correction peuvent être multiples et interpellent, non seulement les formateurs, mais aussi les moralistes, les psychologues, les statisticiens, et *a fortiori* les enseignants et les élèves. La correction concerne tout autant l'enseignant que l'élève car elle vise à optimaliser les apprentissages et elle constitue une aide à la décision de promouvoir, sélectionner et remédier, sans quoi elle est superflue. Il y a lieu de dire en termes simplistes que la correction phonologique vise principalement à améliorer les connaissances apprises, et pour notre cas, améliorer ou perfectionner l'expression orale des apprenants.

1.1.4. Enjeux de correction phonologique

Le concept d'enjeu, pris au singulier, prête au sens de défi, c'est-à-dire les problèmes auxquels font face les agents du système éducatif. Pris au pluriel, pour nous « enjeux de correction phonologique » entre dans la sémantique de l'ensemble des stratégies de correction que nous pouvons envisager en vue d'une remédiation aux problèmes didactiques que rencontrent les enseignants ainsi les élèves dans leur processus d'enseignement/apprentissage de la phonologie de la langue française.

1.1.5. Méthodologie d'enseignement

La méthodologie n'est pas à confondre avec la méthode. Si la méthode correspond à la manière prise dont un chercheur utilise ses outils de recueil et de traitement des données, la méthodologie en est la grande manière de faire la recherche, c'est-à-dire la science des méthodes (Yvan A. et Raverstein J., 2009 :206).

En effet, pour Jean-Pierre Cuq et ses compagnons, « méthodologie », ce mot désigne au singulier, comme « la sociologie » ou « la philosophie », un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament (Cuq J-P. et al, 2003 :166).

Dans le domaine de didactique qui nous concerne, la méthodologie correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. Ces auteurs reprennent en stipulant que ce nous appelons actuellement la « didactique des langues » se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie, ou encore que la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants porte sur les problèmes méthodologiques.

Utilisé à l'indéfini ou au pluriel, « une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies », ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues(...) (Cuq J-P. et al, op cit).

En psychopédagogie, Syllamy (2005 :275) définit la méthode comme étant un procédé général d'enseignement d'une part. C'est un procédé d'enseignement d'une discipline déterminée par exemple la méthode de lecture, d'écriture d'autre part. En fin, la méthode est une organisation du travail, qui est adaptée aux intérêts naturels des enfants telles que l'on comprend la méthode de Décroly, méthode de Montessori, etc.

1.1.6. Français langue seconde

L'expression français langue seconde désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques (français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du XIXe siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 1960 environ).

Cette domination, d'après Cuq J-P et al (op cit : 108-109), fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie dans leur scolarité dans cette langue.

1.2. Cadre théorique de l'étude

1.2.1. De la phonétique à la phonologie

Une langue est un système de signes, c'est-à-dire une espèce de code s'appuyant sur des « symboles à valeur fixe », que nous pourrions appeler invariables. Pour le sujet parlant français, le mot « oreille » se compose, dans le domaine de la langue parlée, de quatre invariables -[ɔ], [R], [ɛ], et [j]- qu'il comprend et interprète en toutes circonstances dans leur structure linéaire. C'est précisément ce code, ou ensemble de symboles significatifs, que la phonétique décrit et étudie (M. De Grève et Fr. V. Passel, 1968 :61).

Comme discipline scientifique ressortissant à la linguistique, la phonétique a connu une existence assez étrange. Jusqu' en 1928, elle était la science par excellence pour l'étude des aspects physiques de la langue, et cela sans qu'elle eût à subir la moindre concurrence extérieure.

Actuellement, par contre, on ne sait plus très bien où situer la phonétique, et l'on se rangerait volontiers à l'opinion de Kaiser, selon qui la phonétique correspond davantage au ciment qui relie les différents éléments de la mosaïque scientifique, plutôt qu'à un élément particulier de cette mosaïque (Kaiser, L., 1950 :50).

Pour mener à bon port ses études sur les éléments sonores du langage, le phonéticien fait évidemment appel aux méthodes propres à la physique. Dans ce cas, la phonétique serait équivalente aux chapitres « acoustique » et « ondes sonores » de la physique.

En poursuivant les propos de Marcel De Grève et Frans Van Passel, nous soutiendrons que le phonéticien doit faire appel à un certain nombre de termes spécifiques dont il ne sera pas inutile de préciser ici même le sens.

On désigne par « phonème » tout élément sonore, « son » proprement dit ou « bruit », émis par l'appareil phonateur humain et perceptible par l'oreille, et faisant partie d'une structure qui est porteuse d'un message. Aussi bien entendons-nous par « phonétique » la science qui étudie la construction de l'appareil phonateur (ou vocal) et analyse ses activités dans l'emploi de la langue, c'est-à-dire en rapport avec l'acte de phonation (M. De Grève et Fr. Van Passel, op cit : 62).

Un **son** et un **bruit** peuvent être définis, d'une façon générale comme un ensemble linéaire et ductile des vibrations dans un milieu gazeux, fluide ou solide, pour autant que ces vibrations possèdent la grandeur, le volume et la fréquence voulue pour qu'elles soient perceptibles par une ouïe humaine normale comme des impressions sensorielles. Si, pour le physicien, les sons ne sont que des vibrations de l'air qui peuvent être enregistrées, reproduites, analysées de diverses manières, pour le linguiste (comme pour le musicien), ce ne sont pas tellement les vibrations en tant que telles qui importent. Mais bien les impressions de ces vibrations que reçoit l'interlocuteur, ce qui implique un facteur supplémentaire particulièrement complexe : la perception du son physique.

Il est important de savoir que toute réception ou vibration du tympan n'est pas nécessairement perçue par le cerveau humain. L'impression sensorielle ne se manifeste qu'entre les deux pôles d'une fréquence périodique, c'est-à-dire sinusoïdale, allant, chez les adultes, de ± 20 vibrations ou oscillations (fréquence

basse) à ± 20.000 vibrations (fréquence haute) par seconde. La fréquence f d'une oscillation est déterminée par le nombre des vibrations par seconde.

L'unité étant : 1 cycle = 1 Hertz (Hz) = 1 oscillation complète en 1 seconde, la fréquence pourra être déterminée selon la formule suivante, où T = temps d'oscillation :

$$f = \frac{1}{T}$$

Ce sont ces vibrations ou oscillations qui seront représentées par un mouvement de l'air, et qui sont appelés « ondes sonores » ; dans les appareils d'analyse acoustiques, on représente les ondes sonores sous forme de courbes ou spectres.

Dans le domaine linguistique, c'est la phonétique qui a été longtemps seule à étudier les éléments sonores du langage humain, et cela aussi bien du point de vue articulatoire (phonatoire) que du point de vue acoustique (audition). Si, dans la suite la **phonologie** s'est jointe à la phonétique, l'étude de cette nouvelle science porte sur les rapports fonctionnels et significatifs des éléments sonores de la langue. R. Jakobson, S. Karcevskij et N. S. Troubetskoï sont les premiers à avoir jeté les bases de cette nouvelle discipline scientifique, dans leur fameuse **Proposition 22** en 1928 (M. De Grève et Fr. V. Passel, op cit : 65).

Ce qui était la base même de la phonétique deviendra aussi celle de la phonologie, mais cette dernière aboutit à une définition qui, sans véritablement s'opposer à celle de la phonétique, prétendra tout de même à la compléter à tel point qu'il semble que l'on ait affaire à un autre problème.

S'opposant donc à la phonétique (surtout dans son aspect expérimental), - que Troubetzkoy qualifie de « science de la face matérielle des sons du langage humain » -, la phonologie se voulait la science qui n'accepte comme son que « ce qui remplit une fonction déterminée dans une langue ». Il s'ensuit que pour Troubetzkoy, comme d'ailleurs pour Hjelmslev, « les phonèmes sont (...) des marques distinctives des silhouettes de mots ». Et sous la plume de Leonard Bloomfield, la définition du phonème devient : « *A minimum unit of distinctive sound*

features », c'est-à-dire les caractéristiques distinctives du son minimum. Alors que Troubetzkoy le définit ainsi :

« Le phonème est la somme des particularités phonologiquement pertinentes que comporte une image phonique ».

Ce renouvellement de la notion de « phonème » résulte du fait que la phonologie se pose la question de savoir quelles sont les différences de sons qui entraînent une différence de sens, c'est-à-dire qui ont une fonction distinctive. Ces marques distinctives résultent d'**oppositions distinctives** (ou « fonctionnelles » ou « pertinentes »).

1.2.2. Différences entre phonétique et phonologie

Il faut bien avoir conscience que la phonétique et la phonologie n'ont pas les mêmes objectifs et la même vision des choses en ce qui concerne les sons de la parole. Il est donc nécessaire de bien distinguer ces deux disciplines bien qu'elles parlent du même objet.

Pour mener à bon escient la distinction entre **phonologie** et **phonétique**, Troubetzkoy (1976) élucide profondément en ces termes :

« Chaque fois qu'un homme dit quelque chose à un autre homme, c'est un **acte de parole**. L'acte de parole est toujours concret, il a lieu à un endroit déterminé et à un moment déterminé. Il suppose : une personne déterminée qui parle (un sujet parlant, une personne déterminée à qui l'on parle (un auditeur) et un état de choses déterminé auquel cet acte de parole se réfère. Ces éléments varient tous trois d'un acte de parole à un autre. Mais l'acte de parole suppose encore autre chose : pour que la personne à qui l'on parle comprenne la personne qui lui parle, il faut que toutes deux possèdent le même langage ; l'existence d'un langage vivant dans la conscience des membres de la communauté linguistique est donc la condition préalable de tout acte de parole (...). La langue existe dans la conscience de tous les membres de la communauté linguistique en cause et elle est le fondement de plusieurs actes de parole concrets. Mais d'autre part, la langue n'a d'autre raison d'être que de rendre possible l'acte de parole (...). Sans actes de parole concrets, la langue n'existerait pas, de sorte que acte de parole et langue se supposent réciproquement » (N. S. Troubetzkoy, 1976 : 01).

Tout ce qui appartient au langage, c'est-à-dire aussi bien acte de parole que langue a, d'après Ferdinand de Saussure, deux faces : le « signifiant » et le « signifié ». Dans l'acte de parole, le signifié est toujours une communication tout à fait concrète, ne prenant de sens que comme un tout. Dans la langue par contre, le signifié est représenté par des règles abstraites (syntactiques, phraséologiques, morphologiques et lexicales). Car même les significations des mots, telles qu'elles existent dans la langue, ne sont rien d'autre que des règles abstraites ou des schèmes de concepts, auxquels on fait se rapporter les significations concrètes figurant dans l'acte de parole (...). Les mouvements articulatoires et les sons qui résultent de la parole qu'on rencontre dans les différents actes de parole sont d'une variété infinie, pourtant les normes phoniques, qui sont les éléments de la face « signifiante » de la langue, sont en nombre limité et fini, telles les catégories grammaticales et les catégories sémantiques.

La seule tâche de la phonétique est de répondre à la question : « comment prononce-t-on ceci et cela ? ». C'est pourquoi les branches de la phonétique évoluent selon les étapes de la communication dont *la production*, phonétique articulatoire ou physiologique (étude des organes de la parole et de la production des sons), *la transmission*, phonétique acoustique ou physique (étude des propriétés physiques des sons) et *la perception*, phonétique auditive qui étudie l'appareil auditif et le décodage des sons.

Le signifiant langue, néanmoins, consiste en une quantité d'éléments dont l'essence réside en ce qu'ils distinguent les uns des autres. Chaque mot doit se distinguer par quelque chose de tous les autres mots de la même langue. Mais la langue ne connaît qu'un nombre limité de ces moyens de différenciation, et comme ce nombre est beaucoup plus petit que celui des mots, ceux-ci doivent consister en des combinaisons possibles d'éléments de différenciation qui ne sont pas admissibles. Ces combinaisons sont soumises à des règles particulières, différentes pour chaque langue. La phonologie doit chercher quelles différences phoniques sont liées, dans la langue étudiée, à des différences de signification, comment les éléments de différenciation (ou marques) se comportent entre eux et selon quelles règles ils peuvent se combiner les uns avec les autres pour former des mots ou des phrases (N. S. Troubetzkoy, op cit : 11-12).

Nous nous sommes intéressé jusque-là aux sons en tant qu'entités concrètes et objets d'étude de la phonétique. La phonologie s'intéresse quant à elle aux phonèmes. Un phonème peut être reconnu comme la plus petite unité discrète qui permet d'isoler les éléments de la chaîne parlée. En d'autres termes, seuls les sons qui produisent des différences de signification dans un mot, également appelées différences fonctionnelles, sont considérés comme des phonèmes que l'on peut commuter ou permuter. Ils peuvent être commutés sur un axe paradigmatique *roue /ʁu/ vs nous /nu/* pour exercer la fonction distinctive et peuvent être permutés sur un axe syntagmatique *salé /sale/ vs lacé /lase/* pour jouer une fonction démarcative.

La linguistique s'est fondée comme science, au sens moderne du terme, autour de la découverte du phonème [Baudouin de Courtenay fin XIX^e siècle], [Saussure début XX^e siècle] et de la stricte distinction que cette découverte implique entre la phonétique d'une part et la phonologie d'autre part. Mais ce n'est qu'à partir du colloque de Prague, sous l'égide de Troubetzkoy, Jakobson, et quelques autres de plus en plus nombreux, notamment Martinet, que la distinction s'est véritablement imposée. Troubetzkoy écrit :

« ...Il convient d'instituer non pas une seule mais deux « sciences des sons du langage », l'une devant avoir pour objet l'acte de parole et l'autre la langue. Leur objet étant différent, ces deux sciences des sons du langage doivent employer des méthodes de travail tout à fait différentes : la science des **sons de la parole**, ayant affaire à des phénomènes physiques concrets, doit employer les méthodes des sciences naturelles; la science des **sons de la langue** doit employer des méthodes purement linguistiques, psychologiques ou sociologiques. Nous donnerons à la science des sons de la parole le nom de **phonétique** et à la science des sons du langage le nom de **phonologie**. Les linguistes ne sont parvenus que peu à peu à cette distinction entre phonétique et phonologie » (Troubetzkoy N.S, 1938 :3).

La rupture entre phonétique et phonologie est de nature ontologique car, pour les linguistes, les phonèmes ne sont pas des objets du monde physique, mais des « valeurs pures » émanant strictement du système de la langue.

Saussure note :

« En linguistique, les données naturelles n'ont aucune place », « la langue est un système de pures valeurs ... ». « Toutes nos façons incorrectes de désigner les

choses de la langue proviennent de cette supposition involontaire qu'il y aurait une substance dans le phénomène linguistique. Troubetzkoy note à son tour, « La langue est en dehors de la mesure et du nombre ».

Par cette distinction cruciale, la linguistique se détachant de l'intuition sensible effectue un saut épistémologique dans la méthode conceptuelle qui seule permet de mettre au jour les faits de langue restés masqués sous les « mirages et les fictions » de la phonétique motrice. Ainsi, pour Saussure, la question de l'appareil vocal est secondaire dans le problème du langage. Considérons, par exemple, la production des sons nécessaires à la parole : les organes vocaux sont aussi extérieurs à la langue que les appareils électriques qui servent à transcrire l'alphabet Morse sont étrangers à cet alphabet, et la phonation, c'est-à-dire l'exécution des images acoustiques, n'affecte en rien le système lui-même.

L'essentiel de la langue est étranger au caractère phonique du signe linguistique. Des deux aspects du son, c'est donc l'aspect acoustique qui présente avant tout une valeur intersubjective, sociale, tandis que le phénomène moteur, autrement dit le travail de l'appareil vocal, est simplement une condition physiologique du phénomène acoustique. – Ce n'est pas la donnée acoustique en soi qui nous permet de subdiviser la chaîne de la parole en unités distinctes, mais seulement la valeur linguistique de cette donnée - La phonétique motrice nous offre une multitude écrasante de variations et il lui manque le critère pour (...) nous montrer les invariants à travers la variété - C'est la fonction distinctive, la faculté des sons de différencier les significations des mots... qui importe avant tout. Les sons munis d'une valeur distinctive, les sons capables de différencier les mots, ont reçu un nom spécial dans la science du langage. On les appelle *phonèmes* (Jakobson 1941).

La phonologie, ouvrant le langage naturel à l'investigation scientifique, se fonde sur une négation de la phonétique. Ainsi en principe, toute théorie phonologique doit pouvoir apporter la preuve de la nécessité de la distinction entre faits phonétiques et faits phonologiques. Une telle théorie doit démontrer en outre l'assertion de Saussure selon laquelle « *la langue est un système qui ne connaît que son ordre propre* », c'est-à-dire montrer comment l'ordre de la langue, arbitrairement

disposé par rapport aux données phonétiques externes, est constitué de règles et de lois architecturées en système. Ce système du langage est, pour Saussure, inscrit dans l'organisation des fonctions supérieures du cerveau. Il structure et gère l'effectivité cognitive de la mémoire. Ainsi, la base physico-empirique de la linguistique n'est pas selon l'apparence constituée par les données de l'intuition sensible de la phonétique, mais par l'activité neuro-psychique du sujet pensant.

L'objet concret de notre étude est le produit social déposé dans le cerveau de chacun, c'est-à-dire la langue. Ce qui compte, « *ce n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son* ». En d'autres termes, le mécanisme phonologique opère un transfert. Elle prend des données physiques (ondes acoustiques) et les transforme en « empreintes psychiques », c'est-à-dire en valeurs différentielles.

En clair, contrairement aux théories physicalistes de la communication, la chaîne parlée, selon Saussure, n'est pas transportée. Elle se forme dans l'entendement du **sujet entendant** et n'existe au dehors que par illusion projective. La question de la perception et de la reconnaissance du langage n'a pas, comme on le croit, la forme cataleptique d'une captation.

En outre, ce qui intéresse avant tout la phonétique, c'est l'étude **matérielle**, c'est-à-dire l'étude physique et physiologique des sons de la parole. Le fait que tel phonème soit produit dans telle langue pour former tels mots est de peu d'importance pour la phonétique : la phonétique étudie les sons de la parole pour eux-mêmes, indépendamment de la langue à laquelle ils appartiennent.

La phonologie, quant à elle, étudie les sons de la parole du point de vue de leur contribution au **sens**. Or, la notion de sens (par exemple, le sens d'un mot, d'une phrase, etc.) n'a de réalité qu'à l'intérieur d'une langue donnée : les mots « maison », « voiture » n'ont de sens qu'en français, ce ne sont que des mots du français. À l'inverse de la phonétique, la phonologie travaille donc à l'intérieur d'une langue. Et cela est crucial : en français, /m/ peut être considéré comme une unité phonologique, un phonème, car il permet de distinguer les mots français « mangue » et « langue », bien que /m/ existe aussi dans d'autres langues.

Ainsi, tous les phonèmes sont des sons, mais tous les sons ne sont pas nécessairement des phonèmes dans une langue donnée. Afin de marquer cette distinction, les phones sont traditionnellement représentés *entre crochets* et les phonèmes entre barres obliques. Le fait de remplacer, par exemple, le phone [t] par le son [v] dans le mot « terre » suffit à produire un mot différent « verre ». Ainsi /t/ et /v/ sont des phonèmes du français. En revanche, le fait de prononcer le mot **rue** en roulant le *r* ou non ne produit pas une différence de sens. Il s'agit bien de deux sons différents : une consonne apico-dentale [r] et une consonne uvulaire [R] mais d'un seul phonème (Zufferey et Moeschler, 2010 :75).

Une autre distinction réside dans le fait que les matériaux sonores du langage en phonétique sont appelés des **phones** ou **segments**. La phonétique est ici donc la discipline qui étudie essentiellement la composition acoustique et l'origine physiologique de tous les phones que l'homme peut produire à travers l'ensemble des langues du monde. La phonétique doit étiqueter ces phones afin de leur donner une identité et de pouvoir les identifier tous.

Tandis que les **phonèmes** sont les matériaux sonores sur lesquels la phonologie opère. Ils constituent des unités discrètes, c'est-à-dire des segments de la parole clairement distincts et séparés les uns des autres. Disons également que les sons des mots changent dans certains contextes, mais ces changements ne se font pas aléatoirement, ils suivent plutôt des règles plus ou moins générales. Dans cette perspective, la phonologie peut être considérée comme la grammaire des sons, lorsque la phonétique en est l'étude physique. De par leur importance, les phonèmes jouent un rôle fondamental dans la langue, puisqu'ils permettent la constitution des mots différents (à l'infini).

Parmi les tâches de la phonologie, nous devons retenir :

- Caractériser le système phonologique, c'est-à-dire répertorier ou inventorier tous les phonèmes de la langue et spécifier leurs relations grâce à des oppositions phonologiques, car tous les sons ne sont pas nécessairement de phonèmes. Ainsi le français compte-t-il 37 phonèmes.
- Déterminer les combinaisons des phonèmes réalisés, c'est-à-dire inventorier toutes les séquences vocaliques et consonantiques possibles. Les sons d'une langue ne

forment pas des mots n'importe comment : leurs distributions est régie par des règles et des principes. Ainsi, dans toutes les langues du monde, les consonnes et les voyelles sont regroupées en syllabes.

Nous disons en définitive qu'en (socio)linguistique, il importe de distinguer d'un côté le son attendu et de l'autre côté le son entendu pour établir la distinction entre la phonologie et la phonétique. Les «sons attendus » dits *phonèmes* concernent la phonologie. Il s'agit des sons reconnus dans la mémoire ou la conscience collective des locuteurs en formant leur compétence linguistique (connaissance implicite qui permet à chacun de reconnaître sa langue. Pour s'exprimer, l'individu recourt à cette connaissance puisqu'elle est normative, elle dicte le code). Ils sont stables, en nombre réduit et c'est eux qui constituent les sons de la langue. Ils se réduisent donc à la norme. Se rapportant à la phonétique, les « sons entendus » appelés *phones* quant à eux, ne sont pas stables partout, mais ils varient en fonction de la performance de chaque individu ou de chaque groupe social qui les produit lorsqu'il parle. À ce titre, ils constituent les sons de la parole et représentent à bon escient l'écart linguistique.

1.2.3. Conscience phonologique

La conscience phonologique peut être définie comme l'aptitude à percevoir et se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la rime, la syllabe et le phonème. La conscience phonologique est la compétence qu'a l'enfant à porter attention, réfléchir et manipuler les unités sonores du langage oral.

Selon un grand nombre de chercheurs, le niveau de conscience phonologique serait le meilleur prédicteur des premiers progrès en lecture et l'une des clés de prévention de l'échec. La conscience phonologique n'est pas un apprentissage en soi. C'est l'une des clés pour faciliter l'apprentissage de la lecture. Elle constitue un moyen et non un objectif. C'est un facteur de réduction des inégalités.

En ce qui est du développement de la conscience phonologique, la conscience phonologique se distingue de la sensibilité phonologique. La sensibilité phonologique est une composante de la compréhension du langage parlé. Elle renvoie à la discrimination perceptive. Par exemple, c'est ce qui nous permet de distinguer: « mon », « ton », « son ».

Exemple de Morais, 1994, 98-99 :

« Nous allons visiter Monchanin, en Savoie ».

Son fils de 2 ans et demie réplique : « Ce n'est pas ton chanin, c'est mon chanin ».

La conscience phonologique va au-delà de la discrimination perceptive. Elle résulte d'une réflexion sur les propriétés phonologiques des expressions, plus exactement elle est cette réflexion. Elle apparaît donc comme un prérequis à l'apprentissage de la lecture et, en même temps, elle est une conséquence de cet apprentissage. Le développement de la conscience phonologique passe par:

- la sensibilisation à la perception des différents sons de la langue
- la manipulation des syllabes, des rimes, du code alphabétique, afin d'amener les enfants aux phonèmes la perception et la manipulation des phonèmes et leur automatisation avec en parallèle un travail.
- la conversion des phonèmes en graphèmes (primaire) (Goigoux R., et al, 2004 :9).

Exemple : CLOCHE, un mot monosyllabique :

Code écrit

6 lettres: C-L-O-C-H-E

5 graphèmes : C-L-O-CH-E

Code oral

1 syllabe : / k l ɔ ʃ /

1 attaque et 1 rime : /kl/ - /ɔʃ/

4 phonèmes : / k /, / l /, / ɔ /, / ʃ /.

La syllabe est décomposable en 2 parties: l'attaque et la rime.² L'attaque est constituée de la consonne ou du groupe consonantique initiale de la syllabe. La

² Pour d'autres, la syllabe est décomposable en trois parties : l'attaque /kl/, le noyau /ɔ/ et le coda /ʃ/.

rime est constituée de la voyelle et des phonèmes qui suivent. Le phonème est la plus petite unité phonologique qui permet de différencier deux mots.

Il faut savoir que l'identification des mots écrits, en lecture par exemple, doit être automatisée et que cette identification se fait par une procédure de décodage. Or, cette procédure de décodage n'est généralement pas mise en œuvre spontanément par les enfants. Ils doivent être accompagnés et/ou aidés par un lecteur expert. Pourquoi? Parce que dans un système alphabétique, la principale difficulté tient au fait qu'il faut comprendre que les caractères alphabétiques, à savoir les lettres, correspondent à des unités de l'oral, appelées phonèmes. Or, ces phonèmes ne correspondent pas véritablement à des sons, mais à des éléments abstraits qui présentent un caractère de distinctivité.

L'apprenti lecteur doit donc comprendre ces caractéristiques fondamentales du principe alphabétique pour pouvoir procéder à une *analyse consciente* de la structure de la langue orale, que l'on nomme conscience phonologique ou capacités métaphonologiques. La conscience phonologique permet d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques (syllabes, rimes, phonèmes) et de les manipuler intentionnellement.

1.2.4. Caractérisation de phonologie –phonétique

On admet communément que la phonologie et la phonétique ont pour objet les sons; ce qui est juste et faux.

-La phonétique vise la description physique (en termes acoustique) et la description physiologique (en termes articulatoire) des sons d'une langue. L'écriture phonétique est celle où les signes graphiques correspondent à la prononciation.

Exemple : « Le [i] français d'un homme est très différent du [i] français d'une femme, de celui d'un enfant. Le [i] d'une basse et celui d'un ténor sont eux-mêmes très différents. De plus, chaque locuteur ne prononce pas deux fois de suite une voyelle ou une consonne exactement de la même façon. L'entourage de chaque son en modifie chaque fois les propriétés acoustiques et articulatoires. Le [a] après le [l] n'est pas le même que [a] après [s] ou [t] » (Mounin G. 1971 :93).

-La phonologie est la science qui traite des phonèmes du point de vue de leur fonction dans une langue donnée. Le phonème est la plus petite unité sonore distinctive et non significative. Un phonème est donc un segment phonique qui:

- a) a une *fonction distinctive*, b) est *impossible à décomposer*, c) n'est défini que par des *caractères pertinents*; c'est-à-dire qui ont valeur distinctive.

1.2.5. Combinaison phonématique : double articulation du langage

Pierre Léon (2011 :20) paraît bien clair à ce sujet :

« Chaque langue possède un petit stock de phonèmes — rarement plus d'une cinquantaine. Les psychologues ont trouvé que l'homme ne peut pas former et distinguer plus de cent sons parlés différemment. Le français en a 37 : 18 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles. Avec ces 37 unités phonématiques, on peut composer une infinité d'unités lexicales ou morphologiques. Ainsi, avec les quatre phonèmes /i/ /ʁ/ /a/ /v/, on peut fabriquer (construire) les unités suivantes :

1. / ʁiva/ : *riva*
2. / vaʁi/ : *varie*
3. / ʁavi/ : *ravie*
4. /aʁiv/ : *arrive*
5. /viʁa/ : *vira*.

Ce type de combinaison s'appelle la *double articulation du langage*. Les fonctionnalistes considèrent, avec Hjelmslev et Martinet, que les *monèmes* constituent la première articulation, parce que c'est la couche du langage que l'on appréhende en premier. C'est elle qui véhicule le sens. Les *phonèmes* constituent la seconde articulation, ainsi nommée parce qu'on ne le découvre qu'en second lieu, par une analyse des énoncés en éléments ultimes, voyelles et consonnes qui n'ont pas de sens en eux-mêmes ».

En marge des détails livrés autour de cette différenciation, force est de pouvoir conclure avec Nikolaï Sergueevitch Troubetzkoy que la phonétique constitue bel et bien *la science des sons de la parole*, et la phonologie, *science des sons de la langue* (N. S. Troubetzkoy, op cit : 3).

1.2.6. Théorie sur la phonologie fonctionnaliste

Les fondements de la phonologie sont condensés dans *Principes de phonologie* (1939) de Troubetzkoy. Pour lui, l'objet de la phonétique est l'acte de parole et sa méthode est celle des sciences naturelles puisqu'elle étudie des phénomènes physiques concrets. L'objet de la phonologie est la langue et sa méthode est linguistique, psychologique ou sociologique. À la base, la phonologie est donc *fonctionnelle* étant donné qu'elle étudie les sons distinctifs du système linguistique.

À partir de Troubetzkoy, différentes conceptions de la phonologie et différents modèles ont été successivement proposés, notamment les travaux de Bloomfield (1933), de Jakobson (1963), de Martinet (1949) ou de Chomsky (1968).

Chez les fonctionnalistes, la phonétique étudie tous les traits qui concourent à la réalisation d'un son, alors que la phonologie est l'étude de l'utilisation particulière qui est faite des traits dans chaque langue, ceux-ci variant nécessairement d'une langue à l'autre. L'objet de la phonologie n'est pas le son, mais la valeur communicationnelle précise de chaque trait phonique à l'intérieur de chaque langue. La perspective adoptée ici est celle de la pertinence communicative.

1.2.7. Théorie sur l'acquisition des langues étrangères

Les études concernant la phonétique comparée proposent une démarche analytique des interférences entre langue maternelle et langue étrangère. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'ouvrages de phonologie moins encore de phonétique visant spécifiquement à la fois le kiswahili, le kilega, le kinyanga et le français au profit des enfants de Walikale.

L'acquisition d'une langue seconde a donné lieu à plusieurs études dont on trouve une bonne synthèse chez Keller (1985). Selon Keller, au début de l'acquisition d'une langue seconde, l'apprenant utilise d'abord les règles de sa langue maternelle pour produire des énoncés dans la langue seconde. Cette opération, dite **transfert**, semble faire partie intégrante des processus d'acquisition d'une langue seconde, et pour cause, le **transfert** passe inaperçu pour paraître profitable autant qu'il y ait

similitude entre les règles et structures de la langue maternelle et celles de la langue seconde.

Par contre, lorsque ces règles et structures sont différentes dans l'une et l'autre langue, le transfert engendre des productions erronées et par le fait même nuit à l'échange verbal : on parle alors **d'interférence** de la langue maternelle sur la langue seconde (Samson, A. et Viau, A., 1987 :12).

On peut parler une même langue avec des systèmes phonologiques différents, selon les régions, par exemple, pour le français en France. Par contre, si l'échange entre deux sons ne produit pas de différence lexicale et sémantique, ce n'est qu'un détail phonétique (ainsi, dans la plupart des variétés du français, que quelqu'un prononce « porte » avec [r] roulé ou [ʁ] grasseyé. Le problème de la prononciation se pose ainsi à trois niveaux : phonétique, phonologie, et phonologie social (connotations affectées à certaines prononciations).

Nous pouvons rappeler la notion de **crible phonologique** : les sons d'une langue étrangère sont filtrés par le crible de notre langue maternelle. Ce dernier constitue, dans notre cerveau, une structure qui peut reconnaître les unités de notre langue maternelle. Dès lors que nous entendons un son nouveau appartenant à une autre langue, nous interprétons à l'aide de la structure que nous possédons dans notre langue maternelle.

La même idée est reprise dans une perspective différente par Leonard Bloomfield qui décrit en ces termes les différents rapports entre les sons de la langue maternelle et ceux de la langue cible :

« Lors que nous parlons une langue ou un dialecte étranger, nous tendons à remplacer ses phonèmes par les phonèmes les plus voisins de notre propre langue ou dialecte. Souvent notre phonème et le phonème étranger se recouvrent en partie, aussi notre réalisation est alors correcte, mais la plupart du temps il ne fait pas partie de l'ensemble des sons étrangers. (...) Cependant, si notre réalisation s'écarte trop loin du phonème étranger, et en particulier si elle se rapproche d'un autre phonème de la langue étrangère, nous ne serons pas compris (...). La confusion est plus sérieuse lorsque deux ou trois phonèmes étrangers ressemblent à l'un de nos

phonèmes, (...) nous reproduisons, dans de tels cas, plusieurs phonèmes étrangers par un seul de nos phonèmes » (Bloomfield, L., 1970 :81-82).

Cette constatation de Bloomfield a bien cerné la cause de la majorité des erreurs de prononciation qu'on rencontre chez les apprenants d'une langue étrangère. Ainsi, quand un apprenant est confronté au système phonético-phonologique d'une autre langue, il éprouve régulièrement des difficultés avec les unités de cette langue qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Les phonèmes qui n'existent pas dans une langue sont réalisés déformés par rapport à la cible. Ils sont souvent remplacés par des unités qui existent dans le système de la langue maternelle, système qui est fixé et utilisé depuis plus ou moins longtemps suivant l'âge des sujets (Borrel, A., 1996 :2).

Un autre concept important en acquisition de langue seconde est le phénomène **d'interlangue**, terme proposé par Selinker en 1972. L'interlangue est décrite comme une langue cohérente, distincte de la langue d'origine et de la langue seconde, mais qui chevauche, par certaines de ses caractéristiques, l'une et l'autre. Ce concept d'interlangue implique que « certaines erreurs ne s'interprètent ni à partir de la première langue ni tout à fait de la seconde, bien que certaines caractéristiques paraissent ressortir des deux » (Keller, E., 1985 :230).

Le succès de l'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue est dépendant d'abord de l'apprenant, de ses motivations, de ses capacités naturelles ou acquises, des conditions d'apprentissage. Il n'en demeure pas moins vrai que les difficultés varient aussi en fonction de la proximité ou de distance entre la prononciation de la langue maternelle et celle de la langue seconde. La langue maternelle est décrite comme le premier paramètre conditionnant la performance en prononciation d'une langue étrangère.

Avec Bertrand Lauret, on peut dire que :

- Le transfert de la langue maternelle joue un rôle dans l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue, mais l'étendue du transfert négatif diffère d'un apprenant à l'autre et peut varier aussi selon la nature de la structure phonétique (suprasegmentale et segmentale) de la langue maternelle ;

- Certains aspects de la prononciation de l'interlangue seraient apparentés à l'acquisition de la langue maternelle, indiquant la part développementale et universelle de l'acquisition de la prononciation.

De nombreux paramètres sont à prendre en compte dans la recherche présentant les plus grandes différences phonétiques avec le français : les timbres de la voix, le rythme, la structure syllabique, la dynamique syllabique (la répartition de l'énergie dans la syllabe), les voyelles et les consonnes... mais aussi le statut et la présence du français dans la culture de la langue maternelle (Lauret, B., 2007 :34-35).

Cette étude nous permettra de mieux départager les erreurs attribuables aux interfaces entre les langues de départ et la langue cible.

1.2.8. Est-il possible d'obtenir une bonne prononciation dans une nouvelle langue ?

L'opinion répandue est que les enfants peuvent acquérir les sons d'une nouvelle langue plus facilement que les adultes, ou même que seuls les enfants peuvent acquérir une prononciation non marquée par la langue maternelle.

Les facteurs biologiques imposent des limitations tout comme les facteurs psychologiques et socioculturels, mais aucune de ces variables prises isolément n'imposent une limite supérieure absolue pour l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère. Deux versions constituent pour ce faire ce qu'on appelle « hypothèse de l'âge critique » :

- a) La version radicale (celle de Penfield et Scovel) soutient d'une part que les contraintes biologiques, dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte, sont inévitables et irréversibles ; et d'autre part que personne ne peut, après la puberté, apprendre à parler sans accent une langue étrangère.
- b) La version modérée, celle d'Eric Lenneberg (1967), qui prône ce qui suit :
 - Pour des raisons purement biologiques, la majorité des adultes sont incapables d'acquérir une prononciation naturelle en langue étrangère.
 - Les adultes qui parlent sans accent leur langue seconde ont conservé de l'enfance la configuration cérébrale propre à l'apprentissage linguistique.

- En général, les théories et les modèles d'acquisition d'une langue seconde à l'âge adulte n'ont pas à tenir compte des exceptions.

Oui, il est possible d'acquérir une bonne prononciation quand on n'est pas exposé à l'écrit orthographique. Cette exposition à l'écrit active longtemps irrémédiablement des réflexes de lecture dans la langue maternelle ou dans une autre langue de même alphabet. L'orthographe du français étant si peu phonétique et le découpage rythmique n'étant pas visible à l'écrit, favorise le surgissement d'énormes difficultés. L'œil contrarie l'oreille et la bouche. Le travail sur la prononciation doit donc toujours se dégager de l'écrit (ou du moins de l'écrit orthographique) le plus longtemps possible. Toutefois, ce même travail sera beaucoup plus difficile lorsque l'exposition à l'écrit a déjà produit une interlangue phonétiquement très marquée. Plus cette interlangue est pratiquée et acceptée comme du « français », plus il est difficile et long de la remettre en cause.

Bien sûr que oui, il est également possible de parvenir à une bonne prononciation quand on ne ressent pas de réticences à l'égard de la nouvelle langue, de sa musique et de ses sons (Lauret, B., op cit :26-29).

1.2.9. Principes de correction phonologique

En tout ce qui a trait à la correction phonétique, il existe des études fondamentales qui visent à suggérer et à proposer des principes pédagogiques généraux ainsi que des types d'exercices et d'activités.

Dans l'étude de Renard (1987), nous avons quelques principes généraux concernant la motivation maximale, l'intégration inconsciente et le respect de la structure. Il accorde aussi une importance aux éléments prosodiques, notamment à l'intonation et au rythme. Dans tous les cas, les fautes de l'apprenant sont considérées comme le point de départ de la correction.

Callamand (1981), quant à elle, propose des méthodes de correction pour le traitement des interférences vocaliques et consonantiques, singulièrement la maîtrise du phonème de nasalité en français, par le renforcement des traits phonétiques. Elle y stipule aussi l'importance de l'élaboration d'un matériel pédagogique approprié et propose plusieurs activités diversifiées à réaliser en classe.

Une grande part des travaux de Lebel, à partir de 1967, porte sur une approche ponctuelle ayant pour but d'améliorer la production phonétique des apprenants et de faciliter l'action corrective de l'enseignant. Dans son *Traité de correction phonétique ponctuelle* (1990), Lebel insiste sur plusieurs aspects essentiels pour la correction phonétique dont l'importance du conditionnement phonétique.

1.3. Branches connexes à la phonétique

1.3.1. L'orthoépie

Formé à partir du grec « orthos » droit, correct et « epos » parole, le terme d'orthoépie sert à désigner le domaine de la phonétique normative, dont l'objet est la définition des règles de bonne prononciation d'une langue (Neveu, 2011 :257).

L'orthoépie est une science qui définit les règles de la prononciation par rapport aux règles graphiques et elle énonce les lois phonétiques qui gouvernent le système phonique d'une langue. Elle est une discipline normative ou la phonétique normative. C'est en somme la grammaire des sons d'une langue. Par exemple, l'opposition de /t/ et /s/ dans la forme conjuguée « Nous portions », et le nom « portions » pris au pluriel, est issue des règles de l'orthoépie.

1.3.2. L'orthophonie

Celle-ci est la discipline qui étudie les moyens pratiques et concrets à mettre en œuvre pour corriger la prononciation. C'est une phonétique corrective. Jean Dubois et ses collaborateurs la reconnaissent de deux manières :

-l'orthophonie est la rééducation des malades atteints de défaut de prononciation, de difficultés à effectuer les programmes moteurs nécessaires à la réalisation des phonèmes;

-l'orthophonie est la prononciation considérée comme correcte et normale d'un phonème ou d'une suite de phonèmes (mots) (Dubois J. et al, op cit : 338).

À ce niveau, disons donc que l'orthoépie et l'orthophonie sont deux domaines qui concourent à obtenir un langage correct, une bonne prononciation.

1.4. Français langue seconde et sa théorisation

1.4.1. Critères de définition du français langue seconde

Le schéma binaire qui, jusqu'ici réduisait les situations du français au binôme langue maternelle/langue étrangère, s'il a le mérite de la simplicité, ne laisse aucune place à des situations différentes, parfois difficiles à répertorier et à classer. En outre, il fait encourir à la Francophonie un risque d'uniformisation, alors même qu'elle se définit comme le lieu de la diversité. Ainsi, lorsque nous réfléchissons à la situation du français en territoire de Walikale, nous n'arrivons à nous reconnaître ni dans le français langue maternelle, ni dans le français langue étrangère.

À cet égard donc, l'utilité du concept « français langue seconde » est évidente. Ce qui l'est moins, c'est les critères qui permettent de définir la situation « de français langue seconde », peut-être d'ailleurs faut-il mettre le mot « situation » au pluriel. Ce que l'on peut d'emblée affirmer avec certitude, c'est que la langue seconde n'est ni maternelle, ni étrangère, c'est-à-dire, qu'elle n'est ni « langue de première socialisation de l'enfant » (Cuq J-P, 1991), ni une langue apprise sur le tard et dont l'utilisation est réduite à des situations de communication artificielles ou extraordinaires (au sens étymologique du terme).

En somme tout l'éventail des situations qui s'échelonnent entre langue maternelle et langue étrangère constitue le français langue seconde, avec des zones optimales, proches de la langue maternelle, et minimales, proches de la langue étrangère. Mais cette tentative de définition demeure négative, puisqu'elle consiste à définir la langue seconde par ce qu'elle n'est pas. Les critères positifs de définition pourraient être répartis en trois catégories : *des critères sociologiques, des critères culturels et des critères proprement linguistiques.*

- a) *Les critères sociologiques*, selon Jean-Pierre Cuq (op. cit.) qui font du français une langue seconde à l'échelle d'un pays, d'une nation ou d'une ethnie portent d'abord sur l'usage socialement attesté du français. D'une certaine façon, ils recouvrent ce que Robert Chaudenson (ACCT, 1988) appelle le « corpus », c'est-à-dire la production langagière en français. Mais ils supposent aussi que l'enseignement du français soit *institutionnalisé, qu'il ait lieu relativement tôt*

dans le cursus scolaire, et, idéalement, qu'il soit soutenu par l'enseignement de certaines matières, en particulier des matières scientifiques, en français.

Pour que cette dernière condition puisse continuer à être réalisée, il faut, bien entendu, que le français n'abdique pas face à l'anglais dans le domaine scientifique. Il arrive aussi, dans certains pays, que le français langue seconde, parce qu'il est langue seconde précisément, soit le support de revendications identitaires. Enfin, il convient d'ajouter à ces critères sociologiques un critère qu'on pourrait appeler *d'historicité*, portant sur la présence historique du français dans le pays considéré, indépendamment de la manière dont cette historicité est idéologiquement vécue, à une époque donnée.

b) *Les critères culturels* : si le français langue étrangère n'a pas de réelle portée culturelle, tel n'est pas le cas du français langue seconde. Quand nous évoquons la culture, c'est celle que Sélim Abou définit comme « l'ensemble des manières de penser et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu » (Sélim A, 1981), celle aussi dont Claude Hagège (1985) charge toutes les langues en constatant que celles-ci « sont des modèles façonnés par la vie sociale, d'articulation du pensable, grâce auxquels se déploie une réflexion capable d'ordonner le monde ».

Ce critère culturel de la définition de la langue seconde a, évidemment, des retombées pratiques. Il suppose en effet que la didactique de la langue l'assume et l'assure. Il suppose aussi que l'usager de la langue seconde pense, quand il la parle, dans cette langue, sans jamais recourir à l'opération secrète de traduction de la langue maternelle vers la langue seconde (ni vice versa non plus d'ailleurs).

3) *Les critères proprement linguistiques* portent quant à eux sur les réalisations langagières, à l'oral et à l'écrit, des usagers français de langue seconde. Dans cette perspective, les variantes phonétiques, phonologiques, syntaxiques et lexicales ne doivent jamais entamer ce que Robert Chaudenson (1993) appelle le « noyau dur » de la langue, faute de quoi une trop grande vernacularisation abolirait le rôle véhiculaire du français langue seconde, rôle qui nous semble être incontournable.

Au fait, la coexistence de ces trois catégories de critères, nous semble pouvoir permettre d'identifier le français langue seconde, mais bien évidemment, ils peuvent varier quantitativement d'une situation à l'autre. Ainsi, il peut arriver que le français soit langue seconde pour un individu, sans l'être pour l'ensemble de la communauté ou du pays auxquels il appartient, les critères sociologiques sont alors pratiquement inexistantes.

Quoi qu'il en soit, les critères que nous avons utilisés n'ont rien de définitif, nous souhaitons au contraire qu'ils constituent une simple contribution à une réflexion plus générale sur le problème.

1.4.2. Implications pédagogiques du français langue seconde

On peut retenir l'idée principale, semble-t-il, que l'une des conditions essentielles pour la défense du français langue seconde, c'est le fait que c'est une langue qui est non maternelle, mais qui est une langue d'enseignement, c'est-à-dire une langue qui est utilisée dans les fonctions éminentes du point de vue de l'apprenant. Alors évidemment, s'il y a des implications pédagogiques à en tirer, ce sera à au moins ces deux niveaux. C'est-à-dire quelles sont les implications pédagogiques ou la didactique du français en tant que matière ? Et ensuite quelles sont les implications pédagogiques de la didactique du français en tant que moyens d'acquisition d'autres savoirs ? Et c'est cela la problématique essentielle qui fait la différence entre la didactique du français, langue seconde, et la didactique du français en tant que langue étrangère. C'est le fait que le français, langue seconde, est une langue qui est un moyen d'acquisition d'autres savoirs. C'est-à-dire pas seulement la langue française, mais l'acquisition aussi des mathématiques, de la chimie, de la sociologie, de toutes les autres disciplines au programme.

En prenant le premier niveau d'implication, à savoir les implications pour l'enseignement de la langue, nous dirions que dans un premier moment nous le baserons sur ce que les pédagogues ou les psychologues appellent *le triangle méthodologique*, à savoir tenir compte de trois éléments essentiels :

- que faut-il faire du point de vue de l'enseignement de la langue en tant que matière ?
- que faut-il faire du point de vue de l'apprenant en tant que sujet intéressé par la matière ?

- que faut-il faire du point de vue de l'enseignant en tant que diffuseur de la langue ?

Alors à tous ces niveaux-là, évidemment, les conclusions apparaissent assez intéressantes, c'est que, bien sûr, du point de vue de l'apprenant, il s'agit bien entendu de prendre en compte un certain nombre de facteurs, tenir compte de son identité d'abord socioculturelle, c'est-à-dire tenir compte en réalité de son environnement culturel. Les apprenants concernés par la didactique du français, langue seconde, sont en général des apprenants en situation, de langue seconde, c'est-à-dire conditionnée elle-même par la pluralité des langues. C'est-à-dire la condition du multilinguisme dans le français, langue seconde, apparaît comme une condition tout à fait importante à prendre en compte.

De la même façon, le fait que le français soit langue seconde, il est acquis essentiellement par le canal de l'école, ce qui est une condition tout à fait différente de l'acquisition du français, langue étrangère, en tout cas dans sa conception initiale.

L'enseignement du français, langue étrangère, était conçu d'abord pour les adultes et en situation non scolaire. Donc tenir compte du fait que le conditionnement essentiel, c'est l'acquisition par le canal scolaire.

En outre, selon Nwatha ⁽³⁾, puisqu'il s'agit de canal scolaire, on aura donc à faire à un public « contraint » comme on dit, c'est-à-dire dans ce cas-là, nous n'avons pas toujours la possibilité de choisir la quantité de nos élèves. Nous pouvons donc avoir à faire à des effectifs extrêmement élevés. Et si on voit des terrains comme ceux de l'Afrique, il est évident que la pléthore des effectifs d'apprenants est une condition dont l'enseignement du français, langue seconde, ne peut pas ne pas tenir compte.

Toujours du côté de l'apprenant, c'est la tradition de polarité dans certaines situations, par exemple les situations africaines, tenir compte du fait que ce sont des situations de langue orale. Il faut se tourner vers un autre pôle du triangle, c'est la langue elle-même. Alors, s'agissant de la langue, il faut s'interroger sur la pertinence des usages à privilégier. Si l'on doit enseigner le français en tant que langue seconde, c'est-à-dire, langue qui devra prendre en compte d'autres disciplines, il faut se fixer une norme pédagogique : est-ce que l'on enseigne la norme standard, c'est-à-dire une norme qui, en général, se trouve être extérieure aux apprenants, ou est-ce

³ Propos de Nwatha Ngalasso de l'Université Michel de Montaigne lors du quatrième forum sur le français langue seconde.

qu'on tient compte de la norme, dite locale, c'est-à-dire une norme endogène, avec le risque que, puisqu'il s'agit d'une norme développée dans un milieu qui n'est pas à l'abri de l'insécurité linguistique, que l'on puisse véhiculer, éventuellement, des erreurs ou des fautes ? Mais, il faut, de toute façon, sur ce point prendre une position claire.

S'agissant de l'enseignant, il y a un aspect dont on ne peut pas ne pas tenir compte, c'est le fait qu'un enseignant qui serait appelé à gérer une didactique du français, langue seconde, a des obligations que n'a pas l'enseignant du français, langue étrangère. Il faut qu'il ait une formation adéquate à enseigner une langue non maternelle, mais appelée à de hautes fonctions. Pareil type de formation est une formation spécifique qui fait de l'enseignant, non pas simplement un diffuseur du savoir, un diffuseur de l'information scolaire, mais un animateur de la place.

Et quand on parle des effets pléthoriques, ne peut pas gérer des effectifs pléthoriques quelqu'un qui n'a jamais été formé à gérer des grands groupes. Alors toutes ces questions montrent bien la spécificité d'un enseignement arrimé sur le fait que c'est une langue qui sera d'un usage absolument important.

De-là, deux autres questions se posent :

- premièrement, c'est la question de savoir à quel moment introduire l'enseignement *de* la langue ?
- deuxièmement à quel moment introduire l'enseignement *dans* la langue ?

L'enseignement *de* la langue, doit intervenir le plus tôt possible, et l'on peut dans un système de français, langue seconde, introduire l'enseignement de la matière dès la première année de l'entrée à l'école primaire pour justement, préparer la langue à être acquise au mieux, pour ensuite être le véhicule d'autres savoirs.

Mais à quel moment introduire l'enseignement *dans* la langue ? L'enseignement en français, ne doit pas intervenir forcément au même moment que l'enseignement de la langue. Cet enseignement peut être légèrement décalé et après un apprentissage dans la langue maternelle, et c'est une façon de prendre en compte la langue maternelle, un enseignement diffusé à partir d'au moins trois ans de formation, serait un enseignement de meilleure efficacité.

1.4.3. Français langue seconde dans un environnement bilingue : son articulation avec la langue maternelle

La notion de français langue seconde appelle celle de la langue maternelle ; autrement dit on ne peut parler de l'une sans pour autant faire allusion à l'autre. Les quelques réflexions présentées schématiquement ci-après sont avant tout destinées à animer un débat urgent et nécessaire au sein de la Francophonie. Elles concernent essentiellement l'Afrique francophone subsaharienne. Elles partent d'un double constat d'échec; d'une part échec de la scolarisation en langue étrangère, en termes de démotivation scolaire, - car il ne s'agit certes pas d'ignorer les réussites, souvent spectaculaires, mais relativement limitées en pourcentage de la population, - d'autre part, échec de la diffusion du français hors du milieu scolaire, comme l'a montré l'enquête de la CONFEMEN⁴ de 1991.

Ces réflexions plaident pour une révision en profondeur de notre stratégie en matière d'aménagement linguistique, dans le sens d'une meilleure articulation des langues en présence, plus respectueuse des langues endogènes.

La plupart des pays africains ont affirmé leur volonté à recourir à leur (s) langue (s) nationale (s) pour la scolarisation de base (au moins le préscolaire les deux premières années du primaire). En dépit des beaux discours sur le respect des identités, l'examen attentif des documents préparatoires aux derniers Sommets met en évidence une conception de l'enseignement et de la diffusion du français qui fait une impasse totale sur le problème des langues nationales.

1.4.4. Français langue seconde ou français langue étrangère ?

1.4.4.1. Quelle relation langue/développement ?

La langue maternelle est cependant une condition essentielle de développement, comme le soulignent les spécialistes, dont on résumera ci-après les

⁴ CONFEMEN est l'ancienne institution francophone. Elle a été créée en 1960 en tant que Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie. Sa 43^{ème} session ministérielle s'est tenue à Djibouti en 1991 dans le but de mettre en relation les aspects qualitatifs et quantitatifs des systèmes étudiés et de dégager les choix possibles des stratégies éducatives les plus efficaces.

principaux arguments. En voici les points de vue des psychologues et des psycholinguistes :

a. Rôle capital de la langue maternelle

Si l'on s'accorde généralement sur les avantages d'une maîtrise de plusieurs langues, on reconnaît tout autant l'importance de la langue maternelle dans le développement sensorimoteur, cognitif, psycho-affectif moral et culturel de l'enfant. La langue maternelle conditionne l'équilibre psychologique et il existe une corrélation entre langue maternelle, d'une part, et succès ou échec scolaire, d'autre part.

En effet, la fonction d'outil d'acquisition des premiers apprentissages scolaires ne peut, à l'évidence, être confiée à une langue étrangère dont le niveau d'acquisition est encore trop frustré dans les premiers temps de la scolarité. Elle revient tout naturellement à la langue maternelle ou tout au moins usuelle, qui offre en effet la seule possibilité de verbalisation active, indispensable pour l'appréhension des opérateurs de base, des constructions abstraites, opératoires ou logiques. Ne pas en tirer les conclusions sur le plan de la scolarité, c'est placer l'enfant en situation de régression, c'est l'empêcher de concrétiser et de maîtriser, tout en les formulant, ses observations et ses investigations sensorielles. Cette question importante du lien entre la langue et le développement cognitif mérite une brève explication.

Si toutes les cultures, à travers les langues qui les expriment, admettent les valeurs significatives du nombre, certaines diffèrent des autres dans les procédures de construction mentale qui organisent le système numéral. Pourquoi vouloir à tout prix enseigner en Afrique la numérotation, les notions de similitude, d'identité, d'égalité, les degrés de comparaison, etc., d'après des cheminements intellectuels importés qui déforment ces notions telles qu'elles ont été conceptualisées dans le milieu culturel d'origine ?

Malgré le petit nombre de recherches menées à ce jour, tout porte à croire que l'enfant africain accède facilement aux concepts mathématiques de base à travers des itinéraires qui font appel aux structures logico-mathématiques sous-jacentes à la langue qu'il utilise familièrement. La relation et la numération

déterminent en effet des procédures de verbalisation liées à l'activité opératoire, et le recours à la langue maternelle permet d'éviter les ambiguïtés, les faux apparentements et les erreurs de compréhension qui sanctionnent fatalement l'utilisation d'une langue étrangère dont l'enfant ne sait pas encore tirer parti.

b. Interdépendance développementale

Un autre argument mérite d'être pris en considération : celui de *l'Interdépendance développementale* (Cummins, 1979; Holmstrand, 1979). Il s'agit d'une des tentatives les plus sérieuses de conciliation entre les partisans et les adversaires d'un bilinguisme précoce. Selon cette théorie, en effet, le développement de la compétence en langue seconde serait lié à la compétence en langue maternelle. Si un seuil n'est pas atteint dans la maîtrise de la langue maternelle, la bilinguïté peut entraîner un handicap cognitif que certains appellent « semi-linguisme », caractérisé par un bas niveau de compétence dans les deux langues. En revanche, si ce seuil est atteint, les effets de la bilinguïté sur le fonctionnement cognitif s'avèrent positifs, après que soit franchi un nouveau seuil, la détermination des « seuils » est d'autant plus malaisée qu'elle ne dépend pas uniquement de la recherche linguistique : elle doit prendre en compte les paramètres psychologiques et sociologiques personnalisés. Une première conclusion s'impose donc aux décideurs : ils devraient s'imprégner que l'idée de la mise en place d'un bilinguisme fonctionnel implique une grande prudence dans la définition même des fonctions à attribuer à chacune des langues, surtout en début de scolarité.

1.4.4.2. Point de vue des sociologues : facteur d'intégration sociale

La langue est un facteur d'intégration sociale, dans la mesure où elle permet d'adapter l'éducation et l'enseignement à la société, à l'enfant d'assurer le lien nécessaire avec la production. Par conséquent, chaque langue s'est construite au fil du temps pour rendre compte de la réalité socioculturelle de ceux qui la parlent. Et s'il est vrai que les langues européennes sont aujourd'hui mieux armées pour transmettre les connaissances scientifiques et notre technologie, il est tout aussi vrai qu'elles ne sont pas capables de prendre en compte, en profondeur et dans toute sa diversité, l'environnement socioculturel de la plupart des sociétés africaines (Renard, 1992).

C'est sans doute faute de n'avoir pas compris la nécessité d'intégrer les objectifs de l'école à ceux du développement socio-économique que l'on a engendré ces calamités dont le cortège empêche plus d'un pays d'Afrique à décoller, et qui s'appellent le déracinement et l'exode rural, l'absence de rendement du système scolaire, avec ses échecs, ses retards, son inadaptation aux besoins et aux réalités (avec, pour conséquence, le chômage des jeunes diplômés), l'absence de communication entre éducateurs et éduqués, entre école et environnement, entre école et famille, sans parler de l'échec de la scolarisation.

Qu'il suffise de penser à l'impact en matière d'exclusion sociale ou le handicap socioculturel reconnu à la famille dans notre propre société, pourtant scolairement développée (cf. le soutien parental aux jeunes [et moins jeunes] enfants ; le rôle des grands-parents pour lesquels des formations sont organisées).

Si donc on ne respecte pas le droit élémentaire de tout enfant de se développer dans la langue de sa mère, de sa famille, de son milieu, si on refuse d'admettre que l'enfant est heureux dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère ; si on le maintient dans un état chronique de frustration affective en le plaçant « dans l'impossibilité matérielle d'extérioriser ses sentiments et ses intérêts » (Poth, in Renard, Peraya, 1986, 76), on lui impose un choix douloureux entre deux mondes sans communication et on le condamne à n'être sa vie durant qu'un inadapté socioculturel.

1.4.5. État des lieux du français en République Démocratique du Congo

« L'état des lieux sur la langue française en République démocratique du Congo couvre divers aspects. Il peut porter sur la pratique ou l'usage du français à l'oral ou à l'écrit. » Cette manière de paraphraser André Nyembwe Ntita ⁽⁵⁾ montre qu'il peut s'agir de l'acquisition de la langue ou de son enseignement/apprentissage dans le cadre formel ou informel; il peut concerner le système même de la langue et considérer son évolution à travers le temps. L'état des lieux peut se limiter à la situation sociolinguistique de la langue si l'on étudie les rapports que cette langue entretient avec les autres langues du marché linguistique congolais. Et dans le

⁵André Nyembwe Ntita est Professeur à l'Université de Kinshasa et auteur de l'article « Le français en République Démocratique du Congo : Etat des lieux » qu'il a publié au Centre de linguistique théorique et appliquée « CELTA ».

contexte du monde planétaire que désormais nous constituons, on peut examiner le rôle que cette langue joue encore sur le marché de l'emploi pour notre jeunesse et pour l'insertion de cette dernière dans la société tant nationale qu'internationale.

1.4.5.1. Acquisition du français en République démocratique du Congo

Lors de la pénétration de premiers locuteurs du français dans ce pays, ce sont tous les contextes d'acculturation tels que les chantiers de travail, les stations de l'État, les factoreries, les camps de la force publique, les stations de missions évangéliques où Européens et populations locales entraînent en contact les uns avec les autres qui ont constitué les premiers cadres d'acquisition du français. Au fur et à mesure que s'organisait la mise en valeur du territoire, c'est l'école, par le système de l'enseignement, qui est devenue le principal moteur d'apprentissage du français.

Mais, en dehors de l'école, comment le français est-il acquis en République démocratique du Congo ? L'acquisition extra-scolaire du français en République démocratique du Congo se fait de deux manières : l'acquisition dès le jeune âge et l'acquisition par contact direct avec les francophones. Écartons ici l'acquisition par l'alphabétisation parce qu'elle s'apparente quelque peu à l'apprentissage par l'école.

1.4.5.1.1. Acquisition du français dès le jeune âge

Distinguons cette forme d'acquisition du français de l'acquisition par contact direct parce qu'elle concerne les tout petits enfants et parce qu'elle correspond à un contexte socioculturel différent. Cette forme d'acquisition n'est pas nouvelle mais c'est sa résurgence et sa relative généralisation dans les foyers des couples scolarisés qui le sont. Nombreux sont, en effet, des jeunes enfants des familles des scolarisés, habitant surtout les villes et les centres semi-urbanisés, qui acquièrent le français comme leur première langue en famille ou comme l'une des premières langues de communication. Ce phénomène est la conséquence d'un certain nombre de facteurs qui définissent un contexte socioculturel différent. Il s'agit principalement de facteurs ci-après :

- la connaissance et la pratique du français par les deux parents et surtout par la mère de famille;
- l'augmentation du nombre de scolarisés de niveau supérieur;
- l'exercice d'une activité professionnelle hors du foyer par la mère de famille;
- la mixité des mariages et leur augmentation parmi les personnes scolarisées;
- la catégorie socioprofessionnelle du père de famille;
- l'évolution généralisée vers la consommation des biens et services importés;
- l'environnement médiatique francophone des radios, des chaînes de télévision et des sociétés de télécommunication cellulaire.

La prolifération des écoles maternelles et primaires privées à programme francophone durant les années 80 ne s'expliquait pas seulement par le souci qu'avaient les parents d'élèves pour la qualité de l'enseignement dispensé dans ces écoles, mais aussi et surtout parce que les parents étaient rassurés que leurs enfants y apprendraient facilement et rapidement le français. Cette forme d'acquisition du français est un des facteurs essentiels d'expansion et d'implantation du français dans ce pays.

1.4.5.1.2. Acquisition du français par contact direct

C'est le mode d'acquisition du français par le personnel de maison ou de service auprès des étrangers, européens ou non européens, par les épouses et maîtresses des étrangers, par les garçons de café, de restaurant et d'hôtellerie, par les chauffeurs de service, en un mot par tous ceux dont la vie se déroule en contact permanent et obligé avec des francophones. Ces personnes finissent par devenir des locuteurs du français.

Leur maîtrise de cette langue est fonction de leurs aptitudes langagières et motivation, de la fréquence des occasions qui leurs sont offertes pour s'exprimer en français. Le plus souvent, ces locuteurs sont considérés comme des « bilingues d'opportunité », français-langues congolaises dont parle Houis (1972). Leur usage du français est occasionnel et se limite au contexte où l'essentiel de la communication est de faire passer le message. La fonction dénotative ou référentielle dont parle Jakobson est très importante. C'est dans les villes et centres où l'on trouve une

importante proportion d'étrangers et de services nécessitant le recours à ces catégories de personnes qu'on rencontre ce type de locuteurs du français.

1.4.5.1.3. Au niveau primaire

Le cycle primaire auquel l'enfant congolais accède à l'âge de six ans est précédé, pour certains enfants des centres urbains, d'un niveau préscolaire de trois ans appelé « maternel ». Il n'y a pas, à proprement parler, d'enseignement du français à ce niveau préscolaire. Mais c'est en français et par le français que l'éducatrice dialogue et organise la plupart des activités d'éveil des petits enfants. Au cycle primaire, le français est à la fois matière et véhicule d'enseignement. En tant que matière enseignée, le français est l'une des principales disciplines du cursus scolaire à côté des mathématiques à raison de 4 heures par semaine en 1^{ère} année et 7 heures par semaine de la 2^{ème} année à la 6^{ème} année. L'échec en français entraîne souvent un redoublement de l'année d'études par l'élève. L'objectif pédagogique pour l'enseignement du français est de préparer le passage éventuel de l'élève à l'enseignement secondaire (Programme national 2005).

En tant que véhicule d'enseignement, le français est employé différemment avant et après l'indépendance de 1960. Avant l'indépendance du pays, le français était utilisé comme véhicule d'enseignement au degré moyen alors qu'au degré élémentaire, c'était la langue nationale du milieu ou la langue locale qui était utilisée comme véhicule d'enseignement. Après l'indépendance, il faut distinguer deux périodes :

- de 1962 à 1975 : les langues congolaises sont supprimées au seul profit du français qui devient l'unique langue d'enseignement à tous les niveaux ;
- de 1975 à nos jours, l'emploi des langues nationales est admis dans les deux premières années du primaire et l'emploi du français intervient à partir de la 3^{ème} année d'après le prescrit du programme. Mais la réalité de terrain est que c'est le français qui est utilisé comme véhicule d'enseignement dans bon nombre d'écoles.

1.4.5.1.4. Au niveau secondaire

Le français qui est utilisé comme véhicule d'enseignement est aussi une matière enseignée. À ce titre, son volume horaire varie selon l'option choisie par l'élève allant de 4 à 10 heures par semaine. L'échec en français compromet le cursus scolaire de l'élève. En tant que langue d'enseignement et de communication

qui doit faciliter l'acquisition du savoir dans les domaines de la science, de la technique et de la culture, l'enseignement du français à l'école secondaire poursuit des objectifs définis en fonction du degré de scolarisation. Ainsi, l'objectif prioritaire en 1^{ère} et en 2^{ème} années est « le déblocage de l'expression orale, l'effort soutenu pour corriger les fautes afin d'assurer une pratique aisée du français usuel » (Programme national 2005).

Dans les autres années du cycle secondaire, l'accent est mis sur la compréhension et l'analyse de textes en français, sur les exercices de l'écrit, dictée, construction de phrases, initiation à la composition, à la rédaction et à la dissertation (Programme national 2005).

1.4.5.1.5. Au niveau supérieur et universitaire

Le français, au niveau supérieur et universitaire, est véhicule d'enseignement et matière enseignée. Comme matière enseignée, il faut distinguer deux types d'enseignement du français : l'enseignement du français aux étudiants « francisants » et l'enseignement du français aux étudiants « non francisants ». Attendons par étudiants « francisants » ceux qui sont inscrits au département de lettres et civilisations françaises dans les universités et ceux qui sont inscrits aux départements de « français – langues africaines », « langues africaines – français », « français – latin » et « latin – français » dans les instituts supérieurs pédagogiques. Pour les étudiants « francisants », le français constitue, dans ses différentes spécialités, l'essentiel du programme de cours.

En ce qui concerne l'enseignement du français aux autres étudiants « non francisants », il faut savoir que le cours de français figure au programme de toutes les premières années de toutes les facultés des universités et de toutes les premières années de tous les instituts supérieurs tant pédagogiques que techniques. Ce cours porte différentes dénominations : « Techniques d'expression orale et écrite », « Expression orale et écrite », « Français », « Logique – expression orale et écrite ». Son volume horaire varie de 30 à 60 heures par an selon les options.

Au département de sciences de l'information et de la communication de l'Université, le cours de « Techniques de l'expression orale et écrite » se donne en 1^{ère} année et en deuxième année avec un crédit horaire respectif de 75 heures et de 90 heures par an. L'objectif de ce cours pour les étudiants « non francisants » est d'améliorer l'expression orale et écrite de l'étudiant afin de le rendre capable de

mieux suivre les cours dispensés en français, langue officielle. On a constaté que de nombreux étudiants débutant au supérieur éprouvaient de réelles difficultés à s'exprimer de façon satisfaisante en français. Mais, le nombre d'heures réduit attribué à ce cours, la manière dont il est souvent dispensé, le peu de considération dont il bénéficie auprès des étudiants concernés et parfois auprès des responsables des unités de formation au sein desquelles ces étudiants évoluent, ne contribuent pas toujours à atteindre cet objectif.

1.4.5.2. Problèmes de l'enseignement du français

L'enseignement du français en République démocratique du Congo souffre de plusieurs maux dont les plus importants sont les suivants : sous-qualification de bon nombre de professeurs de français, insuffisance et indisponibilité de matériels didactiques et d'outils pédagogiques, surpeuplement des classes et inadéquation des méthodologies appliquées à de telles classes, statut du français lui-même dans ce pays.

1.4.5.2.1. La sous-qualification et la non qualification des enseignants de français

« La plus belle fille du monde ne donne que ce qu'elle a » dit-on. Il en est de même de tout enseignant en général et du professeur de français en particulier. Qui enseigne le français en République démocratique du Congo ? C'est n'importe quel diplômé qui le veut qui peut enseigner le français. Dans le cas d'espèce, ce sont, d'une part bien entendu des professeurs qualifiés (gradués et licenciés), mais en grande proportion les sous-qualifiés non qualifiés n'ayant aucune qualité pour enseigner le français. On trouve parmi eux, des diplômés d'économie, de droit, de sciences politiques, d'africanistes, et pire encore d'entre eux sont simplement des diplômés d'État (Nyembwe, Nt. 2006 : 197).

1.4.5.2.2. Insuffisance du matériel didactique et outil pédagogique

Le problème de moyens d'enseignement/apprentissage est réel car s'il existe sur le marché congolais une multitude de manuels de français en usage à l'école, peu d'entre eux sont réellement adaptés au contexte psychopédagogique et

socioculturel de l'élève. Le plus grand problème à propos du matériel didactique et de l'outil pédagogique, c'est que la plupart des élèves tant en milieu rural qu'en milieu urbain n'en disposent pas. Il arrive parfois que même les enseignants n'aient pas de manuels appropriés.

Au niveau secondaire par exemple, faute de manuels appropriés conformément au programme, les enseignants se contentent de quelques anthologies conçues en général par des chercheurs étrangers ou de textes collationnés par des professeurs de français de tel ou tel institut d'enseignement secondaire congolais et de livres de langue tels que les grammaires.

1.4.5.2.3. Surpeuplement des classes

Une classe de langue doit avoir un effectif d'apprenants raisonnable mais dans notre pays, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire, la classe a souvent un effectif pléthorique. L'enseignant placé devant une classe surpeuplée ne progresse qu'avec les apprenants les plus actifs. La pédagogie de grands groupes a été considérée durant les années 90 comme une des solutions à ce problème, mais dans notre pays, cette pédagogie n'est pas très connue ni pratiquée. Et la seule solution est de multiplier les écoles et les classes pour disposer de classes à effectif raisonnable répondant aux normes d'enseignement/apprentissage.

1.4.5.2.4. Statut du français

Le français dans notre pays n'est pas une langue totalement étrangère même si de nombreux enfants surtout dans les milieux ruraux n'ont de contact avec le français qu'à partir de l'école primaire. Mais le français n'est pas non plus une langue maternelle des enfants congolais même si de nombreux jeunes enfants dans les centres urbains l'acquièrent comme première langue de communication dès le jeune âge en famille. Ce double statut pose donc un problème pour l'approche méthodologique à adopter pour la confection des manuels et pour la progression de l'enseignement/ apprentissage.

1.4.5.2.5. Type de plurilinguisme propre à la R.D.C

La situation sociolinguistique de la République Démocratique du Congo est définissable soit du point de vue des langues nationales, soit du point de vue de la langue française. Le premier aspect est l'œuvre des linguistes africanistes congolais. Partant des langues du pays, ces linguistes définissent en des termes clairs l'ordre linguistique de la RD Congo. Pour définir la situation sociolinguistique de la République Démocratique du Congo par rapport à la langue française, nous recourons à Jean-Charles Pochard.

Selon ce tableau de Pochard, l'ordre linguistique congolais se présente comme celui du plurilinguisme du type 3 ou « *plurilinguisme à langue dominante minoritaire où le français dans l'Afrique noire dite « francophone » est langue officielle aux côtés de langues nationales ou régionales au statut pouvant varier d'un pays à l'autre.* » La position du multilinguisme congolais a beau changé d'appellation selon que l'on se place du côté du français ou des langues nationales, elle est toujours la même, avec une extrême complexité. Mais, comme le souligne si bien Pochard, les langues nationales ou régionales ont un statut pouvant varier d'un pays à l'autre. Qu'en est-il de la R.D.C ?

D'après Makomo (2013 :46-49), la première contrainte est celle de la connaissance du nombre de langues nationales. Là-dessus, nous n'avons aucune précision. Aucune étude ne peut fournir à nos jours le nombre exact des langues d'obédience congolaise. Même l'ouvrage le plus récent réalisé en 2009 par les linguistes africanistes les plus chevronnés de l'Université de Lubumbashi avec l'appui financier de l'OSISA⁶, *L'Atlas Linguistique de la R.D.C/ Linguistic Map of the DRC*, inscrit son impuissance à trouver le nombre des langues congolaises parmi ses difficultés.

Les auteurs s'en expliquent :

Au-delà de cet argument linguistique, les auteurs de *L'Atlas linguistique de la R.D.C* ont ajouté l'impuissance des locuteurs des langues et dialectes eux-mêmes, qui étaient leurs informateurs, à trancher sur l'identité de leur parler, certains considérant pour langues ce que les autres considéraient comme dialectes et vice versa. Une autre difficulté concerne certaines langues bien congolaises mais parlées dans les pays voisins de la R.D.C, revêtant ainsi le statut de langues régionales. Tel

⁶ Open Society Initiative for Southern Africa

est le cas du kiswahili parlé au Congo comme langue véhiculaire ou nationale mais aussi en Tanzanie, au Burundi, au Rwanda, en Ouganda et au Kenya. C'est aussi le cas du lingala et du Kikongo ayant le même statut en RDC mais également parlées au Congo Brazza, en Angola et au Gabon et même en République Centre Africaine. Pourtant d'autres langues congolaises sont parlées dans d'autres pays voisins, mais elles n'ont pas le statut de langues régionales. Tel est le cas du kinande parlé aussi en Ouganda, du kinyarwanda parlé aussi au Rwanda, du kibemba parlé aussi en Zambie, etc. Ceci concerne les langues bantu dont le nombre total varie entre 200 et 300.

Du point de vue du rapport des forces entre toutes ces langues congolaises, les plus petites d'entre elles voient leur rôle s'amenuiser au bénéfice de quatre langues dominantes intercommunautaires, qui sont devenues des langues véhiculaires depuis l'époque coloniale et sont aujourd'hui langues nationales. Il s'agit du kiswahili, du lingala, du ciluba et du kikongo. Jusqu'en 1996, le lingala émergeait et s'imposait de plus en plus comme un « super-véhicule » en tant que langue de la capitale, de la musique congolaise moderne et langue de la mobilité à travers tout le pays. Cependant, avec l'arrivée au pouvoir de (Mzee) du président Laurent Désiré Kabila jusqu'à nos jours, le kiswahili semble prendre de l'ascenseur à son tour en vrai rival du lingala. Quoi qu'il en soit, aucune langue du pays ne remplace, en rapport de force, le français qui demeure seul la langue officielle du pays, utilisée à tous les niveaux de l'enseignement, dans l'administration, dans le développement et la recherche, et pour s'ouvrir au monde. Nous devons enfin signaler l'importance de plus en plus grande de l'Anglais enseigné au secondaire et dans les options d'anglais de l'enseignement supérieur. Depuis 2004, l'État l'a imposé d'abord dans les premières années de toutes les options du supérieur, ensuite, depuis 2010, à tous les niveaux du supérieur. Telles sont en gros les caractéristiques du plurilinguisme en vigueur en RDC.

1.5. Politique linguistique appliquée en R.D.C depuis 1960

Avant tout, rappelons les propos de Tshimboj Kaleng (2000 :126) qui éclaire l'opinion en préférant parler de la *pratique linguistique* plutôt que de la *politique linguistique* parce qu'il épouse le point de vue de ceux qui estiment que la

République Démocratique du Congo n'a jamais eu de politique linguistique clairement définie (...). Il importe donc, pour se convaincre de cette affirmation, de passer en revue quelques définitions classiques du concept « politique linguistique » qu'il croit être l'ensemble des décisions politiques prises pour la gestion d'une situation linguistique, généralement dans un pays plurilingue. C'est par erreur que certains chercheurs pensent le contraire. Vis-à-vis de multiples références ; toujours est-il que l'idée essentielle qui ressort est la volonté, l'intervention de l'échelon supérieur, l'État en l'occurrence, dans la gestion d'une situation plurilingue au sein d'une communauté donnée ou dans un pays.

À son avis, il s'agit d'une confusion terminologique au regard de nombreux circulaires et autres textes officiels édictés au pays et relatifs notamment à la langue d'enseignement. Or la politique linguistique consiste à réglementer l'usage des langues, leur gestion, dans tous les secteurs de la vie nationale.

1.5.1. Politique tributaire de la politique coloniale belge

La politique linguistique congolaise depuis l'indépendance jusqu'à nos jours est tributaire, d'une part de la politique coloniale belge, et d'autre part du comportement idéologique des dirigeants du pays. Sur le plan de la politique coloniale belge, l'on sait qu'en prenant possession du Congo, les colonisateurs belges ont été confrontés à la complexité linguistique du pays et, dès l'État Indépendant du Congo, ils ont affronté ce problème et y ont trouvé des solutions conformes à leurs options en s'adaptant à la conjoncture de chaque période.

Ainsi pendant les 80 ans de la colonisation, l'Administration belge avait mis au point toute une législation et une politique linguistique pour le Congo, une législation et une politique non seulement clairement définies dès le départ, parfois corrigées et complétées par la suite, mais aussi appliquées et suivies à travers toute la colonie. Ainsi les Belges ont pu réglementer, par plusieurs documents officiels, l'utilisation des langues congolaises à l'école et dans la vie socioculturelle.

Le premier document est une circulaire du 1^{er} Juillet 1895. Le deuxième document est la circulaire du 06 août 1895. Le troisième document est la Convention

entre le Saint-Siège et l'État Indépendant du Congo signée le 26 mai 1906. Le quatrième document, c'est la Charte Coloniale ou « *loi sur le gouvernement du Congo* », promulguée le 18 octobre 1908 qui reconnaît l'égalité entre les deux langues officielles belges, mais le français restera en pratique la seule langue officielle de la colonie. Sans être explicite en ce qui concerne les langues congolaises, la Charte Coloniale en réglemente l'utilisation.

Le Cinquième document est constitué de la circulaire du 24 mai 1912 qui rappelle aux fonctionnaires de la colonie la nécessité de connaître les dialectes indigènes en vue de s'adapter aux réalités du Pays. Quant au français, déjà langue officielle de facto, il devient légalement langue officielle à la suite de la promulgation de la loi du 28 juin 1936 réglementant l'emploi des langues en matière administrative.

La commission Franck met au point un programme d'enseignement promulgué en 1925. Ce programme retient quatre langues d'expansion : ciluba, kikongo, lingala et kiswahili considérés comme langues de communication et de grande diffusion entre personnes de langues maternelles différentes.

La seconde catégorie est celle des langues locales à ne pas confondre avec les langues maternelles. Les langues locales sont celles « qui sont parlées par un nombre considérable de personnes et dont l'importance justifie l'impression de manuels classiques (scolaires) spéciaux et la formation d'un enseignant en ces langues. C'est le cas des langues comme le lomongo, le ngbandi à l'Equateur (démembrée); l'azande et le kilendu pour la Province Orientale (démembrée); le mashi au Sud Kivu et le kinande au Nord Kivu ; le kibemba et le kilunda au Katanga (démembré) ; le kitetela aux Kasai et le kiyombe au Bas-Congo (démembré). Selon la réglementation de ce programme, la langue d'enseignement à l'école primaire et dans les écoles spéciales (écoles de moniteurs, de candidats commis, écoles professionnelles) est la langue du milieu d'implantation de l'école mais de préférence une langue d'expansion.

En ce qui concerne le français, il est langue d'enseignement pour ceux qui continuent leurs études secondaires en particulier dans les petits séminaires et les noviciats des frères dits indigènes. Ainsi apparaît la tendance au bilinguisme scolaire

français- langues congolaises qui se poursuit durant la période allant de 1926 à 1948.

En 1958, un nouveau programme appelé « programme métropolitain » n'a pas remis en question les dispositions de «48» en matière des langues congolaises à l'école primaire. Ce nouveau programme a touché surtout l'enseignement secondaire qui s'est purement et simplement calqué sur le programme belge.

En résumé, la politique linguistique belge au Congo se réduit à ceci :

- d'abord, laisser se développer toutes les langues vernaculaires ou langues ethniques du pays et les utiliser dans le cadre de l'évangélisation ;
- ensuite, privilégier quelques unes à vocation régionale pour servir de langue de contact interethnique et de véhicule de l'enseignement pendant les premières années de scolarisation ;
- enfin, enseigner le français à une petite minorité sélectionnée, appelée à travailler aux côtés des autorités belges comme auxiliaires subalternes.

Cette politique était jugée rétrograde par des « évolués » congolais de la tendance francisante qui revendiquait un enseignement généralisé du français en français. Leur réaction sera traduite en acte deux ans après l'indépendance du pays.

1.5.2. Politique linguistique de 1960 à nos jours

Contrairement à l'idéologie coloniale qui a donné lieu à une législation caractérisée par une politique linguistique faite d'actions concrètes en faveur des langues vernaculaires et véhiculaires, l'idéologie postcoloniale est à la base d'une législation marquée par l'absence d'une politique linguistique claire. Celle-ci est plutôt faite de recommandations et de résolutions, sans vraiment d'actions concrètes. Bref, la politique linguistique depuis l'indépendance jusqu'à nos jours est tributaire du comportement idéologique des dirigeants du pays. Ce comportement semble avoir évolué en trois temps : *le temps du « rattrapage », le temps de la remise en question ou du changement révolutionnaire et le temps de la conciliation.*» (Nyembwe, Nt. 1984 : 164).

1.5.3. De 1960 à 1965 : le temps du rattrapage

Le pays indépendant est marqué par la philosophie politique tributaire de la dernière réforme du programme colonial, en ce sens qu'elle consiste à combler le retard que le pays accuse dans tous les domaines de l'instruction et de la formation, donc une conscience du retard. L'école de type colonial et occidental fonctionne avec des programmes conçus à la hâte par les experts de l'UNESCO. Le français est conçu comme seule langue de l'avenir, la langue du développement. C'est dans cette logique que l'on supprime l'emploi et l'enseignement des langues congolaises à l'école. Le début de l'indépendance démarre donc par une politique linguistique scolaire traduite par l'ordonnance n°174 du 17 octobre 1962 supprimant l'enseignement des et en langues nationales à l'école primaire et généralisant le français comme le souhaitaient les « évolués » congolais à la fin de la colonisation.

Comme on peut le constater, dès le lendemain de l'indépendance, on abandonne la politique linguistique jusque-là en vigueur. On inaugure une nouvelle politique, celle du « rattrapage » qui met malheureusement fin au long processus de revalorisation des langues congolaises observée pendant 50 ans de colonisation belge. Plusieurs conférences des responsables de l'Éducation ont émis en vain des vœux et formulé des résolutions. Rien n'a changé à la situation des langues nationales.

1.5.4. De 1965 à 1976 : le temps de la « remise en question » ou du changement « révolutionnaire »

Depuis le 24 novembre 1965, un nouveau régime s'installe. C'est celui de Mobutu ou la 2^{ème} République qui amène une profonde et radicale remise en cause du système de « rattrapage » et prône la philosophie du recours à l'authenticité qui cherche essentiellement à recouvrer sa personnalité, et partant la promotion des langues nationales. En 1967, Mabika Kalanda publie *La remise en question, base de la décolonisation mentale*, ouvrage qui présente une nouvelle lecture de la réalité politique socioculturelle du pays, après l'euphorie de 1960 et les désillusions qui suivirent l'indépendance. Le livre contribue au renforcement du mouvement de prise de conscience d'être et de compter sur soi.

C'est dans ce contexte que la première session de la commission de Réforme de l'Enseignement primaire et secondaire tenue du 20 février au 1^{er} mars 1968,

estimant que la langue est l'élément essentiel de la culture d'un peuple, reconnaissant que la langue véhiculaire de l'enseignement doit être celle que l'enfant et le maître connaissent, souhaite que l'initiation à la langue française commence dès la 2^e année primaire. En 1972, le premier congrès ordinaire du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) tenu à Kinshasa (Kinshasa –N'sele du 21 au 23 mai) avait pris une résolution claire.

Le temps de la remise en question, de la philosophie du recours à l'authenticité a trouvé son couronnement sur le plan linguistique en 1974, année qui à juste titre, peut être *appelée l'année linguistique du Congo-Kinshasa*. C'est d'abord l'année de la tenue du premier Séminaire National des Linguistes du Congo à Lubumbashi. C'est aussi l'année de la décision de l'Éducation nationale de réintroduire les langues nationales à l'école.

Le premier Séminaire National des Linguistes du Congo se termine par la création de la société congolaise des linguistes (SOCOLIN). Il définit la promotion des langues congolaises comme un effort pour que les langues congolaises occupent dans la vie nationale la place qui leur revient. L'objectif général de cette promotion, c'est l'affirmation de l'identité culturelle sur le plan linguistique. Quant à l'objectif spécifique, c'est l'élévation des grandes langues du pays au statut des langues modernes pouvant véhiculer toutes les sciences et techniques modernes. Plusieurs résolutions avaient été prises : sur la promotion des langues congolaises, sur l'étude des littératures congolaises, sur la standardisation et l'uniformisation de l'orthographe des quatre langues nationales congolaises, sur l'enseignement du français et de l'anglais.

Le second événement d'ordre linguistique en 1974, c'était la réintroduction et l'utilisation des langues nationales à l'école. Rompant avec le programme de 1962-1963, après le constat de la catastrophe pédagogique due à l'usage exclusif du français, encouragé par l'activité de sensibilisation et de promotion entreprise par la Société Congolaise des Linguistes, aidé par la politique du recours à l'authenticité, le Département (ou Ministère) de l'Éducation Nationale procédait à une petite réforme des programmes. Il réintroduit les langues nationales (ciluba, kiswahili, kikongo et lingala) aux degrés élémentaire et moyen de l'enseignement primaire.

Cette décision qui n'avait été consacrée par aucun arrêté départemental (ou ministériel) n'excluait pas le français qui était introduit à partir de la 3^{ème} année primaire. C'est la circulaire du 31 Août 1976 qui consacra ce bilinguisme en introduisant l'usage exclusivement oral du français durant les deux premières années du primaire. Le Département est alors dirigé par le linguiste Mbulamoko Nzenge. Le programme de 1974-1976 rappelle beaucoup celui de 1948 tout en innovant sur le plan méthodologique. Mais ce programme a été mal appliqué. Ce qui amène à la troisième et dernière sous-période d'après l'indépendance.

1.5.5. De 1974 à nos jours : le temps de la « conciliation »

La tendance à la « conciliation » apparaît plus nettement après la « Révolution Zaïroise ». Les failles et erreurs de l'idéologie révolutionnaire ayant éclaté au grand jour, les réflexes de conservatisme ressurgissent. Les données de cette idéologie sont réunies : on « dézaïrianise » l'économie, on rétrocede les écoles confessionnelles jadis placées sous la tutelle de l'État.

De la suppression du français au niveau élémentaire de l'école primaire, on passe à sa réintroduction sous forme orale. Sa suppression à ce niveau de l'enseignement ayant été perçue comme une des erreurs de la révolution zaïroise mais, depuis la réintroduction, en 1976, du français oral dans les dernières années du primaire, les partisans de la langue française ont interprété ce bilinguisme au profit du français et ne se sont pas empêchés d'opérer un retour en force du français dès la première année, ce qui était contraire aux instructions du Département de l'Enseignement Primaire et Secondaire pour qui la langue d'enseignement au premier degré primaire est l'une des quatre langues nationales. Certaines directives actuelles du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire tendent plutôt à renforcer la position du français au détriment des langues nationales.

Au-delà de ce qui s'est passé en 1976, aucune initiative sérieuse n'a été prise pour rendre manifeste l'existence d'une réelle politique linguistique en RDC. A un moment ou à un autre, on constate des résolutions, des recommandations, des lois et des instructions exprimant une volonté politique dans les pratiques linguistiques au pays, sans qu'elles donnent lieu à une politique linguistique.

Nous pouvons signaler quelques indications qui rentrent toujours dans les dispositions arrêtées déjà en 1948 :

- 1986 : Promulgation de La Loi Cadre de l'enseignement national. L'article 120 stipule : « *les langues nationales ou la langue du milieu de l'enfant et le français sont des langues de l'enseignement normal. Les modalités d'utilisation et d'enseignement de ces langues sont déterminées par voie réglementaire* » ;
 - 1992 : La Conférence Nationale Souveraine (C.N.S) prend un acte portant réhabilitation des langues nationales et leur utilisation dans le système éducatif. Les recommandations sont autant de propositions concrètes en vue de définition d'une politique linguistique et d'une stratégie relative à la promotion des langues nationales. Le projet de constitution qu'elle adopte stipule en son article 2 que les langues officielles de la nouvelle République sont : le français, le kikongo, le kiswahili, le lingala et le ciluba ;
 - 1996 : les États généraux de l'éducation, tenus du 19 au 26 janvier 1996 adoptent le projet du nouveau système éducatif. Celui-ci définit 10 orientations fondamentales devant assoir le système éducatif. Parmi celles-ci figure l'intégration des valeurs culturelles nationales, dont les langues du pays. Ces résolutions et recommandations s'inspirent du schéma tracé par la CNS (Conférence Nationale Souveraine) en 1992.
 - 2003 : la Constitution de la transition de la République Démocratique du Congo consacre le français comme langue officielle à côté des langues nationales que sont le kikongo, le lingala, le kiswahili, et le ciluba.
- La réforme de 2003 appelée PADEM (Pacte de Modernisation de l'Université Congolaise) introduit l'utilisation de l'anglais dans toutes les options du supérieur.
- 2006 : La Constitution de la République Démocratique envisage un acte sur l'ordre linguistique du pays, en son article 1^{er}, alinéas 8 à 10.

Toutes ces résolutions ne donnent lieu à aucune politique linguistique à appliquer. L'enseignement, les organisations scientifiques et culturelles se contentent de respecter les textes légaux, mais ils prennent chacun leur direction en ce qui concerne l'application. Certes, l'éducation constitue un des cinq chantiers du pays. Cependant, les langues n'y figurent pas de manière explicite.

1.5.5.1. Obstacles majeurs sur le chemin de la politique linguistique congolaise et défis nés de la réalité du terrain

Après les idées avancées ci-dessus, l'on comprendra pourquoi nous ne parlerons plus d'une politique linguistique congolaise, car elle n'existe plus au-delà des années 80. Nous parlerons plutôt de la volonté politique de promotion des langues congolaises, qu'expriment divers actes législatifs arrêtés sans arrêt. La réalité du terrain indique clairement que ces arrêtés sont relativement infléchis vers l'échec si l'on considère la situation du terrain, c'est-à-dire les compétences communicatives des Congolais à gérer le bilinguisme prôné par la volonté politique.

En attendant les statistiques crédibles sur l'aptitude réelle des Congolais à utiliser le français à communiquer réellement ou les langues congolaise, deux hypothèses nettes frappent tout observateur linguiste ou non sur les capacités des Congolais à communiquer réellement dans le bilinguisme en vigueur : d'abord qu'un effectif en réduction perpétuelle fait encore preuve d'une maîtrise réelle du français ; ensuite que le plus grand nombre des Congolais ne maîtrisent aucune des langues congolaises, qu'elles soient nationales ou maternelles. Quels sont les obstacles majeurs qui sont à la base de ce bilan négatif ?

1.5.5.2. Obstacles majeurs à la réalisation de la volonté politique sur l'ordre linguistique en RDC

En attendant une étude appuyée par des statistiques, notre propre observation, appuyée par quelques études déjà réalisées par des linguistes et autres spécialistes (cas du colloque organisé à Kinshasa du 11 au 16 mars 1985 sur l'utilisation des langues nationales dans l'éducation et la vie socio-culturelle) nous amène à relever 5 obstacles majeurs à la réussite de la volonté politique sur l'ordre linguistique en RDC. Il s'agit des aspects suivants :

- L'insuffisance toujours croissante de la formation linguistique et langagière des enseignants du primaire et du secondaire ;
- La position affective des Congolais vis-à-vis des langues maternelles.
- Le prix à payer de chaque type de langues par rapport à son rôle ;
- La rupture totale entre langue pratiquée dans la vie quotidienne et la langue scolaire ou académique (en enseignement supérieur).

- La croyance générale des gestionnaires et politiques congolais que l'utilisation quotidienne et la maîtrise des langues nationales suffit même pour des fins techniques, scientifiques et tous les autres secteurs de la vie socio-culturelle.

1.5.5.3. Insuffisance toujours croissante de la formation linguistique et langagière des enseignants du primaire et du secondaire

La RDC n'est pas dépourvue des structures de formation de ces types d'enseignants. L'école secondaire dispose de la section dite pédagogique (six ans de formation dont 4 de spécialisation) dont les finalistes sont destinés à enseigner au primaire. Chaque année scolaire, le plus grand nombre de diplômés d'État proviennent de cette option. Toutefois, environ 90% de ces produits s'orientent ailleurs que dans l'enseignement primaire qui se trouve toujours entre les mains d'anciens enseignants dont la plupart auraient dû déjà prendre la retraite. Les conditions de paiement de ces enseignants (tantôt une prime modique des parents tantôt un salaire aussi modique de l'État) n'encouragent pas à plus d'efficacité dans l'enseignement. Les guerres ayant vidé les écoles de livres et de matériels didactiques, l'enseignement a du mal à se réaliser dans des conditions idéales. Les milieux ruraux sont plus victimes de ces conditions que les villes. En outre, pour faire face à la croissance démographique, l'État et les individus ont multiplié les écoles dont les infrastructures ne permettent pas toujours un enseignement idéal. Sans livres nécessaires, sans recyclage des enseignants, le niveau langagier des élèves du primaire est loin de satisfaire les attentes, particulièrement en français.

Pour l'école secondaire, la RDC dispose d'un nombre élevé d'Instituts Supérieurs Pédagogiques destinés à former les enseignants de ce niveau. Chaque année, ces établissements donnent des diplômes à un grand nombre de ces finalistes. Malheureusement, ces derniers prennent le chemin des pays voisins à moins qu'ils ne s'orientent dans les organisations non gouvernementales (ONG en sigle). Difficile de dire combien choisissent d'aller enseigner dans les écoles en milieux ruraux. Même les villes ne les utilisent pas beaucoup. On y trouve plutôt comme enseignants quelques finalistes des Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) qui les abandonnent souvent après leur diplôme. Les livres et les manuels faisant

généralement défaut, le niveau des élèves du secondaire en français est en général à plaindre, sauf quelques exceptions, particulièrement de la part des élèves provenant de bonnes écoles privées de la ville.

Finalement, au fil des années la formation langagière et linguistique des enseignants du primaire et du secondaire devient de plus en plus insuffisante, et partant celle des élèves. Les performances en français à ce stade suscitent plus d'interrogations que de satisfaction.

1.5.6. Pratique du français en République Démocratique du Congo

L'usage de la langue française en République Démocratique du Congo qui est un espace caractérisé par le multilinguisme est très variable. Cet usage est fonction de plusieurs paramètres que la sociolinguistique ramène à trois : le statut social du locuteur, le statut social de l'interlocuteur et le contexte.

Le locuteur qui doit choisir l'une ou l'autre langue de son répertoire linguistique ou du répertoire linguistique de sa communauté doit répondre à la question fondamentale formulée par Fishman et rendue en français en ces termes : « qui parle quelle variété de quelle langue à qui et quand ? ». C'est-à-dire qui parle le français, à qui et dans quelle situation ?

La règle du choix de la langue à utiliser dans notre pays peut être énoncée en ces termes : « toute circonstance susceptible de privilégier une représentation de soi fondée sur les critères d'ascension et de valorisation sociales favorise l'emploi de la langue ou de la variété de langue considérée comme attribut de la couche sociale la plus prestigieuse, en l'occurrence le français » (Nyembwe, Nt, 1981).

Mais d'une façon plus concrète, nous pouvons schématiser de la manière suivante la pratique du français dans quelques contextes de communication :

- La pratique orale du français est en régression chez les élèves et les étudiants qui privilégient l'utilisation des langues congolaises. Il suffit de se trouver dans la cour d'une école, d'un institut supérieur ou d'une université pour s'en convaincre.
- Mais quels que soient les circonstances et les locuteurs, le français est plus utilisé à l'écrit qu'il ne l'est à l'oral. Les lettres, les documents importants, les ouvrages, les

affiches, les inscriptions et enseignes recourent plus au français qu'aux langues congolaises.

- Dans la presse en général, le français est utilisé dans une proportion importante par rapport aux langues congolaises. Si l'emploi du français à la radio et à la télévision varie entre 60 et 80 % du temps d'antenne, il atteint 98 % dans la presse écrite (Nyembwe, Ilunga et Koni).

- A l'exception de la musique, de la chanson et du théâtre populaire qui sont dominés par l'utilisation des langues congolaises, les autres formes d'expression culturelle sont dominées par l'usage du français : le cinéma en français a le monopole dans les salles de projection, la création littéraire et scientifique est produite principalement dans cette langue même si le degré de consommation de cette production est relativement faible.

- Dans le domaine religieux, où l'usage des langues congolaises est prépondérant, il faut signaler la concurrence sérieuse qu'exerce le français vis-à-vis de ces langues surtout dans les églises dites de réveil où la plupart des pasteurs préfèrent employer le français et être interprétés en langues congolaises surtout au moment de la prédication.

1.5.7. Le français serait-il en danger en République Démocratique du Congo ?

« Oui et non » sont deux réponses qui conviennent à cette question selon Matabishi.

Oui, le français est en danger en République démocratique du Congo parce que notre jeunesse en a changé la perception et parce qu'elle le pratique de moins en moins et de mal en pis. Le français est en danger parce que sa fonction véhiculaire est de plus en plus partagée par les langues nationales véhiculaires les plus dynamiques. Le français est en danger en République démocratique du Congo parce que son enseignement/apprentissage se dégrade pour diverses raisons évoquées précédemment. Le français est en danger en République démocratique du Congo parce qu'à l'Est du pays, « l'anglais gagne davantage du terrain car il est considéré par la plupart comme une langue génératrice des emplois dans des organismes internationaux » (Matabishi S., 2008 : 111).

Non, le français n'est pas en danger en République démocratique du Congo pour les raisons suivantes :

- Il a le statut privilégié d'unique langue officielle du pays et de langue de relation internationale de l'État.
- Il est la langue véhiculaire de l'enseignement à tous les niveaux.
- Il est la langue de l'administration.
- L'acquisition préscolaire en famille est de plus en plus importante surtout milieux urbains où le français devient la langue première sinon l'une des langues premières des enfants dans beaucoup de familles des scolarisés.
- Les médias audio et audiovisuels et la presse écrite en font un grand usage.
- Le bain linguistique francophone dans lequel vit la plupart des congolais contribue à favoriser cette langue.
- Les Congolais aiment le français et des enquêtes l'ont démontré.

Conclusion du chapitre

Nous venons de remarquer que, en dépit des similitudes observées entre ces deux branches de la linguistique, la phonétique diffère de la phonologie sur certains traits. Au fait, si l'objet de la phonétique est le son matériel de la langue, le son distinctif en est pour la phonologie. Aussi rappellerons-nous un changement terminologique : le phone et le phonème. Comme la phonétique étudie les sons de la parole individuelle, au contraire la phonologie prend comme cible les sons de la langue comprise dans son contexte social.

Au niveau de l'écriture des sons, il suffit également de constater que les phones se font représenter entre les crochets ([]) et les phonèmes, eux, demandent les deux barres obliques (/ /) dans leur illustration. Cette partie a été utile dans la définition des concepts, ainsi que dans la théorisation de notre étude.

Signalons encore que la dimension sociolinguistique de la République Démocratique du Congo s'est également affirmée comme cheval de bataille dans ce chapitre finissant.

Tout ce long contour ouvre d'office l'occasion d'aborder l'étape comparative des phonologies des langues d'étude dont le français confronté aux systèmes phoniques communs du kilega, du kinyanga et du kiswahili.

Chapitre II : PHONOLOGIE COMPARÉE DU FRANÇAIS ET SES LANGUES D'ACCUEIL

2.0. Introduction

Ce chapitre se propose de circonscrire d'abord le statut de chacune des langues en présence, et puis il se propose de faire une comparaison pour établir les ressemblances et les dissemblances des systèmes phonologiques entre le français et les langues d'accueil, c'est-à-dire les langues maternelles des élèves du territoire de Walikale au niveau du secondaire, en fin, la section se clôt sur la présentation des contrastes phonologiques.

Rappelons avec Kahombo Mateene que « le phonème est un son élémentaire (non-réductible) qui, en se substituant à un autre, fait changer le sens de la suite de sons (morphèmes) dont il fait partie. C'est donc un élément distinctif de sens dont la présence permet de différencier sémantiquement deux suites de sons appelées mots ou morphèmes. On appelle phonèmes segmentaux des sons qui sont émis en se succédant comme des segments les uns après les autres. Ceux-ci se subdivisent en

phonèmes segmentaux vocaliques et segmentaux consonantiques. Les phonèmes suprasegmentaux sont ceux qui se produisent en même temps que les phonèmes segmentaux en se superposant à ces derniers (Kahombo M, Chr., 1992 :3).

2.1. Statuts des langues en présence

Selon Franck Neveu (2011 :211), de part la contextualisation de la langue du point de vue de son usage et de sa situation au regard des différentes communautés linguistiques, la langue reçoit divers types de caractérisations qu'illustrent des oppositions terminologiques. On distingue notamment entre : la langue **maternelle**, ou **première**, qui est celle par laquelle le sujet, généralement dans le cadre de l'éducation familiale, accède dès son plus jeune âge au langage verbal. Le kilega, le kiswahili et le kinyanga sont, dans ce contexte, les langues premières des élèves de Walikale. Quant à la langue **seconde**, elle est la langue d'environnement, dont l'acquisition est liée à des situations de bilinguisme ou de diglossie. Alors que la langue **étrangère** est conçue comme une langue non maternelle, distincte d'une langue d'environnement, dont l'acquisition est généralement le fruit d'un apprentissage scolaire ou professionnel. Ici, il est donc évident que, pour nos enquêtés, le français s'érige en langue étrangère.

Aussi comprend-on la langue **nationale** comme constituant d'une expression linguistique dominante d'une nation : tel est le cas du kiswahili ⁽⁷⁾ dans la région de l'est de la République Démocratique du Congo où se mène la recherche. Et la langue **officielle** (le français) est reconnue politiquement comme l'expression linguistique d'une nation, quelle que soit la nature des pratiques effectives de la langue chez les peuples et les communautés qui la composent. La langue est dite **véhiculaire** ou **commune** lorsqu'elle permet à des communautés linguistiques différentes de communiquer entre elles (notamment dans le cas d'un pays où coexistent plusieurs langues) : le kiswahili remplit cette fonction grâce au rôle qu'il joue dans la communication des Balega et des Banyanga. On parle enfin de langue **vernaculaire** dans la mesure où une langue est d'une diffusion restreinte, parlée dans la région et dans la communauté d'où sont originaires ses locuteurs.

⁷ Le kiswahili qui se parle dans notre milieu d'étude, à Walikale, pour ses origines de Zanzibar en Tanzanie, est qualifié de langue *transfrontalière*, car il sert dans la communication des peuples dans une large étendue de l'Afrique. Dans son expansion, cette langue est en train de traverser magistralement des frontières et sa diffusion prend l'allure internationale.

2.2. Comparaison des systèmes vocaliques des langues en contact

On appelle voyelles des sons produits par le souffle expiratoire qui, portant les vibrations des cordes vocales, se trouvent modifiés diversement, suit les variations de formes de cavités buccale ou bucco-nasale servant de caisse de résonance et sans avoir été arrêtés nulle part, s'échappent soit uniquement par la bouche soit par la bouche et par le nez à la fois. Ainsi, on trouve les voyelles orales et voyelles nasales.

2.2.1. Voyelles du français

Le français compte 16 voyelles dont douze orales et quatre nasales:

a. Les voyelles orales :

/i/ (*ouvert*) **i, î, î, y** : livre, lit, nid, rythme, chiffre, île, maïs ...

/y/ (*fermé*) **u, û** : murmure, culture, sûre, cure...

/e/ (*fermé*) **é, er...** été, fumer, élever, répéter, heurter, convoiter.

/ɛ/ (*ouvert*) **è, ê, et, ait, ais...** élève, prêtre, père, mère, mer...

/ø/ (*bref, rond*) **eu...** deux, pneu, Dieu, heureux, heure, neuf.

/œ/ (*long, rond*) **eu, u...** sœur, cœur, œuvre, peur, directeur, bluff, club.

/ə/ (*muet ou caduc*) **e** venir, maintenant, secrétaire ...

/ɑ/ (*long*) **a** car, gaz, pâte, star ...

/a/ (*bref*) **a** brave, papa, ananas ...

/o/ (*fermé*) **au, o...** peau, auditoire, audition, rôle, rose ...

/ɔ/ (*ouvert*) **au, o, u...** épaule, coq, colère, coffre, cote, album ...

/u/ (*rond*) **ou...** boubou, coup, tout, couleur, journée ...

b. Les voyelles nasales

/ã/ **an, am, en, em** encre, ancêtre, enfant, empêchement.

/ɛ̃/ **in, im** interrogation, imprimer, matin, pain ...

/œ̃/ **un, um** un, aucun, lundi, parfum, emprunt, parfum, défunt ...

/ɔ̃/ **on, om** bonbon, pompe.

Tableau 1 : Tableau vocalique du français

aperture	ou	position de la langue
----------	----	-----------------------

ouverture buccale		voyelles antérieures ou palatales		voyelle centrale	voyelles postérieures ou vélares		
voyelles orales		écartées	arrondies		écartées	arrondies	
	1°	i	y	ə		u	fermé
	2°	e	ø			o	semi-fermé
	3°	ɛ				ɔ	semi-ouvert
	4°	a	œ		a		ouvert
voyelles nasales		ẽ	œ̃	ã	õ	ouvert	

Source : Notre conception personnelle

Les phonèmes vocaliques du français se distinguent par ce que l'on appelle *traits distinctifs* (ou traits pertinents) qu'on observe dans un miroir grâce aux mouvements qui s'opèrent dans la bouche lors que l'on articule les voyelles. On aura les traits suivants : voyelles nasales/voyelles orales, voyelles ouvertes/voyelles fermées, voyelles arrondies/voyelles non arrondies et voyelles palatales/voyelles vélares. Une voyelle palatale est une voyelle dont l'articulation se fait dans la partie antérieure du palais (palais dur). Une voyelle vélaire a son articulation dans la partie postérieure du palais (voile du palais). En prononçant /i/ et /u/ à haute voix, nous saisissons leur différence. Ainsi, /i/ est une voyelle orale, fermée, non arrondie et palatale (Schott-B.V., 2009 :13-14).

2.2.2. Voyelles du kinyanga

Le kinyanga est une langue bantou comportant sept unités vocaliques qui sont les suivantes⁸ :

Tableau 2 : Graphèmes et phonèmes vocaliques du kinyanga

	Phonèmes	Graphèmes	Exemples
1	a	a	<i>mpaná</i> , bouillie
2	ɛ	e	<i>kaséké</i> , roseau
3	i	i	<i>ihía</i> , pierre du foyer
4	ɪ	ɪ	<i>ihía</i> , chaser
5	ɔ	o	<i>mpókó</i> , bananier
6	u	u	<i>ikúa</i> , os
7	ʊ	ʊ	<i>ikúa</i> , crier

Figure 1 : Triangle vocalique du kinyanga

⁸ Les phonèmes ainsi que leur écriture donnés ici ont été mis à jour à l'issue des travaux réalisés par une équipe d'experts linguistes sous la houlette de Madame Constance Kutsh Lojenga, Professeure émérite à l'Université Bleyden en Hollande. Il s'est agi d'un séminaire tenu à Goma du 05 au 26 août 2014 portant sur la fixation de l'orthographe des langues kilega, kinyanga, kikobo et kihavu en vue de la préparation de la traduction de la Bible en ces langues.

i	u	1er degré d'aperture buccale (<i>racine de langue avancée</i>)
ɪ	ʊ	2ème degré d'aperture buccale
ɛ	ɔ	3ème degré d'aperture buccale
a		4ème degré d'aperture buccale

Tableau 3 : Tableau des voyelles du kinyanga

hauteur de la langue	lèvres non arrondies		lèvres arrondies	ouvertures du maxillaire
	langue antérieure	langue centrale	langue postérieure	
haute	<i>i</i>		<i>u</i>	fermée
mi haute	<i>ɪ</i>		<i>ʊ</i>	mi- fermée
mi basse	<i>ɛ</i>		<i>ɔ</i>	mi- ouverte
basse		<i>a</i>		ouverte

Source : Notre conception personnelle

Il faut savoir discerner l'écriture des voyelles du kinyanga en majuscules et en minuscules *A a, E e, I i, ɪ ɪ, O o, U u, ʊ ʊ* d'une part, et de l'autre part les phonèmes du kinyanga */a/, /ɛ/, /i/, /ɪ/, /ɔ/, /u/, /ʊ/*.

2.2.3. Voyelles du kilega

Le kilega est une langue bantu qui compte les sept unités vocaliques suivantes:

/i/ mutí, arbre

/e/ kwěla, mûrir

/ɛ/ molɛlé, rebelle

/o/ mőkó, écureuil

/ɔ/ nkókó, poule

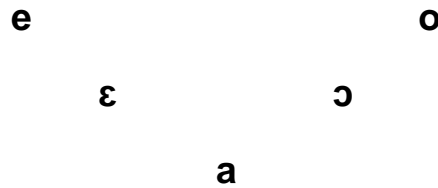
/ʊ/ mukungú, poussière

/a/ masésá, sonnette.

Figure 3: Triangle vocalique du kilega

i

u



2.2.4. Voyelles du kiswahili

D'après Massamba *et al.* (2004 :24-25), le kiswahili standard compte cinq voyelles : /i/, /ε/, /a/, /ɔ/ et /u/. Trois traits articulatoires permettent d'opposer les cinq voyelles du kiswahili standard: le lieu d'articulation, l'aperture et l'arrondissement ou la rétraction des lèvres. Le système vocalique du kiswahili se résume dans le tableau récapitulatif ci-dessous:

Tableau 4 : Tableau vocalique du kiswahili

hauteur de la langue	lèvres non arrondies		lèvres arrondies	ouvertures du maxillaire
	langue antérieure	langue centrale	langue postérieure	
haute	<i>i</i>		<i>u</i>	fermée
mi- basse	<i>ε</i>		<i>ɔ</i>	mi- ouverte
basse		<i>a</i>		ouverte

Source : Notre conception personnelle

Exemples :

Kaka, frère

Kelele, bruit

Kiwiliwili, tronc

Mugongo, dos

Muguu, jambe.

Le kiswahili compte trois voyelles antérieures et deux voyelles postérieures. Le trait de l'arrondissement des lèvres, quant à lui, montre que toutes les voyelles postérieures sont arrondies. Enfin le kiswahili ne connaît que trois degrés d'aperture : 2 voyelles fermées : /i/ et /u/, 2 voyelles mi- ouvertes : /ε/ et /ɔ/ et 1 voyelle ouverte : /a/.

Dans le kiswahili, comme dans beaucoup d'autres langues du monde, il n'y a pas de voyelles nasales. Il est aussi important de noter que les cinq voyelles du kiswahili sont des monophthongues, ce qui veut dire que le système vocalique du kiswahili ne contient pas de diptongues. Comme le souligne Safari (1980 :1), le

système vocalique du kiswahili s'avère particulier en ce qu'il y a des fois où certaines voyelles dans quelques mots swahilis sont doublées. Cet allongement des voyelles dans ce cas entretient le changement de sens des mots, ce qui rend l'opposition entre les voyelles longues et courtes significative. Ce cas de figure peut être mieux illustré par les exemples ci-dessous :

- kufa*, mourir / *kufaa*, convenir
- kukata* (couper) / *kukataa*, refuser
- kuku* (poule/poulet) / *kuukuu*, vieux, ancien.

2.3. Comparaison proprement dite

1°) Du point de vue de la position de la langue, nous distinguons les voyelles palatales ou antérieures et les voyelles postérieures ou vélaires.

Tableau 5 : Tableau comparatif des voyelles selon la position de la langue

Voyelles palatales	français	kinyanga	kiswahili et kilega
Voyelles écartées	<i>i, e, ε, a</i>	<i>i, i, ε, a</i>	<i>i, e, a</i>
Voyelles arrondies	<i>y, ø, œ</i>		
Voyelles vélaires			
Voyelles écartées	<i>a</i>		
Voyelles arrondies	<i>u, o, ɔ</i>	<i>u, Ū, ɔ</i>	<i>u, o</i>
Voyelle centrale	<i>ə</i>		

Source : Notre conception personnelle

Au regard du tableau ci-dessus, il est nécessaire de souligner ce qui suit :

- Le procédé de palatalisation permet d'obtenir en français 4 voyelles ouvertes, 4 pour le kinyanga et 3 pour le kiswahili. L'ouverture de la bouche ou écartement des lèvres, et avec l'arrondissement des lèvres, offre à seul le français 3 voyelles ;
- Quant au mécanisme de vélarisation, il a offert au français un seul phonème vocalique qui est très ouvert, suivront ensuite et en fin les phonèmes vocaliques arrondis dont 3 en français, 3 en kinyanga et 2 en kiswahili.
- Une seule voyelle est attestée comme centrale en français.
- Sur le plan de la nasalisation des vocaliques, le français est le seul à en témoigner avec quatre voyelles.

2°) **Du point de l'aperture ou ouverture buccale**, il y a lieu de distinguer les voyelles du premier degré, les voyelles du deuxième degré, les voyelles du troisième degré et les voyelles du quatrième degré d'aperture buccale.

Tableau 6 : Comparaison des voyelles selon les degrés d'aperture

Aperture buccale		français	kinyanga	kilega	kiswahili
Voyelles orales	1° degré	<i>i, y, u</i>	<i>i, u</i>	<i>i, u</i>	<i>i, u</i>
	2° degré	<i>e, ø, o</i>	<i>i, ũ</i>	<i>e, o</i>	<i>e, o</i>
	3° degré	<i>ɛ, ɔ</i>	<i>ɛ, ɔ</i>	<i>ɛ, ɔ</i>	<i>a</i>
	4° degré	<i>ɑ, a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	
Voyelles nasales		<i>ẽ, œ̃, ã, õ</i>			

La lecture de ce tableau révèle que le français et le kinyanga attestent chacun 4 degrés d'aperture buccale face au kiswahili qui n'en compte que trois. Le constat est aussi que le kinyanga, le kilega et le kiswahili témoignent l'absence des phonèmes vocaliques nasaux contrairement au français qui en a quatre, ce qui est l'une des marques des langues non bantu.

Un autre facteur est celui qu'on appelle « timbre » qui, selon André Rigault et ses collaborateurs (1971 :15), est l'un des traits pertinents dans la distinction des voyelles à la manière de la labialité, la nasalité et l'antériorité. Phonétiquement, le timbre dépend de la hauteur de la langue dans la cavité buccale, l'antériorité de la position de la langue massée vers l'avant ou retirée vers l'arrière de la cavité buccale, et la labialité se caractérise par l'arrondissement et la projection en avant des lèvres. Pour toutes les voyelles orales, le voile du palais est relevé contre la paroi du pharynx.

Au niveau du timbre⁹, le français est plus riche que les autres. Nous le voyons par le fait qu'il est le seul à faire une nette distinction entre les voyelles orales /i/, /y/, /u/ contre les voyelles nasales /ẽ/, /œ̃/, /ã/, /õ/. Aussi relève-t-elle de la différenciation entre voyelles ouvertes **e, eu, o** / ɛ /, /œ/, /ɔ / et voyelles fermées **e, e, u, o** / e /, /ø/, /o /, et voyelle caduque **e** / ə /; de voyelle antérieure **a** / a / et voyelle postérieure **a** / a /. Il est suivi en ordre utile du kinyanga qui distingue les

⁹ Le timbre se conçoit comme étant la qualité spécifique du son, indépendante de sa hauteur ou de son intensité, mais spécifique de la voix de l'individu qui l'émet

phonèmes vocaliques écartés / ɪ /, / ɛ /, / a / avec les phonèmes vocaliques fermés / u /, / ʊ /, / o /. Enfin le kilega et le kiswahili attestent moins de différenciation entre les voyelles ouvertes / i /, / e /, / a / et les voyelles fermées / u /, / o /.

2.3.1. Erreurs phonologiques commises par les élèves de Walikale sur les voyelles du français

Avant d'analyser et présenter les fautes commises en phonologie du français, nous avons trouvé impérativement mieux de rappeler le cas de certains effets sociolinguistiques en l'occurrence bilinguisme, interlangue et syncrétisme culturel tel que les peigne Philippe Blanchet :

« Le bilinguisme n'est pas un double-monolinguisme. Tout locuteur bilingue (ou trilingue, etc.) associe l'ensemble de ses ressources linguistiques en un seul répertoire langagier, plus large que celui d'un monolingue, mais de même nature. Tout bilingue alterne, mélange, parfois dissocie momentanément, souvent consciemment et parfois non, volontairement ou non, les langues qu'il parle et comprend. Par simple et nécessaire « fidélité » à ses autres identités linguistiques et culturelles, « loyauté » envers ses autres groupes d'appartenance, mais aussi par simple phénomène « mécanique », il va conserver dans la langue et la culture apprises des traits de sa ou de ses langues et cultures premières. C'est normal, et de toute façon inévitable. Il n'y a aucune raison d'évaluer cela.

D'une part parce qu'il n'y a aucune bonne raison de prendre les monolingues en exemple (on devrait plutôt leur proposer les plurilingues en exemples d'humains ouverts et plus compétents !), et d'autre part parce que rejeter le métissage est contradictoire avec la mission de « passeurs » entre les langues et entre les cultures, c'est-à-dire entre les humains, qui est celle des enseignants de langues. Le purisme est inefficace (pédagogiquement), infondé (scientifiquement) et dangereux (idéologiquement). Et même formulé en termes d'un supposé « perfectionnisme », tout aussi douteux et discutable, il est incompatible. Dans tous les cas, il faut bannir le fantasme de *l'assimilation* (la ressemblance parfaite). L'Autre reste toujours un Autre, même si j'apprends sa langue et sa culture, mais j'ai bâti un pont pour le rencontrer : cela n'aurait aucun sens de nier la différence dans un domaine où elle est fondatrice (car si les humains ne parlaient pas des langues différentes, nous n'aurions plus lieu de les enseigner...).

En revanche, il est nécessaire de la reconnaître pour la dépasser, en tout cas dans le cadre de l'éthique d'une approche interculturelle... Ce métissage porte un nom : sur le plan linguistique on appelle cela une *interlangue* (qu'il s'agisse de celle, provisoire, de l'apprenant, ou de celle, plus stabilisée, du bilingue confirmé) ; sur le plan culturel, on parle de *syncrétisme culturel*. Les objectifs de l'apprentissage, l'évaluation de leur atteinte, et les activités pédagogiques, se formulent alors en termes d'efficacité communicative et plus largement relationnelle (maîtrise consciente des effets de signification produits). Le but n'est pas de « parler bien » et de sanctionner des formes « incorrectes », il est question d'établir une relation maîtrisée de façon adaptée, en tenant compte de l'ensemble des paramètres communicationnels » (cf. tableau ci-dessus) et notamment de qui sont les interlocuteurs.

Tableau 7 : Diagnostic sur la maîtrise des interférences vocaliques

N°	Mot	Phonème attendu	Mauvaise réalisation
1	lundi	/œ̃/	/ɛ/
2	Dieu	/ø/	/ɛ/
3	ballon	/ɔ̃/	/o/
4	murmure	/y/	/i/
5	poussin	/ɛ̃/	/ɛ/
6	petite	/ə/	/ɛ/
7	sœur	/œ/	/ɛ/
8	enfant	/ã/	/a/
9	cuisine	/ɥ/	/w/

Source : Nos enquêtes sur le terrain

Tableau 8 : Traitement des voyelles françaises par les élèves de Walikale (système vocalique du français)

antérieures (palatales)				postérieures (vélares)		
non arrondies		arrondies				
i		y		u		fermées
e		ø		o		mi fermées
ɛ	ẽ	œ	œ̃	ə	ɔ	mi ouvertes
a				ɑ	ã	ouvertes

i				u		fermées
ɪ				ʊ		semi fermées
e	ɛ			ɔ	o	semi ouvertes
		a				ouvertes
antérieures		centrales		postérieures		
non arrondies				arrondies		

(système vocalique des langues maternelles des élèves)

Source : Nos enquêtes sur le terrain

En lisant ce tableau, nous constaterons que les locuteurs des langues bantu sont naturellement confrontés à des sérieux problèmes de distinction des phonèmes vocaliques du français. Les deux systèmes vocaliques comparés offrent en commun des phonèmes de transfert dont /a/, /i/, /e/, /ɛ/, /o/ et /u/. En tant que phonèmes interférés, les élèves bantuphones de Walikale sont exposés de convertir les phonèmes du français /e/, /ẽ/, /ø/, /œ/, /ə/, /œ̃/ en /ɛ/ qui est attesté en leurs langues. Il en est de même de /o/ et /õ/ qui se réduisent en /ɔ/ ; /ɑ/ et /ã/ réduits en /a/. Il y a confusion de /y/ pour /i/ ou /ɪ/ et /u/ pour /ʊ/.

2.3.2. Distribution des voyelles

2.3.2.1. Tension et explication articulatoires

Laurent Jenny, dans son article intitulé « Le sens des sons »¹⁰ souscrit dans la logique que lorsque nous prononçons des phonèmes, nous engageons les muscles

¹⁰ Laurent Jenny reconnaît avoir emprunté ce titre ainsi que de nombreuses classifications à l'excellent article de Tzvetan Todorov, « Le sens des sons », *Poétique* 11, 1972.

liés à l'articulation dans des mouvements de *tension*, *détente*, *blocage*, *relâchement*. Un théoricien, des années 1970, Ivan Fonagy appelle cela joliment « un petit drame sphinctérien ». Sa thèse générale, inspirée de la psychanalyse, c'est que, dans l'articulation phonétique, on réinvestit des organes qui ont d'autres fonctions que la parole (succion, alimentation, respiration, excrétion). Du même coup, on réactive des investissements libidinaux liés à ces organes.

Ajoutons que le trait *ATR* (*Advanced Tongue Root* » ou « *racine de la langue avancée* ») est aussi important à connaître, car il correspond à la distinction traditionnelle entre voyelles tendues ([+ATR] « *tensed* » en anglais) et relâchées ([-ATR], « *lax* ») relativement courantes. Comme le terme l'indique, les voyelles [+ATR] ont la racine de langue qui s'avance, ce qui demande une tension plus importante que les voyelles [-ATR]. Ainsi, les voyelles du français sont toutes [+ATR], quand les langues kiswahili, kilega et kinyanga distinguent à la fois des voyelles tendues /i/, /u/ et des voyelles relâchées //, /ɔ/, /ɛ/, /ɔ/, /a/.

Et en écoutant les francophones, on remarque que le phénomène de tension se fait sentir très nettement en français. Toutes les voyelles sont tendues, les sons s'articulant toujours avec une certaine tension. Cette tension est constante, en ce sens que les organes phonateurs se trouvent toujours bien en place et que la tension musculaire est soutenue pendant toute la durée de leur émission (Léon, 1964 :49).

Cela donne, sur le plan acoustique, une impression de précision et de netteté qui fait que les voyelles sont articulées clairement et distinctement quels que soient leur position et leur caractère accentué ou non. Nous pouvons subséquemment dire que les voyelles françaises sont plus tendues que celles de certaines langues, singulièrement celles des langues maternelles des élèves du territoire Walikale. Dans ces langues, les voyelles sont prononcées avec faiblesse. Cette différence de tension articuloire entre les voyelles françaises et bantu en présence comme les voyelles nasales /ẽ/, /œ̃/, /ĩ/, /ã/ rend plus difficiles à articuler par les enfants qui ont soit le kiswahili, soit le kinyanga, soit le kilega comme langues maternelles.

La tension est aussi un problème pour les enfants de Walikale dans la réalisation des voyelles orales /y/, /e/, /ø/, /œ/. Nous pensons que /a/ pose moins de difficulté du fait que sa différenciation avec /a/ est un effet de la durée.

2.3.2.2. Labialité

La labialité occupe une place importante dans le système vocalique du français. Avec ses 16 voyelles, le français possède 11 voyelles arrondies-labiales : /y/, /u/, /o/, /ø/, /œ/, /œ̃/, /ɔ̃/, /ɔ/, /ɔ̃/, /ɑ/, /ɑ̃/ soit 68% du total. Quant à l'ensemble des systèmes vocaliques des langues maternelles des élèves du territoire de Walikale, il existe 3 voyelles arrondies-labiales /u/, /ʊ/, /ɔ/ pour le kinyanga et 2 voyelles /u/, /ɔ/ pour le kiswahili et le kilega. Les traits de labialité se rencontrent avec les voyelles postérieures en nos trois langues bantu. Le français exploite au contraire une opposition phonologique entre une série labialisée. Pour les langues bantu, la labialisation des voyelles postérieures est plus forte que celle du français. Cette différence entre les deux systèmes est à la source de plusieurs erreurs de prononciation sur le plan phonétique.

La voyelles /y/ du français, très tendue et arrondie, est plutôt articulée avec un léger écartement, ce qui fait entendre /i/. Les voyelles /ø/, /œ/ ainsi que le /ɔ̃/ bref du français sont confondus par les élèves de Walikale en une seule: le /ɛ / bantu. Ainsi, par exemple "deux heures dures" est réalisé /dɛzɛbdɪs/ au lieu de /døzœbdyʁ/.

2.3.2.3. Nasalité

Il existe quatre voyelles nasales en français /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/, /ɑ̃/ ; les langues maternelles des apprenants de Walikale au secondaire n'en attestent néanmoins aucune. Dans ces conditions, les voyelles nasales du français sont souvent produites par ces apprenants avec une voyelle orale articulatoirement proche mais suivie d'une consonne nasale /ŋ/ notée « ng », « nd », « nk », « nf » :

- langue /lɑ̃g/ est articulé /laⁿg/
- moins /mwɛ̃dɛ/ " /mwɛⁿdɛ/
- oncle /ɔ̃kl/ " /ɔⁿkl/
- lundi /lœ̃di/ " /lɛⁿdi/

Il en est de même des groupes nominaux:

- cent dollars /sɑ̃dɔlaʁ/ " /saⁿdɔlar/ parfois /sadɔlar/

- trois cents francs /tʁwasɑ̃fʁɑ̃/ ” /tʁwa sa ˈfʁɑ/ parfois /tʁwa sa fra/.

Il faut souligner que l'élève de Walikale ne nasalise pas les voyelles du français, mais il pré-nasalise les consonnes qui suivent les voyelles nasales comme lui réclame le système phonologique de sa langue maternelle.

2.4. Comparaison des systèmes consonantiques des langues en contact

Les consonnes sont des bruits de frottement ou d'explosion produits par le souffle qui rencontre dans la bouche divers obstacles résultant de la fermeture ou du resserrement des organes.

2.4.1. Domaine consonantique du français

Le français compte 18 consonnes dont l'une [ŋ] empruntée en Anglais.

Phonèmes	Graphie (¹¹)	Exemples
/b/	b, bb	bombe, bête, abbé
/p/	p, pp	apport, pompe, pape, période
/d/	d, dd, dh	addition, devoir, adhérer
/t/	t, th, tt	tête, théâtre, thé, attirer
/g/	g, gg, c	garçon, aggraver, second
/k/	k, c, qu	kaki, stock, case, archaïque, qualité
/v/	v, w	vivre, valve, wagon, interviewer
/f/	f, ph, ff	fenêtre, pharmacie, effet
/z/	z, s, x	zéro, gaz, raison, ciseau, deuxième
/s/	s, ss, c, ç, t, x	sel, messe, centre, leçon, patience, six
/ʒ/	j, ge	joie, général, jambe, cage
/ʃ/	ch, sch	chèvre, chat, schéma
/l/	l, ll	litre, long, large, collègue
/ʁ/ (¹²)	r, rr rh	rayon, arrondir, rhétorique, rhume
/m/	m, mm	marmite, mammifère
/n/	n, nn	nid, noir, ennemi,

¹¹ Les différentes graphies afférentes aux exemples sont l'apanage de Pierre Fouché dans *Traité de prononciation française*, Paris, Librairie C. Klincksieck, 1959.

¹² Martin Riegel et compagnons (2008 :47) donnent des précisions ici : le phonème /r/, consonne vibrante, unique sur le plan fonctionnel, connaît des réalisations phonétiques très différentes selon la région de réalisation dans la bouche. Parfois /r/ roulé, avec deux à cinq battements de la pointe de la langue contre la région alvéolaire ; le plus souvent /R/ avec battement du voile ou de la luvette contre le dos de la langue, parfois même /ʁ/, avec une vibration peu sensible de la luvette seule : c'est le son que l'on entend dans le parler populaire parisien /paʁizjɛ/.

/ŋ/	gn	pagne, peigne
/ŋ/	ng (de l'anglais)	meeting, parking.

2.4. Les semi-consonnes ou semi-voyelles

Les semi-consonnes ou semi-voyelles sont des sons du langage intermédiaires entre les consonnes et les voyelles. Le français distingue trois semi-voyelles à savoir :

/j/ jod ; il est présent dans les graphies (il, ill, ie, ion, y) fille, travail, pied, pion

/w/ oué ; orthographié (w, oi, oui...) wallon, oiseau, Louis, mois

/ɥ/ ué ; orthographié (ui...) lui, bruit ; produit, cuisse, pluie, puits.

Tableau 9 : système consonantique du français

<i>point d'artic. mode articulation</i>	<i>voise- ment</i>	<i>bila- biales</i>	<i>labio- dentales</i>	<i>dentales</i>	<i>apico- dentales</i>	<i>alvéolaires</i>	<i>palatales</i>	<i>vélaires</i>	<i>glottale</i>
explosives momentanées	Sonores	b		d		g			
	Sourdes	p		t		k			
fricatives ou spirantes(constri- ctives)	Sonores		v		z		ʒ		
	Sourdes		f		s		ʃ		
nasales	Sonores	m		n			ɲ	ŋ	
latérale	Sonore				l				
vibrante	Sonore								ʁ
semi-consonnes	Sonores	w, ɥ						j	

Source : Notre conception personnelle

Les traits distinctifs des phonèmes du français s'opposent de la manière suivante :

-Consonnes nasales/consonnes orales : une consonne est nasale quand elle comporte une résonance de la cavité nasale qui communique alors avec l'arrière-bouche. Inversement, une consonne est orale quand la cavité nasale ne communique pas avec l'arrière-bouche et donc, ne résonne pas.

-Consonnes sonores/consonnes sourdes : une consonne est sonore quand son émission s'accompagne de vibrations du larynx. En l'absence de vibrations, elle est sourde. Mettez la main à votre gorge : les cordes vocales vibrent lorsque la consonne est sonore.

-Consonnes occlusives/consonnes constrictives : une consonne est occlusive quand son émission comporte une occlusion (fermeture) du canal buccal, suivie d'une brusque ouverture. Tandis qu'une consonne est constrictive ou fricative (friction) quand, au lieu d'une fermeture, il se produit une constriction (resserrement).

-Consonnes d'avant/consonnes d'arrière : une consonne est d'avant quand son lieu d'articulation (fermeture ou resserrement) est l'avant de la cavité buccale : /p/ consonne *labiale*, car ce sont les lèvres qui se ferment, /s/ consonne *dentale*, car le lieu du resserrement est les dents. Une consonne est d'arrière, par contre, quand son lieu d'articulation est l'arrière de la cavité buccale: /k/ consonne *vélaire*, car le lieu de fermeture est le voile du palais, c'est-à-dire l'arrière du palais. Un phonème comporte donc plusieurs traits distinctifs : le /b/ est une consonne orale, sonore, occlusive et bilabiale à la fois.

2.5. Systèmes consonantiques des langues maternelles des élèves

2.5.1. Système consonantique du kiswahili

Puisqu'il s'agit du kiswahili parlé en République Démocratique du Congo, nous soutenons avec Nkiko Munyarugero et ses collaborateurs (1983 :9) que le kiswahili comprend 26 consonnes, d'où les 26 phonèmes consonantiques ci-dessous :

« /m/ *mama*, maman ; /n/ *nanasi*, ananas ; /ŋ/ *nyinyi*, vous ; /b/ *bubu*, muet ; /g/ *goti*, genou ; /d/ *dada*, sœur ; /j/ *jogoo*, coq ; /p/ *pepo*, vent ; /t/ *tatu*, trois ; /k/ *kaka*, frère ; /c/ *kacheche*, bergeronnette ; /v/ *vazi*, vêtement ; /z/ *zoezi*, habitude ; /f/ *fasi*, place ; /s/ *sisi*, nous ; /ʃ/ *shoka*, hache ; /h/ *hewa*, air ; /l/ *kulala*, dormir ; /r/ *rafiki*, ami ; /y/ *yayi*, œuf ; /w/ *wewe*, toi ».

Et d'après André Mbula Paluku ⁽¹³⁾, les consonnes du kiswahili se présentent comme suit :

Tableau 10 : consonnes du kiswahili

			bilabiales	labio-dentales	alvéo-dentales	palatales	vélaires	laryngale
nasales			m		n	ŋ		
S O N O R E S	occlusives	sonores	b		d		g	
		sourdes	p		t		k	
	fricatives	sonores		v	z			
		sourdes		f	s			h
	affriquées	sonore				j		
		sourde				tʃ		
	latérale				l			
	vibrante				r			

Source : Notre conception personnelle

Disons avec Mboli (2010:452) que le kiswahili est une langue bantu très typée parlée dans une grande partie de l'Afrique orientale et qui a subi une forte influence de l'arabe (essentiellement au niveau lexical). Le kiswahili possède des consonnes prénasalisées mais n'a ni diphtongues, ni voyelles longues, ni voyelles nasales; sa structure syllabique est CV.

¹³ André Mbula Paluku était Professeur Docteur en Linguistique africaine à l'Université Pédagogique Nationale (ex- Institut Pédagogique National). Nous devons cette référence à son cours intitulé « Linguistique africaine : éléments approfondis de la structure des langues africaines (première partie) » à la page 85 pour l'année académique 2000-2001. Il souligne aussi bien que la consonne nasale vélaire /ng'/ existe en kiswahili comme réalisation de ng lorsque dans la syllabe suivante, il y a une consonne nasale. Par exemples ng'ombe "vache, bœuf", ng'oma "tambour". Il faut noter toutefois que cette prononciation n'existe pas en RD Congo.

2.5.2. Système consonantique du kinyanga

Tableau 11: Consonnes du kinyanga

			bila- biale s	labio- dentale	denta- les	alvéo- - laires	pala- tales	vélai- res	laryn- gale
n a s a l e s			m		n		ɲ		
s o r t e s	vibrée					r			
	occlusives	sonores			ⁿd		ⁿɟ	ⁿg	
		prénasalisée s ¹⁴							
		sourdes	p		t			k	
	fricatives	sonores	β						
		sourdes		f		s	ʃ		h
	affriquées	sonore prénasalisée					ⁿj		
sourdes						tʃ			

Source : Notre conception personnelle

Les consonnes pré-nasalisées en kinyanga sont /b/, /d/, /g/, /j/ et /s/. Mais les consonnes suivantes sont pré-nasalisées en kinyanga : Consonnes sourdes : / tʃ /, /k/, /p/, /s/, /t/, et Consonnes sonores : /b/, /d/, /g/, /j/.

Exemples : / tʃ / : **nchángú** : érosion, /k/ : **nkambú** : vache, /p/ : **mpachá** : esprit, /s/ : **nsungu** ;guêpes,/t/ :**ntata** :colline ; /b/ : **mbúbi** : lianes, /d/ : **ndibá** : gâchette de piège, /g/ : **ngano** : contes, /j/ : **ɲjɲ** : ceci, **ɲjáɾi** : girafe.

Note : Excepté la fricative sonante et sonore /β/, la langue kinyanga est dépourvue de consonnes occlusives sonores. Les quelques sonores qu'on pouvait y compter ne se représentent que dans leur état de pré-nasalisation.

Exemples :

¹⁴ Pour Marcel Kadima Kamuleta, déjà cité plus haut, toute consonne prénasalisée sera transcrite phonologiquement en la faisant précéder de /ɲ/ comme dans nkima / ɲk^hima / singe ; numba / ɲɲbá / maison (1965 : 64).

- Il n'y a pas l'occlusive labiale sonore /b/, par contre nous avons /^mb / ;
- il n'y a pas l'alvéolaire sonore /d/, par contre nous avons /ⁿd/;
- il n'y a pas la vélaire sonore /g/, mais nous avons /^ŋg/ ;
- aussi il n'y a pas la fricative alvéolaire sonore /z/, ni la prénasalisation /ⁿz/ car la lettre /z/ n'existe même pas dans l'alphabet du kinyanga elle se représente par la fricative sourde /s/.

Et contrairement à la norme générale de prénasalisation, le kinyanga prénasalise même les consonnes sourdes comme par exemples :

- les occlusives sourdes prénasalisées : /^mp/, /ⁿt /, /^ŋk/;
- la fricative alvéolaire sourde prénasalisé /ⁿs/ ;
- l'affriquée alvéolaire sourde prénasalisé /ⁿ tʃ /.

2.5.3. Système consonantique du kilega

Vingt-deux consonnes sont à distinguer en langue kilega comme suit : /p/ kupupa, souffler, /b/ boba, champignon, /m/ malímá, nostalgie, /t/ moténdyá, gendre, /d/ idungu, forêt vierge, /s/ kusoka, traverser, /z/ zakuání, les-miens, /l/ kilunga, mortier, /n/ kunana, refuser, /k/ kukeka, morceler, /g/ igúma, plaisir, /ⁿk/ nkeka, bouture de manioc, /ⁿg/ ngila, gorille, /ɲ/ nyábantu, mère des personnes, /ⁿd/ kutunda, porter, /nt/ nténdi, porte-parole, /ⁿz/ nzila, chemin, /ʃ/ shăna, un tout petit animal, /ⁿs/ nsúlú, habits, /v/ kuvua, venir, /^mp/ mpíku, rein, /^mb/ mpúmba, espèce de champignon (¹⁵).

¹⁵ Beaucoup d'exemples donnés sur notre liste sont tirés de « *Musanzo wa kilega* Dictionnaire de kilega : kilega-français-kiswahili ». C'est à juste titre que ce projet de de dictionnaire a vu le jour à Goma en 2013 sous l'initiative de Bungulu Masudi Damien.

Tableau 12 : phonèmes consonantiques du kilega

		bilabiales	dentales	alvéolaires	palatales	vélaires
latérale				l		
nasales		m	n		ɲ	
occlusives	sonores		d			g
	prénasalisées	^m b ^m p	ⁿ s	ⁿ t ⁿ d ⁿ z (^m v)		ⁿ k ⁿ g
	sourdes	p		t	k	
fricatives	sonore	b	v			
	sourdes		s		ʃ	

Source : Notre conception personnelle

2.5.4. Traitement des phonèmes consonantiques par les élèves

Tableau 13 : Traitement des consonnes françaises par les élèves de Walikale (système consonantique du français)

	occlusives			constrictives		latérale	vibrante
	sourdes	sonores	nasales	sourdes	sonores		
bilabiales	p	b	m				
labiodentales	t		n	f	v		
palatales	k		ɲ	ʃ	ʒ		
vélaire			ŋ				
alvéolaires				s	z	l	
dorso-vélaire							ʁ

bilabiales	m				p	b	β					
labiodentales				d	ⁿ d	t	v	f				ⁿ tʃ
dentales	n											
alvéolaires		r	l				z	s				ⁿ ʒ
palatales	ɲ							ʃ	ʒ	ⁿ ʒ	tʃ	
vélaires				ŋ	k	g						
laryngale								h				
				sonores	sourdes	sonores	sourdes	sonores	sourdes	sonores	sourde	
	nasales	vibrée	latérale	occlusives		fricatives		affriquées				

(système consonantique des langues maternelles des élèves du territoire de Walikale)

Source : Notre illustration personnelle

En parcourant ce tableau, nous nous rendons compte que les consonnes de la langue cible présentent moins de problèmes que les voyelles grâce à l'énorme similitude des deux systèmes. Quoi qu'il soit ainsi, un phonème consonantique français peut être pris pour un autre qui lui soit phonologiquement rapproché en langues africaines. Cinq cas sont spécialement repérés : le phonème /ʃ/ pour /ⁿʃ/, le phonème /ʒ/ pour /ⁿʒ/, le phonème /b/ pour /β/, le phonème /ʁ/ pour /r/. Toutefois, ces contingences dépendent d'une langue à une autre, elles ne sont pas à prendre chez tout locuteur de l'ensemble de ces langues.

2.5.4.1. Distribution des consonnes

Quelques différences importantes peuvent être relevées dans la distribution des consonnes du français et des langues bantu de notre étude :

- Les langues kilega, kinyanga et kiswahili n'attestent pas les combinaisons ou groupes de consonnes, parmi eux les « groupes inséparables » (consonne + liquide) /pr/, /bl/, /str/, /kl/, /gl/, /vr/, /gr/ et les autres formes de combinaisons comme /sk/, /lk/, /st/... ni les consonnes géminées¹⁶ /ll/, /rr/, /nn/, /tt/, /mm/, etc. comme en français. Cela est dû au phénomène de la tension articuloire de la langue française où les consonnes se caractérisent par leur force qui fait qu'il n'y a pas de sons intermédiaires entre les groupes consonantiques. En bantu, au contraire, faute d'une tension soutenue pendant la durée de la consonne, certains apprenants de Walikale articulent les groupes consonantiques du français en faisant entendre un son intercalaire entre les consonnes.

Exemples :

- stade /sitadɛ/ au lieu de /stad/
- malgré /maligɛrɛ/ au lieu de /malgʁɛ/
- sport /sipɔrɔ/ au lieu de /spɔʁ/
- prouver /puruvɛ/ au lieu de /pʁuvɛ/
- groupe /gurupɛ/ au lieu de /gʁup/
- Esther /*ɛsitɛrɛ/ au lieu de / *ɛstɛʁ/
- quelque /kɛlɛkɛ/ au lieu de /kɛlk/
- explication /ɛsipilikasijo/ au lieu de /ɛksplikasjɔ̃/.

¹⁶ La gémination se conçoit comme étant le doublement d'un son.

- Un regard comparatif et contrastif des organisations phonologiques des langues de notre étude permet de distinguer deux catégories de consonnes : consonnes interférées et consonnes transférées. Les cinq consonnes /nʒ/, /ʃ/, /ʁ/, /r/, et /h/ (y compris /ts/ que nous avons remarqué dans la lecture faite par les élèves) sont d'ordre d'interférence de langues bantu lors de l'apprentissage du français. Quant aux quinze autres consonnes de transfert, c'est-à-dire les consonnes communes entre les langues en présence, elles ne posent aucune difficulté dans leur apprentissage. Ce sont les phonèmes consonantiques /p/, /m/, /d/, /n/, /f/, /v/, /k/, /g/, /s/, /z/, /l/, /ŋ/, /ɲ/, /ɲ/, /ʃ/ et /ʒ/ ; c'est la raison pour laquelle ces dernières n'ont donc pas fait objet d'analyse à cette étape de recherche.

2.5.4.2. Substitution de l'occlusive /t/ à l'affriquée /ts/

En observant les systèmes consonantiques du français et des langues maternelles des élèves dans le tableau ci-haut, nous avons constaté que l'élève est prédisposé à réaliser l'affriquée sourde /ts/ dont l'origine serait le prestige seulement à la place de l'occlusive sourde /t/ du français. La première étant dentale et la seconde labiodentale et pouvant arriver en toute position (initiale, finale et interne de syllabe), se trouvent modifiées par le locuteur hunde dans les mots comme suit :

- toute /tsuts/ au lieu de /tut/
- attaque /atsak/ au lieu de /atak/
- côté /kotse/ au lieu de /kote/.

2.5.4.3. Substitution de l'occlusive /b/ par la fricative /β/

La confusion entre l'occlusive sonore /b/ du français et la fricative sonore /β/ du kilega et du kinyanga est fort difficile à éviter par les élèves du territoire de Walikale qui ont ces dernières en langues premières. Il est remarquable dans les exemples ci-dessous tant en position initiale, en position interne qu'en position finale :

- boutique/ βutik/ au lieu de /butik/
- baobab / βaoβaβ / au lieu de /baobab/
- boubou/ βuβu / au lieu de /bubu/.

2.5.4.4. Substitution de la dorso-vélaire /ɮ/ par l'alvéolaire /r/

Les élèves de Walikale, vis-à-vis du système consonantique de leurs langues maternelles qui n'ont que la consonne apicale, sont naturellement exposés à réaliser la consonne apicale roulée /r/ à la place de la consonne grasse ou uvulaire /ɮ/ partout où celle-ci se présenterait au sein des mots. C'est le cas des exemples suivants :

- radar / radar / au lieu et place de / ɮadaɮ /
- arriver / arive / au lieu de / aɮive /.
- motard / motar / au lieu de / motaɮ /.

2.5.4.5. Substitution de la vélaire /ʃ/ par l'affriquée /ⁿtʃ/

Le phonème / ⁿtʃ / est régulièrement observé chez les élèves de Walikale lorsqu'ils croient réaliser /ʃ/ dans les exemples suivants :

- dimanche /dimaⁿtʃɛ/ au lieu de /dimãʃ/
- blanchir /blaⁿtʃirɛ/ au lieu de /blãʃiɮ/
- hanches /haⁿtʃɛ/ au lieu de /ãʃ/.

2.5.4.6. Substitution de fricative /ʒ/ par l'affriquée /ⁿʒ/

Ce phénomène est fort remarqué dans l'expression des enfants de Walikale dans les exemples tels que :

- mangez /maⁿʒɛ/ au lieu de /mãʒɛ/
- mangeable /maⁿʒablɛ/ au lieu de /mãʒabl/
- démangeaison /dɛmaⁿʒɛzo/ au lieu de /demãʒɛzõ/.

2.5.4.7. Substitution de la constrictive /v/ par la fricative /f/

La confusion des élèves locuteurs du kinyanga en principe, entre /v/ et /f/, quoique moins fréquente sur le terrain, est visible pour certains cas comme :

- vivifier /fififiɛ/ au lieu de /vivifje/
- vivacité /fifasitɛ/ au lieu de /vivasite/.

2.5.4.8. Interférence de /h/ aspirée en français

La glottale aspirée /h/ existant en langues bantu est une marque d'interférence linguistique qui relève de l'infra-linguistique du fait que ces langues d'accueil influent sur le français dans les milieux scolaires de Walikale. Ce phénomène, quasi absent en langue française sauf pour l'interjection « hop! /hɔp/. Il s'agit d'un phonème permanent qui est observé chez les apprenants du français comme dans les exemples que voici :

- haricot /hariko/ au lieu de /aviko/
- le héros /ɛ hɛɔ/ au lieu de /lə ɛɔ/
- la honte /la hɔ̃t/ au lieu de /la ɔ̃t/
- souhait /suhɛ/ au lieu de /swɛ/.

2.5.4.9. Détente des consonnes finales

Une autre grande difficulté que connaissent les apprenants réside dans la réalisation des consonnes finales du français lorsque celles-ci apparaissent dans les syllabes fermées et dont les langues bantu en présence sont dépourvues. En effet, les élèves sont toujours confrontés à ajouter une voyelle à la consonne finale prononcée. Tantôt c'est principalement la voyelle de la pénultième qui doit être reconduite à la dernière syllabe, tantôt c'est une autre voyelle selon le cas. Ce qui justifie que les langues maternelles des apprenants sont des langues à finales. Illustrons-le avec quelques exemples à l'appui:

- colonel /kolonɛɛ/ au lieu de /kɔlɔnɛl/
- sport /spɔɔ/ au lieu de /spɔɒ/
- d'abord /daboro/ au lieu de /dabɔɒ/
- amour /amuru/ au lieu de /amuɒ/
- calcul /kalikilɛ/ au lieu de /kalkyl/
- motard /motarɛ/ au lieu de /motɔɒ/.

2.5.5. Traitement des phonèmes semi-vocaliques

Tableau 14 : Traitement des phonèmes semi-vocaliques ou semi-consonantiques du français par les élèves de Walikale

(système semi-vocalique du français)

	bilabiale	labio-palatale	palatale
semi-voyelles	w	ɥ	j

(système semi-vocalique des langues maternelles des élèves de Walikale)

	bilabiale		palatale
semi-voyelles	w		j

Source : Notre conception personnelle

Au regard de la comparaison des systèmes semi-vocaliques ou semi-consonantiques du français et des langues maternelles des élèves, le /ɥ/ reste le phonème problématique face aux apprenants. En effet, pour tout élève qui a comme langue maternelle soit le kilega, soit le kinyanga, soit le kiswahili, la confusion de /ɥ/ est normale d'autant plus que cette semi-consonne labio-palatale est absente dans la phonologie de sa propre langue première. Pour ce faire, l'interférence est observée de la manière suivante chez les élèves de Walikale :

- cuisine /kwizin/ au lieu de /kɥizin/
- biscuit /biskwi/ au lieu de / biskɥi/
- pluie /pluwi/ au lieu de / plɥi/
- circuiter / sirkwite/ au lieu de /sirɥite/.

2.6. Comparaison des faits prosodiques des langues en contact

2.6.1. Cas d'accentuation

Dubois *et al.* (2007 :3) définissent le terme *accent* comme un phénomène prosodique de mise en relief d'une syllabe, parfois plusieurs, dans une unité (morphème, mot ou syntagme). Suite à la place occupée par la syllabe accentuée dans une unité linguistique, nous pouvons distinguer trois types d'accentuation: accentuation *oxytonique*, *paroxytonique* et *proparoxytonique* ⁽¹⁷⁾. Pour ce qui est de

¹⁷ Oxytonique = qui porte un accent tonique aigu sur la dernière syllabe ; paroxytonique = se dit d'une langue dont les mots sont en règle générale accentués sur l'avant dernière (ou pénultième) syllabe ; proparoxytonique = qui a l'accent sur l'antépénultième syllabe.

la fonction de l'accent, il s'avère que l'accent a soit une fonction distinctive soit démarcative suivant qu'il est dans des langues où l'accent est mobile ou dans celles où il est fixe.

En français ainsi qu'en kiswahili, l'accent n'est pas aussi sensible et joue moins un rôle si important que dans les langues kilega et kinyanga. Par ailleurs, le kiswahili est une langue atonale, c'est-à-dire l'accent n'y joue pas un rôle distinctif des unités significatives, malgré l'exception lui reconnue ci-haut. L'accent français est soit *accent tonique*, soit *accent d'insistance*.

2.6.1.1. Accent tonique ou accent fixe

On fait habituellement une distinction entre *accent libre* et *accent fixe* (Marchal, A., 1980 :88-89). L'accent libre peut être déplacé d'une syllabe à l'autre et permet de donner deux sens à une même séquence phonétique. Par exemple en anglais, le déplacement de l'accent d'une syllabe à l'autre entraîne dans certains cas un changement de catégorie grammaticale.

Exemples à l'appui :

- *'import* = importation
- *im'port* = importer.

L'accent fixe frappe toujours la même syllabe dans la chaîne parlée. En français par exemple, quand on parle sans émotion, sans affection, sans insistance expressive ou didactique, l'accent touche toujours la dernière syllabe du mot.

Exemples :

- ami /a'mi/
- trottoir /tʁɔ'twaʁ/.

Lorsque le mot s'intègre dans une phrase pour former un groupe de mots, c'est la dernière syllabe du groupe qui reçoit l'accent.

Exemples :

- Le football m'attire beaucoup /lɛ'futbɔl matʁɛbo'ku/
- S'il vient, je serai content /silvjɛ̃ ʒəsɛkɔ̃ 'tɑ̃/.

Les mots n'ont en français, dans la chaîne parlée, aucune identité sonore perceptible : l'unité de rang immédiatement supérieur à la syllabe est le groupe accentuel (ou groupe rythmique). Celui-ci est constitué par une suite de syllabes correspondant à une unité syntagmatique d'un rang hiérarchique variable selon le débit et le type de communication. En général, un groupe accentuel a rarement moins de trois et plus de sept syllabes (Riegel, M. et al, 2008 :57).

Ce faisant, l'accent joue un rôle dans la structuration syntaxique de la phrase et elle permet de reconnaître des groupes de mots ou syntagmes.

2.6.1.2. Accent d'insistance

Nous pouvons réserver le terme d'*accent d'insistance* à la manifestation d'expressivité réalisée tantôt par la fréquence, tantôt par la durée ou par l'intensité. On distingue souvent deux sortes d'accent d'insistance, l'un *affectif*, l'autre *intellectuel* (Béchade, H.-D., 1992 :58-63).

2.6.2. Accentuation en langues maternelles des élèves

2.6.2.1. Notion d'accent en kiswahili

En kiswahili standard, l'accentuation est à dominante paroxytonique. En d'autres termes, dans la majorité des mots swahilis l'accent porte sur l'avant dernière syllabe. En ce qui concerne la fonction que revêt l'accent, le système prosodique du kiswahili montre que l'accent tonique a une fonction démarcative d'un côté et distinctive de l'autre. La fonction distinctive se manifeste dans certains mots semblables qui ne se distinguent que par la place de l'accent tonique.

Les exemples ci-dessous peuvent mettre en lumière les deux cas de figures (Massamba, 2004, p.53).

<i>Fonction démarcative</i>	<i>Fonction distinctive</i>
' <i>mtoto</i> , un enfant'	<i>bara'bara</i> , la route
' <i>mtoto 'mdogo</i> 'un petit enfant'	<i>ba'rabara</i> , d'une manière appropriée.

Dans le corpus ci-dessus, nous constatons que, dans les mots sous la colonne intitulée « *fonction démarcative* », le déplacement de l'accent n'entraîne aucun changement de sens tandis que dans la colonne intitulée « *fonction distinctive* », le déplacement de l'accent entraîne un changement de sens.

2.6.2.2. Accentuation en kilega et en kinyanga

En kinyanga, le ton surtout et la quantité constituent les phonèmes suprasegmentaux reconnus (Kadima, K.M., 1965 :65).

Et le kilega n'a qu'un seul phonème suprasegmental : le ton. Le kilega et le kinyanga attestent deux tons fondamentaux : le ton haut, représenté par un accent aigu /´/, et le ton bas, représenté par un accent grave /`/ ou par l'absence du signe pour éviter de surcharger l'écriture. Ces deux formes de ton peuvent se combiner en tons descendants (haut-bas) /´˘/, ou montants (bas-haut) /˘´/ dans la plupart des cas (¹⁸). Le ton a une valeur sémantique, aussi bien au niveau lexical (sens des mots isolés) que morphologique (aspects, temps, modes de différentes formes verbales) et syntaxique (rôle dans une phrase).

Exemples à l'appui :

En kilega :

- *mwěnge*, malin / *mwengé*, brèche-dent
- *nǎlínδε*, j'ai mangé / *nalíndé*, j'avais mangé

Pour Kahombo Mateene, chacun des mentionnés ci-dessus peut apparaître sur n'importe quelle syllabe d'un mot, excepté la syllabe finale d'une phrase, qui, en règle générale, porte un ton bas.

En kinyanga :

- *ihía*, gronder / *ihía*, chasser
- *mukungú*, conseiller du chef / *mukungú*, vieux
- *bátímáyo*, ils ont creusé hier / *bátímáyo*, ils creuseront un jour.

Selon Kadima Kamuleta, le tonème, élément caractéristique de la syllabe, est porté par la partie de celle-ci la plus en évidence, la voyelle. Parmi les consonnes, seule la nasale peut porter un tonème ; il s'agit alors de la nasale syllabique :

- *éńkúni*, les bois de chauffage
- *émbúra*, la pluie.

¹⁸ Christophe Kahombo Mateene souligne en référence qu'au voisinage d'un ton, on perçoit bien un genre de ton moyen qui n'a pas de valeur phonologique (distinctive). Marcel Kadima Kamuleta est le premier à le souligner en disant qu'en kinyanga seul le ton a un statut phonologique. Il y a quatre tonèmes, c'est-à-dire deux tonèmes de niveau simple (bas et haut) et deux tonèmes de niveau double (montant et descendant).

Au sujet de la quantité en kinyanga, certaines voyelles, surtout en avant-dernière syllabe, sont réalisées comme longues. Mais cette quantité n'a pas du tout la valeur phonologique.

Exemples :

- *kumbúka* / *ku^mbúúka*, au village
- *munangoi wasúbya* / *wasúúbya*, le léopard répondit.

2.6.2.3. Contexte syntaxique de la réalisation tonale en kilega et en kinyanga

En nous référant aux allégations de Christophe Kahombo Mateene, nous certifions que :

« Quand la syllabe finale d'un mot porte un ton haut, cela veut dire qu'elle n'est pas la dernière syllabe de la phrase. En effet, si le mot portant un ton haut sur sa dernière syllabe cesse d'être en position isolée ou finale d'une phrase, le ton haut recule sur l'avant-dernière, et se combine avec le ton bas éventuel de celle-ci, pour devenir un ton montant, qui dans ce cas, est bien le résultat d'un changement de position syntaxique du mot (on écrira tantôt un ton montant sur l'avant-dernière syllabe, et tantôt un ton bas sur celle-ci, suivi d'un ton haut sur la dernière).

Ainsi la position syntaxique d'un mot peut déterminer la nature et la place des tons dans ce dernier. C'est le cas de tons hauts finals et des tons montants finals de certaines formes verbales, des substantifs et des pronoms de classes hunde. Par exemple, les mots ci-dessous ont un ton haut sur la dernière syllabe, s'ils sont en position initiale ou au milieu d'une phrase. Dans les exemples, un trait d'union n'a qu'une fonction théorique et descriptive indiquant la limite des morphèmes et d'autres constituants d'un mot, qui, sans cela, ne seraient pas tous explicitement manifestes, à cause des règles de combinaison qui en cacheraient certains » (Kahombo M. Chr. 1992 :5-6).

Exemples à l'appui:

En kilega :

- *ki-shúmbí*... chaise
- *ku-túnda*.....aimer
- *ku-sínga*...envoyer.

En kinyanga :

- *bɛ-nkàgwe* ... vaillance
- *kà-kingí* ... petit grabat
- *rù-bi* ... porte
- *tɛ-rɛbá* ... de petites lettres.

Pris isolément ou à la fin d'une phrase, ces mêmes mots apparaissent avec un ton montant réalisé sur l'avant-dernière syllabe :

En kilega :

- kwǎsa*, pousser
- mwǎnti*, revendicateur
- lwǎla*, ongle
- lǔzi*, rivière.

En kinyanga :

- rĩ-so*, œil
- mĩ-na*, noms
- kĩ-yo*, chique
- mě-no*, dents
- bi-kõka*, espèce de fougère.

Ce ton montant est la réalisation du ton haut final mentionné plus haut et qui se combine avec le ton bas de la syllabe précédente. En tant que manifestation de la performance, il mérite d'être marqué comme montant dans les écrits pratiques, tandis que le ton haut cité auparavant est celui qui est marqué dans les exemples descriptifs et dans un dictionnaire, parce qu'il semble plus fondamental et abstrait. Pour mieux le reconnaître, nous marquerons aussi le ton bas de la syllabe qui précède ; on verra successivement : bas-haut.

Kahombo Mateene désigne désormais par *morphotonème* un ton dont le contexte dépasse celui d'un phonème vocalique. Ce même morphotonème haut final peut se projeter comme ton haut sur la syllabe préfinale, si la 3^{ème} syllabe de la fin, ou la préfinale elle-même porte déjà un morphotonème haut.

Exemples en kilega:

- kulòlá kwángé*, son regard
- twasíngilé*, nous avons envoyé

Exemples en kinyanga :

-*kakèké nguru*, très petit

-*ku-Mpíngá kùkó*, à Pinga c'est là

-*mushúkíra wanoá mènké*, jeune garçon qui brise des épines.

Ainsi, on peut dire que le ton n'affecte pas seulement les phonèmes vocaliques qui les portent, mais aussi, tantôt une syllabe, tantôt un morphème entier, ou tantôt toute une phrase. Portés par les phonèmes segmentaux vocaliques, les tons ne sont pas du tout portés par les phonèmes consonantiques.

Le kinyanga a ceci de particulier sur le plan segmentaire : deux tons complexes. Un ton complexe est la résultante de deux tons doubles. Ceux-ci se distinguent en ton descendant-montant et en ton montant-descendant, tels que :

- Ton descendant-montant (\wedge), c'est la combinaison du ton descendant et du ton montant sur une voyelle, soit ($\grave{\sim}$) + (\wedge) = ($\tilde{\sim}$).

Exemples :

-*hâ+ă* → *hāní*, chez moi

-*sâ+ ă* → *sā*; sors

-*tâ+ ă* → *tā*, jette

- Ton montant-descendant ($\tilde{\sim}$), qui est la rencontre sur une seule voyelle du ton montant et du ton descendant, soit ($\acute{\sim}$) + ($\grave{\sim}$) = ($\tilde{\sim}$) comme dans les interjections suivantes :

- *ă + â = ā* (ààh !)

- *ě + ê = ē* (èèh !).

-*ngě+è* → *ngē*, espèce d'arbre sauvage.

Avec André Martinet (1970 :90-92), nous renforçons qu'il y a lieu de faire une nette distinction entre *accents* et *tons*. L'accent fait largement usage d'éléments mélodiques plus sans doute qu'on ne l'a longtemps cru. C'est un trait physique qu'il a en commun avec les tons(...). En fait, il semble qu'on ne puisse parler d'accent dans les langues maternelles de nos élèves, langues où toutes syllabes sont susceptibles de recevoir un ton. Là où accent et tons coexistent dans une même langue, les tons ne s'opposent comme des unités distinctes que dans la syllabe accentuée.

En d'autres termes, la mise en valeur d'une syllabe dans chaque unité accentuelle se fait aux dépens des possibilités de distinctions tonales dans les autres syllabes. (...) Il y a des langues sans accent, telles les langues d'accueil du français dans le milieu d'étude, où chaque syllabe présente un ton distinctif, et des langues accentuelles à tons où chaque mot ou unité accentuelle ne peut avoir qu'un seul ton distinctif dont la place est liée à celle de l'accent. C'est le cas du français que nous étudions.

Tons et accent se distinguent aussi par leur fonction. La fonction *des tons* est essentiellement distinctive : un ton n'existe qu'en opposition avec au moins un autre ton ; aussi une langue a-t-elle *des tons*, jamais *un ton*. La fonction de *l'accent* est essentiellement contrastive, c'est-à-dire qu'il contribue à individualiser le mot ou l'unité qu'il caractérise par rapport aux autres unités du même type présentes dans le même énoncé ; une langue a *un accent* et non *des accents*.

Ajoutons aussi que, si certaines langues bantu admettent un système d'ondulation sur une même syllabe, il n'en est pas du tout question en français. Le français, par contre, n'atteste pas de changement de hauteur dans la même syllabe, moins encore l'inégalité rythmique entre les syllabes. Il se caractérise plutôt par une stabilité et une constance des timbres et des états articulatoires, une absence de diptongaison des voyelles et affrication des consonnes.

2.6.3. Rythme

Du grec *ruthmos*, qui lui-même est dérivé du mot *rheim* qui signifie « couler », le mot rythme désigne la forme du mouvement (Gardes T. J. et Hubert M-Cl., 2011 :189-190). Dans son acception originelle, selon Benveniste, le mot « désigne la forme qui n'a pas consistance organique (...). C'est la forme improvisée, momentanée, modifiable. Ce sens est encore très employé en musique, en particulier pour la musique contemporaine, ou dans l'analyse de certains poètes comme Rimbaud des « *Illuminations* » ou Char, chez qui il n'est pas aisé de repérer des cellules qui se répètent. Le mot *rythme* désigne en effet le plus souvent une configuration qui se répète périodiquement d'éléments différents. Au sens strict, le rythme suppose que ces cellules de base soient proches dans le temps et s'y succèdent comme en musique et dans le langage, en particulier en poésie.

Le rythme, de l'anglais *rythm*, et de l'allemand *rhythmus*, est constitué le retour régulier de certain phénomène phonétiques, dont les principaux sont les *sonorités*, les longueurs, les *accents*. Dans la versification française classique, le rythme est formé, d'une part, de la répartition des *accents*, avec un arrêt, la césure, qui revient à intervalles réguliers, et, d'autre part, du retour, à la fin du vers, d'une sonorité déjà entendue, la *rime* (Pottier, B., et al, 1973 :441).

D'un point de vue historique, le vers français est d'abord « accentuel » : la rime sert à mieux marquer les limites de chaque cellule rythmique ; à l'intérieur d'un vers, les sonorités peuvent également jouer un rôle : la répétition de certains sons peut souligner la répartition des accents. Dans d'autres langues, on peut être en présence d'un rythme de « quantité » : l'opposition est alors entre syllabes longues et syllabes brèves, et non plus entre accentué/non accentué.

Le rythme d'un énoncé oral (ou écrit oralisé), comme le prescrivent Martin Riegel et ses compagnons (2008 :59), tien essentiellement à la répartition du discours en groupes accentuels, d'où le nom de « groupe rythmique » qui leur est souvent donné, en particulier dans l'analyse des textes littéraires.

En français, le rythme s'appuie sur une succession régulière, une saccade de syllabes. Alors que la syllabe constitue l'élément de base du rythme, l'accent est responsable de la perception de ce rythme. Le rythme et l'intonation sont aussi intimement liés. Généralement, un type caractéristique d'intonation est décelé à la fin d'un groupe ou d'une unité rythmique (Clas, A. et al. 1968 :219-221).

Le rythme français est généralement considéré comme reposant sur le retour des groupes de sons comprenant un nombre plus ou moins égal de syllabes. Ces dernières sont plus ou moins égales entre elles, ce qui fait qu'on parle d'une langue *syllable timed* (rythme syllabique) par opposition aux langues *stress timed* (rythme accentuel).

Le groupe rythmique du français peut n'être formé d'une seule syllabe ; cependant il s'agit le plus souvent d'un groupe de syllabes terminé par une syllabe accentué (Marchal, A., 1980 :90).

Exemples :

- *Les amis nous attendent impatiemment*
/lezami nuzatād Ĕpaŝjamā/.
- *Le professeur de français nous donnera toutes les explications*
/ləpɔfɛsœvɔfɛvãse nudonva tutlezeksplikasjõ/.

Les groupes rythmiques en français sont de longueur très variable. Les plus fréquents comptent en moyenne quatre à six syllabes, rares sont ceux qui comptent plus de huit syllabes.

2.6.4. Intonation

L'intonation est un domaine plus difficile à aborder. Pour Pierre Léon (1992), l'intonation est généralement une des plus tenaces lorsqu'on tente de passer d'un système linguistique à un autre. Chaque français présente ses caractéristiques intonatives propres. L'intonation peut informer aussi sur l'appartenance à un groupe social et sur l'état émotif du locuteur et varie selon la nature de la situation de communication.

Et d'après Boulenger (1980), les ressemblances intonatives entre les langues sont plus nombreuses que les différences (en particulier la montée mélodique pour la continuité et la question et la descente pour l'achèvement et la finalité).

La technologie a permis, depuis de nombreuses années maintenant, *l'écoute* des aspects suprasegmentaux (rythme et intonation) et leur visualisation. La représentation visuelle la plus commune du signal de parole est *l'oscillogramme*. Il s'agit d'une représentation en fonction du temps des oscillations reçues et amplifiées par le microphone. On observe des maxima d'intensité correspondant aux syllabes (aux voyelles, les consonnes étant moins intenses). Cette représentation illustre sur l'axe horizontal le *rythme et l'intensité* des syllabes de l'énoncé. Facilement lisible pour des énoncés présentant un petit nombre de syllabes, l'oscillogramme devient difficile à interpréter pour les énoncés longs. L'oscillogramme ne donne pas d'informations sur l'intonation.

2.6.5. Groupes rythmiques

Dans les énoncés longs, on trouve plusieurs groupes rythmiques, séparés les uns les autres par des procédés de démarcation : essentiellement l'allongement de la dernière syllabe du groupe (dite syllabe accentuée) et la pause, avec les modifications de l'intonation qu'ils impliquent. Le découpage est de type syntaxico-prosodique. Autrement dit, les endroits de l'énoncé où peut se produire la démarcation sont donnés théoriquement par la structure syntaxique (Lauret, B. 2007 :45-46).

Exemples : *Jean porte le sac / J'emporte le sac.*

Le maître dit : « L'écolier est présent. » (a)

Le maître, dit l'écolier, est présent. (b)

Cette même chaîne segmentale des deux énoncés se distingue par la place des démarcations :

Jean/ porte/ le sac. J'emporte/ le sac.

Le maître dit / l'écolier est présent. (a)

Le maître/ dit l'écolier / est présent. (b)

On tiendra pour la situation d'apprentissage du français, que plus on réalise de démarcations en groupes rythmiques (et non pas de juxtaposition des mots), plus on donne de chance à l'interlocuteur de comprendre. On observera dans la parole des natifs que plus on parle vite (débit général) ou plus on est sûr d'être compris, moins on réalise de démarcation. A l'inverse et ce qui nous intéresse ici : moins on est sûr d'être compris, plus on réalise de démarcations.

Exemples :

J'aime bien/ la viande rouge/ mais je vais prendre/ du poisson.//

ou bien :

J'aime bien la viande rouge/ mais je vais prendre du poisson.//

La réalisation de ces démarcations est soumise à des impératifs d'équilibre dans la longueur de différents groupes rythmiques. On ne peut pas, par exemple, se

contenter de démarquer le syntagme nominal (SN) du syntagme verbal (SV) quand le syntagme nominal ne présente qu'une syllabe.

Exemples :

Paul / est sorti de son bureau discrètement.

On découpera alors :

Paul / est sorti / de son bureau / discrètement.

On distinguera le découpage rythmique (structure syntaxique) et les pauses d'hésitation.

Exemples :

- *Je pense / que Bahati vient de partir.* (découpage syntaxique)
- *Je pense que.... Bahati vient de partir* ou *Je pense que Bahati.... vient de partir* (pauses d'hésitation).

Disons à ce niveau que le repérage des groupes rythmiques est un travail obligatoire pour équilibrer la prise de parole et faciliter grandement l'intelligibilité. La pratique de l'identification des groupes rythmiques organise également la production en des groupes de sens et met en valeur les structures syntaxiques. Elle combat la tentation de juxtaposer les mots comme à l'écrit. Elle permet aussi à l'apprenant de reprendre sa production quand il ne parvient pas à se faire comprendre, en segmentant en groupes rythmiques plus courts.

2.6.6. Contexte des pauses

Avec Jean Dubois et compagnons (2007 :353), la *pause* se définit comme un silence ou un arrêt dans la chaîne parlée coïncidant le plus souvent avec une articulation plus ou moins importante du raisonnement. Dans l'intonation, la pause est annoncée par une inflexion descendante plus ou moins prononcée. Dans la transcription, la pause est marquée par une barre verticale ou oblique ou parfois les signes ↓↑.

La pause expressive peut être sonore (*euuh, eh ben, èèèh, mmm...*) ou silencieuse ; la pause sonore est toujours un phénomène d'hésitation, et elle peut

être suivie d'une pause silencieuse ayant la même valeur : le choix de l'une ou l'autre manière d'hésiter relève de la personnalité du locuteur.

La pause peut aussi servir à équilibrer temporairement deux groupes rythmiques présentant un nombre de syllabes très différent : on parle alors de *pause compensatrice*.

2.6.7. Rythme et intonation en kiswahili

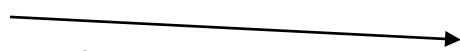
Le kiswahili a un rythme très régulier. En kiswahili comme en français, toutes les syllabes inaccentuées ont environ la même durée et sont articulées aussi nettement que les syllabes accentuées. La longueur de la syllabe accentuée est le seul trait la distinguant des syllabes inaccentuées. L'intonation, quant à elle, est définie comme l'ensemble des variations de hauteur et d'intensité que prend la voix en parlant ou en lisant, et qui forment la courbe mélodique de la phrase. En kiswahili comme en français, l'intonation a deux fonctions principales : la fonction linguistique et expressive.

La fonction linguistique de son côté permet de distinguer une phrase déclarative (affirmative et négative) d'une phrase interrogative ou impérative (Massamba *et al*, 2004: 46-52 ; Abry, 2007 : 14-15).

Quant à la fonction expressive, l'intonation, qui est extralinguistique, indique les différents états d'âme de la personne qui parle : doute, confirmation, tristesse, colère, indignation, surprise.

La phrase déclarative du swahili se caractérise par l'intonation descendante en fin de phrase.

Exemples :



Ninafikiria kuondoka jioni ya leo, je pense partir ce soir



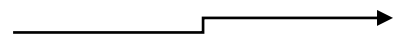
Sifikirii kuondoka jioni ya leo, je ne pense pas partir ce soir.

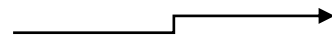
La phrase interrogative, sans mot interrogatif se caractérise par la forte intonation descendante en fin de phrase.

Exemple : *Unaondoka ?* 'Tu pars ?' *Hauondoki ?* 'Tu ne pars pas ?'

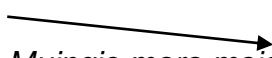
La phrase interrogative avec un mot interrogatif, l'intonation dépendra de la place du mot interrogatif : en début ou fin de phrase.

Exemples :


Wakati gani utaondoka ? Quand pars-tu ?


Utaondoka wakati gani ? Quand pars-tu ?

La phrase impérative, quant à elle, se caractérise par la forte intonation descendante de la voix sur la dernière syllabe.

Exemples : 
Muingie mara moja ! Entrez immédiatement !

2.6.8. Rythme et intonation en kilega

Selon Jean Dubois et ses collaborateurs (2007 :256), les travaux menés essentiellement au cours des vingt dernières années dans le domaine de l'acoustique et de la perception, permettent de définir *l'intonation* comme une forme discontinue, constituée d'unités discrètes sur les deux axes paradigmatique et syntagmatique, unités toujours significatives qui s'organisent dans le cadre de la phrase ou de ses constituants. La substance auditive de l'intonation est constituée par les variations de la fréquence fondamentale, laquelle dépend du rythme de vibration des cordes vocales et peut se combiner aux paramètres *d'intensité* (sous-glottique) et de *durée* vocalique (en partie déterminée par la nature des consonnes précédentes ou subséquentes : voisée/non-voisée, occlusive/constrictive, etc.).

Tout au long de la chaîne parlée court une fréquence fondamentale (le voisement) dont les variations de hauteur dessinent une ligne mélodique. Cette mélodie, disent Martin Riegel et collaborateurs (2008 :61), est susceptible de variations infinies. Cependant il existe certains schémas typiques de la mélodie qui ont une signification et constituent des intonations. Celles-ci font intervenir la hauteur ou registre (du grave à l'aigu), la direction de la courbe (montante ou descendante) et sa forme (concave ou convexe).

L'encodage et le décodage de l'intonation s'effectuent syntagmatiquement sous la forme de *relais* ou de points clefs (attaque, prétonique, tonique). On appelle

intonème chacun des ensembles de traits réalisés sur les points clefs, c'est-à-dire l'unité distinctive d'intonation au niveau de la phrase.

D'où, une possible classification d'intonèmes : intonème continuatif, qui se trouve dans le groupe progrédient de l'intonation assertive, et l'intonème conclusif, contenu dans le groupe terminal (¹⁹).

L'attaque et la prétonique ne peuvent comporter qu'un intonème, la tonique peut en comporter deux (cf. l'intonation d'appel). La suite des intonèmes d'un point clef forme un morphème intonatif discontinu. Les fonctions de l'intonation sont étroitement imbriquées. On distingue cependant le rôle *syntaxique* (domaine du représentatif), le rôle *appellatif* ou *impresif* (ordre, appel, etc.), le rôle *lexical* relevant de l'expressivité (colère, joie, doute, surprise, etc.).


Au plan syntaxique, les *morphèmes intonatifs* successifs de la phrase forment un *syntagme intonatif*, et celui-ci constitue une *phrase intonative* s'il est terminé par un *morphème conclusif* (intonation descendante).

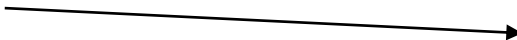
Les notions de rythme et d'intonation peut se résumer par les propos de Timothée Mukash Kalel (2004 : 59-101) non pas seulement qu'il reprend la définition que « la phrase est un énoncé dont les constituant doivent assumer une fonction et qui, dans la parole, doit être accompagné d'une intonation », mais aussi et surtout qu'en langues bantu l'aspect prosodique change d'un type de phrase à l'autre.


Pour la phrase assertive (déclarative), Mukash souligne que celle-ci peut contenir par exemple la gémiation consonantique ou une structure tonale particulière : l'intonation descendante. Ceci se justifie par le fait que la phrase déclarative est non marquée, et elle constitue un acte de langage primaire par lequel un locuteur constate un état de fait et assume la responsabilité de ce qu'il énonce en présentant son énoncé comme vrai, quelle que soit en fait son adéquation avec la réalité. Cette réalité intonative reste la même tant dans la phrase déclarative que dans la phrase impérative.

Exemples en kinyanga :

¹⁹ Rossi et Chafcouloff se chargent d'ajouter que l'intonème continuatif se situe au départ dans la dynamique de base, mais en fin de syntagme, sur la tonique. Il se réalise dans le haut médium, ou l'infra-aigu, c'est-à-dire un ton et demi ou deux tons au-dessus de la dynamique de base. Le groupe terminal effectue son départ au-dessous de l'intonème continuatif, l'intonème conclusif se réalise soit dans le grave, soit dans l'infra-grave, la distance entre le maximum et le minimum est quinte (fantaisie).

- 

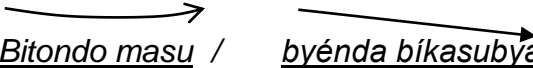
 - *Kóyo urísángo kása*, Mama est en train de manger d'abord.
- 

 - *Sínkárí wǎkwendá ékunkúmánano*, Ma tante est allée à l'église.
- 

 - *Híngǎ* / *mashwǎ áshátǎ* / *á mumpunge//*,
 1^{er} gpe rythm. 2^e gpe rythm. 3^e gpe rythm.

“Cultive trois champs de riz.”

Exemple en kilega:




Bitondo masu / *byénda bikasubya //*,
 1^e gpe rythm. 2^e gpe rythm.

Les paroles sont comme l'urine, elles reviennent constamment.


Il ressort en outre que dans une phrase interrogative, l'intonation est généralement montante pour une interrogation directe.

Exemple en kinyanga:



Mbeni usámbá ? Es-tu malade ?

Exemple en kilega :



E mulúme Kaseti, kúní kukwéndá watégéla kilungú gansí búno ?

Eh monsieur Kaseti, où vas-tu de bonne heure ?

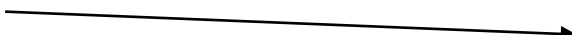
Ajoutons que, dans le cas d'une phrase exclamative, l'intonation est, soit descendante pour marquer l'étonnement ou le regret, soit ascendante pour marquer la raillerie ou l'ironie.

Exemples en kinyanga :


Emuhérúki wakwá ! La nouvelle mariée meurt ! (regret)


Emuhérúki wakwá ! La nouvelle mariée meurt ! (raillerie).

Exemple en kilega :


Muntu ekutukya basumbú kwizina lyobe ! Un homme qui chasse les démons
en ton nom ! (étonnement)

Les unités intonatives ont aussi une fonction jonctive/disjonctive : en dehors de certaines conditions phonologiques prévisibles, l'intonème continuatif marque obligatoirement la limite entre le syntagme nominal sujet et le syntagme verbal prédicat. L'intonation étant cette ligne ou courbe mélodique particulière de la voix qui réalise l'énoncé particulier sert à ajouter au message un sens : la sécheresse affirmative.

À la différence du mètre en poésie ou de la mesure en musique, le rythme n'est pas un élément codé, mais libre. Ce qui explique que le rythme échappe tant aux définitions strictes et non contestable qu'à une analyse rigoureuse.

En définitive comme nous le connaissons déjà, les tons ont une valeur phonologique et jouent un rôle très important dans le sens des mots. La variations des courbes mélodiques prend une valeur distinctive et permet ainsi de différencier les mots apparemment identiques. Il y a donc des similitudes intimes entre les langues d'étude. En outre, la fonction de l'intonation des langues bantu dévoile, semble-t-il, moins de clarté que celle du français quoique qu'elle joue aussi un certain rôle distinctif et expressif.

L'accent n'a pas de valeur distinctive de sens lexical ; il ne sert qu'à délimiter les groupes syntaxiques ou pragmatiques d'un énoncé ou encore à indiquer la présence d'une marque d'insistance ou d'émotivité.

2.6.9. Syllabation, enchaînement et liaison

2.6.9.1. Syllabation

Selon Dubois, J. *et al.* (2007 :459), le terme syllabation renvoie à l'opération qui consiste à décomposer en syllabes différentes des séquences phoniques de la

chaîne parlée. La syllabe est définie comme une unité phonématique minimale susceptible de porter un accent et comporte une voyelle en tant que noyau syllabique. Il existe deux sortes de syllabes : les syllabes ouvertes qui se terminent par une voyelle (CV) et les syllabes fermées qui se terminent par une consonne (VC) ou (CVC) (Gardes-Tamine, 2008 :10-11).

La syllabe est alors, révélant Raymond Renard (1983 :65), l'unité immédiatement supérieur au phonème. La syllabe apparaît auditivement comme groupement phonique autour d'un sommet (noyau) de sonorité. Elle peut être ouverte (terminée par une voyelle) la plus privilégiée, ou fermée (terminée par une consonne). La syllabe est donc la plus petite unité perceptible.

La syllabation phonique, en français, obéit à quelques principes simples. Tout d'abord, elle est relativement indifférente à la séparation en mots, du moins à l'intérieur d'un groupe rythmique. Ensuite, elle privilégie la syllabe ouverte par rapport à la syllabe fermée. La syllabe peut être composée d'un seul phonème, une voyelle.

Exemples : Là-haut, il y a un oiseau / *la-o' i-lja-œ̃- nwa-zo /*.

La plus courante des syllabes est composée d'une consonne (suivie éventuellement d'un //, d'un /ʁ/, un /j/, un /ɥ/ ou un /w/).

Exemples : Tous les trois grands invités sont ici / *tu-le-tɁwa-gbã-zɛ̃-vi-te' sɔ̃-ti-si/*.

Lorsque la dernière syllabe d'un groupe rythmique se termine par une consonne, celle-ci, ne pouvant faire syllabe avec ce qui la suit, produit une syllabe fermée en s'unissant pour la syllabe à la voyelle précédente, qu'elle contribue souvent à allonger.

- Exemples : Ouvrez la porte / *u-vɁe-la-pɔ̃vt /*.

Plusieurs consonnes qui se suivent, sauf le cas signalé ci-haut, doivent se répartir normalement entre les deux syllabes, dont la première est alors fermée.

Exemples : -Effacez le tableau / *ɛf-fa-ce-lə-ta-blo/*

-C'est strictement interdit / *sɛ-stɁik-tə-mã- ɛ̃-tɁ-di /*.

En nous appuyant sur les allégations de Nkiko M. et ses compagnons (1989 :13-15) et celles de Mbula P. A. (2000) qui reconnaissent la syllabe comme « un son ou groupe de sons qu'on prononce en une seule émission de la voix », nous dirons que la syllabe est normalement ouverte ; c'est dire qu'elle se termine par

une voyelle, sauf en général la nasale syllabique qui se caractérise par le ton : il y a des syllabes normalement qu'il y a des tons dans un mot.

En bantu, la structure syllabique peut être :

V :	kiswahili	ua /u-a /, fleur
	kilega	mbogó / ^m bo-o/, buffle
	kinyanga	íí /l-l/ œuf
CV :	kiswahili	maneno /ma-nɛ-no/ paroles
	kilega	kulola /ku-lo-la/, regarder, voir
	kinyanga	mutúté /mu-tu-tɛ/, pilon
NCV :	kiswahili	ngombe / ⁿ go- ^m be/, vache
	kilega	nkókó / ⁿ kɔ-kɔ/, poule
	kinyanga	mpongo / ^m pɔ- ⁿ gɔ/, silure
CSV :	kiswahili	mwalimu /mwa-li-mu/, enseignant
	kilega	mwăna /mwa-na/, enfant
	kinyanga	myăka /mja-ka/, années
NCSV :	kiswahili	mupendwa /mu-pe- ⁿ dwa/, bien-aimé (²⁰).
	Kilega	nkwi-tá nkoko / ⁿ kwi-ta/, je tue une poule
	Kinyanga	imbyă /l- ^m bjal/, espèce de palme sauvage.

2.6.9.2. Liaisons

La liaison constitue, avec le « e caduc » et le « h aspiré », l'un des trois problèmes fondamentaux de la phonologie du français. Si elle constitue un terrain empirique de choix pour les phonologues et a permis d'éprouver ou de motiver de nombreuses propositions théoriques, elle est encore aujourd'hui l'objet de vifs débats. La liaison en français est la manifestation d'un phénomène de jonction (ou sandhi) entre deux unités morpho-lexicales dans un environnement linguistique donné (Eyckenne J.2011, 78-79).

On appelle liaison *l'insertion* entre deux phonèmes vocaliques d'un élément consonantique de soutien (consonne ou glide). Elle n'est pas à confondre avec « mots de liaison aux prépositions et aux conjonctions ».

²⁰ La consonne /m/ peut constituer à elle seule une syllabe et porter l'accent d'intensité lorsqu'elle précède la syllabe finale du mot comme /m-tu/, personne ; /ku-tʃe-m-ka/, bouillir. Elle peut aussi être réalisée sans accent lorsqu'elle ne constitue pas l'avant-dernière syllabe, comme / tʃe-m- tʃe-m/, source. Bien qu'il soit difficile de donner avec précision le pourcentage de syllabes ouvertes et fermées, il est estimé qu'à peu près 99.99% des syllabes du kiswahili sont ouvertes contre 0.09% de syllabes fermées.

En français, la liaison obligatoire à la jointure de deux mots dans certains syntagmes (Art + N ; Adj. + N ; Adv. + Adj.) se traduit par la prononciation d'une consonne latente héritée d'un état antérieur de la langue, et maintenue dans la graphie (Dubois J. et al. 2008 :284).

Exemples :

- très **heureux** /tʁɛzøʁø/
- petit **ami** /pitami/.

La liaison avec une consonne qui serait muette dans les mots isolés est propre au français ; avec une consonne qui serait prononcée à la fin du mot isolé (exemple : *petite amie*), la liaison comme enchaînement est connue de nombreuses langues. Au cours des vingt dernières années, la liaison a été l'objet d'enquête et des travaux formels en phonologie générative et en phonologie multilinéaire.

Liaison diffère même d'*élision* et même d'*effacement*. L'effacement est plutôt un phénomène de phonétique combinatoire à la frontière de mot, par lequel une voyelle atone finale disparaît devant l'initiale vocalique du mot suivant. Dans certaines langues, l'élision se produit systématiquement tout au long de la chaîne parlée, si les mots ne sont pas séparés par une pause. Dans d'autres langues, l'élision ne se produit que dans certains cas. En français, dans la langue écrite, l'élision est signalée par l'apostrophe. Elle concerne des termes grammaticaux, généralement courts et de grande fréquence, souvent atones : les formes pleines (je, te, me, le, etc.) et les formes élidées (j', t', m', l', etc.) se trouvent en distribution graphique complémentaire. L'élision se produit dans les mots *je, me, te, se, le, ce, ne, de, la, si, jusque* et *que* devant les mots à initiale vocalique « e », « a » ou « i ». Exemples : l'homme /lɔ̃m/, jusqu'ici /ʒyskisi/, l'entrée /lɑ̃tʁø/, s'il veut /silvø/. L'élision a donc moins de phonique, mais surtout d'orthographique.

Quant à l'*effacement*, il est un phénomène de disparition de voyelles (suivies de consonnes) propre à l'oral et non pas dans l'écrit formel. Citons :

- L'effacement de /ə/ ou /ɛ/ ou /e/ devant consonne, et dans : *peut-être*, peut produire /ptɛtʁ/, *c'est-à-dire* peut se réaliser /stadʁ/, *c'est déjà* /sɛdʒa/ ou /sdeʒa/, etc.

- L'effacement de la consonne // suivie de consonne (il(s), elle(s)) voire l'effacement complet de « il » : y a personne /*ja pɛksɔ̃n*/ ; il faut / *i fo*/.

Voici les graphies des cinq consonnes de liaison :

/z/ graphie « s » : les États-**U**nis

graphie « x » : faux **a**mi

graphie « z » : allez-**y** !

/t/ graphie « t » : tout **h**omme

graphie « d » : grand **e**spoir

/n/ graphie « n » : **e**n attendant

/ʁ/ graphie « r » : premier **é**talage

/p/ graphie « p » : trop **é**mu.

En français, on observe trois formes de liaison : liaison obligatoire, liaison facultative et liaison interdite.

a) la liaison est obligatoire :

- entre le déterminant et le mot suivant commençant par une voyelle : les hommes /*lezɔm*/, mon ami /*mɔ̃namil*/ ;
- entre l'adjectif (qualificatif, numéral, etc.) et le nom qui suit : petits enfants /*ptizãfã*/, trois arbres / *tʁwazaʁbʁ*/ ;
- entre le pronom personnel et le verbe : nous aimons /*nuzemɔ̃*/ ;
- entre les verbes *avoir* ou *être* et le participe passé des formes verbales composées, ou encore entre *être* et l'attribut du sujet : ils ont aimé /*ilzɔ̃tɛmɛ*/ ; ce cas est exemplaire /*səka ɛtɛgzãplɛ*/ ;
- entre la préposition et syntagme nominal, entre l'adverbe et l'adjectif sur lequel il porte et plus généralement entre les mots proclitiques (c'est-à-dire formant obligatoirement un groupe accentuel avec le mot suivant) et ce qui le suit : dans un an /*dãzœ̃nã*/ (*mais il est fréquent d'entendre aujourd'hui à Paris /dã- œ̃-nã*), très agréable /*tʁɛzagʁɛjabl*/ ;
- dans certains mots composés et certaines locutions figées : les États-Unis /*lezɛtazynil*/, pas à pas /*pazapa*/, de temps en temps /*dɛtãzãtã*/.
- dans les groupes figés comme : *accent_aigu*, *avant_hier*, *Comment_allez-vous ?*, *de_haut_en_bas*, *de_bas_en_haut*, *de_mieux_en_mieux*, *de_moins_en_moins*, *de_plus_en_plus*, *du_pot_au_feu*, *de*

temps_en autre, de temps_en temps, les Champs_Elysées, mot_à mot, nuit_et jour, petit_à petit, sous_entendu, tout_à coup, tout_à fait, tout_à l'heure, tout_au moins, tout_au plus, un sous-officier, vis-à-vis, dos_àdos, etc.

- La liaison est facultative :
 - Entre le nom et l'adjectif qualificatif postposé, mais exclusivement dans le cas de la marque du pluriel : les enfants intelligents /lezãfã(z)ẽtẽlizã/.
 - après le substantif au singulier : les élèves assis /lezẽlev(z)asi / ;
- la liaison est interdite :
 - après « et » : et elle viendra ;
 - après les verbes, car deux découpages rythmiques sont possibles : Je vais essayer /ʒøvẽ ẽsẽje/ ;
 - devant « onze » et « huit » : les onze disciples, dans huit jours ;
 - devant le « h » dit *aspiré* : des héros, en haut, les haricots.

Les pratiques de liaison sont variables, en particulier suivant le découpage en groupes rythmiques opéré (plus les groupes sont longs, plus on trouve d'enchaînements et des liaisons), et suivant le registre plus ou moins formel de parole.

2.6.9.3. Enchaînement

Le terme « enchaînement » est le passage d'une consonne finale toujours prononcée dans la première syllabe du mot suivant. C'est-à-dire, lorsqu'un mot se termine par une consonne et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne change de syllabe.

Exemples : Elle **a** faim / ẽ| la | fẽ / (1 enchaînement)

Pierre **est** parti avec **elle** / pjẽ| **Re**| paR| ti| a| vẽ| **kẽ** /
(2 enchaînements).

Le français enchaîne les mots à l'intérieur du groupe rythmique, sans considération des limites physiques des mots écrits. Cela donne une impression unie, liée (Lauret, B. 2008 :59-60).

Nous parlerons d'enchaînement vocalique lorsque ce sont les voyelles juxtaposées dans un groupe rythmique qui s'enchaînent.

Exemples : *Tu as eu un 11 ?* /ty-a-y-œ̃-ʒ-z/ ?

Ce sont les syllabes qui chevauchent les mots :

une autre erreur /y-no-tʁε-vœʁ/.

L'habitude de découper les mots est difficile à vaincre, surtout après exposition à l'écrit orthographique. Il est donc souvent nécessaire de travailler l'enchaînement des mots comme une difficulté à part.

Le principe de « syllabation ouverte » appliqué aux syllabes qui chevauchent deux mots se réalise soit par l'enchaînement : *il arrive* /i-la-ʁiv/, soit par liaison : *ils arrivent* /il-za-ʁiv/.

De consonne à voyelle, la consonne se prononce dans le mot isolé : *petite amie* (enchaînement) ou la consonne est muette dans le mot isolé « petit » mais *petit ami* (liaison).

Ces deux phénomènes de structuration syllabique sont la marque du groupe rythmique. Ils renforcent la cohésion et la continuité à l'intérieur du groupe rythmique, permettant ainsi la formation des syllabes ouvertes. Le recourt à la forme écrite semble inévitable pour une compréhension du processus.

2.6.9.4. Chute du /ə/

La voyelle « ə » non accentuée dont l'appellation est multiple : /ə/ muet, instable, caduc, schwa, et qui correspond à la lettre « e » à la fin de la syllabe écrite, peut, dans certains cas, ne pas être prononcée (Chalaron & Motron, *ibid.* :18, Abry, *ibid.* : 24). La chute ou le maintien du /ə/ atone dépend de sa position dans la phrase et de son environnement phonétique d'apparition. Selon Abry (*idem.p.*25), la prononciation ou le non prononciation du « e » est régie par les six règles fondamentales. Gardes-Tamine (*op.cit.* :41), quant à lui, n'en compte que quatre.

D'un côté, le « e » tombe lorsqu'il est en finale du mot comme dans « ouvr(e) ». Il tombe aussi quand il n'y a qu'une seule consonne devant lui comme dans « sam(e)di ». De l'autre côté, le « e » se maintient quand plusieurs syllabes avec un « e » se suivent où un « e » sur deux est maintenu. Nous assistons également au maintien du « e » instable dans le contexte où le pronom « le » suit le verbe comme dans « prend-le ». À l'exception du « e » de « je » et de « ce » qui ne peuvent pas être prononcé, le « e » instable est généralement prononcé en début du mot comme dans « demain ». Enfin, le « e » caduc est maintenu devant le « h » aspiré comme dans « le héros, le home ».

2.6.9.5. Consonnes géminées

Le terme consonnes géminées renvoie, selon Charliac & Motron (*op.cit.* :19), à un phénomène où deux consonnes mises en contact doivent être prononcées toutes les deux avec une seule émission de voix. Les consonnes géminées peuvent se réaliser selon deux processus : par juxtaposition comme dans « il lit » / *illi* / et par suite d'une chute du /ə/ comme dans « tu viens ~~de~~ dormir » / *tyvjẽ dɔɔʁmiʁ* /.

2.6.9.6. Assimilation

D'après Abry (2007 : 89), le terme « assimilation » renvoie à un phénomène résultant de la rencontre de deux consonnes dont l'une influence l'articulation de l'autre. L'influence d'un son sur l'autre peut s'exercer dans les deux sens : l'assimilation régressive et l'assimilation progressive. Dans l'assimilation régressive en français, lorsqu'une consonne sourde est précédée d'une consonne sonore, ou l'inverse, la seconde assourdit ou sonorise la première. Par exemple, en anglais où l'assimilation est

progressive, on assiste à un cas différent. Ainsi, « observer » devient /ɔps ʁve/ tandis qu'en anglais « observe » se prononce /ɒbzəʁv/.

L'assimilation progressive est possible en français seulement pour la constrictive « ch ».

Exemple : « inachevé » / inafve / → /inaffe/.

Dans cet exemple, l'assimilation s'exerce dans le sens progressif en ce que, la consonne sourde /ʃ/ entre en contact avec la consonne sonore /v/ suivant la suppression du /ə/ instable dans « inach~~é~~vé ». Faisant suite à la règle de l'assimilation progressive, le /v/ se voit privé de toute sa dimension sonore et se transforme en /f/. De ce fait, le phénomène d'assimilation consonantique peut être traité conjointement avec le « e » instable. Pour les consonnes sonores / ʁ /, / l /, les semi-voyelles et les consonnes nasales, l'assimilation de surdité est progressive et régressive, surtout pour le /ʁ/.

2.6.9.7. « h » aspiré

Communément appelé « h aspiré », il n'est pas prononcé en français. Ce terme décrit le graphème « h » lorsqu'il marque l'impossibilité à l'oral de lier la consonne précédente à la voyelle suivante par la liaison ou l'enchaînement consonantique. Si nous poursuivons les allégations de Bertrand Lauret (op cit :62), nous renchérirons qu'au-delà de l'explication étymologique, il n'existe pas de règle permettant de distinguer les mots qui n'ont pas de « h aspiré » (*les heures, l'homme, une habitation*) et les mots qui ont un « h aspiré ». Ceci veut dire que seul le dictionnaire de la langue française distingue les mots commençant par *h* aspiré ⁽²¹⁾ de ceux qui n'en ont pas. Et en classe, il est nécessaire que les enseignants les traitent immédiatement avec intérêt à l'oral dans des énoncés, en faisant varier le contexte, pour donner à entendre et faire pratiquer. Il est aussi vrai que l'enseignant sera attentif dans la suppression de la glottale /h/ en français tout en rappelant l'existence de ce phonème en langues d'accueil des élèves de Walikale. Concluons en rappelant que l'usage des

²¹ Les mots ayant le *h* aspiré sont précédés par l'astérisque (*) dans certains dictionnaires, en l'occurrence *Le Larousse de poche*. Et Maurice Grevisse dans *Le Bon Usage : grammaire française* en dénombre 135 principaux mots.

liaisons dépend de la situation de communication et des locuteurs. Plus la situation est formelle, plus les liaisons sont pratiquées.

2.7. Représentations sociolinguistiques

La prise de la conscience de l'existence d'un espace culturel francophone, mais aussi géopolitique et économique, a donné au français une dimension internationale nouvelle, avec la clé des politiques d'enseignement du français dans les pays officiellement francophones eux-mêmes. Telle est la véritable motivation de la création de l'Organisation Internationale de la Francophonie (²²). Cela a introduit aussi la diversité culturelle, linguistique, etc. dans l'enseignement du français langue étrangère.

Une *langue étrangère*, qui serait mieux nommée « langue-autre » selon Philippe Blanchet (²³), est un objet institutionnel construit, aux dimensions socio-économico-politiques sur lesquels on ne peut faire l'impasse. Enfin, l'enseignement de cette langue n'a pas lieu qu'en situation scolaire plus ou moins contrainte auprès d'adolescents, mais largement auprès d'adultes dans toutes sortes de situations réelles qui suscitent des besoins précis et concrets d'ordre professionnels, familiaux, etc.

Dans cette même optique politico-sociolinguistique, la Constitution de la République Démocratique du Congo²⁴ en son article premier stipule que :

-« Le français est la langue officielle de la RDC » au regard de sa nécessité dans certains domaines de la vie nationale : administration, diplomatie, communication, éducation, etc.

-Ses langues nationales sont le kikongo, le lingala, le swahili et le tshiluba dont l'État assure la promotion sans discrimination.

- Les autres langues du pays font partie du patrimoine culturel congolais dont l'Etat assure la protection.

²² L'organisation internationale de la francophonie « OIF en sigle » a pour **missions** : promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique ; promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme ; appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche ; développer la coopération au service du développement durable.

²³ Philippe Blanchet, professeur de sociolinguistique et didactique des langues à l'Université Rennes 2 Haute-Bretagne, y a fondé le laboratoire PREFICS, ex-ERELLIF (créé en 2000 avec Marc Gontard). Il est spécialiste du provençal, des variétés du français et du plurilinguisme dans les espaces francophones. Il collabore régulièrement avec de nombreux linguistes. Il est expert pour plusieurs organismes internationaux et dirige plusieurs programmes de recherche à l'international. L'élaboration du concept de *glottophobie* et la publication de son ouvrage sur cette question en 2016 ont connu un écho important.

²⁴La version électronique de la Constitution de la République Démocratique du Congo.

Et la Loi-Cadre de l'Enseignement National²⁵ de renforcer en ces termes :

« L'enseignement national utilise les langues nationales et du milieu comme outil dans l'enseignement primaire et comme discipline dans l'enseignement secondaire, supérieur et universitaire ainsi que dans l'éducation non formelle.

²⁵ Loi-Cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national, pp. 17 et 55, (19 février 2014), Kinshasa, Journal officiel de la République Démocratique du Congo, Cabinet du Président de la République.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre finissant, nous avons longuement épilogué sur la confrontation phonologique des langues d'étude. Concernant les traits différentiels, nous avons découvert les cas suivants :

Pour les unités vocaliques, nous nous sommes appuyés sur les degrés d'aperture, la position de la langue dans la bouche et la cavité bucco-nasale. Ce stade nous a permis de découvrir les sources de certaines erreurs commises par les élèves de Walikale, telles que la tension et l'explication articulatoire, la labialité et la nasalité.

La comparaison des systèmes consonantiques nous a révélé des erreurs majeures comme l'épenthèse ⁽²⁶⁾, la substitution de l'occlusive /t/ à la l'affriquée /ts/, la confusion de l'occlusive /b/ avec la fricative /β/, l'alvéolarisation de /ʁ/, la glottalisation ou l'aspiration des voyelles et la détente des consonnes finales du français.

Une autre erreur majeure c'est la bilabialisation de la semi-consonne /ɥ/ que nous avons remarquée chez les élèves de Walikale.

Au niveau de la reconnaissance des éléments prosodiques, les élèves ont éprouvé des difficultés dans la distinction des types de phrases, les liaisons, le rythme et la mélodie.

Cette comparaison des systèmes phonologiques du français et des langues maternelles des apprenants du territoire de Walikale ne constitue pas une étude exhaustive des différenciations. Elle nous permet pourtant d'identifier des interférences possibles entre ces deux camps linguistiques d'étude sur le plan phonologique. Dans le diagnostic, cette comparaison nous aidera à analyser certaines erreurs de prononciation des apprenants et à établir un ordre de priorité sur les faussetés à corriger.

²⁶ L'épenthèse est l'addition ou l'insertion d'une voyelle ou d'une consonne au milieu d'une syllabe ou d'un mot.

SECTION 2: EXPÉRIMENTALE

Chapitre III. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET TRAITEMENT DES DONNÉES RECUEILLIES

3.0. Introduction

Il est question, dans le présent chapitre, de faire minutieusement l'examen des données qui ont forcé notre attention pendant notre séjour au terrain dans les écoles secondaires de l'entité éducationnelle de Walikale. Cette partie comporte, outre le milieu d'étude, l'analyse proprement dite des informations récoltées, les résultats obtenus ainsi que leur interprétation.

3.1. Population et échantillonnage

3.1.1. Population d'étude

La population se définit comme l'ensemble de tous les individus (humains ou non) qui possèdent en commun un trait particulier ou un groupe de traits. La population, estime R.S. Murray, est l'ensemble des personnes sur lesquelles porte l'enquête et qui constituent une collectivité (Murray, R.S., 1987 : 163-165).

Pour ce faire, notre population est constituée de l'ensemble de toutes les 222 écoles secondaires que compte actuellement le territoire de Walikale. L'idéal serait de travailler sur toute l'étendue du territoire de Walikale. Mais les contraintes de recherche définissent de plus en plus les conditionnalités nécessaires ; d'où la nécessité d'échantillonner dans cette grande population cible.

Ajoutons que l'enquête rendue au terrain est une exclusivité des écoles du territoire de Walikale. Tout individu non membre dudit groupe ne fait donc pas partie de notre univers de recherche.

La population de notre étude est caractérisée par l'ensemble des élèves du secondaire du territoire de Walikale et de leurs professeurs de français. Pour fiabiliser les résultats, la recherche a eu ainsi le privilège de donner la même chance d'éligibilité à chacun des élèves de toutes les sections et options confondues qui fonctionnent dans cette entité, entre autres la pédagogie générale, la technique

sociale, le technique commerciale et administrative, la technique commerciale générale, la technique agrovétérinaire, la technique d'agriculture générale, la technique de l'agro-nutrition, la technique de biologie chimie et le latin-philosophie. Les questions posées ont été administrées sur un échantillon de 803 élèves et 98 professeurs de français.

3.1.2. Milieu d'étude

3.1.2.1. Sous-divisions de l'EPSP de Walikale

Le territoire de Walikale est l'une des subdivisions de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel qui se situe dans la partie ouest de la Province du Nord Kivu à l'est de la République Démocratique du Congo. Il est constitué de quatre sous-divisions, à savoir :

- la sous-division Walikale I qui a son siège social à Walikale centre à l'ouest du territoire d'étude ;
- la sous-division Walikale II ayant son siège à Kashebere à l'est du territoire ;
- la sous-division Walikale III qui siège à Pinga vers le nord du territoire ; et
- la sous-division Walikale IV œuvrant à Musenge vers la partie sud du territoire.

Toutes ces quatre subdivisions de l'EPSP font partie intégrante de la Province Educationnelle Nord Kivu III opérant à la fois dans le territoire de Masisi et le territoire de Walikale qui abrite son chef-lieu.

3.1.2.2. Échantillon d'étude

L'échantillon est un sous-ensemble d'une population statistique à partir duquel on cherche à obtenir des résultats généralisables à la population de référence (Yves Alpe et al, 2007 :91), alors que l'échantillonnage est la simple technique d'extraire l'échantillon qui, naturellement, doit être représentatif.

Et d'après le *Grand Dictionnaire Linguistique et Sciences du Langage*, dans une analyse descriptive d'énoncés obtenus dans une population donnée, l'étude linguistique (phonologique, syntaxique ou lexicale) porte sur un nombre restreint d'éléments prélevés dans l'ensemble des énoncés qui auraient pu être obtenus dans cette même population : on a donc déterminé une fraction dans l'univers statistique

que constitue l'ensemble des énoncés possibles. Cette fraction forme un *échantillon* (Dubois J. et al, 2007 :163).

De par sa taille et sa représentativité, notre échantillon s'est construit sur base de toutes les classes du secondaire, c'est-à-dire 1^{ères}, 2^{èmes}, 3^{èmes}, 4^{èmes}, 5^{èmes} et 6^{èmes} années et s'étend sur un effectif de 803 élèves et 98 professeurs du cours de français pour tous les degrés.

3.1.2.3. Type de l'échantillon

Comme il est difficile d'étudier d'une manière exhaustive une population, c'est-à-dire d'en interroger tous les membres, il faut se limiter à un nombre de personnes représentatif. Dans le choix des enquêtés, on peut recourir à l'échantillon aléatoire dit « idéal statistique » dans la mesure où il s'obtient au sort selon les lois du hasard en tenant compte que chaque membre de la population ait la même chance de gagner.

La recherche a opté pour un échantillon aléatoire dit encore échantillon probabiliste proportionnel. Nous disons qu'un échantillon aléatoire est celui qui est sélectionné selon les principes de probabilité, c'est-à-dire il accorde à chaque sujet la même chance d'être tiré dans l'échantillon.

L'échantillon probabiliste proportionnel nous a servi en ceci que la population d'étude a d'abord été subdivisée en *strates* ou groupes homogènes qui sont concrètement les quatre sous-divisions de l'EPSP. Puis, nous avons sélectionné, à partir de chaque strate, des échantillons indépendants appelés *grappes*: ici, les instituts qui ont été choisis. En fin, à chaque grappe, nous avons pris les individus (élèves) représentatifs des écoles de façon que chaque classe soit représentée.

De manière pratique, grâce à cette technique probabiliste, nous avons constitué l'échantillon moyennant un tirage de 85 écoles au hasard dans une urne contenant les bulletins de toutes les 222 écoles secondaires que compte le territoire de Walikale. Et dans leur répartition, nous avons visité 25/64 instituts dans la sous-division Walikale I, 30/52 instituts dans la sous-division Walikale II, 24/36 instituts dans la sous-division Walikale III et 05/70 en sous-division Walikale IV. Ce qui donne une moyenne de 21 écoles secondaires.

Nous avons aussi procédé au tirage au sort avec remise pour permettre de garder la même probabilité à toutes les écoles de notre population et en arriver à constituer notre échantillon, laquelle probabilité étant de 1 sur 85, soit 0,0111 (1.11%) de chance. À l'issue de cette opération, la procédure exigeait de faire le calcul de la population de chaque école en tenant compte de son poids démographique ; ce qui justifie l'usage de la formule

$$p = \frac{\text{Nombre d'élèves} \times 100}{803}$$

Après avoir calculé la proportion de chaque école de notre échantillon, nous avons procédé au tirage dans une urne de l'effectif retenu dans cette école. Ce tirage était de même fait avec remise pour que chaque élève ait la probabilité d'être choisi et d'office faire partie de l'échantillon en raison 10 élèves par moyenne de chaque institut.

À tous les niveaux, il nous a fallu procéder au calcul de l'échantillon pour déterminer avec précision le nombre des élèves à évaluer par classe. Cette opération a été rendue facile par la formule suivante :

$$\% = \frac{n \times 100}{N}$$

$$\text{échantillon} = \frac{\% \times N}{100}$$

Où n = effectif de classe ; N = effectif de toutes les classes du territoire de Walikale.

En vue de rationaliser l'investigation, les facteurs suivants ont servi comme caractéristiques des échantillons des élèves : langue maternelle, âge, sexe, classe, section ou option d'études.

Quant aux professeurs, nous les avons sélectionnés à condition d'être titulaires du cours de français au cycle long au sein de l'établissement scolaire concerné. Ce choix s'opérait concomitamment dans les mêmes écoles où nous

avons tiré les élèves. Par conséquent, ces enseignants étaient invités à répondre au questionnaire tout en ayant une oreille attentive sur le travail de leurs élèves regroupés dans la une salle commune. Pour ce faire, il faut signaler que, selon le cas, deux ou trois enseignants qui assurent le cours de français au cycle long suffisaient par école pour répondre au questionnaire de notre enquête.

À la différence du choix des élèves, les cinq caractéristiques des échantillons des professeurs de français valent la peine d'être connues, à savoir langue maternelle (1^{ère} langue), âge, sexe, qualification et domaine d'études.

3.2. Outils de collecte des données

Le questionnaire est un instrument de recherche essentiel qui permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (mêmes questions pour tous), administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de questions : celles qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme (J-P CUQ et al, 2003 :211).

Avant l'enquête proprement dite, les questionnaires ont été testés auprès d'un petit groupe d'individus originaires du territoire de Walikale habitant dans la ville de Goma pour en juger la validité et la pertinence en termes de pré-enquête. C'est en marge de cette étape que nous avons mis au point ces outils de récolte des données en tenant compte des directives utiles.

Nous avons soumis nos enquêtés à un questionnaire avec une double finalité : acquérir des données quantitatives auprès des élèves et des données qualitatives chez leurs professeurs de français.

3.2.1. Questionnaire adressé aux élèves

Les questions posées aux élèves étaient de deux niveaux équivalant à deux principales questions: la lecture des dix mots isolés avec l'ambition de détecter les phonèmes-problèmes et la lecture des cinq phrases visant alors l'évaluation sur la maîtrise des prosodèmes du français.

Aussi faut-il ajouter ici l'utilité de la camera pendant la lecture proprement dite. Ce dispositif nous a servi dans la récolte des données audiovisuelles notamment la façon d'articuler des élèves et leurs images. Grâce à cet outil, il est

facile d'accéder à la vitesse et le temps record que chaque candidat a mis dans l'exercice de lecture. Il s'agit d'un engin qui s'affirme comme révélateur des variables intéressantes qui s'étendraient au-delà même de notre enquête.

3.2.2. Questionnaire adressé aux enseignants de français

Huit principales questions portant toutes sur l'enseignement/apprentissage de la phonologie du français figurent sur une importante liste. En effet, ces questions étaient élaborées pour obtenir l'opinion des enseignants, les unes consistent dans la moisson des méthodologies appliquées à l'enseignement de la phonologie du français, les autres jaugent l'appréciation que font les professeurs sur la maîtrise de la phonologie du français par leurs apprenants.

Ajoutons que ce double questionnaire ouvre la voie à une analyse de la sociolinguistique variationniste²⁷, variationniste en ce sens que les résultats des élèves se rangent en fonction de l'âge, de classe, de la section, du degré scolaire, de sexe, de langue maternelle.

C'est dans cette même lancée que Labov (1976 :258) insiste que la sociolinguistique c'est la linguistique, même s'il est obligé de constater que certains linguistes négligent à tort l'étude du contexte social. Son objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique. Pour lui, il n'y a pas d'étude de la langue sans prise en compte des hommes qui la parlent sans étude de l'environnement social. De ce fait, il tente de corrélérer les manières de parler avec des variables sociales. Il s'agit d'associer chaque variante linguistique à une cause extralinguistique (classe sociale, sexe, âge, habitat, race, attitudes des locuteurs, circonstances de la communication, etc.), ou chaque ensemble de variantes linguistiques (réalisation d'une variable) à une ou des variables sociales.

²⁷ À ce sujet, le Professeur Maurice Muyaya Wetu souligne, dans son cours d'Étude des méthodes d'analyse sociolinguistique, 3^e cycle à l'ISP/Bukavu 2015-2016, que la sociolinguistique variationniste, s'inspirant de la sociolinguistique traditionnelle, tente de corrélérer des manières de parler avec des catégories sociales traditionnelles : profession, sexe, âge, lieu de résidence, etc. Et que cette approche donne des résultats de type quantitatif et suppose la collecte d'un certain nombre de données quantifiables afin de faire émerger des variables ou des marqueurs linguistiques que l'on pourra corrélérer avec des données extralinguistiques.

3.3. Enquête rendue sur le terrain

Pour l'administration du questionnaire, la démarche était simple pour récolter les données. Tout partait de notre présentation au bureau de l'école en vue de remplir les formalités administratives. Ce contact nous permettait ainsi de faire le calcul d'échantillon tant des élèves que des enseignants en fonction des effectifs reçus auprès du chef d'établissement qui, à son tour, nous facilitait le contact avec ses administrés.

De là, après une brève explication de notre motif, nous procédions à la distribution aléatoire des copies aux élèves et aux enseignants de français présents dans la salle. Ayant reçu chacun une copie du questionnaire, les élèves devaient suivre les explications utiles en rapport avec les consignes et le remplissage des rubriques y relatives.

Par la suite, une durée de 3 à 5 minutes de préparation leur était accordée en vue d'une lecture silencieuse par les apprenants avant de nous retourner les copies dument complétées.

Pour en arriver à la lecture proprement-dite, le chercheur rendait à tout prix disponible une copie non complétée à l'élève qui est désigné pour lire à haute voix sous la camera, devant les condisciples et leurs enseignants.

Pendant ce moment décisif, notre attention était focalisée sur la réalisation des sons que nous cochions (Faux ou Vrai) selon le cas, de peur qu'aucune donnée ne nous échappe dans la lecture. Chacun des enquêtés était tenu de passer par la même procédure l'un après l'autre du premier jusqu'au dernier candidat.

Les professeurs choisis répondaient à leurs questions en même temps qu'ils assistaient à la séance de lecture faite par les élèves pour se rendre compte des réalisations de leurs apprenants.

Toutefois, au terme de l'évaluation, un petit moment était accordé à quiconque avait une préoccupation concernant notre activité du jour. Nous étions finalement disposé à y fournir les éléments de réponse nécessaires avant de nous séparer avec nos invités.

Cette procédure était rigoureusement observée de la même manière partout dans les écoles où nous étions appelé à mener notre enquête.

3.4. Représentativité de l'échantillon

Dans sa dimension spatiale, notre échantillon se veut représentatif dans la mesure où il est structuré en strates, sous forme de quotas, en fonction de trois groupements où opère la sous-division. Point n'est besoin de souligner également la représentativité de cet échantillon en rapport avec les options ou sections d'études, le genre, les langues maternelles, les tranches d'âge, y compris les classes des enquêtés.

3.5. Dépouillement des données recueillies

3.5.1. Répartition des sujets enquêtés

3.5.1.1. Répartition des élèves

Tableau 15 : Répartition des élèves par genre :

Genre	ni	%
Garçons	489	60.4
Filles	314	39.1
Total	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

La lecture de ce tableau montre que le nombre des élèves soit 60.4% est plus élevé que celui des filles soit 39.1%. En effet, cette différence se justifierait par la faible représentativité des filles à l'école secondaire comme il en est de coutume chez la plupart des peuples africains. De surcroit, les langues maternelles des élèves nous ont servi de données quantitatives dans cette étude.

Tableau 16: Répartition des élèves selon leur langue maternelle

Langues maternelles	ni	%
kilega	52	6.4
kinyanga	206	25.6
kiswahili	545	67.8
Total	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

En observant ce tableau, nous constatons que les élèves qui ont le kiswahili comme langue maternelle sont représentés à 67.8 %, aussi à 25.6% ceux qui ont le kinyanga comme langue maternelle et ceux qui ont le kilega sont représentés seulement à 6.4%. C'est dans ce même élan que s'inscrit la stratification de nos élèves en fonction de leur âge.

Tableau 17 : Répartition des élèves selon leur âge

Tranches d'âge	ni	%
entre 12 ans et 17 ans	504	62.7
entre 18 ans et 20 ans	250	31.1
entre 21 ans et 38 ans	49	6.1
Total	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Il est plus facile de dégager le contenu de ce tableau que la tranche d'âge allant de 12 ans à 17 ans est la plus représentée dans notre recherche par le simple fait qu'elle concerne les classes souvent les plus peuplées des écoles. Il s'agit habituellement des classes telles que 1ères, 2èmes, 3èmes et 4èmes années du secondaire. La tranche d'âge venant en second lieu est celle qui se situe entre 18 ans et 20 ans et enfin celle située entre 21 ans et 38 ans.

En outre, les classes se sont révélées également indispensables pour la comparaison des résultats de cette enquête.

Tableau 18: Répartition des élèves selon les classes

Classes	ni	%
1 ^{ères} années	119	14.8
2 ^{èmes} années	119	14.8
3 ^{èmes} années	120	14.9
4 ^{èmes} années	152	18.9
5 ^{èmes} années	224	27.8
6 ^{èmes} années	69	8.5
Total	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

D'emblée, la lecture de ce tableau fait le constat que les classes de sixièmes années ont été les moins représentées à seulement 8.5% des sujets enquêtés puisque les élèves de ce niveau d'études sont les plus chargés de l'école. En effet, nous nous présentions dans les établissements lorsqu'ils étaient tantôt au stage de professionnalisation, tantôt au centre d'examen d'État, tantôt en plénières relatives à la préparation de l'examen d'État. Le dernier

élément classificateur des résultats dont nous nous sommes servi c'est la section ou l'option d'études des élèves.

Tableau 19 : Répartition des élèves selon les sections ou options d'études

Option/section	ni	%
C.O.	228	28.3
Péda-générale	225	28
H.T. Sociales	194	24.1
Agronomiques	48	11.9
Commerciales	96	5.9
Biologie Chimie	07	0.8
Latin Philo	05	0.6
Total	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

En parcourant ce tableau, nous nous rendons vite compte que le cycle d'orientation, la section pédagogique et les humanités techniques sociales sont, au regard de leur recrudescence numérique, les filières les plus peuplées par rapport à l'agronomie, la biologie chimie et la section littéraire en territoire de Walikale.

3.5.2. Résultats obtenus auprès des élèves

3.5.2.1. Lecture des mots isolés

Concernant la lecture des mots isolés, les élèves se sont comportés tel qu'illustre le tableau qui suit dans ses rubriques.

Tableau 20 : Résultats obtenus en lecture des mots isolés

Son visé	Mot	Réussites	%	Échecs	%
/œ/	lundi	329	40.9	474	59
/ø/	Dieu	315	39.2	488	60.7
/ɔ̃/	ballon	503	62.6	300	37.3
/y/	murmure	291	36.2	512	63.7
/ɛ̃/	poussin	372	46.3	431	53.6
/ø/	petite	258	32.1	545	67.8
/œ/	sœur	264	32.8	539	67.1
/ã/	enfant	402	50	401	50
/ɥ/	cuisine	497	61.8	306	38.1
/ʁ/	sourire	433	53.9	370	46

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Dans la lecture des mots pris isolément, les élèves soumis à notre questionnaire se sont révélés plus performants en réalisant les voyelles nasales /ɔ̃/ surtout avec 73.7% et /ã/ avec 50.4%, la semi-voyelle /ɥ/ soit 58.3% et la consonne /ʁ/ soit 55.5% contrairement aux autres sons qui ont été prévus. Les voyelles

arrondies /œ/ 49.5%, /ø/ 45.3% et la voyelle caduque /ə/ 29.0% sont les plus mal connues des élèves.

3.5.2.2. Lecture des phrases

En lecture des phrases, nous avons examiné la performance des élèves pour chaque cas prévu conformément à chaque phrase respective.

1. « *J'ai lu le livre sur le pupitre* » ; la distinction des voyelles /y/ et /i/ n'a été satisfaisante que pour 232 soit 28.8% d'enquêtés et non satisfaisante pour les 571 soit 71.1% d'enquêtés dans tout l'ensemble des 803 élèves qui ont été enquêtés.
2. « *Hier, Kisa a été au champ* » ; dans cette phrase, l'accentuation est l'élément prosodique visé. Ici, la satisfaction s'évalue à 651 soit 81%, et seuls 152 soit 18.9% n'ont pas respecté l'intonation montante que la virgule impose dans la phrase.
3. « *Il faut bien étudier pour réussir* » ; l'attention était focalisée sur la liaison obligatoire /bjɛ̃netydje/ que seuls 24 soit 2.9% d'élèves ont réussie et que 779 soit 97% d'élèves ont littéralement échouée sur les 803 élèves attendus.
4. « *Qui a dérangé en classe ?* » c'est une phrase interrogative, c'est-à-dire qu'elle renferme à l'oral une intonation montante. Cette intonation a été parfaitement réalisée par 667 soit 83% d'élèves, les 136 autres soit 16.9% ne l'ont pas pu sur les 803 attendus dans les écoles.
5. « *Le professeur de français nous donnera toutes les explications* ». Dans la lecture de cette phrase, il nous faut respecter une mélodie suivant les trois groupes rythmiques que voici :

Le professeur de français# nous donnera# toutes les explications#.

Le professeur de français *nous donnera* *toutes les explications*

Ou encore :

*Le professeur de français
nous donnera
toutes les explications.*

L'examen des résultats obtenus au sujet de cette question montre 626 bonnes réalisations soit 77.9% et 177 mauvaises réalisations représentant soit 22% de l'ensemble de 803 élèves enquêtés.

En somme, pour la lecture des phrases, les facteurs prosodiques que les s'éduquants maîtrisent mieux sont l'accentuation (cf.Q2), l'intonation (cf.Q4), y compris la notion de mélodie et de rythme (cf.Q5) comme ces éléments sont attestés à la fois dans les langues maternelles et en français. La notion de liaison et celle de la distinction phonologique ont posé beaucoup de problèmes à nos enquêtés à cause de leur absence dans les langues maternelles des élèves de Walikale.

Pendant nos enquêtes, nous avons également analysé les résultats des sujets selon leurs différentes caractéristiques dont le sexe, l'âge, la langue maternelle, la classe et l'option ou la section. Dans le tableau suivant, nous avons pris soin de classer les performances des enquêtés en tenant compte du genre.

Tableau 21 : Répartition des résultats selon le sexe

	Garçons	Filles	Total	%
Réussites	318	142	460	57.2
Echecs	171	172	343	42.7
Total	489	314	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Ce tableau élucide que 318/489 garçons ont été plus performants soit 65% que les 142/314 filles dont les résultats sont médiocres soit 45.2%. Globalement, les réussites des garçons et filles confondus s'élèvent à 57.2 % et les échecs à 42.7 %.

Tel que connu d'avance, la variable de langue maternelle est observée avec toute l'attention voulue vis-à-vis de son importance dans l'aspect comparatif des systèmes phonologiques des langues en présence. Voilà ce qui certifie l'existence du tableau ci-après.

Tableau 22 : Répartition des résultats selon les langues maternelles des élèves

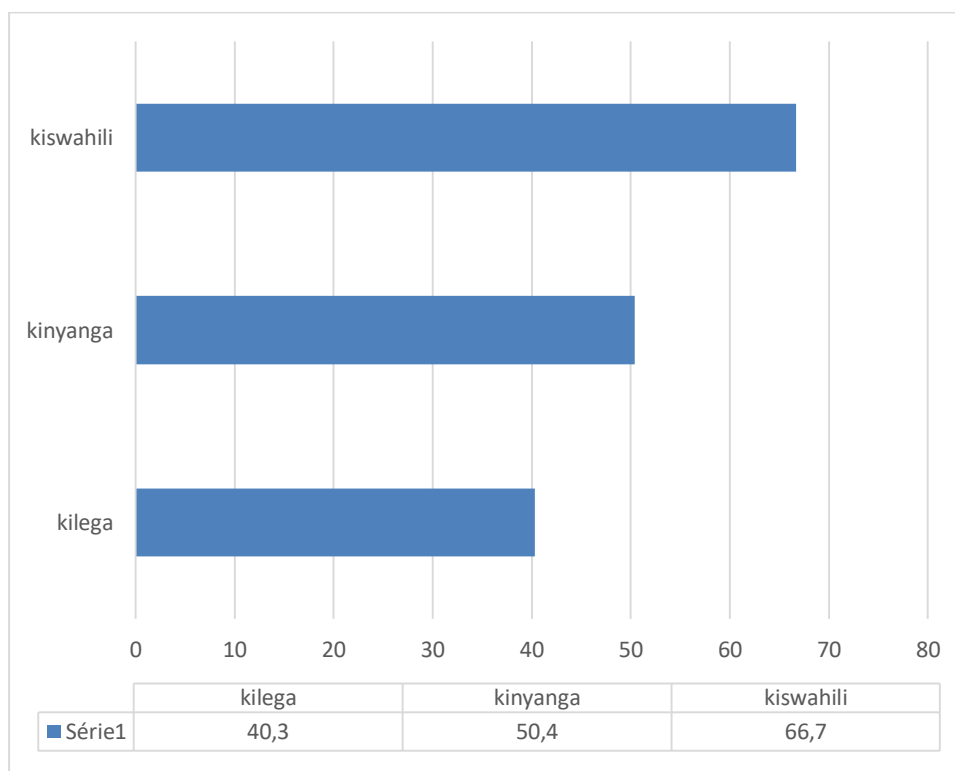
Langues maternelles	kilega	kinyanga	kiswahili	Total gén.	%
Réussites	21	104	364	489	60.8
Echecs	31	102	181	314	39.1
Total	52	206	545	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

En considérant d'emblée la performance de nos enquêtés selon leurs langues maternelles respectives, la bonne performance est observée dans la lecture faite par les élèves qui ont le kiswahili comme langue première. Ils réalisent 364 réussites, soit 66.7%. Les élèves ayant le kinyanga comme langue maternelle présentent un score de 104 réussites, soit 50.4%. Quant à ceux qui ont le kilega comme langue maternelle, ils ont mal travaillé : 21 réussites contre 31, qui représentent 40.3% de réussites.

Il sied de souligner que les données démographiques du territoire de Walikale montrent que les Banyanga constituent les $\frac{3}{4}$ de la population de Walikale. Les autres peuples représentent donc le $\frac{1}{4}$ de la population du territoire. La situation détaillée dans ce tableau permet aussi de constater que le kiswahili est la langue qui compte plus des locuteurs au statut de langue maternelle des élèves en territoire de Walikale. Il est suivi en ordre décroissant du kinyanga et du kiswahili comme nous pouvons lire l'histogramme ci-dessous :

Figure 3 : Résultats des élèves selon leurs langues maternelles



Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Le critère d'âge s'affirme de même avec force dans la vérification des données de notre enquête. Et comme il était difficile de travailler sur l'âge précis de chaque individu de notre échantillon, nous avons dû les regrouper en trois principales tranches d'âge. Le tableau ci-dessous nous en donne les résultats stratifiés.

Tableau 23: Répartition des résultats par tranches d'âge des enquêtés

	Entre 12 et 17ans	Entre 18 et 20 ans	Entre 21 et 38 ans	Total gén.	%
Réussites	311	118	28	457	57.6
Echecs	193	132	21	346	50.1
Total	504	250	49	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

De ces trois tranches d'âge regroupées, force est de constater que les 311/504 enquêtés de moins de 18 ans soit 61.7% ont réalisé plus de performance contre les 28/49 soit 47.2% de réussites par rapport aux enquêtés de plus de 17 ans. Cependant il faut signaler que la performance en lecture diminue au fur et à mesure

que l'âge évolue. Voilà ce qui ressort des performances des nouveaux majeurs (21 à 38 ans) qui ont mal travaillé. Cette catégorie est suivie de celle des adultes qui ont eu 28 contre 21 soit 51.1% de réussites. De ce fait, il s'avère que les nouveaux majeurs ont été non performants en expression orale en français par rapport aux deux catégories de deux extrêmes.

La logique serait que plus on avance progressivement de classe, plus on améliorerait ses performances. Mais hélas !, nous rencontrons ici une situation inverse. Pour ce faire, nous avons pensé que ces nouveaux majeurs sont dans une génération qui n'avait pas connu un encadrement adéquat dans leur parcours scolaire et social.

Nos résultats ont également été rangés d'après les classes des élèves comme il est mentionné dans le tableau que voici :

Tableau 24: Répartition des résultats selon les classes

	6 ^{èmes}	5 ^{èmes}	4 ^{èmes}	3 ^{èmes}	2 ^{èmes}	1 ^{ères}	Tot. gén.	%
Réussites	43	139	82	62	77	64	467	58.1
Echecs	26	85	70	58	42	55	336	41.8
Total	69	224	152	120	119	119	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

À l'issue du dépouillement des données, nous avons découvert que les résultats de l'ensemble des classes sont satisfaisants : 467/803 élèves ont bien lu en réalisant 58.1%. La meilleure classe est celle de 2^{èmes} années avec le score de 77/119 soit 64.7% suivie des 6^{èmes} années dont 43/69 élèves font 62.3%, suivie des 5^{èmes} années dont 139/224 enquêtés font 62%, suivie des 4^{èmes} où 82/152 font 53.9%. Les classes de 1^{ères} années sortent à l'avant dernière position où 64/119 élèves réalisent 53,7% et la dernière est celle des 3^{èmes} années qui ont réalisé 62/120 élèves soit 51.6% de réussites.

Le tableau suivant est éloquent en ce sens qu'il ordonne la performance des enquêtés en fonction des sections ou option qu'ils fréquentent.

Tableau 25: Répartition des résultats selon les sections ou options d'études

	Péda Gén	Tech Soc	Techn. Comm.	Agrono- mies	Latin philo	Bio chim	C.O.	Tot gén	%
Réussites	160	126	37	68	05	07	146	549	68.3
Echecs	65	68	11	28	00	00	82	254	31.6
Total	225	194	48	96	05	07	228	803	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

À cette phase d'analyse, les résultats sont déduits comme suit : les sections Latin-philo 5 sur 5 et Biologie chimie 7 sur 7 ont battu le record chacun à 100% de réussites. Elles sont suivies de Techniques commerciales dont 37/48 réalisent 77% de réussites, suivie de la Pédagogie générale où 160 élèves sur 225 réussissent avec 71.1%. Viennent aussi la section agronomique où 68 élèves sur 96 battent le record à 70.8% suivie de Techniques sociales dont 126 sur 194 enquêtés font 69.6%, suivie enfin du Cycle d'orientation où 146 élèves sur 228 font satisfaction avec 64%. Néanmoins, il y a lieu de déduire que les classes moins peuplées sont celles qui réussissent que les autres. Autrement dit, plus la classe est pléthorique, plus elle présente des échecs que les classes non pléthoriques.

En définitive, l'analyse et la discussion des résultats obtenus par les élèves méritent d'être présentés dans un tableau synoptique tout en restant fidèle aux différentes variables qui ont guidé notre investigation auprès des enquêtés.

Tableau 26 : Synthèse des résultats de la performance des enquêtés selon le sexe, l'âge, la langue maternelle, la classe et la section ou option d'études

Variables	Genre		Langues maternelles			Tranches d'âges			Classes						Option ou section d'études							
	Garçons	Filles	kile-ga	kinyanga	kiswahili	12-17	18-20	21-38	1 ^{ères}	2 ^{èmes}	3 ^{èmes}	4 ^{èmes}	5 ^{èmes}	6 ^{èmes}	C.O	Péda	Soc	Comm	Agro	Bio-Chim	Latin Philo	
Performance																						
Réussites	318	142	21	104	364	311	118	28	64	77	62	82	139	43	146	160	126	37	68	07	05	
Echecs	171	172	31	102	181	193	132	21	55	42	58	70	85	26	82	65	68	11	28	00	00	
Total	489	314	52	206	545	504	250	49	119	119	120	152	224	69	228	225	194	48	96	07	05	

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Les résultats présentés dans ce tableau ont déjà été l'objet d'analyse dans les commentaires supra. Néanmoins, il faut rappeler que la population scolaire du secondaire en territoire de Walikale comporte, pendant notre période d'enquête, plus de garçons que de filles, plus des kiswahiliphones que des kinyangaphones et des kilegaphones, plus des mineurs que des majeurs et des adultes.

Ajoutons que, du point de vue de la performance, les garçons travaillent mieux que les filles, les élèves locuteurs du kiswahili sont plus performants que les autres, les mineurs sont plus compétitifs parmi les tranches d'âge sélectionnées. Quant aux classes enquêtées, les deuxièmes années du secondaire ont pris le devant par rapport aux autres. Il en est de même des sections biologie chimie et latin philosophie.

3.5.2. Répartition des enseignants

Nous avons voulu savoir comment les enquêtés sont répartis selon le sexe dans leur groupe, voici comment se rangent les professeurs :

Tableau 27 : Répartition des enseignants selon le sexe

Genre	ni	%
Masculin	95	96.9
Féminin	03	3
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Ce tableau renseigne clairement que les hommes sont les plus majoritaires à 96.9% dans la carrière enseignante au niveau du secondaire que les femmes soit à 3% seulement. Cette pénurie des femmes dans le personnel enseignant du secondaire peut être démontrée en territoire de Walikale. En effet, les jeunes filles rurales s'instruisent de moins en moins à l'école. La plupart arrêtent habituellement leurs études très tôt pour céder à la tentation des mariages improvisés. La misère du pays, y compris les mythes culturels²⁸ qu'on a sur les femmes au village, impactent négativement aussi sur l'instruction des filles.

La situation sociolinguistique des professeurs du cours de français a aussi forcé notre attention pour les catégoriser.

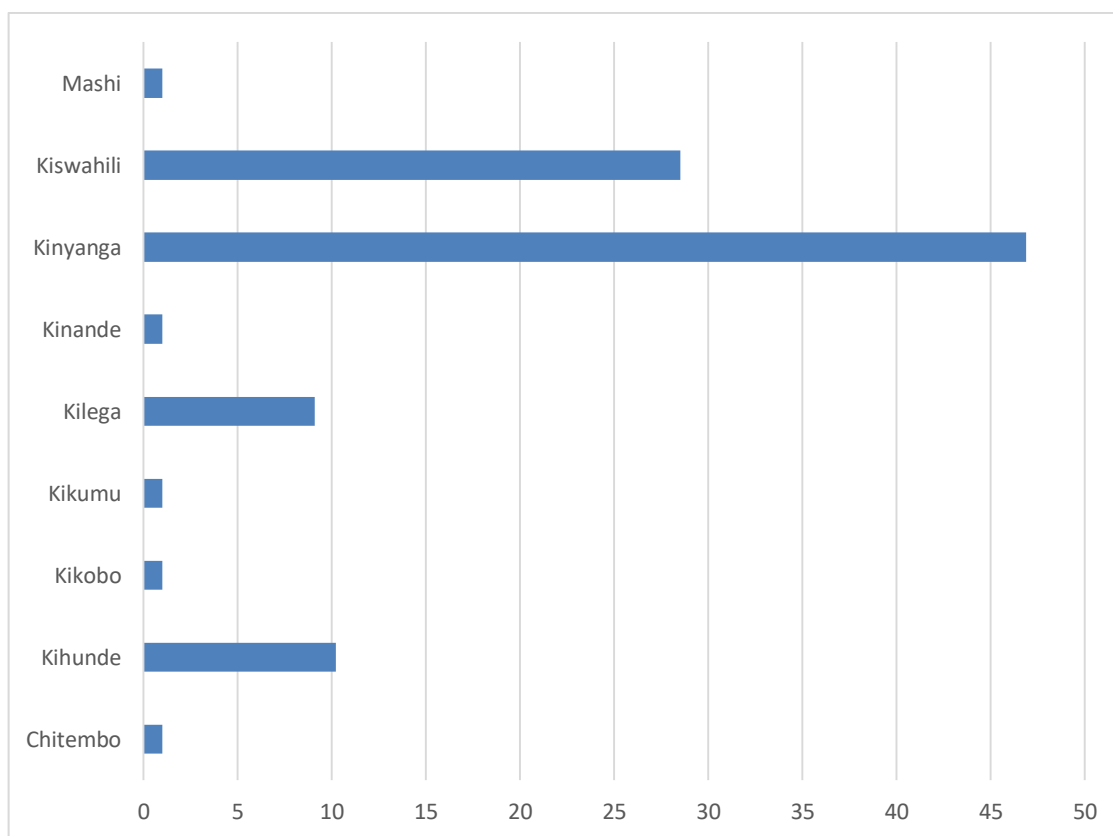
²⁸ Dans les milieux ruraux, les filles sont les moins privilégiées à aller à l'école par rapport aux garçons à partir de la tradition erronée qui considère que la femme doit être seulement assujettie à l'homme. Elle ne doit donc présenter aucune qualité de supériorité par rapport à l'homme. On croit que la femme n'a pas droit à une promotion devant l'homme et toutes les chances de progrès ne reviennent qu'aux enfants garçons et aux filles dans la famille.

Tableau 28 : Répartition des enseignants selon la langue maternelle de chacun

Langue maternelle	ni	%
kinyanga	46	46.9
kiswahili	28	28.5
kilega	10	10.2
kihunde	09	9.1
chitembo	01	1
kikobo	01	1
kikumu	01	1
kinande	01	1
mashi	01	1
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Figure 4: Représentativité des langues maternelles des enseignants de français



Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

La lecture de ce tableau et son diagramme révèle que les enseignants qui ont le kinyanga comme langue maternelle se taillent la supériorité numérique à 46.9% contre ceux qui ont le kiswahili à 28.5%, suivis de ceux qui ont le kilega à 10.2% et

de ceux qui ont le kihunde comme langue maternelle à 9.1%. Peu d'enseignants de français soit 4% ont comme première langue le chitembo ou le kikumu ou le kinande ou le kikobo ou le mashi dans les écoles secondaires en territoire de Walikale.

Cette supériorité numérique des Banyanga se justifie par le fait que les Banyanga constituent le peuple majoritaire du territoire de Walikale. Ils représentent les $\frac{3}{4}$ de la population de Walikale. Et administrativement sur les 14 groupements que comptent le territoire, ce peuple occupe à lui seul 12 groupements dont les groupements Luberike, Ihana, Kisimba, Utunda, Banabangi, Bafuna, Walowa Uroba, Walowa Yungu, Walowa Loanda, Bakusu, Ikobo et Wassa.²⁹

Par ailleurs, la qualification des professeurs de français a constitué un critère important parmi tant d'autres grâce au grade et domaine d'études de chacun.

Tableau 29 : Répartition des professeurs par grade et qualification

Grade	Domaine d'études	Qualification	ni	%
Licencié	Développement rural	Sous-qualifiés	05	5.1
	Economie	Sous-qualifié	01	1
	Français-Langues Africaines	Qualifié	01	1
Gradué	Développement rural	Sous-qualifiés	07	7.1
	Français-Langues Africaines	Qualifiés	29	29.5
	Lettres-Civilisation africaine	Qualifié	01	1
	Sciences de l'éducation	Sous-qualifié	01	1
	Histoire-Sciences Sociales	Sous-qualifié	01	1
D6N	Pédagogie générale	Non qualifiés	31	31.6
A2	Technique sociale	Non qualifiés	19	19.3
	Vétérinaire	Non qualifiés	02	2
Total			98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

En interprétant le tableau ci-haut, nous avons facilement constaté que le territoire de Walikale utilise plus un personnel non qualifié, évalué à 52/98 enseignants enquêtés font 53%. Le personnel sous-qualifié étant de 15/98 forme 15.3% pour assurer l'enseignement du français au secondaire. Le constat est que 31/98 enseignants enquêtés jouent le rôle de professeurs de français et représentent 31.6% dans le groupe.

²⁹ Documentation sur le Secteur des Wanianga (Wanyanga) obtenue dans les archives de la province éducationnelle Nord Kivu3 de Walikale.

Cette situation serait due au manque d'engagement suffisant de la jeunesse à embrasser les études supérieures et universitaires pour améliorer la qualification enseignante. Certains jeunes, à cause de la pauvreté, ne savent pas affronter les études et restent à la maison dans l'oisiveté. D'autres s'adonnent à l'exploitation minière et d'autres aussi s'engagent dans les groupes armés à cause des guerres imposées dans leurs milieux.

Pour nous imprégner de l'âge des enseignants de français des écoles d'étude, le tableau ci-après renseigne sur leurs tranches d'âge.

Tableau 30 : Répartition des professeurs selon l'âge

Tranche d'âge	ni	%
18 à 30 ans	58	59.1
31 à 40 ans	21	21.4
41 à 50 ans	12	12.2
51 à 60 ans	07	7.1
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Il ressort de ce tableau que l'âge des enseignants allant de 18 à 30 ans est le plus représenté soit 59.1% que les autres. Ainsi, suivent chronologiquement l'âge situé entre 31 et 40 ans, celui qui est entre 41 et 50 ans, y compris celui de 51 à 60 ans.

3.5.3. Résultats obtenus auprès des professeurs de français

Rappelons que ces résultats sont issus de la vérification de diverses réponses données par les enseignants par rapport au questionnaire qui leur était adressé.

À la question de savoir si les enseignants ont une idée sur la phonologie du français, voici ci-dessous leurs avis :

Tableau 31 : Avis des enseignants au sujet de l'idée sur la phonologie

Réponse	ni	%
Oui	86	87.7
Non ³⁰	12	12.2
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Au regard de ce tableau, nous constatons que 86 sujets soit 87.7% ont une idée sur la phonologie du français et 12 autres soit 12.2% n'en ont pas l'idée.

Nous avons voulu ensuite savoir, auprès des enseignants qui ont une information sur la phonologie du français, comment ils enseignent réellement cette notion de phonologie française, et voici leur position :

Tableau 32 : Proposition des professeurs sur la façon dont ils enseignent la phonologie du français

Réponses	ni	%
Occasionnellement	31	31.6
Régulièrement	54	55.1
Jamais	13	13.2
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Ce tableau révèle que plus d'enseignants enquêtés soit 55.1% enseignent régulièrement de la phonologie française, d'autres soit 31.6% l'enseignent occasionnellement et soit 13.2% ne l'ont jamais enseignée.

La 3^{ème} question consistait à demander aux professeurs de cocher la (les) notion (s) qu'ils avaient déjà enseignée (s) en phonologie du français dans la série, leur choix se présente comme suit :

Tableau 33 : Notion(s) enseignée(s) par les professeurs

³⁰

Par ailleurs, il y a lieu de constater que le concept de phonologie paraît d'emblée comme étrange chez les 12 professeurs qui ont répondu « Non » à la première question. Par cette réaction, on pensait que ces enseignants ne donneraient plus de réponse à la suite des questions. Cependant, ils ont prouvé qu'ils connaissent certaines notions du questionnaire comme les voyelles, les consonnes, les semi-voyelles, l'intonation, les liaisons, etc. C'est ce qui les a donc poussés à continuer avec la série en fournissant les informations nécessaires à l'enquête.

Réponses	ni	%
distinction des sons (phonèmes)	51	38.6
accents phoniques	16	12.1
intonations	05	3.7
rythme	09	6.8
mélodie	09	6.8
liaisons	12	9
plus d'une de ces notions	21	15.9
toutes ces notions	09	6.8
Total	132	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Le nombre des fréquences a complètement changé de 98 à 132, parce que les sujets étaient invités à choisir sur la grille des avis selon leur propre appréciation. Par conséquent, beaucoup ont coché plusieurs assertions à la fois tel qu'ils trouvaient nécessaire. Ici donc, les fréquences attendues ne sont pas inhérentes à l'effectif des enseignants.

Cependant, ce tableau permet de constater que la distinction des phonèmes est la notion la plus abordée soit 38.6% par les enseignants que nous avons enquêtés. Viennent aussi successivement les autres notions inscrites sur la liste dont celle des accents phoniques avec 12.1%, les intonations à 3.7%, le rythme et la mélodie chacun à 6.8%, les liaisons réalisent 9%, et l'assertion de toutes ces notions à 6.8%. Le constat est que la notion des intonations est la moins exploitée par les professeurs de français sur l'étendue du territoire de Walikale.

La 4^{ème} question prévoyait de donner la (les) méthode(s) ou technique(s) que les enseignants appliquent dans l'enseignement de la phonologie du français. Dans leur ensemble, les professeurs de français ont énuméré les méthodes et techniques (³¹) ci-dessous qu'ils appliquent dans l'enseignement de la phonologie : méthode participative et active, méthode interrogative, méthode expositive, méthode audiovisuelle, méthode analytique, méthode synthétique, méthode déductive, méthode inductive, répétition des sons, distinction des sons, lecture expressive, observation, paires minimales et les exercices de prononciation.

Quant à la question de savoir en quoi la phonologie française diffère de celles des langues premières de nos élèves, les enseignants ont estimé de formuler les avis ci-après :

³¹ Nous sommes resté fidèle à reproduire les noms des méthodes et techniques d'enseignements textuellement comme les professeurs ont donnés en leurs propres termes.

Tableau 34 : Opinions des professeurs sur la différence de la phonologie des langues comparées

Réponses	ni	%
la non appartenance de ces langues à une même famille linguistique	20	20.4
une faiblesse des élèves	17	17.3
le manque de méthode appropriée	39	39.7
l'influence des langues maternelles	08	8.1
la faible base des élèves	12	12.2
le recours aux notions de base.	02	2
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

En examinant ce tableau, il y a lieu de déduire que le manque de méthodologie appropriée est la cause primordiale que les professeurs de français ont décriée à 39.7%. Il faut encore remarquer que la non appartenance des langues en présence à une même famille linguistique se construit aussi en obstacle à 20.4% pour l'apprentissage du français parlé des élèves. D'après nos enquêtés, se rangent également dans cette même logique d'obstacle la faiblesse des élèves à 17.3%, la faible base qu'ont les élèves au départ de leur formation estimée à 12.2% et le recours aux notions de base à 2%.

Voulant découvrir les phonèmes (sons) qui posent problèmes chez nos élèves dans l'apprentissage du français, nous avons reçu de la part des professeurs les opinions comme suit :

Tableau 35 : Opinions des enseignants sur les sons problématiques

Réponses	ni	%
les voyelles	44	44.8
les consonnes	09	9.1
les semi-voyelles	27	27.5
les voyelles et les semi-voyelles	10	10.2
les consonnes et les semi-voyelles	02	2
toutes	03	3
aucune	03	3
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Dans ce tableau, nous remarquons que les voyelles (44.6%) posent plus de problèmes que les autres phonèmes dans l'apprentissage du français ; elles sont

suivies des semi-voyelles (27.5%), des voyelles et semi-voyelles (10.2%) et des consonnes (9.1%).

Concernant la recherche des causes de la baisse de prononciation du français, les sujets que nous avons rencontrés ont avancé les raisons suivantes :

Tableau 36: Avis des enseignants sur les causes de la baisse de prononciation du français

Causes	ni	%
la négligence de nos élèves	19	19.3
l'influence de nos langues sur le français	23	23.4
la non qualification des enseignants	09	9.1
la sous-qualification des enseignants	12	12.2
le manque d'une méthodologie pour l'enseignement de la phonologie française	23	23.4
la guerre et le manque des manuels appropriés	12	12.2
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Dans ce tableau, nous pouvons lire en filigrane que l'influence des langues maternelles (2.3.4%), le manque de méthodologie d'enseignement appropriée de base (23.4%) sont les premières causes de la baisse de la prononciation du français ; la négligence due aux élèves (19.3%) n'est pas du tout à exclure de même que la non qualification et la sous qualification de la plupart des enseignants de français.

S'agissant de la dernière question portant sur le redressement du français oral des apprenants de Walikale, les professeurs de français ont proposé une série de solutions qu'ils qualifient d'efficaces ci-dessous :

Tableau 37 : Propositions des enseignants sur le redressement de la phonologie française

Moyens/Solutions	ni	%
Que les enseignants améliorent leur qualification,	27	27.6
Mettre des outils méthodologiques adéquats à la disposition des enseignants,	22	22.4
Obliger (Sensibiliser) les apprenants à prendre au sérieux leurs études	04	4
Renforcer la formation des enseignants, non qualifiés et sous qualifiés surtout, par des séminaires,	18	18.4
Doter les écoles des manuels et matériels didactiques qui sont adaptés,	15	15.3
Affectation des enseignants qualifiés selon les domaines au niveau primaire et secondaire.	12	12.2
Total	98	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Le présent tableau porte des éclairages sur les solutions que les enseignants de français envisagent au sujet de l'enseignement de la phonologie dans le territoire de Walikale. En effet, 27 enseignants sur 98 soit 27.6% aimeraient que les enseignants améliorent leur qualification, et 22 soit 22.4% d'enseignants optent pour une mise en œuvre d'un arsenal méthodologique adéquat à leur portée. Seuls 04 sujets faisant 4% souhaiteraient que les apprenants soient obligés (ou sensibilisés) à prendre au sérieux leurs études, 18 autres soit 18.4% disent qu'il serait impérieux de renforcer la formation des professeurs, non qualifiés et sous-qualifiés surtout, par des séminaires de capacitation. Quant aux autres enquêtés, 15 soit 15.% voudraient voir leurs écoles être dotées des manuels et matériels didactiques qui sont adaptés en la matière, alors que 12 soit 12.2% autres sujets interrogés sont d'avis que l'affectation des enseignants se fasse en fonction de leurs qualification à tous les niveaux de l'enseignement.

Par rapport à la cause méthodologique, il faut souligner que la langue maternelle est une condition essentielle de développement, comme nous l'avons souligné au premier chapitre. Si l'on s'accorde généralement sur les avantages d'une maîtrise de plusieurs langues, on reconnaît tout autant l'importance de la langue maternelle dans le développement sensorimoteur, cognitif, psycho-affectif, moral et culturel de l'enfant. La langue maternelle conditionne l'équilibre psychologique et il

existe une corrélation entre langue maternelle, d'une part, et succès ou échec scolaire, d'autre part.

Il est nécessaire de dire avec Poth (1997 :8-10) que la recherche d'une coordination méthodologique dans l'enseignement des langues maternelles et des langues étrangères se justifie pour de multiples raisons. Le psychopédagogue aura sans doute tendance à considérer que les raisons d'ordre pédagogique, didactique et psychologique se suffisent largement à elles-mêmes, mais les arguments d'ordre économique, culturel et politique n'en sont pas moins pertinents pour le responsable de l'aménagement linguistique et méritent, à ce titre, d'être également pris en considération.

1°) Raison pédagogique

La psychopédagogie nous enseigne que l'enfant appréhende les apprentissages dans leur globalité. C'est d'ailleurs cette constatation qui justifie en grande partie la recherche de l'interdisciplinarité dans les programmes scolaires. Créer une cloison étanche entre les apprentissages linguistiques revient par conséquent à nier l'exigence psychopédagogique, car c'est bien le même enfant qui est au contact des deux langues. C'est bien le même maître qui les enseigne dans la même classe, à l'intérieur de la même école, en fonction des mêmes objectifs éducatifs. Tout l'environnement pédagogique milite donc en faveur d'une harmonisation et d'une recherche des convergences pédagogiques dans l'approche de la langue maternelle et d'une langue étrangère.

2°) Raison didactique

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque - par le jeu des parallélismes - elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. Le maître peut alors s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes et exploiter ainsi les phonèmes de transfert d'une langue à l'autre, même s'il lui faut veiller par ailleurs à réduire les interférences. Il est donc tout à fait possible - en lecture par exemple - de partir des lettres et des assemblages de lettres déjà connus par l'enfant pour faciliter et

accélérer la maîtrise du déchiffrement dans une autre langue d'enseignement, à condition, bien sûr, que celle-ci utilise le même code graphique.

3°) Raison psychologique

Le caractère équilibré d'un bilinguisme scolaire tient au fait que chaque terme linguistique bénéficie d'une considération égale à l'intérieur du système éducatif. Or, que se passe-t-il dans la pratique ?

L'expérience montre bien que la langue maternelle reste souvent le « parent pauvre » du binôme. Non seulement les maîtres et les élèves ne lui accordent pas toujours l'importance qu'elle mérite mais elle est généralement confortée dans un statut inférieur par le système lui-même puisqu'elle est rarement obligatoire aux épreuves des examens et concours d'État. La langue maternelle prend ainsi peu à peu aux yeux de l'enfant et de ses parents une valeur sociale inférieure à celle dont bénéficie la langue étrangère de grande diffusion internationale. Le conflit linguistique dégénère facilement en conflit psychologique parce que l'usage plus ou moins officiel d'une langue suppose une référence permanente à une gamme de valeurs extralinguistiques d'ordre intellectuel, moral et affectif. Insensiblement, l'enfant s'habitue à marquer d'un coefficient péjoratif tout ce qui touche au patrimoine linguistique originel.

La mise en place d'une méthodologie convergente et complémentaire est susceptible de remédier au profond désarroi de l'enfant en substituant des rapports d'interdépendance et d'égalité aux rapports de fausse hiérarchie voire de confrontation. La recherche d'une coordination véritable dans les apprentissages linguistiques contribue donc à créer la dynamique d'un bilinguisme scolaire attractif et non conflictuel qui limite, voire élimine, toute forme d'aliénation.

4°) Raison économique

Dans les classes surchargées, triste apanage des pays du Tiers Monde (et d'un nombre toujours croissant de pays industrialisés...), le maître éprouve bien des difficultés à traiter l'intégralité du programme d'activités arrêté en début d'année scolaire. L'introduction du bilinguisme à l'école entraîne une nouvelle surcharge des horaires déjà à la limite de la saturation. La recherche de convergences pédagogiques et la coordination des apprentissages linguistiques font gagner un temps précieux en permettant au maître d'éviter les redites et de limiter les répétitions qui deviennent inéluctables dès lors que chaque enseignement est

considéré isolément. Certains apprentissages déjà acquis dans la langue première peuvent ainsi être transférés tels quels dans l'approche de la langue seconde. La capacité de déchiffrer, par exemple, se réfère à un savoir-faire qui est acquis une fois pour toutes.

L'enfant qui aura fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle n'aura aucune difficulté à transférer sa technique dans une autre langue et quand les mécanismes sont en place, le réinvestissement est automatique (à condition, bien entendu, que les deux langues conservent des dispositions graphiques et linéaires similaires.)

En décloisonnant les progressions d'apprentissage et en les restructurant dans une perspective d'interdisciplinarité, on favorise l'émergence de programmes cohérents, progressifs, bien échelonnés, d'où se trouvent exclues toutes les redondances et on procède en définitive à une économie de temps et d'efforts qui peuvent être réinvestis dans d'autres activités substantielles.

5°) Raison politique et culturelle

Ce n'est pas faire preuve d'un prosélytisme déplacé que d'attirer l'attention sur la remarquable convergence de vues de presque tous les Gouvernements qui se sont prononcés sans ambiguïté, et en de nombreuses occasions, pour le dialogue des cultures et pour l'enrichissement mutuel entre la francophonie, l'anglophonie, la lusophonie etc. et ce que d'aucuns appellent déjà l'africophonie ou la créolophonie. Le discours politique se déclare résolument en faveur de toutes les initiatives qui tendent à privilégier les rapports de complémentarité et d'assistance mutuelle au détriment des rapports d'indifférence, de concurrence ou d'opposition. La recherche de convergences pédagogiques et d'une coordination didactique entre les langues nationales et les autres langues d'enseignement, s'inscrit donc dans le droit fil de ces recommandations puisqu'elle vise à concrétiser, dans le domaine précis de l'enseignement des langues, les intentions politiques maintes fois exprimées par des voix autorisées et à créer ce bilinguisme ou ce plurilinguisme de synergie au service de l'apprenant.

Et dans le cas d'espèce, la question que nous nous sommes posé est de savoir si les langues maternelles des élèves de Walikale sont enseignées à l'école. La réponse est non. Seul le kiswahili jouit d'un programme sporadique à l'école primaire et dans la classe de 5^{ème} année des humanités pédagogiques entre 45 et 50 minutes par semaine. Au vu de cette réalité stratégique, il faut réaliser que

l'enseignement/apprentissage du français restera donc voué à l'échec tant qu'il ne sera pas encore appuyé sur l'enseignement/apprentissage systématique des langues premières des élèves du territoire de Walikale.

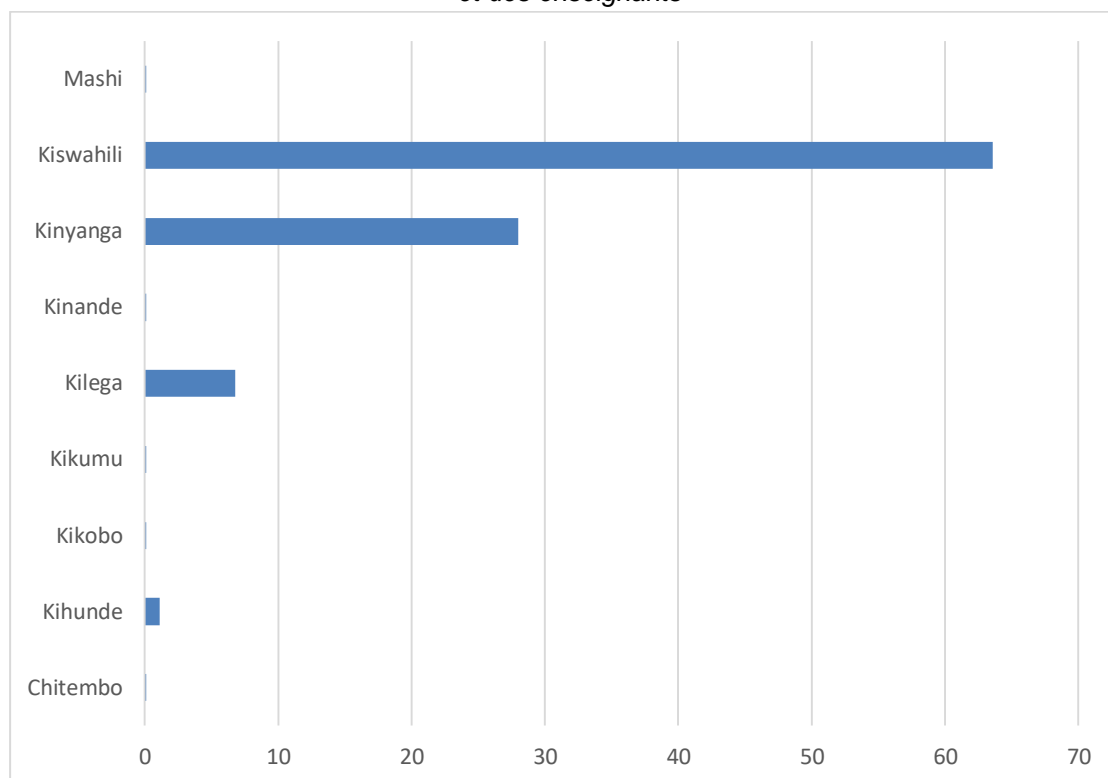
Nous avons été curieux de compiler les données en observant minutieusement les langues maternelles de tous les enquêtés, et voici ce que dévoilent les résultats :

Tableau 38 : Compilation des résultats sur les langues maternelles des élèves et des enseignants de français

Langue maternelle	ni	%
kiswahili	573	63.6
kinyanga	252	28
kilega	61	6.8
kihunde	10	1.1
chitembo	01	0.1
kikobo	01	0.1
kikumu	01	0.1
kinande	01	0.1
mashi	01	0.1
Total	901	100

Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

Figure 5 : Compilation des résultats obtenus sur les langues maternelles des élèves et des enseignants



Source : Nos enquêtes rendues sur le terrain

S'agissant de la compilation des résultats obtenus à partir des langues maternelles des élèves et de leurs enseignants de français, nous constatons que le kiswahili bat le record avec 573 sur un total de 901 répondants. Il représente 63.6% du groupe mixte. Le kinyanga prend la deuxième position avec 252 locuteurs soit 28%, le kilega occupe la troisième place avec 61 locuteurs soit 6.8%. Le kilega ne représente que 1.1%. Les autres langues telles le chitembo, le kikobo, le kinande, le mashi, eux, ne représentent rien dans cet ensemble.

La mention faite sur les langues maternelles nous permet de conclure qu'à Walikale, le kinyanga et le kilega sont des vestiges ancestraux mis en valeur par les personnes adultes, tandis que le kiswahili est une langue maternelle surtout des enfants. Donc, ces derniers s'approprient le kinyanga et le kilega dans leurs échanges au fur et à mesure qu'ils avancent en âge.

Conclusion du chapitre

Cette phase de la recherche est porteuse des lumières sur le questionnaire d'enquête qui a été administré. En effet, les questions posées aux élèves font état, selon les variables de chaque cas, des résultats que nous avons résumés comme suit :

- Selon le sexe des élèves qui ont été enquêtés, les garçons sont plus performants soit 318/489 garçons ont réussi contre 142/314 filles seulement de l'ensemble.

- Selon les langues maternelles, 66.7% d'élèves qui ont le kiswahili comme langue maternelle présentent une supériorité phonologique en français par rapport à ceux qui ont le kinyanga comme langue maternelle soit 50.4% réussites et 40.3% pour ceux qui ont le kilega comme langue maternelle.

- D'après l'âge des enquêtés, les apprenants dont l'âge varie entre 13 et 17 ans donnent les meilleurs résultats soit 61.7% de réussites par rapport aux nouveaux majeurs situés entre 18 et 20 ans qui n'ont fait que 47.2% comme performance ; pourtant l'âge entre 21 et 38 ans réalise 51.1%. De ces trois tranches d'âge, ce sont les nouveaux majeurs qui ont été moins performants.

- Au niveau des classes d'études, force est de constater que la meilleure classe est celle de 2^{èmes} années avec le score de 64.7% de réussites. Elle est suivie des 6^{èmes} années qui ont réalisé une réussite de 62.3%, suivie des 5^{èmes} années faisant 62%, suivie des 4^{èmes} qui accomplissent 53.9%. Les classes de 1^{ères} années sortent à l'avant dernière position où les réussites s'élèvent à 53,7% et la dernière classes est celle des 3^{èmes} années qui ont réalisé 51.6% de réussites.

- Eu égard à la section ou option d'études, la supériorité est à 100% du côté des deux sections à savoir le Latin-philosophie et la Biologie Chimie. Viennent ensuite les Techniques agronomiques avec 77% de réussites, la Pédagogie générale qui a accompli 71.1% de réussites, les Techniques agronomiques avec 70% de réussites, les Techniques sociales avec 64.9% de réussites, et le Cycle d'orientation avec 64% de réussites.

Quant aux questions relatives aux opinions des enseignants du français, les résultats suivants ont été enregistrés :

Les 86/98 enseignants soit 87.7% se font une idée sur la phonologie du français et 12/98 soit 12.2% n'en ont pas l'idée. Ceux qui ont une information sur la phonologie du français 54 d'entre eux soit 55.1% enseignent régulièrement de la phonologie française, d'autres 31/98 soit 31.6% l'enseignent occasionnellement et 13 soit 13.2% ne l'ont jamais enseignée. Nous avons, en outre, constaté que la distinction des phonèmes est la notion la plus abordée soit 38.6% par les enseignants que nous avons enquêtés. Vient ensuite l'enseignement des accents phoniques avec 12.1%, du rythme et de la mélodie à 6.8% pour chacun et des liaisons à 9%. Quant aux intonations, elles sont les moins exploitées par les professeurs de français de Walikale. Il sied de souligner que cette connaissance que se font les enseignants sur la phonologie n'est pas du tout adéquate car beaucoup l'enseignent avec d'ambiguïté.

Les données recueillies auprès des professeurs de français montrent que leur propre méthodologie d'enseignement de la phonologie repose sur la méthode participative et active, la méthode interrogative, la méthode expositive, la méthode audio-visuelle, la méthode analytique, la méthode synthétique, la méthode déductive, la méthode inductive, la répétition des sons, la distinction des sons, la lecture expressive, l'observation, la distinction des paires minimales, et les exercices de prononciation.

Ce chapitre nous a révélé encore qu'il est possible de déduire que le manque de méthodologie appropriée et l'influence des langues maternelles sur le français constituent les causes primordiales que les professeurs de français ont décriées à 23.4% à chaque cas. Il faut encore remarquer que la non appartenance des langues en présence à une même famille linguistique se construit aussi en obstacle à 20.4% pour l'apprentissage du français. D'après nos enquêtés, se rangent également dans cette même logique d'obstacles la faiblesse des élèves à 16.9%, la faible base qu'ont les élèves au départ de leur formation estimée à 12.2% et le recours aux notions de base à 2%. Aussi faut-il signaler que la négligence due aux élèves (20%) n'est pas

du tout à exclure de même que la non qualification et la sous qualification de la plupart des enseignants de français.

Concernant les sons problématiques en français, nous avons remarqué que les voyelles (44.8%) posent plus de problèmes que les autres phonèmes dans l'apprentissage du français ; elles sont suivies des semi-voyelles (27.5%), des voyelles et semi-voyelles (10.2%) et des consonnes (9.1%). Ce qui rejoint en partie le constat fait plus haut sur les élèves: les arrondies /œ/, /ø/ et l'instable /ə/ sont les voyelles les moins maîtrisées des élèves.

Au finish, 27.6% d'enseignant enquêtés aimeraient que les professeurs de français améliorent leur qualification, 22.4% d'enseignants optent pour une mise en œuvre des outils méthodologiques adéquats à leur portée. Seuls 4.% de professeurs souhaiteraient que les apprenants soient obligés (ou alors sensibilisés) à prendre au sérieux leurs études. Les 18.4% d'enquêtés disent qu'il serait impérieux de renforcer la formation des professeurs, non qualifiés et sous-qualifiés surtout, par des séminaires de capacitation. Quant aux autres enquêtés, 15% voudraient voir leurs écoles être dotées des manuels et matériels didactiques qui sont adaptés en la matière, alors que 12.2% autres sujets interrogés sont d'avis que l'affectation des enseignants se fasse en fonction de leurs qualifications à tous les niveaux de l'enseignement.

Tout compte fait et au vu de l'objectif poursuivi dans cette étude, nous nous proposons de fournir, dans les pages qui viennent, l'arsenal méthodologique tant attendu pour l'enseignement/apprentissage du français pour les écoles secondaires du territoire de Walikale.

Chapitre IV. MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DE LA PHONOLOGIQUE DU FRANÇAIS À WALIKALE

4.0. Introduction

L'histoire de l'enseignement est marquée par une succession de nombreuses méthodes, techniques, nombreux procédés et modes d'enseignement ayant apparus chacun à un moment donné comme astuce, comme stratégie; bref, une manière de faire qui devrait participer à accroître les chances et l'efficacité de l'enseignement.

En matière d'enseignement, chaque type d'objectif, chaque public, chaque type de contenu, chaque condition implique une option pour telle ou telle méthode. Mais l'application d'une méthode nécessite l'utilisation de techniques et de procédés d'enseignement. Les techniques et les procédés s'enrichissent au fur et à mesure que l'expérience du praticien s'enrichit. Et c'est surtout à la réussite d'ensemble de ses inventions (réadaptations des méthodes) que l'on mesurera son habileté, c'est-à-dire sa compétence pédagogique.

En effet ses techniques et ses procédés ne sont que ses manières personnelles de mettre en œuvre la méthode en tant que prescription générale et commune à tous.

On distingue deux grands types de classement des méthodes :

- un premier type qui les classe en fonction du raisonnement utilisé pour parvenir à la production ou à la communication de la connaissance et qui distingue les méthodes inductives des méthodes déductives ;
- un deuxième type qui prend en considération les interrelations qui s'établissent entre les apprenants (élèves), l'enseignant et l'objet de connaissance (contenu) enseigné qui distingue les méthodes actives des méthodes passives dites *traditionnelles*.

La prononciation est devenue une priorité dès lors qu'il était indispensable d'enseigner la langue parlée. Cela remonte à la mise au point de l'alphabet phonétique international (API en sigle) autour des années 1880-1890 avec Paul Passy et l'abbé Rousselot. Dans cette même lancée, une méthodologie appropriée à la correction mérite d'être envisagée pour l'enseignement/apprentissage de la phonologie du français au regard des langues maternelles des enfants de Walikale.

4.1. Utilité de l'enseignement de la phonologie

Face à la diversité des accents en français, accents régionaux, nationaux, on peut se demander d'abord pourquoi chercher à améliorer des swahiliphones, nyangaphones, etc. en français ? L'accent régional ou national est ***un marqueur de l'identité***. « Je suis fier de mon origine, mon accent dit qui je suis. » (Lauret, B. op cit :19).

On peut alors s'interroger sur « ceux qui n'ont pas d'accent ». Comment expliquer que les personnes qui présentent un accent régional dans leur langue maternelle semblent avoir plus de difficultés à aborder la prononciation d'une nouvelle langue que ceux qui ne présentent d'accent régional ? Cela informe-t-il sur le rapport entre l'affirmation de l'identité par l'accent et l'ouverture à une nouvelle prononciation ? On peut en discuter en classe. L'objectif d'un travail sur la prononciation a pour but d'en faire *un écran à la communication le plus tenu possible* dans une situation donnée. Et l'appréciation de cet écran est le fait du locuteur mais aussi de l'auditeur natif. L'idéal serait donc ici de s'exercer à la souplesse phonétique pour s'adapter au mieux à la situation. Dans un premier temps, de viser l'adoption d'un « modèle ». Même un locuteur débutant doit pouvoir préciser ponctuellement sa prononciation pour *mieux se faire comprendre*.

4.2. Manières de convaincre les élèves de l'intérêt de la prononciation

Il y a lieu de s'interroger « comment positiver l'attitude des élèves face à la prononciation ? ». La prononciation d'une nouvelle langue : une variété de performances et d'intérêts. La performance en prononciation d'une nouvelle langue est extrêmement variable.

Il revient d'abord à l'enseignant d'assumer sa propre prononciation et d'être convaincu de l'intérêt d'un entraînement de la prononciation. Il peut, sous des formes diverses, discuter avec les apprenants de l'enjeu de la prononciation dans l'apprentissage de la nouvelle langue ; entre autres, inviter ses élèves à confronter leur position de natif dans la langue maternelle face à un étranger avec ou sans accent, avec leur (future) position d'étranger (avec ou sans accent) face à un natif.

Le rôle du maître sera d'établir que l'apprentissage d'une nouvelle langue passe de prime abord par la connaissance puis l'adoption d'une nouvelle musique et

de nouveaux sons, ce que l'on sait généralement très bien faire en imitant les langues en charabia, en non-mots ou en caricaturant un accent dans notre langue maternelle, en retenant spontanément les traits essentiels prosodiques et segmentaux. Mais bizarrement, ces facultés d'imitation phonétique globale disparaissent dès que le locuteur se concentre sur le contenu de son message, souligne Bertrand Lauret (2007 :21).³²

Plus on accepte de s'ouvrir à la différence phonétique (sans chercher à comparer avec sa / ses langue(s), plus on se donne une chance de parvenir à une performance parfaite. Sachons que tout rejet face à la nouveauté (...) est une preuve de refus d'ouverture ou de nouveauté qui est le quotidien de tous les locuteurs natifs. Il faut savoir qu'adopter la différence phonétique d'une langue étrangère ne pose généralement pas de problème aux enfants. Par contre chez les adolescents et les adultes, la différence fait souvent peur, comme si elle risquait de fragiliser la personnalité.

« La manière dont les élèves parlent est une expression de leur identité. On peut respecter leur choix d'un accent non standard mais on doit attirer leur attention sur le fait que l'accent peut amener des inconvénients (comme le risque d'être mal compris), aussi bien que de réels avantages personnels. Ensuite, la question est de savoir : que va-t-il arriver à l'identité personnelle de l'élève quand il a à produire un son non familier de la langue étrangère ? Cela nous amène à un point important. Non seulement il sera presque impossible que les professeurs amènent les élèves à prononcer mieux qu'ils ne le souhaitent eux-mêmes, mais il sera tout aussi difficile de les amener à prononcer mieux que ce qu'ils pensent pouvoir faire, même s'ils le doivent pour un diplôme ou pour leur travail » (Laroy, Clement 1995 : 55).

Lorsqu'on enseigne la prononciation d'une langue étrangère, on fait forcément appel à ces trois dimensions : la langue, la culture et l'identité. Il s'agit en effet d'enseigner des connaissances linguistiques sur la langue (phonétiques, phonologiques et prosodiques), de prendre en compte les habitudes culturelles des apprenants (la perception d'un accent étranger et le jugement qui y est associé est un phénomène culturel) et d'être conscient du fait que l'apprentissage d'une nouvelle

³² Bertrand Lauret restitue ici que des enseignants rapportent une amélioration spectaculaire de la prononciation (en particulier de l'intonation) lorsqu'ils demandent à l'étudiant de produire la phrase dans sa langue maternelle avec un accent français caricatural avant de la prononcer en français. Encore faut-il que l'accent français dans la langue maternelle soit connu et que l'étudiant « s'autorise » à le caricaturer.

prononciation peut être perçu par les apprenants comme une atteinte à leur identité (accepter de changer ses habitudes articulatoires et rythmiques, c'est accepter de se dévoiler).

Les tendances actuelles en enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère sont ici présentées en partant des questionnements suivants, inspirés de l'ouvrage de Lauret (2007) : Que veut dire enseigner/apprendre la prononciation d'une langue étrangère ? Quelle est la place de cet enseignement/apprentissage en didactique des langues ? Autrement dit, qu'a apporté la théorie linguistique à l'enseignement/apprentissage de la prononciation ? Quelles sont les méthodes et les techniques existantes ? Existe-t-il des approches pédagogiques originales dans le domaine ?

4.3. Enseigner la prononciation d'une langue étrangère

Préalablement à tout questionnement, il nous semble nécessaire de nous arrêter sur ce que signifie « enseigner et apprendre la prononciation d'une langue étrangère ». Enseigner la prononciation, c'est non seulement avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais c'est aussi être attentif aux facteurs affectifs des apprenants. Les connaissances linguistiques concernent les aspects segmentaux et suprasegmentaux : enseigner la prononciation c'est enseigner l'articulation de nouveaux sons (ou de sons connus mais à articuler dans de nouveaux contextes) et c'est aussi enseigner le rythme de cette langue.

On sait qu'une mauvaise prononciation ou un mauvais rythme peut entraver, voire bloquer, la communication. La prise en compte des facteurs affectifs des apprenants renvoie à leur motivation, leur personnalité et leur représentation de la langue étrangère. Les attentes (conditionnée par ces 3 facteurs) influencent le succès dans l'apprentissage. L'enseignant doit ainsi viser le maximum, et non seulement l'intelligibilité qui est la capacité à se faire comprendre.

Tout dépend des objectifs des apprenants, c'est-à-dire du degré de motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon le modèle des trois types de motivation de Schumman (1975), l'apprenant peut se comporter de trois manières différentes. Il peut vouloir se sentir socialement intégré à la culture qu'il apprend

(motivation intégratrice). Il peut aussi désirer devenir un membre non distinctif de la communauté qui parle la langue qu'il apprend (motivation assimilatrice). Cette motivation est celle des enfants qui acquièrent leur langue maternelle. Dans ce cas, l'apprenant cherche à prononcer comme les natifs. C'est une motivation rare chez les adultes. Enfin, troisième comportement, l'apprenant peut avoir un but précis dans cet apprentissage, tel qu'un objectif professionnel du type interprète, acteur ou encore chanteur (motivation instrumentale).

Ces trois types de motivation décrits par Schumman sont positifs. Il est par conséquent nécessaire d'ajouter un quatrième comportement qui serait le manque de motivation. Ce dernier peut souvent s'expliquer par les préjugés négatifs que l'apprenant porte sur la langue à apprendre, préjugés généralement transmis par la famille ou par le groupe de pairs. Le manque de motivation peut aussi s'expliquer par le manque de confiance en soi de l'apprenant qui se retrouvera alors dans une situation « effrayante » au moment de prendre la parole.

Il s'agit bien pour l'enseignant d'acquérir, pour les diffuser, des connaissances linguistiques et de ne pas négliger les facteurs affectifs de l'apprenant. Et pour ce dernier ? Apprendre la prononciation d'une langue étrangère, c'est accepter de nombreux changements : changer ses mouvements articulatoires (mouvements automatiques, spontanés, inconscients), travailler de nouvelles associations de gestes articulatoires et, enfin, entendre un rythme différent de celui de sa langue maternelle afin de le reproduire en se débarrassant du rythme de sa propre langue.

L'apprenant doit accepter de changer ses habitudes rythmiques, ce qui peut être délicat si on considère le rythme comme une composante de la personnalité d'un individu. Il faut avoir la capacité d'oublier pour apprendre : oublier le rythme de sa langue pour éviter de produire des énoncés en langue étrangère dont le rythme serait calqué sur celui de sa langue maternelle. On a tous connu des situations embarrassantes au cours desquelles nous n'arrivons pas à nous faire comprendre d'un natif alors que « tout semble bien » : syntaxe correcte, lexique adapté et bonne articulation des sons !

On comprend pourquoi le facteur « motivation » revêt un caractère primordial en apprentissage de la prononciation, plus que dans tout autre domaine de la langue. Si l'apprenant n'est pas motivé pour changer des habitudes qui sont « visibles » par les autres (articuler et accentuer), il ne pourra pas progresser.

Contrairement au travail effectué à l'écrit, il s'agit d'apprendre pour être entendu. Ainsi mieux vaut-il être attiré par la musique de la langue, avoir envie de la reproduire le mieux possible. En d'autres termes, prendre plaisir à effectuer ces changements. Sans cette attirance, la réussite semble difficile.

4.4. Place de cet enseignement/apprentissage en didactique des langues

Les disciplines de la phonétique, de la phonologie et de la prosodie ont toujours été un sujet difficile en didactique des langues, par rapport aux autres niveaux de la langue enseignés tels que la grammaire ou encore le lexique.

Reprenons rapidement les étapes clés des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, tout en nous focalisant sur le FLE, afin de montrer la place qu'a occupé au fil du temps l'enseignement/apprentissage de la prononciation. On s'intéressera tout particulièrement aux apports de la théorie linguistique à la pratique d'un tel enseignement/apprentissage. Ainsi revisiterons-nous rapidement les méthodes dites traditionnelle, directe, audio-orale et audio-visuelle pour terminer par l'approche communicative.

4.5. Approches dans l'enseignement/apprentissage du FLS

Plusieurs paramètres sont à prendre en compte pour sélectionner et transposer une phonologie du français dans un enseignement de français langue étrangère, notamment : la conception d'un système phonologique minimal du français, le(s) système(s) phonologiques-base des apprenants, le système phonologique du ou des enseignants (francophone langue-base ou langue-autre), le ou les systèmes de l'éventuel manuel de FLS utilisé, les objectifs et attentes des apprenants / de l'institution enseignante, etc.

Dans la mesure où le français n'est pas la maternelle ni des enseignants, ni des apprenants (comme l'envisage notre étude), on peut sélectionner les

oppositions à conserver et à écarter tout en se fondant sur des phénomènes de réduction largement répandus et connus tant dans le système vocalique que le système consonantique.

- a) Du point de vue du système vocalique, sachons qu'un certain nombre d'oppositions ne sont pas usitées par de nombreux francophones un peu partout dans les zones francophones. C'est le cas, selon Philippe Blanchet, pour les oppositions :
- Des a, /a/ et /ɑ/, réduits à un seul (*patte/pâte* sont homophones) ;
 - Des deux degrés d'aperture moyenne avec /o, ø, e/ (fermés), lesquels sont réduits aux archiphonèmes /O, Ø, E/ ;
 - Des deux nasales / ẽ / et / œ / (*in* et *un*), la deuxième étant très largement écartée et remplacée par la première (*brun* devient homophone de *brin*).
- b) Du point de vue du système consonantique, les usages sont plus stables et plus homogènes, et c'est en général des ajouts par rapport au « standard » que l'on constate³³.

Ainsi, sont souvent supprimés :

- les géminées et consonnes longues ;
- le coup de glotte prévocorique traditionnellement dénommé « *h* aspiré » ;
- le /R/ (vibrante uvulaire aujourd'hui à peu près inusitée en France), au profit d'un /ʁ/ (fricative dorso-vélaire très majoritairement répandue chez les Français) ou d'un /r/ (vibrante apicale dite "roulée" assez fréquente dans des nombreuses zones francophones).

Le système d'origine de l'apprenant a aussi son intérêt. Celui qui connaît déjà certaines oppositions pourra beaucoup plus facilement les employer en français que celui qui les ignore. De même, le système effectivement pratiqué par l'enseignant mérite d'être pris en compte. Comment exigerait-il des oppositions phonologiques dont il est incapable de fournir un exemple spontané, et dont il induit par sa parole la

³³ Ce "standard" étant bien sûr un modèle théorique des livres, et non un système existant observé. De plus, les oppositions préconisées, qui correspondent à une réalité structurelle, ne sont pas réalisées de la même façon par les locuteurs qui les pratiquent (les phonèmes ne sont pas répartis dans les mêmes mots).

neutralisation ? D'où la nécessité de connaître son propre système, son propre idiolecte, avant d'enseigner. Et surtout pas d'avoir un enseignant natif qui a d'autant plus de difficulté à identifier les problèmes de l'apprenant qu'il ne les a pas vécus lui-même et se pose en modèle "monolingue-base !

Faisant nôtres les allégations de Marcel De Grève et Frans Van Passel (1968 :88), nous pouvons renchérir qu'il convient d'abord d'établir les similitudes et les différences entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait en aucun cas dans les mêmes conditions que se fait l'apprentissage de la langue maternelle. Cela étant, voici certaines orientations didactiques :

- 1) Il importe, principalement au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'éliminer les éléments phonologiques (...) propres à la langue maternelle qui risquent de freiner l'assimilation de la langue-cible.
- 2) Il convient, par contre, non seulement de tenir compte, mais d'exploiter les éléments de la langue maternelle qui permettent de progresser rapidement dans la structure de la langue-cible, soit parce qu'ils sont analogues, soit parce qu'ils se trouvent dans une situation d'opposition dialectique.

Toutes ces démonstrations sont de nature à offrir des pistes à suivre pour mener à bon escient l'enseignement / apprentissage du français au rang de langue étrangère par rapport à la nature des langues parlées a fortiori dans le territoire de Walikale.

4.6. Principales méthodes d'enseignement/apprentissage du FLS

Deux importantes «révolutions méthodologiques» (reconstructions disciplinaires) en didactique des langues dans la deuxième moitié du XXème siècle : la méthodologie structuro-globale et audio-visuelle (SGAV en sigle) entre les années 1955 - 1975 avec comme représentants P. Guberina – P. Rivenc – R. Renard, et l'approche communicative qui prend ses origines à partir des années 1970.

4.6.1. SGAV, qu'est-ce que c'est?

SGAV c'est une conception structuro-globale et audio-visuelle de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est à dire un ensemble concerté, cohérent et interactif de principes fondamentaux qui sont les suivants:

- La priorité à la communication orale en interaction associant le verbal au visuel, le paraverbal, et l'ensemble du comportement corporel.
- Le traitement différé et spécifique de la langue écrite à la réception et à la production.
- Une approche situationnelle, à la fois psycholinguistique et interculturelle.
- Une focalisation sur la perception, avec dès le début une attention particulière à l'éducation de l'audition, considérée comme essentielle.
- L'association des perceptions et des images auditives et visuelles (naturelles et simulées).
- Une construction graduelle et globalisatrice du sens.
- Une progression par approximations successives, et par hiérarchisation progressive des différentes structurations (démarche en spirale), visant l'exercice de la créativité de l'apprenant dans son milieu socioculturel.

Objectifs de SGAV

La méthodologie structuro-globale et audio-visuelle vise à développer une compétence linguistique (priorité à la langue parlée) à partir d'une situation-type (vie quotidienne) présentée au moyen d'un support (simultanéité de la transmission du message par les deux canaux).

Comme objectif général, SGAV vise l'acquisition de la compétence de communication, définie initialement comme la *connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* (Hymes 1972).

Définition explicitée et complétée par la suite:

- chaque sujet possède sa propre compétence de communication qui, loin d'être donnée une fois pour toutes, peut être diversifiée et raffinée ;
- la compétence de communication englobe la compétence linguistique, dont elle contrôle l'usage.

Les deux compétences sont actualisées simultanément dans tout acte de compréhension ou d'expression. Il ne sera donc pas question de les enseigner séparément ou à des moments différents du parcours didactique.

- la compétence de communication est intimement liée à une culture et à une langue donnée.

Apprendre une langue étrangère est donc en même temps apprendre une nouvelle compétence de communication.

Les composantes de la compétence de communication selon D. Coste :

- a) la composante de maîtrise linguistique (niveau phrastique);
- b) la composante de maîtrise textuelle (niveau transphrastique);
- c) la composante de maîtrise référentielle (domaines d'expérience et de connaissance);
- d) la composante de maîtrise relationnelle (échanges interpersonnels);
- e) la composante de maîtrise situationnelle (autres facteurs pouvant affecter le choix des formes linguistiques).

Chacune de ces composantes implique en même temps des savoirs et des savoir-faire, mettant en œuvre des facteurs d'ordre cognitif, volitif et affectif, ainsi que l'expérience sociale du sujet. Tout type de pratique langagière (de compréhension ou d'expression) peut être situé par rapport à la pondération de ces composantes.

Les composantes de la compétence de communication (compétence plurilingue et pluriculturelle !) selon le CECRL ⁽³⁴⁾ :

- linguistique (phonologique, orthographique, orthoépique, lexicale, sémantique, grammaticale) ;
- sociolinguistique (la politesse linguistique, les niveaux et registres de langue) ;
- pragmatique (fonctions communicatives = actes de langage, discours et textes).

4.6.1.1. Méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle, dite aussi *méthode grammaire/traduction*, est pratiquée depuis le début du 16^e siècle et l'est toujours aujourd'hui. L'objectif premier était de traduire des textes sacrés anciens, de maîtriser l'écrit littéraire. La langue

³⁴ CECRL c'est le Conseil de l'Europe qui a vu le jour dans les années 2000 + référentiels pour le français - étape communicative (méthodes *Orange, Espaces, Soleil, Reflets*, etc.)

n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais comme une discipline intellectuelle. Aucun intérêt n'est accordé à la langue parlée, sauf dans l'exercice de lecture. Toutefois, pour la correction phonologique, cette méthode s'avère efficace dans la différenciation des homonymes parce qu'elle tire son soubassement sur l'écrit. Autrement dit, sans le recours à l'écriture des homonymes et homophones, l'enseignant ne saurait pas conduire les apprenants à la nette distinction.

4.6.1.2. Méthode directe

La méthode directe, dite aussi *naturelle*, *psychologique* (ou encore *phonétique*) a été utilisée de la deuxième moitié du 19^e siècle aux années 50 : elle a officiellement été imposée dans l'enseignement scolaire français par les instructions de l'Éducation Nationale de 1901. Contrairement à la méthode traditionnelle, l'objectif est de faire parler l'apprenant. La priorité est donc donnée à l'expression orale sans faire recours à la langue maternelle en s'appuyant sur des gestes, des images, des dessins ainsi que l'environnement de la classe.

On considère par cette méthode qu'une langue étrangère peut être apprise de la même manière qu'un enfant apprend sa langue maternelle, c'est-à-dire par imitation (apports des théories acquisitionnistes). Dans cette optique, il est inutile d'enseigner l'oral, il suffit de l'entendre. Ce qui est intéressant ici c'est que par cette méthode on laisse le temps aux apprenants d'écouter la langue étrangère, c'est-à-dire d'écouter de nouveaux sons. La période d'écoute est une période fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut déplorer le fait qu'elle soit rarement préconisée dans les manuels.

4.6.1.3. Méthode audio-orale

La méthode audio-orale vient d'Amérique du Nord, en réaction à la méthode directe où l'Allemagne a joué un rôle prépondérant. Elle s'est élaborée en 1943 pour répondre à une demande de l'armée américaine, suite à l'attaque de Pearl Harbour et à l'entrée en guerre des Américains. À cette époque, l'armée américaine met en place un immense programme pour répondre aux besoins des langues différentes parlées sur le territoire. Elle fait alors appel aux linguistes.

Ainsi, c'est sous l'influence des théories linguistiques et psycholinguistiques de l'époque, c'est-à-dire le distributionnalisme de Bloomfield et de Harris (exercices structuraux, pattern drills) et le behaviorisme de Skinner (réflexe conditionné) que se crée la méthode audio-orale : répétitions orales intensives (pour mémoriser à l'aide de phrases modèles) et manipulations systématiques (pour automatiser).

Le behaviorisme a permis de prendre en compte un fait très important en prononciation : la langue maternelle se prononce de manière automatique, les gestes articulatoires qui y sont liés se produisent inconsciemment. En prononciation en effet, la notion d'habitude est fondamentale. Les exercices de réitération (caractère systématique de l'exercice) sont très positifs. C'est à cette époque qu'apparaissent les premiers laboratoires de langue. C'est à partir de là qu'on commence à réfléchir sérieusement à la notion d'habitude : dans la mesure où on arrive à reconnaître la langue maternelle de celui qui parle une langue étrangère (grâce à son « accent étranger »), c'est qu'il y a eu un transfert d'habitudes de la langue maternelle vers la langue étrangère, et ce à tous les niveaux (segmental et supra-segmental).

On s'intéresse alors à la comparaison des éléments similaires/différents de la langue maternelle à la langue à apprendre. Si on compare par exemple le système vocalique de l'espagnol à celui du français, on constate que l'espagnol contient 5 voyelles (qui existent aussi en français, ce sont les voyelles /i/, /e/, /a/, /u/ et /o/) et qu'il « lui manque » les 2 autres voyelles orales phonologiques du français (à savoir /y/ et /œ/) ainsi que les 3 voyelles nasales phonologiques. C'est le début de l'analyse contrastive, qui repose sur une théorie souvent réfutée par les didacticiens (sujet polémique très intéressant) : les éléments similaires sont plus faciles à enseigner que les éléments différents.

De nombreux manuels spécialisés en enseignement/apprentissage de la prononciation s'inspirent de l'analyse contrastive. On y remarque, encore une fois, que le niveau supra-segmental est généralement moins comparé que le niveau segmental, voire pas du tout.

Le travail se fait essentiellement avec les paires minimales et les exercices de discrimination. Les détracteurs de l'analyse contrastive mettent en avant son caractère de prédictibilité des difficultés : puisque tels éléments sont identiques et

que tels autres sont différents, on peut prédire telles difficultés pour tel apprenant qui apprend telle langue. Si nous reprenons les systèmes phonologiques du français et de l'espagnol, l'analyse contrastive permettra de dire qu'un apprenant hispanophone qui apprend le français rencontrera forcément des difficultés avec la prononciation des voyelles qui n'existent pas dans sa langue : les voyelles nasales ainsi que les voyelles palatales et labiales (/y/ et /œ/). Ce n'est pourtant pas si simple.

La méthode audio-orale a donc renforcé l'importance de la langue parlée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, avec un côté mécaniste et répétitif positif pour la prononciation.

4.6.1.4. Méthode Structuro-Globale Audio Visuelle

Origine de la méthode :

La méthode SGAV, dite aussi *audio-visuelle*, voit ses débuts dans les années 50. C'est un véritable renouveau dans la didactique des langues vivantes. Elle vient d'une demande politique liée à la vie des Français à cette époque : la France s'inquiète des peuples colonisés qui demandent leur indépendance comme l'Algérie. Le gouvernement français a donc pour souci majeur d'intégrer une nouvelle vague d'immigrants et pour objectif latent d'assurer le rayonnement de la France dans le monde. Il va donc créer des organismes chargés de penser et d'élaborer des méthodes pour diffuser le français : c'est le français fondamental (Gougenheim, 1954).

L'objectif est d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. On se sert, entre autres, de la théorie structuraliste (Saussure) et du cercle de Prague (Trubetzkoy), cercle qui donne de l'importance aux composants acoustiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : on commence à enseigner la prononciation telle qu'on enseigne la discipline phonétique, en considérant qu'il n'est pas possible d'apprendre seulement en écoutant, mais en faisant un vrai travail sur le segmental (et seulement le segmental). Ainsi le travail se fait-il sur les sons et les phonèmes qui sont décrits et comparés, d'où la forte présence des aspects segmentaux dans les manuels, encore aujourd'hui. La linguistique a plus de mal à analyser théoriquement les aspects suprasegmentaux des langues, d'où la faible présence d'exercices ou d'activités sur le rythme des langues.

La méthode SGAV s'est donc beaucoup intéressée à l'enseignement/apprentissage de la prononciation, en élaborant le système verbo-tonal, système qui permet d'expliquer la surdité phonologique des apprenants aux nouveaux sons en reprenant la notion de crible phonologique de Troubetzkoy : chaque locuteur pose un filtre (abstrait) spécifique à la langue (ou aux langues) qu'il parle, filtre qui lui permet d'entendre et les différents sons et les différents phonèmes de sa/ ses langues. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant opère des choix acoustiques inconscients fondés sur ses propres habitudes. Bien sûr, entendre la langue étrangère à travers le crible fonctionnel de sa langue maternelle n'empêchera pas – et fort heureusement ! – la découverte d'une nouvelle langue.

La priorité est donnée à la langue parlée par une méthode révolutionnaire pour l'époque : écouter et regarder des dialogues filmés. Le problème est que les dialogues, créés grâce au lexique du français fondamental, manquent de naturel. La langue vivante y est présentée selon des principes trop rigides.

4.6.2. Approche communicative

À la fin des années 70, l'approche communicative amorce la deuxième génération des méthodes dites audio-visuelles. À cette époque, les réflexions s'orientent plus vers une pragmatique (on cherche à décrire l'usage de la langue). Parmi les travaux les plus connus dans le domaine, on peut citer le philosophe anglais Austin (1962) et le sociolinguiste Hymes (1984).

En didactique des langues, on va par conséquent commencer à s'intéresser aux besoins langagiers des apprenants (conseil de l'Europe, actes de parole, niveau seuil) : la didactique des langues se rapproche de la vie réelle et de ses besoins.

Puisqu'il s'agit d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie réelle, on réalise qu'il faut faire entendre la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs. On utilise alors des documents authentiques. C'est aussi à cette époque qu'on fait le lien entre perception et production : si l'apprenant n'arrive pas à reproduire certains sons, c'est parce qu'il ne les entend pas. Il faut donc exagérer la perception de ce qui n'est pas entendu pour permettre la production (ce qui ne s'entend pas ne peut pas être produit). Tout un travail sur les contextes favorisants (ou facilitants) est mis en place pour que les apprenants entendent mieux (contexte rythmique qui favorise l'écoute) et produisent plus facilement (contexte phonétique

qui favorise la production du son à acquérir). Pour apprendre à un apprenant « legaphone ou nyangaphone ou swahiliphone », à prononcer /y/, il faudra éviter de placer cette voyelle palatale dans un contexte consonantique vélaire ou uvulaire dans la mesure où il a tendance à prononcer /i/. Dans les premiers temps de l'apprentissage, on placera /y/ en contexte bilabial, dental, alvéolaire ou palatal afin d'en faciliter la production. On fera par exemple répéter des mots monosyllabiques tels que **tu** ou **su** plutôt que **rue**.

L'approche communicative s'intéresse à l'enseignement de la prononciation des phonèmes, certes, mais accorde toujours peu de place à l'enseignement du rythme (pourtant indispensable lorsqu'on cherche à parler une langue !).

Si l'objectif principal de l'approche communicative est de permettre à l'apprenant de communiquer dans des situations de la vie quotidienne, les manuels n'offrent rien de précis en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la prononciation de façon communicative. Ce sont bien sûr les aspects suprasegmentaux qui sont le moins développés (voire pas du tout) par les approches communicatives.

Ce passage en revue rapide des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues nous a permis de nous rendre compte que le développement en enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est très lent. À côté des disciplines comme la grammaire ou le lexique, sa place reste bien discrète.

4.6.3. Délaissement de cet enseignement

On peut considérer qu'il existe deux raisons majeures à ce « délaissement » : *la difficulté de la matière* et la question de *la légitimité* de son apprentissage. Tout d'abord, la matière est difficile à enseigner. Les enseignants doivent assimiler de nombreuses connaissances phonétique, phonologique et prosodique : le système phonologique de la langue étrangère à enseigner, le système phonologique de la ou les langues maternelles des apprenants, l'articulation des sons, l'alphabet phonétique international, les relations graphie-phonie (très complexes en français !), les caractéristiques de la langue parlée (comme par exemple, en français, les phénomènes d'enchaînement, de liaisons, d'assimilations automatiques, etc.), les

aspects suprasegmentaux. Ces connaissances sont jugées ingrates : beaucoup d'éléments sont à apprendre pour des résultats considérés comme peu concluants.

Il est à noter une autre difficulté pour l'enseignant, celle de l'évaluation. On pourrait se demander si une matière difficile à enseigner est une matière difficile à apprendre.

Deuxième raison au délaissement de l'enseignement de la prononciation : la question de sa *légitimité*. Même si la question peut surprendre le lecteur (on l'espère !), nombreux sont pourtant, aujourd'hui encore, les enseignants qui pensent que c'est inutile. Les arguments sont de trois types : le charme de l'accent étranger (surtout l'accent français !), la capacité à se faire comprendre si on a en face de soi un interlocuteur natif tolérant vis-à-vis de l'accent étranger et enfin la variation régionale (en France et hors de France) de l'accent : puisqu'on ne cherche pas à travailler l'accent de Marseille, de Bruxelles, de Québec ou encore de Dakar, alors pourquoi chercherait-on à améliorer l'accent d'un muhunde, d'un munyanga ou d'un muswahili lorsqu'il parle le français ?

Un accent étranger peut être tout à fait « charmant », en effet, mais seulement s'il n'entrave pas la communication ! De plus, les efforts pour comprendre sa langue maternelle prononcée avec un accent étranger sont loin d'être systématiques. C'est la question – culturelle – de la variabilité de la perception. Les locuteurs ont une plus ou moins grande tolérance vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue. Les compétences en langues étrangères vont de paire avec la tolérance : plus le locuteur a des compétences en langues étrangères, plus il sera tolérant vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue (et inversement). Par exemple les Français qui ne sont pas du tout tolérants ! Enfin, le fait que la prononciation d'une langue varie d'une région à l'autre (à divers degrés selon la langue) montre la richesse de la langue (dans ses variétés), mais cela n'explique pas qu'il est inutile d'enseigner la prononciation. Cela permet de poser la question autrement : quelle variété enseigner ?

Cette question, dans son sens élargi, est au cœur des interrogations didactiques du FLE aujourd'hui. Nombreux sont les colloques organisés autour de cette question, comme par exemple *Quel français enseigner ?* (Bertrand, O. et Schaffner, I. (2010)) : faut-il continuer à n'enseigner que la variété normée ? Faut-il

enseigner les variétés de prononciation ? Faut-il enseigner les registres de langue avec ses variétés phonétiques, syntaxiques, lexicales ? Si on pose ces questions aux apprenants de français, ils répondent dans leur grande majorité qu'ils veulent parler « le bon français » et « bien le prononcer », c'est-à-dire parler le « français de référence » : un français non marqué, non stigmatisant. C'est un débat très intéressant mais qui nous éloigne de notre préoccupation.

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est le parent pauvre de la didactique des langues, peu valorisé par l'institution enseignante. On ne peut que déplorer le manque de formation des enseignants, on remarque que la matière est peu présente dans les manuels non spécialisés, on oublie l'évaluation de la prononciation dans les théories sur l'évaluation ; il existe finalement peu de manuels spécialisés en prononciation par rapport à la masse de manuels généraux, etc.

4.6.4. Méthodes existantes et approches pédagogiques originales

D'une manière générale, il est important d'insister sur le fait que tout enseignant doit chercher à faire naître l'intérêt pour la musique et les sons de la nouvelle langue. Le point de départ pour la réussite, c'est avoir envie d'apprendre, c'est donc donner l'envie d'apprendre. C'est aussi avoir plaisir à apprendre.

Bertrand Lauret (2007 : 25) compare le travail de prononciation à un entraînement sportif dans le sens où l'apprenant ne sollicite pas ses capacités intellectuelles mais des éléments physiques comme l'oreille et la voix. Pour cela il faut beaucoup d'implication et de motivation de la part de l'apprenant mais aussi une grande écoute de la part de l'enseignant (qui permet d'établir la confiance). L'enseignant peut aussi s'intéresser aux représentations négatives des apprenants pour les déconstruire en classe.

Avant de présenter plusieurs approches pédagogiques dites « originales », passons rapidement en revue les techniques existantes, à savoir la typologie d'exercices ; les questions de la progression, de l'évaluation et de la correction ; les laboratoires de langues et enfin le multimédia.

4.6.4.1. Méthodes existantes

Parmi les typologies d'exercices les plus connues, citons, grâce à Lauret (2007), celles de Lebel (1990), de Champagne-Muzar (1993) ou encore de Celce-Murcia (1996), chacune pertinemment construite selon des objectifs d'apprentissage précis. Bertrand Lauret (2007 : 139) précise que, d'une manière générale, il faut veiller à partir de la perception pour aller vers la production, de l'auditif vers le linguistique, de l'oral vers l'écrit, du plus contraint au moins contraint, des oppositions phonologiques aux oppositions phonétiques, de structures syllabiques simples à complexes, du plus accentué au moins accentué, du plus favorisant au moins favorisant et enfin du plus utile au moins utile (en termes de fréquence lexicale, morphologique et phonétique).

D'après Sandrine Wachs ⁽³⁵⁾, la question de la progression est une question difficile en prononciation. Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2001) dégage six niveaux pour accéder à la « maîtrise d'un nouveau système phonologique ». Ces six niveaux sont envisagés en terme de continuum (un ensemble) depuis une prononciation difficile jusqu'à l'expression de « fines nuances de sens » par la prononciation.

Or, on sait que la progression ne se fait pas de façon linéaire. Elle est fortement dépendante de la motivation de l'apprenant. Les enseignants devraient consacrer plus de temps à la prononciation en tout début d'apprentissage : c'est là qu'il faut donner envie à l'apprenant de s'ouvrir à la nouveauté et c'est là aussi qu'il faut travailler les mauvaises habitudes pour éviter la fossilisation.

Évaluer la perception peut se faire par des exercices de discrimination, accompagnés de questionnaires d'autoévaluation. Les exercices classiques de lecture à voix haute, de répétition ou encore de transformations morphologiques peuvent servir à évaluer la production. Ce travail peut être complété par l'enregistrement des productions des apprenants, pour autoévaluation (très formateur).

Enfin, en ce qui concerne la *correction*, il faut encourager l'autocorrection ainsi que la correction entre pairs. Le laboratoire de langue reste un espace privilégié pour essayer de nouveaux gestes vocaux dans des exercices qui renforcent ce qui a été

³⁵ Sandrine Wachs, Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) in Revista de Lenguas Modernas, N° 14, 2011 / 183-196 / ISSN: 1659-1933, Paris 3 - Sorbonne nouvelle, France.

abordé en amont dans la salle de classe. Or, il est très dommage de constater que cet espace est souvent sous exploité : les ressources sonores intégrées aux manuels n'ont pas beaucoup évolué et ce malgré les progrès technologiques d'enregistrement. Les CD enregistrés invitent les apprenants à systématiquement « écouter », « répéter » ou « faire comme le modèle », sans nouveauté aucune.

L'intérêt pour l'enseignement/apprentissage via le multimédia date des années 60, mais c'est à partir des années 90 que l'enseignement des langues profite véritablement des progrès informatiques, notamment dans le domaine de l'ingénierie de la parole : reconnaissance automatique de la parole et du locuteur, synthèse de la parole. Ces techniques d'analyse de la parole ont permis un véritable renouveau dans les méthodes d'enseignement de la prononciation.

Citons par exemple Winpitch, analyseur de parole en temps réel développé par le phonéticien Philippe Martin (1996). Cet analyseur donne la possibilité à l'apprenant de visualiser sa parole grâce à différentes représentations du signal : visualisation de l'intensité, de la hauteur et de la durée qui est une précieuse aide dans l'apprentissage. De plus, il permet à l'apprenant de visualiser et d'entendre le schéma prosodique correct avec sa propre voix alors que son schéma était fautif (l'enseignant peut modifier un schéma prosodique fautif grâce à la synthèse vocale). Winpitch est un outil très précieux mais sous exploité parce que difficile à utiliser en salle de classe.

4.6.4.2. Approches pédagogiques dites « originales »

Terminons par la présentation rapide de quelques approches pédagogiques dites « originales » dans ce sens où elles prennent en compte l'aspect affectif de l'apprenant : *the silent way*, *l'engagement du corps et de la voix et la chanson*.

Toutes ces approches (développées dans Lauret 2007) reposent sur l'hypothèse du filtre affectif qui peut freiner l'apprentissage. À défaut d'études expérimentales qui permettraient d'en montrer l'efficacité, nous nous contenterons ici de les lister.

4.6.4.2.1. Silent way

« The silent way » est ce que Cuq et compagnons (op cit :166) nomment « la méthode silencieuse ». Le nom de la méthode provient du silence ostensible que s'impose l'enseignant. Il ne doit pas fournir de modèle, mais s'efforce, par des mimiques et des gestes, de faire produire par le groupe les sons correspondant aux couleurs et aux graphies reproduites sur les tableaux. La méthode silencieuse est fondée sur l'élaboration collective par le groupe d'apprenants de la phonologie de la langue cible pour attacher une importance centrale à la maîtrise de la liaison graphies/sons.

a) Origine et opérationnalité de la méthode silencieuse

Le silent way est une méthode d'enseignement général - et plus spécifiquement destinée à l'enseignement des mathématiques - qui a été développée par un Egyptien, Caleb Gattegno (1911-1988). Cette méthode met en avant le silence de l'enseignant (d'où son nom), car elle repose sur l'idée que c'est l'apprenant qui découvre un terrain inconnu.

Autrement dit, l'enseignement est subordonné à l'apprentissage (et non l'inverse, comme c'est le cas communément) : le moins de contenu possible est enseigné et c'est à l'apprenant de développer par ses propres moyens l'utilisation des éléments que l'enseignant lui introduit. L'enseignant ne transmet pas, à proprement parler, des connaissances, ni des modèles, ni des réponses. Il intervient quand il le juge nécessaire, de manière très succincte (avec des phrases courtes). L'apprenant est donc amené à devenir autonome.

Caleb Gattegno – concepteur de cette approche – résume cette démarche : « *Le professeur travaille sur l'élève qui travaille sur la langue.* » Ma classe Silent Way, c'est aussi un espace de coopération où l'on profite des erreurs et où l'on partage les réussites des autres. Il n'y a pas de place pour la moquerie, et les inhibitions se lèvent au moment même où l'on expérimente ensemble avec la langue.

Pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, cette méthode a été représentée par Young Roslyn (1990) du CLA de Besançon (Centre de Linguistique Appliquée): on présente aux apprenants (sans modèle) les sons (par un système de couleurs, dit « tableau Fidel »), la combinaison des sons en mots (support visuel grâce à un système de bâchettes de différentes couleurs mises bout

à bout), les mots en phrases, l'assemblage de l'accent et de l'intonation (support visuel du rythme et de l'intonation par le même système de bâchettes), des correspondances graphie-phonie (toujours par l'intermédiaire d'un système de couleur). Pas d'utilisation de l'alphabet phonétique, ni d'explications linguistiques (phonétiques ou prosodiques).

La confrontation rapide au système orthographique (tableaux graphie-son mais aussi tableau lexical) ainsi que l'illustration de la prononciation, du rythme et de l'intonation grâce au système des couleurs et des bâchettes sont des éléments très positifs pour l'apprentissage. Cette méthode, considérée comme une méthode alternative, a au départ été inventée pour travailler avec des apprenants qui n'arrivaient pas à apprendre avec des méthodes plus traditionnelles. Elle est aujourd'hui utilisée de manière générale dans différentes institutions, telle que l'école Montessori.

b) Apprendre à parler et non à écouter ⁽³⁶⁾

Comment peut-on apprendre une langue vivante sans que le professeur, lui-même, ne parle ? Comment fait-on si l'on n'a pas de modèle à imiter ? C'était bien à nous-autres étudiants de communiquer ou plutôt de nous exprimer puisque nous parlions de nous et non de « Brian » (*who is in the kitchen...*).

À la suite de cette expérience initiale, je me suis inscrite à une première formation en Silent Way en « Anglais langue étrangère » où il était question d'observer des personnes améliorer leur anglais pendant trois jours (...). Ma pratique du Silent Way m'a permis de constater une réelle amélioration de la prononciation de mes élèves. Si le *credo* actuel repose toujours sur l'acquisition linguistique par imitation et répétition, Silent Way postule que l'on peut apprendre une langue sans modèle mais par *feed-back*. On pourra répéter après le prof autant de fois que l'on veut, si l'on ne concentre notre attention que sur nos oreilles, notre bouche ne s'éduquera pas. *A contrario*, si nous nous observons faire des erreurs, réessayer, notre présence se retrouve dans notre bouche et donc à la production du son, non à son écoute. C'est bien l'appareil phonatoire qu'il faut éduquer, non l'oreille. L'enseignant doit alors accompagner l'élève dans ce parcours d'exploration phonétique et lui proposer des améliorations grâce à un *feed-back* qui peut être

³⁶ Ici, nous avons pris soin de rester fidèle au témoignage de Fanny Passeport, qui est professeure de FLE à l'école internationale de Stonehill, à Bangalore (Inde). Elle est active dans l'association Une Éducation pour Demain et adepte de l'utilisation des TICE dans ses cours (Moodle). Son site est « <http://lefrançaisencouleurs.weebly.com> ».

visuel et/ou kinesthésique ou qu'il peut même exprimer oralement, car le silence est un outil pédagogique, non une *doxa* ⁽³⁷⁾.

c) Expériences concrètes

Dans la pédagogie Silent Way, apprendre constitue une série de prises de conscience. Il faut d'abord être conscient qu'il existe quelque chose de nouveau, d'inconnu. Il faut ensuite accepter de se tromper (l'erreur est même perçue comme un « cadeau fait à la classe » selon Gattegno) et par cet exercice de la pratique (et non de la répétition), atteindre la maîtrise. Ces étapes sont indispensables et apparaissent au quotidien dans une classe Silent Way.

Par exemple, pour la phrase « Tu as un bleu stylo », tout en dépliant mes 5 doigts l'un après l'autre (un pour chaque mot), je demanderai à l'élève de répéter sa phrase. Les deux derniers mots posent problème quant à leur position, je pourrai alors croiser les deux doigts correspondant pour « forcer » une prise de conscience chez l'apprenant. De la même façon, pour un phonème mal prononcé, par exemple le /ʁ/, je pourrai proposer d'autres mots avec le même phonème et observer si le problème persiste. Je pourrai également positionner ce son ailleurs dans un mot. Si « rat » pose problème, je pourrai proposer « gras » (ou le /ʁ/ est en position médiane).

Lorsque cela fonctionne, on peut essayer à la position finale (« noir ») et/ou retenter le mot de départ. On peut anticiper de nombreuses corrections phonétiques en Silent Way et proposer des réponses efficaces. Côté prosodique, Silent Way permet d'utiliser le pointeur comme baguette rythmique. La phrase « Ça va » peut être intonée différemment selon la modalité : exclamation, interrogation, déclaration, etc.

Je pourrai ainsi relever ou abaisser le pointeur pour provoquer ces réalisations mentales. Ceci peut se faire d'autres manières. Silent Way permet d'ouvrir un champ de possibilités et de favoriser la créativité des enseignants.

d) Souffle d'inspiration

Ce qui est *a fortiori* une évidence pour moi, c'est qu'il n'y a pas de retour en arrière. Cette approche mérite d'être mieux connue. C'est un milieu de partage, d'échange, d'introspection. Comme Gattegno le dirait : « *Inspirez-vous de cette approche et regardez où cela vous mène.* »

³⁷ Une *doxa* est un ensemble, plus ou moins homogène, de préjugés populaires, de présuppositions généralement admises et évaluées positivement ou alors négativement, sur lesquelles se fonde toute forme de communication.

Utilisation des doigts pour guider l'élève dans la structure de sa phrase, qui était : « Il [premier doigt] faut [deuxième doigt] une [troisième doigt] réglette rouge et une blanche pour faire une verte. » L'élève utilise le pointeur pour sélectionner l'orthographe d'un mot sur le « fidel » (un tableau où chaque orthographe possible de la langue est organisée par couleur et donc par son). Deux élèves pointent une phrase ensemble sur le tableau de mots.

Les mots sont colorés pour indiquer la prononciation (chaque couleur correspond à un phonème). Le guide les élèves dans la construction de leur phrase de comparaison, ici avec l'adjectif à ne pas choisir (phrase à pointer « La réglette jaune est plus grande que la rouge »). *Un cours de langue où l'enseignant n'ouvrirait pas la bouche et serait de ce fait plus attentif à la situation didactique ?* ⁽³⁸⁾

4.6.4.2.2. Engagement du corps et de la voix

La voix, c'est le corps. Pour parler, il faut par conséquent se servir de son corps. Or, quand on apprend à parler une langue étrangère, l'expression du corps est rarement sollicitée, ce qui a pour effet de freiner (voire d'empêcher) les caractéristiques phonétiques mais surtout rythmiques de la langue. C'est la raison pour laquelle cette méthode propose les deux principales activités suivantes :

- a) l'échauffement du haut du corps (tête, cou, épaule) puis de la voix : respiration basse, « par le ventre », activités de respiration et de relaxation, échauffement vocal (bouche fermée), continuum vocalique (avec le triangle vocalique d'abord) ;
- b) les techniques vocales théâtrales : on se sert des exercices pour la voix et l'élocution utilisés au théâtre (position du corps, mécanisme de la respiration, effort vocal, expression du visage, mouvement du corps, etc.). Il a été montré que les élèves qui apprennent grâce à ces techniques sont beaucoup moins stressés par la prise de parole en langue étrangère (côté ludique et empathique).

Pour les méthodologues structuro-globale et audio-visuelle, tout être qui apprend une langue étrangère est véritablement sourd à certains sons de cette langue, et particulièrement à ceux qui n'existent pas dans le système phonétique de sa langue maternelle. En effet, les résistances que le sujet apprenant expérimente vis-à-vis de la langue étrangère dépendent essentiellement d'une mauvaise audition

³⁸ Le témoignage de Fanny, professeure de français en Inde, adepte de l'approche Silent Way. (www.fdlm.org) et (<http://uneeducationpourdemain.org/SilentWay>) consulté en 2017.

des sons étrangers, due non pas à une déficience de l'oreille, mais à une mauvaise intégration de ces sons par le cerveau.

Pour ce faire, il fallait apprendre non seulement à parler, mais aussi à entendre. Il fallait créer des automatismes, des réflexes au moyen du conditionnement. Celui-ci exigeait une somme d'efforts assez considérable dans un délai de temps relativement court afin de minimiser la dispersion de l'apprenant. La stimulation devait être la plus naturelle possible tout en inhibant le mieux la langue maternelle ; pour cela, il fallait utiliser toutes les ressources du langage : le geste, la respiration, les pauses agissantes, l'intensité, le mouvement, le temps de la phrase, l'intonation.

L'école de St-Cloud-Zagreb insistait particulièrement sur qui « en tant que moyen essentiel qui encadre les structures » permet de faire assimiler, accepter par le cerveau des phonèmes étrangers. Ici, nous retrouvons la théorie structuraliste et l'idée qu'il ne faut pas accorder d'importance au son particulier mais qu'il y a lieu de l'intégrer par association. L'oreille fonctionnant de façon structurale, il faut faire en sorte que les sons les plus difficiles à assimiler soient présentés aux apprenants dans les structures phonétiques les plus efficaces, parce que scellées dans un rythme et une intonation qu'il importait avant tout de faire imiter servilement : « L'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d'un son » (Renard, R, 1993 :19).

Pour que les phonèmes étrangers soient perçus correctement, il fallait les associer à d'autres dans des conditions particulièrement favorables de tension, d'intensité et de hauteur.

4.6.4.2.3. Chanson

La chanson est moins une approche qu'un support. Elle a de nombreux avantages. Elle permet de lever d'éventuels blocages ou inhibitions en faisant parler le corps plus facilement que lors de simples séances de répétitions. Elle facilite la prise de confiance en soi ainsi que la mémorisation des sons, des structures syntaxiques, du lexique, etc. Le rythme étant primordial, l'enseignant devra être très vigilant dans le choix de ses chansons en sélectionnant celles dont le rythme ne s'éloigne pas trop de celui du français parlé. Un travail ne portant que sur un court extrait d'une chanson (voire un seul énoncé chanté) peut suffire pour un travail en prononciation.

4.6.4.3. Méthode articulatoire

La méthode articulatoire a prévalu pendant longtemps, jusqu'aux années 70, elle a été le plus souvent utilisée, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne l'est plus, au contraire, ni qu'elle ne donne pas de résultats intéressants.

Avec Élisabeth Guimbretière (2014 :46), la caractéristique de cette méthode repose sur le postulat selon lequel *l'émission des sons* implique une *connaissance* relativement poussée du *fonctionnement de l'appareil phonatoire*. C'est en analysant et pratiquant en même temps, à partir des schémas, les mouvements nécessaires à la réalisation d'un son que l'élève est amené à produire ce son. Avec cette méthode, les schémas en coupe de la cavité buccale, nasale et pharyngale, se sont développés afin d'indiquer avec la plus grande exactitude le point et le lieu d'articulation des phonèmes.

Pour nécessaire qu'elle soit à l'information des professeurs, elle paraît inutile et rébarbative pour l'élève, (à quelques exceptions près), ne serait-ce que parce que cette méthode ne prend pas en compte la complexité de la phonation en elle-même et les potentialités de l'individu dans le processus de la phonation. En effet, il ne faut sous-estimer les capacités de chacun à trouver des procédés de compensation et de régulation dans l'acquisition des distinctions phonologiques.

Raymond Renard (1983 :43) rappelle que la méthodologie articulatoire est la plus ancienne mais indispensable pour la rééducation de déficients auditifs profonds, utile dans la perspective d'un enseignement ou d'un perfectionnement raisonnés et intellectualisés. Cependant, la méthodologie articulatoire s'avère inefficace dans l'apprentissage d'une seconde langue à des débutants pour les principaux défauts : elle néglige le facteur auditif en ce qu'il ne sert à rien de savoir reproduire un son si on est incapable de le distinguer d'un autre avec lequel on le confond. Elle méconnaît les phénomènes de *compensation* ⁽³⁹⁾. Cette méthode néglige les *phénomènes combinatoires* qui considèrent que les sons s'influencent les uns les autres. Elle néglige les éléments prosodiques qui conditionnent la perception des phonèmes. Elle surestime l'aspect conscient (contrôlé) de la phonation, alors que les phénomènes articulatoires nous inconnus. La méthode ignore le caractère global

³⁹ La production des sons ne résulte pas d'un mode unique d'articulation. Des processus articulatoires différents donnent, par *compensation*, le même résultat auditif global.

du comportement langagier. En fin, la méthodologie articulatoire inhibe la spontanéité de l'expression.

4.6.4.4. Audition des modèles ou multimédia

Cette orientation rassemble les procédés basés sur l'audition des modèles à partir des machines (le phonographe en est la première). Les méthodes utilisant de tels procédés ont vu leur influence grandir avec l'apparition des laboratoires de langue et la multiplication des magnétophones, communément connus sous le nom d' « enregistreurs ». Elles annoncent en fait la véritable révolution qu'apporteront les travaux de Guberina, dans la mesure où elles s'opposent au contrôle conscient et à l'apprentissage intellectualisé du système phonologique de la langue. L'audition puis l'imitation de modèles s'appuient sur la thèse selon laquelle « l'intégration des notions est facilitée par un *apprentissage inconscient*, c'est ce qui a été pratiqué dans les exercices (ou drills ou entraînements) importés directement de la méthodologie audio-orale. L'avantage c'est que l'accent est mis sur l'audition et l'écoute attentive et permet à l'élève de s'entendre. En revanche, l'imitation purement mécanique d'un stimulus fatigue l'élève surtout débutant qui n'est absolument pas capable de s'entendre et se corriger.

Le laboratoire de langue et le laboratoire multimédia sont des endroits privilégiés, car ils permettent l'apprentissage individualisé. Ce sont des lieux qui favorisent le développement d'une compétence perceptive et à un rythme personnel. Ils facilitent un entraînement auditif qui peut donner lieu à différents travaux.

Dans les écoles de Walikale par exemple, écoles moins ou parfois non équipées en nouvelle technologie de l'information, l'application de cette méthode requerra de commencer par capitaliser les moyens disponibles sur le terrain d'abord tels que poste de radio, téléphones et ordinateurs portables pour écouter (et regarder) attentivement une leçon de phonologie grâce à une « carte-mémoire » ou un cédérom, un dévédérom, un flash disque d'enregistrement. Ce qui constituera une innovation sans précédent dans le milieu d'étude. Puis et enfin, le recours aux autres procédés, comme *the silent way*, interviendrait au fur et à mesure que la technologie de la communication conquiert le monde.

Le laboratoire a connu ses heures de gloire, puis il a été délaissé par ceux qui ne voyaient pas l'intérêt de faire mémoriser des structures grammaticales et des

mots hors texte. Pourtant le laboratoire peut ne pas couper l'apprenant du contexte communicatif et au contraire en être le tremplin.

« Mais quel que soit le travail effectué au laboratoire, il est indispensable qu'il trouve un écho dans la classe, repris d'une manière ou d'une autre dans des activités de réflexion et de production »⁽⁴⁰⁾.

Le reproche essentiel des verbotonalistes est que ce type de travail surestime la capacité d'autocorrection de l'apprenant. Le risque d'enracinement de mauvaises habitudes existe chez les élèves débutants qui ne peuvent restituer que ce qu'ils ont perçu à travers leur crible phonologique. Pour que le professeur « n'abandonne pas » ses élèves au laboratoire, il est nécessaire qu'il soit formé à cette technique de travail bien particulière et pour que les apprenants puissent tirer un maximum de profit, il faut qu'ils soient capables d'autocorrection.

Toutefois, force est de reconnaître l'efficacité de cette méthode, car elle est fondée sur la primauté de l'audio oral et elle force l'apprenant à une écoute attentive. Tout en permettant un travail individuel, cette méthode ne néglige ni l'intonation ni la structure.

4.6.4.5. Méthode des oppositions phonologiques

Celle-ci a été adoptée par application des *principes de classification des phonèmes*. Selon les conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle qui classaient les phonèmes en fonction de leurs traits distinctifs, les méthodologues ont proposé de (reconnaître) et de mémoriser les phonèmes par opposition de type binaire en les faisant répéter sous forme de *paires minimales*.

La pratique de cette méthode demandera que le maître distingue les catégories suivantes :

Des paires minimales distinctives par voyelles, par exemples *papa/pipi/pépé ; lit/loup ; riz/rat/roue/rang/rond/rue ; poule/pile/pull ; nid/nez/nain/nu/nœud ; balle/boule/bol/bulle ; pot/pont ; dé/dos/deux*

⁴⁰ Pedoya-Guimbretière, É., in *Reflét* n° 26, 1998, pp.18-20.

Des paires minimales distinctives par consonnes comme *dessert/désert* ; *camp/gant* ; *champs/sang* ; *car/gare* ; *classe/glace* ; *quatre/cadre* ; *zoo/seau* ; *chaud/seau* ; *droit/trois* ; *mouche/mousse* ; *bijou/bisou* ; *chou/joue* ; *manche/mange*

Des paires minimales distinctives par semi-voyelles telles que *paille / page* ; *pille / pige* ; *fille / fige* ; *caille / cage* ; *bouillie / bougie* ; *rouille / rouge* ; *oreille / aurais-je* ; *veille / vais-je...*

Même si la priorité est donnée à la discrimination auditive, on retrouve là un des défauts relevés avec la méthode articulatoire, à savoir celui de privilégier l'élément isolé au détriment du continuum sonore et de réduire les multiples possibilités de combinaison des phonèmes entre eux.

Renard (1983 :44-45) y formule les critiques suivantes :

- Cette méthode néglige le facteur prosodique et a pour seul objet la production des éléments isolés, discrets alors que la parole est un continuum.
- Opposer une liste de phonèmes ne permet pas leur connaissance, leur identification et leur reproduction dans les différentes réalisations possibles. Ce choix des oppositions binaires est simpliste, car il ne tient absolument pas compte de la phonétique combinatoire et distributionnelle ainsi que de l'éventail des allophones. Pourtant cette façon de procéder donne à l'audio-oral la primauté. Néanmoins on s'attache en priorité à l'enseignement des phonèmes tout en fondant des discriminations phoniques sur des différences de sens. Cette méthode est donc malaisément applicable avec des débutants qu'il est difficile d'intéresser aux différences pertinentes d'ordre sémantique.

4.6.4.6. Opposition de deux courants

Deux courants se dessinent à ce niveau : les tenants d'une approche consciente raisonnée, en un mot intellectualisée, qui s'opposent aux tenants d'une pédagogie fondée sur un apprentissage mécaniste qui s'organiserait au niveau de l'inconscient, et où serait bannie toute fonction raisonnée.

Pour appuyer les théories des uns et des autres, il suffit de relire les propos tenus par les plus grands linguistes autour des années 50. Pour Claude Levi-Strauss, les phénomènes articulatoires nous sont inconscients :

« Presque toutes les conduites linguistiques se situent au niveau de la pensée inconsciente. En parlant, nous n'avons pas conscience des lois syntactiques et morphologiques de la langue. De plus, nous n'avons pas une connaissance consciente des phonèmes que nous utilisons pour différencier le sens de nos paroles » (Levi- Strauss 1958 :64-65).

Il en est de même pour Charles Bally pour qui le fonctionnement du langage est le plus souvent inconscient :

« ...nous ne pensons presque jamais aux innombrables représentations que notre esprit est obligé d'associer et de combiner pour la moindre phrase que nous prononçons... » (Bally, Ch., 1952 :23).

Pour Pierre Delattre, il y a interaction entre audition et reproduction du son, c'est ce qu'il appelle « *le rôle proprioceptif du geste articulatoire de la perception* ». On fera travailler l'audition en lui indiquant mouvements et positions de l'articulation, en lui faisant comprendre le fonctionnement articulatoire avant qu'il ne le prouve physiologiquement (Renard R., 1971 :75).

Comme on le voit, les uns appuient leur méthode articulatoire sur leur conviction que la phonation trouve son origine dans le cerveau, les autres estiment que la phonation résulte d'une dynamique complexe située au niveau de l'inconscient.

4.6.4.7. Méthode verbo-tonale

Toutes ces discussions et ce foisonnement d'idées ont permis le cheminement d'un autre courant de pensée qui est la méthode verbo-tonale de correction phonétique et qui s'inscrit en ligne directe dans la méthode audio-visuelle et structuro-globale. Ce sont les expériences sur les malentendants qui vont mener Guberina à proposer sa stratégie corrective à l'enseignement d'une langue étrangère. Aujourd'hui, l'on parle du *crible phonologique* ⁽⁴¹⁾ en faisant inconsciemment référence à Polivanov et Troubetzkoy qui avaient démontré que *chaque individu était sourd au système phonologique d'une langue étrangère* : ce que Bertrand Lauret nomme « surdité phonologique ».

⁴¹ Le *crible phonologique* est le système d'écoute dirigée par notre système phonologique et qui nous empêche de percevoir correctement les sons d'une langue étrangère, d'apprécier à leur juste valeur les traits pertinents (crible phonémique), d'appréhender valablement les schémas prosodiques (crible prosodique).

La stratégie verbo-tonale se caractérise par *une rééducation de l'audition* passant par un quadruple conditionnement au plan psychologique, corporel, psychosomatique et audio-phonatoire. Fondée sur une stratégie interventionniste, la méthode verbo-tonale propose un ensemble structuré et systématique. Les procédés correctifs sont disposés de manière à reconditionner l'audition par une action portant non pas sur l'articulation du sujet, mais sur le modèle afin de procéder à une intervention inconsciente (A. Landercy et R. Renard 1977 : 133-135).

L'intervention consiste à replacer l'élément fautif dans un environnement optimal pour reconditionner l'audio-phonation et ce, en recourant, selon les cas, à l'intonation, au rythme, à la tension, à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée. Comme le rappelle R. Renard, trois moyens sont recommandés :

- Le choix d'un schéma prosodique favorable ;
- Le choix d'un schéma pour une meilleure combinaison de sons ;
- Modification, par le maître, de la prononciation de ces sons.

Tout cela participe bien d'une volonté de proposer une méthode basée sur des principes théoriques cohérents et véhiculant une conception interventionniste de l'apprentissage conditionnant à la fois maître et élève. L'imitation d'un modèle linguistique préétabli, unique et basé sur une analyse descriptive structurale, à laquelle on voulait soumettre les élèves convenait parfaitement au courant méthodologique structuro-global des années soixante.

En soulignant l'importance de la langue comme instrument de communication, cette méthode considère que la perception est un élément essentiel. De là, selon Petard Guberina, notre cerveau structure une séquence complexe, une unité significative à partir d'un nombre réduit de phonèmes, une structuration des sons pertinents en phonèmes qui se réalisent de manière privilégiée dans chaque langue selon les fréquences optimales de cette langue. Entre la pathologie de l'audition et l'apprentissage d'une langue étrangère, il n'existe pas de différences de nature, mais de degré : dans le premier cas, nous observons une surdité pathologique, dans le deuxième une surdité phonologique.

La méthode verbo-tonale est une méthode de correction qui est basée sur la perception et la production. Son système préconise un conditionnement de l'audition par une action appropriée sur la faute portant non pas seulement sur la phonation (articulation), mais l'émission (le modèle) afin d'aboutir à une conduite inconsciente, non analytique de l'élève.

Voici les principes de base de la méthode verbo-tonale :

- Chaque son et chaque mot ont leur octave d'intelligibilité optimale ;
- Si les sons de mots sont transmis par les octaves qui ne sont pas optimales, ils se déforment pour l'oreille qui les entend comme des sons différents des sons émis ;
- Les fautes sont causées par l'existence de différents types de champs d'audition ;
- La forme de l'édition est beaucoup plus importante que la largeur de la bande d'audition ;
- L'audition n'est pas un phénomène continu mais discontinu.

Procédés de correction :

- Recours à la prosodie (intonation et rythme) :

La courbe mélodique montante requiert plus de tension à la fin.

Exemples : Qui a dérangé en classe ? Il est sorti ?

- Le début d'une intonation descendante a plus de tension

Exemple : Qui est venu ? Que voulez-vous ?

A l'intérieur d'un mot, les sons qui se trouvent en position initiale ont plus de tension. Pour relâcher les sons en position intervocalique ou finale, et si l'élève prononce /u/ à la place de /y/, la stratégie sera de renforcer la tension. Tel est le principe de la phonétique combinatoire : il faut associer ce qui se ressemble.

Exemples : surréalisme, c'est sûr.

4.6.4.8. Méthode de transcription phonologique

Jean Dubois et ses compagnons (2012 :489) signalent que *transcrire* c'est faire correspondre terme à terme les unités discrètes de la langue parlée et des unités graphiques ; la *transcription phonétique* fait aussi correspondre à des phonèmes de la langue des symboles uniques empruntés à l'alphabet phonétique international.

Nous comprenons par-là que la transcription phonétique est la représentation des sons par symboles. À chaque son vocalique ou consonantique correspond un symbole. La transcription est donc la représentation visuelle de ce que l'on entend.

Exemples : 1) Une banane /yn banan/

2) Étudions pour réussir /etydjɔ̃ piʁɛysiv/.

4.6.4.8.1. Transcription phonétique et transcription phonologique

Lorsque l'on fait une transcription phonologique (en anglais, on parle de « *broad transcription* »), on travaille sur le système linguistique du français contemporain, c'est-à-dire qu'on suit les règles de prononciation standard, telles que les règles du / ə / caduc, les règles concernant le timbre des voyelles et les règles concernant les semi-consonnes. On transcrit entre barres obliques / /.

Lorsque l'on fait une transcription phonétique (en anglais, on parle de « *narrow transcription* »), on transcrit ce que l'on entend. On ne tient donc plus du tout compte des règles du français standard. On transcrit entre crochets []. C'est une transcription fidèle de la réalité, théoriquement débarrassée de toute intervention de la part du transcripateur. Elle est pourtant la plus difficile à réaliser car nous réinterprétons la réalité en fonction de nos habitudes linguistiques, fixées par l'usage. Ne perdons jamais de vue que la perception est une reconstruction. En cas de litige, il sera donc nécessaire de faire une vérification instrumentale.

4.6.4.8. 2. Quelques règles de transcription phonologique

1) Règles exprimant les tendances à la coupe syllabique

On peut indiquer les *coupes syllabiques ou jonctures internes* (mais cela reste facultatif : cela charge trop la transcription) en insérant un *tiret* (on trouve également le signe +).

1. Lorsqu'une consonne se trouve en position intervocalique, elle se rattache à la voyelle qui suit.

Exemples : répéter /ʁe-pe-te/ ; les amis /le- za -mi/.

2. Lorsque deux consonnes prononcées, dont la seconde n'est pas une sonante, se trouvent en position intervocalique :

a) si elles sont situées à l'intérieur du mot, les consonnes appartiennent à des syllabes différentes.

Exemples : rester /ʁes -te/ ; respecter /ʁɛs -pɛk -te/.

- a) si elles sont situées à la fin du mot (le mot suivant commençant par une voyelle), elles appartiennent à des syllabes différentes (dans ce cas, phénomène d'enchaînement).

Exemples : un parc immense /œ- paʁ -ki -mãs/ ; une marche admirable /yn- maʁ- ʃa -dmi- ʁabl/.

- b) si elles sont situées au début du mot, elles appartiennent à la même syllabe.

Exemples : un studio [œ- sty- djo] ; c'est un scandale /sɛ -tœ -skã -dal / ; le sport /lə -spɔʁ /.

3. Lorsque deux consonnes, dont la seconde est une sonante / **l, m, n, ʁ, w, ɥ, j** /, sont en position intervocalique, elles forment un groupe indivisible qui se rattache à la voyelle suivante.

Exemples : la patrie /la -pa -tʁi/ ; une panoplie /yn- pa -no -pli/ ; palmier /pal -mje/ ; abnégation /a -bne -ga- sjõ / ; toiture /twa -tyʁ/ ; cuisine /kɥi -zin/.

4. Lorsque deux sonantes en position intervocalique, il existe deux cas particuliers:

a) si la seconde sonante est / **m, n, l, ʁ** / les deux sons appartiennent à des syllabes différentes.

Exemples : normal / nɔʁ -mal/ ; parler /paʁ -le/ ; somnifère /sɔ-mni-fɛʁ/ ; un sol rouge /œ -sɔl -ʁuʒ/.

b) si la seconde est une semi-consonne /j,w/, les deux sons se rattachent à la voyelle.

Exemples: le premier [lə -pʁə -mje/ ; l'alouette /la -lwɛt/ ; la sinuosité /la-si-nyo -zi -te/ ; la mémoire /la -me -mwa -ʁ/ ; saluer /sa -lye/.

5. Lorsque nous avons en position intervocalique trois ou plus de trois consonnes, il se trouve qu'une des règles mentionnées ci-dessus décide de la répartition.

Exemples : électrique /e -lɛk -tʁik/ ; abstraction /abs -tʁak -sjɔ̃ /.

Dans les deux cas, le groupe consonantique / tʁ / se rattache à la deuxième syllabe conformément à la règle n°3.

2) **Groupe rythmique⁴², groupe de souffle, accents et pauses**

Le groupe rythmique est un groupe de syllabes formant une unité sonore, coïncidant souvent avec le syntagme grammatical. Les mots perdent leur individualité dans le groupe rythmique car l'accent de mot disparaît pour se reporter à la fin du groupe. Le rythme du français standard est caractérisé par l'accentuation de la dernière syllabe prononcée. On parle de rythme, car le rythme est créé par le retour de l'accent.

En A.P.I., nous transcrivons l'accent tonique ou accent normal par l'apostrophe (') placée devant la syllabe accentuée.

Exemples : L'énoncé « La petite voiture » peut se réaliser en deux groupes rythmiques /laptitvwa_'tyʁ/ ou /laptit_'vwaityʁ/.

L'accent d'insistance est noté par le signe /"/ devant la syllabe qu'il affecte :

/sɛfāta"stik/.

Le groupe de souffle est un groupe de syllabes terminé par une pause audible. Il est marqué par différents types de pauses :

- les *pauses respiratoires*, transcrites par une *double barre* / || / (elles correspondent aux points, aux deux points et aux points virgules) ;

- les *pauses grammaticales*, de durée plus courtes, transcrite par une *barre simple* / | / (elles correspondent aux virgules).

⁴² Le groupe rythmique est un groupe de syllabes formant une unité sonore, coïncidant souvent avec le syntagme grammatical. Les mots perdent leur individualité dans le groupe rythmique car l'accent de mot disparaît pour se reporter à la fin du groupe. Le rythme du français standard est caractérisé par l'accentuation de la dernière syllabe prononcée. On parle de rythme, car le rythme est créé par le retour de l'accent.

Les pauses délimitent les groupes rythmiques. En français, avant une pause, on trouvera donc toujours une syllabe accentuée. Dans l'exemple suivant, il y a un groupe de souffle et trois groupes rythmiques :

« *L'hirondelle niche haut, la perdrix niche bas. Où niche le hibou ?* » /liʁɔ̃dɛlnif o | lapeʁdʁi niʃba || unif ləibu/

Liaisons

La liaison n'apparaît qu'à l'intérieur du groupe rythmique.

- *Elle est interdite lorsqu'elle marque une rupture :*

–devant des unités à isoler

Exemples : « *il dit/oui* », /ildiwi/ ; « *les/onze* » /leɔ̃z/.

–devant un h aspiré

Exemples : « *les/halles* » /leal/ ; « *les/hérissons* » /leʁisɔ̃/.

–après la conjonction « *et* »

Exemples : « *il va/il vient* » /ilva eilvjɛ̃/.

–dans une locution figée, mais décomposable

Exemples : « *à tort/et à travers* » /atɔʁ eatʁavɛʁ/ ; « *du riz/au lait* » /dyʁi olɛ/ ; « *bon/à rien* » /bɔ̃ aʁjɛ̃/.

- *Elle est obligatoire :*

–lorsque le groupe nominal est composé de déterminants (articles définis ou indéfinis ou adjectifs) + nom ou pronom.

Exemples : « *les amis* » /lezami/ ; « *un ami* » /œnami/ ; « *les autres amis* » /lezotʁzami/ ; « *chez eux* » /ʃɛzœ/ ; « *grand[t] enfant* » /gʁɑ̃tɑ̃fɑ̃/ ; « *dernier étage* » /dɛʁnjɛʁetaʒ/ où la cohérence du groupe est forte.

–dans le groupe verbal avec tous les satellites du verbe, les pronoms sujets et les compléments adverbiaux.

Exemple : « *avant- hier* » /avɑ̃tjɛʁ/.

–elle est obligatoire avec les formes monosyllabiques en position Inaccentuée.

Exemples : « *en effet* » /ɑ̃ɛfɛ/ ; « *rien à dire* » /ʁjɛ̃nadiʁ/.

- *Elle est facultative :*

–entre deux formes verbales, comme dans « *j'y suis[z] allé* », « *je vais[z] écouter* ».

–dans des formes de deux syllabes qui reçoivent un accent secondaire.

Exemples : « *devant[t] une porte* », « *depuis[z] un mois* ».

Règles distributionnelles de l'allongement des voyelles

Pour marquer l'allongement, on utilisait le signe /:/, comme dans « il mange » /ilmã:ʒ/. Signalons qu'en français la transcription tant phonologique que phonétique de l'allongement est tombée en désuétude actuellement.

Règles distributionnelles du /ə/ caduc

- En finale d'un groupe rythmique, il ne se prononce pas.

Exemples : *Je pense* /ʒəpãs/; *Il y en a quatre* /iljãna katɥ/.

Sauf dans les mots : *je, me, te, se, ce, le, de, que, parce que, etc.*

Exemples : *Prends-le* /pɥãlə/; *de* /də/.

- À l'initiale d'un groupe rythmique, il est instable.

Les groupes se prononcent de deux façons : *Je pars* /ʒəpɑʋ/ ou *j'pars* /ʒpɑʋ/; *Regarde* /ʁəɡɑʋd/ ou *r'gard* /ʁɡɑʋd/.

On prononce le plus souvent le premier /ə/ et on ne prononce pas le second.

Exemples : *Je le sais !* /ʒələs/ ; *Je me demande* /ʒəmdəmãd/.

On n'est donc pas obligé de transcrire le /ə/ sauf :

- s'il est précédé de deux consonnes prononcées : *Prenez-ça !* /pɥənəsɑ/

- dans un pronom interrogatif : *Que pensez-vous de ça ?* /kəpãnsevu dsa/

- dans un mot comme « *dehors* » /dəɔʋ/, il permet de le distinguer de « *dors* ». Il permet d'éviter la confusion phonologique.

- À l'intérieur d'un groupe rythmique

- s'il est précédé d'une seule consonne prononcée, le /ə/ tombe

Exemples : *la petite* /laptit/ ; *trois semaines* /tɥwasmɛn/ ; *six fenêtres* /sifnɛtɥ/.

- s'il est précédé de plus d'une consonne prononcée, il est maintenu : *une petite* ; *trente semaines* ; *sept fenêtres* ; *des arbres indistincts*.

En poésie, le /ə/ ne se prononce pas devant une voyelle, ni en finale, mais se prononce toujours devant une consonne /ʒənəpɑʋləʁə | pɑ/ |ʒənəpɑsəʁə | ʁjɛ/.

On peut retenir qu'en général, le /ə/ caduc est maintenu s'il est précédé de deux consonnes et tombe s'il est précédé d'une seule consonne.

Timbre de la voyelle

Les voyelles nasales et les voyelles fermées /i/ /y/ /u/ n'ont qu'un seul timbre (fermé) dans toutes les positions. En revanche, les voyelles à double timbre /e/ et /ɛ/, /œ/ et /ø/, /ɔ/ et /o/ suivent la loi de la distribution complémentaire en syllabe accentuée (voyelle ouverte en syllabe fermée) et cette loi est sans exception.

- En syllabe accentuée :

Dans une syllabe accentuée entravée (fermée), c'est-à-dire terminée par une consonne, le timbre de la voyelle est ouvert

Exemples : sel /'sɛl/ ; bol /'bɔl/ ; seul /'sœl/.

- Dans le détail :

-Les phonèmes /a/ et /ɑ/ sont transcrits par /a/ et /ɑ/

Exemples : « *patte* » /pat/ et « *pâte* » /pat / ; « *là* » /la/ et « *las* » /la/ et c'est la graphie qui détermine cette répartition.

-Les phonèmes /o/ et /ɔ/ se réalisent en syllabe fermée accentuable

Exemples : « *sotte* » /sot/ et « *saute* » /sot/ ; « *hotte* » /ot/ et « *haute* » /ot/ et leur répartition obéit à des contraintes graphiques, quelle que soit la consonne qui suit, comme dans « *faute* » /fot/ et « *rôle* » /ʁol/.

L'archiphonème /O/ en syllabe fermée accentuable est réalisé /o/ devant /z/ et /ɔ/ devant /ʁ/ /g/ et /n/.

L'archiphonème /E/ se réalise comme la voyelle ouverte /ɛ/ en syllabe fermée (dans toutes les positions).

Les phonèmes /œ/ et /ø/ se réalisent en syllabe fermée accentuable devant /l/ /n/ et /g/.

Exemples : « *veulent* » /vœl/ et « *veule* » /vøl/ ; « *jeune* » /ʒœn/ et « *jeûne* » /ʒø̃n/.

- Dans une syllabe accentuée libre (ouverte), le timbre de la voyelle est fermé :

Exemples : tableau /'tablo/, /'fø/ et /'po/. C'est la loi de distribution complémentaire, appelée par les phonéticiens depuis PASSY et DELATTRE, *la loi de position*.

Dans le détail :

- En syllabe ouverte accentuable, le phonème /ɛ / apparaît en fonction de la graphie

Exemples : « *les* » /le/ et « *lait* » /lɛ / ; « *poignée* » /pwajne/ et « *poignet* » /pwajɛl/.

La voyelle ouverte /ɛ/ correspond aux graphiques « *ais, aid, ait, aient, aix, aie, è, ê, et, ey, ai* ».

Exemples : « *dais, laid, était, paix, peupleraie, exprès, forêt, poignet, balai* ». Partout ailleurs, c'est le /e/ qui apparaît.

- En syllabe ouverte accentuable, le phonème est réalisé /o/

Exemples : « *chaud* » /ʃo/ ; « *matelot* » /matlo/.

En syllabe inaccentuée, le timbre de la voyelle ne change pas. Dans les cas suivants

:

- Pour les voyelles /e/ et /ɛ/ en syllabe ouverte non accentuable, c'est la graphie qui est déterminante « *e + rr, ei, ey, ai, ay* » se prononcent /ɛ/. Hormis ces cas, c'est la voyelle fermée /e/ qui est utilisée de façon massive.
- Pour les voyelles /œ/ et /ø/, c'est la voyelle /œ/ qui apparaît en syllabe fermée inaccentuée. En syllabe ouverte d'un dérivé, il garde son timbre primitif, « *cueillir* » qui correspond à « *cueille* » garde un /œ/ ouvert ; « *neutraliser* » qui correspond à « *neutre* » conserve un /ø/ fermé.
- En syllabe inaccentuée, le phonème est réalisé /ɔ/ sauf lorsqu'il est suivi du son /z/ ou représente le /o/ d'un dérivé comme « *groseille* » /gʁozɛj/ ; « *beauté* » /bo/ dérivé de « *beau* ».

L'harmonisation vocalique

Lorsque les voyelles /ɛ/, /ɔ/ et /œ/ se trouvent en position inaccentuée (en position faible), elle se ferme sous l'influence des voyelles fermées /i/, /y/ ou /e/ placées en position accentuée.

Par exemple, dans « *la brebis bêle* », transcrit /labʁɛbi | 'bɛl/, le /ɛ/ se trouve dans la syllabe accentuée ; il n'y a donc pas de changement de timbre.

Par contre, dans « *la brebis a bélé* », il y a harmonisation vocalique, car c'est le /e/ qui se trouve en position accentuée. Le /e/ étant une voyelle fermée, il va fermer le /ɛ/. Et nous transcrivons donc : /labʁɛbi abe'le/.

L'assimilation consonantique

Elle résulte de la loi du moindre effort, qui est une tendance à l'économie articulatoire.

- lorsque les deux consonnes se trouvent dans la même syllabe, dans les groupes consonne + R ou L, la sourde qui est toujours plus forte (/p, t, k, f, s, ʃ/), dévoise alors la sonore /b, d, g, v, z, ʒ/.

Exemples : clef /'kle/ et trait /'tʁɛ/ où /l/ et /ʁ/ sont dévoisés.

- lorsque les deux consonnes sont en contact dans deux syllabes séparées, ce n'est plus la nature, mais la position du phonème qui compte. C'est la seconde (à l'initiale de la syllabe, donc en position explosive, forte) qui assimile la première (en finale de syllabe, donc en position implosive, faible). Par exemple, dans secondaire /səgɔ̃dɛʁ/, le /k/ devient sonore, donc /g/.

Gémination

Lorsque deux consonnes ayant le même lieu d'articulation – soit qu'elles soient identiques, soit qu'elles ne diffèrent que par le trait de voisement – entrent en contact, souvent à la suite de la chute d'un e caduc (à la jonction de deux mots, ou parfois, à l'intérieur d'un mot), ceci peut donner lieu à la réalisation d'une gémignée.

Exemples: « *un arabe bavard* »/œnababbavaʁ/ ; « *un homme modèle* »/œnɔ̃mmɔdɛl/ ; « *extrêmement* »/ɛkstɛmmã/ ; « *il le dit* » /illədi/.

La réalisation d'une gémignée correspond à un accent d'insistance (« *C'est terrifiant !* ») ou répond à des critères d'hypercorrection (« *Illusion* », par influence de la graphie). Il existe deux cas de gémination :

–à l'intérieur d'un mot, après la chute du /ə/ caduc : « *Sainteté* » se transcrit /sɛ̃t'te/.

–lorsque la finale d'un mot est la même consonne que l'initiale du mot suivant, comme dans « *un homme modèle* »/œnɔ̃mmɔdɛl/.

Les semi-consonnes :

1°) Description articulatoire et acoustique

D'un point de vue articulatoire, les semi-consonnes rappellent les voyelles /i/ /y/ et /u/, mais il s'ajoute une faible source de bruit due au rapprochement de la langue vers le palais. Puisqu'elles n'apparaissent jamais seules, contrairement aux voyelles, on choisira de les appeler semi-consonnes. Acoustiquement, elles sont caractérisées par leur brièveté et par des transitions rapides.

2°) Statut phonologique des semi-consonnes

Il existe deux théories concernant la valeur phonologique des semi-consonnes en français. Pour la première théorie, les semi-consonnes n'ont pas de valeur phonologique car on peut les remplacer par la voyelle à laquelle elles correspondent. Elles n'en sont que des variantes distributionnelles. Il existe trois semi-consonnes :

Elles n'en sont que des variantes distributionnelles. Il existe trois semi-consonnes :

-Le yod /j/ : il remplace le /i/ devant une voyelle ; /j/ correspond à /i/ : « hier » /'jɛʁ/, « scier » /'sjɛ/, « paille » /'paj/, « Lyon » /ljɔ̃/, « crayon » /kʁɛjɔ̃/ ...

-Le ué /ɥ/ : il remplace le /y/ dans les mêmes distributions, /ɥ/ correspond à /y/ : « lui » /lɥi/, « suer » /sɥɛ/, « nuage » /nɥɑʒ/, « essuyer » /esɥije/, « nuit » /nɥi/...

-Le oué /w/ : il remplace le /u/ dans les mêmes conditions ; /w/ correspond à /u/ : « Louis » /lwi/, « souhait » /swɛ/, « bouée » /bwe/, « nouer » /nwe/.

Le principal argument des partisans de la première théorie est qu'il n'existe que deux paires minimales opposant des semi-consonnes : « abeille » /abej/ et « abbaye » /abeɪ/ et « paye », /pej/ et « pays » /peii/ où /j/ s'oppose à /i/. Cela ne suffit donc pas à leur accorder un véritable statut phonologique.

Pour les partisans de l'autre théorie, deux paires minimales sont suffisantes pour leur accorder une valeur phonologique. Comme c'est la théorie la plus largement admise, elles sont pratiquement toujours transcrites. Pour bien les placer, il suffit de tenir compte de la **coupe syllabique** (que nous transcrivons par un tiret).

Transcription des semi-consonnes

Lorsque deux voyelles sont précédées de deux consonnes, on fait une coupe syllabique entre les deux voyelles.

Exemples : dans « trouer » /tʁu-ɛ/, « cruel » /kʁy-ɛl/ et « truand » /tʁy-ɑ̃/, la coupe syllabique tombe entre les deux voyelles ; on ne met donc pas de semi-consonne.

Par contre, dans un mot comme « instruit » /ɛ̃s-tʁɥi/, /tʁɥi/ forme une seule syllabe. On transcrit donc la semi-consonne, suivie de la voyelle. C'est le cas également pour des mots comme « bruit » /bʁɥi_/, « pluie » /plɥi/, « trois » /tʁwa/.

En résumé, la transcription, quel que soit l'alphabet choisi, doit être distinguée de l'écriture. La transcription tend à conserver sous forme graphique ce qui a été dit, sans rien ajouter, sans rien soustraire. Au contraire, l'écriture existe en tant que système relativement autonome. De par son importance, la méthode de transcription

phonologique ou phonétique a ceci de particulier qu'elle permet de visualiser les sons de manière distinctive chez les apprenants.

4.7. Socle sociolinguistique et culturelle des méthodologies du français langue seconde en milieux scolaires de Walikale

Qui dit langue dit culture. Comme il est remarqué tout le long de la présente démarche, le milieu d'étude est multilingue (plurilingue) et *ipso facto* multiculturel. Les apprenants qui sont appelés à étudier et apprendre le français possèdent chacun sa propre langue maternelle. De ce fait, les milieux des élèves du territoire de Walikale sont forcément hétéroglottes ⁽⁴³⁾ comme le soulignent Jean-Pierre Cuq et ses partenaires (2003 :121). Autrement dit, la langue française n'est pas l'unique à être connue dans la contrée. Elle a rencontré le kilega, le kinyanga et le kiswahili dans les écoles où, en tant qu'outils de communication, toutes ces langues doivent cohabiter dans une étroite collaboration pendant les multiples échanges sociaux et culturels.

Cette situation n'est donc pas à minimiser dans le contexte méthodologique, elle vaut son pesant d'or sur le plan didactique tant pour les enseignants de langues que pour leurs apprenants, a fortiori pour tous les acteurs éducatifs sous l'angle multiculturel. C'est cette perspective interculturelle qui vient légitimer l'existence de cette phase au cœur de notre investigation. Elle se propose d'offrir d'amples pistes sociolinguistiques et didactiques au chef de l'enseignant en vue d'un aboutissement harmonieux de méthodes tant prônées supra.

4.7.1. Identités et culture

Ce parti pris d'une vision constructiviste de l'identité implique que les acteurs sociaux, soucieux de donner un sens à leur présence au monde, trouvent les ressources nécessaires à une telle entreprise. La culture est, de ce point de vue, un réservoir inépuisable, à condition d'entendre ce concept, non dans le sens restrictif d'un ensemble d'éléments relevant essentiellement des arts et des lettres – ce que certains appellent parfois la « culture cultivée » –, mais dans une acception large

⁴³ On entend par apprentissage en *milieu* (ou *environnement*, ou *contexte*) *hétéroglotte* le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s), par exemple l'apprentissage du français, et par *milieu homoglotte* celui qui coïncide avec la langue apprise, par exemple l'apprentissage du français en pays francophone.

(anthropologique), qui englobe la « culture cultivée » ainsi que l'ensemble des produits de l'interaction de l'homme avec son environnement (outils, habitat, institution, etc.) et avec autrui.

L'organisation globale d'une culture constitue ainsi un ensemble de schèmes interprétatifs qui permettent à chacun, au sein de ce cadre spécifique, de produire et de percevoir les significations sociales de ses propres comportements, de ceux d'autrui, des « objets » du monde catégorisés et construits par la langue et la culture (Clanet, 1990 :15-16).

La culture repose sur des systèmes de valeurs profondément enracinés dans l'histoire des collectivités, et qui se manifestent à travers des pratiques que l'on peut, à l'instar de Geert Hofstede (Hofstede, 2001 : 11), regrouper en trois catégories (allant du plus profondément ancré au plus superficiel, du stable au plus changeant) : les *rites*, les *héros* et les *symboles*.

Les ressources culturelles disponibles pour l'identification sont, en quelque sorte, les produits de l'interprétation de l'histoire de la collectivité (sous tous ses aspects: environnement physique, institutionnel et social) en système de normes et de valeurs. Leur évolution est donc largement dépendante de changements extérieurs, que ceux-ci soient d'origine « naturelle » (bouleversements climatiques, catastrophes naturelles) ou « humaine » (conquêtes, découvertes scientifiques, révolutions technologiques). Sauf en cas d'événements brutaux (guerres, déportation), on peut estimer que ces systèmes de valeur se modifient graduellement, et non par adoption directe sous l'influence d'une autre collectivité (Hofstede, 2001 :12).

Les identités culturelles collectives ne sont, pas plus que les identités individuelles, un donné stable, un attribut permanent d'une collectivité (courant culturaliste) : en tension perpétuelle entre continuité et rupture, elles se modifient par intégrations successives, abandon et appropriation.

4.7.2. L'interculturalité en territoire de Walikale

La notion d'*interculturalité* renvoie davantage à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite. C'est la raison pour laquelle nous lui préférons *approche interculturelle*. L'idée fondamentale est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.).

Quatre principales cultures peuvent ainsi distinguer la population scolaire de cette entité de l'enseignement: la communauté des Banyanga en grande partie et la communauté des Balega/kano quoiqu'en faible proportion au regard des résultats d'enquête. À ces deux qui s'avèrent locales se joignent alors les communautés linguistiques swahilie et française par le caractère interculturel que le kiswahili et le français assurent dans cette région. Toutes ces cultures entrent ainsi en contact pour se disputer le terrain, et elles méritent bien d'égale considération d'autant plus qu'elles constituent désormais le patrimoine d'un même peuple.

Dans ce cadre, on opte pour éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique.

L'enseignement/apprentissage des langues et cultures « autres » (terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté) se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue-culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle.

4.7.3. Principes et caractéristiques de la communication interculturelle

Si nous faisons nôtres les allégations de Philippe Blanchet, nous accentuerons que la communication est ici conçue comme un processus

d'interprétation de signaux verbaux, para-verbaux (gestuels, etc.), psychologiques (mode de relation à l'autre) et culturels, dont le but est de produire des significations lors de l'interaction. On distingue donc le contenu sémantique de l'énoncé (le *sens*) et la signification que cet énoncé contribue à produire selon le contexte et les autres signaux simultanés. Il est très fréquent que la signification d'un échange soit très éloignée du sens de l'énoncé qui le stimule.

En outre, il faut noter que les interlocuteurs possèdent toujours des codes différents l'un de l'autre. Ces codes ne sont qu'en partie communs (notamment les codes linguistiques qui permettent l'existence d'un échange verbal, mais on peut se comprendre en parlant des langues différentes). Il n'y a pas deux personnes qui parlent exactement la même langue. La relative similarité des codes linguistiques risque même de masquer des différences plus profondes (des autres codes, notamment culturel, mais aussi des codes linguistiques eux-mêmes, car on n'attache pas les mêmes valeurs aux mêmes mots ou énoncés) et donc de produire des malentendus d'autant plus graves qu'ils ne sont pas —ou pas clairement— identifiés. Cela nous invite à enseigner, surtout en vue des conversations *exolingues* (⁴⁴) qui vont caractériser beaucoup des pratiques de nos apprenants de langues, une grande vigilance à la différence d'interprétation et des moyens de régulation de l'interprétation.

4.7.4. Changement langagier, ethnocentrisme et métissage

Vis-à-vis des apprenants, c'est-à-dire mise en œuvre comme moyen de relation pédagogique et pas uniquement comme « méthode de relation » à enseigner, l'approche interculturelle appelle, de la part de l'enseignant de langue, une grande bienveillance et une grande compréhension. En effet, changer de langue est un processus long, courageux, délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle. La langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres, n'est pas qu'un outil : cela concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine.

⁴⁴ On appelle *exolingue* un échange verbal dans lequel l'un des interlocuteurs s'exprime dans une langue « étrangère » et non dans sa ou ses langue(s) première(s).

Changer de langue, c'est changer de « version du monde », c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères (pour en construire d'autres). D'où des réactions fréquentes de régression, de refus, de blocage dans le chemin qui conduit vers la pratique de l'autre langue, de l'autre culture et la rencontre de gens différents. C'est surtout difficile pour les monolingues, dont la version du monde, les schèmes linguistiques et culturels étaient de type « universels » jusqu'à ce que la rencontre de la différence (la vraie rencontre par la compréhension approfondie) les relativise fortement. Cette survalorisation de sa langue et de sa culture propres s'appelle *l'ethnocentrisme* (variante collective de l'égo-centrisme). Nous en sommes tous victimes, à des degrés divers : donc soyons vigilants ! Cette « résistance au changement », tout à fait naturelle, ne peut être vaincue que par l'encouragement, la valorisation, la bienveillance, et surtout pas par l'autoritarisme, la dévalorisation et la sanction.

On n'apprend à parler une langue qu'en la parlant, à vivre une culture qu'en la vivant : toute pratique « pédagogique » qui tend à décourager la prise de parole et la vie collective est de fait *anti-pédagogique*, au moins dans l'enseignement des langues, et probablement bien au-delà ! Et ceci d'autant plus avec de grands débutants, dont les maladresses et les tâtonnements, les erreurs relatives, sont la condition et la preuve de leur apprentissage : c'est leur différence de locuteurs commençants, et elle mérite tout notre respect. C'est ainsi que se met en place le métissage linguistique et culturel des bilingues biculturels.

4.7.5. Bilinguisme, interlangue et syncrétisme culturel

Car le bilinguisme n'est pas un « double-monolinguisme », tout locuteur bilingue (ou trilingue, etc.) associe l'ensemble de ses ressources linguistiques en un seul répertoire langagier, plus large que celui d'un monolingue, mais de même nature. Tout bilingue alterne, mélange, parfois dissocie momentanément, souvent consciemment et parfois non, volontairement ou non, les langues qu'il parle et comprend. Par simple et nécessaire « fidélité » à ses autres identités linguistiques et culturelles, « loyauté » envers ses autres groupes d'appartenance, mais aussi par simple phénomène « mécanique », il va conserver dans la langue et la culture apprises des traits de sa ou de ses langues et cultures premières.

C'est normal, et de toute façon inévitable. Il n'y a aucune raison d'évaluer cela à l'aune des pratiques monolingues, et donc de rejeter ce métissage. D'une part parce qu'il n'y a aucune bonne raison de prendre les monolingues en exemple (on devrait plutôt leur proposer les plurilingues en exemples d'humains ouverts et plus compétents !), et d'autre part parce que rejeter le métissage est contradictoire avec la mission de « passeurs » entre les langues et entre les cultures, c'est-à-dire entre les humains, qui est celle des enseignants de langues. Le purisme est inefficace (pédagogiquement), infondé (scientifiquement) et dangereux (idéologiquement).

Et même formulé en termes d'un supposé « perfectionnisme », tout aussi douteux et discutable, il est incompatible. Dans tous les cas, il faut bannir le fantasme de *l'assimilation* (la ressemblance parfaite). L'Autre reste toujours un Autre, même si j'apprends sa langue et sa culture, mais j'ai bâti un pont pour le rencontrer : cela n'aurait aucun sens de nier la différence dans un domaine où elle est fondatrice (car si les humains ne parlaient pas des langues différentes, nous n'aurions plus lieu de les enseigner...). En revanche, il est nécessaire de la reconnaître pour la dépasser.

En tout cas dans le cadre de l'éthique d'une approche interculturelle... Ce métissage porte un nom : sur le plan linguistique on appelle cela une *interlangue* (qu'il s'agisse de celle, provisoire, de l'apprenant, ou de celle, plus stabilisée, du bilingue confirmé) ; sur le plan culturel, on parle de *syncrétisme culturel*.

Les objectifs de l'apprentissage, l'évaluation de leur atteinte, et les activités pédagogiques, se formulent alors en termes d'efficacité communicative et plus largement relationnelle (maîtrise consciente des effets de signification produits). Le but n'est pas de « parler bien » et de sanctionner des formes « incorrectes », il est question d'établir une relation maîtrisée de façon adaptée, en tenant compte de l'ensemble des paramètres communicationnels et notamment de qui sont les interlocuteurs.

4.8. Comment réduire l'insécurité linguistique dans l'enseignement/ apprentissage de la phonologie du français à Walikale ?

4.8.1. Rappel

L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme « pure » (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle des locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire (Francard et coll., 1993).

Comme l'a montré D. de Robillard, l'existence même d'une norme standard produit de l'insécurité linguistique à divers degrés : « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique » (Robillard, 1996 : 68), y compris chez des locuteurs globalement sécures (en sécurité) du fait de leur position socioculturelle et socioéconomique (...), et qui peut engendrer des difficultés personnelles et relationnelles quand le locuteur est en insécurité maximale.

Pour contextualiser le concept de l'insécurité linguistique, Marie-Louise Moreau (1997 :171-172) le présente, dès ses débuts (⁴⁵), comme la manifestation d'une quête de légitimité linguistique vécue par un groupe social dominé qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale. En d'autres termes, les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesure la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique.

⁴⁵ La notion d'*insécurité linguistique* apparaît pour la première fois en 1966, dans les travaux de William Labov sur la stratification sociale des variables linguistiques. Dans son étude d'un changement linguistique en cours dans la communauté new-yorkaise – la réalisation du phonème /r/ –, le sociolinguiste américain relève notamment une discordance entre la prononciation effective de certains locuteurs et ce que ces mêmes locuteurs prétendent prononcer. Cet écart entre la performance observée par le linguiste et l'auto-évaluation qu'en donnent les locuteurs relève de l'insécurité linguistique dont les manifestations les plus nettes caractérisent, selon Labov, la petite bourgeoisie. Celle-ci, de par sa position intermédiaire et sa trajectoire ascendante, est en effet soucieuse d'adopter des pratiques linguistiques qui la rapprochent des groupes dominants. D'où un effort conscient de correction –pouvant aller jusqu'à l'hypercorrection–, qui s'accompagne d'autres traits caractéristiques des locuteurs de la petite bourgeoisie : une hypersensibilité à des traits linguistiques qu'ils emploient, mais qu'ils savent stigmatisés, des réactions fortement négatives envers certains des usages linguistiques dont ils ont hérité, une perception erronée de leurs productions (Labov W., 1972 : 183- 200).

L'état de la sécurité linguistique, par contre, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement les détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité. La précision c'est qu'entre l'état de sécurité et celui d'insécurité, l'opposition n'est pas bipolaire, mais graduelle, et que divers travaux se sont fixé comme objectif d'évaluer le taux d'insécurité chez les locuteurs.

L'étude des conditions d'adaptation et d'acclimatation du français à différents contextes, fournit l'occasion d'une remise en question de la « langue standard », fruit d'une élaboration artificielle menée à des fins sociopolitiques. La « sacralisation » de ces formes standardisées est l'une des causes de l'insécurité linguistique des locuteurs qui usent d'autres variétés ou d'autres langues en l'occurrence l'ensemble des élèves et les enseignants des écoles de Walikale.

L'hégémonie symbolique du français a été d'abord implantée par la colonisation puis confrontée à la concurrence du kiswahili, fortifiée par sa composante religieuse dans l'illégitimité, tant nationale que religieuse. Comme vu plus haut, le milieu de notre étude est un milieu multilingue. La démarche se doit donc de présenter les étapes par lesquelles l'approche mononormative s'est trouvée interpellée par une approche didactique plurinormaliste, qui prend véritablement en considération les pratiques linguistiques et culturelles des élèves. L'enjeu de ce renouvellement didactique est d'enrayer l'instauration par l'école de l'insécurité linguistique, facteur d'échec scolaire. Au fait, il serait mieux qu'on évoque les conditions grâce auxquelles un renouvellement des conceptions sociolinguistiques et des pratiques pédagogiques pourrait favoriser la réussite scolaire des élèves.

L'école est bien entendu un lieu qui sacralise l'hégémonie du français standard, autrement dit « la norme » que l'enseignant doit viser à tout prix dans la formation de ses apprenants. Quoi qu'il en soit, cette norme, tant brigüée par tous, reste aussi à bon escient l'une des variétés linguistiques du français qui marque en même temps l'identité des citoyens de France. Le paradoxe c'est que l'élève de Walikale qui est appelé à apprendre la phonologie du français aujourd'hui n'a nullement l'envie d'acquérir l'identité française par le fait de parler français, il demeure plutôt munyanga, mulega de par sa propre culture.

Dans une perspective didactique, on peut développer une analyse critique de la motivation, de la fonction et des conséquences effectives, pédagogiques, éducatives, sociales et politiques, d'une *langue standard unique à l'école* (ou à l'université). La question glottodidactique n'est qu'un des aspects d'une question plus large : celle du rôle politique joué par l'école dans une société et, inversement, l'influence des forces politiques sur les systèmes éducatifs et d'enseignement-apprentissage (y compris des « langues »). L'approche sociodidactique mise en œuvre, du point de vue de la recherche, dans la synthèse précédente, permet une observation et une analyse de problématiques d'enseignement-apprentissage politiquement, socialement et sociolinguistiquement contextualisées qui constitue tout autre chose qu'une « sociolinguistique des langues minoritaires des étudiants », comme le postule M. Berchoud (2012 : 401) dans un raccourci étonnant.

On y met en lumière l'écart énorme, artificiel et discriminant, entre ce que l'école enseigne des langues/par ses langues et la façon dont les pratiques sociolinguistiques fonctionnent et font sens hors de l'école. Cette mise en lumière est alors transposée dans l'action éducative. Une langue standard apparaît comme une variation parmi d'autres, un ensemble de formes socialement légitimées plus ou moins précisément définies (les divergences sont nombreuses sur ce que l'on se représente comme « correct » ou « fautif »), et les prétendues « fautes » ou « mauvaises langues » ou « non-langues » qui servent à définir la norme par défaut sont présentées comme des formes socialement *stigmatisées par et pour une idéologie politique hégémonique servant la domination de certaines parties de la société sur d'autres* (la stigmatisation et l'exclusion de ces formes linguistiques portent également sur les apprenants, les individus et les groupes pour qui elles sont ordinaires).

Cette approche et les analyses qu'elle permet nous conduisent à des repositionnements en termes d'interventions didactiques : définir les finalités éducatives, les objectifs d'apprentissage, les contenus, les modalités et critères d'évaluations, en termes de *pluralité* (ici, pour et par l'entrée « langues ») ; et ceci dans le but de développer une école émancipatoire qui ne produise (ou reproduise) pas (ou le moins possible) des inégalités, des dominations et des hégémonies, une école émancipatoire qui n'exclue ni la possible réussite de toutes et tous ni donc des

pans entiers de populations, ni les pratiques sociales ordinaires et donc plurielles, ni les besoins effectifs d'apprentissages pluriels liés à ces pratiques sociales.

Cela permet de proposer des pratiques renouvelées d'enseignement des « langues », incluant notamment les relations que les élèves entretiennent avec ces langues et leurs pratiques sociolangagières (donc plus largement sociales) hors situations didactiques. Dans le contexte maghrébin, cela signifie :

- intégrer du français dit maghrébin dans l'enseignement de/en français et de l'arabe dit dialectal dans l'enseignement de l' / en arabe, langues pensées comme légitimement plurielles, et ceci notamment en termes d'attentes dans les productions orales et écrites des apprenant-e-s ;
- s'appuyer, quelle que soit la « langue » enseignée, sur des *approches plurielles*, des *didactiques intégrées* et autres *pédagogies convergentes*, inclusives des autres ressources linguistiques des élèves/étudiant-e-s et de leurs environnements sociaux (variétés et variations de français, d'arabe, d'amazighe, et le cas échéant d'espagnol, d'anglais, etc.) et réellement inclusives de la *compétence plurilingue* au sens où on y vise et valorise les pratiques hybrides partielles et bricolées des apprenant-e-s ;
- inscrire le tout dans une didactique dite *plurinormaliste* (Marcellesi, Romian et Treignier, 1985 ; Blanchet, 2010) qui vise le développement d'une utilisation consciente de l'ensemble d'un répertoire linguistique pluriel.

On devrait ainsi penser une didactique de la pluralité linguistique :

- qui ferait une place – à nos yeux centrale – aux pratiques linguistiques plurielles « ordinaires » nécessaires à la vie sociale et à l'ouverture interculturelle des apprenants, qu'il s'agisse de formes considérées comme « variétés/variations d'une certaine langue » (y compris de scolarisation) ou considérées comme constituant d'autres langues des apprenants et de leur environnement,
- qui pourrait inclure provisoirement des formes standardisées à condition d'y ajouter une historicisation de cette standardisation (cf. Wionet, 2011, par exemple) pour en révéler la construction, la relativité, les enjeux et les effets,

- qui se substituerait progressivement à « la » norme d'une « langue standard », si l'on adoptait une politique linguistique éducative de lutte contre les discriminations linguistiques et d'ouverture à la pluralité humaine et sociale (sauf à continuer de considérer que la mission d'un système éducatif est, entre autres, d'entériner et de perpétuer une idéologie glottophobe et l'hégémonie de certains groupes humains sur d'autres).

On voit que l'enjeu est de taille non seulement pour la réussite des élèves mais aussi et surtout comme finalité éducative relevant d'un projet de société (Blanchet Ph. et al., 2014 :296-297).

4.8.2. Modalités d'intervention et objectifs pédagogiques

Pour finir, quelques pistes didactiques et pédagogiques, au-delà des principes exposés ci-dessus. En ce qui concerne l'analyse et les principes des interactions langagières, les enseignants de langues peuvent bénéficier des références théoriques issues de la « sociolinguistique interactionnelle » aussi appelée « ethnographie de la communication » (Clanet CI, 1990 :57).

Parmi les axes d'intervention pédagogique, on apprendra notamment :

1°) la mise en relief de la diversité interne de la langue et de la culture « cibles », afin de ne pas les présenter comme des blocs homogènes et étanches (dans lesquels la différence et l'étrangeté n'auraient aucune possibilité d'entrer ni aucune place) ;

2°) et parallèlement l'identification des traits communs partagés par les langues et cultures de départ d'un côté, et cibles d'un autre côté, surtout dans une première approche, qui doit être rassurante ;

3°) sans pour autant nier les différences et leurs arbitraires (tomber dans l'explication fonctionnelle générale tend à « justifier » telle pratique culturelle et donc, implicitement, à disqualifier telle autre ⁽⁴⁶⁾ ;

⁴⁶ Cela ne signifie pas qu'il faut tout accepter au nom de l'égalité culturelle. Mais ce n'est que de l'intérieur d'une culture, dans un langage qui peut avoir une signification pour ses membres, que l'on peut éveiller les consciences face à certaines pratiques condamnables. Ce n'est pas avec l'argument d'autorité du prétendu « civilisé » sur le prétendu « sauvage », car cela n'est ni compréhensible ni efficace : cela durcit plutôt les positions. Et puis, les rôles sont faciles à inverser (quelle culture et quel groupe humain n'ont pas des méfaits à leur passif ?)... Et donc qui, dans l'absolu, serait bien placé pour donner des leçons aux autres.

4°) l'un des buts méthodologiques étant de doter les apprenants des outils métacommunicatifs qui leur permettront d'être attentifs aux aspects interculturels de leurs interactions, de réguler leurs échanges exolingues, de poursuivre leur apprentissage sur le terrain, par la suite.

On pourra ainsi :

- a) viser avant tout la culture active, les règles de comportement et d'interprétation, et non la culture patrimoniale, les connaissances intellectuelles et les généralités historicosociologiques, inutiles pour qui ne sait pas les mettre en œuvre, et secondaires en termes de priorité pédagogique (dans le cadre d'une approche communicative interculturelle) ;
- b) viser la conscientisation et la déconstruction des stéréotypes (culturels et linguistiques) ;
-viser les pratiques culturelles fondamentales du quotidien (l'alimentation, la structure familiale, les relations entre les sexes, les croyances, l'habitat, les rythmes de vie, etc.), c'est-à-dire ce qui constitue la « description » d'une culture pour un ethnologue ;
- c) prendre l'apprenant pour qui il est, et non pas l'affubler d'un autre nom et lui faire endosser des rôles artificiels ;
- d) toujours utiliser des supports pédagogiques et des activités vraisemblables (sinon « authentiques ») en contexte complet ;
- e) travailler concrètement et précisément les rituels communicatifs, les discours codifiés (écrits et oraux), les règles de base de la communication dans la culture cible ;
- f) travailler les mimiques, gestes, postures, la proxémique (distance corporelle avec l'interlocuteur), qui jouent un grand rôle dans la communication et dont les composants, usages, et significations varient beaucoup d'une culture à l'autre ;
- g) mettre à jour les différences des pratiques d'enseignement elles-mêmes (les « rituels académiques ») surtout si l'on a des apprenants déjà fortement scolarisés, car les règles mêmes du « jeu » pédagogiques diffèrent grandement d'une culture à l'autre (y compris dans l'enseignement des langues !) et ces différences sont des sources fréquentes de difficulté d'apprentissage (...).

Et surtout, ajoutez-y une bonne dose de chaleur humaine et d'humour !

Conclusion du chapitre

Aujourd'hui, les langues vivantes s'enseignent pour « communiquer ». L'objectif principal (en dehors d'objectifs plus spécifiques comme la traduction par exemple) est d'être capable de comprendre des conversations et d'y prendre part. Aujourd'hui, le multimédia offre des outils précieux à l'enseignement des sons et du rythme des langues étrangères qui facilitent leur apprentissage. Il semble pourtant que ni l'approche communicative, ni les progrès en informatique n'aient changé le statut de l'enseignement de la prononciation : il reste le parent pauvre de la didactique des langues.

Apprendre à prononcer une langue étrangère, c'est « s'engager » plus que d'apprendre à bien l'écrire : c'est exposer son identité car c'est accepter d'occulter les sons et le rythme de sa langue maternelle pour être capable d'entendre ceux de la langue à apprendre. Pour des disciplines comme la phonétique et la phonologie, les contenus à enseigner varient peu. Comme nous avons tenté de le montrer ici, c'est du côté des méthodes qu'il faut renouveler cet enseignement/ apprentissage.

Disons-le avec le courage d'avouer que si ces différentes méthodologies sont les bienvenues dans les écoles de Walikale, le *silent way* et le *winpitch* présenteraient plus de difficultés que les autres sur le plan de leur applicabilité. Il est donc impérieux que les actionnaires et agents de l'éducation à travers le pays, en commençant par l'Etat surtout, conjuguent les efforts aux mêmes fins de moderniser et perfectionner le processus d'enseignement/apprentissage de la phonologie des langues.

**SECTION 3 :
DIDACTIQUE**

Chapitre V. MODÈLES DE FICHES DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

5.0. Introduction

Par son origine grecque (*didaskhein* : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Et la didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus de didactisation implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner (Cuq J-P et al, op cit : 69-71).

Nous comprenons par-là que la didactique est une science qui étudie les questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

Ce chapitre trouve son soubassement dans la formulation même du sujet de la recherche dans la mesure où il vient retracer les péripéties jusque-là tant attendues. D'un côté, la partie est sous-tendue par des fiches de préparation détaillées que nous avons proposées aux enseignants des langues au cycle long. D'un autre côté, celui-ci se comprend comme le creuset des exercices d'où les enseignants pourront puiser les matériaux nécessaires d'entraînement des élèves à la phonologie de la langue française en vue d'une correction adéquate.

5.1. Objectifs d'enseignement de la phonologie du français

Pour le professeur, l'objectif consiste d'une part à identifier les problèmes que rencontre l'élève de Walikale en ce qui concerne l'articulation des phonèmes (vocaliques, semi-vocaliques et consonantiques) qui n'existent pas en kiswahili, en kilega et en kinyanga parlés par les enfants de Walikale, y compris la réalisation correcte en français de l'accentuation, du rythme, et de l'intonation ; d'une autre part

l'objectif consiste à proposer les stratégies nécessaires de remédiation. Tandis que pour l'élève, nous nous assignons comme objectif d'acquérir un usage correct du système phonologique du français.

5.2. Diagnostic

L'apprenant et l'enseignant doivent commencer par faire le point sur ce qu'ils savent déjà eux-mêmes sur les interférences phonétiques des trois langues congolaises vers le français. Cette auto-évaluation suppose qu'ils sont familiarisés avec l'alphabet phonétique international ; si ce n'est pas le cas, ils peuvent se reporter à la fiche « l'alphabet phonétique international » ou aux dictionnaires comme *Le Dictionnaire universel édition spéciale République Démocratique du Congo 2010*⁽⁴⁷⁾, *Le Dictionnaire Le Petit Robert*, etc. qui sont en vogue sur le milieu d'étude.

5.3. Essai méthodologique

5.3.1. Du principe de décloisonnement

De nos jours, les pédagogues mettent un accent particulier sur le centre d'intérêt mieux sur l'aspect synthétique que doit présenter l'enseignant. Pour eux, le cours de langue, le français en l'occurrence, doit partir du texte, en donnant une vue synoptique de toutes les autres unités d'enseignement (approche thématique), lesquelles forment un tout organique qu'est le texte. Il est question des liens existant entre les différentes disciplines prévues par le programme national.

Le décloisonnement des matières vise les nouvelles instructions méthodologiques (NIM en sigle) et ne signifie nullement que le professeur dispensera son enseignement en ordre dispersé. Bien au contraire, l'enseignant établira une progression rigoureuse de l'apprentissage et des éléments essentiels (structures grammaticales fondamentales, le vocabulaire, l'expression orale, l'expression écrite, etc.) de la langue. Il retiendra en outre par étapes successives l'essentiel sur les mêmes matières pour les approfondir, à considérer et à étendre l'acquisition.

⁴⁷ *Le Dictionnaire Universel, édition spéciale 2010 pour la République Démocratique du Congo* est un outil indispensable qui a été rendu disponible à toutes les écoles du pays, sans exclusion des écoles de Walikale, comme don gratuit de l'ex-Chef de l'Etat, Son Excellence Monsieur Joseph Kabila Kabange.

L'exploitation des textes en phonologie peut-être observée avec bien d'égard Elle relève de l'approche thématique de « phonologie ». C'est ce que l'on entend par méthode des centres d'intérêt au niveau primaire de l'éducation. L'approche consiste à orienter certaines activités scolaires, pendant une période déterminée, autour d'un thème unique dans une classe ou degré donné. L'élève, naturellement attiré par l'aspect ludique, pourra apprendre plus aisément.

Aux degrés moyen et terminal du secondaire, nous recommanderions que les textes à choisir soient relativement riches pour l'apprentissage de la phonologie et des exercices phonologiques en vue d'une meilleure préparation des élèves à la correction phonologique qui aboutirait à l'expression orale et écrite du français.

5.3.2. Du principe de l'oralité et de la pratique de la langue

Le principe de l'oralité méthodologiquement semble plus important dans des petites classes, surtout en ce qui concerne la correction phonologique et phonétique. Cette approche orale du langage permet de nouer le contact direct Enseignant-Elève, de corriger constamment le langage au moyen des structures simples et usuelles en évitant les plus complexes qui risquent de bloquer l'expression de l'élève. La méthode structurale se révèle très efficace sur le plan du déblocage de l'expression orale des élèves. Il s'agit d'utiliser, pour cette méthode, des exercices structuraux qui amènent les élèves à s'exprimer. A cet effet, les élèves parleront plus que le professeur.

Au regard du principe de la pratique de la langue, l'enseignement de la phonologie doit être pratique au primaire et au secondaire à cause de la rigueur de cette branche de linguistique. Il ne doit pas être fondé sur des règles complexes qui déroutent ou désorientent les élèves. Ainsi est-il recommandé à l'enseignant de partir sur les structures phonologiques vers des petites règles plus tard. Et Frenet d'ajouter : « C'est par induction que l'élève d'école moderne applique la règle ».

5.3.3. De la nécessité de fiches de préparation détaillées

L'utilité d'une fiche de préparation n'est plus à démontrer, par ricochet celle-ci s'impose. L'extrait de la note circulaire ED/PS/823/2/3232 du 19 novembre 1966 nous en donne la finalité :

« Une bonne leçon ne peut être improvisée, sinon elle risque de s'écarter du sujet principal, de négliger l'appui du matériel didactique, de dépasser l'entendement des élèves, de se transformer en une conférence. Elle peut être brillante, mais certainement inefficace. Chaque élément de la leçon devra donc préalablement être étudié en tenant compte de la matière, du niveau des élèves, du matériel didactique et de la documentation disponible. En aucun cas, le professeur ne peut se payer le luxe de se présenter en classe sans fiche de préparation détaillée quelle que soit sa compétence. Les fiches ne sont pas à refaire chaque année. Seules les fiches qui n'auront pas atteint l'objectif pédagogique ou qui mériteraient une modification ou une actualisation seront renouvelées. Aucune fiche n'est conçue sans autocritiques (...) ».

La fiche de préparation détaillée vaut donc ici son pesant d'or parmi les documents que doit tenir l'enseignant en classe en vue d'un aboutissement meilleur de son action. Ce document aidera davantage pour la restructuration de la matière à donner aux élèves.

Au vu de ce qui précède, le texte doit être aussi un moyen de rendre les classes vivantes et les élèves intéressés par les richesses de nos langues. Pour y parvenir, l'exploitation des valeurs phonologiques doit intervenir bien après l'analyse détaillée du texte qui en débloque la compréhension tant détaillée que globale.

5.3.4. De la proposition d'une répartition des matières en phonologie pour les élèves de Walikale

Tableau 39 : Répartition des matières à enseigner selon les options et les classes

Option	Classes	Matières problématiques
Toutes les options confondues	1ères 2èmes 3èmes 4èmes 5èmes 6èmes	<p>a) <i>Étude sur la phonématique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - les voyelles nasales / ã /, / ñ /, / ã /, / õ / - les voyelles orales / ø /, / œ /, / ɔ /, / y / - la semi-voyelle / ɥ /. - la consonne / ʋ /, la confusion faite sur / h /, / ts / des langues bantu en présence, les complexes consonantiques / pl /, / bl /, / gl /, / kl /, / pʋ /, / vʋ /, / kʋ /, / fʋ /, / bʋ /, etc. <p>b) <i>Étude sur la prosodie :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - l'intonologie (courbe mélodique), l'accentuation, (le groupe accentuel ou rythmique), la métrique (syllabes), la versification, les liaisons, l'enchaînement, l'élision, etc.

Source : notre conception personnelle

5.4. Fiches de préparation détaillée

5.4.1. Fiche didactique n°01/ 2018 – 2019

Professeur : Joseph Mushunganya Sambukere

Ecole : Institut Uaminifu

Branche : Français

Classe : 6^e HP

Sous-Branche : *Exploitation phonologique du texte*

Date :

« *Chanson d'automne* »

Année scolaire.....

Heure :

Sujet de révision : Les phonèmes du français

Durée : 50 minutes

Sujet de la leçon : Les voyelles nasales du français

Références : - *Dictionnaire Le Petit Robert 2003*

- *Dictionnaire universel, spéciale édition de la RDC 2010*

- *C. MEEUS, Anthologie 6^e, 1991 p. 33.*

- *You Tube, Les nasales-free french 19 Mo, 7min 27sec.*

Objectif opérationnel : *Au terme de cette leçon, l'élève de 6^{ème} année des humanités de l'Institut Uaminifu sera capable de corriger et améliorer « sa conscience phonologique » sur les voyelles nasales du français.*

Supports et matériels didactiques : *TN, Craie de couleur, vidéo, etc.*

<u>Timing</u>	<u>Activités de l'enseignant</u>	<u>Activités de l'élève</u>
<u>I. Activités initiales</u>		
5 min	a) Révision Questions sur la matière vue la fois précédente : - Donnez la définition de la	- La phonologie est l'étude des

<p>3 min</p>	<p>phonologie.</p> <p>-Citez les deux branches de la phonologie.</p> <p>b) Motivation</p> <p>Questions en rapport avec la découverte du sujet du jour :</p> <p>-Comment appelle-t-on les voyelles qui se réalisent par le passage du souffle par le nez et par la bouche à la fois ?</p> <p>c) Annonce du sujet et son inscription au TN/ J CL des élèves</p> <p>Aujourd'hui, nous allons étudier.....</p>	<p>sous sous leur aspect distinctif dans une langue.</p> <p>-Les deux branches de la phonologie sont la phonématique et la prosodie.</p> <p>-Les voyelles qu'on réalise avec le passage de l'air par la bouche et par le nez à la fois s'appellent « voyelles nasales ».</p>
<p>2 min</p>	<p>Le professeur transcrit le sujet du jour au TN puis il demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers de Français et Journaux de classe.</p>	<p><u>Les voyelles nasales du français</u></p> <p>Chaque élève note le sujet de la leçon dans le cahier de résumé de français puis dans le journal de classe.</p>
<p><u>II. Activités principales</u></p>		
<p>25 min</p>	<p>Lecture du texte par le professeur</p> <p>1.Exploitation phonologique :</p>	<p>Les élèves suivent attentivement la lecture à livres ouverts</p>

	<p>a) Présentation des structures phonologiques au TN. Moyennant une craie de couleur, le professeur fera souligner les voyelles nasales par les élèves.</p> <p>Après cette visualisation, le professeur demandera aux apprenants de faire la lecture des structures qui sont reprises au TN.</p> <p>b) Observation des structures suivie de questions – réponses :</p> <p>Q/ Dégagez le graphisme (l'orthographe) de chaque voyelle nasale que nous avons soulignée</p> <p>Q/ Donnez d'autres graphies liées à chacune des voyelles nasales.</p> <p>c) Recherche d'autres structures qui contiennent les voyelles nasales dans le texte d'étude :</p> <p>Q/ Trouvez d'autres structures (ou mots) portant les voyelles</p>	<p>-sanglots longs</p> <p>-souviens</p> <p>-humble.</p> <p>Quelques élèves lisent l'un après l'autre les structures mises au TN sous la conduite du professeur qui doit insister sur les voyelles nasales : / ã / , / õ / , / ẽ / , / œ / .</p> <p>Les élèves observent les sons visualisés dans les structures</p> <p>R/ Le graphisme des voyelles nasales se présente comme suit :</p> <p>pour / ã / on a an, en, am, em</p> <p>pour / õ / on a on, om</p> <p>pour / ẽ / on a in, im</p> <p>pour / œ / on a um. un.</p> <p>Les élèves cherchent les autres mots qui ont les voyelles nasales dans le texte</p> <p>R/ Voici les autres mots du texte</p>
--	---	---

	<p>nasales dans notre d'appui</p> <p>d)Différenciation des voyelles nasales du français :</p> <p>Grâce à son expérience et ses explications, le professeur, fera voir aux élèves la distinction entre les voyelles nasales par le moyen des organes de la parole.</p> <p>Q/ Lisez bien la phrase suivante :</p> <p>Constantin prend un bon vin blanc</p> <p>Q/ Ordonnez ces voyelles nasales selon l'ouverture de la bouche en lisant la séquence</p>	<p>qui ont les voyelles nasales :</p> <p>-violons</p> <p>-mon</p> <p>-langueur</p> <p>-suffocant</p> <p>-quand</p> <p>-anciens</p> <p>-je m'en vais</p> <p>-vent</p> <p>-emporte</p> <p>Attention !</p> <p>-Il faut réaliser / ã / dans les mots faon, taon, paon</p> <p>-Il y a /ɔ̃m/ dans les mots en la terminaison « -um » d'origine latine : maximum, opium, calcium, album, etc.</p> <p>Quelques élèves lisent un à un :</p> <p>Cons-tan-tin prend un bon vin blanc</p> <p>un bon vin blanc : Cette structure nous permet de ranger les voyelles nasales de la moins ouverte à la plus ouverte</p>
--	---	---

	<p>un bon vin blanc</p> <p>Q/ Comment se produisent –elles les voyelles nasales du français ?</p> <p>2.Enrichissement phonologique :</p> <p>Recherche des structures renfermant les voyelles nasales sous l’appréciation faite par le professeur.</p> <p>Q/ Donnez vos propres mots qui attestent les voyelles nasales du français</p>	<p>comme suit : /œ̃ /, /ɔ̃/, /ɛ̃ /, /ã /.</p> <p>R/ Les voyelles nasales se produisent grâce à la sortie du souffle par la cavité bucco-nasale.</p> <p>Réponses probables :</p> <p>Les mots qui ont les voyelles sont :</p> <p>-/œ̃/ :un, quelqu’un, chacun, parfum, défunt, lundi, etc.</p> <p>-/ɔ̃/ : monde, pompe, oncle, ombre, bonbon, etc.</p> <p>-/ɛ̃/ : fin, pain, point, faim, etc.</p> <p>-/ã / : plante, entre, vendre, tant, dans, rang, temps, etc.</p>
	<u>III. Activités de fixation</u>	
10 min	Par un jeu de questions-	

	<p>réponses, le professeur fait la récapitulation de la matière avec ses élèves :</p> <p>-Q/ Définissez les voyelles nasales</p> <p>-Q/ Enumérez les voyelles nasales du français</p> <p>-Q/ Citez quelques mots français, pour chaque cas, qui ont les voyelles nasales.</p> <p>-Q/ Quel est l'ordre croissant d'ouverture buccale des voyelles nasales du français ?</p>	<p>R/ Les voyelles nasales sont des sons qui s'obtiennent avec le souffle qui sort par la bouche et le nez à la fois.</p> <p>R/ Les voyelles nasales du français sont les suivantes :</p> <p>/œ /, /ɔ̃/, /ɛ̃ /, /ã /</p> <p>Réponses probables :</p> <p>Les mots qui ont les voyelles nasales sont :</p> <p>-/œ/ : un, quelqu'un, chacun, parfum, défunt, lundi, etc.</p> <p>-/ɔ̃/ : monde, pompe, oncle, ombre, bonbon, etc.</p> <p>-/ɛ̃/ : fin, pain, point, faim, etc.</p> <p>-/ã / : plante, entre, vendre, tant, dans, rang, temps, etc.</p> <p>R/ D'après l'ordre croissant d'ouverture buccale, /œ/ est la nasale la moins ouverte suivie de /ɔ̃/, suivie de /ɛ̃/ et de /ã / qui est la plus ouverte.</p>
--	--	--

IV. Activités de contrôle

5 min	<p>a) Application immédiate</p> <p>Q/ Donnez deux mots français qui ont le phonème :</p> <p>-/œ/</p> <p>-/ã /</p> <p>-/ ě /</p> <p>-/ř /</p> <p>b) Application différée</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouvez un petit texte qui illustre les voyelles nasales du français - Projection de la vidéo « Les nasales- free french, 19 Mo, 7min :27sec. » 	<p>Réponses éventuelles :</p> <p>-/œ/ : lundi, les uns</p> <p>-/ã / : manche, dent</p> <p>-/ ě / : vin, impossible</p> <p>-/ř / : pont, rompre.</p> <p>Réponse éventuelle :</p> <p>Les enfants impolis n'auront aucun succès en famille. Méfions-nous-en.</p>
--------------	--	--

V. Autoévaluation

Le professeur portera un regard sur le déroulement de sa leçon pour envisager d'éventuelles améliorations.

5.4.2. Fiche didactique n° 02 / 2018 - 2019

Professeur : Joseph Mushunganya Sambukere

Ecole : Institut Kishanga

Branche : Français

Classe : 3^{ème} année Agronomie

Sous-Branche : *Exploitation phonologique du texte*

Date :

« La pêche dans le fleuve ».

Année scolaire.....

Heure :

Sujet de révision : Les voyelles nasales du français

Sujet de la leçon : Les phonèmes /ɛ/, /ə/, /e/, /ø / et /œ/

Références : - *Dictionnaire Le Petit Robert 2003*

- *Dictionnaire universel, spéciale édition de la RDC 2010*

- *Le français au secondaire 3^{ème} année, pp 35-36*

- *You Tube, Exercices de prononciation française, MP3 62. 7Mo, 44sec.*

Objectif opérationnel : *Au terme de notre leçon, l'élève de 3^{ème} année de l'Institut Kishanga sera en mesure de distinguer nettement les voyelles orales du français /ɛ/, /ə/, /e/, /ø / et /œ/*

Supports et matériels didactiques : *TN, Craie de couleur, MP3 (audio).*

<u>Timing</u>	<u>Activités de l'enseignant</u>	<u>Activités de l'élève</u>
<u>I. Activités initiales</u>		
5 min	<p>a) Révision</p> <p>Questions sur la matière vue la fois précédente :</p> <p>- Q/ Qu'appelle-t-on voyelles nasales ?</p>	<p>-R/ Les voyelles nasales sont des sons qui requièrent le</p>

<p>3 min</p> <p>2 min</p>	<p>-Q/ Quelles sont les voyelles nasales du français ?</p> <p>b) Motivation</p> <p>Questions en rapport avec la découverte du sujet du jour :</p> <p>-Q/ Comment appelle-t-on les voyelles qui se réalisent avec le passage du souffle par la bouche seulement ?</p> <p>c) Annonce du sujet et son inscription au TN/ J CL des élèves</p> <p>Aujourd’hui, nous allons étudier.....</p> <p>Le professeur transcrit le sujet du jour au TN puis il demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers de Français et Journaux de classe.</p>	<p>passage du souffle par la cavité bucco-nasales.</p> <p>-R/ Les voyelles nasales du français sont : /œ̃ /, /ɔ̃/, / ẽ /, / ā /.</p> <p>-R/ Les voyelles qu’on réalise avec le passage de l’air par la bouche et par la bouche seulement s’appellent « voyelles orales ».</p> <p><u>Les voyelles orales /ɛ/, /ə/, /e/, / ø / et /œ/</u></p> <p>Chaque élève note le sujet de la leçon dans le cahier de résumé de français puis dans le journal de classe.</p>
<p><u>II. Activités principales</u></p>		
<p>25 min</p>	<p>Lecture du texte par le professeur</p> <p>1.Exploitation phonologique :</p> <p>a) Présentation des structures phonologiques au TN.</p>	<p>Les élèves suivent attentivement la lecture à livres ouverts</p>

	<p>Moyennant une craie de couleur, le professeur fera souligner les voyelles nasales par les élèves.</p> <p>Après cette visualisation, le professeur demandera aux apprenants de faire la lecture des structures qui sont reprises au TN.</p> <p>b)Observation des structures suivie de questions – réponses :</p> <p>Q/ Dégagez le graphème (l'orthographe) lié à chaque phonème que nous avons souligné</p> <p>Q/ Donnez d'autres graphies liées à chacune de ces voyelles orales.</p> <p>c)Recherche d'autres structures qui contiennent les voyelles orales dans le texte d'étude :</p> <p>-Q/ Trouvez d'autres structures (ou mots) portant les voyelles</p>	<p>-pêche</p> <p>-le</p> <p>-fleuve</p> <p>-côté</p> <p>-ceux-ci.</p> <p>Quelques élèves lisent l'un après l'autre les structures mises au TN sous la conduite du professeur qui doit insister sur les phonèmes oraux /ɛ/, /ə/, /e/, /ø/ et /œ/</p> <p>Les élèves observent les sons visualisés dans les structures</p> <p>R/ Le graphème lié au phonème souligné se présente comme suit :</p> <p>pour / ɛ / on a ê, è, ai, et...</p> <p>pour / ə / on a e</p> <p>pour / e / on a é, er, ed, ez, ai...</p> <p>pour / ø / on a eu (il est bref)</p> <p>pour / œ / on a eu (il est long).</p> <p>Les élèves cherchent dans le texte d'autres mots qui ont les phonèmes d'étude.</p> <p>-R/ Voici d'autres mots du texte</p>
--	---	--

	<p>orales dans notre d'appui</p> <p>d)Différenciation des voyelles orales du français :</p> <p>Grâce à son expérience et ses explications, le professeur, fera voir aux élèves la distinction entre les voyelles orales par le moyen des organes de la parole.</p> <p>Il attirera également l'attention des apprenants sur les règles possibles à énoncer dans l'observation des structures qui se dégagent.</p> <p>-Q/ Lisez bien les mots qui sont repris au TN:</p> <p>de, vite, nager, comme, manier, artistement, feuilles, petits, alignées, rectangulaires, cuvettes, terre, milieu, voient, l'heure, elles.</p> <p>-Q/ Rangez dans un ordre</p>	<p>qui ont les voyelles orales :</p> <p>de, vite, nager, comme, manier, artistement, feuilles, petits, alignées, rectangulaires, cuvettes, terre, milieu, voient, l'heure, elles, etc.</p> <p>Attention !</p> <p>-Il faut réaliser / ə / muet, ou caduc quand il tombe, dans les graphèmes « e, ent... »</p> <p>-Il y a /e/ fermé dans les mots orthographiés «é, er, ed, ez, ai...»</p> <p>-Il faut réaliser / ε /ouvert là ou est écrit ê, è, ai, et, e suivi d'une double consonne</p> <p>-Réalisons le phonème / ø / pour le graphème eu (bref) et le phonème / œ / pour le graphème eu (il est long).</p> <p>-R/ Quelques élèves lisent un à un :</p> <p>de, vite, nager, comme, manier, artistement, feuilles, petits, alignées, rectangulaires, cuvettes, terre, milieu, voient, l'heure, elles.</p>
--	--	--

	<p>croissant les phonèmes étudiés du moins ouvert au plus ouvert</p> <p>Q/ Comment se produisent –elles les voyelles nasales du français ?</p> <p>2.Enrichissement phonologique :</p> <p>Recherche des structures renfermant les voyelles orales d'étude sous l'appréciation faite par le professeur.</p> <p>Q/ Donnez vos propres mots qui attestent les voyelles orales du français</p>	<p>-R/ Ces structures nous permettent de ranger les voyelles orales de la moins ouverte à la plus ouverte comme suit : /ə/, /ø/, /œ/, /e/ et /ɛ/.</p> <p>R/ Les voyelles nasales se produisent grâce à la sortie du souffle par la cavité bucco-nasale.</p> <p>Les élèves cherchent d'eux-mêmes des structures ayant les phonèmes d'étude</p> <p>-Réponses probables :</p> <p>Les mots qui ont les voyelles sont :</p> <p>-/ə/ : lentement, livre</p> <p>- /e/ : pied, répéter, venez</p> <p>- / ø / : Dieu, heureux, deux</p> <p>- /œ/ : cœur, directeur, pasteur</p> <p>- /ɛ/ : père, prêtre, messe...</p>
--	--	--

	<u>III. Activités de fixation</u>	
10 min	<p>Par un jeu de questions-réponses, le professeur fait la récapitulation de la matière avec ses élèves :</p> <p>-Q/ Définissez les voyelles orales</p> <p>-Q/ Enumérez les voyelles orales du français que nous venons de voir</p> <p>-Q/ Citez quelques mots français, pour chaque cas, qui ont les voyelles orales de notre étude.</p> <p>-Q/ Quel est l'ordre croissant d'ouverture buccale des voyelles orales du français que nous venons d'étudier?</p>	<p>R/ Les voyelles orales sont des sons qui s'obtiennent avec le souffle qui sort uniquement par la bouche.</p> <p>-R/ Les voyelles orales du français que nous venons de voir sont les suivantes :</p> <p>/ə/, /e/, /ø/, /œ/, /ɛ/.</p> <p>-Réponses probables :</p> <p>Les mots qui ont les voyelles orales de notre étude sont :</p> <p>-/ə/ : lentement, livre</p> <p>- /e/ : pied, répéter, venez</p> <p>- /ø/ : Dieu, heureux, deux</p> <p>- /œ/ : cœur, directeur, pasteur</p> <p>- /ɛ/ : père, prêtre, messe...</p> <p>-R/ D'après l'ordre croissant d'ouverture buccale, /ə/ est moins ouvert suivi de /ø/, /œ/,</p>

		/ e / et de / ε / qui est le plus ouvert.
<u>IV. Activités de contrôle</u>		
5 min	<p style="text-align: center;">a. Application immédiate</p> <p>Q/ Donnez trois mots français qui ont le phonème oral suivant:</p> <p>-/ə/ - /ø / -/œ/ -/e/ - /ɛ/.</p> <p style="text-align: center;">b. Application différée</p> <p>- Q/ Trouvez dans votre texte « La rentrée des classes » des structures qui illustrent les voyelles orales du français que nous venons d'étudier</p> <p>- Q/ Résumez-nous, par groupe, le contenu de l'audio MP3 « Exercices de</p>	<p>-Réponses éventuelles : Voici les mots qui comportent les phonèmes demandés :</p> <p>-/ə/ : demande, parole, Ils marchent</p> <p>- /ø / : peu, ceux, lieu, mieux, cieux</p> <p>-/œ/ : peur, leur, professeur, chauffeur</p> <p>-/e/ : bébé, palmier, manger, suivez</p> <p>- /ɛ/ : cassette, paire, cher, chair, forêt.</p> <p>-Réponses éventuelles :</p> <p>-/ə/ : plage, le matin de bonne heure</p> <p>- /ø / : nombreux « bonjour monsieur »</p> <p>-/œ/ : heure, leurs parents, directeur</p> <p>-/e/ : rentrée des classes</p> <p>- /ɛ/ : elle faisait penser, Climbié serre son ardoise...</p> <p>-R/ Le résumé du document sonore sera donné le lendemain selon chaque groupe d'élèves.</p>

	<p><i>prononciation française, MP3 62. 7Mo, 44sec. » que vous suivrez à la maison.</i></p>	
<p><u>V. Autoévaluation</u></p> <p>Pendant ses enseignements, le professeur sera aussi attentif sur le déroulement de sa leçon pour envisager d'éventuelles améliorations.</p>		

5.4.3. Fiche didactique n° 03 / 2018 - 2019

Professeur : Joseph Mushunganya Sambukere

Ecole : Institut Kasuka

Branche : *Français*

Classe : 4^{ème} année HTS

Sous-Branche : *Exploitation phonologique du texte*

Date :

« *Que feras-tu après tes études ?* » (Mongo Beti).

Année scolaire.....

Heure :

Sujet de révision : Les voyelles nasales du français

Durée : 50 minutes

Sujet de la leçon : L'intonation de la phrase française

Références : - *Initiation littéraire 4^{ème}, nouvelle édition.*

- *Grand Dictionnaire : Linguistique et Science du langage, 2007*

- *Grammaire méthodique du français, 2008 : pp 61, 85, 582, 392, 401 et 408.*

Objectif opérationnel : *Au terme de cette leçon, l'élève de 4^{ème} année de l'Institut Kasuka sera en mesure de distinguer nettement l'intonation (courbe mélodique) des phrases du français.*

Supports et matériels didactiques : *TN, Craie de couleur.*

<u>Timing</u>	<u>Activités de l'enseignant</u>	<u>Activités de l'élève</u>
<u>I. Activités initiales</u>		
5 min	<p>a) Révision</p> <p>Questions sur la matière vue la fois précédente :</p> <p>- Q/ Quand dit-on qu'une voyelle est orale ?</p> <p>-Q/ Donnez un mot pour chaque phonème oral suivant : /ə/, /e/, /ø/, /œ/, /ɛ/.</p>	<p>-R/ La voyelle est dite orale lorsqu'elle est produite grâce au passage du souffle par la cavité buccale seulement.</p> <p>-R/ Les mots qui ont lesdits phonèmes sont :</p> <p>a) /ə/ : petitement</p> <p>b) /e/ : veuillez travailler</p> <p>c) /ø/ : deux à deux</p> <p>d) /œ/ : le bœuf</p> <p>e) /ɛ/ : cher frère.</p>
3 min	<p>b) Motivation</p> <p>Questions en rapport avec la découverte du sujet du jour :</p> <p>-Q/ Comment appelle-t-on les sons qui se situent au-dessus des phonèmes ?</p> <p>-Q/ Citez les prosodèmes que</p>	<p>-R/ Les sons situés au-dessus des phonèmes s'appellent « prosodèmes ».</p>

2 min	<p>vous connaissez</p> <p>c) Annonce du sujet et son inscription au TN/ J CL des élèves</p> <p>Aujourd'hui, nous allons étudier.....</p> <p>Le professeur transcrit le sujet du jour au TN puis il demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers de Français et Journaux de classe.</p>	<p>-R/ Les prosodèmes sont : les accents, le rythme, la mélodie, l'intonation, les liaisons, etc.</p> <p>Français : <u>L'intonation des phrases du français</u></p> <p>Chaque élève note le sujet de la leçon dans le cahier de résumé de français puis dans le journal de classe.</p>
<u>II. Activités principales</u>		
25 min	<p>Lecture du texte par le professeur</p> <p>Exploitation phonologique :</p> <p>a) Présentation des structures phonologiques (prosodiques) au TN. Moyennant une craie de couleur, le professeur tracera la courbe mélodique de chaque phase pour visualiser leurs intonations.</p>	<p>Les élèves suivent attentivement la lecture à livres ouverts</p> <p>-Frère, dit l'homme qui ne devait pas être vieux, frère, quel genre de travail feras-tu après tes études ?</p> <p>-Vous me demandez ce que je</p>

	<p>Après cette visualisation, le professeur demandera aux apprenants de faire la lecture des structures qui sont reprises au TN.</p> <p>b) Observation des structures suivie de questions – réponses :</p> <p>Q/ De quel type de phrase s'agit-il dans la première phrase ?</p> <p>Q/ Comment se présente l'intonation de la phrase interrogative ?</p> <p>Q/ De quelle forme d'interrogation s'agit-il dans la deuxième phrase ?</p> <p>Q/ Montrez comment est l'intonation dans une interrogation indirecte</p>	<p>ferais après mes études.</p> <p>- La chefferie est héréditaire, elle ne se donne pas à l'école.</p> <p>-Ah bon !</p> <p>Quelques élèves lisent l'un après l'autre les structures mises au TN sous la conduite du professeur qui doit insister sur l'aspect intonatif.</p> <p>R/ La première phrase est une interrogation directe.</p> <p>après tes études ?</p> <p>Que feras-tu</p> <p>R/ L'intonation est montante dans une interrogation directe</p> <p>R/ Dans la deuxième phrase, l'interrogation est indirecte.</p> <p>Vous me demandez</p> <p>ce que je ferai</p> <p>après</p>
--	---	---

	<p>Q/ Quel type de phrase y a-t-il dans la troisième phrase ?</p> <p>Q/ Comment se perçoit l'intonation dans la phrase déclarative?</p> <p>Q/ Notre dernière phrase est de quelle modalité ?</p>	<p>mes études.</p> <p>R/ La troisième phrase est du type déclaratif</p> <p>La chefferie est héréditaire, elle ne se donne pas à l'école.</p> <p>R/ Dans une interrogation indirecte, l'intonation est descendante.</p> <p>R/ Notre dernière phrase est de la modalité exclamative</p> <p>Ah bon ! (moquerie ou ironie)</p> <p>bon !</p>
--	--	---

	<p>Q/ Précisez l'intonation de la phrase exclamative.</p> <p>c) Recherche d'autres structures similaires à celles du sujet du jour dans le texte d'étude :</p> <p>-Q/ Trouvez d'autres phrases portant les formes d'intonation dans notre d'appui</p>	<p>(étonnement)</p> <p>Ah</p> <p>R/ Dans une phrase exclamative, l'intonation est descendante pour traduire la moquerie, l'ironie ou montante pour exprimer un simple étonnement, un regret.</p> <p>Les élèves cherchent dans le texte d'autres phrases qui attestent les intonations dans le texte d'étude.</p> <p>-R/ Voici d'autres phrases du texte qui témoignent les formes d'intonation vues :</p> <p>_Intonation descendante :</p> <p>Nous exercerons toutes les professions.</p> <p>_Intonation montante :</p> <p>Et que ferez-vous encore ?</p> <p>_Intonation montante ou descendante :</p> <p>_Oh !</p>
--	---	---

	<p>d) Différenciation des formes d'intonation du français :</p> <p>Grâce à son expérience et ses explications, le professeur, fera voir aux élèves la distinction entre l'intonation montante et l'intonation descendante.</p> <p>Il attirera également l'attention des apprenants sur les règles possibles à énoncer dans l'observation des cas qui se dégagent d'une modalité phrastique à l'autre.</p> <p>Q/ Comment procède-t-on pour marquer l'intonation montante à l'oral ?</p> <p>Q/ Que faut-il faire pour appliquer l'intonation descendante dans une phrase à l'oral ?</p>	<p>R/ A l'oral, la voix s'élève lorsque l'intonation est montante à la fin d'un groupe rythmique ou groupe accentuel. Tel est le cas de l'interrogation directe et de l'exclamation indiquant l'étonnement.</p> <p>R/ Pour marquer l'intonation descendante à l'oral, notre voix doit baisser à la fin du groupe rythmique. C'est le cas de phrases déclaratives, d'interrogation indirecte et d'exclamation qui traduit la moquerie.</p>
--	---	---

	<p>-Q/ Lisez bien les phrases qui suivent en respectant leur intonation:</p> <p>_Mais, pourquoi donc ? Pourquoi pas ? Pourquoi, hein ?</p> <p>_Je n'avais vraiment étudié que parce que mon père ambitionnait que j'eusse toujours plus de diplômes.</p> <p>_Pourvu qu'il ne lui soit rien arrivé ! (cf. texte : La scène de la cruche)</p> <p>_Il l'avait cassée ! (idem).</p>	<p>-R/ Quelques élèves lisent l'un à l'autre :</p> <p>_Mais, pourquoi donc ? Pourquoi pas ? Pourquoi, hein ?</p> <p>_Je n'avais vraiment étudié que parce que mon père ambitionnait que j'eusse toujours plus de diplômes.</p> <p>_Pourvu qu'il ne lui soit rien arrivé ! (cf. texte : La scène de la cruche)</p> <p>_Il l'avait cassée ! (idem).</p>
<u>III. Activités de fixation</u>		
<p>10 min</p>	<p>Par un jeu de questions-réponses, le professeur fait la récapitulation de la matière avec ses élèves :</p> <p>-Q/ Définissez l'intonation</p> <p>-Q/ Quelles formes d'intonation distingue-t-on ?</p>	<p>R/ L'intonation est une courbe mélodique que l'on peut trouver dans la perception d'une phrase parlée ou lue.</p> <p>R/ On distingue l'intonation montante et l'intonation descendante.</p> <p>-R/ L'intonation est montante</p>

	<p>-Q/ Dans quelles conditions procéderons-nous à l'intonation montante ?</p> <p>-Q/ Quand devons-nous recourir à l'intonation descendante ?</p> <p>Q/ Quelle est l'importance de l'intonation dans une phrase ?</p>	<p>dans une interrogation directe et dans une exclamation d'étonnement, de surprise...</p> <p>R/ Nous devons recourir à l'intonation descendante lorsque la phrase est soit une simple déclarative, soit interrogative indirecte, soit exclamative au sens de moquerie, de raillerie.</p> <p>R/ L'intonation nous aide à reconnaître le type de phrase (déclaratif, exclamatif, interrogatif).</p>
--	--	--

IV. Activités de contrôle

<p>5 min</p>	<p style="text-align: center;">b. Application immédiate</p> <p>Q/ Donnez deux phrases de votre choix qui distinguent l'intonation montante d'une part et l'intonation descendante d'autre part.</p> <p>b. Application différée</p> <p>- Q/ Préparez bien, à la maison, la lecture du texte « La scène de la cruche » avec le strict respect de l'intonation.</p>	<p>-Réponses éventuelles : Voici deux phrases qui distinguent l'intonation montante et l'intonation descendante :</p> <p>_Qui a dérangé en classe ?</p> <p>_Kisa a été au champ hier.</p> <p>-Prochainement, les élèves feront la lecture expressive du texte « La scène de la cruche » en classe sous l'appréciation du professeur.</p>
---------------------	--	--

V. Autoévaluation

Pendant ses enseignements, le professeur sera aussi attentif sur le déroulement de sa leçon pour envisager d'éventuelles améliorations.

5.4.4. Fiche didactique n° 04 / 2018 - 2019

Professeur : Joseph Mushunganya Sambukere

Ecole : Institut Okoko/Kabusa

Branche : Français

Classe : 5ème année CA

Date :

Sous-Branche : *Exploitation phonologique du texte*

Année scolaire.....

« *Les impressions d'un lauréat* » de Paul Lomami

Heure :

Tshibamba.

Durée : 50 minutes

Sujet de révision : L'intonation de la phrase française

Sujet de la leçon : Les liaisons et l'élision en français.

Références : - *Le français au secondaire 5ème, pp 51-52.*

- *Grand Dictionnaire : Linguistique et Science du langage, 284*

- *Grammaire méthodique du français, 2008 : pp 55-56.*

- *You Tube, Exercices de prononciation française, MP3 62. 7Mo, 44sec.*

Objectif opérationnel : *Au terme de cette leçon, l'élève de 5^{ème} année de l'Institut Okoko/Kabusa sera à même de distinguer nettement les liaisons et l'élision en français.*

Supports et matériels didactiques : *TN, Craie de couleur, MP3 (audio).*

<u>Timing</u>	<u>Activités de l'enseignant</u>	<u>Activités de l'élève</u>
---------------	----------------------------------	-----------------------------

<u>I. ACTIVITÉS INITIALES</u>		
5 min	<p>a) Révision</p> <p>Questions sur la matière vue la fois précédente :</p> <p>- Q/ Qu'est-ce que l'intonation ?</p> <p>-Q/ Quelle est l'intonation des phrases ci-dessus ? :</p> <p>a) Quelle heure est-il ?</p> <p>b) Je vous demande ce que vous voulez.</p>	<p>-R/ L'intonation est une courbe mélodique que l'on peut trouver dans la perception d'une phrase parlée ou lue.</p> <p>-R/ Nous donnons l'intonation des phrases ci-dessus :</p> <p>a) Quelle heure est-il ?</p> <p>L'intonation est montante dans cette phrase</p> <p>b) Je vous demande ce que vous voulez.</p> <p>L'intonation est descendante dans la seconde phrase.</p>
3 min	<p>b) Motivation</p> <p>Questions en rapport avec la découverte du sujet du jour :</p> <p>-Q/ Comment appelle-t-on l'action de lier ?</p>	<p>-R/ L'action de lier s'appelle « liaison ».</p>
2 min	<p>c) Annonce du sujet et son inscription au TN / J CL des élèves</p>	

	<p>Aujourd'hui, nous allons étudier.....</p> <p>Le professeur transcrit le sujet du jour au TN, puis il demande aux élèves de faire de même dans leurs cahiers de Français et Journaux de classe.</p>	<p>Français : <u>Les liaisons et l'élision en français.</u></p> <p>Chaque élève note le sujet de la leçon dans le cahier de résumé de français puis dans le journal de classe.</p>
25 min	<u>II. Activités principales</u>	
	<p>Lecture du texte par le professeur</p> <p>Exploitation phonologique :</p> <p>a) Présentation des structures phonologiques (prosodiques) au TN. Moyennant une craie de couleur, le professeur tracera les marques de liaison et d'élision pour leur visualisation.</p> <p>Après cette visualisation, le professeur demandera aux apprenants de faire la lecture des structures qui sont reprises au TN.</p> <p>b) Observation des structures suivie de questions – réponses :</p>	<p>Les élèves suivent attentivement la lecture à livres ouverts</p> <p>-Les impressions d'un lauréat -s'il est une chose -j'en ai eues -je dois avouer...</p> <p>Quelques élèves lisent l'un après l'autre les structures mises au TN sous la conduite du professeur qui doit insister sur l'observation des liaisons possibles.</p>

	<p>Q/ Faites bien la lecture des séquences phrastiques suivantes :</p> <p>-les impressions d'un lauréat</p> <p>-s'il est une chose</p> <p>-j'en ai eu</p> <p>-je dois avouer...</p> <p>c)Analyse proprement dite des liaisons :</p> <p>Au moyen des questions-réponses, le professeur amènera les apprenants à analyser les différents cas de liaisons contenues dans les structures.</p> <p>Q/ Qu'est-ce qu'une liaison ?</p> <p>Q/ Quelles sont les phonèmes consonantiques de liaison ?</p> <p>Q/ Quelles sont les sortes de</p>	<p>R/ Les élèves lisent un à un :</p> <p>-les _impressions /lɛzɛ̃pʁɛsjɔ̃/ d'un lauréat (de un)</p> <p>-s'il _est une chose...</p> <p>-j'en ai _eues</p> <p>-je dois avouer /ʒədwaʒavwe/ ou /ʒədwa avwe/</p> <p>R/ Nous appelons « liaison » l'insertion d'un phonème consonantique de soutien entre deux phonèmes vocaliques.</p> <p>R/ Les phonèmes consonantiques de liaison sont /z/, /t/, /n/, /p/, /ʁ/ et /v/.</p> <p>R/ Nous distinguons trois sortes de liaisons : liaison obligatoire, liaison facultative et liaison interdite.</p> <p>R/ La liaison est obligatoire dans les cas suivants :</p>
--	---	---

	<p>liaisons que vous avez au TN ?</p> <p>Q/ Quels sont les cas de liaison obligatoire?</p>	<p>-entre l'article et le nom, Exemples : les _impressions ; un _habitant, des _hommes, etc.</p> <p>-entre l'adjectif et le nom, Exemples : mes _impressions, mon _espoir, vos _impressions, certains _amis, etc.</p> <p>-entre l'adverbe et l'adjectif, Exemples : trop _invraisemblable, très _amoureux, trop _occupé, très _heureux /tʁɛzøβø/, petit _ami /ptitami/.</p> <p>-entre le pronom personnel et le verbe : Exemples : nous _aimons /nuzemɔ̃/ ;</p> <p>-entre les verbes <i>avoir</i> ou <i>être</i> et le participe passé des formes verbales composées, ou encore entre <i>être</i> et l'attribut du sujet : Exemples : ils _ont aimé /ilzɔ̃tɛmɛ/ ; ce cas est exemplaire /səka ɛtɛgzɑ̃plɛʁ/ ;</p> <p>-entre la préposition et syntagme nominal, entre l'adverbe et l'adjectif sur lequel il porte et plus généralement entre les mots proclitiques (c'est-à-dire formant obligatoirement un</p>
--	--	---

	<p>Q/ Quels sont les cas de liaison facultative ?</p>	<p>groupe accentuel avec le mot suivant) et ce qui le suit : dans un an /dāzœñā/ (<i>mais il est fréquent d'entendre aujourd'hui à Paris /dā- œñ-nā</i>), très agréable /tɛzɑgɕejabl/ ;</p> <p>-dans certains mots composés et certaines locutions figées : les Etats-Unis /lezɛtazyni/, pas à pas /pazapa/, de temps en temps /dɛtāzātā/.</p> <p>-dans les groupes figés comme : <i>accent_aigu, avant_hier, Comment_allez-vous ?, de haut_en bas, de bas_en haut, de mieux_en mieux, de moins_en moins, de plus _en plus, du pot_au feu, de temps_en autre, de temps_en temps, les Champs_Elysées, mot_à mot, nuit_et jour, petit_à petit, sous_entendu, tout_à coup, tout_à fait, tout_à l'heure, tout_au moins, tout_au plus, un sous-_officier, vis-_à-vis</i>, etc.</p> <p>R/ La liaison est facultative dans les cas suivants :</p> <p>-entre le nom et l'adjectif qualificatif postposé, mais exclusivement dans le cas de la marque du pluriel : les enfants</p>
--	---	---

	<p>Q/ Quels sont les cas de liaison interdite ou erronée ?</p> <p>Q/Qu'est-ce qu'un hiatus ?</p> <p>d) Observation du cas d'élision :</p>	<p>intelligents /lezāfā(z)ɛ̃tɛlizā/.</p> <p>-après le substantif au singulier : les élèves assis /lezɛlɛv(z)asi/ ;</p> <p>-entre le verbe et le participe passé</p> <p>Exemples : ils se sont _aimés ou ils se sont aimés.</p> <p>R/ La liaison est interdite :</p> <p>-après « et » : et elle viendra ;</p> <p>-après les verbes, car deux découpages rythmiques sont possibles : je vais essayer /ʒəvɛ(z)ɛsɛje/ ;</p> <p>-devant « onze » et « huit » : les onze disciples, dans huit jours ;</p> <p>-devant le « h » dit <i>aspiré</i> : des héros, en haut, les haricots.</p> <p>R/ Le hiatus est une succession immédiate de deux voyelles qui appartiennent à des syllabes différentes.</p> <p>Exemples : j'en ai eu, Imoa habite à Itondo, Nous arriverons à Alimbongo.</p>
--	---	---

	<p>Le professeur visualise la structure d'élision au TN. Et après explication de la notion, il s'adonne au jeu de questions-réponses.</p> <p>Q/ Qu'est-ce qu'une élision ?</p> <p>Q/ Sur quels mots français opère généralement l'élision ?</p> <p>Q/ Donnez quelques exemples d'élision du texte</p> <p>c) Recherche d'autres structures similaires à celles des liaisons et de l'élision dans le texte</p>	<p>Les élèves observent attentivement la structure au TN</p> <p>R/ L'élision est une suppression d'une voyelle finale devant un autre mot à initiale vocalique.</p> <p>R/ En français, l'élision se fait, grâce au signe d'apostrophe (« ' » à l'écrit) sur les mots suivants ce (c'), de (d'), je (j'), la (l'), le (l'), me (m'), ne (n'), que (qu'), se (s'), te (t').</p> <p>R/ Exemples : Les impressions d'un lauréat, m'a demandé, s'il est une chose.</p> <p>L'élision est aussi, à l'oral, la suppression d'un e caduc final devant un autre mot à initiale vocalique.</p> <p>Exemples : une heure /y nœʁ/, quatre ans /ka tʁã /.</p> <p>Les élèves cherchent dans le texte d'autres phrases qui attestent les intonations dans le</p>
--	--	---

	<p>d'étude :</p> <p>-Q/ Trouvez d'autres séquences phrastiques qui attestent les liaisons dans notre d'appui</p> <p>Q/ Repérez quelques structures du texte qui font preuve d'élision</p>	<p>texte d'étude.</p> <p>-R/ Les séquences phrastiques qui certifient les liaisons sont :</p> <p>_mon espoir</p> <p>_leurs ouvrages</p> <p>_tour à tour</p> <p>_au fur et à mesure.</p> <p>R/ Voici quelques cas d'élision du texte :</p> <p>_j'espère que ce n'est pas</p> <p>_l'analyse</p> <p>_tout d'abord</p> <p>_il est</p> <p>_invraisemblable et je ne...</p>
10 min	<u>III. Activités de fixation</u>	
	<p>Par un jeu de questions-réponses, le professeur fait la synthèse de la matière avec ses élèves :</p> <p>-Q/ Définissez la liaison</p> <p>-Q/ Quelles sont les sortes de</p>	<p>R/ La liaison est une insertion d'un phonème consonantique de soutien entre deux phonèmes vocaliques.</p> <p>R/ En français, nous distinguons</p>

	<p>liaison que nous venons de distinguer en français ?</p> <p>-Qu'est-ce qu'une élision ?</p>	<p>des liaisons obligatoires, des liaisons facultatives et des liaisons interdites.</p> <p>R/ L'élision est une suppression d'une voyelle finale devant un autre mot à initiale vocalique. L'élision est aussi, à l'oral, la suppression d'un e caduc final devant un autre mot à initiale vocalique.</p>
<u>IV. Activités de contrôle</u>		
5 min	<p>c. Application immédiate</p> <p>Q/ Donnez deux groupes de mots qui attestent la liaison obligatoire et la liaison interdite.</p> <p>b. Application différée</p> <p>- Q/ Suivez bien, à la maison, la vidéo portant sur les liaisons françaises et faites-en nous la restitution la fois prochaine.</p>	<p>-Réponses éventuelles : Les deux groupes de mots qui attestent la liaison obligatoire et la liaison interdite sont les suivants :</p> <p>_Nous_aimons les_ études (liaison obligatoire)</p> <p>_Des fers à repasser toujours utiles.</p> <p>R/ Prochainement en classe, les élèves feront la restitution de la vidéo qui a été suivie à la maison.</p>

V. Autoévaluation

Pendant ses enseignements, le professeur sera aussi attentif sur le déroulement de sa leçon pour envisager d'éventuelles améliorations.

Conclusion du chapitre

Il est bien reconnu que les étalons de fiches canoniques n'existent pas, il y a plutôt plusieurs modèles. Cela dépend d'une école à une autre ou d'une organisation à une autre. Néanmoins, ce chapitre a ouvert la voie d'entrée à l'enseignement de la phonologie de façon à ce que, sous l'inspiration de celles-ci compte tenu de leur marche et leur forme, les professeurs de français pourront se sentir à l'aise pour élaborer, à leur tour, les fiches de préparation détaillées à la veille des leçons.

En somme, la fiche de préparation détaillée, dans sa structure, se dispense en quatre activités : activités initiales, activités principales, activités de fixation et activités de contrôle sous l'angle de classe active entre enseignant et apprenant. Et l'autoévaluation est une activité qui est uniquement réservée au professeur pour se rendre compte des succès et insuccès de sa leçon.

Plus particulièrement la notion du timing doit être de stricte observance. Pendant la marche de la leçon, le professeur doit faire preuve d'une expertise sur le timing, car la gestion rationnelle du temps est l'une des caractéristiques d'un bon pédagogue.

Chapitre VI : EXERCICES DE CORRECTION PHONOLOGIQUE

6.0. Introduction

Bien que le terme d'exercice soit souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage, l'exercice, diront Cuq et ses collaborateurs (op cit : 94-95), renvoie à un travail méthodique formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est construit pour répondre à une difficulté particulière. Même si, par ses origines historiques, le terme est souvent relié au travail grammatical, on peut l'utiliser pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistique et communicatif.

Après avoir retracé les perspectives didactiques, il nous est opportun de proposer des exercices qui pourront aider les enseignants à l'entraînement de la phonologie française. Ce chapitre met en exergue deux séries d'intenses activités pour permettre à revoir à la hausse le degré de conscience phonologique des élèves en territoire de Walikale conformément à leurs difficultés linguistiques telles que relevées dans le diagnostic. Au fait, les entraînements des élèves seront programmés en fonction des leçons étudiées en classe, mais aussi en fonction du besoin senti par le professeur chez les apprenants. Signalons que certains exercices sont suivis de leurs corrigés, tandis que les autres ne nécessitent pas de réponses. Le professeur seul, grâce à sa maturité, veillera sur la réalisation correcte des phonèmes et prosodèmes par ses apprenants. Signalons que beaucoup de ces exercices sont de l'inspiration de Raymond Renard.

6.1. Exercices structuraux⁴⁸ de phonologie française

Exercice 1 (phonologie vs phonétique et autre)

Réponses multiples possibles

1. La phonologie et la phonétique :
 - a) Seule la phonétique relève de la linguistique comme science
 - b) Seule la phonologie relève de la linguistique comme science
 - c) Sont des branches de la linguistique
 - d) La phonologie a besoin de connaissances phonétiques pour relever de la linguistique comme science.

2. L'énoncé « *il a pas dit papa* » comprend ?
 - a) Une infinité de sons de parole;
 - b) 11 phonèmes différents;
 - c) 5 phonèmes différents;
 - d) 3 phonèmes différents.

3. Par rapport au phonème, un son de parole est ?
 - a) Une variante d'un phonème;
 - b) Une unité de langue.

4. « Pertinent » en phonologie est synonyme de ?
 - a) Redondant;
 - b) Intelligible;
 - c) Distinctif.

5. Par rapport à la phonétique, la phonologie synchronique s'intéresse ?
 - a) aux règles sous-jacentes à la prononciation ;
 - b) à la parole ;
 - c) au fonctionnement des sons de parole entre eux ;
 - d) à l'aspect évolutif des sons de parole.

⁴⁸ On parle d'*exercices structuraux* lorsque ceux-ci invitent l'élève à manipuler, de façon guidée et intensive, des structures grammaticales et articulatoires, d'après Cuq et compagnons, op cit : 97.

Exercice 2 (phonologie vs phonétique et autre)

6. En français, la différence entre la réalisation de /t/ dans [ti] et celle de /t/ dans [to] ?
- est nulle ;
 - est fonctionnelle ;
 - est réelle mais elle n'est pas pertinente.
7. En français, la différence entre la réalisation de /k/ dans [ku] et celle de /k/ dans [ki] relève ?
- des variantes combinatoires ;
 - des variantes libres ;
 - des phonèmes.
8. La fréquence d'occurrence des phonèmes d'une langue est ?
- inégaie ;
 - plutôt équivalente ;
 - absolument égale.
9. Les variantes individuelles ?
- relèvent de la phonologie ;
 - concernent l'orthoépique ;
 - dépendent du locuteur.
 - autre : préciser.
10. Pourquoi les symboles de l'oralité qui permettent d'encoder graphiquement les phonèmes d'une langue sont différents des symboles de l'écriture ?
- Parce que les symboles de l'orthographe ne peuvent pas rendre compte de tous les phénomènes de prononciation dans toutes les langues du monde, il faut donc un alphabet international invariant
 - Parce que l'écriture n'a pas comme vocation uniquement à coder les sons (dimension morphosyntaxique de l'écriture également)
 - Parce que beaucoup de langues sont des langues à tradition orale, pour lesquelles on ne dispose pas de symboles orthographiques
 - Parce que l'orthographe de toutes les langues du monde est aphonologique.

Correction Exercice 2

6. En français, la **différence** entre la réalisation de /t/ dans /ti/ et celle de /t/ dans [to] ?

a) est réelle mais elle n'est pas pertinente.

7. En français, la différence entre la réalisation de /k/ dans /ku/ et celle de /k/ dans /ki/ relève ?

a) des variantes combinatoires ;

8. La fréquence d'occurrence des phonèmes d'une langue est ?

a) inégale ;

9. Les variantes individuelles ?

a) dépendent du locuteur.

b) autre : relèvent de la phonétique

9. Pourquoi les symboles de l'oralité qui permettent d'encoder graphiquement les phonèmes d'une langue sont différents des symboles de l'écriture ?

a) Parce que les symboles de l'orthographe ne peuvent pas rendre compte de tous les phénomènes de prononciation dans toutes les langues du monde, il faut donc un alphabet international invariant

b) Parce que l'écriture n'a pas comme vocation uniquement à coder uniquement les sons (dimension morphosyntaxique de l'écriture)

c) Parce que beaucoup de langues sont des langues à tradition orales, pour lesquelles on ne dispose pas de symboles orthographiques.

Exercice 3 : traits distinctifs et paires minimales

• Soit les oppositions phonologiques suivantes :

– /i/, /e/

– /f/, /v/

– /y/, /u/

– /ʃ/, /o/.

Trouvez une paire minimale pour chaque opposition

• Dans la liste des mots suivants, relevez les paires minimales et les phonèmes qu'elles permettent d'identifier

– *appris, âge, art, muette, plan, champ, mouette, cent, cri, abri, prix, blanc.*

Correction Exercice 3

• Création de paires minimales

– /i/, /e/ /pʁi/, /pʁe/

– /f/, /v/ /fø/, /vø/

– /y/, /u/ /vy/, /vu/

– /ʃ/, /o/ /bʃ/, /bo/

• Identification de paires minimales et de phonèmes

– /apʁi/ vs /abʁi/ phonèmes /p/ et /b/

– /am/ vs /aʁ/ phonèmes /m/ et /ʁ/

– /plā / vs /blā / phonèmes /p/ et /b/

– /ʃa/ vs /sa/ phonèmes /ʃ/ et /s/

– /pʁi/ vs /kʁi/ phonèmes /p/ et /k/

– /myɛt/ vs /muɛt/ phonèmes /y/ et /u/.

Exercice 4: problèmes soulevés par la transcription phonologique

Transcrivez phonologiquement les paires suivantes :

_ *jeune vs jeûne*

_ *patte vs pâte*

_ *beauté vs botté*

_ *brin vs brun*

_ *des genêts vs déjeuner.*

Correction exercice 4

_ /ʒœn/ vs /ʒø̃n/

_ /pat/ vs /pɑ̃t/

_ /bote/ vs /bɔ̃te/

_ /bʁɛ̃/ vs /bʁœ̃/

_ /deʒœ̃nɛ/ vs /deʒø̃ne/.

Exercice 5

Question pour le professeur des écoles (PE) aujourd'hui: jusqu'où aller dans la rigueur de l'apprentissage (notion d'orthoépie, norme) et inversement jusqu'où aller dans la souplesse (accepter la variation sociolectale, i.e. diastratique).

Soit un PE, enseignant dans la région parisienne,

a) comment transcrira-t-il les mots ou groupes de mots suivants :

– *Repartir, seulement, laque;*

– *Des jeux amusants, il est amoureux, des haricots*

b) Quels phénomènes spécifiques de la phonologie du français entrent en jeu ici ?

Correction Exercice 5

1. Il s'agit de la représentation phonologique du « e » caduc.

Pour les entrées graphémiques suivantes : *Repartir, seulement, laque*

Les sorties phonologiques (transcription en API) sont les suivantes : /ʁ ɛ parti/ ou /ʁpaʁtiʁ/, /sœlmɑ̃ /, /lak/. Avec une variation dans la transcription du « e » graphique correspondant aux règles phonologiques en usage dans la région.

À savoir : quand le « e » est précédé d'une seule consonne et qu'il transcrit le 'E' caduc.

- Prononciation ou élision /e/ à l'initiale des mots

- Élision du « e » en position médiane et finale.

2. Il s'agit de la représentation phonologique de la liaison avec les règles suivantes :

- Liaison facultative pour *des jeux amusants* et *il est amoureux*

- Règle syntaxique : tête précède son dépendant

- Liaison interdit pour *des haricots*

- Règle fondée à la fois sur l'usage (le plus statistiquement représentatif) et la norme (prononciation la plus appropriée à l'usage « cultivé »)

Exercice 6 : on n'écrit pas comme on parle

- Ecrire correctement les mauvaises transcriptions de l'oral suivantes :
 - *Y a pas d'pain*
 - *T'as pas b'soin d'le taper*
 - *Qu'est-ce tu veux ?*
 - *C'est qui qu'a fait ça ?*
 - *Il est pas gentil pas qu'i s'moque*
 - *Qu'est-c't'as comme niveau à la pistoche ?*
 - *J'sais pas où c'est qu'y a l' livre*
 - *J'sais c'est qui qui a le livre.*

Correction exercice 6

- *Y a pas d'pain R) Il n'y a pas de pain*
- *T'as pas b'soin d'le taper R) Tu n'as pas besoin de le taper*
- *Qu'est-ce tu veux ? R) Qu'est-ce que tu veux ?*
- *C'est qui qu'a fait ça R) Qui a fait ça ?*
- *Il est pas gentil pas qu'i s'moque R) Il n'est pas gentil parce qu'il se moque des autres/moi*
- *Qu'est-c't'as comme niveau à la pistoche ?R) Tu as quel niveau à la piscine ?*
- *J'sais pas où c'est qu'y a l' livre R) Je ne sais pas où est le livre*
- *J'sais c'est qui qui a le livre R) Je sais qui a le livre.*

Exercice 7 : Liaison syntactique

- Soit les deux séquences

Nous aimons vs les amis aiment

- Expliquez syntaxiquement les différentes réalisations de la consonne finale muette (réalisation ou non de la liaison).

Correction exercice 7 : liaison syntactique

- Sous l'angle syntaxique, la liaison est obligatoire entre un dépendant et sa tête à l'intérieur d'un syntagme :
 - *nous aimons* (PRO + V)

- *Les amis* (dét + N)
- Elle est interdite entre deux syntagmes
- *amis aiment* (syntagme nominal sujet + syntagme verbal).

Exercice 8 : les semi-consonnes

- Les oppositions [j] et [i] ont-elles une valeur fonctionnelle (phonologique et orthographique) dans les séquences [ui] et [uj], pourquoi ?

Correction exercice 8 : les semi-consonnes

- Oui parce qu'elles permettent d'opposer les paires minimales suivantes
- *Ouïe*/vs *houille*.

Exercice 9 : élisions, épenthèses, supplétions

- Transcrivez en API les groupes de mots suivants en précisant les différents processus mis en œuvre (élision, épenthèse, supplétion)
- *Sera-t-il là*
- *Un fol amour*
- *C'était jeudi*

Correction exercice 9

- *Sera-t-il là*
- /səʁatilla/ épenthèse
- *Un fol amour*
- /œflamuʁ/ supplétion
- *C'était jeudi*
- /setɛʒødi/ élision.

Exercice 10 : Correspondance phonographique

- Combien y-a-t-il de graphèmes (découpez en graphèmes et comptez) dans les mots suivants et pourquoi ?
- Buffet, pâte, gentil, fantôme.

Correction exercice 10

- 4 graphèmes : b+u+ff+et
- 3 graphèmes : p+â+te
- 4 graphèmes : g+en+t+il
- 5 graphèmes : f+an+t+ô+me.

Exercice 11 : son/graphie : voyelles orales

On l'a vu : il existe différents codages graphiques pour un même son distinctif ou phonème du point de vue phonologique. Pour chaque voyelle orale de la liste ci-dessous, donnez deux autres codages graphiques que ceux qui sont donnés en exemples :

- /i/ si, épi, lire, vie, gentil, profit
- /e/ blé
- /ɛ/ sait
- /ɑ/ base
- /y/ lu, uni, buffet,
- /o/ saute
- /u/ soute, boule

Correction exercice 11

- /i/ si, épi, lire, vie, gentil, profit, lys, haï
- /e/ ses, blé, aller, allez, nez, épée
- /ɛ/ sait, merci, fête, père, bérêt, irais
- /ɑ/ las, pâte, mâle, bas, base, âme, râlement
- /y/ lu, jus, uni, buffet, rue, mû, pus, gageure
- /o/ saute, hôte, fantôme, dos, eau, repos, posé
- /u/ soute, boule, où, dégoût, saouler

Exercice 12 : son/graphie : voyelles nasales. Même consigne qu'exercice 13

1. /ɛ̃ / brin
2. /œ̃/ brun
3. /ã / en
4. /õ / on

Correction exercice 12

1. /ɛ̃ / brin, **hein**, vingt, plein, sain, faim, chien, thym, syntaxe
2. /œ̃/ brun, parfum, défunt, (à) jeun
3. /ã / en, dans, banc, quand, temps,
4. /ɔ̃/ on, dont, blond, rompu, tomber.

Exercice 13: son/graphie : consonnes

Pour chaque consonne de la liste ci-dessous, donner un codage graphique de la consonne autre que ceux qui sont donnés en exemple :

- /p/ **p**oux, **pas**, **p**rix, **cap**, é**p**aule
 - /b/ **b**out, **bas**, **bris**, club, **début**
 - /t/ **t**oux, **tas**, **tri**, net,, hauteur
 - /d/ **d**oux, **dalle**, **drille**, raid, laideur
 - /k/ **c**ou, **cas**, **cri**, lac
 - /g/ **g**oût, **gant**, **gris**, log
 - /m/ **m**oue, **mur**, tram, rame, remuer
 - /n/ **n**oue, **nier**, aîné
 - /f/ **f**ou, **fa**, frit
 - /s/ **s**ous, **sa**, virus
 - /z/ **z**ouave, **zèle**, **azur**, **Zambie**, **zéros**
 - /ʃ/ **ch**ou, **chariot**, richesse
 - /ʒ/ **j**oue, janvier, déjà
 - /l/ **l**oup, clair, mal, belette
 - /ʁ/ **r**oue, trois, cher, orange
 - /j/ **y**éti
 - /w/ **w**att, **w**ater
- / ɥ / **h**uile, **h**uit.

Correction exercice 13

- /p/ tau**p**e, app**el**
- /b/ a**b**e, abb**é**
- /t/ ha**t**e, éth**iq**ue, att**ir**er

- /d/ raide, addition
- /k/ quoi, kaki, laque, accord
- /g/ guerre, vogue, aggraver
- /m/ femme
- /n/ vanne, anniversaire
- /f/ phare, phoque, affreux
- /s/ ciel, cygne, basse, assidu
- /z/ position, aisé, bise
- /ʃ/ schiste, biche
- /ʒ/ gel, gigot, beige, fougère
- /l/ malle, rallier
- /ʁ/ cerf, arrive
- /j/ hiérarchie, chien, ail, cobaye, ailleurs
- /w/ ouest, oui, fouet, alouette
- /ɥ/ tuile, truie, pluie, poursuite.

Exercice 14: syllabe et mot phonologique

- Soit la séquence : *Là-haut il y a un hameau*
- Transcrire phonologiquement
- Segmenter en syllabes phonologiques
- Segmenter en mots phonologiques (critères sémantiques)
- Quelle est la nature des syllabes, ouvertes ou fermées, pourquoi ?
- A quelle distribution le mot phonologique ne correspond pas au mot graphémique, pourquoi ? Hors TD

Correction exercice 14

- Chaîne graphémique d'entrée « *Là-haut il y a un hameau* »
- Chaîne phonologique de sortie /lao ilja œamo/
- Segmentation en syllabes phonologiques /la-o-i-lja-œ-a-mo/
- Segmentation en mots phonologiques (critères sémantiques)
 (La)(-o)-(i)-(lja)-(œ)_ (-a-mo)
- Les syllabes sont toutes ouvertes parce qu'elles se terminent toutes par une voyelle,

- La distribution de non correspondance mot phonologique, mot graphémique est la suivante :
 - *Il y a* :
 - 3 mots graphémiques (*il + y + a*) vs deux mots phonologiques (*i+lja*)
 - *Il y a* non correspondance parce que
 - *Il y a* plus de mots graphémiques que de mots phonologiques
 - Le graphème « l » terminal du premier mot graphémique correspond au phonème /l/ initial du deuxième mot phonologique
 - Ce découpage répond à la préférence pour les syllabes du type C(C)V en français, c'est-à-dire à la préférence pour les syllabes ouvertes.

Exercice 15 : enchaînement généralisé et découpage syllabique

- Soit la chaîne phonologique suivante :
 - /setɛlkilɛm/
 - Pourquoi cette chaîne est ambiguë sur le plan de la correspondance phonographique et donc de l'interprétation syntactico-sémantique ?

Correction exercice 15

- Cette chaîne est ambiguë car elle peut donner lieu à deux transcriptions graphémiques (écrites)
 - *C'est elle qu'il aime*
 - *C'est elle qui l'aime (Paul)*
 - *C'est telle qu'il l'aime*
- Et donc à deux interprétations (« elle » sujet vs « elle » objet).

Exercice 16 : prosodie : segmentation en groupes accentuels

- Proposez une segmentation du texte suivant en groupes accentuels (encadrer chaque groupe par une parenthèse ouvrante à l'initiale du groupe et une parenthèse fermante à sa finale) :

Une fourmi traînant un char

Plein de pingouins et de canards

Ça n'existe pas, ça n'existe pas

Une fourmi parlant français

Parlant latin et javanais

Ça n'existe pas

Eh ! Pourquoi pas ? (D'après Robert Desnos).

Correction exercice 16

- Segmentation en groupes accentuels

(Une fourmi) (traînant un char)

(Plein de pingouins) (et de canards)

(Ça n'existe pas), (ça n'existe pas)

(Une fourmi) (parlant français)

(Parlant latin) (et javanais)

(Ça n'existe pas)

(Eh ! Pourquoi pas ?) D'après Robert Desnos.

Exercice 17 : prosodie orale et ponctuation écrite

- Analyse de faute : quelle est, selon vous, l'origine de l'erreur de ponctuation ci-dessous:

– *le petit rhinocéros, avait deux cornes.*

Correction exercice 17

- La mauvaise ponctuation (virgule entre le sujet et le verbe) s'explique par l'intonation de la phrase : perception d'une pause entre le sujet et le verbe due aux variations de contours mélodiques (montant sur le syntagme sujet suivi le cas échéant d'un petit silence et descendant sur le syntagme verbal).

Exercice 18 : Faire prononcer la consonne finale

Cas de devinettes :

- On met les fleurs dans un... (vase)
- C'est un fruit tropical à chair orange et juteuse avec un gros noyau dedans : (mangue)
- Quand le verre n'est pas plein, il est... (vide)
- Sa voiture n'est pas vieille, elle est... (neuve)

- La mariée a une belle... (**robe**)
- On met l'argent à la... (**banque**)
- Il a de la fièvre et il tousse, il a la... (**grippe**)
- Le roi n'est pas pauvre, il est... (**riche**)
- Les enfants puisent l'eau à la... (**source**)
- Quel est le dernier jour de la semaine? (**dimanche**)
- Avant de partir en voyage, on prépare ses affaires, on fait sa... (**valise**)
- Je suis un reptile. Je nage dans l'eau et je marche sur le sol. J'ai une très grande bouche et des dents pointues. (**crocodile**)
- Il fait du volleyball, du karaté et du foot, il est très... (**sportif**)
- En saison des pluies, les eaux des rivières... (**débordent**)
- C'est un animal qui a des longues oreilles pointues, des pattes trop minces et très souples; il aime manger les feuilles d'arachides et des haricots. Quel est cet animal ? (**lièvre**).
- Les agriculteurs travaillent et vivent souvent à la... (**campagne**)
- Quelqu'un qui est originaire du territoire de Walikale est un...(walikalien)
- On y élève des poissons pour la consommation familiale (**étang piscicole**)
- C'est un champ des palmiers à huile... (**palmeraie**).
- Un endroit aménagé où se font des ventes et des achats...(marché).

6.2. Nouvelle série d'exercices de correction phonologique

1°) Les voyelles orales du français

La voyelle / ε /

Sur le plan articulatoire, l'exercice à la voyelle / ε / demande un large écartement des lèvres, c'est-à-dire l'apprenant fera comme s'il souriait pour réaliser la voyelle / ε /.

- Valère boit du **lait**
- Ma **mère** enseigne la **grammaire**
- Sa **maison est** dans la **plaine**
- Ton **père aime** la **bière**
- **Jette** cela dans la **poubelle**.
- Sais-tu que faire ?

- Tu sais taire ce laquais ?
- Le commissaire est locataire ?
- Est-ce un fer ?
- Tu vis au Caire ?

Voyelles / ε / et / e / :

Si / ε / est une voyelle ouverte, la voyelle / e / est fermée. Pour la réaliser, il faut que l'apprenant maintienne les lèvres à moitié fermées, et puis il fera en sorte que le souffle sorte avec force car la voyelle / e / est un son aigu.

- On a coupé l'ébène
- Une guêpe t'a piqué
- Honorez vos pères
- Le café est prêt
- Allez chez le maire
- Commencez une nouvelle ère.

Sketch de correction phonologique sur / ε / et / e / :

Narrateur – Mukota accueillera des visiteurs. Il va trouver Mukota à la boutique pour un prêt.

Mukota – Prête-moi un verre de sel, s'il te plait, mon frère.

Kubuya – Mukota, paie d'abord ta première dette

Mukota – À la paie très prochaine, je m'acquitterai de toutes mes dettes.

Kubuya – Jamais, promettre n'est pas tenir. J'en connais qui sont infidèles à leurs promesses

Mukota – Crois-moi, Kubuya. Je dois faire bonne chair à mes pairs.

Kubuya – Qui sont-ils tes pairs ?

Mukota – Kense le maire, maître Minembe, Meshe le bibliothécaire et Nsesi notre dépositaire.

Kubuya – Quelle vantardise ! Tu n'es qu'un laquais, non ?

Mukota – Soit ! Mais un laquai du notaire.

Voyelle / o /

La production de / o / est facile : l'élève s'y exerce en allongeant les lèvres pour que celles-ci forment un rond.

- Quelle est la **cause** de ta **faute** ?
- Un **mot** suffit pour comprendre les **maux** d'un malade.
- Exposer un **exposé** sans **pause** ?
- L'**eau** coule du **haut** du **tuyau**.
- La **moto** du **motard**.

Voyelle / ɔ /

Sur le plan articulatoire, la voyelle / ɔ / est ouverte, donc elle est réalisée par une ouverture des lèvres qui s'allongent en avant. Dans cette position buccale, le souffle sera poussé un peu loin à partir du larynx.

- Où est la **boussole** ?
- Moi, avoir **tort** ?
- Vous avez une **torche** ?
- As-tu connu un **choc** ?
- Tu as une **toge** ?

- Alors Yvonne vend de l'**or**
- Mor'Lame mourut pour un **os**
- Toto est **mort**
- Je vais au **port**
- Achète ces **horloges atomiques**.

Sketch de correction : Chrétien ?.... Sorcier ?

Kitwana – Shemumpunge, à cette heure tu sors ? Tu ne crains pas les sorciers ?

Shemumpunge – Mais, j'ai une torche

Kitwana – Une torche ? Que peut faire une torche à un sorcier ? Ecoute ! On sonne au sommet de la colline. Qui peut-être ?

Shemumpunge – Des personnes. Et il faut que je les rejoigne. Avant-hier, nous sommes rentrés à vingt-trois heures. A-t-on rencontré des sorciers ?

Kitwana – Ne te consoles pas. Tous les jours ne sont pas vendredi,
Shemumpunge. Où vas-tu ?

Shemumpunge – Au mémorial de la mort du père de Nkekeni. Nous
immolerons un porc au bord du torrent en face.

Kitwana – Tu vas adorer les morts ?

Shemumpunge – Non, j'y vais pour la viande.

Kitwana– Ne tords pas la réalité. Tu sais comment Mongo appelle ça ?
Manger à la table des démons, c'est se souiller le corps.

Shemumpunge – Je te dis que c'est pour la chair que j'y vais, pas adorer.

Kitwana– Alors vous adorez la chair et l'on vous prendrait pour des
sorciers

Shemumpunge– Nous rentrons avant que la trompette ne sonne. Personne ne
nous verra. Ainsi, je serai à l'école et Norbert au poste à temps.

Kitwana – Vous n'aurez pas échappé aux yeux de Dieu et des anges.

La voyelle / ø /

Le professeur de français aidera les élèves à arrondir cette voyelle au regard de son environnement consonantique. L'apprenant sera tenu de savoir que / ø / est bref ou court par rapport à / œ / qui est ordinairement long.

- La Meuse se meut
- Deux petits malheureux font un nœud et mangent des œufs
- Leurs yeux sont bleus.
- Avez-vous du feu ?
- Vous voyez cette queue ?
- Cet habit est poisseux !
- Ce tissu est coûteux ?
- C'est un mouton boiteux !
- Tu es paresseux !

- Ton blé est sableux
- En regardant les cieux, il a cassé ses œufs
- Aimé s'émeut avec des nœuds quand il pleut.

Sketch de correction

Le vendeur– Des bas bleus, des bas bleus. Tu n'en veux pas, monsieur ?

Un badaud – Voyons. Mais, ils ne sont pas bleus !

Vendeur – Cherche sur mon étal. Il y en a des bleus bien moelleux.

Badaud – Passe-moi ceux-là (*le vendeur lui remet une partie*). Comme ils sont soyeux.

Vendeur – Défaits ces nœuds, ainsi tu peux bien les observer.

Badaud – Oui, ils sont soyeux. Mais, ils sont aussi poreux.

Vendeur– Pas aussi poreux que ceux qui se vendent dans vos boutiques. Tiens, voici deux autres paires. Choisis-en.

Badaud – À combien me les donnes-tu ?

Vendeur– À deux mille francs congolais la paire

Badaud – (Étonné) Mon dieu ! Est-ce sérieux ?

Vendeur– Tu m'émeus. Mais c'est relatif. Tu peux réduire si tu veux acheter.

Badaud – Mon vieux, je ne peux rien dire. Ton prix est exorbitant.

Vendeur – (fâché) Va-t'en donc malheureux. Tu n'as aucun sous et tu veux me distraire pour me voler.

Badaud – (*s'en alla*) Tais-toi, malheureux voleur, qui veux t'enrichir en un seul jour.

La voyelle / œ /

Comme nous venons de le dire ci-haut, la voyelle / œ / est longue par rapport à la voyelle / ø / qui est brève. Mais toutes les deux requièrent un arrondissement des lèvres quoique leurs graphies restent les mêmes.

- Achète-moi du **beurre** puis reviens à douze **heures**
- **Leur** enfant est un **mineur**
- C'est une belle **couleur** pour cette chemise **neuve**
- Le malade se **meurt**.

- As-tu vu l'**instituteur** ?
- Il a mal au **cœur**
- Il appelle sa **sœur**
- Le **professeur** est au seuil de la portière près du **chauffeur**
- Ils regardent le **moteur**.

- Vous étiez en **deuil** ?
- Bébé mange du **beurre** tiré du **bœuf**
- Il a écrasé son **œuf**, comme il est déjà **majeur**.

Sketch de correction

(Narrateur –: Une élève vient en retard. Elle était en deuil. Le maître qui n'en savait rien veut s'emporter contre elle).

Le maître – Toi, tu n'as pas peur de te présenter à l'école une heure après deux jours d'absence ?

Une autre élève – Mais, elle était en deuil, monsieur. Sa sœur est décédée d'une crise de cœur avant-hier.

Maitre – C'est vrai ?

La classe – Mes condoléances, ma fille.

La retardataire – Elle n'avait que dix-neuf ans. Elle meurt encore jeune.

Le maître – Quel malheur ! Le deuil est fini ?

La retardataire– Oui. Mais, la douleur ! On s'est demandé pourquoi l'instituteur et sa classe n'y sont arrivés. Après tout, elle est votre sœur aussi.

La maître – Oui, mais pas une de tes sœurs ne m'a parlé de ce deuil.

La retardataire – C'est vrai ça ? J'ai peur (hochant la tête). Que vous êtes de mauvais cœur, mes sœurs.

La voyelle / ə /

Pour articuler le son / ə / d'après Nteranya et ses collaborateurs (2016 :61), on doit s'efforcer d'arrondir les lèvres. Aussi ajoutons que le souffle sera-t-il produit avec le moins d'effort possible du fait / ə / est un son lâche. Et l'enseignant rappellera que cette voyelle est instable, c'est-à-dire muette ou caduque selon le cas.

- Remets-**le**
- Il marche pénible**ment**
- J'étais le **premier**
- Ils **me** l'ont dit
- Laisse-les partir

- Qu'on **ne** trompe pas
- Qu'est-**ce** que tu cher**ches** ?
- **Alfonse** recherche ses clés

- Tout **ce** que femme fait, Dieu **le** veut
- **Je ne** pense pas **que ce** qui **te** préoccupe maintenant puisse nous être utile nécessairement
- **Je te** recevrai à condition **que** tu viennes **ce** matin.

La voyelle / y /

La voyelle / y /, pour l'articuler, l'apprenant devra s'appliquer à arrondir les lèvres avec une tension du souffle.

- **Jules** a **lu** une revue d'**agriculture**
- **Lucie** et **Gudule** crurent désormais en **Jésus Christ**.
- Retire ton **bus** dans la **rue** de sens **unique**
- **Luc** vécut à l'époque de **Jésus**

- **Eduquer** c'est ardu
- **Conjuguez** le verbe « **murmurer** » au **futur**
- Mettons **une ruche** à la **cruche**
- Les **juges** **jugulent** cette affaire.

Sketch de correction

Mukulumanya – Ndoore revient d'une fête, ivre. Sa voisine Katokorwa la rencontre.

Katokorwa – D'où viens-tu ainsi, Ndoore ? Tu n'as plus de force pour marcher.

Ndoore – Je viens de chez Nyamusao. Sa fille Nkuo a épousé Mbashe. Nous avons chacun bu à son goût et autant que nous avons pu.

Katokorwa – Est-ce qu'il n'y avait pas de sucré ?

Ndoore – Si, du jus de fraises, etc. Mais j'ai voulu goûter de la Primus.

Katokorwa – Tu as bu de la bière, Ndoore ! La communauté va te punir. Tout le monde t'a vue, n'est-ce pas ? Les gamins qui t'ont aperçue les premiers

dans tes chutes ont suscité la curiosité du village qui a accouru. Tout le monde t'a vue et sait que tu as bu.

Ndoore – Et toi tu ne m'as pas défendue ? Le pasteur sera déçu à l'entendre.

Katokorwa – Lui-même t'a vue et dit que demain, tu seras exclue de la communauté chrétienne.

Ndoore – Tant pis ! Qui a bu boira. C'est une bavure. Je présente mes excuses à la communauté et à tout le monde.

2°) Les voyelles nasales

Il a déjà été épinglé plus haut qu'en méconnaissant les voyelles nasales du français, nos apprenants en réalisent des voyelles orales qui sont suivies des complexes nasaux.

Notre prédiction a révélé une tendance générale pour les langues bantu en présence: la dénasalisation des voyelles nasales du français due à l'assombrissement du timbre, car les voyelles nasales ont des fréquences plus basses que les voyelles orales correspondantes. Telle est l'affirmation de l'hypothèse : « Une voyelle nasale est plus grave qu'une voyelle orale. » La cavité buccale est plus grande pour une nasale que pour une orale. Plus la cavité buccale est grande, plus le son est grave.

Ainsi, l'apprentissage de la nasalisation exige donc un contexte qui favorise le relâchement, un entourage consonantique sonore, dans un creux intonatif ou la fin d'une intonation descendante. Sur le plan pratique, l'apprenant contrôlera le passage de l'air dans le nez avec l'appui des doigts.

La voyelle nasale / ã /

/ ã / est une voyelle très ouverte comme */ a /*. Son articulation demande donc l'ouverture totale des lèvres à la manière de */ a /* et puis une concentration pour qu'une partie de l'air sorte par la bouche et une autre par les narines.

- Tu as douze **ans**, vends-moi ces **gants**
- Mets-les **dedans**
- Ouvrez les **banques lentement**, il y a du **vent**
- **Gentil** est ce musulman.

- Les **temps** ont **changé**, il y a **tant** de **paons**
- Cet **enfant** t'**attend**, il s'**ennuie en** **chantant**
- Ma **tante** **fend** du bois, elle a **cent ans** !
- Cache-toi sous le **van**, papa parle à **Jean**

- Arrête ces **gens**
- Mange ta **mangue**
- Allez-y **doucement**
- Rapporte ce **van**.

Sketch de correction

Bita – Burongu, tu vois ces gens devant nous ? C'est peut-être Mwema et Shimwa.

Burongu – Probablement. Celui en pantalon blanc est aussi grand que Mwema.

Mais qu'est-ce qu'ils ont en mains ?

Bita – On dirait un paon, ou quelque autre gibier.

Burongu – Pourtant, ni Shimwa ni Mwema ne sont chasseurs.

Bita – Mais, s'ils tendent des pièges dans tout leur champ !

Kitunda – Courons le leur acheter avant qu'ils ne soient au village. Maman et les enfants adorent la viande. (*Ils courent à leur rencontre*).

Bita – Dis donc, Mwema. Vends-nous ce paon.

Mwema – Volontiers. Nous avons besoin d'argent. Cent francs congolais

Bita – Non, c'est cher. Prenez deux cents francs congolais

Kitunda – Nous avons aussi un faon. Vous n'en voulez pas ?

Bita – Si, mais on n'a plus d'argent

Kitunda – Attends. J'ai, à la maison, cent francs. D'accord ?

Mwema – Très bien. Tenez donc. Ils sont déjà à vous ce faon et ce paon, n'est-ce pas ?

Kitunda – J'ai un petit sac. Mettons-les dedans pour nous éviter les mendiants.

La nasale / ɛ̃ /

/ ɛ̃ / est une voyelle nasale très ouverte. On doit la réaliser en gardant les lèvres écartées à la manière de / ɛ / avant que l'air sorte par la bouche et par le nez à la fois.

- **Bienvenu** arrive **demain**
- **Joinville** est mon **voisin** adjacent
- Il **obtient** souvent **vingt** sur **vingt**
- Ce **gain** est **vain**
- Le **vin** est au **magasin**.

- As-tu eu du **pain** ce **matin** ?
- **Enfin**, tu l'as vu, ton **copain** ?
- Ta flèche a **atteint** un **lapin** ?

- **Tiens-moi** ces **poussins**.
- Je suis **certain**
- On a libéré les **gamins**
- Il a triché en **vain**
- Il a échoué l'**examen**
- Lavez-vous **bien** les **mains**
- Il a réalisé un **gain**.

Sketch de correction

Monsieur « Du vin »

Nchumo – D'où viens-tu, Kakuru ?

Kakuru – Je viens de chez « Du vin », ton voisin. Ivre de vin, hier, il est tombé de son poulain. Il a le bras et la main tous gonflés. Tu ne le sais pas ?

Nchumo– Moi, non. Et il n'a pas été au culte ce matin.

Kakuru – C'est chaque matin qu'il est au culte du vin de palme. C'est au vin qu'il se rince la bouche, affirme –t-il. Nous l'en avons dissuadé en vain. Ainsi l'a-t-on surnommé « Du vin »

Nchumo– Puisque il adore le vin, hein !

Kakuru – Parfait !

Nchumo – Kakuru, achète-moi du pain. J'ai une faim de loup.

Kakuru – Je n'ai aucun sous.

Nchumo – Et qu'est-ce que tu as dans ce sac ?

Kakuru – Des brins d'herbes pour mes lapins.

Nchumo – Tiens ! Tu élèves des lapins ! Comme tu es bien ! Tu ne peux manquer de rien.

Kakuru – Tu sais que je suis orphelin. Mon destin est entre mes mains. Si tu as faim, viens. J'ai un plat plein de haricots à la maison.

Nchumo – Je vais d'abord prendre bain. Après je visite aussi tes lapins.

La voyelle nasale / õ /

/ õ / est une voyelle qui est semi-ouverte. Celui qui le prononce doit d'abord prendre la même précaution que pour réaliser / ɔ /, c'est-à-dire garder les lèvres à moitié ouvertes, ensuite se concentrer pour qu'une partie de l'air sorte par la bouche et une autre par les narines.

- **Mon bonbon** est **rond**
- **Mon Dieu** est **bon**
- **Nombreux sont** nos **dindons**
- Ces **noms sont** **longs**
- **Montez** par **bonds** sur le **pont**
- L'aveugle marche à **tâtons**

- Les **oncles** s'en **vont**
- As-tu revu tes **leçons** ?
- Vend-**on** du poisson **ici** ?
- Les mout**ons sont**-ils sous le **pont** ?
- Aimez-vous des saucis**sons** ?
- Fermez vos bout**ons**
- Nous aur**ons** un morceau de sav**on**
- **Son** fagot est gros et **long**
- Il a le **don** de donner
- C'est un faux **nom**.

La voyelle nasale /œ̃/

La voyelle /œ̃/ est nasale et fermée qu'il ne faut pas confondre avec /ɛ̃/ qui est par contre ouverte. Celui qui réalise /œ̃/ tiendra les lèvres fermées et tendues comme s'il réalisait la voyelle /y/ puis il s'efforcera pour qu'une partie du souffle sorte de la bouche et une autre des narines.

- L'**un** des témoins est à Verdun
- **Lundi**, ils sortiront **un** à **un**
- Cet **humble** garçon est **brun**
- **Un** jeune vit Melun
- **Chacun** veillera à **jeun**
- Quelqu'**un** est passé ici le **lundi**
- C'est **un** grand jour,
- **Un** parfum pour **chacun**
- En mémoire du **défunt**

- Quelqu'**un** a du **parfum** ?
- **Aucun** livre n'est **importun** pour le droit **commun** ?
- Il a demandé **un** **emprunt** pour les **uns** et les autres
- Le thé est **brun**
- Parlez **un** à **un**.

3°) Les semi-voyelles

La semi-voyelle /ɥ/

/ɥ/ a comme correspondant /y/. Pour rappel, /ɥ/ est une semi-voyelle bilabiale et arrondie. Elle sera en position optimale dans un creux intonatif, dans un entourage qui favorise la labialisation selon la voyelle subséquente et requière la durée. Ce qui demande que les élèves maîtrisent d'abord /y/ puis ladite voyelle. On fera répéter la séquence phonologique ci-dessous à un rythme rapide qui réduit la durée et facilite la production du phonème /ɥ/.

Un puits : /œ̃py-i/ avec rapidité, on aura /œ̃pɥi/. Il en sera de même pour tuer /ty-e/ ce qui donnera rapidement /tɥe/.

/ **ɥ** / se réalise donc par la suite de / y / et de la voyelle qui suivra.

- Tu me **suivras** au **puits**
- Ensuite, tu **cuiras** une **cuisse** et du **cuir**
- Beaucoup de **tueries** ont été faites en RDC
- **Essuie** ces **tuiles** pour qu'elles cessent de **puer**
- Remets cet **étui**, **puis** tu me **suis**
- Tu m'as **fui** au lieu de me **suivre** !

La semi-voyelle / w /

Le phonème / w / fait partie du crible phonologique des élèves locuteurs du kilega, du kinyanga et du kiswahili. Cependant, il semble qu'ils ne seraient pas en mesure de constater que le phonème / u / suivi d'une voyelle se réalise / w /. Ainsi, ces élèves prononceraient-ils /luwe/, /luwi/. Cette erreur se corrige par la même diphtongaison de /ɥ/. Sur le plan articulatoire, ce son est bilabiale et demande de le réaliser en passant par / u /, c'est-à-dire l'arrondissement des lèvres, et par la voyelle qui suit dans la chaîne parlée.

- **Louons** le Seigneur
- **Louis**, lui, est un pasteur
- Je **souhaite** déposer ces jouets dans le couloir
- Craignons cette **mouette**
- Le chemin est très **boueux**

- L'avez-vous **secoué** sous les nuées ?
- On vous a **fouetté** ?
- Quel est ton **poids** ?
- Vois-tu **Chouette** ?
- Les **Touaregs** admirent leurs **tatouages** ?
- Tu approches cette **fois**-ci ?

La semi-voyelle /j/

/j/ est une semi-voyelle qui ne pose pas de problème à nos enquêtés du fait de son existence dans leurs langues maternelles. Mais sa réalisation se fait par une ouverture des lèvres et de la langue qui se colle à la racine des dents.

- Cette **fil**le est belle
- Nous **voj**ions tomber du **ciel**
- Des **papill**ons de **papier**s
- Ton **cah**ier est sur la table
- Le **jou**eur s'est blessé au **pie**d gauche
- Le **vieill**ard habite une maison en **pail**les
- La RDC est mon **pa**ys
- Riria est ma **fil**le bien aimée
- Donnez-moi ces **cah**iers quadrillés.

4°) Les consonnes

Quoique le système consonantique du français ne soit pas très éloigné de celui du kinyanga, du kilega et du kiswahili, certaines difficultés phonologiques inhérentes aux consonnes peuvent toujours être relevées. Les consonnes les plus problématiques chez les élèves de Walikale sont pratiquement /**ʒ**/ du français et /**h**/ et du consonantisme bantu y compris la nasalisation en position initiale, en position intervocalique et en position finale à cause de l'énergie articulatoire qu'exige leur production. Le rythme, l'intonation et l'entourage vocalique jouent un rôle important dans la correction des consonnes.

La consonne /ʒ/

Ni dans l'écriture ni dans la sémantique, la surdité au / **ʒ** / ne cause aucun problème. On pourrait se contenter de sa réalisation apico-alvéolaire. Cependant, pour défaire l'accent étranger de la conscience phonologique des élèves de Walikale, il y a lieu de recourir aux exercices suivants :

- Relis cette lettre
- René mange encore

- Vous nous renverrez trois motards
- Pour nous reprendre
- Riria vend du lard
- Range-toi au bord de la rivière

- Refuser d'adorer le seigneur ?
- Respectons les prêtres, les pasteurs et les bergers
- Le maître règnera
- Lisez le titre du livre.

- Un drôle de lettre
- C'est votre erreur
- Le bucheron brise l'arbre
- Rattrape ton retard
- Retire ta parole
- Roulez la pierre
- Roger me logera dans sa chambre.

Sketch de correction

Keense – Irai, mon père et ma mère vont dans leur rizière pour récolter du riz.

Kamara et Kaseke le porteront à la gare par la Rue du Riz. Karamo et Ihima iront le vendre à Irameso ou à Irangira.

Irai – Tu reconnais, chère Keense, que le riz c'est du bon marché en milieux urbains qu'en milieux ruraux ? Je te conseillerai qu'ils ramènent une bonne quantité de ce riz au marché d'Itebero, une autre à Ikoï et dans les carrés miniers de Isiro.

Keense – Très bonne réflexion ! J'y serai fort attentive. Merci, Irai.

Irai – C'est moi qui te remercie. Bonne réussite dans tes affaires !

Exercice de correction par la chanson**(Cantique « Tu es ma richesse » du groupe Gaël Musica d'Alain Moloto)**

Le cantique ci-dessous est riche pour la correction de plusieurs phonèmes comme /ʁ/, /ɛ/, /θ/, etc.

Refrain:

Tu es ma richesse
 La source de mes grâces
 Mon chant d'allégresse,
 Jésus Tu es ma tendresse,
 Tu fais des promesses,
 Qui se réalisent,
 Tu es ma sagesse,
 Tu es toute mon espérance.

I.

Tu déposes tes richesses dans mes mains,
 Et contre moi le diable s'élève en vain,
 Le trésor tant cherché par les humains,
 N'est pas ailleurs qu'entre tes mains,
 L'héritage que Tu lègues aux saints,
 C'est l'arbre de vie au milieu du jardin,
 Le vrai bonheur ne se trouve que sur ton chemin,
 Pas ailleurs qu'entre tes mains.

II.

Ta clarté est une lampe qui éclaire,
 Par ta lumière nous voyons la lumière,
 L'âme qui pleure ne recourt qu'à Toi,
 Car Tu relèves le pauvre par la foi,
 C'est par toi que tout s'accomplit,
 De ton bonheur mon cœur est rempli,
 Témoin fidèle.

Jésus-Christ mon idéal.
 Le vrai soutien
 Sur la terre des humains.

La consonne / h /

Les professeurs de langue sont tenus de rappeler chaque fois aux apprenants que /h/ n'existe pas dans le système phonologique du français, mais plutôt en langues bantu, quoiqu' il se présente dans l'écriture sous la forme aspirée ou muette. Dans les deux cas du français, pour remédier aux difficultés y relatives, on prononce la voyelle qui suit le graphisme « h ». Leur distinction réside dans le fait que le « h » aspiré neutralise la liaison, tandis que le « h » muet admet la liaison avec la voyelle suivante.

La nasalisation

Pour remédier à la dénasalisation des élèves qui ont les langues bantu comme langues maternelles, nous avons préconisé que les enseignants de langues feront d'abord acquérir les voyelles chez les apprenants. Ils les feront ensuite prononcer comme des unités phonologiques très brèves. Enfin, comme il a été constaté d'avance, les enseignants de langues tiendront fermes les mécanismes de correction en montrant que la nécessité demeure sur la reconnaissance des quatre voyelles nasales du français. Et que ce sont elles qui se nasalisent, et non pas les consonnes comme le sont certaines consonnes des langues bantu.

Exercices sur l'intonation :

Tu lis aux élèves des phrases déclaratives et tu leur demandes de les répéter en les convertissant, grâce à l'intonation, en phrases interrogatives :

- Tu fais bien ton devoir.
- Il a écrit une lettre à sa maman.
- Il est bon de répéter ses leçons chaque jour.

Inversement, tu lis aux élèves des phrases interrogatives et tu leur demandes de les répéter en les convertissant, grâce à l'intonation, en phrases déclaratives :

- Les vacances commencent demain ?
- On peut réussir si on travaille dur ?
- La politesse paie ?

Conclusion du chapitre

Rien n'aurait servi d'énoncer seulement la norme sans pour autant préparer les moyens de sa mise en pratique, d'où l'importance des exercices. Ils ont été rangés en exercices structuraux qui sont accompagnés par leurs corrigés respectifs, et en exercices dont les réponses doivent être données et appréciées par la classe sous la conduite du professeur. Les uns portent ponctuellement sur les phonèmes problématiques et les autres sur la notion des prosodèmes notamment les liaisons, l'intonation, le rythme, la mélodie, etc. et peuvent même convenir pour l'entraînement à d'autres notions phonologiques selon l'expertise de l'enseignant de français.

Nous avons proposé ces exercices dans la mesure où, une fois matérialisés, ils constituent le fondement d'un entraînement de la phonologie du français avec l'assurance qu'ils s'avèrent donc un passage obligé que nous recommandons pour l'apprentissage de la langue française. Toutefois, puisque nos exercices ne sont pas exhaustifs, l'enseignant de langue, par son expérience, doit multiplier ses recherches dans le but d'enrichir ces moyens d'apprentissage.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche sur laquelle nous avons longuement épilogué s'est libellée « Méthodologie de l'enseignement de la phonologie du français langue seconde : enjeux d'une correction phonologique pour les élèves du secondaire en territoire de Walikale ». Le travail s'est assigné entre autres les objectifs:

- Examiner les systèmes phonologiques du français et des langues maternelles des élèves de Walikale ;
- Repérer les erreurs commises par les élèves du secondaire du territoire de Walikale en phonologie du français ;
- Proposer des méthodes et des techniques en vogue et efficaces faisant appel la correction et à l'autocorrection des erreurs commises par les élèves en vue d'éveiller amplement leur conscience phonologique du français;
- Offrir aux enseignants du secondaire une méthodologie appropriée et adaptée à l'enseignement de la phonologie du français et en proposer des exercices et des activités d'appui pour l'entraînement des élèves.

Le constat est que tous ces objectifs ont intégralement atteint leurs idéaux. Et les hypothèses émises, au regard des questions soulevées à la problématique, se trouvent être toutes au sens où, grâce à leurs opinions, les enseignants ont témoigné que les deux systèmes phonologiques en présence se différencient par la non appartenance à la même famille du français et des langues premières des élèves des écoles secondaires du territoire de Walikale. De même, l'examen des données recueillies a largement prouvé que, phonologiquement, l'apprentissage du français rencontre des obstacles tant au niveau phonématique (vocalique, niveau semi-vocalique, niveau consonantique) qu'au niveau prosodique.

Nous avons aussi découvert que la baisse du niveau de conscience phonologique des élèves des écoles secondaires du territoire de Walikale en français est due aux substrats ou interférences entre le français et les langues locales qui sont d'usage habituel dans les milieux où évoluent nos apprenants.

Parmi les stratégies plausibles de corriger et redresser efficacement la conscience phonologique du français de nos élèves, notre recherche offre, quant à ce, une méthodologie appropriée et un nombre important d'exercices diversifiés que

nous destinons à l'enseignement idéal et convoité de la phonologie française pour desservir les écoles secondaires du territoire de Walikale.

Tout compte fait, il convient aussi d'établir le bilan des enquêtes rendues sur le terrain. Les résultats auxquels nous avons abouti se résument en ces termes :

- Les garçons sont plus performants en phonologie française que les filles qui étudient dans les écoles secondaires du territoire de Walikale.

- En observant le critère lié aux langues maternelles, nous avons constaté que les élèves qui ont le kiswahili comme langue maternelle présentent plus d'aptitude phonologique en français que ceux qui ont le kinyanga ou le kilega comme langue maternelle.

- Dans la conception de l'évaluation de la phonologie sur base de l'âge, les apprenants dont l'âge varie entre 13 et 17 ans ont donné les meilleurs résultats par rapport à leurs compagnons situés entre 21 et 31 ans et 18 à 20 ans d'âge.

- Au niveau des classes d'études, force a été de constater que les élèves des 2^{èmes} années du secondaire attestent plus de performance en phonologie française. Ils étaient successivement suivis de ceux des classes de 6^{èmes} années et de 5^{èmes} années, suivies des 4^{èmes} années, des 1^{ères} années et des 3^{èmes} années.

- Eu égard aux sections et options d'études, nous avons admiré la prépotence des sections Latin philosophie et Biologie Chimie. Au demeurant, l'Agronomie, la Technique Sociale, la Commerciale et la Pédagogie générale sont les moins performantes.

Les questions adressées aux enseignants ont été de strict examen quant à la pertinence de leurs informations, leurs avis et leurs recommandations indispensables pour mener à bon port l'action enseignante conformément à la didactique de la phonologie du français.

Ces questions nous ont permis de distinguer deux blocs d'enseignants : ceux qui connaissent la phonologie du français et ceux qui n'en ont pas l'idée faute de la sous-qualification des uns et la non-qualification des autres. Le constat est encore que les professeurs qui ont une information sur la phonologie du français enseignent

régulièrement cette notion de phonologie. Les autres par contre l'enseignent occasionnellement et les autres encore ne l'avaient jamais enseignée. Nous avons, en outre, constaté que la distinction des phonèmes est la notion la plus abordée par les enseignants que nous avons enquêtés. Ensuite, se rangent dans cette même ligne la notion des accents phoniques, le rythme, la mélodie, y compris les liaisons. Quant aux intonations, elles sont les moins exploitées par les professeurs de français en territoire de Walikale.

La méthodologie utilisée par les professeurs de français de Walikale dans l'enseignement de la phonologie repose amplement sur la méthode participative et active, la méthode interrogative, la méthode expositive, la méthode analytique, la méthode synthétique, la méthode déductive, la méthode inductive, la répétition des sons, la distinction des sons, la lecture expressive, l'observation, la distinction des paires minimales et les exercices de prononciation. Ajoutons que ces professionnels n'utilisent pas foncièrement toutes ces perspectives méthodologiques qu'ils nous ont fournies.

Il s'en suit de déduire que le manque de méthodologie appropriée est la cause primordiale que les professeurs de français ont décrite. D'où la grande nécessité de la présente étude. Il faut encore remarquer que, en dépit de la non appartenance des langues en présence à une même famille linguistique, la faiblesse des élèves, leur faible base en phonologie, les formateurs sont appelés à saisir ces différentes failles pour juguler les problèmes liés à la formation des apprenants.

L'enseignement de la phonologie du français en territoire de Walikale, pour être efficace, doit impérativement solliciter un nombre d'enjeux formulés comme conditionnalités, en l'occurrence l'attachement d'importance à la maîtrise distincte des voyelles arrondies /y/, /œ/ et /ø/, la voyelle instable /ə/, l'ensemble des voyelles nasales, la semi-voyelle /ɥ/ et la consonne /ʁ/. Aussi faudra-t-il resté attentif à la différenciation des « groupes inséparables » et à la détente des consonnes finales. L'attention sera aussi grande sur les effets ou les influences de certaines consonnes des langues bantu telles que /ʃ/, /ts/, /ⁿtʃ/, /ⁿʒ/, /v/ et /h/ pour un apprentissage heureux de la phonologie du français.

De surcroit, nous recommanderons que les enseignants de langues améliorent leur qualification pour qu'ils soient à même de pouvoir mettre en œuvre

les outils méthodologiques proposés dans ce travail. Aussi faut-il souhaiter que les apprenants soient sensibles à prendre au sérieux leurs études. Aux responsables du système éducatif, il leur est demandé de bien vouloir renforcer la formation des professeurs non qualifiés et sous-qualifiés par l'entremise des études spécifiques et des séminaires de renforcement de capacités. Le gouvernement a le noble devoir de trouver les voies et moyens pour que les écoles soient dotées des manuels et matériels didactiques qui sont adaptés en la matière.

Le contenu de toutes ces explications s'articule à juste titre sur six chapitres d'inégales étendues, lesquels chapitres sont répartis deux à deux en trois sections.

Dans la section théorique, le premier chapitre consistait à donner la théorie indispensable pour éclairer le projet de notre étude en commençant par une approche définitoire des concepts et en débouchant sur une différenciation entre la phonétique et la phonologie via les branches liées à la phonologie.

Focalisé essentiellement sur la comparaison des systèmes phonologiques des langues d'étude, le deuxième chapitre s'est affirmé comme révélateur des phonèmes de transfert, c'est-à-dire ceux qui, grâce à leur présence dans toutes les langues comparées, peuvent faciliter l'apprentissage linguistique, et des phonèmes d'interférence qui bloqueraient la maîtrise de l'un ou de l'autre de ces moyens de communication.

Sur le plan expérimental, l'analyse des données récoltées sur le terrain et leur traitement constituent le cheval de bataille du troisième chapitre. Là, l'enquête a été propice étant donné qu'elle s'attèle sur l'élaboration des variables quantitatives et les périphéries qualitatives grâce au questionnaire administré pour cette fin.

Quant au quatrième chapitre, cerveau moteur de notre projet, il a capitalisé les principales méthodes et techniques efficaces pour une probante correction phonologique du français. En clair, cette phase de recherche dévoile les voies et moyens, autrement dit les enjeux, qui peuvent étayer avec efficacité l'enseignement/apprentissage de la phonologie du français spécifiquement pour les écoles secondaires du territoire de Walikale.

Dans la partie pratique, le cinquième chapitre vaut son pesant d'or dans la mesure où c'est lui qui met quelques modèles de fiches didactiques détaillées à la

portée de tous. Finalement, le sixième et dernier chapitre offre une gamme d'exercices, non exhaustifs bien entendu, que les professeurs de français peuvent exploiter pour la formation des élèves du secondaire du territoire de Walikale.

Recommandations :

S'agissant des péripéties du français langue seconde, soulignons que la Francophonie continuerait à faire fausse route et à accroître la masse de ceux que Chaudenson (1994) appelle les « francophones » si elle méconnaissait « le droit de tout enfant de recevoir son premier apprentissage dans la langue de son milieu, le rôle essentiel de cette langue dans le processus de développement économique et social des pays concernés et les incidences positives d'une articulation harmonieuse des langues en présence sur la diffusion du français et l'accès à la modernité ».

C'est ici qu'il vaudrait mieux de joindre les allégations de Cheik Anta Diop (1979 : 405-406) sur la nécessité de développer les langues nationales en Afrique. Cette nécessité apparaît dès qu'on se soucie de faire acquérir à l'Africain moyen une mentalité moderne (seule garantie d'adaptation au monde technique) sans être obligé de passer par une expression étrangère (ce qui serait illusoire). Il est plus efficace de développer une langue nationale que de cultiver artificiellement une langue étrangère ; un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance. Très souvent l'expression étrangère est comme un revêtement étanche qui empêche notre esprit d'accéder au contenu des mots qui est la réalité. Le développement de la réflexion fait alors place à celui de la mémoire.

Le jour même où le jeune Africain entre à l'école, il a suffisamment de sens logique pour saisir le brin de réalité contenu dans l'expression : un point qui se déplace engendre une ligne. Cependant, puisqu'on a choisi de lui enseigner cette réalité dans une langue étrangère, il lui faudra attendre un minimum de 4 à 6 ans au bout desquels il aura appris assez de vocabulaire et de grammaire, reçu en un mot un instrument d'acquisition de la connaissance, pour qu'on puisse lui enseigner cette parcelle de réalité.

On pourrait objecter la multiplicité des langues en Afrique Noire. On oublie alors que l'Afrique est un continent, au même titre que l'Europe, l'Asie, l'Amérique ; or, sur aucun de ceux-ci l'unité linguistique n'est réalisée ; pourquoi serait-il nécessaire qu'elle le fût en Afrique ? (...) On pourrait penser que les langues européennes sont déjà devenues celles de la majorité dans les pays colonisés, et que vouloir revenir sur cette unité linguistique embryonnaire est une régression. Cette illusion est d'autant plus grave qu'elle est partagée par beaucoup d'intellectuels ; car, en dehors d'une minorité dans les villes, les langues européennes sont inconnues partout en Afrique, pour la simple raison que la paysannerie n'est pas scolarisée. Or, au rythme actuel de la scolarisation, il faudrait attendre un siècle pour que la campagne soit réellement touchée.

Au vu de la place du français, l'on se souviendra que la République Démocratique du Congo, notre pays, qui s'était montrée circonspecte au départ, a fini par casser la spirale de la méfiance en vue d'optimiser ses relations avec l'Organisation Internationale de la Francophonie. Reconnue comme le deuxième pays francophone du monde, la RDC a le devoir de promouvoir la langue française et l'extension de la communauté francophone.

En plus, les ressources naturelles immenses font de la RDC un partenaire utile et incontournable pour les pays francophones devant jouir du droit de préemption dans les échanges commerciaux.

Nous savons que le français est, pour la RDC et pour beaucoup d'autres pays d'Afrique subsaharienne, la seule langue internationale cohabitant avec plusieurs langues nationales et ethniques. Il contribue à renforcer l'unité du pays plus que ne le ferait aucune langue nationale aujourd'hui. La langue française permet aujourd'hui aux différentes ethnies congolaises de se comprendre, de s'instruire et de s'ouvrir sur le monde comme instrument d'intercompréhension le plus commode et d'expression culturelle et scientifique.

Sans pour autant prétendre avoir épuisé toute la substance relative à l'enseignement de la phonologie, notre étude ouvre néanmoins une brèche aux chercheurs pour baliser, consolider et améliorer la formation des enfants dans notre pays.

BIBLIOGRAPHIE

A. Ouvrages et manuels scolaires

- **Abernot Y. et Ravestein J.**, (2009), *Réussir son master en sciences humaines et sociales*, Paris : Dunod.
- **Abry D. et Chalaron M.-L.**, (1994), *Phonétique : 350 exercices*, Paris : Hachette, F.L.E.
- **Abry D. et Veldeman-Abry J.**, (2007), *La phonétique: audition, prononciation, correction*, collections Techniques et pratiques de classes, Paris : CLE International.
- **Austin J. L.**, (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press (trad. fr. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris : Seuil.
- **Bamwiso M. J.**, (1978), *Les adolescents et la compréhension des textes écrits*, Kinshasa : PUZ, 2^e édition.
- **Béchade H-D.**, (1989), *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*, Paris : PUF.
- **Bertucci, M.-M. et Corbin, C.**, (2004), *Quel français à l'école ? : les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris : l'Harmattan.
- **Bertrand O. et Schaffner I.**, (coord.) (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris : Ed. Polytechnique.
- **Bokula M. F-X.**, (2005), *Langues, Langages et Sociétés au Congo*, Kisangani : BUTRAD-CRLCA.
- **Bolinger Dw.**, (1980), *Language : the loaded weapon*, Longman.
- **Brown A.**, (1992), *Approaches to pronunciation teaching*, McMillan.
- **Callamand M.**, (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris : CLE International.
- **Cenat L. et al.**, (1974 et 1987) *Initiation littéraire, le français en 4^{ème} année*, Kinshasa-Paris : ECA - Hatier.
- **Champagne-Muzar C. et Bourdages J.-S.**, (1998/1993), *Le point sur la phonétique*, Paris : CLE (Création Loisirs Enseignement) International.

- **Charliac L. et Motron A.-C.**, (1998), *Phonétique progressive du français – niveau intermédiaire*, Paris : CLE International.
- **Charliac L., et al.**, (2003), *Phonétique progressive du français - niveau débutant*, Paris : CLE International.
- **Chaudenson R.**, (1988), *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone*, ACCT.
- **Chaudenson R.**, (1993), *Le français dans l'espace francophone*, Paris : Champion.
- **Chiss J-L et David J.**, (2012), *Didactique du français et étude de la langue*, Paris : Arman Colin.
- **Chiss J-L et al.**, (2008), *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck Université.
- **Clanet Cl.**, (1990), *Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- **Conseil de l'Europe**, (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Les Éditions Didier.
- **Coursil J.**, (1995), *Analytique de la phonologie de Saussure : deux théorèmes* in *Saussure Aujourd'hui LINX*, éd Arrivé –Normand.
- **Cuq J-P.**, (1991), *Le français langue seconde*, Paris : Hachette.
- **De Grève M. et Van Passel Fr.**, (1968), *Linguistique et Enseignement des langues étrangères*, Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.
- **Delattre P.**, (1965), *Comparing the phonetics features of English, French and Spanish*, Heidelberg, J.G. Verlag.
- **Dell F.**, (1985), *Les règles et les sons (introduction à la phonologie générative)*, Paris : Hermann (réédité en 1992).
- **Desportes, Y.**, (2010), *Phonologie du français, Nouveaux cahiers de la Sorbonne*, Paris.
- **Di Cristo, A.**, (1985), *De la microprosodie à l'intonosyntaxe*, Université de Provence.
- **Flety J.**, (2004), *Du ludique à l'apprentissage*, IUFM de Bourgogne, N° Dossier : 0262539U
- **Fouché P.**, (1959), *Traité de Prononciation française*, Paris : Librairie C. Klincksieck.

- **Guimbretière E.**, (1994), *Phonétique et Enseignement de l'oral, Didactique du Français*, Paris : Didier/Hatier.
- **Godel, R.**, (1969), *Les sources manuscrites du cours de linguistique générale de F. de Saussure*, Genève : Droz.
- **Goigoux R. et al.**, (2004). *Développer les compétences phonologiques*, Paris : Hatier.
- **Grevisse M. et Goosse, A.**, (2008), *Le Bon Usage Grammaire française*, Bruxelles : De Boeck – Duculot, 14^{ème} édition.
- **Hagège Cl.**, (1985), *L'homme de paroles*, Paris : Arthème Fayard.
- **Habran G. P.**, (2008), *Au fil du temps*, Kinshasa : CRP, 2^e édition revue et mise à jour par Babudaa Malibato.
- **Heine B. et al.**, (2004), *Les langues africaines*, Paris, Karthala.
- **Henriette W.**, *Phonologie du français*, coll. Le Linguiste, Paris : PUF, 1977.
- **Heylen W.**, (SD), *Initiation pratique au Swahili*, Bukavu, 2^{ème} édition C.E.L.A.
- **Hofstede G.**, (2001), *Cultures Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organisations Across Nations*, Thousand Oaks-London-New Delhi : Sage Publications (1^{re} éd. : 1980).
- **Houis M.**, (1972), *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris : PUF.
- **Hymes D.**, (1974), *Foundations in Sociolinguistics : an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press.
- **Hymes D. H.**, (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-Crédif, Collection « langues et apprentissages de langues ».
- **IGE NKI⁴⁹.**, (2010), *Le français au secondaire 3^{ème} année*, Goma : Ed. High Info.
- **IGE NKI.**, (2010), *Le français au secondaire 4^{ème} année*, Goma : Ed. High Info.
- **IGE NKI.**, (2010), *Le français au secondaire 5^{ème} année*, Goma : Ed. High Info.
- **IGE NKI.**, (2010), *Le français au secondaire 6^{ème} année*, Goma : Ed. High Info.
- **Jakobson R.**, (1941), *Six leçons sur le son et le sens*, Paris : Minit.

⁴⁹ IGE NKI est le sigle de l'Inspection générale de l'éducation de la province du Nord Kivu

- **Kaneman-P.M. et Pedoya-G.E.**, (1989), *Plaisir des sons : enseignement des sons du français*, Paris : Hatier-Didier.
- **Labov W.**, (1976), *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.
- **Lado, R.**, (1957), *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- **Lauret B.**, (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette FLE.
- **Léon R. P.**, (2007), *Phonétisme et prononciation du français*, Paris : Armand Colin.
- **Léon M. et Léon P.**, (2004), *La Prononciation du français*, Paris : Armand Colin.
- **Léon P.**, (1966), *Prononciation du Français Standard, Aide-Mémoire d'Orthoépie*, Didier.
- **Léon P.**, (1998), *Phonétisme et Prononciation du Français*, Nathan Université, nouvelle éd.
- **Malmberg B.**, (1991), *La phonétique*, Paris : Coll. QSJ, 637 (15e édition).
- **Martin C. et Mabilat J.-J.**, (2004), *Sons et intonation, exercices de prononciation*, Paris : Didier.
- **Martinet A.**, (1980), *Eléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin.
- **Martinet A.**, (2003), *Eléments de linguistique générale « Cours »*, Paris : Armand Colin.
- **Martinie B. et Wachs S.**, (2006), *Phonétique en dialogues*, Paris : CLE International.
- **Mateene K. Chr.**, (1980), *Essai de grammaire générative et transformationnelle de la langue nyanga*, Kinshasa : PUZ.
- **Mateene K. Chr.**, (1992), *Essai de grammaire du kihunde : Syntaxe, Morphologie et Phonologie Mélangées*, Münster, Lit.
- **Mboli J-CL.**, (2010), *Origine de langues africaines : Essai d'application de la méthode comparative aux langues africaines anciennes et modernes*, Paris : L'Harmattan.
- **Meeus C.**, (1985), *Anthologie 5^{ème}*, Collection *Tshibala Ngalamulume*, Kinshasa : Éditions de la Commission Épiscopale de l'Éducation Chrétienne.

- **Meeus C.**, (1991), *Anthologie 6^{ème}, Conforme au Programme national de l'enseignement du français au Zaïre*, Kinshasa : Ed.de la Commission Episcopale de l'Education Chrétienne.
- **Mounin G.**, (1973), *Clefs pour la linguistique*, Paris : Seghers.
- **Nkiko M. et al.**, (1983), *Eléments de Grammaire Swahili*, Lubumbashi : Editions Impala.
- **Nteranya M. N. et al.**, (2016), *Guide d'expression orale et écrite en français*, Bukavu : CERUKI.
- **Poth J.**, (1997), *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle. La mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*, Mons : CIPA.
- **Renard R.**, (1983), *Mémento de phonétique à l'usage des professeurs de langues et des orthophonistes*, Bruxelles : Didier Hatier.
- **Riegel M. et al.**, (2008), *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.
- **Sarfati, G-E. et Paveau, M-A.**, (2014), *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris : Armand Colin.
- **Saussure F. de** (1915), *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot (éd. utilisée, 1986, éd. critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot).
- **Schott-Bourget V.**, (2009), *Approches de la linguistique*, Paris : Armand Colin.
- **Sélim A.**, (1981), *L'identité culturelle*, Anthropos.
- **Senker, M. et al.**, (2006), *Parler pour communiquer*, Kinshasa : Edideps.
- **Trubetzkoy N.S.**, (1976), *Principes de phonologie*, Paris : Éd. Klincksieck.
- **Weink B.**, (1989), *Enseigner aux enfants*, Paris : CLE International.
- **Wiolland F.**, (1991), *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*, Paris : Hachette.
- **Wiolland F.**, (2005), *La vie sociale des sons du français*, Paris : l'Harmattan.
- **Zufferey S. et Moeschler J.**, (2010), *Initiation à la linguistique française*, Paris : Armand Colin.

B. Articles scientifiques et thèses doctorales

- **Berchoud M.-J.**, (2012) « De la distance - Prendre en compte des publics lointains et décentrer la réflexion méthodologique : sociodidactique ou sémioididactique ? », *Études de linguistique appliquée*, 2012/4 n° 168, pp. 395-405.
- **Billières M.** (1987), « Le suivi des élèves en phonétique corrective » in *Revue de Phonétique Appliquée* 82-83-84, pp 15-28.
- **Blanchet Ph et al.** (2014) « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb » in *Ela. Études de linguistique appliquée* 2014/3 (n° 175), Klincksieck, pp. 283-302.
- **Butoa B.**, (Juin 2017), *Analyse sémiotique de la redénomination des macrotoponymes au Nord-Kivu et ses conséquences sociales*, thèse de doctorat inédite, UPN-Kinshasa.
- **Confemen**, (1986), *Promotion et intégration des langues nationales dans le système éducatif*, Bilan et inventaire, Paris : Champion.
- **Durand J, Laks B, Calderone B et Tchobanov A**, (2011/1) « Que savons-nous de la liaison aujourd'hui ? » in *Langue française*, Armand Colin, n°169, pp. 103-135.
- **Eychenne J.** (2011/1), « La liaison en français et la théorie de l'optimalité » in *Langue française*, Armand Colin, n°169, 79-101.
- **Francard, M.**, (1989) « Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas des Ardennes belges », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, n° 8/2, p. 133-163.
- **Francard, M.**, (Dir.), (1993), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 19/3-4.
- **Goigoux R. et al.** (2002-3), *Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle*. *Repère*, n°26-27.

- **Kadima K. M.**, (1965), « Esquisse phonologique et morphologique de la langue nyanga » in *Annales du Musée Royal de l'Afrique Centrale*, Tervuren, Belgique, Série 8 – Sciences Humaines, n°55.
- **Losa L. I.** (2009), « Le français congolais : catégorisation, société, norme et variation » in *Cahiers de Langues et Cultures*, Kisangani, Série ordinaire, n°3, Juin 2009, pp 39-49.
- **Matabishi N.**, (2008). « La place du français à l'Est de la République démocratique du Congo », in *XIIe Congrès mondial de la FIPF*, Québec.
- **Makomo M J-CL**, (2013), « La politique linguistique de la R.D Congo à l'épreuve du terrain : de l'effort de promotion des langues nationales au surgissement de l'entrelangue » in **Synergies Afrique des Grands Lacs** n°2, pp 45-61.
- **Natalis E.**, (juin 1949), Langue parlée et langue écrite in *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, n°2.
- **Nyembwe N.**, (1981). *Le français et les langues nationales au Zaïre. Problématique d'une approche sociolinguistique*, thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, inédit.
- **Nyembwe N.**, (2006). « La formation des enseignants de français en R.D. Congo » in *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines*, n° V-VI (2005-2005), Université de Kinshasa, pp. 191-199.
- **Renard, R.**, (1992), Considérations sur les problèmes d'aménagement linguistique en Afrique, *Séance publique*, (Mons, avril 1992) de l'Académie royale des Sciences d'Outremer, Bruxelles, 1992, pp. 51-54.
- **Robillard D. de-**, 1996. « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi » in *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan /Université de la Réunion, Paris, pp. 55-76.
- **Sapir E.**, (1933), « La réalité psychologique des phonèmes », *Journal de Psychologie Normale et Pathologie*, Paris, vol. 30, pp. 247-265.
- **Schumann J. H.**, (1975), « Research on the acculturation model for second language acquisition », *Journal of multilingual and multicultural development*, 7, pp. 379-392.

- **Tshimboj K. D.** (2000), « Mythes et réalités dans la pratique linguistique en République Démocratique du Congo quarante ans après l'indépendance » in *Questions culturelles* Tome I, Lubumbashi : PUL, pp 125-135.
- **Wachs S.** (2005), « Passer les frontières des registres en français : un pas à l'école », *Contacts des Langues et des Espaces - Frontières et Plurilinguisme*, Synergies France, 4, pp. 169-177.

C. Dictionnaires et encyclopédies

- **Alpe Y. et al.** (2007), *Lexique de Sociologie*, Italie : Società per Azioni.
- **AUF et OIF**, (2010), *Dictionnaire universel*, Édition spéciale République Démocratique du Congo, Paris : Hachette.
- **Bungulu M.D.** (2013), *Mosanzo wa kilega Dictionnaire de kilega : kilega-français-kiswahili*, inédit.
- **Cuq J-P et al.** (2003), *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE.
- **Dictionnaire de poche Larousse**, République Démocratique du Congo, 2010.
- **Dubois J. et al.** (2007), *Grand dictionnaire Linguistique et Sciences du Langage*, Paris : Larousse.
- **Heylen W.** (1977) *Kamusi Dictionnaire kiswahili-français, français-kiswahili*, Bukavu : Ed. Saint-Paul Afrique.
- **Neveu Fr.** (2011), *Dictionnaire des Sciences du langage*, Paris : Armand-Colin.
- **Pottier B. et al.** (1973), *Le langage*, Paris : CEPL.
- **Robert, P.** (2003), *Dictionnaire le Petit Robert*, Paris : Librairie Le Robert.
- **Syllamy, N.** (2005), *Dictionnaire de psychologie*, Paris : PUF.

D. Webographie

- <https://fr.wikipedia.org/wiki/index.php?title=Phonologie>, consulté en 2017.
- [http://fr.wikipedia.org/wiki/didactique_du_français](http://fr.wikipedia.org/wiki/didactique_du_fran%C3%A7ais), consulté en 2017.
- <http://fr.google.research/> langue/langage/parole, consulté en 2017.
- <http://fr.google.research/> La Constitution de la RDC, consulté en 2018.
- <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/> Conscience phonologique, consulté en 2018.
- <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-reperes.asp>, consulté en 2018.
- www.uvp5paris5.fr: conscience phonologique, consulté en 2018.
- www.fdlm.org et (<http://uneeducationpourdemain.org> / Silent Way, consulté en 2017
- <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2011-1-htm>, consulté en 2018
- <http://www2.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.html>, consulté en 2019
- <http://www.phonetics.ucla.edu/>, consulté en 2017
- <http://www.unil.ch/ling/page12580.html>, consulté en 2018
- <http://www.lli.ulaval.ca/labo2256/contenu.htm>, consulté en 2019.

E. Archives

- Archives de la Province Éducationnelle Nord Kivu III, 2019.
- **Arrêté ministériel** MINEPSP/ CABMIN/ 0304/2011 du 17 Mars 2011
- **Confemen**, (1991), ACCT, *Etudes comparatives des besoins langagiers et des centres d'intérêt en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire* (Burkina-Faso, Congo, Guinée, Mali, RCA, Sénégal, Togo, Tchad, Zaïre). Rapport final, Secrétariat technique permanent, Dakar.
- *Loi-Cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'Enseignement National*, (19 février 2014), Kinshasa, Journal officiel de la République Démocratique du Congo, Cabinet du Président de la République.
- **Note circulaire** ED/PS/823/2/3232 du 19 novembre 1966 relative à la fiche de réparation détaillée des leçons, MINEDUC, Kinshasa.

- *Programme national de l'enseignement primaire 2005*, Kinshasa, EPSP, UNESCO.
- *Programme national de français, enseignement secondaire 2005*, Kinshasa, EDIDEPS.
- **Rapport annuel** de la sous-division Walikale II, exercice 2016.
- **Rapport annuel** de la sous-division Walikale III, exercice 2017.
- **Rapport annuel** de la sous-division Walikale I, exercice 2018.
- **Rapport annuel** de la sous-division Walikale IV, exercice 2018.

F. Annexes:



Université Pédagogique Nationale
 Faculté de Pédagogie et Didactique des Disciplines
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Noms du chercheur : **Joseph MUSHUNGANYA SAMBUKERE**

Noms de l'enseignant : *Jérôme MUHIMA MWINDO*

Langue maternelle (votre 1^{ère} langue) : kiswahili ; kinyanga ; kilega ; kikobo ; kikumu ;
 chitembo ; Autre langue (à préciser).....

Age : *36* ans ; Sexe : Masculin - Féminin

Qualification : D⁶ ; Gradué ; Licencié ; Domaine
 d'études : *Français - Langues Africaines*

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique portant sur la phonologie (prononciation) du français.

En effet, nous vous prions de bien vouloir apporter votre contribution à l'élaboration de notre thèse doctorale en répondant aux questions posées.

Nos sincères remerciements !

Questions :

1. Avez-vous une idée sur la phonologie du français ? Oui ; Non .
2. Si oui, comment enseignez-vous cette notion de phonologie française :

R/ Occasionnellement ? ; Régulièrement ? ; Jamais ?

3. Cochez la (les) notion (s) que vous avez déjà enseignée(s) en phonologie du français parmi les suivantes :
 Distinction des sons (phonèmes) ; Accents phoniques ; Intonations
 Rythme ; Mélodie ; Liaisons .

4. Citez la (les) méthode (s) ou technique(s) que vous appliquez dans l'enseignement de la phonologie du français : *Méthode active et participative*

5. La phonologie française diffère de celle des langues premières de nos élèves par :

- Leur non appartenance à une même famille linguistique
- Une faiblesse des élèves
- Autre (à préciser).

6. Quels sont les phonèmes (sons) qui posent problèmes chez nos élèves dans l'apprentissage du français :

- Les voyelles
- Les consonnes
- Les semi-voyelles

7. La prononciation du français est réduite à cause de (du) :

- La négligence d'étude de nos apprenants
- L'influence de nos langues sur le français
- La non qualification des enseignants
- La sous-qualification des enseignants
- Manque d'une méthodologie pour l'enseignement de la phonologie française
- Autre (à préciser)

8. Le moyen efficace pour redresser le français oral de nos apprenants est (de, d') :

- Mettre des outils méthodologiques adéquats à la disposition des enseignants
- Que les enseignants améliorent leur qualification
- Obliger les apprenants à prendre au sérieux leurs études
- Autre (à préciser).....

Fait à.....*Pinga*....., le *17/06/2018*



Université Pédagogique Nationale
Faculté de Pédagogie et Didactique des Disciplines
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Noms du chercheur : **Joseph MUSHUNGANYA SAMBUKERE**

Noms de l'élève : FAIDA - MUHIMA - KWABO

Langue maternelle (votre 1^{ère} langue) : Kiswahili kinyanga ; kilega ; kikumu ; kikobo ; chitembo Autre (à préciser).....

Age: 15 ans; Sexe: Masculin Féminin ;

Classe: 1^{ère} S.O Section: S.O ;
 Etablissement/Ecole: INSTITUT KIMONA

Madame, Mademoiselle ou Monsieur,

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la phonologie (prononciation) du français.

En effet, nous vous prions de bien vouloir apporter votre contribution à l'élaboration de notre travail en répondant aux questions posées.

Nos sincères remerciements !

1. Lisez correctement les mots suivants :

	V	F
1. Lundi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dieu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ballon	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Murmure	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Poussin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Petite	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sœur	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Enfant	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Cuisine	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sourire	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

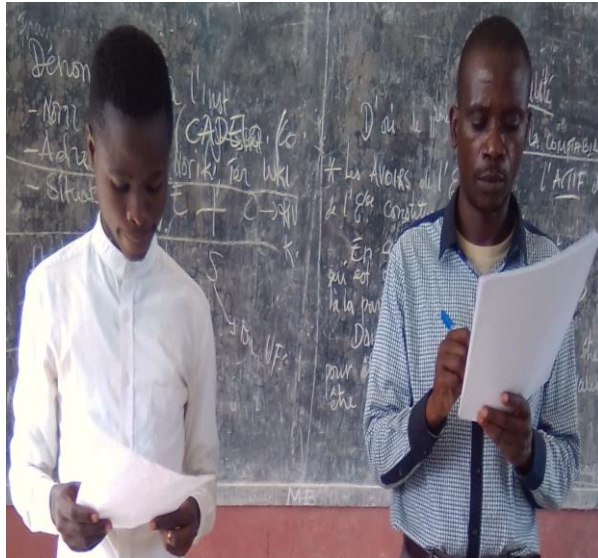
2. Lisez correctement les phrases suivantes :

	V	F
1. J'ai lu le livre sur le pupitre.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Dstph
2. Hier, Kisa a été au champ.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Acc
3. Il faut bien étudier pour réussir.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Lzon
4. Qui a dérangé en classe ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Inton
5. Le professeur de français nous donnera toutes les explications.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Mld & ryt

Fait à PINGA, le 13/06/2018

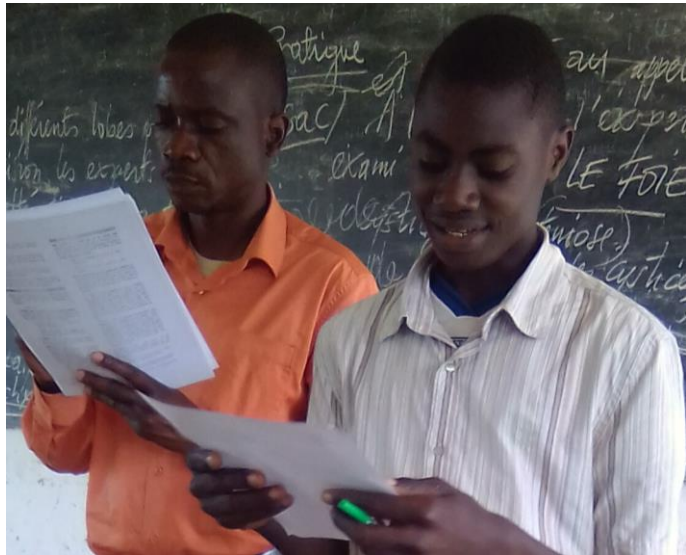
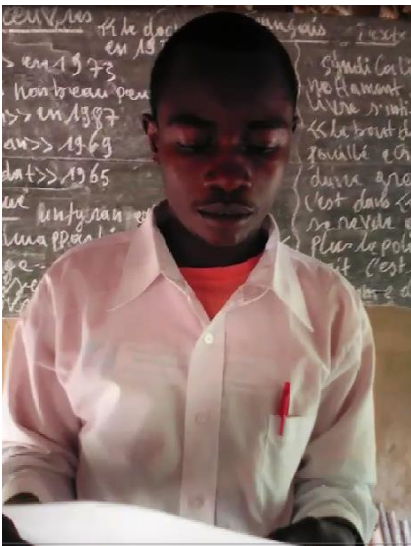
Les élèves sont en pleine lecture du questionnaire







Les enseignants du français se concentrent aussi dans le remplissage de leur questionnaire d'enquete





Le chercheur entre en contact avec les élèves pour leur expliquer certaines consignes à suivre



Photos prises après administration des questionnaires:





Avec la méthode du Silent way, deux élèves pointent une phrase ensemble sur le tableau de mots. Les mots sont colorés pour indiquer la prononciation (chaque couleur correspond à un phonème) .



Carte des Territoires du Nord Kivu

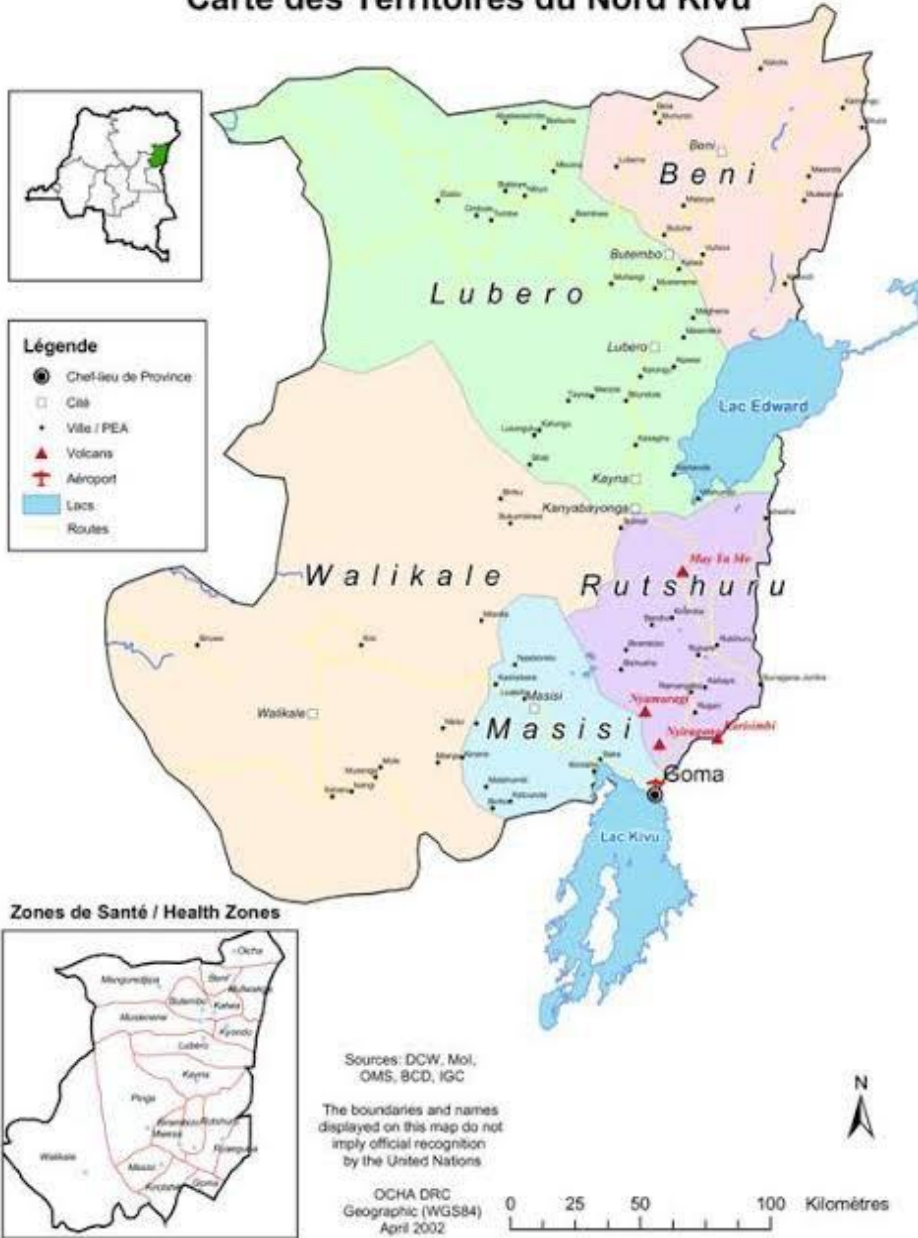


Table des matières

Liste des tableaux.....	ii
Liste des figures.....	iv
Sigles et abréviations.....	v
Épigraphes.....	v
i	
Dédicace.....	vi
i	
Remerciements.....	vii
i	
Résumé du travail.....	ix
Abstract.....	x
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. <i>Problématique</i>	1
0.2. <i>Hypothèses</i>	2
0.2. <i>Objectifs poursuivis</i>	2
0.4. <i>État de la question</i>	3
0.5. <i>Choix et cadre du sujet</i>	5
0.6. <i>Intérêt de la recherche</i>	6
0.7. <i>Démarche méthodologique</i>	8
a) <i>L'approche contrastive</i>	8
b) <i>Le questionnaire</i>	9
0.8. <i>Contraintes de la recherche</i>	10
0.9. <i>Ossature du travail</i>	11
Chapitre I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.....	14
1.0. <i>Introduction</i>	14
1.1. <i>Approche conceptuelle du sujet</i>	14
1.1.1. <i>Phonologie</i>	14
1.1.2. <i>Correction phonologique</i>	15
1.1.3. <i>Pourquoi corriger ?</i>	16
1.1.4. <i>Enjeux de correction phonologique</i>	17
1.1.5. <i>Méthodologie d'enseignement</i>	17
1.1.6. <i>Français langue seconde</i>	18
1.2. <i>Cadre théorique de l'étude</i>	18
1.2.1. <i>De la phonétique à la phonologie</i>	18
1.2.2. <i>Différences entre phonétique et phonologie</i>	21
1.2.3. <i>Conscience phonologique</i>	27
1.2.4. <i>Caractérisation de phonologie –phonétique</i>	29
1.2.5. <i>Combinaison phonématique : double articulation du langage</i>	30

1.2.6. Théorie sur la phonologie fonctionnaliste	31
1.2.7. Théorie sur l'acquisition des langues étrangères	31
1.2.8. Est-il possible d'obtenir une bonne prononciation dans une nouvelle langue ? ...	34
1.2.9. Principes de correction phonologique	35
1.3. Branches connexes à la phonétique	36
1.3.1. L'orthoépie	36
1.3.2. L'orthophonie	36
1.4. Français langue seconde et sa théorisation	37
1.4.1. Critères de définition du français langue seconde	37
1.4.2. Implications pédagogiques du français langue seconde	39
1.4.3. Français langue seconde dans un environnement bilingue :	42
1.4.4. Français langue seconde ou français langue étrangère ?	42
1.4.5. État des lieux du français en République Démocratique du Congo	45
1.5. Politique linguistique appliquée en R.D.C depuis 1960	53
1.5.1. Politique tribulaire de la politique coloniale belge	54
1.5.2. Politique linguistique de 1960 à nos jours	56
1.5.3. De 1960 à 1965 : le temps du rattrapage	56
1.5.4. De 1965 à 1976 : le temps de la « remise en question » ou du changement	57
1.5.5. De 1974 à nos jours : le temps de la « conciliation »	59
1.5.6. Pratique du français en République Démocratique du Congo	63
1.5.7. Le français serait-il en danger en République Démocratique du Congo ?	64
<i>Conclusion du chapitre</i>	<i>65</i>
Chapitre II : PHONOLOGIE COMPARÉE DU FRANÇAIS ET SES LANGUES D'ACCUEIL	66
<i>2.0. Introduction</i>	<i>66</i>
<i>2.1. Statuts des langues en présence</i>	<i>67</i>
<i>2.2. Comparaison des systèmes vocaliques des langues en contact</i>	<i>68</i>
2.2.1. Voyelles du français	68
2.2.2. Voyelles du kinyanga	69
2.2.3. Voyelles du kilega	70
2.2.4. Voyelles du kiswahili	71
<i>2.3. Comparaison proprement dite</i>	<i>72</i>
2.3.1. Erreurs phonologiques commises par les élèves de Walikale sur les voyelles du français	74
2.3.2. Distribution des voyelles	76
<i>2.4. Comparaison des systèmes consonantiques des langues en contact</i>	<i>79</i>
2.4.1. Domaine consonantique du français	79
<i>2.4. Les semi-consonnes ou semi-voyelles</i>	<i>80</i>
<i>2.5. Systèmes consonantiques des langues maternelles des élèves</i>	<i>83</i>
2.5.1. Système consonantique du kiswahili	83
2.5.2. Système consonantique du kinyanga	84
2.5.3. Système consonantique du kilega	85
2.5.4. Traitement des phonèmes consonantiques par les élèves	86

2.5.5. Traitement des phonèmes semi-vocaliques	91
2.6. <i>Comparaison des faits prosodiques des langues en contact</i>	91
2.6.1. Cas d'accentuation	91
2.6.2. Accentuation en langues maternelles des élèves	93
2.6.3. Rythme	98
2.6.4. Intonation	100
2.6.5. Groupes rythmiques	101
2.6.6. Contexte des pauses	102
2.6.7. Rythme et intonation en kiswahili.....	103
2.6.8. Rythme et intonation en kilega	104
2.6.9. Syllabation, enchaînement et liaison.....	107
2.7. <i>Représentations sociolinguistiques</i>	116
<i>Conclusion du chapitre</i>	118
Chapitre III. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET TRAITEMENT DES DONNÉES RECUEILLIES.....	120
3.0. <i>Introduction</i>	120
3.1. <i>Population et échantillonnage</i>	120
3.1.1. Population d'étude	120
3.1.2. Milieu d'étude	121
3.2. <i>Outils de collecte des données</i>	124
3.2.1. Questionnaire adressé aux élèves	124
3.2.2. Questionnaire adressé aux enseignants de français	125
3.3. <i>Enquête rendue sur le terrain</i>	126
3.4. <i>Représentativité de l'échantillon</i>	127
3.5. <i>Dépouillement des données recueillies</i>	127
3.5.1. Répartition des sujets enquêtés.....	127
3.5.2. Résultats obtenus auprès des élèves.....	129
3.5.2. Répartition des enseignants.....	137
3.5.3. Résultats obtenus auprès des professeurs de français	140
<i>Conclusion du chapitre</i>	151
Chapitre IV. MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DE LA PHONOLOGIQUE DU FRANÇAIS À WALIKALE.....	154
4.0. <i>Introduction</i>	154
4.1. <i>Utilité de l'enseignement de la phonologie</i>	155
4.2. <i>Manières de convaincre les élèves de l'intérêt de la prononciation</i>	155
4.3. <i>Enseigner la prononciation d'une langue étrangère</i>	157
4.4. <i>Place de cet enseignement/apprentissage en didactique des langues</i>	159
4.5. <i>Approches dans l'enseignement/apprentissage du FLS</i>	159
4.6. <i>Principales méthodes d'enseignement/apprentissage du FLS</i>	161
4.6.1. SGAV, qu'est-ce que c'est?.....	162
4.6.2. Approche communicative	167
4.6.3. Délaissement de cet enseignement	168

4.6.4. Méthodes existantes et approches pédagogiques originales.....	170
<i>4.7. Socle sociolinguistique et culturelle des méthodologies du français langue seconde en milieux scolaires de Walikale.....</i>	<i>194</i>
4.7.1. Identités et culture	194
4.7.2. L'interculturalité en territoire de Walikale	196
4.7.3. Principes et caractéristiques de la communication interculturelle	196
4.7.4. Changement langagier, ethnocentrisme et métissage.....	197
4.7.5. Bilinguisme, interlangue et syncrétisme culturel	198
<i>4.8. Comment réduire l'insécurité linguistique dans l'enseignement/ apprentissage de la phonologie du français à Walikale ?.....</i>	<i>200</i>
4.8.1. Rappel	200
4.8.2. Modalités d'intervention et objectifs pédagogiques	204
<i>Conclusion du chapitre.....</i>	<i>206</i>
Chapitre V. MODÈLES DE FICHES DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE.....	208
<i>5.0. Introduction</i>	<i>208</i>
<i>5.1. Objectifs d'enseignement de la phonologie du français</i>	<i>208</i>
<i>5.2. Diagnostic</i>	<i>209</i>
<i>5.3. Essai méthodologique</i>	<i>209</i>
5.3.1. Du principe de décloisonnement	209
5.3.2. Du principe de l'oralité et de la pratique de la langue	210
5.3.3. De la nécessité de fiches de préparation détaillées	210
5.3.4. De la proposition d'une répartition des matières en phonologie pour les élèves de Walikale.....	212
<i>5.4. Fiches de préparation détaillée.....</i>	<i>213</i>
5.4.1. Fiche didactique n°01/ 2018 – 2019	213
5.4.2. Fiche didactique n° 02 / 2018 - 2019	220
5.4.3. Fiche didactique n° 03 / 2018 - 2019.....	227
5.4.4. Fiche didactique n° 04 / 2018 - 2019.....	236
<i>Conclusion du chapitre.....</i>	<i>247</i>
Chapitre VI : EXERCICES DE CORRECTION PHONOLOGIQUE.....	248
<i>6.0. Introduction</i>	<i>248</i>
<i>6.1. Exercices structuraux de phonologie française.....</i>	<i>249</i>
<i>6.2. Nouvelle série d'exercices de correction phonologique</i>	<i>261</i>
1°) Les voyelles orales du français.....	261
2°) Les voyelles nasales.....	268
3°) Les semi-voyelles	272
4°) Les consonnes	274
<i>Conclusion du chapitre.....</i>	<i>278</i>
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	279

BIBLIOGRAPHIE.....	285
A. <i>Ouvrages et manuels scolaires</i>	<i>285</i>
B. <i>Articles scientifiques et thèses doctorales.....</i>	<i>290</i>
C. <i>Dictionnaires et encyclopédies</i>	<i>292</i>
D. <i>Webographie</i>	<i>293</i>
E. <i>Archives</i>	<i>293</i>
F. <i>Annexes</i>	<i>294</i>
Table des matières.....	306

Titre : *Méthodologie de l'enseignement de la phonologie du français langue seconde : enjeux d'une correction phonologique pour les élèves du secondaire en territoire de Walikale.*

Résumé: Le statut du français en République Démocratique du Congo et les déficiences des élèves prouvent que l'enseignement de la phonologie de cette langue s'avère une nécessité pour la bonne formation de nos enfants. Les élèves du secondaire, ainsi que la plupart de leurs enseignants en territoire de Walikale, ont comme langues maternelles, ou le kiswahili, ou le kinyanga, ou le kilega. Il est très normal, certes, que cette situation sociolinguistique impacte négativement sur l'enseignement/apprentissage du français. Mais l'école a, pour ce faire, la mission de privilégier la norme.

Pour détecter les erreurs et les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves, notre étude a opté pour la méthode contrastive et un questionnaire de lecture pour les apprenants. Aussi les professeurs de français ont-ils été interrogés moyennant un autre questionnaire pour récolter des opinions relatives à cette thématique de l'enseignement/apprentissage de phonologie. À l'issue des analyses, les résultats montrent que les apprenants sont butés à la difficulté de réaliser certains sons-phonèmes et certains prosodèmes.

C'est dans ce contexte que la présente recherche tend venir à la rescousse de l'enseignement, nous l'espérons, avec une méthodologie appropriée, un système de support didactique et une gamme d'exercices qui sont susceptibles de conduire au perfectionnement de la conscience phonologique du français dans les écoles secondaires du territoire de Walikale.

Mots clés : *Méthodologie d'enseignement, phonologie, correction phonologique, conscience phonologique, didactique de la phonologie.*

Joseph Mushunganya Sambukere

Né à Mera (au Nord Kivu) en 1973, études primaires à l'EP/Mera (certificat d'études primaires à l'EP Kiringa), humanités pédagogiques à l'Institut Uaminifu où il décrocha le diplôme d'État en 1994. Il a obtenu le diplôme de gradué à l'ISP Walikale puis le diplôme de licencié en Français-Langues Africaines à l'ISP Kisangani avec brio. Il est d'abord

Diplômé d'Études Approfondies (DEA) au programme du 3^{ème} cycle de l'ISP Bukavu avant d'être admis à faire la thèse de doctorat à Kinshasa à l'Université Pédagogique Nationale.



Vie professionnelle modeste : Mushunganya est un pédagogue chevronné : successivement professeur à l'Institut Kibua, à l'EDAP-ISP/Walikale, préfet et initiateur de l'Institut Kilima de son village natal depuis 1999. Par la suite, il est professeur de langue à l'Institut Kyeshero, à l'Einstein Ujuzi à Goma, professeur de français au CS Okapi et à l'Institut Fama. Après son séjour à Kisangani, il revient à Goma et va occuper le poste de Secrétaire Général Académique de l'ISP/sMachumbi où il acquerra le grade de Chef de Travaux en 2011. Monsieur Mushunganya est aussi expert en traduction de la Bible. C'est dans ce cadre qu'il a produit en 2018 le livre intitulé **Esangano s'ekubuka Les contes du village.**

Productions scientifiques :

1. *De l'actualité dans les devinettes Nyanga, CRLCA, Kisangani n°3, 2009 ;*
2. *Dérivation et noms d'agents en Bantu, CRLCA, Kisangani, n°4, 2009 ;*
3. *Vision du monde du peuple Nande dans son anthroponymie in Ines Scientific Journal, Ruhengeri, Rwanda, n°6, 2011;*
4. *De l'éthique sur l'argent à la linguistique statistique in Cahiers de Langues et Cultures, CRLCA, Kisangani, n° 5, juin 2016 ;*
5. *État des lieux sociolinguistique de la ville de Goma, www.revues.ulpgi;*
6. *La morale est-elle une science ? www.revues.ulpgi;*
7. *Situation sociolinguistique des langues ethniques parlées dans la ville de Goma : pour une gestion rationnelle dans l'avenir (en cours de publication sur la revue Framonde);*
8. *Les jeux de la saynète comme stratégies de correction phonologique du français langue seconde chez les élèves de Walikale (en cours de publication sur la revue Synergie Afrique des Grands Lacs).*
9. **Conférences:** *Deux conférences déjà animées en 2019 sur la valeur de la langue maternelle.*

