

Ministère
de l'Enseignement
Primaire, Secondaire et
Professionnel (MEPSP)

République
démocratique
du Congo
Édition 2013/2014

LIVRET 1 DE L'ENSEIGNANT

Initiative francophone
pour la formation à distance des maîtres

*Tenir compte des variations
linguistiques et culturelles :
repérer les erreurs phonétiques
et grammaticales, et y remédier*

Degrés élémentaire, moyen et terminal

Livret adapté aux zones swahiliphone, lingaliphone,
lubiphone, et kongophone



www.ifadem.org



L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est pilotée par le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (MEPSP) en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et bénéficie de l'appui de l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle à l'étranger (APEFE).

<http://www.ifadem.org>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

Egide IMALU, Direction des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)
Marcel KALOMBO MUZAMBA, Inspection Générale / Service National de Formation (MEPSP)
Odette KINANA, Direction des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)
Josée KISONGO, Direction des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)
Simon MADZO AMBWA, Direction des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)
Thérèse MAMPUYA, Direction des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)
Georges MULUMBWA MUTAMBWA, Université de Lubumbashi
Sr Cécile MUNDI, Institut Supérieur Pédagogique-Gombe, Kinshasa
Jacques MULUMEODERHWA MANDEVU, Inspection Générale / Service National de Formation (MEPSP)
Jacquie NGADI, projet SESAM UPN ; (<http://www.sesam.cd/>)
Rombaut NGOYI KABUNDI, Direction des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)
Dismas NKIKO MUNYA RUGERO, Université de Lubumbashi
Anne-Marie NKOMBE NKOY, Inspection principale provinciale Katanga 4
Ernest NTOMBI, Direction des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)
Sylvain NYEMBWA NZEVU, Direction des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)
Danny TUNGISA KAPELA, projet SESAM (<http://www.sesam.cd/>)

Sous la coordination d'Anne-Marie NZUMBA NTEBA LUVEFU,
Directrice des Programmes et Matériels Didactiques (MEPSP)

AVEC LA COLLABORATION DE :

Louise BELAIR (Université du Québec à Trois Rivières - Canada-Québec)
Margaret BENTO (Université Paris-Descartes - France)
Sophie BABAULT (Université Lille 3 - France)
Jean Marc DEFAYS (Université de Liège - Belgique)
Blaise DJIHOUESSI (Université d'Abomey Calavi - Bénin)
Annick ENGLEBERT (Université libre de Bruxelles - Bruxelles)
Danièle HOUPERT (Académie de Versailles)
Lionel Edouard MARTIN (Université des Antilles et de la Guyane - France)
Valérie SPAETH (Université Sorbonne nouvelle - France)

CORRECTIONS :

Aurore BALTASAR

CONCEPTION GRAPHIQUE :

Mélanie ROERO
www.at42.fr

IMPRESSION :

Pour tout renseignement complémentaire : <http://www.ifadem.org> / contact@ifadem.org

Les contenus pédagogiques de ce *Livret* sont placés sous licence créative commons de niveau 5 : paternité, pas d'utilisation commerciale, partage des conditions initiales à l'identique.
<http://fr.creativecommons.org>



Première édition : 2013



L'utilisation du genre masculin dans les énoncés du présent *Livret* a pour simple but d'alléger le texte : elle est donc sans discrimination à l'égard des femmes.

Ce *Livret* adopte les normes de la nouvelle orthographe (<http://www.nouvelleorthographe.info/>).

INTRODUCTION GÉNÉRALE	4	À propos des homonymes	61
À PROPOS DE CE LIVRET	5	À propos des paronymes	62
SYMBOLES ET CONVENTIONS	6	À propos des syllabes	63
SÉQUENCE I : LES INTERFÉRENCES PHONÉTIQUES	7	À propos des liaisons	67
CONSTAT	8	À propos de l'élision	69
Le kiswahili	8	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	71
Le lingala	8	Préparation de l'activité	71
Le ciluba	9	Déroulement de l'activité	72
Le kikongo	9	À propos de la correction des erreurs	73
Les interférences entre les différentes langues congolaises	10	CONCEPTION D'ACTIVITÉS POUR LES ÉLÈVES	75
Les interférences entre les langues congolaises et le français	11	Activité portant sur les liaisons	75
OBJECTIFS	11	Activité portant sur les paronymes	77
DIAGNOSTIC	11	COMMENT ÉVALUER LES ÉLÈVES ?	80
D'abord, quelques questions	11	BILAN PERSONNEL	82
Évalue-toi !	15	CORRIGÉS	84
CE QUE TU DOIS SAVOIR	16	Corrigés du diagnostic	84
Les systèmes phonétiques du français et des langues congolaises	18	Corrigés des activités conçues pour les élèves	86
Les difficultés rencontrées par les élèves congolais	24	SÉQUENCE III : LES INTERFÉRENCES CULTURELLES	89
La prosodie en français et dans les langues congolaises	26	CONSTAT	90
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	29	OBJECTIFS	90
Préparation de l'activité	29	DIAGNOSTIC	91
Déroulement de l'activité	30	D'abord, quelques questions	91
À propos de la correction des erreurs phonétiques	31	Évalue-toi !	93
CONCEPTION D'ACTIVITÉS POUR LES ÉLÈVES	36	CE QUE TU DOIS SAVOIR	94
Activité portant sur l'acquisition du son [ã]	36	Les interférences culturelles : les civilités	94
Activité portant sur la tendance à intercaler [j] ou [w] entre deux voyelles d'un mot français	38	Les interférences linguistiques au niveau du lexique	97
COMMENT ÉVALUER LES ÉLÈVES ?	38	La redondance	98
BILAN PERSONNEL	42	Les interférences grammaticales	100
CORRIGÉS	44	RECOMMANDATIONS POUR LE MAITRE	103
Corrigés du diagnostic	44	Les interférences culturelles	103
Corrigés des activités conçues pour les élèves	49	Les interférences lexicales	103
SÉQUENCE II : LES INTERFÉRENCES ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT	51	Les interférences grammaticales	104
CONSTAT	52	BILAN PERSONNEL	106
OBJECTIFS	53	CORRIGÉS	108
DIAGNOSTIC	53		
D'abord, quelques questions	53		
Évalue-toi !	57		
CE QUE TU DOIS SAVOIR	58		
À propos des relations entre son et signe écrit	58		

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À PROPOS DE CE LIVRET

Dans le cadre du projet IFADEM de formation des maîtres congolais, un premier livret consacré aux interférences linguistiques et culturelles a été conçu. Il mettait l'accent sur les interférences du kiswahili vers le français dans l'apprentissage du français par les élèves congolais swahiliphones.

Le présent livret, tout en reprenant le travail réalisé sur le kiswahili, s'ouvre aux trois autres langues reconnues comme langues nationales de la République Démocratique du Congo (désormais RDC), à savoir le lingala, le ciluba et le kikongo.

La principale difficulté que présente l'approche des langues nationales congolaises est qu'elles n'ont pas fait, à ce jour, l'objet d'une standardisation. En 1974, une commission de linguistes congolais (ou plutôt *zairois*, à cette époque) a formulé un ensemble de recommandations concernant, d'une part, la mise par écrit des langues nationales de la RDC (alors *Zaire*) et, d'autre part, les liens entre sons et signes écrits dans ces langues. Mais au-delà de ces recommandations, et malgré quelques études isolées, dont la qualité n'est pas en cause, les langues nationales congolaises n'ont pas encore à ce jour fait l'objet d'une description détaillée, systématique, qui aurait contribué à en fixer les règles d'usage, aussi bien au niveau de la prononciation, de l'écriture que, plus généralement, de la grammaire.

Cette absence de standardisation a des conséquences non négligeables sur le contenu du présent livret. En effet, elle rend ce livret fortement tributaire de la personnalité linguistique de ses concepteurs. Pour **minimiser le caractère subjectif de nos descriptions**, nous avons essayé, lorsque des choix se présentaient, de ne pas laisser la personnalité de chacun dicter la décision, mais de prendre des décisions concertées et cohérentes — ce que l'on observera, par exemple, dans le choix de ne transcrire les tons ni en lingala, ni en ciluba ni en kikongo, même si on pouvait être tenté de le faire pour l'une ou l'autre de ces langues.

Indépendamment de cette difficulté, que nous avons essayé de surmonter en nous appuyant sur la documentation disponible et sur les compétences de chercheurs spécialisés dans les différentes langues nationales congolaises, nous avons dû opérer quelques choix méthodologiques dont il est important de prendre connaissance avant d'aller plus loin dans la lecture du présent livret et dans la formation qu'il propose.

Parmi les langues reconnues comme langues nationales congolaises, seul le ciluba est une langue spécifique à la RDC. Le kiswahili, né dans le sud du Kenya, a traversé l'Afrique d'est en ouest et est véritablement la langue véhiculaire de l'Afrique subsaharienne ; le kikongo est pratiqué aussi bien en RDC qu'en Angola ou à Brazzaville ; enfin, si le lingala est surtout pratiqué en RDC, il compte des locuteurs en Angola et en République centrafricaine. Nous avons évidemment choisi, d'abord et avant tout, de **décrire les langues nationales de la RDC telles qu'elles sont pratiquées en RDC**. Mais, à l'intérieur même de la RDC, ces langues connaissent aussi toutes des variétés régionales, locales. Le cas le plus évident est celui du kikongo, qui connaît au Bandundu (noté BDD) une variété nettement différenciée de celle du Bas-Congo (noté BC), mais ce cas est loin d'être isolé. Même au sein d'une même province, les écarts sont parfois importants. Ainsi au Katanga, par exemple, le kiswahili de Lubumbashi est sensiblement différent de celui de Kalemie, ville proche de la Tanzanie.


Dans le présent livret, nous avons cherché à minimiser les différences observables à l'intérieur du kiswahili, du lingala, du ciluba et du kikongo. Cela ne veut évidemment pas dire que nous avons voulu nier les variétés régionales et locales de ces langues. Cela veut simplement dire que nous avons essayé de sélectionner des exemples illustratifs en espérant qu'ils sont partagés par le plus grand nombre, mais tout en sachant que localement certains de ces exemples peuvent ne pas être représentatifs ou être tout simplement absents. Comme dans tous les livrets de formation que nous réalisons, **l'objectif est de donner au maître une méthode de travail**, pour lui comme pour ses élèves, non de l'enfermer dans des modèles et des théories qui risqueraient de l'éloigner de la réalité de la classe et de l'école.


On retrouvera donc dans ce livret une **description essentiellement unitaire du kiswahili, du lingala, du ciluba et du kikongo**. Il n'y est fait allusion que çà et là à des spécificités régionales et locales : telle prononciation propre au lingala du nord de l'Équateur, tel exemple propre au ciluba ou au kiswahili du Katanga, telle construction différente en kikongo du Bandundu et en kikongo du Bas-Congo. Autre choix méthodologique que nous avons fait : chaque fois que c'était possible, nous avons essayé de traiter le kiswahili, le lingala, le ciluba et le kikongo comme un ensemble de langues présentant des

caractéristiques communes. Nous avons, de la sorte, voulu mettre en évidence les ressemblances qui rapprochent les langues congolaises, plutôt que les différences qui les éloignent les unes des autres. Cette manière de faire nous a semblé plus efficace pour atteindre l'objectif poursuivi : mettre en évidence la manière dont les langues congolaises interfèrent avec l'apprentissage du français. Nous avons donc avant tout cherché à montrer que **les distances qui existent entre les langues congolaises, d'une part, et le français, d'autre part, sont sensiblement les mêmes, quelle que soit la langue congolaise prise en considération.**


Par exemple, même si nous avons bien conscience qu'il existe entre le kiswahili, le lingala, le ciluba et le kikongo des différences de prononciation parfois importantes, nous n'avons pas dans la séquence centrée sur les interférences phonétiques, consacré de chapitre spécifique à chacune de ces trois langues congolaises, préférant mettre ces langues en regard l'une de l'autre et les opposer toutes les quatre de la même manière au français. Il nous a en effet semblé qu'en mettant les langues congolaises en regard l'une de l'autre, nous pourrions mieux faire percevoir au maître **ce qui rapproche et unit les langues congolaises et, par là, ce qui les différencie fondamentalement de la langue française.**


SYMBOLES ET CONVENTIONS


Le symbole  indique que tu peux écouter les sons ou le document dont il est question sur ton lecteur audio.


Le symbole  précède le renvoi aux « fiches », c'est-à-dire à des développements théoriques complémentaires réutilisables à différents endroits de ta formation. Ces fiches sont extraites d'une « boîte à outils » commune aux différents projets IFADEM.

Les étiquettes en marge du livret signalent le renvoi vers d'autres séquences ou d'autres développements de ce livret ou vers les autres livrets qui font partie de la formation.

Le symbole  précède les « auto-tests » qui te permettront d'évaluer tes connaissances avant de commencer à étudier la séquence.

Le symbole  précède un exemple d'activité que tu peux faire en classe et qui illustre la démarche pédagogique proposée dans le Livret.

Le symbole  précède un exercice que tu dois faire. À la fin du Livret tu en trouveras le corrigé et tu pourras discuter de ta production avec ton tuteur et avec tes collègues.

Le symbole  indique un point sur lequel nous t'invitons à avoir une discussion avec ton tuteur.

SÉQUENCE I : LES INTERFÉRENCES PHONÉTIQUES

CONSTAT

La RDC compte de nombreuses langues (entre 200 et 450, selon les estimations), dont la plupart sont catégorisées en langues bantu. Toutefois, seules quatre de ces langues ont été hissées au rang de « langues nationales », c'est-à-dire qu'elles sont utilisées sur toute l'étendue de la RDC, principalement dans les médias. Il s'agit du lingala, du kikongo, du ciluba et du kiswahili.



Carte des aires linguistiques de la RDC¹

Ces langues nationales sont les plus parlées dans les grands centres urbains. Par conséquent, tout citoyen congolais s'efforce d'en connaître au moins une.

► 1. LE KISWAHILI

Contrairement aux autres langues nationales congolaises (lingala, kikongo et ciluba), le kiswahili a son origine en dehors des frontières nationales. Il vient de Zanzibar (Tanzanie) où, au fil de son histoire, il s'est enrichi de termes provenant de langues étrangères (parlées par les conquérants et les négociants) : l'arabe, l'hébreu, le français, l'anglais, le portugais. Mais même localement, cette langue s'est également enrichie des éléments provenant d'autres langues bantu avoisinantes comme le rufiji, shela, tumbatu, makonde, etc.

Vers le VIII^e siècle, les trafiquants venus du Congo (Maniema et Katanga) avaient de nombreux contacts commerciaux avec les réfugiés arabes installés dans les îles de Zanzibar et Pemba, d'où ils ramenèrent le kiswahili. Plus tard, l'explorateur Stanley, accompagné de soldats swahiliphones, pénétra au Congo. Vers le XIX^e siècle, les esclaves affranchis parlant kiswahili s'installèrent sur le littoral du Tanganyika, mais d'autres partirent s'installer au Congo. Enfin, les soldats congolais qui lors de la Première Guerre mondiale avaient occupé certaines villes tanzaniennes retournèrent au Congo en y important également le kiswahili. C'est donc par vagues successives que le kiswahili fut introduit au Congo et principalement à l'est, de sorte qu'aujourd'hui l'est de la RDC est swahiliphone.

► 2. LE LINGALA

De l'état actuel de nos connaissances relatives au lingala, il ressort que le lingala n'est la langue d'aucune tribu particulière. Tout semble plutôt indiquer que le lingala est dérivé du bobangi, langue véhiculaire utilisée par les marchands sur les bords du fleuve, depuis l'embouchure de la rivière Kasai à celle de l'Ubangi, et ce bien avant la pénétration européenne sur l'Ubangi. Le lingala, anciennement *ngála*, serait la forme qu'aurait pris le bobangi à Kintambo (ancienne dénomination de Kinshasa), à l'époque où cette ville est devenue la capitale du Congo belge, en 1927 ; le lingala y aurait progressivement supplanté le kikongo, qui était la langue d'origine de la capitale.

Différentes enquêtes sociolinguistiques menées à Lubumbashi ont pu mettre en évidence le fait que le prestige de la capitale a alors rejailli sur le lingala et contribué à l'expansion du lingala bien au-delà de Kinshasa. Les vecteurs de cette première phase d'expansion du lingala ont été les jeunes désœuvrés, les

1. Carte réalisée d'après Maalu-Bungi C. et al., *Atlas linguistique de la République Démocratique du Congo*, Yaoundé, CERDOTOLA, version révisée de 2010.

domestiques, les petits vendeurs des rues, les prostituées : la pratique du lingala leur permettait d'être assimilés à des Kinois et leur conférait une forme de prestige aux yeux de ceux qui ne s'exprimaient qu'en kiswahili ou en ciluba. À cette époque, même les universitaires n'ont pas résisté à la tentation de faire usage de la langue de la capitale.

Le lingala a connu une nouvelle phase d'expansion au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, à l'époque du Zaïre, du fait qu'il a été largement promu par le président Mobutu, qui était lingalophone ; le lingala est devenu à cette époque la langue principale de l'armée zaïroise, et a été véhiculé à travers tout le pays par les militaires ; il reste aujourd'hui la langue de l'armée congolaise, malgré l'apport du kiswahili par Laurent-Désiré Kabila dans les dernières années du XX^e siècle.

De nos jours, le lingala est largement répandu en RDC, où il a acquis le statut de langue nationale, largement utilisée non seulement dans l'armée mais aussi dans les discours officiels et dans les médias, et qui jouit également d'une importante culture populaire.

► 3. LE CILUBA

Contrairement au kiswahili et au lingala, qui semblent n'appartenir en propre à aucune ethnie, le ciluba remonterait au XV^e siècle et serait plus étroitement lié aux principales communautés qui le pratiquaient à l'origine, les Baluba dans l'est du Kasai et les Bena Lulua dans l'ouest.

Le ciluba est aujourd'hui une langue parlée essentiellement au Kasai-Oriental et au Kasai-Occidental, ainsi que dans le Maniema, dans une partie du Katanga et du Sud-Kivu. Il est également pratiqué en Angola, en Zambie et en Tanzanie, ce qui en fait l'une des langues les plus représentatives de l'Afrique centrale.

La large extension régionale que connaît le ciluba a toutefois pour corolaire qu'il en existe de nombreuses variétés, parfois nettement différenciées, essentiellement au niveau de la phonétique et du lexique, et dont certaines ne sont pas nécessairement identifiées sous le nom de (ci)luba. Le ciluba est en effet une langue assez peu documentée et elle fait l'objet d'avis très partagés.

Le ciluba jouit actuellement en RDC d'une importante culture populaire : c'est, après le lingala, la langue préférée des artistes congolais pour la composition des chansons.

► 4. LE KIKONGO

Le kikongo est la langue parlée dans le sud-ouest de la RDC, plus précisément dans la province du Bas-Congo, dans une partie de la ville-province de Kinshasa et dans la province de Bandundu ; il connaît en RDC deux variétés parfois nettement différenciées, celle du Bas-Congo et celle du Bandundu. Le kikongo est également parlé dans le sud du Congo-Brazzaville et dans le nord-ouest de l'Angola, et fut aussi pratiqué au Gabon. Le kikongo présente en outre la particularité de connaître une variante simplifiée, le *kikongo ya leta* (littéralement 'kikongo de l'État'), langue véhiculaire compréhensible par les locuteurs des divers dialectes du kikongo.

Sur le plan de son extension, le kikongo présente la particularité de connaître, aujourd'hui encore, une forme créolisée en Amérique latine (Brésil, Jamaïque, Cuba, République dominicaine et Haïti), c'est-à-dire que le kikongo y a donné naissance à une nouvelle langue née du contact du kikongo avec la langue des colonisateurs de l'Amérique latine (en l'occurrence ici essentiellement le portugais et l'espagnol), du fait que la plupart des esclaves africains vendus en Amérique latine venaient des régions kongophones.

Comme le ciluba, le kikongo est une langue liée à une ethnie, celle des Kongos, dont le royaume se développa entre le VII^e et le XV^e siècle.

Le kikongo est l'une des langues de la RDC qui a fait l'objet de l'une des descriptions les plus anciennes (une première en 1591 sous la forme d'un lexique établi par l'Italien Filippo Grafetta ; puis dans la seconde moitié du XVI^e siècle plusieurs descriptions plus détaillées, dues à des missionnaires capucins). Mais malgré cela, le kikongo reste aujourd'hui une langue assez peu documentée.

Bien que le kikongo, comme les autres langues nationales de la RDC, n'ait pas fait l'objet d'une standardisation², il en existe une forme écrite, utilisée principalement dans la presse mais assez peu dans la littérature.

► 5. LES INTERFÉRENCES ENTRE LES DIFFÉRENTES LANGUES CONGOLAISES

Nous venons de voir que les langues nationales de la RDC peuvent être dès l'origine, comme le kiswahili et le lingala, des langues véhiculaires, c'est-à-dire des langues qui ne sont associées à aucune ethnie particulière mais qui se sont forgées pour servir de moyen de communication entre ethnies de langue différente. Elles peuvent aussi, comme le ciluba et le kikongo, être des langues initialement liées à des ethnies spécifiques mais qui se sont modifiées au fil du temps pour faciliter la compréhension entre régions et qui assurent désormais le même rôle de langues véhiculaires que les précédentes — ce qui est plus particulièrement vrai pour le *kikongo ya leta*.

Mais même si ces langues permettent la communication entre régions, ce ne sont pas des langues unifiées : telles qu'elles sont pratiquées aujourd'hui, les langues nationales de la RDC ne sont pas identiques sur tout le territoire.

D'une part, au fil du temps, ces langues sont entrées en contact avec de nombreuses langues autres que celles de la RDC, parfois différentes selon les régions, et dont elles ont subi diversement les influences.

D'autre part, à côté des quatre langues nationales de la RDC subsistent de très nombreuses langues locales³ qui peuvent influencer, chacune à sa manière, la prononciation, le lexique... de la langue nationale qui sert de langue véhiculaire.

Enfin, même au sein d'une province, voire dans la région d'origine de la langue, dans une ville, dans un quartier, les écarts entre les formes que prennent les langues nationales sont parfois importants. Par exemple, le son [ʒ] est présent dans le kiswahili de Lubumbashi mais absent dans celui de Kalemie ; on dira *kuzika* (trad. 'enterrer') à Kalemie mais *kuzika* à Lubumbashi. Cela s'explique principalement par les migrations, qui entraînent la mise en présence dans une même ville, dans une même école, de différentes langues maternelles et qui créent des situations favorisant les interactions entre les différentes langues maternelles.

Il t'appartient, tout au long de l'année scolaire, de rester attentif aux spécificités de la langue pratiquée par les élèves de ta classe, de ton école. Tu dois aussi être conscient du fait que, dans certaines familles, la langue nationale peut être parlée concurremment à d'autres langues, nationales ou locales. Par exemple, du fait des migrations, la langue parlée dans le milieu familial d'un élève (langue maternelle) peut ne pas être la même langue que celle qui est d'usage dans son école, celle dans laquelle l'élève est scolarisé. La langue pratiquée par certains élèves peut avoir subi l'influence de la langue maternelle de leurs parents. Toutes ces interférences linguistiques peuvent à leur tour avoir une influence sur l'apprentissage du français.

► 6. LES INTERFÉRENCES ENTRE LES LANGUES CONGOLAISES ET LE FRANÇAIS

Les swahiliphones, lingalaphones, lubaphones et kongophones, c'est-à-dire les locuteurs dont la langue maternelle est, respectivement, le swahili, le lingala, le ciluba et le kikongo, ont tendance à assimiler certains sons du français à ceux qui leur sont phonétiquement proches dans la langue congolaise qu'ils pratiquent couramment.

Ces interférences entre les langues congolaises et le français sont particulièrement marquées au niveau des voyelles, parce que les voyelles françaises sont beaucoup plus diversifiées que les voyelles des langues congolaises.

² Standardisation : 'processus par lequel on codifie une langue pour la faire répondre à une norme unique'.


³ Les langues locales sont dites « langues du milieu » dans le programme national de l'enseignement primaire.

Prenons comme exemple le cas des **voyelles françaises à double timbre** [o]-[ɔ] et [e]-[ɛ] :

- ni le kiswahili ni le ciluba ni le kikongo ne connaissent les voyelles à double timbre ; les swahiliphones, lubaphones et kongophones ne font donc pas la différence entre [o]-[ɔ] et entre [e]-[ɛ], et tendent à produire la variante fermée, [o]-[e], dans tous les cas ;
- les lingalaphones, dont le système vocalique inclut les voyelles à double timbre [o]-[ɔ] et [e]-[ɛ], ne devraient pas rencontrer de difficulté pour les produire dans les mots français, mais on observe qu'ils ont désormais de plus en plus tendance, en français, à produire exclusivement les variantes fermées [e] et [o], sous l'influence des autres langues congolaises ou sous l'influence des élèves swahiliphones, lubaphones ou kongophones.

Ce sont ces interférences phonétiques des langues congolaises vers le français que nous allons aborder ici.

Pour reconnaître les sons retranscrits ci-dessus en alphabet phonétique international (A.P.I.), reporte-toi à la fiche intégrée à cette première séquence.

 Vois la
fiche A.P.I. des
pages 16 et 17

OBJECTIFS

► LES OBJECTIFS DE CETTE SÉQUENCE SONT :

1. pour le maître :

- identifier les problèmes que rencontre l'élève congolais en ce qui concerne
 - l'articulation des sons (vocaliques, semi-consonantiques et consonantiques) qui n'existent pas en kiswahili, lingala, ciluba et kikongo ;
 - la réalisation correcte en français de l'accentuation et de l'intonation ;
- y remédier ;


2. pour l'élève :

- acquérir un usage correct du système phonétique français à l'audition et à la production.

DIAGNOSTIC

Tu vas commencer par faire le point sur ce que tu sais déjà sur les interférences phonétiques des quatre langues congolaises vers le français.

Cette auto-évaluation suppose que tu sois familiarisé avec l'alphabet phonétique international ; si ce n'est pas le cas, tu peux te reporter à la fiche « L'alphabet phonétique international ».

 Vois la
fiche A.P.I. de la
page 17

► 1. D'ABORD, QUELQUES QUESTIONS

AVERTISSEMENT : Tu observeras que certaines des questions qui sont formulées ci-dessous contiennent une allusion aux quatre langues congolaises traitées dans le présent livret ; par exemple « Combien de voyelles trouve-t-on en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo ? ». Dans ce cas, nous te demandons de fournir une réponse à la question pour une seule des quatre langues, que nous te laissons choisir (par exemple, en fonction de la langue congolaise dans laquelle tes élèves sont scolarisés, en fonction de la langue représentée majoritairement dans ta classe...). Ainsi, si tu choisis de travailler sur le lingala, la question ci-dessus devra être comprise de la manière suivante : « Combien de voyelles trouve-t-on en lingala ? » et c'est uniquement pour le lingala que tu devras fournir ta réponse. Nous ne te demandons pas de faire le test pour chacune des langues congolaises.

A. À PROPOS DES VOYELLES



1. Combien de voyelles trouve-t-on en français ? Énumère-les.

.....



2. Combien de voyelles trouve-t-on en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo ? Énumère-les.

.....



3. Si on compare le système vocalique du français et celui des langues nationales congolaises,

a) y a-t-il des voyelles spécifiques au français ? Si oui, lesquelles ?

.....

b) y a-t-il des voyelles spécifiques au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

.....

c) y a-t-il des voyelles communes au français et au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

.....



4. Écoute le document audio n° 1. Combien de voyelles différentes entends-tu dans ce document ? Énumère-les. Indique les voyelles qui sont communes au français et au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo.

Un deux trois

Je m'en vais au bois

Quatre cinq six

Cueillir des cerises

Sept huit neuf

Dans mon panier neuf

Dix onze douze

Elles seront toutes rouges

B. À PROPOS DES SEMI-CONSONNES

5. Combien de semi-consonnes trouve-t-on en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo ? Énumère-les.

.....

6. Si on compare les semi-consonnes du français et celles des langues nationales congolaises,

a) y a-t-il des semi-consonnes spécifiques au français ? Si oui, lesquelles ?

.....

b) y a-t-il des semi-consonnes spécifiques au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

.....

c) y a-t-il des semi-consonnes communes au français et au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

.....

7. Écoute le document audio n° 2. Combien de semi-consonnes différentes entends-tu dans ce document ? Énumère-les.

Un escargot s'en allait à la foire

Pour s'acheter une paire de souliers,

Quand il arriva, il faisait déjà nuit noire

Il s'en retourna... nu pieds

C. À PROPOS DES CONSONNES

8. Combien de consonnes trouve-t-on en français ? Énumère-les ; pour chaque consonne donne, en guise d'exemple, un mot qui la contient.

.....

9. Combien de consonnes trouve-t-on en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo ? Énumère-les ; pour chaque consonne donne un mot qui la contient.

.....



10. Si on compare le système consonantique du français et celui des langues nationales congolaises

a) y a-t-il des consonnes spécifiques au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

.....

b) y a-t-il des consonnes communes au français et au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

.....



11. Écoute le document audio n° 3. Combien de fois y entends-tu un son consonantique propre au système consonantique du français (c'est-à-dire inconnu du kiswahili / du lingala / du ciluba / du kikongo) ?

Une fourmi de dix-huit mètres

avec un chapeau sur la tête

ça n'existe pas, ça n'existe pas

Une fourmi trainant 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, ça n'existe pas

eh et pourquoi pas

La fourmi (Robert Desnos, Chantefables, Chantefleurs, Paris, Gründ, 1944)

D. À PROPOS DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES CONGOLAIS



12. En français, il n'existe pas de mots dans lesquels deux voyelles sont directement consécutives.

Vrai Faux



13. Les consonnes que l'on peut combiner entre elles sont plus variées en français qu'en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo.

Vrai Faux



14. Indique dans cette petite chanson quels sont les sons dont la prononciation pose souvent problème aux swahiliphones / aux lingalaphones / aux lubaphones / kongophones. (Tu peux l'écouter, c'est le document audio n° 4.)



Un escargot s'en allait à la foire

Pour s'acheter une paire de souliers,

Quand il arriva, il faisait déjà nuit noire

Il s'en retourna... à pieds

Un escargot s'en allait à l'école

Car il voulait apprendre à chanter

Quand il arriva, ne vit que des herbes folles,

C'était les vacances... d'été

Un escargot s'en allait en vacances

Pour visiter l'Inde et le Japon

Au bout de sept ans, il était toujours en France

Entre Paris et... Dijon

Un escargot s'en allait à la foire (Texte de Jean Dauby, musique de César Geoffrey)

E. À PROPOS DE LA PLACE DE L'ACCENT DANS UNE SYLLABE

15. Quelle est la place de l'accent dans un mot français ?

.....

16. Quelle est la place de l'accent dans un groupe rythmique français ?

.....

17. Indique la place de l'accent dans les mots et groupes de mots suivants :

une voiture – une voiture jaune – un escargot – un petit escargot – son foulard – son foulard en soie – un caramel – un caramel mou – la montagne – la belle montagne

► 2. ÉVALUE-TOI !

Nous fournissons le corrigé des questions de ce diagnostic dans les dernières pages de cette séquence, afin que tu puisses immédiatement réaliser ton auto-évaluation. Tu devras sélectionner le corrigé qui correspond à la langue congolaise que tu as choisie comme référence pour réaliser le test ci-dessus.

Si tu n'as donné aucune mauvaise réponse ou si tu n'as pas donné plus de quatre mauvaises réponses, la lecture de la rubrique « Ce que tu dois savoir » te permettra de renforcer tes acquis.

Si tu as donné entre cinq et huit mauvaises réponses aux questions, la lecture de la rubrique « Ce que tu dois savoir » te permettra de repérer tes principales faiblesses et de combler tes lacunes.

Si tu as donné une mauvaise réponse à plus de la moitié des questions, une lecture attentive de la rubrique « Ce que tu dois savoir » s'impose pour combler tes lacunes ; n'hésite pas à demander de l'aide à ton tuteur si certains éléments de cette rubrique te paraissent obscurs, car il faudra que tu maîtrises parfaitement le contenu de cette rubrique pour pouvoir réaliser les étapes suivantes de cette séquence. Nous te suggérons ensuite de refaire les exercices du diagnostic pour t'assurer que tu t'es amélioré et que tu es prêt à avancer dans la séquence.

CE QUE TU DOIS SAVOIR

La plupart des erreurs phonétiques commises en français par les élèves swahiliphones / lingalaphones / lubaphones / kongophones sont dues aux **interférences du système de leur langue maternelle avec celui du français**. Les élèves ont tendance à remplacer les sons français qui n'existent pas dans leur langue par ceux qui leur sont proches.

Ce mémento va t'éclairer sur les points suivants :

1. Les systèmes phonétiques du français et du kiswahili / du lingala / du ciluba / du kikongo ;
2. Les combinaisons de phonèmes en français et en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo ;
3. L'accentuation et l'intonation en français et en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo.

N'hésite pas à recourir à l'aide de ton tuteur si certains éléments de ce mémento te paraissent difficiles à comprendre, car il faudra que tu maîtrises parfaitement le contenu des rubriques qui suivent pour pouvoir réaliser les étapes suivantes de cette séquence.

Une bonne connaissance de l'**Alphabet Phonétique International (A.P.I.)** est un préalable indispensable à la lecture de ce mémento. Si tu ne le connais pas encore, nous t'invitons à lire la fiche « L'alphabet phonétique international » ci-dessous, qui te servira tout au long de ta formation, comme d'autres fiches que tu trouveras dans ce livret.



FICHE « L'alphabet phonétique international »

Un alphabet est un ensemble de symboles destiné à transposer par écrit, visuellement, les phonèmes⁴ d'une langue.

L'alphabet phonétique international (en abrégé A.P.I.) est un alphabet utilisé pour la transcription phonétique de l'ensemble des langues du monde ; sa première version remonte à 1888, il a connu des révisions en 1900, 1932, 1989, 1993 et 2005.

Le principe de la transcription en A.P.I.

Le principe de la transcription phonétique en A.P.I. est de faire en sorte qu'à une unité sonore (ou phonème) corresponde un et un seul symbole écrit et qu'à un symbole de l'alphabet corresponde une et une seule unité sonore.

Ainsi, là où l'alphabet courant du français utilise la combinaison de deux signes, o+u, pour rendre la voyelle initiale du mot *oubli*, l'alphabet phonétique international n'en utilisera qu'un : u. Cela vaut aussi bien pour les consonnes : là où l'alphabet courant du français utilise deux signes, c+h, pour rendre la consonne initiale du mot *chat*, l'alphabet phonétique international n'en utilisera qu'un : ʃ.

L'A.P.I. appliqué au français

L'A.P.I. compte 118 symboles principaux, ce qui permet de transcrire les sons les plus représentés dans les langues du monde ; des symboles spéciaux viennent les compléter, par exemple pour donner des indications de longueur ou d'accentuation.

Sur les 118 symboles connus de l'A.P.I., le français en utilise 37, ce qui revient à dire que le français compte un maximum de 37 sons différents.

Les voyelles orales

A.P.I.	comme dans
a	patte, papa
ɑ	pâte, tas
ə	petit, ventre
ø	jeu, feu
œ	fleur, seul
e	blé, chez

A.P.I.	comme dans
ɛ	mer, fête
o	seau, cône
ɔ	porte, homme
i	ville, style
u	genou, loup
y	nu, cru

⁴ Phonème : 'plus petite unité sonore d'une langue parlée'.

Les voyelles nasales

A.P.I.	comme dans
ɑ̃	rang, cent
ɛ̃	vin, pain

A.P.I.	comme dans
ɔ̃	bon, thon
œ̃	brun, un

Les consonnes

A.P.I.	comme dans
b	bal
s	salle, ceci
k	cabas, qui
d	dent, date
f	fort, phare
g	gré, bague

A.P.I.	comme dans
ʒ	jardin, forge
l	livre, ville
m	maman, somme
n	niche, bonne
p	pas, soupe
ʁ	rare, terre

A.P.I.	comme dans
t	sept, trotter
v	voir, avis
z	zèbre, causer
ʃ	chat, short
ɲ	agneau, ligne
ŋ	parking, smoking

Les semi-consonnes

A.P.I.	comme dans
j	yeux, miel
w	oui, voir
ɥ	cuite, juin

A.P.I. et enseignement

L'A.P.I. utilise un symbole unique pour transcrire une unité sonore quelle que soit la langue dans laquelle cette unité sonore apparaît ; il peut donc être mis à profit dans la formation des enseignants pour les aider à reconnaître les sons communs au français et à leur langue maternelle ou aux autres langues qu'ils pratiquent. Il est déconseillé de l'utiliser directement avec les élèves.

La transcription en A.P.I. peut également être utilisée pour comprendre les relations, complexes en français, entre orthographe et prononciation, car dans cette langue, il n'y a pas de correspondance stricte entre le signe graphique et l'unité sonore.



► 1. LES SYSTÈMES PHONÉTIQUES DU FRANÇAIS ET DES LANGUES CONGOLAISES

Pour commencer, nous allons comparer, d'une part, le système phonétique du français et, d'autre part, celui des quatre langues nationales congolaises, pour montrer ce que les systèmes du français et des langues congolaises ont en commun mais aussi ce que chacun des systèmes a en propre. Les sons qui sont repris ci-dessous, ainsi que les exemples qui les illustrent, aussi bien en français et en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo, ont été enregistrés afin que tu puisses les écouter ; c'est le document audio n° 5 sur ton lecteur.

A. LES VOYELLES ORALES

Les voyelles orales sont connues à la fois du français et des langues congolaises :

	en français	en kiswahili	en lingala	en ciluba	en kikongo
[a]	papa	baba (trad. 'papa')	tata (trad. 'papa')	baba (trad. 'maman')	tata (trad. 'papa')
[ɑ]	pâte	—	—	—	—
[ə]	petit	—	—	— ⁵	—
[ø]	feu	—	—	—	—
[œ]	fleur	—	—	—	—
[e]	chez	leo (trad. 'aujourd'hui')	ndeko (trad. 'frère, sœur')	kaleji (trad. 'feuille de manioc')	beto (trad. 'nous')
[ɛ]	fête	— ⁶	lolendo (trad. 'orgueil')	—	—
[o]	seau	kuomba (trad. 'demander')	moto (trad. 'une personne')	kubola (trad. 'pourrir')	kulomba/lomba (trad. 'demander')
[i]	ville	kiti (trad. 'chaise')	likei (trad. 'œuf')	madimi (trad. 'champs')	kima (trad. 'chose')
[ɔ]	porte	— ⁷	bɔlɔbɔ (trad. 'prison')	—	—
[u]	genou	kuvumilia (trad. 'supporter')	buku (trad. 'livre')	binu (trad. 'genoux')	dikulu/kulu (trad. 'jambe')
[y]	nu	—	—	—	—

⁵ Chez certains locuteurs lubaphones, ce phonème est produit à la finale de certains mots : bilengele (trad. 'bon') [bilengelə].

⁶ Lorsque ce son existe en kiswahili, c'est une variante libre de [e], c'est-à-dire que *leo*, prononcé [leo] ou [leɔ] est le même mot. Il en va de même en ciluba.

⁷ Lorsque ce son existe en kiswahili, c'est une variante libre de [o], c'est-à-dire que *kuomba*, prononcé [kuomba] ou [kuɔmba], est le même mot.

B. LES VOYELLES NASALES

Les voyelles nasales sont spécifiques au français ; elles n'existent pas dans les langues congolaises :

	en français
[ã]	cent
[ɛ̃]	vin
[ɔ̃]	bon
[œ̃]	brun

C. LES SEMI-CONSONNES

Les semi-consonnes⁸ sont connues à la fois du français et des langues congolaises :

	en français	en kiswahili	en lingala	en ciluba	en kikongo
[j]	pied	yeye (trad. 'lui')	yango (trad. 'ça')	yeya (trad. 'lui')	ngeye (trad. 'toi')
[w]	oui	watu (trad. 'personnes')	wana (trad. 'là')	kwimba (trad. 'chanter')	mwana (trad. 'enfant')
[ɥ]	huit	—	—	—	—

⁸ Dans les descriptions du lingala, [j] et [w] sont appelés *semi-consonnes* lorsqu'ils sont réalisés en position initiale de mot (*yángo*, *wána*), mais *semi-voyelles* lorsqu'ils sont réalisés après une consonne (*lyángo*, *mwána*).

D. LES CONSONNES SIMPLES

Les consonnes simples sont connues à la fois du français et des langues congolaises :

	en français	en kiswahili	en lingala	en ciluba	en kikongo
[b]	balle	baba (trad. 'père')	bolamu (trad. 'bienfait')	baba (trad. 'maman')	bana (trad. 'enfants')
[p]	papa	pepo (trad. 'vent')	pilipili (trad. 'poivre')	—	pesa (trad. 'donner')
[m]	mangue	mama (trad. 'maman')	mamelo (trad. 'religieuse')	mamu (trad. 'maman')	mama (trad. 'maman')
[d]	dent	dada (trad. 'sœur')	madɛsu (trad. 'haricots')	dinu (trad. 'dent')	dinu (trad. 'dent')
[t]	terre	tunda (trad. 'fruit')	tata (trad. 'père')	tuta (trad. 'frappe !')	tala (trad. 'regarder')
[n]	année	nenɔ (trad. 'parole')	nina (trad. 'poisson électrique')	munena (trad. 'grand')	nuni (trad. 'oiseau')
[ɲ]	ligne	nyama (trad. 'viande')	nyama (trad. 'viande')	nyama (trad. 'bête')	—
[z]	zéro	kuzaa (trad. 'enfanter')	zamba (trad. 'forêt')	kuzaza (trad. 'écraser')	zenga (trad. 'couper')
[s]	sel	sanduku (trad. 'caisse')	sapato (trad. 'chaussure')	kusaya (trad. 'dépecer une bête')	sosa (trad. 'chercher')
[v]	vallée	kuvika (trad. 'vêtir')	vanda (trad. 'assieds-toi')	kuvuala (trad. 'vêtir')	vutula (trad. 'remettre')
[f]	frère	fimbo (trad. 'fouet')	fungola (trad. 'clé')	kufuba (trad. 'sucrer')	kufunda (trad. 'accuser')
[l]	lait	lala (trad. 'dors')	lolemɔ (trad. 'langue')	lala (trad. 'dors')	losa (trad. 'jeter')
[ʁ]	terre	—	—	—	—
[r]	—	heri (trad. 'bonheur')	—	—	—
[k]	coq	kiti (trad. 'chaise')	kɔkɔ (trad. 'grand-mère, grand-père')	kukanga (trad. 'fermer, griller')	kiti (trad. 'chaise')
[g]	garçon	waganga (trad. 'médecins')	koganga (trad. 'crier')	—	—

⁹ Sauf régionalement : on dit *kuzika* (trad. 'enterrer') à Kalemie mais *kuzika* à Lubumbashi.

[ʒ]	je	— ⁹	—	kuja (trad. 'danser')	—
[ʃ]	chef	kushindwa (trad. 'échouer')	—	kushala (trad. 'rester')	—
[h]	—	habari (trad. 'nouvelle')	—	kuhehula (trad. 'souffler')	—
[ϕ]	—	—	—	kupepula (trad. 'souffler')	—

NB : Dans le cas des sons [h] et [ϕ] du ciluba, la prononciation avec [h] qui correspond à la transcription *kuhehula* est celle du Kasai-Oriental ; la prononciation avec [ϕ] qui correspond à la transcription *kupepula* est celle du Kasai-Occidental.

E. LES CONSONNES COMPLEXES

Les consonnes complexes sont spécifiques aux langues congolaises ; elles n'existent pas en français.

Les consonnes pré-nasalisées

	en kiswahili	en lingala	en ciluba	en kikongo
[m̃b]	jembe (trad. 'houe')	mbula (trad. 'pluie')	kumbusha (trad. 'enlever')	mbombo (trad. 'nez')
[m̃d]	mdogo (trad. 'petit')	—	—	—
[m̃dʒ]	mjinga (trad. 'ignorant')	—	—	—
[m̃f]	mfupa (trad. 'os')	—	—	mfinda (trad. 'forêt')
[m̃g]	mguu (trad. 'pied')	—	—	—
[m̃k]	mkono (trad. 'main')	—	—	—
[m̃l]	mlima (trad. 'montagne')	—	—	—
[m̃n]	mnofu (trad. 'morceau de viande')	—	—	—
[m̃p]	mpopo (trad. 'air')	mpopo (trad. 'avion')	cimpumpu (trad. 'grippe')	mpimpa (trad. 'nuit')
[m̃r]	mrembo (trad. 'beau')	—	—	—
[m̃s]	msomi (trad. 'lettré')	—	—	—
[m̃t]	mtu (trad. 'homme')	—	—	—
[m̃tʃ]	mchana (trad. 'jour')	—	—	—
[m̃ʃ]	mshale (trad. 'flèche')	—	—	—
[m̃v]	mvua (trad. 'pluie')	—	—	mvula (trad. 'pluie')
[m̃w]	mwaka (trad. 'année')	—	—	—
[m̃z]	mzuri (trad. 'bon')	—	—	—
[ñd]	kutenda (trad. 'faire')	ndako (trad. 'maison')	ndoto (trad. 'rêve')	ndozi (BC) / ndosi (BDD) (trad. 'rêve')
[ñdʒ]	inje (trad. 'dehors')	—	—	—
[ñg]	kuunga (trad. 'lier')	ngonga (trad. 'cloche')	munganga (trad. 'médecin')	nguba (trad. 'arachide')

[ñk]	nkambo (trad. 'grand-père, grand-mère')	nkana (trad. 'sœur, frère')	nkangila (trad. 'fermez !, grillez !')	nkundi (trad. 'ami')
[ñl]	—	—	—	nlembo (trad. 'doigt')
[ñs]	nsimba (trad. 'lion')	nsoso (trad. 'poule, coq')	—	nsusu (trad. 'poule, coq')
[ñʃ]	nshimba (trad. 'lion')	—	—	—
[ñt]	ntembo (trad. 'éléphant')	ntaba (trad. 'chèvre, bouc')	kutentula (trad. 'transplanter, copier')	ntangu (trad. 'soleil, temps')
[ñz]	kwanza (trad. 'd'abord')	nzala (trad. 'faim')	kunzulula (trad. 'ouvrir')	nzo (trad. 'maison')

NB : En kiswahili, le préfixe *mu-* peut s'élider en *m-*, ce qui explique l'abondance de mots ayant à l'initiale une séquence *m* + consonne. Cette élision n'est toutefois pas réalisée par les swahiliphones de la région de Lubumbashi qui diront, par exemple, *mujinga* et non *mjinga*, *muzuri* et non *mzuri*.

Les affriquées

Les affriquées ne sont réalisées que par les locuteurs swahiliphones et lubaphones :

	en kiswahili	en ciluba
[tʃ]	cheo ¹⁰ (trad. 'titre')	cibelu (trad. 'cuisse')
[dʒ]	jina (trad. 'nom')	kuda (trad. 'manger' en lubakatanga)

Les labiales vélares

Les labiales vélares du lingala [g̃b] et [ng̃b] ne sont réalisées que par certains locuteurs, principalement originaires du nord de l'Équateur (Ngbaka, Ngbandi, Budza) :

	en lingala
[g̃b]	gbagba (trad. 'pont')
[k̃p]	kpanga (trad. 'pain de manioc')
[ng̃b]	matoi mangbongi (trad. 'entêtement')

Chez les autres locuteurs du lingala, elles sont remplacées par [b], [g] ou [gw] pour [gb] et par [mbw] ou [ngw] pour [ngb]. La labiale vélaire [k̃p] est remplacée par [kw].

¹⁰ Peut également s'écrire *ceo* en RDC (rectification graphique de 1974).

► 2. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES CONGOLAIS

Du fait des différences qui existent entre le système phonétique du français et celui des langues congolaises, et notamment du fait que les voyelles sont plus nombreuses en français que dans les langues congolaises, les élèves congolais tendent à confondre les voyelles spécifiques du français avec des voyelles proches dans leur langue maternelle :

- [y] est confondu avec [i]
du est prononcé [di], d'où la confusion entre *du* et *dit*
- [ø] est confondu avec [ɛ]
ceux est prononcé [sɛ], d'où la confusion entre *ceux* et *ces, ses*
- [œ] est confondu avec [ɛ]
œufs est prononcé [ɛf], d'où la confusion entre *œufs* et *f*
- [ə] est confondu avec [e]
te est prononcé [te], d'où la confusion entre *te* et *thé*
- [ɑ] est confondu avec [a]
pâte est prononcé [pat], d'où la confusion entre *pâte* et *patte*
- [ɔ] est confondu avec [o] dans les langues qui ne possèdent pas le son [ɔ] (kiswahili, kikongo, ciluba)
or est prononcé [o:r]
- [ɛ] est confondu avec [e] dans les langues qui ne possèdent pas le son [ɛ] (kiswahili, kikongo, ciluba)
est est prononcé [e], d'où la confusion entre *et* et *est*
- [ɔ̃] est prononcé [on]
oncle prononcé [o-nkl]
- [ɑ̃] est prononcé [an]
angle est prononcé [a-ŋgl]
- [œ̃] est réalisé comme [ɛ̃]
un est articulé comme [ɛ̃], d'où la confusion entre *brun* et *brin*
- [ɥ] est assimilé à [w]
huit [ɥit] est prononcé [wit]

Les locuteurs lubaphones rencontrent en outre des difficultés particulières dans la prononciation de certaines consonnes françaises :

- dans certains cas, le son [d] est prononcé [dʒ]
dix est prononcé [dʒis] au lieu de [dis]
- le son [p] étant étranger au système phonétique du ciluba, les lubaphones sont influencés dans leur prononciation du [p] français par le fait que le signe graphique <p> a été adopté en ciluba pour rendre [ɸ] ; les lubaphones vont donc tendre à prononcer le [p] français [ɸ]
pomme est prononcé [ɸɔm] au lieu de [pɔm]
- le son [g], étranger au système phonétique du ciluba, est prononcé [k]
gare est prononcé [kaʁ] au lieu de [gaʁ]
garçon est prononcé [kaʁsɔ̃] au lieu de [gaʁsɔ̃]

Le cas de la prononciation du [ʁ] grasseyé du français par les élèves congolais est assez représentatif des différentes situations auxquelles tu peux être confronté dans une classe :

- [ʁ] est réalisé [r] roulé par les swahiliphones du fait que le [r] roulé appartient au système phonétique du kiswahili :
radio est prononcé [radjo]
- pour les lingalaphones et les kongophones, qui ne possèdent ni le [ʁ] ni le [r] dans leur langue maternelle, l'acquisition du [ʁ] français n'est pas problématique du fait qu'il n'existe aucune interférence entre leur langue maternelle et le français :
radio est prononcé [ʁadjo]
à moins d'une influence de la prononciation des swahiliphones ;
- les lubaphones, qui ne possèdent ni le [ʁ] ni le [r] dans leur langue maternelle, rencontrent de leur côté des difficultés spécifiques dans la réalisation du [ʁ] initial et vont souvent tendre à insérer une voyelle devant le [ʁ] des mots français qui commencent par ce son :
radio est prononcé [aʁadjo / aradjo] et *Rémy* [eʁemi / eremi], voire [aladjo] et [elemi] pour ceux qui ont plus de difficultés à réaliser le [ʁ]

On observe également chez les élèves congolais une tendance à introduire une semi-consonne entre deux voyelles consécutives d'un mot français :

continuer est prononcé [kɔ̃tɪnywe] au lieu de [kɔ̃tɪnye]
tuer est prononcé [tiwe] ou [tuwe] au lieu de [tye]
crier est prononcé [krije] au lieu de [krie]

voire à introduire une consonne entre deux voyelles consécutives ou entre une semi-consonne et la voyelle consécutives (dans ce dernier cas, la semi-consonne est vocalisée, c'est-à-dire prononcée comme une voyelle) :

camion est prononcé [kamɪjɔ̃] au lieu de [kamjɔ̃]

Enfin, du fait que les possibilités de combiner entre elles deux consonnes sont plus limitées dans les langues congolaises qu'en français, on observe parfois une tendance à intercaler une voyelle entre deux consonnes consécutives d'une syllabe française, par exemple chez les swahiliphones :

slip → [silip]
pneu → [pine]
classe → [kalas] (cf. *kalassa* en ciluba)

► 3. LA PROSODIE EN FRANÇAIS ET DANS LES LANGUES CONGOLAISES

La principale caractéristique prosodique du français est qu'il s'agit d'une langue à accent tonique. Avant de découvrir la comparaison de la prosodie en français et dans les langues congolaises, nous t'invitions à lire la fiche « La prosodie » ci-dessous pour te rappeler ou te faire découvrir les principes de la prosodie et de l'accentuation en français.



FICHE « La prosodie »

La prosodie est l'ensemble des phénomènes qui échappent au découpage de la chaîne parlée en unités sonores, ou phonèmes¹¹ ; rythme, accent, intonations et coupe syllabique en sont les principaux aspects. L'acquisition du français passe non seulement par l'acquisition de la prononciation de ses phonèmes, mais également par celle de sa prosodie, et plus particulièrement par l'acquisition de ses mécanismes d'accentuation et d'intonation.

L'accentuation

L'accentuation consiste, en français, à prononcer une voyelle avec plus d'énergie et, de ce fait, à l'allonger. En fait, l'accent porte sur toute la syllabe où se trouve la voyelle.

L'accent porte habituellement sur la dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots français :
un **camion**

Une règle secondaire intervient pour interdire la succession de deux syllabes accentuées ; elle contribue à créer au sein de l'énoncé des **groupes accentuels**¹² :
un camion **vert**

Ces groupes accentuels créent le rythme de l'énoncé ; on les appelle aussi *groupes rythmiques* pour cette raison.

L'accent a une **fonction démarcative** ; il permet de marquer les frontières entre les différentes unités qui constituent un énoncé :

Demain, je me rendrai à Paris

À côté de cet accent démarcatif primordial, le français connaît aussi :

- un accent **d'insistance** qui permet de donner du relief à une syllabe ou un mot :
C'est épouvantable << C'est épouvantable
- un accent **contrastif** qui permet de souligner le choix d'une unité particulière :
Voici ma maison << Voici **ma** maison

L'intonation

L'intonation est la mélodie qui accompagne un énoncé porteur de sens.

Elle peut varier selon la manière dont on veut donner à interpréter un énoncé :

- un énoncé simplement énonciatif (*je suis allé à la ville*) a une ligne mélodique légèrement descendante ;
- un énoncé interrogatif (*tu m'accompagnes au cinéma ?*) a une ligne mélodique montante, à moins que figure dans la phrase un mot interrogatif (*quand partons-nous ?*), ce qui induit une ligne mélodique neutre ;
- un énoncé impératif (*fermez la fenêtre !*) se caractérise par un fort fléchissement de la ligne mélodique vers le bas ;
- un énoncé exclamatif (*que c'est joli !*) se caractérise par un fort fléchissement de la ligne mélodique, vers le haut ou vers le bas.

L'intonation peut également servir à traduire des émotions telles que la colère, la tristesse, la surprise.

¹¹ Phonème : 'plus petite unité sonore d'une langue parlée'.

¹² L'anglais connaît la même règle accentuelle.

Prosodie et enseignement

L'accentuation et l'intonation ont en français oral une triple fonction :

- une fonction **distinctive** : par exemple, la ligne montante ou descendante de la mélodie va permettre de dissocier l'énoncé interrogatif et l'énoncé énonciatif ;
- une fonction **démarcative** : par exemple, l'accentuation marque des frontières entre des groupes repérables à l'oreille sans recours à la syntaxe ;
- une fonction **expressive** : accentuation et intonation peuvent être utilisées pour traduire des émotions.

Dans l'apprentissage du français oral, des erreurs peuvent survenir par rapport à chacune de ces trois fonctions et contribuent à brouiller le message ; il est donc tout aussi important de maîtriser l'accentuation et l'intonation du français que de maîtriser son système phonétique. Bien plus, la compréhension et l'assimilation par l'élève de la prosodie du français peuvent l'aider considérablement dans son acquisition des phonèmes propres à cette langue.

Tonicité de l'accent français

L'accentuation consiste, en français, à prononcer une voyelle avec plus d'énergie et, de ce fait, à l'allonger légèrement – cet allongement est parfois plus marqué lorsqu'il s'agit de donner à l'accentuation une fonction contrastive ou emphatique.

Comme le français, le kiswahili est une langue à accent, où l'allongement de la voyelle accentuée est plus marqué qu'en français ; on observe donc chez les swahiliphones une tendance à allonger nettement la voyelle accentuée d'un mot ou d'un groupe rythmique français :

longueur → [lɔ̃gœʁ] (sans emphase)

longueur → [lɔ̃:gœʁ] (avec emphase)

Il existe dans le système vocalique du ciluba et du kikongo, ainsi que dans celui du kiswahili, une opposition entre voyelles brèves et voyelles longues, sans relation avec les faits d'accentuation que connaissent le français et le kiswahili. On observe chez les lubaphones, sous l'influence du ciluba, une tendance à allonger nettement la voyelle accentuée d'un mot ou d'un groupe rythmique français :

longueur → [lɔ̃gœʁ] (sans emphase) parallèlement à munemu [munɛmu]

longueur → [lɔ̃:gœʁ] (avec emphase) parallèlement à munda [mu:nda]

alors que chez les kongophones, cette tendance à l'allongement des voyelles accentuées du français ne se produit pas : on ne note aucune interférence du kikongo vers le français sur le plan de la longueur des voyelles. Il en va de même pour le lingala, qui, lui, ne connaît ni accent, ni opposition entre voyelles brèves et voyelles longues.

Place de l'accent français

En français, l'accent porte habituellement sur la dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots :
un **camion**

En kiswahili, l'accent porte habituellement sur l'avant-dernière syllabe, mais cette différence par rapport au français est généralement sans conséquence sur la prononciation du français par les swahiliphones.

Contrairement au français et au kiswahili, **le lingala, le ciluba et le kikongo** ne sont pas des langues à accent, mais des langues à tons¹³. La principale différence entre une langue à tons et une langue à accent tonique est que dans les langues à tons quasiment toutes les syllabes d'un mot possèdent un ton alors que dans les langues à accent tonique seul un nombre limité de syllabes (une seule en français) porte l'accent. Les différents tons du lingala, du ciluba et du kikongo sont susceptibles d'affecter une voyelle dans n'importe quelle position (nous te renvoyons à la séquence n° II pour la question de la transcription des tons, que nous adoptons ici pour des raisons de clarté de notre exposé) :



Reporte-toi à la
Séquence II du
présent livret

⇒ Exemple en lingala

- áta (trad. 'même') → position initiale
 motó (trad. 'tête') → position finale
 mondóki (trad. 'fusil') → position médiane
 ndótó (trad. 'rêve') → position initiale et finale

mais ces tons n'entraînent ni accentuation particulière de la voyelle, ni allongement de celle-ci. On observe toutefois, chez les lingalaphones, une tendance à accentuer la première syllabe des mots français ou des groupes rythmiques du français :

Alain

banane

le camion

13 Il faut noter que la variante simplifiée du kikongo qu'est le *kikongo ya leta* est une langue sans ton.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous t'exposons ci-dessous les différentes étapes à suivre pour construire une activité pédagogique en relation avec les erreurs phonétiques le plus souvent commises par les élèves congolais ; l'ensemble des étapes constitue une **démarche méthodologique**. Pour t'aider à rattacher cette démarche méthodologique à des pratiques de classe, nous illustrerons chacune des étapes de la démarche au moyen de deux exemples différents, qui illustrent tous les deux une difficulté phonétique rencontrée semblablement par les swahili-phones, lingalaphones, lubaphones ou kongophones.

► 1. PRÉPARATION DE L'ACTIVITÉ

Commençons par tout ce qui a trait à la préparation de l'activité, que nous décomposons en trois étapes :

1. Sujet : Tu vas identifier la difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves.

- Dans notre premier exemple, la difficulté linguistique visée est l'acquisition par l'élève du son français [y].
- Dans notre second exemple, la difficulté linguistique visée est l'acquisition par l'élève de la prosodie du français.

2. Objectif : Tu vas définir un objectif à ton activité.

- Dans notre premier exemple, à la fin de la leçon, l'élève devra être capable de bien articuler le son [y].
- Dans notre second exemple, à la fin de la leçon, l'élève devra être capable d'appliquer correctement l'accentuation et l'intonation du français dans différents contextes.

3. Élaboration : Tu vas construire une activité pour tes élèves qui va te permettre d'atteindre ton objectif.

- Dans notre premier exemple, le support de l'activité est un texte lu à haute voix qui contient de nombreux mots renfermant le son [y], ainsi que des mots renfermant le son [i], avec lequel les élèves risquent de le confondre (il faut considérer que ce texte est connu des élèves, il a déjà été travaillé au travers d'autres activités) :

Adieu mon beau village !

Je fus réveillé par des cris en provenance de la maison du chef. Je courus sur les lieux, et, quelle ne fut mon indignation, lorsque je vis hommes et femmes se précipiter sur un homme en le rouant de coups. L'homme était mon père. Il était là, subissant sans gémissement les humiliations les plus révoltantes. Je pus entendre sur toutes les bouches l'étiologie de ma malformation physique. Mon père était sorcier, moi aussi c'est pour cette raison que j'étais bossu. C'est ce qu'avait déclaré le devin, consulté pour l'origine de la mort de l'enfant du chef. Le jour suivant, un messager du chef vint nous annoncer une nouvelle à couper le souffle : notre famille était bannie de la tribu, on nous donnait une demi-journée pour quitter le village Adieu mon beau village !



Tshibanda Wamuela Bujitu, *Textes choisis d'auteurs zairois*, Kinshasa, ECA, 1988

- Dans notre second exemple, le support de l'activité est le compte rendu oral, sous la forme d'un jeu de rôles¹⁴, que les élèves sont amenés à faire à l'issue d'une séance d'observation en dehors de la classe.

14 Jeu de rôles : dans un contexte pédagogique, 'méthode mettant les élèves en situation de jouer chacun un rôle'.

► 2. DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Passons maintenant à la manière dont se construit l'activité pédagogique à proprement parler. Nous avons distingué essentiellement trois étapes :

1. Découverte : Tu amènes l'élève à découvrir le sujet de la leçon.

- a. Dans notre premier exemple,
- tu lis le texte à tes élèves ;
 - tu désignes deux élèves qui vont lire le texte en suivant ta lecture-modèle ;
 - tu notes les mots contenant le son [y] qui, lors de la lecture par les élèves, ont fait l'objet d'une mauvaise prononciation.

- b. Dans notre second exemple,
- tu donnes aux élèves des consignes pour le jeu de rôles et tu leur indiques l'objectif de l'activité : « appliquer correctement l'accentuation et l'intonation du français dans différents contextes » ;
 - tu distribues les rôles aux élèves (par exemple, tel élève est le vendeur, tel élève est l'acheteur, tel vendeur est comique, tel autre est sérieux, etc. ; les élèves qui ne participent pas directement au jeu de rôles devront relever chacun une erreur d'accentuation ou de prononciation chez un de leurs camarades, s'il y en a).

2. Apprentissage : Tu apprends à l'élève à prononcer correctement.

- a. Dans notre premier exemple,
- tu donnes la prononciation correcte des mots mal prononcés ;
 - tu fais répéter plusieurs fois à chaque élève les mots renfermant le son mal prononcé (si tu travailles avec une classe pléthorique, tu devras adapter cette phase de l'activité à ta classe ; nous reviendrons brièvement sur le travail dans les classes pléthoriques dans le livret consacré au programme national) ;
 - tu ajoutes d'autres mots contenant le même son.

- b. Dans notre second exemple,
- tu fais jouer leurs rôles aux élèves ;
 - tu relèves les erreurs d'accentuation et de prononciation commises pendant le jeu ;
 - tu demandes aux élèves ne participant pas directement au jeu de rôles de donner les erreurs qu'ils ont relevées ;
 - si un élève croit avoir relevé une erreur chez un de ses camarades, mais qu'il s'avère que l'accentuation ou l'intonation étaient correctes, tu corriges l'élève ;
 - tu corriges les erreurs d'intonation et d'accentuation.

3. Entraînement : Tu encourages l'élève à mettre en œuvre ce qu'il vient d'apprendre.

- a. Dans notre premier exemple,
- tu demandes aux élèves de trouver de nouveaux mots qui renferment le même son ;
 - tu leur fais prononcer plusieurs fois les mots qu'ils ont trouvés ;
- si un élève donne des mots qui ne contiennent pas ce son, tu lui en apprends la prononciation correcte.

- b. Dans notre second exemple,
- tu demandes aux élèves d'élaborer un deuxième jeu de rôles, avec comme consigne de ne plus commettre les erreurs d'accentuation et d'intonation relevées lors du premier jeu de rôles ;
 - tu fais jouer leurs rôles aux élèves ;
 - tu demandes aux élèves ne participant pas directement au jeu de rôles de donner les erreurs qu'ils ont relevées, s'il y en a ;
 - tu demandes aux élèves de proposer eux-mêmes les corrections pour les éventuelles erreurs relevées.

Reporte-toi au livret consacré au programme national

► 3. À PROPOS DE LA CORRECTION DES ERREURS PHONÉTIQUES

Nous te rappelons que tu dois laisser l'élève s'exprimer jusqu'au bout avant de le corriger :

- dans notre premier exemple, tu intervies quand l'élève a fini de lire tout le texte ;
- dans notre second exemple, tu intervies quand le jeu de rôles est terminé.

Les différents exercices que tu peux proposer aux élèves pour les amener à une prononciation correcte sont de trois sortes : exercices de sensibilisation, exercices de production et exercices de discrimination. Nous t'en proposons ci-dessous quelques-uns.

A. EXERCICES DE SENSIBILISATION

Les exercices de sensibilisation permettent à l'élève de se familiariser avec un son problématique du français (par exemple, [y], [œ], [ʁ]...).

Au moment d'aborder cette étape tu as déjà ciblé un certain nombre de difficultés chez les élèves. Tu devras en choisir une et la travailler avec tes élèves.

Exemple 1 (lecture expressive)

Les élèves t'écoutent lire un texte. Tu te places toujours face aux élèves pour qu'ils voient les mouvements de ta bouche (arrondissement des lèvres, étirement des lèvres...) et les expressions de ton visage (renfrogné...).

Adieu ruisseaux et collines qui m'avez vu trébucher sur mes premiers pas Et toi mon ami Amisi, toi ami du sorcier, toi ami du bossu, comment pourrais-je te remercier ? Ma mère portait sur son dos le plus jeune de nos frères. Les cultivateurs qui se rendaient à leur ouvrage dardaient des regards qui pesaient lourd sur ma bosse. Nous étions des suspects.

 Tshibanda Wamuela Bujitu, *Textes choisis d'auteurs zaïrois*, Kinshasa, ECA, 1988

Exemple 2 (acquisition du son [y])

Tu présentes à tes élèves des phrases pouvant les aider à s'approprier le son [y].
On se sert de la lune pour la lumière nocturne.
Une bonne éducation est rentable.
Surtout les garçons hurlent.

Exemple 3 (acquisition du son [y])

Tu présentes des images à tes élèves et ils nomment l'objet pour s'approprier le son [y].
Une cruche
Des lunettes
Des plumes
Une pupille

Exemple 4 (acquisition du son [y])

À l'aide de ton lecteur mp3, tu fais écouter attentivement à tes élèves le son [y] dans les mots ci-dessous. Dans ce cas, le silence doit régner dans la classe. Si la classe est pléthorique, tu peux travailler avec de petits groupes de 10 ou 15 (nous reviendrons sur ce sujet dans le livret consacré au programme national). C'est l'extrait n°6.

Futur	Punition	Culture	Accumuler	Fumure
Mur	Inutile	Urbain	Multiplier	Insuffisant
Pur	Utilisation	Tutoyer	Suspecter	Annuler



Reporte-toi au livret consacré au programme national

**Exemple 5 (intonation)**

Tu demandes aux élèves d'écouter attentivement les phrases suivantes et de lever la main chaque fois qu'ils entendent une intonation interrogative.
Dis-moi qui a fait du bruit à mon absence.
Quand viendras-tu ?
Où es parti Ngoy ?

B. EXERCICES DE PRODUCTION DIRIGÉE**Exemple 1 (acquisition du son [y])**

Tu demandes à une partie de tes élèves d'utiliser dans une causerie (dialogue) les énoncés contenant le son problématique [y]. Les autres élèves écoutent et notent tous les mots contenant le son [y].

**Exemple 2 (acquisition du son [y])**

Tu demandes aux élèves d'écouter attentivement et de répéter les mots qui contiennent le son [y].
Cette punition est insupportable.
À l'impossible nul n'est tenu.
Tu es l'ami du bossu.

**Exemple 3 (intonation)**

Tu demandes aux élèves d'écouter attentivement et de répéter chacune des phrases, en adoptant l'intonation interrogative puis déclarative.
Nous avons un devoir de français ? / Nous avons un devoir de français.
Tu viens ? / Tu viens.
Il a supporté la piqure ? / Il a supporté la piqure.
Tu vas bien ? / Tu vas bien.

**Exemple 4 (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 ?

C. EXERCICES DE PRODUCTION LIBRE

Dans les exercices de production libre, l'élève doit être capable d'utiliser les acquis des phrases précédentes (différents sons appris et différentes intonations) dans diverses situations de communication lors de séances d'expression orale, de jeux de rôles, de chants ou de toute autre activité.

**Exemple 1 (intonation)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Raconte à tes amis comment tu as fêté le Nouvel An. Veille à bien mélanger les phrases déclaratives et les phrases interrogatives ».

**Exemple 2 (intonation)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Invente une histoire avec ton voisin pour illustrer les phrases interrogatives apprises ».

Exemple 3 (intonation)

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Lis ce texte en adoptant les bonnes intonations ».

*Le coq et le canard*

Alors que tout le village faisait la sieste
Sous le soleil ardent d'un après-midi de dimanche,
Le canard décida d'aller rendre visite à son ami le coq.
Il trouva le coq vautre dans la poussière.
« Bonjour, cher ami, dit-il, mais...
Mais... que fais-tu là ? »
« Je prends mon bain, répondit le coq »
« Tu appelles ça prendre un bain ; voyons coq, soyons sérieux »
« Je suis très sérieux, c'est ainsi que je prends mon bain, qu'y a-t-il d'anormal à cela ? »
« Coq tu perds la tête ; tu es en train de te salir au lieu de prendre un bain. Viens avec moi,
Nous irons nager à la rivière ».
... Dès qu'ils furent arrivés à la rivière, le canard se jeta à l'eau mais le coq resta sur la rive.
« Mais viens donc, coq, qu'attends-tu ? »
« ... Puisque tu insistes... » et le coq se jeta à l'eau.
Son plongeon fut suivi immédiatement des cris :
« Au secours Au secours Je ne nage qu'au sec... »
Pris de pitié, le canard accourut à son secours et le ramena sur la rive...



« Le coq et le canard », *Contes de chez nous*, Kinshasa,
Centre de recherches pédagogiques, 1996, p. 44

D. EXERCICES DE DISCRIMINATION

Dans les exercices de discrimination, l'élève doit être capable d'écouter, comparer et distinguer les mots prononcés, ainsi que le rythme et l'intonation.
Les éléments à comparer doivent être choisis correctement afin de bien illustrer la difficulté.

Exemple 1 ([i]-[y])

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Écoute attentivement et dis si j'ai prononcé deux fois le même mot ou deux mots différents ».

Pire / pure
Dit / du
Nil / nul
Hein / un
Dure / dire
Sur / cire





Exemple 2 ([i]-[y])

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Écoute attentivement et dis lequel de ces deux sons, [y] ou [i], précède l'autre ».

Institut
Public
Instituteur
Utile
Muri
Utilisation



Exemple 3 ([i]-[y]-[u])

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Écoute attentivement et indique par une croix dans le tableau le son présent dans chaque mot ».

Mots	[i]	[y]	[u]
Cou			
Vu			
Avertir			
Obéissance			
Toujours			
Inconnu			
Récréation			
Rime			



Exemple 4 ([i]-[y])

Voici la consigne à donner à un premier élève que tu désignes : « Écoute attentivement et prononce [y] et non [i] ». Un autre élève que tu désignes réagit par « bien prononcé » ou « mal prononcé ».

Mur
Sûr
Purification
Cire
Intituler

Même exercice avec les sons [ã] et [a]. (Cet exercice a pour objectif de te montrer que tu peux procéder de la même manière quel que soit le son qui pose problème à tes élèves.)

Vent
Temps
Entreprendre
Avantage
Pendant

Exemple 5 ([s]-[z]-[ʃ])

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Écoute attentivement et indique par une croix dans le tableau le son présent dans chaque mot ». (Cet exercice a pour objectif de te montrer que tu peux procéder de la même manière quel que soit le son qui pose problème à tes élèves.)



Mots	[s]	[z]	[ʃ]
Passion			
Désolé			
Chanter			
Servir			
Zèle			
Punition			
Garçon			
Méchant			
Poison			

Exemple 6 (intonation)

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Écoute attentivement et dis si j'ai prononcé une phrase déclarative ou interrogative ».

Tu es perdu.
T'es-tu perdu ?
A-t-il obéi aux ordres ?
Il apporte son cahier.
Elle ne bavarde pas en l'absence du maitre.



CONCEPTION D'ACTIVITÉS POUR LES ÉLÈVES

Les exemples que nous venons de te donner pour illustrer la démarche méthodologique mise en place vont maintenant te servir de modèles.

Nous allons te demander, dans cette nouvelle étape de ta formation, de les adapter à d'autres types de difficultés phonétiques. Pour cela, tu vas devoir concevoir tes propres activités avec ta classe : nous nous limitons ici à définir le sujet de l'activité, à formuler une petite contrainte de réalisation... tout le reste de la démarche méthodologique te revient.



► **1. ACTIVITÉ PORTANT SUR L'ACQUISITION DU SON [ã]**

Pour diversifier la nature des activités, nous te demandons de ne pas utiliser comme support un texte pour concevoir l'activité qui suit (nous l'avons déjà fait dans l'un de nos exemples). Nous comptons sur ton imagination.

1. Sujet

La difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est ici l'acquisition de la voyelle nasale du français [ã].

2. Objectif

En t'inspirant de nos modèles, tu vas définir un objectif à ton activité.
À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de... (utilise un verbe d'action dans ta réponse).

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

3. Conception

Quelle activité vas-tu envisager pour atteindre l'objectif que tu viens de définir ? Quel support vas-tu choisir ?

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

4. Découverte

Comment vas-tu procéder pour amener l'élève à découvrir le sujet de la leçon ?

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

5. Apprentissage

Comment vas-tu procéder pour amener l'élève à prononcer correctement la voyelle nasale ?

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

6. Entraînement

Comment vas-tu encourager l'élève à mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre ?

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

7. Correction

Comment vas-tu t'y prendre pour corriger l'erreur de prononciation des élèves ?



2. ACTIVITÉ PORTANT SUR LA TENDANCE À INTERCALER [J] OU [W] ENTRE DEUX VOYELLES D'UN MOT FRANÇAIS

Si tu n'as pas utilisé d'appareil (lecteur mp3, radio...) pour l'activité précédente, nous te demandons de le faire pour cette activité-ci. Si, au contraire, tu t'es servi d'un appareil pour l'activité précédente, nous te demandons de ne plus le faire pour celle-ci. Une fois encore, nous comptons sur ton imagination et ton inventivité.

1. Sujet

La difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est ici la tendance chez les élèves congolais à intercaler [j] ou [w] entre deux voyelles d'un mot français.

2. Objectif

En t'inspirant de nos modèles, tu vas définir un objectif à ton activité.
À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de... (utilise un verbe d'action dans ta réponse).

3. Conception

Quelle activité vas-tu envisager pour atteindre l'objectif que tu viens de définir ? Quel support vas-tu choisir ?

4. Découverte

Comment vas-tu procéder pour amener l'élève à découvrir le sujet de la leçon ?

5. Apprentissage

Comment vas-tu procéder pour amener l'élève à prononcer correctement les mots français dans lesquels deux voyelles se suivent ?

6. Entraînement

Comment vas-tu encourager les élèves à mettre en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre ?

7. Correction

Comment vas-tu t’y prendre pour corriger l’erreur de prononciation des élèves ?

COMMENT ÉVALUER LES ÉLÈVES ?

Dans les différentes activités que nous t’avons proposées jusqu’ici, la phase de préparation part d’un constat (l’identification d’un problème de prononciation) qui constitue une première évaluation de tes élèves, appelée *évaluation diagnostique*. La phase de la démarche méthodologique que nous avons appelée *découverte* te permet d’affiner ce diagnostic et de déterminer notamment quels sont réellement les élèves qui rencontrent ce problème de prononciation. Tu peux ainsi orienter la suite de ton activité en fonction de cette première évaluation.

Il te sera possible d’évaluer par la suite la progression de l’élève dans la prononciation du français lors des différentes activités d’apprentissage dans lesquelles l’élève est encouragé à prendre la parole, qu’il s’agisse d’activités de français ou d’éveil scientifique ou de toute autre activité. Cette évaluation est appelée *évaluation formative*.

L’épreuve orale que chaque élève subit à la fin du trimestre et à la fin de l’année scolaire dans le système scolaire de la RDC est une autre occasion d’évaluer les progrès de l’élève dans le domaine de la prononciation ; cette évaluation est appelée *évaluation sommative* de l’apprentissage du français oral.

Si tu souhaites en savoir plus sur l’évaluation et les différentes formes qu’elle peut prendre, nous tu pourras te reporter au livret consacré au programme national et dans lequel les questions relatives à l’évaluation sont abordées de manière plus générale.


 Reporte-toi au livret consacré au programme national

BILAN PERSONNEL

1. Est-ce que cette séquence t'a permis d'identifier des problèmes chez tes élèves, autres que ceux que nous avons directement mis en évidence ? Si oui, lesquels ? Sinon, comment interprètes-tu cela ?

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

2. Est-ce que cette séquence t'a permis de trouver des remèdes aux problèmes ? Si oui, lesquels ? Sinon, comment interprètes-tu cela ?

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

3. Selon toi, les activités que nous t'avons proposé de concevoir ont-elles atteint leurs objectifs ? Sinon, comment interprètes-tu cela ?

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

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

4. Les objectifs sont-ils atteints pour tous les élèves ? Sinon, que peux-tu envisager pour amener tous les élèves à atteindre les objectifs ?

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

5. As-tu rencontré des difficultés (méthodologiques, matérielles, etc.) dans la mise en œuvre de cette séquence ? Si oui, lesquelles ?

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

CORRIGÉS

► CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

1. Combien de voyelles trouve-t-on en français ? Énumère-les.

Il y a 16 voyelles en français : [i], [e], [ɛ], [a], [ɑ], [o], [ɔ], [u], [y], [ø], [œ], [ə], [ɛ̃], [ɔ̃], [ã] et [ɑ̃].

2. Combien de voyelles trouve-t-on en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo ? Énumère-les.

En *kiswahili*, il y a cinq voyelles : [i], [e], [a], [o] et [u].

En *lingala*, il y a sept voyelles : [i], [e], [ɛ], [a], [o], [ɔ] et [u].

En *ciluba*, il y a cinq voyelles : [i], [e], [a], [o] et [u] (six si on prend en considération le [ə]).

En *kikongo*, il y a cinq voyelles : [i], [e], [a], [o] et [u].

3. Si on compare le système vocalique du français et celui des langues nationales congolaises,

a. y a-t-il des voyelles qui soient spécifiques au français ? Si oui, lesquelles ?

Par rapport au *kiswahili*, il y en a onze : [ɛ], [ɔ], [y], [ø], [œ], [ə], [ɑ], [ɛ̃], [ɔ̃], [ã] et [ɑ̃].

Par rapport au *lingala*, il y en a neuf : [y], [ø], [œ], [ə], [ɑ], [ɛ̃], [ɔ̃], [ã] et [ɑ̃].

Par rapport au *ciluba*, il y en a onze : [ɛ], [ɔ], [y], [ø], [œ], [ə], [ɑ], [ɛ̃], [ɔ̃], [ã] et [ɑ̃] (dix si on considère que le [ə] fait partie du système ciluba).

Par rapport au *kikongo*, il y en a onze : [ɛ], [ɔ], [y], [ø], [œ], [ə], [ɑ], [ɛ̃], [ɔ̃], [ã] et [ɑ̃].

b. y a-t-il des voyelles qui soient spécifiques au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

Non, il n'y en a pas.

c. y a-t-il des voyelles communes au français et au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

Par rapport au *kiswahili*, il y en a cinq : [i], [e], [a], [o] et [u].

Par rapport au *lingala*, il y en a sept : [i], [e], [ɛ], [a], [o], [ɔ] et [u].

Par rapport au *ciluba*, il y en a cinq : [i], [e], [a], [o] et [u] (six si on prend en considération le [ə]).

Par rapport au *kikongo*, il y en a cinq : [i], [e], [a], [o] et [u].

4. Écoute le document audio n° 1. Combien de voyelles différentes entends-tu dans ce document ? Énumère-les. Indique les voyelles qui sont communes au français et au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo. (Elles sont indiquées en gras dans le corrigé.)

Par rapport au kiswahili

Un deux trois [œ] [ø] [a]

Je m'en vais au bois [ə] [ã] [e/ɛ] [o] [a]

Quatre cinq six [a] [ɛ̃] [i]

Cueillir des cerises [œ] [i] [ɛ] [ə] [i]

Sept huit neuf [ɛ] [i] [œ]

Dans mon panier neuf [ã] [ɔ̃] [a] [e] [œ]

Dix onze douze [i] [ɔ̃] [u]

Elles seront toutes rouges. [ɛ] [ə] [ɔ̃] [u] [u]

Par rapport au lingala

Un deux trois [œ] [ø] [a]

Je m'en vais au bois [ə] [ã] [e/ɛ] [o] [a]

Quatre cinq six [a] [ɛ̃] [i]

Cueillir des cerises [œ] [i] [ɛ] [ə] [i]

Sept huit neuf [ɛ] [i] [œ]

Dans mon panier neuf [ã] [ɔ̃] [a] [e] [œ]

Dix onze douze [i] [ɔ̃] [u]

Elles seront toutes rouges. [ɛ] [ə] [ɔ̃] [u] [u]

Par rapport au ciluba

Un deux trois [œ] [ø] [a]

Je m'en vais au bois [ə] [ã] [e/ɛ] [o] [a]

Quatre cinq six [a] [ɛ̃] [i]

Cueillir des cerises [œ] [i] [ɛ] [ə] [i]

Sept huit neuf [ɛ] [i] [œ]

Dans mon panier neuf [ã] [ɔ̃] [a] [e] [œ]

Dix onze douze [i] [ɔ̃] [u]

Elles seront toutes rouges. [ɛ] [ə] [ɔ̃] [u] [u]

NB : Nous n'avons pas indiqué le [ə] comme commun aux deux langues dans le corrigé, mais si tu l'as fait de ton côté, tu ne dois pas compter cela comme faux, puisque ce phonème existe chez certains lubaphones.

Par rapport au kikongo

Un deux trois [œ] [ø] [a]

Je m'en vais au bois [ə] [ã] [e/ɛ] [o] [a]

Quatre cinq six [a] [ɛ̃] [i]

Cueillir des cerises [œ] [i] [ɛ] [ə] [i]

Sept huit neuf [ɛ] [i] [œ]

Dans mon panier neuf [ã] [ɔ̃] [a] [e] [œ]

Dix onze douze [i] [ɔ̃] [u]

Elles seront toutes rouges. [ɛ] [ə] [ɔ̃] [u] [u]

5. Combien de semi-consonnes trouve-t-on en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo ? Énumère-les.

En *kiswahili*, il y en a deux : [w] et [j].

En *lingala*, il y en a deux : [w] et [j].

En *ciluba*, il y en a deux : [w] et [j].

En *kikongo*, il y en a deux : [w] et [j].

6. Si on compare les semi-consonnes du français et celles des langues nationales congolaises,

a. y a-t-il des semi-consonnes qui soient spécifiques au français ? Si oui, lesquelles ?

Oui, il y en a une : [ɥ]. C'est la même par rapport à toutes les langues congolaises.

b. y a-t-il des semi-consonnes qui soient spécifiques au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ?

Si oui, lesquelles ?

Non, il n'y en a pas.

c. y a-t-il des semi-consonnes communes au français et au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

Il y en a deux : [w] et [j], qui sont les mêmes par rapport à toutes les langues congolaises.

7. Écoute le document audio n° 2. Combien de semi-consonnes différentes entends-tu dans ce document ? Énumère-les.

Un escargot s'en allait à la foire [w]

Pour s'acheter une paire de souliers, [j]

Quand il arriva, il faisait déjà nuit noire [ɥ] [w]

Il s'en retourna... nu pieds [j]

8. Combien de consonnes trouve-t-on en français ? Énumère-les ; pour chaque son donne un mot qui le contient.

Il y a 17 consonnes : [b], [d], [t], [k], [g], [m], [n], [ɲ], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [l], [ʎ], [p] et [ʁ].

☞ Pour les exemples, nous t'invitons à corriger avec ton tuteur.

9. Combien de consonnes trouve-t-on en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo ? Énumérez-les ; pour chaque son donne un mot qui le contient.

En *kiswahili*, il y a 17 consonnes simples : [b], [d], [t], [k], [g], [m], [n], [ɲ], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [l], [h], [p] et [r] ; et 27 consonnes complexes : [dʒ], [tʃ], [mb], [md], [mdʒ], [mf], [mg], [mk], [ml], [mn], [mp], [mr], [ms], [mt], [mʃ], [mv], [mw], [mz], [nd], [ndʒ], [ng], [nk], [ns], [nt], [nz] et [nz].

En *lingala*, il y a 14 consonnes simples : [b], [p], [m], [d], [t], [n], [ɲ], [z], [s], [v], [f], [l], [k] et [g] ; et 11 consonnes complexes : [mb], [mp], [nd], [ng], [nk], [ns], [nt], [nz], [gb], [kp] et [ngb].

En *ciluba*, il y a 15 consonnes simples : [b], [p], [m], [d], [t], [n], [z], [s], [v], [f], [l], [k], [ʒ], [h] et [ɸ] ; et neuf consonnes complexes : [mb], [mp], [nd], [ng], [nk], [nt], [nz], [tʃ] et [dʒ].

En *kikongo*, il y a 12 consonnes simples : [b], [p], [m], [d], [t], [n], [z], [s], [v], [f], [l] et [k] ; et 11 consonnes complexes : [mb], [mf], [mp], [mv], [nd], [ng], [nk], [nl], [ns], [nt] et [nz].

Pour les exemples, nous t'invitons à corriger avec ton tuteur.

10. Si on compare le système consonantique du français et celui des langues nationales congolaises,

a. y a-t-il des consonnes qui soient spécifiques au français ? Si oui, lesquelles ?

Par rapport au *kiswahili*, il y en a deux : [ʒ] et [ʁ].

Par rapport au *lingala*, il y en a trois : [ʃ], [ʒ] et [ʁ].

Par rapport au *ciluba*, il y en a trois : [p], [g] et [ʁ].

Par rapport au *kikongo*, il y en a cinq : [ɲ], [ʁ], [g], [ʒ] et [ʃ].

b. y a-t-il des consonnes qui soient spécifiques au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

Par rapport au *kiswahili* : les consonnes simples [h] et [r], et les consonnes complexes [dʒ], [tʃ], [mb], [md], [mdʒ], [mf], [mg], [mk], [ml], [mn], [mp], [mr], [ms], [mt], [mʃ], [mv], [mw], [mz], [nd], [ndʒ], [ng] et [nz].

Par rapport au *lingala* : les consonnes complexes [mb], [mp], [nd], [ng], [nk], [ns], [nt], [nz], [gb], [kp] et [ngb].

Par rapport au *ciluba* : les consonnes simples [h] et [ɸ], et les consonnes complexes [mb], [mp], [nd], [ng], [nk], [nt], [nz], [tʃ] et [dʒ].

Par rapport au *kikongo* : les consonnes complexes [mb], [mf], [mp], [mv], [nd], [ng], [nk], [nl], [ns], [nt] et [nz].

c. y a-t-il des consonnes communes au français et au kiswahili / au lingala / au ciluba / au kikongo ? Si oui, lesquelles ?

Par rapport au *kiswahili*, il y en a 14 : [b], [d], [t], [k], [m], [n], [ɲ], [f], [v], [s], [z], [l] et [p].

Par rapport au *lingala*, il y en a 14 : [b], [d], [t], [k], [m], [n], [ɲ], [f], [v], [s], [z], [l] et [p].

Par rapport au *ciluba*, il y en a 15 : [b], [d], [t], [k], [m], [n], [ɲ], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [l] et [p].

Par rapport au *kikongo*, il y en a 13 : [b], [d], [t], [k], [g], [m], [n], [f], [v], [s], [z], [l] et [p].

11. Écoute le document audio n° 3. Combien de fois y entends-tu un son consonantique propre au système consonantique du français (c'est-à-dire inconnu du lingala / du ciluba / du kikongo) ?**Pour le kiswahili**

Une fourmi de dix-huit mètres
avec un chapeau sur la tête
ça n'existe pas, ça n'existe pas
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, ça n'existe pas
eh et pourquoi pas !

Pour le lingala

Une fourmi de dix-huit mètres
avec un chapeau sur la tête
ça n'existe pas, ça n'existe pas

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, ça n'existe pas
eh et pourquoi pas !

Pour le ciluba

Une fourmi de dix-huit mètres
avec un chapeau sur la tête
ça n'existe pas, ça n'existe pas
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, ça n'existe pas
eh et pourquoi pas !

Pour le kikongo

Une fourmi de dix-huit mètres
avec un chapeau sur la tête
ça n'existe pas, ça n'existe pas
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, ça n'existe pas
eh et pourquoi pas !

12. En français, il n'existe pas de mots dans lesquels deux voyelles sont directement consécutives.

Faux.

13. Les consonnes que l'on peut combiner entre elles sont plus variées en français qu'en kiswahili / en lingala / en ciluba / en kikongo.

Vrai.

14. Indique dans cette petite chanson quels sont les sons dont la prononciation pose souvent problème aux swahiliphones / lingalaphones / lubaphones / kongophones.**Pour le kiswahili**

Un escargot s'en allait à la foire [œ] [sk] [ʁ] [ɑ̃] [ɛ] [ʁ]
Pour s'acheter une paire de souliers, [ʁ] [ə] [y] [ɛ] [ʁ] [ə]
Quand il arriva, il faisait déjà nuit noire [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ɛ] [ʒ] [y] [ʁ]
Il s'en retourna... à pieds [ɑ̃] [ʁ] [ʁ]
Un escargot s'en allait à l'école [œ] [sk] [ʁ] [ɑ̃] [ɛ] [ə]
Car il voulait apprendre à chanter [ʁ] [ɛ] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ] [ɑ̃]
Quand il arriva, ne vit que des herbes folles, [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ə] [ɛ] [ʁ] [ə] [ə]
C'était les vacances... d'été [ɛ] [ɛ] [ɑ̃]
Un escargot s'en allait en vacances [œ] [sk] [ʁ] [ɑ̃] [ɑ̃]
Pour visiter l'Inde et le Japon [ʁ] [ɛ] [ə] [ʒ] [ʃ]
Au bout de sept ans, il était toujours en France [ə] [ɛ] [ɑ̃] [ɛ] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ] [ɑ̃]
Entre Paris et... Dijon [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ʁ] [ʒ] [ʃ]

Pour le lingala

Un escargot s'en allait à la foire [œ] [sk] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ]

Pour s'acheter une paire de souliers, [ʁ] [ə] [y] [ʁ] [ə]

Quand il arriva, il faisait déjà nuit noire [ɑ̃] [ʁ] [ə] [z] [y] [ʁ]

Il s'en retourna... à pieds [ɑ̃] [ʁ] [ʁ]

Un escargot s'en allait à l'école [œ] [sk] [ʁ] [ɑ̃]

Car il voulait apprendre à chanter [ʁ] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ] [ɑ̃]

Quand il arriva, ne vit que des herbes folles, [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ə] [ʁ] [ə] [ə]

C'était les vacances... d'été [ɑ̃]

Un escargot s'en allait en vacances [œ] [sk] [ʁ] [ɑ̃] [ɑ̃] [ɑ̃]

Pour visiter l'Inde et le Japon [ʁ] [ɛ̃] [ə] [z] [ɔ̃]

Au bout de sept ans, il était toujours en France [ə] [ɑ̃] [z] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ] [ɑ̃]

Entre Paris et... Dijon [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ʁ] [z] [ɔ̃]

Pour le ciluba

Un escargot s'en allait à la foire [œ] [sk] [ʁ] [g] [ɑ̃] [ɛ] [ʁ]

Pour s'acheter une paire de souliers, [ʁ] [ə] [y] [ɛ] [ʁ] [ə]

Quand il arriva, il faisait déjà nuit noire [ɑ̃] [ʁ] [ɛ] [y] [ʁ]

Il s'en retourna... à pieds [ɑ̃] [ʁ] [ʁ] [p]

Un escargot s'en allait à l'école [œ] [sk] [ʁ] [g] [ɑ̃] [ɛ] [ə]

Car il voulait apprendre à chanter [ʁ] [ɛ] [p] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ] [ɑ̃]

Quand il arriva, ne vit que des herbes folles, [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ə] [ɛ] [ʁ] [ə]

C'était les vacances... d'été [ɛ] [ɑ̃]

Un escargot s'en allait en vacances [œ] [sk] [ʁ] [g] [ɑ̃] [ɛ] [ɑ̃] [ɑ̃]

Pour visiter l'Inde et le Japon [ʁ] [ɛ̃] [ɔ̃]

Au bout de sept ans, il était toujours en France [ɑ̃] [ɛ] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ] [ɑ̃]

Entre Paris et... Dijon [ɑ̃] [ʁ] [p] [ʁ] [ɔ̃]

NB : Nous avons indiqué le [ə] comme problématique pour les lubaphones, mais si tu ne l'as pas fait de ton côté, tu ne dois pas compter cela comme faux, car ce sont est connu de certains lubaphones.

Pour le kikongo

Un escargot s'en allait à la foire [œ] [sk] [ʁ] [g] [ɑ̃] [ɛ] [ʁ]

Pour s'acheter une paire de souliers, [ʁ] [ə] [y] [ɛ] [ʁ] [ə]

Quand il arriva, il faisait déjà nuit noire [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ɛ] [z] [y] [ʁ]

Il s'en retourna... à pieds [ɑ̃] [ʁ] [ʁ]

Un escargot s'en allait à l'école [œ] [sk] [ʁ] [g] [ɑ̃] [ɛ] [ə]

Car il voulait apprendre à chanter [ʁ] [ɛ] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ] [ʃ] [ɑ̃]

Quand il arriva, ne vit que des herbes folles, [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ə] [ɛ] [ʁ] [ə] [ə]

C'était les vacances... d'été [ɛ] [ɛ] [ɑ̃]

Un escargot s'en allait en vacances [œ] [sk] [ʁ] [g] [ɑ̃] [ɛ] [ɑ̃] [ɑ̃]

Pour visiter l'Inde et le Japon [ʁ] [ɛ̃] [ə] [z] [ɔ̃]

Au bout de sept ans, il était toujours en France [ə] [ɛ] [ɑ̃] [ɛ] [z] [ʁ] [ɑ̃] [ʁ] [ɑ̃]

Entre Paris et... Dijon [ɑ̃] [ʁ] [ə] [ʁ] [z] [ɔ̃]

15. Quelle est la place de l'accent dans un mot français ?

L'accent porte sur la dernière syllabe du mot, sauf si ce mot fait partie d'un groupe rythmique ; dans ce cas, l'accent porte sur la dernière syllabe du groupe.

16. Quelle est la place de l'accent dans un groupe rythmique français ?

L'accent porte sur la dernière syllabe du groupe.

17. Indique la place de l'accent dans les mots et groupes de mots suivants :

une voiture – une voiture **jaune** – un escargot – un petit escargot – son foulard – son foulard en soie / son foulard # en **soie** – un caramel – un caramel **mou** – la montagne – la belle montagne

► CORRIGÉS DES ACTIVITÉS CONÇUES POUR LES ÉLÈVES**a. Activité portant sur l'acquisition du son [ɑ̃]**

1. Objectif

À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de bien articuler le son [ɑ̃].



NB : Tu peux formuler l'objectif un peu différemment, mais un verbe d'action doit absolument figurer dans la formulation de ton objectif ; si tu doutes de ta réponse, vois cette question avec ton tuteur.

2. Conception



À partager avec ton tuteur.

3. Découverte



À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, relevé des erreurs.

4. Apprentissage



À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, répétition, ajout d'autres mots renfermant le même son.

5. Entraînement



À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : ajout d'autres mots, répétition, correction.

6. Correction



À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, laisser s'exprimer l'élève.

b. Activité portant sur la tendance à intercaler [j] ou [w] entre deux voyelles d'un mot français

1. Objectif

À la fin de la leçon, l'élève devra être capable d'articuler correctement deux syllabes vocaliques successives.



Tu peux formuler l'objectif un peu différemment, mais un verbe d'action doit absolument figurer dans la formulation de ton objectif ; si tu doutes de ta réponse, vois avec ton tuteur.

2. Conception



À partager avec ton tuteur.


3. Découverte



À partager avec ton tuteur.


Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, relevé des erreurs.

4. Apprentissage

 À partager avec ton tuteur.


Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, répétition, ajout d'autres mots renfermant le même son.

5. Entraînement

 À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : ajout d'autres mots, répétition, correction.

6. Correction

 À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, laisser s'exprimer l'élève.

SÉQUENCE II : LES INTERFÉRENCES ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

CONSTAT

Une des caractéristiques de la langue française est qu'il n'y existe aucune relation systématique entre un son et un signe écrit, c'est-à-dire que :

- un son peut être transcrit à l'aide d'un ou plusieurs signes :
[a] = <a> mais [ʃ] = <ch>...
- un même son peut être transcrit de plusieurs manières :
[ɛ], dans *air*, *laid*, *saynète*, *mer*, *respect*, *hêtre*...
- un même signe écrit peut se prononcer de différentes manières :
<x>, dans *taxi* ([ks]), *dix* ([s]), *deuxième* ([z]), *exagéré* ([gz]), *voix* (-)
- un signe écrit peut ne pas se prononcer :
compte, *doigt*, *poids*...

L'orthographe des langues congolaises est, elle, basée sur le principe relativement simple d'un son pour un même symbole et d'un même symbole pour un son.

En kiswahili : *simba* 'lion', *kusimama* 'se tenir debout', *kusema* 'parler'

En lingala : *sika* 'nouveau', *suka* 'dernier', *kósukola* 'se laver'

En ciluba : *kusama* 'être malade', *kusemena* 'se rapprocher', *kasuyi* 'la hache'

En kikongo : *kusimba* 'tenir', *kusukula* 'se laver', *kusadisa* 'aider'

→ Le graphème <s> correspond au son [s] dans toutes ses apparitions.

En kiswahili : *kutetemeka* 'trembler', *kutaka* 'vouloir'

En lingala : *koteka* 'vendre', *kotuka* 'insulter', *koteya* 'enseigner'

En ciluba : *mutatakana* 'un idiot, un imbécile', *kututa* 'frapper'

En kikongo : *kuteka* 'vendre', *kutala* 'regarder'

→ Le graphème <t> se prononce [t] dans toutes ses apparitions.

Cette caractéristique de l'orthographe des langues congolaises fait que l'élève congolais a tendance à lire le français en se basant sur le principe qui régit l'orthographe de la langue congolaise à l'écriture dans laquelle il a appris à écrire. Par exemple :

- ce qui est écrit <eu> va être prononcé [eu] au lieu de [ø] ; <au> va être prononcé [au] au lieu de [o] ; <ai> va être prononcé [ai] au lieu de [e] ; etc.
dieu est lu [dieu] et non [djø] ;
ausculter est lu [auskulter] et non [oskylte] ;
saisies est lu [saisies] et non [sezi:].
- ce qui est écrit <t> va être prononcé [t], même dans les environnements où le mot français exige une prononciation [s] :
sensibilisation est lu [sansibilisatjon] et non [sāsibilizasjō]
prophétie est lu [prophetie] et non [pʁofesi:]
- les lettres muettes vont être prononcées :
saisies est lu [saisies] et non [sezi:]
compter est lu [kompter] et non [kôte]

Les lettres des mots français sont confondues par les élèves congolais avec les sons qu'elles représentent dans les langues congolaises. Ce sont ces interférences entre deux types différents de relation entre l'oral et l'écrit dont il va être question dans cette deuxième séquence.

OBJECTIFS

Les objectifs de cette séquence sont :

1. pour le maitre :

- identifier les erreurs de lecture et d'écriture que commettent les élèves congolais lorsqu'ils apprennent le français spécialement en matière de graphème, coupure syllabique, liaison et homophonie ;
- y remédier.

2. pour l'élève :

- prendre conscience du fonctionnement différent de l'écrit et de l'oral et acquérir la maîtrise de l'orthographe.

DIAGNOSTIC

Tu vas commencer par procéder à ton auto-évaluation en répondant à quelques questions.

Cette auto-évaluation suppose que tu sois familiarisé avec l'alphabet phonétique international ; si ce n'est pas le cas, tu peux te reporter à la fiche « L'alphabet phonétique international » intégrée à la première séquence de ce livret.

Vois la
fiche A.P.I. de la
page 17

1. D'ABORD, QUELQUES QUESTIONS

AVERTISSEMENT : Comme pour la séquence n° I, tu observeras ici que certaines des questions qui sont formulées ci-dessous contiennent dans leur intitulé une allusion aux quatre langues nationales traitées dans le présent livret ; par exemple « Donne la différence fondamentale dans la notation des sons entre le français et le kiswahili / le lingala / le ciluba / le kikongo ». Dans ce cas, nous te demandons de fournir une réponse à la question pour une seule des quatre langues, au choix (par exemple, en fonction de la langue congolaise représentée majoritairement dans ta classe). Ainsi, si tu choisis de travailler sur le lingala, la question ci-dessus devra être comprise de la manière suivante : « Donne la différence fondamentale dans la notation des sons entre le français et le lingala » et c'est uniquement pour le lingala que tu devras fournir ta réponse. Nous ne te demandons pas de faire le test pour chacune des langues congolaises.

A. À PROPOS DES LIENS ENTRE LES SONS ET LES SIGNES ÉCRITS

1. Voici des couples de mots qui n'attestent qu'une seule et unique différence lorsqu'on les prononce. Indique pour chaque couple quel est le son sur lequel porte la différence et donne les différentes manières de noter chacun de ces sons.

- son / sang
- mère / meurt
- dos / doux
- corps / sort
- café / casé





2. Donne la différence fondamentale dans la notation des sons entre le français et le kiswahili / le lingala / le ciluba / le kikongo.

.....



3. À l'aide d'un exemple, donne pour chaque son deux manières de le noter en français.

a. Pour les voyelles orales : [ɔ], [y], [ø], [œ], [ə], [ɑ].

.....

b. Pour les voyelles nasales : [ɛ̃], [ɔ̃], [ã], [ɑ̃].

.....

c. Pour les semi-consonnes : [j], [ɥ], [w].

.....

d. Pour les consonnes : [t], [k], [g], [f], [s], [z], [ʒ].

.....

B. À PROPOS DES HOMONYMES



4. Complète la phrase avec les mots suivants : *a – as – ah – ha*.

..... Comme tu bien écrit Mais il y encore beaucoup à faire.



5. Complète la phrase avec les mots suivants : *an – en*.

L'..... prochain, je pourrai chanter même public.



6. Complète la phrase avec les mots suivants : *ces – ses – sais – sait – s'est*.

Tu, il qu'il blessé au doigt jours-ci à cause de enfants à lui.



7. Complète la phrase avec les mots suivants : *dans – dent – d'en*.

..... sa chambre, elle a ouvert la fenêtre haut pour mieux examiner sa



8. Regroupe deux à deux les mots qui se prononcent de la même manière.

bas – la – sang – là – sais – heurt – bat – heure – ses – sans

.....

C. À PROPOS DES PARONYMES

9. Complète chacune de ces phrases avec celui des deux mots proposés qui est approprié au sens :



avènement – évènement : c'est un douloureux
immigration – émigration : ce service de l'..... fait bien son travail.

D. À PROPOS DES SYLLABES

10. Découpe les mots ci-après en syllabes selon les règles de syllabation de l'écrit. Utilise le tiret (-) pour indiquer la coupure.



blanchisserie – christianisme – python – briller – tantôt – Ghana – classe – dribbler – foncé – grille – gagner – pluie – vrai – crayon – confort – tranchée – glace – guerre – tango – danser

.....

11. Procède au même exercice à partir des mêmes mots, mais cette fois en appliquant les règles de syllabation de l'oral. Utilise le tiret (-) pour indiquer la coupure.



blanchisserie – christianisme – python – briller – tantôt – Ghana – classe – dribbler – foncé – grille – gagner – pluie – vrai – crayon – confort – tranchée – glace – guerre – tango – danser

.....

E. À PROPOS DE LA LIAISON

12. Indique dans les phrases ci-dessous où la liaison est permise en utilisant le tiret bas (_) entre les mots concernés.



Les haricots et les habits de ces héros sont déposés ici.
 Tout à l'heure, je te disais que de temps en temps quelqu'un arrive en retard.
 C'est un enfant inintelligent parce qu'il tient à s'absenter pendant la période des examens, c'est vraiment affreux !
 Bonjour à tous, comment allez-vous, chers collègues et amis ?

**F. À PROPOS DE L'ÉLISION****13. Applique l'élision là où elle est permise (en récrivant les formes concernées).**

Je dis que elle ira demain au zoo.

Il y a beaucoup de hommes avec peu de houes pour cultiver le haricot.

Du fait que, à cause de toi, il ne sera plus possible de repasser cet examen, je me interroge sur tes intentions.

Il est certain que un *que* est soit un pronom soit une conjonction selon le cas.

Tu as pour habitude de diriger les élèves, dirige-le aussi.

Ce en quoi je crois est plus important que les richesses et ce, à cause de la morale que elle nous a inculquée.

Est-elle aussi intelligente que elle le prétend ?

Le *si* est une note plus élevée que le *do* dans la gamme.

Si ils écrivent bien, il y a de fortes chances que elles les comprennent bien aussi.

Elle est si intelligente que elle pense que à force de revoir la matière, elle la maîtrise bien.

Qui es-tu, celui que envoie le directeur pour ses courses ?

► 2. ÉVALUE-TOI !

Nous fournissons le corrigé des questions de cette auto-évaluation dans les dernières pages de cette séquence, afin que tu puisses immédiatement réaliser ton auto-évaluation. Tu devras sélectionner le corrigé qui correspond à la langue congolaise que tu as choisie comme référence pour réaliser le test ci-dessus.

- ☺ Si tu n'as donné aucune mauvaise réponse ou si tu n'as pas donné plus de trois mauvaises réponses, la lecture de la rubrique « Ce que tu dois savoir » te permettra de renforcer tes acquis.
- ☹ Si tu as donné entre quatre et sept mauvaises réponses aux questions, la lecture de la rubrique « Ce que tu dois savoir » te permettra de repérer tes principales faiblesses et de combler tes lacunes.
- ☹ Si tu as donné une mauvaise réponse à plus de la moitié des questions, une lecture attentive de la rubrique « Ce que tu dois savoir » s'impose pour combler tes lacunes ; n'hésite pas à demander de l'aide à ton tuteur si certains éléments cette rubrique te paraissent obscurs, car il faudra que tu maîtrises parfaitement le contenu de cette rubrique pour pouvoir réaliser les étapes suivantes de cette séquence. Nous te suggérons ensuite de refaire les exercices du diagnostic pour t'assurer que tu t'es amélioré et que tu es prêt à avancer dans la séquence.

CE QUE TU DOIS SAVOIR

► 1. À PROPOS DES RELATIONS ENTRE SON ET SIGNE ÉCRIT

Comme nous l'avons noté plus haut dans le constat de cette séquence, une des caractéristiques de la langue française est qu'il n'y existe aucune relation systématique entre un son et un signe écrit. L'orthographe des langues congolaises est, elle, basée sur le principe relativement simple d'un son pour un même symbole et d'un seul symbole pour un son. Les élèves congolais ont donc tendance à lire le français selon le principe qui régit l'orthographe des langues congolaises et à confondre les lettres des mots français avec les sons qu'elles représentent dans les mots congolais. Ils ont aussi tendance, sous la dictée, à écrire le français en s'appuyant sur ce même principe et à transcrire les mots français comme ils les entendent.

Nous t'invitons à prendre connaissance de la fiche « Les lettres muettes » ci-dessous pour découvrir ou faire le point sur une des principales difficultés dans l'acquisition de la prononciation et de l'orthographe du français liée à l'absence de relation entre son et signe écrit. N'hésite pas à demander de l'aide à ton tuteur si certains éléments de cette fiche, ou plus généralement de la rubrique « Ce que tu dois savoir », te paraissent obscurs, car il faudra que tu maîtrises parfaitement le contenu cette rubrique pour pouvoir réaliser les étapes suivantes de cette séquence.

Vois
la rubrique
« Constat » aux
pages 52



FICHE « Les lettres muettes »

Une des caractéristiques de la langue française est qu'il n'existe pas de correspondance systématique entre les unités de la langue écrite et les unités de la langue parlée.

Ainsi, les nombreux faits d'homonymie qu'on rencontre en français sont liés au fait qu'un même son peut être transcrit de nombreuses manières, ainsi que, dans une moindre mesure, au fait qu'un même signe écrit peut se prononcer de différentes manières.

Sur un autre plan, on observe dans la forme écrite de nombreux mots français des lettres qui ne sont pas présentes dans la prononciation et que pour cette raison on appelle lettres muettes. Il s'agit essentiellement de lettres qui correspondent à des consonnes (bras, part, compte, doigt...), ainsi que de la lettre <e> (fermée, halte...). Ces lettres dites muettes sont généralement les vestiges d'une prononciation ancienne, parfois très éloignée de nous dans le temps, la forme écrite des mots s'étant figée alors que leur forme prononcée continuait d'évoluer.

La difficulté pour les élèves vient essentiellement du fait que pour un même mot, une lettre pourra soit rester muette, soit se prononcer — et que les circonstances qui peuvent enclencher sa prononciation sont variées.

Le e muet ou e caduc

Au plan de la prononciation, le <e> que l'on a dans des mots comme *ce*, *le* a été une voyelle neutre (notée [ə]), mais à l'heure actuelle, la plupart des locuteurs du français le prononcent, lorsqu'il doit être prononcé, comme le [œ] de *seul* ou *fleur*.

Il ne se prononce plus aujourd'hui que lorsqu'il est précédé de deux consonnes prononcées et suivi d'une consonne prononcée :

mercredi : précédé de [ʁkʁ] et suivi de [d] → il se prononce → [mɛʁkʁɛdi]

notre quartier : précédé de [tʁ] et suivi de [k] → il se prononce → [nɔʁ kɑʁtje]

Dans tous les autres cas, il tend à s'effacer de la prononciation :

clairement : précédé de [kʁ] et suivi de [m] → il ne se prononce pas → [klɛʁmɑ̃]

notre ami : précédé de [tʁ] et suivi de [a] → il ne se prononce pas → [nɔʁ ami]

mais son maintien ou son effacement dépendra essentiellement de facteurs géographiques (dans le sud de la France, il est très résistant, tandis qu'au Québec il tend très nettement à s'effacer) ou stylistiques (on le prononce davantage dans un registre soutenu que dans une conversation courante).

Les consonnes muettes

Les consonnes muettes, lorsqu'elles figurent à l'intérieur des mots, comme dans *compter*, *doigt*, *poids*, *bonheur*, *homme*, restent définitivement muettes.

Lorsqu'elles figurent à la fin du mot, les consonnes muettes peuvent être réactivées essentiellement dans trois circonstances de passage à l'oral :

• à la pause :

j'ai dix livres : [di] >> j'en ai dix : [dis]

• en situation de liaison :

j'ai dix livres : [di] >> j'ai dix amis : [diz]

• en cas de variation morphologique :

petit [p(ə)ti] >> *petite* [p(ə)tit(ə)]

chat [ʃa] >> *chaton* [ʃatɔ̃]

Le premier cas de figure (réactivation de la consonne finale à la pause) est strictement limité et ne concerne que quelques rares mots marquant des valeurs numériques (*six*, *huit*, *dix*, *vingt*). Le second (la liaison) est un phénomène plus étendu, qui obéit à des règles. Le dernier ne touche que les mots susceptibles de varier, grâce à des morphèmes ou par dérivation suffixale (noms, déterminants, verbes).

Lettres muettes et enseignement

D'une manière générale, les conditions favorables à la réactivation des consonnes muettes en finale de mot sont à mettre à profit en classe où elles peuvent devenir autant d'astuces permettant à l'élève de se souvenir de l'existence d'une lettre muette et d'en identifier la nature. Il faut toutefois rester attentif au fait que même si ces contextes d'oralisation vont aider l'élève à identifier l'existence d'une lettre muette, ils ne le mettent pas à l'abri d'erreurs lorsqu'il s'agit de passer à la transposition écrite de la consonne réactivée :

• *grand* [gʁɑ̃] a comme variante *grande* [gʁɑ̃d], et *grande* [gʁɑ̃d] éclaire sur la nature de la finale muette de *grand* et sur sa transcription écrite, le son [d] ne connaissant en français que des transpositions écrites peu variées ;

• *estomac* [ɛstɔma] a comme dérivé *estomaquer* [ɛstɔmak] ; *estomaquer* éclaire sur la nature de la lettre finale du mot graphique *estomac*, mais non sur sa transposition écrite, car le son [k] connaît de nombreuses transcriptions en français (c, k, cu, qu, q...) et il faut une maîtrise avancée du système graphique du français pour faire le bon choix parmi les possibilités de transcription qui s'offrent.

Partant de la forme orale, l'aide de l'enseignant reste dans bien des cas indispensable pour l'identification de la forme écrite que prend la consonne muette.

Quant à l'acquisition de l'orthographe correcte de mots qui présentent des lettres muettes ailleurs qu'en position finale de mot (*compter*, *doigt*, *poids*, *bonheur*, *homme*), elle ne peut que passer par la mémorisation par cœur de ce qui se présente aux yeux des élèves comme des bizarreries.

Au contenu de cette fiche, ajoutons ici quelques remarques relatives aux particularités graphiques que présentent certaines langues congolaises.

Comme nous l'avons déjà rappelé dans la séquence consacrée aux interférences phonétiques, le lingala, le ciluba et le kikongo (dans certaines de ses variétés) ne sont pas des langues à accent, mais des langues à tons. La caractéristique tonale des voyelles concernées se marque à l'écrit par le recours à des accents :

• l'accent grave (̀) pour marquer le ton bas ;

• l'accent aigu (́) pour marquer le ton haut.

En lingala, lorsqu'on marque les tons dans l'écriture, on ne marque que le ton haut (le moins fréquent) :

madesu (trad. 'haricots') → madésu

mbula (trad. 'pluie') → mbúla

kpanga (trad. 'pain de manioc') → kpánga

ndoto (trad. 'rêve') → ndótó

Reporte-toi
à la Séquence I
du présent livret,
à la page 28

alors qu'en ciluba on marque le ton bas (le moins fréquent) :

binu (trad. 'genoux') → binù

kujà (trad. 'danser') → kujà

Pour les quelques rares mots qui ont des tons doubles, on utilise :

- l'accent circonflexe (^) pour marquer le ton descendant :

☞ **Exemple en lingala**

toz' ômelor (trad. 'nous sommes en train de boire')

☞ **Exemple en ciluba**

mâyi (trad. 'eau')

- l'accent antiflexe (v) pour marquer le ton montant :

băsi (trad. 'femmes')

L'usage des accents dans l'écriture du lingala n'a donc pas la même signification que l'usage des accents dans l'écriture du français, où les accents servent tantôt à indiquer des différences de timbre (accent aigu pour un timbre fermé, accent grave pour un timbre ouvert), tantôt à dissocier des homonymes (*ou* est opposé à *où* par le sens, non par la prononciation). Mais comme nous l'avons déjà observé sur le plan phonétique, ces différences sont sans incidence sur l'apprentissage du français écrit par les lingalaphones ou les lubaphones.¹⁵

D'un autre côté, le ciluba et le kikongo présentent la particularité graphique de marquer à l'écrit la voyelle longue en la doublant¹⁶ :

☞ **Exemple en ciluba**

kalaasa (trad. 'classe') → la séquence écrite <aa> traduit le son [a] long ([a:])

☞ **Exemple en kikongo**

kubaka (trad. 'prendre') s'oppose à kubaaka (trad. 'déchirer')

lumbu (trad. 'jour') s'oppose à luumbu (trad. 'enclos')

Les élèves lubaphones et kongophones pourraient donc être tentés, notamment dans un exercice de dictée, de marquer l'allongement de la voyelle accentuée de certains mots français (il [il] >> ile [i:l]) en la doublant dans l'écriture, ce qui ne se fait pas en français (par exemple, dans le mot français *alcool*, le <o>, bien que doublé, est bref : [alko:l]).

¹⁵ Ce qui vient d'être dit du lingala peut être également rapporté au kikongo, dans la variété écrite de cette langue où les tons sont notés.

¹⁶ Le kiswahili peut procéder de la même manière, mais ce doublement est rarement utilisé dans le kiswahili écrit de la RDC.

► 2. À PROPOS DES HOMONYMES

Le fait qu'il n'existe en français aucune relation systématique entre un son et un signe écrit entraîne de nombreux faits d'**homonymie**, c'est-à-dire la présence de mots identiques par la prononciation ou par la graphie, mais différents par le sens. Ces faits d'homonymie peuvent perturber l'apprentissage du français de diverses manières.

Nous t'invitons à prendre connaissance de la fiche « L'homonymie » ci-dessous pour découvrir ou faire le point sur toutes les perturbations qui naissent de la présence d'homonymes en français.

FICHE « L'homonymie »



Une des caractéristiques de la langue française est qu'il n'y existe aucune relation systématique entre un son et un signe écrit, c'est-à-dire que :

- une même unité sonore (ou phonème) peut être transcrite de nombreuses manières, par exemple [ɛ], dans **air**, **laid**, **saynète**, **mer**, **respect**, **hêtre**... ;
- un même signe écrit (ou graphème) peut se prononcer diversement, par exemple <x>, dans **taxi** [ks], **dix** [s], **deuxième** [z], **exagéré** [gz], **voix** (-).

Lorsque des mots sont identiques par la prononciation ou par la graphie, mais différents par le sens, on dit qu'ils sont **homonymes**. Plus précisément encore, on parle d'**homophones** pour des mots identiques par la prononciation et d'**homographes** pour des mots identiques par la graphie.

L'homonymie peut perturber l'apprentissage du français de diverses manières.

Mots identiques par la prononciation et par la graphie

Les mots qui sont identiques à la fois par la prononciation et par la graphie comme :

- **point** dans : mettre un **point** final / le soleil **point** à l'horizon
 - **tu** dans : **tu** sais / il s'est **tu**
 - **mousse** dans : le **mousse** d'un bateau / la **mousse** au chocolat
 - **tour** dans : le **tour** du potier / la **tour** du château
- peuvent engendrer deux types de difficultés :
- des difficultés au niveau de l'analyse grammaticale, lorsque les homonymes appartiennent à deux classes de mots différentes (le nom et le verbe, pour *point* ; le pronom et le verbe, pour *tu*) ;
 - des difficultés au niveau de l'interprétation, lorsque les homonymes appartiennent à la même classe de mots (celle du nom, pour *mousse* et *tour*).

Les difficultés liées à l'analyse grammaticale sont généralement bien surmontées par les élèves car la probabilité de confondre des mots appartenant à des classes différentes (prendre un verbe pour un nom, prendre un pronom pour un nom) est très faible une fois que les structures de base de la langue sont acquises.

Les difficultés liées à l'interprétation sont en revanche plus difficiles à surmonter, même lorsque les homonymes sont différenciés au niveau des sous-catégories (*mousse*, *tour* féminin >> *mousse*, *tour* masculin) : chaque cas de figure doit être mémorisé individuellement et aucune règle ou régularité ne peut venir alléger le travail de mémorisation.

Mots identiques par la graphie mais différents par la prononciation

Les mots qui sont identiques par la graphie mais qui diffèrent par la prononciation comme :

- **convient** dans : il convient de partir (forme du verbe convenir) / ils convient leurs amis (forme du verbe *convier*)
- **parent** dans : le boulanger est son parent (nom) / ils parent l'école de guirlandes (forme du verbe *parer*)
- **portions** dans : nous portions notre cartable (forme du verbe *porter*) / des portions de gâteau (nom)
- **est** dans : il est neuf heures (forme du verbe *être*) / le vent souffle de l'est (nom)

sont assez peu fréquents en français. Ils constituent une difficulté pour l'élève au niveau de la lecture, qu'elle soit silencieuse ou oralisée : la forme écrite est unique mais les prononciations sont différentes et à

chaque prononciation est associée un sens différent. Il peut arriver que l'élève ne parvienne pas à identifier la bonne forme sonore correspondant à la forme écrite qu'il a sous les yeux, et qu'il n'arrive donc pas à comprendre l'énoncé.

Mots identiques par la prononciation mais différents par la graphie

Les mots qui sont identiques par la prononciation mais qui diffèrent par la graphie comme :

- [le], transcrit les, lait, laid, legs, lai, lais, laie, l'est
- [sɑ̃], transcrit sang, sans, sens, cent, sent, s'en
- [vɛʁ], transcrit vert, vers, verre, vair
- [so], transcrit sot, seau, sceau, saut

sont très fréquents en français et constituent une difficulté pour l'élève dans le passage de l'oral vers l'écrit. Même informé des différentes formes écrites qui peuvent correspondre à une unique forme sonore qu'il maîtrise déjà, l'élève peut avoir du mal à choisir la bonne graphie, notamment lorsque les homonymes relèvent de la même classe de mots (*ces* >> *ses*, *ce* >> *se*), mais parfois aussi lorsque les homonymes ne relèvent pas de la même classe (*cent* >> *sans*).

Homonymie et enseignement

L'homonymie est très fréquente en français et ne peut être ignorée.

Elle rend difficile l'apprentissage du français à différents niveaux : au niveau de la prononciation, au niveau de l'orthographe, au niveau de l'analyse grammaticale et enfin au niveau de la compréhension.

Comme le lien entre la forme, sonore ou graphique, d'un mot et le sens de ce mot est généralement arbitraire (c'est-à-dire qu'il n'y a pas de raison précise pour que tel mot signifie telle ou telle chose), et que les faits d'homonymie ne répondent à aucune régularité, surmonter les difficultés posées par les homonymes du français passe bien souvent par la mémorisation et l'entraînement.

► 3. À PROPOS DES PARONYMES

La **paronymie** est un rapport, au niveau du lexique, entre deux mots dont les sens sont différents mais dont la forme écrite et/ou la prononciation sont fort proches, sans être identiques, de sorte qu'ils peuvent être confondus à la lecture ou à l'audition :

poison : poisson	→	[pwazɔ̃] : [pwasɔ̃]
crime : crème	→	[kʁim] : [kʁɛm]
infesté : infecté	→	[ɛ̃feste] : [ɛ̃fekte]
impudent : imprudent	→	[ɛ̃pydɑ̃] : [ɛ̃pʁyɑ̃]
simuler : stimuler	→	[simyle] : [stimyle]

Vois la
Séquence I du
présent livret,
aux pages 24-25

À l'audition, la difficulté que l'élève congolais peut rencontrer à faire la différence entre deux paronymes s'accroît lorsque l'opposition entre deux paronymes implique un ou des sons propres au français (cf. séquence n° I), qui n'appartiennent pas à la langue maternelle de l'élève ou à la langue congolaise qu'il pratique usuellement :

enduire : induire	→	[ɑ̃dwiʁ] : [ɛ̃dwiʁ]	→	le [ɑ̃] et le [ɛ̃] n'existent dans aucune langue congolaise
enfouir : enfuir	→	[ɑ̃fwɛʁ] : [ɑ̃fɥiʁ]	→	le [ɥ] n'existe dans aucune langue congolaise
cœur : cor/corps	→	[kœʁ] : [kɔʁ]	→	le [œ] et le [ɔ] n'existent ni en kiswahili, ni en ciluba, ni en kikongo ; le [œ] n'existe pas en lingala
lésion : légion	→	[lezjɔ̃] : [lezjɔ̃]	→	le [ʒ] n'existe ni en kiswahili, ni en lingala, ni en kikongo
écharpe : écharde	→	[ɛʃaʁp] : [ɛʃaʁd]	→	le [p] n'existe pas en ciluba

L'élève peut dans ce cas avoir des difficultés à identifier le son qu'il ne connaît pas et ne pas faire la différence entre les paronymes, ce qui peut avoir des conséquences importantes lors du passage de l'oral à l'écrit ; par exemple, dans un exercice de dictée.

Il peut également arriver que, bien que percevant la différence entre deux paronymes, l'élève ne considère pas cette différence comme pertinente et utilise les deux mots avec le même sens croyant qu'il s'agit de deux variantes d'un même mot (par exemple, il va utiliser *écharde* pour *écharpe*, croyant qu'il s'agit d'un seul mot qui se prononce de deux manières différentes). Il peut arriver aussi qu'il confonde les deux mots et utilise l'un pour l'autre, créant ainsi, à l'oral ou à l'écrit, des phrases qui n'ont pas de sens :

j'enroule une **écharde** autour de mon cou → j'enroule une écharpe...
j'ai une **écharpe** dans le pied → j'ai une écharde dans le pied

Toutes ces difficultés peuvent perturber l'apprentissage du français par l'élève et freiner sa capacité à s'exprimer en français : il faut y être particulièrement attentif.

► 4. À PROPOS DES SYLLABES

Les sons, combinés entre eux, forment des **syllabes** qui combinées à leur tour entre elles vont former des parties de mot ou des mots complets :

[p] + [ɔ̃] = [pɔ̃]
[p] + [j] + [e] = [pje]
[pɔ̃] + [pje] = [pɔ̃pje]
[v] + [ɛ] + [ʁ] = [vɛʁ]
[n] + [i] = [ni]
[vɛʁ] + [ni] = [vɛʁni]

De la même manière, les signes graphiques, combinés entre eux, forment des syllabes qui combinées entre elles vont former des parties de mot ou des mots complets.

En français, du fait de l'absence de relation entre son et signe écrit, et notamment du fait de la présence à l'écrit de nombreuses lettres qui ne se prononcent pas (cf. fiche « Les lettres muettes » ci-dessus), pour un même mot, la coupure en syllabe ne se fait pas nécessairement de la même manière à l'oral et à l'écrit, ce qui n'est pas le cas dans les langues congolaises, où l'écrit est très proche de l'oral (un son pour un signe écrit et un signe écrit pour un son).

Être capable d'identifier les différentes syllabes d'un mot français à l'oral est très important pour l'accentuation de ce mot (cf. séquence n° I), et donc pour l'acquisition d'une prononciation correcte.

Vois la
fiche « Lettres
muettes » de la
page 52-53

Vois la
Séquence I aux
pages 25-26

Être capable d'identifier les différentes syllabes d'un mot à l'écrit est également très important pour l'exercice de lecture, car un mauvais découpage syllabique de l'écrit rend la compréhension plus difficile non seulement pour soi-même (lecture silencieuse) mais également pour son entourage (lecture à haute voix).

Nous t'invitons à prendre connaissance de la fiche « Les syllabes » ci-dessous pour découvrir ou faire le point sur le découpage syllabique du français à l'oral.



FICHE « Les syllabes »

La syllabe est une unité ininterrompue du langage oral. Elle se construit en français autour d'une voyelle, qui peut être précédée et/ou suivie de consonnes.

La constitution des syllabes

En français, toute voyelle prononcée constitue une syllabe et il suffit d'une voyelle prononcée pour constituer une syllabe.

Une consonne seule située entre deux voyelles est reliée à la voyelle suivante et forme syllabe avec elle :

pâ-té [pa-te]
ca-deau [ka-do]

Lorsque deux consonnes sont situées entre deux voyelles, la première est reliée à la voyelle précédente pour former syllabe avec elle et la seconde est reliée à la voyelle suivante pour former une syllabe :

par-ti [paʁ-ti]
cor-don [kɔʁ-dɔ̃]

mais cela ne fonctionne pas quand la seconde consonne est [ʁ] ou [l], car ces deux consonnes restent solidaires de la consonne qui les précède ; dans ce cas le groupe de deux consonnes forme syllabe avec la voyelle qui suit :

ta-bleau [ta-blo]
en-trer [ɑ̃-tre]

Lorsqu'une consonne ou un groupe de deux consonnes prononcées se trouvent en fin de mot et ne sont donc suivies d'aucune voyelle, elles forment syllabe avec la voyelle qui précède :

em-porte [ɑ̃-pɔʁt]
dé-part [dé-paʁ]

Il faut retenir qu'on se situe ici sur le plan de la prononciation et notamment que les consonnes doubles de l'écriture correspondent en français à des consonnes simples dans la prononciation :

a-rrêt [a-ʁɛ]
so-nner [sɔ̃-ne]
ra-pport [ʁa-pɔʁ]

Il ne faut donc pas se laisser abuser par la forme écrite du mot.

La structure des syllabes

Une syllabe qui se termine par une voyelle prononcée est dite *syllabe ouverte* ; une syllabe qui se termine par une consonne prononcée est dite *syllabe fermée* :

dé-ssin [dɛ-sɛ̃] = deux syllabes ouvertes
par-terre [paʁ-teʁ] = deux syllabes fermées
per-mis [pɛʁ-mi] = une syllabe fermée + une syllabe ouverte
su-pport [sy-pɔʁ] = une syllabe ouverte + une syllabe fermée

Structure des syllabes et prononciation des voyelles

En français, la structure syllabique a une influence sur la prononciation des voyelles dites à double timbre,

c'est-à-dire des voyelles qui connaissent une variante ouverte et une variante fermée : [e]/[ɛ], [o]/[ɔ], [ø]/[œ].

Une loi phonétique, dite *loi de position*, veut que les voyelles à double timbre, lorsqu'elles sont en syllabe ouverte accentuée, prennent un timbre fermé ; lorsqu'elles sont en syllabe fermée accentuée, elles prennent un timbre ouvert :

blé [ble] >> sel [sɛl]
peau [po] >> port [pɔʁ]
peu [pø] >> peur [pœʁ]

Même si ce principe est encore relativement bien appliqué aujourd'hui, il connaît des exceptions notables, l'écriture et parfois l'étymologie ayant au fil du temps pu influencer la prononciation :

- les finales graphiques -AI, -AIS, -AIT, -AIENT, qui devraient adopter un timbre fermé selon la loi de position, se prononcent le plus souvent avec un timbre ouvert : *geai* [ʒɛ], *fais* [fɛ], *lait* [lɛ], *dansaient* [dɑ̃sɛ] ;
- les finales graphiques en -EUSE, qui devraient adopter un timbre ouvert selon la loi de position, se prononcent avec un timbre fermé : *chanteuse* [ʃɑ̃tøz], *heureuse* [øʁøz]
- les finales graphiques en -OSE, -AUSE, qui devraient adopter un timbre ouvert selon la loi de position, se prononcent souvent avec un timbre fermé : *chose* [ʃoz], *pause* [poz] ;
- les finales graphiques en Ô, AU, qui devraient adopter en syllabe fermée un timbre ouvert selon la loi de position, se prononcent avec un timbre fermé : *côte* [kot], *chaude* [ʃod].

Syllabation et enseignement

La sensibilisation de l'élève à la structure de la syllabe peut l'aider dans son processus d'acquisition de la bonne prononciation des mots, puisqu'on vient de voir que la prononciation des voyelles en syllabe finale est influencée par la structure de la finale, ce qui rend la prononciation des voyelles en syllabe prédictible et permet à l'élève de prononcer correctement un mot qu'il découvre pour la première fois.

La transposition des règles de syllabation de l'oral vers celles de l'écrit (sensiblement différentes en français) permet de sensibiliser l'élève aux nombreuses lettres muettes qui caractérisent la graphie des mots français.

La fiche vient de te rappeler ou de te faire découvrir les principes du découpage syllabique du français à l'oral. Nous te donnons maintenant les principes du découpage syllabique du français à l'écrit¹⁷, afin que tu puisses mieux mettre en évidence les différences entre les principes de la syllabation à l'oral et ceux de l'écrit.

- On ne sépare pas deux voyelles directement consécutives :
théâtre → théâ-tre
camion → ca-mion
- Quand il y a une consonne entre deux voyelles, la coupure se place avant la consonne :
bateau → ba-teau
chocolat → cho-colat ou choco-lat
- Quand il y a deux consonnes entre deux voyelles, la coupure se place entre les deux consonnes :
pommier → pom-mier
carton → car-ton
- sauf si les deux consonnes graphiques ne rendent qu'un seul son :
mouchoir → mou-choir
pignon → pi-gnon
- sauf si la deuxième consonne est un <r> ou un <l> :
chèvre → chève
tableau → ta-bleau
- Quand il y a trois consonnes entre deux voyelles, la coupure se place entre la deuxième et la troisième consonne :
obscur → obs-cur
sculpter → sculp-ter

¹⁷ D'après Maurice Grevisse et André Goosse, *Le Bon Usage*, Paris, Duculot, 1993, 13^e éd., § 20.

- sauf si la deuxième et la troisième consonnes ne rendent qu'un seul son :

marcher → mar-cher

épargner → épar-gner

- sauf si la troisième consonne est un <r> ou un <l> :

arbre → ar-bre

simple → sim-ple

• Quand il y a quatre consonnes entre deux voyelles, la coupure se place entre la deuxième et la troisième consonnes :

construire → cons-truire

abstrait → abs-trait

• La préservation de l'intégrité des préfixes et autres éléments de composition est admise même si elle est en contradiction avec les règles qui précèdent :

abstrait → ab-strait

atmosphère → atmo-sphère

Les principales difficultés que les élèves congolais peuvent rencontrer dans leur découpage syllabique des mots français, à l'oral comme à l'écrit, sont liées à l'existence de consonnes complexes dans les langues congolaises, et principalement de consonnes pré-nasalisées. Dans un mot comme *bambin*, un élève congolais va pouvoir être tenté d'introduire une coupe syllabique, à l'oral comme à l'écrit, avant le *m* (ba-mbin), du fait de l'existence dans les langues congolaises d'une consonne complexe *mb* dans laquelle le *m* et le *b* sont solidaires, alors que les règles de syllabation du français imposent une coupe syllabique après le *m* (bam-bin).

► 5. À PROPOS DES LIAISONS

En français, un mot placé dans un énoncé oral ne se prononce pas toujours de la même manière que lorsqu'il est dit isolément.

On appelle **liaison** la modification de la prononciation que subissent les mots dans un énoncé et qui consiste, en français, à introduire, entre un mot qui se termine par une voyelle et un autre mot qui commence par une voyelle, une consonne qui n'apparaît pas lorsque chacun de ces deux mots est prononcé de manière isolée :

trois [tʁwa] + euros [øʁo] = trois_euros [tʁwaøʁo]

un [œ̃] + ami [ami] = un_ami [œ̃ami]

La consonne qui apparaît dans la liaison existe bien souvent dans l'écriture sous la forme d'une lettre muette :

trois [tʁwa] + euros [øʁo] = trois_euros [tʁwazøʁo]

un [œ̃] + ami [ami] = un_ami [œ̃nami]

Ainsi, si la liaison est essentiellement une modification des mots à l'oral, elle entretient d'étroites relations avec la forme écrite des mots.

Nous t'invitons à prendre connaissance de la fiche « Les liaisons » ci-dessous pour découvrir ou faire le point sur les différentes catégories de liaison du français.

FICHE « Les liaisons »



La liaison est une modification de la prononciation que subissent les mots dans un énoncé. En français, elle consiste à introduire, entre un mot qui se termine par une voyelle et un autre mot qui commence par une voyelle, une consonne qui n'apparaît pas lorsque chacun de ces deux mots est prononcé de manière isolée : les [lɛ] + enfants [ɑ̃fɑ̃] → [lɛz_ɑ̃fɑ̃].

Les différentes catégories de liaisons

La plupart des liaisons spontanées et inévitables se réalisent entre un mot outil dépourvu d'accent tonique propre et un mot principal avec lequel ce mot outil constitue un seul groupe accentuel.

La liaison obligatoire

La liaison est obligatoire :

- entre le déterminant et le nom déterminé : *un_ami, des_amis, trois_euros* ;
- entre le nom et l'adjectif qui le précède : *jeunes_enfants, jeunes_hommes* ;
- entre le pronom sujet et son verbe : *nous_aimons, ils_arrivent* ;
- entre le verbe et le pronom qui suit dans les tournures à inversion ou dans les tournures impératives : *ont-ils, aiment-elles ; allons-y, prenons-en* ;
- dans les mots composés et les constructions figées : *États-Unis, c'est-à-dire, peut-être*.

Ne pas réaliser ces liaisons constitue une infraction contre la langue.

La liaison facultative

Certaines liaisons n'apparaissent que dans un niveau de langue soutenu ou dans les situations où l'oral est sous-tendu par l'existence d'un texte écrit (discours, conférence...). Elles peuvent alors se réaliser :

- entre les formes du verbe *être* et l'attribut du sujet : *c'est_impossible, vous_êtes_idiots*.
- entre les formes des auxiliaires *avoir* ou *être* et le participe passé : *il_est_allé, nous_sommes_attendus* ;
- entre une préposition et le mot qui la suit, s'il fait partie du groupe prépositionnel : *sous_un_arbre, sans_un_sou* ;
- après un adverbe et le mot qui le suit, si ce mot est affecté par l'adverbe : *pas_encore, très_organisée* ;
- entre un nom au pluriel et l'adjectif qui le suit : *des_chiens_affectueux, des_femmes_actives* ;
- entre un verbe et le mot qui le suit : *je_vais_à_Paris, vous_voyagez_ensemble*.

△ Ne pas réaliser ces liaisons ne constitue pas une infraction contre la langue.

La liaison interdite

Il est réputé incorrect de faire une liaison :

- après et : à lui et à moi, parents et amis ;
- devant un mot débutant par un *h* disjonctif¹⁸ : *les haricots, trois Hollandais*.

Réaliser une liaison dans ces contextes est perçu comme une infraction contre la langue.

L'usage courant tend en outre à condamner la liaison dans les contextes suivants :

- entre un nom au singulier et l'adjectif qui le suit : *un chien affectueux* ;
- dans certains mots composés : *nez à nez, bon à rien* ;
- devant quelques mots marqueur de nombre à initiale vocalique : *les onze enfants, les huit enfants* (mais liaison dans *dix-huit*).

Les consonnes de liaison

La consonne qui apparaît dans la liaison est conditionnée par l'histoire du mot : c'est de fait une consonne finale qui est devenue muette mais est réactivée devant une voyelle.

Elle subsiste bien souvent dans l'écriture sous la forme d'une lettre muette :

- d → [t] : *grand* [gʁɑ̃] → *grand ami* [gʁɑ̃t_ami] ;
- p → [p] : *trop* [tʁɔ] → *trop attendu* [tʁɔp_atɑ̃dy] ;
- s → [z] : *les* [lɛ] → *les euros* [lɛz_øʁo] ;
- n → [n] : *bon* [bɔ̃] → *bon appétit* [bɔ̃n_apeti] ; *mon* [mɔ̃] → *mon enfant* [mɔ̃n_ɑ̃fɑ̃].

Liaison et enseignement

La forme sous laquelle la consonne de liaison se prononce en français dans la production des énoncés n'est pas prévisible. Comme le montrent les exemples donnés ci-dessus, elle sera tantôt sourde ([t], [p]), tantôt sonore ([z]) ; dans le cas des nasales, elle occasionnera ou non la dénasalisation de la voyelle finale.

Cette caractéristique fait que l'acquisition des mécanismes de liaison nécessite un apprentissage, intégré dans celui de la lecture plutôt que dans celui de la production orale, car bien que phénomène propre à l'oral, elle suppose une familiarisation avec les formes écrites des mots.

En raison du principe qui régit les relations entre l'oral et l'écrit dans les langues congolaises (un son pour un signe écrit et un signe écrit pour un son), les liaisons sont absentes des langues congolaises. Les élèves congolais rencontrent donc des difficultés à réaliser correctement les liaisons du français.

▶ À PROPOS DE L'ÉLISION

Contrairement à la liaison, qui, comme nous venons de dire, consiste à introduire entre deux mots de la chaîne parlée un son qui n'apparaît pas lorsque chacun de ces mots est prononcé de manière isolée, l'*élision* est la suppression de la voyelle finale d'un mot lorsque le mot qui le suit commence par une voyelle ou un *h* muet.

Alors que la liaison est une modification des mots strictement limitée à l'oral, l'élision des mots se fait en français aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Mais ici encore, en raison du fait qu'il n'y a pas en français de relation entre le son et le signe écrit, l'élision peut se marquer à l'oral sans se marquer à l'écrit.

Nous t'invitons à prendre connaissance de la fiche « L'élision » ci-dessous pour découvrir ou faire le point sur les principes de l'élision en français.

FICHE « L'élision »

L'élision est l'effacement d'une voyelle en fin de mot devant la voyelle ou devant le *h* muet débutant le mot suivant. Le mot qui fait l'objet d'une élision est dit *élide* ; dans la graphie, la voyelle élidée est remplacée par l'apostrophe ' : *l'avion, l'huile*.

En français, l'élision touche aussi bien l'écrit que l'oral.

L'élision à l'écrit

L'élision est limitée à l'écrit, où elle ne se marque que pour des mots d'une syllabe dont la voyelle est <e> ([ə]), <a> ou <i>. Elle touche exceptionnellement quelques mots de deux syllabes dont la voyelle finale est alors exclusivement <e> ([ə]).

Dans certains cas, l'élision écrite, marquée par l'apostrophe, est obligatoire ; dans d'autres, elle est facultative et dans d'autres encore, elle est interdite.

Élision obligatoire à l'écrit

L'élision de la voyelle <e> est généralisée dans les mots d'une syllabe : *de, je, le, me/te/se, ne, que...*

le + avion = l'avion
de + amour = d'amour
je + ai = j'ai
que + elle = qu'elle
...

L'élision du mot *ce* connaît des restrictions ; *ce* ne s'élide en effet que lorsqu'il est pronom et suivi d'une forme du verbe *être* commençant par une voyelle :

ce + était = c'était

Lorsque *ce* est adjectif et suivi d'un mot qui commence par une voyelle, on lui substitue la forme *cet* :

ce + ami = cet ami

L'élision de la voyelle <e> touche également quelques mots de deux syllabes composés du mot que : *jusque, lorsque, presque, puisque, quoique*.

Le composé *quelque* ne s'élide que dans l'expression *quelqu'un/quelqu'une* et garde son <e> final dans tous les autres cas. De même, *presque* ne s'élide que dans *presqu'île*.

L'élision de la voyelle <a> ne concerne que le mot *la* :

la + armoire = l'armoire
la + église = l'église
la + histoire = l'histoire
la + ai mangé = l'ai mangé

Les possessifs *ma, ta, sa* ne s'élident pas ; lorsque le mot qui suit commence par une voyelle, on leur substitue la forme du masculin *mon, ton, son* :

¹⁸ *H* disjonctif : 'h graphique qui ne se prononce pas mais bloque à la fois l'élision et la liaison' ; souvent appelé à tort *h aspiré* (ce qui supposerait qu'il est prononcé).

ma + armoire = mon armoire

ta + histoire = ton histoire

La voyelle <i> ne s'élide que dans le mot *si* et exclusivement :

- lorsqu'il s'agit du *si* qui exprime une hypothèse ;
- lorsque le mot qui suit est le pronom *il(s)* :
si + il = s'il
si + elle = si elle
si + on = si on

Élision facultative à l'écrit

L'élision de <e> est facultative devant le nom des lettres, que ce soit des consonnes ou des voyelles :

le o ou l'o du mot zoo

le x ou l'x du mot excès

L'élision est également facultative, bien que recommandée, devant les mots cités, les titres et les noms d'entreprises :

une mission de Ifadem ou une mission d'Ifadem

la parution de Antigone ou d'Antigone d'Anouilh

Élision interdite à l'écrit

La présence d'un *h* disjonctif à l'initiale du mot qui suit bloque toute l'élision :

de + Hollande = de Hollande

le + haricot = le haricot

On ne procède par ailleurs pas à l'élision devant les numéraux *un, huit, onze* (et leurs dérivés) :

compter *de un* à trois

la une du journal

l'âge *de onze* ans

quatre strophes *de huit* vers

le huitième

non plus que devant les mots d'origine non française qui commencent par <y> :

le yaourt

le yoga

le Yémen

L'élision à l'oral

À l'oral, l'élision se réalise dans toutes les circonstances où elle se réalise à l'écrit, et touche plus généralement le [ə] dit caduc en finale de mot. L'élision est donc très répandue à l'oral, où elle crée notamment des phénomènes d'enchaînement entre des mots dont il devient difficile de délimiter les frontières dans la chaîne parlée :

une écharpe rose et verte à petits pois → [yneʃaʁpɔʁozevɛʁtəp(ə)tipwa]

En effet, à l'oral, lorsqu'un [ə] est en fin de mot et est suivi d'un mot qui commence par une voyelle, il s'élide systématiquement, même s'il tend à se prononcer dans les autres circonstances :

notre maître → [nɔʁtʁə mɛʁtʁ(ə)]

notre maître est arrivé → [nɔʁtʁə mɛʁtʁɛʁaʁive]

L'élision à l'oral joue un rôle capital en poésie française. Pour bien lire des vers en leur conservant leur nombre correct de syllabes, ce qui est le principe de base de la poésie française, il faut connaître toutes les règles poétiques de l'élision, qui sont des règles proches de celles de l'élision à l'oral, même si le poème se présente sous une forme écrite.

Élision et enseignement

On retiendra de tout ce qui précède que tout ce qui s'élide à l'écrit s'élide aussi à l'oral mais qu'en revanche tout ce qui s'élide à l'oral ne s'élide pas à l'écrit.

L'élision représente donc une difficulté dans l'apprentissage du français, principalement lors du passage

de l'oral à l'écrit, puisqu'on élide beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit et que l'élève peut tendre à introduire dans l'écrit les élisions qu'il a appris à faire à l'oral.

L'élision, fréquente en français, est un phénomène connu également du lingala :

mama oyo → *mam'oyo* (trad. 'cette dame-ci')

kobota elengi → *kobot'elengi* (trad. 'enfanter est agréable')

ainsi que du ciluba :

mwana wenda → *mwan'enda* (trad. 'son enfant')

mwana eu → *mwan'eu* (trad. 'cet enfant')

tutu wanyi → *tutu'anyi* (trad. 'mon frère aîné')

Elle est en revanche inconnue du kiswahili et du kikongo et représente donc une difficulté supplémentaire dans l'apprentissage du français par les swahiliphones et les kongophones, en ce qu'elle nécessite des explications qui ne peuvent pas s'appuyer sur la comparaison avec leur langue maternelle.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Comme nous l'avons fait dans la première séquence, nous t'exposons ci-dessous les différentes étapes à suivre pour construire une activité pédagogique, étapes qui, comme tu l'as déjà expérimenté, constituent une démarche méthodologique. Ici aussi, nous illustrerons chacune des étapes de deux exemples différents, empruntés à la thématique de cette deuxième séquence, à savoir les relations entre les sons et les signes écrits, et pouvant constituer une difficulté pour un élève congolais, quelle que soit sa langue maternelle.

► 1. PRÉPARATION DE L'ACTIVITÉ

Commençons par tout ce qui a trait à la préparation de l'activité. Tu te souviens que nous décomposons cette préparation en trois étapes :

1. Sujet : Tu vas identifier la difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves.

- Dans notre premier exemple, la difficulté linguistique visée est l'homophonie, c'est-à-dire les mots qui sont identiques par la prononciation, mais différents par la manière de les écrire ;
- Dans notre second exemple, la difficulté linguistique visée est la syllabation.

2. Objectif : Tu vas définir un objectif à ton activité.

- Dans notre premier exemple, à la fin de la leçon, l'élève devra être capable d'identifier, d'interpréter et d'écrire correctement les homophones ;
- Dans notre second exemple, à la fin de la leçon, l'élève devra être capable de découper correctement un mot français en syllabes, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

3. Élaboration : Tu vas construire une activité pour tes élèves qui va te permettre d'atteindre ton objectif.

- Dans notre premier exemple, le support de l'activité est un texte lu à haute voix qui contient de nombreux homophones :
Au mois de mai, je porte de beaux habits car mes amis m'invitent à leur fête où les mets congolais sont succulents. Mais cette fête ne me met pas de joie au cœur car elle ne dure pas. (document audio n° 7.)
- Dans notre second exemple, le support de l'activité est le même texte que dans l'exemple précédent, mais il va être utilisé cette fois pour soutenir le deuxième objectif.



► DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Passons maintenant à la manière dont se construit l'activité pédagogique à proprement parler. Tu te souviens que nous avons découpé l'activité elle-même en trois étapes, découverte, apprentissage et entraînement :

1. DÉCOUVERTE : TU AMÈNES L'ÉLÈVE À DÉCOUVRIR LE SUJET DE LA LEÇON.

- a. Dans notre premier exemple,
- pour amener le sujet de la leçon, tu demandes à tes élèves de citer des mots différents qui se prononcent de la même façon ;
 - tu notes ces mots au tableau ;
 - à partir des mots notés au tableau, tu annonces le sujet de l'activité à ta classe ;
 - tu lis le texte à tes élèves.
- b. Dans notre second exemple,
- tu notes le texte au tableau ou tu demandes aux élèves de reprendre le texte qui a servi pour la leçon sur les homophones ;
 - tu demandes à un élève de venir au tableau pour couper en syllabes les mots de la première phrase du texte en plaçant un tiret (-) entre les syllabes de chaque mot, en prenant en considération la forme écrite des mots ;
 - si l'élève commet une erreur, tu corriges et tu exposes la règle à toute la classe (par exemple, dans le mot *succulent*, où il y a une consonne double, la coupure se fait entre les deux consonnes *suc-cu-lent*)
 - tu demandes à l'ensemble des élèves de copier le reste du texte dans leur cahier en coupant les différents mots en syllabes.

2. APPRENTISSAGE : TU APPRENDS À L'ÉLÈVE À PRONONCER CORRECTEMENT.

- a. Dans notre premier exemple,
- tu demandes à tes élèves de faire une lecture silencieuse du texte, en y relevant les mots qui se prononcent de la même façon ;
 - tu demandes aux élèves quels sont les mots qu'ils ont relevés ;
 - tu demandes aux élèves si ces mots s'écrivent de la même façon.
- b. Dans notre second exemple,
- tu demandes tout d'abord aux élèves d'échanger leurs copies ;
 - tu demandes ensuite aux élèves de te dicter après quelle lettre tu dois placer le tiret dans les mots du texte noté au tableau ;
 - si les élèves proposent des solutions différentes pour un même mot, tu notes la bonne solution et tu exposes la règle à appliquer ;
 - tu demandes aux élèves de corriger la copie qu'ils ont reçue en fonction des règles qui ont été exposées ;
 - ensuite, pour sensibiliser les élèves aux règles de syllabation de l'oral, tu montres un mot du texte au tableau et tu demandes à un élève de le lire à haute voix en détachant les syllabes (et ainsi de suite avec les autres mots et d'autres élèves) ;
 - si un élève se trompe, tu le corriges et tu expliques les différences entre l'écrit et l'oral (par exemple, *porte* compte deux syllabes écrites *por-te* mais une seule syllabe orale [pɔʁt]).

3. ENTRAÎNEMENT : TU ENCOURAGES L'ÉLÈVE À METTRE EN ŒUVRE CE QU'IL VIENT D'APPRENDRE.

- a. Dans notre premier exemple,
- dans un premier exercice, tu donnes aux élèves plusieurs phrases qui contiennent des mots homophones et tu demandes aux élèves de repérer ces mots :
Il va vers le papa qui a un polo vert.
Le maire de la ville a invité notre mère.
Solange range ses livres et demande à qui sont ces cahiers.
Quel est le prix de ce que tu as pris ?

- dans un autre exercice, tu proposes aux élèves des séries d'homophones et tu leur demandes de les replacer dans des phrases à trous ;
- dans un troisième exercice, tu donnes oralement un homophone aux élèves et tu leur demandes de noter dans leur cahier les différentes manières de le transcrire en précisant, selon le cas (effectivement vécu en classe, cela peut varier d'un maître à un autre), s'ils doivent se baser sur la matière précédemment vue, le dictionnaire, leur lecture personnelle ou la combinaison de deux ou plusieurs de ces possibilités ; puis, tu leur demandes de créer une phrase avec chacun des mots écrits différemment, en veillant à ce que le sens du mot ressorte de la phrase.

- b. Dans notre second exemple,
- pour la syllabation à l'écrit, tu demandes à l'élève de tracer un tableau à quatre colonnes dans son cahier (la 1^{re} colonne pour les mots d'une syllabe, la 2^e pour les mots de deux syllabes, la 3^e pour les mots de trois syllabes, la 4^e pour les mots de quatre syllabes) ; tu demandes ensuite à l'élève de trouver cinq mots à ranger dans chacune des colonnes du tableau, en suivant les règles de l'écrit ;
 - pour la syllabation à l'oral, tu reprends l'exercice ci-dessus, en demandant à l'élève de trouver d'autres mots et en insistant sur le fait que cette fois le compte des syllabes doit se faire suivant les règles de l'oral.

► 2. À PROPOS DE LA CORRECTION DES ERREURS

Ici encore, souviens-toi que tu dois laisser l'élève s'exprimer jusqu'au bout avant de le corriger.

Les différents exercices que tu peux proposer aux élèves pour les amener à tes objectifs sont des exercices de sensibilisation, de production dirigée ou libre, et de discrimination

A. EXERCICES DE SENSIBILISATION**Exemple 1 (relation entre sons et signes écrits)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Voici une liste des mots, souligne la graphie correspondant au son [s] ».

Calebasse – Intention – Maçon – Corbeau – Cesser – Public – Phase – Nickel – Savon – Chaussure

**Exemple 2 (relation entre sons et signes écrits)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Voici une liste des mots, souligne la graphie correspondant au son [z] ».

Isolé – Attentif – Distance – Isabelle – Zèle – Obèse – Baisser – Écouter – Accuser – Abuser

**Exemple 3 (relation entre sons et signes écrits)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Voici une liste des mots, souligne la graphie correspondant au son [k] ».

Accompagner – Camarade – Copine – Céder – Coq – Fabrique – Barricader – Suzanne – Cacher – Phrase – Ciseaux – Cracher

**Exemple 4 (homophonie)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Écoute attentivement un document sonore et tape dans les mains chaque fois que tu entends le mot [lɛ] avec un sens nouveau ». (Tu peux remplacer [lɛ] par n'importe quel autre mot homophone de ton choix.)



B. EXERCICES DE PRODUCTION DIRIGÉE



Exemple

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Note dans ton cahier les différentes orthographes du mot [vɛʁ] ». (Tu peux remplacer [vɛʁ] par n'importe quel autre mot homophone de ton choix.)

c. Exercices de production libre



Exemple

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Trouve cinq homophones et emploie-les chacun dans une phrase ».

d. Exercices de discrimination

Ces exercices pourront s'ajouter aux précédents, notamment pour les élèves qui éprouvent plus de difficultés que les autres à prononcer correctement.



Exemple

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Indique pour chaque mot que je prononce (*porte, mariage, petite, cheval, poisson*) s'il a le même nombre de syllabes à l'écrit et à l'oral ».

CONCEPTION D'ACTIVITÉS POUR LES ÉLÈVES

Nous allons te demander de concevoir une activité de classe en rapport avec le thème de cette séquence : la relation entre les sons et les signes écrits.

Nous avons envisagé deux contextes de classe différents :

- la première activité suppose que tu peux demander à tes élèves de collecter des informations sur la langue française en dehors de l'école (bibliothèque, télévision, etc.), ce qui sera sans doute ton cas si tu travailles en milieu urbain ;
- la seconde activité suppose que tu ne peux demander à tes élèves de collecter des informations sur la langue française qu'entre les murs de l'école, ce qui sera sans doute le cas si tu travailles en milieu rural.

Nous te demandons cette fois-ci de choisir l'activité qui correspond à ton contexte habituel de travail et de travailler seulement sur celle-ci.



► 1. ACTIVITÉ PORTANT SUR LES LIAISONS

Pour diversifier la nature des activités, nous te demandons de ne pas utiliser comme support un texte pour concevoir l'activité qui suit (nous l'avons déjà fait dans nos deux exemples). En revanche, tu devras te servir, pour un des exercices de cette activité, du commentaire sportif d'une rencontre diffusée à la télévision ou à la radio (nous mettons à ta disposition les enregistrements de deux rencontres sportives, documents audio n° 8 et 9, mais tu n'es pas obligé de choisir l'un de ceux-ci, tu peux en chercher un autre). Nous comptons comme toujours sur ton imagination.



1. Sujet

La matière sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est les liaisons.

2. Objectif

En t'inspirant de nos modèles, tu vas définir un objectif à ton activité.

À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de... (utilise un verbe d'action dans ta réponse).

.....

.....

.....

.....

.....

3. Conception

En prenant en considération la contrainte du support formulée plus haut, quelle activité vas-tu envisager pour atteindre l'objectif que tu viens de définir ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Découverte

Comment vas-tu procéder pour amener l'élève à découvrir le sujet de la leçon ?

5. Apprentissage

Comment vas-tu procéder pour amener l'élève à identifier et faire correctement les liaisons ?

6. Entraînement

Comment vas-tu encourager l'élève à mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre ?

7. Correction

Comment vas-tu t'y prendre pour corriger les fautes de liaisons commises par l'élève ?

2. ACTIVITÉ PORTANT SUR LES PARONYMES

Nous te demandons une fois encore de ne pas utiliser comme support un texte pour concevoir l'activité qui suit (nous l'avons déjà fait dans nos deux exemples). Nous ne te donnons pas d'autre contrainte, et comptons sur ton imagination et ton inventivité.

1. Sujet

La matière sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est la paronymie.

2. Objectif

En t'inspirant de nos modèles, tu vas définir un objectif à ton activité.
À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de... (utilise un verbe d'action dans ta réponse).

3. Conception

Quelle activité vas-tu envisager pour atteindre l'objectif que tu viens de définir ? Quel support vas-tu choisir (autre qu'un texte) ?



4. Découverte

Comment vas-tu procéder pour amener les élèves à découvrir le sujet de la leçon ?

5. Apprentissage

Comment vas-tu procéder pour amener les élèves à dissocier correctement les paronymes ?

6. Entraînement

Comment vas-tu encourager l'élève à mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre ?

7. Correction

Comment vas-tu t'y prendre pour corriger les erreurs de l'élève liées aux paronymes ?

COMMENT ÉVALUER LES ÉLÈVES ?

Dans les différentes activités que nous t'avons proposées jusqu'ici, la phase de préparation part d'un constat (les interférences entre oral et écrit en français) qui constitue une première évaluation de tes élèves. La phase de la démarche méthodologique que nous avons appelée *découverte* te permet, comme dans la première séquence, d'affiner ce diagnostic et de déterminer notamment quels sont réellement les élèves qui connaissent des difficultés par rapport à ce constat. Tu peux ainsi orienter la suite de ton activité en fonction de cette première évaluation et de l'identification des problèmes rencontrés au sein de ta classe.

Il te sera possible d'évaluer par la suite la progression de l'élève dans sa maîtrise des relations entre oral et écrit en français lors des différentes activités d'apprentissage dans lesquelles l'élève est encouragé à prendre la parole ou à écrire, qu'il s'agisse d'activités de français, d'éveil scientifique ou autres.

L'épreuve orale et l'épreuve écrite que chaque élève subit à la fin de l'année scolaire sont une autre occasion d'évaluer les progrès de l'élève dans cette matière.

Si tu souhaites en savoir plus sur l'évaluation et les différentes formes qu'elle peut prendre, nous te pourras te reporter au livret consacré au programme national et dans lequel les questions relatives à l'évaluation sont abordées de manière plus générale.

Nous te donnons ci-dessous quelques exemples concrets d'évaluation dont tu pourras t'inspirer en classe. Attention Contrairement aux autres exercices que tu trouveras dans cette séquence, nous ne te proposons pas les corrigés de ces exemples d'évaluation ; à ce stade de la formation, nous pensons que tu es capable d'en fournir toi-même les corrigés.

Reporte-toi au livret consacré au programme national

**Exemple 1 (identification et transcription des voyelles)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « En tenant compte de la prononciation, complète les phrases avec *u*, *i* ou *ou* ». (Le maître lit les phrases.)

La l...ne br...lle t...te la nuit.
Mbombo a pr...s sa val...se.
...l est ...n...t...le d'ins...ster.

**Exemple 2 (transcription du son [k])**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Complète avec *c*, *cc*, *k*, *ck*, *q* correspondant au son [k] ».

...épi
...o...otier
a...ompagner
le publi...
le ti...et
...riti...uer
...o...

**Exemple 3 (transcription du son [k])**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Remplace là où c'est nécessaire la lettre *k* pour le son [k] par celle qui convient ».

La kouleur de ma kulotte est kaki.
Le kok est le male de la poule.
Je vais akompagner mon amie à la rivière.

**Exemple 4 (transcription du son [s])**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Complète avec la lettre ou les lettres qui conviennent pour transcrire correctement le son [s] ».

Les gar...ons ne veulent pas jouer à la récréation.
Les poi...ons vivent dans l'eau.
La méchan...eté.

**Exemple 5 (élision)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Applique, dans les phrases ci-après, l'élision à l'endroit qui convient ».

Ce est la habitude dans ce village.
Il y a beaucoup de élèves dans la classe.
Je me apprête pour sortir.
Que il vienne me rendre visite.

**Exemple 6 (liaison)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Marque d'un trait une liaison possible et de deux traits une liaison impossible ».

Il a un œil malade et non les deux yeux.
Le haricot au riz est un mets succulent.
Les enfants aiment écouter les échos dans la forêt.
On ne met pas les haricots dans les habits.
Je connais tous les héros de notre pays.
Ajoute deux œufs pour faire une bonne omelette.

**Exemple 7 (homonymie)**

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Complète avec les mots proposés dans chaque cas ».

foi – foie – fois
Une dans ma vie, j'ai essayé de manger le d'un agneau. Ma, je n'ai pas dans tout ce qu'il me raconte !
sot – seau – sceau – saut
Ce fait un avec le d'eau après avoir volé le qui sert à sceller les documents du directeur.
verre – vers – verre – vert
Un se dirige le d'eau.
sang – sans – cent – c'en – sent
..... est fini ces francs, vous allez rater ce repas qui pourtant bon et est utile pour améliorer la qualité de votre
perd – paire – père
Son une de souliers.

Exemple 8 (homonymie)

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Complète avec les mots suivants : *ce* – *ces* – *se* – *ses* – *c'est* – *s'est* (un même mot peut être utilisé plusieurs fois) ».

..... habits propres maman qui les a placés dans l'armoire.
Ils rencontrent souvent quand la récréation.
..... cahier de français n'est pas couvert.
Jean n'est pas ordonné, on a retrouvé objets jetés partout. Voilà qu'il fait punir.



BILAN PERSONNEL

1. Est-ce que cette séquence t'a permis d'identifier des problèmes chez tes élèves, autres que ceux que nous avons directement mis en évidence ? Si oui, lesquels ? Sinon, comment interprètes-tu cela ?

2. Est-ce que cette séquence t'a permis de trouver des remèdes aux problèmes ? Si oui, lesquels ? Sinon, comment interprètes-tu cela ?

3. Selon toi, les activités que nous t'avons proposé de concevoir ont-elles atteint leurs objectifs ? Sinon, comment interprètes-tu cela ?

4. Les objectifs sont-ils atteints pour tous les élèves ? Sinon, que peux-tu envisager pour amener tous les élèves à atteindre les objectifs ?

5. As-tu rencontré des difficultés (méthodologiques, matérielles, etc.) dans la mise en œuvre de cette séquence ? Si oui, lesquelles ?

CORRIGÉS

► CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

1. Voici des couples de mots qui n'attestent qu'une et une seule différence lorsqu'on les prononce. Indique pour chaque couple quel est le son sur lequel porte la différence et donne les différentes manières de noter chacun de ces sons.

son / sang : [ɔ̃] = on, om / [ɑ̃] = an, am, en, em, aon

mère / meurt : [ɛ] = è, ê, ai, ei / [œ] = eu, œu

dos / doux : [o] = o, ô, au, eau / [u] = ou, où, oû

corps / sort : [k] = k, q, qu, c, cc, ch / [s] = s, ss, c, sc, t, ç, x

café / casé : [f] = f, ff, ph / [z] = z, s, x



NB : Il y a encore bien d'autres manières de transcrire ces sons, nous indiquons ici celles que tu dois avoir notées. Si tu en as trouvé d'autres, discutes-en avec ton tuteur.

2. Donne la différence fondamentale dans la notation des sons entre le français et le kiswahili / le lingala / le ciluba / le kikongo.

Dans les quatre langues nationales congolaises, un son est représenté par un signe et le même signe représente toujours le même son. En français, un son est représenté par un ou plusieurs signes et le même signe peut représenter des sons différents.

3. À l'aide d'un exemple, donne pour chaque son deux manières de le noter en français.



NB : Nous donnons ici deux réponses possibles parmi beaucoup d'autres ; si elles ne coïncident pas avec tes réponses et que tu doutes de tes réponses, vois cette question avec ton tuteur.

- a) Pour les voyelles orales :

[ɔ] → o dans *mort*, oo dans *alcool*.

[y] → u dans *mur*, eu dans *j'ai eu*.

[ø] → eu dans *yeux*, œud dans *nœud*.

[œ] → eu dans *fleur*, œu dans *cœur*.

[ɛ] → e dans *petit*, ent dans *ils dansent*.

[ɑ] → â dans *pâte*, as dans *lilas*.

- b) Pour les voyelles nasales :

[ɛ̃] → in dans *pin*, ain dans *main*.

[ɔ̃] → on dans *mon*, ond dans *rond*.

[ɑ̃] → an dans *danse*, en dans *menteur*.

[œ̃] → un dans *brun*, hum dans *humble*.

- c) Pour les semi-consonnes :

[j] → i dans *pied*, hi dans *cahier*.

[ɥ] → u dans *luire*, hu dans *huit*.

[w] → ou dans *oui*, u dans *jaguar*.

- d) Pour les consonnes :

[t] → t dans *tarte*, th dans *thon*.

[k] → c dans *cri*, qu dans *quart*.

[g] → g dans *gris*, gu dans *guerre*.

[f] → f dans *frère*, ff dans *affaire*.

[s] → s dans *sur*, ç dans *garçon*.

[z] → s dans *crise*, z dans *zoo*.

[ʒ] → g dans *gentil*, j dans *jus*.

4. Complète la phrase ci-dessous avec les mots suivants : a – as – ah – ha.

Ah / Ha Comme tu as bien écrit Mais il y a encore beaucoup à faire.

5. Complète la phrase ci-dessous avec les mots suivants : an – en.

L'an prochain, je pourrai chanter même en public.

6. Complète la phrase ci-dessous avec les mots suivants : ces – ses – sais – sait – s'est.

Tu sais, il sait qu'il s'est blessé au doigt ces jours-ci à cause de ses enfants à lui.

7. Complète la phrase ci-dessous avec les mots suivants : dans – dent – d'en.

Dans sa chambre, elle a ouvert la fenêtre d'en haut pour mieux examiner sa dent.

8. Regroupe deux à deux les mots qui se prononcent de la même manière.

bas / bat ; la / là ; sang / sans ; sais / ses ; heurt / heure.

9. Complète chacune de ces phrases avec celui des deux mots proposés qui est approprié au sens.

C'est un évènement douloureux.

Ce service de l'immigration fait bien son travail.

10. Découpe les mots ci-après en syllabes selon les règles de syllabation de l'écrit. Utilise le tiret (-) pour indiquer la coupure.

blan-chis-se-rie – chris-tia-nis-me – py-thon – bril-ler – tan-tôt – Gha-na – clas-se –
drib-bler – fon-cé – gril-le – ga-gner – pluie – vrai – cray-on – con-fort – tran-chée –
gla-ce – guer-re – tan-go – dan-ser

11. Procède au même exercice à partir des mêmes mots, mais cette fois en appliquant les règles de syllabation de l'oral. Utilise le tiret (-) pour indiquer la coupure.

blan-chi-sse-rie / blan-chi-sserie (si le e devant r est muet) – chris-tia-nis-me – py-thon – bri-ller –
tan-tôt – Gha-na – classe – dri-bbler – fon-cé – grille – ga-gner – pluie – vrai – cray-on – con-fort –
tran-chée – glace – guerre – tan-go – dan-ser



NB : Dans certaines conditions, le e final peut se prononcer et dans ce cas il forme une syllabe (cf. fiche « Les lettres muettes » ci-dessus).



Vois la fiche
« Lettres
muettes » de la
page 53

12. Indique dans les phrases ci-dessous où la liaison est permise en utilisant le tiret bas (_) entre les mots concernés.

Les haricots et les_habits de ces héros sont déposés ici.

Tout_à l'heure, je te disais que de temps_en temps quelqu'un arrive en retard.

C'est_un enfant inintelligent parce qu'il tient_à s'absenter pendant la période des_examens, c'est vraiment affreux !

Bonjour à tous, comment_allez-vous, chers collègues_et amis ?

13. Applique l'élision là où elle est permise (en récrivant les formes concernées).

Je dis ~~que elle~~ **qu'elle** ira demain au zoo.

Il y a beaucoup ~~de hommes d'hommes~~ avec peu de houes pour cultiver le haricot.

Du fait que, à cause de toi, il ne sera plus possible de repasser cet examen, je ~~me interroge m'inter-~~ **roge** sur tes intentions.

Il est certain ~~que un qu'un que~~ est soit un pronom soit une conjonction selon le cas.

Tu as pour habitude de diriger les élèves, dirige-le aussi.

Ce en quoi je crois est plus important que les richesses et ce, à cause de la morale ~~que elle qu'elle~~ nous a inculquée.

Est-elle aussi intelligente ~~que elle qu'elle~~ le prétend ?

Le *si* est une note plus élevée que le *do* dans la gamme.

Si ils **S'ils** écrivent bien, il y a de fortes chances ~~que elles qu'elles~~ les comprennent bien aussi.


Elle est si intelligente ~~que elle qu'elle~~ pense ~~que à qu'à~~ force de revoir la matière, elle la maîtrise bien.

Qui es-tu, celui ~~que envoie qu'envoie~~ le directeur pour ses courses ?


► CORRIGÉS DES ACTIVITÉS CONÇUES POUR LES ÉLÈVES**a. Activité portant sur les liaisons**

1. Objectif


À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de réaliser correctement les liaisons.

 NB : Tu peux formuler l'objectif un peu différemment, mais un verbe d'action doit absolument figurer dans la formulation de ton objectif ; si tu doutes de ta réponse, consulte ton tuteur.

2. Conception


 À partager avec ton tuteur.

3. Découverte

 À partager avec ton tuteur.


Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, relevé des erreurs.

4. Apprentissage

 À partager avec ton tuteur.


Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, répétition, ajout d'autres exemples de liaison, consonne de liaison.

5. Entraînement

 À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : ajout d'autres mots, répétition, correction.

6. Correction


 À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, laisser s'exprimer l'élève.


b. Activité portant sur les paronymes

1. Objectif


À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de dissocier correctement un nombre donné de paronymes.

 NB : Tu peux formuler l'objectif un peu différemment, mais un verbe d'action doit absolument figurer dans la formulation de ton objectif ; si tu doutes de ta réponse, consulte ton tuteur.

2. Conception


 À partager avec ton tuteur.

3. Découverte

 À partager avec ton tuteur.


Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, relevé des erreurs.

4. Apprentissage

 À partager avec ton tuteur.


Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, répétition, ajout d'autres couples de mots paronymes.

5. Entraînement

 À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : ajout d'autres couples de mots paronymes, répétition, correction.

6. Correction

 À partager avec ton tuteur.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : prononciation modèle, imitation du modèle, laisser s'exprimer l'élève.

SÉQUENCE III :

LES INTERFÉRENCES CULTURELLES

CONSTAT

La langue constitue par bien des aspects le reflet de la culture de ses locuteurs. Les expressions de politesse, de gratitude, de déférence ou de mépris en sont inéluctablement affectées. Par conséquent, dans la pratique de la langue française, l'élève congolais a tendance à traduire plus ou moins littéralement les tournures et formules telles qu'il les emploie dans sa langue maternelle.

Par ailleurs, les médias favorisent la diffusion à l'échelle nationale d'expressions dont l'usage a pris naissance même dans des régions lointaines du pays. On assiste ainsi graduellement à l'émergence d'un « français congolais » qui se démarque du français standard (c'est-à-dire du français habituellement décrit par les grammaires et les dictionnaires).

Ainsi, on entend assez souvent en RDC des expressions telles que :

Monter en haut pour 'monter' tout simplement.

Assainir quelqu'un pour 'renvoyer quelqu'un'.

Maman présidente pour 'Madame l'épouse du président'.

Un sucré pour 'une boisson sucrée' ou 'un pourboire' (selon le contexte).

Ce sont ces interférences culturelles qui vont être traitées dans cette troisième séquence, de même que les interférences linguistiques qui perturbent la syntaxe française des élèves congolais, comme lorsqu'ils disent :

Il n'y a pas personne dans la classe.

Ta chemise est propre comme la mienne.

Moi aussi je n'ai jamais voyagé en Europe.

OBJECTIFS

Les objectifs de cette séquence sont :

1. pour le maître :

- prendre conscience des spécificités culturelles du français et des langues congolaises dans leurs interférences réciproques ;
- adopter la bonne attitude face aux interférences culturelles ;
- adopter la bonne attitude face aux interférences linguistiques ;

2. pour l'élève :

- prendre conscience du phénomène d'interlangue¹⁹ ;
- comprendre un texte en français standard ;
- repérer dans son environnement les usages linguistiques locaux.

¹⁹ Interlangue : 'étape intermédiaire dans l'acquisition ou l'utilisation d'une langue cible, où la langue-mère interfère avec la langue-cible'.

DIAGNOSTIC

► 1. D'ABORD, QUELQUES QUESTIONS

AVERTISSEMENT : Comme pour la séquence n° 1 et la séquence n° 2, tu observeras ici que certaines des questions qui sont formulées ci-dessous contiennent dans leur intitulé une allusion aux quatre langues nationales traitées dans le présent livret ; par exemple « Traduis en français ces expressions swahili / lingala / ciluba / kikongo ». Dans ce cas, nous te demandons de fournir une réponse à la question pour une seule des quatre langues, au choix (par exemple, en fonction de la langue congolaise représentée majoritairement dans ta classe). Ainsi, si tu choisis de travailler sur le lingala, la question ci-dessus devra être comprise de la manière suivante : « Traduis en français ces expressions lingala » et c'est uniquement pour le lingala que tu devras fournir ta réponse. Nous ne te demandons pas de faire le test pour chacune des langues congolaises.

1. Quelle formule de politesse utilise-t-on pour s'adresser...

a. à un directeur d'école ?

.....

b. à un gouverneur ?

.....

c. à un adulte qu'on respecte ?

.....

2. Quelle formule de politesse utilise-t-on pour débiter une lettre en français ?

a. Quand la lettre est adressée à un ami.

.....

b. Quand la lettre est adressée à un supérieur.

.....

3. Quelle formule de politesse utilise-t-on pour terminer une lettre en français ?

a. Quand la lettre est adressée à un ami.

.....

b. Quand la lettre est adressée à un supérieur.

.....

4. Que veulent dire en français standard les mots et expressions suivants du français congolais ?

a. un sucré :

b. assainir quelqu'un :

c. l'impaiement :

d. la soupe :



**5. Traduis en français les expressions swahili / lingala / ciluba / kikongo.***Expressions swahili :*

a. Kushuka chini :

b. Kulota ndoto :

c. Kula chakula :

d. Kuuliza ulizo :

Expressions lingala :

a. Kokita na nse :

b. Koloto ndoto :

c. Kolia bilei :

d. Kotuna motuna :

Expressions ciluba :

a. Kubanda kulu :

b. Kulota ndotu :

c. Kudia biakudia :

d. Kukonka lukonku :

Expressions kikongo :

a. Kufuansoni kumona mpasi :

b. Kala ye ngangu :

c. Kudia kulunda :

d. Kuvuanda luzitu :

**6. Mets les phrases à la forme négative.**

a. Je le vois partout. →

b. Tu arrives toujours à temps. →

**7. Complète les phrases.**

a. Tu chantes bien, moi aussi. → Tu ne chantes pas bien, moi

b. Il est fatigué, moi aussi d'ailleurs. → Il n'est pas fatigué, moi d'ailleurs.

**8. Formule la comparaison avec d'autres mots dans chacune des phrases.**a. Cette maison est longue comme ta maison.
.....b. Ta chemise est propre comme la mienne.
.....c. Ngoy dépasse Ilunga en intelligence.
.....d. Ngoy dépasse de très loin les autres élèves.
.....e. Katolo dépasse de très loin les bandits en méchanceté.
.....**► 2. ÉVALUE-TOI !**

Nous fournissons le corrigé des questions de cette auto-évaluation dans les dernières pages de cette séquence, afin que tu puisses immédiatement réaliser ton auto-évaluation. Tu devras, le cas échéant, sélectionner le corrigé qui correspond à la langue congolaise que tu as choisie comme référence pour réaliser le test ci-dessus.

😊 Si tu n'as donné aucune mauvaise réponse ou si tu n'en as pas donné qu'une, la lecture de la rubrique « Ce que tu dois savoir » te permettra de renforcer tes acquis.

😐 Si tu as donné trois ou quatre mauvaises réponses aux questions, la lecture de la rubrique « Ce que tu dois savoir » te permettra de repérer tes principales faiblesses et de combler tes lacunes.

😞 Si tu as donné une mauvaise réponse à plus de la moitié des questions, une lecture attentive de la rubrique « Ce que tu dois savoir » s'impose pour combler tes lacunes ; n'hésite pas à demander de l'aide à ton tuteur si certains éléments cette rubrique te paraissent obscurs, car il faudra que tu maîtrises parfaitement le contenu de cette rubrique pour pouvoir réaliser les étapes suivantes de cette séquence. Nous te suggérons ensuite de refaire les exercices du diagnostic pour t'assurer que tu t'es amélioré et que tu es prêt à avancer dans la séquence.

CE QUE TU DOIS SAVOIR

1. LES INTERFÉRENCES CULTURELLES : LES CIVILITÉS

A. POUR S'ADRESSER À QUELQU'UN

Pour s'adresser à quelqu'un, *Maman...* / *Papa...* sont utilisés dans la variété congolaise du français là où le français standard utilise *Madame...* / *Monsieur...*

On entendra souvent dire, même pour une femme qui n'est pas mère :
Maman Directrice au lieu de Madame la Directrice

et pour un homme qui n'est pas père :
Papa Maitre au lieu de Monsieur le Maitre d'école

B. POUR FORMULER UNE DEMANDE

Pour formuler une demande *en français* de manière polie, on utilise les formules *veuille bien / voudrais-tu / pourrais-tu / serait-il possible...* auxquelles s'ajoute l'expression *s'il te plait / s'il vous plait*.

En ciluba, pour atténuer l'impératif, c'est-à-dire atténuer l'ordre par politesse, on utilise la particule *-koku*, littéralement 's'il te plait / s'il vous plait' :

Mpeshakoku mayi litt. 'Donne-moi de l'eau s'il te plait'

Les lubaphones ne vont donc pas connaître de difficultés particulières pour formuler une demande en français. Il en va de même pour les lingalaphones : il est courant, en lingala, de faire précéder sa demande par l'expression *soki olingi*, littéralement 'si tu veux / si vous voulez' ou 's'il te plait / s'il vous plait' :

Soki olingi pesa ngai biloko na lia litt. 'Si vous voulez, donnez-moi la nourriture pour que je mange'

Il en va de même *en kiswahili* standard, où il est courant de faire précéder sa demande par le mot *sama-hani* (trad. 'pardon', 's'il vous plait'). Mais dans une grande partie de la province du Katanga, dans le langage courant, on préfère ajouter *-ko* au verbe (litt. 'un peu') :

Unipeko mayi litt. 'Donne-moi un peu de l'eau'
pour

Veuille bien / Voudrais-tu / Pourrais-tu / Serait-il possible de me donner de l'eau ?

En kikongo, il est également courant de faire précéder une demande formulée à un supérieur par *nge lenda* ou *lemvukila munu* (trad. 'pardon', 's'il vous plait'), mais on préfère généralement ajouter *mwa* au verbe (litt. 'un peu') :

Pesa munu mwa maza (BC) litt. 'Donne-moi un peu de l'eau'
Pesa munu mwa masa (BDD)
Pesa munu mwa mungwa litt. 'Donne-moi un peu du sel'

L'élève swahiliphone ou kongophone a dès lors tendance à introduire en français l'expression *un peu*, équivalent français de *-ko* (kiswahili) ou *mwa* (kikongo), dans la formulation de ses demandes, calquant donc le français sur le kiswahili :

Donne-moi, **un peu**, de l'eau.

Construis **un peu** ta maison !

Pour marquer son approbation envers un supérieur

En français, pour marquer son approbation envers un supérieur, on utilise des expressions comme *je vous en prie, avec plaisir, volontiers...*

— Voulez-vous fermer la fenêtre ?

— Volontiers.

— Merci d'être venu.

— Tout le plaisir est pour moi.

En kiswahili, la plupart du temps, on emploie, dans les mêmes circonstances, l'adverbe *ndiyo*, qui veut dire 'oui', ou les expressions *hakuna shida, hakuna matata* 'il n'y a pas de problème'. De même, *en kikongo*, on utilise l'adverbe *inga*, qui veut dire 'oui', ou les expressions *mambu kele ve, kima kele ve* 'il n'y a pas de problème' ; et, *en ciluba*, on utilise *eyo* qui signifie 'oui' ou encore les expressions *ki n'hi-lumbu to* 'il n'y a pas de problème' ou *kwambi bukwebu* qui veut dire littéralement 'autre chose peut-être'. Les enfants swahiliphones, lubaphones et kongophones vont avoir tendance à calquer les formules d'approbation du français sur celles du ciluba et du kikongo : *ok, ça va, il n'y a pas de problème*.

— Voulez-vous fermer la fenêtre ?

— OK.

— Merci d'être venu.

— Pas de problème.

Le cas du lingala est ici un peu particulier : en lingala, pour marquer son approbation, on emploie uniquement l'adverbe *iyó*, qui veut dire 'oui' :

— Ozwi sapato na yo ? 'As-tu pris tes chaussures ?'

— Iyo. 'Oui'

Toutefois, les lingalaphones vont souvent tendre à imiter les autres locuteurs congolais et à employer *ok, ça va, il n'y a pas de problème* en français, même si ces expressions ne sont pas d'usage en lingala et qu'il n'y a pas dans leur cas d'interférence du lingala vers le français.

C. POUR COMMENCER ET TERMINER UNE LETTRE

Pour commencer une lettre en français, on utilise les expressions suivantes :

- lorsque la lettre est destinée à quelqu'un que l'on n'a jamais rencontré :
Monsieur / Madame
- lorsque la lettre est destinée à quelqu'un que l'on connaît déjà :
Cher Monsieur / Chère Madame
- lorsque la lettre est destinée à un ou plusieurs membres de la famille :
Chère Maman / Chers Parents
- lorsque la lettre est destinée à un ou plusieurs amis :
Cher Ami / Chère Amie / Chers Amis
- lorsque la lettre est destinée à un ou plusieurs amis proches :
Cher Jules / Chère Marie / Chers Marie et Jules

Ainsi, en français, l'emploi de l'adjectif *cher* au début d'une lettre ne dépend pas du lien (familial, amical, professionnel...) que l'on a avec la personne à qui on s'adresse, puisqu'il s'étend aussi bien aux amis qu'à toute autre personne à qui on peut être amené à envoyer une lettre. Il n'est systématiquement omis que lorsqu'on s'adresse à quelqu'un que l'on n'a jamais rencontré ou à quelqu'un dont on formule le titre :

Madame la Directrice *et non* Chère Madame la Directrice

Monsieur le Gouverneur *et non* Cher Monsieur le Gouverneur

Dans l'usage des swahiliphones de RDC, l'adjectif *cher* est surtout employé dans des expressions comme *mon cher, mon cher ami*, c'est-à-dire entre deux personnes qui ont des rapports d'égal à égal ; ces expressions françaises vont même jusqu'à s'introduire dans les échanges en kiswahili) :

Mon cher ami, viendras-tu ?

Mon cher, utakuya ?

De ce fait, le swahiliphone tendra à ne pas utiliser l'adjectif *cher* pour s'adresser à un supérieur ou à quelqu'un qu'il respecte : il pourra ainsi commencer une lettre par *Papa / Maman* au lieu de *Cher papa / Chère maman*.

Dans l'usage des lingalaphones également, l'adjectif correspondant au français *cher* n'est pas utilisé quand on s'adresse à un supérieur ou à quelqu'un que l'on respecte, mais l'est pour marquer l'affection envers ses parents ou pour s'adresser d'égal à égal :

Mama wa ngai wa notema 'ma chère maman'

Moninga wa ngai okoya ? 'mon cher ami, viendras-tu ?'

Il en va de même *dans l'usage des kongophones* :

Tata na munu ya luzolo 'mon cher papa'

Mpangi na munu ya luzolo 'mon cher frère' ou 'ma chère sœur'

Le lingalaphone et le kongophone vont donc, comme le swahiliphone, tendre à calquer, pour commencer leurs lettres, l'usage français sur celui du lingala ou du kikongo.

Le ciluba se détache ici des trois autres langues congolaises. Chez les lubaphones, l'adjectif correspondant au français *cher* est surtout employé dans des expressions comme *mon cher ami*, entre deux personnes qui ont des rapports d'égal à égal, comme en kiswahili, en lingala et en kikongo. Mais lorsqu'il s'agit de s'adresser à un supérieur ou à quelqu'un qu'on respecte, l'usage des lubaphones est partagé :

- soit

Papa 'Papa'

- soit

Papa wany 'Mon papa'

- ou

Papa wanyi muswibwe 'Mon cher papa'

Par ailleurs, lorsqu'on s'adresse en ciluba à une personne que l'on ne connaît pas, les formules sont proches de celles que l'on utilise en français. Les lubaphones ne rencontreront donc pas de réelle difficulté à adopter en français la formule correcte pour débiter leurs lettres :

Monsieur → Mukalenga 'monsieur'

Madame → Mukalenga mukaji 'monsieur-madame'

Pour terminer une lettre en français, on utilise les expressions suivantes :

- Pour les amis :

Cordialement / Bien à toi / Mes amitiés / Amitiés / À bientôt / À très bientôt / À plus tard...

- Pour les supérieurs :

Meilleures salutations / Sincères salutations...

- Dans un contexte officiel :

Je vous prie, Chère Madame, de recevoir l'expression de ma profonde gratitude.

Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de ma profonde gratitude.

(Tu observeras que l'on reprend dans la formule de politesse l'expression avec laquelle on a commencé la lettre.)

Les quatre langues congolaises adoptent dans ces mêmes circonstances des formules proches les unes des autres, mais différentes de celles du français :

- **En kiswahili**, on utilise le syntagme (*mimi*) *wako* ... litt. 'moi' / 'le tien' / 'la tienne'.

- **En lingala**, on utilise le syntagme (*ngai*) *wa yo* litt. 'moi' / 'le tien' / 'la tienne'.

- **En ciluba**, on utilise le syntagme (*mema*) *weba* litt. 'moi' / 'le tien' / 'la tienne'.

- **En kikongo**, on utilise *munu*, litt. 'moi' / 'le tien' / 'la tienne'.

Pour cette raison, les lettres en français des Congolais se terminent souvent sur des expressions comme *ta mère*, *ton père*, *ton fils*, etc.

En lingala

Mama wa yo 'ta mère'

Tata wa yo 'ton père'

Mwana wa yo 'ton fils'

En ciluba

Weba tatu 'ton père'

Weba mwana 'ton enfant'

Weba munanga 'ton cher' ou 'ta chère'

En kikongo

Munu mama na nge 'ta mère'

Munu tata na nge 'ton père'

Munu muana na nge 'ton enfant' ou 'ton fils'

2. LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES AU NIVEAU DU LEXIQUE

Il existe *dans le français usuel des Congolais* des mots qui leur sont propres.

Si on prend comme point de référence les mots du français standard, c'est-à-dire les mots français tels que les décrivent les dictionnaires, le français de RDC innove de différentes manières :

- en utilisant des mots qui existent en français standard, mais en leur donnant un sens propre au français de RDC :

Mot	sens en français de RDC	sens en français standard
condiment	ensemble des aliments qui accompagnent le mets de base (bukari, chikwangué...)	substance au goût prononcé qu'on utilise pour relever le goût d'un plat
soupe	jus de la viande ou des légumes que l'on récolte dans son assiette	bouillon épaissi avec du pain ou des aliments
culotte	short	sous-vêtement
sapeur	homme élégamment vêtu	soldat employé pour creuser des tranchées

- en reprenant des mots du français standard avec un sens restreint en français de RDC :

Mot	sens en français de RDC	sens en français standard
épouser	le sujet est toujours un homme et jamais une femme : L'homme épouse une femme et une femme est épousée par l'homme. Une femme ne peut pas épouser un homme...	le sujet est indifféremment un homme ou une femme
chasser de l'école	renvoyer de l'école	faire sortir de force

- en formant de nouveaux mots à partir de mots, de préfixes et de suffixes existant en français standard :

Mot créé en français de RDC	Mot équivalent en français standard
impaiement	non-paiement
antivaleur	vice, défaut moral
sucré	boisson non alcoolisée

► 3. LA REDONDANCE

A. LE VERBE ET SON COMPLÉMENT FORMELLEMENT REDONDANTS

Le français tend à réduire au maximum les redondances lexicales alors que les langues congolaises tendent à les privilégier.

Il y a toutefois lieu de distinguer dans une redondance les aspects formels et sémantiques. Alors que le français accepte dans certains cas une redondance sur le plan sémantique, une redondance au niveau de la forme est généralement proscrite :

Bâtir une maison *mais non* bâtir un bâtiment

Manger une nourriture saine *mais non* manger un manger

sauf dans quelques expressions figées en nombre limité :

Jouer le jeu

Vivre sa vie

Du fait de la récurrence des redondances lexicales dans les langues congolaises, un locuteur congolais tendra à utiliser en français de nombreuses expressions redondantes et dira :

En kiswahili

Le kiswahili dit	littéralement	là où le français dit
Kulala usingizi	‘dormir le sommeil’	‘dormir’
Kulota ndoto	‘rêver le rêve’	‘rêver’
Kucheza mchezo	‘jouer un jeu’	‘jouer’
Kuwaza mawazo	‘penser des pensées’	‘penser’
Kupanda juu	‘monter en haut’	‘monter’
Kushuka chini	‘descendre en bas’	‘descendre’
Kula chakula	‘manger à manger’	‘prendre un repas’
Kuuliza ulizo	‘questionner une question’	‘poser une question’

En lingala

Le lingala dit	littéralement	là où le français dit
Kolala mpongi	‘dormir le sommeil’	‘dormir’
Koloto ndoto	‘rêver le rêve’	‘rêver’
Kosakana lisano	‘jouer un jeu’	‘jouer’
Kokanisa makanisi	‘penser des pensées’	‘penser’
Komata na likolo	‘monter en haut’	‘monter’
Kekita na nse	‘descendre en bas’	‘descendre’
Kolia bilei	‘manger à manger’	‘manger’, ‘prendre un repas’
Kotuna motuna	‘questionner une question’	‘interroger’, ‘poser une question’

En ciluba

Le ciluba dit	littéralement	là où le français dit
Kulala tulu	‘dormir le sommeil’	‘dormir’
Kulota tshilota	‘rêver le rêve’	‘rêver’
Kunaya manayi	‘jouer un jeu’	‘jouer’
Kubanda kulu	‘monter en haut’	‘monter’
Kutuluka hanshi	‘descendre en bas’	‘descendre’
Kudia biakudia	‘manger à manger’	‘manger’, ‘prendre un repas’

En kikongo

Le ciluba dit	littéralement	là où le français dit
Kuleka tulu	‘dormir le sommeil’	‘dormir’
Kulota ndozi	‘rêver le rêve’	‘rêver’
Kusakana nsaka	‘jouer un jeu’	‘jouer’
Kuyindula ngindu	‘penser des pensées’	‘penser’
Kumanta na zulu	‘monter en haut’	‘monter’
Kukulumuka na i nsi (BC) / na nsi (BDD)	‘descendre en bas’	‘descendre’
Kudia madia	‘manger à manger’	‘manger’, ‘prendre un repas’
Kuyuvula kiuvu	‘questionner une question’	‘interroger’, ‘poser une question’

B. LA REDONDANCE DE *NE* ET *PAS*

En français standard, la négation s’exprime le plus généralement en combinant *ne* d’une part à *pas*, *point*, *personne*, *rien*, *jamais*, *aucun* (et ses dérivés), *nul* (et ses dérivés), d’autre part.

Pas et *point* ne sont pas compatibles avec *personne*, *rien*, *jamais*, *aucun* (et ses dérivés), *nul* (et ses dérivés). Ainsi, on dit :

Il ne vient pas.

Il ne vient jamais.

Mais on ne dit pas :

*Il ne vient pas jamais.

*Je n’ai pas vu personne.

En kiswahili, lingala et ciluba, le verbe à la forme négative est encadré par deux particules de négation, mais ces particules ne sont pas incompatibles avec d’autres mots qui exprimeraient la négation dans la même phrase :

En kiswahili

Sikunywi kamwe maji	litt. ‘je ne bois pas jamais d’eau’
Hauoni hata kitu kimoja	litt. ‘tu ne vois pas aucun objet’
Hakuja hata mara moja	litt. ‘il n’est pas arrivé aucune fois’
Hakuona mutu	litt. ‘il n’a pas vu personne’

En lingala

Namelaka mayi te	litt. 'je ne bois pas jamais d'eau'
Ozomon eloko te	litt. 'tu ne vois pas aucun objet'
Aya ata mbala moko te	litt. 'il n'est pas arrivé aucune fois'
Amoni moto te	litt. 'il n'a pas vu personne'

En ciluba

Ntshitunnua mayi to	litt. 'je ne bois pas jamais d'eau'
Kwenamumona tshintu to	litt. 'tu ne vois pas aucun objet'
Kenamufika nansha musangu umwa	litt. 'il n'est pas arrivé aucune fois'
Kenamumona muntu	litt. 'il n'a pas vu personne'

L'élève swahiliphone, lingalaphone ou lubaphone aura donc tendance à combiner *pas* aux autres termes de la négation lorsqu'il s'exprime en français, calquant la construction de la négation en français sur celle de sa langue maternelle :

Il n'a pas vu personne.	<i>au lieu de</i>	Il n'a vu personne.
Je ne bois pas jamais d'eau.	<i>au lieu de</i>	Je ne bois jamais d'eau.

En kikongo, en revanche, il n'y a qu'une seule particule négative, *ve*, rejetée à la fin de la phrase :

Mu ke nuaka masa ve (BDD)	litt. 'je ne bois jamais d'eau'
Mu ke kunuake maza ve (BC)	
Nge ke mona kima mosi ve (BDD)	litt. 'tu ne vois aucun objet'
Nge ke na kumona kima mosi ve (BC)	
Yandi kuisaka ata mbala mosi ve (BDD)	litt. 'il n'est arrivé aucune fois'
Yandi kwizaka ata kilumbu mosi ve (BC)	
Yandi monaka ata muntu mosi ve	litt. 'il n'a vu personne'

Les élèves kongophones ne rencontreront donc pas la même difficulté que les swahiliphones, les lingalaphones ou les lubaphones dans la construction des phrases négatives françaises.

4. LES INTERFÉRENCES GRAMMATICALES**A. LA CONSTRUCTION DU COMPLÉMENT D'AGENT**

En français, le complément d'agent est généralement introduit par la préposition *par* et s'appuie sur une forme verbale passive formée de *être* suivi du participe passé :

L'élève a été félicité par son maître.

La maison est construite par le maçon.

En kiswahili, pour exprimer l'agent, on peut, comme en français, utiliser la forme passive du verbe accompagnée d'un complément d'agent introduit par *na*, qui signifie 'par' :

Unaitwa na baba	litt. 'tu es appelé par papa'
-----------------	-------------------------------

mais on peut également avoir un complément d'agent avec un verbe qui n'est pas à la forme passive :

Wanakuita kuko baba	litt. 'on t'appelle par papa'.
---------------------	--------------------------------

Il en va de même **en kikongo**, où on peut utiliser la forme passive du verbe accompagnée d'un complément d'agent introduit par *na*, qui signifie 'par', mais où on peut également avoir un complément d'agent avec un verbe qui n'est pas à la forme passive :

Ba ke binga nge na papa (BDD)	litt. 'tu es appelé par papa'
Ba ke na kubokila nge na papa (BC)	
Papa ke binga nge (BDD)	litt. 'on t'appelle par papa'
Papa ke na kubokila nge (BC)	

ou encore en ciluba :

Udi mubikidibwa kudi tatu	litt. 'tu es appelé par papa'
Badibakubikila kudi tatu	litt. 'on t'appelle par papa'

Cette dernière construction, c'est-à-dire la possibilité de construire un complément d'agent avec un verbe qui n'est pas à la forme passive en swahili, ciluba ou kikongo, contamine parfois le français des swahiliphones, lubaphones et kongophones, qu'on entend alors dire :

On t'appelle par papa. *au lieu de* Papa t'appelle ou Tu es appelé par papa.

En revanche, **en lingala**, il n'existe qu'une seule construction du complément d'agent, de sorte que l'interférence signalée pour les élèves swahiliphones, kongophones et lubaphones n'existe pas pour les lingalaphones :

Obiangemi na tata	litt. 'tu es appelé par papa'
-------------------	-------------------------------

B. AUSSI / NON PLUS

En français, *aussi* permet de reprendre une phrase à la forme affirmative et *non plus* permet de reprendre une phrase à la forme négative :

Il a acheté une maison et **moi aussi**.

Il n'a pas acheté de maison et **moi non plus**.

En kiswahili, lingala et kikongo, ce sont les mêmes particules qui permettent de reprendre aussi bien une phrase à la forme affirmative qu'une phrase à la forme négative :

En kiswahili

Wewe ulitoa franga nami pia	litt. 'toi tu as offert l'argent et moi aussi'
Wewe haukutoa franga nami pia	litt. 'toi tu n'as pas offert l'argent et moi aussi'

En lingala

Y'opesi mbongo ngai mpe lokola	litt. 'toi tu as offert l'argent et moi aussi'
Y'opesi mbongo te ngai mpe lokola	litt. 'toi tu n'as pas offert l'argent et moi aussi'

En kikongo

Nge, nge pesa mbongo munu mpi (BDD)	litt. 'toi tu as offert l'argent et moi aussi'
Nge, nge pesaka mbongo munu mpe (BC)	
Nge, nge pesa mbongo ve muni mpi (BDD)	litt. 'toi tu n'as pas offert l'argent et moi aussi'
Nge nge pesaka mbongo ve munu mpe (BC)	

C'est ce qui explique la tendance de l'élève swahiliphone, lingalaphone ou kongophone à utiliser *aussi* même à la forme négative. Il dira ainsi :

J'ai écrit, toi aussi.

Je n'ai pas écrit, toi aussi. *au lieu de* Je n'ai pas écrit, toi non plus.

Par contre, les lubaphones peuvent ne pas avoir la même difficulté que les swahiliphones, les lingalaphones et les kongophones, car il existe **en ciluba** un équivalent au français *moi non plus*, différent de la formule utilisée pour dire *moi aussi* :

Wewa udi mufila mfranga ni mema kabidi	litt. 'toi tu as offert l'argent et moi aussi'
Wewa kwena mufila mfranga nansha mema	litt. 'toi tu n'as pas offert d'argent et moi non plus'

C. L'USAGE DES COMPARATIFS

En français, la comparaison s'exprime le plus souvent au moyen de deux éléments : un premier qui s'attache au premier terme de la comparaison (*plus, moins, autant, aussi*) et un deuxième élément qui s'attache au deuxième terme de la comparaison (*que*) :

Mon ami est **plus grand que** moi.

J'ai **moins d'argent que** toi.

Il y a **autant de filles que** de garçons dans la classe.

Tu ne chantes pas **aussi bien que** moi.

ou en utilisant *comme* entre le premier et le deuxième terme de la comparaison :
Cet élève écrit **comme** son maître.

En kiswahili, l'idée de comparaison est rendue par une seule particule *kuliko / kupita*, pour exprimer la supériorité ('plus que') ou *sawa / kama*, pour exprimer l'égalité ('comme').

Ni mukubwa **kuliko** wewe litt. 'il est grand plus que toi'

Ni kijana **kupita** wewe litt. 'il est jeune (de) plus que toi'

Ni kijana **sawa / kama** wewe litt. 'il est jeune comme toi'

De même, **en lingala**, l'idée de comparaison est rendue par une seule particule *koleka*, pour exprimer la supériorité ('plus que') ou *lokola*, pour exprimer l'égalité ('comme').

Aza mokolo **koleka** yo litt. 'il est grand plus que toi'

Aza mwana **koleka** yo litt. 'il est jeune (de) plus que toi'

Aza mwana **lokola** yo litt. 'il est jeune comme toi'

ou encore **en kikongo**, où on utilise *luta* pour marquer la supériorité et *bonso* pour marquer l'égalité :

Yandi me **luta** nge na nene litt. 'il est grand plus que toi'

Yandi ke mwana **fiofi** ku **luta** nge litt. 'il est jeune (de) plus que toi'

Yandi ke mwana **bonso** nge litt. 'il est jeune comme toi'

et enfin, **en ciluba**, *kupita* rend la supériorité et *bu* rend l'égalité :

Udi munene **kupita** (wewa) litt. 'il est gros plus que toi'

M' munena **kupita** litt. 'lui/il est gros plus que toi'

Udi mwana **bu** wewa litt. 'il est enfant/jeune comme toi'

Ainsi s'explique la tendance pour les élèves congolais à traiter les deux éléments comparatifs du français comme une seule particule et à ne pas les séparer :

Il est grand (de) plus que toi *au lieu de* Il est plus grand que toi

Il est meilleur (de) plus que toi *au lieu de* Il est meilleur que toi

Il est jeune comme toi *au lieu de* Il est aussi jeune que toi

Il existe aussi en ciluba une autre forme comparative plus directe que voici :

Udi mukulu **kudiyi** litt. 'tu es grand/vieux que lui'

M' mukupita **ku bunene** litt. 'lui te dépasse en masse'

Dans cette construction, l'idée de comparaison n'est pas explicitement signifiée par un mot spécifique ; un lubaphone va donc avoir tendance à calquer sa construction des comparaisons en français sur cette manière directe d'exprimer la comparaison en ciluba.

RECOMMANDATIONS POUR LE MAITRE

Nous te rappelons ici le triple objectif de cette séquence pour l'élève :

1. prendre conscience du phénomène d'interlangue ;
2. comprendre un texte en français standard ;
3. repérer dans son environnement les usages linguistiques locaux.

► 1. LES INTERFÉRENCES CULTURELLES

Nous t'invitons tout d'abord à te souvenir que tu dois servir de modèle à tes élèves et être le premier à utiliser les formules de politesse correctes :

- avant de commencer ta leçon, salue tes élèves en leur disant, par exemple, *Bonjour, est-ce que vous êtes en forme aujourd'hui ?*
- dis *Peux-tu me prêter ton crayon ?* plutôt que *Donne-moi un peu ton crayon.*

Nous t'invitons à encourager l'élève à utiliser des formules de civilité propres au français chaque fois que l'occasion se présente.

Par exemple :

- lorsque tu tends un livre à un élève, tu l'encourages à te dire : *Merci, monsieur / madame...*
- lorsque tu entres dans ta classe, tu l'encourages à dire : *Bonjour, monsieur / madame...*
- lorsqu'un élève fait tomber le cahier d'un camarade, tu l'encourages à le ramasser et à dire *Pardon*, et tu encourages son camarade à répondre *Je t'en prie.*
- etc.

Lorsque l'élève, dans le cadre d'une leçon d'expression écrite, doit rédiger une lettre (cf. programme national), nous t'invitons :

- lors de la préparation : à sensibiliser l'élève au bon usage des formules de politesse au début et à la fin de sa lettre ;
- lors de la correction : à corriger non seulement l'orthographe et la grammaire, mais aussi à veiller à ce que l'élève ait effectivement utilisé les bonnes formules de politesse.

► 2. LES INTERFÉRENCES LEXICALES

Comme tu sers de modèle pour tes élèves, nous t'encourageons, lorsque tu utilises un mot propre au français de RDC, à attirer l'attention de l'élève sur le sens que ce mot peut prendre ailleurs :

- Nous attendons le condiment pour commencer à manger : si tu utilises en classe le mot condiment dans le sens d'un 'accompagnement d'un aliment de base', tu peux dire aux élèves *Si je me trouvais à Paris en ce moment, je devrais vous dire « Nous attendons la viande et les légumes pour commencer à manger », car condiment, en français standard, signifie précisément 'substance au goût prononcé qu'on utilise pour relever le goût d'un plat'.*
- *Pour demain, amenez vos shorts de gymnastique* : plutôt que d'utiliser le terme propre au français de RDC (*culottes*), tu peux utiliser le terme du français standard (*shorts*) ; si tes élèves ne te comprennent pas, tu leur « traduis » le mot *short* en donnant son équivalent en français de RDC : *culotte* → *Pour demain, amenez vos culottes de gymnastique.*

Nous te demandons d'être attentif aux mots propres au français de RDC qu'utilise l'élève. Si tu entends un élève utiliser un mot propre au français de RDC, nous t'invitons à lui demander s'il connaît le mot équivalent en français standard et s'il ne le connaît pas, nous t'invitons à le lui apprendre.

Il ne s'agit pas d'empêcher l'élève d'utiliser des mots français dans un usage propre à la RDC, mais de faire en sorte que l'élève prenne conscience des particularités de son français et découvre d'autres variétés du français, principalement le français standard.

3. LES INTERFÉRENCES GRAMMATICALES

Les interférences grammaticales du kiswahili, du lingala, du ciluba et du kikongo vers le français peuvent devenir des sources importantes d'incompréhension ou de mauvaise interprétation et par là perturber considérablement la communication orale comme écrite. Nous te demandons dès lors d'adopter à leur égard une attitude ferme dans toutes les circonstances.

Tu dois veiller tout d'abord à ne pas utiliser toi-même en français de constructions qui seraient influencées par le kiswahili, le lingala, le ciluba ou le kikongo.

Si un élève commet une erreur grammaticale sous l'influence du kiswahili, du lingala, du ciluba ou du kikongo, il faut que tu le reprennes, que tu le corriges chaque fois que l'erreur se présente. Il faut que tu amènes l'élève à comprendre que s'il continue d'utiliser des constructions grammaticalement incorrectes en français standard, il éprouvera des difficultés à comprendre un texte rédigé en français standard et il risquera d'être sanctionné dans les exercices de production écrite ou orale.

Nous te donnons ci-dessous quelques exemples concrets d'évaluation dont tu pourras t'inspirer en classe. Attention Contrairement aux autres exercices que tu trouveras dans cette séquence, nous ne te proposons pas les corrigés de ces exemples d'évaluation ; à ce stade de la formation, nous pensons que tu es capable de trouver toi-même les réponses.



Exemple 1 (utilisation de la préposition par)

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Dans ces phrases la préposition *par* est mal employée. Reformule-les correctement ».

1. On m'a envoyé par maman.

Maman
J'ai été

2. On vous a vu par le policier.

Le policier
Vous avez été

3. On me donnera l'argent par mon grand frère.

Mon grand frère
L'argent me sera

4. On nous a renvoyés par le directeur.

Le directeur
Nous avons été

5. On construit la maison par le maçon.

Le maçon
La maison

6. On vous appelle par Mukalayi.

Mukalayi
Vous êtes

7. On apprête mon sac par ma mère.

Ma mère
Mon sac



Exemple 2 (utilisation de aussi / non plus)

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Complète les phrases avec *aussi* ou avec *non plus* ».

Ils ont fait leur devoir, toi

Ton frère n'a pas d'argent, moi

Ils ne sont pas sur la liste des bavards, leurs amis

Il a compris la leçon, Safi

Tu ne t'es pas trompé, moi

Tu chantes fort, moi

Tu ne t'absentes pas à l'école, tes amies

J'ai fait mon devoir de français, toi

Tu balaies ta chambre, Ngoy

Tu ne boudes pas tes parents, moi



Exemple 3 (construction des comparaisons)

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Reformule chacune des phrases en utilisant correctement les éléments suivants : *plus ... que* – *meilleur que* – *aussi ... que* – *pire que* ».

Il est le premier de sa classe.	→	Il est les autres.
Je suis fort comme toi.	→	Je suis toi.
Elle est intelligente comme Yav.	→	Elle est Yav.
Il est mauvais de plus que Ilunga.	→	Il est Ilunga.
Kabanga est appliqué de plus que sa sœur.	→	Kabanga est sa sœur.
Sandra est rapide comme Nkulu.	→	Sandra est Nkulu.
Kayele est intelligent de plus que les autres.	→	Kayele les autres.
Kilufya est plus meilleur que son ami.	→	Kilufya est son ami.
Mwamba n'est pas plus pire que les autres.	→	Mwamba n'est pas les autres.

Exemple 4 (redondance)

Voici la consigne à donner à tes élèves : « Certaines des expressions ci-après contiennent des répétitions inacceptables en français ; supprime-les, puis reformule les expressions correctement ».

Boire une boisson
Il a allumé la lumière
Elle s'habille d'habits somptueux
Quand toi tu descendais en bas, lui montait en haut
Revenir en arrière
Kasongo entre dedans tandis que sa sœur sort dehors en courant
Asumani a rêvé un rêve merveilleux



BILAN PERSONNEL

1. Est-ce que cette séquence t'a permis d'identifier des problèmes chez tes élèves, autres que ceux que nous avons directement mis en évidence ? Si oui, lesquels ?

2. Est-ce que cette séquence t'a permis de trouver des remèdes aux problèmes ? Si oui, lesquels ? Sinon, comment interprètes-tu cela ?

3. Selon toi, les recommandations que nous avons formulées t'ont-elles permis d'atteindre tes objectifs ? Sinon, comment interprètes-tu cela ?

4. Les objectifs sont-ils atteints pour tous les élèves ? Sinon, que peux-tu envisager pour amener tous les élèves à atteindre les objectifs ?

5. As-tu rencontré des difficultés (méthodologiques, linguistiques, etc.) dans la mise en œuvre de cette séquence ? Si oui, lesquelles ?

CORRIGÉS

1. Quelle formule de politesse utilise-t-on pour s'adresser...

a. à un directeur d'école ?

Monsieur le Directeur.

b. à un gouverneur ?

Excellence Monsieur le Gouverneur.

c. à un adulte qu'on respecte ?

Papa (pour s'adresser au père) / Monsieur (dans les autres contextes).

2. Quelle formule de politesse utilise-t-on pour débiter une lettre en français ?

a. Quand la lettre est adressée à un ami.

Cher ami / Cher + le prénom.

b. Quand la lettre est adressée à un supérieur.

Monsieur / Cher Monsieur.

3. Quelle formule de politesse utilise-t-on pour terminer une lettre en français ?

a. Quand la lettre est adressée à un ami.

Cordialement / À bientôt / Je t'embrasse...

b. Quand la lettre est adressée à un supérieur.

Veuillez agréer... / Je vous prie de recevoir...

4. Que veulent dire en français standard les mots et expressions suivants du français congolais ?

a. un sucré : une boisson non alcoolisée ;

b. assainir quelqu'un : renvoyer quelqu'un de son travail ;

c. l'impaiement : non-paiement ;

d. la soupe : le mélange des ingrédients.

5. Traduis en français les expressions swahili / lingala / ciluba / kikongo.

Expressions swahili :

Kushuka chini : descendre

Kulota ndoto : rêver

Kula chakula : manger

Kuuliza ulizo : interroger / poser une question

Expressions lingala :

Kokita na nse : descendre

Koloto ndoto : rêver

Koia bilei : manger

Kotuna motuna : interroger / poser des questions

Expressions ciluba :

Kubanda kulu : descendre

Kulota ndotu : rêver

Kudia biakudia : manger

Kukonka lukonku : interroger / poser des questions

Expressions kikongo :*Kufuansoni kumona mpasi* : il ne faut pas avoir honte de présenter ses problèmes*Kala ye ngangu* : être prudent*Kudia kulunda* : savoir épargner*Kuvuanda luzitu* : être poli**6. Mets les phrases à la forme négative.**

a. Je le vois partout. → Je ne le vois nulle part.

b. Tu arrives toujours à temps. → Tu n'arrives jamais à temps.

7. Complète les phrases.a. Tu chantes bien, moi aussi. → Tu ne chantes pas bien, moi **non plus**.b. Il est fatigué, moi aussi d'ailleurs. → Il n'est pas fatigué, moi **non plus** d'ailleurs.**8. Formule la comparaison avec d'autres mots dans chacune des phrases.**

a. Cette maison est longue comme ta maison. → Cette maison est aussi longue que ta maison.

b. Ta chemise est propre comme la mienne. → Ta chemise est aussi propre que la mienne.

c. Ngoy dépasse Ilunga en intelligence. → Ngoy est plus intelligent que Ilunga.

d. Ngoy dépasse de très loin les autres élèves. → Ngoy est meilleur que les autres élèves.

e. Katolo dépasse de très loin les bandits en méchanceté. → Katolo est pire que les bandits en méchanceté.

