

PRIMAIRE

Livret
2.2

RÉPUBLIQUE
DÉMOCRATIQUE
DU CONGO

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

*Enseignement-apprentissage
du français chez l'élève kilubaphone :
repérer des erreurs linguistiques,
culturelles et y remédier*



Ministère de l'éducation nationale
et nouvelle citoyenneté

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), pilotée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) à travers l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF), est mise en œuvre en République Démocratique du Congo par le Ministère de l'Éducation Nationale et Nouvelle Citoyenneté avec l'appui technique de l'agence APEFE intégrée au sein des relations internationales de Wallonie-Bruxelles. IFADEM est cofinancée par la Coopération belge au développement (DGD), l'OIF et l'AUF.

<http://www.ifadem.org>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

KASONGO WA NKULU Séverin, Institut supérieur pédagogique – Lubumbashi
ZAINA MUKONWA Françoise, Inspection principale provinciale du Haut Katanga 1

SOUS LA COORDINATION DE :

KOROGO ALOKOA Guillaume, directeur-chef de service des programmes scolaires et matériels didactiques
(MINEDU-NC)

SOUS LA SUPERVISION SCIENTIFIQUE DE :

MUNDI MUAUKE Cécile, docteure en langues, lettres et traductologie, Institut supérieur pédagogique
de Kinshasa-Gombé
DIHOUESSI Blaise C., docteur en Sciences du Langage, Institut national d'ingénierie de formation et de
renforcement des capacités des formateurs (Bénin)

CORRECTIONS : BALTASAR Aurore

MISE EN PAGE : LOURDEL Alexandre

Ce livret adopte les normes de la nouvelle orthographe (www.nouvelleorthographe.info).

Les contenus pédagogiques de ce livret sont placés sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les
Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.fr>

Première édition : 2024

Livret 2.2

PRIMAIRE

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

*Enseignement-apprentissage
du français chez l'élève kilubaphone :
repérer des erreurs linguistiques,
culturelles et y remédier*

Initiative francophone

pour la formation à distance

des maîtres

ifadem

S O M M A I R E

INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
-----------------------	---

SÉQUENCE 1 : LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES	12
---	-----------

CONSTAT	13
OBJECTIFS	14
DIAGNOSTIC	15
1. À propos des voyelles	15
2. À propos de la place de l'accent tonique dans une syllabe	16
MÉMENTO	17
1. Les interférences linguistiques	17
2. Les systèmes phonétiques du français et du kiluba	18
2.1. Les voyelles orales	18
2.2. Les voyelles nasales	19
2.3. Les semi-consonnes	19
2.4. Les consonnes	19
3. Les difficultés phonétiques rencontrées par les kilubaphones	20
4. La prosodie du français et du kiluba	21
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	23
1. Degré élémentaire	23
1.1. Préparation de l'activité	23
1.2. Déroulement de l'activité	24
2. Degrés moyen et terminal	26
2.1. À propos de la correction des erreurs phonétiques	26
2.1.1. Exercices de sensibilisation	26
2.1.2. Exercices de production dirigée	28
2.1.3. Exercices de production libre	28
2.1.4. Exercices de discrimination	28

2.2. Comment évaluer les élèves?	31
2.2.1. Degré moyen	31
2.2.2. Degré terminal	31
2.3. À propos de la correction des erreurs phonétiques	34
2.3.1. Exercices de sensibilisation	34
2.3.2. Exercices de production dirigée	34
2.3.3. Exercices de production libre	35
2.3.4. Exercices de discrimination	36
CONCEPTION D'ACTIVITÉS POUR LES ÉLÈVES	37
CORRIGÉS	42
1. Corrigés du diagnostic	42
2. Corrigés des activités	43
BILAN	46
SÉQUENCE 2 :	
LES INTERFÉRENCES ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT	48
<hr/>	
CONSTAT	49
OBJECTIFS	50
DIAGNOSTIC	51
1. À propos des liens entre les sons et les signes écrits	51
2. À propos des homonymes	52
3. À propos des syllabes	52
4. À propos de la liaison	53
5. À propos de l'élosion	53
MÉMENTO	54
1. À propos des relations entre son et signe écrit	54
2. À propos des homonymes	55
3. À propos des syllabes	55
4. À propos des liaisons	57
5. À propos de l'élosion	60

S O M M A I R E

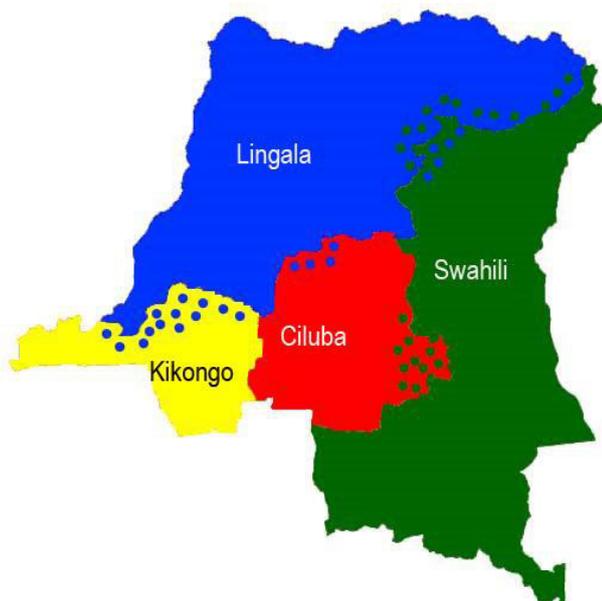
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	62
1. Préparation de l'activité	62
2. Déroulement de l'activité	62
3. À propos de la correction des erreurs	64
3.1. Exercices de sensibilisation	65
3.2. Exercices de production dirigée	65
3.3. Exercices de production libre	65
CONCEPTION D'ACTIVITÉS POUR LES ÉLÈVES	66
CORRIGÉS	76
1. Corrigés du diagnostic	76
2. Corrigés des activités	78
BILAN	82
SÉQUENCE 3 : LES INTERFÉRENCES CULTURELLES	84
CONSTAT	85
OBJECTIFS	87
DIAGNOSTIC	88
MÉMENTO	90
1. Les interférences culturelles : les civilités	91
1.1. Pour s'adresser à quelqu'un	91
1.2. Pour formuler une demande	91
1.3. Pour marquer son approbation envers un supérieur	91
1.4. Pour commencer et terminer une lettre (degré terminal)	92
2. Les interférences linguistiques au niveau du lexique	93
3. La redondance (degré terminal)	94
3.1. Le verbe et son complément formellement redondants	94
3.2. La redondance de <i>ne</i> et <i>pas</i>	95

4. Les interférences grammaticales (degré terminal)	96
4.1. La construction du complément d'agent	96
4.2. <i>Aussi / non plus</i>	96
4.3. L'usage des comparatifs	97
 CORRIGÉS	 98
 BIBLIOGRAPHIE	 100

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La République Démocratique du Congo (RDC) compte de nombreuses langues (entre 200 et 450, selon les estimations). Quatre d'entre elles, en référence à la Constitution, sont his-sées au rang de « langues nationales », c'est-à-dire qu'elles sont utilisées sur toute l'étendue du territoire national de la RDC et essentiellement dans les médias. Il s'agit du lingala, du kikongo, du ciluba (ou chiluba) et du kiswahili.

CARTE LINGUISTIQUE DE LA RDC



Dans le système éducatif congolais (Congo-Kinshasa), le français est institué comme langue et matière d'enseignement. De ce fait, il devient une langue/matière obligatoire à tous les niveaux de formation scolaire. Au niveau primaire, le degré élémentaire seul est obligé à utiliser entièrement la langue nationale et du milieu comme langue de l'enseignement en classe.

Au degré moyen par contre, le français s'ajoute à la langue du milieu.

Quant au degré terminal, seul le français est utilisé comme langue d'enseignement et discipline enseignée.

Cette institution pose un problème : dans bien d'écoles congolaises, le français est une langue que l'apprenant(e) du primaire ne rencontre qu'à l'école. Cela montre que ce(tte) dernier(ière) passe le reste de sa communication sociale dans la langue du milieu.

Dans le milieu kilubaphone, dans la plupart des cas le français est de plus en plus remplacé par le kiluba dans les classes terminales du niveau primaire ; et ce, d'une façon informelle. Les élèves éprouvent d'énormes difficultés à suivre un enseignement donné entièrement en français. Bien que ce recours à la langue maternelle ne soit pas autorisé, l'enseignant(e) du degré terminal enseigne en français et devient traducteur en même temps au cours de ses enseignements en langue kiswahili pour faire comprendre efficacement la matière enseignée.

Il est à noter que les distorsions et la mauvaise intonation sont la conséquence directe de la cohabitation des langues auprès de l'élève.

Cependant, parmi les langues vernaculaires, le kiluba, langue parlée dans la quasi-totalité de l'espace Grand Katanga occupe une audience linguistique sur le parler des élèves.

À PROPOS DU KILUBA

Selon les études menées par L. N. Mutonkole (2004), le kiluba est une langue du groupe bantu. Malcom Guthrie le classe dans la zone linguistique L, sous le sigle L 33. C'est la langue d'un groupe ethnique appelé baluba.

Le kiluba est principalement parlé dans tous les territoires du Haut-Lomami (108 204 km²), notamment : Kamina, Bukama, Kabongo, Kaniama, Malemba-N'kulu ; et dans la majeure partie du Tanganyika (134 940 km²), notamment dans les territoires de Manono, Kabalo, Kongolo (chefferie Baluba), Nyunzu (chefferie du nord-Lukuga), Moba (chefferie de Nganye), Kalemie (chefferie de Tumbwe, région de Nyemba).

Le kiluba se parle également dans le Haut-Katanga, notamment dans les territoires de Mitwaba (chefferie de Kyona Ngoy), de Pueto (chefferies Mwenge, Moero, Kyona nzini) ; dans le Lualaba (121 308 km²), notamment dans les territoires de Lubudi (chefferie de Mazangule, Mwana Mwadi), Mutshatsha, Dilolo, Kanzenze.

Au-delà de la région du Katanga, le kiluba se parle aussi dans la province de Lomami, notamment dans les chefferies de Lubangule et Baluba Shankadi.

Tu comprendras que les langues dites nationales sont les plus parlées dans les grands centres urbains. Par conséquent, tout(e) citoyen(e) congolais(e) s'efforce d'en connaître au moins une. Elles ont en commun de ne pas attester un certain nombre de sons que l'on retrouve en français, langue officielle et langue d'enseignement en RDC.

Le présent livret évoquera le cas du kiluba, mais la majorité des faits observés pourront être transposés aussi aux autres langues nationales congolaises.

N. B. : Nous tenons à porter à ta connaissance que l'initiative IFADEM est d'application dans le Grand-Katanga dont une partie de la population ne parle ni n'entend pas couramment le français, langue d'enseignement en RDC. Ainsi, il s'est montré important de concevoir un livret qui recense et corrige les interférences du kiluba dans l'enseignement-apprentissage du/en français des apprenant(e)s de ce milieu linguistique. Cette option vaut son pesant d'or car elle t'ouvre la voie d'orienter tes pratiques des classes vers une pédagogie préventive et curative.

Séquence 1

LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES

CONSTAT

La République Démocratique du Congo (RDC) fait partie des pays les plus multilingues de la planète. Entre deux cents (200) et quatre cents (400) langues y sont parlées. Quatre d'entre elles, en référence à la Constitution du 18 février 2006 telle que modifiée en 2011, jouissent d'un statut particulier, celui de « langues nationales », c'est-à-dire utilisées sur toute l'étendue du territoire de la RDC et principalement dans les médias. Il s'agit, plus précisément, du kikongo, du lingala, du kiswahili et du ciluba. La langue officielle de la RDC, depuis l'accession du pays à l'indépendance en 1960, est le français. La politique de l'enseignement primaire bilingue, en RDC (la langue française et une langue nationale congolaise), a été adoptée au cours de cette même année.

Dans le contexte actuel de la RDC, hormis le degré élémentaire du niveau primaire où le médium d'enseignement est exclusivement une langue nationale ou une langue du milieu, aux autres degrés du niveau primaire, le français est, à la fois, matière et médium d'enseignement.

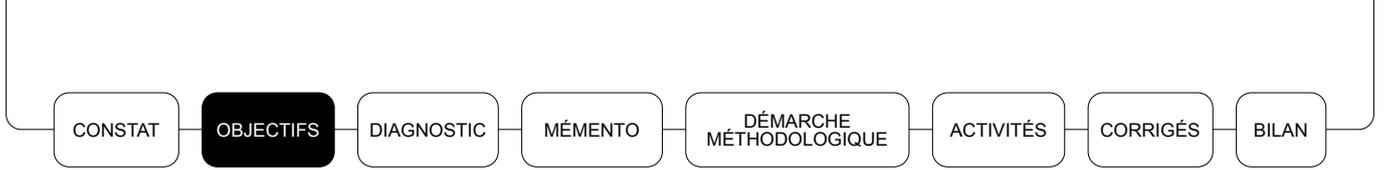
En RDC, le français est une langue que les élèves du primaire, dans bien des cas, ne rencontrent qu'à l'école. En dehors du milieu scolaire, ils/elles s'expriment, partout et dans tous les domaines de la vie active, dans une ou plusieurs langues congolaises.

La coexistence du français avec les langues nationales, notamment avec le kiluba qui constitue l'objet essentiel du présent livret, pose de sérieux problèmes :

- d'une part, les élèves kilubaphones ont tendance à assimiler certains sons du français à ceux qui leur sont phonétiquement proches en kiluba ;
- d'autre part, ils/elles utilisent une accentuation qui ne répond à aucune règle de la langue française ;
- enfin, ils/elles transfèrent le ton chantant du kiluba en français.

Ces problèmes qui relèvent des interférences linguistiques ont un impact qui affecte négativement la qualité de l'expression, voire le sens des énoncés.

Face à cela, il s'avère aussi bien utile que nécessaire de renforcer, à travers cette séquence, tes capacités en phonétique et en didactique des langues afin de te permettre de remédier, efficacement, à ces difficultés consubstantielles à tout apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

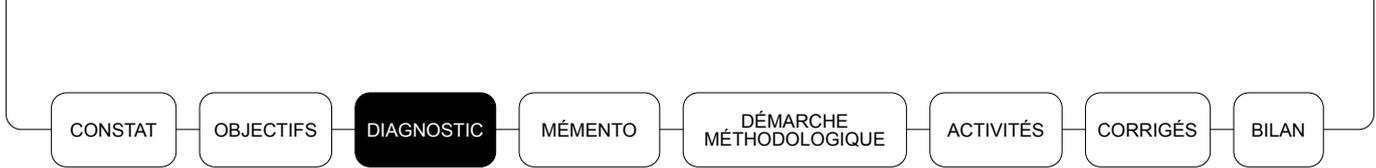


OBJECTIFS



À la fin de cette séquence, l'enseignant(e) sera capable de/d' :

- identifier l'origine des problèmes que rencontre l'élève kilubaphone, en ce qui concerne :
 - la réalisation de quelques sons de la langue française ;
 - la réalisation correcte en français de l'accentuation et de l'intonation ;
- de mettre en application des démarches de correction appropriées afin de remédier aux erreurs phonétiques.



DIAGNOSTIC

Tu vas commencer par faire le point de tes connaissances sur les interférences phonétiques lors du passage du kiluba au français.

1. À PROPOS DES VOYELLES

► Autotest 1

Repère et entoure les mots problématiques.

Peur	Lait	Parfum	Écouter
Père	Ordre	Cœur	Écraser
Cadeau	Heureux	Effet	Client
Cadre	Entrer	Balayer	Devenir
Aimer	Oncle	Ramasser	Eucharistie

► Autotest 2

Repère et entoure les sons spécifiques au français.

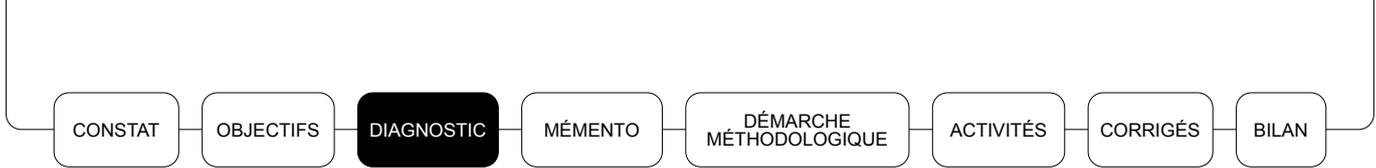
[œ]	[a]	[ã]	[u]
[o]	[ŋ]	[ɔ]	[e]
[i]	[ɛ]	[œ̃]	[h]
[ø]	[β]	[ə]	[dʒ]

► Autotest 3

Repère et entoure les sons spécifiques au kiluba.

[ŋ]	[dʒ]	[ɲ]
[p]	[j]	[s]
[h]	[f]	[β]

LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES



► **Autotest 4**

Réalise les sons de l’alphabet phonétique international (API).

[a]	[e]	[u]	[œ]	[p]	[ɲ]	[f]	[ʒ]
[ɑ]	[ɛ]	[y]	[j]	[m]	[ŋ]	[l]	[ʃ]
[ə]	[o]	[ã]	[w]	[d]	[z]	[ʁ]	
[ø]	[i]	[ẽ]	[ɥ]	[t]	[s]	[g]	
[œ]	[ɔ]	[õ]	[b]	[n]	[v]	[k]	

► **Autotest 5**

Voici une liste de sons. Complète le titre de chaque colonne du tableau ci-dessous avec l’adjectif épithète qui convient : vocaliques, semi-vocaliques et consonantiques.

Sons	Sons	Sons
[b], [β], [m], [d], [t], [n], [ŋ], [ɲ], [z], [s], [v], [f], [ʁ], [ʒ], [g]	[ø], [œ], [u], [ɔ], [i], [ɛ], [o], [ã], [œ], [õ], [ẽ], [y], [ə], [ɑ], [a]	[j], [w], [ɥ]

2. À PROPOS DE LA PLACE DE L’ACCENT TONIQUE DANS UNE SYLLABE

► **Autotest 6**

Où se place l’accent tonique dans un mot ou groupe rythmique français ?

- a. À la dernière syllabe.
- b. À l’avant-dernière syllabe.
- c. Au début de la phrase.
- d. À l’avant-dernier mot.
- e. Dans toute la phrase.

MÉMENTO

La plupart des erreurs phonétiques commises en français par les élèves kilubaphones sont dues aux interférences du système phonétique du kiluba sur celui du français. Ils/Elles ont tendance à remplacer les sons français qui n'existent pas en kiluba par ceux qui leur sont proches dans leur langue. Ce mémento va t'éclairer sur les points suivants :

1. Les interférences linguistiques ;
2. Les systèmes phonétiques du français et du kiluba ;
3. Les difficultés phonétiques rencontrées par les kilubaphones ;
4. La prosodie du français et du kiluba.

Une bonne connaissance de l'alphabet phonétique international (API) est un préalable indispensable à la lecture de ce mémento. Si tu ne le connais pas encore, nous te renvoyons à la fiche intitulée « L'alphabet phonétique international » dans le livret-mémento (p. 31) qui accompagne le présent livret et te servira tout au long de ta formation.

Pour le deuxième point (systèmes phonétiques), tu pourras compléter utilement les informations relatives au français par la fiche « La prononciation du français ». Pour le dernier point (la prosodie du français et du kiluba), tu pourras, pour le français, utiliser la fiche « La prosodie ». Ces fiches abordent le cas du français d'une manière plus approfondie que nous ne le faisons ici, où nous avons surtout cherché à mettre le français en regard du kiluba.

N'hésite pas à demander l'aide de ton/ta tuteur(trice) si certains éléments de ces fiches te paraissent difficiles à comprendre, car il faudra que tu maîtrises parfaitement le contenu du mémento pour pouvoir réaliser les étapes suivantes de cette séquence.

1. LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES

L'interférence est un transfert négatif qui transpose les éléments de la langue maternelle vers la langue étrangère. Selon Josiane F. Hamers et Michel Blanc (1983), l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant(e) transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible.

Donc l'interférence linguistique est une erreur spécifique causée par l'invasion des structures de la langue maternelle vers la langue étrangère. En utilisant la langue maternelle

depuis l'enfance, l'apprenant(e) fixe toutes les habitudes langagières de sa langue maternelle, c'est le moyen de communication le plus naturel.

Une interférence phonétique est donc, dans ce contexte, un transfert de la prononciation du kiluba vers le français. Ce transfert concerne l'assimilation des sons du français à ceux qui leur sont proches en kiluba et la prosodie.

2. LES SYSTÈMES PHONÉTIQUES DU FRANÇAIS ET DU KILUBA

Par système phonétique, on entend un ensemble de sons d'une langue. Ces derniers sont étudiés eux-mêmes indépendamment de leur emploi.

La phonétique s'intéresse aux sons en tant qu'unités acoustiques produites par un mécanisme physiologique.

Nous allons ainsi comparer le système phonétique du français à celui du kiluba, pour ainsi déterminer les points convergents et ceux divergents. Les sons qui sont repris ci-dessous, ainsi que les exemples qui les illustrent, aussi bien en français qu'en kiluba, ont été enregistrés afin que tu puisses les écouter.

2.1 Les voyelles orales

On parle d'une voyelle orale lorsque l'air provenant des poumons s'échappe à travers la cavité buccale. Nous allons déterminer dans le tableau ci-dessous les différents sons vocaux oraux afin de préciser ceux qui appartiennent aux deux langues à la fois et ceux qui ne sont concernés que par une seule de ces deux langues, puis nous donnerons un exemple concret.

Son	Observation	Français	Kiluba
[a]	Existe dans les deux langues	Papa	Tata (trad. 'papa')
[ɑ]	N'existe qu'en français	Pâte	–
[ə]	N'existe qu'en français	Petit	–
[ø]	N'existe qu'en français	Feu	–
[œ]	N'existe qu'en français	Fleur	–
[e]	Existe dans les deux langues	Chez	ela (trad. 'jette')
[ɛ]	N'existe qu'en français	Fête	–
[o]	Existe dans les deux langues	Seau	kutoma (trad. 'boire')
[i]	Existe dans les deux langues	Ville	kimuna (trad. 'buisson')
[ɔ]	N'existe qu'en français	porte	–

Son	Observation	Français	Kiluba
[u]	Existe dans les deux langues	genou	kutula (trad. 'déposer')
[y]	N'existe qu'en français	nu	–

2.2 Les voyelles nasales

On parle d'une voyelle nasale lorsque la production de cette dernière fait intervenir les cavités nasales. Il convient de signaler que le tableau ci-dessous nous montre l'absence des voyelles nasales en kiluba.

Son	Observation	Français	Kiluba
[ã]	N'existe qu'en français	Cent	–
[ê]	N'existe qu'en français	Vin	–
[ɔ̃]	N'existe qu'en français	Bon	–
[œ̃]	N'existe qu'en français	Brun	–

2.3 Les semi-consonnes

Les semi-consonnes sont des sons qui sont à cheval entre la consonne et la voyelle.

Elles sont appelées semi-consonnes lorsqu'elles sont placées en tête des mots. Par contre, elles sont appelées semi-voyelles en position médiane ou finale

Dans le tableau suivant, nous te présentons les sons semi-vocaliques ou semi-consonantiques, en précisant si le son est attesté dans l'une ou l'autre langue et proposant des exemples.

Son	Observation	Français	Kiluba
[j]	Existe dans les deux langues	Pied	kuyela (trad. 'pendre')
[w]	Existe dans les deux langues	Oui	mwana (trad. 'enfant')
[ɥ]	N'existe qu'en français	Huit	–

2.4 Les consonnes

On parle d'une consonne lorsque l'air provenant des poumons rencontre un obstacle (un blocage) total ou partiel. Cet obstacle est généralement causé par les différents organes buccaux.

C'est ainsi que l'appellation d'une consonne est relative au type d'organe qui crée l'obstacle : consonnes bilabiales, dentales, palatales, vélares...

Nous allons montrer dans le tableau ci-dessous les différents sons consonantiques en précisant ceux qui appartiennent aux deux langues à la fois et ceux qui ne sont attestés que par l'une ou l'autre.

Son	Observation	Français	Kiluba
[b]	Existe dans les deux langues	Balle	bantu (trad. 'personnes')
[β]	N'existe qu'en kiluba	–	buko (trad. 'dot')
[p]	Existe dans les deux langues	Papa	kupota (trad. 'acheter')
Φ	N'existe qu'en kiluba	–	kupapa (trad. 'porter sur le dos')
[m]	Existe dans les deux langues	Maman	kumona (trad. 'voir')
[d]	Existe dans les deux langues	Dent	difuku (trad. 'jour')
[t]	Existe dans les deux langues	Terre	kutwa (trad. 'piler')
[n]	Existe dans les deux langues	Année	kununa (trad. 's'engraisser')
[ɲ]	Existe dans les deux langues	Ligne	kunyana (trad. 'maigrir')
[ŋ]	N'existe qu'en kiluba	Ring	ŋenyi (trad. 'intelligence')
[z]	Existe dans les deux langues	Zéro	kuzakala (trad. 'trembler')
[s]	Existe dans les deux langues	Sel	kusana (trad. 'déchirer')
[v]	Existe dans les deux langues	Vallée	kuvuluka (trad. 'se souvenir')
[f]	Existe dans les deux langues	Frère	kufulamuka (trad. 'changer')
[l]	Existe dans les deux langues	Lait	kusela (trad. 'porter')
[ʁ]	N'existe qu'en français	Terre	–
[g]	Existe dans les deux langues	Garçon	ngulube (trad. 'porc')
[k]	Existe dans les deux langues	Coq	kukala (trad. 'délimiter')
[ʒ]	Existe dans les deux langues	Je	kuja (trad. 'danser')
[ʃ]	Existe dans les deux langues	Chef	kushala (trad. 'rester')
[tʃ]	N'existe qu'en kiluba	–	kutshina (trad. 'craindre')
[dʒ]	N'existe qu'en kiluba	–	ludjo (trad. 'gourmandise')
[h]	N'existe qu'en kiluba (régionalisation)	–	mweho (trad. 'sel')

3. LES DIFFICULTÉS PHONÉTIQUES RENCONTRÉES PAR LES KILUBAPHONES

Du fait des différences qui existent entre le système phonétique du français et celui du kiluba, et notamment du fait que les voyelles sont plus nombreuses en français qu'en kiluba, les kilubaphones tendent à confondre les voyelles spécifiques du français avec des voyelles proches du kiluba :

- [ɔ] est confondu avec [o] : *or* est prononcé [o:r] ;
- [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] : *œuf* est prononcé [ɛf], d'où la confusion entre *œuf* et *f* ;
- [ə] est confondu avec [e] : *te* est prononcé [te], d'où la confusion entre *te* et *thé* ;
- [ɛ] est confondu avec [e] : *est* est prononcé [e], d'où la confusion entre *et* et *est* ;
- [ɑ] est confondu avec [a] : *pâte* est prononcé [pat], d'où la confusion entre *pâte* et *patte* ;
- [ɔ̃] est prononcé [on] : *oncle* est 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] ;
- [ʁ] grasseyé est réalisé [r] roulé ou l : *radio* est prononcé [radio] ou [ladio].

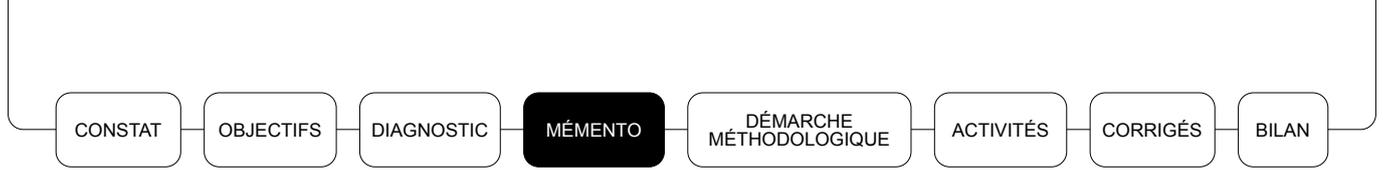
Étant donné que les possibilités de combiner deux consonnes entre elles sont plus limitées en kiluba qu'en français, on observe chez des kilubaphones une tendance à intercaler une voyelle entre deux consonnes consécutives d'une syllabe française : *slip* → [silip] ; *pneu* → [pine].

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

- *continuer* : [kɔ̃tinywe] au lieu de [kɔ̃tinye] ;
- *tuer* : [tiwe] ou [tuwe] au lieu de [tye] ;
- *crier* : [kiriye] au lieu de [krie].

4. LA PROSODIE DU FRANÇAIS ET DU KILUBA

Nous te renvoyons à la fiche « La prosodie » dans le livret-mémento (p. 44) pour une description plus détaillée de la prosodie en français.



L'accentuation consiste, en français, à prononcer une voyelle avec plus d'énergie et, de ce fait, à l'allonger légèrement.

- *comparaison* → [kɔ̃parezɔ̃:] (sans emphase);
- *longueur* → [lɔ̃:goeʁ] (avec emphase).

En kiluba, par contre, l'accent affecte généralement les voyelles, quel que soit leur contexte d'apparition. Ce qui donne lieu à des morphotonèmes ascendants, descendants ou stables. Et la longueur se localise partout où les sons vocaliques sont contigus.

Exemple *malade* → [ma:la:de:]

Ceci fait qu'un kilubaphone parle français comme quelqu'un qui chante ou qui déclame un poème. Son accent n'est pas très accéléré.

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 l'élève kilubaphone ; 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.

Étant donné que la démarche méthodologique est la même pour tous les degrés, à certaines étapes, cette séquence te propose pour chaque degré un texte adapté au niveau de tes élèves afin de te permettre de bien identifier leurs difficultés et ainsi assurer une meilleure progression des enseignements.

1. DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

1.1 Préparation de l'activité

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

- ❶ **Sujet** : tu vas dégager la difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves.
 - a. Dans notre premier exemple, la difficulté linguistique visée est l'acquisition par l'élève des sons français [l] et [ʁ].
 - b. Dans notre second exemple, la difficulté linguistique visée est l'acquisition par l'élève de la prosodie du français.
- ❷ **Objectif** : tu vas définir un objectif à ton activité.
 - a. Dans le premier exemple, à la fin de la leçon, l'élève devra être capable d'articuler distinctement les sons [l] et [ʁ].
 - b. Dans le 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.
- ❸ **Élaboration** : tu vas construire une activité pour tes élèves afin d'atteindre l'objectif que tu t'es assigné.
 - a. Dans notre premier exemple, le support de l'activité est un texte lu à haute voix qui contient de nombreux mots renfermant le son [l], ainsi que des mots renfermant le son [ʁ], accentuant le risque de confusion pour tes élèves (ce texte est connu des élèves, il a déjà été travaillé au travers d'autres activités).

La mort du rat

Le lion, cherchant à traverser la rue, a écrasé le rat qui venait de ronger le riz sous notre lit.

Ma sœur a crié très fort qu'elle était joyeuse car son ennemi est mort.

Mais faites attention mes amis car ses souriceaux sont encore en vie et ne te réjouis pas de la mort de ton ennemi.

SOURCE : texte adapté par Nkombe Anne-Marie
et Kasongo Séverin

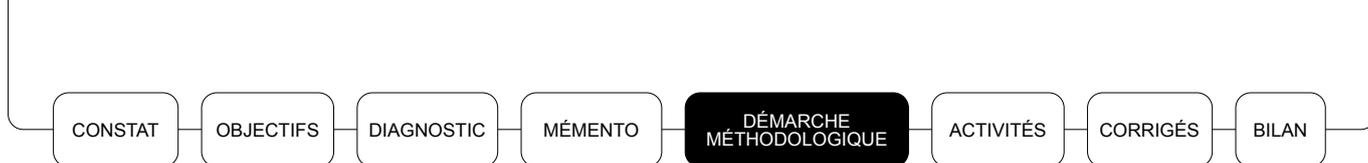
- b. Dans le second exemple, le support de l'activité est le compte rendu oral, sous la forme d'un jeu de rôles, que les élèves sont amené(e)s à faire à l'issue d'une séance d'observation en dehors de la classe.

1.2 Déroulement de l'activité

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

❶ Découverte : tu amènes l'élève à découvrir le sujet de la leçon.

- a. Dans le premier exemple :
- tu lis le texte à tes élèves ;
 - tu désignes deux élèves qui vont nommer les dessins (lion, souris, lit, plat de riz, orange, mandarine, linge...) affichés au tableau ;
 - tu lis les mots contenant les sons [l] et [ʁ] qui ont fait l'objet d'une mauvaise prononciation.
- b. Dans le second exemple :
- tu donnes aux élèves des consignes pour le jeu de rôles ; 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(le) élève est Kasongo, tel(le) élève est Ngoy, Kasongo est malade, Ngoy est compatissant, etc. Les élèves qui ne participent pas directement au jeu de rôles devront relever chacun(e) une erreur d'accentuation ou de prononciation chez un(e) de leurs camarades, s'il y en a.



② **Apprentissage** : tu apprends à l'élève à prononcer correctement.

a. Dans le premier exemple :

- tu donnes la prononciation correcte des mots mal prononcés ;
- tu fais répéter plusieurs fois à chaque élève les mots qui font l'objet d'une prononciation incorrecte (cf. livret 4 pour adapter cet exercice à des classes pléthoriques) ;
- tu ajoutes d'autres mots contenant le même son.

b. Dans le second exemple :

- tu fais jouer leurs rôles aux élèves ;
- tu relèves les erreurs d'accentuation et de prononciation ;
- tu demandes aux élèves ne participant pas directement au jeu de rôles de donner les erreurs qu'ils/elles ont relevées ;
- si un(e) élève croit avoir relevé une erreur chez un(e) de ses camarades, mais qu'il s'avère que l'accentuation ou l'intonation étaient correctes, tu portes correction l'élève ;
- tu corriges les erreurs d'intonation et d'accentuation.

③ **Entraînement** : tu encourages l'élève à mettre en œuvre ce qu'il/elle vient d'apprendre.

a. Dans le 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/elles ont trouvés ;
- si un(e) élève donne des mots qui ne contiennent pas ce son, tu lui en apprends la prononciation correcte.

b. Dans le 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/elles ont relevées, s'il y en a ;
- tu demandes aux élèves de proposer eux/elles-mêmes les corrections pour les éventuelles erreurs relevées.

2. DEGRÉS MOYEN ET TERMINAL

2.1 À propos de la correction des erreurs phonétiques

2.1.1 Exercices de sensibilisation

Les exercices de sensibilisation auditive permettent à l'élève de se familiariser avec un son problématique du français (par exemple [l], [ʁ]) qui sera intégré dans des contextes où il devra être prononcé sur le modèle de l'enseignant(e). À 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

Les élèves t'écoutent lire un texte. Tu te places toujours face à eux/elles pour qu'ils/elles voient les mouvements de ta bouche (arrondissement des lèvres, étirement des lèvres...) et les expressions de ton visage (renfrogné...). Puis, tu opposes, par opposition phonologique, les sons à problèmes à ceux qui leur sont phonétiquement proches. Tu demandes à tes élèves de lire des paires (en opposant le son à problème à ceux qui lui sont proches.)

La mort du rat

Le lion, cherchant à traverser la rue, a écrasé le rat
qui venait de ronger le riz sous notre lit.

Ma sœur a crié très fort qu'elle était joyeuse
car son ennemi est mort.

Mais faites attention mes amis car ses souriceaux
sont encore en vie et ne te réjouis pas de la mort
de ton ennemi.

SOURCE : texte adapté par Nkombe Anne-Marie
et Kasongo Séverin

Exemple 2

Tu présentes à tes élèves des croquis (objets ou images) pouvant les aider à s'appropriier les sons [l] et [ʁ] :

On se sert de la lune pour la lumière nocturne.
Le linge du bébé est sali.
Ne ramasse pas la mandarine pourrie.

Exemple 3

Tu présentes des images à tes élèves et ils/elles nomment l'objet pour s'appropriier les sons [l] et [ʁ] :

Un parapluie**Des lunettes****Exemple 4**

Tu demandes aux élèves d'écouter attentivement ta lecture des mots ci-dessous contenant les sons [l] et [ʁ]. Dans ce cas, le silence doit régner dans la classe. Si la classe est pléthorique, tu peux travailler avec des petits groupes de 10 ou 15.

Piler

Jolie

Culture

Mari

Fumure

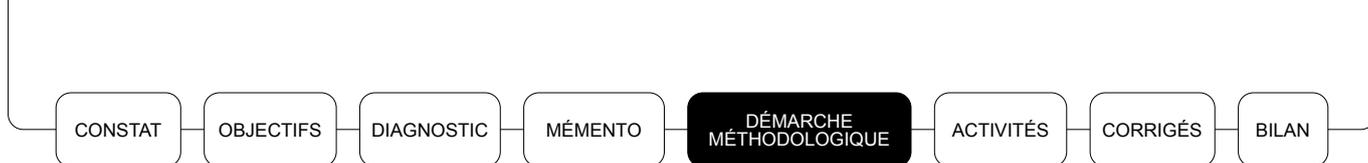
Exemple 5

Tu demandes aux élèves d'écouter attentivement les phrases suivantes et de lever la main chaque fois qu'ils/elles entendent une intonation interrogative.

Dis-moi qui a fait du bruit à mon absence.

As-tu mangé avant de venir à l'école ?

Pourquoi tu tapais ton ami pendant la récréation ?



2.1.2 Exercices de production dirigée

Exemple 1

Tu demandes à une partie de tes élèves d'utiliser dans une causerie (dialogue) les énoncés contenant les sons problématiques [l] et [ʁ]. Les autres élèves écoutent et retiennent tous les mots contenant les sons [l] et [ʁ].

2.1.3 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

Voici la consigne que tu donnes à tes élèves : « Racontez à vos ami(e)s comment vous avez acheté vos biscuits à la récréation. Veillez à bien mélanger les structures déclaratives et les structures interrogatives. »

2.1.4 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

Voici la consigne pour tes élèves : « Écoutez attentivement et dites si j'ai prononcé deux fois le même mot ou deux mots différents : *lit/riz – lire/rire – rions/rions – souffle/souffre – lame/rame.* »

Exemple **Activités portant sur la tendance à confondre [l] et [ʁ] dans les mots français**

Si tu n'as pas utilisé d'appareil (support audio...) pour l'activité précédente (exercices de discrimination), nous te demandons de le faire pour cette activité-ci. Si, au contraire, tu t'es servi(e) 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.

Au clair de la lune
 Mon ami Pierrot
 Prête-moi la plume
 Pour écrire un mot
 Ma chandelle est morte
 Je n'ai plus de feu
 Ouvre-moi la porte
 Pour l'amour de Dieu

■ **Sujet**

La difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est ici la tendance chez les kilubaphones à confondre [l] et [ɮ] dans un mot français.

■ **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 ou des verbes d'action dans ta réponse).

(EXEMPLE : À la fin de la leçon, l'élève devra être capable d'articuler distinctement et avec succès les sons [l] ou [ɮ]).

.....

■ **Conception**

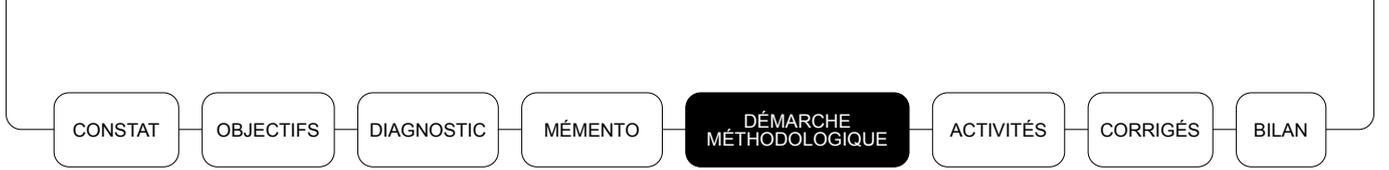
Quelle activité vas-tu envisager pour atteindre l'objectif que tu viens de définir?
 (Quel support vas-tu choisir?)

.....

■ **Découverte**

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

.....



■ **Apprentissage**

Comment vas-tu procéder pour amener les élèves à prononcer distinctement les mots français dans lesquels deux consonnes sont utilisées ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Entraînement**

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Correction**

Comment vas-tu t'y prendre pour corriger les erreurs de prononciation des élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2 Comment évaluer les élèves ?

2.2.1 Degré moyen

Pour le **degré moyen**, nous te renvoyons à la démarche méthodologique du degré élémentaire. Cependant, tu devras choisir les activités adaptées au niveau de tes élèves, en t'appuyant sur les matières inscrites au programme national.

Pour le degré terminal, nous te proposons la démarche suivante :

2.2.2 Degré terminal

■ Préparation de l'activité

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

- ❶ **Sujet** : tu vas identifier la difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves.
 - a. Dans le premier exemple, la difficulté linguistique visée est l'acquisition par l'élève du son français [y].
 - b. Dans le second exemple, la difficulté linguistique visée est l'acquisition par l'élève de la prosodie du français.
- ❷ **Objectif** : tu vas définir un objectif à ton activité.
 - a. Dans le premier exemple, à la fin de la leçon, l'élève devra être capable de bien articuler le son [y].
 - b. Dans le 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.
- ❸ **Élaboration** : tu vas construire une activité pour tes élèves qui va te permettre d'atteindre ton objectif.
 - a. Dans le premier exemple (voir encadré en haut de page suivante), 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 (ce texte est connu des élèves, il a déjà été travaillé au travers d'autres activités).
 - b. Dans le second exemple, le support de l'activité est le compte rendu oral, sous la forme d'un jeu de rôles, que les élèves sont amené(e)s à faire à l'issue d'une séance d'observation en dehors de la classe.

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 !

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

■ Déroulement de l'activité

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

❶ **Découverte** : tu amènes l'élève à découvrir le sujet de la leçon.

- a. Dans le 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 ont fait l'objet d'une mauvaise prononciation.
- b. Dans le second exemple :
 - tu donnes aux élèves des consignes pour le jeu de rôles ; 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(le) élève est le/la vendeur(euse), tel(le) élève est l'acheteur(euse), tel(le) vendeur(euse) est comique, tel(le) autre est sérieux(euse), etc. Les élèves qui ne participent pas directement au jeu de rôles devront relever chacun(e) une erreur d'accentuation ou de prononciation chez un(e) 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 opposes le son [y] au son [i] afin de permettre à tes élèves de percevoir les mouvements de l'appareil phonatoire (ouverture de la bouche, jeu des lèvres...) dans la prononciation de chacun de ces deux sons en paire minimale ;
- tu ajoutes d'autres mots contenant le même son et tu les places dans une distribution complémentaire (exemple : *rue/riz*).

b. Dans notre second exemple,

- tu fais jouer leurs rôles aux élèves ;
- tu relèves les erreurs d'accentuation et de prononciation ;
- tu demandes aux élèves ne participant pas directement au jeu de rôles de donner les erreurs qu'ils/elles ont relevées ;
- si un(e) élève croit avoir relevé une erreur chez un(e) 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/elle vient d'apprendre.

a. Dans notre premier exemple,

- tu demandes aux élèves de trouver de nouveaux mots qui renferment le même son ;
- tu opposes les mots qu'ils/elles ont trouvés à ceux contenant le son à problème (dans une paire minimale), puis tu isolés (discrimines) les sons pour permettre à tes élèves de cerner leur différence auditive ;
- si un(e) 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/elles ont relevées, s'il y en a ;
- tu demandes aux élèves de proposer eux/elles-mêmes les corrections pour les éventuelles erreurs relevées.

2.3 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 discrimination et exercices de production.

2.3.1 Exercices de sensibilisation

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

À cette étape tu as déjà ciblé un certain nombre de difficultés chez les élèves. Tu devras en choisir une et la travailler avec eux/elles.

Exemple

Les élèves t'écoutent lire un texte. Tu te places toujours face à eux/elles pour qu'ils/elles 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.

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

2.3.2 Exercices de production dirigée

Exemple

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].

2.3.3 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

Voici la consigne que tu donnes à tes élèves : « Lisez 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 ? »

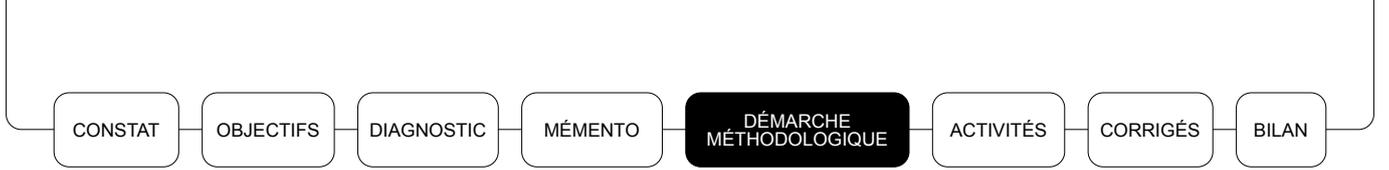
« ... Puisque tu insistes... » et le coq se jeta à l'eau.

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...

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



2.3.4 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

Voici la consigne pour tes élèves : « Écoutez attentivement et indiquez par une croix dans le tableau le son présent dans chaque mot ».

Mot	[i]	[y]	[u]
Cou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Couture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cultiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moulin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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.

► **Activité 1. L'acquisition du son [ã]**

Pour diversifier la nature des activités, tu ne dois 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.

■ **Sujet**

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

■ **Objectif**

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

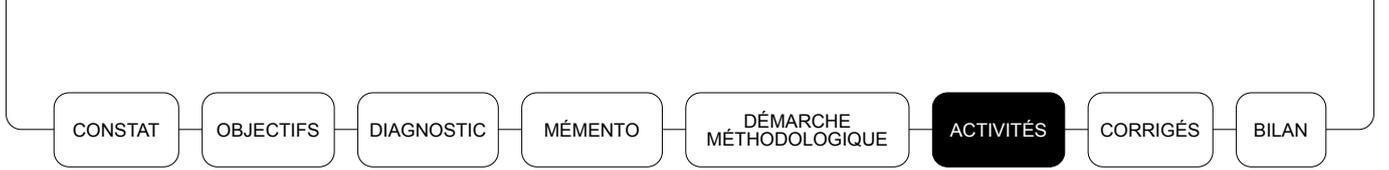
À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de... (utilise un verbe ou des verbes d'action dans ta réponse).

.....

■ **Conception**

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

.....



■ **Découverte**

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

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

■ **Apprentissage**

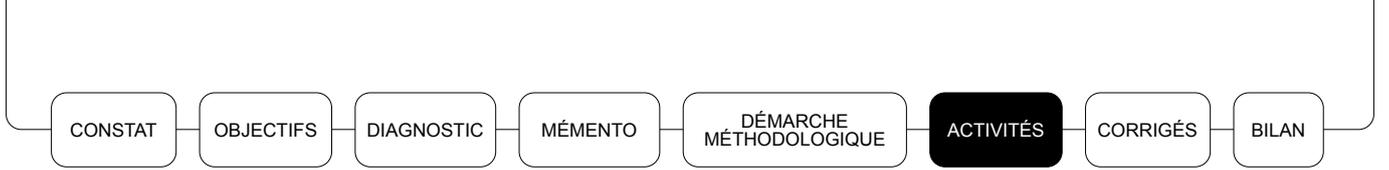
Comment vas-tu procéder pour amener les élèves à prononcer correctement la voyelle nasale ?

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

■ **Entraînement**

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

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



■ **Correction**

Comment vas-tu t’y prendre pour corriger les erreurs de prononciation des élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 2. L’acquisition de l’articulation distinctive des sons consonantiques [l] et [ʎ]**

Pour diversifier la nature des activités, nous te demandons de recourir à des images comme support.

■ **Sujet**

La difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est ici l’acquisition de la différence entre deux sons [l] et [ʎ] confondus par tes élèves

■ **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 ou des verbes d’action dans ta réponse).

.....

.....

.....

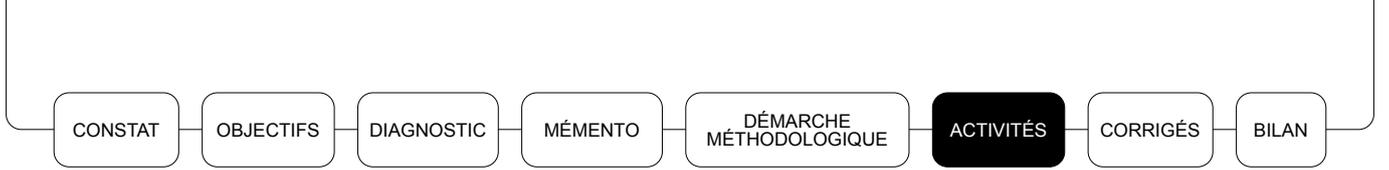
■ **Conception**

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

.....

.....

.....



■ **Découverte**

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Apprentissage**

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Entraînement**

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

.....

.....

.....

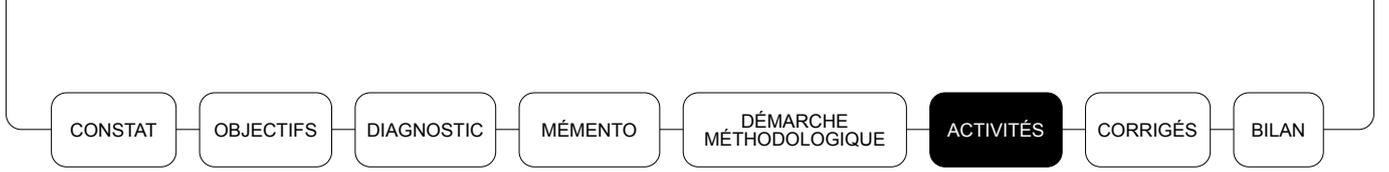
.....

.....

.....

.....

.....



■ **Correction**

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES

CORRIGÉS

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► Autotest 1

Peur	Lait	Parfum	Écouter
Père	Ordre	Cœur	Écraser
Cadeau	Heureux	Effet	Client
Cadre	Entrer	Balayer	Devenir
Aimer	Oncle	Ramasser	Eucharistie

► Autotest 2

[œ]	[a]	[ã]	[u]
[o]	[ŋ]	[ɔ]	[e]
[i]	[ɛ]	[œ̃]	[h]
[ø]	[β]	[ə]	[dʒ]

► Autotest 3

[ŋ]	[dʒ]	[ɲ]
[p]	[j]	[s]
[h]	[f]	[β]

► Autotest 4

L'enseignant(e) réalise correctement les sons de l'API devant son/sa tuteur(trice).

► Autotest 5

Sons consonantiques	Sons vocaliques	Sons semi-vocaliques
[b], [β], [m], [d], [t], [n], [ŋ], [p], [z], [s], [v], [f], [ʁ], [ʒ], [g]	[ø], [œ], [u], [ɔ], [i], [ɛ], [o], [ã], [õ], [ɔ̃], [ɛ̃], [y], [ə], [ɑ], [a]	[j], [w], [ɥ]

► Autotest 6

L'accent se place à la dernière syllabe.

2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► Activité 1

■ Objectif

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

N. B. : 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/ta tuteur(trice).

■ Conception

→ À partager ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

■ Découverte

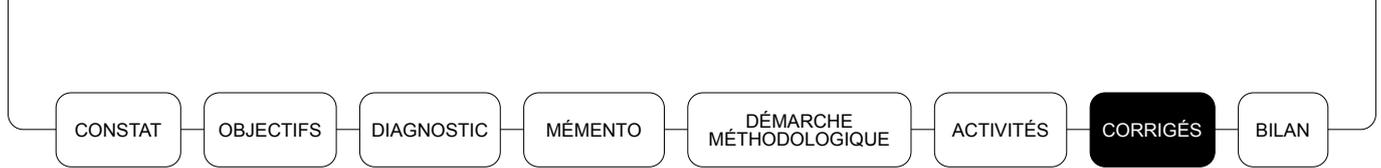
→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Apprentissage

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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



■ Entraînement

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Correction

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

► Activité 2

■ Sujet

La difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est ici la tendance chez les kilubaphones à confondre [l] et [ʁ] dans un mot français.

■ Objectif

À la fin de la leçon, l'élève devra être capable d'articuler correctement et distinctement les deux sons consonantiques [l] et [ʁ].

N.B. : 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/ta tuteur(trice).

■ Conception

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

■ Découverte

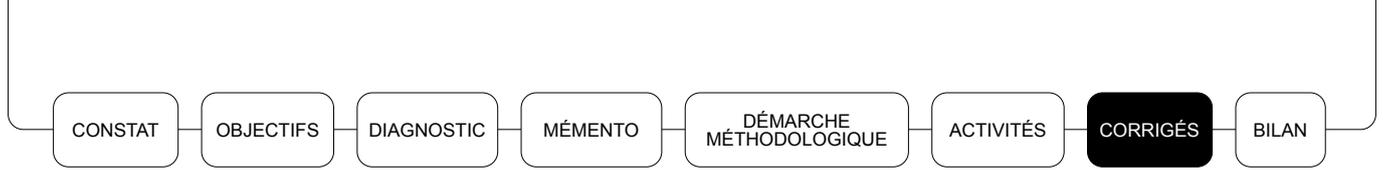
→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Apprentissage

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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



■ Entraînement

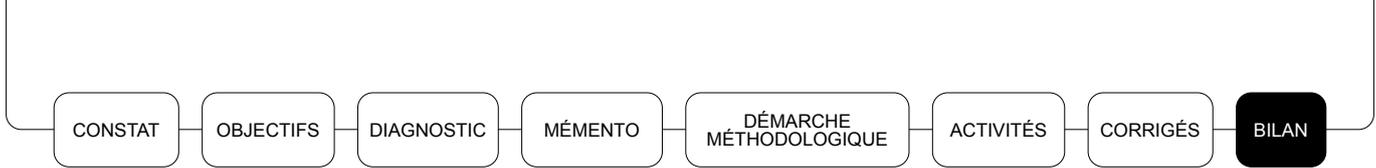
→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Correction

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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



BILAN

▶ **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 ? Si non, comment interprètes-tu cela ?

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

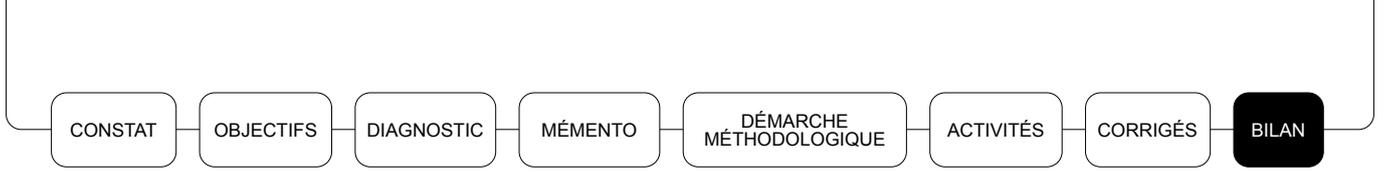
▶ **2.** Est-ce que cette séquence t’a permis de trouver des remèdes aux problèmes ? Si oui, lesquels ? Si non, comment interprètes-tu cela ?

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

▶ **3.** Selon toi, les activités que nous t’avons proposé de concevoir ont-elles atteint leurs objectifs ?

Si non, comment interprètes-tu cela ?

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



► 4. Les objectifs sont-ils atteints pour tous/toutes les élèves ? Si non, que peux-tu envisager pour amener tous/toutes 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 ?

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

Partage ton bilan avec ton/ta tuteur(trice).

Séquence 2

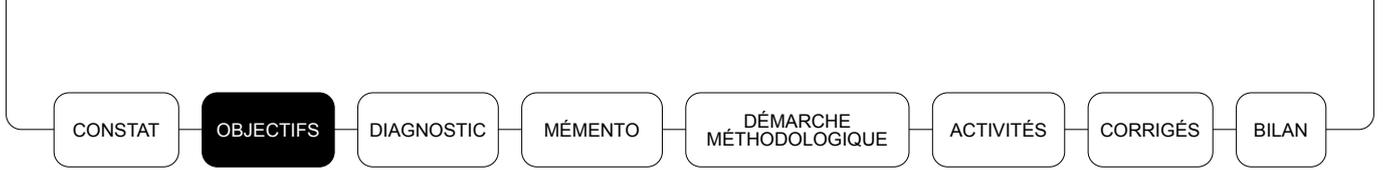
LES INTERFÉRENCES ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

CONSTAT

En référence au programme national de l'enseignement primaire (édition 2011), les langues d'enseignement, en République Démocratique du Congo (RDC), sont « les langues nationales ou du milieu et la langue française ». Aussi, convient-il de mentionner que ce programme, basé essentiellement sur le principe du partenariat bilingue, induit, d'une part, chez l'élève, la maîtrise des outils linguistiques des langues en présence, tant à l'oral qu'à l'écrit, et, d'autre part, chez l'enseignant(e), des connaissances théoriques et pratiques spécifiques en didactique des langues et en pédagogie en vue de remédier aux difficultés auxquelles se trouve confronté l'élève, notamment, lors du passage du kiluba au français.

La séquence 2 de ce livret, qui est une suite logique du contenu de la séquence 1, s'intéresse, de ce fait, à la problématique des interférences entre l'oral et l'écrit.

Au regard des difficultés que rencontrent tes élèves, dans la mise en œuvre du « principe du partenariat linguistique bilingue », cette séquence t'offre l'opportunité de construire des connaissances spécifiques susceptibles de t'amener, en situation de classe, à remédier efficacement aux interférences entre l'oral et l'écrit qui, souvent, dénaturent un mot, un message ou rendent un énoncé incompréhensible.

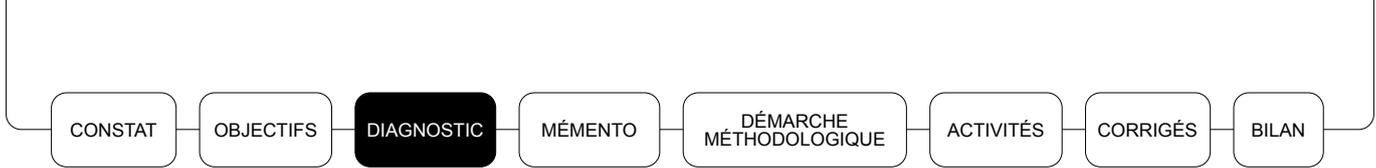


OBJECTIFS



À la fin de cette séquence, l'enseignant(e) sera capable de/d' :

- identifier, dans les énoncés de ses élèves kilubaphones, les erreurs qu'ils/elles commettent souvent en français, dans le processus du transfert des acquis de l'oral à l'écrit ;
- mettre en œuvre une démarche appropriée de remédiation.



DIAGNOSTIC



Tu vas procéder à ton autoévaluation en répondant à quelques questions. Ces questions te permettront de faire le point de tes connaissances sur la réalisation des différents sons de l'API. La familiarisation avec ces sons est nécessaire pour repérer, aisément, dans les énoncés de tes élèves, les interférences afin d'y remédier efficacement.

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

► Autotest 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 :
-

► Autotest 2

Donne la différence fondamentale dans la transcription des sons entre le français et le kiluba.

.....

.....

.....

.....

► Autotest 3

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

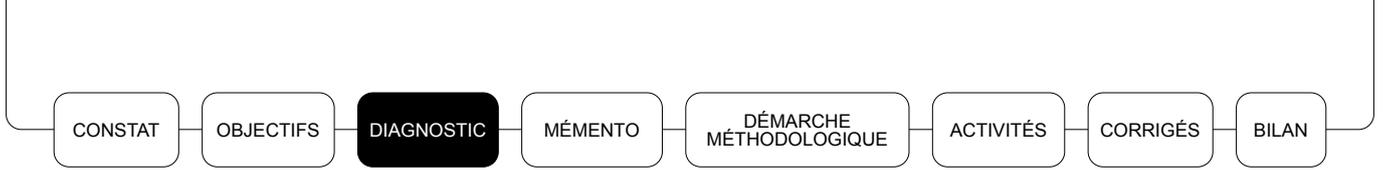
a. Pour les voyelles orales : [ɔ], [y], [ø], [œ], [ə], [ɑ].

.....

.....

.....

LES INTERFÉRENCES ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT



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

.....

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

.....

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

.....

2. À PROPOS DES HOMONYMES

► Autotest 4

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.

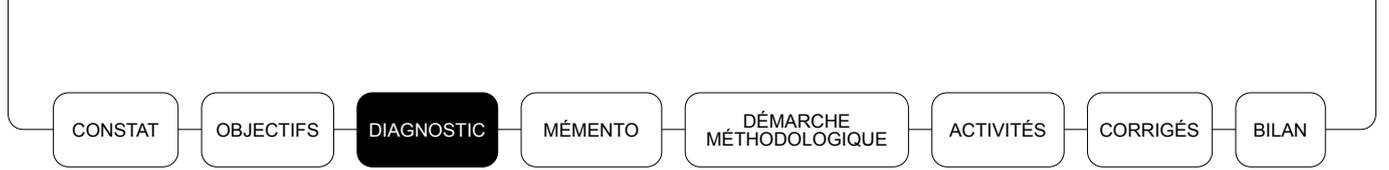
3. À PROPOS DES SYLLABES

► Autotest 5

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 – dribbler – foncé –
 gagner – pluie – vrai – crayon – confort – tranchée – tango – danser

.....



4. À PROPOS DE LA LIAISON

► Autotest 6

Indique dans les phrases ci-dessous où la liaison est permise.

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 ?

5. À PROPOS DE L'ÉLISION

► Autotest 7

Applique l'élision là où elle est permise.

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.

MÉMENTO

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 du kiluba est, quant à elle, basée sur le principe relativement simple d’un son pour un même symbole et d’un seul symbole pour un son. Aussi, les élèves kilubaphones ont-ils/elles tendance à lire le français selon le principe qui régit l’orthographe du kiluba et à confondre les lettres des mots français avec les sons qu’elles représentent en kiluba. Ils/Elles 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/elles les entendent.

Nous t’invitons à prendre connaissance du contenu de la fiche « Les lettres muettes » du livret-mémento (p. 37) 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. Comme chaque fois que nous t’invitons à lire une fiche du livret-mémento, n’hésite pas à demander de l’aide à ton/ta tuteur(trice) si certains éléments te paraissent obscurs, car il faudra que tu maîtrises parfaitement le contenu du mémento et des fiches auxquelles nous te renvoyons pour réaliser les étapes suivantes de cette séquence.

Exemples

EXEMPLES DE LA RELATION SONS-GRAPHIES EN FRANÇAIS

Son	Graphie (signe écrit)	Exemple
[ɛ]	ais, ait, è, ê, ei, e muet suivi de deux consonnes...	français, parfait, mère, erreur...
[e]	ai, é, er, et, ed, ez...	aimer, nez, et...
[s]	s, sc, ss, c, ç, -ti-, x	science, savant, dix, patient...
[f]	ph, f, ff	phrase, effet, forme...
[ʃ]	sch, sh, ch	schéma, chemin, shampouiner...
[k]	k, c, cc, q, cq, ck,	kiosque, accent, accorder, quartier, acquérir, ticket...

EXEMPLES DE LA RELATION SONS-GRAPHIES EN KILUBA

Son	Graphie (signe écrit)	Exemple
[a]	A	tata (père)
[e]	E	ela (jette)
[i]	I	ota (appelle)
[o]	O	obe (le tien)
[u]	U	tutu (frère aîné)
[k]	K	kaka (sœur aînée)
[s]	S	sela (prends)

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, surtout à l'écrit.

Il n'est pas facile pour tes élèves de nuancer, dans une dictée ; par exemple : *vert, vers, ver, verre*.

Nous t'invitons à prendre connaissance de la fiche « Les homonymes » du livret-mémento (p. 52) pour découvrir ou faire le point sur toutes les perturbations qui naissent de la présence d'homonymes en français.

3. 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 de la présence à l'écrit de nombreuses lettres qui ne se prononcent pas, 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 en kiluba 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 à l'oral est très important pour l'accentuation de ce mot, en français comme en kiluba, et donc pour l'acquisition d'une prononciation correcte.

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).

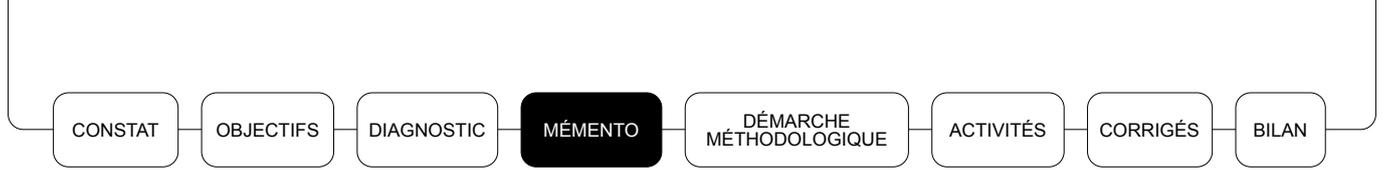
Nous t'invitons à prendre connaissance de la fiche « Les syllabes » du livret-mémento (p. 35) pour découvrir ou faire le point sur le découpage syllabique du français à l'oral.

Nous te donnons ci-dessous les principes du découpage syllabique du français à l'écrit, 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-co-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 → chè-vre
- ▶ 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

Sauf si la deuxième et la troisième consonne 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 consonne :

- ▶ 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 INTERFÉRENCES
ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

4. 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 consonne 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 [tʁwazøʁo]
- un [œ̃] + ami [ami] = un_ami [œ̃nami]

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

- six [si] + euros [øʁo] = six_euros [sizøʁo]

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 » du livret-mémento (p. 39) pour découvrir ou faire le point sur les différentes catégories de liaison du français.

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

■ Quelques règles de liaison en français

La liaison est un phénomène qu'atteste la langue soutenue, celle des hommes cultivés. Retenons ici les points ci-après :

1. Les mots terminés par **-d** dans l'écriture se lient par [t] dans la prononciation.

Exemples grand_effort – quand_on dit

2. Les mots terminés par **-x**, **-s**, **-z** dans l'écriture se lient par [z] dans la prononciation.

Exemple pas_à pas

3. Les mots terminés par **-g** se lient par [k].

Exemples long_effort – sang_et eau [sãkeo]

4. Les mots terminés par une voyelle nasale présentent quelques particularités au niveau de liaison :

- a. Après certains adjectifs terminés par **-ain**, **-en**, **-on**, **-in**, **-ein**, la liaison s'accompagne de la dénasalisation de la voyelle nasale de l'adjectif.

Exemples certain_espoir – divin_amour – moyen_âge – plein_air

- b. Après **un**, **aucun**, **rien**, **on**, **en**, **commun**, la liaison se fait sans dénasalisation.

Exemples un_ami – aucun_homme – commun_accord

c. Après **non** et les déterminants possessifs, la nasalisation est facultative.

Exemples mon_ami – non_venu

5. La liaison est obligatoire :

a. Entre les déterminants d'une part et le nom ou l'adjectif déterminé d'autre part.

Exemples les_amis – deux_hommes – tout_homme

b. Entre les pronoms personnels ou **on** d'une part et le verbe ou les pronoms **en** et **y** d'autre part.

Exemples nous_avons – ils_y sont – on_ira – allez-vous_-en

c. Après **c'est** et **il** impersonnel.

Exemples c'est_important – il est_évident

d. Après les adverbes, surtout monosyllabiques unis étroitement aux mots suivants.

Exemples pas_aujourd'hui – jamais_oublier – assez_ouvert –
trop_heureux – bien_heureux

e. Entre les prépositions monosyllabes et les régimes.

Exemples dans_un_instant – sans_avoir – en_Asie

f. Dans la plupart des mots composés et des locutions.

Exemples deux_à deux – vis_à-vis – mot_à mot – de temps_en temps

6. La liaison est recommandée :

a. Entre le verbe et le nom ou l'adjectif attribut.

Exemples il_est homme – Nous sommes_heureux

b. Entre l'auxiliaire et le participe passé.

Exemples nous avons_oublié – tu es_allé

c. Après **quand** et **dont**.

Exemple Tu viendras quand on verra l'enfant dont il est fier.

7. La liaison ne se fait pas ; il y a hiatus :

a. Après la finale d'un nom au singulier

Exemples un rayon ardent – un loup affamé – un nez épaté –
un sujet intéressant

b. Après **s** intérieur dans un pluriel des locutions nominales.

Exemples des moulins-à-vent – des pots-à-fleur – des machines à coudre

c. Il y a enchaînement et non liaison dans : des arcs-en-ciel – des vers à soie – des
crocs-en-jambe – des guets-apens

d. Après la finale **-es** de la deuxième personne du singulier de l'indicatif présent.

Exemples Tu portes un enfant. Tu parles en vain.

e. Entre les déterminants et les noms ou adjectifs commençant par un **h** aspiré et
devant **onze**.

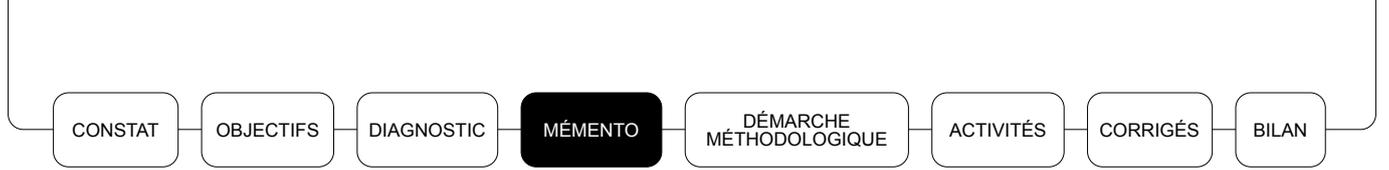
N. B. : Les adjectifs singuliers **beau, nouveau, fou, mou, vieux**, prennent devant
un nom masculin singulier commençant par une voyelle ou un **h** muet les formes
bel, nouvel, fol, mol, vieil.

Exemple un bel homme.

5. 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 est une voyelle.

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 » du livret-mémento (p. 41) pour découvrir ou faire le point sur les principes de l'élision en français.

L'élision, si fréquente en français, reste un phénomène inconnu en kiluba. L'élève kilubaphone éprouvera donc d'énormes difficultés à réaliser les élisions des mots français ; il/ elle aura tendance à les ignorer systématiquement ou à les réaliser maladroitement.

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 interférences entre l'oral et l'écrit, c'est-à-dire, les relations entre les sons et les signes écrits.

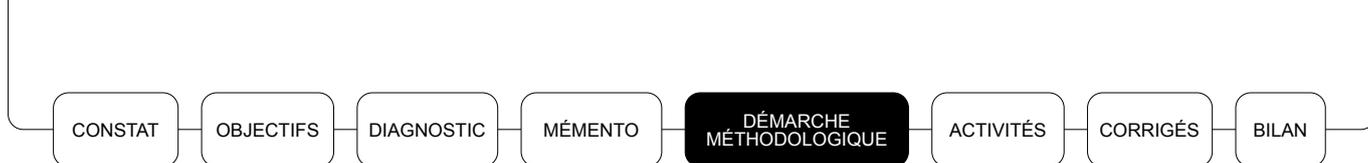
1. PRÉPARATION DE L'ACTIVITÉ

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

- ❶ **Sujet** : tu vas identifier la difficulté phonétique sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves.
 - a. 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.
 - b. Dans notre second exemple, la difficulté linguistique visée est la syllabation.
- ❷ **Objectif** : tu vas définir un objectif à ton activité.
 - a. 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.
 - b. 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.
- ❸ **Élaboration** : tu vas construire une activité pour tes élèves qui va te permettre d'atteindre ton objectif.

2. 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.



❶ **Découverte** : tu amènes l'élève à découvrir le sujet de la leçon.

a. Dans notre premier exemple :

- 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(e) 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 ;
- 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.

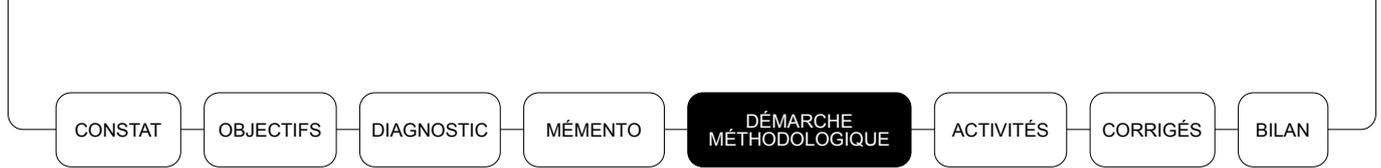
❷ **Apprentissage** : tu apprends à l'élève à prononcer correctement.

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 syllabation 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/elle 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 leur demandes 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.

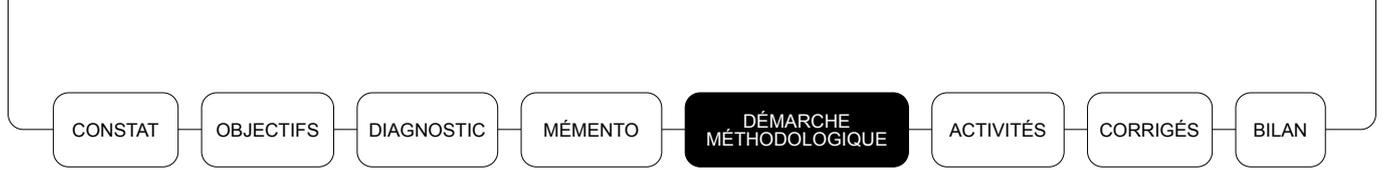
- dans un autre exercice, tu proposes aux élèves des séries d’homophones et tu leur demandes de les replacer dans des phrases à trous ;
- dans un troisième exercice, tu donnes oralement un homophone aux élèves et tu leur demandes de noter dans leur cahier les différentes manières de le transcrire en précisant, selon le cas – effectivement vécu en classe, cela peut varier d’un(e) instituteur(trice) à un(e) autre –, s’ils/si elles 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 aux élèves de tracer un tableau à quatre colonnes dans leur cahier : la première colonne pour les mots d’une syllabe, la deuxième pour les mots de deux syllabes, la troisième pour les mots de trois syllabes, la quatrième pour les mots de quatre syllabes ; tu leur demandes ensuite 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 aux élèves 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.

3. À PROPOS DE LA CORRECTION DES ERREURS

Ici encore, souviens-toi que tu dois laisser les élèves s’exprimer jusqu’au bout avant de les corriger.



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.

3.1 Exercices de sensibilisation

Exemple 1 La relation entre les sons et les signes écrits

Voici une liste des mots. Souligne la graphie correspondant au son [s].

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

Exemple 2 L'homophonie

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).

3.2 Exercices de production dirigée

Note dans ton cahier les différentes orthographes du mot [vɛʁ] (tu peux remplacer [vɛʁ] par n'importe quel autre mot homophone de ton choix).

3.3 Exercices de production libre

Trouve cinq homophones et emploie-les chacun dans une phrase

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

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.

Les deux premières activités concernent le degré moyen et les deux dernières le degré terminal.

► **Activité 1. La syllabation**

Pour diversifier la nature des activités, nous te conseillons 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 comptons comme toujours sur ton imagination.

■ **Sujet**

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

■ **Objectif**

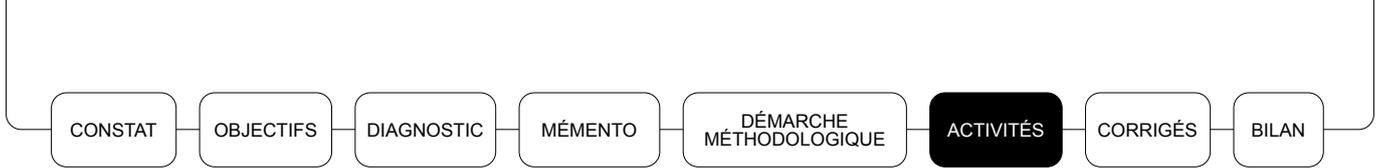
En t'inspirant de nos modèles, tu vas définir un objectif à ton activité.

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

.....

.....

.....



■ **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 ?

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

■ **Découverte**

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

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

■ **Apprentissage**

Comment vas-tu procéder pour amener les élèves à appliquer correctement les règles de la syllabation ?

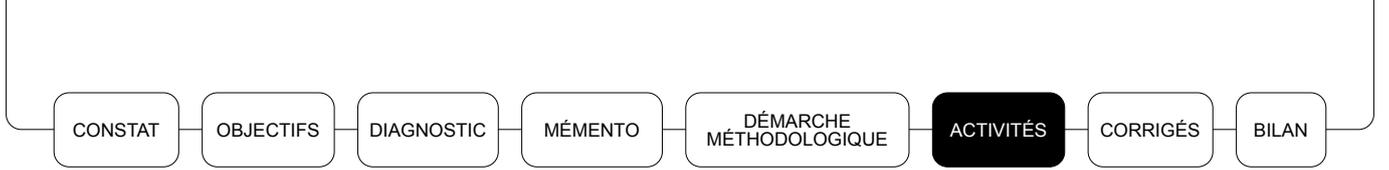
.....
.....
.....
.....
.....

■ **Entraînement**

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

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

LES INTERFÉRENCES
ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT



■ **Correction**

Comment vas-tu t’y prendre pour corriger les fautes de syllabation commises par les élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 2. La relation entre les sons et les signes écrits**

■ **Sujet**

La matière sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est la relation entre les sons et les signes écrits de certains mots français que tu vas dégager d’un document audio de ton choix.

■ **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 ou des verbes d’action dans ta réponse).

.....

.....

.....

■ **Découverte**

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

.....

.....

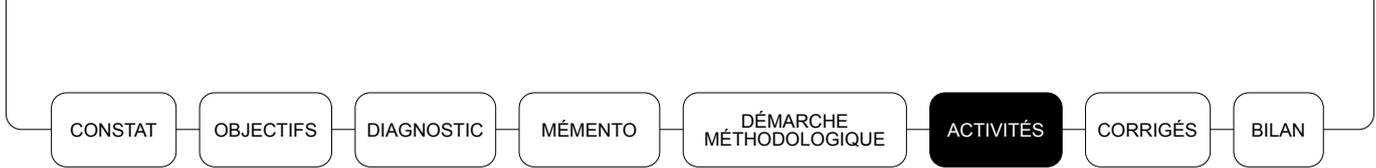
.....

.....

.....

.....

.....



■ **Apprentissage**

Comment vas-tu procéder pour amener les élèves à appliquer correctement la correspondance entre chaque son et son ou ses signes écrits ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Entraînement**

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Correction**

Comment vas-tu t'y prendre pour corriger les erreurs commises par les élèves dans l'établissement de la relation entre les sons et les signes écrits ?

.....

.....

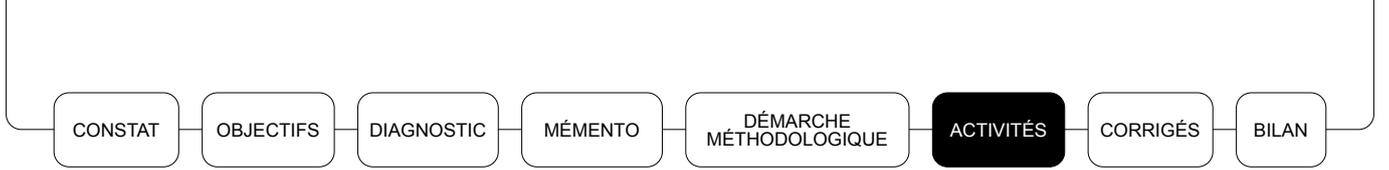
.....

.....

.....

.....

LES INTERFÉRENCES
ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT



► **Activité 3. 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 (mais tu n'es pas obligé(e) de t'en servir, tu peux en chercher un autre). Nous comptons comme toujours sur ton imagination.

■ **Sujet**

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

■ **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 ou des verbes d'action dans ta réponse).

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

■ **Conception**

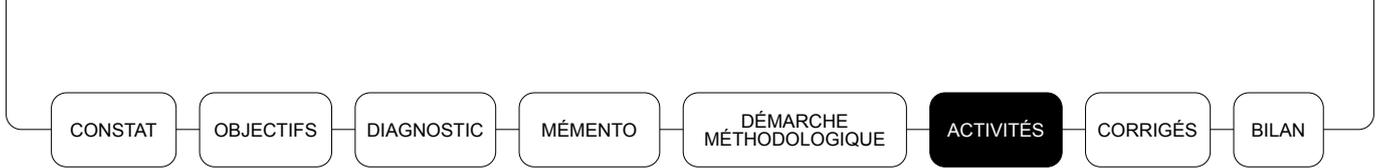
En prenant en considération la contrainte du support formulée plus haut, quelle activité vas-tu envisager pour atteindre l'objectif que tu viens de définir ?

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

■ **Découverte**

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

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



■ **Apprentissage**

Comment vas-tu procéder pour amener les élèves à identifier et faire correctement les liaisons ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Entraînement**

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Correction**

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

.....

.....

.....

.....

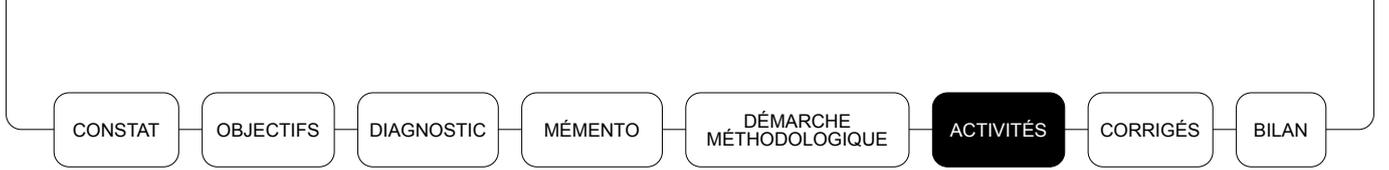
.....

.....

.....

.....

LES INTERFÉRENCES
ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT



► **Activité 4. L'élision**

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.

■ **Sujet**

La matière sur laquelle tu vas travailler avec tes élèves est l'élision.

■ **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 ou des verbes d'action dans ta réponse).

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

■ **Conception**

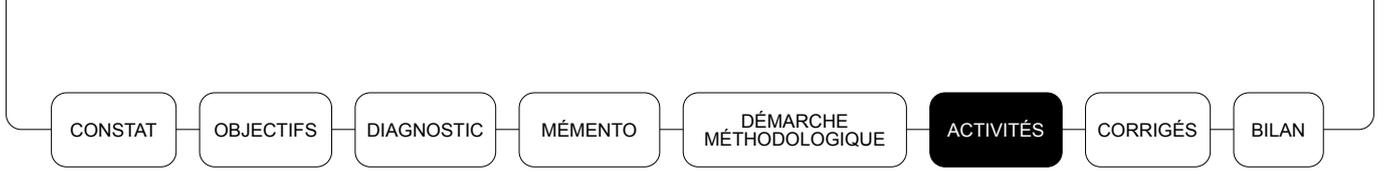
Quelle activité vas-tu envisager pour atteindre l'objectif que tu viens de définir?
Quel support vas-tu choisir (autre qu'un texte)?

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

■ **Découverte**

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

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



■ **Apprentissage**

Comment vas-tu procéder pour amener les élèves à appliquer correctement les règles d'élision?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Entraînement**

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

■ **Correction**

Comment vas-tu t'y prendre pour corriger les erreurs d'élision commises par les élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LES INTERFÉRENCES
ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

COMMENT ÉVALUER TES ÉLÈVES ?

Dans les différentes activités que nous t'avons proposées 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 quel(le)s 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 des élèves dans leur maîtrise des relations entre oral et écrit en français lors des différentes activités d'apprentissage dans lesquelles ils/elles sont encouragé(e)s à prendre la parole ou à écrire, qu'il s'agisse d'activités de français ou d'éveil scientifique ou de toute autre activité.

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 renvoyons aux fiches « L'évaluation sommative et certificative » (p. 24) et « L'évaluation formative » (p. 27) du livret-mémento.

Nous te donnons ci-dessous quelques exemples concrets d'évaluation dont tu pourras t'inspirer. 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.

Exemple 1 Sur l'identification et la transcription des voyelles

En tenant compte de la prononciation, complète les phrases avec *u*, *i* ou *ou* (l'enseignant(e) lit les phrases).

La l...ne br...lle pas t...te la nuit.

Mbombo a pr...s sa val...se.

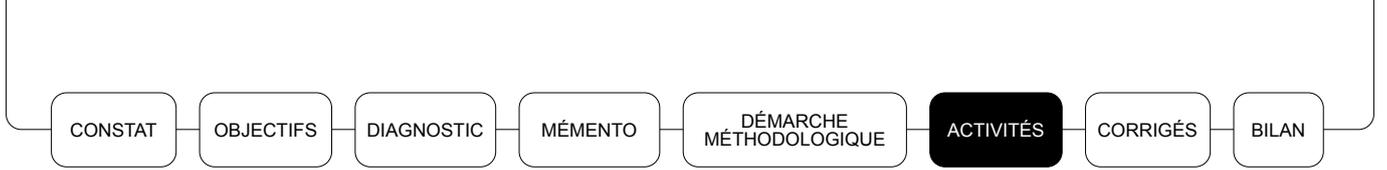
...l est ...n...t...le d'ins...ster.

Exemple 2 Sur l'élision

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.



Exemple 3 **Sur la liaison**

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.

Exemple 4 **Sur l'homonymie**

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.

CORRIGÉS

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► Autotest 1

- son / sang : [ɔ̃] = on, om / [ɑ̃] = an, am, en, em, aon
- mère / meurt : [ɛ] = è, ê, ai, ei / [œ] = eu, œu

► Autotest 2

En kiluba, 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.

► Autotest 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].

[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*.

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

[ɑ] → â dans *pâte*, as dans *lilas*.

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

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

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

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

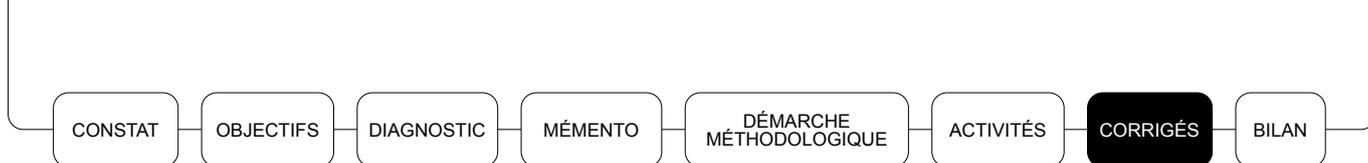
[œ̃] → un dans *brun*, hum dans *humble*.

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

[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], [k], [g], [f], [s], [z], [ʒ]

[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*.

► **Autotest 4**

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

► **Autotest 5**

blan-chis-se-rie – chris-tia-nis-me – py-thon – bril-ler – tan-tot – Gha-na – drib-bler – fon-cé – ga-gner – pluie – vrai – cray-on – con-fort – tran-chée – tan-go – dan-ser

► **Autotest 6**

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 ?

► **Autotest 7**

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 inter-~~roge **m'interroge** sur tes intentions.

LES INTERFÉRENCES
ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► Activité 1

■ Objectif

À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de réaliser correctement la syllabation.

N.B. : 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/ta tuteur(trice).

■ Conception

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

■ Découverte

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *coupure des mots, présence d'un tiret (-) entre les syllabes, modèle, imitation du modèle, prononciation, relevé des erreurs.*

■ Apprentissage

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *coupure des mots, présence d'un tiret (-) entre les syllabes, modèle, imitation du modèle, prononciation, ajout d'autres exemples de syllabation.*

■ Entraînement

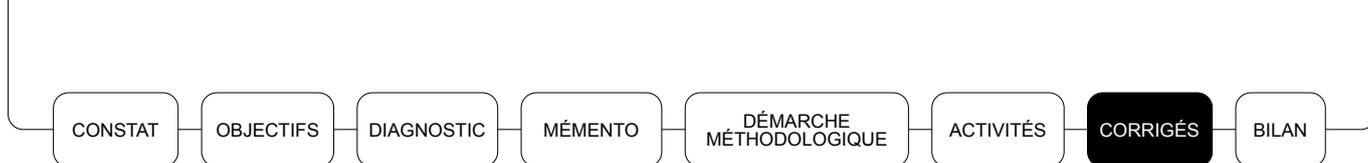
→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Correction

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *coupure des mots, présence d'un tiret (-) entre les syllabes, modèle, imitation du modèle, prononciation.*



► Activité 2

■ Objectif

À la fin de la leçon, l'élève devra être capable d'établir correctement la relation entre les sons et les signes écrits.

N. B. : 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/ta tuteur(trice).

■ Conception

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

■ Découverte

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Apprentissage

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *prononciation, reconnaissance de la graphique, modèle, imitation du modèle, ajout d'autres exemples.*

■ Entraînement

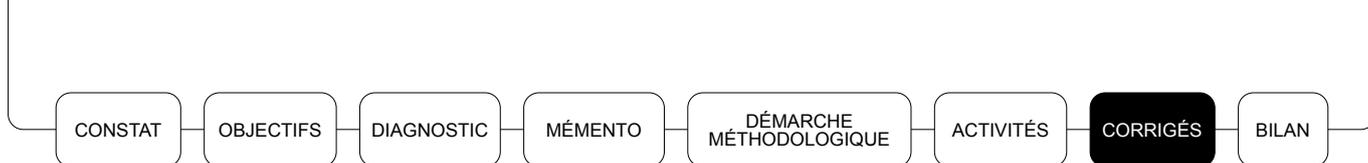
→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *prononciation, reconnaissance de la graphique, ajout d'autres mots, correction.*

■ Correction

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *prononciation, reconnaissance de la graphique, modèle, imitation du modèle, correction.*



► Activité 3

■ Objectif

À la fin de la leçon, l'élève devra être capable de réaliser correctement les liaisons.

N. B. : 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/ta tuteur(trice).

■ Conception

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

■ Découverte

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Apprentissage

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *prononciation modèle, imitation du modèle, répétition, ajout d'autres exemples de liaison, consonne de liaison.*

■ Entraînement

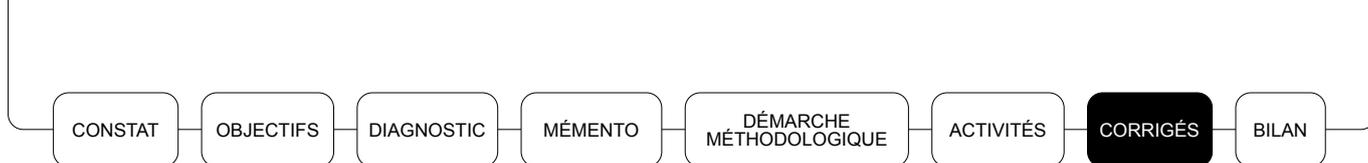
→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Correction

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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



► Activité 4

■ Objectif

À la fin de la leçon, l'élève devra être capable d'élider correctement.

N. B. : 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/ta tuteur(trice).

■ Conception

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

■ Découverte

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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

■ Apprentissage

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *prononciation modèle, imitation du modèle, répétition, ajout d'autres séquences de mots nécessitant une élision.*

■ Entraînement

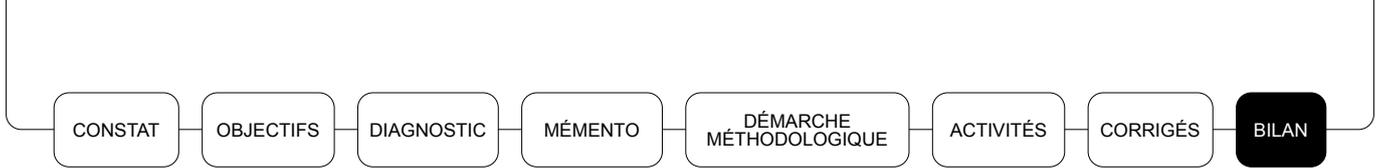
→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

Dans la réponse correcte, nous attendons les éléments suivants : *ajout de séquences de mots nécessitant une élision, répétition, correction.*

■ Correction

→ À partager avec ton/ta tuteur(trice) et tes collègues.

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



BILAN

- ▶ 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 ? Si non, comment interprètes-tu cela ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ▶ 3. Selon toi, les activités que nous t'avons proposées de concevoir ont-elles atteint leurs objectifs ?

Si non, comment interprètes-tu cela ?

.....

.....

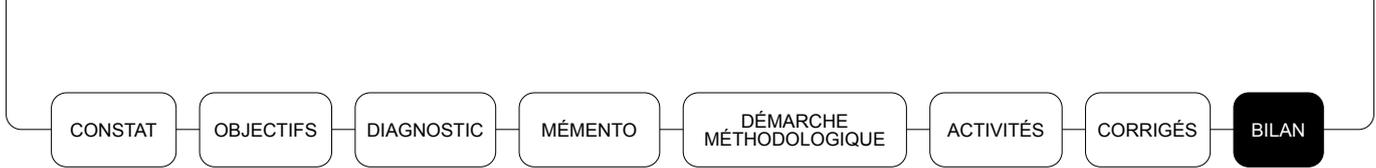
.....

.....

.....

.....

.....



► 4. Les objectifs sont-ils atteints pour tous/toutes les élèves ? Si non, que peux-tu envisager pour amener tous/toutes 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 ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LES INTERFÉRENCES
ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Séquence 3

LES INTERFÉRENCES CULTURELLES

CONSTAT

La Constitution de la République Démocratique du Congo (RDC) de 2006, en son article 46, « protège le patrimoine culturel national et en assure la promotion ».

Le véhicule principal de la culture, en RDC, comme partout ailleurs, est la langue. À ce sujet, le programme national de l'enseignement primaire, en RDC, confère aux quatre (4) langues nationales que sont : le kiswahili, le ciluba, le kikongo et le lingala, ou aux langues du milieu, le statut de langues d'enseignement. Il confère, au degré moyen, ce même statut aux quatre (4) langues nationales ou aux langues du milieu et à la langue française. Au degré terminal, la langue française, seule, bénéficie du statut de médium d'enseignement et les langues nationales ou celles du milieu se réduisent au statut de matières d'enseignement.

Cette cohabitation des langues, en RDC, conduit à des interférences culturelles, par le fait que la langue constitue, par bien des aspects, le reflet de la culture de ses locuteur(trice)s. Il n'y a pas de culture sans langue, comme il n'y a pas de langue sans culture.

Ainsi, dans la pratique quotidienne des langues en présence, le/la locuteur(trice) kilubaphone a tendance à traduire, plus ou moins littéralement, certaines tournures des langues nationales congolaises en français.

La séquence 3 de ce livret t'aidera à repérer, dans le discours de tes élèves, des interférences d'ordre culturel qui ont la particularité d'avoir une incidence forte et directe, tout autant sur le sens des énoncés que sur l'interprétation des divers comportements associés.

Nous tenons à t'informer que cette séquence est présentée dans ce livret pour juste montrer l'influence de la culture lubaphone sur l'expression française des élèves kilubaphones. C'est pourquoi nous ne t'avons pas présenté la démarche méthodologique. C'est donc une séquence qui te servira d'information pour t'aider à corriger les interférences culturelles dans d'autres branches que tu enseigneras.

Cette position a été motivée par des raisons suivantes :

- La culture n'est pas une matière à enseigner, mais un patrimoine social acquis en famille ou dans la société ;
- Le manque d'orientation du programme national du primaire à ce sujet ;
- La multiplicité culturelle en RDC et au sein même d'une tribu ;
- La notion de culture étant transversale, elle peut être enseignée à travers le contenu d'autres branches du programme national.

- Aucune loi du pays ne détermine la culture pour telle ou telle autre communauté.

Cependant, tu devras prendre en compte des recommandations ci-après :

- Tu devras être attentif(ive) aux productions orales de tes élèves pour déceler les erreurs dues à l'interférence culturelle du kiluba sur le français ;
- Tu devras recenser les erreurs fréquentes dans l'expression de tes élèves afin d'en constituer un corpus à exploiter lors de l'enseignement-apprentissage des disciplines appropriées telles que les langues nationales ou du milieu, l'histoire, l'éducation civique, etc. ;
- Dans l'enseignement des textes, tu devras choisir des thèmes qui exploitent la culture du milieu (littérature orale africaine) pour permettre à tes élèves d'intérioriser les us et coutumes qui les entourent.

CONSTAT

OBJECTIFS

DIAGNOSTIC

MÉMENTO

CORRIGÉS

OBJECTIFS

À la fin de cette séquence, l'enseignant(e) sera capable de/d' :

- reconnaître, dans les énoncés et les comportements de ses élèves, des indices d'interférences culturelles ;
- mettre en œuvre des stratégies de remédiation.

DIAGNOSTIC

► Autotest 1

De quelle manière tes élèves appellent un directeur d'école lorsqu'ils/elles s'adressent à lui? Souligne ta réponse.

- a. Papa Directeur
- b. Monsieur le Directeur
- c. Excellence Monsieur le Directeur
- d. Excellence Papa Directeur
- e. Monsieur

► Autotest 2

Quelle formule d'appel utilisent tes élèves pour débiter une lettre en français adressée à un(e) ami(e)? Souligne ta réponse.

- a. Mon très cher ami / Ma très chère amie
- b. Monsieur l'ami / Madame l'amie
- c. Excellence
- d. Excellence Monsieur mon ami / Excellence Madame mon amie

► Autotest 3

Que veulent dire, en français standard, les mots et expressions suivants du français congolais?

- a. Un sucré :
-
-
- b. Cadeauter :
-
-
- c. L'impaiement :
-
-

► **Autotest 4**

Traduis les expressions suivantes en français.

a. Kutu.ka panshi :

.....

.....

b. Kulota kilotwa :

.....

.....

► **Autotest 5**

Mets les phrases ci-dessous à la forme négative, en tenant compte des correspondants négatifs des mots soulignés.

a. Je le vois partout. →

.....

b. Tu arrives toujours à temps. →

.....

► **Autotest 6**

Complète les phrases avec les correspondants négatifs des mots soulignés.

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.

► **Autotest 7**

Formule la comparaison (d'égalité et de supériorité) avec d'autres mots (de comparaison) dans chacune des phrases ci-après.

a. Cette maison est longue comme ta maison. →

.....

b. Ta chemise est propre comme la mienne. →

.....

c. Ngoy dépasse Ilunga en intelligence. →

.....

MÉMENTO

La langue est le véritable véhicule de la culture d'un peuple. Elle transmet les habitudes sociales de génération en génération. Tes élèves se trouvent dans un contexte scolaire où ils/elles doivent passer de leur langue maternelle vers le français langue étrangère (FLE).

L'étrangeté du français, chez ton élève, se situe, selon Bouzidi (2021), sur trois plans :

- **La distance matérielle** : Il est question à ce niveau de la distance géographique qui sépare le milieu de vie de l'enfant du milieu d'origine de la langue cible. C'est la distance, le fossé géographique qui sépare le lieu d'habitation de ton élève (cadre géographique de la langue souche) et la France (cadre géographique de la langue cible). Les estimations ayant été récoltées donnent près de six mille (6 000) kilomètres qui séparent la RDC de la République française.
- **La distance culturelle** : La langue maternelle a ses propres origines, sa propre culture, ses propres coutumes ancestrales transmises de génération en génération. Aussi, l'apprenant(e) part-il/elle pour un long voyage en vue de découvrir un autre monde nouveau, une autre civilisation, d'autres usages et habitudes à travers la nouvelle langue qu'il/elle apprend.

Ainsi, la distance culturelle intervient dans le sens où la langue est le véhicule par excellence de la culture d'un peuple. Cela se fait remarquer surtout par certaines pratiques sociales qui peuvent être exprimées par telle expression dans un coin donné alors que dans l'autre coin, la réalité ne se conçoit pas de la même façon. La notion de « l'oncle » en dit plus.

Dans la culture française, un oncle est tout frère du père ou de la mère, alors que dans la culture kilubaphone, un oncle est uniquement le frère de la mère, le frère du père étant tout simplement père au même titre que le père biologique. L'appeler oncle alors qu'on est fils d'un aîné ou d'un cadet s'apparente à un sacrilège susceptible d'être sanctionné par la famille.

Tout cela pour dire que la culture kiluba comporte des subtilités et des particularités linguistiques qui ne sont pas toujours identiques à celles relevant de la culture française. Il y a donc des écarts, notamment, au niveau de l'expression du patrimoine culturel.

- **La distance linguistique** : Dans la composition des structures d'une langue, il s'observe une certaine affinité entre les langues de même famille ou de même zone linguistique. Cependant, des langues issues des zones linguistiques différentes peuvent afficher un nombre considérable d'éléments non identiques. Ces éléments peuvent être remarqués au niveau de la phonétique, de la morphologie, de la culture, du lexique... C'est cet écart entre deux ou plusieurs langues qu'il sied d'appeler ici, distance linguistique. Bref, c'est ce fossé immense qui sépare géographiquement et historiquement les deux langues (étrangère et maternelle).

L'interférence culturelle est ce transfert des réalités, des pratiques culturelles du kiluba vers le français. Elle est aussi cette traduction littérale des énoncés à cause des habitudes culturelles issues de la langue maternelle de l'élève.

1. LES INTERFÉRENCES CULTURELLES : LES CIVILITÉS

1.1 Pour s'adresser à quelqu'un

Pour s'adresser à quelqu'un, *maman* et *papa* sont utilisés dans la variété congolaise du français là où le français standard utilise *madame* et *monsieur*.

On entendra souvent dire, *mère* 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 Maître* au lieu de *Monsieur le Maître d'école*

1.2 Pour formuler une demande

Pour formuler une demande en français, on utilise les formules *veuille bien*, *voudrais-tu*, *pourrais-tu*, *serait-il possible*...

En kiluba standard par contre, il est usuel de faire sa demande par *ubwanya* ('peux-tu/veux-tu') suivi d'un verbe infinitif. On peut aussi ajouter à la forme *bidi* ('un peu, d'abord').

Exemple *mpeko me:ma* ('donne-moi de l'eau'), *mpeko bidi me:ma* ('donne-moi d'abord de l'eau/donne-moi un peu de l'eau'), *ubwanya kumpako me:ma* ('veux-tu me donner un peu d'eau').

L'élève kilubaphone a tendance à introduire en français l'expression *un peu*, équivalent français de *-ko* en kiluba, dans la formulation de ses demandes, calquant donc le français sur le kiluba : *Donne-moi, un peu, de l'eau. Construis un peu ta maison !*

1.3 Pour marquer son approbation envers un supérieur

En français, pour marquer son approbation envers un(e) supérieur(e), on utilise des expressions comme *je vous en prie*, *avec plaisir*, *volontiers*...

Exemples

- *Voulez-vous fermer la fenêtre ?*
- *Volontiers.*
- *Merci d'être venu.*
- *Tout le plaisir est pour moi.*

En kiluba, la plupart du temps, on emploie, dans les mêmes circonstances, l'adverbe *eyo* ('oui') ou des expressions comme *kekudyi mwanda* ('pas de problème') ou *mo:monka* ('tel quel/comme vous le voulez', 'comme c'est dit').

Les enfants kilubaphones vont avoir tendance à calquer les formules d'accord en français sur celles du kiluba :

Exemples

- Ok, ça va, il n'y a pas de problème.*
- *Voulez-vous fermer la fenêtre ?*
- *OK.*
- *Merci d'être venu.*
- *Pas de problème.*

1.4 Pour commencer et terminer une lettre (degré terminal)

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(e) ou plusieurs ami(e)s : *Cher Ami / Chère Amie / Chers Ami(e)s.*
- Lorsque la lettre est destinée à un(e) 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 laquelle on s'adresse, puisqu'il s'étend aussi bien aux ami(e)s qu'à toute autre personne à qui on peut être amené(e) 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.

Exemples

Maman Directrice et non *Chère Maman Directrice* ;
Monsieur le Gouverneur et non *Cher Monsieur le Gouverneur*.

Dans l'usage des kilubaphones, l'adjectif *cher* est surtout employé dans des expressions comme *mon cher, mon cher ami*, entre deux personnes qui ont des rapports d'égal à égal ; ces expressions françaises vont même jusqu'à s'introduire dans les échanges en kiluba.

Exemple

Mon cher ami, viendras-tu ? → *Mon cher, usa:kwiya ?*

De ce fait, le/la kilubaphone tiendra à ne pas utiliser l'adjectif *cher* pour s'adresser à un(e) supérieur(e) ou à quelqu'un qu'il/elle respecte : il/elle pourra ainsi commencer une lettre par *Papa / Maman* au lieu de *Cher papa / Chère maman*.

Pour terminer une lettre en français, on utilise les expressions suivantes :

- Pour les ami(e)s : *cordialement, bien à toi, mes amitiés, amitiés, à bientôt, à très bientôt, à plus tard...*
- Pour les supérieur(e)s : *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.)

En kiluba, dans les mêmes circonstances, on utilise le syntagme *ami obe* ('moi' / 'le tien' / 'la tienne'), raison pour laquelle les lettres en français des kilubaphones se terminent souvent avec les expressions comme *ta mère, ton père, ton fils*, etc.

2. LES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES AU NIVEAU DU LEXIQUE

Il existe dans le français usuel des Congolais(es) 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 la RDC :

Mot	Sens en français de la RDC	Sens en français standard
Condiment	Ensemble des aliments qui accompagnent le mets de base (bukari, chikwangue...).	Substance au goût prononcé qu'on utilise pour relever le goût d'un plat.
Soupe	Jus de la viande ou des légumes.	Bouillon épaissi avec du pain ou des aliments ; jus de légumes.
Sapeur	Homme élégamment vêtu.	Soldat employé pour creuser des tranchées.
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 créant de nouveaux mots :

Mot congolais	Sens
<i>Cadeauter</i>	Offrir un cadeau
<i>Salonguer</i>	Travailler
<i>Impaiement</i>	Non-paiement

3. LA REDONDANCE (DEGRÉ TERMINAL)

3.1 Le verbe et son complément formellement redondants

Le français tend à réduire au maximum les redondances lexicales alors que le kiluba tend 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.

Exemples

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 en kiluba, un(e) kilubaphone tendra à utiliser en français de nombreuses expressions redondantes et dira : *kula:la tulo* (litt. ‘dormir le sommeil’ pour *dormir*); *kulo:ta kilo:twa* (litt. ‘rêver le rêve’ pour *rêver*); *kukaya makayo* (litt. ‘jouer un jeu’ pour *jouer*); *kulanga milangwe* (litt. ‘penser des pensées’ pour *penser*); *kukanda ku:lù* (litt. ‘monter en haut’ pour *monter*); *kutuka panshi* (litt. ‘descendre en bas’ pour *descendre*); *kudya byakudya* (litt. ‘manger à manger’ pour *prendre un repas*); *kwipanguja kipangujo* (litt. ‘questionner une question’ pour *poser une question*).

3.2 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).

On dit :	Mais on ne dit pas :
<i>Il ne vient pas.</i>	<i>Il ne vient pas jamais.</i>
<i>Il ne vient jamais.</i>	<i>Je n’ai pas vu personne.</i>

En kiluba, par contre, le verbe à la forme négative se termine pas *po* qui signifie littéralement ‘pas’. Mais *po* peut être renforcé par *nansha dimo* (litt. ‘jamais, point, aucune fois...’).

Exemples

Kitomepo nansha dimo me:ma litt. ‘je ne bois pas jamais d’eau’.

Kumwenepo kintu nansha kimo litt. ‘tu ne vois pas aucun objet’.

Kailepo nansha dimo litt. ‘il n’est pas arrivé aucune fois’.

Kamwenepo muntu litt. ‘il n’a pas vu personne’.

L’élève kilubaphone aura donc tendance à combiner *pas* aux autres morphèmes de la négation lorsqu’il/elle s’exprime en français, calquant la construction de la négation en français sur celle du kiluba :

Exemples

Il n’a pas vu personne au lieu de *Il n’a vu personne*.

Je ne bois pas jamais d’eau au lieu de *Je ne bois jamais d’eau*.

4. LES INTERFÉRENCES GRAMMATICALES (DEGRÉ TERMINAL)

4.1 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* + participe passé : *L'élève a été félicité par son enseignant. La maison est construite par le maçon.*

En kiluba, 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' : *ubaitwe na ta.ta* ('tu es appelé par papa').

On peut également avoir un complément d'agent avec un verbe qui n'est pas à la forme passive : *ubaitwe kudi ta.ta* ('on t'appelle par papa').

Cette dernière construction contamine parfois le français des kilubaphones du Katanga, qu'on entend alors dire *On t'appelle par papa* au lieu de *Papa t'appelle* ou *Tu es appelé par papa*.

4.2 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 des bonbons à la récréation et moi aussi.

Il n'a pas acheté de maison et moi non plus.

En kiluba, ce sont les mêmes particules qui permettent de reprendre aussi bien une phrase à la forme affirmative qu'une phrase à la forme négative :

Ubai ku kalasa, ne ami litt. 'tu es allé à l'école et moi aussi'.

Kwendelepo ku kalasa, ne ami litt. 'tu n'es pas allé à l'école et moi aussi'.

C'est ce qui explique la tendance de l'élève kilubaphone 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.*

4.3 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.*

On peut également utiliser *comme* entre le premier et le deuxième terme de la comparaison : *Cet élève écrit **comme** son enseignant.*

En kiluba, l'idée de comparaison est rendue par les particules *kupita, kwami, kwobe, kwandi...*, pour exprimer la supériorité et l'infériorité ('plus que') ou *pamo, imo, na, enka na...*, pour exprimer l'égalité ('comme') :

I mukulumpe kupita abe (i mukulumpe kwobe) litt. 'il est grand plus que toi'.

I mwanuke kupita abe (i mwanuke kwobe) litt. 'il est jeune (de) plus que toi'.

I mwanuke enka na abe litt. 'il est jeune comme toi'.

Ainsi s'explique la tendance pour les élèves kilubaphones 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 pour Il est plus grand que toi.

Il est meilleur (de) plus que toi pour Il est meilleur que toi.

Il est jeune comme toi pour Il est aussi jeune que toi.

CORRIGÉS

CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► **Autotest 1**

b. Monsieur le Directeur

► **Autotest 2**

a. Mon très cher ami / Ma très chère amie

► **Autotest 3**

- a. un sucré : une boisson sucrée
- b. cadeauer : offrir un cadeau
- c. l'impaiement : le non-paiement

► **Autotest 4**

- a. Kutu.ka panshi : descendre en bas
- b. Kulota kilotwa : rêver d'un rêve

► **Autotest 5**

- a. Je ne le vois nulle part.
- b. Tu n'arrives jamais à temps.

► **Autotest 6**

- a. Tu ne chantes pas bien, moi non plus.
- b. Il n'est pas fatigué moi non plus d'ailleurs.

► **Autotest 7**

- a. Cette maison est aussi longue que la tienne.
- b. Ta chemise est aussi propre que la mienne.
- c. Ngoy est plus intelligent que Ilunga.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUZIDI, Nour El Houda, *Les causes des interférences linguistiques lors de l'apprentissage du FLE chez les élèves du primaire*, mémoire de master, 2021.
- GREVISSE, Maurice et GOOSSE, André, *Le Bon usage*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 16^e éd., 2016.
- GROLLEMUND, Rebecca, *Nouvelles approches en classification : application aux langues bantu du nord-ouest*, thèse de doctorant, Lyon, Université Lumière-Lyon-II, 2012.
- GUTHRIE, Malcolm, *The Classification of the Bantu Languages*, Londres, Oxford University Press for the International African Institute, 1948.
- HAMERS, Josiane F. et BLANC, Michel H. A., *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, 2022 (1^{re} éd. 1989).
- IFADEM, *Livret-mémento*, 2012, <https://www.ifadem.org/fr/ressources/livret-memento>.
- IFADEM-RDC, *Tenir compte des variations linguistiques et culturelles. Repérer les erreurs phonétiques et grammaticales et y remédier*, 2018.
- KASONGO, Séverin, 2022, *Interférences linguistiques dans l'apprentissage du français chez les élèves kilubaphones : plaidoyer pour la didactisation d'un bilinguisme additif au niveau primaire*, mémoire de DEA inédit, Kinshasa, Université Pédagogique Nationale, 2022.
- MABANZA, E., *Regard sur la stylistique : les mots et les expressions propres*, Kinshasa, Médias-paul, 2011.
- MUTONKOLE, Lunda wa ngoyi, *Syntaxe du kiluba. Des théories à la description de la phrase simple*. Thèse de doctorat. Université de Lubumbashi, 2004.



Belgique
partenaire du développement

