

REISL, Numéro 3, janvier 2020

ISSN: 1840-9148

© reisl.uac.bj

*REVUE ELECTRONIQUE
INTERNATIONALE DES
SCIENCES DU LANGAGE
(REISL-VARIA)*

Indexation: Stanford Libraries, WorldCat

REISL - VARIA

Liens d'indexation:

- <https://www.worldcat.org/title/reisl-revue-electronique-internationale-des-sciences-du-langage/oclc/1102433273>
- <https://searchworks.stanford.edu/view/13127912>



Université d'Abomey-Calavi

© reisl.uac.bj

Présentation

REISL (Revue Electronique Internationale des Sciences du Langage) est une revue internationale qui regroupe des chercheurs de différents pays (Bénin, Cameroun, Allemagne, France, Sénégal, Canada, Togo, Côte d'Ivoire, Mauritanie, Burkina-Faso, Algérie) et de différentes universités. Elle est mise en ligne par la plateforme de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) au Bénin.

L'originalité de REISL est son caractère thématique. Notre choix éditorial est de publier des contributions sur des thèmes relatifs aux sciences du Langage. Nous souhaitons accueillir des contributions abordant le plus grand nombre de champs relevant du domaine des Sciences du Langage.

REISL permet également la diffusion de travaux de jeunes chercheurs, ou de chercheurs confirmés, des travaux en sciences du langage, des actes des journées scientifiques, de colloques et autres manifestations scientifiques.

L'objectif de REISL est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques

les plus larges possibles portant sur les sciences du langage.

Comité international de sélection des articles

Akanni Mamoud IGUE (Bénin)

Gratien Gualbert ATINDOGBE (Cameroun)

Michaël AKINPELU (Canada)

Tchaa PALI (Togo)

Moussa DAFF (Sénégal)

Zakaria ALI BENCHERIF (Algérie)

Comité scientifique et de lecture

Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Paris), Akanni Mamoud IGUE (UAC, Bénin), Blaise DJIHOUESSI (UAC, Bénin), Céline PEIGNE (INALCO, Paris), Christophe Hounkpati B. CAPO (UAC, Bénin), Flavien GBETO (UAC, Bénin), Florentine AGBOTON (UAC, Bénin), Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun), Guillaume CHOGOLOU (UAC, Bénin), Julien Koffi GBAGUIDI (UAC, Bénin), Katia GLOVSKO (Université de Bologne, Italie), Kofi SAMBIENI (UAC, Bénin), Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo), Laurent Alain ABOA (Côte d'Ivoire), Maxime da CRUZ (UAC, Bénin), Nico NASSENSTEIN (Université de Cologne, Allemagne), Patricia KOLETA (Université de

Turin, Italie), Comlan FANTOGNON (Diltec - Paris 3, La Sorbonne Nouvelle), Zakaria ALI BENCHERIF (Algérie), Michaël Akinpelu (Regina, Canada), Moussa DAFF (Sénégal), Mamadou Lam (Mauritanie).

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Un appel à contribution permanent est lancé une fois par an, en **octobre**, afin de permettre la diffusion du volume annuel. La thématique est précisée à chaque appel à contribution. L'envoi des contributions est gratuit. Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : **revue_reisl@yahoo.com**.

Chaque proposition est évaluée par deux relecteurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions seront anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés en français ou en anglais, ou en version bilingue.

Ils doivent comporter un résumé de 20 lignes maximum en français ou en anglais, ainsi que 4 mots-clefs en français

ou en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

Présentation des contributions

Mise en page: Format A5 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ;

Style normal (pour le corps de texte) : Police Bookman Old Style 14 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Bookman Old Style 14 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple. Titre 1 : Police Bookman Old Style 14 points, sans couleurs, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Bookman Old Style 13 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 13 points, espacement après = 6 points, pas de

retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Bookman Old Style 13 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

Notes : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police Bookman Old Style 10 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Références bibliographiques : Police Bookman Old Style 14 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Sélection des contributions

Les contributions reçues font d'abord l'objet d'une validation par le responsable du numéro, qui vérifie l'inscription dans la thématique annoncée et le respect minimal des règles déontologiques, des attendus

d'un article scientifique (données, sources, etc.) et des normes formelles d'écriture.

Les contributions sont ensuite données à évaluer à un comité de lecture constitué pour chaque numéro. Deux relecteurs évaluent chaque article de façon anonyme. Les évaluations sont adressées aux auteurs en préservant l'anonymat des relecteurs.

Les auteurs apportent les modifications demandées dans le cas d'avis favorables sous réserve de modifications. Le responsable du numéro s'assure de la prise en compte des modifications demandées aux auteurs.

Comme pour toute publication, les propos restent propriété intellectuelle des auteurs, et tout texte ou extrait de texte publié par REISL, une fois cité, sur quelque support que ce soit, doit faire référence aux auteurs et à la publication.

ISSN : 1840-9148

Sommaire

1	L'HYPOTHESE DE LA SÉRIE VERBALE EN KOULANGO, Kra Kouakou Appoh Enoc, Côte d'Ivoire	17
2	INTERFERENCE LINGUISTIQUE EN CLASSE DE FLE EN MILIEU YORUBA : LE CAS DE DEUX CONSONNES OCCLUSIVES [P] ET [KP] DU FRANCAIS ET DU YORUBA, Ajani Akinwumi Lateef, Nigéria	67
3	QUEL ENSEIGNANT DU FLE ETES-VOUS ?, Emmanuel A. ADENIYI, Nigeria	87
4	LA DIDACTIQUE DE L'ORAL : DE LA SENSIBILISATION AU REINVESTISSEMENT, OYELESO Rasheed & ALAWODE Mathieu, Nigeria	118
5	AN EXAMINATION OF YORUBA INDIGENOUS RELIGION AND CULTURE OF TRUTH IN THE METHODS OF ARBITRATION AND THE ADMINISTRATION OF JUSTICE IN YORUBALAND, Ojelabi, Isaac Kehinde & Tabi Agoro Ayobami M., Nigeria	165

L'HYPOTHESE DE LA SÉRIE VERBALE EN KOULANGO



KRA KOUAKOU APPOH ENOC
Université Félix Houphouët-Boigny

Résumé

La preuve de l'existence de la série verbale dans une langue est fondée sur des interprétations sémantiques et morphologiques dans la plupart des études portant sur les langues africaines. L'approche syntaxique de la question est le plus souvent occultée (D. Creissels, 1991). La présente étude porte sur la série verbale en koulango, langue gur de la famille Niger-Congo. La thèse défendue est de justifier l'existence de ce phénomène verbal en adjoignant à l'argumentaire des propriétés syntaxiques. Elle permet de découvrir que la construction de la série verbale répond aux critères tels que la composition du prédicat de deux lexèmes, l'unité sémantique de la série verbale, l'expression de huit (8) diverses valeurs et sept (7) bases verbales ou de lexèmes verbaux par série.

Mots-clés : série verbale, koulango, lexème verbal, approche syntaxique, propriétés sémantiques, nombre de verbes de la série.

Abstract

Evidence of the existence of the verbal series in a language is based on semantic and morphological interpretations in most studies related to african languages. The syntactic approach to this issue is most often obscured (D. Creissels, 1991). This study focuses on the verbal series in Koulango, a Gur language of the Niger-Congo family. The thesis defended is to justify the existence of this verbal phenomenon by adding syntactic properties to the arguments. It reveals that the construction of the verbal series meets criteria such as the composition of the predicate of two lexems, the semantic unity of the verbal series, the expression of eight (8) different values and seven (7) verbal bases or lexems per series.

Keywords: verbal series, Koulango, verbal lexems, syntactic approach, semantic properties, number of verbs in the series.

Introduction

En abordant l'analyse des constructions sérielles nous avons à l'esprit les propos de certains auteurs qui apparaissent comme un

avertissement. J. Becuwe (1982, p.316) écrit que « Le problème que posent les constructions sérielles en lobiri est un problème des plus délicats qui soient soumis à l'analyse ». B. Mel Gnamba (1983, p. 132) soutient que « Au plan strictement formel, les problèmes que posent ce type de construction verbale (les séries verbales) sont extrêmement complexes et délicats.» Pour D. Creissels (1991, p.324) « Il existe à propos de ces constructions (séries verbales) une littérature abondante, mais qui, pour l'essentiel, passe complètement à côté des problèmes fondamentaux ». Ces remarques nous amènent à aborder notre enquête avec beaucoup de précautions. Les raisons de cette prudence peuvent s'énoncer en deux points essentiels. D'une part, ce type de construction verbale existe-t-il en koulango¹ ? Les auteurs précurseurs des études sur la série verbale écrivent que ce phénomène se manifeste dans de nombreuses langues négro-africaines

¹Le koulango est langue gur parlée au Nord-Est de la Côte d'Ivoire et au Sud-Ouest du Ghana.

notamment les langues kwa, sans révéler leur présence dans les langues gur. D. Creissels, (1991, p.323-324) écrit : « Un certain nombre de langues négro-africaines, essentiellement dans les langues kwa et dans une partie de la famille Benue-Congo, sont connues pour avoir un type particulier de prédicat verbal complexe... (allusion faite aux constructions sérielles).» B. Mel Gnamba (1983, p.132) indique que : « Cette notion de 'série verbale' a été introduite à propos de la description de nombreuses langues africaines, plus particulièrement à propos des langues du groupe kwa ». Ainsi, il n'est fait aucune mention des langues gur. D'autre part, des constructions similaires ou assimilées aux constructions sérielles semblent se manifester en koulango. L'hypothèse de la série verbale en koulango procède de la présence d'au moins deux verbes dans un énoncé qui ne suivent pas les critères d'énoncés complexes. La question à laquelle nous essayerons de répondre est de savoir si ces verbes

représentent structurellement un verbe unique ou au contraire s'il s'agit de verbes différents, donc autonome chacun. Autrement dit, existe-t-il en koulango des constructions à prédicats complexes (au moins V+V) distinctes des énoncés complexes (alliant différentes séquences de propositions) ? Du point de vue syntaxique, les deux types de construction se comportent-ils identiquement ? L'objectif de l'étude est de montrer que la série verbale se manifeste en koulango. De façon spécifique, on précisera la particularité de la construction sérielle en rapport avec les constructions similaires. Le déroulé de l'argumentation comprend trois points : la présentation générale de l'enquête, les constructions complexes et les propriétés de la série verbale.

1. Cadrage théorique

Pour conduire l'étude, nous avons présenté les concepts essentiels, le cadre théorique d'appui puis la démarche empruntée. Ces points sont

scrutés succinctement et
successivement.

1.1. L'approche conceptuelle

La terminologie utilisée par les auteurs pour désigner le phénomène verbal que nous étudions dans ce travail est variée. R. Bole Richard (1978) et B. Mel Gnamba (1983) emploient le terme de « série verbale » là où J. Becuwe (1982) fait usage de « construction sérielle » puis de « série verbale ». Quant à D. Creissels (1991), il a opté pour « verbe sériel » (calque de l'anglais « serial verb »). Ces terminologies ne semblent pas créer de confusion dans les faits. Dès lors, nous optons pour la notion de « série verbale » pour être en conformité avec la plupart des études antérieures effectuées sur ce thème.

En ce qui concerne la définition de la notion de « série verbale », on peut se référer à R. Bole-Richard (1978), J. Becuwe (1982), B. Mel Gnamba (1983) ou à D. Creissels (1991) qui écrit que la série verbale ou verbe sériel indique les langues à prédicat verbal complexe caractérisé par les propriétés suivantes :

- 1- « Ce type de prédicat met en jeu au moins deux unités ayant chacune le statut de lexème verbal ;

- 2- chacun des lexèmes verbaux qui entre dans la constitution d'un tel prédicat peut régir un constituant nominal ;
- 3- la construction qui s'organise autour d'une telle combinaison de lexèmes verbaux a exactement les mêmes propriétés syntaxiques (en particulier les mêmes aptitudes transformationnelles) qu'une phrase indépendante ayant comme prédicat une forme verbale simple » (D. Creissels, 1991, p.324).

1.2. La référence théorique

L'étude s'adosse à la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives (TOPE) d'Antoine Culioli et ses associés. Pour s'imprégner largement de ce modèle théorique de l'énonciation, le lecteur pourra se référer à A. Culioli (1990, 1992, 1999a, b et c). Toutefois, nous rappelons ici quelques aspects clés de cette théorie qui pourraient contribuer à la compréhension de ce travail. Dans cette optique, on utilisera les fonctions syntaxiques telles le Complément de rang zéro (C0), le Complément de rang un (C1), etc. en lieu et place, respectivement, du sujet et de l'objet. Le terme de verbe objet de cette étude est le « produit » de surface

de l'une des places vides instanciée par la notion de prédicat du schéma de lexis. Le schéma de lexis, représente, quant à lui, l'aspect formel de la lexis ; la lexis étant considérée comme « la conjonction d'une forme et d'un contenu.» (L. Danon-Boileau, 1987, p.17). On fera usage du terme 'énoncé' au profit de celui de 'phrase' pour l'une des raisons fondatrices de la théorie énonciative. La présentation de ces notions permet d'introduire la TOPE à notre analyse du verbe sériel.

1.3. La démarche adoptée

Pour soumettre les faits à notre analyse, nous avons fait le choix d'une démarche comparative. Celle-ci permettra de lever une équivoque structurelle entre, d'une part, un prédicat associant un auxiliaire, un verbe dans un énoncé simple ou encore deux verbes simples dans deux propositions en relation et, d'autre part, une construction sérielle. Cette démarche sera validée par une série de tests : celles de la négation et de la

focalisation. Il en sera de même sur le plan sémantique où il s'agira de confronter les emplois de la série verbale recensés en koulango à ceux qui sont répertoriés par R. Bole-Richard (1983).

2. Description des constructions verbales complexes

Dans cette section, on décrit les constructions complexes susceptibles d'être confondues avec la série verbale. L'énoncé simple constitué d'un verbe complexe (par exemple, un verbe associé à un auxiliaire) ainsi que les énoncés complexes, composés d'au moins deux verbes, sont concernés. Différents tests morphologiques et syntaxiques sous-tendront notre démarche analytique.

2.1. Verbe complexe associant un auxiliaire et un auxilié

Il s'agit d'un prédicat complexe dans lequel :

Une unité (simple ou complexe) qui, à elle seule, présente des caractéristiques morphologiques

d'unités aptes à la fonction de prédicat est à reconnaître comme *auxiliaire* relativement à un auxilié si elle forme avec ce verbe auxilié ou avec une forme translatée de celui-ci une combinaison ayant les caractéristiques suivantes :

- la combinaison ainsi formée est globalement équivalente, en tant que noyau potentiel d'une structure phrastique, à une forme verbale simple (...);

- l'auxiliaire perd totalement les propriétés de rection qu'il peut éventuellement avoir en fonctionnant à lui seul comme prédicat (...). (D. Creissels, p. 320).

En koulango, les travaux antérieurs (Kra, 2016) ont fait mention des auxiliaires **jàà** « aller, partir », **jì** « venir », **jì** « connaître, savoir » et **màà** « pouvoir, être puissant ». Ceux-ci se caractérisent par la capacité qu'a chacun de fonctionner soit comme un prédicat dans un énoncé soit comme un auxiliaire associé à un verbe ou auxilié. Les énoncés (1-9)² sont proposés en guise d'illustration.

²Les énoncés proposés se situent, le plus souvent, dans un contexte de dialogue ou dans un discours. Ainsi, nous nous conformons aux principes essentiels du cadre théorique qui sous-tend cette étude.

- (1) **wàá** **bé** **mìá**
 2^e SG³+dire quoi 1^{er} SG+dire
 Que dis-tu ? Je dis que...

Le verbe **jàà** « aller, partir » utilisé comme prédicat verbal (2) et comme auxiliaire (3).

- (2) **bàdù** **jàá** **tánà**
 Badou ACC+partir Tanda
 ... Badou est allé à Tanda.

- (3) **bàdù** **jàá** **sú** **zóró** **bíca**
 Badou ACC+partir acheter choses hier
 ... Badou est allé faire des achats hier.

Le verbe **jì** « venir » fonctionnant comme prédicat verbal (4) et comme auxiliaire (5).

3Abréviations

ACC : Accompli ; C : Consonne ; C0 : Complément de rang zéro ; C1 : Complément de rang un ; DEF : Défini ; E : Énoncé ; E1 : Énoncé N°1 ; E2 : Énoncé N°2 ; E3 : Énoncé N°3 ; etc. ; FOC : Focaliseur ; HAB : Habituel ; IMP : Impératif ; INAC : Inaccompli ; NEG : Négation/Négatif ; POS : Positif ; V : Voyelle ; V1 : Verbe N°1 ; V2 : Verbe N°2 ; V3 : Verbe N°3 ; etc. ; 2^e SG : 2^{ème} personne du singulier ; 3^e SG : 3^{ème} personne du singulier ; +A : + animé ; -A : -animé.

(4) **bàdù jí tánà**
Badou ACC+venir Tanda
... Badou est venu à Tanda.

(5) **bàdù jée sú zóró bícá**
Badou ACC+venir acheter choses hier
... Badou est venu faire des achats hier.

Le verbe **ji** « connaître, savoir » avec le statut de prédicat verbal (6) et d'auxiliaire (7).

(6) **bàdù jí tánà**
Badou ACC+connaître Tanda
... Badou connaît Tanda.

(7) **bàdù jí dígó hè**
Badou ACC+savoir nourriture faire
... Badou sait faire la cuisine.

Le verbe **màà** « pouvoir, être puissant » ayant les propriétés de prédicat verbal (8) et d'auxiliaire (9).

(8) **bàdù màà**
Badou ACC+être puissant
... Badou est puissant.

(9) **bàdù màá hé dígó**
Badou ACC+savoir faire nourriture
... Badou sait faire la cuisine.

A partir de ces faits, nous sommes à mesure de distinguer un prédicat complexe de type auxiliaire associant un auxilié d'un autre de type sériel composé de verbes qui gardent leur autonomie dans tous les contextes d'emploi et ne pouvant pas la perdre pour devenir un auxiliaire.

2.2. Les énoncés complexes

On associera au sens d'énoncé complexe l'occurrence de plusieurs prédicats verbaux simples ou complexes (le cas particulier du prédicat constitué d'un auxiliaire et d'un auxilié) où chacun appartient à un énoncé simple. Ces types de constructions se rencontrent dans des énoncés de type propositionnel : proposition subordonnée relative, conjonctive, complétive et des propositions indépendantes que nous examinons l'une après l'autre.

2.2.1. La proposition relative

Il s'agit d'un type d'énoncé (E) complexe constitué de deux énoncés

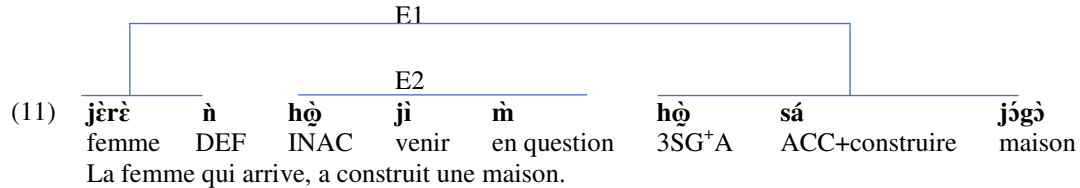
simples, soit E1 et E2 dans lequel E2 est enchâssé dans E1. En fonction des relations syntaxiques entre les constituants des deux énoncés imbriqués, différentes constructions sont possibles :

- E2 détermine C0 de E1 ;
- E2 détermine C1 de E1 ;
- E2 détermine C2 de E1, etc.

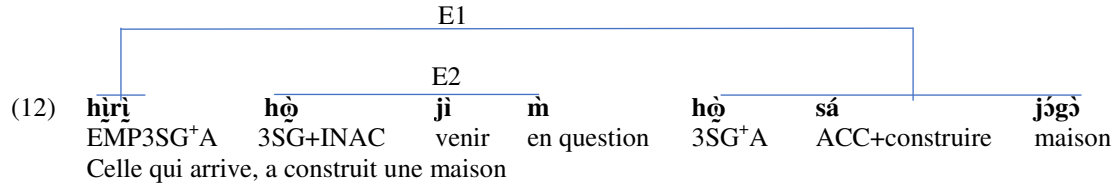
Nous développerons notre argumentation à partir du premier cas uniquement ; étant entendu que la proposition relative ne constitue pas l'objet de la présente investigation.

Dans cette construction, E1 détermine le sujet de E2, les deux cas de figure suivants sont envisagés : C0 est un nom ou un pronom. Quand C0 de E1 est un nom, celui-ci apparaît en début de E, suivi de E2 puis du reste de E1. Formellement C0 de E1 est une reprise pronominale du nom (11). On observe la même disposition, lorsque C0 de E1 est un pronom à la différence près que le pronom C0 de E revêt la forme emphatique (12).

- (10) **hèrè mǔ́ dò gòrò m̀**
 C'est ce que je te dis... / Je te l'affirme...



Le C0 de E1 est un pronom



2.2.2. La subordonnée complétive

Dans la subordonnée complétive, E est constitué de deux énoncés simples E1 et E2 séparés par le marqueur **léé** « que ». Pour ce type de construction, E1 précède E2 (14).

- (13) bèé hó dó
Qu'a-t-il dit ?

- (14)

	E1			E2		
(14)	hò	dó	léé	bò	jèrè	kú
	3SG ⁺ A	ACC+dire	que	POSS3SG	femme	ACC+accoucher
	Il a dit que sa femme a accouché.					

2.2.3. La subordonnée conjonctive

Ce type d'énoncé E implique deux énoncés simples. Ceux-ci sont mis en relation par le marqueur introduisant E dans son ensemble **mó** «si» (16).

- (15) **wóó** **bé** **míá** **nàà**
 Que dis-tu ? Je dis que...

- E1 —————
- (16) **mó** **háá** **kàrà**
 si 3SG⁺A+HAB étudier
 S'il étudie,...

- E2 —————
- hóó** **jí** **bò** **tògò** **rè**
 3SG+INAC voir POSS3SG papier DEF
 ... il réussira à son examen.

2.2.4. Les propositions indépendantes

Les propositions indépendantes concernent des énoncés juxtaposés sans aucun lien formel. Ces énoncés sont néanmoins séparés par une pause prosodique. Ils entretiennent également, entre eux, un lien sémantique (18).

- (17) **wóó** **bèè** **krá** **hé** **míá** **nàà**
 Que dis-tu que Kra a fait ? Je dis que...

	E1			E2			
(18)	krà	hé	hěṓ	póókó	bicà	hěṓ	diò
	Kra	ACC+faire	travail	beaucoup	hier	3SG+INAC	dormir
	Kra a beaucoup travaillé hier, il dort (se repose).						

2.3. La série verbale

Il s'agit d'un énoncé simple mais comportant au moins deux verbes rattachés par la conjonction de coordination **lé**. Sur le plan sémantique, l'action exprimée par l'ensemble de la série verbale V est le 'produit' de celles de V1 et V2. Ainsi, si V1 et V2 peuvent être autonomes par ailleurs, ils se complètent plutôt ici afin de construire le sens véhiculé par V. Il y a une compacité sémantique. Dans l'énoncé (19) : « tomber » dérive de « enlever + tomber ». En (20), le sens de « partir en courant » est construit à partir de « courir + partir ».

(19)	mìrì	bìì	nì	sí	lé	céi
	regarder+IMP	enfant	DEF	ACC+enlever V1	et	tomber V2
	Regarde, l'enfant est tombé.					

(20)	mìrì	bìì	nì	síó	lé	jàà
	regarder+IMP	enfant	DEF	ACC+courir V1	et	partir V2
	Regarde, l'enfant est parti en courant.					

2.4. Critères discriminatoires

Les critères discriminatoires sont les principes de distinction des verbes sériels en koulango. Ce sont des conditions ou des règles que nous établirons à partir des propriétés de la série verbale soulignées par D. Creissels (1991) et rappelées dans la section 1.1. *Approche conceptuelle*.

Ces propriétés se résument comme suit : le prédicat de la série verbale est un prédicat complexe composé d'un lexème verbal pouvant régir chacun un constituant nominal ; et ce type de verbe complexe rentre dans la construction d'un énoncé ayant les mêmes propriétés transformationnelles qu'un énoncé indépendant. Le premier critère relève du domaine morphologique ; il répondra au *Test morphologique* tandis que les deux autres qui se rapportent au domaine syntaxique, sont abordés dans le *Test syntaxique*.

2.4.1. Test morphologique

Il s'agit de montrer que chaque verbe de la série est un lexème verbal. Ce critère suppose que le verbe impliqué dans une construction sérielle devra avoir un emploi autonome dans un énoncé indépendant. Ceci amène à rappeler que le verbe koulango (Kra, 2016) peut avoir un lexème simple ou complexe. Dans le premier cas, il peut être réduit à un lexème de structure (C)V ou élargi par un dérivatif, soit CV+dérivatif verbal. Dans le second cas, il est construit à partir d'un lexème simple, tel qu'il est décrit précédemment, auquel on peut ajouter un nom, une 'particule énonciative' ou un autre lexème verbal (la dernière composition se rapporte évidemment à la série verbale).

Chaque verbe d'une série représente un lexème verbal dans la mesure où il peut à lui seul jouer le rôle de prédicat verbal dans un énoncé simple. C'est l'exemple du lexème verbe **sí** « enlever » de l'énoncé (21) et celui **céi** « tomber » en (22).

(21) **mìrì** **bìì** **nì** **sí** **bó** **náátò**
 regarder+IMP enfant DEF ACC+enlever ses chaussures
 Regarde, l'enfant a enlevé ses chaussures.

(22) **mìrì** **bìì** **nì** **céi**
 regarder+IMP enfant DEF ACC+tomber
 Regarde, l'enfant est tombé.

2.4.2. Test syntaxique (focalisation, négation)

Le test syntaxique prend en compte les aptitudes transformationnelles suivantes : la nominalisation, la focalisation et la négation.

Test de la ‘rection’ d’un constituant nominal : le verbe de la série peut régir un constituant nominal. L’énoncé (23) en est une illustration :

(23) **mìrì** **bìì** **nì** **céi** **sáákò**
 regarder+IMP enfant DEF ACC+tomber terre
 Regarde, l'enfant est tombé par terre.

Test de la focalisation : le test devra vérifier l’hypothèse qu’un énoncé complexe focalisé (à prédicat verbal complexe), se comporte différemment d’un énoncé simple contenant une série

verbale. Par conséquent et inversement, l'énoncé à série verbale doit logiquement, toutes proportions gardées, avoir les mêmes contraintes qu'un énoncé à prédicat verbale simple face à l'opération de focalisation. La proposition relative est l'énoncé complexe choisi pour ce test. Dans un tel énoncé, E1 et E2 entretiennent, au moyen de leurs constituants, diverses relations de type : E2 détermine le sujet de E, E2 déterminent l'expansion en premier de E, E2 détermine l'expansion en second de E, etc. Pour l'argumentation nous nous restreindrons au premier cas de figure cité.

La méthodologie utilisée consiste à proposer un énoncé de type subordonnée relative non focalisé. A partir de cet énoncé de base, nous présentons des énoncés dans lesquels sont respectivement focalisés : le nom C0 de E2, le pronom C0 de E2 et le nom C0 de E2 puis le pronom C0 de E2 à la fois. Nous clôturons ce test après avoir

montré des exemples d'énoncé incluant une série verbale.

Dans des énoncés complexes : l'énoncé complexe non focalisé de type subordonnée relative est constitué de deux énoncés E1 et E2. E2 est inséré dans E1. E2 détermine le C0 de E1. Lorsque le prédicat verbal de E2 exprime un fait accompli, comme c'est le cas dans cet énoncé-ci, le C0 de E1 se confond avec le C0 de E2 qui, du reste, est repris sous forme pronominale (24). A l'inaccompli par contre, le C0 de E2 apparaît sous un pronom (25). Focaliser le nom *jèrè* « femme » à l'accompli (26), revient à focaliser théoriquement le C0 de E1 et E2. Dans les faits, la focalisation de *jèrè* « femme » concerne plutôt le C0 de E2, celle de C0 de E1 implique le pronom de reprise (27).

- E1
- (24) **jèrè** **ń** **jí** **ń** **hò** **sá** **jógò**
 femme DEF ACC+venir en question il ACC+construire maison
 C0E1 C0E2
- La femme qui est venue a construit une maison.

- E1
- (25) **jèrè** **ń** **hò** **jí** **ń** **hò** **sá** **jógò**
 femme DEF il+INAC ACC+venir en question il ACC+construire maison
 C0E1 C0E2 C0E2
- La femme qui est en train de venir a construit une maison.

- (26) **jèrè** **ń** **jì** **ń** **sá** **jógò**
 femme DEF ACC+venir en question ACC+construire maison
- C'est la femme qui est venue qui a construit une maison.

Focalisation du pronom **hò** « elle » CO de E1

- (27) **jèrè** **ń** **jí** **ń** **hìrì** **sá** **jógò**
 femme DEF ACC+venir en question il ACC+construire maison
- La femme qui est venue c'est elle qui a construit une maison.

Focalisation du nom **jèrè** « femme » C0
de E2 et du pronom **hò** « elle » C0 de E1

(28) *jèrè ò jì ì hìrì sá jógò
femme DEF ACC+venir en question il ACC+construire maison

C'est la femme qui est venue c'est elle qui a construit une maison.

En ce qui concerne le test, on observe que la focalisation est possible avec une seule proposition de l'énoncé complexe de type subordonnée relative, soit : le C0 de E1 (27) et le C0 de E2 (26). La possibilité de focaliser les C0 de E1 et E2 est exclue (28). Les dispositions décrites pour le C0 sont valables lorsque d'autres constituants (notamment l'objet) de l'énoncé complexe font l'objet de l'opération de focalisation. Il n'est pas nécessaire d'illustrer ces cas.

Dans une construction sérielle, il en est autrement. La focalisation de tout constituant de l'énoncé implique nécessairement les deux verbes de la série (29/30), (31/32). En d'autres termes, il est impossible de focaliser un

élément de l'énoncé en faisant intervenir qu'un seul verbe. Les deux verbes sont imbriqués pour former un prédicat unique à l'instar d'un verbe simple.

Test de la négation

En koulango, la marque de la négation est le morphème discontinu **à... í**. Elle est suppléée par **kàà**, dans les énoncés particuliers tels que l'énoncé focalisé, la subordonnée relative, etc. Les détails concernant la distribution des morphèmes de la négation peuvent être consultés dans K. A. E. Kra, 2015. Pour l'argumentation nous rappelons que dans un énoncé la marque **à... í** encadre toujours le prédicat verbal comme suit :

La particule **à** se place entre le nom sujet et le prédicat verbal qui comporte un indice pronominal suivi d'un verbe à l'inaccompli et sans indice pronominal à l'accompli. Elle reste à gauche du pronom si celui-ci est le sujet. (...) Quant à la particule, elle est placée en finale absolue d'énoncé. Elle recule au fur et à mesure qu'on ajoute des termes syntaxiques à l'énoncé négatif. (K. A. E. Kra, 2015, p.74-75).

Dans un énoncé complexe, la négation est à mesure de porter sur : E1 exclusivement tandis que E2 reste à la forme positive (34) ; E2 uniquement alors E1 est positif (35) ; E1 et E2 à la fois (36). Le principe qui se dégage est que la négation a la possibilité de marquer chaque prédicat verbal dans un énoncé complexe. Ainsi, il peut y avoir autant de négation que de prédicat verbal dans un énoncé complexe.

- (33) **kà** **dě**
 écouter+IMP donc
 Écoute, ...

- | | E1 POS | | E2 POS |
|------|---|---|--------|
| (33) | màrà ń hò pà m̃ m̃ sú gé dáà | chien DEF INAC INAC+aboyer manière 1 ^{er} SG ACC+acheter lui Aujourd'hui | |
| | ... le chien qui aboie là, je l'ai acheté aujourd'hui. | | |

- | | E1 NEG | |
|------|---|---|
| (34) | màrà ń hò kàà pà m̃ | chien DEF INAC NEG INAC+aboyer manière |
| | ... le chien qui n'aboie pas là, ... | |

- | | E2 POS | |
|--|--|---|
| | m̃ sú gé dáà | 1 ^{er} SG ACC+acheter lui aujourd'hui |
| | ... je l'ai acheté aujourd'hui. | |

- | | E1 POS | |
|------|--|--|
| (35) | màrà ń hò pà m̃ | chien DEF INAC INAC+aboyer manière |
| | ... le chien qui aboie là, ... | |

E1 NEG

- (36) **màrà** **̀n** **hò** **kàà** **pá** **m̀**
 chien DEF INAC NEG INAC+aoyer manière
 ... le chien qui n'aboie pas là, ...

E2 NEG

- m̀ià** **sú** **gé** **dáà** **í**
 1^{er} SG+NEG ACC+acheter lui aujourd'hui NEG
 ... je ne l'ai pas acheté aujourd'hui.

La négation porte sur V1

(37b)	*bìì	nàà	sí	í	lé	céi
	enfant	DEF+NEG	ACC+enlever V1	NEG	et	tomber V2

... l'enfant n'est pas enlevé et tombé.

La négation porte sur V2

(37c)	*bìì	sí	lé	à	céi	í
	enfant	ACC+enlever V1	et	NEG	tomber V2	NEG

... l'enfant est enlevé et n'est pas tombé.

(38)	bìì	nì	síó	lé	jàà
	enfant	DEF	ACC+courir V1	et	partir V2

... l'enfant est parti en courant.

La négation porte sur l'ensemble de l'énoncé

(38a)	bìì	nàà	síó	lé	jàà	í
	enfant	DEF+NEG	ACC+courir V1	et	partir V2	NEG

... l'enfant n'est pas parti en courant.

La négation porte sur V1

(38b)	*bìì	nàà	síó	í	lé	jàà
	enfant	DEF+NEG	ACC+courir V1	NEG	et	partir V2

... l'enfant n'est pas parti et en courant.

caractéristiques de cette construction à série verbale sont synthétisées comme suit :

- la série est constituée d’au moins deux verbes autonomes ;
- un sujet unique marque tous les verbes ;
- les verbes sont reliés par le connecteur **lé** « et » ;
- le sens du prédicat complexe résulte de la série de verbes en présence.

Un autre aspect sémantique ainsi que les différentes séquences de la série ont fait l’objet d’un traitement particulier dans la section **3**.

3. Les propriétés de la série verbale

Les propriétés concernées sont la sémantique et les séquences de la série verbale. La première tente d’examiner les différentes valeurs de sens qui sont susceptibles d’être construites dans diverses combinaisons de verbes. Pour la seconde, il nous a semblé nécessaire

de déterminer le nombre de verbes que la série peut disposer.

3.1. Valeurs sémantiques des séries verbales

Selon G. B. Mel (1983, p. 173), R. Bole-Richard (1978) a dénombré une douzaine d'emplois des séries verbales :

- expression de mouvements ou de position ;
- introduction du bénéficiaire d'une action ;
- comparaison ;
- expression de l'absolu ou du superlatif ;
- expression de la réitération ;
- marque de l'exclusion ou de la non-participation à une action ;
- expression de certains aspects de l'action ;
- marque de l'accompagnement ;
- renforcement de l'expression ;
- expression de circonstances de déplacement ;
- expression de certaines nuances concernant le mode de l'action...

Les principales valeurs répertoriées en koulango sont l'expression de manière, la marque de l'exclusion, l'expression de l'itération, de l'absolu ou du superlatif, de comparaison, l'introduction du bénéficiaire, l'expression des mouvements et d'une action complexe.

3.1.1. Expression d'une action complexe

L'emploi de la série verbale permet d'exprimer une action complexe analysée comme une succession d'actions simples. Cette valeur se trouve souvent associé aux autres emplois répertoriés. Elle semble traduire le principe essentiel de la série verbale. Par exemple, une action simple en français peut se traduire par une succession de plusieurs actions en koulango. C'est le cas de l'énoncé (40) qui peut être interprété comme suit :

koulango	français
Action 1 : « Puisez de l'eau. »	} « Donnez-leur à boire »
Action 2 : « Donnez-leur. »	
Action 3 : « Ils boivent. »	

(39) **nɔ̀kòŋò kó búgó béré**
Les enfants ont soif.

(40) ì **káí** **jókó**
 2PL+IMP puiser eau
 Donnez-leur ...

lé **já** **bé** **lé** **bó** **nì**
 et donner eux et ils boire
 de l'eau à boire.

3.1.2. Expression des mouvements

On exprime des mouvements par une série verbale. En règle générale, l'origine ou la destination du déplacement est toujours indiquée. L'origine est décrite dans les énoncés (42).

(41) **kùsiè** ú **sí** **m**
 Le rat que vous cherchez à capturer...

(42) **hò** **gú** **lè** **jáá**
 3SG⁺A ACC+sortir et partir
 ... il est sorti en se sauvant.

La destination est traduite dans les énoncés (43)

(43) **hò** **sió** **lè** **sá**
 3SG⁺A ACC+sortir et rentrer
 ... il est rentré en courant.

3.1.3. Introduction du bénéficiaire

La série verbale sert à introduire le bénéficiaire d'une action. Le verbe **jà** « donner » assume cette fonction (45).

(44) **wàá dé hó bálí ù í**
Ne t'en fais pas...

(45) **bàdù jíró gbókúgó lé já cilió ní lé lá**
Badou ACC+venir avec tabouret et donner étranger DÉF et finir
... Badou a déjà donné à asseoir à l'étranger.

3.1.4. Expression de comparaison

Pour exprimer la comparaison, on recourt à la série verbale de structure $Vx^4 + \mathbf{lé} + \mathbf{zó}$ « dépasser, surpasser ». Le verbe V de la séquence Vx exprime la valeur de supériorité ou d'infériorité de l'élément à comparer. La comparaison de la supériorité requiert le choix d'un verbe qui exprime ce qui surpasse les autres en dimension, en force, en qualité, etc. Inversement, l'infériorité recourt à un verbe qui décrit ce qui est en deçà des autres en dimension, en force, en qualité, etc. Dans la construction de la comparaison, les deux dernières séquences de la

⁴x est un variable.

structure restent inchangées. La comparaison de supériorité se traduit par : **sòò** « être long » / **gbòy** « gros » / etc. + **lé** + **zò** « dépasser, surpasser » (47).

(46) **ò jí léé**
Tu sais que ...

(47) **kùmà sòó lé zò bó vééló**
Kouman ACC+être et dépasser son frère
long cadet
... Kouman est plus grand que son frère cadet.

Quant à la comparaison d'infériorité, elle est exprimée par : **kùdì** « être court » / **fifìò** « petit » / etc. + **lé** + **zò** « dépasser, surpasser » (49).

(48) **ò jí léé**
Tu sais que ...

(49) **kùmà kúdì lé zò bó vééló**
Kouman ACC+être et dépasser son frère
court cadet
... Kouman est plus petit que son frère cadet.

3.1.5. Expression de l'absolu ou du superlatif

Pour exprimer l'absolu ou le superlatif, on associe le verbe **dà** « passer », **dèrèkà** « dépasser » à un autre

dans la série (51). Les verbes **dà** « passer », **dèrèkà** « dépasser » sont en variation libre. On précise que le choix est simplement dialectal.

(50) **mì jí léé**
Je suis sûr que ...

(51) **cùlò ò díó lé dá**
étranger DEF ACC+dormir et passer
... l'étrangera trop dormi.

3.1.6. Expression de l'itération

Le verbe **gòì** « retourner » associé à un autre verbe dans une série verbale exprime l'itération, c'est-à-dire la répétition, la reconduction, le renouvellement et le recommencement d'une action (53).

(52) **mì jí léé**
Je suis sûr que ...

(53) **fòjò góí lé jí béndí**
Fodjo ACC+retourner et venir maison
... Fodjo est réparti à la maison.

3.1.7. Marque de l'exclusion

Quand le verbe **zèì** « laisser » est combiné avec un autre verbe dans une

série verbale, les deux verbes marquent l'exclusion, la non-participation à une action ou le rejet (55).

(54) b̀ vèèl̀ ò m̀ k̀
Je fais allusion à son frère ...

(55) b̀ ǹ g̀ l̀ z̀ l̀
son mère ACC+retourner et laisser lui
... sa mère est revenue sans elle.

3.1.8. Expression de manière

La série verbale peut exprimer la manière ou les circonstances d'une action (57).

(56) b̀g̀ b̀èr̀ m̀ k̀
Je fais allusion aux enfants ...

(57) b̀ s̀ l̀ j̀ l̀
3PL ACC+courir et venir donc
... ils sont venus en courant.

3.2. Les différentes séquences des séries verbales

En koulango, on peut construire une série allant de deux (2) à huit (8) verbes dans un énoncé simple. La cooccurrence de deux à quatre verbes dans un énoncé ne semble pas obéir à des contraintes particulières (58) à (60).

3.2.5. Séquences à six bases verbales

(62)	b̀̀ris̀̀	dé	lé	tú	dóm	lé	sí
	hôte+PL	ACC+accepter	et	prendre	igname+PL	et	éplucher
		V1		V2			V3

Lit. Les hôtes ont accepté de prendre des ignames, de les éplucher, ...

Lib. Les hôtes ont accepté ...

lé	jó	lé	dí	lé	díó
et	piler	et	manger	et	dormir
	V4		V5		V6

... de piler, de manger et de dormir.

... de manger du foutou et de dormir.

3.2.6. Séquences à sept bases verbales

(63)	b̀̀ris̀̀	dé	lé	jáá	lé	tú	dóm	lé	sí
	hôte+PL	ACC+accepter	et	partir	et	prendre	igname+PL	et	éplucher
		V1		V2		V3			V4

Lit. Les hôtes ont accepté de prendre des ignames, de les éplucher, ...

Lib. Les hôtes ont accepté ...

lé	jó	lé	dí	lé	dís
et	piler	et	manger	et	dormir
	V5		V6		V7

... de piler, de manger du foutou et de dormir.

... de manger du foutou et ont dormi.

3.2.7. Séquences à huit bases verbales

(64)	bòrisòò	dé	lé	jáá	lé	jí	lé	tíí	dóm
	hôte+PL	ACC+accepter	et	partir	et	venir	et	prendre	igname+PL
		V1		V2		V3		V4	

Lit. Les hôtes ont accepté de prendre des ignames, ...

Lib. Les hôtes ont accepté ...

lé	sí	lé	jó	lé	dí	lé	dís
et	éplucher	et	piler	et	manger	et	dormir
	V5		V6		V7		V8

... de les éplucher, de piler, de manger du foutou et de dormir.

... de manger du foutou et ont dormi.

Conclusion

Cette recherche montre que l'énoncé koulango a un prédicat verbal complexe pouvant être constitué d'au moins deux lexèmes verbaux. Sur le plan morphologique, ce prédicat est à distinguer de plusieurs prédicats verbaux dans un énoncé complexe. Dans la syntaxe, les aptitudes transformationnelles, relevant de l'opération de focalisation et de la négation applicables à un énoncé simple à prédicat unique, conviennent avec une construction sérielle. Tous les verbes de la série ont un sujet commun. Dès lors, nous soutenons l'existence d'une série verbale en koulango. Celle-ci se caractérise comme suit : le prédicat verbal V de la série est composé de deux lexèmes de type V1 et V2 rattachés par le coordonnateur Ié « et », V forme une unité syntaxique (V1 et V2 ne sont pas séparables dans une construction focalisée ou négative) et sémantique (le sens du V résulte de la combinaison de V1 et de V2). Dans le même sens, une exploration des propriétés sémantiques

montre que les séries verbales répertoriées peuvent exprimer une action complexe analysée comme une succession d'actions simples, des mouvements, introduire le bénéficiaire d'une action, exprimer la comparaison, l'absolu ou le superlatif, l'itération, marquer l'exclusion ou la non-participation et exprimer la manière ou les circonstances d'une action. La série peut compter sept (7) bases verbales.

Références bibliographiques

- Becuwe Jacques, 1982, *Éléments de phonologie et de grammaire du lobiri (parler de Bouna, Côte d'Ivoire)*. Thèse de 3^e cycle. *Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III*, 479p.
- Bole-Richard Remy, 1978, *Problématique des séries verbales avec application au gen, Afrique et langage no 10*, Paris, pp. 24-37.
- Creissels Denis et Kouadio Nguessan Jérémie, 1977, *Description phonologique et grammaticale d'un*

- parler baoulé, Abidjan, I.L.A., 642p.
- Elders Stefan, 2008, Grammaire kulango (parler de Bouna, Côte d'Ivoire), Köln, Rüdiger Köppe Verlag, 648p.
- Houis Maurice, 1977, Plan de description systématique des langues négro-africaines, Afrique et langage, no 7, pp. 5-65.
- Kra Kouakou Appoh Enoc, 2016, Le repère constitutif en koulango, Langues et littératures, Revue du Groupe d'Études Linguistiques et Littéraires (G.E.L.L.), Université Gaston Berger de Saint Louis, No 20, pp. 185-200.
- Kra Kouakou Appoh Enoc, 2016, Le koulango, langue gur de Côte d'Ivoire et du Ghana, Paris, L'Harmattan, 336p.
- Kra Kouakou Appoh Enoc, 2015, Manifestations du morphème de la négation, Revue Ivoirienne des Sciences du Langage et de la Communication, Éditions Paari, No 9 Vol. 1, PP. 71-90.

- Kra Kouakou Appoh Enoc, 2014, L'opération de focalisation en koulango, Revue de Littérature et d'Esthétique Négro-Africaines (I.L.E.N.A.), No14 Vol.1, pp. 180-193.
- Mel Gnamba Bertin, 1983, Le verbe adioukrou, étude morphologique et syntaxique, Thèse pour doctorat de Troisième cycle de linguistique. Université nationale de Côte d'Ivoire. 374p.
- Nolue Emenanjo E., 1978, Elements of modern igbo grammar, Ibadan – Oxford University press, 234 p.
- Tchagbalé Zakari, 2006, Topicalisation et focalisation en tem. Gur Papers / Cahiers Voltaïques. 7 : 122-135.

INTERFERENCE LINGUISTIQUE EN CLASSE DE FLE EN MILIEU YORUBA : LE CAS DE DEUX CONSONNES OCCLUSIVES [P] ET [KP] DU FRANCAIS ET DU YORUBA



Ajani Akinwumi Lateef

Village Français du Nigeria

ftcoed@yahoo.com/ajanilateef63@gmail.com

Résumé

Le français au Nigéria, un pays anglophone de l'Afrique de l'Ouest est une matière enseignée dans les écoles. L'apprenant nigérian, particulièrement celui yorùbáphone entre en contact avec cette langue très souvent dès la première année au niveau secondaire (J.S.S 1). Les systèmes linguistiques de ces deux langues étant différents, des interférences sont observées chez ces apprenants yorùbáphones. Cet article présente le cas d'interférence au niveau de deux sons consonantiques, le son français [p] et le son yorùbá [kp] et propose quelques approches didactiques.

Mots-clés : Interférence, réalisation des consonnes, occlusives du français et du yoruba

Introduction

Au Nigéria, chaque apprenant de la langue yorùbá en classe de FLE parle déjà cette langue yorùbá qui est sa langue maternelle, une langue parlée dans cinq Etats du sud du Nigéria (Oyo, Ekiti, Ondo, Osun et Lagos) et deux états du Nord (Kwara et Koggi) en plus de l'anglais qui est la langue officielle de travail et de la communication. Ensuite ce même apprenant se voit confronter aux exigences de l'apprentissage d'une autre langue qui est le français introduit au Nigéria depuis les années 1959. (Adelekan, 1983) il est alors évident que le contact avec ces trois langues chez un seul individu (l'apprenant) dans notre cas va aisément le conduire à coup sur à des interférences d'ordre sémantique, lexical, syntaxique et même phonétique qui est le focus de cet article à savoir l'interférence phonétique au niveau de sons consonantiques : le son

[p] qui est un son français, oral, occlusif et bilabial et le son [kp] qui est un son yorùbá, oral occlusif et bilabial.

A travers nos engagements en classe de FLE, nous avons remarqué que bon nombre des apprenants yorùbáphones en classe du FLE ont des problèmes à prononcer correctement les mots français où le son [p] figure. Ainsi cet article vise à fournir des réponses aux questions pertinentes suivantes :

- i. Comment l'apprenant yorùbá rend le son [p] dans sa production orale ?
- ii. Pourquoi y-a-t-il des problèmes à produire correctement le son [p] et le remplacer avec le son yorùbá /kp/ ?

Cet article a pour objectif majeur d'énoncer les interférences linguistiques en classe de français en milieu yorùbáphone au niveau des deux sons consonantiques le son français [p] et le son yorùbá [kp]. Il est motivé par la source d'identifier les sources de ce problème chez l'apprenant yorùbá qui

apprend le français et de suggérer quelques solutions didactiques. Cet effort est dirigé vers un but ultime, celui de contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française au Nigéria.

Clarification conceptuelle

Cette partie vise à clarifier les concepts pertinents de notre étude.

i. **L'interférence Linguistique :**

C'est toute déviation de la norme de la nouvelle langue (ou langue cible) qui s'explique par la structure de la langue maternelle ou de toute autre langue connue du sujet. (Kwofie, 1995 :2).

ii. **Son :** Vibration d'un corps matériel transmise par une onde élastique. Un son est caractérisé par sa hauteur (fréquence), son intensité et son timbre. (Le Petit Robert, Dictionnaire de la Langue française, 1993 :2112). Et selon Léon (1992 :28), le son

est la sensation perçue par l'oreille. Cette sensation est produite physiquement par les oscillations d'un corps vibrant qui se trouve dans les cordes vocales en mouvement.

- iii. **Consonne** : Son produit par un rétrécissement (consonnes fricatives, constrictives) ou un arrêt du passage de l'air, généralement expiratoire consonnes occlusives. (Le Petit Robert, Dictionnaire de la Langue française (Op.cit : 450).

- v. **Occlusives** : Selon Abry et Abry (2007 :33) on les appelle aussi des explosives si on les décrit du point de vue acoustique. Ce sont des sons produits lorsque le passage de l'air est obstrué complétement un court instant puis recouvert et l'on entend une petite explosion.

Fondements théoriques et orientations méthodologiques

Fondements théoriques

Notre fondement théorique est double : le behaviorisme et celui proposé par Lado. Le behavioriste voit la langue comme un ensemble d'habitudes acquises/apprises au moyen de la création d'automatisme linguistiques (Kuupole, A, Bagnia et Haruna, 2010 :202) et l'élaboration théorique de Lado (1957 :10-11), cité par Ajani (2015 :265) qui repose sur l'interférence et sur l'idée qu'une comparaison entre langue départ et la langue cible donnera l'opportunité de repérer les zones des difficultés chez l'apprenant et suggérer quelques solutions.

Orientations méthodologiques

L'enseignement/apprentissage du français au Nigéria date de plusieurs années précisément en 1859 date à laquelle il était enseigné dans la première école secondaire établie à

Lagos en 1959 puis ensuite à Wesley High School, Lagos en 1878. Adelekan (1983) cité par Araromi (1996 :225) cette implantation du français est pertinente du fait que le Nigéria est entouré de pays francophones. Aujourd'hui, le français est une matière enseignée à tous les niveaux scolaires du Nigéria et l'un de ces niveaux constitue les collèges d'éducation qui sont des établissements mis en place pour la formation initiale et continue des professeurs de français pour les écoles de base nigérianes (primaires et junior secondary schools – J.S.S).

Selon Kuupole, Bagnia et Haruna (Op.cit :205) « toute recherche se donne la tâche de chercher des données concrètes variables sur lesquelles fonder les analyses ». Ainsi, cet article s'est chargé d'explorer les problèmes du son français [p] des étudiants yorùbâphones en classe de français langue étrangère dans les collèges d'éducation situés en milieu yorùbâphone qui sont arrivés au village français pour le programme du bain linguistique.

Pour cerner le problème au niveau de l'articulation du son français [p] qui est très souvent remplacé avec le son consonantique yorùbá [kp] nous avons préparé un texte relativement court et à finalité phonétique qui contient le son français [p]. Il a été soumis à nos sujets qui ont procédé à sa lecture à haute voix, après une préparation d'environ quinze minutes, la production du son par ces sujets à été enregistrée, puis transcrite phonétiquement, afin d'analyser les erreurs au niveau du son consonantique [p].

Nos sujets sont des apprenants de la langue yorùbá, une langue qui constitue leur langue maternelle (L1) (le yorùbá) avec une première langue étrangère qui est l'anglais. Ces apprenants ont déjà passé un minimum de deux ans dans l'apprentissage de la langue française.

Un nombre de soixante dix apprenants, qui sont en classe de NCE II dans leurs établissements avant leur arrivée au village, sont impliqués dans l'enquête.

Tableau No. 1 : L'Analyse des performances des témoins en fonction de la production de son consonantique français [p].

Le son	Nombre d'étudiants	%	% de ceux qui ont bien prononcé les mots	% de ceux qui ont mal prononcé les mots
/p/	70	100	15%	85

Le tableau ci-dessus montre que presque tous les sujets articulent mal la consonne [p] car c'est seulement 15% de témoins qui ont bien prononcé le son [p] car la majorité l'ont remplacé par le son yorùbá [kp] dans leur production orale.

Tableau 2 : Quelques unes des productions concernant l'articulation du son français [p] réalisées chez nos témoins avec leurs corrections.

S/N	LE SON	MOTS PRONONCÉS	PRODUCTION REALISÉE	CORRECTION
1.	[p]	Pont	[kpɔ̃]	[pɔ̃]
2.		Pompe	[kpɔ̃p]	[pɔ̃p]
3.		Plume	[kplym]	[plym]
4.		Appeler	[akpele]	[apele]
5.		Apprenant	[akpRenã]	[apRenã]
6.		Poule	[kpul]	[pul]
7.		Attraper	[atRãkpe]	[atRãpe]
8.		Plus	[kplus]	[plys]
9.		Apprendre	[akpRãdR]	[apRãdR]
10.		Pantalon	[kpatãb]	[patãb]
11.		Phrase	[kpRaz]	[fRaz]
12.		Plombe	[kplɔ̃b]	[plɔ̃b]
13.		Développer	[develɔ̃pkpe]	[develɔ̃pe]
14.		Papa	[kpakpa]	[papɑ]
15.		Peu	[kpø]	[pø]
16.		Après	[akpRe]	[apRe]
17.		Eponge	[ekpɔ̃ʒ]	[epɔ̃ʒ]
18.		Paris	[kpari]	[paRI]
19.		Pitié	[kpitije]	[pitije]
20.		Dépêchons	[dekpeʃɔ̃]	[depeʃɔ̃]
21.		Parent	[kpaRã]	[paRã]
22.		Patrons	[kpatRɔ̃]	[patRɔ̃]
23.		Poissons	[kpwãsɔ̃]	[pwãsɔ̃]

Interférence linguistique

Selon Kwofie (1995 :1) :

Le thème de l'interférence linguistique a fait l'objet de nombreuses thèses et communications. C'est un sujet qui présente un intérêt particulier ou linguiste appliqué se préoccupant de l'enseignement ou de la didactique des langues, il intéresse aussi et à juste titre le professeur de la langue.

D'après Ukaje (1995 :1), à propos de l'interférence linguistique, ce sont des altérations que l'élève fait subir de la langue étrangère sous l'influence des habitudes de sa langue maternelle, c'est l'utilisation involontaire et inconsciente des particularités propre à un système linguistiques, dû à l'influence des langues déjà acquise.

Selon Debyser (1970 :31) :

L'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle.

Martinet (1970 :67-70) a remarqué que lorsque deux systèmes linguistiques s'influencent chez l'apprenant d'une langue A d'élément d'une langue B et

vice versa et il a identifié trois niveaux où se manifestent l'interférence linguistique : les niveaux phonétiques, lexicales et syntaxiques. Selon Kwofie (Op.cit :2), l'interférence linguistique est toute déviation de la norme de la nouvelle langue ou (langue cible) qui s'explique par la structure de la langue maternelle ou de toute autre langue connue du sujet peut se manifester au niveau oral sous formes d'interférence segmental ou supragmental (accentuelles) ou faute de la prononciation ou au niveau écrit sous forme d'interférences orthographiques due à l'influence essentiellement de la première langue étrangère (ou officielle – seconde) apprise sous sa forme écrite.

Interférence phonétique au niveau du son français [P] et du son yorùbá [Kp]

Le système phonétique du français dispose de certains systèmes qui n'ont pas d'équivalent en yorùbá dans les phonèmes discrets et l'un de ces segments est la consonne yorùbá [kp]

qui n'a pas de l'équivalent dans le système consonantique français mais utilisé très souvent dans la production orale pour remplacer le son français [p] et ceci provoque des fautes au niveau de la production orale chez les apprenants yorùbá en classe de FLE.

Table 3 : Le système consonantique français.

Point d'Articulation						
Mode d'Articulation	Bilabiales	Labio Dentale lèvres / dents	Dentales derrière les dents	alvéolaire au dessous de dents	Palatales - palais	vélaire arrière du palais
Occlusive	p/b		t/d			k/g
Fricative		f/v	s/z	ʃ/ʒ		R
Nasale	m		ɲ	ɲ		
Latérale				L		

Source : Mfon (1995 :2).

A partir de ce tableau, il est évident que le français a 17 phonèmes dans son système consonantique.

Tableau No. 3 : Le système consonantique du yorùbá

Point d'Articulation								
Mode d'Articulation	Afèjì-ètè pè (Bilabiales)	Afeyin fete pe (Labio Dentale)	Aferigi pè (Dentale Alvéolaire)	Afaja ferigi pe (alvéolaire au dessous de dents)	Afajape	Afafase pe (vélaire arrière du palais)	Afafase fetepe (labo vélaire)	Afitan-an nupe
Àşènupe (Occlusive)	b		t/d		dʒ	k/g	Kp/gb	
Áfúnupe (Fricative)		f	s	ʃ				h
Aranmupè (Nasale)	m		n					
Aréhón (vibrant)			r					
Afègbé ẹnu pè (Latérale)			i					
Ase esetan Approximative					j		w	

Source : Owolabi (1989 :50).

A partir des sons consonantiques nasales yorùbá déjà cité et à partir du tableau numéro 3, nous pouvons identifier en yorùbá vingt deux phonèmes consonantiques.

Esquisse didactique

Les difficultés des erreurs dans les productions orales des sujets au niveau du son français [p] en classe du FLE dans les collèges d'éducation en milieu yorùbá résident dans le fait que le son [p] n'existe pas en yorùbá. La réalisation des mots comportant ces phonèmes par les apprenants devient problématique. Ils se servent d'un autre phonème très proche du phonème incriminé [p] qui est le phonème [kp] en yorùbá.

Pour y remédier, nous recommandons des exercices qui mettent en présence des mots contenant le son [p]. Ces exercices auront l'avantage de les familiariser à l'environnement d'usage de ce son. Des exercices de lecture répétée et d'épellation des mots de ce genre facilitera l'autocorrection chez les apprenants..

Conclusion

Le français est une matière enseignée dans les écoles nigérianes et son apprentissage s'effectue très

souvent des les premières années du niveau secondaire (J.S.S 1) par les apprenants qui ont déjà maîtrisé un minimum de deux langues et ensuite le français. Dans une telle situation il y aura de problème des interférences linguistiques. Ainsi ces phénomènes doivent être mis en exergue et des solutions proposées pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français au Nigéria et c'est ce que nous avons tenté de faire dans ce travail.

Références bibliographiques

- Abry, D. et Abry, J.V. (2007), Phonétique audition, prononciation, correction, Paris : Clé International, 175p.
- Adelekan, P.A. (1983), The relative effectiveness of three text book methods on selected learning outcomes in French, Ph.D Thesis, University of Ibadan.
- Ajani, A. L. (2015), L'enseignement du français en milieu yorùbá du

- Nigéria, Thèse Unique, EDF-FLASH, UAC, Benin, 340p.
- Araromi, M. A. (1996), "Introduction of French into the Nigerian Educational system and its status in the National Educational Policy", *Education in the Service of Humanity*, Ibadan: The Education Study and Research Group, pp. 225-233.
- Debyser, F. (1970), « La linguistique et les interférences », *Revue française Langue Maternelle*, No. 8, pp. 31-61.
- Jimoh, Y. (1995), « Les voyelles antérieures [y] et [ø] problèmes pour les apprenants yorùbá du français langue étrangère », *La Revue nigériane d'Etude français*, Lagos : *Signal Educational Services*, pp. 45-52.
- Kuupole, D. D., Bagnia, A. et Haruna, B. (2010), « Les difficultés orthographiques dans la rédaction des étudiants en formation en FLE : Témoignages du Ghana »,

Linguistique et Application Pédagogiques Regards sur le FLE, Ibadan : Clean Slate Books, Pp. 198-2013.

Kwofie, E. N. (1995), L'interférence linguistique dans une classe de français/anglais, Une Communication Présentée au Village français de Badagry, pp. 1-5.

Lado, R. (1957), *Linguistics across culture, applied linguistics for teachers*, Ann Arbor : The University of Michigan Press.

Léon, P. R. (1992), Phonétisme et prononciation du français, Paris: Nathan, 193p.

Martinet, A. (1970), *Elément de linguistique générale*, Paris : Armand Colin.

Mfon, I. (1995), L'interférence linguistique dans une classe de français chez les Ibibio, une communication présentée au Village français de Badagry, pp.1-7.

- Owolabi, K. (1989), *Ijinle itupale ede yorùbá (1) fonetiiki ati fonoloji*, Ibadan : Onibonje Press and Book Industries Nig. Ltd, 282p.
- Ukaje, F. (1995), *L'analyse contrastive au service des enseignants des langues étrangères ; Etude de la modalité possessive en Igbo et en français, Une Communication Présentée au Village français de Badagry*, pp. 1-7.

QUEL ENSEIGNANT DU FLE ETES-VOUS ?



Emmanuel A. ADENIYI

Village Français du Nigeria
dradeniyiemmanuel@yahoo.com

Résumé

L'objectif visé par cet article est de nous rappeler qui nous sommes dans le domaine d'enseignement (FLE) que nous avons choisi. Il vise en outre à nous mettre de puces dans l'oreille pour ne pas nous éloigner des objectifs, des points fixés, de comment nous devons aborder et mettre en pratique cet enseignement, afin d'atteindre le résultat escompté, à savoir la communication. Cet article est un exercice d'auto-évaluation qui tente d'essayer de circonscrire les éléments qui entrent dans la composition du style pédagogique, de la personnalité, du caractère, du type d'enseignant du FLE que nous sommes. Ces exercices permettent de décrire sinon d'identifier l'enseignant du FLE.

Mots-clés : Auto-évaluation, enseignant du FLE, Français Langue Etrangère

Introduction

Chaque enseignant a son style, plus ou moins conscient, plus ou moins maîtrisé plus ou moins flexible. Comme chaque individu dans son particulier. Mais, comme chaque individu aussi, chaque enseignant singulier construit sa singularité sur une trame commune, qui tient à son âge, à la société dans laquelle il vit, à la formation qu'il a reçue, bref, à l'ensemble de ses appartenances.

Il y a des styles pédagogiques comme il y a des styles de vie ; produits complexes de l'enchevêtrement entre une personnalité et une culture, qui se définissent l'une par l'autre parce qu'elles n'existent par l'une sans l'autre. De même que l'habitude est toujours à la fois un composant sociologique et un composant individuel distinctif, de même le style pédagogique d'un enseignant est-il indissolublement la marque singulière de celui-ci et le produit des groupes sociaux auxquels il appartient.

Cet article est un exercice d'auto-évaluation qui tente d'essayer de circonscrire les éléments qui entrent dans la composition du style pédagogique et qui est caractéristique de sa personne. Ce style le décrit et permet de savoir quel enseignant du FLE l'on est. Il existe plusieurs exercices d'auto-évaluation qui permettent d'avoir ou de cerner le type d'enseignant que nous sommes..

Dans cet article, nous privilégions 2 exercices pour des raisons de limites de pages requises. Le premier exercice est relative à la profession et intitulé MA PROFESSION, QUELLE PROFESSION ?, le deuxième insiste sur les habitudes personnelles, des comportements de chaque individu enseignant, il est intitulé (PRATIQUES DE CLASSE).

Chaque exercice est composé de 30 questions suivies de propositions de réponses qui ressemblent à un QCM. Chaque exercice est ensuite suivi d'une grille d'évaluation qui vous permet de vous noter et les explications qui vous permettent de vous classer.

Le premier exercice

Ma profession, quelle profession ?

1. Quand avez-vous le sentiment d'être
 - a. Furieux ?
 - b. Désespère ?
 - c. Ironique ?
 - d. Déçu ?
2. Si votre cours a été bon, c'est parce que
 - a. les élèves sont bons
 - b. le manuel est bien adapté
 - c. vous êtes en forme
 - d. le sujet était facile
 - e. vous avez de bons documents
3. la fonction essentielle d'un enseignant de FLE, c'est de
 - a. – séduire les élèves
 - b. – séduire l'administration
 - c. – parler le français sans accent
 - d. - enseigner ou apprendre
 - e. rassurer
4. À la fin de l'année, les élèves
 - a. – chantent « ce n'est qu'un au revoir »

- b. – prennent des photos de la classe
 - c. – vous congratulent
 - d. – vous demandent votre adresse
 - e. – vous offrent un cadeau
5. Un bon enseignant est
- a. – calme
 - b. – joyeux
 - c. – intelligent
 - d. – généreux
 - e. – savant
6. Les enseignants veulent surtout
- a. – que leurs élèves réussissent aux examens
 - b. – ne pas se déconsidérer auprès de leurs collègues
 - c. – faire plaisir aux élèves
 - d. – travailler le moins possible
 - e. – se faire plaisir
7. Il arrive que pendant vos vacances, élèves
- a. – vous envoient des cartes postales
 - b. – vous invitent à venir les voir
 - c. – viennent vous voir
 - d. – vous écrivent pour vous faire des reproches

- e. – vous téléphonent
8. Votre souci principal est de
- a. – conserver un nombre d'élèves suffisant
 - b. – vous tenir informé des nouveautés pédagogiques
 - c. – avoir la paix avec les élèves
 - d. – lutter contre l'administration
 - e. – pratiquer votre français
9. Qu'est-ce qui caractérise le plus les enseignants du FLE pour leurs détracteurs ?
- a. – Ils sont mal payés
 - b. – ils sont incompetents
 - c. – ils sont vieux
 - d. – ils sont trop nombreux
 - e. - Ils sont laxistes
10. Quelle est la qualité fondamentale d'un enseignant de FLE ?
- a. – la courtoisie
 - b. – la patience
 - c. – la discipline
 - d. – la compétence
 - e. – la générosité

11. votre souhait principal serait
de
- a. – faire un stage
 - b. – faire un séjour en France
 - c. – changer de métier
 - d. – avoir une année sabbatique
 - e. – gagne plus d'agent
12. il vous arrive
- a. – d'inviter vos élèves chez vous
 - b. – de les emmener en voyage
 - c. – de leur faire la cuisine
 - d. – d'aller chez eux
 - e. – de les faire monter dans votre voiture
13. À votre avis, les enseignants sont
- a. – des enthousiastes
 - b. – des exemples
 - c. – des actifs
 - d. – des inventeurs
 - e. – des amoureux de la vie
14. Vous avez la réputation d'être
- a. – un bon enseignant
 - b. – un enseignant ordinaire
 - c. – un enseignant moyen
 - d. – un super-enseignant
 - e. – un enseignant médiocre
15. Vous avez la réputation d'être

- a.-un bon enseignant
 - b.- le brio
 - c. – le charme
 - d. – le fantaisie
 - e. – la joie de vivre
16. pour vos élèves, les enseignants sont surtout
- a. – des vieux
 - b. – des tristes
 - c. – des méchants
 - d. – des fumistes
 - e. – des nuls
17. À votre avis, les enseignants sont
- a. – des perdants
 - b. – des compliqués
 - c. – des ringards
 - d. – des gens parfaits
 - e. – des parasites
18. L'image dominante des Enseignants est celle
- a. – de favorisés
 - b. – d'anciens bons élèves
 - c. – de donneurs de leçons
 - d.- d'impartialité
 - e. – de révolutionnaires

19. L'image dominante des enseignants est celle

- a. – d'empêcheurs de tourner en rond
- b.- de mal payés
- c. – de planqués
- d. – d'arrogance
- e. – d'imagination

20. Un enseignant, c'est quelqu'un qui

- a. – ne sait pas écouter
- b. – ne fait que monologuer
- c. – ne pose que des questions dont il connaît les réponses
- d. – ne veut pas dire ce qu'il fait
- e. – est toujours mécontent de la situation

21. Un professeur est meilleur qu'un autre

- a. – s'il s'entend mieux avec ses élèves
- b. – s'il a réalisé des manuels
- c. – s'il consacre plus de temps à son métier
- d.- s'il sait mieux se mettre en valeur
- e. - s'il sait mieux payé

22. Les enseignants sont

- a. – accrochés à leurs privilèges

- b. – ignorants de ce qui se fait ailleurs
 - c.- sans curiosité d'esprit
 - d. –immobiles
 - e.- pleins de ressentiments
23. Les enseignants sont
- a. – généreux
 - b. – ouverts
 - c. – sans cesse à l'affût de la nouveauté
 - d.- solidaires
 - e.- lucides
24. Quand un élève vous écrit, il met en tête de sa lettre
- a. –Madame (Monsieur)
 - b. – Mme (M) le Professeur
 - c. – Chère Madame (Monsieur)
 - d. – Bonjour
 - e. – Chère Sylvie (Jaques)
25. Un prof de FLE devrait avoir droit à
- a. - une année sabbatique tous les dix ans
 - b. –deux semaines de recyclage par an
 - c. –un voyage en France tous les 5 ans
 - d.-un matériel pédagogique

- nouveau tous les 3 ans
e. – l'entrée gratuite dans les spectacles francophones
26. Ce qui vous intéresserait le plus
- a.- savoir ce que vos élèves pensent de vous
 - b.-savoir ce que vos élèves les
 - c.- savoir ce que vos élèves pensent en classe
 - d.- savoir ce que vos élèves font en dehors de la classe
 - e.-savoir ce que vos élèves pensent du français
27. Si le directeur vous fait une Observation
- a – vous faites semblant de ne pas comprendre
 - b - vous l'envoyez promener
 - c – vous discutez
 - d - vous vous angoissez
 - e – vous êtes plutôt satisfait
28. À la fin d'un programme, vous Etes
- a.-triste
 - b.-content
 - c.-soulagé
 - d.-fatigué

e.-désireux de continuer

29. Un enseignant est en retard quand il arrive

a.-une minute après l'heure

b.- cinq minutes après l'heure

c.- dix minutes après l'heure

d.- vingt minutes après l'heure

e.- trente minutes après l'heure

30. Vous ne savez pas répondre a un Elève

a.-vous dites que c'est une question très controversée

b.-vous dites que vous ne savez pas

c.-vous faites semblant de ne pas avoir entendu

d.-vous lui dites que ce n'est pas le moment

e.-vous répondez avec assurance

Notez-vous

Cochez une seule case par question.

Réponses Questions	A	b	c	D	e
1	2	4	5	1	3
2	3	1	4	5	2
3	1	2	5	4	3
4	5	3	1	2	4
5	5	4	2	1	3
6	3	1	4	5	2
7	2	3	1	4	5
8	4	2	3	1	5
9	4	5	2	3	1
10	1	5	2	3	4
11	4	2	3	5	1
12	1	2	3	4	5
13	1	4	5	2	3
14	3	2	4	1	5
15	5	3	1	2	4
16	2	5	4	1	3
17	2	1	5	3	4
18	2	4	3	1	5
19	1	3	2	5	4
20	3	2	1	4	5

21	3	5	2	4	1
22	4	1	5	3	2
23	5	4	3	1	2
24	2	3	4	5	1
25	1	5	2	4	3
26	3	2	4	5	1
27	5	2	3	1	4
28	4	2	5	3	1
29	5	3	4	1	2
30	4	5	1	3	2

1^{er} étape: score obtenu

Classez-vous

- A
- Si vous avez plus de 125 points, vous êtes une exception.
 - Si vous avez moins de 50, vous êtes un cas : votre métier est une passion.
 - Si vous avez entre 75 et 100, vous entretenez des relations parfaitement équilibrées avec votre profession.
 - Entre 50 et 75, vous êtes sur le chemin de la sérénité professionnelle.

- Entre 100 et 125, vous ne demandez qu'à progresser encore.

B- Si 1 est votre note la plus fréquente, votre métier vous aime autant que vous l'aimez

- Si 1 est votre note la plus rare, vous êtes une heureuse nature.
- Si 2 est votre note la plus fréquente, vous êtes en train de vous interroger
- Si 2 est votre note la plus rare, vous êtes en train de vous motiver.
- Si 3 est votre note la plus fréquente, vous êtes un enseignant sans soucis.
- Si 3 est votre note la plus rare, apprenez à faire la part des choses.
- Si 4 est votre note la plus fréquente, vous êtes un enseignant philosophe.
- Si 4 est votre note la plus rare, vous devriez penser à votre bien-être.

- Si 5 est votre note la plus rare fréquence, vous êtes sur le chemin de votre sommet.
 - Si 5 est votre note la plus rare, vous avez encore des doutes.
- C. - Si vous avez 6 fois la note 5, 6 fois 4, 6 fois 3, 6 fois 2, 6 fois 1, vous êtes le type le type même de l'enseignant accompli.
- Si vous avez 30 fois la note 3, vous êtes extraordinairement polyvalent et maîtrisé.
 - Si vous avez 15 fois 1 et 15 fois 5, vous êtes un enseignant à la fois serein et passionné.

Deuxième étape

Manières de classe

1. Si votre cours a été mauvais, vous vous sentez
 - a. – coupable
 - b. – confus
 - c. – inquiet
 - d. – philosophe
 - e. – désireux de faire mieux

2. À quoi percevez-vous que votre cours est mauvais ?
 - a. –les élèves ne disent rien
 - b. –vous bredouillez
 - c. –vous vous mettez en colère
 - d. –les élèves rigolent
 - e. –vous ne parvenez pas à faire ce que vous aviez prévu

3. Ce quoi voyez-vous que vous avez fait un bon cours ?
 - a.- vous êtes d'humeur joyeuse
 - b-vous avez atteint l'objectif fixe
 - c- les élèves sont contents
 - d.-il ne s'est rien passé
 - e.-les exercices ont été réussis

4. –Si vous avez fait un bon cours, vous vous sentez
 - a. –satisfait
 - b. –indifférent
 - c. –déçu
 - d. –désireux de recommencer
 - e. –content des élèves

5. Si vous n'avez pas préparé votre

cours, vous vous sentez

- a. -coupable
- b. -angoissé
- c. -sollicité
- d. -satisfait

e.- indifférent

6. Si vous avez l'impression que les élèves dorment, vous

- a. -le leur dites
- b. -posez une question saugrenue
- c. -vous mettez en colère
- d. -attendez que ca revienne
- e. -indifférence

7. Si vos élèves ne répondent pas à vos questions, vous pensez

- a- qu'ils ne vous aiment plus
- b- qu'ils sont nuls
- c- qu'ils sont paresseux
- d- que vos questions sont mal posées
- e- que le français ne les intéresse pas

8. En cours, votre activité principale est

- a.- lire
- b.- écrire au tableau

- c.- poser des questions
 - d.- répondre
 - e.- corriger
9. Une bonne classe est
- a.-homogène
 - b.-mixte
 - c.-peu nombreuse
 - d.-vivante
 - e.-heureuse
- 10.Quand vous entrez en classe, vos élèves
- a- se lèvent
 - b- sifflent
 - c- applaudissent
 - d- ne s'aperçoivent de rien
 - e- ne sont pas encore là
- 11.. En classe, vous appelez vos élèves
- a- pas leur prénom
 - b- pas leur nom est leur prénom
 - c- pas leur nom
 - d- en les montrant du doigt
 - e- en leur disant Mme ou M.
12. En classe
- a- vous parlez de votre vie personnelle
 - b-vous interrogez vos élèves sur la

leur

- c- vous parlez de politique
- d-vous parlez de sport
- e-vous parlez de faits divers

13. Est-ce que

- a- vous tutoyez vos élèves
- b- vous vous moquez d'eux
- c- vous leur interdisez de parler sans autorisation
- d-vous ne leur parlez que collectivement
- e-vous leur faites des compliments

14. vous adressez des remarques a vos élèves sur

- a-leur façon de s'habiller
- b-leur façon de se tenir
- c-leur manière de parler(en langue maternelle)
- d-leurs goûts
- e.-leurs loisirs

15. Dans la classe, il vous arrive

- a-de vous mettre en colère
- b-d'eclaeer de rire
- c- de sortir en claquant la porte
- d- de lancer des projectiles
- e.-de bouder

16. Si, le jour de votre anniversaire,

vos élèves vous offrent un cadeau
a-vous les embrassez
b-vous le refusez
c-vous leur reprochez leur
indiscretion
d-vous pleurez
e-vous leur faites un discours de
remerciement

17. Quand un élève est impoli envers

Vous

- a- vous le rappelez à l'ordre
- b- vous encaissez en silence
- c- vous le punissez après la classe
- d- vous l'excluez
- e- vous avez des insomnies

18. Si vous avez des soucis personnels

- a- vous le dites aux élèves
- b- vous faites bonne figure
- c-vous vous excusez
- d-vous les oubliez en entrant en

cours

- e-vos cours sont perturbés

19. Un élève tricote à votre cours

- a- vous l'excluez
- b- vous laissez faire

c- vous l'encouragez
d- vous lui demandez de cesser
e-vous demandez aux autres ce
qu'ils en pensent

20. En classe, vous vous adressez
Plutôt

a-aux plus forts
b-aux plus bavards
c-aux plus proches de vous
d-aux plus sympathiques
e-aux plus contestataires

21. Un cours est meilleur qu'un autre
Si

a-il est mieux préparé
b-le professeur est de meilleure
humeur

c- les élèves sont plus motivés
d-les élèves sont moins fatigués
e-les vacances sont proches

22. Vous connaissez le nom de vos
élèves au bout

a- d'une heure
b- d'une semaine
c- d'un mois
d- d'un trimestre
e- jamais

23. Vous considérez que connaître le nom de vos élèves est

- a- sympathique à leur égard
- b- indispensable
- c- utile
- d- inutile
- e- sans intérêt

24. Lors de votre premier cours, vous faites comprendre

- a- ici, c'est moi qui commande
- b- voilà ce qui est négociable
- c- le programme commande tout
- d- ici, nous sommes tout égaux
- e- vous êtes là pour apprendre

25. À votre avis, vos élèves vous trouvent

- a- sympa mais ennuyeux
- b- ennuyeux mais sympa
- c- désagréable mais compétent
- d- compétent mais désagréable
- e- compréhensif et indifférent

26. Le premier jour de classe, vous

- a- vous vous présentez aux élèves
- b- présentez le français aux élèves
- c- présentez le lieu aux élèves
- d- demandez aux élèves de se présenter

- e-présentez la méthode aux élèves
27. Dans la salle ou vous faites cours
- a- vous décidez les murs
 - b- vous apportez des fleurs
 - c- vous apportez des objets privés
 - d- vous encouragez vos élèves à transformer l'espace
 - e- vous changez la disposition des tables
28. Un élève est en retard quand il arrive
- a- une minute après l'heure
 - b- cinq minutes après l'heure
 - c- dix minutes après l'heure
 - d- vingt minutes après l'heure
 - e- trente minutes après l'heure
29. Où vous placez-vous dans la salle de classe ?
- a- au bureau
 - b- au fond de la classe
 - c- près de la fenêtre
 - d- près du tableau
 - e- vous circulez
30. Quand un élève veut vous parler
- a- il s'approche de vous
 - b- il vous interpelle
 - c- il vous rejoint à la fin du cours

d- il lève le doigt

f- il vous écrit

Notez-vous

(en cochant une seule case par question)

Réponses					
Questions	a	b	c	D	e
1	4	1	2	3	5
2	1	2	5	3	4
3	1	3	4	5	2
4	2	5	3	4	1
5	2	4	1	5	3
6	3	1	5	2	4
7	2	3	1	4	5
8	3	1	4	5	2
9	4	2	3	5	1
10	4	5	2	1	3
11	5	3	1	4	2
12	5	2	1	3	4
13	3	1	4	2	5
14	5	2	3	4	1
15	5	3	4	2	1
16	2	4	5	1	3
17	4	5	3	1	2

18	5	1	2	3	4
19	3	2	1	4	5
20	4	3	5	2	1
21	2	5	4	1	3
22	2	1	3	5	4
23	3	5	1	4	2
24	1	4	2	3	5
25	1	4	3	2	5
26	3	5	1	4	2
27	4	2	3	1	5
28	4	1	2	3	4
29	1	2	3	4	5
30	1	3	5	4	2

4^e étape : score obtenu

95

Classez-vous

A - Si vous avez plus de 125 points, faire la classe, c'est votre vie.

- Si vous avez moins de 50, vous et votre classe, vous avez une vie de couple.

- Si vous avez entre 75 et 100, vous savez tenir à distance votre classe sans en avoir l'air.

-Entre 50 et 75, vous avez encore du mal à faire la part des choses.

-Entre 100 et 125, si vous n'y prenez garde, vous aurez des soucis.

B-Si 1 est votre note la plus fréquente, vous considérez la classe comme votre famille.

-Si 1 est votre note la plus rare, ne soyez pas trop indifférent !

-Si 2 est votre note la plus fréquente, vous considérez la classe comme une entreprise.

-Si 2 est votre note la plus rare, ne soyez pas trop dupe !

-Si 3 est votre note la plus fréquente, votre classe et vous êtes en bonnes relations.

-Si 3 est votre note la plus rare, ne soyez pas excessif!

-Si 4 est votre note la plus fréquente, vous considérez la classe comme un lieu public.

-Si 4 est votre note la plus rare, ne soyez pas trop exigeant !

-Si 5 est votre note la plus fréquente, vous considérez la classe comme vous-même.

-Si 5 est votre note la plus rare, ne soyez pas trop distant.

C. Si vous avez 6 fois la note 5, 6 fois 4, 6 fois 3, 6 fois 2, 6 fois 1, vous êtes un technicien exemplaire de la conduite de classe.

- Si vous avez 30, fois la note 3, vous êtes un enseignant de solide réputation.

- Si vous avez 15 fois 1 et 15 fois 5, vous maîtrisez pleinement les modes de vie dans la classe.

Conclusion

Ces exercices pédagogiques, comme nous venons de les présenter, sont des solutions ou des réponses aux réalités que vivent les enseignants mais dont très peu en sont conscients.

Ce n'est pas un QCM car toutes les options proposées sont justes et valables et répondent aux questions

mais à des degrés différents. De même chaque question n'est pas attribuable à la bonne réponse. Les points sont attribués selon le degré de pertinence de chaque option et aucune n'est fautive, donc ne peut apporter la note zéro (0).

Ces exercices présentés ici existent en un nombre incalculable et varient autant que les individus qui les mettent en pratique pour s'auto-évaluer dans leur domaine de compétence.

Dans le domaine de FLE, on peut formuler plusieurs autres exercices d'auto-évaluation pour se mesurer ou se juger sur comment on met en pratique la formation reçue.

Ces exercices peuvent être étendus aux autres domaines de l'enseignement d'autres langues telles que le yoruba, le hausa, le igbo ou d'autres.

Bibliographie

Daniel Coste (1994) Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues 1968-1988. LAL, Crédif-DIDIER.

- Charmian O' NEIL(1993) Les enfants et l'enseignement des langues étrangères. LAL, Crédif- DIDIER.
- Ludger Schiffer (1991) Pour un enseignement interactif des langues étrangères, LAL, Crédif – DIDIER.
- Paul Bogaards (1991) Aptitude et affectivité dans l'apprentissage de langues étrangères LAL, Crédif-DIDIER.
- Genevieve Zarate (1986) Enseigner une culture étrangère. Recherches/Applications, Hachette.
- Robert Galisson et al (1982) D'autres voies pour la didactique des langues étrangères. LAL Credif-DIDIER.

LA DIDACTIQUE DE L'ORAL : DE LA SENSIBILISATION AU REINVESTISSEMENT



OYELESO Rasheed (PhD)

Village Français du Nigeria

wolerash@yahoo.com

&

ALAWODE Mathieu (PhD)

Village Français du Nigeria

alawoo2002@gmail.com

Résumé

Différentes approches pour différentes disciplines, différentes méthodes pour enseigner différents sujets. L'enseignement du FLE dans un pays comme le Nigeria n'y fait pas exception compte tenu des avantages socioéconomiques dont bénéficient les usagers du français dans ce pays. Cet article met l'accent sur le cours de communication orale en FLE dont l'objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue enseignée en réexaminant, dans un premier temps, les objectifs et pratiques d'enseignement de ce cours plus centré sur la méthode communicative, qui vise à attribuer un niveau de compétence à l'apprenant pour réaliser

certaines tâches de communication. Puis, nous proposons ensuite une autre méthode révolutionnaire centrée les principes du Français sur Objectif Spécifiques (FOS) : la méthode actionnelle, dont l'objectif est de partir des tâches à réaliser pour donner un niveau à l'apprenant et le faire communiquer en très peu de temps.

Mots : Français Langue Etrangère (FLE), Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), Niveau de compétence, tâches linguistiques

Introduction

Le terme "oral" est employé pour désigner l'intervention verbale, l'échange de parole qui émerge dans différentes situations scolaires de façon improvisée et spontanée et permet aux apprenants d'exprimer et de justifier leur point de vue, de participer à un débat, de construire et de faire évoluer par la même occasion leur pensée et enfin de s'intégrer en classe. L'oral est également un objet d'enseignement. Il ne s'agit pas alors d'émettre des sons mais plutôt de préparer et d'organiser ses idées pour participer à la construction du savoir en répondant

aux questions du professeur, en faisant un exposé, un compte rendu, etc.

Comprendre est la reconnaissance du sens d'un discours. La compréhension orale est donc la capacité d'accéder au sens à partir de l'écoute, d'un énoncé ou d'un document audio. Elle suppose la connaissance du système de prononciation ainsi que des règles linguistiques et socioculturelles.

La compréhension orale met en jeu différentes stratégies permettant de favoriser l'écoute et la compréhension d'un grand nombre de messages, peu importe leur provenance, le débit et la voix de celui qui parle.

Il est important de signaler que la communication n'est pas un acte simple surtout lorsqu'on communique en langue étrangère. Certaines difficultés se manifestent au niveau de la compréhension et du manque de vocabulaire approprié, ce qui cause un blocage de toute la situation de communication. Ces lacunes qui apparaissent chez les apprenants les empêchent de décoder le message émis,

donc des difficultés se manifestent, évidemment, au niveau de la production et aussi au niveau de la compréhension. Cette situation s'étudie avec plus de clarté dans les milieux scolaires où on parle d'une communication dite didactique.

La communication didactique a certaines particularités qui lui donnent les caractéristiques de complexité et de difficulté pour l'enseignant ainsi que pour l'apprenant. Dans le premier cas, l'enseignant se trouve face à des multiples obstacles, car en plus de la maîtrise de la langue, il doit maîtriser les différentes méthodes pédagogiques pour faciliter la tâche, de la compréhension et par la suite de la production en langue étrangère, à l'apprenant. Dans le deuxième cas, l'apprenant qui se trouve dans une situation de difficulté doit de sa part fournir des efforts pour arriver à réussir la communication orale en classe de langue.

Par le biais de ce modeste travail nous nous intéressons dans un premier

temps à identifier les objectifs visés de la communication orale en classe de FLE et de FOS et ensuite nous verrons comment l'approche actionnelle s'applique au principe de FOS, c'est-à-dire, en allant des tâches à réaliser dans une situation de communication vers l'acquisition des niveaux de compétence selon le CECR. Cette approche qui pourrait servir à enseigner la communication orale à des apprenants de FLE ou FOS se prépare par le biais d'une fiche pédagogique qui part de la conceptualisation, à la systématisation puis au réinvestissement.

L'oral en classe de FLE /FOS

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est catégorisée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Selon Cuq

(2003) le français est donc une langue étrangère pour :

- Tous ceux qui ne le reconnaissent pas comme langue maternelle,
- Tous ceux qui l'on acquit plus ou moins volontairement dans un processus d'appropriation,
- Tous ceux qui le reconnaissent ou non comme langue maternelle et en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

Aujourd'hui, dans le processus d'appropriation du FLE, c'est souvent l'oral qui précède l'écrit, notamment parce qu'il occupe une place prédominante dans les rapports entre les individus. Selon le dictionnaire de la langue française (1996), le terme " oral " renvoie à tout ce qui est transmis ou exprimé par les organes phonatoires par opposition à l'écrit.

Quant à Benamar (2012 :13-15), le mot « l'oral » provient «Du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche. » Cependant,

l'oral n'est pas uniquement ce qui est transmis, ce qui sort par la voie buccale, c'est aussi: « *Tout ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps les commente.* »

La notion de communication

Il existe des multiples définitions de la communication, dans ce cas nous essayons de montrer les plus usuelles, nous commençons tout d'abord par la définition de Jakobson cité par Cuq (2003). Selon lui la communication est conçu comme un transfert d'information (Cuq 2003 :47)

Pour Arcand et Bourbeau (1995 :13) la communication est aussi définie comme étant :

« Un processus dynamique par lequel un individu établit une relation avec quelqu'un pour transmettre ou échanger des idées, des connaissances, des émotions, aussi bien par la langue oral ou écrite que par un autre système de

signe : gestes, musique, dessins, etc... »

En français simple, la communication est comme une action qui s'effectue entre un ou plusieurs individus. Cette action se réalise pour atteindre certains objectifs pour faire des échanges aux niveaux des idées, des points de vue... Ainsi, cet échange s'établit par le biais d'un signe soit verbale ou non verbale par exemple : la langue, les gestes, les postures, le regard...

Qu'entendons-nous par la communication orale ?

Pour arriver à comprendre cet aspect, il faudrait penser tout d'abord à comprendre qu'est-ce que la communication verbale car c'est de là que provient la communication orale. La communication verbale est un mode de communication où l'émetteur n'utilise que les mots d'une langue pour transmettre son message. C'est une façon structurée et codifiée d'exprimer

une idée, un besoin, un désir, etc. C'est une manière directe et spontanée de s'adresser à l'autre. Elle se devise en deux : la communication orale et la communication écrite. (Essonno, 1998)

La communication orale : La communication orale exige la présence de deux interlocuteurs, l'émetteur et le récepteur au moment de la transmission du message. La communication orale est souvent peu élaborée ; on utilise beaucoup de phrases juxtaposées. Ainsi le langage utilisé peut être familier.

La communication écrite : par opposition à la communication orale, elle s'intéresse à la compréhension du message émit parce que le destinataire est éloigné, donc pour ne pas courir le risque d'envoyer un message mal compris au destinataire on accorde beaucoup d'importance à l'utilisation des phrases correctes qui respectent les normes et les règles d'écriture avec l'utilisation d'une ponctuation appropriée.

Cependant, il faudrait aussi noter l'existence de la communication non verbale qui est un type de communication basé sur l'utilisation des signes non verbaux. Par exemple, le geste, la mimique, le regard, le ton de la voix, les expressions du visage, la couleur, le langage de sourd- muet... Cette communication est définie comme : « un mode de communication qui n'a pas recourt aux mots. C'est l'ensemble des moyens de communication existant entre des individus n'ayant pas recours à un langage parlé.» (Voir : www.csmoesac.qc.ca/sites/.../doc_5.2b_communications_cemeq.pdf).

Il faudrait aussi noter que lors d'une communication orale, les faits prosodiques tels que les pauses, le débit, et l'intonation jouent un rôle important aussi bien dans la transmission ainsi que dans la réception d'un message oral. Durant la production orale, l'individu peut donner plusieurs sens à un même message en changeant son intonation. Les gestes aident à illustrer ou ponctuer un

message verbal. L'usage des gestes et signes est considérée comme une communication non verbale.

Les composants de l'oral et activités pédagogiques.

Ci-dessous se trouve une liste des composants qui entrent en jeu durant le processus d'enseignement de la communication orale en classe de FLE ainsi que quelques activités populaires appliquées en contexte.

Composante	Activités pédagogiques
Articulation	Lecture à haute voix, récitation de poème
Ton	Lecture de texte, jeu de rôle
Montée ou abaissement de la voix	Récitation de poème, jeu rôle
Pause	Lecture à voix haute
Intonation	Jeu de rôle /dialogue/ lecture à voix haute
Débit	Lecture, dialogue, exposé oral

Gestes	Jeu de rôle / activités de canevas
Mimiques	Jeu de rôle / activités de canevas
Expressions faciales	Jeu de rôle / activités de canevas

La sélection des supports pour l'enseignement de la communication orale

Afin de bien dispenser le cours de communication orale, certains critères sont à prendre en compte. Notamment, les supports, le niveau de l'apprenant et les objectifs que nous désirons atteindre avec ce cours d'oral.

Les documents authentiques

D'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003),

Un document authentique est tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle. Elle n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme

*méthodologique précis et cohérent en fonction **du niveau des apprenants, la progression, les besoins et les objectifs** et s'il est exploités dans ses qualités intrinsèques.*

Cependant, un le contenu d'un document authentique peut être altéré pour satisfaire le niveau des apprenants, la progression, les besoins et les objectifs. Il devient alors, semi-authentique.

Liste de documents authentiques

Ci-dessous se trouve la liste non exhaustive de documents authentiques exploitables pour la pratique de l'oral.

Genre		Exemples
Ecrit	FL E	Article, correspondance, formulaire, littérature, notice, etc.
	FO S	écrits professionnels

		(documents de travail, formulaires-types, correspondance, etc.)
Iconique	FL E	Photo, dessin, tableau (peinture), signalétique, etc
	FO S	Photo, dessin, signalétique, etc.
Mixte écrit/iconique	FL E	Schéma, carte légendée, infographie, etc.
	FO S	Schéma, carte légendée, infographie, etc.
Oral / (Sonore)	FL E	Conversation, discours, message public; journal radio, chanson, etc. (musique, jingle, signaux sonores, etc.)
	FO S	Echanges typiques des situations cibles (professionnel-

		client, acheteur/fournisseur, entre collègues, etc.). Interviews (de professionnels)
Audiovisuel	FL E	Émission de TV, film, clip vidéo, spot publicitaire, etc.
	FO S	-Scènes de la vie professionnelle (interactions, aspects non-verbaux, gestes professionnels, etc.) -Documentaires -Tutoriels (formation continue)

Choisir un document authentique applicable à un cours d'oral en FLE /FOS

En se référant au tableau des composants et activités pédagogiques en

classe de FLE/FOS, le choix des documents authentiques supports se fait grâce à une analyse, pré-pédagogique du soi-disant document. Pour analyser les documents proposés, identifiez :

La nature du texte : *forme matérielle, où le trouve-t-on ?* (Présentation /Banque/ Hôtellerie)

- Émetteur : *qui a produit ce texte ?*
- Récepteur : *à qui est destiné ce texte ?*
- Objectif du texte : *intention de l'émetteur ? À quoi sert ce texte ?*
- Savoir-faire langagiers : *savoir-faire mis en œuvre pour atteindre l'objectif du texte ?* (Lire un agenda, Lire une carte pour s'orienter, présenter une entreprise, décrire un produit, etc.)

Type de discours : *descriptif, narratif, discursif, etc.*

- Schéma d'organisation : *comment le texte est-il structuré ?*

Quels sont les contenus linguistiques/discursifs/culturels notables ?

- À quel savoir-faire langagier sont-ils liés ?
- Les jours, les dates, l'heure (Lire un agenda)
- La publicité (décrire un produit)
- Le vocabulaire de la ville (Lire une carte pour s'orienter,) etc.

NB : Tous les documents sélectionnés doivent correspondre au niveau choisi sur l'échelle de niveau et s'approcher le plus possible de l'authenticité et des objectifs en vue. L'échelle de niveau se rapporte aux compétences linguistiques que devront acquérir les apprenants du FLE/FOS durant le processus d'appropriation de la langue. Dans le contexte du FLE/FOS, on les appelle aussi les descripteurs généraux pour les langues, prescrit par le CECR (Cadre Européen Commun de Référence). C'est sur ces descripteurs que doivent se

baser les enseignants pour établir des repères sur lesquels ils se baseront pour enseigner et évaluer les apprenants.

Les objectifs en fonction des niveaux

Il n'est plus conseillé aujourd'hui d'enseigner l'orale sans prendre en compte le niveau des apprenants. Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) prescrit des descripteurs généraux pour les langues. Dans notre contexte d'étude, nous nous limiterons à 2 groupes sur les 3 pour des raisons pratiques.

1er groupe : l'utilisateur élémentaire. Il est divisé en 2 catégories :

- A1- niveau débutant ;
- A2- niveau intermédiaire.

Le 2e groupe : L'utilisateur indépendant. Il est aussi divisé en 2 catégories :

- B1- niveau seuil ;
- B2- niveau indépendant.

Pour chaque niveau, certaines attentes sont espérées des apprenants qui doivent démontrer certaines compétences linguistiques après un certain nombre d'heure de cours. Ci-dessous se trouve un tableau récapitulatif de ce qui est attendu de chaque apprenant à chaque niveau.

➤ **Critères pour la compréhension générale de l'oral selon le livre du CECR (2000)**



A1	L'apprenant peut comprendre des mots familiers et des expressions coutantes au sujet de lui-même, sa famille et de son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctivement.
A2	L'apprenant peut comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui le concerne de très près (par ex : moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Il peut saisir l'essentiel d'une annonce et des messages.
B1	L'apprenant peut comprendre les points essentiels quand un langage

	clair et standard est utilisé et il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.. Il peut comprendre l'essentiel de nombreuses émissions radio ou de télévision sur l'actualité ou des sujets qui l'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
B2	L'apprenant peut comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet lui est relativement familier. Il peut comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Il peut comprendre la plupart des films en langue standard.

Source : **le livre du CECR (2000)**

➤ **Critères pour la production générale orale**

A1	L'apprenant peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses. Il peut décrire ce qu'il/elle fait ainsi que son lieu de cohabitation. En public, peut lire un texte très bref et répété. Ex : présenter un ami, proposer un toast.
A2	L'apprenant peut décrire ou présenter

	<p>simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes. Dire ce qu'il aime ou pas par des courtes expressions ou de phrases non articulées. En public, il peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes. Faire des annonces préparées très brèves et apprises.</p>
B1	<p>L'apprenant peut mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points. Il peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel qu'un accident. Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition. En public, il peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangers qui n'empêchent pas la compréhension. Peut aussi gérer les questions qui suivent mais l'on peut avoir à répéter si le débit était rapide.</p>
B2	<p>L'apprenant peut méthodiquement développer une présentation ou une</p>

description soulignant les points importants et les détails pertinents. Il peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples. En exposé, il peut présenter de manière claire et méthodique en avançant des raisons pour ou contre, un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses. Peut répondre à des séries de questions se rapportant à l'exposé avec un degré d'aisance.

Source : **le livre du CECR (2000)**

Organisation d'un cours de communication orale

Le cours de communication orale se focalise généralement sur deux aspects : **La compréhension orale et la production orale**. La compréhension orale est une activité qui se centre plus sur l'écoute et la perception du contenu d'un document audio tandis que la production orale est une sorte d'activité qui permet de produire un texte oral. La partie qui suit nous présenter les techniques que nous

pourrions utiliser effectivement pour enseigner ces deux aspects du cours.

Techniques d'animation de la compréhension orale en classe

Il s'agit généralement de :

- la visualisation d'un document vidéo avec ou sans son ;
- l'écoute d'un texte audio, dialogue audio ;
- L'écoute d'un texte lu.

Dans l'objectif de travailler

- l'écoute et la perception,
- la compréhension détaillée et globale du document écouté ou visualisé afin de générer une production orale (résumé, explication, réaction au texte, etc.).

Quels sont les activités de compréhension globale d'un document sonore ou visuel ?

- Qui parle à qui ?
- Combien de personnes parlent ?
Identifier les personnes
- Ce sont des femmes, hommes ou enfants ?

- Age et profession
- Repérer les chiffres, les lieux, etc.
- Identifier (la nationalité, le statut social, l'état d'esprit, etc.) ;
- Situer la scène, l'identification des bruits de fonds (rires, bruits de circulation, etc.) ;
- De quoi-parle-t-on ? (sujet, thème ou objet de discussion, etc.) ;
- Quelle est l'intention de / des interlocuteur(s) - (se renseigner, s'informer ou informer, décrire, etc.) ;
- Quand se passe la scène (l'heure, les moments de la journée, la semaine, le jour, etc.) ;
- Quel canal de communication (discussion face à face, téléphone, radio, etc.) ;
- Quel registre de langue ? (argot, langue populaire, soutenu, etc.).

Un document sonore est écouté pour :

- identifier le thème du récit, les personnages, le lieu, etc. ;

- retrouver la situation de communication ;
- Extraire les informations essentielles afin de pouvoir les expliquer.

Un document vidéo est visionné pour :

- résumer le contenu ;
- discuter du sujet ou du thème évoqué ;
- discuter de la situation de communication ;
- identifier les marqueurs et la structure des conversations ;
- repérer certaines informations, etc.

a. La durée du document audio ou visuel en fonction des niveaux

Comme nous l'avons précisé supra, le niveau des apprenants joue un rôle très important dans la sélection des documents authentiques. Par conséquent, le choix des documents audio en fonction de leur contenu et durée est très important. Le CECR propose que tout document audio doit

être accompagné de sa transcription et avoir les durées suivantes :

Niveau selon le CECR	Longueur / Durée
A1	30-35secondes
A2	30- 40 secondes
B1	90 à 140 secondes

Source : Examen audio de DELF/DALF 2015

- b. L'usage du document audio en classe de FLE/FOS*
- i. **La pré-écoute** : avant d'introduire le document audio, le professeur devrait prendre connaissance du contexte relatif au document, travailler aussi les outils linguistiques (le lexique, la grammaire, phonologie), les outils sociolinguistiques, la tâche visée, les savoir-faire linguistiques et la situation de communication surtout.
- ii. L'écoute : 2 ou 3 fois.

La 1^{ère} écoute est généralement focalisée sur la compréhension

de la situation, le contexte, les personnages, la scène, l'action, etc..

La 2ème écoute doit permettre aux apprenants de vérifier les informations retenues durant la 1^{ère} écoute et compléter les réponses, réaliser, les activités plus complexes telles : résumer, faire ressortir des expressions, etc.

- iii. **Après l'écoute** : D'autres activités de production orale sont proposées. Il s'agit du réinvestissement de leur acquis

c. L'usage du document vidéo en classe de FLE/FOS

- i. Proposer l'image sans le son et demander aux apprenants de noter tout ce qui donne un sens (action des acteurs, lieu, situation, etc..) et d'en parler
- ii. Proposer l'image avec le son. Les apprenants focalisent leur attention sur l'image et le son.

- iii. Demander aux apprenants d'identifier les informations relatives au cadre spacio temporel, aux personnages, à leurs actions,
- iv. Identifier le lexique, dramatiser, etc..

Techniques d'animation de la production orale en classe

Les objectifs de ce cours se résument à :

- développer la compétence de production orale chez les apprenants ;
- favoriser la production orale malgré les difficultés d'élocution ;
- gérer l'interaction entre apprenants.

Les activités pédagogiques impliquées dans ce cours sont résumées dans le tableau ci-dessous

Types d'activités	Nature	Savoir-faire langagier
Exposé oral	Travail individu	S'exprimer/ présenter ses

	el	idées sur un sujet donné. Exprimer son opinion
Expression libre/commentaire	Travail individuel	Commenter un évènement. Donner une opinion sur un sujet donné, un objet ou évènement
Débat	Travail individuel ou en groupe	Exprimer son point de vue. Soutenir une idée / convaincre son public / Argumenter / critique
Dialogue/Conversation	Travail en groupe	Exprimer ses idées / son avis / Poser des questions / Répondre à des questions / Prendre la parole / solliciter son partenaire / Comprendre et faire comprendre

Jeu de rôle / simulation	Travail en groupe	S'exprimer spontanément en assumant le rôle d'un personnage fictif. S'exprimer dans des situations diverses
Emploi de canevas	Travail en groupe	S'exprimer spontanément / Développer la créativité
Récitation de poème	Travail individu el	Travailler la prononciation, le rythme, l'articulation, etc..
Lecture de texte	Travail individu el	Travailler la prononciation, le rythme, la liaison , etc..
Narration	Travail individu el ou en groupe	Raconter une histoire ou un évènement

Les lacunes lexicales

Durant les exercices de production orale, il n'est pas rare d'observer certaines lacunes ou fautes dans le

parler des apprenants du FLE/FOS. Ce sont généralement des lacunes lexicales. Une lacune linguistique se réfère à un manque de lexique approprié pour s'exprimer dans une situation de communication bien définie faute de bagage linguistique.

Ci-dessous, se trouvent des stratégies pour résoudre certaines lacunes lexicales. Selon Tijani (2011), l'apprenant pourrait faire :

Usage de la description pour présenter une idée

- C'est un fruit, très gros, rond, on le coupe en morceau, la chair est rouge

Usage d'un antonyme

- *Les gens ici sont euh...Comment dire le contraire de poli ?*

Usage de l'alternance codique

- *Mon oncle est un homme d'affaires, il euh « travel » beaucoup*

Usage du geste

- *Quand il a fini son discours tout le monde a fait + (geste d'applaudissement)*

Usage de la sollicitation de la collaboration du partenaire de l'interaction

- *S'il n'a pas d'argent. Il peut, euh euh. Comment on dit « borrow » en français*

Structure d'un cours de communication orale selon l'approche actionnelle

Le CECR place l'enseignement/apprentissage dans une perspective de type actionnel. Le néologisme français « actionnel » traduit peut être imparfaitement l'anglais « action oriented approach ». La perspective actionnelle est explicitée de la manière suivante.

L'utilisateur de la langue est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public). Dans chacun de ces secteurs il sera confronté à différents contextes. Par exemple, dans sa vie personnelle et relationnelle, il y aura : assister à un mariage ; dans sa vie professionnelle : faire un stage de

formation en France. Ces contextes détermineront un certain nombre de **situations de communication**. Par exemple, **assister à un mariage suppose qu'on réponde à une invitation, qu'on fasse un cadeau, qu'on s'habille, qu'on félicite les mariés ...** De ces situations découleront **des tâches : rédiger un mot d'acceptation ou téléphoner pour remercier**.

Ces tâches pourront donc être langagières (féliciter les mariés) ou non langagières (se repérer dans un plan de table). Elles mettront en œuvre :

- des savoirs (connaissance des rites du mariage, du milieu social dans lequel on va évoluer) ;
- des savoir-faire (faire un petit discours) ;
- des savoir être (il y a des mariages où tout le monde s'embrasse, d'autres où l'on n'embrasse que les gens que l'on connaît, certains où les deux familles sont séparées, d'autres où femmes et hommes sont séparés, etc.).

En conséquent, Robin (2016) fait une distinction entre la méthode communicative et actionnelle dans ce schéma.

Méthode Communicative

Niveau --> Contenus Linguistiques -->
Savoir-faire linguistiques --> Tâche

La méthode communicative se base sur les niveaux de compétences du CECR pour développer les contenus et savoir-faire linguistiques à enseigner. Leurs évaluations se feront sous forme de tâches.

Méthode Actionnelle

Tâche --> Savoir-faire linguistiques -->
Contenus Linguistiques --> Niveau

La méthode actionnelle, de son côté met l'accent sur les tâches supposées être exécutées dans des situations de communications bien définies. Par exemple, « savoir donner des instructions ». En fonction de ses tâches ciblées, l'enseignant peut donc

développer les contenus et savoir-faire linguistiques à enseigner les niveaux de compétences ciblées. Leurs évaluations sous forme de réinvestissement détermineront si l'enseignant a atteint son objectif.

En fonction de cette méthode actionnelle, 4 étapes sont considérées durant le processus d'enseignement, notamment : la sensibilisation, la conceptualisation, la systématisation et le réinvestissement. Elles décrivent la structure de séance.

Structure de la séance

Cette partie décrit le processus d'application de la méthode actionnelle dans ses 4 étapes

a. Sensibilisation (un document déclencheur)

- Écoute partielle / repérage d'information / émission d'hypothèses sur la nature et la fonction du document et sur les objectifs de la leçon ;
- Compréhension du document ;

- Écoute ciblée sur les informations significatives.

b. Conceptualisation (observation / réflexion sur les contenus visés dans la séance)

- Repérage des éléments à observer (outils langagiers) / réflexion (inférence)
- Synthèse sous forme de tableau, liste, etc.

c. Systématisation des compétences langagières (exercices d'application contextualisés)

Exercices contextualisés (application des outils langagiers développés dans la conceptualisation)

d. Réinvestissement dans une tâche finale (simulée)

- Activité contextualisée (réemploi des outils langagiers dans une autre activité de production)

Ayant défini le processus de fonctionnement de la méthode actionnelle nous l'avons appliqué à un

cours de communication orale avec comme support authentique, un document audio.

Application de la méthode actionnelle dans un cours de communication orale

Pour démontrer une application concrète de cette méthode avec les 4 étapes de la structure de la séance, nous allons procéder par une fiche pédagogique.

Exemple de fiche pédagogique pour une classe de communication orale

SCEANCE	Savoir donner des instructions
Support :	Un CD audio contenant un mono dialogue
Niveau :	A2
Durée :	2 heures

Sensibilisation

1^{ère} écoute de la bande

enregistrée (*Après cette écoute, le professeur pose les questions suivantes*)

Combien de personnes parlent ? (une seule personne)

Que fait la personne ? (Elle donne des ordres)

2^{ème} écoute de la bande enregistrée et exercice (*Après cette écoute, le professeur guide les étudiants dans l'exercice qui suit*)

Identifier les mots suivants en fonction de l'audio et reliez les à leurs correspondances (Modifiable)

Je voudrais que	Envoyer le bilan
Il faudrait	chiffré
Téléphone	aux ressources
Tu dois	humaines
Tu peux	envoyer la
	proposition à Bruno
	tu termines la
	rédaction du compte
	rendu
	me donner la liste
	définitive

L'enseignant explique que ces expressions servent à donner des ordres (instructions). Ensuite, il travaille

chaque expression qui sert à donner des ordres avec les apprenants à travers des formules-types et des exemples.

Modèle 1 : Je voudrais que + sujet + verbe + action

Je voudrais que tu termines la rédaction.

Modèle 2 : Il faudrait + verbe (infinitif) + Nom

Il faudrait envoyer le document

Mettez ces phrases en ordre

Modèle 3 : L'impératif

Verbe :(Téléphone/Téléphonez) + nom

Verbe : (appelle/ appelez) + nom

Verbe : (commence/ commencez) + nom

Verbe : (termine/terminez) + nom

- Téléphone au directeur ! **ou** Téléphonez au directeur !
- Termine le rapport ! **ou** Terminez le rapport !

Arrangez ces phrases selon les exemples observés

- La distribution commence !
- Le centre de ressources humaines appelle !

Modèle 4 :

- Tu peux + verbe (infinitif) + nom
(Pour faire exécuter un ordre moins urgent)
- Tu dois + verbe (infinitif) + nom
(pour faire exécuter un ordre urgent)

Transformez les phrases suivantes en commande ou suggestion

- Eteindre la lumière avant de dormir
- Arriver tôt pour arranger la salle

Conceptualisation

L'enseignant fait ressortir les formules-types pouvant aider à passer une instruction après de compréhension effectué précédemment.

Savoir-faire langagiers	Contenus / Outils linguistiques
Donner des instructions	<p>Je voudrais que + sujet + verbe + action Je voudrais que Patrick appelle le chauffeur. Il faudrait + verbe (infinitif) + Nom Il faudrait rédiger le compte-rendu L'impératif Téléphone, appelle, commence, termine + nom Téléphone au directeur ! Termine le rapport ! Téléphonez, appelez, commencez, terminez + nom Téléphonez au directeur ! Terminez le rapport ! Tu peux/ dois + verbe (infinitif) + nom Tu peux commencer la distribution. Tu dois commencer la distribution.</p>
Enumérer des domaines d'intervention	<p>Il y a (aussi) + intervention + alors/ donc + ordre Il y a le recrutement, alors téléphone aux ressources humaines</p>
Préciser l'échéance	<p>Pour + échéance (jour, date, adverbess de temps) - Pour lundi/ mardi - Pour le 15/ le 20 - Pour aujourd'hui, demain, le mois prochain</p>

Exercices de systématisation

Donnez des instructions pour les tâches suivantes avec chacune des expressions : Je voudrais que, Il faudrait que, Tu dois, tu peux

- a. Contactez le service vente.
- b. Examine le rapport minutieusement.
- c. Invitez les homologues italiens.
- d. Renvoyez la commande.
- e. Réserve une chambre pour notre invité au Hilton

Exercices de réinvestissement

Construisez des phrases pour donner des instructions avec une échéance à partir des informations suivantes :

- Exemple : lundi/ 10 août/les Ressources Humaines/ convoquer/une réunion
- Réponse : Pour le lundi 10 août, convoquez une réunion avec les Ressources Humaines

- a. mercredi / 05 juin / 14h / la société DGcom/ notre arrivée/ informer
- b. demain / l'entreprise / visiter
- c. lundi prochain / liste des participants/ la réunion/ demander
- d. 20 septembre/ liste des hôtels/ trouvez/ disponibles

Transcription de l'audio

DFP Affaires A2 - Comprendre et traiter l'information - Activité 6

Alors, pour aujourd'hui, je voudrais que tu termines la rédaction du compte-rendu de la réunion de mercredi dernier.

Il y a aussi le bilan chiffré de notre campagne « Plaisir de conduire ». Le service Marketing nous l'a envoyée hier soir. Il faudrait l'analyser.

Il y a également le recrutement du nouveau stagiaire à finaliser. Alors, téléphone aux Ressources humaines et demande la convention de stage.

Sinon, j'ai relu ta proposition de courriel pour la direction. Elle me paraît très bien. Tu peux l'envoyer à Bruno.

C'est bon ? ... Ah oui, j'oubliais : tu dois absolument me donner la liste définitive des invités à la présentation de jeudi soir. Je dois envoyer les invitations aujourd'hui. Alors commence par ça, c'est urgent ! Tu as des questions ?

Conclusion

L'acquisition des compétences orales dans une langue passe avant tout sur la liste de compétence d'une langue. Se dire être compétent dans une langue revient à dire qu'on arrive à y communiquer plus ou moins aisément soit par écrit ou oralement. Il incombe donc aux enseignants du FLE de revoir les méthodes d'enseigner le FLE surtout en contexte plurilingue dans un pays comme le Nigeria afin d'avoir des diplômés de cette langue capable de se tenir la tête haute devant les compères francophones. L'approche actionnelle que nous avons consultée semble être

plus apte à enseigner la communication orale en fonction des situations de communication plausibles dans la vie sociale tant que professionnelle. La méthode d'enseigner la communication orale proposée en combinaison avec la méthode actionnelle qui pourrait être de loin la plus parfaite mais elle a l'avantage d'amener les apprenants à différents niveaux de compétence du CECR en fonction des objectifs de l'apprenant ou de l'enseignant.

Références bibliographiques

- ARCAND Richard et BOURREAU Nicole (1995) : *La communication efficace*, le centre éducatif et culturel, Canada.
- BELLENGER, Lionel (1979) : *L'expression orale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BEACCO, Jean Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, les éditions Didier.

Benamar Rabéa (2012) *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*, Thèse de Doctorat en didactique, Université Aboubakr BELKAID – TELEMEN, UFR des Lettres et des Langues.

Le Conseil de l'Europe (2000) *Cadre Européen Commun de Référence (CECR)* pour l'apprentissage des langues et l'évaluation, Didier.

CUQ Jean Pierre (2003) : *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International P150.

ESSONO, Jean-Marie, (1998) *Précis de linguistique générale*, éd : L'harmattan, p178

HULIN, Hélène (2010) : *Siège d'habilitation des formateurs d'examineurs et correcteurs DELF/DALF, niveau A1 et A2, CECRL, Lomé.*

ROBIN Maxence (2016) *Le FLE communicatif et actionnel*, Centre

de la langue française, Paris, CCI ,
IDF.

TIJANI, Mufutau (2011): *Pédagogie de
l'oral*, Université de RECFLEA,
Cape Coast, Ghana.

**AN EXAMINATION OF YORUBA INDIGENOUS
RELIGION AND CULTURE OF TRUTH IN THE
METHODS OF ARBITRATION AND THE
ADMINISTRATION OF JUSTICE IN
YORUBALAND**



Ojelabi, Isaac Kehinde

Tabi Agoro Ayobami M.

tinukenny@yahoo.co.uk

ayobamimisitura@gmail.com

Tai Solarin University of Education, Ogun State,
Nigeria

Abstract

Yoruba indigenous religion and culture of truth telling as a weapon of arbitration and judicial system refers to a cultural and traditional cum religious conflict resolution system. Despite modernization of oath taking with Bible and Quran, the Yoruba indigenous religion and culture of truth telling has been veritable in resolving domestic conflicts, land disputes, inheritance and social problems in Yorubaland. The paper is particularly relevant in terms of the findings relating to the principles and practices of the Yoruba indigenous religion and culture of truth in the arbitration and administration of justice. The

paper observed that justice involves holding everyone responsible for their behavior in the contemporary society but justice can only be achieved when the judicial people are ready to say the truth and nothing but the truth. It is however evident that the issues of westernization influences truth and justice especially as it affects our culture and have tainted much of the indigenous practices of the Yoruba.

Keywords: Yorubaland, Indigenous religion, Culture, Modernization

Introduction

In Nigeria today, too much dependence has been placed on modern and formal channels of conflict resolution such as the judiciary, civil society, the press, arbitration center and the administrative panels. It is obvious that these channels alone have not and cannot effectively deal with the rising rate of social and political conflicts in highly urbanized setting like Nigeria, not to talk of the people living in the rural areas of the Nigeria (Ojelabi 2013). In fact, formal channels' responses in some cases have aggravated the conflict situations. The rising number of cases in our law courts can bear testimony to the fact that the approaches

hitherto adopted in conflict prevention and management in Nigeria are insufficient. Some of our visits to customary, magistrate and high courts show that these courts are bombarded with civil, domestic, business and criminal cases. Informal alternative dispute resolution institutions on Radio and Television and some state mediation centre also continue to entertain more cases. In spite of all these, conflicts of various types continue to be on the increase. Interpersonal lineage and inter-lineage conflicts have not abated. One conclusion that can be drawn from the rampant conflicts in Nigeria is that modern day conflict management methods are insufficient. This corroborates Zartman's (2000) observation that the persistence of violent conflicts in Africa indicates that modern methods, are also defective in facing the challenges. The methods are often faulted for their foreignness and non-African nature and for ignoring the wisdom of traditional African conflict management practices. What we discovered is that ever since the introduction of the colonial (statutory) courts, some persistent problems

have clogged their administration of justice like the undue delay before the courts' decisions are reached, because of adjournment and technicalities involved while some have argued that the ritualistic adherence of the statutory courts to the cosmetic procedural technicalities fuels instead of resolving conflicts. The cost of litigation in the courts is prohibitive such that many are unable to afford and ultimately, adjudication in the courts tends to widen the misunderstanding between the parties as against the reconciliatory approach of indigenous arbitration (Dzurgba, 2006). The recent revelations about Nigeria judicial system and corruptions will make every man with right thinking to agree on the revisiting the traditional methods of conflict resolution as a way out for the betterment of the country.

Ojelabi(2013) asserts that these weaknesses have led to a near-total loss of confidence in the statutory courts, and a corresponding increasing resort to the recommendation of indigenous abitration for the society. Hence the need for this paper to account for the sustained interest in the

concept of truth in the indigenous method of arbitration with a view to ascertaining how best the justice can be encouraged, improved or put to wider and more effectual use to the benefit of the people of Nigeria towards peaceful resolution of disputes.

What then is conflict?

Conflict can be define as war, battle, struggle, opposing ideas or belief, disagreement, argument, quarrel etc. Conflict may arise when there are socio-cultural and economic problems, domestic alteration, and power struggle in political arena from opposing camps, disturbance, and dispute over interest on land as well as inequality in the people's status in life and many more. In the world today, no country can escape conflict. Its management is one of the most difficult, yet important jobs for conflict manager if the country will welcome their ideals and the corrupt situation of the country will allow them to face the reality and speak the truth. Regardless of the type of government in power, conflict is recognized as a fact of life, and so the issue is not whether to have it but how to resolve

it. If conflict is not carried to an extreme, it can generate beneficial effect to the country. It can serve as a mechanism for fine tuning the country's goals. Whenever the word peacemaking is mentioned, it is an indication that there was a conflict between two or more parties. Conflict can be resolve using two broad handling methods; adversarial and non-adversarial handling styles. There existed indigenous methods of conflict resolution and peacemaking in Nigeria before the colonial era (Ogunleye,2012). This method of resolution, peacemaking and peace keeping thus form the bedrock of development in any society (Fayemi 2009).

Many factors produce conflict for both the individuals and groups, Generally speaking, however, conflict emerges when two or more persons (or group) seek to possess the same objective, occupy the same space/place or the same exclusive position, play incompatible roles, maintain incompatible goals, or undertake mutually incompatible means of achieving their purposes. It is, therefore, clear that the root of most conflicts if not all, is the type of

incompatibilities of purpose as well as sometimes the method of attainment of even compatible goals.

The development of technology, the requirement of space as well as changing taste all over the world has made humans more nomadic even than before. In fact, there is a saying based on scientific projection that the future of humanity is the future of nomads. As man moves from one place to another, being a product of his own environment, culture and peculiar experiences come into contact with another man whose experience could be so different as to almost, become incomprehensible to man. One point becomes very important when man is confronted with any form of conflict in his society. It is in recognition of the obvious fact that societies today are cosmopolitan, A society does not cease to be heterogeneous simply because members belong to the same ethnic group or speak the same indigenous language-Even in remote villages in Nigeria, it would soon be discovered that beyond the apparent homogeneity which we see from outside, deep down the societies are series of

interests, contesting for attention from those in authority.

The decay in our value system in Nigeria

The decay in our value system in Nigeria today is a nationwide problem. Nigerians now feed fat from deceits and it is increasingly becoming more difficult to find Nigerians willing to boldly come out to defend the integrity of their institutions or speak out in protection of the nation. As long as the truth is not told or prevented from being told, sustainable development would continue to elude us as a nation. This is an interesting paradox that should be critically considered as we reflect on the problem we are facing today in our country. It is unfortunate that truth is now so bitter to say. Saying the truth or establishing truth has to do with proving beyond reasonable doubt that what a person is saying is right or borne out of sincerity.

There are some steps for attaining this goal in the Yoruba belief system. But the first step for working around this involves delving into extant knowledge on the nature of truth.

Theories of truth

Two major theories of truth have been advocated by psychoanalysts: the correspondence *Eni tí ó ní pe Ìròkò* (a town) *ní irókò* (a tree)". When a person calls black white or vice versa, it means the person is not being truthful. In other words, both the black and white colours are easily observable. The correspondence theory posits that truth consists of the degree of correspondence between an object and its description. It is based on the assumption that under a normal circumstance the human mind is able to understand a phenomenal by observing it and through experimental refinement. Under this theory, a black colour is black because it has all features of something black. This theory is sharply related to Yoruba's understanding of the concept of "truth". Hence, the Yoruba would describe a truthful (honest) person as "*e ni tí kò pe dúdú ní funfun*" (he who does not call black white). The position of the critical realist is that the adjudicator should not take what they see or hear by their face value or be misled by their perception. They should dig deeper for inner meanings. This

is probably why the Yoruba sometimes consult *Ifá* oracle or ask the people involved to swear an oath for the explanation to certain things even when the meanings are humanly obvious. The point we have made above is that the Yoruba recourse to both the naïve and critical realist schools to establish the truth of a matter. On the other side, naïve realism believes that a black can produce a white colour if given privilege of the doubt. An appropriate Yoruba adage that drives this notion home is that one that says “*nínú ikòkò dúdú lè funfun ti ñ jáde*” (the whitish solid pap comes out of a black pot). *omo ti ekùn ba bi, ekùn ni yóó jo* (meaning that the son of a criminal could equally be assumed to be a criminal most especially when brought for trial for an offence for which the parents are known). The correspondence theory is associated with a school of thought known as “realism”. The school has two angles: naïve realism and critical realism. In naïve realism, things are interpreted as naturally perceived. Hence, black is black; a thief is a thief and a man who cannot look straight into the eyes

of his interrogators is said to be guilty of what he has been accused of.

Coherence Theory

This takes us to the second theory of truth: the coherence theory. The position of this theory is that truth emerges largely in the context of our rational acceptability and explanation of the world around us. In other words, truth can be established through logical arguments or circumstantial evidence. Though the correspondence theory only allows for one explanation, the coherence theory provides for more than one true description of the world. In other words, this quality of philosophical argument might be too weak for a western legal system, yet it shows that the Yoruba cultural world too recognizes the importance of coherence theory. The coherence theory sees objects beyond what they are and tries to construct meanings around them within the framework of existing belief system. Lawyers devote the best part of their training learning how to operationalise this theory. The Yoruba traditional dispute settlement system is not too ignorant of this

theory but not in the extended forms known to the western legal system. It could be said for example that the Yoruba probably depend on this theory in the assertion “*Àjé ké lánàá, omo kú lóni; ta ni ò mò pé àjé àná ló po mo je*” One significant way in which the Yoruba legal culture differs from the western one is the absolute dependence of the latter on legalese (flowing from coherence theory). This has to do with the ability of people to argue one’s cases very well before the judge rather than the Yoruba’s emphasis on the search for “absolute truth” (as evident in correspondence truth) which could involve some divination rites and oath taken. A man steals a chicken, he is caught and the judgement is passed against him in Yoruba court. The case is taken to a western court of law and he is freed on the account of the case against him not being proved beyond reasonable doubt. A Yoruba adage interprets this kind of paradoxical situation mischievously in the following terms: “*Òyìnbó kò k’olè, ijáfara ni kò fé*” (the white man does not abhor theft but slackness). This belief system must have informed an aspect of Ibadan *oríkì* which describes the

city as “*Ibi olè gbé ñ jàre olóhun*”. This *oríkì* does not present Ibadan people as thieves as some people have literally interpreted this *oríkì*. It simply calls attention to the fact that it was in the city of Ibadan that the Yoruba people first encountered the western judiciary system which makes it possible for an obvious thief to walk away from justice on the account that of the fact that the case against him could not be proven “beyond reasonable doubt”. Even now, many people are still surprised by how those who openly rig elections, steal state funds, commit murder and commit other heinous crimes are taken to courts only to regain their freedom a moment later based on legal technicalities. This kind of situation is aptly captured by a Yoruba proverb: *ò kánjúwà ñ dàgbà, ogbón ñ rewájú* (“the greedy are advancing in age, and their avarice is advancing in sophistication”).

The act of Cross Examination

In one of his widely cited works, Olaoba (2008) called attention to the act of cross examination in the Yoruba legal system. This involves subjecting the accused

person as well as the accuser to series of questions aimed at identifying gaps in the evidence provided. There are several ways for establishing truth in the context of the two theories advanced above. Commitment to saying the truth is also enhanced by oath-taking before the presentation of evidence. Like the western tradition, the onus falls on the plaintiff to prove his cases against the defendant. To do this, he could be asked to swear before the accused person is asked to follow suit. The swearing here usually has to do with the person under oath asking that some evil things happening to him if any attempt is made to mislead the panel of judges in the course of presenting his evidence. Calling attention to this, Bascom (1969) observed that:

A plaintiff may be made to answer to *Ògún*, the god of iron, touching his tongue on an iron object while asking to die if he is not telling the truth, or to drink from the ground at the *Ògbóni* house while swearing on the earth.

Unlike the western system, the oath is usually not administered at the beginning of the case. The disputants are assumed to be

omolúàbí and given the privilege of doubt to tell the truth at the beginning of the procedure but once it is realized that one of the disputants is trying to mislead the panel of judges, oath-taking is recommended. This is a popular tradition in most African society. In Igboland (most especially Abo, Oguta, Onitsha and Osomari), a person who swears by land to support his claims in a dispute and does not suffer negative consequences thereafter is believed to have said the truth in the course of dispute settlement Nzzimiro (1972). This appears to be a popular tradition in Igboland given the revelation of how those who came to swear to oath at *Okija* shrine and fails to keep the terms of the agreement die mysteriously and their bodies deposited at the shrine (Ellis 2008)

Some truths are difficult to unravel by mortals; it takes the immortals to unravel them. In this case, a man commits an offence that offends the sensibility of the entire community and perfectly covers up the trail. He could be struck by thunder and killed immediately or afflicted by a strange sickness and all efforts to heal him would

prove abortive until a divination is carried out that reveals that he is being punished by the gods and that the healing process would only come after he has confessed to the crime. Sacrifices could be recommended to cleanse the person as well as the community. The sacrifices usually incorporate some elements of punishments and reparation. The foregoing notwithstanding, the Yoruba *Ifá* literary corpus (the sacred text of Yoruba culture) acknowledges the fact that the truth of a matter might still be elusive and justice could be miscarried. This fact is the main focus of (Oke 2007) in *Odù Ògúndá-Ìrosùn* in *Ifá* which says:

“Orí yéye ní Mòguń, Tàì şè ló pò níbè.

ló dífá fuń Ògúndá, tí yí ó peran,

Tí yó fèjè yí Ìrosùn lénu’.

Ifá wí pé “Ire àìkú”.

Ifá wí pé “Kéléni ó rúbọ,

Kí wọn ó má ti òràn mo láisè o”.

(There are too many heads

at Ògún’s shrine or, in the mythical

town called *Mogun*.)

Many of the heads are of innocent persons.”

Cast for Ògúndá,

Who would kill an animal,
And smear *Ìròsùn*'s mouth with its blood.
Ifá Oracle prescribes a sacrifice, lest
someone is falsely accused and convicted.)

That is to say that most of those who had been given capital punishment in the community did not deserve to have been executed. This claim is elaborated in the *Odù* with the following story.

In a certain mythical town there lived two brothers, *Ògúndá* and *Ìròsùn*. There were also the king and other townspeople. On the way to their farm each day, the two brothers passed by the shrine of *Ògún*, which served as the public execution ground, and which was therefore always littered with many human heads. One day as they passed by the shrine, *Ògúndá* remarked that most of the heads at the shrine were those of persons who were not guilty of any capitally punishable offence. His brother objected, arguing that everyone who was beheaded at the shrine must have deserved the capital punishment. The debate between the two brothers continued for a long while, with *Ìròsùn* always

maintaining that ‘to be punished is to be guilty’, while *Ògúndá* maintained that ‘punishment does not imply, confirm or establish guilt’. To drive his point home, *Ògúndá* mentally constructed a possible situation in which an innocent person was convicted of a capital offence, as in a set-up, miscarriage of justice, or flawed judicial procedure.

Exegesis of the story

In the story, the king had a favorite pet goat that was treated like a human member of the royal household. It was well fed and given royal respect by everyone in the town. One day, *Ògúndá* trapped the goat. He waited until night fell and his brother had gone to sleep after getting very drunk. He then slaughtered the goat, letting its blood make a trail to the entrance of his brother’s bedroom where he deposited the dead goat after smearing the sleeping man’s mouth with its blood. He went further to stick the head of the goat in *Ìròsùn’s* bedroom entrance. When the goat was declared missing the following morning, the king sent his servants out to search for it, vowing that

whoever had kept the goat in his or her custody, not to talk of having injured or killed it, would suffer the death penalty. Following a tip-off from *Ògúndá*, the king's servants found the dead goat at the entrance of *Ìròsùn*'s bedroom. They also noticed the bloodstains on *Ìròsùn*'s clothes and lips. He was woken up and made to carry the dead goat on his head to the king's palace where the townspeople and a jury were already waiting for the trial of the alleged killer of the king's favorite goat. The case was speedily disposed of, as there was an overwhelming preponderance of evidence against the accused, with perhaps none in his support. As already decreed by the king, the penalty was death by beheading at the shrine of *Ògún*.

As *Ìròsùn* was being led to the shrine, *Ògúndá* emerged and sought the permission of the king to say something. He declared to the consternation of the people that it was he, and not *Ìròsùn*, who killed the king's goat. He further informed the audience that he had set his brother up in order to prove the point that very many of those previously executed at the shrine of *Ògún* were possibly

innocent of the charges levied against them and for which they were convicted and condemned. By extension, he wanted to prove two points: (i) that the judicial systems in the community led to the death of several innocent people in the past and (ii) that capital punishment is bad and should be discontinued. The king became remorseful and asked the *Ìrosùn* be set free. This *Odù* is not against punishment for crimes committed but largely seeks to establish the ever-present possibility of error in any judicial process. The story helps us to identify another significant source of truth in Yorubaland: the confession of a third party. It is possible to add to this, evidence or testimony of a third party most especially an eye-witness. This is why disputants are usually encouraged to approach the throne of judgment with their witnesses. Arising from the above story is the proverbial saying “*Orí yéye ní Mògún; tàisè ló pò níbè.*”

The *Ògúndá* story told above suggests that the call for cancellation of capital punishment started among the Yoruba people long before the people’s contact with

the white man or the United Nation system. The second generation of rights probably was not necessary in the pre-colonial Yoruba society as the people experienced 100% employment; only lazy people were unemployed. The only group that could be said to have been denied their economic rights were probably slaves (*eru*). Even then, slaves in the pre-colonial Yoruba society enjoyed some rights (Ojetayo,2013). It was in support of this that a Yoruba adage says *bí a se bé rú la bó mo* (a slave came to earth the same way the freeborn was born). Another says *ònà ló jìn erú ni baba* (a slave has a father but in a distant location). The two adages call attention to the need for slaves to be treated with dignity. Many of them ended up becoming legitimate members of their owners' homes.

The Right of the People

In the pre-colonial Yoruba society, people knew their rights. The rights of the kings were different from those of their subjects. Where a king exceeded his rights, the people had institutions for calling him to order. Whereas in the western world, the

justice systems gives prime attention to the rights of individuals; in the Yoruba system the emphasis is on the protection of communal interest. This notwithstanding, the system still accommodates the protection of private interest and of course this is to the extent that as far back as the pre-colonial period, the people were interested in the debate of abrogation of capital punishment. This is partly what the *Odù Ògúndá* (earlier cited) is all about. This shows that the Yoruba were familiar with the need to abrogate capital punishment even long before the Universal Declaration on Human Rights was passed in 1948. The point must equally be made that the judicial system in the western world is largely retributive leading to punishment. The focus of this classical or retributive justice is on the process of calling the guilty to account, and punishing them for their wrong-doing. But a reconciliatory justice system, which is popular amongst African people, aims to do more than deter criminal or antisocial acts. It seeks to “provide a systematized definition of social right and wrong, from which grows an underlying shared value: that the justice

system applies to all of us, that it acts fairly, that we can trust it. This is much more than grudging coexistence (which may depend solely on behavioural change: we used to kill you, now we have to tolerate you), and approaches positive coexistence”(Howard 2004). Within the framework of Africa’s reconciliatory justice is what could be called “Restorative justice system “where the focus falls more on the victim and the hurt, than on the offender and the crime; where ways to “restore,” or compensate for, the hurt are sought; where, crucially, priority is given to the subsequent restoring of relationships between victim and offender communities (Newman 2002). Zartman(2000) too is of the opinion that restorative justice is better understood “as a compensation for loss, not as a retribution for offense”. This moves the conflict management systems outside the narrow confines of crime-and-punishment.

For us to have peace and reasonable sustaining development, we must take the issue of truth telling seriously. The couple does not tell the truth and it makes their home becomes hell. You hear about the wife killing the husband, the husband killing the

wife which is very common in our contemporary society. The worst part of this issue is that most of this wedding that hit the rock were conducted in the Church of God where holiness and righteousness is claimed to exist. Why then marital conflict? It is as a result of seek and hide game in the house by not telling the truth to one another by having secret account and secret affairs. Friends use their fellow human being for money ritual purposes. It is common in our daily newspaper of boys killing their girlfriend for rituals. Who do you think can be trusted today in Nigeria? The people in the corridor of power are also not telling the truth. The Judges are after money. The country is not safe. Unless we go back to the drawing board to see where we missed it, the country can not move forward. It is only truth and righteousness that can exalt a nation. The government should use open policy. Let them tell us the truth and nothing but the truth. Let us preach and practice truth and things will work better for us as a nation.

It has been noted severally that the Yoruba are essentially pragmatic (Idowu

2005). Hence, they are often guided by principles and practices that have previously worked well for them. Such successful precedents become canons of shared values that are set up as standards of social interactions and morality. In many cases, such precedents become linguistically immortalized as proverbs or other expressions of folklore, such as stories (Oladiti 2006). In this work, attention had been focused on the truth and the law that occur in the context of the truth tradition among the Yoruba of Nigeria, to highlight and articulate the ideas of truth for those who occupy top positions in public service, which the Yoruba have always cherished and advocated. The fundamental lessons, virtues and values articulated in this work can be profitably harnessed for the promotion of improved governance, political peace and public service delivery. And more generally, the precepts of truth articulated above, and similar ones, can be developed into educational materials for national orientation and sustainable development.

Conclusion

This paper therefore has tried to show that the notorious mismanagement of the public sphere by most African leaders and public officers in post-colonial Africa is not inherent in either the cultures or the nature of African people. The menaces of inept governance and public mismanagement appear most likely to owe their origin and perpetuation to a widespread lack of proper cultural understanding and a deep lack of education in the nature and principles of truth, especially among the political and professional elites on the continent. As this work has shown, there is, among other things, an implicit Yoruba indigenous text on truth. It is quite possible, and indeed to be expected, that other tribes in Africa contain similar and other valuable implicit texts from which could be articulated credible indigenous ideas for theories of good governance, sustainable development, and efficient social organization that will be most readily comprehended by most African people and also possibly adoptable in other societies. It is only when we are ready as a nation to change

our perspective about truth and we are ready to face the reality and fact, it is then that our country can move forward.

References

- Andrew, N. (2002) *The correspondence theory of truth: An essay on metaphysics of predication*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Olaoba, O.B. (2008) *Yoruba legal culture*, Lagos: New Age Publishers Limited.
- Bascom, W.R. (1969) *The Yoruba of South western Nigeria*, New York: Holt, Rine Hart and Winston.
- Dzurgba, A. (2006). *Prevention and Management of Conflict*. Ibadan: Loud Publishers.
- Ikenna, N. (1972) *Studies in Ibo political systems: Chieftaincy and politics in four Niger States*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Ogunleye, A.R. (2012) *Religion, Peace and Conflict: An Assessment of the role of African Religion towards Conflict Management in Nigeria* in Ayantayo J.K et al (ed) *Religion and Governance in Nigeria*. Ibadan Samprints and Graphic Co.

- Ojelabi, I.K. 2013. An assessment of indigenous methods of arbitration in the administration of justice in Ibadanland. A PhD thesis submitted to the Department of Religious Studies, University of Ibadan, Ibadan.
- Ojetayo, G. K. (2013). *Survival of African traditional Religion in a pluralistic Religious Nigerian society*. Ph.D Thesis, Department of Religion and Cultural Studies, University of Nigeria, Nsukka, Enugu State.
- Oladiti Abiodun Akeem, “The nature of reprimand in traditional Yoruba society”, *The Social Sciences* (1), 4, Medwell Online, 2006 p. 247.
- Moses Oke, “An indigenous Yoruba-African philosophical argument against capital punishment”, *The Journal of Philosophy, Science and Law*, Volume 7 July 11, 2007 p.3-5.
- W. Bascom, *Sixteen cowries: Yoruba divination from Africa to the new world*, Bloomington and London: Indiana University Press, 1980.

Fayemi, A.K. 2009. "Agba (elder) as arbitrator: A Yoruba Socio-political model for conflict resolution" – A review of Lawrence O. Bankole – *Journal of Law and Conflict Resolution*. Vol. 1(3) pP. 066-067, August.

See Howard Zehr and Toews Barb (eds.), *Critical Issues in Restorative Justice*. Criminal Justice Press, VA, 2004;

Luc Huyse, "The Process of Reconciliation," in: Bloomfield, Barnes and Huyse (eds.): *Reconciliation After Violent Conflict: A Handbook*. Stockholm, IDEA, 2003 pp. 19-39.

William Zartman, "Conclusions: Changes in the new order and the place for the old", in I. William Zartman (ed.), *Traditional cures for modern conflict: African conflict 'medicine'*, Boulder, CO: Lynne Rienner, 2000 p. 222.

Idowu, W. 2005. "Law, Morality and the African Cultural Heritage," *The jurisprudential significance of Ogboni Institution in Nordic Journal of African Studies* 14(2) : 175-192.



REISL, Numéro 3, janvier 2020

ISSN: 1840-9148

© reisl.uac.bj