



HAL
open science

**Étude comparative de quelques caractéristiques
phonotactiques et morphosyntaxiques de l'afaan-oromo,
de l'amharique et du français afin d'analyser
l'interférence chez les apprenants du FLE en milieu
académique éthiopien**

Nigatu Bayissa Yaaii

► **To cite this version:**

Nigatu Bayissa Yaaii. Étude comparative de quelques caractéristiques phonotactiques et morphosyntaxiques de l'afaan-oromo, de l'amharique et du français afin d'analyser l'interférence chez les apprenants du FLE en milieu académique éthiopien. Linguistique. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2024. Français. NNT : 2024MULH2906 . tel-04961294

HAL Id: tel-04961294

<https://theses.hal.science/tel-04961294v1>

Submitted on 21 Feb 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année 2023 / 2024

N° d'ordre : (attribué par le SCD)

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

THESE

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE

ECOLE DOCTORALE DES HUMANITÉ (ED 520)

Discipline : Science du langage

Présentée et soutenue publiquement

Par

Nigatu Bayissa YAII

Le 10 décembre 2024

ÉTUDE COMPARATIVE DE QUELQUES CARACTÉRISTIQUES PHONOTACTIQUES
ET MORPHOSYNTAXIQUES DE L'AFAAN-OROMO, DE L'AMHARIQUE ET DE
FRANÇAIS AFIN D'ANALYSER L'INTERFÉRENCE CHEZ LES APPRENANTS DU FLE
EN MILIEU ACADÉMIQUE ÉTHIOPIEN

Sous la direction du Prof. Greta KOMUR-THILLOY

Co-direction de Dr. Sladjana DJORDJEVIC

Jury : Prof Rudolph Sock, Université de Strasbourg (Rapporteur)

Prof. Mohamed EMBARKI, Université de Franche-Comté (Rapporteur)

Dr. Dhurata HOXHA, Université de Shkoder, Albanie (Examineur)

Prof. Marzena WATOREK, Université de Paris 8 (Examineur)

Prof. Girma Mengistu DESTA, Université d'Addis-Abeba (Examineur)

Prof. Greta KOMUR-THILLOY, Université de Haute Alsace (Directrice de la thèse)

Dr. Sladjana DJORDJEVIC, Université de Haute Alsace (Co- Directrice de la thèse)

Un devoir de mémoire

Cette thèse est dédiée aux victimes des crimes atroces et déchirants commis par les forces de sécurité éthiopiennes le 1^{er} décembre 2021 sur des civils, dont une douzaine d'*Abagadas*, leaders de la communauté *Karayou*¹. Cette thèse est un devoir de mémoire dédiée aux adolescents qui, comme Amanuel W., diaconat de l'église catholique, ont été exécutés en public dans la région d'Oromiya.

Ce devoir de mémoire concerne les effets néfastes, mentaux, physiques, sociaux et moraux du travail illégal imposé aux enfants dans l'État d'Oromiya sans aucune protection de la loi éthiopienne. Il est dédié aux adolescentes contraintes à l'exploitation par toute forme de travail qui les prive de leur enfance et les empêche de fréquenter une école normale. Les adolescentes qui ont été contraintes à un mariage qui a profondément et définitivement affecté leur vie ont également un devoir de mémoire.



Vivant dans les zones rurales de la région d'Amhara, en Éthiopie, les enfants sont victimes de l'inégalité des sexes, découlant des inégalités économiques, des marginalisations politiques, des intérêts individuels, mais surtout, surtout de l'ignorance.

¹ Une des branches du peuple Oromo, le troisième groupe ethnique important en Afrique.

Remerciements

Pour accomplir cette thèse il m'a fallu mobiliser toutes mes ressources qui m'ont fortifié et m'ont permis de traverser de nombreuses épreuves parfois au-delà de mes capacités. Les conseils professionnels des spécialistes du domaine et les soutiens techniques fournis par des collègues lors de mes travaux constituent des valeurs inestimables pour la réalisation de ce travail.

Je tiens ainsi à remercier Madame le Professeur Greta KOMUR-THILLOY, ma Directrice de thèse qui a fait preuve de tant de patience et de vigilance dans la direction de ma recherche. Ses conseils infiniment précieux et ses encouragements qu'elle n'a cessé de me témoigner tout au long de mon travail ont été pour moi d'un prix inestimable.

Mes remerciements vont également au Dr. Sladjana DJORDJEVIC, Co- Directrice de ma thèse, qui a consacré son temps à lire et à corriger les chapitres de cette thèse et aussi à fournir des commentaires constructifs tout au long de mon travail.

Je tiens également à remercier le Professeur SOCK R., pour ses précieux conseils, ainsi que les autres membres du jury, le Professeur WATOREK M., le Dr. EMBARKI M., le Professeur HOXHA, D., le Professeur DESTA G.M., qui ont accepté de juger ce travail.

Mes remerciements vont également à Mr. Michel JANOWSKI et Mme Chantal PALPACUER, bénévoles à l'Antenne Jeunes du Secours Populaire du Haut-Rhin, et aussi au Dr. Etamane SALL, Dr Jordan SHEUBEL, Dr. Charly VICTOR, des collègues à l'Université de Haute Alsace pour leur temps précieux consacré à la lecture des chapitres, et aussi à l'interprétation de documents enregistrés.

Je tiens aussi à remercier mes collègues éthiopiens, surtout Mr. Gobena HASSO. Chef de département de langues étrangères, à l'Université d'Arsi qui m'a facilité les démarches administratives nécessaires et aussi à tous mes collègues, à Mr. Tämäsgen CHIBSA, Directeur du département de l'anglais, à l'Université d'Adama, Mr. Tsigu ABEBE, Directeur du département de l'anglais au lycée Ménélik II, Mr. Fikadu LÄMMA, Directeur de la démographie et du développement des ressources humaines à la Commission éthiopienne de planification et de développement (CEPD), qui m'ont encouragé tout au long du processus de rédaction.

Enfin, mes remerciements particuliers vont à toutes les personnes qui m'ont offert des services directs ou indirects pendant mon travail, en particulier Mme et M. Solomon BEKELE, pour leur soutien appuyé

Résumé

Cette recherche se concentre sur les erreurs globales relevées dans les corpus collectés auprès des apprenants du français langue étrangère (FLE) de l'université éthiopienne. À travers une étude comparative, l'objectif principal de cette recherche est, d'une part, d'examiner si les erreurs relevées violent les règles de la langue cible (LC) en raison de l'interférence des langues premières (L_1) des apprenants et, d'autre part, de déterminer si ces erreurs apparaissent à chaque niveau linguistique. De plus, cette étude évalue si cette interférence retarde l'acquisition de la langue cible chez les étudiants oromophones et amharophones à l'Université d'Arsi, en Ethiopie.

À la suite de l'analyse des données, les sources des erreurs observées dans les corpus ont été classées en trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique. Au niveau phonétique, le français standard compte 36 phonèmes, dont 16 voyelles et 20 consonnes. Environ la moitié de ces phonèmes ne sont pas intégrés par les systèmes phonologiques des deux langues afro-asiatiques. Cette étude examine donc si l'absence de ces phonèmes uniques provoque des erreurs interlinguales, les erreurs dues à l'interférence de la langue maternelle. Pour cela, nous observons, d'une part, si la dominance des sons communs apparaît par rapport à l'articulation des sons uniques et, d'autre part, si la prononciation inexacte des mots et des phrases qui nécessitent des modifications dans leur élocution se fait correctement.

Cette recherche propose des pratiques de remédiation. Ainsi certaines stratégies d'enseignement sont proposées qui permettent aux étudiants de pratiquer la production de sons uniques ainsi que la prononciation des mots, dont l'articulation s'opère en deux niveaux d'articulation, soit à la première articulation, soit à la deuxième articulation. Notre proposition repose donc sur la méthode articulatoire, la méthode d'opposition phonologique et la méthode verbo-tonale, introduites par des auteurs tels que Lauret (2007), Troubetzkoy (1939), Clas (1968), Akamatsu (1997), Cureau et Vuletic (1974), Renard (1971), Asp & Guberina (1981) et Guberina (1956). Bien que chaque stratégie pédagogique applique sa propre approche, le but ultime de chaque méthode est d'enseigner la production de sons spécifiques.

Les erreurs dues à la formation des mots que l'on constate au niveau morphologique fait également l'objet de cette recherche. Cette étude examine donc comment les étudiants accordent en genre et en nombre les mots français, en particulier les noms épiciens, des noms de métier, les noms communs invariables en forme, les adjectifs de couleur. Certaines stratégies pédagogiques, qui peuvent jouer un rôle important dans la didactique du vocabulaire, ont été proposées dans cette recherche afin de trouver des solutions concernant cette instabilité des règles. La stratégie de la famille de mots, la stratégie de la carte de mots et la stratégie du réseau

global, introduites par des auteurs tels que Nation (2001), Bertram et al. (2000), Laufer & Shumeli (1997), Snellings et al. (2004), La Voie & Hoa (2013b), La Voie (2015), et Laufer (1986) entre autres, permettent aux apprenants de développer leur capacité de vocabulaire.

La présente étude s'intéresse également à l'analyse comparative de la conjugaison des verbes dans les langues flexionnelles telles que le français avec les équivalents dans les langues agglutinantes, l'afaan-oromo et l'amharique. Elle se concentre sur la description des erreurs résultant du fonctionnement erroné des verbes irréguliers, en particulier les verbes pronominaux, les verbes de mouvement, les verbes d'action qui lient des suffixes pour indiquer la personne et le temps. Ces erreurs sont considérées comme une source de difficultés dues à l'instabilité des règles.

Au niveau syntaxique, les erreurs résultant de combinaisons, d'accords et de fonctions erronés des constituants font l'objet de cette étude. En ce qui concerne l'ordre des mots, cette recherche présente une brève description de la combinaison linéaire des mots dans une phrase simple, en tenant compte de certaines expressions exceptionnelles. Notre description se concentre sur l'ordre linéaire des mots français dans une phrase simple qui apparaît dans la construction - *sujet-verbe-objet* (SVO), et qui est différent de l'organisation de la phrase sous l'ordre SOV, observée dans les deux langues sources : l'afaan-oromo et l'amharique.

Cette étude examine également la façon dont les oromophones et les amharophones utilisent certains constituants tels que les articles indéfinis, les articles contractés et les pronoms clitiques, qui n'ont pas d'équivalents dans les deux langues maternelles. Afin de minimiser de telles erreurs observées dans les productions des apprenants, cette étude propose deux approches : l'approche de la grammaire explicite et celle de la grammaire implicite dans le cadre de l'enseignement de la grammaire comme le propose un grand nombre d'auteurs, dont Poole (2005), Loewen (2005, 2009), Verginia (1990), et Beacco et al. (2010). La mise en œuvre simultanée de ces deux approches apporte fluidité et perfectionnement dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Abstract

This research focuses on global errors observed in the corpora of Ethiopian university students who learn French as a foreign language (FLE). Through a comparative study, the main objective of this research is, on the one hand, to examine whether the errors observed in the corpora which violate the rules of the target language (L₂)², are due to interference of learners' mother tongues (L₁)³ and, on the other hand, to determine whether these errors appear at each linguistic level. In addition, this study assesses whether this mother interference affects the acquisition of a target language, i.e. French language, in the case of Oromophones and Amharophones students at the University of Arsi, Ethiopia.

On the basis data analysis results, the sources of errors observed in the corpora have been classified thus into three linguistic levels: phonetic, morphological and syntactic. At the phonetic level, this research examines whether 36 French phonemes, of which 16 vowels and the remaining 20 consonants, are known by each Afro-asiatic language. If this is not the case, this study therefore examines whether the absence of these unique phonemes⁴ causes interlingual errors, i.e. errors due to interference from the mother tongue. To this end, we observe, on the one hand, whether the dominance of common sounds, the sounds shared by each language in contact affect the articulation of unique sounds and, on the other, whether the inaccurate pronunciation of words assembled with these sounds is done correctly.

In the context of didactics of phonetics, this research proposes certain teaching strategies which enable the students practicing the production of unique sounds, as well as the pronunciation of words, whose elocution requires modifications. Our proposal is therefore based on the articulatory method, the phonological opposition method and the verbo-tonal method, introduced by authors such as Lauret (2007), Troubetzkoy (1939), Clas (1968), Akamatsu (1997), Cureau and Vuletic (1974), Renard (1971), Asp & Guberina (1981) and Guberina (1956). Although each teaching strategy applies its own approach, the ultimate aim of each method is to teach the production of specific sounds.

Errors due to erroneous word formation, i.e. errors observed at the morphological level are also the focus of this research. This study therefore examines how Ethiopian university students inflect certain French words, in particular nouns, adjectives, or determinants for the

²French language

³ Afaan-Oromo and Amharic

⁴The sounds that are only heard in French

gender or number agreement. To teach the inflection of French words, in particular that of epicene nouns, occupational nouns, common nouns, adjectives derived from nouns, etc., certain pedagogical strategies have been proposed in this research.

The present study is also interested in the system of verbal morphology observed in each language in contact. It analyses how verbs in inflectional languages such as French are conjugated for certain grammatical relations such as person, tense, aspect, etc, with the comparison of their equivalents in the agglutinative languages, such as Afaan-Oromo and Amharic. Due to dissimilar structures of languages in contact, this research concentrates thus on the description of errors resulting from the inadequate conjugation of French verbs, in particular that of irregular verbs like pronominal verbs, modal verbs, movement or action verbs. In the context of the didactics of vocabulary, the Word Family strategy, the Word Map strategy and the Global Network strategy, introduced by authors such as Nation (2001), Bertram et al. (2000), Laufer & Shumeli (1997), Snellings et al. (2004), La Voie & Hoa (2013b), La Voie (2015), and Laufer (1986) among others, enable learners to develop their vocabulary skills.

At the syntactic level, errors resulting from incorrect linear combination of words also their grammatical agreements are the subject of this study. With regard to word order, this research presents a brief description on the assemblage of constituents in a structure, which is not more than a simple sentence. Without taking into account certain exceptional expressions, such as imperative or inverted interrogative forms, this research examines whether the students are able to assemble French words in a simple sentence via - subject-verb-object (SVO), which is different from that of SOV order, observed in the two source languages: Afaan-Oromo and Amharic.

This study also examines how Oromophones and Amharophones students use certain constituents such as indefinite articles, contracted articles and clitic pronouns, which have no equivalents in their mother tongues. In order to minimize such errors observed in learners' productions, this study proposes two approaches: the explicit grammar approach and that of implicit approach proposed by certain authors, including Poole (2005), Loewen (2005, 2009), Virginia (1990), and Beacco et al. (2010). The simultaneous implementation of these two grammar teaching approaches brings fluency and accuracy to the process of learning French as a foreign language (FLE).

Table des Matières

UN DEVOIR DE MEMOIRE	2
REMERCIEMENTS.....	3
RESUME.....	4
GLOSSAIRE.....	14
ACRONYME ET ABREVIATION	19
SYMBOLES.....	21
INTRODUCTION GENERALE	22
PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE L'ETUDE ET L'APPORT DES THEORIES FONDAMENTALES SUR L'ACQUISITION DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE).....	30
1. L'ÉTHIOPIE, LE TERRAIN DE L'ETUDE	31
Introduction.....	31
1.1 Présentation étymologique, géographique, démographique, économique.....	31
Perspective historique : Éthiopie ou Abyssinie ?	32
Perspective de l'administration politique et démographique.....	35
1.2 : La politique d'ethnies en Éthiopie	40
1.3 La politique généalogique des langues en Éthiopie	50
1.3.1 Les langues couchitiques	50
1.3.2 Les langues sémitiques	52
Conclusion	53
2. POLITIQUE LINGUISTIQUE ET AMENAGEMENT EDUCATIF DES LANGUES.....	54
Introduction.....	54
2.1 La politique linguistique appliquée en Ethiopie	54
2.1.1 La politique linguistique de monolinguisme.....	55
Une politique linguistique implicite du régime Ménélik II (1888-1910).....	55
La politique linguistique explicite appliquée sous le régime d'Haile-Sélassié I.....	57
La politique linguistique explicite appliquée sous le régime de Därg	59
2.1.2 Politique linguistique de multilinguisme appliquée sous deux régimes	61
Politique linguistique sous la colonisation italienne.....	61
Politique linguistique du multilinguisme sous le régime FRDPE	62
Critique sur la politique linguistique actuelle.....	64
2.2 Système éducatif de l'Éthiopie : écoles traditionnelles et modernes.....	66
2.2.1 Éducatifs indigènes appliqués.....	66
Écoles guidées par l'église orthodoxe.....	66
Écoles guidées coraniques.....	68

École non guidée de la gadaa	69
2.2.2 Systèmes de l'éducation moderne mis en place par le ministre de l'Éducation	71
Premier cycle de l'enseignement.....	72
Deuxième cycle de l'enseignement.....	72
Troisième cycle de l'enseignement universitaire	73
2.3 L'enseignement des langues locales en Ethiopie	75
Enseignement de l'afaan-oromo.....	75
Enseignement de l'amharique	78
2.4 L'enseignement des langues étrangères en Ethiopie	79
Enseignement de l'anglais en Ethiopie	79
Enseignement du français en Éthiopie	81
Conclusion	85
3. L'APPORT DES THEORIES FONDAMENTALES SUR L'ACQUISITION DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	87
Introduction.....	87
3.1 L'analyse contrastive : sa contribution et sa limite pour la présente étude	88
3.2 L'analyse des erreurs : sa contribution et sa limite pour la présente étude	93
3.3 L'interlangue : sa contribution et sa limite pour la présente étude	102
3.4 L'apport des trois théories dans la présente recherche.....	106
DEUXIEME PARTIE : ÉTUDE COMPARATIVE MENEESUR LE SYSTEME PHONEMIQUE DU FRANÇAIS EN COMPARAISON AVEC CEUX DE DEUX LANGUES AFRO-ASIATIQUES : L'AFAAN-OROMO ET L'AMHARIQUE	108
4. SYSTEMES PHONETIQUES DES TROIS LANGUES : QUELQUES CONSIDERATIONS COMPARATIVES ET LEURS APPORTS A L'ENSEIGNEMENT DU FLE	109
Introduction.....	109
4.1 Articulation des phonèmes français au niveau de la deuxième articulation	110
Production des voyelles françaises par rapport aux deux langues sources en contact.....	110
Production des consonnes françaises par rapport aux deux langues sources en contact.....	119
4.2 Élocution des constituants, des unités significatives, à la première articulation	124
Modification de prononciation due à liaison consonantique	125
Modification de prononciation due à l'élision des voyelles finales.....	126
Modification de prononciation due à l'enchaînement consonantique	128
Modification de prononciation due à l'épenthèse consonantique et vocalique.....	130
Modification de prononciation due à l'assimilation consonantique	133
Modification de la prononciation due à l'allongement des voyelles	135
Nasalisation des consonnes et comme prononciation alternative.....	136
Effacement des consonnes finales comme une prononciation alternative	136
Gémination comme une prononciation alternative.....	137

Conclusion	139
5. QUELQUES CONSIDERATIONS SUR LES SYSTEMES MORPHOLOGIQUES DE TROIS LANGUES ET LEURS APPORTS A L'ENSEIGNEMENT DU FLE.....	141
Introduction.....	141
5.1. La contribution des études morphologiques à l'enseignement du français langue étrangère.....	143
5.2 Apport de morphologie flexionnelle : cas du français et les deux langues sources ..	145
5.2.1 Flexionnelle nominale.....	145
Distinction du genre des mots : les noms et les adjectifs	145
Distinction du nombre des mots : de substantifs et des adjectifs.....	149
Expression diminutive des noms : application des suffixes	153
Expression définie : déterminants définis et les suffixes.....	154
5.2.2 Flexion adjectivale pour le genre et le nombre	155
5.2.3 Conjugaison verbale.....	157
Flexion verbale visant à l'accord grammatical : la personne	157
Flexion verbale visant l'accord grammatical : le temps.....	160
Conclusion	163
6. LA SYNTAXE, UN SOCLE INDISPENSABLE A L'APPRENTISSAGE DES LANGUES : QUELQUES CONSIDERATIONS COMPARATIVES DES SYSTEMES SYNTAXIQUES DE TROIS LANGUES	165
6.1 Description des structures syntaxiques des langues : le français et les deux langues sources.....	166
6.1.1 Combinaison linéaire de mots : cas du français et des deux langues afro-asiatiques	166
Ordre linéaire des constituants : une phrase simple	166
Ordre des mots dans un syntagme : un groupe nominal.....	169
Ordre des verbes dans des verbes composés	170
Ordre des éléments dans les verbes pronominaux : forme réflexive et réciproque.....	171
Ordre des suffixes flexionnels et dérivationnels : cas des mots dérivés	173
6.1.2 Accord grammatical entre des constituants dans une structure	175
Accord grammatical des noyaux et leurs compléments dans un groupe nominal	175
Accord grammatical des sujets et des verbes : dans des phrases simples.....	178
6.1.3 Fonction des certains constituants : cas du français et des deux langues sources.....	182
Fonction des pronoms personnels clitiques : cas des deux langues afro-asiatiques.....	182
Fonction des articles indéfinis et articles contractés : cas les deux langues afro-asiatiques	183
Fonction des adjectifs et des pronoms possessifs.....	184
Fonction de l'expression formelle : cas de la troisième personne du singulier.....	186
Conclusion	186

TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ANALYSES DES CORPUS ET LA PROROSITION DE QUELQUES STRATÉGIES D'ENSEIGNMENT COMME REMEDIATION	188
7. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	189
Introduction.....	189
7.1 L'enseignement du FLE à l'université d'Arsi.....	189
7.1.1 L'établissement et le public visés.....	190
7.1.2 L'enseignement du français langue étrangère à l'université.....	191
7.1.3 Les cours de français intégrés dans le curriculum universitaire	192
7.1.4 Analyse de la méthode présentée par l'université et utilisée comme manuel de base	194
7.1.5 Les outils numériques dans l'enseignement du FLE.....	196
7.2 Approche didactique mise en œuvre et constitution des corpus	199
7.2.1 Les approches d'enseignement appliquées.....	199
7.2.2 Les syllabus adaptés utilisés	201
7.2.3 La mise en œuvre des cours de FLE	202
7.2.4 L'observation de classe réalisée	204
7.2.5 Les tests de jugement.....	207
7.2.6 La constitution des corpus.....	211
7.3 Les méthodes d'analyse des erreurs.....	214
7.3.1 Le code de correction appliqué	214
7.3.2 La classification des erreurs.....	217
7.3.4 Le catalogage des erreurs.....	219
7.3.5 Analyse de l'interprétation des erreurs.....	221
7.3. La fiabilité et la validité des résultats de l'analyse des corpus	222
Conclusion	223
8. ANALYSE DES DONNEES ET SES RESULTATS : CORPUS D'ETUDIANTS ETHIOPIENS A L'UNIVERSITE D'ARSI	225
Introduction	225
8.1 Les erreurs au niveau phonétique.....	226
8.1.1 Analyse des erreurs répertoriées à la première et la deuxième articulation	226
Analyse de la domination des voyelles communes sur l'articulation des voyelles uniques.....	226
Analyse de la domination des consonnes communes sur l'articulation des consonnes uniques	229
Analyse d'articulation interchangeable entre les voyelles orales uniques.....	230
Analyse de l'articulation interchangeable entre les voyelles orales et nasales uniques	231
Analyse de l'application inexacte des règles en cas de prononciation alternée :.....	232
Analyse d'articulation erronée provenant du traitement des consonnes finales et du schwa.....	234
8.1.2 Transcription des erreurs observées dans les corpus.....	236
Échantillons des erreurs dues à la domination de /e/ sur l'articulation de /ə/, /ɛ/ ou /ø/.....	236

Échantillons des erreurs dues à la domination de /a/ sur l'articulation de /a/, /ã/ et /ẽ/.....	237
Échantillons des erreurs dues à la domination de /o/, sur l'articulation de /o/, /ẽ/ et /õ/.....	237
Échantillons des erreurs dues à la domination de /i/ ou /u/ sur l'articulation de /y/ et /ɥ/.....	238
Échantillons des erreurs dues à l'influence de /k/, /dʒ/ ou /w/ sur l'articulation de /ʀ/, /ʒ/ ou /ɥ/.....	238
Échantillons des erreurs dues au traitement des consonnes finales.....	239
Échantillons des erreurs dues à la confusion entre certaines phonèmes uniques.....	240
Échantillons des erreurs dues à des prononciations alternatives.....	241
8.1.3 Synthèse sur les erreurs au niveau phonotactique.....	242
8.2 Erreurs traitées au niveau morphologique.....	244
8.2.1 Analyse des erreurs dues à une forme de mot incorrecte.....	244
Analyse de formes erronées des mots : noms, adjectifs, déterminants et verbes.....	245
Analyse des erreurs dues à la flexion nominale pour l'accord en genre.....	246
Analyse des erreurs dues à la flexion nominale pour l'accord en nombre.....	249
Analyse des erreurs dues à la conjugaison verbale pour le temps ou la personne.....	250
8.2.2 Échantillons des erreurs morphologiques relevées des corpus collectés.....	251
Sélection erronée des mots : erreurs interlinguales.....	251
Analyse des flexions erronées des mots : substantifs et adjectifs.....	252
Analyse de la conjugaison des verbes : temps aspect et personne.....	253
8.2.3 Résumé des erreurs liées au processus de formation des mots.....	254
8.3 Erreurs globales observées au niveau de la syntaxe.....	255
8.3.1 Analyse des erreurs dues à l'emplacement et à la fonction erronée des constituants.....	255
Analyse de l'emplacement erroné des constituants dans une structure.....	256
Analyse de la fonction erronée de certains constituants.....	258
Analyse des erreurs dues à la fonction inexacte des verbes.....	259
8.3.2 Échantillons des erreurs syntaxiques observées dans les corpus collectés.....	262
Ordre linéaire erroné des mots : une phrase simple et un syntagme.....	262
Fonction erronée d'articles contractés et de prépositions.....	263
Emploi erroné des pronoms clitiques.....	264
Application inadéquate de la voix passive et causative.....	264
8.3.3 Résumé des erreurs syntaxiques relevées dans les corpus.....	265
Conclusion.....	266
9. APPORT DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT EN EVALUATION CONTINUE COMME REMEDIATION	267
.....	267
Introduction.....	267
9.1 La DFLE : une sous discipline dans l'enseignement du français.....	268
9.2 Apport de la DFLE à l'enseignement du FLE aux oromophones et amharophones.....	268
9.2.1 Trois stratégies d'enseignement proposées pour la production de sons.....	268
L'application de la méthode articulatoire comme support d'enseignement.....	269
9.2.2 Trois stratégies proposées pour enseigner le vocabulaire.....	277
La stratégie de la <i>Famille de mots</i> comme support d'enseignement.....	278

La stratégie de la <i>Carte des mots</i> comme support d’enseignement.....	279
La stratégie du <i>Réseau global</i> comme support d’enseignement.....	280
9.2.3 Stratégies pédagogiques proposées à l’enseignement de la grammaire.....	280
i. Perspective historique et terminologique de la grammaire.....	280
ii. Apport de la didactique de la grammaire dans l’enseignement FLE.....	281
CONCLUSION GENERALE	290
1. Le contexte de l’étude	290
1.1 Le problème de la recherche	290
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	300
ANNEXES.....	380

Glossaire

Abba = un père

Abyssinie = le nom utilisé de manière interchangeable pour le pays actuellement appelé Éthiopie

Accent tonal = un accent tonal entendu dans une langue tonale, en linguistique, est un changement de prononciation d'un mot dû à un ton spécifique, c'est-à-dire à une hauteur relative ou à une mélodie spécifique qui change le sens.

Acoustique = partie des sciences et de la technique qui englobe tout ce qui concerne la production. La transmission les effets des sons et des bruits

afaan-oromo = la 3^e langue couchitique la plus parlée en Afrique après l'arabe, le kiswahili et le yoruba, et la première langue utilisée comme langue maternelle en Éthiopie, également parlée au Kenya, en Tanzanie et dans les pays voisins d'Afrique de l'Est

Affriquée = synonyme auditif de mi-occlusive

Allongement = accroissement de durée objective ou subjective syllabique vocalique ou consonantique

Allophone = variante

Amhara = Amhara - terme désignant les groupes ethniques parlant l'amharique vivant dans la région d'Amhara en particulier, constituant le deuxième plus grand groupe

ethnolinguistique d'Éthiopie après les Oromo

Amharanisation = est largement utilisé en Éthiopie depuis l'occupation de Ménélik II pour indiquer la marginalisation de la langue, de la culture, de la norme, de la vie d'autres groupes ethniques au nom de l'unification.

Amharique = une langue parlée comme langue maternelle par les Amharas et aussi utilisée comme langue de travail au niveau fédéral

Aperture = ouverte buccale

Appareil phonatoire = l'appareil phonatoire est un outil généralement utilisé pour désigner l'ensemble des organes qui permettent à l'homme d'émettre des sons.

Approche grammaire implicite = grammaire contextualisée

Arrondie = employé parfois comme synonyme de labial désigne un son obtenu avec la participation des lèvres le contraire est écarté

Articulation = production des sons

Assimilation = l'assimilation phonétique désigne l'échange d'une ou plusieurs caractéristiques entre des sons en contact afin de réduire les différences.

Awrajja = Administrative division, corresponding to province

Baarentuu = Le fils cadet de l'Oromo

Birr = Monnaie éthiopienne

Booren = Le fils aîné de l'Oromo

Collocation = l'expression équivalente du terme combinaison des mots

Combinaison=l'assemblage des constituants dans une structure

Consonne affriquée = l'affrication est un phénomène phonétique dans lequel une consonne s'articule sous deux phases, commençant par l'occlusion et se terminant par la constriction.

Construction= resserrement en un point quelconque du canal vocal.

Corpora = les productions des apprenants

Corpus = ensemble des énoncés sur lesquels travaille le linguiste

Crible phonologique = le crible phonologique est semblable au système phonologique d'une langue à travers lequel passe tout ce qui est dit.

Daballe = le premier stade du gadaa de 0-8 âge

Dabarsaa = stratégie de transfert de connaissances utilisée dans le système gadaa

Däbtära = une personne qui a atteint le niveau supérieur selon le système éducatif orthodoxe copte

Därg = committee (literary meaning), the Provisional military administrative council

Dentale= une articulation réalisée au niveau des incisives

Deuxième articulation=l'articulation se fait au niveau unité significative

Diathèse verbale = le rôle sémantique attribué aux actants dans une phrase

Didactique = la didactique est l'art d'enseigner se focalise sur l'ensemble de l'approche pédagogique

Dilation = transfert à distance de certaines caractéristiques d'un son à un autre

Double articulation = la double articulation est un concept linguistique propre à toutes les langues humaines qui s'opère en deux phases : la première articulation désigne la production des plus petites unités significatives et la seconde articulation se réfère à la production des plus petites unités dépourvues de sens.

Écarté= synonyme de nom labial désignant l'étirement de lèvres

Élision = la suppression de voyelles finales dans une structure

Épenthèse = apparition d'un son à l'insu d'un groupe

Épenthèse= l'insertion d'un son au centre de deux mots

Erreur interlinguale= les erreurs due l'interférence des langues maternelles

Erreur interlinguale =les erreurs liant au processus de l'acquisition de langues cibles

Ethiopie = un pays situé à l'Est de l'Afrique, appelé parfois Abyssinie

Faute = erreur performance

Fermée = clôture de la cavité buccale

Fidäl = Alphabet amharique

Fitäha-Nägäst = un livre traitant notamment des affaires ecclésiastiques, décrivant la structure de la hiérarchie de l'Église, les sacrements, etc.

Follee = le deuxième stade de gadaa de 9-16 âge

Fonction syntaxique : le rôle sémantique de chaque constituant dans une phrase

Fréquence = nombre d'apparition de sons-mots etc.

Gadamoojjii = un des stades de gadaa (de 73-80 âge)

Gémiation = redoublement d'une consonne

Grasseyé = désignation du point de vue auditif du /t/ d'arrière

Interférence = est l'influence d'une langue première sur celle nouvelle langue

Kebele = un quartier

Kibrä-Nägäst = un livre racontant l'histoire des systèmes monarchiques

Kuussa = un des stades de gadaa (de 25-32 âge)

Labiale = articulation réalisée par des lèvres

Langue couchitique = les langues couchitiques sont une famille de langues parlées dans la Corne de l'Afrique, dans la vallée du Nil et le long de la côte de la mer Rouge.

Langue sémitique = Les langues appartiennent à la famille des langues chamito-sémitiques, ou afro-asiatiques, parlées en Asie, et au nord de l'Afrique.

Langues afro-asiatiques = les langues chamito-sémitiques parlées en Afrique du Nord, dans la Corne de l'Afrique, au Moyen-Orient, dans le Sahara et dans une partie du Sahel

Gadaa = un système démocratique indigène de gouvernance utilisé par les Oromos

Le guèze = une langue morte parlée actuellement utilisée par l'église orthodoxe

Liaison = cas particulière de jointure des consonnes finales sourdes à des voyelles initiales des mots suivants

Liaison = est une altération de la prononciation des mots dépendant des mots voisins figurant dans le même énoncé qui consiste en l'insertion entre deux mots contigus dont, phonétiquement, le premier se termine par une consonne

Mäskal = une des fêtes religieuses célébrées par l'église orthodoxe de l'Éthiopie

Mätshaf bet = l'un des départements où les däbtäras suivent les cours dispensés par le système éducatif de l'église orthodoxe

Mooti = un leader du peuple

Morphème = Morphème est, dans le domaine de la linguistique, la plus petite unité portant un sens grammatical. Par exemple : heureux, légal.

Morphème zéro = morphème nul

Mot-tête = le noyau d'un syntagme

Nasalité = la production des sons lorsque le voile du palais est abaissé

Nibab bet = l'un des départements où les Däbtäras suivent les cours dispensés par le système éducatif de l'Église orthodoxe

Occlusion = fermeture momentanée de la cavité buccale

Odaa = un sycamore arbre persistantes avec des branches abondantes, fournit beaucoup d'ombre

Oromiya = l'un des États où les Oromos habitent

Oromo = les gens qui parlent l'afaan-oromo et également habitent dans la région Oromiya

Palatale = une articulation réalisée au niveau du palais dur

Phonèmes = la plus petite unité discrète sans signification qui peut être isolée par segmentation dans la chaîne parlée...

Politique linguistique = la politique linguistique est une discipline qui fait référence à l'acquisition et à l'utilisation des langues en général.

Première articulation = est celle faite, au niveau des morphèmes, les plus petites unités significatives

Pro-drop languages = les langues qui omettent les sujets et / ou les objets d'une phrase simple

Prononciation alternative = élocution des mots et groupes des mots dont l'application nécessite des modifications

Qeerroo = fait référence aux jeunes oromos qui ont renversé le régime précédent

Qidase bet = école de la messe

Qondaala = le leader oromo

Qubee = l'alphabet de l'afaan-oromo

Quine bet = école de poésie

Raabaadoorii = le 4^e stade de gadaa qui se déroule de 33-40 ans

Roulé = une articulation réalisée avec du /r/ à l'aide de la pointe de la langue

Sheikh = leader religieux musulman

Sinquee = un bâton symbolisant l'ensemble de droits sociaux exercés par les femmes

Sonore = une articulation réalisée sans la vibration périodique des cordes vocales

Sonore = une articulation réalisée avec la vibration périodique des cordes vocales

Sons uniques = les sons uniquement n'entendus qu'en français

Syllabification = l'organisation des sons

Timket = une des fêtes religieuses célébrées par l'église orthodoxe d'Éthiopie

Trait distinctif = élément phonique ultime, qui contribue par sa présence ou par son absence à différencier les phonèmes d'une langue

Transfert linguistique = l'utilisation des certains éléments de la langue source dans la langue cible

Transfert négatif = l'interférence de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue cible

Trapèze vocalique = une représentation graphique de la bouche montrant le point d'articulation selon ses deux axes : axe horizontal et axe vertical

Unité distinctive = fait référence à la plus petite unité dénuée de sens for exemple le phonème

Unité significative = fait référence à la plus petite unité significative par exemple le morphème

Uvulaire = une articulation réalisée avec la participation de la lutte

Valence verbale = désignant alternance verbale qui contrôle le nombre des actants dans une phrase et le type d'argument contrôle par le prédicat verbal

Voyelle d'appui = son vocalique qu'on ajoute à l'intérieure d'un groupe de consonnes ce qui rend l'articulation plus conforme aux habitudes de la langue

Wäräda = un district

Wäyyane = groupe d'opposants tigréens contre le réime éthiopien

Yuubaa = L'une des étapes s'étend de 49 à 56 ans

Zagwe = dynastie monarchique de Kusch gouvernait l'Abyssinie, le nord de l'Éthiopie y compris l'Érythrée de 1137 à 1270

Acronyme et Abréviation

- A = Adjectif
- Abl = Cas ablatif
- AC = Analyse contrastive
- Acc = Cas accusatif
- AD = Adjectif dérivé
- AE = Analyse des erreurs
- AFLA = Association française de linguistique appliquée
- AFN = Association française de normalisation
- AILA = l'Association Internationale de Linguistique Appliquée
- ALE = Acquisition des langues étrangères
- ALS = acquisition des langues secondes
- AP = Adjectif premier
- ATALA = Association de traduction automatique et de linguistique Appliquée
- Aux = Auxiliaire
- C = Consonant
- CECR = Cadre Européen Commun de Référence
- CIGI = Commerce International et de Gestion des Investissements
- COD = Complément d'objet direct
- COI = Complément d'objet indirect
- D = Déterminant
- Dat = cas datif
- DC = Déterminant cardinal
- DFLE = Didactique du français langue étrangère
- DFLS = Didactique du français langue seconde
- DLE = Didactique des langues étrangères
- DLM = Didactique de langue maternelle
- DLS = Didactique des langues secondes
- DP = déterminant possessif
- EPRDF = Ethiopian Peoples' Revolutionary Democratic Front
- FLE= français langue étrangère
- FOS = français sur objectif spécifique
- Gen = cas génitif
- GG = Grammaire générative
- GGT : Grammaire générative transformationnelle
- GN = groupe nominal
- GP = Groupe prépositionnel
- GPLP = Gambella People's Liberation Party
- GV = Groupe verbal
- IL = interlinguale
- Inst = cas instrumental
- LC = Langue cible
- LE = Langue étrangère
- LM = Langue maternelle
- Loc = cas locatif

- LS = Langue seconde
- MA = Méthode articulatoire
- MD = Morphologie dérivationnelle
- MOP = Méthode d'opposition phonologique
- MVT = Méthode verbo-tonale
- N = Nom
- Nom = cas nominatif
- NP = Nom premier
- OLF = Oromo Liberation Front
- OP = Oromophones
- P = Préposition
- PC = passé-composé
- PP₁ = Pronom personnel
- PP₂ = Participe passé
- PS = Phrase simple
- PSR = Règles de structure des phrases
- PSR = Phrase Structure Rule
- PV = Prédicat verbal
- RAL = Recherches en acquisition des langues
- SC = semi consonant
- SD = Suffixe dérivationnel
- SD₂ = Suffixe diminutif
- SD₃ = Suffixe définie
- SG = Suffixe du genre
- SN = Suffixe du nombre
- SNNPR = Southern Nations, Nationalities, and Peoples' Region
- SOV = Sujet -Objet-Verbe
- ST = Suffixe du temps
- SVO = Sujet- Verbe - Objet
- TICE = Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
- TPLF = Tigray Peoples Liberation Front
- v = verbe
- V = Voyelle
- VD = Verbe dérivé
- VP = Verbe première

Symboles

(i) = un son initial de syllabe

(κ) = une coda de syllabe

(μ) = un son médial de syllabe

(σ) = une syllabe

(φ) = un son final de syllabe

(ω) = une attaque de syllabe

\bar{x} = moyen

Σx = valeur totale

N = population totale et

$x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5 \dots$ = les valeurs observées

Introduction générale

La présente étude porte sur l'interférence linguistique observée lors du processus d'acquisition du français langue étrangère (FLE) chez les oromophones et amharophones de l'université d'Arsi, située à Assela, dans la région d'Oromiya en Éthiopie. L'Éthiopie est un pays non francophone où le français n'est pas parlé en tant que seconde langue, mais où cette langue est nécessaire. En effet, certains organismes tels que l'Union africaine (UA), la Commission économique pour l'Afrique (CEA), le Centre de recherches éthiopiennes (CFEE), ainsi que d'autres entreprises, utilisent le français comme langue d'administration. Ainsi l'apprentissage du français demeure essentiel pour l'insertion professionnelle des étudiants.

Pour répondre aux besoins de ces organismes, les programmes d'enseignement de FLE et de Français sur objectifs spécifiques (FOS) sont intégrés dans les curricula d'une dizaine d'universités, y compris celle d'Arsi, grâce à la nouvelle politique linguistique instaurée par la constitution de 1991. En plus des deux langues natives, la politique linguistique actuelle autorise l'enseignement de deux langues étrangères : l'anglais et une autre langue au choix des apprenants, qui est le français par défaut.

Bien que les cours de FLE et de FOS soient dispensés dans les curricula de ces universités depuis une quinzaine d'années, la formation des jeunes francophones demeure compliquée en raison de plusieurs facteurs parmi lesquels la divergence des systèmes des langues, la distance géographique des communautés francophones, le manque de matériel pédagogique, le manque d'enseignants bien formés.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le transfert d'éléments linguistiques (Lott, 1983 : 256) acquis dans la première langue vers la seconde langue est un phénomène habituel. Plus précisément, il s'agit du transfert d'éléments d'une langue première (L_1) vers une autre langue (L_2) (Lado, 1957 : 11), dû à la divergence des langues en contact (Saville-Troike, 2006 : 34-35).

Ce transfert des L_1 vers la langue cible constitue l'une des difficultés (Burt et Kiparsky, 1972) qui peut retarder l'acquisition de la L_2 . Ces interférences se constatent dans le cas des étudiants éthiopiens apprenant le français langue étrangère (FLE). Selon Macky (1976 : 414), l'interférence soit l'utilisation d'éléments d'une langue dans l'autre langue varie qualitativement et quantitativement chez un individu. Hamers et Blanc rejoignent cette position en affirmant que :

L'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible.

Hamers et Blanc (1983 : 452)

Le transfert linguistique, thème commun au bilinguisme (Woltz et al, 2000), peut jouer un rôle, soit positif, soit négatif, en raison de la dominance d'une langue précédemment acquise (Paradis et Fred, 1996). Le transfert positif, résultant de similitudes linguistiques, peut non seulement faciliter l'acquisition de la nouvelle langue (Odlin, 1989 : 27), mais aussi accroître la motivation pour l'apprentissage (Debyser, 1970 : 36). Quant au transfert négatif, en affectant le processus d'apprentissage (Ringbom & Jarvis, 2009 : 114), il peut modifier ou entraver le message à faire passer pendant une communication qui se déroule dans la langue cible (LC) (Schachter, 1992).

Le transfert négatif (Öztoğat, 1993 : 69), s'opposant au transfert positif (Schmid, 2013b), provient soit de l'interférence de la langue première (L₁) (Wlosowicz, 2010 : 162), soit d'autres langues apprises antérieurement (Corder, 1974 : 158). Également connu sous le nom d'interférence linguistique, terme développé dans le cadre de la théorie de l'analyse contrastive (Lennon, 2008), le transfert négatif est la source de toutes les erreurs dues aux structures non similaires des langues en contact.

Analysé dans ce cadre, le transfert négatif prend le nom d'erreurs interférentielles (Careless, 2008) ou d'erreurs interlinguales (Galisson et Coste, 1976 : 291) et est considéré comme le principal problème dans le processus d'acquisition d'une langue seconde (Selinker, 1988 : 22). Il se produit à n'importe quel niveau linguistique (Kannas, 1994 : 252) et sous n'importe quelle forme, écrite ou orale (Stockwell et al, 1965), chez les apprenants non natifs (Darbelnet, 1976 : 77).

En nous inscrivant dans les recherches effectuées par Hamers et Blanc (1983), l'objectif de la présente étude est d'observer, premièrement, quels éléments de la langue source sont utilisés dans la langue cible (LC) et, deuxièmement, dans quels cas ce transfert se produit. Plus concrètement, il s'agira d'observer si les apprenants oromophones et amharophones sont influencés par leurs L₁, l'afaan-oromo et l'amharique, lorsqu'ils apprennent le FLE. Comme le souligne Lado (1957), cité dans l'ouvrage de Takeki et Vaissière (2009), l'apprentissage d'une nouvelle langue, comme tout autre processus d'apprentissage, est influencé par les connaissances acquises précédemment. Selon Lado, les similitudes entre les langues en contact facilitent l'apprentissage, tandis que les différences engendrent des difficultés. Afin d'étudier

l'interférence d'une langue première (L₁) sur le processus d'acquisition du FLE, nous emprunterons trois théories développées dans les recherches en acquisition des langues (RAL). Tout d'abord, l'étude contrastive du système interne du français et de ceux de deux langues afro-asiatiques, l'afaan-oromo et l'amharique, nous permet de déterminer quelles erreurs observées dans les corpus sont le résultat de l'influence de la L₁. Debyser souligne que ce type d'analyse est :

... assez étroitement liée à des hypothèses psychopédagogiques sur la nature et le rôle des fautes dans l'apprentissage. Son objectif est de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de L₁...

Debyser (1970 : 33)

Dans un deuxième temps, nous examinons si toutes les erreurs observées dans les corpus résultent de l'interférence des L₁. En effet, comme le soulignent certains auteurs, tel que Larsen (1992 : 55) pour n'en citer qu'un, l'influence de la L₁ n'est pas la seule source possible de toutes les erreurs constatées dans les corpus. Enfin, afin de proposer une remédiation des erreurs globales observées à n'importe quel niveau linguistique, nous présentons certaines stratégies d'enseignement.

Comme tout travail de recherche, le nôtre pose un certain nombre de questions. Cela revient à dire, pour reprendre Mattick et al. (2018), que ce travail ambitionne de répondre aux questions de recherche, d'une part quantitative et d'autre part qualitative, en suivant un protocole précis pour l'analyse des données. La séquence des réponses est délibérément organisée de manière systématique, c'est-à-dire des idées générales aux plus spécifiques, afin de les clarifier à chaque étape, comme indiqué ci-dessous :

- le processus de FLE est-il influencé par la L₁ ?
- si oui, la L₁ est-elle la seule source d'erreurs des apprenants ?
- pourquoi l'acquisition du FLE est-elle influencée par les L₁ ?
- à quel niveau linguistique les erreurs se manifestent-elles ?
- y a-t-il des stratégies d'évaluation continue, que nous appellerons la remédiation, proposées durant l'apprentissage qui permettrait d'atténuer les inférences négatives dans l'acquisition de la LC ?

Depuis la création de la coopération franco-éthiopienne dont l'objectif principal était la création du chemin de fer reliant Djibouti à Addis-Abeba (Alain, 1993), l'influence des L₁ dans l'enseignement du français langue étrangère n'a pas été étudiée. Bien que l'on note quelques tentatives favorisant le renforcement du FLE (Dubois et al., 1997), comme la création d'écoles modernes telles que l'Alliance franco-éthiopienne d'Addis-Abeba et de Dire-

Dawa fondée en 1907, ou encore le Lycée Guèbre-Mariam (LGM) en 1947 (Véronique, 2010), aucune étude, à notre connaissance, n'a abordé l'acquisition du FLE chez les apprenants éthiopiens, et aucune investigation n'a été effectuée pour étudier l'acquisition du FLE dans des lieux géographiquement éloignés d'un environnement francophone. Selon Harmers (1997), l'acquisition du FLE dans un tel environnement est plus complexe et difficile pour les locuteurs non natifs du fait du manque d'occasions de le pratiquer en dehors de la classe.

Comme on peut le constater dans le cas de l'apprentissage de toute nouvelle langue, l'acquisition du FLE peut être interrompue par l'interférence de langues précédemment acquises (Harmers et Blanc, 1983 : 452). Une telle interruption peut apparaître à tous les niveaux linguistiques, phonologique, morphologique, syntaxique (voir les travaux de Kannas, 1994 et (Stockwell, 1965 cités dans Islam et Ghassem 2017 : 34) lorsqu'un apprenant transfère certains éléments de sa L1 à la L2 (Odlin, 1989 : 27). L'interférence est donc l'utilisation d'éléments appartenant à une langue dans une autre langue (Macky 1976 : 397), due à deux ou plusieurs langues en contact (Corder 1974 : 158), qu'elles soient apparentées ou non (Darbelnet 1976 : 77). Même si nos conclusions s'appuient sur les résultats de l'analyse des données, nous formulons l'hypothèse que l'interférence de la L₁ constituerait la source majeure des difficultés rencontrées par les étudiants éthiopiens dans l'acquisition du FLE.

Comme les interférences linguistiques provoquent de nombreuses difficultés éducatives à tout niveau linguistique. Plus précisément, l'interférence syntaxique (Corder, 1974 : 158) s'opère lorsque les apprenants utilisent certains éléments des structures de leur L₁ alors qu'ils essaient de communiquer dans leur L₂, le français. Les interférences morphosyntaxiques (Tabouret-Keller, 2008 : 10) concernent les règles grammaticales transposées d'une langue à une autre par méconnaissance des règles de langue cible. L'interférence syntaxique (Riegel et al. 1998 : 369) fait référence à un ordre ou un accord erroné des mots, à des éléments d'utilisation inappropriés, à un usage excessif de mots ou à l'omission d'éléments nécessaires dans la structure.

Les erreurs syntaxiques peuvent apparaître notamment avec les verbes pronominaux, les prépositions, les articles contractés, les pronoms clitiques et d'autres éléments qui n'existent pas dans les L1 des apprenants éthiopiens : l'afaan-oromo et l'amharique. Les interférences morphosyntaxiques (Galisson et Coste, 1976 : 291) concernent les règles grammaticales transposées d'une langue à l'autre. L'interférence phonétique (Troubetzkoy, 1939) s'opère lorsque l'articulation de phonèmes communs influence l'articulation des sons

uniques. Selon Dweik (2000 : 225), cité dans l'ouvrage d'Hasanat (2007 : 211-212), l'interférence phonologique se produit entre deux ou plusieurs sons dont le trait phonétique est identique. À partir de l'ensemble de ces éléments, nous émettons l'hypothèse que les erreurs interférentielles au niveau phonétique seront élevées chez les apprenants éthiopiens du FLE.

Afin d'assurer la meilleure compréhension de la thèse, nous avons organisé sa présentation de manière séquentielle, en partant des théories générales pour les appliquer aux discussions spécifiques illustrant notre propos relatif à la problématique des cas concrets abordés dans cette thèse. Son architecture interne est ainsi structurée en trois parties, chacune composée de deux à trois chapitres.

La première partie de la thèse intitulée « Le contexte de l'étude » se compose de trois chapitres. Les deux premiers chapitres portent sur l'organisation du pays. Plus concrètement, le premier chapitre propose une présentation de la situation géographique, socio-économique, politique, démographique et linguistique de l'Éthiopie. L'Éthiopie, un pays dans la Corne de l'Afrique, abrite plus de 80 groupes ethniques parlant des langues spécifiques, classées en quatre familles linguistiques : langues couchitiques, sémitiques, omotiques et nilotiques. Parmi elles, l'afaan-oromo et l'amharique, qui font l'objet de cette étude, sont les langues les plus importantes. La diversité linguistique de l'Éthiopie a conduit le gouvernement à adopter une politique linguistique spécifique. Le deuxième chapitre se concentre sur la nouvelle politique linguistique qui accorde à sept langues locales - l'afaan-oromo, l'afar, l'amharique, le harari, le sidama, le somalie et le tigré – le statut de langues officielles au niveau régional. Une quinzaine de langues, dont ces sept, sont enseignées à l'école, et certaines sont utilisées comme langue d'enseignement. L'acquisition de deux langues étrangères, l'anglais et une autre, le français par défaut, et leur statut à la lumière de la nouvelle politique linguistique, sont également abordés dans ce deuxième chapitre. Notre description porte sur la planification de l'éducation dans son ensemble, avec l'enseignement des langues étrangères à côté de celui des L₁, y compris leur statut dans la sphère de la scolarisation. L'anglais, première langue étrangère, est obligatoire dans les écoles éthiopiennes, tandis que le français est enseigné sur la base du choix des élèves. Le troisième chapitre de cette section présente une brève description des théories fondamentales qui nous ont guidé tout au long de notre étude. Nous nous sommes plus particulièrement appuyés sur les théories de l'analyse contrastive (AC), de l'analyse des erreurs (AE) et la notion de l'interlangue (IL) pour mener nos analyses. L'AC nous a conduit à mener une étude comparative entre les L₁ des sujets de notre étude et le français afin de repérer et prédire les erreurs interférentielles appelées également les erreurs

interlinguales qui sont dues à l'interférence de la LM. Lorsqu'il existe des différences entre les langues en contact, la fréquence des productions erronées sera élevée (Lado, 1957). L'analyse des erreurs (AE), qui apparaît comme un complément à l'AC (Mohamed 2016 : 310), nous a permis d'étudier les erreurs liées à l'acquisition de la langue cible, car toutes les erreurs commises par les apprenants d'une nouvelle langue ne proviennent pas nécessairement de leur L₁ (Corder, 1967). L'application de l'analyse des erreurs, qui consiste en un ensemble de procédures pour identifier, décrire et expliquer les erreurs des apprenants (Ellis et Barkhuizen, 2005), nous permet d'utiliser la méthode de taxonomie des erreurs introduite par Corder (1974), qui comprend cinq étapes : la collecte des données, l'exploration des erreurs (erreurs globales et erreurs locales), la classification des erreurs, l'explication des erreurs en fonction de leurs sources, et l'évaluation des erreurs identifiées à partir des corpus collectés. De plus, l'AE permet de donner du *feedback* et de suggérer certaines méthodes correctives comme le souligne Jain (1984). L'IL, soit la grammaire mentale des apprenants, se situe entre leur L₁ et la langue cible (Selinker, 1972). L'utilisation de cette notion comme référence nous permet donc de prendre en compte toutes les erreurs globales observées dans les corpus collectés. L'intégration de ces trois théories nous permet d'observer les difficultés de la langue seconde dans le contexte du FLE, puisque chaque théorie est complémentaire à l'autre.

La deuxième partie intitulée « Étude comparative menée sur le système phonémique du français en comparaison avec ceux de deux langues afro-asiatiques : l'afaan-oromo et l'amharique », à travers une étude comparative, aborde des questions linguistiques et présente la description des systèmes internes des trois langues concernées par la présente étude : le français (en tant que langue cible), l'afaan-oromo (LS₁) et l'amharique (LS₂) (en tant que L₁). La linguistique comparative, appelée aussi linguistique contrastive (Krzyszowski, 1990 : 11-12), est une branche de la linguistique étudiant les similitudes et les différences entre deux ou plusieurs langues (Crystal, 2008 : 91). L'étude comparative, selon Brown et Miller (2013 : 88), examine les systèmes de langues, en particulier les structures syntaxiques ou morphologiques.

Linguistic sub discipline concerned with the synchronic, comparative study of two or more languages or language varieties (e.g. dialects). Generally, both differences and similarities in the languages are studied, although the emphasis is usually placed on differences thought to lead to interference (i.e. negative transfer, the faulty application of structures from one's native language to the second language).

Bussmann (2006 : 250)

L'application de la linguistique contrastive réalisée dans cette recherche nous permet d'observer les des systèmes des langues en contact, le français et les deux langues afro-asiatiques : l'afaan-oromo et l'amharique à partir d'une étude comparative. Dans le processus d'étude des langues,

la méthode comparative est généralement utilisée pour étudier le système interne des langues en contact Lehmann (2016) et aussi l'organisation des sons dans les structures des mots (Hoenigswald, 1960 : 132). Selon Meillet (1967 : 29) et Hirt (1939 : 113-115), la formation des mots et les combinaisons de mots peuvent également être observées à l'aide de la méthode comparative. Cette méthode facilite l'observation des erreurs interférentielles commises par un apprenant d'une langue cible. L'objectif de l'étude comparative menée dans cette recherche est double. D'une part, elle nous permet d'explorer les sources d'erreurs globales soit les erreurs de compétence, également appelées erreurs systématiques, qu'un apprenant ne peut corriger sans le retour de l'enseignant (Touchie, 1986). La distinction entre erreurs globales et erreurs locales, erreurs de performance, qui apparaissent de manière aléatoire sous l'effet, entre autres, de la fatigue, du stress, de l'émotion, et qui peuvent être corrigées par l'apprenant lui-même (Robinet & Schachter, 1986), n'est pas prise en compte. En revanche, les erreurs globales observées dans les corpus seront cataloguées à trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique. Au niveau phonotactique les analyses porteront sur les erreurs éventuelles liées à l'articulation incertaine de sons uniques (dont l'articulation se fait en deuxième articulation) et à la prononciation inadéquate de mots ou de syntagmes (dont l'élocution se fait en première articulation) (André Martinet, 1980). Dans ce dernier cas, les erreurs dues à l'application exagérée de règles particulières concernant l'élision, le chaînage, l'assimilation, l'épenthèse, sont étudiées. En revanche, les formes et les placements de mots incorrects seront examinés au niveau morphosyntaxique. Les erreurs liées à la sélection erronée de mots (dues à des performances insuffisantes des élèves) ou à la flexion inexacte des mots (dues à l'interférence de la L1) (Plag, 2003) sont étudiées dans le deuxième chapitre de cette deuxième partie. Les mots de chaque langue en contact s'infléchissent à deux fins : soit pour l'accord grammatical, soit pour la création de nouveaux mots (Élisabeth et Guy, 2007), en appliquant certaines stratégies comme l'affixation ou la conversion. (Dubois et al, 2002). La description de la combinaison, de l'accord et de la fonction des mots régis par les règles de chaque langue en contact sera traitée dans le troisième chapitre de la deuxième partie de notre thèse. Les erreurs dues au transfert d'éléments syntaxiques, en particulier l'ordre erroné des mots et des groupes de mots, sont analysées à ce niveau linguistique.

La troisième partie, intitulée « Méthodologie de recueils des données et analyses des corpus » précise la méthodologie adoptée pour mener cette recherche et s'organise en trois chapitres. Le premier chapitre de cette partie présente une description de la méthodologie de re-

cherche, comprenant : le contexte de l'étude, l'établissement, les participants, l'approche didactique (réalisation de cours, tests de jugement, TICE, code de correction, échelle du modèle, etc.) et technique (création et compilation des corpus, distinction des erreurs, catalogue, interprétation, transcription, etc., des erreurs). L'approche didactique concerne la manière dont le cours est mené, les méthodes de base et les supports d'enseignement utilisées, les jugements des tests mis en place. L'approche technique concerne la description de la collecte des données, ainsi que le recensement, l'interprétation et la transcription des erreurs. Le deuxième chapitre est consacré à l'analyse des erreurs globales, ou erreurs de compétence (Norrish, 1983), dues au transfert négatif (Spratt et al, 2005), relevées dans les corpus et affectant la communication (Hall, 2011), apparaissant à n'importe quel niveau linguistique (Galligani, 2003). Les analyses des données sont opérées à trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique. La proposition de certaines stratégies de remédiation constitue dans le dernier chapitre de cette partie, puisque les deux domaines différents, l'acquisition et la didactique des langues secondes/étrangères, partagent un intérêt commun (Komur-Thilloy et Trevisiol-Okamura, 2011 : 8). Les stratégies pédagogiques proposées dans cette recherche s'organisent pour les trois niveaux linguistiques, permettant aux enseignants notamment d'appliquer une évaluation de contrôle au niveau de la phonétique, de la morphologie et de la syntaxe. Enfin, une synthèse générale résumant nos résultats concluront la troisième partie de notre thèse.

PREMIERE PARTIE :
LE CONTEXTE L'ETUDE ET L'APPORT DES THEORIES FONDAMEN-
TALES SUR L'ACQUISITION DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE
(FLE)

1. L'Éthiopie, le terrain de l'étude

Introduction

Cette première partie présente une brève description sur l'Éthiopie, le pays où se trouve le terrain de l'étude. Notre description se concentre sur la nomination du pays, sa localisation géographique, son administration politique et économique, l'utilisation des langues et les ethnies qui composent ce pays multiculturel. En effet, l'Éthiopie, pays de la Corne de l'Afrique, abrite plus de 80 groupes ethniques parlant leurs L1, classées en quatre familles linguistiques : langues couchitiques, sémitiques, omotiques et nilotiques. Parmi elles, l'afan-omoro et l'amharique, qui font l'objet de cette étude, sont les langues les plus importantes parlées par les citoyens.

1.1 Présentation étymologique, géographique, démographique, économique

L'Éthiopie, terme emprunté au mot grec *Aethiops*, dont l'équivalent en latin est - *Aethiopia*, désigne *le pays des gens aux visages brûlés* (Berhanu, 1998). Pour les grecs, le terme *Aethiops*, plus tard également connu sous le nom de *Nubie* (Coppet, 1929), se référait ainsi à une région située dans le nord-est de l'Afrique qui a été gouvernée par le Royaume de Couth (Van, 2011).

Étymologiquement, [ce terme] provient de *Aethiopia*, toponyme grec, construit sur *aithios*, signifiant littéralement visage brûlé. Par ce terme les géographes grecs désignaient, au sens large, les peuples de peau noire, du sud de l'Égypte jusqu'à l'Inde, et, au sens plus restreint, les peuples habitant les régions du Haut Nil.

Ficquet⁵., dans Véronique (2009 : 46)

Du point de vue des croyances religieuses, le terme *Aethiops* se référait aux descendants de Couth, qui ont gouverné un territoire situé dans la Corne de l'Afrique, au sud de l'Égypte (Robert, 1969), tout au long du corridor du Haut-Nil (Andréa, 2004). Dans l'Ancien Testament (Lewis, 1987), le livre de la Genèse (chapitre 10 : 1) indique que le terme Couth est le nom donné au fils de Cham, fils aîné de Noé (Sanders, 1969).

⁵Ficquet E., 2001, « A la découverte des amhariques, langues et histoires éthiopiennes en regard », dans *Cahiers d'Etudes Africaines* n°163/164, XLI-3-4, 2001, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 497-515 (p. 502).

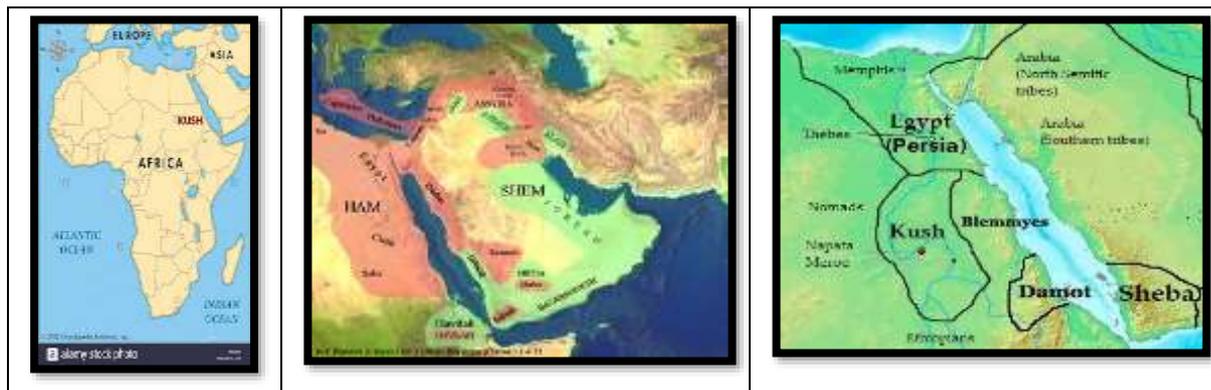


Fig. 1.1 : La carte et les pyramides de Couth dans le couloir nilotique Soudan⁶.

Le territoire gouverné par la dynastie couchitique couvre une vaste région située en Afrique sub-saharienne (Török, 1998), s'étendant du sud de l'Égypte au couloir nilotique de l'actuel Soudan (Welsby, 1966), aussi appelée la Nubie (Pierre, 2020), située dans la partie du Nord-est de l'Afrique (Elloi, 2001 : 502). Comme le souligne Gardner (1977), la civilisation couchite a probablement joué un rôle instrumental en tant que lien culturel entre les peuples gouvernés par le Roi *Coush*, habitaient notamment à Kerma, Napata et Méroé au nord-est de l'actuel Soudan (Renan, 1855), un vaste territoire autour du bassin de la mer Rouge bassin de la mer Rouge.

Perspective historique : Éthiopie ou Abyssinie ?

Dans une perspective historique, les deux noms, l'*Éthiopie* et l'*Abyssinie*, ont longtemps été employés comme des synonymes (Bahru, 1991), bien que leur signification varie selon leurs perspectives historiques (Daniel, 2014). Pour le premier groupe d'historiens, comme le précise Gadaa (1988 : 39), les deux termes sont synonymes. En effet, le premier, l'*Abyssinie*, correspond à l'ancien nom du pays que nous appelons aujourd'hui Éthiopie. L'argument avancé est que les deux noms synonymes ne représentent qu'un seul pays dont le territoire se situe entre l'Érythrée au nord, le Soudan et le Sud Soudan à l'ouest, le Kenya au sud, la Somalie au sud-est et Djibouti à l'est. Pour les historiens du deuxième groupe, le terme *Abyssinie*, ne représente qu'un territoire étroit situé entre le nord de l'Éthiopie et le sud de l'Érythrée (Marcus 1994 : 57). Le territoire comprend certaines zones en Érythrée comme Hamassen, Akalä-Guzay, Sära'e et d'autres en Abyssinie comme Tigray, Bege-Medr, Lasta, Gojjam, Ankober, récemment appelé Menz (Lewis, 2001) où vivent les *habashas* (Arce, 1922-1924). L'*Abyssinie*, selon ce dernier

⁶cf. J.J. Mark, (2018°. *Le Royaume de Koush* [The Kingdom of Kush]. (B. Étienne-Cartwright, Traducteur). In World History Encyclopedia.

argument, désigne une zone située entre le sud de l'Érythrée et le nord de l'Éthiopie (Budge, 2014). Le terme *Éthiopie*, considéré comme le synonyme de l'Abyssinie, par contre, emprunté au grec *Aethiops*, ne désigne que les peuples couchitiques, qui vivaient à Méroé, Kerma et Napata, les territoires situés entre le sud de l'Égypte et le nord-est du Soudan (Joseph, 2008), une région très éloignée de l'Éthiopie d'aujourd'hui.

L'utilisation interchangeable de ces deux termes, à savoir *Abyssinie* et *Aethiops* pour un même pays que nous appelons aujourd'hui l'Éthiopie est source d'ambiguïté selon le texte suivant tiré de l'ouvrage de D'Arce (1922-1924 : 10) :

L'Abyssinie est une île, dans l'immense champ africain. Elle n'est pourtant, ni un pays ignoré, ni un pays neuf. Elle a un passé, et elle a une histoire, une très vieille histoire, qui se confond, en partie, ou pour tout, avec celle de l'Éthiopie.

Le terme *Abyssinie*, se réfère donc uniquement aux Amharas et aux Tigrées (Makki, 2006), tandis que d'autres groupes ethniques tels que les Oromos, les Somalis, les Afars (Epple, 2014) y compris les musulmans parlant une langue sémitique, étaient considérés comme la périphérie (Trimingham et Spencer, 1976). La distinction entre ces deux noms est étayée par le texte suivant tiré de l'article de Lewis (2001 : xiii) :

Empire of Ethiopia, as it exists today, is an amalgamation of the ancient kingdom of Abyssinia with a host of other ethnic groups, tribes, and kingdoms. One hundred and fifty years ago the Abyssinians occupied most of the land north of the present-day Addis Ababa, but the territory to the south, from the Sudan to the Somali lands, was independent.

Les historiens du troisième groupe témoignent que les régimes précédents tels que Kassa, nommé Tewodros II (1855-1868), de l'ethnie qimant, plus tard nommé Yohannes IV (1869-1871), de l'ethnie tigre, n'avaient jamais gouverné la région qui est actuellement connue sous le nom d'Éthiopie, mais l'Abyssinie, un territoire situé entre l'Érythrée et le pays que l'on appelle aujourd'hui l'Éthiopie (Barrett, 1988). C'était Ménélik II (1889-1913), de l'ethnie Amhara, qui a occupé les territoires qui se trouvent au sud de l'Éthiopie actuelle et qui a les légués à son petit-fils Iyassou (1897-1935), qui exerce sa régence jusqu'en 1911 (Jean-Nicolas, 2011). Après la chute d'Iyassou, le pouvoir fut transmis à sa tante, c'est-à-dire à la fille de Ménélik, Zewditou (1916-1930).

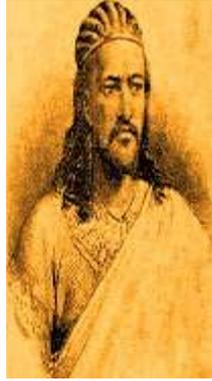
				
Kassa Hailu 1855-1868	Yohannes IV 1869-1871	Ménélik II 1889-1913	Lij Iyassu 1897-1935	Zäwditou M 1916-1930

Fig. 1.2 : Les dirigeants monarchiques qui ont gouverné l'Abyssinie⁷

La transformation de l'ancien nom, *Abyssinie*, en son nouveau nom, *Éthiopie*, a été réalisée sous le régime de Täfari Mäkonnen, régnant au nom d'Hailé-Sélassié I (1930 à 1974) après la reine Zewditou, fille de Ménélik II (1916 à 1930) (Gebru, 1984). Le terme - *Éthiopie*, a donc été introduit après l'expansion de territoires vers le sud en 1896 (Budge, 2014) et après l'unification de l'Érythrée en 1952 (Hathaway, 2018). Le territoire aujourd'hui connu sous le nom d'Éthiopie a été gouvernée par Hailé Sélassié I et les dirigeants ultérieurs sont Mengistu (1977-1991), Meles (1991-2012), Nagasso (1995-2001), Girma (2001-2013), Mulatu (2013-2018) et Sahle-Work, la dirigeante actuelle depuis 2018 (Shinn and Ofcansky, 2007 ; Messele 2022 ; René 1981).

				Girma WG 2001- 2013	
Haile-Silassie I 1930 - 1974.	Mengist H.M 1977-1991	Meles ZENWI 1991-2012	Nagasso GIDADA 1995 - 2001	Mulatu T. 2013 - 2018	
				2001- 2018	S.W. ZEWDE Depuis 2018

Fig. 1.3 : Les derniers dirigeants de l'Éthiopie

⁷ B. P. Henze. Histoire de l'Éthiopie, Moulin du pont, 2004, p. 132

Au niveau de la localisation géographique, l’Ethiopie, avec une superficie estimée à 1 133 380 km², se trouve dans la Corne de l’Afrique, localisé entre 5° et 16° de latitude nord, et entre 33° et 43° de longitude. Elle est limitée au nord par l’Érythrée, à l’est par Djibouti, au sud-est par la Somalie, au sud-ouest par le Kenya et à l’ouest par le Soudan⁸.

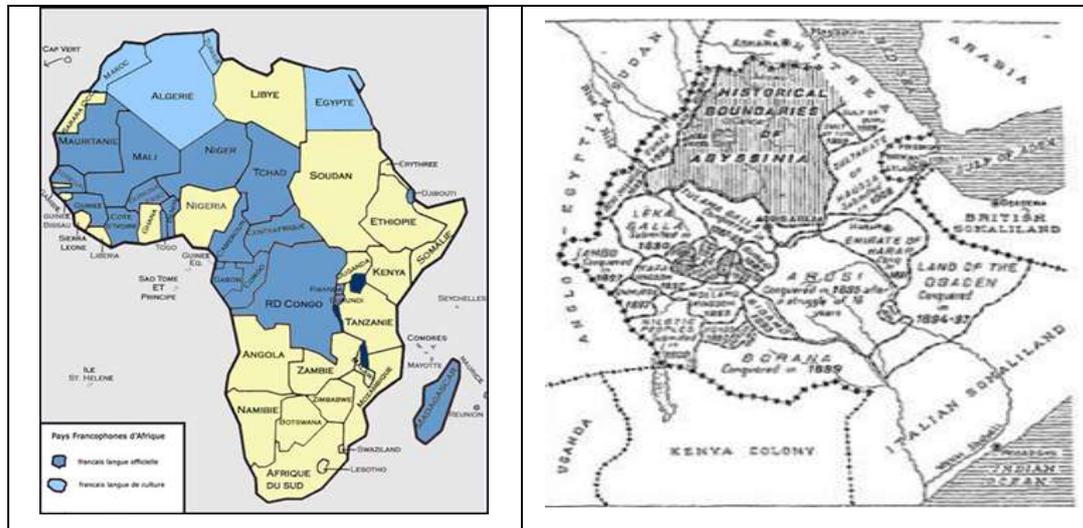


Fig. 1.4 : Carte de l’Ethiopie⁹ et de l’Abyssinie¹⁰

Perspective de l’administration politique et démographique

La constitution de 1995 divise officiellement le pays en 10 États régionaux et deux villes à charte¹¹ : Addis-Abeba et Dire-Dawa. L’Article 47 de la constitution de 1995¹² garantit tous les États régionaux : l’État de Tigray, État d’Afar, État d’Amhara, État d’Oromiya, État de Somali, État de Beneshangul-Gumuz, État d’ENNP¹³, État de Gambella, État de Harari et État de Sidama qui sont divisés en 68 zones et 556 *wärädas*. Chaque *wärädas* (districts), dirigé par son président nommé par le conseil, et par le comité exécutif. (Yilmaz et Venugopal 2008), peut gérer quant à elle n’importe quelle institution administrative, éducative, juridique, économique, agricole.

⁸L’Agence éthiopienne de statistiques (AES), 2007.

⁹La recherche sur la poterie Leiterband dans la région de Wadi Howar au nord du Soudan, voir F. Jesse. 2004, p. 100

¹⁰cf M.P. Newman. 1936, p. 128

¹¹Selon l’article 49, No 3 et 5 de la Constitution de 1995, l’administration de la capitale, Addis-Abeba, et de la deuxième ville, Dire-Dawa, est assurée conjointement par le gouvernement fédéral et l’État d’Oromiya.

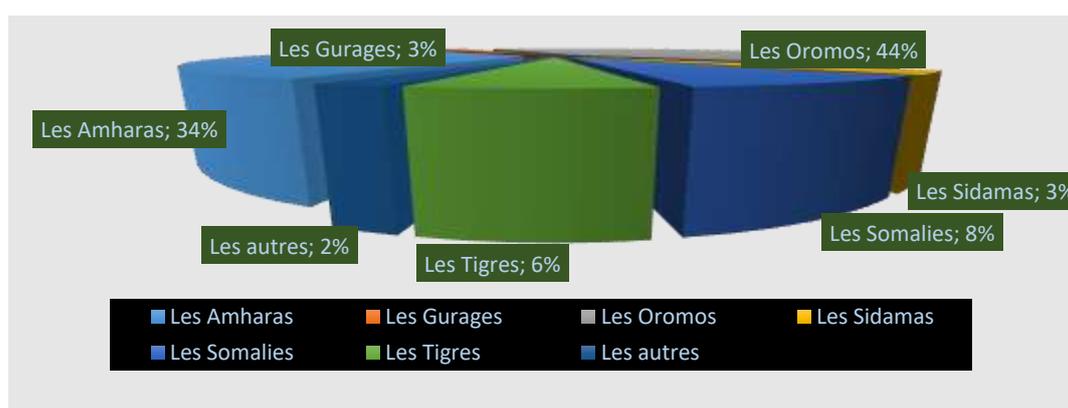
¹²cf. Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia 1995

¹³L’État des Nations, Nationalités et Peuples du Sud

No	Régions	Superficies ¹⁴	Ville capitale	Administration
1	Oromiya	353,632 km ²	Finfinne ¹⁵	État régional
2	Somalie	279,252 km ²	Jigjiga	État régional
3	Amhara	154,708 km ²	Bahr-Dar	État régional
4	ENNP	105,476 km ²	Hawassa	État régional
5	Afar	96, 708 km ²	Sämara	État régional
6	Tigray	53,638 km ²	Makalle	État régional
7	Beneshanguil-Gimuz	50,698 km ²	Assossa	État régional
8	Gambella	29,782 km ²	Gambela	État régional
9	Harari	333 km ²	Harar	État régional
10	Sidama	12, 013 km ²	Hawassa	État régional

Tableau 1.1 : Liste d'États fédéraux d'Éthiopie ¹⁶

De la surface totale du pays, l'État d'Oromiya est la plus grande région, avec une superficie totale de 353 632 km². L'afaan-oromo, sa langue officielle, sert de langue administrative, éducative, juridique, dans toutes les provinces et dans sa capitale, Addis-Abeba, appelée également *Finfinnee*. À côté de l'Oromiya, l'État de Somalie occupe la deuxième place avec 279 252 km². La langue officielle est le *somaliga*. La plus petite région est L'État d'Harari avec 333 km², région où l'afaan-oromo et le harari sont utilisés comme langues officielles.



Graphique 1.1 : Distribution de groupes ethniques en Éthiopie ¹⁷

¹⁴L'Agence éthiopienne des statistiques (AES) 2011, conseillé le 23/09/2023

¹⁵The Oromiya National Regional State, publié en 2012, archivée en 2014, conseillé le 29 avril 2021

¹⁶L'AES, 2007

¹⁷L'Agence éthiopienne des statistiques (AES) publié en 2007.

Avec une population de 115 millions d'habitants, selon la projection AES¹⁸, l'Éthiopie abrite de nombreux groupes ethniques, qui pratiquent leurs propres langues et cultures. L'Éthiopie est l'un des deuxièmes pays les plus peuplés d'Afrique en raison de son taux de natalité importante, entre autres, l'ethnie Oromo, qui représente 44% de la population totale, soit un tiers de la population totale¹⁹, suivie par les Amharas qui compose 34%²⁰ de la population totale. L'État d'Amhara, situé au nord-ouest n'utilise que l'amharique comme langue officielle et où le programme du FLE et/ou du FOS²¹ est également mené à l'université de Gondar et à l'université de Bahr-Dar.

Les États de Benishangul-Gumuz situé à l'ouest du pays, est la zone où vivent de petits groupes ethniques qui représentent environ 1 % de la population. L'État de Gambella, situé au sud-ouest, représente environ 0,4 % de la population totale, utilise l'amharique comme langue de travail. Au sud, l'État de Sidama, qui est séparé de l'État des Nations - Nationalités et Peuples (ENNP), est le dixième État depuis 2020, où le *sidamifa* est la langue de travail. L'État ENNP, en revanche, est la patrie d'un certain nombre de petits groupes ethniques tels que les *Hadyas*, les *Kafas*, les *Dorzes*, les *Surmas*, les *Hamers*, les *Mursis*, les *Karos*, les *Murulles*, les *Dassanechs*, les *Konsos*, les *Weytos*, les *Tsemais*, les *Aris*, les *Benas*, etc. dont le nombre constitue environ 20% de la population totale (Lyons, 1996).



Fig. 1.5 : Portraits des certains tribaux éthiopiens vivant dans l'État d'ENNP²²

L'Etat du Tigré avec sa capitale Makalle, situé dans le nord du pays, représente 6% de la population totale, une région où le Tigrinia sert de langue officielle. Outre sa langue officielle, le programme FLE est déjà intégré dans le programme de ses deux universités, l'Université de Makalle et l'Université d'Axum pour les étudiants qui souhaitent suivre des cours de français.

¹⁸L'Agence éthiopienne des statistiques (AES) publié en 2018, p. 16.

¹⁹L'Agence éthiopienne des statistiques (AES) publié en 2014.

²⁰Selon le document publié par l'Agence éthiopienne des statistiques (AES) publié en 2007 sur le recensement

²¹L'enseignement du français sur objectif spécifique (FOS)

²²cf. L'Article 47, dans la constitution de 1995

Son voisin, l'État Afar, dont les habitants représentent environ 1,8 % de la population totale, n'utilise que la langue appelée *afarfa*.

Perspective économique

Sur le plan économique, comme le souligne Wubneh (1993), l'Éthiopie est l'un des pays enclavés dont l'économie repose sur différents secteurs tels que l'exportation de produits agricoles, industriels et miniers et les revenus du tourisme²³. Parmi ces secteurs, l'exportation de café et d'or de l'État d'Oromiya est un revenu pilier de l'État fédéral²⁴.



Fig. 1.6 : Les produits d'exportation d'Oromiya et d'ENNP²⁵

Selon le document publié par la Commission nationale de planification éthiopienne (CNP)²⁶, l'exportation de café et d'or de l'État d'Oromiya²⁷ est un revenu annuel pilier de l'État fédéral, 294 100 milliards d'ETB²⁸, ce qui représente 15,9 % de la recette totale du gouvernement fédéral (Collinson 2003 : 3).

Le tourisme est l'autre secteur qui joue un rôle important dans l'économie éthiopienne car le pays compte des parcs où vivent des animaux sauvages et des oiseaux uniques. L'État d'Oromiya et l'État d'ENNP sont les régions où se trouvent un certain nombre de parcs couverts de forêts naturelles dans lesquelles on trouve certaines espèces d'oiseaux indigènes comme les

²³cf. le document publié par la Commission nationale de planification de l'Éthiopie (CNPE) publié en 2011.

²⁴Central Statistical Agency (CSA) Ethiopia, Addis Ababa 2008. In S. Collinson. Power, Livelihoods and Conflict: Case Studies in Political Economy Analysis of Humanitarian Action. Humanitarian Policy Group Report 13, Overseas Development Institute, London, UK Collinson, 2003, p. 3.

²⁵Ministry of Finance and economic development (MoFED). Agricultural Sample Survey, Producers' price of agricultural products at Zone level, 2008, p. 162

²⁶Commission nationale de planification, archivé le 2008, à la Wayback Machine. Tableaux D.4 - D.76: Plan de croissance et de transformation, Addis-Abeba, Éthiopie, vol. 11(I), pp. 20-31

²⁷Agence éthiopienne de statistiques nationales (AES), 2005, archivée le 18/11/ 2008.

²⁸L'ETB, une monnaie éthiopienne

perroquets à front jaune et des animaux sauvages en voie de disparition comme les renards roux, les lions noirs, les walias ibex, les colobes, ou encore les vervets.



Fig. 1.7 : Les mammifères et les oiseaux en voie de disparition²⁹

Le pays est également un vaste territoire où la diversité des cultures, des langues et des normes de nombreuses tribus colorées attirent des touristes³⁰. Selon le document de l'AES, un grand nombre de touristes se rend chaque année dans le sud et le sud-ouest du pays, en particulier dans les États de l'ENNP, de Gambella et de Beneshangul-Gumuz, où vivent ces tribus colorées aux cultures et aux langues diverses.

L'État Afar est une région attirant de nombreux touristes en raison de ses sites archéologiques et de ses profondes vallées telles que l'Erta Ale et le Dallol, créées par des éruptions volcaniques. L'état d'Afar, situé au nord-est du pays, abrite Lucy³¹, l'un des australopithèques découverts à Hadar (Johanson et Edey, 1981). Le Dallol, situé dans la vallée de Danakil (Yee, 2017), est l'une des zones chaudes avec des températures (Pedgley, 1967) atteignant 50 ° C, donc l'une des sites touristiques où des fluides colorés causés par les éruptions volcaniques coulent sur la surface de la terre (Kotopoulou et al, 2018).

²⁹T. Ketema. (2015). "Development of community-based ecotourism in Wenchi Crater Lake, Ethiopia: Challenges and prospects". In Journal of Hospitality Management and Tourism, 6 (4): 39 – 46.

³⁰T. Dase T. et al. (2020). Role of Sustainable Tourism and Ecotourism Development in Ethiopia. In Journal of Forestry and Environment, vol. 2(2) - pp. 25-35.

³¹Lucy est le surnom du fossile de l'espace éteinte *Australopithèques afarensis*, découvert en 1974 sur le site de Hadar, en Éthiopie, par une équipe de recherche internationale, âgée d'environ 3,2 millions d'années Maurice Taieb (2007) : « L'Afrique, terre d'origine de l'humanité », Ethnoscience.

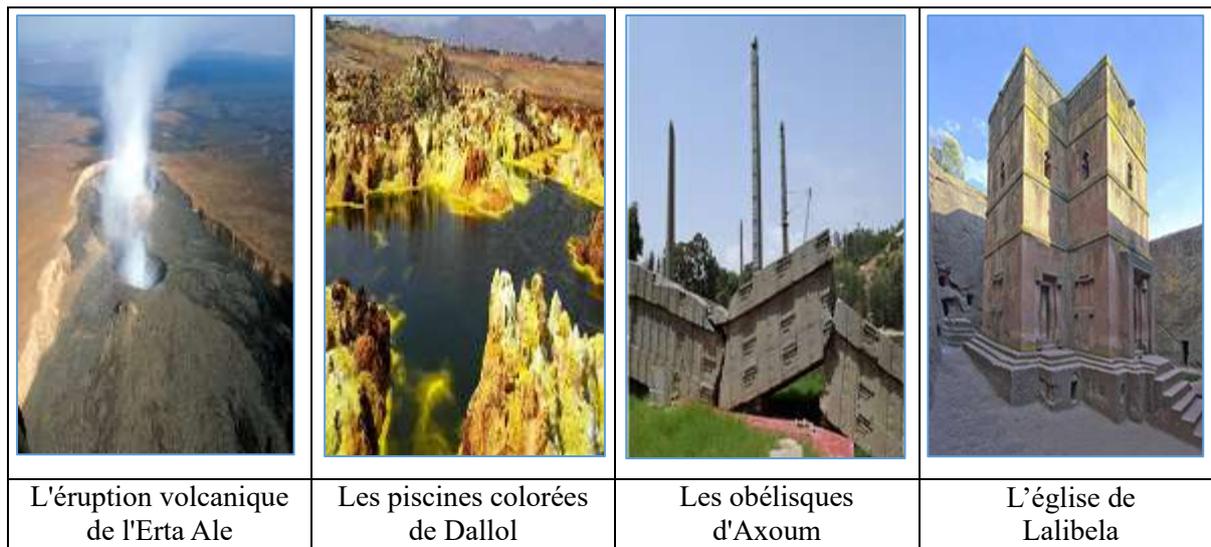


Fig. 1.8 : Les sites touristiques³² : Danakil, Dallol, Obélisque d'Axoum, Église de Lalibela

L'État du Tigré est une région où l'on compte un certain nombre des sites touristiques tels que des églises et des obélisques monolithiques qui avaient été construits à partir d'un seul rocher sous le règne d'Ezana, roi d'Axoum (320-360) (Munro-Hay, 1991). La ville d'Axoum, est ainsi considérée comme le siège de l'Arche de Sainte Marie de Sion (Getachew, 1992), et aussi l'entrepôt de l'Arche d'Alliance (Graham, 1992), bien que cette information ne soit pas soutenue par tous les historiens. Comme la ville d'Axoum, Gondar, une ville ancienne située dans la région d'Amhara attire l'intérêt des touristes en raison de ses bâtiments pittoresques (Paul, 2004). Le château de Fasilades, le palais Iyassou, la salle de Dawit, le castel de Mentewab, l'église Saint-Georges sont quelques-uns des sites touristiques situés dans la ville, tandis que le *Ras-Dashen*, l'une des montagnes dépassant les 4 500 mètres, est préservée pour les randonneurs. Lalibela, l'une des églises monolithiques constituées d'un seul bloc de rocher attirant les touristes, selon André M. (1959 : 136), est située également dans la région, notamment dans la zone appelée Lasta, à 2 600 m d'altitude, et a été construite sous le règne de Gäbrä-Mäskäl, un Roi de la dynastie *Zagwé* (de 1140 à 1270).

1.2 : La politique d'ethnies en Éthiopie

Le pays que l'on appelle aujourd'hui est une partie de peuples ayant leurs propres langues, cultures, normes, croyance, toutes différentes les unes les autres.

³²The Federal Democratic Republic of Ethiopia: Ministry of Culture and Tourism (2015). Sustainable Tourism Master Plan 2015-2025.

L'Éthiopie n'est pas vraiment une nation. Elle est constituée d'une douzaine de nationalités, ayant leur propre langue, leurs vêtements, leur histoire, leur organisation sociale, et leur identité territoriale.³³

Takkele Taddese, 2004 : 54 dans Veronique 2009 : 128

Du point de vue de la classification ethnique, l'Éthiopie est un pays qui compte plus de 80 groupes ethniques dont l'égalité est garantie par l'Article 39 de la Constitution de 1995³⁴. Les Oromos sont les ethnies les plus nombreuses, selon le document publié par AES publié en 2007. Le terme *oromo*, étymologiquement, est dérivé de – *ilma orma* (Beke, 1848), signifiant *le fils d'héro* (Chisholm, 1911), *le fils de l'oromo* ou encore *l'enfant d'Oromo* (Huntingford 1955 : 9).

En ce qui concerne l'histoire, comme le souligne Lapiso (1982), il y a très peu d'informations disponibles sur l'ethnie Oromo car tous les documents écrits en Afaan-Oromo ont été détruits par les régimes précédents. Le manque d'informations détaillées, selon Bender (1976), provoque toujours un grand débat entre historiens aux hypothèses opposées. Certains historiens tels que Herbert, (1966), Siegbert, (2003) ou Pankhrust, (1997), en s'appuyant sur la note Bahrey (1993), un moine historien d'origine éthiopienne, soulignent que la migration des Oromos en Éthiopie n'a eu lieu qu'au 16^e siècle. D'autres historiens, comme Mohammad (2015), Tesema (2006) ou Diribi (2005), s'opposent à cette hypothèse et soulignent que les Oromos sont les habitants autochtones descendant de la famille couchitique.

Au plan généalogique, les Oromos constituent une strate sociale (Zelalem, 2012) et se divisent en deux branches principales : la famille de *Booranaa* et celle de *Baarentuu* (Asmerom 2000). La branche de *Booranaa*, appelée également *Booran*, le fils aîné, s'est installée au sud et à l'ouest d'Oromiya, particulièrement dans les quartiers du Moyyale, Gujji, Shawa, Wallaga, Illubabor, Jimma et Wambara (Abbink, 1985). La population *Baarentuu*, le jeune frère, s'est installée à l'est et au nord de l'État d'Oromiya, à savoir dans les zones de l'ouest Harerge, Arsi, Bale, Karayou, Dire-Dawa, Kamisee et Raya-Qobboo et Raya Azaboo. Dans les pays voisins, les deux familles d'Oromo, c'est-à-dire les descendants de Booran vivent au Kenya et en Tanzanie, tandis que ceux de Baarentuu vivent en Somalie (Mario, 1996).

³³ Notre traduction de < Ethiopia is not really one nation. It is made of a dozen nationalities with their own languages, way of dressing, history, social organization, and territorial identity >

³⁴ L'Agence éthiopienne des statistiques (AES) 2011, conseillé le 23/09/2023



Fig. 1.9 : Les styles vestimentaires et coiffures traditionnels des Oromos

En termes de démographie, comme le souligne le document de l'AES publié en 2007, l'ethnie Oromo est la plus importante³⁵ et s'est installée dans la Corne de l'Afrique : en Éthiopie, au Kenya, en Somalie, en Tanzanie, à Djibouti. Il est déjà estimé que 35 millions d'Oromos vivent dans la région d'Oromiya³⁶, tandis que 84 000 vivent en Somalie³⁷, 274 021 au Kenya³⁸, dont 161 399 dans le district de Booran, 66 275 dans le district d'Orma, 46 347 dans le district de Wata, sans compter le nombre d'Oromos vivant dans d'autres États fédéraux ainsi que dans d'autres pays du monde. Le nombre d'Oromos vivant dans les trois zones, la zone de Kamisee, Rayya-Qobboo et Rayya-Azaboo, situées dans les régions d'Amhara et de Tigray, et les autres qui vivent dans la zone de Wambaraa, située dans la région de Benishangul-Gumuz, est estimé à 10 000 000. Le nombre total de la population, selon Mohammed (2015 : 2), atteindra 40% de la population totale du pays, ce qui équivaut à 44 000 000, selon les statistiques de l'AES publiées en 2016.

Dans le cadre de la politique d'administration, l'Oromiya³⁹, avec sa superficie de 353.690 km², soit 32% de sa superficie totale de l'Éthiopie⁴⁰ (Ekkehard et al, 2013 : 156), est un État divisé en 21 zones, subdivisées en 180 *wärädas*⁴¹. Cette région se trouve au centre de l'Éthiopie et partage des frontières avec tous les États régionaux éthiopiens, à l'exception de la région du Tigray.

³⁵L'Agence éthiopienne des statistiques (AES), 2007.

³⁶Le document d'AES publié en 2007, p. 16, récupéré le 29 octobre 2014

³⁷Project Joshua. https://joshuaproject.net/people_groups/18894/SO Retrieved 2018-11-07.

³⁸Bureau national des statistiques du Kenya, 2013. Recensement de la population et du logement : appartenance ethnique. Knbs.or.ke. Archivé de l'original récupéré le 21 mai 2015.

³⁹Le doc par l'AES 2013, State 2012, archivée le 15 août 2014, rétriee le 29 avril, 2015

⁴⁰À notre traduction de «Oromiya is extended from 3° 40'N to 10°46'N latitude and from 34°08'E to 42°55'E longitude. It has an area of 353, 690 km², which is 32% of the total area of Ethiopia»

⁴¹L'agence centrale de statistique (ACS), 2007

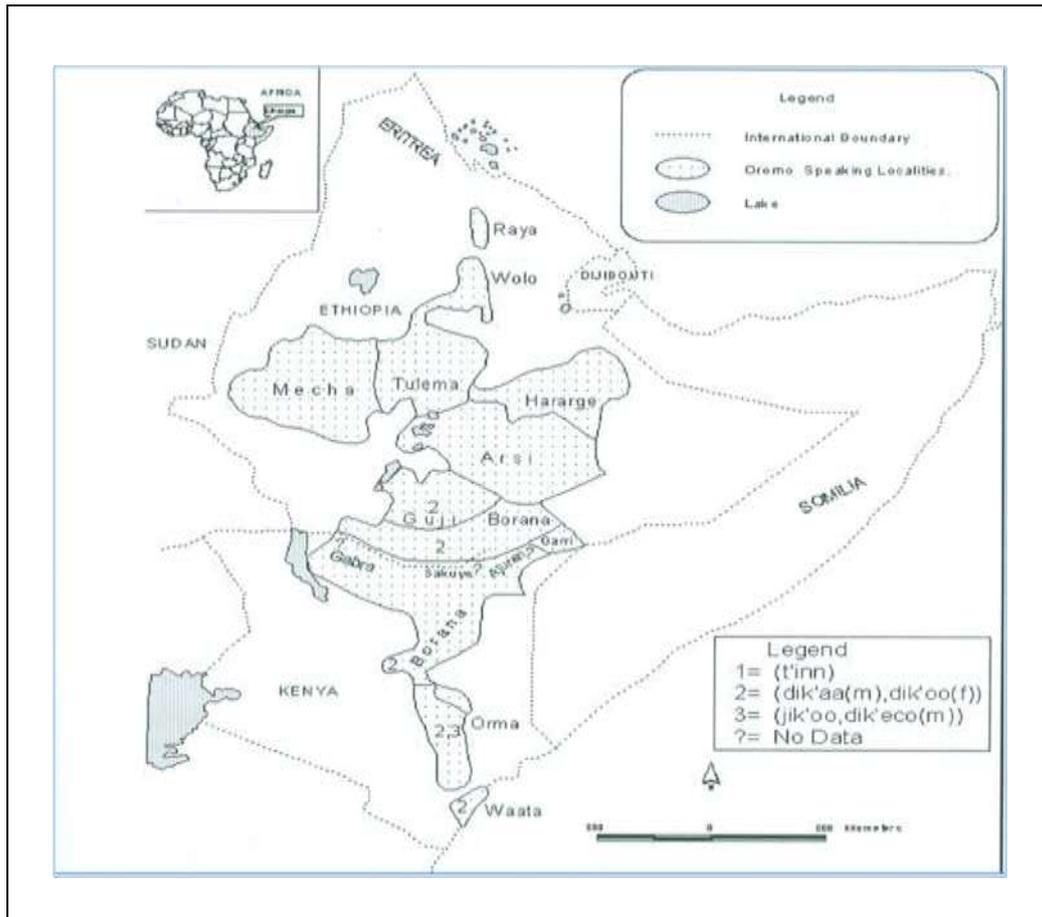


Fig. 1.10 : La carte de l'afaan oromo dans la corne de l'Afrique ⁴²

Les descendants d'Oromo, c'est-à-dire les fils d'Oromo, à savoir de *Booran* et de *Baarentuu*, exerçaient leur propre culture et langue (Huntingford, 1955). Le *gadaa*, un système traditionnel de gouvernance établit le droit à la participation politique et économique (Asmerom, 2000), s'est constitué de 1300 à 1887 (Bassi, 1996), appliqué depuis le 13^e siècle en Éthiopie (Asmerom, 2001) et au Kenya, surtout dans le district de Marsabit, Wata, et Marsabit (Mario, 1998). L'interdiction du droit à la cérémonie de la *gadaa*, selon Baxter (1994a : 249), est menée en raison de la politique d'amharanisation mise en œuvre par Ménélik II et par les régimes suivants. Il s'agit d'un système dans lequel les membres masculins de la société sont organisés sur la base des groupes d'âge que l'on appelle *hiriyyaa* (Zelalem, 2012), un groupe de pairs.

⁴²cf. H. Kebede, 2009



Fig. 1.11 : La cérémonie rituelle du système de la *gadaa* et le portrait d'Abba gadda ⁴³

Ce système ritualisé⁴⁴, pratiqué encore aujourd'hui par les Oromos (Asmerom, 2000) comprend des éléments communs avec la civilisation égyptienne ancienne (Bassi, 1994) ; (Charles, 2013 : 188). Tabor (2007 : 577) définit la similitude de la civilisation oromo et égyptienne comme suit :

[...] la civilisation d'Oromo précède celle de l'Égypte. Précisément, certains mots de l'afaan-oromo avaient été utilisés sous le règne de Pharaon. Par exemple, la signification du terme oromo a le même sens en langue de l'Égypte ancienne. Ainsi, il est essentiel d'étudier le langage oromo afin de rechercher la civilisation de l'Égypte ancienne⁴⁵ .

Selon le texte extrait de l'ouvrage de Tabor, les Carrayous et les anciens égyptiens partagent certains éléments en commun qui se réfèrent à la morale ou à la culture, par exemple comme la texture des cheveux ou le style vestimentaire (Hallpike 1976 : 48).

⁴³cf. L. D. Endalkachew. (2018). «Oromo Indigenous Philosophy (Gadaa System): The Case of 74th Gujii Oromo Gadaa Power Transition», Bule Hora University, Ethiopia. In *Historical Research Letter*, vol.45, pp. 39-45

⁴⁴À l'exception de certaines régions, comme Booren, Guji, Karyou et certaines zones, le système gadaa n'a pas été pleinement pratiqué dans toutes les régions d'Oromiya en raison de l'interdiction imposée par les régimes éthiopiens depuis Ménélik II, voir T.S. Zelalem, 2012, M. Gada, 1980, B. Tamene 2000.

⁴⁵Notre traduction de la citation de Jean De Réseau in W. Tabor 2007, p. 577 dite, «በአፍሪቃ ቀንድ የሚገኙት የአሮሞ . . . ሕዝቦች ስልጣኔ ከጥንታዊ የግብጽ ስልጣኔ ይቀድማል። [...] ማስረጃውም (ዛሬ የሚነገረው) አንዳንድ የአሮሞ ቋንቋ ቃላት ቀደም ብለው ስሞች በፈርዖኖች ዘመን ጥቅም ላይ መዋላቸውና መታወቃቸው ነው። (ለአብነትም) አሮሞ የሚለው ስያሜ በአፋን-አሮሞም ሆነ በጥንታዊት ግብጽ ውስጥ ተመሳሳይ ትርጉም አለው። በመሆኑም የግብጽን ስልጣኔ ከማጥናት በፊት አፋን-አሮሞን ማጥናት ብዙ ጥቅም አለው።»

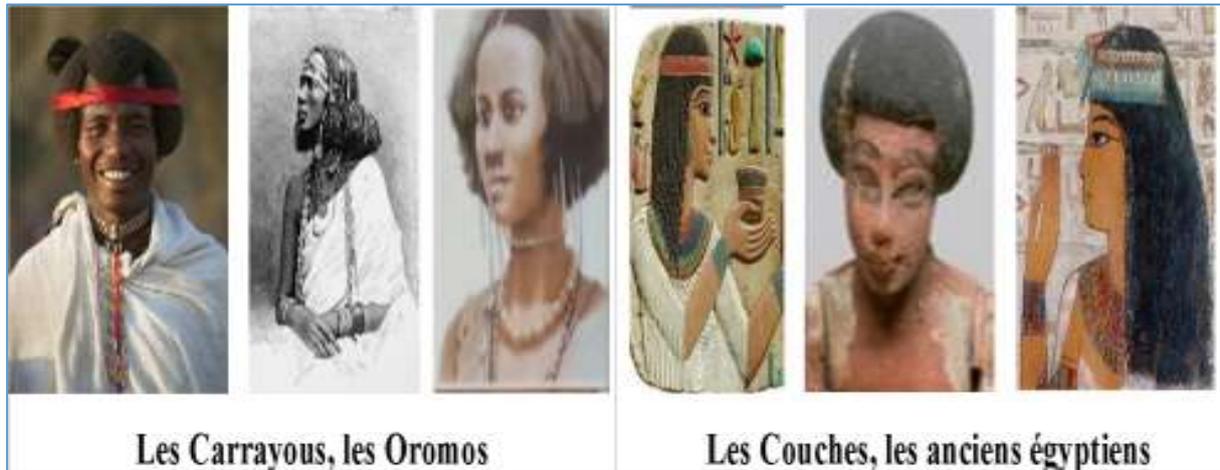


Fig. 1.12 : Similitudes culturelles entre les peuples couchitiques

Au niveau du dialecte, selon Tabor (2007), un certain nombre de mots, dont le terme - *oromo*, ont déjà figuré dans la langue de l'égyptien ancien. Aussi, du fait de leur proximité, la connaissance de l'afaan-oromo, peut jouer un rôle important dans le processus d'étude de la civilisation égyptienne (Kassam 1995 : 10).

L'Éthiopie est aussi la patrie de la région d'Amhara réservée pour les Amharas, comme le montrent les statistiques de l'AES publiées en 2011. Des questionnements concernant la signification du terme -*amhara*⁴⁶ demeurent encore aujourd'hui. Selon Tesema (1959 : 10), cité dans le travail de Siegbert et al. (2003 : 230), le terme *amhara* est un mot composé formé à partir des termes -*am* (signifiant le peuple) et -*hara* (signifiant un *soldat*), dérivés, soit de l'hébreu, soit de l'arabe. Taye (1922 : 8), quant à lui, considère que le terme *amhara*, également appelé *amara*, ne signifie que *les fermiers* appartenant à la lignée d'Israël, qui parlait l'amharique.

L'origine de l'ethnie *amhara* est elle aussi encore débattue. Getachew (2003), par exemple, fait remonter le terme aux *Himyarites*, une ethnie exilée du Yémen ancien et installée au nord de l'Abyssinie, en particulier à l'*Amhara sayint*. Le peuple qui s'appelle aujourd'hui Amhara, pour Donald (1972 : 72), est un groupe indigène qui a émergé de l'Agaw, un groupe ethnique cushitique, au cours du premier millénaire et s'est répandu de l'ouest du Wallo à d'autres parties du nord. L'Amhara ne fait référence donc qu'à un groupe de fonctionnaires ou militaires au pouvoir (Bender, 1983), provenant de certaines ethnies : l'Agaw y compris le Tigré et l'Oromo (Appleyard 2003). L'amhara, du point de vue de ce groupe, est donc un terme qui

⁴⁶cf également l'information rédigée sous le titre Amhara people, dans l'*Encyclopædia Britannica*, 2015.

désigne un groupe abyssinien (Sarah, 2003), qui employait l'amharique, une langue créole développée à partir de quelques langues sémitiques et couchitiques pour conserver des secrets militaires et administratifs parallèlement à d'autres langues autochtones, utilisées à la maison, au cours de la vie quotidienne (Anthony et L.G. Henry, 2010).

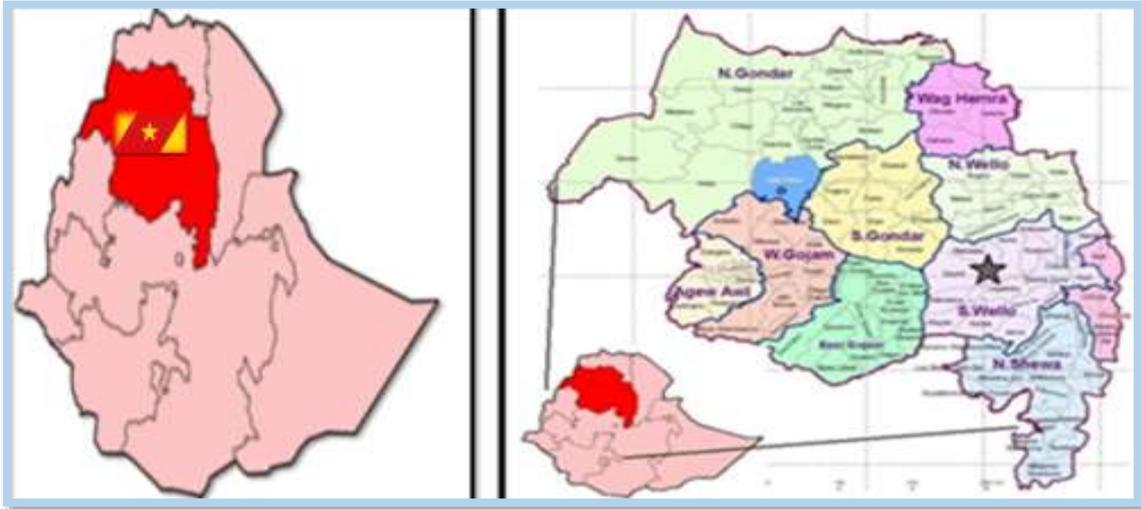


Fig. 1. 13 : La carte le drapeau de la région d'Amhara⁴⁷

Certains historiens émettent l'hypothèse que les Amharas, également appelés - himyarites sont des immigrants du sud de l'Arabie, en particulier du Yémen, (Dana, 1968 : 3), qui se sont installés en Ethiopie, notamment dans le quartier de l'*Amhara sayint* (Getachew, 1992 : 11). D'autres historiens considèrent que les Amharas sont les gens qui ont traversé la Mer Rouge et s'installèrent pour la première fois en Abyssinie (Girma, 2009), en particulier dans le nord de l'Éthiopie (Appiah and Henry, 2010) et qui ne communiquaient qu'en amharique, l'une des langues sémitiques (Pausewang, 2009 : 551). Plus tard, cette dernière installation, soutenue par la politique d'amharanisation (Donald, 2000), a provoqué l'occupation de territoires voisins situés au nord est et au sud du pays (Asafa, 2004), connus aujourd'hui comme *Mänz*, *Gojam*, *Bägemidir Midir*, *Semien* ... (Anthony et Henry, 2010).

Suite à l'établissement à *Amhara sayint*, situé en province de Wallo (Bender et Hailu, 1978 : 3), l'expansion des frontières a été renforcée par Amdä-Ts'ion I, l'un des rois abyssiniens (1314 – 1344). Depuis lors, un grand nombre d'expansions ont été poursuivies par Ménélik II (1889-1913) et récemment par Hailé-Sélassié I (1930 à 1974), (Appleyard 2003). Suite à la reunification de l'Érythrée et à l'occupation des territoires à la frontière abyssine (Ernest, 2014),

⁴⁷L'agence centrale de statistique (ACS), 2007.

le *Master-Plan*⁴⁸, c'est-à dire une nouvelle stratégie d'occupation des terres, appuyé par la politique d'amharanisation provoquant le déracinement des fermiers autour de la capitale a été contesté par les *qeerroos*, des jeunes de l'ethnie Oromo, comme l'illustrent les images ci-dessous :



Fig. 1.14 : Manifestation contre l'expansion

La révolution *qeerroo*, un mouvement social organisé sur l'idéologie du nationalisme oromo, a été lancée contre le Master-plan (Peralta, 2019). Le projet de Master-plan, une proclamation de 2012 appliquée par le régime FDRPE⁴⁹, désignant la mainmise des terres ne garantit que l'expansion de la capitale, Addis-Abeba, dans l'État d'Oromiya (Gardner, 2019) en déracinant les paysans oromos de leurs terres, de leurs identités, de leur langue et de leur culture (Maasho, 2017). Cette nouvelle stratégie de saisie des terres s'inscrit dans la continuité de la précédente stratégie d'expansion mise en œuvre en 1995 (Asafa, 2019), qui a fait passer la capitale de quatre zones (22 000 km²) à neuf (54 000 km²) (Gettleman, 2016).

Actuellement, l'État régional d'Amhara, situé dans le nord du pays, dont la capitale est Bahr-Dar est un territoire où la constitution régionale a reconnu l'amharique comme langue d'administration, de juridiction, d'enseignement, et de media. La région compte une population totale de 21 134 988⁵⁰ et a une superficie de 154 708,96 km²⁵¹ et se divise actuellement en 11

⁴⁸Le Master-plan est une dernière forme de l'expansion de frontière de Finfinee, la capitale du pays d'un million d'hectares dans l'État de l'Oromiya qui viole la Constitution de 1995 et pour cela qui provoquait des manifestations des Oromos menées de 2014 à 2016.

⁴⁹ Le régime du Front démocratique révolutionnaire du peuple éthiopien

⁵⁰L'agence centrale de statistique (ACS) : La projection de la population, 2017.

⁵¹L'agence centrale de statistique (AES), Ibid, 2017.

zones et 105 *wärädas*⁵². Parmi celles-ci, la zone d'Oromos qui se compose de huit *wärädas* est l'endroit où l'afaan-oromo est utilisé comme langue administrative⁵³.

En termes de démographie, l'ethnie Amhara est le deuxième groupe ethnique le plus important après les Oromo⁵⁴ et représente 26,9% de la population du pays (cf. AES, 2007). Les statistiques publiées sur le site du gouvernement régional, proposent la répartition entre les groupes ethniques comme suit : les Amharas (91,2%), les Oromos (3%, les Agäws (3,7%), les Qimantes (1,2%), d'autres (0,9 %) ⁵⁵, même si cette répartition est encore débattue. En revanche, les statistiques compilées par Mesfin Wold-Mariam en 1991⁵⁶ remettent en question l'existence de l'Amhara en tant que groupe ethnique, puisque l'amharique est un créole, une langue créée et parlée par des fonctionnaires issus de divers groupes ethniques. Selon Mesfin, l'origine de peuple qui sont connus aujourd'hui comme les Amharas et qui parlent l'amharique comme langue première proviennent d'Agäw, de Qimante, d'Oromo, de Tigré, d'Argoba, et, dont le pourcentage est illustré dans le graphique ci-dessous :



Graphique 1.2 : Distribution de groupes ethniques habitant dans la région amhara⁵⁷

Le groupe ethnique amhara, comme le souligne Mesfin, est composé de 8 millions (29%) d'Agaws, 6 millions (21%) de Qimantes, 4 millions (14%) d'Oromos, 3 millions (11%)

⁵²L'agence centrale de statistique (ACS), 2007

⁵³UNDP. *Emergencies Unit for Ethiopia report, Oromo and South Wällo Zones*, Amhara: 1994, accessed 13 January 2009

⁵⁴L'Encyclopædia Britannica 2015

⁵⁵L'agence centrale de statistique (ACS), 2007

⁵⁶cf. Le débat mené sur l'ethnie de l'Amhara entre Meles Zenawi (premier Ministre) et professeur Mesfin Wolde-Mariam (chercheur, enseignant, militant des droits de l'homme, auteur, militant de la paix et combattant pour la justice), en 1991.

⁵⁷L'agence centrale de statistique (ACS), 2007

de Gumuz, 3 millions (11%) de Sinashas, 2 millions d'Argobas et 4 millions (14%) de Tigré comme le montre le graphique ci-dessus.

La constitution régionale reconnaît l'existence de deux groupes ethniques – l'Amhara et l'Oromo-, en leur garantissant leur représentation à l'assemblée générale. L'ethnie oromo a donc le droit à la L1, tandis que les autres populations, tels que l'Agaw, le Qimante, le Sinasha, l'Argoba, le Gumuz, ne sont pas encore reconnues par la constitution, en raison de la politique de marginalisation.



Fig. 1.15 : Portraits des ethnies dans la région amhara

Dans le contexte du développement culturel de la région d'Amhara, il existe un certain nombre de cérémonies culturelles incontournables. Parmi elles, *Timkät* [temkøt], désigne l'épiphanie, célébrée principalement dans des églises orthodoxes, comme par exemple à Gondar, une ville située dans le nord du pays. Chaque 19 janvier, les Tabots⁵⁸ se rendent dans les églises depuis les tentes provisoires où ils ont passé une nuit, accompagnés de cavaliers, de chanteurs, de danseurs traditionnels, de jeunes filles et des femmes vêtues de vêtements traditionnels.

⁵⁸Le Tabot est une tablette de bois utilisée par l'Église copte d'Éthiopie pour commémorer l'Arche d'Alliance, un coffret gravé contenant deux tablettes de pierre avec les dix commandements établis par les Israélites sous l'ordre de Dieu (cf. Exode 25 :8-10, 16 ; 31 :18).



Fig. 1.16 : Les Tabots à la fête de Tīmkāt et le feu de joie le jour de de Mäskäl

La fête de Mäskäl, qui commémore la découverte de la Vraie Croix, est une autre fête publique dont la célébration a lieu le 27 septembre avec des processions florales et l'allumage de torches. Les églises orthodoxes éthiopiennes acceptent officiellement le service des Tabots (Munro-Hay, 2006) et les célèbrent lors de la grande fête de Tīmkāt (Roderick and Munro-Hay, 1999), connue sous le nom d'Épiphanie (Donald et al, 1972), une grande fête qui a lieu le 21 janvier (Hyatt, 1928). Le terme *tabot* dérive du mot hébreu *tebah* (Ullendorff, 1968), qui se prononce principalement comme *tēbūtā* ou *tēbōta* (Nöldeke 1910 : 37, cité dans Amsalu, 2015) et représente l'Arche d'Alliance dans l'Ancien Testament (Ullendorff, 1968).

1.3 La politique généalogique des langues en Éthiopie

1.3.1 Les langues couchitiques

Le terme afro-asiatique, adopté par certains linguistes, par exemple par Greenberg (Ferguson, 1976), désigne les langues parlées dans la Corne de l'Afrique, notamment au sud-est de l'Égypte, au nord-est du Soudan en Érythrée (Bender, 1975), y compris en Éthiopie qui s'étend dans la vallée du Nil et le long des côtes de la mer Rouge (Vanhove, 2011). L'origine des langues couchitiques fait l'objet d'un débat parmi les historiens. Pour certains historiens, les langues couchitiques étaient parlées par les populations indigènes vivant sur les hauts plateaux éthiopiens vers 5000-4000 avant J.-C. (Levine, 2000), mais pour d'autres, elles étaient parlées par les producteurs de poterie Leiterband vivant dans le nord-ouest du Soudan (Jesse, 2004). Les langues couchitiques sont une branche de la famille des langues afro-asiatiques qui sont parlées principalement dans la Corne de l'Afrique, avec des minorités parlant au Soudan, en Égypte, au Kenya et en Tanzanie. Les langues les plus importantes, comme l'a fait remarquer

Mous Maarten (2012), sont l'oromo (37 millions), le somali (22 millions), le sidama (3 millions), le beja (3,2 millions) et l'afar (2 millions). L'origine et la direction de l'expansion géographique des langues couchitiques restent donc incertaines, qu'elles soient de l'Asie vers l'Afrique (Cohen, 2007), ou de l'Afrique vers l'Asie Gabor, 1995).

En ce qui concerne leur statut, certaines langues servent comme langue officielle au niveau fédéral ou régional (Abdurahman, 2021). L'afaan-oromo est ainsi la langue officielle de l'Oromiya, Harari et de la zone de Kemise dans la région d'Amhara. Cette langue est également utilisée comme langue de travail à Dire-Dawa et à Finfinee. Le somali est la langue officielle de la Somalie, de la république autoproclamée du Somali land⁵⁹ et de la région somalienne de l'Éthiopie⁶⁰. L'Afar est une langue d'enseignement à Djibouti ainsi que la langue de travail de la région Afar en Éthiopie⁶¹. En outre, le Beja, l'Afar, le Blen et le Saho, les langues de la branche de l'afro-asiatique, parlées en Érythrée sont des langues d'enseignement dans le programme de l'école élémentaire érythréenne (Graziano et Mauro, 2008). La constitution de l'Érythrée reconnaît également l'égalité de toutes les langues parlées par les autochtones⁶². Les langues couchitiques les plus parlées (Bender, 1975) dans la Corne de l'Afrique y compris en Ethiopie, sont, entre autres, l'afaan-oromo, le somali, l'afar et le sidama.

Comme l'indique Bender (1976 : 1), dans le cas de l'Éthiopie, à l'exception du berbère et de la langue égyptienne, les autres langues couchitiques sont parlées par de nombreux locuteurs éthiopiens. L'Ethiopie est une patrie de plus de 80 langues dont plus de la moitié sont d'origine couchitique, une branche des langues afro-asiatiques (Lonnet & Mettouchi, 2006).

⁵⁹Somaliland profile. BBC News. 14 December 2017. Retrieved 19 October 2021.

⁶⁰Proclamation of the country. «Proclamation of the Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia», In *Fedreal Negart Gazeta of the Federal Democratic Republic of Ethiopia*, Addis-Ababa, 1st year No.1, August 21, 1995

⁶¹Constitution of the country. «Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia». Government of Ethiopia. pp. 2 -16. Retrieved 22 November 2017.

⁶²The Constitution of Eretria Ratified by the Constituent Assembly, May 23, 1997

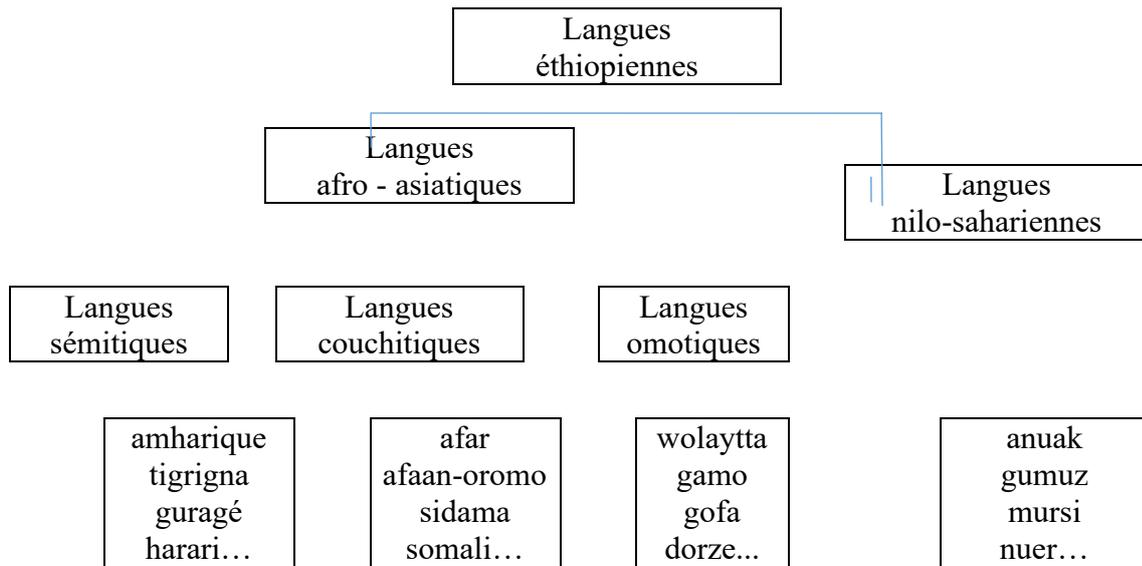


Tableau 1.2 : Répartition des langues éthiopiennes et africaines⁶³

1.3.2 Les langues sémitiques

En plus des langues couchitiques, il existe certaines langues sémitiques qui sont parlées en Éthiopie (Djamel, 1994). Concernant l'origine et la direction de l'expansion géographique des langues sémitiques, les avis des historiens divergent. Certains auteurs supposent que les langues sémitiques sont nées en Afrique puis se sont diffusées en Asie (Cohen, 2007), d'autres affirment que le mouvement s'est fait au contraire de l'Asie vers l'Afrique (Alain, 1999).

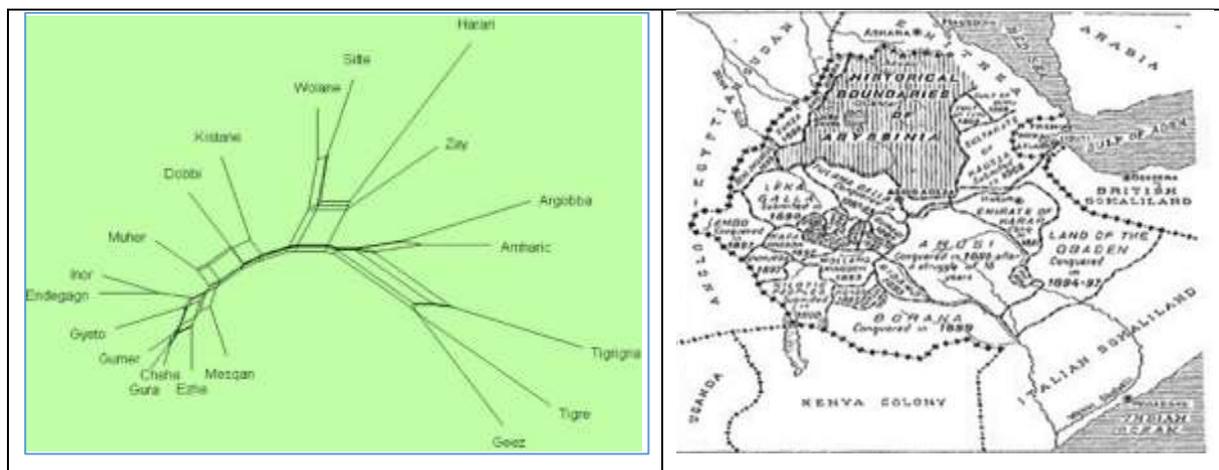


Fig. 1.17 : Liste des langues éthio-sémitiques parlées en Abyssinie selon leur classification généalogique⁶⁴

⁶³cf. A. Langaney. (2007)

⁶⁴L.F. Tekabe. Ethiosemitic languages : Classifications and classification determinants. In Journal homepage, vol. 8, 2021, p.10

Les langues qui sont catégorisées dans cette famille de langues sont l'*amharique*, le *tigrigna*, le *guragé*, l'*argoba*, l'*adaré*, le *guèze*, et le *gafat*, où les deux dernières sont déjà éteintes. Le tigrigna, l'une des langues sémitiques (Meyer, 2019) est la plus importante des langues parlées en Érythrée et Éthiopie (Djamel, 1994) après l'amharique. L'amharique est la langue qui n'est parlée qu'en Éthiopie. Elle est parlée en tant que langue officielle dans la région d'Amhara, ainsi que dans certains États tels que l'État de Gambella et l'État d'ENNP.

Conclusion

L'Éthiopie, comme nous l'avons vu dans ce chapitre qui a permis aux lecteurs d'avoir une vue d'ensemble de ce pays, constitue un contexte d'étude intéressant pour analyser l'influence des L_1 sur l'acquisition d'une L_2 . La présentation du chapitre comprend également la nomination du pays, la situation géographique, la démographie, l'administration politique, les relations économiques entre les citoyens, etc.

En ce qui concerne la nomination, comme nous l'avons déjà vu précédemment, le pays utilise deux noms, parfois interchangeables : Abyssinie et Éthiopie. L'Abyssinie, le premier nom, représente le territoire étroit qui comprend le nord de l'Éthiopie et le sud de l'Érythrée. L'Éthiopie, quant à elle, un terme dérivé du grec, désignait à l'origine *le peuple à la peau noire qui avait été gouverné par le roi Coush* (Burgess, 2004), et dont le territoire se situait au sud de l'Égypte, et s'étendait le long de la mer Rouge au nord-est du Soudan, et qui est donc éloigné du pays actuellement connu sous le nom d'Éthiopie (Robert (1969)). Le pays actuellement connu sous le nom d'Éthiopie, est donc situé dans la Corne de l'Afrique, dont la localisation géographique est plus limitée que la précédente mais plus étendue que le territoire de l'Abyssinie.

La présentation étymologique, géographique, démographique, économique de l'Éthiopie avait pour but d'illustrer le contexte difficile dans lequel se déroule notre étude en raison des choix politiques qui s'opèrent dans ce pays. En effet, il s'agit d'un pays où les droits de l'homme sont limités. En soutenant des groupes unitaires, la volonté politique contre laquelle s'insurge une partie de la population est d'établir la politique d'amharisation qui marginalise ainsi la riche diversité de langues et de cultures présentes sur le territoire.

2. Politique linguistique et aménagement éducatif des langues

Introduction

Le présent chapitre, vise à présenter la politique linguistique appliquée en Éthiopie depuis le régime de Tewodros jusqu'à aujourd'hui. L'Éthiopie constitue un pays actuellement divisé en dix États régionaux et deux villes à charte où plus de 80 groupes ethniques cohabitent. L'Oromiya, une région qui joue un rôle important dans la contribution économique, est un État dans lequel vivent les Oromos, le groupe le plus important, estimé à environ la moitié de la population totale du pays. Dans ce pays multiculturel et multilingue, la politique linguistique se déploie en deux volets : la politique linguistique implicite et la politique linguistique explicite. La politique linguistique officielle actuelle se caractérise par l'ouverture au multilinguisme accordant ainsi le droit d'acquérir deux langues locales et deux langues étrangères. Dans le cadre de ces choix politiques, le système éducatif du pays qui comprend trois structures éducatives - enseignement primaire, secondaire et supérieure ou tertiaire (Engel & Rose 2011) - sans compter les écoles maternelles, comme le souligne Vaughan (2003), a souhaité renforcer d'une part l'enseignement des langues locales et d'autre part celui des LE.

2.1 La politique linguistique appliquée en Ethiopie

L'Éthiopie, comme le fait remarquer Smith (2008 : 214), est la patrie de nombreux groupes ethniques qui pratiquent leurs propres langues et leurs propres cultures. Pour répondre aux besoins d'ethnies, un certain nombre de politiques linguistiques (Pankhrust, 1969 ; Bender, 1985 ; Hoben, 1994 ; Mekuria, 1997) ont été mises en œuvre depuis le régime de Tewodros jusqu'à aujourd'hui.

La politique linguistique, selon Kaplan et Baldauf (1997 : xi), est l'ensemble des idées, des lois, des règles, des principes et des plans relatifs à l'utilisation des langues. Parfois appelée aménagement linguistique, d'après Robert (2019), la politique linguistique, est un outil permettant de préciser le statut (langue officielle, administrative, ...), le corpus (dictionnaires, grammaire ...) et l'acquisition (dans les écoles, obligation d'apprendre) des langues parlées. Labov (1976) complète ces définitions en précisant que la politique linguistique traite des contacts de deux ou plusieurs langues parlées par des communautés linguistiques différentes au sein d'un même espace sociétal. Pour Crawford (2005 : 80), il s'agit de déterminer comment les langues sont utilisées dans des contextes publics, de développer les compétences linguistiques nécessaires et d'établir les droits des individus ou des groupes à apprendre et à utiliser leurs langues.

Spolsky (2004), quant à lui, souligne que la politique linguistique, une planification linguistique, s'opère soit sous sa forme monolingue, soit sous sa forme multilingue⁶⁵.

2.1.1 La politique linguistique de monolinguisme

Une politique linguistique implicite⁶⁶ du régime Ménélik II (1888-1910)

La politique linguistique monolingue implicite a été poursuivie sous le régime de Ménélik II, qui était une extension d'une politique linguistique implicite des dirigeants précédents. La politique linguistique implicite⁶⁷, s'opposant à celle explicite, a été appliquée pour la première fois sous le régime de Ras Kassa, appelé Tewodros II (1855-1868), continuée sous le régime de Lij Kahssay, nommé Yohannes IV (1837-1889), et renforcée sous les régimes de Ménélik II (1888-1910). La politique linguistique sous l'empereur Yohannes IV était fondamentalement identique à celle de son prédécesseur, Tewodros II qui privilégiait l'amharique, peut-être pour maintenir l'unité du pays, comme le souligne Bahrou (2002).

L'application de cette politique linguistique monolingue s'est poursuivie sous les souverains suivants. Lij Iyassou (1913-1916) et l'impératrice Zewditou (1916-1930) (Getachew et Derb, 2006) visaient à un seul objectif : l'unification nationale (Baxter 1994a : 249). En effet, comme le souligne Pankhrust (1974), lorsqu'il existe des conflits entre des groupes ethniques en raison de leurs langues, cultures, religions, frontières géographiques, la mise en place d'une politique linguistique monolingue est la meilleure solution :

When geography, political borders, religion, ethnicity and language all coincide, there is generally very little conflict over language policy, and the minority groups whose political aspirations and language practices differ from the monolingual majority of ten find very little room to make a claim for plurilingualism. When, however, categories such as geography, ethnicity, and religion cut across language and literacy, it creates the potential for controversy and even conflict multiplies

Corson (1996 : 115)

De surcroît, une politique linguistique dans le contexte monolingue bien planifiée peut s'avérer un moyen permettant d'éviter les problèmes potentiels liés à l'application des langues officielles et à l'utilisation efficace des ressources disponibles (Corson, 1996). Cependant, dans le cas spécifique de l'Éthiopie, habitée par un conflit social, l'application d'une telle politique linguistique monolingue, qui privilégie la stratégie d'assimilation au nom de l'unifica-

⁶⁵Le multilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même groupe social ou d'un même territoire.

⁶⁶Le terme implicite fait référence à une politique linguistique qui n'est pas officiellement déclarée.

⁶⁷Une politique linguistique implicite désigne celle qui n'est pas déclarée officiellement

tion, n'apparaît pas comme la meilleure solution (Tabor, 2007: 582). En effet, la politique d'assimilation en faveur de l'amharique, qui à son tour favorisait la politique d'amharanisation⁶⁸, était une source de conflits ethniques (McNab, 1990 : 59), qui a finalement conduit au renversement du régime Hailé-Sélassié (Keller, 1988 : 160). Veronique (2009 : 143) souligne que l'amharique, est une langue privilégiée comme langue officielle, mais qui est totalement inconnue d'une grande majorité de la population rurale qui parle sa propre langue ou la langue prédominante dans sa région. Selon Veronique la langue est un dialecte donné un statut de langue de travail au niveau fédérale à partir de la politique d'amharanisation.

La mise en œuvre de la politique d'amharanisation, appuyée par la politique linguistique implicite, a été renforcée après la défaite des Zaguwe, une dynastie couchitique qui a régné de 900 à 1270, les habitants natifs de l'Éthiopie (Taddesse, 1988 : 5 ; Quirin, 1988 : 197). Comme l'affirme Robichaux (2005) cité dans Amanuel (2012), la politique d'amharanisation menée depuis des décennies n'est pas simplement un outil de construction nationale, car elle implique des intentions racistes visant à favoriser l'amharique au détriment des langues indigènes. La politique d'amharanisation du régime impérial, qui capitalise la politique de - *une nation, une langue, pas plus* - selon Henze (2000 : 78), a été soutenue par l'application de la politique linguistique dans son contexte monolingue.

On a présenté l'Éthiopie comme un ensemble d'ethnies colonisées et dominées par l'ethnie amhara, qui aurait imposé sa langue et sa culture en niant et déconstruisant tout ce qui n'était pas de son fait. On a été jusqu'à parler d'une « conspiration amhara » existant de façon raisonnée dans les vues du pouvoir depuis des siècles. Le fait que les Amharas aient été longtemps au pouvoir et la diffusion de l'amharique sur tout le territoire étaient des arguments de taille. On peut penser que les Amharas ont envahi les territoires oromos au XIXe siècle. Le fait est avéré que des exactions ont alors été commises à l'encontre des Oromos... l'Éthiopie comme la résultante d'une construction coloniale : les Européens auraient décidé au XIXe siècle de garder un territoire neutre, non colonisé, et auraient donné le pouvoir aux Amharas en les manipulant

Véronique (2009 : 52-53)

À travers ses observations empiriques, Veronique montre dans quelle mesure les représentations que les Éthiopiens se font de l'amharique peuvent influencer leurs pratiques, et conclut que tous les facteurs contribuant à la diffusion de l'amharique sont essentiellement urbains.

Dans le secteur de l'éducation, la politique linguistique implicite des régimes précédents, y compris celle de Ménélik, garantit des écoles traditionnelles organisées par les églises orthodoxes. Jusqu'à l'émergence des écoles modernes, les écoles traditionnelles, comme le souligne Pankhrust (1955 : 232), étaient les endroits où le guèze et l'amharique ont été utilisés

⁶⁸L'expansion de l'amharique dans les territoires voisins par les colonisateurs sémitiques originaires du sud de l'Arabie, cf. Cooper 1976, Dana 1968, p. 3.

comme les langues d'enseignement pour former des prêtres et des fonctionnaires. Sous le régime de Ménélik, comme le fait remarquer Messay (2006), le système éducatif est organisé en trois niveaux d'éducation : niveau élémentaire (ገባብ ቤት) *Nibab Bet* <l'école de la lecture>, niveau secondaire (ዜግ ቤት) *Zema Bet* <l'école de musique> et niveau supérieur (ቅኔ ቤት) *Kiné Bet* <l'école de poésie>.

L'acquisition de la lecture et de l'écriture en guèze et en amharique se fait au premier niveau, le *Nibab Bet*. L'acquisition de chansons spirituelles et celle de poésies autochtones sont réalisées au deuxième niveau et au troisième niveau d'éducation : *Zema Bet* et *Kiné Bet* comme le souligne Pankhrust (1969 : 33). Jusqu'à ce que le rôle de guèze soit limité aux services religieux sous l'ordre de Tewodros II, les deux langues étaient utilisées comme langues officielles gérant à la fois les services spirituels et bureaucratiques.

La politique linguistique explicite⁶⁹ appliquée sous le régime d'Haile-Sélassié I

Suite à la chute de la colonisation italienne en 1941, les politiques linguistiques appliquées de temps en temps ont varié en raison de la philosophie et de l'idéologie de chaque régime (Pankhrust, 1974). La politique linguistique explicite déclarée sous le régime Haile-Sélassié I garantit à l'amharique un statut de langue officielle aux dépens de 82 langues indigènes parlées dans le pays (Spolsky, 2004). L'article 125 de la constitution de 1955 déclare le statut de l'amharique comme suit :

Article 125 : Langue officielle⁷⁰ : La langue officielle de l'Empire est l'amharique⁷¹

La politique qui promeut l'amharique comme langue officielle a pour objectif de réaliser l'unification des ethnies (Getachew & Derb, 2006). En conséquence, l'amharique, dominant toutes langues indigènes, était non seulement utilisée comme langue d'enseignement, mais aussi comme langue d'administration dans les autres secteurs bureaucratiques : média et armée, juridique, et même dans les églises (Pankhrust 1969 : 33).

La politique linguistique impériale déclarée en 1955 garantit l'enseignement de l'amharique, du français ainsi que de l'anglais. Le français est enseigné dans certaines écoles privées alors que l'amharique et l'anglais sont enseignés aux apprenants à l'école primaire, secondaire et supérieure. En tant que langue d'enseignement, l'amharique est utilisé à l'école

⁶⁹Le terme explicite fait référence à la politique linguistique qui a été officiellement inscrite dans la constitution et qui a été officiellement déclarée.

⁷⁰À notre traduction de « Article 125 : official Language: The official language of the Empire is Amharic»

⁷¹Constitution révisée de l'Éthiopie, 1955, Revised constitution of Ethiopia, 1955

primaire, tandis que celle du secondaire et supérieur est l'anglais (Markakis, 2003). L'amharique était également utilisé comme langue d'administration dans les églises évangéliques (Pankhrust, 1969 : 11, 30). Le décret impérial 3 de 1944 obligeait les missionnaires étrangers à utiliser l'amharique, où les documents écrits ou oraux dans n'importe quelle L1 d'ethnies étaient strictement interdits, comme le soulignent Boothe et Walker (1997 : 3 ; McNab, 1990 : 80).

Missionaries are customarily permitted to work only in those areas in which the Ethiopian Orthodox Church is not well established. Since these areas are largely inhabited by people whose first language is not Amharic, the missionaries bring Amharic to people who might otherwise not have an opportunity to learn it.

Cooper (1976 : 189) cité dans Smith (2008 : 218)

L'interdiction des langues indigènes, à savoir les langues premières ou langues maternelles d'habitants de tout secteur, comme le souligne Mekuria (1997), découle de la politique d'amharanisation, soutenue par la politique linguistique appliquée systématiquement au nom de l'unification. La politique d'amharanisation, comme le soulignent Herriman et Burnaby (1996 : 8), accorde aux enfants amharas le droit à la langue maternelle, ce qui leur assure la confiance identitaire et l'opportunité d'accéder à un emploi.

Newman (1937 : 128) montre que Ménélik ainsi que de Hailé-Sélassié privilégiaient la politique d'amharanisation qui s'est déroulée de 1886 à 1935 au nom de l'unification et de l'expansion de vers les territoires des ethnies couchitiques, en particulier vers les régions que l'on appelle aujourd'hui l'État de l'Oromiya, du Gambella, de Beneshangul-Gumuz, et de SNNP. Cette expansion a entraîné l'émergence d'une politique linguistique implicite de monolinguisme qui marginalisait les langues et les cultures des ethnies indigènes.

Temps	Ménélik II, au nom du Roi de Shoa de 1886-1889	Région
1886	Guma, Gomma, Ghera, Limmu,	Oromiya
1887	Harar, Gurage, Tullama (conquest begun)	Oromiya et SNNP
1889	Cambatta	SNNP
1890	Ménélik II, au nom du Roi de l'Ethiopie de 1890-1909	
1890	Leca, Jinjaro	Oromiya et SNNP
1893	Walamo, Sidama, Tullama	Oromiya et Sidama
1894	Ogaden (conquest begun), Imi,	Somalie
1895	Arussi	Oromiya

1897	Ogaden, Kaffa, Jambo, Gimirra, Conso, Burghi	Oromiya et SNNP
1899	Gubba, Gunza, Beni, Shangul, Boran	Oromiya et Benishangul
1900	Nilotic tribes	SNNP
1909	Aussa, Beru, Teru	Oromiya et SNNP
	Haile-Sélassié I au nom de Roi de l'Éthiopie	
1935	Jimma	Oromiya

Tableau 2.1 : Liste des conquêtes réalisées de 1886 à 1935 sous deux régimes

La politique linguistique du régime impérial a été critiquée et combattue en raison de deux facteurs majeurs : les politiques d'assimilation et celle d'amharanisation (Mekuria, 1997). L'effet de la politique d'amharanisation, considérant l'amharique comme un symbole d'unité, ne provoque qu'un rejet de l'identité chez les enfants d'autres ethnies :

Évidemment [...] l'amharanisation de l'Éthiopie provoquait des réactions diverses. Certains rejetaient ce processus et affirmaient leur identité. D'autres essayaient de s'intégrer en se fondant dans le moule. Ce qui pouvait donner lieu à de tristes situations. À l'université d'Addis-Abeba par exemple, des diplômés originaires des provinces de l'empire ne voulaient pas que leur famille assiste à la proclamation des résultats. Ces étudiants essayaient par tous les moyens de se faire passer pour des Amharas. Et ils savaient qu'à la remise des diplômes, leurs proches trahiraient leurs véritables origines par leurs vêtements et leurs manières...

Mohammed (2016 : 1)⁷²

L'amharanisation, la bonne phase d'unification, comme le souligne Muhammad (2016 : 1), détruit les langues, les cultures, les normes ainsi que l'identité des enfants d'autres ethnies en raison de la politique d'assimilation.

La politique linguistique explicite appliquée sous le régime de Därg

Afin de trouver des solutions au conflit sociétal sur l'utilisation des langues, une nouvelle politique linguistique explicite en faveur du multilinguisme est apparue sous le régime de *Därg* (1974-1991)⁷³. Le régime militaire a adopté une philosophie marxiste-léniniste qui impose l'idéologie socialiste à tous les aspects, principalement aux relations socio-économiques, y compris à la politique linguistique. À l'époque, la réalisation de l'idéologie communiste était soutenue par des conseillers politiques et des concepteurs de programmes d'études de l'ancien

⁷²cf. L'interview réalisée le 29 Sep 2016, entre H. Mohammed, l'ancien diplomate éthiopien, spécialiste de l'Afrique et du Moyen-Orient et L. Grégoire, le journaliste, titré L'Éthiopie à la croisée des chemins : l'Empire de Sélassié. L'ensemble de paragraphes sur l'amharanisation est mis en annexes.

⁷³Le terme Derg désigne le gouvernement militaire éthiopien qui a renversé le régime de Haile-Selassie I.

gouvernement de l'URSS et des pays socialistes d'Europe de l'Est (Ayemayehu et Jon, 2012). L'égalité de toutes les langues est reconnue, par l'article 5 de la constitution de 1977 :

Article 5.2: The People's Democratic Republic of Ethiopia shall ensure the equality, developments and responsibility of the languages of the nationalities⁷⁴

À cet égard, on peut noter une grande avancée dans le domaine à partir de l'application de la politique linguistique explicite employée par le régime qui reconnaît l'égalité de toutes les langues. Cependant, l'Article 116 de la même constitution contredit en quelques sortes l'article 5,2 en continuant de promouvoir l'amharique comme langue nationale officielle et comme langue d'enseignement dans tout le pays :

Article 116: Without prejudice to Article 2, sub-article 5, of this constitution, in the People's Democratic Republic of Ethiopia the working language of the State shall be Amharic⁷⁵

Malgré ces quelques avancées, force est de constater qu'en reconnaissant l'amharique comme langue de travail au niveau de l'État fédéral⁷⁶, la politique linguistique explicite appliquée par le régime FDRPE⁷⁷ (1991-2018), puis poursuivie par le régime actuel, a été privilégiée par les gouvernements successifs.

En effet, le régime militaire a poursuivi sa politique de centralisation qui favorise l'amharique et, en même temps, marginalise les langues indigènes de l'éducation et d'autres secteurs bureaucratiques (Mekuria, 1997 : 346). Le changement important observé est celui de la campagne d'alphabétisation connue sous le nom de (መሠረተ-ትምህርት) /*mäsärätä-timhirt*/, éducation de base pour les agriculteurs adultes analphabètes. Dans cette campagne, environ 15 langues comprenant l'afaan-oromo, l'afar, l'agäw, l'amharique, le harari, le somali, le sidama, le walayita, le tigrinya et quelques autres langues ont été utilisées comme supports d'instruction, où le *fidäl*⁷⁸, l'alphabet guèze a été utilisé comme moyen d'écriture (Markakis 2003 : 15).

L'amharique et l'anglais étaient enseignés comme matière aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. Comme langue d'enseignement, les écoles primaires du pays utilisent l'amharique, tandis que les écoles secondaires et les universités utilisent l'anglais (Bender,

⁷⁴The Constitution of the People's Democratic Republic of Ethiopia (PDRE). Martinus Nihoff Publishers, Dordrecht. Netherlands. In *14 Review of Socialist Law*, No 2 1988, p. 183

⁷⁵The Constitution of the People's Democratic Republic of Ethiopia (PDRE), 1987, op. cit. p. 207.

⁷⁶L'Article 5,2 dans la constitution de 1995

⁷⁷Le Front démocratique révolutionnaire du peuple éthiopien (FRDPE) est une partie politique qui était au pouvoir en Éthiopie de 1991 à 2018.

⁷⁸L'alphabet amharique se compose de 231 lettres dans selon Bender et al. 1976, p. 121

1985 : 277). La politique linguistique du régime, selon certains auteurs, par exemple Ottaway (1978 : 214), a été critiquée en raison de son inégalité des langues telle qu'elle est précisée dans la constitution.

2.1.2 Politique linguistique de multilinguisme appliquée sous deux régimes

Politique linguistique sous la colonisation italienne

La politique linguistique de multilinguisme mise en œuvre en 1936 et poursuivie jusqu'en 1941 par l'Italie avait garanti à certaines langues le statut de langue officielle (Bender et al, 1976 ; Mekuria, 1997). L'afaan-oromo, l'amharique, le somali et le tigrigna étaient les langues indigènes nommées, tout comme l'italien, comme langues officielles (Mekuria, 1993 : 101) :

La politique linguistique de l'Italie dans la Corne de l'Afrique, principalement pendant la période fasciste, se fondait sur l'italianisation linguistique, qui passait à travers la réduction de l'espace linguistique de l'amharique, la promotion propagandiste des autres langues nationales, l'interdiction d'apprendre et d'utiliser d'autres langues étrangères et l'italianisation de la toponymie.

Siebetcheu (2021 : 3)

Cette politique linguistique multilingue visait à répondre aux besoins des groupes ethniques autochtones dans les secteurs de l'éducation, de l'administration et autres, comme le souligne Salmon (2005). Le tigrinya était donc destiné à l'Érythrée et au Tigré, l'amharique à la région que nous appelons aujourd'hui Amhara, c'est-à-dire Bägemidir, Gojjam, Menz, Addis-Abeba, l'afaan-oromo à l'Oromiya, c'est-à-dire Wallaga, Harar, Kafa, Sidamo, Addis-Abeba, et le somali à la région de Somalie, soit Ogaden, Jigjiga et la République de Somalie, comme le souligne Harbeson (1988 : 69).

Des écoles italiennes ont été ouvertes dans la capitale, Addis-Abeba et dans les provinces, le but étant répondre aux besoins du public. De nombreuses écoles ont vu le jour à cette période. Certaines écoles des provinces se trouvaient à Agaro, Holota, Addis-Alem, Fiche, Mendida, Gore, dans l'Oromiya. D'autres écoles ont été établies au Tigré, c'est-à-dire à Axoum, Abi-Addi, Hauzen, Entecho et Atsbih, Adigrat, Enda-Mehoni, Amba-Alage, Maichew, Koram. Les écoles ont vu le jour à Debra Berhan, Debra Sina, Debra-Tabor et Debarek, Waldiya, Hayik, régions que nous appelons aujourd'hui Amhara. Dans le sud du pays, à Bonga, Walayita, les écoles ont aussi été créées.

La langue italienne était obligatoire dans toutes les écoles du pays, parallèlement aux quatre langues indigènes sélectionnées, qui étaient utilisées comme moyen d'enseignement

(Newman 1937 : 110). Selon Newman, les enseignants des écoles, principalement des Érythréens, ont été encadrés par des Italiens, qui sont dans de nombreux cas des prêtres ou des religieuses ayant une connaissance du pays.

Politique linguistique du multilinguisme sous le régime FRDPE

Le conflit social qui s'est poursuivi jusqu'à la chute du régime militaire a conduit à la mise en place de la politique linguistique actuelle appliquée en 1995. Une politique linguistique bien conçue est la meilleure solution pour des pays comme l'Éthiopie (Boyer et Dumont, 1987) où les conflits sociaux persistent en raison des politiques linguistiques, comme le montrent Anteneh et Ado (2006 : 41)

[...] decentralisation, use of the mother tongue, and curricular revision have all helped to bolster community support for primary education ... Across the board, parent, student and teacher attitudes about using the nationality languages were positive. Children were excited that for the first time they could legally use their mother tongue in schools. Parents were pleased that they could talk to school officials in the mother tongue rather than through an interpreter. Teachers were encouraged by the students' willingness to engage in class discussions now that they could express themselves in the language in which they were most confident.

Boothe and Walker (1997 : 11)

Contrairement à la politique linguistique appliquée sous les régimes précédents, la politique linguistique actuelle garantit une dizaine des langues telles que l'afaan-oromo, l'afar, l'amharique, le somali, le sidama et le tigrigna comme langues officielles (Markakis 2003 : 15). L'usage de la L1 comme langue d'enseignement est, selon le document de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (ONUDESC), en anglais *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations* (UNESCO), est un facteur décisif pour un apprentissage efficace :

On educational grounds, we recommend that the use of the mother tongue to be extended to a late stage in education as possible. In particular, pupils should begin their schooling through the medium of the mother tongue because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible.

Unesco (1953 : 47-48)⁷⁹

Kioko et al. (2008 : 6) soutiennent cette idée dans le document de l'UNESCO et des auteurs tels que McNab (1989), Tilahun (1993), Feyisa (1996), Gfeller (1999), Romaine (2000) ou encore Shimelis (2006) mettent fortement l'accent sur l'utilisation de la propre langue de l'enfant comme moyen d'instruction. Ainsi, l'afaan-oromo est une langue de travail de deux états

⁷⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO3

régionaux, Oromiya et Harari, tandis que le tigrigna l'est pour l'état de Tigray, l'afar pour l'état d'Afar, le somalie pour l'état de Somalie, le sidama pour l'état de Sidama et l'amharique pour la région d'Amhara, de Gambella et de Beneshangul-Gumuz (Bahru, 1991 : 34 ; Pankhrust, 1992 : 317 ; Boothe et Walker, 1997 : 3 ; McNab, 1990 : 80).



Fig. 2.1: La constitution appliquée en 1995

L'article 5 de la Constitution de 1995 garantit à toutes les langues locales une égale reconnaissance de l'État⁸⁰ reconnaissant ainsi cinq langues, l'afaan-oromo, l'afar, l'amharique, le sidama, le tigré comme langues officielles au niveau d'États régionaux (Article 5 : 3 de la constitution de 1995).

En 1991, le ministère de l'Éducation (MOE) a introduit une politique linguistique qui spécifie l'utilisation des langues locales (Boothe et Walker, 1997 : 5), de sorte que des manuels

⁸⁰Federal Negarit Gazeta - No. 1, 1995, p. 3 : Article 5: Languages 1. All Ethiopian languages shall enjoy equal state recognition. 2. Amharic shall be the working language of the Federal Government. 3. Members of the Federation may by law determine their respective working languages.

ont été publiés dans certaines langues locales deux ans plus tard, en 1993, (Hoben 1994 : 190). Actuellement, environ vingt-deux langues sont utilisées comme langue d'enseignement et deux types d'alphabets sont effectivement utilisés : le *qubee* et le *fidäl* (Biru, 1994). Le *qubee*, un alphabet latin, est réservé aux langues couchitiques, tandis que le *Fidäl*, l'alphabet guèze est appliqué aux langues sémitiques, comme le soulignent Laitin (1992), Harbeson (1998).

D'après le document de MOE (1994 : 24)⁸¹, la nouvelle politique linguistique garantit donc le droit à la langue première au niveau de l'école primaire où l'amharique et l'anglais sont également enseignés. Le programme de FLE est également intégré dans le cursus d'une dizaine d'universités et de certaines écoles privées, grâce à la nouvelle politique linguistique (Véronique, 2010).

Critique sur la politique linguistique actuelle

Les articles de Pankhrust (1969), de Cooper (1976), de Bender (1985), de McNab (1990), de Mekuria (1997) ou encore de Smith (2008) présentent de brèves discussions des politiques linguistiques éthiopiennes. Les politiques linguistiques implicites ou explicites depuis Tewodros (1855-1868) jusqu'à nos jours ne se présentaient que sous deux formes : monolinguisme ou multilinguisme (McCann, 1991 : 6 ; Pankhrust, 1969 : 9). La politique linguistique de monolinguisme appliquée par tous les régimes monarchiques a été fortement critiquée pour avoir reconnu et développé une seule langue, l'amharique, au détriment des autres langues éthiopiennes. Elle a été perçue comme une politique assimilationniste incitant les locuteurs d'autres langues à abandonner la leur pour devenir des locuteurs de l'amharique (Cooper, 1976). L'argument dominant de la promotion de la devise *une langue, une nation, pas plus* visait à éviter toute tension née de la diversité des langues et des cultures.

Cette politique linguistique appliquée dans tous les secteurs administratifs est fortement critiquée pour sa marginalisation des langues locales, et plus particulièrement pour entraver le droit à la langue maternelle (Mekuria, 1997 : 346). La mise en œuvre de la politique linguistique dans le contexte multilingue a ainsi été déclarée en 1994 afin d'assurer une reconnaissance égale de toutes les langues locales (FDRE 1994 : 23)⁸², ce qui a conféré à une dizaine de langues locales le statut de langue d'enseignement (Teshome, 2007 : 51). L'application de la nouvelle politique linguistique a également fait l'objet de grands débats parmi un certain nombre de chercheurs (Herriman & Burnaby 1996 : 8). Pour Bogale (2009), l'utilisation de

⁸¹Ethiopian Ministry of Education «National Education and Training Policy (NETP)», Addis-Abeba, 1994.

⁸²Constitution de la République fédérale démocratique d'Éthiopie déclarée le 21 août 1995 (Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia declared on 21 August 1995)

toutes les langues comme langues d'enseignement nécessite des ressources suffisantes. Ambatchew (2010 : 20) souligne pour sa part qu'il existe inévitablement un large fossé entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire entre les textes de lois, les articles de la politique linguistique et la possibilité de leur application sur le terrain.

Les débats s'articulent globalement autour de deux tendances diamétralement opposées. D'une part, l'application de la politique multilingue est critiquée car elle crée des divisions ethniques, qui à son tour ne provoque qu'un fort régionalisme (Cohen, 2007 : 64), de sorte que certaines élites de l'ethnie amhara la rejettent intentionnellement (Ambatchew, 2010 : 206). D'autre part, cette politique linguistique est soutenue par un grand nombre de ses partisans, car elle garantit le droit à la langue maternelle (Anteneh et Ado, 2006). L'application de toute langue maternelle dans tous les secteurs bureaucratiques, y compris comme langue d'enseignement, d'après Derash (2013), permet aux langues locales d'être développées jusqu'au niveau auquel elles peuvent transférer des concepts scientifiques.

Cette politique linguistique permet le droit à la l'emploi de la langue et culture premières qui à son tour améliore les taux d'alphabétisation grâce à une acquisition efficace (Ramachandran, 2012). Les partisans de ce groupe revendiquent l'importance de cette politique qui intègre des programmes de langues locales et étrangères afin de reconnaître les diversités, puis de développer des tolérances, là où il y a des conflits sociaux découlant des différences de langues et de cultures (Heugh et al, 2007 : 5).

Outre ces deux tendances, une troisième voie est possible. En effet, la validation des principales revendications des citoyens et l'allocation des ressources disponibles pour la réalisation du projet en fonction des besoins de la population demeure, à notre avis, la meilleure voie qui puisse minimiser les conflits entre les groupes ethniques et apporter la paix entre les habitants. Nous estimons que cette troisième voie mérite toute notre attention et nos efforts pour sa réalisation concrète. Selon nous, le droit à la langue maternelle est l'un des droits de l'homme qui doit être exercé sans discrimination où que ce soit, afin que l'allocation de ressources pour la mise en œuvre de la nouvelle politique linguistique ne soit pas un gaspillage comme le considèrent certains. De plus, si la politique linguistique actuelle pouvait garantir la reconnaissance de l'afaan-oromo comme langue officielle (du fait qu'elle soit la première langue parlée en Éthiopie, comme le souligne Hudson, (2003 : 98), aux côtés de l'amharique, la deuxième langue parlée (Bahrou, 1991 : 34), cette nouvelle reconnaissance serait un atout et l'unité dans la diversité serait largement appréciée en garantissant une mobilité publique, une cohésion sociale,

les échanges culturels, et une relation économique⁸³. En outre, nous pensons que, si la politique linguistique garantit le droit à la L₁ au niveau de l'école élémentaire, en évitant la politique d'assimilation, comme le souligne Keller (1988 : 160), la confiance en soi et la fierté de chaque locuteur d'une langue locale seraient clairement renforcées ce qui pourrait apaiser les conflits au niveau local.

2.2 Système éducatif de l'Éthiopie : écoles traditionnelles et modernes

2.2.1 Éducatifs indigènes appliqués

Dans le cas de l'Éthiopie, l'éducation traditionnelle se concentre sur l'acquisition de connaissances indigènes et religieuses (Sisay, 2016 : 57). Le savoir indigène se concentre sur la morale et l'éthique qui intègrent les valeurs, les normes, les croyances et les idéaux des groupes sociaux, tandis que l'éducation religieuse se concentre sur les croyances spirituelles (Sisay, 2021 : 37). Comme le rappelle Elleni (1995), en Éthiopie, l'église orthodoxe, l'école coranique et le système gadaa dispensent une éducation à la fois éthique et spirituelle.

Écoles guidées par l'église orthodoxe

Outre le système éducatif actuel, l'éducation autochtone a été dispensée en Éthiopie par diverses institutions (Semhal, 2020). L'éducation sous sa forme spirituelle et éthique a été promue par l'Église orthodoxe depuis le royaume d'Axoum, puis qui s'est étendue au nord et au nord-ouest du pays, comme en témoigne (Moore, 1936). Les contenus de cette éducation spirituelle visent à former des prêtres, des ministres, des diacres maîtrisant la doctrine de l'église orthodoxe (Teshome, 1990). Bien que le but de l'éducation de l'église se concentre principalement sur la théologie, comme le souligne Teshome (1979), elle intègre également une éducation éthique dans le programme de certains domaines comme l'histoire, l'astronomie, la philosophie, la littérature. Ces derniers temps, le programme a évolué pour y introduire des activités sociales de base telles que l'alphabétisation ainsi que la formation des fonctionnaires, selon Melesse et Bishaw (2017).

Selon Yirga (2017), le système éducatif de l'église est organisé en trois niveaux scolaires : le niveau premier (ንባብ ቤት) /*nibab bet*/ [nɛbab:et], le niveau intermédiaire (ቅዳሴ ቤት) /*qidase bet*/ [k'ɛdasebet] et le niveau avancé (መጽሐፍ ቤት) /*māshaf bet*/ [məs'hafbet], ce qui signifie littéralement *l'école de la lecture*. Le niveau premier comprend l'introduction de l'alphabet, la

⁸³cf. Ministère de la Culture et de la Communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France : Multilinguisme, compétitivité économique et cohésion sociale, 2008.

mémorisation de textes et la lecture de psaumes, dont le contenu est organisé du simple au complexe. À ce stade, l'enfant doit donc maîtriser un grand nombre de graphèmes dans le *fidäl*, un alphabet guèze⁸⁴, et aussi mémoriser un certain nombre de textes, comme le souligne Pankhrust (1976).

Suit l'école de liturgie connue sous le nom de (ቅዳሴ ቤት) *kidase bet* [k'edasebe] ou (ዜማ ቤት) /*zema bet*/ [zemabet] <école de chœur>, qui se focalise sur la formation de la musique spirituelle (Teshome, 1990 : 38). Viennent ensuite des formations sur la mélodie spirituelle, qui est une des branches de la liturgie. Un apprenant qui suivait habituellement les cours de *gäbrä-dikuna* [gəbərədik'una] <diaconat> et de *gäbrä- kīsina* [gəbrək'əsna] <prêtrise> (Berhanou, 1997 : 104)⁸⁵ conçus par l'école, devient un diacre et / ou un prêtre censé chanter des chants spirituels à partir des mélodies introduites par Yared. St. Yared, un grand compositeur du Tigré dans le royaume d'Axoum (Rossini, 1904) a introduit trois mélodies principales *la mélodie geez*, *la mélodie izil* et *la mélodie araray* (Brita, 2014).

Parallèlement à la mélodie, à ce niveau, comme le fait remarquer Tadesse (1972), les prêtres s'entraînent également à construire des textes rythmiques et poétiques, ce que l'église appelle (ቅኔ) *kīne* [k'ene] <poésie> (Berhanou, 1997 : 108), dont la compréhension exige une grande compétence de la part de l'apprenant, ce qui est pratiqué à l'école supérieure. L'apogée de l'école supérieure est *l'école de lecture*, nommée *māṣḥaf bet* qui est essentiellement l'endroit où un *däbtära* [dəbtəra], un érudit, maîtrisait une éducation holistique organisé en guèze (Mersha, 2011 ; Ullendorff, 1967).

Les contenus enseignés à ce niveau scolaire, comme le fait remarquer Teshome (1990 : 39), se répartissent en deux grandes catégories : les contenus catéchétiques et les contenus profanes. L'éducation religieuse comprend l'étude de l'ancien testament, (ብሉይ) *biluy* [bluy], de le nouveau testament (ሐዲስ) *haddis* [had:s], de l'histoire des saints, (ሊቃውንት) *likawnt* [lekawnt], de la littérature monastique (መንግሥት) *mänäkosat* [mənəkosat].

⁸⁴ Le guèze est l'une des langues sémitiques, actuellement éteinte, mais utilisée uniquement dans l'église orthodoxe
⁸⁵cf. A. Berhanou, 1997, p. 104, pour la traduction du terme *kīsina* [gəbrək'əsna] <prêtrise>



Fig. 2.2 : École orthodoxe coptique en Éthiopie

Selon Milkias (1976), dans le processus de construction des savoirs le système éducatif proposé à tous les niveaux scolaires est fortement dépendant de la stratégie de répétition, de dédoublement et de mémorisation, et accorde peu de place pour des activités initiant l'analyse et la synthèse de textes. Parmi les principales écoles monastiques, Yïha et Debra-Damo dans la région de Tigray sont les écoles traditionnelles célèbres (Sisay, 2016), où le guèze utilise comme langue d'enseignement (Teklehaimanot, 1999), et dans lesquelles l'achèvement du cursus prend environ 30 ans (Chaillot, 2009 ; Ingidayehu, 1976).

Écoles guidées coraniques

Les écoles coraniques organisées par les mosquées éthiopiennes sont le lieu où se déroule l'éducation spirituelle et autochtone. L'éducation spirituelle visant l'enseignement du dogme islamique comporte trois niveaux scolaires : *tahaji*, premier niveau, *mejilis* deuxième niveau, et *naheu*, troisième niveau, comme le souligne Samuel (1936), cité par Derebssa (2008 : 5). En effet, l'initiation à l'alphabet arabe, la prononciation des mots arabes, la lecture de certains chapitres coraniques se fait à ce niveau via la stratégie de répétition, récitation, mémorisation comme celle de l'Église orthodoxe.

Outre la lecture du Coran, la grammaire de la langue arabe est également enseignée à deuxième niveau d'éducation appelé *mejilis*. À ce stade, le *därassa* [däras:a], l'apprenant est

censé lire quelques paragraphes coraniques en les répétant, récitant et mémorisant. À cette troisième étape, *naheu* [naheu], le *dārassa* <l'apprenant> est largement exposé à la grammaire de la langue ainsi qu'à la loi religieuse Ingidayehu (1976). À ce stade, les *dārassas*, dont la plupart sont des garçons, sont encouragés à écrire des paragraphes du Coran en mémorisant des connaissances acquises avec un mélange d'encre sur une ardoise en bois appelée *luh*, et puis à les lire à haute voix pour leurs camarades, comme l'atteste (Boyle 2004 : 2).



Fig. 2.3 : Écoles coraniques en Éthiopie

Selon Ibrahim (2012), la politique éducative implicite appliquée par ce système éducatif indigène, en général, permet aux *dārassas* de maîtriser la doctrine islamique. L'enseignement à ce stade, selon Haile-Gebriel (2007), permet au *dārassa* d'apprendre des contenus majeurs qui sont regroupés en quatre groupes : le *nahw*, l'étude de l'arabe classique, le *fiqh*, le droit canonique islamique, le hadith, la tradition prophétique arabe et le *tefsir*, l'étude du Coran.

École non guidée de la gadaa

L'école non-guidée, l'endroit où l'éducation indigène se diffuse dans le cas de l'ethnie oromo, l'un des peuples couchitiques, est intégrée dans le système de *gadaa* (Zelalem, 2012). La *gadaa*, selon Tabor (2015), est l'ensemble de système démocratique, apparu au 8^e siècle, chez l'ethnie oromo en intégrant toutes les activités politiques, économiques, sociales et religieuses. Elle comprend les contenus assurant la protection des enfants et des femmes, la cohésion sociale et la résolution des conflits, comme l'atteste Kuwee (1997). Pour Asmsefa (2012 : 131), le système Gadaa, une institution de gouvernance autochtone, introduit 11 étapes dont la classification est réalisée entre groupes de pairs sur la base de leur âge chronologique, qui est

appelé *luba*. La durée de chaque *luba* ou stade, c'est-à-dire la génération généalogique, selon Asmerom (1973), change tous les 8 ans, comme indiqué ci-dessous :

Stade	Stades dans le système de gadaa	Durée de vie	Connaissances acquises
1	Dabballee	0-8	Âge de l'enfance
2	Follee or gamme xiqaa	9-16	Les observateurs
3	Qondaalaa or gamme guda	17-24	Les éclaireurs
4	Kuusaa	25-32	Le stagiaire militaire
5	Raabadoorii	33-40	Les soldats
6	Gadaa	41-48	Les leaders
7	Yuubaa I	49-56	Les conseillers
8	Yuubaa II	57-64	Les législatures
9	Yuubaa III	65-72	Les législatures
10	Gadaamojjii	73-80	Les conducteurs de rituels
11	Mangudoo	81 et plus	Les retraités

Tableau 2.2 : Liste de stades de gadaa

Au sens large, ce système s'articule autour de deux institutions principales : le stade du stagiaire ou disciple et le stade du formateur ou administrateur, composé d'un président, d'officiers et d'une assemblée. L'institution des stagiaires est organisée autour de différents niveaux de gadaa : le *dabballee* (de 0 à 8 ans), le *foollee* (de 9 à 16 ans), le *qondaalaa* (de 17 à 24 ans), le *kuusaa* (de 24 à 32 ans) et le *raabaadoorii* (de 33 à 40 ans). Le système éducatif est construit du plus simple au plus complexe.

L'institution des formateurs, le deuxième niveau de l'institution, se compose de cinq stades : le *gadaa* (de 41 à 48 ans), le *yuuba* I (de 49 à 56 ans), le *yuuba* II (de 57 à 64 ans), le *yuuba* III (de 65 à 72 ans) et le *gadaamojjii* (de 73 à 80 ans). Selon ce système éducatif, le rôle de chaque membre du gadaa est de gouverner le peuple, tandis que ceux du *yuubaa* ou *gadaamojjii* est de conseiller tous les membres dans le stade de la *gadaa*, les dirigeants.

Sans compter les deux niveaux, le *dabballee* [dabale], un stade pour les enfants de 0 à 8 ans, et le *mangudo* [mangudo], un stade pour les retraités de 81 ans et plus, qui sont totalement libres de toute mission du système éducatif gadaa, chaque *luba* a ses responsabilités qui s'opèrent à différents niveaux académiques (Dereje et al., 2021).

Le système est délibérément conçu pour diffuser toutes les questions relatives aux aspects socioculturels qui régissent la vie de chaque membre, quel que soit son stade dans la

gadaa. Ce système éducatif permet à chaque membre d'acquérir les droits à la participation politique, aux relations économiques, à la connaissance des normes culturelles, des codes civils et des cérémonies rituelles, grâce à la stratégie de la *dabarssa* [dabars:a], comme l'a montré Gamachu (1996). La *dabarssa* fait référence à la diffusion orale des connaissances par le biais de chansons, de narrations, de proverbes, de poèmes, de sculptures plutôt que par des documents écrits (Stanfield, 1994 : 184).



Fig 2.4 : L'assemblée générale⁸⁶ et celle de Siinqee se déroulant sous l'*odaa*, un grand arbre

La stratégie *dabarssa*, permet à l'ethnie oromo de créer le système de la gadaa, et la gadaa, à son tour, a créé la nation oromo (Asmerom, 2000 : 116). Dans le processus d'éducation indigène gadaa, les retraites sont considérées comme une bibliothèque parlante, où l'on trouve les références souhaitées (Cameron, 1970 : 14). En résumé, on peut paraphraser Ocitti (1994 : 23), pour dire que l'éducation indigène est un lieu où un individu acquiert de nouvelles capacités, compétences et attitudes sur la base de ses expériences, comme c'est le cas d'écoles orthodoxes coptiques et coraniques, ou comme dans le système éducatif non guidé de gadaa.

2.2.2 Systèmes de l'éducation moderne mis en place par le ministre de l'Éducation

Depuis 1991, la nouvelle politique éducative appliquée par le régime actuel, constitue un nouveau système éducatif comprenant trois structures éducatives : enseignement élémen-

⁸⁶Le *gumii* ou *caffee* désigne l'assemblée générale, tandis que le terme *siinqee* fait référence à une conférence de femmes qui se tenait sous un grand arbre appelé *odaa*.

taire, secondaire et supérieure ou tertiaire (Engel and Rose, 2011) sans compter les écoles maternelles (Vaughan, 2003). Ce système éducatif est donc largement similaire au système français.

Age	Système éducatif éthiopien		Système éducatif français
	Grades	Eduction cycle	Niveaux
7-10 ans	Du 1 ^e au 4 ^e grade	Primary School	école primaire
11-14ans	Du 5 ^e au 8 ^e grade	Junior High School	sixième / cinquième
15-16 ans	Du 9 ^e au 10 ^e grade	Senior High School	quatrième / troisième
17-18 ans	Du 11 ^e au 12 ^e grade	Preparatory School	seconde / première

Tableau 2.3 : Planification de cycle d'enseignement dans les écoles éthiopiennes⁸⁷

Premier cycle de l'enseignement

Le premier cycle qui se réfère à l'enseignement élémentaire se compose de deux subdivisions : un programme d'enseignement qui se déroule du 1^e grade au 4^e, réservé aux élèves entre 7 et 10 ans et celui du 5^e grade au 8^e, réservé aux élèves entre 11 et 14 ans.

Dans un premier temps, les matières sont enseignées de manière générale, par exemple, comme science sociale ou science exacte, puis les matières sont enseignées selon les domaines d'études comme la biologie, la chimie et la physique pour les sciences exactes et de géographie, d'histoire, de sciences sociales.

Deuxième cycle de l'enseignement

Le deuxième cycle d'enseignement, (qui correspond à l'école secondaire) comprend deux subdivisions : du 9^e au 10^e grade, réservés aux élèves âgés de 15 à 16 ans et de 11^e au 12^e grade, réservés aux lycéens âgés de 17 à 18 ans. Le programme de la première division comprend des matières obligatoires comme les mathématiques et l'anglais, et d'autres matières facultatives comme la géographie, l'histoire, la biologie, la chimie, la physique et les langues locales et étrangères.

Le certificat de l'examen national qui a lieu à la fin de la 10^e année est obligatoire pour l'admission en dernière phase du second cycle de l'enseignement. Les étudiants qui ont réussi l'examen peuvent ainsi s'inscrire en 11^e et 12^e année, où toutes les matières de la première

⁸⁷ cf. M.A. Véronique 2010, p. 151.

phase sont étudiées en détail. En plus des cours comme l'anglais, l'éducation civique, les technologies de l'information et de la communication, l'éducation, les étudiants qui choisissent la filière des sciences sociales apprennent des matières comme la géographie, l'histoire, l'économie, le commerce, tandis que ceux qui choisissent la filière des sciences exactes suivent des matières comme la biologie, la chimie, la physique et le dessin technique. L'examen national prévu à cet effet comporte sept matières dont le minimum requis est géré chaque année par le ministère de l'éducation en fonction du nombre de places disponibles dans les universités.

À titre d'alternative, selon le document publié en 2014 par le ministère de l'Éducation, les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EEFTP) ou les collèges de formation des enseignants (CFE) sont réservés aux élèves qui obtiennent la première phase du deuxième cycle, c'est-à-dire à la fin du 10^e grade.

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comprend deux années d'enseignement où les élèves peuvent choisir entre une filière de sciences naturelles et une filière de sciences sociales. Les matières enseignées comprennent deux matières obligatoires : l'anglais et les mathématiques, et d'autres matières facultatives telles que la géographie, l'histoire, l'économie, la biologie, la chimie, la physique, l'éducation civique, les technologies de l'information et de la communication, l'éducation physique et les cours de langues. À ce niveau, les matières à apprendre par les élèves sont classées en deux grandes filières : les sciences sociales et les sciences exactes.

Troisième cycle de l'enseignement universitaire

Le niveau universitaire en Éthiopie a commencé dans les années 1950, sous le dernier gouvernement monarchique, avec la création de l'université Haile Sélassié I, mais qui a ensuite été nommée université d'Addis-Abeba (UAA). Face au nombre croissant d'étudiants, le régime Front démocratique révolutionnaire du peuple éthiopien (EPDRF) a donné la priorité au secteur de l'éducation, dont le programme prévoit la création d'une trentaine d'établissements d'enseignement supérieur. Le programme de ces universités comprend trois niveaux d'études : licence, master et doctorat.

L'inscription dans l'enseignement supérieur en Éthiopie requiert obligatoirement l'obtention au préalable du diplôme de l'Examen d'Admission à l'Enseignement Supérieur éthiopien (EAESE) qui est délivré en fin du 12^e grade. Les étudiants qui ont réussi l'examen sont qualifiés pour le troisième niveau d'enseignement, c'est-à-dire pour les études universitaires. Les étudiants suivent un programme d'études de quatre ans dans lequel sont dispensés des cours majeurs, mineurs et complémentaires pour obtenir une licence. Ceux qui suivent les cours majeurs

dans leur domaine d'études sont censés obtenir le diplôme à la fin des quatre années d'études. Outre les cours principaux, les étudiants de la plupart des universités doivent également suivre des cours secondaires qui sont principalement liés à leurs sujets principaux. Pour les études plus avancées, c'est-à-dire, le programme des masters dans le domaine des sciences sociales et des sciences exactes est déjà intégré dans le cursus des universités éthiopiennes. Un tel programme nécessite deux ou trois années d'études selon le domaine. La plupart des universités sont ouvertes aux étudiants qui ont besoin de réaliser leur projet de doctorat dont l'étude nécessite plus d'années.

Au ce niveau d'éducation, l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) est proposé dans le système éducatif de l'Éthiopie. Bien que l'Éthiopie soit un pays non-francophone, la connaissance du français devient très importante dans l'Union africaine (UA), à la Commission économique pour l'Afrique (CEA), au Centre français d'étude éthiopienne (ici après CFEE)⁸⁸ et à certaines organisations francophones installées dans la capitale, Addis-Abeba, où le français est une langue d'administration.

Une dizaine d'universités éthiopiennes ont donc intégré des cours de FLE dans leur cursus, grâce à la nouvelle politique linguistique de la constitution de 1995. L'objectif de l'intégration du FLE et/ou du français sur objectif spécifique (FOS) est, dans le premier cas, de former des experts francophones qui répondent au besoin des organisations francophones installées dans la capitale et, dans le second cas, d'ouvrir une fenêtre sur les pays francophones et de profiter de la langue qui a un potentiel suffisant dans la transformation de la technologie. L'enseignement du français a donc été mis en place depuis plusieurs années, avec notamment l'ouverture de deux départements d'études françaises à l'Université d'Addis-Abeba (AAU) et à l'Université de Haramaya (UH). La licence en langue et communication françaises est proposée dans ces deux universités depuis 2005, à l'exception du master en didactique du FLE, qui n'est proposé qu'à l'UAA depuis 2010.

Les programmes de ces deux universités comportent des cours de FLE et/ou de FOS qui sont dispensés soit comme matière majeure (cours obligatoire) soit en mineure (via une formation disciplinaire). Les cours de français sont dispensés aux étudiants du département de français en tant que matières majeures et aux étudiants d'autres départements de langues étrangères, telles que l'anglais, l'allemand, en tant que matières mineures.

⁸⁸Centre français des études éthiopiennes (CFEE) <https://www.cfee.cnrs.fr/> consulté le 20 mai 2017.

Université	Programme visé	Domaine de l'étude	Diplôme visé
UAA	Cours de FLE	linguistique	Licence et Master
UH	Cours de FLE	linguistique	Licence
UA	Cours de FLE et FOS	commerce	Licence
UG	Cours de FLE et FOS	hôtellerie	Licence
UAX	Cours de FLE et FOS	tourisme	Licence
UHA	Cours de FLE et FOS	hôtellerie	Licence
UDD	Cours de FLE et FOS	hôtellerie	Licence
UM	Cours de FLE et FOS	tourisme	Licence
UBD	Cours de FLE et FOS	hôtellerie	Licence
UDB	Cours de FLE et FOS	histoire	Licence

Tableau 2.4 : Liste des universités ayant des programmes intégrés de FLE et / ou de FOS

Une dizaine d'universités ont déjà intégré les cours du FLE ou du FOS dans leurs programmes. Ces cours sont principalement dispensés aux étudiants du Département de droit, du tourisme, du commerce, de la gestion hôtelière, dont le domaine d'études est lié, soit à la langue française, soit à la technologie expliquée par la langue. Comme il est indiqué dans le tableau ci-dessus, l'université de Dire-Dawa (UDD), l'université de Gondar (UG), l'université de Hawasa (UHA), et l'université de Bahr-Dar (UBD) sont les endroits où les étudiants suivent les cours du domaine de la restauration et de l'hôtellerie, tandis que l'université d'Axoum (UAX), l'université de Makalle (UM) dispensent les cours dans le domaine du tourisme. Par contre, l'université de Debre-Birhan (UBD) et l'université d'Arsi (UA) sont les deux universités où les historiens et les commerçants suivent les cours du FLE et du FOS.

2.3 L'enseignement des langues locales en Ethiopie

Enseignement de l'afaan-oromo

L'enseignement des langues est abordé différemment selon la politique linguistique qui est conçue sur la base de l'idéologie de chaque régime. Par le passé, dans tous les régimes monarchiques aucune autre langue que l'amharique n'a jamais été enseignée aux étudiants quel que soit le cycle d'enseignement. Depuis le régime de l'EPRDF en vigueur depuis 1995, le remplacement de l'amharique par d'autres langues est devenu réel dans les écoles situées dans toute région où l'amharique n'est pas une langue maternelle.

Les élèves provenant de l'ethnie d'Oromo et d'autres ethnies ont bénéficié de la politique actuelle déployée par le ministère de l'Éducation du régime qui garantit le droit à la langue maternelle. Cette politique linguistique autorise environ vingt-deux langues comme supports d'enseignement y compris toutes les langues officielles au niveau de l'État régional.

L'afaan-oromo, une langue connue également comme *oromo* (Heine, 1981), *oromiffa* (Eshetu, 2008), ou *afaan-oromo* (Dabala, 2011) est l'une des langues enseignées aux élèves à tous les cycles de l'enseignement : premier, deuxième et troisième cycle d'enseignement (Zanetti, 1996). Au niveau de l'école primaire, la L1 est garantie aux élèves comme langue d'enseignement, tandis que les élèves du secondaire et de l'université ne l'apprennent qu'en tant que matière. En revanche, au niveau supérieur où l'anglais est mis en place comme langue d'enseignement, les cours d'afaan-oromo sont ouverts aux étudiants universitaires qui souhaitent le maîtriser.

Une dizaine d'universités situées dans la région de l'Oromiya, y compris certaines universités telles que l'Université de Dilla, située dans la région de l'État de l'ENNP et l'Université de Makalle située dans la région du Tigray, ont déjà intégré les cours d'afaan-oromo dans leurs programmes. Les cours conçus pour les étudiants de maîtrise et de doctorat en afaan-oromo sont déjà intégrés au programme de certaines universités, comme l'université d'Addis-Abeba à Finfinee.

L'enseignement de la langue, qui a été relancé en 1991 après la chute du régime militaire, préfère utiliser le *qubee*, l'alphabet de l'afaan-oromo adapté du latin. Il avait été introduit dans les années 1840 dans la Bible pour prêcher la parole divine, puis l'utilisation de *qubee* a été interrompue dans les années 1880 sous les régimes de Ménélik II. Ces dernières années, dans le processus de restauration de l'usage du *qubee*, après l'interdiction par les régimes monarchiques, c'est le Front de libération oromo (OLF) qui a joué un rôle important (Guluma, 2018), puis renforcé en 1970 par Haile Fida (Mekuria, 2017).

Les études de Feyisa (1996) démontrent qu'en écriture afaan-oromo différents alphabets peuvent être utilisés : arabe, *qubee* qui désigne l'alphabet de l'afaan-oromo adapté du latin, *sapalo* et *fidäl*, soit par l'obligation imposée par le gouvernement, soit par choix. Le Sapalo, qui a été inventé en 1956 par Sheck Bakri a été écarté en raison de sa complexité (Hayward et Mohammed, 1981 : 553).

L'application du *fidäl* à toutes les langues, y compris l'afaan-oromo est considérée, par les dirigeants éthiopiens, comme le meilleur moyen de réaliser la politique d'unification

nationale (Hayward et Mohammad, 1981). Selon Müller-Schöll (2009), les élites amharas considèrent que l'alphabet amharique, hérité des langues sémitiques, comme l'un des éléments de la civilisation abyssinienne. Bien qu'il y ait un débat entre les chercheurs concernant son origine, certains d'entre eux supposent que le *fidäl* est adopté du guèze, l'une des langues sémitiques parlées en Abyssinie (Ullendorff, 1951a : 207), d'autres pensent qu'il a été inspiré du Saba⁸⁹, l'une des langues couchitiques parlées à l'est du Soudan (Avanzini, 2007a : 152), d'autres encore jugent sa provenance d'une langue de l'Arabie du sud (Stein, 2011 : 1042).

Bien que le *fidäl*, l'alphabet amharique était adopté par toutes les langues locales, l'application de cet alphabet à l'afaan-oromo, une des langues couchitiques (Ceruillie, 1922), a été rejetée en raison de ses limites (Tilahun 1993 : 37). Une des limites est que le *fidäl*, comme le souligne Baye (2016), ne connaît ni la gémination des consonnes ni l'allongement des voyelles pourtant présent dans l'afaan-oromo.

(1)(a) /i/ et /o/, des voyelles courtes comme dans – (ሆሪ) *hori* [hori] <une richesse >

(b) /i:/ et /o:/, des voyelles longues comme dans (ሆሪ) *hoorii* [ho:ri:] <une maladie des dents>

Ainsi, pour illustrer l'allongement des sons dans l'afaan-oromo, le code écrit utilise une stratégie de redoublement de la voyelle comme /i:/ et /o:/ (ሆሪ) *hoorii* [ho:ri:]. A noter que l'allongement du son entraîne la modification du sens *hori* <une richesse> *hoorii* <une maladie des dents>. En revanche nous observons que *fidäl*, l'alphabet amharique, ne reflète aucunement cette distinction : (ሆሪ) *hori* [hori] et (ሆሪ) *hoorii* [ho:ri:].

(2)(a) (ዳ) /d/ dans (ሶዳ) *soddaa* [sod:a:] <beau-frère>,

(b) (ዳ) /d/ comme dans (ሶዳ) *soda* [soda] <une crainte>,

Étant donné que l'alphasyllabaire n'a aucune trace d'allongement de voyelles la distinction entre (ሶዳ) *soddaa* [sod:a:], le mot avec une prononciation géminée (2)(a), et (ሶዳ) *soda* [soda], avec une prononciation non-géminée (2)(b) n'est pas possible.

Outre les voyelles longues, le *fidäl*, l'alphasyllabaire, manque de représentations équivalentes pour d'autres sons afaan-oromo comme par exemple /d/, une consonne alvéolaire et occlusive, sourde (Gragg, 1976 : 174). Pour résoudre ce problème, la langue utilise la représentation graphique du son le plus proche (ዳ) /d/, une consonne alvéolaire occlusive, sonore, dont l'articulation est proche de celle de la consonne cible, /dh/ [d]. L'utilisation de (ዳ) comme dans (ዳጧ) /dawuu/ [dawu:] <accoucher>, à la place de (dh) [d] comme dans /dhawuu/ [dāwu:]

⁸⁹Le saba, est une des langues afro-asiatiques parlées dans le centre-sud du Tchad, dont les locuteurs ont été retrouvés notamment dans le canton de Sorki, dans la sous-zone de Chinguil. Comme le souligne R. Blench. *Afro-Asiatic Languages: Classification and Reference List, Mallam Dendo 8, Guest Road Cambridge CB1 2AL, United Kingdom, 2006.*

<frapper>, provoque un changement de sens des mots. L'utilisation interchangeable de ces consonnes conduit à des mots tabous que l'on ne dirait pas en public comme nous l'observons /d/ dans *tabadhu* [tabadû] <laisse-toi à l'aise ! > et /d/ dans *tabadu* [təbadu] <laissez-vous baiser!>.

De plus, la représentation excessive des lettres en *fidäl* pour un même phonème comme (ϖ) /s/ dans ($\varpi\alpha$) *säw* ou ($\acute{\eta}$) /s/ dans ($\acute{\eta}\alpha$) *säw*, dont la prononciation identique [səw] n'indique qu'un même sens, *un homme*. L'utilisation de l'alphabet latin est donc préférable pour diverses raisons (Teferi, 2015 : 198), car ni *fidäl* ni *sapalo* ne sont pertinents pour le système d'écriture de la langue en raison de leur nombre illimité de lettres, même parfois pour des représentations non pertinentes (Mekuria, 1993),

Enseignement de l'amharique

L'amharique, la langue parlée comme langue maternelle ou comme lingua franca, fait l'objet d'un débat entre les spécialistes en raison de son origine (Anbessa et Hudson, 2007 : 14). Un grand nombre de chercheurs, parmi eux Donald (1974 : 72), supposent que l'amharique est une langue pidgin. Selon ces chercheurs, l'amharique est un créole développé à partir d'agäw, qimant, tigrigna, afaan-oromo par des fonctionnaires dans un but de secret administratif. D'autres chercheurs, par exemple, Girma (2009 : 215), nient le concept de pidginisation de l'amharique. Selon Taye (1922 : 17-18), l'amharique est originaire de la famille sémitique comme d'autres langues telles que le guèze, le tigrigna ou le gafat. L'amharique, pour Siegbert et al. (2003 : 233), est donc l'une des langues sémitiques parlées en Éthiopie par les Amharas.

Jusqu'à l'émergence de la nouvelle constitution en 1995, l'amharique est resté la langue d'enseignement dans les écoles élémentaires et d'enseignement d'une matière obligatoire à l'école secondaire. Plus tard, dans la plupart des États régionaux où l'amharique n'est pas la L1, il a été remplacé par les langues autochtones.

Actuellement, l'amharique est la langue d'enseignement à l'école élémentaire dans la région Amhara, Benishangul-Gumuz, ENNP et dans les deux villes à charte : Addis-Abeba et Dire-Dawa. La langue est également enseignée comme matière aux élèves et aux lycéens dans les régions d'Oromiya, Tigray, Afar, Somalie à partir de la cinquième année. Au niveau de l'enseignement supérieur, six universités situées dans l'État amhara telles que l'université de Bahrdar (UBD), l'université de Gondar (UG), l'université de Debre-Birhan (UDB), l'université Dessié – Kombolcha (UDK), l'université Debre Tabor (UDT), l'université Debre Markos (UDM) et l'université d'Addis-Abeba (UAA) ont déjà intégré des cours d'amharique dans leurs programmes pour les étudiants qui souhaitent maîtriser la langue.

Bien que la politique éthiopienne d'éducation et de formation, publiée en 1994 (p. 23), garantisse aux étudiants le droit d'apprendre leur langue maternelle, la politique linguistique actuelle ne garantit pas ce droit aux enfants issus de tous les groupes ethniques. En effet, la nouvelle politique linguistique impose aux enfants des États de Gambella et de l'ENNP d'utiliser l'amharique comme moyen d'enseignement, dont l'alphabet est difficile à appréhender en raison de son nombre de graphèmes. Pour Bender et al. (1976 : 251), Leslau (1995 : 276), Salmon et al. (2005 : 260) et aussi Véronique (2010), le *fidäl*, l'alphabet amharique originaire de *gueuze* (une langue éthiopienne morte) (Daniels, 1997) et de *Saba* (une langue ancienne parlée dans le sud de l'Arabie) (Stein, 2011), véhicule un grand nombre des caractères : 231.

En plus de son nombre, la représentation des caractères en fidäl n'est pas universelle, puisque les caractères simples représentent deux sons (Tubiana, 1984), tandis que les caractères composés représentent plus de deux sons (Meyer, 2016). Le fidäl est trop difficile à comprendre pour les enfants en raison de sa représentation ambiguë (Véronique, 2010), et en raison de son nombre exagéré de caractères (Teferi, 2015). De plus, fidäl ne prend pas de majuscule, et les traces de pharyngalisation, de nasalisation, d'allongement prêtent à confusion (Véronique, 2005 : 121).

Dans le domaine des médias, l'amharique est utilisé dans trois grands secteurs : l'écrit, l'audiovisuel et les médias numériques. Dans la presse, (አዲስ ዘመን) *Addis-Zamen* <Nouvelle ère>, (የዛሬይቱ አትዮጵያ) *Zareyitu Ethipioia* <L'Éthiopie aujourd'hui>, ፍትሕ (Feteh) <la justice>, ምኒልክ (Ménélik) sont parmi les journaux ou les magazines imprimés en amharique (Conor, 2016). Les médias audiovisuels, tels que ETV, ER, Fana, Walta et d'autres programmes de radio comme *Radio Ethiopie* (RE), *Radio Fana* (RF), *Radio shagar* (RS), diffusent la plupart de leurs programmes en amharique pour informer, divertir ou éduquer leur public cible, les amharophones. Malgré la reconnaissance des L1, la diversité culturelle n'est pas encore possible en raison de la politique de marginalisation de certaines langues.

2.4 L'enseignement des langues étrangères en Ethiopie

Enseignement de l'anglais en Ethiopie

Historiquement, après la libération de l'Éthiopie de la colonisation italienne, le remplacement du français (Bahru, 2008) a été effectué par l'anglais par ordre d'Hailé-Sélassié I dans les années 1940. En 1947 le programme national d'enseignement primaire publié par le ministère de l'Éducation garantissait que l'anglais est la langue d'instruction, y compris dans les écoles primaires. Depuis lors, l'anglais est devenu la première langue étrangère obligatoire pour les étudiants de tous les cycles d'enseignement en Éthiopie.

La nouvelle politique linguistique garantit l'enseignement de deux langues étrangères, dont la première est la langue anglaise qui est obligatoire et la deuxième langue, facultative, au choix des élèves. L'emploi de la langue anglaise en tant que langue d'enseignement commence dans le cycle d'enseignement secondaire, c'est-à-dire à partir de la 7^e année et se poursuit jusqu'au troisième niveau d'enseignement, qui est le niveau universitaire. L'enseignement de l'anglais en tant que matière varie toutefois d'un État à l'autre puisque chaque État a le droit de concevoir son programme d'études. Dans certaines régions, l'enseignement de la langue commence donc en première année, alors que dans d'autres, la langue anglaise est enseignée à partir de la troisième année et se poursuit jusqu'à la fin du niveau d'enseignement primaire.

Quel que soit le niveau d'enseignement, les cours d'anglais portent sur la grammaire, la phonétique ou encore l'apprentissage du vocabulaire. Au niveau de l'enseignement supérieur, les départements d'anglais de toutes les universités proposent des cours d'anglais comme langue étrangère (EFL), où les étudiants sont qualifiés jusqu'au niveau du doctorat. Plus généralement, des cours d'anglais sont intégrés dans chaque cursus universitaire sous la forme de *Spoken English*, *Basic English* et *So for more* et sont dispensés aux étudiants de première année. Selon le programme universitaire, d'autres cours sont proposés tels que *Spoken English* <compréhension orale>, *English Grammar* <grammaire>, *English Writing Skill* <production écrite>, *English for Business* <anglais sur objectif spécifique>, *Phonetics* <phonétique> etc.

Au niveau universitaire, l'anglais est obligatoire pour tous les étudiants dans tous les départements. Les étudiants en licence suivant des cours d'anglais comme matière principale doivent suivre au minimum 3 cours par semestre, 12 h par semaine, 48 h par mois qui est au total 192 h par semestre. Étant donné que les cours sont généralement organisés du simple au complexe, les étudiants en première année sont exposés aux cours renvoyant à la communication orale tels que *Spoken English*, *argument*, *debating*, *phonétique*. Des cours organisés liés à la production écrite comme - *critical writing*, *synthesizing*, *English advanced grammar*, etc., sont également dispensés les années suivantes.

Les cours d'anglais étant obligatoires pour tous les étudiants universitaires, les étudiants des autres domaines d'études doivent également suivre au moins un cours par semestre et huit cours tout au long de leur séjour de 4 ans à l'université. Tout diplômé universitaire est censé communiquer en anglais car cette langue est utilisée dans les institutions étrangères dans le pays. L'Union africaine (UA), l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le Programme alimentaire mondial (PAM), parmi d'autres institutions, utilisent l'anglais comme langue administrative en plus du français. En outre, il existe un certain nombre de journaux et de magazines

disponibles en Éthiopie, tels que *The Monitor*, *The Reporter*, *Fortune*, *Capital* ou *The Ethiopian Herald*, publiés en anglais.

Enseignement du français en Éthiopie

L'enseignement du français en Éthiopie, était un sujet qui avait retenu l'attention lors de la création de la compagnie des chemins de fer, comme le fait remarquer Fontaine (2012). À la fin du 19^e siècle, le lancement de ce chemin de fer joue un rôle important dans l'ouverture du pays sur le monde francophone (Péroz, 1907).

L'enseignement du français a été programmé avec l'ouverture d'un nouvel accord commercial signé en 1896⁹⁰ pour la construction du chemin de fer Djibouti-Éthiopie (CDE) (Pascal, 2006). La coopération entre les deux pays s'est manifestée par l'utilisation du français comme langue administrative au sein de la Compagnie de chemin de fer (CDE) (Keller, 1998). Les contacts sociaux qui avaient été amorcés avec la création de la construction du chemin de fer ont été renforcés en 1947 avec la fondation du Lycée Guèbre-Mariam (LGM) (Véronique, 2010), où le français est langue d'enseignement.



Fig. 2.5 : Le chemin de fer de Djibouti à Addis-Abeba et le lycée Guèbre-Mariam⁹¹

L'enseignement du français à l'école moderne s'est renforcé avec l'ouverture de l'école Ménélik II en 1908 sous la direction de Hanna Salib, et d'un certain nombre de professeurs

⁹⁰Le journal officiel de la République Française, Paris, Imprimerie Nationale, no 93, 1909, pp. 3513-3520

⁹¹ Le lycée Guèbre-Mariam cf. S. Imbert-Vier. 2017

coptes (Pankhurst, 1968). Dix ans plus tard, une vingtaine d'écoles publiques, comme le rapporte Pankhurst (1972), ont été ouvertes pour les enfants de la classe noble, où le français est utilisé comme langue d'enseignement.

À l'école Täfäri Mäkonnen à Addis Abeba, créée en 1927, l'enseignement du français, de l'anglais, de l'arabe, de l'arithmétique, de la chimie et de la physique était assuré par des professeurs francophones (Alain, 1993). Deux ans plus tard, en 1929, on note la création de l'école Saint-Georges à Addis-Abeba où l'enseignement primaire était dispensé en français. L'enseignement du français a été consolidé dans la capitale avec l'ouverture d'autres écoles publiques : l'école Menen en 1931, lycée franco-éthiopien Guèbre Mariam (ici après LGM⁹²) en 1947, l'École Normale Supérieure de Français en 1968, l'Alliance éthio-française (ici après AEF) en 1968, de l'École Technique Supérieure des Municipalités en 1969.

Le texte suivant, témoigne de l'établissement de nombreuses écoles primaires et secondaires :

Dès 1907, avec la création de l'alliance éthio-française d'Addis-Abeba et ensuite de celle de Dire Dawa, ainsi qu'avec les débuts du chemin de fer franco-éthiopien en 1845, des liens de coopération n'ont cessé d'être tissés entre l'Éthiopie et la France. Ces liens se sont renforcés en 1947 avec la création du lycée franco-éthiopien Guèbre Mariam (LGM). La coopération entre la France et l'Éthiopie a connu une remarquable expansion entre le début des années 1960 et la fin du règne de l'Empereur Haïlé Sélassié, en 1974. Sur le plan de l'éducation, ces années ont été marquées par la construction des nouveaux locaux du lycée franco-éthiopien Guèbre Mariam (LGM) et le lancement d'un ambitieux programme d'enseignement du français dans le secondaire. Dans ce cadre, une école de formation des maîtres ainsi qu'une École supérieure d'aménagement urbain (ESAU) ont été créées à Addis-Abeba. La coopération dans le domaine juridique a permis la rédaction du Code civil en 1960 grâce au concours du Pr. René David.

Dubois (1997 : 167)

Outre les écoles, les Alliances françaises situées à Dire-Dawa (créée en 1907) et celle d'Addis-Abeba (créée en 1908) visaient à promouvoir les échanges linguistiques et culturels. La mission principale de ces institutions est la diffusion de la langue française et la promotion de la culture par le biais de concerts comprenant des musiques traditionnelles, des expositions d'arts, des projections de films, du théâtre et d'autres événements. Surtout, les cours de FLE, soutenus par des supports pédagogiques tels que films, revues, magazines et organisés du niveau A1 au niveau C2⁹³, sont ouverts à tous.

La création de ces deux établissements a joué un rôle important dans l'utilisation du français comme langue d'enseignement jusqu'en 1947, suivi de la création du Lycée Guèbre

⁹²Historique de la coopération éthio-française : <https://www.ambafrance-et.org/Historique-de-lacooperation-ethio> - consulté le 17 janvier 2017

⁹³ Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)

Mariam (LGM) à l'époque où le français est remplacé par l'italien. Après le renversement d'Hailé Sélassié en 1935, la colonie italienne a introduit un nouveau système éducatif comportant deux catégories : les écoles modérées pour les enfants italiens et les écoles locales pour les élèves noirs (Bloor et Tamrat, 1996 : 325). Suite à la colonisation italienne, un changement a été mis en œuvre dans le système éducatif éthiopien, où le programme français a été remplacé par celui de l'italien ainsi que par ceux de certaines langues locales. Pankhurst (1976 : 322) cité dans l'ouvrage de Véronique (2010 : 141) nous le confirme avec le texte ci-dessous :

Les six régions qu'ils avaient identifiées auraient une langue d'enseignement différente : le tigrinia en Érythrée, l'amharique en région amhara, l'amharique et l'oromo à Addis - Abeba, le harari et l'oromo à Harar, l'oromo et le kafficho dans le Sidamo, le somali en région somalie.

Pendant la colonisation italienne, comme indiqué dans le texte ci-dessus, le rôle du français a été remplacé par l'italien, tandis que celui de l'amharique a été substitué par quatre langues : l'afaan-oromo, le tigrigna, le somali, le kafficho, le harari, et l'amharique elle-même. Mais, cinq ans plus tard, après la défaite italienne, le ministère de l'éducation, dirigé par le régime monarchique réinstallé au pouvoir, a introduit une nouvelle politique éducative qui garantissait deux programmes : la formation technique et l'enseignement académique. Plus tard, le manque de ressources pour ces établissements d'enseignement, réservés aux enfants des familles nobles (Gebru, 1984), a imposé des taxes obligatoires aux paysans pauvres, ce qui a conduit au renversement d'Hailé-Sélassié I (Damtew and Philip, 2003).

Après une longue période, l'enseignement du français est restauré par le régime d'EPRDF avec l'ouverture d'une école militaire. L'école militaire, située à Holota, en Oromiya, est la place où le français est enseigné aux cadets. Cette école est supervisée conjointement par l'Ambassade de France, l'Université de la Défense et la Police Fédérale. L'objectif principal de ce programme est de former des cadres militaires francophones (Yohannes, 2022).

L'enseignement du français se faisait également dans les écoles provinciales ouvertes à Harar, dans l'est du pays et dans les autres régions du pays où la langue française était enseignée (Pankhurst, 1955). La création d'autres écoles destinées à l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE), s'est poursuivie dans les provinces Adwa, Ambo, Chiro, Dessié, Dire Dawa, Gondar, Gore, Harar, Jigjiga, Jimma, Nekemte, Makalle, Salalée, (Richard, 1974). Plus tard, l'ouverture des écoles techniques et militaires, à Holeta dans l'État Oromiya, est fait dans le but de l'enseignement du français sur objectif spécifique (FOS) qui se concentre sur la formation des militaires (Yeshe, 2012). L'utilisation du français permet aux élèves de se familiari-

ser avec les technologies modernes, car le français est l'une des rares langues à pouvoir introduire des innovations (Véronique 2010 : 138), notamment dans le domaine de l'hôtellerie, du tourisme, de l'armée, de la littérature, de la justice ou encore de l'architecture.

Cependant, le statut de la langue française varie de temps à autre en raison des politiques linguistiques appliquées sous différents régimes. Bien que la politique linguistique implicite appliquée sous le régime de Ménélik II (de 1914 à 1941) favorise le français comme langue d'enseignement, plus tard, pendant la gouvernance d'Hailé-Sélassié I, ce statut fut accordé à l'anglais. Par conséquent, le français reste une deuxième langue étrangère peu répandue et connue seulement d'une petite élite éduquée. Son enseignement a été en principe limité au LGM, à l'AEF, à une dizaine d'universités, même si l'Article 25 de la Constitution de l'Union africaine (ici après UA) fondée le 11 juillet 2000 à Lomé au Togo (Yves, 2001), réserve le français comme l'une des quatre langues administratives (Olivier, 2014) de l'institution. En outre, c'est la langue de travail dans toutes les organisations francophones telles que la Commission économique pour l'Afrique (CEA), le Centre français d'études éthiopiennes (CFEE)⁹⁴ et dans de nombreuses ambassades francophones situées à Addis-Abeba.



Fig. 2.6 : UA, CEA et CFEE : lieux où le français est langue d'administration⁹⁵

En plus de la LGM et de l'AEF, les cours de FLE et de FOS ont été intégrés dans une dizaine d'universités. Parmi celles-ci, comme mentionné ci-dessus, la création de l'unité de français à l'Université d'Addis-Abeba (AAU) et celle à l'Université d'Haramaya (UH) visaient à former des spécialistes francophones pour servir dans certaines organisations francophones installées dans la capitale, où le français est la langue d'administration. Le programme de master

⁹⁴Centre français des études éthiopiennes (CFEE)<https://www.cfee.cnrs.fr/> Visité le 20 mai 2017

⁹⁵https://simple.wikipedia.org/wiki/French_language#/media/File:Francophone_Africa.svg

en didactique et traduction est également ouvert à l'Université d'Addis-Abeba pour les étudiants ayant suivi leurs cours de troisième cycle. Les autres, comme l'Université de Dire-Dawa (UDD), l'Université de Gondar (UG), l'Université d'Hawasa (UHA), l'Université de Bahr-Dar (UBD), l'Université d'Axoum (UAX), l'Université de Makalle (UM), l'Université Debre-Birhan (UBD) et l'Université d'Arsi (UA), sont les institutions où sont dispensés certains cours de FOS pour le tourisme, la culture, la littérature et le commerce.

À l'Université d'Arsi, où est réalisée cette étude, certains cours de FLE et FOS sont proposés depuis 2010 aux étudiants du département de gestion du commerce international et des investissements (CIGI), du département de gestion du tourisme (DGT), Département d'afaan-oromo (DAO), Département de droit et de culture (DDC). Les étudiants du CIGI qui ont participé à cette recherche en tant que sujets ont suivi 16 cours de FLE qui se concentrent sur la maîtrise de la langue et de FOS qui se focalisent sur la formation du métier tout au long de leurs quatre années d'études (ce qui correspond à 6 heures par semaine, 24 heures par mois, 96 heures par semestre au total, soit 752 h au total). Comme nous verrons dans le 7^e chapitre, les étudiants sont tenus de suivre certains cours de FLE organisés sur les quatre compétences linguistiques : la compréhension orale (CO), production orale (PO), compréhension écrite (CE) et production écrite (PE). En fonction des compétences des étudiants, certains exercices renvoyant à la didactique de la phonétique et de la grammaire sont également intégrés dans chaque cours.

Conclusion

Ce chapitre présente la politique linguistique en Ethiopie, un pays actuellement divisé en dix États régionaux et deux villes à charte, où plus de 80 groupes ethniques cohabitent. Parmi les États, l'Oromiya est la région qui joue un rôle important dans la contribution économique et un État dans lequel vivent les Oromos, le groupe le plus important, estimé à environ la moitié de la population totale du pays.

Quant à la politique linguistique éthiopienne, elle se divise en deux volets, la politique linguistique implicite (PLI) et la politique linguistique explicite (PLE). Cette dernière est actuellement en vigueur dans le pays où on exerce, au moins dans les textes, une politique d'ouverture au multilinguisme qui accorde le droit d'acquérir deux langues étrangères et deux langues locales. Pour les langues étrangères, l'anglais, la première langue étrangère, est enseignée comme matière dans le premier cycle de l'enseignement selon le programme de chaque région.

L'anglais est également employé comme langue de l'enseignement au niveau du 2^e cycle d'éducation et au niveau du 3^e cycle d'éducation, puis au niveau de l'éducation supérieure. En plus de l'anglais, les étudiants sont autorisés à apprendre une autre langue étrangère, le français par défaut, puisque la majorité des étudiants s'inscrivent aux cours de FLE déjà intégrés dans le cursus d'une dizaine universités.

En ce qui concerne les langues locales, l'Article 5.2 de la constitution de 1995, soutient l'orientation d'un État multilingue accordant un statut égal à toutes les langues éthiopiennes. Cependant, comme le souligne McNab (1989), ce droit accordé par la constitution n'a pas été encore pleinement mis en œuvre en raison des limites de la politique linguistique actuelle. Outre la constitution, la proclamation portant le numéro de référence 41 / 1993, publiée en 1993, accorde le droit d'apprendre en langue maternelle, ce qui peut être facilité par les bureaux régionaux de l'éducation. Cependant ni la proclamation ni la constitution ne sont pleinement mises en œuvre en raison de la négligence des autorités au pouvoir.

3. L'apport des théories fondamentales sur l'acquisition de français langue étrangère

Introduction

Ce chapitre expose les choix théoriques de la présente étude. Il s'agit dans un premier temps de décrire en quoi consiste l'analyse contrastive des langues. Dans un second temps, nous illustrerons les deux autres approches de recherches en acquisition des langues (ci-après RAL) auxquelles nous ferons appel dans cette recherche, à savoir l'analyse des erreurs et l'interlangue.

L'analyse contrastive (ci-après AC) permet d'appliquer une étude comparative sur les systèmes des langues en contact afin d'étudier les erreurs d'apprenants dues à l'interférence de L1. En d'autres mots, il s'agit d'une étude systématique des langues en contact dans le but d'identifier leurs différences structurelles et leurs similitudes, comme le soulignent Chiss et Coste (1995). L'AC, dans son ensemble, vise à identifier les erreurs dues à l'interférence de la L1, à les cataloguer selon leurs types et leurs sources, et à les expliquer en fonction de leur fréquence d'apparition. L'application de la théorie de l'AC, selon Lado permet de :

[...] predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.

Lado (1957 : vii)

Selon Corder (1967), l'interférence de la L1 peut sérieusement affecter le bagage linguistique des apprenants qui facilite la production de la langue cible (ci-après LC). L'analyse des erreurs, l'une des théories de l'acquisition des langues secondes, émerge dans les années 1960 (Schackne, 2002), en complément de l'analyse contrastive (Richards & Schmidt, 2010). Cette théorie est donc utilisée dans cette recherche auprès de l'AC, car toute erreur d'apprenants provient de l'interférence de L1, comme le fait remarquer Selinker (1974). D'après Richard et al. (2002), l'analyse des erreurs (ci-après AE), est une approche systématique qui étudie les erreurs à partir de leurs types. En d'autres termes, la préoccupation de cette théorie réside dans les erreurs commises par les apprenants lorsqu'ils communiquent dans une nouvelle langue.

En raison des limites de ces deux théories, à savoir l'AC et l'AE, un troisième concept a été proposé par (Selinker, 1974), l'interlangue (ci-après IL). L'IL permet de prendre en compte les erreurs dues à l'interférence de la L1, d'une part, et les erreurs dues à la connaissance incomplète de la LC, d'autre part. Ces trois apports théoriques complémentaires nous permettront de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants éthiopiens du FLE.

3.1 L'analyse contrastive : sa contribution et sa limite pour la présente étude

L'analyse contrastive (ci-après AC), une des théories fondées par les recherches en acquisitions des langues (RAL), nous permet de mener une étude comparative sur les systèmes internes des langues en contact, le français et les deux langues sources : l'afaan-oromo et l'amharique. Elle est développée sur la base de la théorie behavioriste qui a été introduite en Amérique par J.B. Watson, de 1878 à 1958 (Malone, 2014), lui-même inspiré par les travaux antérieurs de Thorndike Edwards et de Pavlov Ivan (Chiesa, 1994). La théorie behavioriste a été initiée par Bloomfield en 1933 et développée par Whorf S. en 1941, en se concentrant sur les relations généalogiques existant entre les langues d'une même famille (Coady and Huckin (1997). Cette étude systématique a ensuite été appliquée par le linguiste américain Fries en 1945, poursuivie par Weinreich en 1953 et conceptualisée par Haugen en 1956 (Fisiak, 1981) dans la dimension de l'acquisition de nouvelles langues (James, 1977).

Dans sa perspective étroite, l'AC aborde le problème de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère par le biais d'une analyse comparative menée sur les systèmes de langues en contact (Rivers, 1970). Dans notre cas il s'agira d'observer cette approche qui permet d'analyser la différence entre le français et les deux langues afro-asiatiques afin d'identifier les difficultés liées à l'interférence lors de l'apprentissage du FLE par des locuteurs éthiopiens de langues l'afaan-oromo et amharique. Pour employer les termes de Rusiecki (1976), cette approche permet ainsi d'étudier en quoi l'acquisition de la langue cible est influencée par la langue source.

L'AC, comme le fait remarquer Jie (2008), est le moyen possible de découvrir les transferts linguistiques dues aux différences des langues en contact et dans les meilleurs des cas de trouver des solutions aux difficultés observées. En effet, son objectif spécifique est de prévoir les erreurs des apprenants non natifs résultant de l'interférence de la L1, de les identifier et de les expliquer selon leurs types et leurs sources (Darbenet, 1976). En tant que stratégie, elle vise, en second lieu, à développer le matériel pédagogique (Stockwell et al, 1968).

L'analyse contrastive est l'étude systématique d'une paire de langues en vue d'identifier leurs différences et similitudes structurelles à l'origine d'erreurs interférentielles. Dans ce cadre, un certain nombre d'études ont été menées afin de prédire les difficultés des apprenants d'une deuxième langue découlant des convergences des langues en contact par le biais de l'analyse comparative, parmi celles-ci : sur l'anglais et le russe (Light et Warshawsky, 1974), l'anglais et le français (Guilford, 1998), l'anglais et le chinois (Mohamed et al, 2004), l'allemand et l'anglais (Vassileva, 1998), le néerlandais et l'anglais (Granger et Tyson, 1996), le bulgare et

l'anglais (Slabakova, 2000), l'espagnol et l'anglais (Yang et Huang, 2004), le français et l'anglais (Franck et al, 2002) et Vigliocco et al, 1996), pour ne citer que celles-ci.

Cependant, à l'exception des études didactiques et sociolinguistiques de Véronique Addisu abordant le contexte éthiopien et notamment « Langues, ethnies et territoires à Addis-Abeba : la diversité langagière comme indicateur des mutations urbaines » parue en 2016, ou une thèse « L'apprentissage du français au lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à visée didactique » soutenue en 2010 par la même personne, aucune étude comparative n'a encore été publiée sur le français et l'afaan-oromo, ni sur le français et l'amharique. Par cette étude comparative, notre recherche se veut donc pionnière.

À travers cette étude comparative, nous visons à étudier les erreurs interférentielles rencontrées lors de l'acquisition du FLE en raison de l'interférence des deux langues sources : l'afaan-oromo et l'amharique. Le français, l'une des langues latines, ne présente aucune similitude généalogique ou structurelle avec ces deux langues qui appartiennent aux langues afro-asiatiques.

La mise en œuvre de la théorie de l'analyse contrastive dans cette recherche nous permet d'identifier ainsi les domaines à l'origine des erreurs observées dans le corpus produit par les oromophones et les amharophones apprenant le FLE. L'objectif de l'analyse contrastive est de prédire les difficultés linguistiques des apprenants d'une langue seconde, comme le souligne Schackne (2002).

Contrastive analysis has proved valuable in locating areas of interlanguage interference. Many errors, however, derive from the strategies employed by the learner in language acquisition and the mutual interference of items within the target language.

Richards (1971a : 214)

Dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde (ALS), comme le souligne Lado (1957), les similitudes entre langues en contact facilitent l'acquisition, tandis que les différences ne provoquent que des difficultés d'apprentissage. Lorsque les langues de contact sont similaires, un transfert positif se produit, mais lorsqu'elles sont différentes, un transfert négatif se produit, ce qui entraîne des difficultés d'apprentissage. Le texte de l'ouvrage de Lado (1957 : 1), soutient cette idée comme suit :

[...] the student who comes into contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to the learner's native language will be simple for him and those that are different will be difficult

Pour Politzer (1967), les similitudes facilitent l'acquisition, tandis que les différences engendrent des difficultés :

Where the two (languages) were identical, learning could take place easily through positive transfer of the native-language patterns, but where they were different, learning difficulty arose and errors resulting from negative transfer were likely to occur. Such errors or bad habits were considered damaging to successful language learning, because they prevented from the formation of the correct target-language habits. The commonly held view was that like sins. Error is to be avoided, and its influence overcome, but its presence is to be expected.

Brooks (1960 : 37)

Les transferts négatifs, également appelés erreurs interférentielles (Denizer, 2017), ou les interférences (Hamers & Blanc, 1983), sont des phénomènes inévitables dans le processus d'ALS (Mackey, 1972), en raison de la divergence des langues en contact (Johansson, 2008). Pour Ringbom (1985 : 1), le transfert est un phénomène linguistique qui apparaît soit sous forme positive, soit sous forme négative (Debyser 1970 : 36). Le transfert négatif se réfère à l'utilisation de certaines habitudes inappropriées de la première langue (L_1), la langue apprise avant, à la seconde (L_2), toute langue que la personne utilise en plus de sa L_1 (Gutierrez et al, 2012) ou vice versa (Keith et Jim, 2006). Selon Cuq, (1989), la langue seconde (L_2) désigne simplement une langue acquise chronologiquement juste après la première (L_1), englobée dans celle de langue étrangère (LE) en ce sens qu'il s'agit d'une langue autre que la L_1 , mais qui se distingue de la langue étrangère par son statut social et, éventuellement, juridique.

Le transfert négatif, par opposition au transfert positif (Doca, 1981), est dû à une connaissance incomplète des règles de la LC (Lott, 1983), dans notre cas, à une compétence inadéquate des étudiants apprenant le français. Le transfert négatif, également appelé l'interférence, selon le texte tiré du travail de Mackey :

[...] est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu. Cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évidentes.

Mackey (1976 : 414)

Le transfert positif, qui se réfère à la réutilisation de connaissances antérieures dans un nouveau comportement (Doca, 1981), en raison de la similarité des langues en contact (Castellotti, 20001), n'est pas l'objet de cette recherche. L'apport de l'AC permet d'identifier ainsi les causes qui conduisent aux erreurs interférentielles résultant du transfert négatif. C'est précisément sur cette théorie que nous avons fondé l'hypothèse qui guide cette étude : la description et la comparaison de deux systèmes de langues sources, à savoir l'afaan-oromo et l'amharique,

avec la langue cible, le français, permettra d'expliquer l'origine des difficultés des étudiants éthiopiens dans l'apprentissage / acquisition du FLE.

L'objectif de l'analyse contrastive dans cette recherche est donc d'étudier les causes des erreurs, qui peuvent se produire à n'importe quel niveau linguistique (Calvet, 2006 : 17), en raison des divergences de chaque langue en contact (Odlin, 1989 : 27). La théorie de l'AC est l'outil le plus prédictif des erreurs linguistiques des apprenants (Marquillo-Larruy, 2003), qui peuvent apparaître aux niveaux phonologique et syntaxique (Schackne, 2002).

... la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique de deux langues, à tous les niveaux (phonologique, morphosyntaxique et éventuellement sémantique), pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi dans un second temps (...) l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population donnée dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Galisson et Coste (1976 : 125)

Dans le cadre de son développement, l'AC comporte trois étapes : la version robuste la version faible et la version modérée (Wardhaugh, 1970 ; Brown, 1987). Chacune de ces versions, ayant plus ou moins le même objectif, suit des procédures particulières dans sa méthodologie (Lee, 1968). La version robuste, par exemple, avance que la plupart des transferts négatifs que l'on voit dans le processus ALS sont dus à l'interférence de la langue première (Jakobovits, 1970) et qu'ils peuvent être prédits efficacement par l'application d'une étude comparative (Richards, 1971a). Selon cette vision, qui a été prédominante dans la théorie de l'apprentissage des L2 (Mair, 2005), la prédiction des erreurs de l'apprenant est une pierre angulaire dans la préparation des matériaux pédagogiques (Bell, 1981). Fries (1945 : 9), cité dans l'ouvrage de Besse et Porquier (1991 : 200) souligne cette idée :

[...] les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux basés sur une description scientifique parallèle de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant.

La version faible, stratégie alternative à la version robuste, vise à diagnostiquer les problèmes plutôt qu'à les prédire (Ziahosseiny, 1994), puisque toutes les erreurs ne sont pas dues à l'interférence de la première langue (L₁) (Corder, 1980). La version faible (VF) se concentre sur les preuves montrant les différences entre les langues en contact (Al-khresheh, 2016), ce qui nécessite la connaissance des langues en contact afin de pouvoir montrer les domaines causant des difficultés (Chao, 2013).

Dans notre cas, la version faible, modèle privilégiant une étude comparative des langues en contact, nous permet d'étudier le système du français et de deux langues afro-asia-

tiques : l'afaan-oromo et l'amharique. La mise en œuvre d'une étude comparative sur les systèmes permet de préciser les erreurs qui peuvent survenir à n'importe quel niveau linguistique, selon Stern (1970 : 64). Les erreurs des apprenants peuvent apparaître au niveau phonétique, morphologique et syntaxique.

Le transfert phonétique se réfère à la production inexacte de sons due à l'interférence, aussi appelée transfert négatif. Le transfert phonétique peut apparaître sous la domination des phonèmes communs (les sons partagés par les langues en contact, ici le français et les deux langues afro-asiatiques) sur l'articulation de phonèmes uniques (des sons uniquement entendus en français). L'articulation des phonèmes qui ne se fait qu'à la deuxième articulation⁹⁶, comme le souligne Martinet (1968) est une interférence de la langue source. L'interférence, un sujet du bilinguisme apparaît au niveau phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique (Stockwell et al, 1965 ; Calvet, 1993). L'interférence phonétique, selon Troubetzkoy (1939) cité dans Bahloul (2009 : 252) est un phénomène linguistique faisant référence à une articulation erronée des sons due aux langues en contact. Le texte tiré du travail de Blanc souligne ce concept comme suit :

Il y a une interférence phonétique lorsqu'un bilingue utilise, dans la langue active, des sons de l'autre langue, elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou à l'âge adulte ; elle permet souvent d'identifier comme tel un locuteur étranger

Blanc (1998 : 178)

Selon Lee, la principale cause des erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères est l'interférence avec la L1 de l'apprenant (1968 : 180).

Au niveau morphologique, l'application de la théorie contrastive nous permet d'investiguer les erreurs dues aux interférences de la L1 comme nous le verrons dans le prochain chapitre. En effet, comme le montrent les chercheurs dans le domaine, par exemple Ioup (1984), Flege (1991), Park (2004), les interférences d'une L1 se font observer au niveau phonétique et syntaxique.

Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, au niveau syntaxique on observe le cas où les oromophones et les amharophones utilisent par exemple l'adjectif, *courte* indifféremment de *petite* (*elle est courte* au lieu de - *elle est petite*). Selon nous, de tels choix erronés sont dus à l'influence de la L1. D'autre part, la source de la forme erronée, se réfère à la flexion inexacte des mots pour certaines relations grammaticales, comme *des landaus* vs *des corbeaus*

⁹⁶La deuxième articulation, dite doublée, désigne la production d'unités plus petites, dénuées de sens, les sons, qui distinguent chaque phonème des autres tandis que la première articulation désigne la prononciation d'unités significatives, comme les morphèmes-mots ou les syntagmes, selon Hockett and Hockett, (1960).

ou *vous parlez* vs *vous faites*, etc. La mise en œuvre de cette théorie permet également de mettre en évidence des ordres de mots linéaires dans une phrase simple telles que *tu me manques* vs *je te manque* ou tout ordre de mots observé dans un groupe nominal, d'un verbe composé ou d'un verbe pronominal, dont le traitement sera effectué au niveau syntaxique. Les échantillons de telles erreurs seront détaillés dans les chapitres suivants.

Comme toute théorie, la théorie de l'analyse contrastive a ses limites. En effet, toutes les erreurs ne sont pas prédites par l'analyse contrastive pour certaines raisons (Larsen et al, 1992), par exemple en raison de la stratégie d'évitement appliquée par les apprenants (Macky, 1965), ou en raison de la compétence individuelle dont l'origine n'est pas l'interférence linguistique (Corder, 1981). C'est ce qui permet à Fisiak d'affirmer que :

[...] la valeur et l'importance de l'Analyse Contrastive réside dans sa capacité à indiquer des zones potentielles d'interférence et d'erreurs. Toutes les erreurs ne sont pas le résultat d'interférences. Les facteurs psychologiques et pédagogiques, ainsi que d'autres facteurs linguistiques supplémentaires contribuent à la formation d'erreurs [...] l'analyse des erreurs dans le cadre de la linguistique appliquée ne peuvent pas remplacer l'analyse contrastive mais seulement la compléter

Fisiak (1981 : 7)

De même Chomsky (1959) précise que toutes les erreurs d'apprenants ne sont pas dues à l'interférence de la L1, donc ne peuvent pas être prédites par l'AC. Compte tenu des limites de l'étude comparative, et en suivant les réflexions ci-dessus, nous ferons appel à d'autres études relatives à l'analyse des erreurs (AE), issues de recherche en acquisition des langues (RAL). Ces dernières pourraient constituer un complément théorique important aux erreurs dont la source n'est pas liée à l'influence de la L1.

3.2 L'analyse des erreurs : sa contribution et sa limite pour la présente étude

Comme nous l'avons précisé, l'analyse des erreurs, (Corder, 1967), fondée dans les années 1960 (Schachter & Celce-Murcia, 1977), est considérée comme alternative aux limites de l'AC (Corder, 1981). Corder précise même (1974) que dans le processus d'acquisition des langues secondes, la mise en œuvre d'une étude comparative a peu d'importance car la source de la plupart des erreurs des apprenants est principalement liée au processus d'acquisition de la LC (Corder, 1974).

The differences in first and second languages those proposed by contrastive linguistics do not say anything about the process that takes place in learning the first and second language. The new hypothesis, i.e., the study of errors confirms verification or rejection of new hypothesis with regard to child language acquisition and its implication to the learning of the second language.

Rejetant l'approche de la comparaison des langues (Corder, 1981 : 6-7 ; Stern, 1983 ; Nemser, 1971 ; Ellis, 1989) ainsi que la prédiction des erreurs de l'apprenant (Richards et Schmidt, 2002) la théorie de l'AE se concentre plutôt sur le diagnostic des erreurs des étudiants observées dans le processus d'acquisition d'une seconde langue (Schweitzer et Simonot, 1908). Comme le soulignent également Porquier et Besse (1984), l'application de l'AE permet d'étudier les erreurs des apprenants qui ne sont pas dues à l'interférence des L1.

Cependant malgré ses limites, nous trouvons intéressant de baser notre étude des erreurs sur l'analyse comparative des langues. En effet, le caractère pionnier de réflexion comparative entre les trois langues nous amène à tester l'hypothèse mentionnée ci-dessous. Ainsi l'approche l'AE servira pour approfondir nos analyses et par conséquent sera complémentaire de l'approche de l'AC.

L'application de l'AE permet à l'enseignant d'identifier et d'expliquer les sources et les types d'erreurs que les apprenants ont commises dans le processus de l'acquisition des langues secondes, comme l'affirment Corder (1974), Sharma (1980). Dans notre cas, l'application de l'AE nous autorise d'étudier les sources des erreurs que l'on constate au niveau phonétique, morphologique et syntaxique.

Les erreurs intralinguales, également appelées erreurs développementales (Mbaya, 1994), sont liées à l'acquisition d'une langue cible (Saville-Troike, 2006 : 39), plutôt qu'à la langue source, et qui sont appelées les erreurs interlinguales (Galisson et Coste 1976 : 125). Contrairement à l'AC, l'AE met l'accent sur l'importance des erreurs commises par les apprenants au cours du processus d'acquisition d'une langue seconde. Selon les partisans de l'analyse des erreurs, c'est le cas par exemple d'Ellis (2005), les erreurs sont les meilleurs indices pour la mise en œuvre de stratégies et d'approches d'apprentissage.

Dulay et al, (1982) précisent de surcroît que les erreurs peuvent fournir une rétroaction aux enseignants sur les contenus à enseigner d'une part et de réorienter les supports pédagogiques qui couvrent les domaines problématiques d'autre part.

They tell the teacher something about the effectiveness of his teaching materials and his teaching techniques and show him what parts of the syllabus he has been following have been inadequately learned or taught and need further attention. They enable him to decide whether he must devote more time to the item he has been working on. This is the day-to-day value of errors. But in terms of broader planning and with a new group of learners, they provide the information for designing a remedial syllabus

Corder (1973 : 265).

L'analyse des erreurs, qui met en évidence l'importance des erreurs, touche dans son large champ plusieurs disciplines telles que la pédagogie, la psychologie, les sciences médicales, la neurologie et les sciences de l'ingénieur (Bauer & Harteis, 2012). Dans son aspect pédagogique, les partisans de la théorie ont essayé de nommer, de classer et d'expliquer toute forme erronée produite par les apprenants (Rustipa 2011 : 141) à partir de leurs types, sources et catalogues (Brown, 1994a : 205). De telles formes erronées, comme le souligne Dulay et al (1982 : 139), sont classifiées en deux grandes catégories, à savoir l'erreur de performance qui peut être corrigée par l'apprenant lui-même et l'erreur qui nécessite un *feedback* de l'enseignant en raison d'un manque de connaissance des règles de la langue.

En termes de dénomination, certains auteurs ont introduit un certain nombre de noms représentant les formes incorrectes appliquées par les apprenants. Parmi eux, *les erreurs vs les fautes* (Gefen, 1979), *les erreurs couvertes vs les erreurs ouvertes* (Lennon, 1991) ou *les erreurs de performance vs les erreurs de compétence* (Touchie, 1986) sont quelques-uns des noms connus dans la littérature linguistique actuelle. De plus, certains auteurs les nommaient comme *les erreurs locales vs les erreurs globales* (Burt et Kiparsky, 1972), *les erreurs grammaticales vs les erreurs acceptables* (Thewissen, 2008), ou *les erreurs pragmatiques vs les erreurs socio-pragmatiques* (Riley, 1989).

Parmi les termes proposés, *l'erreur* et *la faute*, les deux termes de Gefen, font l'objet d'une attention particulière, où le premier étant la principale préoccupation de cette recherche. Les fautes sont toutes les formes erronées dues à la fatigue ou aux lapsus, mais que l'apprenant peut lui-même corriger contrairement celles globales. À nos yeux, toute forme erronée qui est nommée comme *erreur* ou *erreur globale* ne peut pas être gérée par l'apprenant lui-même sans le *feedback* des enseignants (Brown, 2007). Touchie (1986), pour sa part, nomme les erreurs des apprenants d'une nouvelle langue sur la base de leurs types comme suit :

[...] Applied linguistics usually distinguish between two types of errors: performance errors and competence errors. Performance errors are those errors made by learners when they are tired or hurried. Normally, this type of errors is not serious and can be overcome with little effort by the learner. Competence errors, on the other hand, are more serious than performance since competence errors reflect inadequate learning. In this connection, it is important to note that researchers (cf. Gefen 1979) distinguish between mistakes which are lapses in performance and errors which reflect inadequate competence. Others (cf. Burt and Kiparsky 1974) distinguish between local and global errors. Local errors do not hinder communication and understanding the meaning of an utterance. Global errors, on the other hand are more serious than local because global errors interfere with communication and disrupt the meaning of utterance.

Touchie (1986 : 76)

Dans le contexte de la présente étude, *l'erreur globale*, se référant aux formes non grammaticales des apprenants ayant une compétence insuffisante (Cuq, 1996 : 149) fait l'objet de cette recherche. Il s'agit des erreurs qui violent les règles de la langue cible et dont la correction dépasse les capacités de l'apprenant (Edge, 1998). En effet, de telles erreurs, qui entraînent ainsi les significations, ne peuvent pas être corrigées par les apprenants eux-mêmes sans le feedback de l'enseignant (Robinet & Schachter, 1986).

Le texte tiré du travail de Crystal (2008 : 73) souligne ce concept comme suit :

Errors are assumed to reflect, in a systematic way, the level of competence achieved by a learner; they are contrasted with 'mistakes', which are performance limitations that a learner would be able to correct. A distinction is often drawn between errors which are noticed and corrected by the speaker, errors which the speaker can correct if prompted to do so, and errors which the speaker cannot correct because of a lack of linguistic knowledge.

Une production erronée qui peut se produire à partir de certains autres facteurs (James, 1998), par exemple la fatigue, la négligence, l'anxiété, l'inattention, les dérapages, le loup linguistique, etc. (Ellis, 1997), qui se réalise de manière répétée dans la production orale (Crystal, 1992 : Gass et Selinker, 2008), mais qui peut être corrigée par les apprenants eux-mêmes tôt ou tard (Norrish, 1983) n'est pas considérée par la présente étude. Rappelons que la *faute*, en linguistique :

... est une injure au bon usage, comme une mauvaise herbe à extirper, une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective behavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère.

Dans le processus d'acquisition d'une seconde langue, les erreurs inévitables des étudiants (Lennon, 1991) peuvent soit modifier le sens, soit le rendre incompréhensible (James, 1998). Pour Corder (1967), les erreurs ne sont pas seulement des phénomènes inévitables dans le processus d'acquisition des langues (Corder, 1973), mais elles fournissent également des indices importants sur le niveau de l'apprenant à un moment donné (Gass et Selinker, 1994). Comme Le petit Larousse illustre :

[...] la faute est considérée comme le fait de manquer, d'être en moins. (Ibid, 1985, p. 763) : erreur choquante, grossière, commise par ignorance (Ibid, p.684), le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. (Ibid, 1972, p.420).

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « des erreurs de type (lapsus) inattention / fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy, 2003 : p.120).

La définition que les auteurs donnent de l'erreur, à savoir une déviation systématique due à une production erronée (Norrish, 1983 : 7), ou un signe d'une procédure d'apprentissage

inefficace appliquée (Hendrickson, 1987 : 357), varie selon les auteurs de différentes écoles de pensée. Pour Skinner (1957), un partisan de la théorie béhavioriste, l'erreur de l'apprenant est une formation d'habitude indésirable qui doit être évitée avant qu'elle ne conduise à la *fossilisation*, ce qui est également soutenu par la théorie de l'analyse contrastive. La théorie de l'AE par contre considère les erreurs comme un indice important indiquant que le domaine nécessite un retour d'information de la part des enseignants ou que le matériel pédagogique doit être réorganisé de la part des didacticiennes (Richard et al., 2002 : 184).

La classification des erreurs selon leurs sources n'est pas universelle comme le soulignent Etherton, (1977), Millischer, (2000). Pour Richards (1971b), cité dans Ellis (1994 : 58), les sources d'erreurs des élèves sont classées en trois sous-groupes : les erreurs interlingues résultant de l'interférence des L1, les erreurs intralinguales découlant des connaissances incomplètes de règles d'une LC et les erreurs développementales qui sont également en relation avec la LC. Par contre, la distinction entre les deux dernières catégories, selon Schachter et Celce-Murica (1977), est ambiguë, car elles sont liées à l'acquisition d'une langue cible (LC). Pour éviter cette ambiguïté, Gass et Selinker (2008 : 103) ne les classent qu'en deux grandes catégories : les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales.

There are mainly two major sources of errors in second language learning. The first source is interference from the native language while the second source can be attributed to intralingual and developmental factors [...]. Errors due to the influence of the native language are called interlingual errors. Interlingual errors are also called transfer or interference errors. The view that the native language plays a mostly negative role was emphasized as early as the forties and the fifties by Fries (1945) and Lado (1957). Although recently researchers tend to minimize interlingual errors and emphasize intralingual and developmental errors (cf. Dulay and Burt 1974), negative transfer or interference is still acknowledged as an important factor in second language learning (cf. Jordens 1977; Touchie 1983). Intralingual and developmental errors are due to the difficulty of the second / target language.

Touchie (1986 : 77)

Les erreurs interlinguales, se référant à des erreurs découlant de l'interférence de langues sources (Galisson et Coste, 1976 : 291), peuvent être observées à n'importe quel niveau linguistique (Klein, 1987 : 42). Selon Öztokat (1993 : 70), les erreurs interlinguales sont celles qui résultent généralement de l'interférence d'une L1, appelées *erreurs interférentielles* ou *transferts négatifs*. Richards (1974), cité dans Muhsin (2016), a confirmé que les erreurs interlinguales sont causées par l'influence d'une L1. Avant que les étudiants ne maîtrisent le concept de leur langue cible, ils utiliseront constamment certains éléments de leur L1 tout en communiquant dans la LC.

Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est à dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. » (Öztoğat, 1993 : 69) Mais nous voudrions également signaler que l'interférence peut se réaliser sous l'influence « (...) d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement » (Galisson et Coste, 1976 : 291). Les interférences peuvent se voir dans plusieurs domaines tels que la phonologie, la lexicologie et la morphosyntaxe. Ces transferts négatifs sont surtout fréquents en phonologie, en lexicologie et en syntaxe. Mais «il est très rare en morphologie....

Klein (1987 : 42)

Certains auteurs, par exemple Ellis (1994 : 58) soulignent que l'acquisition d'une nouvelle langue peut être perturbée par certains éléments appartenant à une langue apprise antérieurement, la principale cause d'erreurs est l'interférence d'une L1. Les caractéristiques d'une ou plusieurs langues peuvent être transférées dans une nouvelle langue, à n'importe quel niveau linguistique (Crystal, 1992 : 83 ; Mbaya, 1994 : 64).

Les erreurs interlinguales naissent de l'influence de la langue source (ci-après LS) (Richards et Schmidt, 2002 : 267), qui sont toujours présentes dans l'esprit des apprenants non natifs, mais qui ne sont ni celle de leur langue cible ni celle de leur L1. Les erreurs interlinguales sont donc liées à l'interférence d'une langue source, dont la dominance est observée lorsque le système de chaque langue en contact n'est pas identique, comme le rappellent Dulay et al. (1982) ou encore Lightbrown et Spada (2006).

Une langue source, dans cette recherche, désigne les deux L1, soit l'afaan-oromo, soit l'amharique, soit les deux, toujours en opposition à la langue cible, comme le rappelle Cuq (2003 : 152) et qui ici est le français. Selon les hypothèses essentielles énoncées par Lado, les erreurs d'interférence incluent le transfert d'habitudes anciennes vers la nouvelle langue :

[...] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. [It assumes] that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.

Lado (1957 : 2).

Les erreurs intralinguales, par opposition aux erreurs interlinguales (Richards, 1971a : 206), comme nous l'avons déjà mentionné, mais aussi comme le souligne Selinker (1972 : 209), ne font pas l'objet de la théorie de l'analyse des erreurs, car elles ne sont pas dues à un transfert linguistique (Brown, 2000 : 224). Touchie a présenté les facteurs suivants comme sources d'erreurs intralinguales :

Simplification: Learners often choose simple forms and constructions instead of more complex ones. An example of simplification might involve the use of simple present instead of the present perfect continuous. Overgeneralization: This is the use of one form or construction in one context and extending its application to other contexts where it should not apply. Examples of overgeneralization include the use of *comed* and *goed* as the past tense forms of *come* and *go* and the omission of the third person singular *s* under the heavy pressure of all other endless forms as in *he go*. It should be noted that simplification and overgeneralization are used by learners in order to reduce their linguistic burden. Hypercorrection: Sometimes the zealous efforts of teachers in correcting their students' errors induce the students to make errors in otherwise correct forms. Stenson (1978) calls this type of error *induced errors*. For example, the teacher's insistence that Arab ESL learners produce the phoneme /p/ correctly prompts them to always produce /p/ where the phoneme /b/ is required. Thus, Arab ESL learners say *pird* and *pattle* instead of *bird* and *battle*. Faulty teaching: Sometimes it happens that learners' errors are teacher-induced ones, i.e., caused by the teacher, teaching materials, or the order of presentation. This factor is closely related to hypercorrection above. Also, it is interesting to note that some teachers are even influenced by their pupils' errors in the course of long teaching. Fossilization: Some errors, especially errors in pronunciation, persist for long periods and become quite difficult to get rid of. Examples of fossilized errors in Arab ESL learners are the lack of distinction between /p/ and /b/ in English and the insertion of the presumptive pronoun in English relative clauses produced by these learners. Avoidance: Some syntactic structures are difficult to produce by some learners. Consequently, these learners avoid these structures and use instead simpler structures. Arab ESL learners avoid the passive voice while Japanese learners avoid relativization in English. Inadequate learning: This is mainly caused by ignorance of rule restrictions or under differentiation and incomplete learning. An example is omission of the third person singular *s* as in: *he want*. False concepts hypothesized: Many learners' errors can be attributed to wrong hypotheses formed by these learners about the target language. For example, some learners think that *is* is the marker of the present tense. So, they produce: *he is talk to the teacher*. Similarly, they think that *was* is the past tense marker. Hence they say: *it was happened last night*.

Touchie (1986 : 77-79)

La plupart des erreurs relatives à l'interférence, phénomène inévitable (Richards, 1971a ; George, 1972), se produisent quand les apprenants sont obligés de s'appuyer sur leurs connaissances acquises antérieurement (James, 1998 ; Mushin, 2016). Il s'agit souvent d'erreurs intralinguales apparaissant alors que les apprenants s'écartent de leurs langues ainsi que de leurs normes, comme le souligne Richards (1971b : 12-14). Le texte extrait de Scovel définit les erreurs intralinguales comme suit :

the confusion a language learner experiences when confronting patterns within the structure of a newly acquired language, irrespective of how the target language patterns might contrast with the learner's mother tongue

Scovel (2001 : 51)

L'emploi de la théorie de l'analyse des erreurs, en appui de celle relative à la comparaison des langues, nous permet donc d'étudier en plus du type la source des erreurs commises par les oromophones et les amharophones apprenant le FLE. Elle nous permet aussi d'étudier si l'utilisation de certains constituants dans une structure, comme les noms épïcènes, les pronoms clitics, les verbes pronominaux, les articles contractés, s'effectue dans un bon ordre.

Tant au niveau morphologique que syntaxique, la fréquence d'apparition des erreurs de développement est normalement plus élevée que celle des interférences en langue première, comme le souligne Tabouret-Keller (2008 : 10). Dans le but d'analyser les erreurs des apprenants, certains modèles ont été introduits par les partisans de l'analyse des erreurs. Corder (1974), cité dans les travaux de Füsün (2009), a introduit, par exemple, un modèle qui se compose de trois étapes : la collecte des données, la description et l'explication des erreurs. Ellis (1985), cité dans Arrakkitsakul (2008 : 19) a introduit un modèle dont la procédure comprend quatre étapes : la collecte d'échantillons d'erreurs, l'identification des erreurs à partir du corpus collecté, la classification des erreurs selon leurs sources et l'amélioration du matériel pédagogique et l'application de l'approche didactique.

Dans la présente recherche nous utilisons le modèle introduit par Corder (1967), cité dans Namukwaya (2014 : 211), qui est organisé de cinq étapes :

- collection des corpus prévus : certains corpus oromophones et amharophones
- identification des erreurs à partir de leurs types : erreurs globales et erreurs locales
- catalogue des erreurs en trois niveaux linguistiques : niveau phonotactique, morphologique, et syntaxe
- explication des erreurs à partir de leurs sources : erreurs interlinguales et erreurs intralinguales
- évaluation et correction des erreurs : proposition certaines méthodes correctives comme remédiation

Le choix de ce modèle dont la procédure organisée en cinq étapes nous permet de regrouper et de catégoriser notre corpus. Nous avons commencé par collecter certaines copies de corpus développés avec la langue de l'apprenant appelée également *lecte d'apprenant* (Watorek, 1998) venant de deux groupes ethniques, organisées en deux catégories : les copies des oromophones et celles de leurs homologues, les amharophones. L'application de ce modèle nous permet également de cataloguer les erreurs globales trouvées dans les corpus collectés à trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique, puis de les expliquer sur

la base de leurs sources. Enfin, elle nous propose certaines méthodes correctives comme remédiation à chaque niveau linguistique.

Tout comme l'approche comparative, la théorie de l'AE, considérée comme un meilleur outil pour expliquer les types et les sources d'erreurs, a été critiquée pour ses limites, (comme le font remarquer Larsen – Freeman and Long, 1991 ; Lennon, 1991 ; Etherton, 1977 ; Faerch et al, 1984). La théorie, par exemple, ne peut pas aborder certaines erreurs en raison des stratégies d'évitement appliquées par les apprenants (Schachter, 1974 ; James, 1998), ce qui l'empêche d'identifier et de quantifier ces erreurs (Dulay et al, 1982). En outre, comme le rappellent Schachter et Celce-Murica (1977 : 443), elle a également été critiquée en raison de la négligence des erreurs interlinguales, les erreurs dues à l'interférence d'une L1 (Gass et Selinker, 2003).

Au lieu de l'interférence de la L₁, l'acquisition d'une seconde langue peut être affectée par divers facteurs tels que l'âge, le manque d'exposition à la langue, le manque de motivation, le style d'apprentissage, les approches pédagogiques employées par les enseignants, la connaissance incomplète des règles de la LC comme le soulignent Beebe (1983) et aussi Swan et Smith (2001). Parmi ces facteurs, l'âge est un problème pédagogique majeur qui affecte l'acquisition d'une langue étrangère (Scovel 2001 : 113) comme observé ici dans le cas des oromophones et amharophones apprenant le FLE. Au niveau de la phonologie, l'application de cette théorie nous permet donc d'illustrer toute prononciation erronée des mots et des groupes des mots dont l'élocution nécessite une modification. La prononciation de certains mots et groupes des mots dont l'élocution se fait à la première articulation nécessite une modification due au processus phonologique⁹⁷.

Dans le processus de formation des mots, certaines erreurs peuvent apparaître au niveau morphologique du fait de la méconnaissance des règles de la langue cible, comme nous le démontrerons plus loin. Bien que le processus de flexion des mots soit commun à chaque langue en contact, il existe un cas où le français standard pratique un système particulier de flexion des mots qui n'est pas commun aux deux langues sources et dont l'application nécessite la connaissance des règles de la langue cible.

La théorie de l'analyse des erreurs permet de mettre en évidence aussi les fonctions de certains éléments dont l'application n'est pas connue par les deux langues sources, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. De manière générale, l'application de l'analyse des

⁹⁷Le processus phonologique fait référence à la modification de prononciation en raison de l'élision, l'épenthèse, la métathèse, l'assimilation, la nasalisation, etc. des phonèmes

erreurs permet de mettre en évidence des formes erronées liées à l'acquisition de la langue cible qui ne sont pas traitées dans l'analyse contrastive. La théorie a également été critiquée pour ses limites, notamment pour sa négligence des erreurs interférentielles (Brown, 2000), ce qui nous a amenés à appliquer la théorie de l'interlangue, un troisième système linguistique (Corder, 1978).

3.3 L'interlangue : sa contribution et sa limite pour la présente étude

La théorie de l'interlangue issue des études sur l'analyse des erreurs (Selinker, 1972) constituera une troisième approche employée comme référence dans cette recherche. L'interlangue (ci-après IL), est une langue unique se situant sur le chemin vers la LC et qui préserve certaines caractéristiques de la L₁ et de la langue cible (LC) (Tarone, 2010). Pour Ellis (2000 : 33), l'interlangue, connue également sous le nom de langue de l'apprenant, renvoie à :

a unique linguistic system in which the learner constructs a system of abstract linguistic rules which underlines comprehension and production of L₂. This system of rules is viewed as a mental grammar.

L'IL est une troisième langue dont le système est unique et différent de toute langue en contact (Ellis, 1989 : 42). La mise en place de la théorie de l'IL parallèlement aux autres théories nous permet d'analyser la grammaire mentale de l'apprenant, qui n'est liée ni à l'AC, ni à l'EA, comme le souligne Saville -Troike, (2006). Le texte extrait de l'article de Trevisiol-Okamura et Komur-Thilloy (2011 : 8), souligne ce concept comme suit :

... les recherches en acquisition des langues (RAL) ont été émergées des sciences du langage, suite au début opposant les partisans de l'analyse contrastive à ceux de l'analyse des erreurs, ouvrant une troisième voie dédiée à l'étude de l'interlangue ou lecte d'apprenant

La théorie de l'IL, apparue dans les années 1970, en se référant à un troisième système dynamique (Ellis, 1994) situant à mi-chemin entre deux langues en contact : une LC et la L₁ (James, 1998), est instable et variable (Larsen-Freeman et al, 1992).

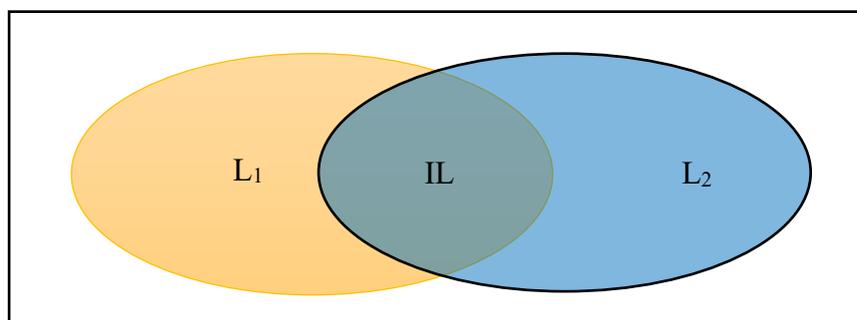


Fig. 3.1: Le chemin de l'interlangue ⁹⁸

⁹⁸S.P. Corder. « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». In: *Langages*, 14^e année, n°57, 1981 pp. 17-28

Selon Corder (1978), le concept d'IL renvoie au troisième système linguistique qui est développé avec la grammaire de l'apprenant (Careless, 2008), et qui partage certaines habitudes de la L1 et celles de la LC. De ce fait, il ne respecte ni les règles de la L1 ni celles de LC (Matter, 1999). L'hypothèse de l'IL, qui rejette le concept de comparaison linguistique, permet de suivre les progrès des apprenants (Nemser, 1971). Dewaele (2003) mentionne que pour Selinker :

L'interlangue est un système intermédiaire qui n'est projection ni de la langue-cible ni de la langue-source mais qui a ses propres caractéristiques, uniques. Les connaissances intermédiaires des apprenants ne furent plus représentées comme des altérations de la langue-cible, se manifestant sous forme de fautes. L'interlangue n'était plus jugée comme une version défectueuse du système de la langue-cible utilisée par des natifs

Dewaele (2003 : 156).

Avec l'émergence de ce concept, les erreurs ne sont plus considérées comme un signe de déviation d'un système (Gass & Selinker, 2008 : 102), mais plutôt comme des indices qui sont inévitables dans le processus d'apprentissage des langues (Richards et Schmidt, 2002). Alors que certains auteurs soutiennent que les erreurs sont des effets indésirables qui perturbent la communication (Astofi, 1997 : 23), d'autres, comme Porquier (1977 : 27), supposent que les erreurs sont les meilleurs outils pour évaluer la compétence de l'apprenant à un stade donné et pour réorganiser les contenus à enseigner (Corder, 1980a : 13)

L'IL désigne la langue de l'apprenant (Corder 1982 : 17) ou le lecte de l'apprenant (Komur-Thilloy et Trévisiol-Okamura, 2011 : 8) qui n'a pas encore atteint la pleine compétence (Besse et Porquier, 1991) en L2. L'IL fait référence à la grammaire mentale de l'apprenant, (Jie, 2008), ou grammaire intériorisée (Reber, 1989), en raison de sa maîtrise insuffisante (Lourde, 2013, Mackey 1976, Corder, 1981) du système de la LC.

L'interlangue, selon Cuq (1996 : 253), reflète certaines structures spécifiques de la LC intériorisées par un apprenant à un stade donné, et certaines habitudes de la langue acquise précédemment. Dans le contexte d'acquisition d'une seconde langue, l'interlangue est un système intermédiaire développé à partir de certains éléments appartenant à chacune des langues concernées. Ce concept est étayé les travaux de Dubois (1999 : 140) :

[...] dans les situations d'apprentissages d'une seconde langue, l'interlangue est un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence

Sur le plan de la dénomination, la langue d'apprenant a été nommée différemment par les auteurs, comme le fait remarquer Frauenfelder et Porquier (1980). Bien que les auteurs

aient donné un certain nombre de termes, le thème principal de la dénomination se réfère à un seul terme, *l'interlangue*, selon Selinker et al. (1975 : 140) :

ce que l'on a dénommé, ici ou là, système approximatif (Nemser W. 1971), compétence transitoire (Corder S.P. 1967), dialecte idiosyncrasique (Corder S.P. 1971), système intermédiaire (Porquier S.P. 1974), interlangue (Selinker L. 1972), système intermédiaire (Porquier R. 1974), système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché (Noyau C. 1976) [...] recouvre, malgré certaines dispersions théoriques ou méthodologiques, un même objet [...]. C'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant, et que nous appellerons également ici interlangue.

Besse et Porquier (1991 : 216).

Quelle que soit la terminologie, le concept fait référence à ce système linguistique dynamique, dont la progression est influencée par plusieurs facteurs externes et internes (Touchie, 1986 : 76) tels que l'âge, l'intérêt, la motivation, etc., comme le souligne Frauenfelder et Porquier (1980 : 45).

L'IL, un troisième système linguistique découvert par l'apprenant, d'après Galligan, (2003 : 144), présente quatre caractéristiques dynamiques : instabilité, perméabilité, systématisme et variabilité. L'instabilité renvoie à l'utilisation constante de certaines règles (Besse et Porquier, 1991 : 220), la perméabilité désigne l'application d'une surgénéralisation, modification de la grammaire (Adjemian, 1976 : 9) et la systématisation concerne l'utilisation simplifiée ou plus complexe de règles (Py, 1980 : 35), tandis que la variabilité porte sur la variation dynamique interne de l'IL, c'est-à-dire l'ensemble des formes correctes et incorrectes dans le corpus (Noyau, 1976 : 54). Le caractère invariable de l'IL conduit soit à une fossilisation (Berthoud et Py, 1979), soit à une progression en fonction de l'effort de l'élève (Tarone et al, 2001).

Dans l'article, on mentionne que Germain (1993) définit l'interlangue comme :

Langue transitoire, qui posséderait à la fois des caractéristiques de la langue première (L1) et des caractéristiques de la langue seconde (L2). Apprendre une L2 consisterait en une construction graduelle d'une série d'interlingues, dont les règles se rapprocheraient continuellement des règles de la langue cible. Dans cette perspective, les erreurs ne sont plus vues comme une source d'inhibition, mais comme la manifestation de stratégies d'apprentissage... Toutefois, lorsque les erreurs persistent, il y a 'fossilisation' des erreurs... les progrès se bloquent sur un 'plateau'

Germain (1993 : 61).

Le texte suivant extrait de travail de Selinker soutient l'idée de caractérisation de l'interlangue comme suit :

First, the stability over time of certain errors and other surface forms in learner-language systems. Second, the mutual intelligibility that appears to exist among speakers of the same IL. Third, the phenomenon of backsliding or the regular reappearance in bilingual speech of fossilized errors that were thought to be eradicated. And fourth, the systematicity of the IL at one particular point in time...

Selinker et al. (1975 : 141).

Si l'IL se caractérise avant tout par sa grammaire unique influencée par la langue source et la langue cible (Py, 1980 : 32), il arrive parfois qu'une troisième langue étrangère influe l'acquisition d'une langue cible (Ying, 2013 ; Vogel, 1995), qui peut être fossilisée ou développée sur la base de l'effort des individus (Selinker, 1972). La fossilisation est une régression linguistique due à certains facteurs tels que l'oubli, la suppression, etc., tandis que la progression, c'est-à-dire la maîtrise, est suivie par la précision et la fluidité (Tarone et al, 2006).

Bien que l'investigation de l'IL implique un large champ d'analyse, l'objectif principal de cette approche est, premièrement, d'évaluer la compétence des apprenants à un moment donné (Richards, 1996) avec la prise en compte des erreurs comme faisant partie du processus d'apprentissage (Tarone, 1988) et, deuxièmement, de fournir un *feedback* sur les productions erronées (Dulay et al, 1982 cités dans le travail de Rustipak, 2011) ou de réorganiser les contenus à enseigner (Ellis, 2008).

Son principal objectif est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement.

Besse et Porquier (1991 : 216)

L'objectif de l'IL selon le texte ci-dessus, extrait des travaux de Besse et Porquier, est de décrire les grammaires intériorisées et de les caractériser ainsi que de les développer à partir des tâches présentées. Cette théorie, comme celles précédentes, a été critiquée en raison de ses limites particulières, par exemple, sur la question des stratégies d'évitement mises en œuvre par les apprenants (Schachter, 1974).

Elle était également critiquée en raison de son pouvoir prédictif limité des erreurs (Galligani, 2003), des descriptions théoriques insuffisantes du processus d'acquisition des langues (Spolsky, 1989), et de son hypercorrection qui décourage les apprenants (Yuskel, 2007).

L'application de l'interlangue dans cette recherche nous permet de démontrer les langues d'apprenants qui se situent entre celle de la L1 et celle de la LC. L'IL nous permet d'analyser les langues d'élèves appelées également un troisième système linguistique (Selinker, 1972), développées avec des erreurs que nous le voyons au niveau phonétique, morphologique ou syntaxique (Corder, 1981).

3.4 L'apport des trois théories dans la présente recherche

L'acquisition d'une nouvelle langue n'est pas chose aisée lorsque les structures internes des langues en contact sont différentes (Ali, 2012), comme on l'observe ici entre le français et les deux afro-asiatiques sources : l'afaan-oromo et l'amharique. Les deux langues afro-asiatiques qui font partie des langues agglutinantes, parfois même considérées comme des langues synthétiques, sont très différentes du français, langue flexionnelle. L'agglutination, en grammaire, est un processus dans lequel les mots sont composés de plusieurs morphèmes représentant chacun une seule catégorie grammaticale (Crystal 2008 : 17)

Pour mieux comprendre les facteurs qui affectent le processus d'acquisition du FLE chez les apprenants éthiopiens, trois approches issues de la théorie en acquisition des langues (RAL) sont utilisées dans cette recherche. Les théories de l'AC, l'AE et l'IL sont utilisées comme sources possibles pour identifier le type et la cause des erreurs (Spratt et al, 2005 ; Cancino et al, 1975). La mise en œuvre de l'AC dans cette recherche vise deux objectifs. En premier lieu, il s'agit d'identifier les similitudes structurelles entre les trois langues, le français, la LC, et les deux langues sources, l'afaan-oromo et l'amharique, pour déterminer les zones de difficultés lors de l'acquisition du FLE. En deuxième lieu, la comparaison menée sur les systèmes internes des langues en contact permettra d'identifier, de cataloguer et d'expliquer les erreurs interférentielles en fonction de leurs types, de leurs sources et de leurs fréquences.

Comme mentionné plus haut, l'application de l'AC dans cette recherche est essentielle car elle nous permet d'étudier les erreurs développementales observées dans les corpus qui sont liées à l'acquisition d'une nouvelle langue. Comme en témoignent certains partisans de la théorie, par exemple pour Ellis & Barkhuizen, (2005), elle permet au chercheur d'identifier les erreurs observées dans les corpus, de les classer en fonction de leurs types et de leurs sources et enfin de suggérer certaines méthodes correctives inventées par les auteurs.

L'AC est complétée dans cette recherche par deux autres approches théoriques : l'AE et l'IL. Étant donné que toutes les erreurs ne proviennent pas de la langue source (Fisiak, 1981), l'application de la théorie de l'analyse des erreurs permettra de compléter nos analyses. En effet, l'objectif de se référer à l'AE, considérée comme une théorie alternative à l'AC (Brown, 1993 : 205), permettra de déterminer les erreurs qui ne sont pas dues à l'interférence de la première langue.

Les limites de l'AE, concernant la stratégie de l'évitement (Tono, 1975) employée par les apprenants nous conduisent à appliquer la théorie de l'IL dans l'analyse du corpus issu des

productions des apprenants, dans le but d'évaluer leurs progrès en FLE. L'IL, le troisième système linguistique situé entre la L1 et la L2, permet d'évaluer les erreurs observées dans les langues d'apprenants. La langue de l'apprenant, développée avec la grammaire de l'étudiant (Nemser, 1971a), qui n'est ni celle de la langue source, ni celle de la langue cible (Mackey, 1976), a été utilisée dans cette recherche comme source primaire de données (Richards, 1972 ; Corder, 1971a).

Dans cette recherche, chaque théorie sur l'acquisition des langues secondes (ALS), y compris l'IL, a été utilisée de manière complémentaire (Richards, 1972) en raison de ses limites de chacune considérée indépendamment. Avant tout, le but ultime de notre étude est de se concentrer sur un seul objectif, à savoir observer les causes des obstacles qui surgissent dans l'acquisition du FLE chez les Éthiopiens et proposer les meilleures stratégies didactiques pour optimiser l'apprentissage.

DEUXIEME PARTIE :
ÉTUDE COMPARATIVE MENEÉ SUR LE SYSTEME PHONEMIQUE DU
FRANÇAIS EN COMPARAISON AVEC CEUX DE DEUX LANGUES
AFRO-ASIATIQUES : L'AFaan-OROMO ET L'AMHARIQUE

4. Systèmes phonétiques des trois langues : quelques considérations comparatives et leurs apports à l'enseignement du FLE

Introduction

Le présent chapitre propose une brève description étayée par certains exemples de l'articulation des phonèmes du français en comparaison avec ceux de deux langues afro-asiatiques, l'afaan-oromo et l'amharique. La production des phonèmes d'une nouvelle langue n'est pas facile pour les apprenants adultes en raison de divers facteurs (Celce-Murica et al. 1996), comme on le voit dans le cas des étudiants éthiopiens.

L'objectif principal de ce chapitre est de montrer comment les étudiants éthiopiens produisent des phonèmes français dont l'articulation se fait à deux niveaux, soit à la première articulation, soit à la deuxième articulation (Martinet 1960 ; Trask, 1999). Notre description se concentre donc sur la production des phonèmes qui a lieu à la première articulation. Dans cette section, nous verrons la distribution des phonèmes dans chaque langue en contact : le français et les deux langues afro-asiatiques : l'afaan-oromo et l'amharique. Dans ce cas, ce chapitre s'efforce d'illustrer comment les sons entendus uniquement en français (ci-après les sons uniques⁹⁹) sont produits par les étudiants éthiopiens car la production d'un nouveau son ne se fait pas aisément chez les apprenants non avancés (Broersma, 2005).

Pour étudier la production de chaque phonème dans n'importe quelle situation, nous nous sommes inspirés d'une procédure proposée par Lado et développée par Yavaş (2006 : 177), comprenant trois étapes : la description, la comparaison et la formulation d'hypothèses. Comme l'articulation des sons d'une nouvelle langue demande une attention particulière, et comme le souligne Sock (1984), la partie de la description illustre donc la domination des phonèmes communs, par exemple /i/, /e/, /a/, /o/, /u/ sur l'articulation de ceux uniques, grâce à l'utilisation de la littérature actuelle sur le sujet.

Étant donné que le processus d'articulation ne se limite pas à la production de phonèmes (Martinet, 1980), la description approfondie fournie dans ce chapitre, appuyée par des exemples, démontre l'énonciation des certains *pleremes* (Hockett 1960), tous les constituants dans une structure dont la prononciation est traitée à la première articulation (Neveu 2004 : 108). Notre description se concentrant sur l'élocution des unités significatives : les morphèmes, les mots, les syntagmes, les phrases dont l'énonciation se fait à la première articulation. La

⁹⁹Les phonèmes que l'on n'entend qu'en français (références).

première articulation, comme le soulignent Dubois et al. (2012 : 50), dénote l'élocution de certains constituants : des mots, des syntagmes, des phrases dont la prononciation s'effectue au niveau d'unités signifiantes, comme le rappelle Hockett (1960). L'échantillon de la prononciation de certaines unités significatives, les *pleremes*, dont l'élocution nécessite une modification ou pas (Carr, 2008 : 12), seront traitées dans cette section, en les appuyant sur certains exemples tirés de chaque langue en contact.

Pour une meilleure compréhension, des exemples extraits de chaque langue illustrent comment chaque langue applique des règles particulières de liaison, d'élision, d'assimilation, d'épenthèse, de gémination, etc. Une telle description thématique permet d'observer l'alternance de prononciation, de proposer des réflexions concernant des autocorrections (Flege, 1995) et d'acquérir des compétences de type natif (Pickering et Garrod, 2004).

4.1 Articulation des phonèmes français au niveau de la deuxième articulation

Production des voyelles françaises par rapport aux deux langues sources en contact

Le français contemporain connaît un certain nombre de phonèmes dont l'articulation est regroupée en trois grandes divisions : des voyelles, des semi-voyelles et des consonnes, comme les deux langues afro-asiatiques (Lloret 1988 : 35 ; Hayward et Hayward, 1999 : 47). Le terme *articulation*, désigne, en linguistique, la production de phonèmes à l'aide de l'air s'écoulant des poumons à travers les fosses nasales ou buccales, comme le soulignent Brown et Miller (2013 : 35), Perret et al. (2020 : 121).

L'articulation, dans son sens le plus large, renvoie à la double articulation (Neveu, 2004 : 46, 108), également appelée double segmentation (Eco, 1976 : 231). Le concept de double articulation, introduit par André Martinet dans son ouvrage publié en 1960 et révisé en 1980, se réfère à la réalisation de la production de sons sous deux plans, comme le fait remarquer Crystal :

There is a second use of the phrase double articulation, within the linguistic theory associated with the French linguist André Martinet (1908–99). He used the term to refer to the two levels of structure in which language is organized: speech can be analyzed into the meaningful forms of language (i.e. morphemes, words, etc.), and this constitutes a «first» articulation; these units are then capable of further analysis into the meaningless sound units of language (i.e. phonemes), and this constitutes a «second» articulation. A corresponding term in more widespread use is duality of structure.

Crystal (2008 : 34-35)

La première articulation se réfère à l'énonciation d'une chaîne parlée assemblée linéairement avec des monèmes ou morphèmes, mots, syntagmes ou phrases. La deuxième articulation, quant à elle, se réfère à la production de phonèmes, la plus petite unité distinctive dépourvue de sens :

Nous attendons d'une langue qu'elle manifeste la double articulation. Aussi bien dans le domaine des unités distinctives (deuxième articulation) que dans celui des unités significatives (première articulation), nous désirons pouvoir opérer avec des syntagmes et des paradigmes, et nous sommes prêts à dénier le titre de langue à un système qui ne nous en offrirait pas les moyens.

Martinet (1949 : 18).

Comme nous le verrons dans ce chapitre, le français standard comprend certaines voyelles orales et nasales dont la production se fait à la deuxième articulation, mais dont l'articulation de chaque son se distingue par son mode d'articulation, son lieu d'articulation (Cuq, 2003 : 26-27). Quant au lieu d'articulation, chaque voyelle française, comme le disent Fougereon et Smith (1993), apparaît dans l'une des trois zones suivantes : soit à l'avant, soit au centre, soit à l'arrière. Une telle classification de l'articulation ne dépasse pas deux zones : l'antérieure et la postérieure (Clas et al., 1968 : 238), sans prendre en compte celle du /ə/, dont le lieu d'articulation reste toujours en débat entre les auteurs, comme le rappelle Marcoux (2018 : 7). L'articulation du schwa, /ə/, certains auteurs, tel que Leonardo (2023 : 29), la considèrent comme centrale, tandis que d'autres l'identifient comme antérieure. L'application de /ə/ existe depuis l'ancien français mais s'est transformée à l'époque classique en schwa, dont l'articulation est proche de /œ/, une voyelle antérieure arrondie (Detey et al., 2010 : 154). D'autres auteurs décrivent /ə/ comme une voyelle centrale arrondie dont le lieu d'articulation peut être inclu ou non dans les trapèzes vocaliques ou dans les tableaux descriptifs, comme le soulignent Léon (1996 : 24) ; Lauret (2007 : 64), Léon et Léon (2009 : 22). Le trapèze vocalique, comme le souligne Crystal (2008 : 35), est un outil pour montrer le point et le mode d'articulation des voyelles de n'importe quelle langue, y compris celles du français, représentées par les deux axes : horizontal et vertical. Le trapèze vocalique français suivant, adapté du travail de Billières et al., (2013), illustre le point et le mode d'articulation des voyelles françaises.

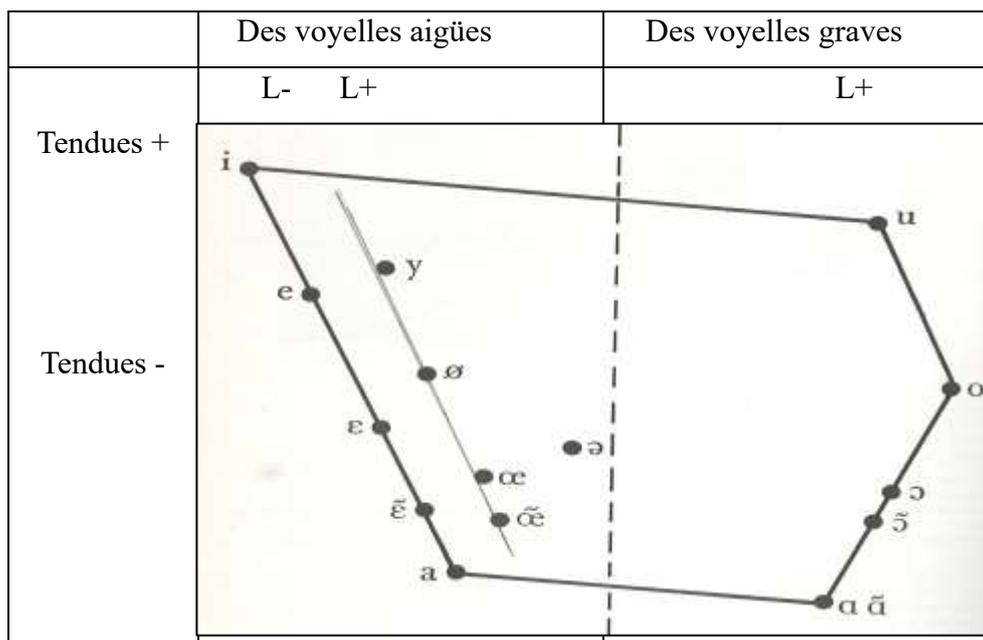


Fig. 4.1 Trapèze vocalique du français montrant le lieu et le mode d'articulation¹⁰⁰

Bien que le nombre varie selon les dialectes régionaux, le français standard, selon Gess et al. (2012 : 4), compte 16 voyelles, dont dix sont des voyelles antérieures : /i/, /y/, /e/, /ø/, /ɛ/, /ɛ̃/, /œ/, /œ̃/, /a/ et six sont postérieures : /u/, /o/, /ɔ/, /ɔ̃/, /ɑ/, /ɑ̃/, dont le lieu d'articulation est indiqué par l'axe horizontal. L'axe horizontal dans le trapèze vocalique ci-dessus, adapté de Sobolewski (2007 : 16), vise plus ou moins le lieu d'articulation de chaque voyelle, qui peut être distingué par le mouvement de la langue dans la cavité buccale (Ladefoged 2001 : 5).

Le nombre de voyelles françaises qui sont quasi identiques (ou partagées) dans les deux langues sources n'est pas élevé. Il est nettement inférieur au nombre de voyelles totalement différentes, non partagées, à savoir de 5 à 11 pour l'afaan-oromo (cf. Tableaux 4.1) et de 6 à 10 pour l'amharique (cf. Tableau 4.2). Dans le cas de l'afaan-oromo, cinq voyelles : /i/, /e/, /a/, /o/ et /u/, sont intégrées dans son crible phonologique dont le lieu et le mode d'articulation sont plus ou moins similaires avec ceux en français (cf. Fig. 4.1).

Le terme crible phonétique, introduit par Troubetzkoy, d'après Damien et Frédéric (2019 : 2), fait référence à la compréhension des sons de la nouvelle langue contrôlée par le système phonologique de la langue source :

le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel : plus bas se

¹⁰⁰A. Clas et al. Phonétique appliquée. Montréal Librairie Beauchemin Limitée, 1968 p. 232

trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue.

Troubetzkoy (1967 : 54)

Cependant, à ce stade, il n'est pas bien identifié si l'articulation du /i/ en afaan-oromo est similaire à son équivalent en français /i/, prononcé comme en *Igor* [igɔR]¹⁰¹, avec une fréquence d'occurrence de 5,3%, (Carton, 1974 : 72). De même, une enquête plus approfondie est en cours pour déterminer si l'articulation de /e/, partagée par l'afaan-oromo, est prononcée comme dans *Elina* [elina]¹⁰², avec une fréquence d'occurrence de 5,4%¹⁰³. Ce qui est identifié à ce stade, c'est son lieu d'articulation qui est identique à celui du français, comme le montre le tableau suivant tiré des travaux de Gragg (1985 : 10).

Aperture	Antérieures	Centre	Postérieure
Fermées	/i/, /i:/	—	/u/, /u:/
Moyennes	/e/, /e:/	—	/o/, /o:/
Ouvertes		/a/, /a:/	

Tableau 4.1 : Les voyelles courtes et longues de l'afaan-oromo

Le lieu d'articulation du /a/, voyelle antérieure, dont la production est semblable à celle de *Annie* [ani]¹⁰⁴, et dont la fréquence d'apparition est de 7,6 %, semble similaire à celui de son équivalent en afaan-oromo, mais avec une légère modification. Au niveau de la phonétique combinatoire, le lieu d'articulation de /a/ en afaan-oromo, contrairement au français, se situe au centre de la cavité buccale, tandis que pour le français, il existe des débats entre les phonéticiens. Selon Derivery (1997 : 6)¹⁰⁵, la même voyelle, /a/, est articulée à l'avant avec

¹⁰¹A. Berthet et al. *Alter Ego, Méthode français, Livre de l'élève A1*, Hachette, 2006, p. 11

¹⁰²Ibid 2006, P. 11

¹⁰³Pour toute explication donnée sur la description et la fréquence des voyelles, nous conseillons de se référer à l'ouvrage de Carton, 1974.

¹⁰⁴Ibid 2006, P. 11

¹⁰⁵N. Derivery. *La phonétique du français*, Seuil, 1997, p. 6.

l'arrondi des lèvres, tandis que pour Clas et al. (1968 : 18), elle est articulée avec une position intermédiaire des lèvres, une position qui se situe entre l'écartement et l'arrondi. L'effet de cette variation sur sa fréquence d'occurrence sera démontré plus loin.

L'afaan-oromo connaît deux voyelles qu'il partage, pourrait-on dire, avec le français : /u/ et /o/, et dont l'articulation s'opère à l'arrière de la cavité buccale, tout comme en français (Carton 1974 : 66 ; Clas et al. 1968 : 18). En français, l'articulation de ces deux voyelles, comme dans *Ursula* [ursyla]¹⁰⁶ et *Opheli* [ofeli]¹⁰⁷, s'effectue avec une fréquence d'occurrence de 1,9% et 2,5%, selon l'analyse réalisée sur un document enregistré par Haton, cité dans Carton (1974 : 72). A ce stade, nous nous dirons que leur lieu d'articulation est identique.

L'amharique, quant à lui, compte sept voyelles : (አ) /ä/ [ə], (ኡ) /u/ [u], (ኢ) /i/ [i], (አ) /a/ [a], (ኤ) /e/ [e], (ኦ) /i/ [ɛ] et (ኦ) /o/ [o], comme le montre Mondon-Vidailhet (1989 : 1)¹⁰⁸, dont cinq partagent avec le français plus ou moins la même place et le même mode d'articulation. Comme le fait l'afaan-oromo, l'amharique partage deux voyelles antérieures : (ኢ) /i/ [i] et (ኤ) /e/ [e], avec le français et qui s'articulent à l'avant de la cavité buccale (Starka, 1950 : 36 ; Baye, 2016 : 15).

La langue connaît également deux voyelles postérieures : (ኡ) /u/ [u] et (ኦ) /o/ [o] qu'elle partage avec le français et l'afaan-oromo dont l'articulation se fait à l'arrière de manière identique (cf. Tableau 4.2). Concernant leur lieu et mode d'articulation, ces deux voyelles postérieures s'articulent par le biais de l'arrondissement des lèvres (Leslau, 2000 : 23), comme leurs équivalents français (Clas et al, 1868 : 8). Pour ce qui est de leur description, ces deux voyelles apparaissent en portant les mêmes caractéristiques que leurs équivalentes en français, comme le montre le tableau suivant tiré du travail de Leslau.

Aperture	antérieure	centre	postérieur
Voyelles fermées	/i/	/i/	/u/
Voyelles moyennes	/e/	/ä/	/o/
Voyelles ouvertes		/a/	

Tableau 4.2 : Liste des voyelles amhariques¹⁰⁹

¹⁰⁶Ibid, A. Berthet, 2006, p. 11.

¹⁰⁷Ibid, A. Berthet, 2006, p. 11.

¹⁰⁸C. Mondon-Vidailhet. Pionnier de l'amitié franco-éthiopienne, 1989, p. 1

¹⁰⁹ cf. Leslau, 2000 p. 23.

L'amharique, contrairement au français contemporain, a trois voyelles centrales : (ኧ) /i/ [ɛ], (ኧ) /ä/ [ə] et (ኧ) /a/ [a] (Siegbert et Alessandro, 2010 : 56). Parmi celles-ci, l'articulation de (ኧ) /i/ [ɛ], voyelle centrale fermée, est totalement unique, sa production n'est donc connue ni du français ni de l'afaan-oromo (Baye, 2016 : 15 ; Dejene, 1980 : 7). Cependant, l'articulation de (ኧ) /a/, une voyelle antérieure et ouverte, est connue de chaque langue en contact, mais avec une légère différence qui renvoie à son lieu et son mode d'articulation. La production de (ኧ) /a/ [a], en amharique, comme celle en afaan-oromo, se fait au centre de la cavité buccale avec l'étirement des lèvres (Leslau 2000 : 23 ; Baye 2000 : 14 ; Owens 1985b : 10), tandis que celle française se produit à l'antérieure (Tamine, 2005 : 12 ; Clas et al 1968 : 16, 35). Dans les deux langues sources, la production de ce voyelle : /a/ se fait avec des lèvres sous la forme étirée.

L'articulation de (ኧ) /ä/, voyelle centrale amharique, se fait avec l'étirement des lèvres (Baye, 2016 : 15), tandis que celle son équivalence, /ə/, une voyelle se produit avec l'arrondissement des lèvres (Tamine, 2005 : 12 ; Wioland 2001 : 32), dont la fréquence d'occurrence atteint 3,4 %, la quatrième plus élevée parmi les sons français (voir tableau 4.3). La production de cette voyelle pour Clas (1968 : 71) ne s'opère qu'avec des lèvres dans une position neutre.

Si l'axe vertical du trapèze vocalique¹¹⁰ désigne simplement l'ouverture ainsi que la fermeture de la cavité buccale, l'axe horizontal illustre le mouvement de la langue, qui dénote le lieu d'articulation (Riegel et al., 2009 : 79). En matière de mouvement de la langue, le français standard distingue dix voyelles antérieures étirées : /i/, /e/, /ɛ/, /ẽ/, six sont arrondies : /ø/, /ə/, /œ/, /ẽ/, /œ̃/ et /a/ et six voyelles postérieures arrondies : /u/, /o/, /ɔ/, /ɑ/, /õ/, /ã/, dont le trait acoustique de chaque voyelle n'est pas identique (Carton, 1974 : 70).

L'analyse binaire¹¹¹ illustrant le trait acoustique¹¹², introduite pour la première fois par Jakobson (Anderson, 1985), vise à analyser l'articulation des phonèmes basé sur le trait distinctif de chaque son (Matthews, 2007 : 41). Le trait distinctif, parfois appelé trait pertinent en phonologie (Dubois, 1999 : 487), repose sur une logique binaire et est constitué de deux traits : le trait d'activation (+) et le trait d'inhibition (-) (Neveu 2004 : 291). Les sons peuvent être caractérisés par un ensemble de propriétés abstraites plus petites appelées traits distinctifs, selon Brown et Miller (2013 : 139). Les traits distinctifs, selon Bussmann (2006 : 405-406),

¹¹⁰Un diagramme montrant le degré d'aperture de la cavité buccale

¹¹¹Le trait binaire désigne la relation qui existe entre deux traits distinctifs de telle sorte que le choix de l'un entraîne l'exclusion de l'autre.

¹¹²En linguistique, le trait acoustique est l'un des traits qui indique la caractéristique d'un phonème donné, par exemple sa fréquence, son amplitude, son spectre, ses formants, d'une manière générale, un trait est un terme technique générique qui indique une caractéristique d'un élément donné.

sont généralement définis comme des oppositions binaires exprimées par deux symboles (+) et (-), qui renvoient à la signification sémantique soit du trait d'activation, soit du trait d'inhibition.

p	Trait distinctif de voyelles communes				Fréquence (F) et Rang (R)	
	A ₁	A ₂	A ₃	N ₄	F ¹¹³	R
/i/	+	-	-	-	5,6%	4 ^e
/y/	+	-	-	-	2,0%	18
/u/	-	-	+	-	2,7%	7 ^e
/e/	+	-	-	-	6,5%	3 ^e
/ə/ ¹¹⁴	-	-	+	-	4,9%	13
/ø/	+	-	+	-	0,6%	34
/œ/	+	-	-	-	0,3%	32
/ɛ/	+	-	-	-	5,3%	5
/ê/	+	-	-	+	1,4%	26
/ë/	+	-	-	+	0,5%	32
/a/	+	+	+	-	8,1%	1 ^e
/ɑ/	-	+	+	-	0,2%	35
/ã/	-	+	+	+	3,3%	13
/o/	-	-	+	-	1,7%	10 ^e
/ɔ/	-	+	+	-	1,5%	25
/õ/	-	+	+	+	2,0%	18

Tableau 4.3 : L'analyse binaire en trait acoustique du système des voyelles communes

Le tableau ci-dessus illustre les statistiques sur la fréquence d'occurrence des voyelles présentées par Lafon (1961), cité dans Clas et al, (1968 : 231) et l'analyse binaire en traits acoustiques des voyelles introduites par Rosi cité dans Carton (1974 : 68). L'analyse binaire de Carton comprend les quatre critères articulatoires : l'antériorité (A₁), l'aperture (A₂), l'arrondissement (A₃) et la nasalité (N₄), dans l'objectif de la distinction du trait phonétique¹¹⁵ de chaque voyelle. Une telle similitude de traits distinctifs, pourrait entraîner une de domination de sons

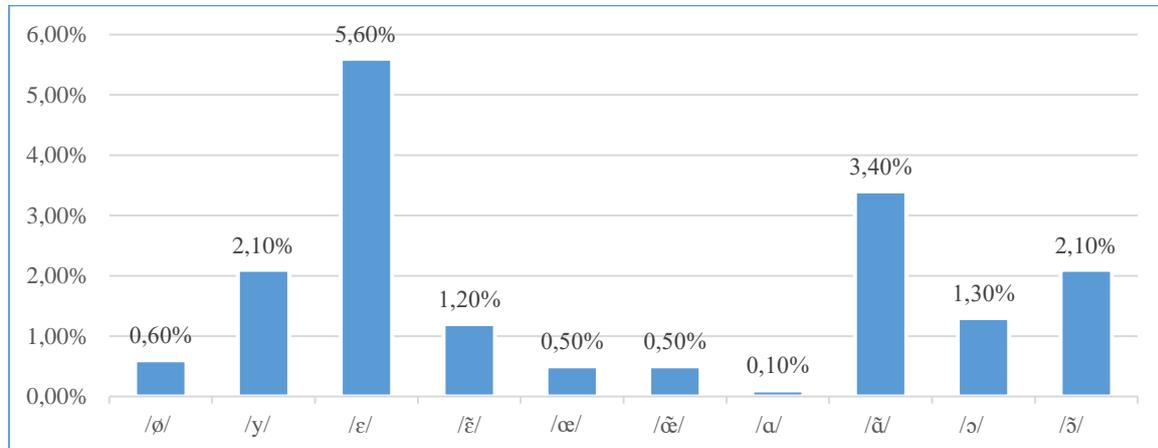
¹¹³La moyenne des statistiques citée dans Carton 1974, p. 72 dans Wioland 1985, p. 6

¹¹⁴Une voyelle centrale moyenne du français dont l'équivalent se trouve en amharique

¹¹⁵Le terme - trait phonétique, en linguistique, dénote une caractéristique d'un phonème selon son mode d'articulation telle que la sonorité vs surdité, l'aperture vs la fermeture, l'arrondissement vs l'étirement, l'antériorité vs la postériorité, l'orale vs la nasale, etc. par exemple

communs sur l'articulation de sons uniques ou une opportunité de confusion entre les sons uniques.

Comme nous l'avons déjà vu, 11 (68,8%) des voyelles françaises ne sont pas partagées avec l'afaan-oromo et 10 (62,5%) avec l'amharique. La domination des sons communs se produit entre des sons ayant des traits phonétiques similaires, où la présence de sons uniques n'est pas assurée par le crible phonologique des langues sources. L'effet de ce problème, dans notre cas, entrainerait une possibilité de domination de /a/, sur l'articulation de ses allophones, voyelles uniques, telles que /ɑ/, /ã/, /ẽ/, /ẽ/ ayant les traits phonétiques similaires, par exemple (cf. Tableau 4.3). Si c'est le cas, la mauvaise prononciation due à la dominance de /a/ (8,1% pour Lafon, 1961 ; 7,04% pour Delattre, 1948¹¹⁶ , 7,6% pour Carton, 1974) serait en tête en raison de sa fréquence d'occurrence élevée. Malgré qu'Odlin (1989) nie la relation entre fréquence et interférence, pour Broselow (1994), il existe une relation étroite entre ces deux phénomènes : l'interférence et la fréquence d'apparition des sons. Le tableau suivant présente une liste de voyelles uniques, les sons que l'on n'entend qu'en français, dont la fréquence d'occurrence a été illustrée par les statistiques présentées par Carton, (1974 : 72), cité par Wioland (1985 : 6).



Graphique 4.1 : La fréquence d'occurrence des voyelles uniques du français

L'absence de sons uniques, selon Carton 1974 : 86) ne provoque pas seulement une production erronée de sons, mais conduit également à une surdité phonologique chez les apprenants d'une nouvelle langue. Comme le souligne Lado (1957), lorsqu'il existe un système linguistique variable, il y a interférence linguistique. L'interférence linguistique, également con-

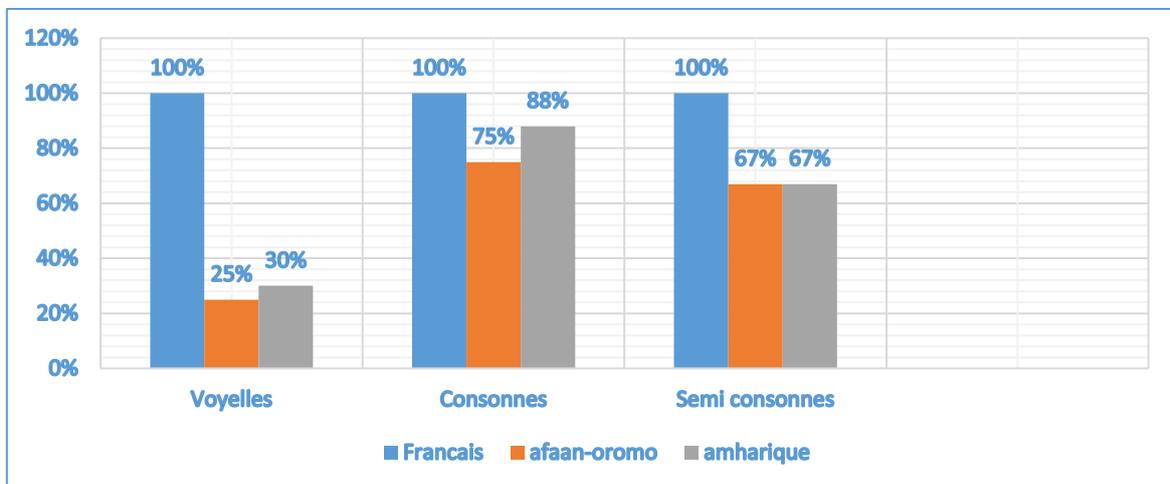
¹¹⁶ P. Delattre La difficulté phonétiques du français, Ecole française d'ete, Middle-bury, 1948.

nue sous le nom de transfert négatif, est l'un des facteurs inévitables rencontrés chez les apprenants adultes, en raison de l'absence de certains sons dans l'écran phonologique de la langue source (Flege, 2003). Comme le rappellent Selinker (1972) ; Ringbom (1985), Andersen (1983) ; Ortega (2008) ; Sari (2016) ; Towell et Hawkins (1994), le transfert fait référence à l'application de connaissances acquises précédemment dans la nouvelle langue (Kannas 1994 : 252), de manière positive ou négative (Mackey 1976 : 397 ; Odlin 1989 : 27).

Il y a une interférence phonétique lorsqu'un bilingue utilise, dans la langue active, des sons de l'autre langue, elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou à l'âge adulte ; elle permet souvent d'identifier comme tel un locuteur étranger

Blanc (1998 : 178)

Dans le contexte de l'acquisition d'une nouvelle langue, la première exposition à de nouveaux sons peut conduire à une production incorrecte en raison d'interférences linguistiques, comme le note Sobolewski (2007 : 8). La répartition inégale des phonèmes dans les langues en contact est l'une des sources d'erreurs interférentielles (Dweik, 2000 : 225), comme on le voit ci-dessous dans le cas du français et des deux langues sources. Les phonèmes utilisés dans les trois langues en contact, le français et les deux langues sources, ne sont conformes ni en nombre ni en type.



Graphique 4.2 : Répartition des voyelles dans les trois langues

Un grand nombre de consonnes et de semi-consonnes du français sont partagées par les deux langues sources.

L'afaan-oromo en partage 75 %, tandis que l'amharique en partage 85 %, dont la densité d'interférence n'est pas beaucoup plus élevée que celle des voyelles, qui est seulement de 25 % (afaan-oromo) et de 30 % (amharique). L'interférence linguistique que l'on voit au niveau de la phonétique articulatoire est due au manque de familiarité avec les sons de la langue cible

(Debyser, 1970 : 34-35). Comme le souligne Hasanat (2007 : 211-212), cette interférence est aggravée dans le cas des apprenants adultes en raison de divers facteurs : leur âge et manque d'intérêt, la typologie des langues, etc.

Production des consonnes françaises par rapport aux deux langues sources en contact

Comme le fait toute langue humaine (Matthews 2007 : 74), le français distingue l'articulation des consonnes de celle des voyelles à partir d'une obstruction totale ou partielle de l'air par l'organe de la parole (Tamine, 2005 : 9 ; Dubois et al., 2012 : 112).

Le texte extrait de Neveu souligne que la consonne est un « type de son produit par la phonation caractérisée par un bruit résultant de l'obstruction totale ou partielle, du passage de l'air dans le canal buccal en un ou plusieurs points, et dont la perception est réputée difficile sans le soutien d'une voyelle précédente ou suivante » (2004 : 80).

Sans tenir compte de l'articulation de consonnes empruntées à d'autres langues et intégrées au fil du temps comme /ŋ/ : *une consonne nasale glottale* (Martinet, 1969), le français standard compte 21 consonnes pour Clas et al., (1968 : 121), 16 pour Gardes-Tamine (2005 : 12), 22 pour Vaissière (2006 : 79) et Sobolewski (2007 : 16), 20 pour Cuq (2003 : 193), dont les 3 sons /j/, /ɥ/ et /w/ appelés les semi-consonnes ou semi-voyelles. La production des consonnes se fait à partir de deux situations : le mode d'articulation et le lieu de production :

L'articulation est déterminée par deux ordres de coordonnées, dont les premières définissent le mode d'articulation, c'est-à-dire la façon dont l'air s'écoule (vibration des cordes vocales, ouvertures plus ou moins grande du chenal expiratoire), et les secondes définissent le point d'articulation (lieu d'articulation en phonologie), c'est-à-dire l'endroit où se situe le resserrement le plus étroit du chenal expiratoire.

Dubois et al, (2012 : 50)

Dans notre thèse nous retiendrons l'étude de Narjoux (2018 : 42) qui précise que le français standard compte 20 sons consonantiques dont la production se fait à huit lieux d'articulation, autrement dit l'endroit particulier où la production de sons a lieu (Yule, 2017 : 34). Comme le montre le tableau ci-dessous, adapté du travail de Clas et al. (1968 : 121), le français standard compte quatre consonnes bilabiales (B₁) : /p/, /b/, /m/, /w/, deux labiodentales (L₂) : /v/, /f/, quatre dentales (D₃) : /t/, /d/, /n/, /l/, deux alvéolaires (A₄) : /s/, /z/, deux pré-palatales (P₅) : /ʃ/, /ʒ/, deux palatales (P₆) : /ɲ/, /j/, et trois vélaires (V₇) : /k/, /g/, /ŋ/, ainsi qu'une consonne uvulaire (U₈) : /R/.

Mode d'articulation			Point d'articulation								
Obstruction de l'air (OA)	Passage de l'air (PA)	Position des cordes vocales (PVC)	B ₁	L ₂	D ₃	A ₄	P ₅	P ₆	V ₇	U ₈	Totale
occlusive	orale	sourde	p	–	t	–	–	–	k	–	3
	orale	sonore	b	–	d	–	–	–	g	–	3
	nasale	sonore	m	–	n	–	–	ɲ	–	–	3
constrictive latérale vibrante sifflante	orale	sourde	–	f	–	s	ʃ	–	–	–	3
	orale	sonore	–	v	–	z	ʒ	–	–	–	3
	orale	sonore	–	–	l	–	–	–	–	–	1
	orale	sonore	–	–	–	–	–	–	–	r	1
	orale	sonore	w	–	–	–	–	j	ɥ	–	3
Totale			4	2	4	2	2	2	3	1	20

Tableau 4.4 : Le point et le mode d'articulation des consonnes du français

La plupart des consonnes françaises sont partagées par les deux langues afro-asiatiques, l'afaan-oromo et l'amharique. En d'autres termes, à l'exception de quelques consonnes uniques, la majorité des phonèmes français sont intégrés dans le système phonologique de chaque langue en contact. En effet, l'afaan-oromo partage trois consonnes bilabiales : /b/, /m/, /w/, une labiodentale : /f/, cinq alvéolaires : /t/, /d/, /n/, /l/, /s/, trois palatales : /ʃ/, /ɲ/, /j/, et deux vélares : /k/, /g/, dont les traits distinctifs sont presque similaires. Ce qui diffère est le lieu d'articulation de certaines consonnes alvéolaires, dont la production a lieu soit au niveau dentaire, soit au niveau palatal dans le cas de deux langues afro-asiatiques (cf. tableau 4.1 et fig. 4.1). Cette modification, comme le souligne Derivery (1997 : 6), se manifeste par le fait que le trait distinctif des phonèmes communs n'est pas toujours identique (Tableaux 4.1, 4.2 et 4.4).

Les consonnes affriquées¹¹⁷ intégrées au système phonologique de chaque langue source ne sont pas prises en compte dans cette recherche. Ces consonnes, dont l'articulation consiste en un blocage total de l'air au début de l'émission et la libération de l'air en fin de l'émission (Italo 1988 : 65), constituent un phénomène courant dans les deux langues afro-asiatiques, mais non connu en français. Contrairement au français, l'afaan-oromo possède sept consonnes dans cette série, à savoir /ph/ [pʰ], /dh/ [dʰ], /x/ [tʰ], /ch/ [tʃ], /c/ [tʃʰ], /j/ [dʒ] et /q/ [kʰ], dont l'articulation s'effectue au niveau de trois zones articulatoires : antérieure, centrale et postérieure, comme le souligne Lloret (1988 : 18). À l'exception de /dh/ [dʰ], l'afaan-oromo partage

¹¹⁷Une consonne affriquée est une consonne composée d'une phase occlusive où le flux d'air est bloqué, suivie par une étape fricative où l'air retenu est relâché pour passer par une ouverture plutôt étroite. Ce son est produit en l'espace de temps nécessaire à la production d'une consonne occlusive fricative simple.

avec l'amharique l'articulation de toutes les consonnes affriquées et uniques comme (ኧ) /ʎ/ [ɟ] et (ሀ) /h/ [h] articulées à la glotte (G₉) (Siegbert et al., 2010 : 52). Les deux langues sources ne partagent aucune de ces voyelles avec le français.

L'amharique, quant à lui, connaît trois consonnes bilabiales (ብ) /b/ [b], (ም) /m/ [m], (ወ) /w/ [w], une labiodentale (ፍ) /f/ [f], sept alvéolaires : (ት) /t/ [t], (ድ) /d/ [d], (ን) /n/ [n], (ስ) /s/ [s], (ዝ) /z/ [z], (ለ) /l/ [l], (ር) /r/ [r], quatre palatales : (ኝ) /ɲ/ [ɲ], (ኝ) /ʃ/ [ʃ], (ኝፕ) /ʒ/ [ʒ], (ይ) /j/ [j] et deux vélaires : (ከ) /k/ [k], (ግ) /g/ [g], dix-sept consonnes (Mulugeta 2001), cité dans les travaux de Baye (2016 : 7) qu'elle partage avec le français (cf. Tableau 4.4 et 4.8).

Dans le contexte du mode d'articulation¹¹⁸, les consonnes françaises sont identifiées comme orales ou nasales, occlusives ou constrictives, sonores ou sourdes, arrondies ou étirées (Carton, 1974 : 27). Parmi les 20 consonnes françaises, les deux langues sources, l'afaan-oromo et l'amharique, partagent les trois consonnes nasales : /m/, /n/ et /ɲ/, dont l'articulation se produit lorsque l'air des poumons émerge dans la cavité nasale, comme c'est le cas dans les deux langues sources. Concernant les consonnes occlusives, les deux langues sources partagent également trois consonnes sonores : /b/, /d/, /g/, et deux consonnes sourdes /t/, /k/, dont la production s'accompagne d'une obstruction totale de l'air des poumons.

Quant aux consonnes constrictives, l'afaan-oromo partage trois consonnes sourdes : /f/, /s/, /ʃ/ et deux consonnes sonores /l/, /j/. En ajoutant deux autres consonnes : /z/ et /ʒ/, l'articulation de ces six consonnes françaises est partagée par l'amharique, où l'air s'écoule des poumons partiellement obstrués par les organes de la parole. Concernant les consonnes glides, le français en connaît trois : /w/, /j/, /ɥ/, dont l'articulation se trouve entre les consonnes et les voyelles (Clas et al., 1968 : 96). L'articulation de /ɥ/ n'est pas connue par les deux langues sources, sauf celle de deux consonnes premières : /w/ et /j/, comme le fait remarquer Kebede (1994 : 3) et Mulugeta (2001), cité dans Baye (2016 : 7).

L'articulation de quelques consonnes françaises s'avère inconnue des deux langues afro-asiatiques. Le crible phonologique de l'afaan-oromo n'intègre pas l'articulation de six consonnes françaises : /p/, /v/, /z/, /ʒ/, /ʀ/ et /ɥ/ comme le montre le tableau suivant tiré de Lloret (1997 : 495).

¹¹⁸Le système phonémique permettant de catégoriser les consonnes en différentes caractéristiques : les occlusives ou constrictives, les sonores ou sourdes, les nasales ou orales, les liquides et sifflantes etc. à partir de mouvement de organes de paroles ou de flux de l'air lors la production de sons

Mode d'articulation			Lieux d'articulation						Totale
Obstruction de l'air (OA)	Passage de l'air (PA)	PCV	B ₁	L ₂	A ₄	P ₆	V ₇	G ₉	
occlusive	orale	sourde	—	—	t	tʃ	k	ʔ	4
	orale	sonore	b	—	d	—	g	—	3
	nasale	sonore	m	—	n	ɲ	—	—	3
	orale	sourde	—	—	d'	—	—	—	1
affriquée	orale	sourde	p'	—	t'	tʃ'	k'	—	4
	orale	sonore	—	—	—	dʒ	—	—	1
constrictive latérale vibrante sifflante	orale	sourde	—	f	s	ʃ	—	H	4
	orale	sonore	—	—	l	—	—	—	1
	orale	sonore	—	—	r	—	—	—	1
	orale	sonore	w	—	—	j	—	—	2
Totale			4	1	8	6	3	2	24

Tableau 4.5 : Le point et mode d'articulation des consonnes de l'afaan-oromo

En dépit de l'absence des articulations de /p/ (une consonne bilabiale sourde), /v/ (une consonne alvéolaire constructive et sonore), /z/ (une consonne alvéolaire constructive et sonore), et /ʒ/ (une consonne palatale constructive et sonore), la production de ces consonnes devient familière grâce à l'exposition à l'alphabet de l'anglais, première langue étrangère en Éthiopie, comme le souligne Dabala (2011 : 7). De ce fait, certains emprunts contenant de telles consonnes, comme *police, garage, villa, zone*, sont bien prononcés chez les oromophones.

L'articulation de /r/ (une consonne uvulaire constructive et sonore) et /ʁ/ (une semi-consonne vélaire constructive et sonore) n'est pas intégrée dans le tableau ci-dessous portant sur les consonnes de l'afaan-oromo. D'après Alex (2005), l'articulation de /r/ dentale, et ses variantes comme /r/ grasseyée ou parisienne, et /ʁ/ gutturale sont connues du français standard. Selon Coté (2005), le crible phonologique du français intègre l'articulation de /r/ roulée uvulaire, /r/ fricative alvéolaire et /r/ battue alvéolaire. La prononciation de certains mots contenant la consonne, comme *car*, peut être modifiée soit comme [kar], soit comme [kaʁ], soit comme [kaʁ], soit comme [kaʁ], où les trois dernières variantes ne sont pas connues des oromophones et des amharophones (cf. les tableaux 4.2 et 4.4).

Consonne	Lafond	Delattre	Moyen	Rang
p	4,3%	4,60%	4,45%	5
v	2,4%	2,57%	2,49%	10
z	0,6%	1,35%	0,98%	11
ʒ	2,2%	1,67%	1,94%	16
r	6,9%	8,67%	7,79%	1
ʁ	0,7%	0,49%	0,60%	17
Total	17,10%	19,35%	18,25%	

Tableau 4.6 : La fréquence d'apparition des consonnes françaises non partagées

Parmi les variantes, l'articulation du /r/ grasseyé a la fréquence d'apparition au sommet de l'ensemble, comme le fait remarquer Delattre (1951), cité dans Clas (1968 : 231). Comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'articulation de /r/ (8,67%), /ʁ/ (0,49%), /p/ (4,60%), /v/ (2,57%) n'est pas intégré dans le *fidäl*, l'alphabet amharique, jusqu'à l'introduction de cours d'anglais, comme le notent Hayward et Hayward (1999 : 45).

Mode d'articulation			Lieux d'articulation						
Obstruction de l'air (OA)	Passage de l'air (PA)	VCV	B ₁	L ₂	A ₄	P ₆	V ₇	G ₉	Totale
Occlusive	sourde	orale	—	—	(ጥ) t	—	(ከ)k/	(ዐ) ɾ	3
	sonore	orale	(ብ) b	—	(ድ) d	—	(ግ)g/	—	3
	sonore	nasale	(ም) m	—	(ን) n	(ኝ)/ḿ/ ṽ	—	—	3
Affriquées	sourde	orale	—	—	(ጽ)/s/ s'	(ቸ)/č/ ʧ	(ቅ)/k/ k'	—	3
	sonore	orale	—	—	(ጥ)/t/ t'	(ጅ)/ǰ/ ɟ	—	—	2
	sourde	orale	—	—	—	(ጭ)/č'/ ʧ'	—	—	1
Constrictive latérale vibrante sifflante	sourde	orale	—	(ፍ) f	/ɬ/ s	(ሽ)/š/ ʃ	—	(ህ) h	4
	sonore	orale	—	—	/ɺ/ z	(ኝጥ)/ž/ ʒ	—	—	2
	sonore	orale	—	—	/ɺ/ l	—	—	—	1
	sonore	orale	—	—	/r/ r	—	—	—	1
	sonore	orale	(ው) w	—	—	(ይ) j	—	—	2
Totale			3	1	9	7	3	2	25

Tableau 4.7 : Le point et le mode d'articulation des sons consonants en amharique

L'amharique, quant à lui, a ses consonnes propres, qui sont articulées aux six endroits d'articulation. Contrairement au français, la production de /t/, /d/, /n/, /l/ dans l'amharique s'effectue au niveau alvéolaire, tandis que celle de /ʃ/ et /ʒ/ se fait au niveau palatin, comme le montre la table des consonnes données ci-dessus. Parmi ses consonnes propres, six consonnes affriquées : (ጥ) /tʃ/ [tʃ], (ጸ) /sʃ/ [sʃ], (ጥጥ) /tʃʃ/ [tʃʃ], (ጥጥ) /tʃʃ/ [tʃʃ], (ጸጸ) /sʃʃ/ [sʃʃ], (ጥጥ) /tʃʃ/ [tʃʃ] et deux consonnes glottales : (ዕ) /ʔ/ [ʔ], (ሐ) /h/ [h] ne sont pas présentes dans l'alphabet français (Clas et al, 1968 : 231).

À l'exception de (ጸ) /sʃ/ [sʃ], l'articulation des consonnes affriquées et des consonnes glottales est partagée avec l'afaan-oromo. L'articulation de certains mots incluant cette consonne comme (ጸሎት) *s'alot* [s'əlot] <une prière>, est tout à fait possible pour les oromophones déjà exposés à l'alphabet amharique ou à l'alphabet guèze, une des langues sémitiques actuellement morte, comme le soulignent Mayer (2019). En effet, les consonnes uniques, les consonnes affriquées que l'on entend uniquement en langues afro-asiatiques, semblent dominer l'articulation des consonnes françaises ayant des traits distinctifs similaires. Si c'est le cas, nous y reviendrons avec notre description étayée par le résultat de notre analyse des données.

4.2 Élocution des constituants, des unités significatives, à la première articulation

La prononciation des unités significatives a également lieu à la première articulation, l'une des situations d'articulation que Martinet appelle la double articulation. La double articulation, selon Martinet, désigne le processus d'articulation qui s'opère en deux plans : la première articulation et la deuxième articulation. Comme nous l'avons vu plus haut, cette dernière, ne dénote que la production de phonèmes, les plus petites unités dépourvues de sens, alors que la première vise la prononciation d'unités significatives : les morphèmes, les mots, les syntagmes comme le souligne Neveu (2004 : 108). Le texte tiré du travail de Dubois et al, soutient ce concept comme suit :

Au niveau de la première articulation, l'énoncé s'articule linéairement en unités douées de sens (unités significatives : phrases, syntagmes, mots, etc.) dont les plus petites sont appelées monèmes (ou morphèmes) la phrase l'enfant dormira s'articule ainsi en cinq monèmes [l-āfā-dorm-ir-a], dont chacun peut être remplacé, dans le même environnement, par d'autres monèmes sur l'axe paradigmatique, ou peut se retrouver, dans un environnement différent, combiné à d'autres monèmes sur l'axe syntagmatique. Au niveau de la deuxième articulation, chaque monème s'articule à son tour dans son signifiant en unités dépourvues de sens (unités distinctives) dont les plus petites sont phonèmes, en nombre limité dans chaque langue. Le monème *dorm-* est formé de quatre phonèmes dont chacun peut être remplacé par d'autres dans le même environnement ou se combine à d'autres pour former un monème différent....

Dubois et al (2012 : 50-51)

L'application de la double articulation a lieu soit au niveau supérieur désignant la prononciation de l'unité significative, soit au niveau inférieur dénotant la segmentation d'unités distinctives. Comme le souligne Muriel (2022), l'énonciation au niveau supérieur nécessite parfois des modifications de prononciation dues à des processus phonologiques qui prennent plusieurs formes : liaison, élision, épenthèse, assimilation, ou encore nasalisation, labialisation, palatalisation, etc.

Modification de prononciation due à liaison consonantique

La prononciation alternative, découlant du processus phonologique est un phénomène très courant en français, comme le souligne Carton (1974). L'un des cas renvoie à la modification de prononciation est la liaison. Selon Shane (1967 : 37)¹¹⁹, cela désigne l'insertion de sons supplémentaires dans une structure, lorsque les mots précédents se terminent par des consonnes telles que /-d/, /-f/, /-n/, /-s/, /-x/, /-z/ et que les mots suivants commencent par des voyelles ou par un /h/ muet.

La liaison est la survivance de quelques enchaînements de consonnes finales de l'ancien français. À une époque antérieure, toutes les consonnes finales que l'on écrivait étaient prononcées (ah ! le bel âge !). Aujourd'hui, ces consonnes graphiques sont en grande majorité muettes dans les mots isolés ; mais dans la chaîne parlée, on les prononce encore quand l'union du mot à consonne finale avec le mot suivant à l'initiale vocalique a été assez forte pour conserver, à travers les siècles, l'enchaînement ancien

Delattre (1947 : 148)

Selon Riegel et al. (2009), le français standard a tendance à employer la liaison consonantique, soit sous sa forme obligatoire, soit sous sa forme facultative, afin d'éviter le blocage du flux de sons pendant une chaîne parlée en cours. Dans le contexte de la forme obligatoire, comme le souligne Carton (1974 : 87), le français ne connaît que quatre situations : une liaison de /z/, une liaison de /v/, une liaison de /t/ et une liaison de /n/.

Pour Grevisse et Goose (1993), la liaison de /z/ s'opère lorsque /-s/, /-x/ ou /-z/ se placent en position finale des mots, comme on le voit dans *les amis* [lezami], *deux ans* [dezã] et *prenez en* [prãnezã], par exemple. La liaison de /v/ se produit quand -f finale se place avant des mots commençant par une voyelle ou /h/ muet, comme dans *neuf heures* [nœvœr], tandis que celle de /t/ s'applique lorsque /-d/ est en position finale, comme dans *prend elle* [prãtɛl]. La liaison de /n/ est également connue dans la langue, comme on le voit dans *bon appétit* [bõnapeti].

¹¹⁹S.A. Schane. L'élision et la liaison en français. In *Langages*, 2^e année, Dans « La phonologie générative », n^o8, 1967, pp. 37-59

En français, la liaison est également possible lorsque les mots d'origine française commencent par des glides (Milner, 1973 : 148). Une telle expression, d'après Delattre (1966), se fait alors que les mots tels que *yeux* se placent après des mots se terminant par /-s/, /-x/ ou /-z/, comme dans *mes yeux* [mezjø], *les hommes* [lezòm].

La liaison facultative, en français standard, apparaît soit avec une liaison de /z/, comme dans *pas encore* [pa.zãkør], soit sans liaison comme dans [pa.ãkør]. L'application de la liaison, selon Tournier (1998 : 41), est cependant impossible avec les mots empruntés commençant par des glides, comme dans *les westerns* [lewɛstɛrn], *trois yachts* [trwa'jɔt], *le héros* [le'ɛro], *deux whiskies* [dœwiski], *les wagons* [levagɔ̃], *mes yaourts* [mejaurt], *les week-ends* [lewikɛnd].

L'application de la liaison n'est pas possible lorsque certains mots français sont terminés par /-s/ ou /-x/, comme dans *tu veux un café*, prononcé [ty.vøœ.kafe], ou comme *les étudiants arrivent*, prononcé [lez.etydjã.akiv], comme le souligne (Neuman 2009 : 346). Cependant, nous posons comme hypothèse que le phénomène de liaison posera de réelles difficultés pour les apprenants éthiopiens du fait que toutes les formes de liaison discutées ne sont pas connues par les locuteurs de deux langues sources : l'afaan-oromo et l'amharique.

Modification de prononciation due à l'élision des voyelles finales

Un autre phénomène de la modification de prononciation concerne l'élision. Comme le souligne Riegel et al (2009), le français standard tend à élider parfois des voyelles finales où il y a modification de prononciation en raison du processus phonologique. Selon le Robert, le dictionnaire du français, l'élision est l'effacement d'une voyelle finale devant un mot commençant par une voyelle ou un *h* muet. Elle implique la suppression de certaines voyelles finales, telles que /i/, /e/ et /a/, afin que le flux de sons puisse être réalisé sans interruption (Anyanwu, 2008 : 189).

Le français standard, selon Riegel et al. (2009 : 105), a parfois tendance à supprimer les trois voyelles finales : /i/, /a/ et /e/ comme dans *s'il*, *l'école*, *l'œuf*, dont la prononciation se fait comme [sil], [lɛkɔl] et [lœf] au lieu de [si:l], [lækɔl] et [lœf], par exemple où cette dernière est appelée parfois le *schwa*¹²⁰. La chute du /ə/, le schwa est l'un des effacements de voyelles qui intervient en cas de voyelles en contact, comme le souligne Riegel et al (2009 : 105).

¹²⁰Le *schwa* [ʃva] « vide », emprunté d'un mot hébreu, en linguistique, s'employant pour désigner une voyelle centrale [ə], notée en alphabet phonétique international.

L'application de l'élision vise à éviter le problème de prononciation lié à la séquence vocalique, comme le soulignent Gaatone (1979 : 223), Argaw et Sebsibe (2004 : 5), Lloret (1988 : 51). Dans certains cas, l'élision est impossible, comme dans.

(1)(a) la Une

(b) [layn]

(c) cv-vc

Dans ce cas particulier, le français tend à appliquer les règles particulières pour l'élision de /a/, assemblée normalement sous l'ordre cv-vc et prononcé comme [layn] (Riegel, 2009). En outre, il existe certaines exceptions où les règles strictes d'élision et de liaison ne s'appliquent pas en raison de diverses résonances (Delattre 1966), par exemple des mots empruntés comme dans *le whisky* [ləwiski] et *les yogis* [lejɔgi].

L'élision est également un phénomène courant dans le cas de l'afaan-oromo (Owens 1985b : 10 ; Lloret, 1988 : 70), cependant son application n'est parfois pas identique à celle du français. La langue tend à élider toutes les voyelles finales courtes, (Italo, 1968 : 74 ; Bender et al, 1976 : 174), comme suit :

(2)(a) *nama-ota*

(b) *nama-ota*

(c) nom-SN

(d) personnes des*

(e) des personnes

La suppression de /a/ dans (2)(a), une voyelle finale dans *nam-a* [nama] <une personne> se fait avant la suffixation de nombre (SN), *-ota* (2)(b), permettant de construire *nam-ota* [namota] <des personnes> (2)(c). D'après Dejene (2010 : 29), la langue a une tendance à supprimer n'importe quelle voyelle finale courte comme l'illustrent quelques exemples avec /i/ dans *jabbii-ota* [dʒab:ota] <des veaux>, /e/ dans *sare-ota* [saro:ta] <des chiens>, /a/ dans *gabaa-ota* [gabota] <des marchés>, /u/ comme *gangəə-oli* [gangoli] <des mules> et /o/ dans *maratuu-ota* [maratota] <des fous> ou <des folles>.

L'amharique, quant à lui, met en œuvre cette pratique lorsque les mots précédents se terminent par certaines voyelles telles que (አ) /ä/ [ə], (ኢ) /i/ [i], (ኤ) /e/ [e], (አ) /a/ [a] ou (አ) /o/ [o], et les mots suivants se finissent avec n'importe quelle voyelle, comme le souligne Leslau (2000 : 17, 38). Les exemples suivants illustrent l'élision de deux voyelles : (አ) /ä/ : une voyelle fermée, en position finale et (ኢ) /i/ : une voyelle centrale, mi fermée, en position initiale

(3)(a) ልጅ-አባት

- (b) ላባት
- (c) lä ab:at
- (d) MD-Nom
- (e) pour un père

La suppression de (አ) /ä/, la voyelle finale du marqueur du dativ (MD) : (ልአ) lä-, se produit lorsqu'elle est placée devant un nom commençant par une voyelle comme - *abbat*. En raison de la suppression de cette voyelle, la prononciation de *lä-abbat* [læb:at] <pour le père> est modifiée en (ላባት) *labbat* [lab:at] (3)(c). Certaines voyelles finales telles que /i/ dans (ፋቂ-አች) *faqi-očč*, prononcé comme [fak'oʃ:] <des tanneurs>, /o/ dans (ባቆ-አች) *baklo-očč* [bak'loʃ:] <des mules>, ou /e/ dans (ባሬ-አች) *bare-očč*, prononcé comme [baroʃ:] <des bœufs>, en raison des dialectes régionaux¹²¹.

- (4)(a) ልአ-እናት
- (b) lä_innat
- (c) MD-Nom
- (d) pour mère*
- (e) pour une mère

L'amharique connaît également la suppression de voyelle en position initiale. En effet, l'exemple 4 illustre que la langue élide (አ) /i/ [ε], une voyelle initiale, comme on le voit dans (ልአ-እናት) *lä-innat* [læɛn:at] (4)(a), et pour cela sa prononciation devient (እናት) *länat* [læn:at] (4)(b).

Modification de prononciation due à l'enchaînement consonantique

L'enchaînement des consonnes désignant une action de la réunion de sons dans une chaîne (Yohann, 2001 : 136 ; Léon, 1992 : 152) est bien connu dans le standard français. Il s'agit d'enchaîner des consonnes finales à des voyelles initiales dans une chaîne discursive (Neuman, 2009) afin de faciliter une circulation des sons dans une chaîne, ce que confirme la citation extraite de Pierre (1988 : 29) :

Nous posons donc qu'enchaînement et non-enchaînement peuvent se constater en français dans la chaîne parlée pour toutes consonnes placées devant un mot à initiale vocalique, que ces consonnes soient tou-

¹²¹La prononciation de ces mots au pluriel s'applique différemment en raison des dialectes régionaux comme l'on voit comme (ባሮች) /bar-očč [baroʃ:] vs (ባሬዎች) /bare-wočč/ [barewoʃ:], où le sens reste le même, des invités, par exemple.

jours prononcées [...] ou qu'elles ne s'entendent que dans ce contexte particulier [de liaison]. L'enchaînement et le non-enchaînement des consonnes fixes ne doivent pas être négligés lors de l'établissement d'une phonologie traitant les phénomènes prosodiques.

Le français, comme le souligne Riegel et al (2009), connaît l'enchaînement de /t/, dans *petite* [petit], lié à /ã/, une voyelle en position initiale, dans *enfant* [ãfã], et prononcé comme [petitãfã], par exemple. L'enchaînement de /r/ dans *votre ami* [võtɾami], de /k/ dans *avec eux* [avɛ-kø], de /n/ dans *une histoire* [ynistwɑk] est un phénomène courant chez les francophones. En français, comme le fait remarquer Bonami et al. (2005 : 92), l'enchaînement des consonnes latentes n'est pas possible sauf si elles se placent avant une voyelle comme on le voit /t/ dans *petit enfant* [petitãfãt] vs *petit bateau* [petibatø].

En afaan-oromo, l'enchaînement est très peu connu car la plupart des mots se terminent par des voyelles (Gragg, 1976 : 166), contrairement au français et à l'amharique.

(5)(a) foon_olaa

(b) foo-no-laa

(c) une viande d'agneau

La consonne finale : /n/ dans *foon* [fo:n] <un agneau> (5)(a), enchaînée à la voyelle en position initiale du mot suivant, *olaa* [ola:] est prononcée sans une pose comme [fo:nola:] (5)(b). La langue tend à enchaîner également certaines consonnes finales telles -f dans *of* [of] <soi>, *ol* [of] <haut>, *bor* [bor] <demain>, avec des voyelles initiales comme dans *of ilali* [ofi-lali] <le miroir>, *bor_ole* [borole] <le lendemain>.

À l'exception de la consonne *constrictive* : (u) /h/ [h], l'enchaînement des consonnes est un procès phonologique très courant en amharique. Cette forme est fréquente avec la plupart des consonnes finales des mots.

(6)(a) ኣሰ_ኣዩ

(b) ኣሳዩ

(c) as_ayy-ä

(d) il a fait montrer

Une consonne finale -s dans *as-*, un marqueur de la voix causative, placé avant (ኣዩ) /ayy-ä/ [aj:ə] <voir> (6)(a), prononcé comme (ኣሳዩ) /a-sayy-ä/ [a.saj:ə] (5)(b) au lieu de (ኣሰ-ኣዩ) *as-ayy-ä* [as.aj:ə] (6)(a) dont le sens est seulement *il a montré*.

Modification de prononciation due à l'épenthèse consonantique et vocalique

L'épenthèse consonantique est un phénomène qui permet d'intercaler un autre son dans un mot ou un groupe de mots dans l'objectif de faciliter le flux des sons (Carton 1974 : 152 ; Bourciez, 1967 : 162, 188, 195 ; Pagliano, 2005 : 365) servant à relier et à rassembler les mots dans une structure où il y a un problème d'euphonie de la prononciation des mots (Fouché, 1961 : 822-823).

Apothéloz (2002 : 54) précise que l'épenthèse est l'insertion d'un phonème non étymologique à l'intérieur des mots pour qualifier le flux de la voix de parole ou pour adoucir des articulations inhabituelles et qu'elle sert à relier et à rassembler les mots dans une structure où il y a un problème d'euphonie de la prononciation des mots. Le français contemporain utilise l'épenthèse de /t/ lorsqu'il y a une séquence vocalique, comme le soulignent Picard (1989), Dubois et al. (1994) ou encore Mounin (2000). L'épenthèse /t/ est insérée dans un groupe de mots contenant des voyelles finales et initiales, comme dans *va-t-on* [vatɔ̃], *a-t-elle* [atɛl]. Cette forme peut parfois être établie à l'aide de l'enchaînement (McMahon, 2002 : 1), comme on le voit avec /t/, une consonne finale, dans *est-elle* [etɛl].

Les deux langues sources utilisent l'épenthèse de consonnes là où il y a plusieurs voyelles consécutives (Owens, 1985b : 10 ; Baye, 2009 : 14). L'afaan-oromo, pour sa part, utilise l'épenthèse de /ʔ/ [ʔ], une consonne glottale, à titre de prononciation alternative (Dejene 2010 : 29), comme suit :

(7)(a) *taa-uu*

(b) *taa'uu*

(c) *R-SI*

(d) *s'assoir.*

L'organisation du verbe infinitif *taa-uu* [ta:ʔu:] (7)(a), qui se compose de deux parties : la radicale (R) et le suffixe de l'infinitif (SI) sous l'ordre CV:CV: ce qui n'est pas possible dans le cas de l'afaan-oromo (Lloret, 1988 : 51-69). Pour éviter cette séquence des voyelles, la langue n'emploie que l'épenthèse de /ʔ/ [ʔ] comme dans *taa-'uu*, prononcé comme [ta:ʔu:] au lieu de [ta:u:] (7)(d). Une voyelle allongée /u:/ qui joue le rôle du suffixe de verbe infinitif (SI), se place après la radicale (R) *taa-* qui se terminent par une autre voyelle allongée /a:/ (7)(c).

Les deux glides¹²²: (ወ) /w/ [w] et (ይ) /y/ [j] sont employés dans le cas de l'amharique (Leslau 2000 : 35) pour le même objectif. Comme le souligne Baye (2016 : 62), l'épenthèse de (ወ) /w/ [w] se place entre les mots précédents se terminant par (ኢ) /i/ [i], (አ) /a/ [a], (ኦ) /o/ [o], (-ኡ) -u [u] et (ኤ) /e/ [e] et le marqueur de l'article défini (-ኡ) -u [u] comme dans *ጎጠጋ-ወ-ኡ* [engdawu] <l'invité>, *ባክሎ-ወ-ኡ* [bək'lowu] <la mule>, *ክፍሉ-ወ-ኡ* [kifuwu] <le méchant>, par exemple.

(8)(a) ጎጠጋ-ኤ-ወ-ኡ¹²³

(b) ጎጠጋወ

(c) gäbärew

(d) le fermier

L'épenthèse de (-ወ) /-w/ [w] s'applique lorsque le marqueur de l'article défini (-ኡ) -u [u] est suffixé à des bases nominales qui se terminent par certaines voyelles, ici en (-ኤ) /e/ [e] (8)(a). L'application de cette épenthèse permet donc la construction de ጎጠጋ-ኤ-ወ-ኡ /gäbäre-w-u/ [gəbərəwu] (8)(b), dont la prononciation est modifiée comme (ጎጠጋወ) /gäbärew/ [gəbərəwu] <le fermier> (8)(c). L'afaan-oromo utilise également l'épenthèse de (ይ) /y/ [j] en plus de l'épenthèse de (ወ) /w/ [w] (Leslau, 1995 : 13).

(9)(a) ደራሲ-ኡ-አን /därasī-an/

(b) ደራሲ-ይ-አን /därasī-j-an/

(c) ደራሲያን /därasjan/

(d) des écrivains

L'épenthèse de (ይ) /y/ [j] est placée avant (-አን) -an, un marqueur de pluriel, suffixé à la base nominale (ደራሲ) *därasī* qui est terminée par (-ኢ) /i/ [i] (8)(a). L'application de cette consonne vise à s'intercaler entre les deux morphèmes : (ደራሲ-) *därasī* [dərəsi] <écrivain>, et (-አን) /-an/, un marqueur de pluriel, sert aussi à modifier la prononciation de mot comme (ደራሲያን) *därasjan* [dərəsjan] au lieu de (ደራሲአን) /därasian/ [dərəsian] (9)(c).

L'épenthèse vocalique est par contre la plus fréquente dans les deux langues afro-asiatiques. Cette application permet aux élèves d'Oromo et d'Amhara de prononcer des mots assemblés avec des groupes de consonnes, ce qui n'est pas courant dans leur L1 contrairement au français standard. La structure maximale d'une syllabe française comprend jusqu'à quatre

¹²²Le terme glide, emprunté à la phonétique anglaise, désigne certains phonèmes appelés traditionnellement les semi-consonnes ou les semi-voyelles comme /j/, /w/ et /ɥ/ comme le montrent Dubois (2012, p. 222), Neveu (2004, p. 140).

¹²³Le terme ጎጠጋ, développé de six phonèmes tels que -ጎጠጋ-ኤ /gäbäre/ [gəbərə], cf. Baye 2016, Leslau 2000.

consonnes conséquentes qui peuvent apparaître dans l'ordre (c)(c)(c)v(c)(c)(c)(c) (Léon, 2001), tandis que celle de l'afaan-oromo apparaît sous l'ordre (c)v(:)(c) (Lloret 1988: 19), comme nous le voyons dans *foon* [fo:n] <de la viande>. L'épenthèse de /i/ est la plus fréquemment utilisée en afaan-oromo pour traiter les mots avec un groupe de consonnes, comme le soulignent Dejene (2010 : 28) et aussi Gragg (1976 : 68).

(10)(a) i-sport-i

(b) i-ccvcc-i

(c) sport

L'exemple présenté ci-dessus illustre l'épenthèse de /i/ appliquée en position initiale et finale de *sport* [spɔR], assemblé sous l'ordre ccvcc (8)(a). La prononciation du mot devient donc *isporti* [isportɪ] (10)(c), où l'ordre apparaît sous v-ccvcc-v (10)(b). Cette application est évidente même avec des mots indigènes comme *arg-na* [argna], dont la composition vcc-cv, se voit modifié comme suit vcc-i-cv, *arg-i-na* [argina].

L'amharique utilise également l'épenthèse vocalique pour éviter la difficulté de prononciation découlant des groupes consonantiques. La langue connaît des groupes de consonnes en position finale (Baye, 2016 : 62), qui ne dépassent pas deux consonnes. La langue ne connaît qu'un groupe de consonnes en position finale d'une syllabe (σ)¹²⁴, assemblé sous l'ordre - (c)v(c)(c), (Nirayo et Sebsibe, 2012 : 16 ; Alemayehu, 1995 : 15 ; Bender et Hailu, 1995 : 155). L'articulation des mots assemblés avec un groupe de consonnes, comme le souligne Baye (2016 : 62), ne fait donc que l'épenthèse (E), comme le montre l'exemple suivant :

(11)(a) ጸ-ስፕረርፕ

(b) i-sport

(c) E-Nom

(d) sport

Le terme *sport* [spɔR] assemblé avec un groupe des consonnes (GC) sous l'ordre - ccvc (11)(a), dont la prononciation est modifiée comme *isport* [esport] (11)(b), au lieu de *sport* [spɔR]. L'afaan-oromo tend à employer de l'épenthèse de (ጸ) /i/ [ɛ], en initiale position de la syllabe (ω) (Leslau 1995 : 13).

Le tableau suivant, adapté du travail de Steel (2007 : 44), nous montre les formes possibles des syllabes françaises, dont l'organisation des sons n'est partagée ni par l'afaan-oromo (LS₁), ni par l'amharique (LS₂).

¹²⁴La syllabe, en linguistique, est petite unité d'une langue comportant obligatoirement une voyelle, et le plus souvent, une ou plusieurs consonnes.

Syllabe	API	Ordre	LC	LS ₁	LS ₂	Position du GC
bien	[bjɛ̃]	ccv	+	—	—	ω
trois	[trwa]	cccv	+	—	—	ω
halte	[alt]	vcc	+	—	+	φ
forte	[fɔrt]	cvcc	+	—	+	φ
ordre	[ɔrdʁ]	vccc	+	—	—	φ
flute	[flyt]	ccvc	+	—	—	ω
perdre	[pɛrdʁ]	cvcccc	+	—	—	κ
presque	[pʁɛsk]	ccvcc	+	—	—	ω et φ
fraude	[frwad]	cccvc	+	—	—	ω
stricte	[strikt]	cccvc	+	—	—	ω et κ
dextre	[dekstr]	cvcccc	+	—	—	κ
Total 15			11	0	2	

Tableau 4.8 : Séquence des sons dans les mots monosyllabiques

En français, comme le souligne Wioland (1991 : 56), l'articulation des syllabes ouvertes est plus fréquente que celle des syllabes fermées, avec un pourcentage de 80 % contre 20 %. Selon l'analyse effectuée sur un corpus étudié par Léon (1966), la fréquence d'occurrence des syllabes ouvertes atteint 90,3 %, tandis que celle des fermées est de 9,7 %.

L'amharique (LS₂) partage l'articulation de six formes syllabiques, dont deux sont ouvertes : v et cv et quatre fermées : vc, cvc, vcc et cvcc, avec une fréquence d'occurrence de 81,4%. Parmi celles-ci, la fréquence d'occurrence des deux premières formes ouvertes est de 65% et celle des quatre dernières formes fermées est de 15,5%, comme le soulignent Sebsibe et al. (2004 : 103-107). L'afaan-oromo (LS₁), en revanche, comme le souligne Jamaica (2020 : 5), ne partage que quatre structures (27%) : v, cv, vc et cvc, avec une fréquence de 80,5%, dont 65% pour les formes ouvertes et 15% pour les formes fermées.

Modification de prononciation due à l'assimilation consonantique

Le français standard, selon Rigault (1970 : 19), tend à appliquer toutes les formes d'assimilation. L'assimilation est une modification phonétique désignant l'influence d'un son voisin sur un autre (Delattre, 1966). Selon Neveu (2004 : 49), l'assimilation se produit lorsque certains sons perdent leurs caractéristiques et adoptent leurs voisines. L'assimilation, selon

Monnin (1970), s'opère soit d'une manière régressive, soit d'une façon progressive, soit par les deux.

L'assimilation totale ou partielle sous forme régressive et progressive est connue en français, comme l'indique Martinet (1956). L'assimilation régressive, selon Dubois et al. (2002), se produit lorsqu'un phonème précédent est influencé par le suivant, comme on le voit dans *de soin* [dəswa], qui devient [d̥swa], où /d/ est influencé par /s/ et change en /t/. L'assimilation progressive, quant à elle, comme le souligne Delattre (1951), se produit lorsque les consonnes suivantes sont influencées par les précédentes, comme /b/, une consonne bilabiale sonore dans *absent*, influencée par /s/, une consonne dentale sourde, et prononcée comme [apsã] au lieu de [absã].

L'influence des consonnes voisines est également observée en afaan-oromo comme le souligne Gragg (1976 : 62). Cette modification phonétique se produit soit sous forme régressive, soit sous forme progressive en raison de l'influence des sons en contact, comme le mentionne Gamkrelidze (1978 : 17).

(12)(a) bit-na

(b) bin-na

(c) Nous achetons

L'exemple ci-dessus illustre que /t/, une consonne finale dans *bit-* (12)(a), assimile /n/, une consonne nasale, et prononcé comme *bin-na* [binna] (12)(b). Outre l'assimilation régressive, celle progressive est également connue en afaan-oromo. L'articulation de /n/ dans *gal-na*, réalisée comme /l/ dans *galla* [gal:a] <nous entrons>, comme le souligne (Lloret 1977 : 505). Lloret ajoute également que l'articulation de /t/ dans *did-ta* ou dans *jaj-ta* apparaît comme /d/ dans *didda* [did:a] <tu contestes> ou comme /j/ dans *jajja* [dʒadʒa] <tu apprécies>. Comme preuve, l'assimilation progressive se réalise entre des consonnes, par exemple /b/, dans *qab-ta* [k'abta], dont la prononciation se fait comme *qabda* [k'abda], au lieu de *qabta* [k'abta], où le sens est toujours *tu as*.

L'amharique, quant à lui, connaît également une assimilation consonantique, soit sous sa forme régressive, soit sous sa forme progressive, comme le fait remarquer Leslau (2000 : 15)

(13)(a) ብንብ

(b) zɪnb

(c) une mouche

Comme l'exemple donné ci-dessus, l'influence de /b/, une voyelle bilabiale, sur la prononciation de /n/, une voyelle dentale dans (ብንብ) *zɪnb* [zɛnb] (13)(a) provoque une substitution

de /m/, une consonne bilabiale, comme dans (ዝፖብ) *zimb* [zɛmb] (13)(b). D'après Mengistu (2018 : 40), la langue connaît également une assimilation progressive où /d/ est influencé par /l/ comme *gudläät*, dont la prononciation devient *gullät* [gul:ət] au lieu de [gudl:ət].

Modification de la prononciation due à l'allongement des voyelles

L'allongement vocalique n'est pas un phénomène courant dans le cas du français contemporain et de l'amharique. Selon Carton (1974 : 215), le français standard emploie /ɛ/ de manière allongée ou non, comme dans *rêne* [ʁɛn] et *renne* [ʁɛn], ou comme dans *mètre* [mɛtʁ] et *maître* [mɛtʁ], dont la distinction tend à disparaître.

L'afaan-oromo, une des langues afro-asiatiques, contrairement à l'amharique, connaît bien l'allongement des voyelles, comme le souligne Kebede (1994 : 3). Cette application illustre l'emploi de toutes ses voyelles : /i/, /e/, /a/, /o/ et /u/, soit de manière courte, soit de manière longue. En général, ce qui est différent ici, c'est l'habitude de l'allongement des voyelles, un phénomène particulier qui ne peut être observé que dans l'afaan-oromo, comme le dit Voight (1984 : 61). L'allongement des voyelles, en afaan-oromo, selon Gragg (1976 : 175), est un phénomène qui désigne non seulement la durée de l'articulation, mais aussi un fait qui se réfère à la modification de sens des mots, comme on le voit avec /a/ dans *lafa* [lafɑ]¹²⁵ <une terre> vs /a:/ dans *laafa* [lafɑ:] <une moule>.

(14)(a) *rafu* vs *raafuu*

(b) [rafu] vs [ra:fu:]

(c) dormir vs un chou.

La voyelle courte /u/, placée en position finale comme dans *rafu* est différente de celle longue de /u:/ dans *raafuu* (14)(a), aussi bien dans la prononciation que dans le sens *dormir* vs *un chou* (14)(c). Une telle application de la prononciation déterminant le sens des paires minimales ne s'observe ni en français contemporain ni en amharique.

Contrairement au français, cette double variante d'articulation, en afaan-oromo, se fait sur n'importe quelle voyelle (Siegbert et Alessandro (2010 : 56), par exemple /i/ dans *xuri* [t'uri] <une tache> vs /i:/ dans *xuurii* [t'u:ri] <un péché>, /e/ dans *ege* [ege] <il a attendu> vs /e:/ dans *eegee* [e:ge:] <une queue>, /o/ dans *lola* [lola] <une guerre> vs /o:/ dans *loolaa* [lo:la:] <une inondation>.

¹²⁵[ɑ] représente une voyelle sourde, tandis que [ɑ:] désigne l'allongement de la voyelle

Nasalisation des consonnes et comme prononciation alternative

Dans le cas du français standard, la nasalisation des consonnes entendues dans une chaîne parlée est peu courante (Clas et al, 1968 : 74). La nasalisation, comme le souligne Carton (1974) est un phénomène qui se réfère phonétiquement à la production de sons nasaux lorsque le palais mou est abaissé et que l'air des poumons s'échappe par les cavités nasales. Le français standard transforme rarement une consonne orale en consonne nasale, comme on l'entend [d], en *pendant*, qui se transforme en [d̃], et se prononce [pãdã] au lieu de [pãdã], en raison de l'influence de /ã/, une voyelle nasale voisine.

Comme le fait le français, l'afaan-oromo pratique rarement la nasalisation des consonnes (Lloret, 1977 : 507) comme on l'entend /d/ dans *fid-na* [fidna], mais modifiée comme [fid̃na], dont le sens est toujours *nous ramenons*. L'amharique, pour sa part réalise toujours ce phénomène, comme le soulignent Leslau (1995 : 22), Mengistu 2018 : 40). On entend donc quand l'articulation de (ብ) /b/ [b], consonne bilabiale orale dans (ዝፍብ) *zinab*, est réalisée comme (ፍጠ) /m/ [m] dans (ዝፍጠ) *zinam*, où ce changement entraîne une modification de prononciation entre [zenam] et [zenab], où le sens est toujours *la pluie*. Cependant, la transformation de voyelles orales, par exemple /a/ en voyelles nasales : /ã/, comme le fait le français

Effacement des consonnes finales comme une prononciation alternative

À l'oral, la chute des consonnes finales est un phénomène courant en français, comme le souligne Carton (1974 :148). La langue compte 14 consonnes finales, telles que /b/, /c/, /d/, /f/, /g/, /h/, /l/, /p/, /r/, /s/, /t/, /w/, /x/, /z/, dont l'articulation peut être silencieuse ou Laks (1977), Kemp et al. (1980), Chevrot et al. (2000). L'articulation des consonnes finales dans le cas du français est, soit obligatoire, soit interdite, soit facultative (Tournier et Tournier, 2009) ; Gorcy, 2000)

L'articulation ou la mutation de certaines consonnes finales telles que /b/ dans *club* [klœb] vs *plomb* [plɔ̃], /d/ dans *sud* [syd] vs *grand* [grã], /f/ dans *clef* [kle] vs *chef* [ʃɛf], /k/ dans *porc* [pɔʁ] vs *donc* [dɔ̃k], etc., est déterminée par les mots dans lesquels elles sont organisées. Cependant, l'articulation des consonnes finales placées avant des voyelles initiales des mots suivants est obligatoire, comme /s/ dans *nous allons* [nuzalɔ̃], par exemple. En revanche, la chute de la consonne finale est évidente lorsqu'elle est placée devant un mot commençant par une autre consonne, comme /s/ dans *nous sommes* [nusɔm], comme le soulignent Arrivé et al, (1986 : 17).

Comme la plupart des consonnes finales sont articulées, l'apparition de consonnes muettes est très rare dans le cas d'afaan-oromo et l'amharique. Outre celle de la gémination, la

suppression de consonnes, est rarement observée dans le cas de deux langues sources. Cette prononciation alternative unique se produit lorsque certaines bases verbales soit préfixent, soit suffixent des morphèmes signalant les agents effectifs ou les agents causatifs, sans tenir compte de la chute du /h/ muet en position initiale des mots.

L’afaan-oromo, pour sa part, tend à élider très souvent certaines consonnes finales qui se placent devant des marqueurs des personnes comme le souligne Owens (1985). Par conséquent, comme le fait remarquer Lloret (1977 : 509), la suppression de /d/ [d] dans *fid-*, /dh/ [d] dans *fuudh-* ou de /t/[t] dans *nyaɬ-* lorsqu’elles se placent devant /n/ [n] ou dh [d] est un phénomène phonologique très courant.

(15)(a) *nyaɬ-dha*

(b) *nya-dha*

(c) Je mange

À titre de preuve, le verbe *nyaɬ-dha* [ɲatɬa] (15)(a), se compose d’une base verbale *nyaɬ-* et d’un marqueur de première personne *-dha*, qui provoque l’élision de la consonne finale *-t* et la modification de prononciation comme *nya-dha binna* [ɲad̪a] (15)(b). L’amharique, pour sa part, comme le souligne Leslau (2000 : 17), fait l’expérience de la chute des consonnes finales. Selon Baye (2009 : 30), la langue a tendance à tronquer des consonnes finales telles que /l/ ou /s/ placées avant des consonnes initiales telles que /ɹ/, /s/, /ʃ/, /z/. Une telle troncation n’apparaît que lorsque le mot suivant commence par le son ayant un trait distinctif similaire.

(16)(a) ኣሰ-ሸለሙ

(b) ኣሰ-ሸለሙ

(c) *as-šällämä*

(d) il a fait décorer

Comme indiqué ci-dessus, l’élision de /s/, dans *as-*, un marqueur de la voix causative, est réalisée au moment où il se place avant le verbe (ሸለሙ) *šällämä* [ʃ:əl:əmə], et prononcé comme (ኣሰ-ሸለሙ) *asšällämä* [aʃ:əl:əmə] (16)(a) à la place de – (ኣሰ-ሸለሙ) *asšällämä* [asʃ:əl:əmə] <il a fait décorer> (16)(b). La langue élide, soit une consonne initiale comme (ህ) /h/ [h] dans (ሃምሳ) *hamsa* devient (ኣምሳ) *amsa* [amsa], soit une consonne médiane comme (ዝ) /z/ [z] dans (ባሕያ) *bäzya* devient (ባያ) *bäya* [bəja], soit une consonne finale comme (ን) /n/ [n] dans (ሃሙን) *yäman* devient (ሃማ) *yäma* [jəma], comme le renforce Mengistu 2018 : 50).

Gémination comme une prononciation alternative

La gémination des consonnes, en français, a disparu au fil du temps, comme le souligne De Jong, 2006 : 30), cité dans Newman (2009). Le doublement des consonnes, par contre,

est un phénomène connu depuis le 14^e siècle (Starka, 1981 : 244), à l’écrit (Zink, 1999 : 153) sans correspondre au processus phonologique. L’application du redoublement des consonnes ne se réfère qu’à des consonnes longues comme /r/ dans *mare* [mar] et *marre* [mar] (Alarcos, 1965 : 55), mais n'a rien à voir avec la gémiation (Carton, 1974 : 216).

French thus, is a language without lexical quantity contrasts, without underlying or <true> geminates. There are, however, <apparent> or <fake> geminates... Secondary geminates occur through etymological pronunciation of learned borrowings from Latin that contain a classically long consonant. French dictionaries (e.g. Le Nouveau Petit Robert, 1993) usually indicate two pronunciations in these cases, the geminate being considered as the educated form... This type will not be considered any further here.

Meisenbrugg (2006 : 166)

Le système français contemporain, comme le souligne Meisenbrugg, n'applique que la gémiation secondaire, mais non celle réelle, se référant plutôt à une prononciation alternative. L’application de la gémiation véritable est celle que l’on entend souvent dans le cas de l’afaan-oromo ainsi que dans l’amharique, comme le soulignent Stroomer (1987 : 11) ; Geteye (2011 : 54) ; Teferi (2015 : 49).

L'application de la gémiation, visant à la variation des significations, est un phénomène linguistique souvent entendu en afaan-oromo (Lloret 1977 : 497). À l'exception des deux consonnes glottales /ʔ/ et /h/, toutes les consonnes en afaan-oromo peuvent être géménées (Stroomer, 1987 : 11 ; Dale, 2011 : 7). À l’écrit, la langue se fait par le doublement de lettres comme /l/ dans l’exemple suivant :

(17)(a) balaa vs ballaa

(b) risque vs louche*

(c) un risque vs une louche

L'articulation de /l/, comme dans *balaa* [bala:] <un risque> (17)(a) et de son allophone /ll/, dans *ballaa* [bal:a:] <une louche> (17)(b) modifie le sens. À l’écrit, la stratégie de doublement des consonnes, qui représente la gémiation, en afaan-oromo, peut être menée avec n'importe quelle consonne. En effet, l'articulation de /b/ dans *bobaa* [boba:] <vaisselle> vs *bobbaa* [bob:a:] <lieu de rencontre>, *rakoo* [rako:] <relation sexuelle> vs *rakkoo* [rak:o:] <difficulté>, /d/ dans *sodaa* [soda:] <peur> vs *soddaa* [sod:a:] <beau-frère>, sont des exemples de cette forme utilisée en afaan-oromo. Comme le fait l'afaan-oromo, la gémiation des consonnes est un phénomène courant en amharique, comme le rappellent Mengistu (2018 : 50) ; Geteye (2011 : 54).

(18)(a) ገና ገና ነጧ.

(b) gāna gāna nāw

(c) Noël encore verbe être*

(d) Le Noël est prévu

Comme dans l'exemple ci-dessus, la différence en /n/, consonne non géminée dans *gāna* [gəna] <pas encore> (18)(a) et son allophone géminé dans *gāna* [gəna] <le Noël> (18)(b), s'observe uniquement à l'oral mais pas à l'écrit. Ce qui est particulier ici, c'est l'application de la gémination qui n'a pas de trace écrite dans le cas de l'amharique mais qui peut apparaître sous les deux formes, à l'oral comme à l'écrit, dans le cas de l'afaan-oromo. La gémination qui n'est appliquée qu'à l'oral, et qui n'a pas de représentation à l'écrit en amharique, s'opère dans le but de la modification des sens des mots (Kevin, 2008 : 7).

Conclusion

Ce chapitre a proposé une description très schématique des phonèmes français en comparaison avec les deux langues sources : l'afaan-oromo et l'amharique. Il est ainsi dédié à l'articulation des sons associés à partir de leur point d'articulation ainsi qu'à leur mode d'articulation. Selon les observations menées, le système phonémique français standard compte 16 voyelles et apparaît donc plus nombreux que celui des deux langues afro-asiatiques. En ce qui concerne les statistiques évoquées dans le chapitre, environ un tiers des voyelles françaises est partagé par l'afaan-oromo, tandis que celles intégrées par le système amharique représentent moins de la moitié.

Au niveau du mode d'articulation, la plupart des voyelles françaises sont arrondies, alors que la majorité des voyelles des deux langues sources sont étirées. Le français contemporain compte neuf voyelles labialisées, alors que celles des deux langues sources ne dépassent pas deux voyelles. De plus, l'afaan-oromo, pour sa part, connaît l'allongement des voyelles qui joue un rôle important dans le sens des mots. Dans le même domaine, la langue emploie des voyelles sourdes en plus des voyelles sonores qui sont articulées avec l'absence de vibration des cordes vocales. L'emploi des voyelles sourdes n'est connu ni par le système vocalique du français ni par celui de l'amharique.

En ce qui concerne l'articulation des consonnes, le système phonémique du français standard comprend 20 sons consonantiques, dont 17 consonnes et 3 semi-consonnes (Carton 1974 : 35). Parmi ces sons, comme nous l'avons déjà mentionné, environ les trois quarts des consonnes du français sont partagées par les deux langues sources. En ce qui concerne ces dernières, l'afaan-oromo possède 24 sons consonantiques (Lloret, 1988 : 24), dont six consonnes affriquées (Italo 1988 : 65) et 3 consonnes occlusives et constrictives (Dabala, 2011 : 7), soit

au total 9 consonnes qui n'existent pas en français. L'amharique, quant à lui, compte 25 consonnes, dont 16 sont partagées avec le français (Hayward, 1999 : 45), les 9 consonnes restantes n'existent qu'en amharique (Cohen, 1970 : 29).

Dans le contexte de la prononciation, la langue française emploie certaines règles particulières qui entraînent une modification de la prononciation. Parmi ces stratégies de modifications on note la liaison, l'élision, l'épenthèse, l'assimilation, dont l'application n'est pas similaire aux deux langues sources. Un autre point qui mérite attention est l'absence dans le cas des langues sources de la mise en œuvre de la liaison et de la troncation des consonnes finales, pratiques encore largement observées dans le système phonologique de la langue française.

Concernant le processus de syllabation, l'assemblage des phonèmes est réalisé via les règles strictes et spécifiques à chaque langue. Au sein du système phonologique du français, une structure syllabique opère obligatoirement la présence d'une voyelle (v), celle d'une consonne (c) étant facultative (Wioland, 1991 : 56). Dans le cas de l'afaan-oromo, la structure d'une syllabe apparaît généralement sous l'ordre (c)v(:)(c) (Italo, 1968 : 70), où il n'y a pas de consonnes consécutives. En amharique, la structure syllabique maximale, qui accepte un groupe de consonnes à la coda (w), apparaît via la structure (c)v(c)(c) (Getahun, 2019).

Finalement on note que contrairement au français, les deux langues afro-asiatiques emploient des épenthèses de consonnes partout où un groupe de consonnes apparaît dans la structure syllabique, comme le soulignent Bender (1976) et Owens (1985b).

5. Quelques considérations sur les systèmes morphologiques de trois langues et leurs apports à l'enseignement du FLE

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à la structure interne des mots, traitée au niveau de la morphologie lexicale, l'une des composantes linguistiques (Anderson, 2016). En linguistique, la morphologie lexicale est une discipline étudiant les structures internes des mots organisées avec un ou plusieurs morphèmes (Bokor 2007 : 254). La morphologie, comme le fait remarquer Dubois (2012 : 311), « est l'étude des formes des mots (flexion et dérivation), par opposition à l'étude des fonctions ou syntaxe ».

Ce chapitre propose donc une brève description de la flexion des noms communs français avec la comparaison de leur équivalent dans les deux langues afro-asiatiques. La morphologie flexionnelle, par opposition à la morphologie dérivationnelle¹²⁶, traite de la suffixation des morphèmes liés à la base lexicale par une certaine relation grammaticale. Les mots des langues flexionnelles comme le français s'infléchissent pour l'accord en genre, nombre, temps, aspect, etc., (Huot, 2012), tout comme ceux des langues agglutinantes, l'afaan-oromo (Owens, 1985) et l'amharique (Leslau, 2000).

L'objectif principal de ce chapitre est donc d'illustrer comment les mots français, en particulier les noms communs et les adjectifs français, s'infléchissent en fonction du genre en comparant leurs équivalents dans deux langues afro-asiatiques, l'afaan-oromo et l'amharique. En plus des noms communs, notre description inclut également la flexion de certains mots notamment les noms épiciques, les noms de métiers, les adjectifs de couleur, qui nécessitent l'application de règles particulières. La préoccupation de ce chapitre est donc de savoir si l'application de ces règles particulières pour la distinction des genres provoque des ambiguïtés dans le cas des étudiants éthiopiens apprenant le FLE.

Ce chapitre propose également des descriptions qui montrent comment les mots de chaque langue en contact s'infléchissent en nombre. Comme nous le verrons par la suite, certains exemples extraits de chaque langue illustrent certains marqueurs du pluriel utilisés dans trois langues : le français et dans deux langues sources. Outre la stratégie de suffixation, les exemples illustrent également certaines stratégies comme la reduplication et les techniques de quantification utilisées dans ces langues. Dans la stratégie de suffixation, comme le montreront

¹²⁶La morphologie dérivationnelle contribue à la création de nouveaux mots (porter, porteur, portable) et les morphèmes flexionnels indiquent la suffixation de marqueurs aux bases à des fins de relation grammaticale (des table-s).

les exemples utilisés dans ce chapitre, des irrégularités s'observent dans l'application des règles en français standard dans le cas des noms se terminant par /-s/, /-x/, /-z/, et qui restent invariables, comme *un bus* vs *des bus*, *une noix* vs *des noix* et *un nez* vs *des nez*, par exemple. Notre description se concentrera généralement sur la flexion des noms et adjectifs français par rapport à leurs équivalences dans les deux langues afro-asiatiques.

Ce chapitre s'intéresse également à l'explication de la morphologie verbale, qui dépend de règles strictes dans chaque langue en contact. Comme les noms et les adjectifs, les verbes français sont conjugués pour certaines relations grammaticales telles que la personne et le temps, comme le font ceux des deux langues afro-asiatiques. Notre description, qui sera appuyée par des exemples, illustre comment chaque langue en contact conjugue ses verbes à certaines fins et suffixe des marqueurs de personne et de temps aux bases verbales. L'un des objectifs de ce chapitre est donc de démontrer l'application instable des marqueurs de personne observés en français avec la comparaison de leurs équivalents dans les deux langues sources¹²⁷. Contrairement aux deux langues sources, comme nous le verrons, le français utilise parfois plus d'un marqueur comme /-e/, /-t/ et /-d/ pour indiquer une troisième personne du singulier ou un seul marqueur pour représenter soit la troisième personne, soit la première personne.

En ce qui concerne l'accord des temps, ce chapitre montre comment le français emploie des marqueurs de temps avec la comparaison de leurs équivalents dans les langues sources. Comme le démontreront les exemples utilisés dans ce chapitre, la langue française utilise un certain nombre de marqueurs de temps qui déterminent les trois temps principaux : passé, présent et futur. Contrairement au français, les verbes dans les deux langues afro-asiatiques ne sont fléchis que pour deux classifications temporelles : l'aspect perfectif et l'aspect imperfectif, ce qui est totalement différent de ceux du français. Ce chapitre étudie ainsi si cette variation provoque des ambiguïtés dans le cas des oromophones et amharophones apprenant le FLE.

Lado (1957) estime que lorsqu'il y a des variations dans les systèmes linguistiques des langues en contact, les apprenants sont confrontés à des ambiguïtés, qui à leur tour provoquent des productions erronées. Ce chapitre tentera de décrire quelques principes morphologiques dans les trois langues en contact, en attirant l'attention sur les similitudes et les différences afin d'observer si les règles morphologiques de la langue française constituent une difficulté chez les oromophones et amharophones dans l'apprentissage du FLE.

¹²⁷Les termes langue source et langues afro-asiatiques sont utilisés de manière interchangeable dans ce chapitre.

5.1. La contribution des études morphologiques à l'enseignement du français langue étrangère

Comme nous l'avons vu plus haut, la description de la morphologie lexicale dans ce chapitre illustre la manière dont une langue flexionnelle, comme c'est le cas du français, forme les noms en fonction de leur genre ou de leur nombre, ainsi que la manière dont les verbes sont marqués pour le temps et la personne (Bosnal 2020 : 24).

Bien que le processus de flexion des mots varie d'une langue à l'autre (Haspelmath, 2002), la comparaison des systèmes linguistiques permet de mettre en évidence les différences évidentes entre les langues. Ce qu'une langue exprime par un mot indépendant, l'autre peut le représenter par un suffixe, et une autre encore n'en garde aucune trace, comme dans le cas du français et des deux langues sources. Pour le marqueur du féminin que le français emploie, par exemple /-e/ dans *une chatte*, les deux langues afro-asiatiques n'utilisent que les adjectifs comme *dhala* dans *saree dhala* [sare:ɖala] (afaan-oromo) (ሴት ውሻ) *set wuša* [wuʃ:a] qui précisent le genre.

Le français standard distingue deux genres : masculin et féminin alors que les deux langues afro-asiatiques ajoutent un genre neutre. Le français tend à distinguer plusieurs fois les noms communs se terminant par /-e/ comme féminin, mais ce n'est pas toujours vrai comme nous le voyons avec *arbre* ou *école*. De plus, les noms épécènes se terminant par la même voyelle n'ont aucune trace de genre sans l'application de l'article. Une telle distinction exceptionnelle n'est pas courante dans les deux langues sources, car la distinction de genre nécessite l'application de marqueurs de genre.

La plupart de noms de métier, comme nous le verrons dans ce chapitre, sont déterminés comme masculin, mais sans oublier également quelques-uns qui sont féminins. Par ailleurs, le genre grammatical de certains noms inanimés se terminant par des consonnes est également soit masculin soit féminin comme on le voit avec *sapin* ou *noix*. Contrairement au français, tout nom inanimé dans les deux langues afro-asiatiques qui se termine par une voyelle ou par une consonne est neutre. Le genre grammatical des noms neutres dans les deux langues afro-asiatiques s'opère à l'aide des adjectifs ou des suffixes de genre comme ceux en français se fait par les articles.

Le français standard connaît deux nombres : le singulier et le pluriel, tout comme les deux langues afro-asiatiques. La plupart des noms et des adjectifs singuliers de chaque langue en contact sont transformés en pluriel à l'aide de la suffixation, quantification, reduplication ou

d'autres techniques que l'on verra plus tard. Par contre, il existe le moment où le français standard n'emploie certains noms qu'au pluriel ou qu'au singulier, alors que cette fonction exceptionnelle n'est pas connue dans les deux langues sources.

L'étude de la morphologie lexicale permet donc aux apprenants d'observer les variations qu'ils constatent entre leurs L1 et leur langue cible. À l'instar des exemples tirés des corpus recueillis, les deux langues afro-asiatiques emploient la stratégie de la quantification ou de la reduplication à côté de celle de l'affixation pour le pluriel. De la même manière que les noms communs dans les deux langues afro-asiatiques, les noms français s'accordent en diminutif et en définitif, mais de manière différente, comme l'illustrent les exemples utilisés dans ce chapitre.

Les verbes français sont conjugués pour certaines relations grammaticales, comme l'accord de personne ou de temps, comme le font ceux des deux langues afro-asiatiques. Dans la langue flexionnelle comme le français, les marqueurs suffixés aux bases verbales précisent notamment l'agent effectif au moins en nombre, tandis que ceux des deux langues synthétiques, notamment l'amharique, peuvent préciser le sujet aussi bien en genre qu'en nombre. Les linguistes utilisent parfois des termes tels que flexionnel et agglutinatif pour décrire le degré d'affixes enchaînés à une base lexicale (Sapir, 1921), ce qui représente une différence significative entre les langues.

Les exemples utilisés dans ce chapitre indiquent que les verbes français se conjuguent à trois temps principaux : le passé, le présent et le futur, tandis que ceux dans les deux langues synthétiques n'ont que deux aspects : le perfectif et l'imperfectif. Bien que le suffixe des marqueurs de temps soit commun à toutes les langues en contact, le processus d'application repose sur des règles strictes différentes dans chaque langue. Le français utilise /-e/ un marqueur du temps présent comme dans *elle chante*, dont l'expression équivalente est exprimée par un adverbe comme *amma* [am:a] dans *amma sirbiti* (afaan- oromo) et (አሁን) ou *ahun* [ahun] dans (አሁን ዘፈኑሽ) *ahun zäffänäčč* [ahunzəf:ənəʃ] (amharique).

La sensibilisation à l'étude des formes internes des mots en général permet aux étudiants oromophones et amharophones apprenant le FLE, d'une part, de développer leur capacité lexicale, et d'autre part, d'assembler les morphèmes ou de les segmenter en unités plus petites et significatives : morphèmes libres et morphèmes liés, selon Béchade (1992). La morphologie lexicale qui dénote la flexion des mots, à notre avis, encourage les apprenants éthiopiens à devenir plus autonomes dans l'utilisation des règles qui régissent la flexion des mots. La connaissance de la flexion des mots permet aux étudiants d'apprendre le FLE en infectant les noms

et adjectifs pour certaines relations grammaticales. Elle permet également aux étudiants de conjuguer les verbes français au temps, à l'aspect et à la personne, grâce à la stratégie de morphologie verbale. Puisque la valence des verbes dans la langue cible et la langue source n'est pas identique, la connaissance de la morphologie flexionnelle permet aux étudiants de penser de manière métalinguistique, de distinguer le fonctionnement de chaque système et de rendre l'apprentissage plus conscient.

5.2 Apport de morphologie flexionnelle : cas du français et les deux langues sources

5.2.1 Flexionnelle nominale

Ce chapitre se concentre sur la morphologie flexionnelle, une discipline qui étudie la forme des mots dont la réalisation s'effectue grâce à la stratégie d'affixation. La morphologie flexionnelle désigne la forme des mots pour certaines informations grammaticales (Matthieu, 1991). Afin de mieux comprendre ce phénomène, certains exemples utilisés dans ce chapitre illustrent la forme interne des mots français en comparaison avec leurs mots équivalents dans les deux langues afro-asiatiques. Comme ceux des deux langues sources, les mots français enchaînent les marqueurs dans un but d'accord grammatical, comme le souligne Apothéoz (2002). Les exemples présentés dans ce chapitre illustrent le processus d'accord nominal en genre, en nombre, diminutif et définitif, ou d'accord verbal en temps, aspect et personne, comme le souligne Marec-Breton (2003). Bien que les noms et les adjectifs dans chaque langue de contact s'accordent en genre et en nombre, les verbes dans les trois langues s'accordent également en temps et en personne. Notre description démontre largement le processus de morphologie flexionnelle du français dont l'application est significativement différente dans les deux langues afro-asiatiques.

Distinction du genre des mots : les noms et les adjectifs

Comme nous avons vu plus haut, l'un des traits communs aux trois langues en contact est l'application de l'accord grammatical. Les noms et les adjectifs du français s'accordent en genre (Roché 1992 : 132). La morphologie nominale du français permet de distinguer le genre en féminin et masculin (Corbett, 1991), selon trois techniques : sémantique, phonologique et morphologique (Garde-Tamine, 2005). La distinction sémantique, selon Le Blanc (2018), renvoie au sexe biologique des référents, par exemple *un père* par rapport à *une mère*, *un bœuf* par rapport à *une vache*, comme le font les deux langues afro-asiatiques l'afaan-oromo (Owens 1985b : 94) et l'amharique (Kramer 2009 : 101).

(1)(a) sanga vs hamessa

(b) bœuf vs vache*

(c) un bœuf vs une vache

Comme l'illustre l'exemple présenté ci-dessus, la distinction de genre des noms animés *sanga* [sanga] <un bœuf> vs *hamessa* [hames:a] <une vache> (en afaan-oromo) (1)(a), se fait en fonction de leur sexe biologique, comme le souligne Griefenow-Mewis (2003: 22).

De même, l'amharique, l'une des langues sémitiques (Leslau, 1995 : 161), distingue deux genres : le masculin et le féminin (Appleyard 1995 : 33), tout comme le français et aussi l'afaan-oromo. Cependant, dans le processus de la distinction de genre de noms animés, la langue s'appuie fortement sur le genre naturel (Hartmann 1980 : 278), où la distinction du genre repose sur le sexe biologique des référents.

(2)(a) (አባት) vs (እናት)

(b) abbat vs zinnat

(c) père vs mère*

(d) un père vs une mère

Comme on peut le constater, le genre de deux noms (አባት) /abbat/ vs (እናት) /zinnat/ est distingué sur la base du sexe biologique des référents (2)(a). Contrairement au français, l'application des articles, les déterminants définis (le, la, les) ou indéfinis (un, une, des) dans la distinction de genre de noms animés n'est pas connue par la langue, comme le souligne Cohen (1970 : 71). Auprès des déterminants, le français standard emploie parfois certains adjectifs comme *mâle* ou *femelle* pour la distinction du genre, alors que les référents sont des noms communs.

(3)(a) une grenouille mâle

(b) GN [une_(GG) [grenouille_(N) [mâle_(GN)]]]

(c) GN [une_(GG) [grenouille_(N) [mâle_(GN)]]]

Dans la distinction de genre des noms communs, comme le souligne Viennot (2014), le français emploie deux mots indépendants (3)(a), *mâle*, un adjectif, pour l'expression du genre naturel (GN) et *une*, un déterminant pour le genre grammatical (GG) (3)(c). En français, l'application de l'adjectif (désignant le sexe biologique du référent) et celle de déterminant (indiquant le genre grammatical du mot) vise à l'harmonisation des deux genres : le genre grammatical désignant le féminin et le genre naturel (GN), désignant le masculin. Une telle expression n'est pas connue en afaan-oromo ou en amharique, en raison du caractère neutre de la plupart des noms communs.

(4)(a) *fatte korma tokko*

(b) *fatte* _(N) *korma* _(A) *tokko* _(D)

(c) grenouille mâle un*

(d) une grenouille mâle

L'expression équivalente de cette affirmation, *une grenouille mâle*, en afaan-oromo, s'assemble à partir d'un adjectif épithète *korma* [korma] <mâle> et du mot-tête *fatte* et d'un déterminant numéral : *tokko* [tok:o] comme dans *fatte korma tokko* [fat:e.kormatok:o] (4)(a), où l'application du déterminant numéral : *tokko* reste invariable quel que soit le genre comme on le voit dans *muka tokko* [muk:atok:o] <un arbre>. Dans le contexte de distinction de genre, l'afaan-oromo a tendance à employer les adjectifs plutôt que celui des déterminants numériques, car les noms communs comme *fatte* sont neutres. Pour exprimer le genre féminin, la langue utilise *dhaalaa* [dâla:] <femelle> suivi du nom *fatte* [fat:e] comme dans *fatte dhaalaa* [fat:e.dâla:].

(5)(a) ኣንድ ወንድ እንቁራሪት

(b) GN [and _(D) [wänd _(A) [inkurarit _(N)]]

(c) un mâle grenouille*

(d) une grenouille mâle

L'amharique, procède différemment et place (ኣንድ) *and* [and] : un déterminant (ወንድ) *wänd* [wænd] <mâle> : un adjectif devant le nom *grenouille* comme dans (ኣንድ ወንድ እንቁራሪት) *and wänd inkurarit* [and.wænd.enk'urarit] (5)(a). Pour le genre féminin, la langue emploie (ሴት) *set* [set] <femelle>, comme (ሴት እንቁራሪት) *set inkurarit* [set.enk'urarit] comme le rappellent Kramer (2009 : 112), Siegbert (2003 : 236).

Le français, contrairement aux deux langues afro-asiatiques, distingue certains noms comme masculin (Becquer et al, 1999 : 37), tandis que d'autres sont féminin (Mathieu 2002 : 118-126). Pour harmoniser le genre grammatical et celui naturel, le français emploie des adjectifs et des déterminants lorsque les référents sont des noms de métier qui n'apparaissent soit qu'au masculin ou qu'au féminin (Viennot, 2017).

(6)(a) une femme écrivain

(b) GN [une _(D) [femme _(N) [écrivain _(A)]]]

(c) une femme écrivain

On peut donc dire qu'il y a incompatibilité d'expression entre le nom masculin : *écrivain* et son modificateur féminin, *femme*. Le français connaît également certains noms qu'au féminin par exemple *dactylo*, dont l'harmonisation du genre semble bizarre lorsque le référent

est masculin comme dans *une dactylo homme*. L'expression équivalente en afaan-oromo se fait à l'aide des marqueurs suffixés aux bases nominales, comme le souligne Griefenow-Mewis (2003 : 22).

(7)(a) barees-aa tokko

(b) GN [barees-_(R) -aa_(SG) [tokko_(D)]]

(c) dactylographe un*

(d) une dactylographe

Comme on le voit à partir de *barees-aa* [bare:sa] <une dactylo homme>, la langue utilise *-aa*, un suffixe de genre (SG) pour préciser le genre masculin (7)(a). La langue emploie également *-ituu* : un suffixe de genre féminin comme on le voit dans *barees-ituu* [baresitu:] <une dactylo>.

(8)(a) (አንድ ጸሐፊ)

(b) and ṣähafi

(c) un dactylo*

(d) une dactylographe homme

L'amharique, pour l'expression équivalente de - *une dactylographe homme* (8)(d), emploie le déterminant : (አንድ) /and/ [and] et un nom : (ጸሐፊ) /ṣähafi/ [s'əhafi] comme dans (አንድ ጸሐፊ) /and ṣähafi/ [ands'əhafi] (8)(a), où le déterminant et le nom sont masculins par défaut. Pour mieux préciser, comme le souligne Mullen (1986 : 341), la langue a tendance à employer des adjectifs comme (ወንድ) /wänd/ [wənd] dans (ወንድ ጸሐፊ) /wänd ṣähafi/ [wənd.s'əhafi] <une dactylo mâle> vs (ሴት) /set/ [set] dans (ሴት ጸሐፊ) /set ṣähafi/ [sets'əhafi]. Dans le cas où le nom référent est féminin, la langue peut également utiliser le suffixe (-ኢት) /-it/ [it] de manière interchangeable lorsque le référent est féminin, comme dans (ጸሐፊ-ኢት) /ṣähafi-it/ [s'əhafit].

En morphologie française, l'application des déterminants est très importante pour distinguer le genre grammatical des noms, en particulier celui des mots épïcènes où il n'y a pas de trace de genre. Le terme épïcène, tel qu'il est exprimé dans certains dictionnaires, par exemple Le Grand Robert de la Langue Française (Ray, 2009), ou Le nouveau petit Littré, (Littré, 2009), désigne les mots se terminant par *-e*, dont la classification en genre est ambiguë.

Il existe un postulat en morphologie française qui considère les noms épïcènes se terminant par *-e* comme genre féminin, ce qui n'est pas toujours le cas en raison de l'irrégularité des règles comme l'on voit dans *un somme vs une somme, un livre vs une livre, un manche vs une manche*, par exemple. La distinction du genre naturel de certains noms animés comme *artiste* ou *journaliste*, n'est pas possible sans l'application de déterminants, comme le souligne

Mel'cuk (1993). Même si la distinction de genre naturel ou grammatical de certains noms, comme *zèbre* et *arbre* ou *porte* et *poste* est déjà précisée, l'emploi des déterminants est encore nécessaire en morphologie française pour harmoniser toutes les irrégularités.

Dans le cas des deux langues sources, la distinction de genre des noms communs se fait à partir du sexe biologique du référent, comme nous l'avons dit, soit selon un concept culturel, où l'application de déterminant n'est pas importante. Le genre de certains noms inanimés comme *qilensa* [k'ilensa] (afaan-oromo) ou *nifas* [nefas] (amharique), dont l'expression équivalente est *le vent*, et dont le genre est reconnu comme masculin. En revanche, certains noms inanimés, comme *aduu* [adu:] (afaan-oromo) et (አሳይ) *s'āhay* [s'əhaj] (amharique), dont l'équivalent est *le soleil*, sont culturellement identifiés comme féminin (Appleyard, 1995 ; Lloret, 1988). Si une telle irrégularité d'application entre le genre grammatical et le genre naturel est une source d'erreurs chez les oromophones et les amharophones apprenant le FLE, nous y reviendrons avec notre description appuyée par les résultats de l'analyse de nos données.

Distinction du nombre des mots : de substantifs et des adjectifs

Dans le contexte de la pluralisation, le français et les deux langues sources connaissent deux nombres¹²⁸ : le singulier et le pluriel, comme le font la plupart des langues humaines (Jonathon, 1999). Le nombre, selon Godard (1986 : 331), est un trait grammatical indiquant la quantité des substantifs, qui se distingue en singulier, indiquant une seule unité, et en pluriel, indiquant plus d'une unité. Les deux langues afro-asiatiques, comme le fait le français, transforment les mots, en particulier les noms au pluriel en utilisant certaines stratégies. Le français, pour sa part emploie *-s* ou *-x* au titre de la suffixation, sans prendre en considération certaines fonctions exceptionnelles, selon Riegel et al. (2009).

(9)(a) les noix dans les seaux

(b) GN [les (D) [noix (N) [GP [dans (P) [GN [les (D) [seaux (N)]]]]]

(c) le-s noix-ø dans le-s seau-x

Le français, comme l'illustre l'exemple ci-dessus, a utilisé deux suffixes de nombre : */-s/* et */-x/* où le troisième morphème n'est pas visible. Le français a tendance à employer un morphème zéro¹²⁹ : *-ø*, lorsque les noms singuliers se terminent soit par */-s/*, */-x/* ou */-z/*, comme le souligne Apotéloz (2002). La forme d'un tel mot reste donc invariante, comme on le voit dans

¹²⁸Le nombre, un trait grammatical indiquant la quantité des substantifs, se distingue en singulier, indiquant une seule unité, et en pluriel, indiquant plus d'une unité, comme le dit D. Godard, 1986, p. 331.

¹²⁹Un morphème zéro qu'on appelle aussi un morphème vide, est un suffixe phonologiquement nul qui n'a pas de représentation phonétique ou orthographique

des noix [denwa] (9)(a) dans *des bus* [debys], *des fax* [defaks], *des nez* [dene], *des faux* [defo], par exemple.

En afaan-oromo, le processus de la pluralisation se distingue nettement de celui du français. En effet, il s'effectue soit par la suffixation, soit par la duplication, soit par la quantification (Owens 1985b : 87). Au niveau de la suffixation, comme le fait remarquer Griefenow-Mewis (2003), la langue emploie certains marqueurs comme on le voit avec l'exemple suivant : (10)(a) kuraz-ota

(b) GN [kuraz_(N) [-ota_(SN)]]

(c) ampoule - SN

(d) des ampoules

Comme le montrent l'exemple ci-dessus, la langue emploie *-ota* comme on le voit dans *kuraz-ota* [kurazota] <des ampoules> (10)(a). L'afaan-oromo emploie également certains marqueurs comme *-oli* dans *gang-oli* [gangoli] <des mules>, *-een* dans *saw-een* [sawe:n] <des vaches>, mais jamais l'application du morphème zéro.

(11)(a) ኩራዝ_(N) - ኦሮሽ_(SN)

(b) GN [kuraz_(N) [-očč_(SN)]]

(c) ampoule - SN

(d) des ampoules

Pour l'expression équivalente, l'amharique utilise (ኦሮሽ) *-očč* comme on le voit dans (ኩራዝ-ኦሮሽ) /*kurazočč* [kurazoʃ] (11)(a), un nom est terminé par *-z*, et qui accepte le suffixe du nombre, contrairement aux mots français se terminant par la même consonne.

L'utilisation de déterminants cardinaux est un phénomène commun à toutes les langues en contact. Cependant, contrairement au français, l'afaan-oromo et l'amharique n'utilisent pas le marqueur de pluriel et le déterminant cardinal en même temps, comme le soulignent (Gragg 1976 : 182).

(12)(a) *yuro dhibba*

(b) GN [euro_(N) [dhibba_(DC)]]

(c) euro-ø cent*

(d) cent euros

L'afaan-oromo utilise *dhibba* [dīb:a] <cent>, placé après le nom [N] *yuro* [juRO] <euro> (12)(b), comme on le voit dans *yuro dhibba* [juRO.dīb:a] (12)(a). L'expression équivalente, en français, apparaît comme cent euros [sãøRO], où l'application du suffixe pluriel est très importante, même si on ne l'entend pas dans l'expression orale.

(13)(a) መቶ (DC) የሮ (N)

(b) GN [cent (DC) [eouro (N)]]

(c) cent euro-ø

(d) cent euros

En amharique, l'application du suffixe du pluriel (SN) n'est pas importante lorsque le déterminant cardinal (DC) existe comme on le voit dans (መቶ የሮ) *māto yuro* [māto.juro] (13)(a), à la différence du français. L'amharique, quant à lui, emploie également les allomorphes de (-ኣች) /-očč/ telles que (-ዎች) /-wočč/, lorsque les noms se terminent par des voyelles, comme le rappelle Mulugeta (2017 : 92).

(14)(a) በሬ- (N) - ዎች (SG)

(b) GN [bare (N) [-wočč (SG)]]

(c) bœuf (N) - des (SN) *

(d) des bœufs

Le suffixe du nombre (SN) *-wočč*, est enchaîné à la base nominale du singulier (በሬ) *bare* [bare] comme on le voit dans (በሬ-ዎች) *bare-wočč* [bərəwoʃ:] <des bœufs> (14)(a)- où la base nominale : *bäre* se termine par une voyelle (Darmon 2009 : 10) (14)(b). La langue utilise parfois d'autres suffixes de nombre (SN) comme (-ኣት) *-at* comme dans (ቃል-ኣት) /*kaal-at*/ [k'alat] <des mots>, ou (-ኣን) /-an/ dans (ደራሲ- ኣን) /*därasian*/ [dərəsian] <des écrivains> empruntés de guèze (Kramar, 2009).

(15)(a) qotiyy (N) -ole (SG)

(b) GN [qotiyy (N) [-ole (SG)]]

(c) bœuf - des*

(d) des bœuf

L'expression équivalente *des bœufs*, en afaan-oromo se fait par *-ole*, l'allomorphe de *-ota* (Mohammed et Zaborski 1990 : 10), comme on voit dans *qotiyy-ole* [k'oty:ole] où l'application de l'article indéfini n'est pas importante (15)(a), contrairement au français standard.

Le français contemporain connaît certains noms dont la variante se présente uniquement au singulier comme *un bétail*, *un tantinet*¹³⁰, ou au pluriel comme *des condoléances*, *des funérailles*, *des archives*, selon Noailly (1999). La forme plurielle de certains noms, par exemple *aïeul* ou *ciel* apparaît, soit comme *des aïeuls* [deajœl] vs *des aïeux* [deajø], soit comme

¹³⁰ Un ridicule

des ciels [desjɛl] vs *des cieux* [desjø], où les deux marqueurs de pluriel s'appliquent indifféremment. L'application de tel double pluriel dans le cas de deux langues afro-asiatiques n'est pas courante, contrairement au français.

En français, l'application de marqueurs du pluriel dans le cas de noms composés, n'est pas universelle, comme on le voit à partir d'exemples suivants :

(16)(a) des timbres - poste

(b) GN [des_(D) [timbre_(SN) - poste_{-(ZM)}]]

(c) de-s timbres-poste-ø*

(d) des timbres-poste

Selon l'exemple donné ci-dessus, le pluriel *-s* est suffixé au premier élément du nom composé (16)(a), le deuxième élément ne suffixe qu'un morphème zéro (*-ø*) (16)(b). Le français suffixe également soit aux deux éléments canoniques, comme on le voit dans *des coffres-forts*, soit au deuxième élément canonique, comme on le voit dans *des porte-manteaux*.

Une telle application irrégulière de la pluralisation n'est pas courante dans le cas des deux langues sources. La suffixation des marqueurs du pluriel, que l'on a déjà vu dans chaque langue source, ne se fait qu'au deuxième élément dans la forme composée, sans compter certaines fonctions exceptionnelles, par exemple les noms composés.

(17)(a) mana-barnota

(b) NC [mana_(N) - barn_(R) -ota_(SN)]

(c) maison éducations

(d) des écoles

L'afaan-oromo emploie un marqueur du nombre *-ota* suffixé au deuxième élément canonique, comme dans *mana-barn-ota* [manotabarnota] (17)(a).

(18)(a) ትምህርት ቤት-ኦሮሽ

(b) timhirt beto- očč

(c) NC [timhirt_(N) - bet_(R) [-očč_(SN)]]

(d) education maisons*

(e) des écoles

L'amharique tend à suffixer le marqueur de pluriel au premier élément canonique, comme l'afaan-oromo le fait pour les deux éléments. Pour cela, (*-ኦሮሽ*) *očč* est suffixé à la base nominale comme dans (*ቤት-ኦሮሽ*) *bet-occ* [betof] (amharique) (18)(a). L'amharique suffixe parfois les marqueurs de pluriel aux deux éléments canoniques, comme dans (*ኣብይ-ኣት ክርስቲያን-ኣት*) *abyatä-kirstianat* [abiyatə.kɛrstianat] <des églises>. En effet, si de telles formes erronées dues

à des irrégularités sont observées dans le corpus, nous y reviendrons avec notre explication scientifique basée sur le résultat de l'analyse du corpus.

Expression diminutive des noms : application des suffixes

L'expression diminutive est très courante en français contemporain, comme le soulignent Dal (1997), Fradin (2001), parmi d'autres. L'expression diminutive qui fait référence à la taille, à l'intimité ou à l'affection (Crystal 2008 : 133 ; Hasselrot, 1972), en français, est réalisée par certains marqueurs tels que *-on*, dans *chaton*, *-et* dans *livret*, *-elle* dans *ruelle*, *-ette* comme dans *fillette* (Delhay, 1993, Delhay, 1996, Fradin, 2003, Plenat, 2005).

Contrairement au français, l'amharique ne connaît qu'un seul marqueur pour cette expression, la forme diminutive. Le suffixe *-it*, un marqueur de genre féminin est appliqué également pour l'expression diminutive (Baye 2016 : 104). La langue place le marqueur du diminutif avant *-u*, un marqueur de définitive, suffixé également à des bases nominales ou adjectivales (Leslau 1995 : 167-169).

(19)(a) (ቤረ - ኢት- ኡ)

(b) *bäre-it-u*¹³¹

(c) *bœuf* (N)-*it* (Dim) *-u* (Def)

(d) *bœuf - petit - le**

(e) *le bovin*

La transformation diminutive (Dim) se fait à l'aide de *-it*, suffixé à la base nominale, *bäre* [bare] <un bœuf> qui permet de construire *bäreitu* [bærejitu] <le bovin> comme dans l'exemple (19)(a). L'emploi du marqueur du féminin *-it* pour l'expression diminutive est aussi un phénomène habituel en afaan-oromo comme le fait l'amharique.

En afaan-oromo, une expression pouvant être considérée comme semblable, est réalisée à l'aide de *-itt* (Baye 1981 : 18), dont la consonne finale est géminée et placée avant *-i*, un marqueur de genre féminin (Launhardt 1973 : 107).

(20)(a) *sang-itt-i*

(b) *sang*-(N) *-itt* (Dim) *-i* (SG)

(c) *bovin le **

(d) *le bovin*

Le marqueur d'expression diminutive (Dim) : *-itt*, placé avant *-i* : un suffixe du genre (SG) et suffixé à la base nominale *sang-*, après la chute d'une voyelle finale *-a* (20)(b) comme

¹³¹Le substantif, qui est biologiquement au masculin dont la forme est diminutive.

dans *sang-itt-i* [sangit:it:i] <le petit bœuf > (20)(a). Le marqueur de la diminutive *-itt*, en afaan-oromo, comme le souligne Gragg (1976 : 180), est suffixé à des bases nominales neutres afin de préciser les noms auxquels il est suffixé.

Expression définie : déterminants définis et les suffixes

Le français utilise l'article défini pour préciser certaines informations concernant le mot « tête », le nom assemblé dans un groupe nominal (GN), comme le souligne Tamine (2005). En linguistique, le terme *défini*, selon certains auteurs tels que Bussmann (2006 : 282), Cruse (2006 : 43), Crystal (2008 : 133), désigne une entité ou une classe d'entités spécifiques et identifiables, opposant généralement à l'indéfini, moins souvent au non-défini. Pour Crystal (2008 : 133), le terme défini, par opposition à l'article indéfini, est un terme qui spécifie les référents.

L'expression définie, en français, s'opère par l'article défini désignant un référent déterminé ou spécifique comme *le soleil, la lune, l'Ethiopie, les États-Unis*, contrairement aux deux langues sources qui utilisent des morphèmes liés. Comme le rappellent Riegel et al (2009), les articles sont purement des lexèmes, des mots indépendants se plaçant devant les noms auxquels ils se réfèrent. Par contre, l'expression équivalente, en afaan-oromo, s'opère à l'aide d'un suffixe *-it* qui se joint à la base nominale (Dabala, 2011 : 55).

(21)(a) *barees-it-uu*

(b) *baress-(N) -it (SD) -uu (SP)*

(c) *dactylo-la*

(d) *La dactylo*

En afaan-oromo, l'expression définie se fait par *itt*, placé devant *-uu* : un marqueur du genre (SG), comme dans *barees-it-uu* [bare:situ:] <une dactylographe> (20)(a). L'expression équivalente, en amharique, qui fonctionne par *(-ኡ) /-u/* (Aaron 2010 : 104), ne suffixe que les noms singuliers (Mullen 1968 : 87, 341), (Leslau 1995 : 161), (Siegbert et al 2003 : 236), contrairement aux articles définis du français. Les articles définis français, en revanche, peuvent se combiner avec n'importe quel nom employé sans distinction de nombre ou de genre.

(22)(a) ጸሐፍ-ኢት-ኡ

(b) *ṣähafi (N) -it (SP) -u (SD)*

(c) *dactylo la vs dactylo le**

(d) *La dactylo mâle vs la dactylo (femelle)*

Comme on le voit *(-ኡ) /-u/*, un suffixe définitif (SD), placé après *-it*, un suffixe de la personne (SP), enchaîné à la base nominale (ጸሐፍ) *ṣähafi*, permet de construire (ጸሐፍ-ኡ) *ṣähafi-u* [s'əhafiu] <la dactylo mâle>, dont la prononciation est modifiée comme (ጸሐፍ-ዉ) *ṣähafi-w*

[s'əhafiw] (22)(b) en raison du processus phonologique. Le suffixe *-w*, l'allomorphe de *-u*, en amharique, comme le souligne Leslau (2000 : 34), est utilisé comme une épenthèse, lorsqu'il existe un problème de prononciation dû au groupe des voyelles (22)(a).

L'application et le rôle des déterminants, comme nous l'avons vu plus haut, n'est pas identique en chaque langue en contact. Les déterminants en français : *le*, *la* et *les* sont employés comme des mots indépendants, tandis que ceux dans les deux langues sources ne sont que des suffixes. Concernant leur rôle, les déterminants, en français, peuvent distinguer le genre, le nombre et aussi le caractère définitif contrairement à ceux dans les deux langues sources qui n'ont aucun rapport avec le genre et le nombre.

5.2.2 Flexion adjectivale pour le genre et le nombre

La plupart des adjectifs français, tout comme les substantifs, changent de forme dans l'objectif de l'accord grammatical, comme le rappelle Goes (2004). Dans le contexte de la construction de phrases, les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec les mots têtes, les noms qu'ils modifient (Burston, 1979 : 153). En effet, certains adjectifs français tels que *laid*, *bon*, ont tendance à s'accorder en nombre ainsi qu'en genre (Tamine, 2005), comme on le voit dans - *un(e) artiste(s) laid(e)(s) profite(nt) d'un / des bon(s) marché(s)*.

Dans certaines applications exceptionnelles, certains adjectifs se terminant en *-x* restent invariables comme - *un homme heureux vs des hommes heureux* (Ora, 2005), alors que d'autres tels que *bizarre*, *ivre*, ne s'accordent qu'en nombre (Bonnard, 1971), comme dans - *une fille bizarre se dispute avec des hommes ivres*.

(23)(a) ces jupes marron

(b) GN [des_(D) [jupes_(N) marron_(A)]]

(c) ce-s jupe-s marron-ø

Les adjectifs de couleur, tel que *marron*, ne fait pas l'accord avec le nom, comme on le voit dans *ces jupes marron* (23)(a). Les noms jouant le rôle d'adjectifs tels que *citron* ou *marron*, comme le dit Riegel et al. (2009), ne s'accordent ni en genre, ni en nombre avec les mots têtes qu'ils modifient, comme on le voit dans - *les filles bizarres portent des jupes citron et des chapeaux marron*.

Même si la confusion entre les adjectifs et les noms est également un problème (Baye (1981 : 29), la plupart des adjectifs de l'afaan-oromo s'accordent en genre ainsi qu'en nombre, (Dabala 2011 : 94). Pour l'accord de genre, comme le souligne Launhardt (1973 : 313), la langue tend à allonger n'importe quelle voyelle finale comme on le voit dans *shamara guratti-i xiqo-o* [ʃamara.gurat:i:.t'ik'o:] <une fille petite, joie fille noire>.

(24)(a) shamara bareduu tokko

(b) GN [shamara_(N) [bared-_(A)-uu_(SG) [tokko_(D)]]]

(c) fille jolie une*

(d) une jolie fille

Pour l'accord de genre, l'afaan-oromo utilise une stratégie d'allongement des voyelles finales comme *bareduu* [baredu:] <jolie> dans *shamara bared-uu tokoo* [ʃamra.baredu.tok:o] <une jolie fille> (24)(a). Cependant, peu d'adjectifs neutres comme - *addi* [ad:i:] restent invariables comme dans *shamara addi* [ʃamara:d:i:] <une fille blanche> vs *guraba addi* [gurba:d:i:] <un garçon blanc>.

Les adjectifs amhariques restent invariables comme on le voit (ጥቁር) *ṭikur* [t'ɛk'r] <noir(e)> dans (ጥቁር ሴት) *ṭikur set* [t'ɛk'r.set] <une dame noire> vs (ጥቁር ወንድ) *ṭikur wänd* [t'ɛk'r.wænd] <un homme noir>

(25)(a) ኣንድ-ኢት ቆንጅ ኮረዳ

(b) and-it konḡo koräda

(c) GN [and-it_(D) [konḡo_(A) [koräda_(N)]]]

(d) une jolie fille

Comme présenté avec l'exemple ci-dessus, l'amharique connaît -(ኢት) -*it* : un suffixe du genre (SG) s'ajoutant à la base déterminante comme on le voit dans (ኣንድ-ኢት) *andit* [andit] (25)(a). Ce marqueur, comme le souligne Baye (2016 : 131), se suffixe soit à la base nominale, comme (ልጅ- ኢት) *liḡit* [lɛdʒit] <la fillette >, soit à la base adjectivale, comme dans (ቆንጅ-ኢት) *konḡo-it* [k'ondʒoit] <jolie>.

Dans le processus de la pluralisation, l'amharique applique une stratégie de suffixation (Siegbert et al, 2003), comme dans (ደግ) *dag* [dag] <généreux/ généraleuse> vs (ደጎች) *dägočč* [dägoʃ] <généreux/généreuses>. Contrairement au français, la langue connaît également une stratégie de réduplication (Bezza, 2013), comme dans on le voit dans (ደጎግ) [dägag] <généreux / généraleuses>. Comme le fait l'amharique, l'afaan-oromo utilise la stratégie de la réduplication à des fins d'accord en nombre, comme le rappelle (Siegbert et Alessandro, 2010 : 57). La différence est que l'afaan-oromo a tendance à redoubler certains sons en position initiale (Lloret, 2008 : 137), comme on l'entend dans *shamra ba-bareduu* [ʃamra.babaredu] <jolies filles>. L'amharique, quant à lui, redouble certains sons des adjectifs placés en position médiane ou finale. Contrairement à ces deux langues afro-asiatiques, le français, lui, n'utilise qu'une seule stratégie de suffixation, comme nous l'avons vu précédemment.

5.2.3 Conjugaison verbale

La conjugaison verbale, permet d'établir la personne, le temps, l'aspect, le mode et la voix. D'après Crystal (2008 : 101), la conjugaison est un terme traditionnel désignant l'inflexion des verbes. Pour Brown et Miller (2013 : 99), la conjugaison fait référence à la modification de la forme des verbes aux fins de certaines relations grammaticales, notamment la personne, le nombre, le temps, l'humeur, la voix et l'aspect.

Les schémas de conjugaison diffèrent d'une langue à l'autre (Bussmann, 2006 : 230-231). La différence réside dans le fonctionnement de chaque morphologie verbale dans chaque langue en contact. En français standard, les verbes changent de forme en fonction de certaines relations grammaticales, comme la personne, le temps, l'aspect. Les verbes français se conjuguent en suffixant certaines terminaisons signalant la personne, l'agent actif d'une phrase, comme le souligne Picabia (1999).

Flexion verbale visant à l'accord grammatical : la personne

La conjugaison des verbes français implique la stratégie de suffixation des marqueurs pour signaler la personne, l'acteur de l'action en particulier (Keennan et Matthew, 2007). Cependant, la représentation de certains suffixes, comme *-e*, est parfois ambiguë comme on le voit dans le verbe *chante*, où la présence de la personne est obligatoire comme suit :

(26)(a) elle chante une chanson

(b) PS [elle_(GN1) [chante_(V) [une chanson_(GN2)]]]

(c) GV [chante_(V) [une chanson_(GN2)]]

(d) V [chant_(R) [e_(SP)]]

Le marqueur de la personne *-e* signalant en particulier la troisième personne est suffixé à la base verbal (R) *chant* comme on le voit dans *elle chante une chanson* (26)(a). Le suffixe de personne : /-e/, signalant notamment la troisième personne, est suffixé à la base verbale : *chant-*, comme on le voit dans *elle chante* (26)(a). Comme mentionné précédemment, il est possible que le même suffixe de personne dénote plusieurs acteurs comme *je* dans *je chante*, *il* dans *il chante* ou *on* dans *on chante*, ce qui n'est pas possible dans les deux langues sources. L'équivalente de *elle chante* est exprimée comme /*nisib-iti*/ [nisirbiti] (en afaan-oromo) ou comme (ትዝፍን ኣል-ኣች) /*tizäfnal-äčč*/ [tezəfnaləʃ] (en amharique), tandis que celle de *je chante* est articulée comme /*nisirb-a*/ [nisirba] (afaan-oromo) ou (እዝፍን-ኣል-ኣሁ) /*zizäfn-al-ähu*/ [ezəfnaləhu] (amharique). Les deux langues agglutinantes, contrairement au français, emploient un seul suffixe comme *-iti* en afaan-oromo ou *-äčč* en amharique pour indiquer une personne : *elle*.

Cette instabilité dans l'utilisation des marqueurs de personne est un phénomène courant en français, contrairement à ces deux langues agglutinantes. Le français utilise même plus d'un marqueur pour indiquer une seule personne, comme on le voit avec /-e/ dans *elle quitte*, /-t/ dans *elle part* et /-d/ dans *elle prend*. Le français contemporain autorise donc la présence des sujets des phrases, l'agent de l'action exprimée par le verbe, afin d'éviter une ambiguïté, comme on le voit dans *il chante*, *elle chante* ou *on chante*. Comme le fait remarquer White (2003), la présence du sujet d'une phrase est importante dans les langues non *pro-drop*¹³², comme le français. Le terme *pro-drop* indique si une langue omet les pronoms personnels jouant le rôle sémantique d'un sujet ou d'un objet, comme le rappelle Bussmann (2006 : 946).

Pro-drop (adj.) A term used in [...] which determines whether the subject of a clause can be suppressed. Italian is a pro-drop language, in this sense, because it can have subject less sentences (e.g. *e pericoloso* «it is dangerous»); by contrast, English is a non-pro-drop language, as the translation of the Italian sentence indicates. Other properties of pro-drop languages have been suggested, such as that they have a rich system of verb-agreement, and free inversion of subject and verb. Pro-drop languages are also known as 'null subject' languages. Languages that can drop not only subjects but also objects and other phrases are called radical pro-drop (e.g. Japanese).

Crystal (2008 : 389)

Par contre, en afaan-oromo, l'expression équivalente de *elle chante* (25)(a) s'exprime par un seul verbe, grâce à la présence du marqueur de la personne où la présence de la personne n'est pas importante, comme le soulignent Moreno (1939), Viterbo (1892), Borello (1939), Tutshcek (1945), Ishetu (1981), Praetorius (1893b), Bender et al. (1968), Cohen (1970), Leslau (1995), Gasser (2010), Bezza (2013), Baye (2016), Magdalena (2017). L'omission du sujet d'une phrase, qui est déjà représenté par le marqueur de la personne suffixé à la base verbale, est un phénomène courant en afaan-oromo.

(27)(a) (ɿisiin) nisirb-it-i

(b) PS [ɿisiin (s) [nisirbiti (v)]]

(c) elle chante

Le marqueur de la personne *-it* et celui du genre *-i* se sont suffixés à la base verbale *sirb-* pour signaler *isiin* [isi:n] <elle>, le sujet de l'action exprimée par le verbe comme dans *ni-nisirb-it-i* [nisirbiti] <elle chante> (27)(a). Afin d'éviter les répétitions, l'afaan-oromo a l'habitude d'omettre le sujet de la phrase, grâce à la représentation du marqueur suffixé à la base

¹³²Les langues à *pro-drop* sont celles qui n'omettent pas le sujet d'une phrase en raison de l'absence de l'inférence contextuelle suffixée à la base verbale.

verbale. Les *pro-drop languages*, d'après Welo (2013), tendent à omettre certains mots tels que les pronoms personnels sujets ou les pronoms personnels objet d'une phrase.

L'amharique, comme le fait l'afaan-oromo, est l'une des *pro-drop languages*, en raison de sa nature agglutinative. Elle omet l'actant de l'action qui est représenté par le marqueur de personne qui est suffixé à la base verbale. La langue a tendance la plupart du temps à exprimer un message avec un seul verbe, ce qui nécessite la combinaison de constituants dans le cas du français.

(28)(a) (ɹiswa) ትዘፍን-አል- አች

(b) PS [(ɹiswa)_(GN) [ti-zäfn-all-ä-čč_(GV)]]

(c) PS [(elle)_(Suj) [(Asp)-chanter-(Aux) - (SP)- (SG)]

(d) elle chante

La personne marqueur -ä et celui du genre -čč précise le sujet de la phrase (እስዋ) *ɹiswa* [ɛswa] <elle> comme dans (እስዋ ትዘፍን-አል-አች) *ɹiswa ti-zäfn-all-ä-čč* [tɛzəfnaləʃ] <correspond à *elle chante une chanson* (28)(a). Comme le fait afaan-oromo, en amharique, l'omission du sujet d'une phrase est courante, comme le montre ici la chute de (እስዋ) *ɹiswa* de la structure.

En français, les marqueurs de personne suffixés à la base des verbes réguliers et irréguliers ne sont pas statiques. Le marqueur de la troisième personne que nous avons vu plus haut (25)(a) n'est pas identique au marqueur de la même personne dans la phrase suivante :

(29)(a) elle sort de la classe

(b) PS [elle_(GN) [sort de la classe_(GV)]]

(c) GV [sort_(V) [de la classe_(GP)]]

(d) V [sor_(R) [-t_(SP)]]

Comme le montre l'exemple ci-dessus, le français emploie un marqueur de la troisième personne : -t, le sujet de la phrase : *elle* (29)(a), et dont le rôle sémantique est identique à son allomorphe -e (28)(d). Les marqueurs employés par les deux langues afro-asiatiques sont statiques, comme le montrent les exemples suivants :

(30)(a) ɹisiin dare-e ni-sok-it-i

(b) PS [ɹisiin_(GN) [dare-e ni-sok-it-i_(GV)]]

(c) GV [dare-e_(GP) ni-sok-it-i_(V)]]

(d) V [ni-sok_(R) -it_(SP) -i_(SG)]]

(e) elle part de la classe

L'afaan-oromo emploie *-it* : un suffixe de la personne et *-i* : un suffixe du genre comme dans *ni-sokiti* [nisokiti] <elle part> (30)(a) qui est identique avec celui dans *nisirb-it-i* [nisirbiti] <elle chante> (28)(d).

(31)(a) (አሰዋ) ከከፍል ትለቅ-አል-አ-ች

(b) PS [(ገገገገገ) (GN) [kä-kifl ti-läk-al-ä-čč (GV)]]

(c) GV [kä-kifl (GP) ti-läk-al-ä-čč (V)]]

(d) V [ti-läk (R) [al- (Aux) [-ä (SP) [-čč (SG)]]]]

(e) elle sort de la classe

Comme le fait l'afaan-oromo, l'amharique, a tendance à employer les deux mêmes marqueurs, *-ä* : un suffixe de la personne comme dans (ትለቅ-አል-አ-ች) *ti-läk-al-ä-čč* [tɛlɔk'aləʃ] (31)(a) et *čč* : un suffixe de genre comme dans (ትዘፍገ-አል- አች) *ti-zäfn-all-ä-čč* [tɛzɔfnələʃ] <elle chante>.

Flexion verbale visant l'accord grammatical : le temps

Dans le processus de morphologie verbale, les verbes français se conjuguent pour certaines relations grammaticales y compris le temps (Booij, 2009), tout comme ceux des deux langues afro-asiatiques (Mohammad et Zaboroski, 1990 : 22 ; Mullen, 1968 : 113). Les verbes français se conjuguent donc à trois temps principaux : au passé, au présent et au futur par le biais d'une stratégie de suffixation, comme le soulignent Pinchon & Coute (1981), Grevisse et Goose (1993), Blanche-Benveniste (2002). Les deux langues afro-asiatiques ne connaissent que deux temps : l'aspect perfectif désignant les actions accomplies et l'aspect imperfectif, dénotant les actions qui ne sont pas encore accomplies (Mohammed et Zaboroski, 1990 : 7).

En français, les marqueurs de temps sont suffixés aux bases verbales, comme on peut le voir avec *-e* dans *elle chante* ou avec *-a* dans *elle chanta*, par exemple. La différence remarquable observée entre les langues est la manière dont les marqueurs de temps sont utilisés.

(32)(a) elle est partie

(b) PS [elle (S) [est (Aux) [part-i-e (PP)]]]

(c) elle (S) est (Aux) part (R) -i (ST) -e (SP)

Dans l'exemple ci-dessus, c'est le participe passé (PP) qui porte les marqueurs signalant le temps et la personne (32)(a). Les deux marqueurs : *-i*, un suffixe du temps (ST), placé devant *-e* : un suffixe de la personne (SP) comme on voit dans *elle est partie* (32)(b). L'auxiliaire dans la structure est également conjugué à la 3^e personne : *elle*, le sujet de la phrase.

L'amharique, pour sa part, emploie le suffixe du temps et celui de la personne de manière différente comme le montre l'exemple suivant :

(33)(a) (አስዋ) ሄድ- አል-አ-ኝ

(b) (zisswa) hed- all-ä-čč

(c) PS [(isswa_(S)) [hed-_(PP) [al-ä-čč_(Aux)]]]

(d) elle partir avoir*

(e) elle est partie

Comme différence, l'amharique a tendance à suffixer le marqueur de temps *-ä*, et le marqueur de genre *-čč*, au verbe avoir (አል-) *all-* comme on le voit dans (ሄድ-አል-አ-ኝ)¹³³ *hedalläčč* [hedal:əʃ] (33)(a). L'autre différence observée ici est l'utilisation du verbe avoir au lieu du verbe être, contrairement au français. En ce qui concerne leur emplacement, nous y reviendrons dans le prochain chapitre qui portera sur la syntaxe.

Dans le cas de l'afaan oromo, on observe certaines applications qui ne sont pas identiques avec celles du français ainsi que de celles de l'amharique, comme l'illustre l'exemple suivant :

(34)(a) (zissin) dem-t-e jir-t-i

(b) PS [(elle_(S)) [demte_(PP) [jirti_(Aux)]]]

(c) elle partir avoir*

(d) elle est partie

La morphologie verbale de l'afaan-oromo permet de suffixer deux marqueurs : le suffixe de l'aspect perfectif et celui de la personne, au participe du verbe, comme le fait le français. La différence réside dans la suffixation du marqueur de sujet *-t*, qui se fait deux fois : au participe passé ainsi qu'au verbe auxiliaire, comme on le voit dans *demte jirti* [demteɗʒrti] (34)(a).

Quant au passé simple, chaque langue en contact utilise un verbe simple, en suffixant le marqueur de la personne et du temps. La suffixation, l'ajout de morphèmes, parfois appelés monèmes, se fait à partir de système morphologique dans chaque langue en contact.

(35)(a) elle chant-a une chanson

(b) PS [elle_(S) [chanta_(V) [une chanson_(GN2)]]]

(c) GV [chant-_(R) [a_{(ST)/(SP)}]]

Dans cette expérience, *-a*, suffixé à la base *chant-* comme on le voit dans *elle chanta*, représente plus d'une situation (35)(a). À partir de notre observation, il représente la troisième personne du singulier, l'acteur de l'action exprimée à la voix active, ainsi que le temps passé où l'action a eu lieu, l'aspect perfectif.

¹³³ Prononcé comme ሄዳለኝ [hedaləʃ] due au processus phonologique

Contrairement au français, les verbes en afaan-oromo, l'une des langues afro-asiatiques, a tendance à employer un seul marqueur pour une situation particulière comme le montre le verbe suivant :

(36)(a) (ɾissiin) sirba ni-sirb-it-e

(b) PS [(ɾissiin (S)) [sirba (O) [nisirbte (V)]]]

(c) (elle)_(S) chanson _(N) ni_(Ass) - chant _(R) - (ST) - (Perf)

(d) elle chanta une chanson

Comme l'exemple donné ci-dessus, l'afaan-oromo emploie un seul verbe simple *ni-sirbte* [nisirbite], dont l'équivalent en français est *elle chanta* (36)(a). Ce verbe, *nisirbite*, organisé à partir de quatre morphèmes, peut diffuser un message complet, grâce à la représentation de chaque morphème occupant son rôle sémantique. La langue emploie ainsi -*ni-* pour la forme assertive (Ass), -*é*, pour l'aspect perfectif (Perf), et -*it*, pour la personne (SP), suffixé à la base verbale (R) : *sirb-* [sirb] <chanter> (36)(b). Le verbe afaan-oromo, par exemple *nisirbite* [sirbite] (36)(d), peut exprimer un message complet, grâce au marqueur sujet suffixé à la base du verbe. En français, tout message complet s'effectue avec une phrase simple comme dans *elle a chanté*, là où les langues agglutinantes, comme l'afaan-oromo et l'amharique, ont tendance à exprimer simplement dans un seul verbe enchaînant un certain nombre de morphèmes.

Selon Brown and Miller (2013 : 17), les langues agglutinantes sont des langues qui intègrent un certain nombre de morphèmes liés dans un seul mot qui signale différents concepts. Surtout, un tel enchaînement des morphèmes à des bases verbales en vue de relations grammaticales est plus régulier dans le cas de l'amharique.

(37)(a) (እስዋ) (ዘፈን) ዘፈነች

(b) (ɾiswa) (zäfän) zäffän (R) -ä (SP)/(ST) -čč (SG)

(c) PS [elle (S) [chanson (O) [chanta (V)]]]

(d) (elle) chanson chanta*

(e) elle chanta une chanson

Le suffixe -čč : un marqueur du genre (SG) et -ä [ə] : un suffixe de temps (ST) et aussi un marqueur de l'aspect perfectif (Perf), sont enchaînés à la base verbale (ዘፈን) *zäfn-* [zəfn] <chant-> comme on le voit dans (ዘፈነች) *zäffän-ä-čč* [zəf:ənəʃ] <elle chanta> (37)(a). En amharique, on observe souvent l'omission du pronom personnel revoyant au sujet. En effet, en raison du marqueur du sujet suffixé à la base verbale (Baye, 2016 : 134), la présence du sujet (S): (እስዋ) *iswa* [eswa] n'est pas importante. C'est peut-être la plus grande différence avec la langue française qui généralement nécessite la marque explicite du sujet.

Conclusion

La morphologie, une discipline étudiant la forme des mots, n'a pas la même importance dans toutes les langues (Bokor, 2007). Les mots des langues synthétiques, qu'ils soient flexionnels (Dubois 2002) ou agglutinatifs, nécessitent plus d'investigations en raison de leurs formes internes, c'est-à-dire de leur nature flexionnelle. Les études comparatives sur les systèmes morphologiques permettent de noter la diversité entre des langues en contact (Haspelmath, 2002).

En effet, ce qu'une langue exprime par un mot indépendant, l'autre peut le représenter par un morphème lié, et une autre encore n'en garde aucune trace, comme on le voit ici dans le cas du français, une langue flexionnelle, et les deux langues sources, des langues agglutinantes. Le français standard utilise le déterminant pour la distinction de genre ou pour l'expression définitive, alors qu'un tel usage dans le cas des deux langues afro-asiatiques n'est pas connu (Frajzyngier et Shay, 2020). Pour le prouver, les deux langues sources n'ont pas d'équivalence pour le déterminant utilisé dans *le soleil*, comme on le voit dans /*addu*/ [ad:u] (afaan-oromo) ou (ጸሐይ) /*sāhay*/ [s'əhay]. De même, il y a le moment où ces deux langues agglutinantes préfèrent employer un morphème lié : /-*ita*/ dans *man-ita* [manita] (afaan-oromo) ou (-ኡ) /-u/ dans (ቤት-ኡ) *bet-u* [betu] (amharique), pour le déterminant dans *la maison*.

Le présent chapitre a mis en évidence une enquête sur le système morphologique de trois langues en contact, le français et les deux langues afro-asiatiques : l'afaan-oromo et l'amharique. Au travers d'une étude comparative, notre description présentée dans ce chapitre illustre comment les mots, en particulier les noms, les adjectifs, les verbes et les déterminants s'infléchissent pour certaines relations grammaticales telles que le genre, nombre, diminutive, temps, personne.

Contrairement au français, la distinction des genres grammaticaux des noms inanimés n'est pas courante dans les deux langues sources, car ces noms sont toujours neutres. Comme discuté précédemment, la distinction de genre selon les deux langues afro-asiatiques est fortement tributaire du genre naturel, comme le soulignent Hartmann (1980), Leslau (1995), Appleyard (1995), Gragg (1976), Mohammed et Zaborski (1990), Griefenow-Mewis (2003). L'usage de suffixes, de déterminants ou d'adjectifs pour distinguer le genre biologique des noms animés n'est pas courant dans le cas de deux langues sources. En effet, l'application de certains adjectifs dénotant le masculin et le féminin pour les référents des noms inanimés est possible selon les systèmes morphologiques des langues sources. La distinction du genre de noms épicènes, de noms de métier, de noms communs uniquement au masculin ou au féminin dont le

traitement nécessite des règles particulières n'est pas facile dans les deux langues sources, comme nous l'avons déjà mentionné.

Le marqueur du pluriel est un phénomène commun à toutes les langues en contact, qui permet de distinguer le singulier du pluriel. Bien que les irrégularités soient la nature des langues humaines, le processus de distinction du genre appliquée par le français nécessite plus d'attention en raison de sa complexité. Le présent chapitre s'est concentré sur les noms communs restant invariables en nombre, les noms uniquement au pluriel ou au singulier dont l'application nécessite des règles particulières. Là où il y a des différences de système dans une langue en contact, il y a des ambiguïtés qui provoquent des erreurs (Kiefer, 2006). Le système morphologique du français permet la stratégie de suffixation, pour le processus de pluralisation, alors que l'affixation, la reduplication et même la quantification sont utilisées dans le cas des deux langues sources (Hartmann, 1990).

De plus, l'utilisation de l'article défini n'a pas de lien avec la distinction de genre, contrairement à ce qui se passe en français. La morphophonologie du marqueur défini dans les deux langues sources se présente sous la forme de liaisons, contrairement à ce qui se passe en français. Les noms indéfinis ne sont généralement pas marqués dans les deux langues afro-asiatiques, car les articles indéfinis ne sont pas connus, comme nous l'avons mentionné plus haut.

La flexion pour certaines relations grammaticales est commune à la morphologie verbale de chaque langue en contact. Les verbes français sont plus riches pour exprimer les trois temps : passé, présent et futur, que ceux des deux langues sources, qui ne connaissent que deux divisions : l'aspect perfectif et l'aspect imperfectif. Les verbes des deux langues sources ont cependant le potentiel d'enchaîner un certain nombre d'affixes de sorte qu'elles sont des *pro-drop languages*, découlant de leur nature agglutinante.

6. La syntaxe, un socle indispensable à l'apprentissage des langues : quelques considérations comparatives des systèmes syntaxiques de trois langues

Introduction

Outre la phonétique et la morphologie, l'apprentissage d'une langue en milieu académique passe également par la syntaxe. La syntaxe, étymologiquement emprunté au grec (Ramus, 1572), et introduit en linguistique (Bloomfield, 1933 ; Harris, 1951 ; Russel, 1986), régit la combinaison, la fonction ainsi que l'accord des mots dans une structure (Dubois et al, 2000) selon des règles strictes (Creissels, 2004). Elle est l'une des composantes linguistiques (Brown et Miller, 2013 : 430) et étudie la manière dont une langue assemble ses mots dans une structure et comment ses mots changent de forme en raison de concordances grammaticales (Luuk, 2015).

Afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les oromophones et les amharophones lors de la construction de phrases simples en français, le présent chapitre en propose une brève description, en s'appuyant sur les travaux de plusieurs auteurs, dont Grevisse et Goosse (2019), Tamine (2005), Llorte (1988), Baye (2016), Siegbert et Alessandro (2010). Notre discussion appuyée par certains exemples tirés de ces travaux illustre le fonctionnement de quelques points significatifs de la grammaire, en particulier celui de l'ordre linéaire des constituants, l'accord grammatical entre ces constituants et leur fonction syntaxique au sein des trois langues, le français et les deux langues afro-asiatiques : l'afaan-oromo et l'amharique.

Considérant, à la suite de Greenberg (1966), que l'ordre linéaire des constituants peut varier d'une langue à l'autre, nous illustrerons comment les trois langues en contact assemblent des mots et des groupes de mots dans une structure qui ne dépasse pas une phrase simple. Par ailleurs, nous montrerons également comment ces langues réalisent l'accord grammatical entre certains constituants, en particulier entre les verbes et les sujets, entre les verbes et ses compléments, le complément d'objet direct (ci-après COD) ou le complément d'objet indirect (ci-après COI), assemblés dans une phrase simple. Notre description inclut également l'accord grammatical qui s'opère entre les mots-têtes, les noyaux dans certains syntagmes, en particulier entre le nom dans un groupe nominal et ses compléments. Les mots dans les structures changent en fonction de certaines relations grammaticales telles que le genre, le nombre, le temps, etc. (Algeo et Pyles, 2009 : 4), en fonction des règles strictes de chaque langue (Watters, 2004 : 231).

Le présent chapitre propose également une brève description sur la fonction de certains constituants, en particulier celle des pronoms personnels clitiques, des articles indéfinis et contractés, des adjectifs possessifs et pronoms possessifs, des verbes pronominaux et des verbes

de mouvement, des expressions formelles et des expressions négatives, dont l'application n'est pas identique dans toutes les langues en contact.

6.1 Description des structures syntaxiques des langues : le français et les deux langues sources

6.1.1 Combinaison linéaire de mots : cas du français et des deux langues afro-asiatiques

Le point de vue syntaxique, une branche de la grammaire (Brown et Miller, 2013), proposé dans ce chapitre nous permet d'observer les spécificités de la combinaison des mots dans une structure (Anderson et Lightfoot, 2002). Pour Neveu, la syntaxe concerne les critères impliquant les parties du discours dans la phrase, les procédures de combinaison des mots dans les syntagmes et les phrases.

Le mot syntaxe est issu du bas latin *syntaxis*, <ordre, arrangement, disposition>, à partir du grec *suntaxis*, formé sur la préposition *sun*, <avec> et le nom *taxis* <ordre, arrangement, disposition>. Le terme désigne tout à la fois l'organisation des mots et des groupes dans l'énoncé, et l'étude de cette organisation. Cette étude repose sur l'élaboration de modèles théoriques dont la fonction est de proposer des hypothèses explicatives et des systèmes d'analyse des structures syntaxiques. Dans le champ linguistique, le domaine de la syntaxe, méthodologiquement disjoint de la morphologie et de la sémantique, bien qu'en étroite corrélation avec ces deux composants, s'intéresse, entre auteurs, aux critères d'agacement dans la phrase des parties du discours, aux procédés de composition ou de construction de la phrase (selon les cadres théoriques), à la structure des syntagmes, à la question de la place et de la position des constituants dans la phrase simple et à leurs relations fonctionnelles, aux relations interpropositionnelles dans la phrase complexe, etc.

Neveu (2004 : 282)

D'un point de vue syntaxique, ce chapitre permet d'observer les combinaisons de mots et leurs fonctions syntaxiques, les règles structurelles des langues humaines n'étant pas similaires (Greenberg, 1966 ; Joseph, 1980 ; John, 1983 ; Tomlin, 1986 ; Dryer, 2003 ; Biberauer et al., 2005). L'assemblage des mots ne se fait que selon des règles strictes dans chaque langue comme en français (Grevisse et Goosse, 1993, Gerdes et Muller, 2006), et dans les deux langues sources (Griefenew-Mewis, 2003 ; Leslau, 2000).

Ordre linéaire des constituants : une phrase simple

Sans prendre en considération toutes expressions exceptionnelles telles que l'expression impérative, interrogative inversée ou assertive assemblée avec un verbe monovalent comme *elle crie* (par exemple Noailly, 1999 : 11), l'ordre linéaire des mots français se fait sous l'ordre sujet - verbe - objet (SVO) (Riegel, 2009), plaçant ainsi le verbe en deuxième position (Goose, 1999), comme le montre l'exemple suivant :

(1)(a) elle a chanté une chanson au public

(b) PS [elle_(S) [a chanté_(V) [une chanson_(COD) au public_(COI)]]]]

(c) PS [GN₁ [elle_(N)] [GV [V a_(Aux) chanté_(PP) [GN₂ une_(D) chanson_(N) [GP au_(P) public_(N)]]]]]

(d) PS [elle_(S) [a chanté_(V) [une chanson au public_(O)]]]

Chaque constituant d'une phrase simple (PS) : *elle a chanté une chanson devant le public* (1)(a), a sa place particulière (1)(a). Le sujet de la phrase : *elle*, placé à l'initiale de la phrase est suivi d'un verbe composé : *a chanté* et des deux objets : le complément d'objet direct (COD) : *une chanson* et le complément d'objet indirect (COI) : *au public*.

Contrairement au français, l'ordre syntaxique dans les deux langues sources suit la structure SOV (Taha, 2017 ; Gragg, 1976 ; Owens, 1985a ; Dawkins, 1969) .comme le montre l'exemple suivant tiré de afaan-oromo :

(2)(a) (ገሰዥን) dawatotaf-f sirba sirbite jirtti

(b) PS [GN_(ገሰዥን) [GV [GP_(dawatotaf) [GN_(sirba sirbite jirtti)]]]]

(c) ገሰዥን_(S) dawatota-f_(COI) sirba_(COD) sirbite jirtti_(V)

(d) elle une au public chanson chanter-SP-ST avoir-SP-ST*

(e) elle a chanté une chanson au public

L'expression équivalente, *elle a chanté une chanson au public*, en afaan-oromo se traduit comme on le voit dans l'exemple présenté ci-dessus : (ገሰዥን) dawatota-f sirba sirbite jirtti (2)(a). Dans cette phrase, le complément d'objet indirect (COI), *dawatotaf* [dawatotaf] <au public>, est placé devant le complément d'objet direct (COD) : *sirba* [sirba] <une chanson>, et devant le verbe composé, *sirbite jirtti* [sirbite.dzirt:i] <a chanté> (2)(d). Une autre différence observée ici, est l'omission du sujet de la phrase : *ገሰዥን*, grâce à la suffixation du marqueur de sujet /-t/, suffixé à la base du participe passé *sirbite* et à celle de l'auxiliaire *jirtti* (2)(d). Contrairement au français, les langues agglutinantes comme l'afaan-oromo omette les sujets des phrases- grâce à la suffixation de personne (2)(a) (Owens, 1985b), pour éviter les répétitions (2)(a) (Lloret, 1988).

L'amharique, comme le fait l'afaan-oromo, assemble ses mots sous l'ordre SOV, comme le soulignent Baker (2012a) et également Kramer, (2014). L'emplacement de chaque mot, en particulier le sujet, l'objet et le verbe, dans une phrase équivalente est illustré comme suit :

(3)(a) (እሱዋ) ለኢድማጮችዋ ዘፈን ዘፍን- አል-አች

(b) (ገሰዥን) lä-admač'oččwa zäfän zäfn-all-äčč

(c) PS [elle_(S) [au public_(COI) une chanson_(COD) a chanté_(V)]]]

(d) elle au public une chanson a chanté*

(e) elle a chanté une chanson

Le verbe amharique, (ዘፍን-አል-አቸ) *zäfna-aläčč* [zəfənaləʃ], est placé en position finale devant le complément d'objet indirect (ለአድማጭቸዋ) *lä-admač'oččwa* [ladmaʃotʃwa] et devant le complément d'objet direct (ዘፈን) *zäfän* [zəfən] (3)(b). La présence du sujet dans cette phrase, (እሰዋ) *ɨsswa* [ɛswa], n'est pas importante en raison de -ä, suffixe de sujet, et de -čč, suffixe de genre, enchaînés à la base du verbe avoir : (አል-) *all-* (3)(a) qui précisent l'information relative au pronom et au genre.

Les langues avec l'ordre *sujet-verbe-objet* (SVO) et l'ordre *sujet-objet-verbe* (SOV) placent les sujets des phrases en position initiale (Dryer, 2013), comme le font le français et les deux langues afro-asiatiques. Selon Greenberg, (1963), le pourcentage de langues (L) suivant l'ordre SVO comme le français (Gardes-Tamine, 1998 : 13) correspond à 43 %, alors que celui de l'ordre SOV comme les deux langues afro-asiatiques (Demeke, 2003 ; Temesgen, 1993) est de 44%. Les statistiques présentées par Harald (2016) sont similaires à celles d'Ultan, avec 40,3 % pour les langues avec l'ordre SVO et 43,3 % pour celles qui adoptent l'ordre SOV.

Order des mots	Ruheln ¹³⁴		Mallinson & Blake ¹³⁵		Hawkins ¹³⁶		Tomlin ¹³⁷		Moyen	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
SOV	222	51	41	41	174	52	180	45	154,3	48,7%
SVO	155	35	35	35	109	32	168	42	116,8	36,9%
VSO	47	11	9	9	45	13	37	9	34,5	10,9%
VOS	8	2	2	2	8	2	12	3	7,5	2,4%
OVS	2	0,5	1	1	–	–	5	1	2,7	0,9%
OSV	1	0,3	1	1	–	–	–	–	1	0,3%
Total	435		89		336		402		316,8	

Tableau 6.1 : Résumé de la variation de l'ordre des mots des langues humaines

Comme le montre le tableau tiré du travail de Peeters (1991 : 84), les langues sous l'ordre SOV (47,3 %) dont la fréquence d'occurrence est plus importante place le sujet d'une

¹³⁴M. Ruhlen. A Guide to the Languages of the World, Stanford: Merrit Ruhlen, 1975.

¹³⁵G. Mallinson and B.J. Blake. Language Typology, New York: North Holland. 1981

¹³⁶J. Hawkins. Word order Universal, New York: Academic Press, 1983.

¹³⁷R.S Tomlin. Basic Word Order : (RLE Linguistics B: Grammar) Functional Principles, 1986

phrase en position initiale comme le font celles sous l'ordre SVO (36 %). Cependant, leur différence réside dans la position des constituants tels que les verbes et les objets dans une phrase simple ou les noms et les adjectifs dans un groupe nominal (Jung, 2012), comme nous le verrons ci-dessous.

Ordre des mots dans un syntagme : un groupe nominal

Sans tenir compte d'un groupe nominal composé d'un seul mot, le français standard place le nom de tête, accompagné de ses compléments, en position médiane, comme le souligne Tamine (1998).

(4)(a) ces petits chiots noirs de Paul

(b) GN [ces_(D) [petits_(A) [chiots_(N) [noirs_(A) [de Paul_(GP)]]]]]

(c) GN → D-A-N-A-GP

Le nom (N), *chiots*, jouant le rôle de mot-tête, se place en position médiane, précédé d'un déterminant (D) *ces*, d'un adjectif préposé_(A) *petits*, et suivi d'un adjectif postposé_(A) *noirs* et d'un groupe prépositionnel (GP) *de Paul* (4)(a). L'ordre linéaire des constituants apparaît sous l'ordre D-(A)-N-(A)-(GP)(4)(c). Dans cet ordre, la présence du mot tête, le nom, et celle du déterminant est toujours obligatoire, tandis que celle de ses compléments est facultative, comme le souligne Beguelin (2004).

Pour l'expression équivalente, l'afaan-oromo place le nom, le noyau du groupe, en position initiale du groupe nominal, comme le fait remarquer Dejene (1980). La langue tend à placer le déterminant (D) en position finale, les adjectifs après le mot-tête (Dabala, 2011), ce qui est totalement différent de l'ordre que l'on voit en français et en amharique.

(5)(a) buchelota xi-xiqoo gu-guraa Paul-i kun

(b) GN → [chiots_(N) [petits_(A) [noirs_(A) [Paul-i_(GP) [kun_(D)]]]]]]

(c) chiots petits noirs Paul de ces*

(d) ces petits chiots noirs de Paul

Le nom (N) *buchelota* [butfelota] <les chiots>, placé à l'initiale du groupe nominal (GN) (5)(a), est modifié par les deux adjectifs postposés (A) *xixiqoo* [t'it'k'o] <petit> et *guguraa* [gugura] <noirs>, par le GP *Paul -i* et un déterminant (D) *kun* [kun] <ces> (6)(c). La langue tend à appliquer l'assemblage des constituants selon l'ordre N-(A)-(A)-(GP)-(D), où la présence du nom en position initiale est obligatoire (6)(b).

L'amharique emploie un autre ordre linéaire, totalement différent de celui du français ou de l'afaan-oromo. Le nom, le mot-tête, se place en position finale, comme le rappelle (Werner, 1957), et comme le montre l'expression équivalente ci-dessous :

(6)(a) እከዚህ ትናንሽ ጥቁጥቁር- የፖል ቡችል-ኦች

(b) zināzih tinaniš t'ikuaḳur yä-Paul bučeločč

(c) GN → [ces (D) [petits (A) [noirs (A) [de Paul (GP) [chiots (N)]]]]]]

(d) ces petits noirs de Paul chiots*

(e) les petits chiots noirs de Sylvie

En amharique, le nom, le mot-tête (ቡችል-ኦች) *bučeločč* [butʃlotʃ] <des chiots>, se place en position finale du GN (6)(a). Tous les compléments du noyau, tels que les adjectifs : (ትናንሽ) *tinaniš* [tɛnanɛʃ] <petit(e)s> et (ጥቁጥቁር) *t'ikuaḳur* [t'ɛk'ur] <noir(e)s>, le groupe prépositionnel (GP) : (የፖል) *yä-Paul* [jəpɔl] <de Paul> et le déterminant (D) (እከዚህ) *zinazih* [ɛnazih] <ces>, sont placés linéairement avant le nom (N) (6)(a). Une telle structure n'apparaît que sous l'ordre (D)-(GN)-(A)-(A)-N (6)(d), où la présence du mot de tête en position finale est toujours obligatoire et celle de ses compléments est facultative, comme le dit Cohn (1970 : 71).

Ordre des verbes dans des verbes composés

La morphologie verbale, a été étudiée par un certain nombre d'auteurs, tels que Michot (2014), Schlyter (2006), Hodson et Walker (1922), Owens (1985b), Baye (1999a), Bender et al. (1976) ; Dawkins (1969), Gasser (2010), Siegbert et al. (2003), Leslau (1995), Tolä-Mariam (2009) ou encore Kramer et Eilam (2012).

Les verbes composés, dans chaque langue en contact, se composent de deux verbes : l'auxiliaire (Aux) et le participe passé (PP), dont l'ordre n'est pas identique. En français, comme le souligne Marc (2003), c'est l'auxiliaire (Aux) qui précède le participe passé (PP), et pour cela, il apparaît dans l'ordre Aux - PP.

(7)(a) elle est partie ce matin

(b) PS [GN [N (elle) (s) [GV [V (est partie) [GN (ce matin)]]]]

(c) GV [V [est (Aux) [partie (PP)]]]

(d) VC [Aux [PP]]

Ce qui est complètement opposé à la structure des deux langues afro-asiatiques (Siegbert et Alessandro, 2010 ; Hayat, 2017 : 66). Les verbes composés de l'afaan-oromo s'organisent sous l'ordre linéaire VC→ (PP)-(Aux), comme le rappellent Mohammad et Zaborski (1990 : ou Kebede (2009 : 43).

(8)(a) (zissiin) ganama sokite jirtti

(b) PS [elle (GNS) [ganama (GN2) [sortie (pp) [avoir (Aux)]]]

(c) elle ce matin sortie a*

(d) elle est sortie

Le participe passé (PP), *sokite*, que l'on voit dans *sokite jirtti* [sokite.dʒirt:i] <elle est partie>, (8)(a) est placé devant *jirtti*, l'auxiliaire (Aux), dont l'ordre linéaire apparaît comme PP-Aux (8)(b). Ce qui diffère ici, ce n'est pas seulement l'ordre mais aussi le type d'auxiliaire utilisé, c'est-à-dire le verbe *avoir* à la place du verbe *être*. Contrairement au français, la langue a tendance à utiliser le verbe avoir (ici *jirtti* [dʒirt:i]) réduit en *-tti* et prononcé *sokite-tti* [sokite.t:i] au lieu de *sokite-jirtti* [sokite.dʒirt:i], en raison de la grammaticalisation (Hopper et Traugott, 2003).

Le verbe amharique, appelés (ግሥ) *gis* [ges] ou (አንቀጽ) *zankäṣ* [zankəs'] (Baye, 1999b), sous sa forme composée, comme le fait le français, se construisent de deux verbes comme dans l'exemple suivant :

(9)(a) (አስዋ) ዛሬ ጥዋት ሄድ- አል አች

(b) (ziswa) zare tiwat häd-alläčč

(c) PS [elle (GN1) [ce matin (GN2) [part- avoir (GV)]]

(d) elle ce matin partie a *

(e) elle est partie ce matin

Le verbe composé ሄድ-አልአ-ች /häd-allä-čč/ [hedal:ətʃ] se compose de deux verbes : ሄድ /häd/ et (አልአች) /alläčč/ (9)(a). Le verbe *avoir* : (አል-) *allä*, réduit en *-al* (Leslau 2000 : 34), et suffixé à la base du participe passé (PP) : (ሄድ-) *häd-*, est prononcé comme un seul mot (ሄዳለች) /hedaläčč/ [hedalətʃ] (9)(b).

Le verbe avoir, *jirtti* dans *sokite jirtti* (8)(a), est parfois réduit en *-tti* comme on le voit dans *sokite-tti* [sokiteti], dont le sens est toujours le même, *est partie*. Une telle réduction de mots indépendants en morphèmes liés due à la grammaticalisation que l'on observe dans le cas de l'amharique est un phénomène habituel contrairement à ses équivalents en français. La grammaticalisation, en linguistique diachronique, fait référence à la réduction de mots indépendants en morphèmes liés, comme le soulignent Lehmann, (2002) ; Hopper et Traugott, (2003) ; Brinton et Traugott, (2005) ; Marchello-Nizia, (2006) ; Bybee, (2003). L'usage du verbe *être*, un des éléments canoniques des verbes composés, n'est pas connu dans les deux langues sources car il n'y a pas de distinction entre les verbes de mouvement et les verbes d'action.

Ordre des éléments dans les verbes pronominaux : forme réflexive et réciproque

Les verbes pronominaux soit au sens réfléchi, soit au sens réciproque sont construits selon les règles strictes de chaque langue (Tesnière, 1959 : 246). Le verbe, comme *se regarder* en français, se compose d'un pronom ayant le sens réfléchi ou réciproque et d'un verbe qui

change de forme en fonction du type de sujet auquel ils se joignent (Melis, 1990 : 63). Le pronom réfléchi *se* prend plusieurs formes, par exemple *me, te, se, etc.*, afin de réaliser un accord avec le sujet *je, tu, il, etc.*, comme le souligne Blanche-Benveniste (1984 : 133).

(10)(a) elle *se* regarde dans un miroir

(b) PS [elle_(GN) [se regarde_(VP) [dans un miroir_(GP)]]]

(c) GV → [se_(P) [regarde_(V)]]

Comme le montre l'exemple ci-dessus, *se regarde*, le verbe pronominal (VP)(10)(a), est organisé de deux mots, *se* : un pronom réfléchi et *regarder* : un verbe transitif (10)(c) placé en deuxième position (10)(b), et désigne une action effectuée sur l'actant lui-même. Le français connaît également le verbe pronominal au sens réciproque, qui désigne une action réalisée par des actants actifs nécessairement deux ou plus, qui agissent l'un sur l'autre. Pour cette forme, la langue utilise *se* : un pronom réciproque qui change de forme et s'assemble avec un verbe transitif qui change la forme (Grevisse et Goosse, 2007), comme on le voit dans - *nous nous regardons, vous vous regardez et ils se regardent*.

L'afaan-oromo aussi connaît les deux formes de verbes pronominaux, comme le souligne Launhardt (1973 : 233). La langue emploie *of* pour l'expression réflexive et *wal* pour la forme réciproque qui ne changent pas de forme (Gobena, 2016 : 125), comme l'illustre l'exemple suivant :

(11)(a) (ʔisiin) dawiti kessati *of* ilala jirti

(b) PS [elle_(N) [miroir dans_(GP) [se regarde_(VP)]]]

. (c) elle miroir dans se regarde a*

(d) elle se regarde dans un miroir

Le pronom réfléchi, *of*, est placé devant le verbe bivalent : *ilala* [ilala] <regarder> et le verbe avoir : *jirti* [dʒirt:i] comme on le voit dans (ʔisiin) *of ilala* [ofilala.dʒirt:i] <elle se regarde> (11)(a). Le verbe bivalent *ilala* peut s'assembler avec d'autres compléments comme *dawiti kessati* [dawitikes:ati] <dans le miroir> (11)(b). Ce qui apparaît important ici, c'est le pronom réfléchi *of* [of] qui ne s'accorde ni en genre ni en nombre en raison de sa forme invariable.

Le pronom réciproque *wal* [wal] <se>, comme on le voit dans *wal-ilala* [walilalu] signifiant *ils se regardent*, où l'action exprimée par le verbe est réalisée par plusieurs êtres agissant les uns sur les autres. Le pronom au sens réciproque *wal*, se joint toujours à un sujet au pluriel, selon Wakwaya, (2014), et ne change pas de forme.

L'amharique, tout comme le français, connaît les deux formes de verbes pronominaux : le pronom réfléchi et le pronom réciproque, comme le rappellent Hodson et Wales (1922 : 29), Siegbert et Alessandro (2010 : 57). Pour la forme réfléchie, comme le mentionne Hayat (2017 : 60), la langue utilise *ras* [RAS], où le sens est seulement *tête*, dont l'équivalent en français apparaît sous la forme du pronom *se*.

(12)(a) (እስዋ) በመስተዋት ውስጥ ራስዋን ተመለከተች

(b) (*ɾiswa*) bāmāstawāt wust raswan tāmälākätäčč

(c) PS [elle (GN) [dans miroir dans se regarder (GV)]]

(d) elle miroir dans se regarder-ST*

(e) elle s'est regardée dans un miroir

Le pronom réfléchi, *raswan* [raswan], est placé entre le complément d'objet indirect (በመስተዋት ውስጥ) /*bāmāstawāt wust*/ [bāməstawət.wust] <dans le miroir> et le verbe (ተመለከተች) *tāmälākätäčč* [təmələkətəf] <regarde> (12)(a). Le pronom réfléchi, *ras* [ras], que l'on voit ici a enchaîné deux marqueurs : *-wa* : un suffixe du genre et *-n* : un suffixe de cas nominatif.

En amharique, le pronom réfléchi s'exprime par *ras* [ras] : un morphème libre, signifiant littérairement - *tête*, enchaîne certains suffixes (Leslau, 1976 : 20), tels que *-e*, *-h*, *-u*, etc., de manière interchangeable dans un but d'accord grammatical. Pour la première personne du singulier, la langue emploie ainsi */-e/*, comme on l'observe dans *ras-e-n ayehu* [rasen.ajəhu] <je me suis regardé(e)> pour la deuxième personne */-h*. comme dans *ras-h-n ayeh* [rasihn.ajəh] <tu t'es regardé(e)>.

Le verbe pronominal au sens réciproque, contrairement au français, s'opère avec un préfixe (ተ-) /*tä-*/, comme on le voit dans (ተያዩ) /*tä-aya-yy-u*/ [təj:aju] <ils se sont regardés>. Aux fins d'accentuation, la langue utilise parfois un pronom redoublé (እርስ-በ-እርስ) /*ɾirs-bä-ɾirs*/ [ɛRSBƏRS] <les uns les autres>, comme on le voit dans (እርስ-በ-እርስ) /*ɾirs-bä-ɾirs tä-ayayyu*/ [ɛRSBƏRS.təj:aju] <ils se sont regardés les uns les autres> (Dawikns, 1969 : 59).

Ordre des suffixes flexionnels et dérivationnels : cas des mots dérivés

Dans le contexte des formes de mots, la morphologie dérivationnelle (MD) et la morphologie flexionnelle (MF) sont très courantes en français, comme le soulignent Apothéloz (2002), Comrie (1980), Tesnière (1962), Lehmann et Martin-Berthel (2000), ainsi que dans les deux langues sources, comme le rappellent Praetorius (1893b), Shimelis (2009), Wakwaya (2017), Magdalena (2017). La MD renvoie à l'application des suffixes qui nous permet de créer de nouveaux mots et qui se place avant la MF, comme le souligne Laporte (2005).

(13)(a) les chanteurs

- (b) GN [les_(D) [chant-eu-r-s_(N)]]
- (c) N [chant-_(R) [-eu_(SD) [-r_(SG) [-s_(SN)]]]]
- (d) ND → R-MD-SG-SN

Le nom dérivé (ND), *chanteur*, se compose de quatre morphèmes : *chant-*, un radical (R), *eu-* : un suffixe dérivationnel (SD), *-r*, un suffixe de genre (SG), et *-s*, un suffixe de nombre (SN) (13)(c) qui apparaît selon l'ordre R-SD-SG-SN. Les deux derniers suffixes se réfèrent à la morphologie flexionnelle (MF), tandis que le premier appartient à la morphologie dérivationnelle (MD).

L'assemblage des constituants exploités en afaan-oromo pour l'expression équivalente du nom dérivé (ND) *chanteur* apparaît différemment, où l'on ne voit pas le suffixe de genre (SG), comme le soulignent Griefenow-Mewis & Tamäne (1994).

(14)(a) welis-o-ota

- (b) GN [welis-_(R) [-o_(MD) [-ota_(SN)]]]
- (c) ND → R-MD-SN
- (d) des chanteurs / chanteuses

La base lexicale *welis* (14)(a) est suivie de *-o*, une morphologie dérivationnelle, et de *-ota*, un suffixe de nombre (14)(b), où on observe l'absence du suffixe (14)(d). Le sens sémantique de *welisoota* [weliso:ta] peut être considéré comme *des chanteurs* ou *des chanteuses*, car il n'y a pas de trace de genre. Une telle confusion due à l'absence de marqueur de genre, comme le souligne Leslau (2007), est également courante en amharique, comme le montre l'exemple suivant organisé sur l'expression équivalente.

(15)(a) ዘፋን-ኦች

- (b) zäfañ-očč
- (c) GN [zäf-_(R) [-añ_(SD) [-očč_(SN)]]]
- (d) NP → R-SD-SN
- (e) des chanteurs / chanteuses

Les deux marqueurs : (-ኢ) *-i*, un suffixe dérivationnel (SD) et *-očč*, un suffixe de nombre (SN), sont enchaînés à la base nominale (R) : (ዘፋን) *zäfan-*, dans (ዘፋን-ኢ-ኦች) dont la prononciation est modifiée comme *zäfañočč* [zəfənotʃ] (15)(b), où le suffixe de genre (SG) est omis (15)(c), comme le fait l'afaan-oromo (14)(c). En effet, les noms dérivés de verbes primaires observés dans les deux langues sources sont neutres du fait de l'absence de marqueurs du genre contrairement à ceux du français (13)(a).

(16)(a) il chapeau-t-ai-t

- (b) PS [il_(GN) [chapeautait_(GV)]]
- (c) GV [chapeau_(R) [-t_(MD) [-ai_(ST) [-t_(SP)]]]]
- (d) VD → R-MD-ST-SP

Le français standard connaît également certains verbes dérivés de noms primaires dont la transformation s'opère avec la suffixation (Richard, 2017), comme on le voit dans *chapeautait*, (16)(a). La base verbale (R), *chapeau-*, est suivie de certains marqueurs tels que *-t* : un suffixe dérivationnel (SD), *-ai* : un suffixe du temps (ST) et *-t* : un suffixe de la personne (SP) (16)(c). La fonction de verbes dérivés de noms primaires n'est pas courante dans le cas des deux langues sources.

6.1.2 Accord grammatical entre des constituants dans une structure

Accord grammatical des noyaux et leurs compléments dans un groupe nominal

L'accord grammatical entre le nom, le mot-tête, et ses compléments dans un syntagme est un phénomène courant que l'on voit en chaque langue en contact. Un tel accord se fait selon les règles strictes de chaque langue en contact dont l'application est parfois identique mais quelque fois différente. La syntaxe ne se limite pas seulement à la combinaison des mots (Gleason, 1955 : 128), ainsi le présent chapitre propose également l'accord grammatical entre les constituants.

Les noms dans un groupe nominal (GN) font l'accord grammatical avec leurs compléments qui s'opère à partir des règles strictes, comme le fait le français (Dubois et al., 1991), et les deux langues afro-asiatiques (Dejene, 1980 ; Baye, 1986 ; Leslau, 1995 ; Bezza, 2006). L'accord grammatical en linguistique, comme le fait remarquer Brown et Miller (2013 : 17), est un phénomène désignant le lien syntaxique entre des mots en changeant de formes. L'accord, pour Bussmann (2006 : 32), est une correspondance entre des constituants dans un ordre linéaire par rapport à leurs catégories morphosyntaxiques¹³⁸, c'est-à-dire un accord en genre, en nombre, en personne, etc.

Le terme accord désigne ainsi le changement de forme des mots dans certaines relations grammaticales (Riegel et al, 2009). Un tel accord grammatical se réalise principalement entre des mots voisins (Alego et Pyles, 2009), notamment entre les sujets et les verbes d'une

¹³⁸La catégorie morphosyntaxe se distingue en quatre niveaux linguistiques : lexical (racine des mots), flexionnel (terminaison des mots), contextuel (marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé) et positionnel (organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité).

phrase (Grevisse et Goosse, 2007), ou entre les noms, les noyaux d'un syntagme et leurs modificateurs (Dubois et al., 1991).

L'exemple suivant illustre comment le nom français dans un GN fait l'accord grammatical avec ses compléments :

(17)(a) les petites chatonnes noires de Paul

(b) GN [les_(D) [petites_(A) [chatonnes_(N) [noires_(A) [de Paul_(GP)]]]]]

(c) GN → les_(D-PL) - petites_(A-SG-SN) - chatonnes_(N-SG-SN) - noires_(A-SG-SN) - de Pauline_(GP)

Le noyau, le nom (N) : *chatonnes*, comporte quatre morphèmes, *chat-*, radical (R), *-on* : suffixe diminutif (SD₂), *-ne* : suffixe du genre (SG), et *-s* : suffixe du nombre (SN) (16)(a). Comme le montre l'exemple, en français, les constituants des structures incluant le mot-tête changent de forme à des fins d'accord grammatical en suffixant les marqueurs (17)(a), selon Grevisse et Goosse, 2007 : 742). Un tel accord grammatical n'a pas lieu lorsque les noms et les adjectifs de la structure se terminent par *-s*, *-z* et *-x*, de sorte qu'ils restent invariables.

L'accord grammatical entre le nom et ses compléments est également un phénomène courant en afaan-oromo (Bender et al., 1976). Comme l'illustre l'expression équivalente suivant de - *les petites chatonnes noires de Paul*, la formule est organisée de manière différente de celle française :

(18)(a) buchel-ota xi-xiq-oo gu-gud-oo Paul-i

(b) GN [chiots_(N) [petits_(A) [noirs_(A) [Paul -i_(GP) [kun_(D)]]]]]

(c) chiots petits noirs Paul-i les*

(d) Les petites chiottes noires de Paul

L'afaan-oromo utilise un suffixe de nombre (SN) *-ota*, ajouté à la base nominale *buchel-*, comme dans *buchel-ota* [butʃlota] pour *des chiots* (18)(b). Pour illustrer l'accord adjectival, la langue connaît deux stratégies : la suffixation et le redoublement (Gragg. 1976 : 180) comme on le voit dans *xi-xiqoo* [t'ɛ-t'ɛt'k'o] et *gu-gudoo* [gu-guguda:]. L'afaan-oromo tend à redoubler les sons en positions initiales des mots, comme avec *xi-* dans *xi-xiq-oo* [t'ɛt'k'o] pour *petit(e)s* ou *gu-* dans *gu-gud-oo* [guguda:] pour *noir(e)s* (18)(a). Concernant l'accord en genre, la langue utilise *-oo*, comme observé dans *gudd-oo* [gud:o:] pour *grande*, et *-i*, comme dans *guratt-i* [gurat:i] pour *noire*, où le rôle sémantique de ce dernier est différent de celui de *-i* dans *Paul-i* [poli] pour *de Paul*, le marqueur du génitif (18)(d).

L'afaan-oromo connaît certains adjectifs épithètes tels que *guddoo* [gud:o:] <grande> ou *guddaa* [gud:a:] <grand>, qui peuvent être antéposés ou postposés (Owens, 1985 : 226),

comme en français. L'amharique, pour sa part, ne connaît pas une telle application car les adjectifs sont toujours placés avant les mots têtes, les noms, en afaan-oromo, *rintala guddoo* [intala.gud:o:] <une grande fille> vs *guddoo rintala* [gud:o:intala] <une fille célébrée>.

La langue utilise également certains marqueurs tels que *-ole* dans *ij-ole* [idzole] pour *des enfants*, *-oli* dans *gang-oli* [gangoli] pour *des mules*, *-wan* dans *sawan* [sawan] pour *des vaches*, comme alternative (Mohammad et Zabroski, 1990 : 5). Les adjectifs afaan-oromos permettent parfois une double pluralisation comme dans *gangoli di-dimoli* [gangoli.didimoli] <des mules rouges>, où la suffixation et la reduplication sont appliquées. Une telle application est également courante en amharique (Vycichl, 1957), comme on le voit dans *käy-ay-očč-u* [k'əjajotʃu] <rouges>.

L'accord des constituants dans un groupe nominal (GN), en amharique, comme le fait remarquer Leslau (2000 : 37), est toujours nécessaire :

(19)(a) የ-ፖል ትናንሽ-አች-አ ጥቁጥቁር-አች-አ ቡችል-አች

(b) yä-Paul tinaniš-očč-u t'ikuaḳur-čč-u bučel-očč

(c) GN [de Paul (GP) [petits (A) [noirs (A) [chiots (N)*

(d) GN → [le-s (D) [petit-s (A) [noir-s (A) [de Paul-i (GP) [chiot-s (N)]]]]

(e) les petits chiots noirs de Paul

Dans le contexte de la pluralisation, l'amharique applique (*-አች*) /-očč/, un suffixe de nombre (SN) attaché à la base nominale (*ቡችል*) /bučel-/ comme dans (*ቡችል-አች*) /bučel-očč/ [butʃlotʃ] <des chiots> (18)(a), cf (16)(a). Pour l'accord adjectival, comme le fait l'afaan-oromo, l'amharique emploie les deux stratégies : le redoublement de consonnes en position médiane, et la suffixation des désinences (Appleyard, 1995 : 33), comme on le voit dans (*ትናንሽ*) /tinš/ [tenʃ] <petit> vs (*ትናንሽ-አች*) /tinanšočč/ [tenanʃotʃ] <petit(e)s> et (*ጥቁር*) /t'ikur/ [t'ek'ur] <noir> vs (*ጥቁጥቁር-አች*) /t'ikuaḳuročč/ [t'ek'uak'urotʃ] <noir(e)s> (18)(b). Ici, la différence réside dans la flexion des adjectifs qui n'accepte qu'un suffixe de nombre (SN) contrairement aux adjectifs français.

Pour la suffixation, la langue n'emploie que (*-አች*) /-očč/ comme dans (*ቤት-አች*) /betočč/ [betotʃ] <des maisons> ou (*-ጦች*) /-wočč/ comme dans (*ገበሬ-ጦች*) /bärewočč/ [gəbarewotʃ] <des bœufs>. La langue connaît également certains marqueurs empruntés du guèze, une des langues sémitiques mortes, tels que (*-አት*) -at dans (*ቃል-አት*) /ḳalat/ [k'alat] <des mots>, (*-አን*) -an dans (*ቅዱስ-አን*) /ḳidusan/ [k'edusan] <des Saints>. L'amharique emploie également un préfixe *zinnä* [en:ə] pour transformer le pronom personnel au pluriel comme on le voit dans *zinnä-anttä* [en:ant:ə] <vous> ou *zinnä-zis:u* [en:æs:u] <ils> ou <elles>. Une telle application n'est connue

ni par des locuteurs français ni par des locuteurs oromo. Pour l'expression équivalente, l'afaan-oromo, emploie un suffixe *-an* comme on le voit dans *zisa-an* [isa:n] dont la signification est la troisième personne du pluriel, *ils* ou *elles*.

Accord grammatical des sujets et des verbes : dans des phrases simples

Les verbes français s'accordent grammaticalement avec les sujets des phrases (Grevisse et Goose, 2007 : 980), tout comme ceux des deux langues sources Bach, 1970). L'accord grammatical entre les verbes et les sujets¹³⁹ se fait à partir de leurs valences (Muller, 2005). Le terme valence, emprunté à la chimie (Herbst et Gotz-Votteler, 2007), a été utilisé par Lucien Tesnière (Panevova, 1970 ; Crystal, 2008 : 507)), pour illustrer le trait syntaxique des noms, des adjectifs ainsi que des verbes (Dixon et Aikhenvald, 2000). La valence verbale dénote notamment le nombre d'actants d'une phrase (Neveu, 2004), en identifiant leurs rôles sémantiques (Fink, 1977).

Dans le contexte de l'étude de l'actance¹⁴⁰, sans prendre en compte les verbes avalents¹⁴¹ comme *neiger*, les verbes monovalents comme *crier*, les verbes bivalents comme *chanter* et les verbes trivalents comme *donner* s'accordent au moins avec un actant. Le verbe trivalent comme *donner* a le potentiel de dénoter le rôle sémantique de trois actants : le sujet (S) : un prime actant, le complément d'objet direct (COD) : le second actant et le complément d'objet indirect (COI) : le tiers actant (Lazard, 1994 : 133).

(20)(a) elle a donné un cadeau à lui

(b) PS [GN [N_(elle)] [GV [V_(a donné)] [GN [D_(un)] [N_(cadeau)] [GP [P_(à)] [N_(lui)]]]]]]]]]]]

(c) elle_(s) a donné_(v) un cadeau_(GN) à lui_(GP)

Comme le montre le verbe trivalent - *donner* désigne le rôle sémantique du prime actant : *elle*, second actant : *un cadeau* et le tiers actant : *lui* (20)(a). En français, il existe une possibilité d'utiliser des pronoms objets clitiques à la place du groupe nominal et du groupe prépositionnel comme on voit dans *elle le lui a donné* à la place de - *elle a donné un cadeau à son copain* - par exemple (20)(a). Le pronom objet clitique placé devant le verbe principal renvoyant au complément d'objet direct, jouant le rôle de l'accusatif, ou au complément d'objet indirect, occupant le rôle du datif.

¹³⁹Le sujet est «a term used in the analysis of grammatical functions to refer to a major constituent of sentence or clause structure, traditionally associated with the 'doer' of an action, as in The cat bit the dog», (cf. Crystal 2008 : 461).

¹⁴⁰La notion d'actance, développée par Tesnière en 1959, désigne le rôle sémantique des actants désignés par un verbe d'une phrase.

¹⁴¹Les verbes dont leurs sphères ne comportent aucun actant

Le verbe *kenuu* [ken:u:] en afaan-oromo, l'équivalent du verbe *donner*, s'assemble avec le complément d'objet indirect (COI), mais pas avec le complément d'objet direct (COD), comme c'est le cas en français.

(21)(a) (ɾisiin) ɾisa-af keena *kennite* jirti

(b) PS [GN [N (ɾisiin) [GV [GP [N (ɾisaa) [P (-f) [GN [N (keenna) [V (kennite -jirti)]]]]]]]]]]]

(c) elle (s) lui-pour (COI) cadeau (COD) donner-3SF-PERF(V) *

(d) elle a donné un cadeau à lui

Le verbe trivalent *kennite* [kennite] comme le fait son équivalent : *donner*, dénote les rôles sémantiques de trois actants : le prime actant : *ɾisiin* [is:in] <elle>, le second actant : *ɾisa-af* [is:af] <pour lui> et le tiers actant *keena* [ke:na] <un cadeau> (21)(a), où l'ordre des constituants est différente de celui du français (20)(a).

L'équivalent du verbe trivalent *donner* se traduit en amharique par ሰጠ /sätä/ [sət'ə], qui se trouve en relation avec deux compléments, comme le montre l'exemple suivant :

(22)(a) (እሰዋ) ለእሱ ስጦታዎች ሰጠችዋል

(b) PS [GN (ɾisswa) [GV [GP [P (lä) [N (ɾissu) [GN (sītota) [V (sät-äčč-w)]]]]]]]]]

(c) PS (ɾisswa) (s) lä- ɾissu (COI) [sītotawočč (COD) [sät-ä-čč-w (V)]]]

(d) elle lui cadeaux donner-3SF-PERF*

(e) elle lui a donné des cadeaux

Le verbe amharique, *sätäčč-w*, fait un accord avec l'actant premier, le sujet : (እሰዋ) *ɾisswa* [ɛswa] <elle>, et l'actant tiers, le complément d'objet indirect (COI) : (ለእሱ) *lä-ɾissu* [ləɛsu] <pour lui> (22)(a) et (b). La langue emploie trois marqueurs, dont les deux premiers -ä et -čč pour le primaire actant : (እሰዋ) *ɾisswa* : *elle*, et -w pour le troisième actant : (ለእሱ) *lä-ɾissu* : *lui* (20)(c). Comme l'afaan-oromo et l'amharique, il n'y a pas de marqueur suffixé à la base verbale qui signale l'actant second, le complément d'objet direct : (ስጦታዎች) *sītotawočč* [sət'otawoʃ] <des cadeaux>.

Le français a la possibilité d'utiliser des verbes tétravalents pouvant accepter quatre actants. Un tel verbe joue un rôle important dans l'expression des rôles sémantique d'actant causatif. La voix causative est une structure grammaticale où l'agent causatif, le troisième actant, joue une position intermédiaire (Zarco, 1998). Le français standard exprime la voix causative par l'application du verbe *faire* ou *laisser* (Émile, 1873), pour signaler le rôle d'agent causatif (Creissels, 1995). L'application de tels verbes, d'après Lazard (1994b), joue un rôle important dans l'augmentation de la valence du verbe principal, qu'il soit transitif ou intransitif, comme l'illustre l'exemple suivant :

(23)(a) Le maître a fait donner un livre par Paul à l'élève

(b) PS [GN₁ [(le maître) [GV [V_(a fait donner) [GN₂ (un livre) [GP₁ (par Paul) [GP₂ (à l'élève)]]]]]]

(c) Le maître_(AC) a_(Aux) fait_(Caus) donner_(VP) par Paul_(AE) un livre_(AP) à l'élève_(AP)

Dans la phrase présentée ci-dessus quatre actants sont exprimés : l'actant causal (AC) : *le maître*, l'actant effectif (AF) : *Paul*, et les deux actants patients (AP) : *un livre* et *l'élève*

(25)(a). Le français standard est une langue qui peut assembler le quatrième actant (Lazard, 1994a), à trois compléments (Tesnière, 1965) en augmentant la valence des verbes comme on voit ici le verbe *donner* qui est normalement un verbe trivalent.

Contrairement au français, la morphologie verbale des deux langues afro-asiatiques ne permet pas l'application d'un verbe composé sous l'ordre - *faire / laisser* + *verbe*, de sorte que l'expression du quatrième réactif est complètement différente de celle du français. Une telle fonction dissimilaire de langues, comme indiqué par Payne (1997), peut entraîner une forme erronée parmi les apprenants d'une nouvelle langue.

L'expression causative dans les deux langues sources se fait en utilisant l'affixation au lieu du verbe *faire* ou *laisser*. Comme nous avons vu dans le 5^e chapitre, l'afaan-oromo utilise un suffixe *-(s)(i)(i)s* qui peut changer sa forme selon le nom auquel il se préfixe, comme le souligne Owens (1985b).

(24)(a) barsiisan barataf kitaba Paulin kenni-siis-e

(b) PS [barsiisan_(caus) [barataf_(actant effectif) [hoji manaa issa_(patient) [rawachisiise_(v)]]]]]

(c) le maître élève son ses devoirs a *fait* faire *

(d) Le maître a *fait* faire ses devoirs à l'élève

Le marqueur de la voix causative, en afaan-oromo, exprimé par *-siis*, suffixé à la base verbale *kenni* [ken:i] (24)(a) augmente la valence sémantique du verbe comme dans *kenni-siis-e* [ken:isi:se] <fait donner> (24)(e). Cette forme, en amharique, d'après Baye (2016), se fait par un préfixe *as-* comme on le voit ci-dessous :

(25)(a) መምህሩ ለተማሪው በፖለ በኩል መጽሐፍ አስ-ሰጠ

(b) māmihru bā-Paul bākul māṣhaf lä-tāmariw as-sätä

(c) PS [GN (Le maître) [GV [GP (par Paul) [GN (livre) [GP (pour l'élève) [V (caus-donner)]]]]]]]

(d) Le maître par Paul un livre à l'élève fait adonner-3SM-ST*

(e) Le maître a *fait* donner par Paul un livre à l'élève

Le marqueur de voix causative *as-*, préfixé à la base verbale (ሰጠ-) *sätä* [sət'ə] exprime le rôle sémantique de l'agent causal : *le maître*, comme le montre le verbe (አስ-ሰጠ) *as- sätä* [assätä] <fait donner> (25)(a). La valence du verbe trivalent (ሰጠ) *sätä* [sət'ə] est augmentée par

l'application du préfixe : *as-* (Dawkins, 1969), dont son équivalent en français est le verbe *faire*, comme on le voit dans *māmihrū* [məmɛRU] *bä-Paul bākul* [bəPolbəkul] *māšhaf* [məšhaf] *lä-tāmariw as-sätä* [aslətəmariwu:asət'ə] <Le maître a *fait* donner par Paul un livre à l'élève> (25)(e)

Pour la construction passive, le français standard emploie le verbe être avec le participe passé du verbe (Abeillé et al., 1997, cité dans Abdel Fettah, 2017) où la préposition *par* ou, plus rarement *de*, est utilisée pour indiquer le véritable actant de l'action exprimée par le verbe (Le Bellec, 2009). En effet, le prime actant de la phrase active devient le complément d'agent de la phrase passive, dû au changement de la diathèse verbal¹⁴², comme le montre l'exemple suivant.

(26)(a) elle est giflée par le maitre

(b) PS [GN [N_(elle)] [GV [V_(est giflée)] [GP [P_(par)] [GN [D_(le)] [N_(maitre)]]]]]]]

(c) elle est giflée (par le maitre)

Le sujet de la phrase active - ici : *le maître* - devient le complément du verbe de la phrase passive - comme on le voit dans *elle est giflée par le maitre* (26)(a). La construction passive est également très courante en afaan-oromo, comme le soulignent un certain nombre d'auteurs tels que Wondwossen (2012 : 10) ; Tolemariam (2009 : 99) ; Wakwaya (2014 : 65). Contrairement au français, la langue n'utilise qu'un *-am*, marqueur se suffixant à la base verbal (Wakwaya, 2017 : 135).

(27)(a) (ɾisiin) barsissan nikabal-am-t-e

(b) PS [GN [N_(isiin)] [GV [GN_(barsissatin)] [V_(nikabalante)]]]

(c) elle (s) par le maitre (o) gifler-VP-SP-ST*

(d) elle est giflée

La voix passive (VP), en afaan-oromo, est formée par le marqueur *-am*, suffixé à la base verbale : *kabal-*, (27)(a), comme dans *nikabalante* [nikabalante] <elle est giflée> (27)(e). L'afaan-oromo, contrairement au français, n'emploie que un suffixe à la place de verbe être.

En amharique, en revanche, l'expression équivalente est formée avec un préfixe *tä-* (Leslau, 1995 : 490 ; Amberber, 2002 : 14), mais sans l'application du verbe être comme le fait l'afaan-oromo et comme l'illustre l'exemple suivant :

(28)(a) (እስዋ) በጥፊ ተጣፋች በመምህሩ

(b) (ɾisswa) (s) bä-māmihrū (o) tä-ṭafačč (v)

¹⁴²La diathèse, en linguistique, est un trait grammatical qui dénote l'organisation des rôles sémantiques attribués aux actants exprimés par le verbe, en particulier les rôles d'agent et de patient.

(c) PS [GN [N (elle) [GV [GP (par le maitre) [V (est giflée)]]]]

(d) (elle) par le maitre _{VP-gifler-SP-ST*}

(e) elle est giflée

Le marqueur de la voix passive (VP) : *tä-*, préfixé à la base verbale qui enchaîne également le suffixe du temps (ST) et celui de la personne (SP), comme on le voit dans (ተገፋች) /tä-ṭafačč/ (28)(b), dont le sens équivalent est - *elle est giflée* (28)(e). Dans la construction passive, contrairement au français, l'amharique tend à utiliser une stratégie de préfixation à la place du verbe être.

6.1.3 Fonction des certains constituants : cas du français et des deux langues sources

Fonction des pronoms personnels clitiques : cas des deux langues afro-asiatiques

L'emploi de pronoms personnels clitiques est courant en français (Watson, 1997), contrairement aux deux langues afro-asiatiques. En français, Les constituants jouant le rôle de COD ou de COI, comme le souligne Martineau (1988), peuvent être remplacés par des pronoms personnels clitiques. Sans tenir compte de certaines expressions comme *jouez-le* ou *faites-le jouer* (Blanche-Benveniste, 2010), les pronoms personnels clitiques sont placés avant le verbe (Grevisse et Goose, 1993), comme le montre l'exemple suivant :

(29)(a) elle a donné des cadeaux à son copain

(b) PS [elle (S) [a donné (V) [le (COD) [lui (COI)]]]]

(c) elle (S) les (COD) lui (COI) a donné (V)

(d) elle les lui a donnés

Le pronom clitique *les* remplace le complément d'objet direct (COD) *des cadeaux*, placé devant un pronom personnel clitique *lui*, jouant le rôle sémantique du complément d'objet indirect (COI) à *son copain* (29)(a). Pour l'expression équivalente, l'afaan-oromo utilise soit des noms communs, soit des pronoms personnels, au lieu de pronoms personnels clitiques, comme le montre l'exemple ci-dessous :

(30)(a) (ṛisiin) michu-f kenaa kenitee jirtti

(b) PS [GN [N (issin) (S) [isaaf (COI) [kenaa (COD) [kenitee jirtti (V)]]]]

(c) elle (S) copain son (COI) cadeau (COD) donner-SP-ST avoir-SP-ST *

(d) elle a donné un cadeau à son copain

La fonction des pronoms clitiques objets que l'on voit en français (Girard, 2012), n'est pas connue en afaan-oromo. La langue tend à employer des pronoms personnels ou des noms communs qui acceptent un suffixe du datif, comme on le voit ici : *michu-f* [micṭʃiʃe:f] <pour son copain> occupant le rôle de COI (30)(a). La fonction de pronoms personnels clitiques

n'est pas connue en afaan-oromo, de sorte que l'ordre linéaire de n'importe quelle phrase ne pourrait pas être raccourci- comme on le voit ici avec l'exemple donné ci-dessus : *ɾisiin* [is:i:n] <elle> *miču-f* [miʃuf] <pour le copain> *kenaa* [kena:] <un cadeau> *kenitee jirtti* [kenite:dʒirti] <a donné> (30)(c).

(31)(a) (አስዋ) ለጉዋደኛዋ ስጦታ-ን ሰጥታ- ወ. አል-አ-ኝ

(b) (*ɾisswa*) *lä-guwadañawa siṭota sät-w all-ä-čč*

(c) PS [GN [N (elle) [GV [GP (pour copain son) [GN (cadeau) [V (a donné)]]]]]

(d) elle (s) à copain son (COI) cadeau (COD) a donné (V)*

(e) elle a donné un cadeau à lui

L'emploi du pronom objet clitique n'est également pas connue en amharique. La présence du COI : (ለጉዋደኛዋ) *läguwadañawa* [ləguwadəɲawa] <pour son copain> et celle du COD : (ስጦታ) *siṭota* [setota] <un cadeau> est donc obligatoire (31)(a). Cependant, pour éviter les répétitions, comme le font toutes langues agglutinantes (Wang et al., 2017), la présence du sujet (አስዋ) *ɾisswa* [ɛsuwa] <elle> n'est pas toujours importante (31)(b) car la langue est l'une des *pro-drops languages*¹⁴³.

Fonction des articles indéfinis et articles contractés : cas les deux langues afro-asiatiques

L'emploi d'article indéfini, sous-catégorie du déterminant indéfini, est très courant en français contrairement aux deux langues sources. Les articles indéfinis français sont utilisés en conjonction avec des noms, indéterminés par les locuteurs.

(32)(a) une fille folle

(b) un garçon fou

(c) des filles et des garçons fous

Les articles indéfinis *un* et *une* s'expriment par un déterminant cardinal *tokko* [tok:o] (afaan-oromo) et aussi par (አንድ) *and* [and] (amharique), mais pour celui pluriel : *des*, il n'y a pas d'expression équivalente.

Les articles contractés assemblés à partir de prépositions et d'articles définis ne sont pas connus par les deux langues sources. Cette forme fait l'accord grammatical en genre ainsi qu'en nombre avec les noms qu'ils modifient, comme l'illustre l'exemple suivant :

¹⁴³Les langages à pro-drop (pro-drop languages), appelées également comme *langues à sujet nul*, sont des langues dans lesquelles le sujet d'une phrase peut être omis, ou laissé inexprimé, lorsque le sujet peut être déduit du contexte ou de la conjugaison du verbe. Cela signifie que le verbe lui-même contient des informations sur le sujet omis et qu'il n'est pas explicitement énoncé

(33)(a) elle vient du marché

(b) PS [elle (S) [vient (V) [du marché (GP)]]]

(c) GP [du (P) [marché (N)]]

L'article *du*, le mot-tête de groupe prépositionnel (GP), placé devant un nom masculin *marché*, est organisé de deux éléments : *de*, une préposition et *le*, un article (33)(a). L'afaan-oromo a donc tendance à utiliser l'allongement de voyelle finale, pour la même expression comme le montre l'exemple suivant :

(34)(a) *ɔisiin gaba-a dhufte jirtti*

(b) PS [elle (S) [est venue (V) [du marché (GP)]]]

(c) GP [du (P) [marché (N)]]

(d) elle est venue du marché

Comme le montre l'exemple ci-dessus, la structure de groupe prépositionnel (GP), *gaba-a* [gaba] <du marché>, est composée de *gaba* [gaba] <marché> et d'une voyelle finale allongée *-a* (34)(a), dont l'application ne fait aucun accord grammatical contrairement au français (33)(a). Et pour la forme équivalente, l'application de (h) *kä-* que l'on voit dans les phrases amhariques se fait de la manière suivante :

(35)(a) አስዋ ከ-ገበያ ማጥጥ-አል-አኝ

(b) *ɔiswa kä-gäbäya mät-all-ä-čč*

(c) PS [elle (S) [est venue (V) [du marché (GP)]]]

(d) GP [du (P) [marché (N)]]

(e) elle est venue du marché

L'amharique emploie un préfixe (h) *kä-*, pour l'expression ablative Getahun (1997), à la place de l'article contracté, comme le fait le français. Le marqueur du cas ablatif (h) *kä-*, préfixé à la base nominale (ገበያ) *gäbäya* [gəbəja] <un marché>, comme dans (h-ገበያ) *kä-gäbäya* [kəgəbəja] <du marché> (35)(a) ne fait aucun accord grammatical, comme le fait l'afaan-oromo (34). L'équivalent d'article contracté *au(x)*, assemblé d'une préposition *à* et d'un article défini *le(s)*, s'exprime par une préposition (ወደ) *wada* [wədə] (amharique) comme dans (ወደ ገበያ) *wädä gäbäya* [wədəgəbəja] ou par *gara* comme dans *gara gaba* [garagaba] (afaan-oromo), dont le sens n'est que - *au marché*.

Fonction des adjectifs et des pronoms possessifs

L'application du pronom possessif est bien connue dans chaque langue en contact, mais de manière différente. Le pronom possessif, en français, est une sous-catégorie de pronom

qui a la particularité d'être doublement représentatif : d'une part, il désigne un objet possédé, d'autre part, il désigne un possesseur (Zribi-Hertz, 1999). Contrairement à ceux des deux langues sources, les pronoms possessifs français distinguent le genre et le nombre comme on le voit dans le sien, la sienne, les siens, les siennes, etc., (Grevisse et Goose. 1980 : 890).

(36)(a) Son appartement et sa villa

(b) GN [son_(AP) [appartement_(N) et [sa_(AP) [maison_(N)]]]

(c) le sien et la sienne

Les adjectifs possessifs s'accordent notamment en genre et en nombre avec les noms auxquels ils sont associés comme on le voit ici avec l'exemple : *son appartement* et *sa maison* (36)(b). Les pronoms possessifs qui remplacent les noms s'accordent également avec les déterminants (36)(c) contrairement à leur équivalent en afaan-oromo comme le montre l'exemple suivant :

(37)(a) gomo fi vila Pauli

(b) GN [gomo_(N) fi [mana [ɾissaa]]]

(c) kan ɾissa

L'adjectif possessif *ɾissaa* [is:a] ne fait pas l'accord grammatical avec les noms comme on le voit dans *gomo ɾissaa* [gamois:a] <son appartement> ou dans *vila ɾissaa* [vilais:sa] <sa villa> (37)(b). Le pronom possessif afaan-oromo *kan* [kan] (37)(c) tout comme en amharique (ዩ-) *yä* [jə] (38)(c) ne change pas sa forme, contrairement ceux du français (36)(c). L'afaan oromo emploie un seul mot *kan-* (Wakwaya, 2014), comme dans *kan-koo* [kanko:] <la/le(s) mien(ne)(s)>, *kan-kee* [kan-kee] <la/le(s) tien(ne)(s)>, etc., qui ne fait pas l'accord ni en genre ni en nombre, comme c'est le cas en amharique (Ouhalla, 2011).

(38)(a) የአሱ ፎቅ እና ቤት

(b) GN [yä ɾissu_(AP) [foḵ_(N) ɾinna_(Con) [bet_(N)]]]

(c) son appartement et maison*

(d) son appartement et s maison

(e) yä ɾissu

L'expression équivalente de pronom possessif, en amharique, comme le rappelle (Mondon-Vidailhet, 1891), se fait par un préfixe : (ዩ-) *yä-* comme dans (የአሱ ፎቅ) *yä ɾissu foḵ* [jəes:ufok'] ou comme dans (የአሱ ቤት) *yä ɾissu bet* [jəes:ubet] (38)(a) qui reste invariable. Ce préfixe s'assemble avec d'autres pronoms personnels comme on le voit dans (የአሱዋ) *yä- ɾiswa* [jəeswa] <la/le(s) sien(ne)(s)>, (የእኩሉን) *yä- ɾinnä anttä* [jəant:ə] <la/le(s) vôtre(s)>.

Fonction de l'expression formelle : cas de la troisième personne du singulier

En français, le vouvoiement, forme de politesse, est exprimé par le pronom personnel de la deuxième personne du pluriel - *vous* avec la coordination d'un verbe conjugué au pluriel, comme dans *M. Paul, vous êtes journaliste*. Pour l'expression équivalente, on utilise *zissiin* [is:i:n] en afaan-oromo et (አገቱ) *zanttu* [ant:u] en amharique. Ce qui diffère ici est l'expression de la forme de la politesse s'adressant à la troisième personne du singulier que les deux langues afro-asiatiques pratiquent mais qui n'existe pas en français.

(39)(a) Obbo Paul, zisaan, journalisti dha

(b) PS [Obbo Paul, zisaan_(GN) [journalisti dha_(GV)]]

(c) Monsieur Paul, ils journaliste être*

(d) Monsieur Paul, il est journaliste

Le pronom personnel *zisaan* [isa:n], qui indique normalement la troisième personne du pluriel : *ils*, est utilisé ici comme *il*, la troisième personne du masculin singulier exprimant la forme de la politesse (39)(a). Dans une telle expression *zisaan* comme dans *zisaan journalisti dha* [isa:n.zɔrnalistidɑ] <est journaliste> s'adresse uniquement à *Obbo Paul*, <M. Paul>, la troisième personne du singulier (39)(d).

(40)(a) አቶ ፖል ፣ እሳቸዉ ጋዜጠኛ ናቸዉ

(b) Ato Paul, zissaččäw gazetäña naččäw

(c) PS [GN [N [(Ato Paul) (zissaččäw) [GV [GN (gazetäña) [V (naččäw)]]]

(d) Monsieur Paul, lui journaliste sont *

(e) Mr. Paul, il est journaliste

Comme le fait l'afaan-oromo, l'amharique connaît une forme de la politesse s'adresse à la troisième personne, qui n'est pas connue en français. Pour cette forme, la langue utilise un pronom personnel (እሳቸዉ) *zissaččäw* [ɛsatʃəw] comme on le voit dans (አቶ ፖል ፣ እሳቸዉ) *Ato Paul zissaččäw* [atapol.ɛsatʃəw] < Mr. Paul, lui... > (40)(a). Le verbe *être* (ናቸዉ) *naččäw* [natʃəw] < sont > assemblé avec le sujet de la phrase : *Mr. Paul*, comme on le voit dans (አቶ ፖል ፣ እሳቸዉ ጋዜጠኛ ናቸዉ) *Ato Paul, zissaččäw gazetäña naččäw* [atapol.ɛsatʃəw.gazet'əɲa.natʃəw], ce qui est non grammatical dans la norme du natif français (40)(d).

Conclusion

Ce chapitre étudie les structures syntaxiques des langues en contact, le français en tant que langue cible (LC), ainsi que les deux langues sources : l'afaan-oromo et l'amharique, à travers une étude comparative. L'objectif est de déterminer si les structures de chaque langue

diffèrent les unes des autres et si cette différence est à l'origine des erreurs dans l'ordre linéaire des mots, dans l'accord des mots et des fonctions des mots. Cette étude s'est donc intéressée à l'assemblage de mots et de groupes de mots français dans une phrase simple en les comparant à leur équivalent dans les deux langues afro-asiatiques. À l'exception de certaines fonctions, le français, en tant que LC, a tendance à placer les mots dans l'ordre *sujet-verbe-objet* (SVO), tandis que dans les deux langues sources, l'afaan-oromo et l'amharique, les mots apparaissent uniquement dans l'ordre *sujet-objet-verbe* (SOV).

Dans une structure de phrase simple, la structure maximale d'un groupe nominal (GN) en français, comme mentionné précédemment, est constituée par l'ordre D-(A)-N-(A)-(GP). Une telle structure comprend deux divisions principales : le mot tête (N), dont la présence est toujours obligatoire, et l'ensemble d'éléments jouant le rôle de complément, c'est-à-dire le déterminant (D), l'adjectif (A) et le groupe prépositionnel (GP), dont l'assemblage est facultatif. L'afaan-oromo, suit l'ordre N-(A)-(A)-(GP)-(D), où le mot principal est toujours en position initiale. En amharique, le mot principal dans une structure équivalente est toujours en position finale, et son assemblage se fait différemment selon l'ordre (D)-(A)-(A)-(GP)-N.

Concernant l'accord grammatical, en français, le mot principal dans un groupe nominal s'accorde en nombre et en genre avec les éléments assemblés dans le groupe, comme le font les deux langues sources. Cependant, il arrive que des noms épiciques, des noms de métiers, des adjectifs de couleur dérivés des noms restent invariables, contrairement à ceux des deux langues sources, sans prendre en considération l'adjectif épithète, comme on le voit en amharique.

Dans la morphologie verbale, les verbes français s'accordent grammaticalement avec les sujets ou les objets d'une phrase en suffixant des marqueurs. Les verbes français ont également des potentiels à signaler les trois temps principaux contrairement aux ceux dans les deux langues afro-asiatiques qui ne connaissent que deux temps principaux : le perfectif et l'imperfectif. De même, les verbes composés dans les deux langues sources apparaissent dans l'ordre suivant : participe passé (PP) - auxiliaire (Aux), tandis que l'inverse est vrai en français.

TROISIÈME PARTIE :
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ANALYSES DES CORPUS ET LA
PROROSITION DE QUELQUES STRATÉGIES D'ENSEIGNMENT COMME
REMIEDIATION

7. Méthodologie de la recherche

Introduction

Le présent chapitre décrit la méthodologie de recherche adoptée pour mener à bien cette étude. La méthodologie renvoie à l'ensemble des méthodes qui orientent le programme d'une recherche (Blanchet, 2000 : 7, cité dans Idoughi, 2019 : 100). Selon Idoughi, le terme méthodologie fait référence aux méthodes qui facilitent le processus d'une recherche. Le terme *méthode*, pour Morin (1991 : 27), fait référence aux stratégies systématiques qu'un chercheur met en place selon le type de recherche, qualitative ou quantitative. La méthodologie appliquée dans cette recherche renvoie donc à toutes les méthodes mises en place dans le processus de recherche.

Nous débuterons cette partie par la présentation détaillée de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) tel que proposé au sein de notre terrain d'enquête, l'université d'Arsi. Nous poursuivrons par l'explicitation des contenus des cours de FLE proposés et les différents tests de jugement auxquels les étudiants ont été invités à répondre et qui constituent les corpus à partir desquels nous avons mené nos analyses. Nous terminerons par préciser les techniques appliquées pour mener notre étude en présentant le code de correction utilisé pour permettre de rectifier les erreurs, ainsi que la taxonomie permettant au chercheur de décrire et d'expliquer les erreurs sur la base de leurs types et de leurs sources. La description de l'échelle du modèle utilisé pour quantifier les erreurs trouvées dans les corpus est systématiquement utilisée pour montrer leur fréquence d'apparition.

Par souci de clarté, ce chapitre présente les exemples extraits du corpus en alphabet latin pour ceux tirés du français et de l'afaan-oromo, et en Alphasyllabaire pour ceux tirés de l'amharique. Toutefois, pour faciliter la lecture, les données extraites des trois langues considérées sont transcrites dans l'alphabet phonétique international (API).

7.1 L'enseignement du FLE à l'université d'Arsi

L'université d'Arsi, où nous avons mené notre recherche, fait partie de la dizaine d'universités éthiopiennes qui proposent des cours de FLE et de Français sur objectif spécifique (FOS). Le FLE constitue souvent la deuxième ou troisième langue vivante étrangère des étudiants. Ainsi, l'organisation des cours de FLE et de FOS est intégrée aux différents cours proposés aux étudiants. L'approche didactique mise en œuvre dans l'enseignement du FLE se

déploie par modules chacun visant à l'acquisition de compétences spécifiques (orales, linguistiques, etc.) tout en veillant à adopter une démarche interculturelle et à recourir à des outils variés.

7.1.1 L'établissement et le public visés

L'Université d'Arsi se trouve à Assela, dans la région d'Oromiya, à 100 km à l'est de la capitale, Addis-Abeba, également appelée Finfinee. Comme on peut le voir sur la figure ci-après (figure 7.1), le campus principal de l'université s'étend sur un terrain de cinq hectares, à l'ouest d'Assela, une ville située dans la région de l'Oromiya.

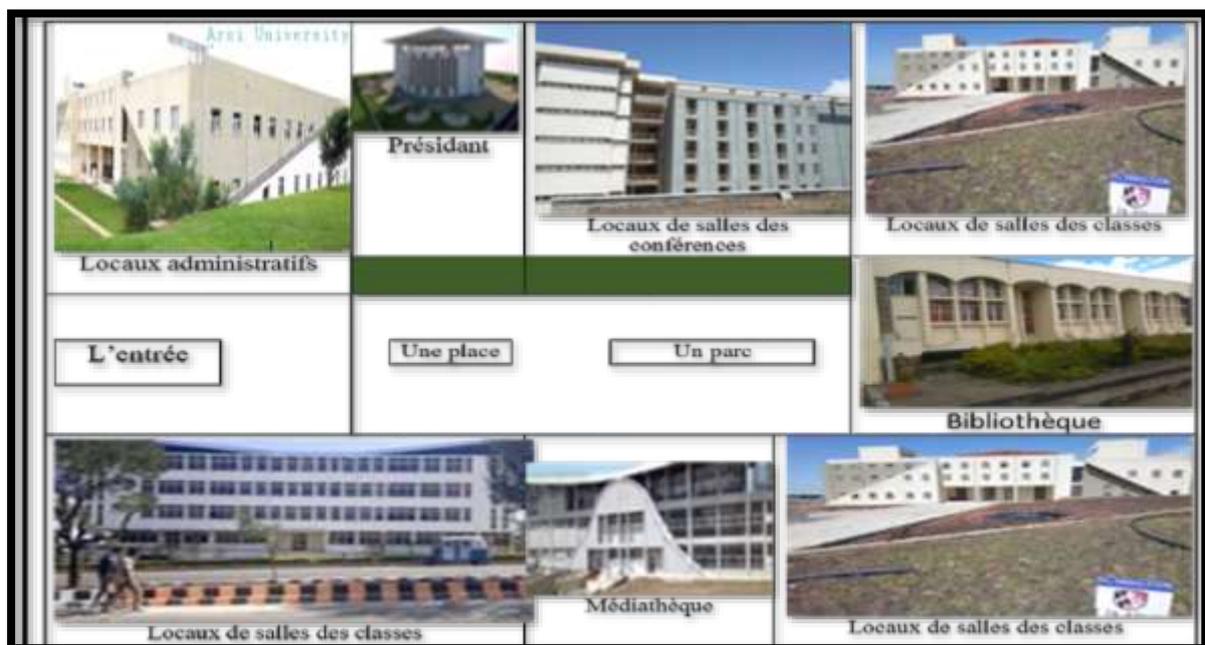


Fig. 7.1: Schéma des espaces du campus principal de l'Université d'Arsi

Selon les informations du bureau des ressources humaines, l'Université a été fondée il y a 50 ans sous son ancien nom, la Faculté de commerce et d'économie. Actuellement, l'université compte six écoles : le Collège des sciences sociales et humaines, le Collège des sciences de la santé, le Collège d'économie, le Collège d'agriculture, le Collège des sciences de l'éducation et du comportement, et la Faculté de droit. Au cours de l'année académique 2017/2018, l'Université comptait plus de 1000 employés, dont un tiers sont des enseignants. Selon les informations fournies par le bureau du doyen de l'université, la même année, l'université comptait environ 4 000 étudiants de toutes les régions du pays. Parmi les facultés, le département de

Commerce international et gestion des investissements (ci-après, CIGI) est l'un des huit départements où le français est enseigné comme langue étrangère (FLE) dans le cadre de l'école de commerce.

Sur les 4 000 étudiants inscrits à l'université en 2017 / 2018, 145 apprenaient le français langue étrangère (FLE), dont 48 étudiants de première année n'ayant pas de formation en français. Pour les besoins de notre étude, nous avons sélectionné 18 participants parmi les étudiants inscrits en première année. La sélection des 18 participants, 9 oromophones et 9 amharophones, s'est faite de manière aléatoire. Tous les étudiants ayant participé à notre étude avaient le niveau A2 selon le descriptif de niveaux du Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues. Au niveau de la composition du public cible, 13 participants sont des femmes et 5 des hommes dont la tranche d'âge se situe entre 18 et 21 ans. Concernant leur origine, 38 % d'entre eux sont originaires de la capitale, tandis que les 62 % restants sont originaires des provinces (communes régionales, zones rurales, y compris les villages reculés et les campagnes). Les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, présentées en annexe, donnent des précisions sur le profil des participants tels que leur nom, leur âge, leur sexe, leur groupe ethnique et leur niveau de connaissance du français.

7.1.2 L'enseignement du français langue étrangère à l'université

Suite à une demande croissante, l'enseignement du français est intégré aux programmes d'une dizaine d'universités éthiopiennes, dont l'Université Arsi. Actuellement, la langue est enseignée en complément de l'anglais et d'autres langues telles que l'allemand, le portugais, l'espagnol, le chinois, le coréen et l'arabe. Au sein de l'université d'Arsi, le cours de FLE est dispensé aux étudiants de certaines facultés, telles que la Faculté de Commerce et d'Économie, la Faculté des Sciences Sociales et Humaines, la Faculté de Droit, etc. Les cours conçus pour les quatre premiers semestres se concentrent sur l'apprentissage de la base de la compétence linguistique et de la communication en français, ce qui correspond au niveau A1/A2, B1/B2, selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)¹⁴⁴. Grâce à l'application de la nouvelle politique linguistique de la constitution de 1995 qui met en place l'enseignement de deux langues étrangères en plus de deux autres langues locales, l'enseignement du FLE ainsi que du FOS est dispensé aux étudiants du département du Commerce International et de Gestion des Investissements (CIGI).

¹⁴⁴Le cadre européen de référence pour les langues (CECRL) est un classement qui permet d'évaluer son niveau de maîtrise d'une langue étrangère.

Le FOS vise à l'acquisition par les apprenants de la langue cible dans une visée de pratique professionnelle, par l'intégration de compétences linguistiques spécifiques dans un objectif communicatif comme l'indique le texte suivant :

Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE. Il peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE, par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est enseignable, et, qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative. Et le meilleur moyen de comprendre ce qu'est la méthodologie communicative consiste à se pencher sur la mise en place d'un programme de FOS.

Mangiante et Parpette (2004 : 159)

Les étudiants inscrits en CIGI et en gestion du tourisme bénéficient de cours de FLE au cours des six premiers semestres, tandis que les cours de français sur objectifs spécifiques (FOS), visant à la formation du français axé sur un domaine particulier, sont dispensés au cours des deux derniers semestres. Comme chaque département ayant ses propres objectifs, les cours de FOS pour les étudiants du département Commerce international et gestion des investissements (CIGI) visent à former des professionnels francophones dans le domaine du commerce qui serviront de lien avec le monde francophone. À la fin de la formation, les étudiants dans ce domaine sont censés servir de conseillers d'entreprise, d'experts fiscaux, de comptables, etc. afin de promouvoir l'institution pour laquelle ils travaillent, de créer un environnement commercial inclusif entre l'entreprise et les clients, etc.

Pour atteindre cet objectif, certains modules intégrant les cours de FLE (se focalise sur l'enseignement du français) et de FOS (se concentre sur la formation du métier) ont été développés sur la base du CECR. Adoptant le principe du CECR, chaque université intégrant le programme du FLE développe librement ses propres méthodes d'enseignement afin de former les étudiants selon leur domaine d'études comme le fait l'Université d'Arsi. Comme le précise Develay (2015), les méthodes adaptées aux publics et à leurs besoins constituent les meilleurs outils pour former les stagiaires à un métier particulier.

7.1.3 Les cours de français intégrés dans le curriculum universitaire

L'intégration de l'enseignement du français dans le programme universitaire a permis à un certain nombre de cours de FLE et de FOS d'être conçus par des professeurs de français à l'université depuis une dizaine d'années. Durant leur formation universitaire de quatre ans, les étudiants de département du CIGI et aussi du département de la gestion du tourisme sont obligés de suivre environ 16 cours, dont 11 sont les cours de FLE. Le tableau suivant (tableau 7.1)

présente une liste de cours selon l'ordre chronologique établi par les responsables pédagogiques de la Faculté.

A	S	Les cours	Code	H	D	Cours	Compétence
1 ^e	I	Compréhension orale I	LeFr 101	3	48 h	FLE	CO ¹⁴⁵
		Production orale I	LeFr 112	3	48 h	FLE	PO ¹⁴⁶
	II	Compréhension orale II	LeFr 101	3	48 h	FLE	CO
		Production orale II	LeFr 112	3	48 h	FLE	PO
2 ^e	I	Grammaire I	LeFr 221	3	48 h	FLE	PE
		Phonétique I	LeFr 231	3	48 h	FLE	PO
	II	Grammaire II	LeFr 222	3	48 h	FLE	PE ¹⁴⁷
		Phonétique II	LeFr 231	3	48 h	FLE	PO
3 ^e	I	Débat I	LeFr 341	3	48 h	FLE	PO
		Synthèse I	LeFr 351	3	48 h	FLE	PE
	II	Synthèse II	LeFr 342	3	48 h	FLE	PE
		Simulation	LeFr 352	2	32h	FOS	FP ¹⁴⁸
4 ^e	I	Cours professionnel I	LeFr 461	3	48 h	FOS	FP
		Stage pratique I	LeFr 471	3	48 h	FOS	Stage
	II	Cours professionnel II	LeFr 462	3	48 h	FOS	FP
		Stage pratique II	LeFr 472	3	48 h	FOS	Stage
Total			18 cours		752 h		

Tableau 7.1 : Liste des cours de FLE et de FOS

Le tableau 7.1 met clairement en évidence la répartition des cours selon l'année académique (colonne A) et le semestre (colonne S), l'intitulé du cours (colonne « les cours »), le code des cours (colonne « code »), le volume horaire hebdomadaire (colonne H), la durée totale par semestre (colonne D), ainsi que le type de chaque cours, FLE ou FOS, (colonne Cours) et les compétences travaillées (colonne Compétence). En effet, dans le processus de dénomination des cours (colonne « code »), le chiffre initial fait référence à l'année d'étude, le chiffre du milieu désigne le code du cours, tandis que le dernier chiffre désigne le semestre. Le chiffre du

¹⁴⁵Compréhension orale

¹⁴⁶Production orale

¹⁴⁷Production écrite

¹⁴⁸Formation professionnelle

milieu indique le type de cours : 0 représente la compréhension orale, 1 la production orale, 2 la grammaire, 3 la phonétique et la phonologie. Le chiffre 5, lorsqu'il est présent dans le code du cours, indique que les étudiants sont exposés à une situation de communication, sous forme de débat, de table ronde, de présentation de projet, etc., tandis que les deux derniers chiffres, le 6 et le 7, désignent les cours à visée professionnelle. Ainsi, le cours de français langue étrangère, LeFr101, indique qu'il s'agit du cours de FLE de la première année, enseigné au deuxième semestre, et qu'il porte sur la compréhension orale.

Les cours du FLE sont organisés sur 4 compétences : compréhension orale (CO), production orale (PO), compréhension écrite (CE), production écrite (CE). La formation professionnelle (FP) qui fait partie du FOS organisée dans le but d'acquérir des compétences professionnelles, ici le métier du commerce, est également intégrée au programme universitaire. Selon les informations dans le tableau 7.1, les étudiants doivent suivre 528h de FLE et 224h de FOS.

7.1.4 Analyse de la méthode présentée par l'université et utilisée comme manuel de base

La méthode *Alter-Ego*, publiée en 2016¹⁴⁹, a servi de manuel de base tout au long de l'application de notre cours LeFr 112, qui est organisé sur la production orale (cf. Tableau 7.1). La méthode *Alter-Ego*, le manuel de l'élève au niveau A1 / A2, publié en 2006 a été utilisée comme manuel de base tout au long de l'enseignement du FLE par les étudiants du département de CIGI à l'université d'Arsi. Selon les auteurs du manuel, le livre de l'apprenant représente 120 heures de cours. Chaque cours comprend des dialogues, des textes, des images, des panneaux, des exercices, des tests, etc. La méthode offre un bon environnement d'apprentissage en mettant l'accent sur une approche communicative et éclectique qui favorise la production orale en exposant les étudiants aux jeux de rôle ou aux actes de parole, etc. Les deux premières unités du manuel contiennent diverses micro-activités couvrant les quatre compétences : compréhension orale (CO), production orale (PO), compréhension écrite (CE) et production écrite (PE), soutenues par de courtes illustrations, des photos, des signes, etc. La deuxième unité est un ensemble de micro-activités avancées. Ces micro-activités, qui comprennent certains supports comme le CD et le DVD accompagnant le livre de l'élève, permettent à l'apprenant de travailler de manière autonome. Elles favorisent l'autonomie des apprenants, notamment grâce à l'auto-correction lors de la révision des activités de formation de mots.

¹⁴⁹C. Hugot et al. *Alter ego + 2. A2 : livre d'élève*, Hachette FLE, 2016

Dans le cadre de la morphologie lexicale, les apprenants sont exposés à des tâches visant à la déclinaison et aussi à la dérivation lexicale pour l'objectif de l'accord grammatical. L'accord grammatical a lieu lorsque les mots d'une structure changent de forme en fonction des autres mots auxquels ils sont liés (Riegel et al, 2009). De plus, les étudiants sont d'abord exposés à des exercices de phonétique qui se concentrent sur l'articulation des phonèmes uniques, ainsi qu'à ceux de la prosodie, qui se focalisent sur la prononciation des mots où l'application de la liaison, de l'élision, de l'assimilation, de l'enchaînement, de l'épenthèse, etc.

La didactique de la grammaire, comme le souligne Huver et Macaire (2021), a été délibérément organisée pour enseigner la structure d'une langue cible. Dans notre cas, certains manuels comme *Alter ego*, ou d'autres comme *Version originale* et *Connexions*, élaborés à partir de documents authentiques, ont été sélectionnés pour enseigner la grammaire.

Des manuels	Auteurs	Date	Approche méthodologique dominante
Alter ego A2	Hugot C. et al.	2016	approche actionnelle
Connexion A1/A2	Régine M. et Yuves L.	2009	approche communicative
Nouveau Taxi A1/A2	Guy C. et Robert M.	2008	approche actionnelle
Édito A1/A2	Mario A. et al.	2015	approche communicative
Studio A1/A2	Evelyne B. et al.	2004	approche communicative
Latitudes A1/A2	Régine M. et Yuves L.	2008	approche communicative

Tableau 7.2 : Liste des manuels utilisés

Comme les méthodes d'enseignement évoluent de temps en temps, les manuels sont également modifiés et adaptés en fonction de l'intérêt public. Certains manuels sont conçus pour la L1, tandis que d'autres sont adaptés à l'enseignement d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère. Parmi les manuels présentés dans le tableau, *Alter ego*, le livre de l'étudiant de niveau A1, est utilisé comme manuel de base, tandis que les autres ouvrages sont des références supplémentaires.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'éloignement géographique de la communauté française a limité la langue en classe. Cependant, l'approche utilisée introduit également la culture de la société ciblée en plus de la langue ciblée. Il est certain que les méthodes françaises que nous utilisons comme manuels de base et aussi comme supports sont assez riches sur les aspects culturels français. Sur ce point, l'enseignement de la culture et de la civilisation française ne semble pas poser de problème car ces manuels sont les meilleurs outils intégrant suffisamment d'éléments linguistiques et culturels à enseigner. Cependant, du point de vue de

l'aspect de l'intégration interculturelle, rien ne certifie que le monde de l'apprenant, la culture et la civilisation de l'apprenant, aient été prises en considération. Chaque langue en contact reflète notamment sa propre culture, sa norme, en général la vie de son locuteur natif, totalement ou partiellement différente de celle du locuteur de la nouvelle langue. L'acquisition d'une langue étrangère ou seconde, comme le souligne Robert (2009 : 102) permet aux étudiants de s'adapter à une nouvelle culture, ce qui à son tour oriente la diversité des normes et aussi l'égalité des cultures, tout en s'opposant à la monoculture.

En plus de certains dictionnaires répertoriés dans la bibliographie tels que Philip (2008), Guy et al, (2000), Bonnard (1971), Littré (2009) certains syllabus et modules adaptés intégrant la culture des étudiants ont été utilisés pendant le cours de FLE afin d'éviter le fossé culturel. Sur la base du programme universitaire, un certain nombre de modules sont délibérément adoptés à partir de manuels tels qu'Alter ego, afin d'intégrer certains éléments linguistiques qui tiennent compte de la culture, des besoins, de l'intérêt, du niveau des étudiants. L'objectif de l'organisation de ces modules est de former des spécialistes dans le domaine du commerce international, qui servent de lien entre le pays d'origine, l'Éthiopie, et le monde francophone. L'Éthiopie est l'un des pays en voie de développement qui attire l'attention des investisseurs et des touristes en raison de son économie en plein essor provenant de diverses sources, à savoir les exportations minières et agricoles, les sites touristiques où l'on trouve des animaux sauvages et des oiseaux en voie de disparition, des tribus autochtones, etc.

7.1.5 Les outils numériques dans l'enseignement du FLE

La Faculté des sciences humaines réserve deux salles médiathèques où les étudiants enregistrent les documents oraux, écoutent les documents enregistrés, suivent les cours de FLE. Ces salles sont décorées d'affiches reprenant la carte de France, les sites touristiques, des photos d'auteurs, d'historiens, d'artistes célèbres, etc. La faculté compte également deux laboratoires multimédias qui sont bien équipés avec le matériel nécessaire. Chaque laboratoire comprend une télévision, des ordinateurs connectés à l'internet, une photocopieuse, des lecteurs DVD et CD, etc. Dans chacun des laboratoires de langues, les étudiants ont la possibilité de se connecter à l'internet pour suivre en ligne tout programme ciblé, pour écouter ou lire n'importe quel document disponible, et même le télécharger et l'imprimer.

Certaines facultés de l'université fournissent les services de bibliothèque où sont disponibles les documents écrits et numériques¹⁵⁰. La mission principale et les activités de chaque bibliothèque sont, en général, d'aider les étudiants, les enseignants et les chercheurs à fournir les documents souhaités, comme le montre le texte suivant tiré de Shimmon (2004)¹⁵¹, cité dans Edarhoubi :

Les bibliothèques et les services d'information jouent un rôle clé dans l'accès aux ressources documentaires indispensables. Leur action favorise le développement économique et social, contribue au maintien de la liberté intellectuelle, à la préservation des valeurs démocratiques et des droits civils. [...] Elles favorisent l'intégration sociale et sont situées géographiquement à proximité des communautés locales qu'elles desservent ou auxquelles elles sont connectées grâce aux TIC.

Edarhoubi (2019 : 535)

Étant donné que les bibliothèques jouent un rôle reconnu dans les services de documentation de la communauté universitaire, y compris la fourniture de références sur les langues locales et étrangères en général, nous avons encouragé les étudiants à rechercher des références dans les bibliothèques pour accomplir efficacement leurs devoirs.

Tout au long du parcours de FLE, les nouvelles technologies, c'est-à-dire les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (ci-après TICE) ont été utilisées efficacement. L'utilisation des TICE¹⁵² permet aux étudiants de se connecter au monde, afin de pouvoir collecter des informations sous tous leurs aspects, c'est-à-dire toute information faisant référence à des questions sociales, culturelles et économiques. D'un point de vue didactique (Louveau et Mangenot, 2006), les technologies modernes telles que les TICE, permettent à l'apprenant de manipuler des outils et des produits numériques qui facilitent l'acquisition d'une langue étrangère. Les TICE, comme le rappellent Bucher et Frath (1997), sont des outils numériques qui regroupent un ensemble de programmes conçus qui permettent à l'apprenant de produire, traiter, stocker, échanger, classer et découvrir des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Partout où le système TICE est intégré dans un programme d'enseignement des langues étrangères, l'apprenant sera motivé et engagé dans les activités proposées comme le souligne Bros :

¹⁵⁰La documentation numérique désigne un centre de documentation en ligne dont le rôle principal est de conserver les documents, de les mettre à disposition des utilisateurs et également de les diffuser lorsque cela est nécessaire.

¹⁵¹R. Shimmon. «Le rôle fondamental des bibliothèques dans la société de l'information», in Fédération Internationale des Associations et Institutions de Bibliothèques (IFLA), 2004. Consulté le 08/09/2023, disponible sur : https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/wsis_af.pdf,

¹⁵²Les TICE représentent les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement qui recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement (TICE = TIC + Enseignement), source : Wikipédia

L'ordinateur offre surtout des possibilités techniques de manipulation de l'information ("copier-coller") qui simplifient beaucoup les activités d'écriture. À la différence des procédés manuscrits, l'utilisateur peut facilement manipuler un texte devenu plus mobile (sélectionner, déplacer, supprimer des éléments). Les diverses fonctionnalités automatiques et la visibilité accrue des éléments à l'écran rendent plus aisées les différentes opérations d'écriture (structuration, mise en forme, relecture, modifications et correction des écrits).

Bros (2009 : 206)

Bien que les TICE soient les outils qui soutiennent la qualité des activités pédagogiques en classe de FLE (Le Boterf, 2011), l'apprenant ne peut utiliser toutes les ressources en même temps sans le guide de l'enseignant, comme le souligne Bucher et Frath (1997), cité dans Edarhoubi (2019). Outre le guide au programme du TICE, notre motivation a été d'aider les étudiants à manipuler les opérations de pilotage, à mettre en œuvre une pratique pertinente, et à construire et mobiliser une compétence appropriée.

Enfin, soulignons que l'absence de motivation en classe peut retarder le processus d'acquisition de la langue étrangère puisque l'apprentissage met en jeu divers facteurs (Gagnon et Beaucher, 2016) comme la personnalité de l'apprenant, ses valeurs, ses croyances, ses besoins, ses émotions, ses objectifs, ses capacités, ses attitudes, etc.

La motivation est une condition importante et nécessaire à l'apprentissage. Bien qu'elle ne soit pas suffisante pour réussir les apprentissages, elle caractérise les dimensions affectives et cognitives dans l'acte d'apprentissage. Cependant, la connaissance de l'importance de motivation en classe ne suffit pas pour l'enseignant, il doit choisir un modèle de motivation dans le but de l'exploiter chez les élèves en situation d'apprentissage. C'est dans ce sens que le rôle de l'enseignant-tutelle marque son importance.

Ndagijimana (2008 : 60)

La motivation, dans le processus d'acquisition des langues, est l'un des facteurs qui caractérise les dimensions affectives et cognitives lorsqu'elle est appliquée et supervisée efficacement par l'enseignant d'une part, et d'autre part lorsqu'elle est suffisamment exploitée auprès des apprenants. Lors de la dispense du cours de FLE, notre premier devoir était de proposer certaines activités qui correspondent au niveau et à l'intérêt des apprenants afin que les apprenants soient motivés à accomplir les tâches et activités proposées. En utilisant les TICE, nous avons essayé de motiver chaque jour les apprenants à accomplir les activités souhaitées, par exemple la prononciation de mots organisés avec des sons uniques, la flexion de mots en vue d'accords grammaticaux, l'assemblage des mots et des groupes de mots dans un ordre linéaire lors de la construction de phrases, etc. Un tel nouvel environnement qui offre une ambiance propice à la classe de FLE est un indicateur de la motivation qui pousse les apprenants à réaliser les activités proposées en fonction des consignes données (Galisson et Coste, 1982).

7.2 Approche didactique mise en œuvre et constitution des corpus

Comme l'indique Gaonac'h (2006 : 62), la stratégie d'acquisition de la L1 (LM) est distincte de celle de la langue seconde (LS) ou de la langue étrangère (LE). Fondées sur l'idée que le dynamisme éducatif dans un contexte formel a également un impact énorme sur l'approche pédagogique menée par l'enseignant (Westwood, 2008), les approches pédagogiques efficaces doivent intégrer un ensemble de principes et de méthodes prenant en compte l'intérêt de l'apprenant, la nature de la matière enseignée, le matériel pédagogique disponible, etc.

Au niveau de l'approche didactique, ce chapitre est donc consacré à l'illustration de certaines activités qui comprennent l'application de l'adaptation de certains programmes, l'observation de classe effectuée, la préparation de tests de jugement et la collection de corpus.

7.2.1 Les approches d'enseignement appliquées

Les approches pédagogiques peuvent être globalement classées en deux catégories : celles qui sont centrées sur l'enseignant et celles qui sont centrées sur l'étudiant, même si dans la pratique, les enseignants adaptent souvent l'enseignement d'une méthode à une autre en fonction des connaissances préalables de l'apprenant, de son expertise et des objectifs d'apprentissages souhaités (Bokhové et Campbell, 2020). Dans une approche centrée sur l'enseignant, le rôle principal de celui-ci est de transmettre des connaissances et des informations aux élèves, dont la réussite est confirmée par l'évaluation (Wright, 2011). Les apprenants, qui ne jouent aucun rôle dans le processus, sont considérés comme des récipients vides, recevant passivement des informations par le biais de cours magistraux et d'instructions directes. Les pratiques didactiques centrées sur l'enseignant ont notamment été appliquées dans les méthodes traditionnelles de l'enseignement des langues. Suite à la pratique inefficace de la méthode traditionnelle, les approches d'inspiration communicative ont vu le jour. Ces approches s'appuient sur de nombreux travaux théoriques donnant une priorité à la communication réelle et d'analyse de pratiques de classe tels que, entre autres, *l'apprentissage par la pratique*, introduit par John Dewey dans les années 1890, la *compétence communicative*, introduite par Dell Hymes (Rosamond, 1988), le concept de *compétence syntaxique*, introduit par Noam Chomsky (Jack et Theodore, 2014), l'idée *l'approche dogme* (Savignon, 1997), et la *compétence discursive* (Canale et Swain, 1980).

L'approche communicative, aussi appelée approche notionnelle-fonctionnelle, a été développée dans les années 1970 en réponse à la méthode audio-orale (Besse, 1992). Plus précisément, l'approche communicative permet à l'apprenant de jouer un rôle actif dans le processus d'acquisition d'une langue (Burger et al, 2015), afin de communiquer efficacement dans la langue cible (Savignon, 1997). Contrairement à l'approche traditionnelle, l'approche communicative, soutenue par une approche centrée sur l'apprenant (David, 1991), est une approche qui met l'accent sur l'interaction orale, où la compétence grammaticale est secondaire (Bax, 2003). L'apprentissage de la grammaire demeure en effet nécessaire mais non suffisante pour l'acquisition de compétences de communication en LE, comme le souligne Moirand (1982 : 20) cité dans Chollet-Mocanu (2011 : 25).

Une composante linguistique, comprenant les quatre compétences ou aptitudes de compréhension et expression orale et écrite ainsi que la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère

Cuq et Gruca (2005 : 265)

L'application de l'approche communicative permet aux étudiants d'être exposés à une variété d'activités qui, à leur tour, contribuent au développement des compétences linguistiques en compréhension et en expression.

L'approche actionnelle, qui permet aux apprenants d'interagir et de simuler certaines activités observées chez des locuteurs natifs (Denyer, 2009), est une approche pédagogique apparue au milieu des années 1990. Si l'approche communicative expose les apprenants à des tâches interactives qui leur permettent d'être actifs (Cuq et Gruca, 2017), l'approche actionnelle permet aux étudiants d'effectuer diverses tâches en imitant des situations réelles (Denyer 2009 : 145). Cette approche, comme le souligne Bourguignon (2009), vise à mener un apprentissage basé sur les tâches à un niveau où la salle de classe et le monde réel sont intégrés dans des pratiques communicatives authentiques. L'approche actionnelle offre ainsi aux apprenants la possibilité de pratiquer la langue cible (LC) dans une atmosphère animée, comme le soulignent Jacqueline et Marlene (2016). Cet environnement peut motiver avec succès les apprenants à être bilingues (Bener, 1983), ce qui non seulement fournit une connaissance des langues (Catherine, 2016), mais permet également une compréhension mutuelle nécessaire dans la résolution des conflits sociaux du fait de la diversité (Ludi, 2003).

7.2.2 Les syllabus adaptés utilisés

Pour concrétiser ce cours, certains programmes que l'on appelle *les syllabus* ont été préparés par l'équipe d'enseignants du français de l'université d'Arsi. Le programme a été adapté à partir de documents autochtones français, c'est-à-dire les manuels scolaires, les livres supplémentaires, les dictionnaires, etc.

L'organisation de ces syllabus prend en compte le niveau des étudiants, soit d'A1 à B2, selon la référence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Au niveau pratique, la mise en œuvre de chaque cours de FLE répertorié dans le tableau 7.2, et la série d'activités organisées dans le syllabus ci-dessous ont été élaborées par le groupe d'enseignants que nous avons animé, dont certaines sont placées en annexe.

Entre autres, le programme suivant du cours de FLE nommé sous le code LeFr101, s'adresse aux étudiants débutants afin de les exposer à la production orale (voir Support pédagogique 7.1)

Syllabus 1 : Production orale (1) 1. Titre: se familiariser avec l'alphabet français 2. Code de cours : LeFr101 3. Niveau : A1 4. Durée : _____	À l'issue de ce module, les étudiants sont capables de : 1. articuler chaque son dans l'alphabet latin 2. épeler son propre nom 3. appliquer la règle de liaison de (z), (v), (t), (n) 4. élider une voyelle finale lorsque le mot suivant commence par une voyelle 5. appliquer l'intonation se réfère à la voix s'élève et s'abaisse dans une parole
---	---

Ref ⁵³	Ref. des compétences		Réf. des activités écrites dans le syllabus					
CG ₁₅₄	OS ¹⁵⁵	Contenus	Énoncé Grammaire communicative	Phonétique	Lexique	Sup	D ¹⁵⁶	EV ¹⁵⁷
Compréhension orale (CO), production orale (PO) et interaction	... créer une situation de se présenter professionnellement	1.1 savoir articuler l'alphabet	Alphabet latin A B C D A comme dans Annie	Phonèmes uniques : [p], [ʒ], [ʁ], [v],	comme, dans, lettre, consonne, voyelle, alphabet	Alp ¹⁵⁸ Latin Images DVD		1
		1.2 savoir épeler les phonèmes	Comment va vs appelez? épelez-les svp! h-a-n-a ! prononcez-le !	articulation de [ʁ], [ʒ]	épeler, prononcer, SVP	Images DVD		2
		1.3 savoir traiter les phonèmes finaux	Qu'est-ce que c'est? C'est du porc C'est un riz, une clef....	Mutation de (t), (d), (l), (s), (n), (a), (e), (i),	club, plomb, porc, donc, grand, sud, chef, riz, prix, clef	Liste de mots Images		4
		1.4 savoir identifier le genre de noms	Article défini et indéfini Qui est-ce? C'est la / le.... C'est un /une, Ce sont	[e] vs [ə] [y] vs [ã]	genre, féminin masculin, le, les, un, une	Dial ¹⁵⁹ Images		1
		1.5 savoir-faire l'intonation	phrase aff et interrogative : Je suis étudiant. Comment tu ...?	L'intonation	La virgule, le colon, le point de	Dial, DVD Images		6

¹⁵³Reference de la formation

¹⁵⁴Capacité globale

¹⁵⁵Objectif spécifique

¹⁵⁶Durée

¹⁵⁷Évaluation

¹⁵⁸Alphabet

¹⁵⁹Dialogues

	1.6 savoir articuler des phonèmes uniques	Adjectifs possessifs Le père de mon amie (è) Les clés de mes amies (é)	aigué (é), grave (è, à, ù), cir ¹⁶⁰ . (â, ê, ô, î, û), céd (ç),	clé, mère, où, fête, à, âge, île, dû, tôt, soûl, ça	Dial Images DVD		1
	1.7 savoir prononcer les mots	Quel âge tu as? - J'ai neuf ans dix ans trente ans	Liaisons [z], [v], [t], [n]	consonne, voyelle, phonème, muette	Dial JD ¹⁶¹ Images		3
	1.8 savoir prononcer les mots	Où tu habites ? J'habite à Comment tu t'appelles ? je ...	Élision de /e/, /a/, /i/	voyelle, consonne, semi-voyelle	Tableau ¹⁶²		4
	1.9 savoir comprendre les consignes	Des consignes : écoutez, répétez, rédigez, regardez, ...	Pronunciation [e], [œ]	regarder, souli- gner, répéter, écouter,	des taches		1
	1.10 savoir articuler des sons uniques	Vous avez lu la Une Tu as un veau	[u] vs [y] [o] vs [ɔ]	tout, tu, vous, vu, de, des, vont veaux	Dial, JD		1

Tableau 7.3 : Syllabus sur la production orale¹⁶³

Comme indiqué dans le programme ci-dessus, une attention particulière a été portée à l'articulation de certains sons uniques. L'objectif du programme est de familiariser les élèves avec les phonèmes simples, en particulier ceux qui ne sont entendus qu'en français (voir le tableau 4.3 du chapitre 4 et le support 9.4 du chapitre 9). Les apprenants pourraient alors avoir la possibilité d'articuler des sons uniques et de prononcer correctement des mots se terminant par des consonnes. En effet, les apprenants peuvent développer une aisance lorsqu'ils s'exposent à une situation de communication et approcher le niveau de perfection lorsqu'ils se confrontent à la production de certains sons qui ne sont pas partagés par les deux langues sources, tels que /ə/, /y/, /ã/, /õ/, /œ/, /ʀ/, /ʒ/, etc. (cf. Support pédagogique 7.1).

7.2.3 La mise en œuvre des cours de FLE

Notre présence sur le terrain durant le second semestre 2017 / 2018, nous a permis de dispenser des cours de FLE ainsi que de collecter les corpus souhaités. Le cours de FLE organisé dans le cadre de cette recherche s'est déroulé deux jours par semaine, à raison de 3 heures par jour, pendant un mois et demi, du 14 mai au 29 juin. Le cours comprenait un certain nombre d'exercices organisés selon une méthode adaptée au public et basée sur le manuel de base utilisé.

Pour les activités hors de la classe, nous encourageons les étudiants à utiliser les ressources disponibles dans la médiathèque et bibliothèque pour améliorer leur compétence en prononciation, en vocabulaire, en grammaire ou toute autre connaissance souhaitée.

¹⁶⁰Accent circonflexe

¹⁶¹Jeux de rôles

¹⁶²Tableau des consonnes et des voyelles du français

¹⁶³L'échantillon de syllabus adaptés.

Le processus d'acquisition de la langue est favorisé par une approche orientée vers l'action qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencée par cet individu. L'approche didactique centrée sur l'apprenant, utilisée tout au long du cours, a exposé les oromophones et les amharophones aux activités présentées en classe. Compte tenu de la nature dynamique de l'apprentissage, comme nous l'avons déjà dit, une approche à la fois communicative et actionnelle était appliquée, car aucune des deux n'est parfaite. Les activités décrites dans chaque programme exposent les étudiants à certaines tâches dans le cadre de quatre compétences linguistiques où chaque activité est réalisée, soit en binôme, soit individuellement.

Au niveau phonétique, l'articulation de l'ensemble des sons cibles se fait seul ou en binôme lors d'activités visant à l'apprentissage d'actes de parole tels que se présenter, présenter son collègue, raconter un événement, une histoire courte, etc. Dans le cadre de la didactique de la phonétique, les étudiants doivent parfois être exposés à des tâches impliquant des mots assemblés avec des phonèmes uniques qui n'existent pas dans les deux langues sources et dont la prononciation est difficile. Le dialogue adapté suivant, organisé à partir du syllabus ci-dessus, consiste en quelques mots délibérément assemblés avec certains phonèmes uniques comme /œ/, /ø/, /ə/ et /ɛ/. En exposant les étudiants à ce document enregistré, l'enseignant évalue donc si les mots assemblés avec ces phonèmes uniques sont prononcés correctement ou influencés par /e/.

Je veux un café

Béatrice : *Je veux un café.*

Julie : *Ok. On y va. Mon chapeau, ou est-il?*

Béatrice : *Il est là... Dépêche-toi !*

Julie : *Tu vas où ?*

Béatrice : *Mon ami est au musée. Je dois le rencontrer dans deux heures.*

Julie : *Il est éthiopien ? Je pense que sa mère est éthiopienne.*

Béatrice : *Non. Je dois porter mon blouson violet, il fait froid... Tu sors ?*

Julie : *Oui, au supermarché. Je cherche des œufs, du lait et un sachet de thé.*

Béatrice : *Ok, on y va alors... Où est la clef de la porte d'entrée ?*

Julie : *Tiens, mais, que tu vas faire au musée ?*

Béatrice : *Juste pour une observation*

Julie : *Je pense que c'est ton dernier billet à utiliser*

Tableau 7.4 : Enseigner la phonétique à partir un dialogue présenté ¹⁶⁴

Après avoir vérifié comment chaque étudiant prononce les mots assemblés avec ces voyelles, la distribution des polycopiés portant des paires minimales organisés avec des phonèmes communs et uniques comme *des* vs [de] vs *de* [də], *des* [de] vs *deux* [dø], *des* [de] vs *dès* [dɛ], etc. observés dans le dialogue est distribué. Outre cette confusion entre phonèmes uniques et phonèmes communs, une observation est menée sur la prononciation de certains mots et groupes de mots du dialogue tels que *tu veux un café*, *deux heures*, *des œufs*, *la clef*, *juste une observation*, etc. Pour une observation supplémentaire, certains dialogues adoptés sont placés dans la section annexe à dispositions des enseignants

Dans la section d'articulation, les mots utilisés sont délibérément organisés avec des sons uniques que l'on ne trouve qu'en français. L'élocution de certains mots nécessite l'application de règles particulières de prononciation alternative faisant référence à la liaison, l'élision, l'assimilation, l'épenthèse, la syllabation, etc. Lors des activités qui exposent à la production orale, c'est-à-dire les activités comme la narration, la présentation, le débat, le jeu de rôle, etc., sur la base de notre grille de correction, nous observons si les sons ciblés sont bien prononcés, si les mots sont assemblés correctement dans l'ordre linéaire. Après chaque tâche, les élèves sont encouragés à signaler les erreurs globales et à commenter ce qu'ils ont découvert à partir de ce qu'ils ont entendu. Une telle activité permet aux étudiants d'appliquer une stratégie d'autocorrection, ce qui augmente le degré de motivation. À cet égard, l'enseignant vérifie si chaque mot est prononcé efficacement, si chaque mot est correctement formé ou si chaque phrase est correctement assemblée. Ajoutons que nous fournissons parfois certains commentaires en guise de remédiation lorsque les étudiants ne peuvent pas se corriger eux-mêmes concernant une tâche, la prononciation des mots, la formation, le lieu, l'accord, etc.

7.2.4 L'observation de classe réalisée

Une observation en salle de classe, qui se concentre sur certaines questions limitées bien que son objectif soit multidimensionnel, a été effectuée tout au long du cours. L'observation en classe, selon la définition du Larousse¹⁶⁵, est l'action de regarder attentivement les êtres pour les étudier, les suivre et en tirer des conclusions. Comme le rappellent Bogdan et Taylor (1998), l'observation des activités en classe est le meilleur outil dans le processus d'apprentissage des langues. L'observation de classe, selon Cuq est :

¹⁶⁴Un dialogue adapté (cf. Connexion A1, livre d'étudiant, 2009, p. 108-109)

¹⁶⁵Le Petit Larousse Dictionnaire Illustré, Edition Noël, 2008.

... une technique qui se pratique régulièrement, dans les cursus de la formation d'enseignants, pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et sa culture. L'observation peut être limitée soit aux manières d'être et de faire de l'enseignant, soit aux manières d'être et de faire des apprenants, mais peut également porter sur l'interaction entre enseignement et enseignés. Pour chaque observation de classe un objectif est fixé et une grille d'observation est dressée. Cette grille d'observation peut cibler différents critères en fonction de la recherche ou de l'objectif de formation. Par exemple, une grille d'observation de l'enseignant tiendra compte du temps de parole qu'il s'attribue, de la circulation de la parole dans la classe, de la formation de ses consignes, de son questionnement, de sa manière de corriger ou d'évaluer les productions des apprenants, de sa façon d'utiliser le tableau, de la qualité de son écoute, de sa façon d'expliquer le lexique, la grammaire et la phonétique, du poids de la culture dans son cœur. L'observation est une technique de la recherche développée par les sciences expérimentales, de type psychologique ou social pour démontrer et étayer la pertinence de leurs travaux

Cuq (2003 : 181)

L'observation, selon Cuq, est généralement une technique de recherche scientifique qui permet de soutenir le programme visé par le biais de tests expérimentaux. Selon lui, elle permet à l'enseignant de fixer une durée de parcours, le thème et les contenus du programme souhaité, de préparer les grilles de correction et les tests de jugement qui servent à la collecte des données, etc.

Pour profiter pleinement de cette stratégie, dans notre cas, nous avons adopté cette technique afin, d'une part, d'établir certaines activités, de fixer le temps du cours de FLE souhaité, d'organiser certains contenus à enseigner ainsi que des matériaux didactiques, de mettre en place une approche pédagogique pertinente, d'identifier les zones de difficultés qui retardent le processus du FLE chez les oromophones et amharophones. D'autre part, l'observation en classe nous a permis d'examiner les performances des apprenants par rapport à la langue cible ainsi que leurs réactions en classe (Markus & Kunda, 1986), ce qui donne certaines informations sur leur intérêt, leurs besoins, leur motivation et leur personnalité (Block, 2007). En effet, cela permet d'identifier la façon dont les élèves réagissent en classe, en particulier comment ceux des ethnies oromo et amhara articulent les sons appartenant uniquement à la langue cible d'apprentissage, conjuguent les verbes et assemblent les mots dans une phrase simple.

Au niveau de la phonétique et de la phonologie, notre observation examine la façon dont les étudiants des deux groupes articulent certains phonèmes uniques. Cela nous permet d'examiner s'ils confondent l'articulation de sons communs à leur langue source et à la langue cible avec des sons employés uniquement en français. La façon dont les élèves prononcent

certaines mots associés à des sons uniques, dont le discours nécessite des modifications, est également l'une des questions qui requièrent l'attention des enseignants.

Les activités relatives à la flexion des mots dans le but d'établir une relation grammaticale dont le traitement est réalisé au niveau de la morphologie font également l'objet de cette recherche. Notre observation dans ce domaine porte également sur la manière dont les étudiants infléchissent les noms en fonction du genre et du nombre, ou comment ils conjuguent les verbes en fonction de la personne et du temps, étant donné que le français est une langue qui utilise certaines règles grammaticales exceptionnelles. L'acquisition des règles exceptionnelles de la langue cible peut ne pas être faciles pour les apprenants d'une nouvelle langue, comme nous l'avons observé dans la classe d'oromophones et d'amharophones apprenant le FLE.

Notre observation porte également sur la grammaire française, en particulier sur l'assemblage des constituants dans une structure. Plus précisément, nous examinons la façon dont les étudiants assemblent les mots et les groupes de mots dans une phrase simple. Nos observations portent sur la place de chaque constituant, par exemple si le verbe est placé en deuxième position, si le complément d'objet direct (COD) qui suit le verbe précède à son tour le complément d'objet indirect (COI), ou si un mot de tête et ses compléments dans un groupe nominal (GN) ou un groupe verbal (GV) sont à leur place. La syntaxe est l'ensemble des règles qui déterminent comment les mots d'une structure, c'est-à-dire d'une phrase, s'agent grammaticalement. La manière dont les mots d'une phrase s'accordent entre eux est déterminée par les règles d'une langue, comme le fait le français et les deux langues afro-asiatiques. L'application de l'accord grammatical entre les constituants d'une structure, dans le cas des oromophones et des amharophones apprenant le FLE, est donc l'un des éléments auxquels il faut prêter attention.

Notre observation vérifie si les étudiants éthiopiens apprenant le FLE peuvent réaliser l'accord grammatical entre le verbe et le sujet ou l'objet dans une phrase simple, ou entre le noyau, et ses compléments dans un syntagme. Notre étude focalise également sur la façon dont certains constituants, qui ne sont connus qu'en français, comme les pronoms clitiques, les articles contractés, les articles indéfinis, etc. sont employés dans une phrase simple. Rappelons que, selon Touchie (1986 : 77), les productions erronées dues à une connaissance insuffisante de la langue cible sont connues sous le nom d'erreur de développement.

7.2.5 Les tests de jugement

Comme mentionné précédemment, notre objectif principal est d'analyser le corpus des apprenants oromophones et amharophones du FLE afin de mieux comprendre si le processus d'acquisition de la langue cible est influencé par leur L1, et également de fournir des méthodes correctives comme remèdes aux erreurs observées. Pour le mettre en place, la première étape a été la création de tests permettant de collecter le corpus à analyser. Tout au long du cours, nous avons ainsi utilisé des tests de jugement pour évaluer la source, la cause, le type, la fréquence, etc., des erreurs relevées dans les corpus. La réalisation de ces tests se développe étape par étape sur la base de l'observation quotidienne des étudiants, qui elle-même nécessite certaines procédures. Parmi celles-ci, l'organisation des tests fait intervenir trois composantes linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique, qui correspond au niveau A2, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)¹⁶⁶. La mise en œuvre des tests vise à évaluer si les erreurs dans le corpus sont dues à des influences de la L1 (LM).

Pour atteindre cet objectif, cinq tests de jugement sont donc distribués à chaque fois afin de collecter le corpus souhaité. Les trois premiers tests sont organisés pour évaluer si les étudiants sont capables d'articuler des sons uniques ou même de prononcer correctement des mots assemblés avec ces phonèmes uniques¹⁶⁷. Plus précisément les deux premiers tests se concentrent sur la distinction entre des sons (test 1 : distinction entre des sons communs et uniques et test 2 : distinction entre des sons uniques eux-mêmes) sont volontairement organisés sur la compréhension orale, où certains couples minimaux (paire de mots assemblés avec des sons communs sauf un son) sont donnés. Après la distribution des documents, les étudiants sont invités à écouter attentivement un groupe de mots enregistrés dont la structure comporte un son en commun. Après chaque session d'écoute, les apprenants sont encouragés à cocher une réponse correcte indiquant le son commun avec lequel chaque groupe de mots est assemblé.

¹⁶⁶Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) » est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 pour apprendre, enseigner et évaluer la performance d'apprenants de langues. Il consiste en une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue, avec 6 niveaux : de A1 à C2 qui va de niveau éventaire à expérimenté.

¹⁶⁷Les phonèmes que l'on voit qu'en français

No	Énoncés	coché par l'étudiant							Grille de correction	Taxonomie d'erreur (D) ou (C) ¹⁶⁸
		[i]	[y]	[u]	[ɥ]	[ʒ]	[dʒ]	[ʀ]		
1	su, nue								[sy], [ny]	
2	si, nid								[si], [ni]	
3	suis, nuit								[sɥ], [nɥ]	
4	sous, nous								[su], [nu]	
5	roux, riz								[ʀu], [ʀi]	
6	joue, jette								[ʒu], [ʒet]	
7	jet, jar								[dʒet], [dʒaʀ]	

Tableau 7.5 : Distinguer entre les phonèmes communs et uniques (Test-1)

Ce test évalue donc si les élèves sont capables d'identifier les noms communs parmi les uniques. Il existe un certain nombre de sons français que nous n'avons pas pu trouver dans les deux langues sources comme nous l'avons vu dans le 5^e chapitre. Ce test expose les étudiants à la prononciation de certaines paires minimales organisées avec des sons uniques afin d'observer s'ils prononcent correctement chaque mot et si la source d'erreurs est due à la dominance de sons communs sur l'articulation des sons uniques (D) ou due à la confusion entre les sons uniques (C).

No	Les sons ciblés	Les mots	Énoncé d'apprenant transcrit	Énoncé transcrit correctement	Taxonomie d'erreur (D) ou (C)
1	[y] vs [ɥ]	nue, nuit		[ny] vs [nɥ]	
2	[ø] vs [ɛ]	deux, dès		[dø] vs [dɛ]	
3	[ɛ] vs [ə]	lait, le		[lɛ] vs [lə]	
4	[ə] vs [ø]	ce, ceux		[cə] vs [cø]	
5	[ɔ] vs [ɔ̃]	vos, vont		[vɔ] vs [vɔ̃]	

¹⁶⁸ Si la source des erreurs est soit due à la domination de sons communs sur l'articulation de sons uniques- soit à la confusion entre sons uniques.

6	[ɔ̃] vs [ɛ̃]	pont, pain		[pɔ̃] vs [pɛ̃]	
7	[ɑ] vs [ã]	pas, pan		[pa] vs [pã]	
8	[ɑ̃] vs [œ̃]	an, un		[ɑ̃] vs [œ̃]	

Tableau 7.6 : Distinguer entre les voyelles uniques (Test -2)

Le deuxième test expose les élèves à certaines paires minimales organisées avec des voyelles uniques, les sons que l'on entend uniquement en français. Il évalue ainsi si les élèves peuvent prononcer chaque mot sans confusion entre les sons uniques par exemple entre [ɛ], [ə] et [ø] ou entre [ɔ], [ɛ̃] et [ɔ̃], ou entre [ɛ̃], [ɑ] ou [ã].

Le troisième test évalue si la prononciation de certains mots est effectuée avec les modifications nécessaires. Ce test évalue si l'étudiant est capable d'appliquer des règles particulières se référant à la liaison (L), épenthèse (E₁), élision (E₃), enchaînement (E₂), assimilation (A), traitement erroné des consonnes finales (C).

No	Énoncés	Énoncé d'apprenant transcrit	Grille de correction	Taxonomie d'erreur (L), (E ₁), (A), (E ₂), (E ₃), (C)
1	Elle a neuf_ans		[ɛlanœvɑ̃]	
2	quand_elle dans la rue		[kɑ̃tɛdɑ̃larɥ]	
3	observation du terrain		[ɔbsɛrvasjɔ̃dytɛrɛ̃]	
4	un sac_à dos		[œsakado]	
5	la clef de la porte		[lakledəlapɔrt]	
6	le chef		[ləʃɛf]	
7	L'église catholique		[leglizkatɔlik]	

Tableau 7.7 : Evaluation la prononciation alternative des mots (Test 3)

Pour atteindre cet objectif, les documents sont distribués dix minutes avant l'enregistrement de chaque élève. L'enregistrement est traité pendant que chaque élève lit chaque mot ou groupe de mots écrit dans les photocopies. Comme le montre la série d'exemples dans le tableau ci-dessus, la prononciation des mots et des groupes de mots nécessite l'application de règles particulières se référant à la liaison, l'élision, l'épenthèse, l'enchaînement, l'assimilation ou aux règles relatives aux consonnes finales. Le test est donc délibérément conçu pour évaluer si les apprenants sont capables d'appliquer des règles particulières relatives à la prononciation alternée de mots et de groupes de mots.

Les deux derniers tests exposent les étudiants à des activités impliquant des exercices morphosyntaxiques. En effet, le quatrième test expose les étudiants à des activités impliquant

la formation de mots via la stratégie de la déclinaison ou de la dérivation. Ils sont encouragés à utiliser les mots donnés pour, d'une part, infléchir le genre et le nombre, et d'autre part, pour créer de nouveaux mots à partir de mots primaires. Dans le processus de formation des mots, ce test évalue si les étudiants sont capables d'appliquer les deux stratégies suivantes : la déclinaison des mots, qui se réfère à l'accord grammatical, et la dérivation des mots, qui implique la création de nouveaux mots à partir de mots primaires.

Mots	Liste des mots par l'apprenant	Liste des mots attendus
chat		un chaton, une chatonne, une chatte, des chats, ...
petit		petite, petits, petites
chanter		chante, chantes, chanta, chantions, chanteront,
chanter		chanteur, chanteuse, chantant, chanson, ...
chapeau		chapeautait, chapeauterai, chapeauta, chapeautage,

Tableau 7.8 : Evaluation de la flexion des mots (Test 4)

Pour atteindre cet objectif, les élèves sont incités à infléchir les mots tels que les noms, les adjectifs et les verbes en fonction de diverses relations grammaticales. La création de nouveaux mots par le biais de la stratégie dérivationnelle est également l'objectif principal de ce test. Dans ce cadre, le dernier test (test 5), qui est la continuité du quatrième, évalue la capacité des étudiants à rédiger un court texte sur la base d'images sérielles tirées du manuel *Connexion*, publié par Yuves et Règne (2004). Il expose également les étudiants à la conjugaison des verbes au temps nécessaire, y compris le passé composé, sur la base des instructions données. La transformation du texte au passé composé vise à évaluer la capacité des étudiants à conjuguer les verbes proposés, dont le processus de conjugaison nécessite l'application de règles régulières et irrégulières. Les étudiants sont invités à réorganiser la série d'images dans l'ordre sur la base des activités que chaque individu effectue de manière séquentielle dans sa vie quotidienne. Après avoir réorganisé les images dans la série, les élèves sont incités à rédiger un texte court, qui ne dépasse pas vingt lignes, en utilisant les mots-clés donnés. Ils sont ensuite encouragés à poursuivre leur travail et à transformer les verbes de leur texte réduit en les conjuguant au passé composé.

À partir des images présentées, rédigez un texte en conjuguant les verbes suivants au présent
partir, se raser, se brosser, nouer, s'habiller, tomber, se réveiller, descendre, se peigner, quitter, porte,

	<p>i. Rédigez un texte à partir des images présentées</p> <p>Un jour, en hiver, il _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>ii. Changez votre texte au passé composé</p> <p>Un jour, en hiver, elle s'est réveillée très tôt. _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---

Tableau 7.9 : Evaluation de la combinaison des mots dans une (Test 5)

De tels exercices peuvent préparer les étudiants à la narration d'un événement ou à la rédaction d'un texte court qui est prévu à partir de 5^e test. La correction d'erreurs se fait à partir des codes dans la grille de la correction (cf. Tableau 7.8). L'objectif de ce test est donc d'évaluer si les étudiants sont capables de rédiger un texte court en conjuguant les verbes donnés au temps nécessaire, au présent et au passé composé et puis de le raconter.

7.2.6 La constitution des corpus

Sur la base d'épreuves de jugement distribuées, à chaque fois dix-huit exemplaires des productions des étudiants de première année du département CIGI, sont collectés. Dans le cadre de la collecte de données, les corpus, productions des étudiants, comme le souligne Ellis (1997), sont un des moyens préconisés pour détecter les erreurs d'apprenants.

Pour tester nos hypothèses, les collectes de corpus sont effectuées à cinq reprises. Les données requises sur la phonétique, la phonologie, la morphologie et la grammaire sont collectées progressivement. Les trois premières collectes de corpus se concentrent sur les erreurs issues de l'articulation des sons uniques et de la prononciation des mots. Chaque document oral et écrit illustre comment les apprenants ont prononcé des sons uniques, identifiés entre sons communs et uniques, prononciation de paires minimales assemblées avec des sons uniques, etc. Par ailleurs, certains documents oraux enregistrés lors de la présentation des étudiants ont été

utilisés en complément des deux premiers tests pour renforcer les données recueillies sur l'articulation des sons. Chaque document enregistré de l'ensemble des données collectées a été évalué par un francophone natif lors de notre analyse.

Les deux derniers tests sont utilisés pour la collecte de corpus axés sur la formation, la combinaison et l'accord des mots. Le premier test de ce groupe concerne la forme des mots qui nécessite l'utilisation de marqueurs à des fins d'accords grammaticaux, ce qui est réalisé via la stratégie de déclinaison. Le test final, qui est une extension du précédent, expose les étudiants à la rédaction d'un texte basé sur une série d'images. Il évalue donc si les apprenants sont capables d'écrire un texte demandé en conjuguant les verbes donnés aux temps nécessaires grâce à une série d'images issue du manuel Connexion, une méthode de FLE. L'objectif de ces deux derniers tests est d'évaluer si les constructions ou combinaisons erronées de mots et de groupes de mots observées dans les corpus collectés sont dues ou non à l'influence de la L1 (LM).

Pour étudier les types, les sources ainsi que les fréquences des erreurs, cette recherche utilise différentes stratégies : l'observation et le recueil des corpus. Concernant la stratégie de l'observation, comme discuté précédemment, elle était menée effectivement tout au long du cours. Quant à la collecte des corpus, nous avons utilisé certains documents enregistrés en plus de ceux écrits. La collecte des corpus écrits s'est faite cinq fois de manière progressive, puisque l'analyse des corpus permet au chercheur de recueillir certaines données premières, comme le souligne Debaisieux (2009 : 44-51).

D'après Sinclair (1991), l'analyse de corpus est un outil reconnu depuis longtemps dans le contexte de la didactique des langues étrangères (Beacco, 2004 : 11). Elle permet au chercheur de décrire la langue d'apprenant (Teubert, 2007) et ainsi d'évaluer son niveau à un stade de développement (Granger, 2009). Le rôle des corpus en tant qu'outil dans le domaine de la didactique des langues, tel qu'exprimé par Chambers (2007 : 13), est le suivant :

If corpus consultation... is to become a common activity for learners across the broad spectrum of language studies (general language learning, literary studies, languages for specific purposes, translation, etc.), it would seem necessary for developments to take place in a broader context... It is perhaps outside the classroom that the next important step in research in this area will take place.

La troisième collection de 18 corpus est constituée d'un test de jugement qui expose les étudiants à la prononciation de mots, de syntagmes et de phrases tirés d'Alter ego, l'une des méthodes d'enseignement du FLE. À cet égard, pour l'évaluation des documents enregistrés intégrés dans notre analyse, nous nous appuyons sur le jugement des locuteurs natifs français

en transcrivant l'audio en *Alphabet Phonétique International* (API)¹⁶⁹. L'API, comme le souligne Galazzi (1994), est un alphabet utilisé pour la transcription des sons des langues pour faciliter la lecture.

La collecte suivante de 18 copies des corpus des oromophones et amharophones porte sur les exercices de prononciation de certains constituants : les mots et les groupes de mots dans une structure dont le traitement se fait à la première articulation, comme le souligne Neveu (2004). Le test qui est organisé avec un tel type d'élocution des mots examine si la prononciation de mots nécessite une modification due à la liaison, l'élision, l'enchaînement, l'assimilation, l'épenthèse, etc. Parmi ces copies, neuf sont produites par les étudiants oromophones, tandis que les neuf restantes le sont par leurs camarades amharophones.

Les deux dernières collectes de 36 copies de corpus se concentrent sur les activités morphosyntaxiques. La première collecte de ce groupe concerne la formation des mots, dont la stratégie comprend la morphologie flexionnelle et dérivationnelle, comme le rappelle Water (2004). La dernière collecte, qui a exposé les étudiants à la rédaction d'un texte court n'excédant pas 20 lignes, est développée avec une série d'images tirées de Connection, l'une des méthodes de FLE.

Tout au long du cours de FLE, environ 90 corpus sont collectés, dont 45 proviennent d'oromophones et les 45 autres de leurs homologues amharophones. Le but de la classification des corpus en deux catégories est, en général, d'évaluer si le processus de FLE est influencé par les langues maternelles et si les erreurs dues à l'interférence sont identiques ou non. En d'autres termes, l'investigation des corpus séparément nous permet d'étudier la nature de l'interférence effectuée par chacune de ces langues afro-asiatiques : l'Afaan-Oromo et l'amharique sur le processus d'apprentissage du FLE.

Dans un but de comparaison, les exemples extraits du corpus collecté sont écrits soit en alphabet latin, pour ceux extraits du français et de l'afaan-oromo, soit en Alphasyllabaire, pour ceux extraits de l'amharique. Toutefois, afin de faciliter la lecture, les données de ces trois langues ont été transcrites en alphabet phonétique international (API). En effet, chaque phonème ou mot transcrit est indiqué entre crochets-[] dans le but d'harmoniser la prononciation ou de créer un système capable de transcrire les sons des langues. Entre parenthèses, certains phonèmes peuvent être accompagnés de certains signes tels que - (:), indiquant l'allongement des voyelles (Kemp, 1994) ou ('), symbolisant les consonnes explosives dans les deux langues afro-

¹⁶⁹La transcription phonétique, également appelée script phonétique ou notation phonétique, est la représentation visuelle de sons ou de téléphones de la parole.

asiatiques (Lloret, 1988 ; Vassilevich, 1988 ; Benneth, 1974), les consonnes géminées - (‘‘) (Haylu, 1967), qui n'existent pas dans la LC.

En ce qui concerne les sons aigus, l'afaan-oromo fait partie des langues tonales qui utilisent les accents - (´) ou (˘) pour montrer l'articulation des phonèmes qui distinguent le sens des mots, comme on le voit dans *loòlàa* [lo:la:] <une inondation>, et *loóláa* [lo:la:] <une guerrière>. De plus, les deux voyelles en amharique sont, /i/ une voyelle antérieure fermée, et /ä/, une voyelle centre mi-fermée dont la représentation est exprimée par /ɛ/, et /ə/, car l'équivalent n'est pas entièrement trouvé.

7.3 Les méthodes d'analyse des erreurs

La classification des erreurs identifiées dans les corpus, s'inspire de la taxonomie des erreurs introduite par la théorie de l'analyse des erreurs (Ellis, 1994), qui distingue les erreurs selon leur type (erreurs globales et locales) et leur source (erreurs interlinguales et intralinguales) (Dulay et al, 1982), au niveau de certaines composantes linguistiques (phonétique, morphologie, syntaxe) (Corder, 1974). Les erreurs globales qui ne peuvent être corrigées par l'apprenant sans l'aide de l'enseignant, dues au transfert d'éléments phonétiques, morphologiques ou syntaxiques, font également l'objet de notre considération dans ce chapitre.

L'interprétation des erreurs extraites des corpus est organisée en trois composantes linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique, en fonction de leurs sources et de leurs types. Cette classification permet d'identifier les erreurs interférentielles dues à l'influence de la L1 (LM) et celles développementales dues à la connaissance incomplète de la langue cible (LC).

7.3.1 Le code de correction appliqué

Pour analyser les erreurs dans les corpus collectés, nous avons conçu un code de grille de correction. Comme le fait remarquer Bisailon (1991 : 64), le code de correction est un outil efficace pour corriger les erreurs relevées dans les corpus. Beauchemin (2006), de son côté, résume bien l'utilité de l'autocorrection comme outil permettant à l'apprenant de réévaluer son travail. Robege (2006), en revanche, rappelle que le code de correction est plus fructueux s'il est manipulé par les enseignants pour indiquer clairement aux apprenants le domaine de difficulté.

Le code de correction est un outil qui est indiqué dans la marge pour signaler les erreurs observées dans les corpus des apprenants (Guenette et al, 1995), ou pour appliquer une

tabulation en vue de l'analyse des données (Préfontaine et Fortier, 2010). Cette pratique est bien résumée par Fischer et Dufour-Beaudin (2008 : 2) :

La démarche est simple. Le professeur signalera la présence d'une erreur par une lettre (code) placée en marge, vis-à-vis de la ligne contenant cette erreur [...]. Vous serez ensuite invité à <trouver> les erreurs pointées et à les corriger

Une telle grille de correction aide l'apprenant à se corriger de manière autonome, à répondre à une série de questions concernant la cohérence du texte. Si le rôle du code de correction dans le processus de la didactique des langues étrangères (DLE) n'est pas discutable (Roberge, 2001), son application, en revanche, est toujours remise en question (Libersan, 2003). Sans l'intervention des enseignants, tout d'abord, la simple fourniture de codes n'est pas suffisante, comme le souligne Veron (1997 : 73), en raison de la compétence limitée des apprenants à interpréter ces codes ou à corriger les erreurs (Scott et al. 1992). L'inexistence d'un code de correction utilisé comme modèle universel, comme le dit Porquier (1977 : 35), est un autre problème puisque les erreurs commises par chaque apprenant ne sont pas les mêmes.

La grille de correction, utilisée pour tabuler les erreurs, selon Libersan (2003), se compose de six catégories principales : cohérence textuelle (T), syntaxe de la phrase (S), ponctuation (P), vocabulaire (V), orthographe grammaticale (G) et orthographe d'usage (O), et permet d'étudier la nature de leurs erreurs et la cohérence du texte. De la même manière, Guenette et ses collaborateurs (1995) proposent une grille de correction qui comporte les mêmes catégories mais dont les types sont parfois différents et qui se réfèrent à l'orthographe lexicale (O), la grammaire (G), la ponctuation (P), le vocabulaire (V), le style (S) et le texte (T), précisant que chacun des codes comprend plusieurs sous-catégories. Pour Beauchemin (2006), un guide d'autocorrection illustrant les erreurs globales extraites de corpus se répartit en cinq domaines, en particulier la syntaxe (S), le verbe (V), le lexique (L), l'homophonie (R) et le texte (T). Roberge (2008), de son côté, propose également un code mnémotechnique qui renvoie aux règles de base de la grammaire englobant la catégorie d'erreurs des éléments sur les accords, notamment : celui du déterminant, des noms, des participes passés, des adjectifs, et des verbes. Le nouveau code de correction élaboré conjointement par Préfontaine et Fortier (2010) propose cinq catégories liées à la correction des erreurs désignant l'accord des mots dans un groupe nominal, un prédicat verbal, une cohérence dans le texte, l'orthographe d'usage, et le lexique.

Dans notre cas, cependant, l'utilisation d'une grille de correction n'est pas limitée à l'auto-évaluation des étudiants, mais elle est également utilisée dans le but de la tabulation de

la fréquence des erreurs, ce qui nous permet de quantifier leur pourcentage à partir de leurs sources et de leurs types.

Taxonomie des erreurs	Codes	Sources des erreurs observées dans les corpus
suffixe de genre	SG	Erreur entre le féminin et le masculin
suffixe de nombre	SN	Erreur entre le singulier et pluriel
ordre des mots	OM	La place des mots n'est pas bonne
accord participe passé	AC	désaccord du verbe -objet
fonction de prépositions	FP	application inexacte de préposition
sélection des mots	SM	choix du vocabulaire
accord verbe sujet	VS	désaccord du sujet avec le verbe
fonction des articles	FA	absence d'article défini ou indéfini
omission d'élément utile	OE	éléments nécessaires manquant
diathèse verbale	DV	expression passive causative etc
addition d'élément inutile	AE	usage excessif des éléments inutiles
fonction des adjectifs	FA	emplacement d'adjectifs
déclinaison nominale	DN	flexion erronée nominale
emploi de la négation	FN	formes de la négation
pronom clitique	PC	usage erroné de pronom clitique

Tableau 7.10 : Code de la grille de la correction

Les codes correcteurs de la grille d'évaluation présentée ci-dessus (tableau 7.9) indiquent les erreurs observées dans les corpus collectés au niveau morphosyntaxique. La grille de correction sur la production erronée de sons réalisée en première et seconde articulation est constituée de certains codes indiquant certaines articulations incorrectes. Erreurs dues à la dominance des sons communs sur des sons uniques (D), à la confusion entre sons uniques (C), au traitement des consonnes finales (F), à la prononciation inexacte des mots faisant référence à la liaison (L), à l'élision (E), à l'assimilation (A), à l'épenthèse (E) sont inclus.

Les stratégies d'identification des analyses d'erreurs, telles que reconnues par Gay (1987), comprennent une procédure en quatre étapes : exploration, identification, classification et explication des erreurs. Sur la base de cette procédure, les erreurs globales identifiées à partir des erreurs locales sont cataloguées dans trois composantes linguistiques : la phonétique, la morphologie et la syntaxe. Dans ce chapitre, les erreurs de chaque composante linguistique sont décrites selon leur type et leur source, et également tabulées selon leurs fréquences. Dans le cas

du processus de tabulation, le modèle réduit introduit par Walizer et Wiener (1990), cité dans Aziz et al. (2020), est utilisé.

$\bar{x} = x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5 \dots / N = \Sigma x / N$ <p>\bar{x} = représente le pourcentage d'erreurs,</p> <p>Σx = valeur totale,</p> <p>N = population totale d'échantillons et</p> <p>$x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5 \dots$ = les valeurs observées...</p>
--

Tableau 7.11 : L'échelle du modèle pour la quantification les erreurs

Dans le processus de notre analyse des données, le modèle d'échelle ci-dessus sera utilisé pour expliquer chaque valeur (x), le nombre total d'échantillons (N) et le pourcentage d'erreurs commises par l'étudiant dans chaque groupe (\bar{x}). La moyenne des erreurs (Σ) et la valeur totale (Σx) des données seront également expliquées à partir de chaque valeur observée ($x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5 \dots$).

7.3.2 La classification des erreurs

Les corpus, les productions des étudiants, sont considérés comme des données primaires (Ellis, 1994). L'analyse des corpus développée avec les erreurs de l'apprenant (Brown, 2000), permet de les classer en deux catégories : les erreurs interlingues et intralinguales. Les erreurs intralinguales sont celles qui résultent de l'interférence de la L1 (LM) (Richards, 1974), soient toutes les erreurs liées à l'influence de langues afro-asiatiques : l'afaan-oromo et l'amharique sur le français. Bien qu'une erreur interférentielle puisse apparaître au niveau de n'importe quelle composante linguistique, que ce soit au niveau phonétique, morphologique ou syntaxique, nous examinerons si tel est le cas pour les deux langues sources des participants à notre étude.

En revanche, comme toutes les erreurs ne sont pas des interférences de la LM, celles liées à l'acquisition de la langue cible sont classées comme erreurs de développement, comme le précise Corder (1973), l'un des partisans de la théorie de l'analyse des erreurs (AE). La source des erreurs interlinguales, également appelées erreurs développementales, selon Touchie (1986 : 78), est due à divers facteurs, tels que la simplification excessive, la généralisation excessive, la fossilisation, l'évitement, un enseignement erroné et une correction excessive. .

La théorie de l'analyse contrastive est utilisée pour mener une étude comparative afin d'observer la zone de difficulté qui conduit à la production d'erreurs d'interférence. En plus de l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs (AE) nous a permis de reconnaître les erreurs de développement.

Au niveau de la typologie, les erreurs sont distinguées en deux catégories : les erreurs globales et les erreurs locales (Larousse, 2008 : 613). Les erreurs globales, qui font l'objet de cette recherche, désignent les erreurs systématiques qui renvoient à des erreurs de compétence (James, 1998), ainsi que des erreurs non grammaticales qui ne peuvent être corrigées sans rétroaction (Corder, 1967). Ces erreurs, appelées interférences négatives (Cuq, 1996 : 149), violent les règles de la langue (Touche, 1986 : 76), entravent le sens (Corder, 1973), de sorte qu'elles ne sont pas acceptées par les locuteurs natifs (Brown, 2014).

Les erreurs proviennent de l'utilisation inappropriée d'éléments appartenant à la langue source lors de la communication dans l'autre langue (Jakobovits 1969 : 55), en raison de l'interférence de la langue source (Macky 1976 : 397). De telles erreurs découlant de langues en contact sont présentées dans le texte de l'ouvrage monumental de Weinreich (1964 : 1), comme suit :

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena.

Dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, les éléments utilisés dans la langue de l'apprenant ne sont pas nécessairement sémantiquement ou structurellement identiques aux éléments de la L1 (LM) (Cook, 1991) en raison des différences linguistiques (Dulay et al, 1982). L'apprenant transfère ainsi certains éléments de sa L1 (LM) dans la langue cible (LC) (Lee, 1968), provenant de l'incompétence (Hamers & Blanc, 1983) affectée par les connaissances antérieures (Galisson et Coste, 1976). Ce concept est soutenu par le texte tiré du travail de Lado (1957 : 1), comme suit :

the student who comes into contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to the learner's native language will be simple for him and those that are different will be difficult.

Selon Lado (ibid.), les éléments similaires dans les deux langues peuvent faciliter l'apprentissage, tandis que les différences sont toujours considérées comme une source de productions erronées. Ajoutons que les erreurs locales, appelées erreurs de performance (Robert et al., 1985 : 763), résultent de la fatigue, de la négligence, de l'anxiété, de l'inattention, du dérapage, du lupus linguistique (Corder, 1981: 10; 1974 : 24), tandis que les erreurs globales sont

dues à l'influence de la L1 (LM) (Larsen-Freeman et Long, 1991 : 301 ; Brown, 2000 : 216). Les erreurs globales peuvent également survenir en raison d'autres facteurs, par exemple due à l'interférence de la première langue à la deuxième (Ellis, 2009), d'une stratégie d'apprentissage inappropriée (Konig & Gast 2009), ou due à l'approche pédagogique insuffisante (Tagliante, 2001 : 152). Sur la base de la classification faite par différents auteurs, tels que, entre autres, Gefen (1979), Burt et Kiparsky (1974), Thewissen (2008), Riley (1989), la méthodologie de recherche que nous avons déployée se concentre sur les erreurs globales.

7.3.4 Le catalogage des erreurs

L'organisation des erreurs globales dans la présente méthodologie de recherche est bien distinguée de celles locales. Les erreurs globales peuvent apparaître à n'importe quel niveau linguistique (Corder, 1980a : 26), dues au contact des langues (Calvet, 1993) comme celles des corpus collectés qui sont classées en trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique. Dans cette recherche, les erreurs apparaissant au niveau phonétique et phonologique sont subdivisées en trois sous-catégorisées : l'articulation erronée de sons uniques due à la dominance de sons communs ; la confusion d'articulation entre sons uniques due à leur absence dans les langues sources ; et la prononciation inexacte de mots assemblés avec ces sons uniques. Le français standard emploie 35 phonèmes (Clas et al, 1968), et parmi ceux-ci, 14 phonèmes ne sont pas connus par les deux langues afro-asiatiques, constat que nous réalisons grâce à l'application de l'étude comparative présentée dans le 4^e chapitre de notre thèse. Pour rendre notre argument plus spécifique, parmi les 16 voyelles du français (Garde-Tamine, 2005), les deux langues sources ne comptent qu'un tiers de ce nombre. Par exemple, l'amharique en compte 7 (Bender, 1983), tandis que l'afaan-oromo ne compte que 5 voyelles (Leslau, 1995)

À partir de la taxonomie de l'erreur réalisée, cette recherche, dans un premier temps tente d'étudier si l'absence de tels phonèmes provoque un transfert négatif dans le processus d'acquisition du FLE. Le transfert linguistique se produit notamment en raison d'interférences d'une langue à une autre (Stenson, 1978), que le résultat soit positif ou négatif (Crystal, 1992). Le transfert négatif se produit lorsque les langues en contact n'ont aucune relation généalogique ou typologique comme le rappellent Lewis et ses collaborateurs, 2013). La fréquence d'apparition du transfert négatif est donc plus probable que celle du transfert positif lorsque les langues en contact sont éloignées les unes des autres (Nicholas, 2012), comme cela est le cas entre le français, membre de la famille latine (Pei, 1949), et les deux langues sources : l'afaan-oromo et l'amharique, langues de la famille afro-asiatique (Greenberg, 1963 ; Ferguson, 1959).

Les erreurs dues à la formation ainsi qu'à la combinaison de mots dans une structure sont observées, que ce soit au niveau de la morphologie ou de la syntaxe. Enfin, sur la base des résultats de l'analyse des données, la présente méthodologie de recherche explique les erreurs en fonction de leur niveau linguistique, comme le souligne Corder (1980a). Son objectif est double : d'une part, découvrir si les sources et les types d'erreurs dans les corpus oromophones sont similaires à ceux de leurs homologues amharophones et, d'autre part, proposer certaines stratégies de contrôle continu en guise de remédiation.

Dans cette recherche, toutes les erreurs dues à une formation erronée des mots sont traitées au niveau morphologique, dont l'application est opérée selon deux stratégies : la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle. Basée sur les règles strictes de chaque langue, la morphologie dérivationnelle, comme le soulignent Nicholas & Stephen (2009), se réfère à la création de nouveaux mots, tandis que celle de l'accord grammatical appartient à la morphologie flexionnelle. La morphologie flexionnelle s'opère selon la stratégie de la suffixation dans le but d'obtenir l'accord en genre ou en nombre dans le cas des substantifs et des adjectifs, ou l'accord en temps ou en personne dans le cas des verbes.

Du point de vue de l'accord en genre, contrairement aux deux langues afro-asiatiques, les substantifs français sont déterminés comme masculin ou féminin, à l'exception des noms épiciènes comme *journaliste* ou des noms occupant le rôle d'un adjectif de couleur comme *marron* dans *une jupe marron*, où il n'y a pas de trace du genre. Les noms inanimés dans les deux langues afro-asiatiques, tout comme ceux en français, s'accordent en genre en suffixant des marqueurs du genre, mais de manière différente.

Quant à la pluralisation, même si chaque langue connaît deux nombres, à savoir le singulier et le pluriel, le modèle d'application dans chaque langue est différent. Sans compter quelques cas exceptionnels, en français, l'accord en nombre se fait généralement avec /-s/ ou /-x/ sauf pour les noms qui se terminent par /-s/, /-x/ et /z/. Les deux langues sources appliquent certains suffixes dans le même but, mais d'une manière différente comme discuté dans le 5^e chapitre. La source des erreurs globales relevées dans le corpus recueilli est également traitée dans cette section, à travers la morphologie dérivationnelle, une stratégie visant à la génération de nouveaux mots. Le français contemporain, comme argumenté dans le 5^e chapitre, utilise certaines stratégies : suffixation, conversion, combinaison, etc. dans la création de nouveaux mots, tout comme le font les deux langues sources, mais dont les modèles d'application sont totalement différents l'un de l'autre. L'objectif de cette étude est donc d'observer si les erreurs relevées dans les corpus concernant la formation des mots sont dues à l'influence de la L1 (LM).

La conjugaison verbale, par opposition à l'inflexion nominale, s'exprime en français suivant les personnes, les modes, les temps, la voix, la diathèse, etc. (Marc, 2003), tout comme dans les deux langues sources (Leslau, 2000: 103 ; Dejene, 1980: 24), mais avec un schéma de conjugaison dissemblable. Les verbes des deux langues afro-asiatiques, contrairement à ceux du français, enchaînent davantage de morphèmes signalant diverses informations grammaticales. Sur la base du résultat de l'analyse des données, cette recherche vise donc à déterminer si les erreurs collectées dans le corpus, notamment celles se référant à la forme interne des mots, c'est-à-dire à la flexion erronée des mots, sont le résultat de l'interférence de la L1 (LM).

Les erreurs liées à la combinaison de l'accord grammatical et de la fonction syntaxique sont toutes traitées au niveau de la syntaxe, où l'on étudie l'usage de la grammaire, l'ensemble des règles qui forment un système. L'assemblage erroné de mots et de groupes de mots dans l'ordre linéaire d'une phrase, l'accord grammatical inexact entre certains constituants, y compris l'application inappropriée de certains mots par ignorance des règles, sont tous traités dans cette section.

En ce qui concerne l'assemblage des mots, le français emploie l'ordre linéaire SOV, comme mentionné précédemment dans le 6^e chapitre. Cela signifie que le verbe français occupe la deuxième place, alors que les verbes des deux langues sources sont placés en dernière position, sauf certaines applications exceptionnelles mentionnées dans le chapitre précédent. En français, le nom, mot de tête dans une structure maximale d'un groupe nominal, prend une position médiane, alors que ceux des deux langues afro-asiatiques sont placés soit en position initiale, en afaan-oromo, soit en position finale, en amharique (cf. chapitre 5).

Les erreurs globales dues à l'application inadéquate des suffixes visant à l'accord grammatical comme l'accord en genre, nombre, marqueurs, temps personne, etc., sont également traitées au niveau syntaxique. Au niveau de la phrase simple, le rôle d'un agent est déterminé sur la base de la valence verbale, qui peut être transformée selon les règles de chaque langue. Le français utilise, par exemple, les verbes *faire* ou *laisser*, pour la voix causative, où une stratégie d'affixation est appliquée dans le cas de deux langues afro-asiatiques.

7.3.5 Analyse de l'interprétation des erreurs

Pour la clarté de l'interprétation, les erreurs extraites des corpus sont classées en trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique, comme présentés ci-dessus. Ainsi, sur la base des références lues et de nos expériences d'enseignement, toute erreur résultant d'une articulation inexacte d'un son unique ou d'une confusion entre des sons uniques est

liée à une production erronée faite à la deuxième articulation, tandis que toute prononciation erronée d'un mot ou d'un groupe de mots est corrélée à la première articulation.

Sur la base des références utilisées, les erreurs globales sélectionnées liées à la formation inefficace des mots et dont le traitement relève de la morphologie sont classées en deux catégories : les erreurs dues à la flexion des mots et les erreurs dues à la dérivation des mots. L'objectif de l'inflexion des mots est toujours la formation d'un accord grammatical entre les constituants, tandis que la génération de nouveaux mots est celle de la dérivation des mots, comme nous l'avons mentionné plus haut. Outre la formation de mots, la pratique de la combinaison de mots requiert également la connaissance des règles qui régissent l'ensemble du système de la langue ciblée.

Les erreurs trouvées dans les corpus ont été classées en fonction de leurs sources et de leurs types. La littérature fiable introduite par RAL sur l'acquisition des langues a été utilisée comme source de référence pour cette enquête. L'intégration de commentaires de spécialistes dans les domaines de la didactique et de la linguistique constitue une autre opportunité que nous avons essayé d'harmoniser avec la procédure d'analyse des erreurs. Nous avons également travaillé avec des locuteurs natifs du français, afin d'interpréter les documents enregistrés et d'échanger des points de vue sur le thème de la recherche.

Pour les exemples et les erreurs trouvés dans les corpus des oromophones, en plus de consulter des références écrites sur la langue, nous nous sommes également appuyés sur nos propres expériences, étant natifs de la langue. De même, pour expliquer les exemples et les erreurs des amharophones, nous nous sommes appuyés sur nos expériences professionnelles, car l'amharique est notre langue professionnelle dans laquelle nous sommes diplômés et que nous enseignons aux lycéens depuis de nombreuses années. En outre, les informations que nous avons lues dans les livres de (Lado, 1957, Corder, 1967, Daniel Véronique, 2005, Klein, 1989), etc. que nous avons utilisés comme références, notre expérience de l'enseignement ainsi que de la rédaction de matériel pédagogique, et la réorientation des programmes scolaires, nous permettent de fournir des explications suffisantes lors de notre processus d'analyse des données. De plus, nous avons commencé à parler l'amharique dès notre enfance, en plus de notre L1 (LM), l'afaan-oromo, dans notre ville natale de Bishoftu, en Oromiya.

7.3. La fiabilité et la validité des résultats de l'analyse des corpus

L'éthique de la recherche est, comme le souligne Lechopier (2007), un aspect essentiel du travail de recherche. Les sources des ouvrages utilisés comme références, les dictionnaires et manuels de base, les images sérielles - les dialogues adaptés ou fabriqués tirés des

ouvrages et utilisés dans cette thèse sont introduits par des recherches en acquisition des langues (RAL). Les participants, les corpus, les productions d'étudiants utilisées dans cette recherche sont reconnues également par l'Université d'Arsi.

En effet, les enjeux éthiques de cette étude reposaient sur les données primaires, c'est-à-dire l'analyse basée sur le corpus, qui fait intervenir les documents oraux et écrits des étudiants. Une telle analyse basée sur le corpus nous permet d'aborder notre sujet de recherche de manière plus fiable et plus valide. Pour preuve, premièrement, les erreurs extraites du corpus sont des sources de données primaires qui reflètent les performances réelles des étudiants et qui augmentent la validité et la fiabilité de notre étude.

Deuxièmement, les stratégies d'analyse bidirectionnelle des données mises en œuvre dans cette section reflètent la fiabilité du résultat de compréhension orale qui est confirmée par celui de la production orale ainsi que de la production écrite. La compréhension des couples minimaux enregistrés, et la prononciation de ces mots par les étudiants, permettent de fiabiliser l'analyse des données. Enfin, l'évaluation du corpus enregistré, qui implique la participation d'experts en L1 ayant plusieurs années d'expérience dans l'enseignement du FLE, augmente ainsi la validité de nos instruments de recherche.

Conclusion

Le présent chapitre décrit les procédures méthodologiques appliquées successivement dans le but d'établir un cadre méthodologique. Pour atteindre cet objectif, une brève description se concentre sur le contexte de l'étude, l'approche didactique et technique mise en place de manière conséquente. Concernant le terrain de l'étude, l'Université Arsi, comme mentionné précédemment, est l'établissement où le cours de français est enseigné aux étudiants de certains départements, y compris ceux du Département de Commerce et de Gestion des Investissements (CIGI). Le profil des étudiants oromophones et amharophones sélectionnés au hasard du département de CIGI, dans le but de réaliser cette recherche, a été inclus en annexe.

La description fournie dans le présent chapitre se concentre également sur l'approche didactique portant sur la procédure mise en place tout au long de la réalisation du cours de FLE. À ce stade, elle décrit une procédure qui se concentre sur les modules adaptés à partir des manuels authentiques de français ainsi que sur le programme de l'Université. La description de certains tests de jugement jouant un rôle important dans la création des données, ainsi que celle de l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), est également l'objet de ce chapitre.

La procédure de collecte de corpus, de catalogage de ces données en deux groupes, de taxonomie des erreurs relevées dans les corpus, et de description des erreurs à partir de leurs sources et types, ainsi que la grille de correction mise en œuvre, l'échelle de modèle employée et la création de corpus, sont brièvement expliquées et fournies dans la sous-section sur l'approche technique. Cette procédure implique la recompilation du corpus, la distinction des erreurs entre erreurs globales et locales, ainsi que le catalogage des erreurs selon trois composantes linguistiques : au niveau phonétique, morphologique et syntaxique.

La source des erreurs observées au niveau phonotactique, comme mentionné ci-dessus, est double, soit due à l'interférence d'une langue précédemment acquise, soit à la méconnaissance des règles de la nouvelle langue. Les erreurs interlinguales sont des erreurs interférentielles résultant de l'interférence d'une langue source, tandis que celles intralinguales sont des erreurs développementales dues à une application imprécise des règles de la langue cible. Les erreurs font référence au processus de formation des mots et sont dérivées de l'application inappropriée de la morphologie flexionnelle ou de la morphologie dérivationnelle. La morphologie flexionnelle, traditionnellement distinguée de la dérivation lexicale, se concentre sur l'affixation de morphèmes à des fins d'accord grammatical, tandis que la morphologie dérivationnelle est consacrée au processus de formation de nouveaux mots. Outre la formation des mots, la combinaison des mots dans une structure est également une préoccupation majeure de cette recherche, qui se projette au niveau syntaxique. Le résultat de l'analyse des données effectuée dans le chapitre suivant permet de déterminer si la source de ces erreurs est due à l'interférence de la L₁ ou non. Le placement des noms, des adjectifs et des déterminants dans les phrases nominales (GN) ou des verbes dans les phrases verbales (GV) dans chaque langue n'est pas similaire. Dans ce dernier cas, les groupes de verbes, qui font référence à la diathèse verbale exprimant la voix active, passive, causale, bénéfique, etc., sont également une autre question étudiée dans cette recherche.

Bien que la principale préoccupation de cette recherche soit les erreurs d'interférence dues à la L₁, comme l'ont affirmé un grand nombre d'auteurs, puisque toutes les erreurs ne sont pas dues à l'interférence de la L₁, cette recherche fait la distinction entre les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales.

8. Analyse des données et ses résultats : corpus d'étudiants éthiopiens à l'université d'Arsi

Introduction

Le présent chapitre expose l'analyse séquentielle des données relevées dans les corpus collectés. Les corpus, comme il a été déjà mentionné dans le chapitre précédent, sont les outils où nous avons requis les productions des étudiants de niveau A2 selon la compétence linguistique introduite par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)¹⁷⁰.

L'observation que nous avons appliquée en classe et aussi les ouvrages utilisés comme références nous permettent de détecter les erreurs relevées dans les corpus et de les classer selon leurs types : erreurs globales et locales, et aussi selon leurs sources : erreurs interlinguales et intralinguales. Les erreurs globales observées dans les corpus seront cataloguées à trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique.

Au niveau phonétique, notre analyse intégrera toutes les erreurs liées soit à la première articulation, soit à la deuxième articulation, qui ont été discutées dans le 4^e chapitre. Les erreurs qui se produisent à la deuxième articulation renvoient à la dominance des sons communs sur la production de sons uniques (Martinet, 1980), les sons non partagés par chaque langue afro-asiatique. Comme nous l'avons déjà vu, environ la moitié des sons du français ne sont pas partagés par les deux langues sources (cf. chapitre 5). La description appuyée d'exemples présentée dans ce chapitre illustre certaines focalisations sur des mots et des groupes de mots dont l'élocution requiert des modifications, par exemple comme celles de liaison, d'élision, d'épenthèse, d'assimilation, etc.

Nous poursuivrons ce chapitre par la présentation de notre analyse des erreurs qui apparaissent au niveau morphologique. La forme incorrecte des mots, comme nous l'avons vu dans le 5^e chapitre, est liée à la flexion ou à la dérivation des mots. Dans ce chapitre, l'analyse des erreurs dues à la flexion incorrecte des mots sera effectuée. Notre analyse met l'accent sur la manière dont certains mots, en particulier les noms communs invariable. Les noms épiciques invariables en genre, les noms de métier qu'au masculin, les adjectifs de couleur dérivés de noms, les verbes irréguliers, notamment les verbes pronominaux, les verbes de mouvements, etc., sont traités par les apprenants.

¹⁷⁰Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), du point de vue du Conseil de l'Europe, est un guide de principes se réfère à la référence de base pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, à enseigner, évaluer, Didier, 2001

Enfin, au niveau syntaxique, nous détaillerons l'analyse des données portant sur l'emplacement, l'accord grammatical et la fonction syntaxique des constituants. Comme chaque langue en contact applique ses propres règles, les apprenants du FLE peuvent commettre certaines erreurs dues à la connaissance incomplète des règles de la langue cible, le français, en faisant des comparaisons avec leurs équivalents dans les deux langues afro-asiatiques. Par l'étude comparative, l'analyse des données permet, premièrement, d'examiner si les erreurs observées dans les corpus sont dues à l'influence de la LM et si ces erreurs retardent l'acquisition (Richards, 1975, cité par Broselow, 1987). Les erreurs globales, qui s'opposent aux erreurs locales (Cuq et al, 2003 : 86), violent notamment les règles d'une langue cible (LC) (Richards, 1971b, cité dans Ellis, 1994 : 56), ce qui affecte l'enseignement (Öztoğat, 1993 : 69). Une telle erreur interférentielle peut cacher les significations (Gass et Selinker, 2008 : 28) ou modifier les messages à transmettre (Marquillo 2003 : 120) en raison de la divergence des langues en contact (Brown, 1994 : 205).

Deuxièmement, l'analyse des données effectuée dans ce chapitre vise également à cataloguer les erreurs à chaque niveau linguistique (Burt et Kiparsky 1972), mais aussi en fonction de leurs sources (Lado cité dans Takeki et Vaissière, 2009). En d'autres termes, les erreurs interférentielles, c'est-à-dire les erreurs dues aux connaissances antérieures (Richards, 1974), se distinguent des erreurs dues à d'autres facteurs.

8.1 Les erreurs au niveau phonétique

8.1.1 Analyse des erreurs répertoriées à la première et la deuxième articulation

Au niveau phonétique, notre observation nous permet d'examiner la réalisation de sons uniques qui renvoient à des unités distinctives¹⁷¹. Dans le processus de la production orale, la confusion d'articulation peut être produite entre un son et son allophone qui partagent certains traits caractéristiques, comme le fait le français et les deux langues afro-asiatiques. Notre analyse prévue à ce niveau examine ainsi si l'articulation des voyelles orales se confond avec celle des voyelles nasales, ou avec celle des voyelles orales elles-mêmes.

Analyse de la domination des voyelles communes sur l'articulation des voyelles uniques

Dans cette section, nous analysons comment les étudiants éthiopiens réalisent l'articulation de certaines voyelles uniques. Notre enquête illustre si l'articulation de certaines voyelles uniques est dominée par celle de voyelles communes comme /i/, /e/, /a/, /u/, /o/. En

¹⁷¹Les sons plus petits, c'est-à-dire les sons correspondant à des phonèmes qui n'ont pas de valeur significative, et donc pas de sens....

effet, les données à analyser dans cette section se réfèrent à l'interférence de /i/ sur (/y/, /u/, /ɥ/) ; /e/ sur (/ə/, /ɛ/, /ø/) ; /a/ sur (/ɛ̃/, /ɑ/, /ã/) et /o/ sur (/ɔ/, /õ/, /œ/). Le tableau suivant (tableau 8.1) présente les statistiques sur le nombre de questions (Σ) délibérément organisées sur l'articulation de certaines voyelles communes et uniques dont le trait phonétique est similaire, mais pas identique. Le tableau 8.1 indique le pourcentage (%) et la moyenne (\bar{x}) des erreurs commises par les participants (Par), oromophones (OP) et amharophones (AP) :

Par	[/i/, /y/, /u/, /ɥ/]	[/e/, /ə/, /ɛ/, /ø/]	[/a/, /ɛ̃/, /ɑ/, /ã/]	[/o/, /ɔ/, /õ/, /œ/]	Σx
OP	10 (37,1%)	13 (48,1%)	12 (44,4%)	13 (48,1%)	48 (44,4%)
AP	11 (40,7%)	11 (40,7%)	14 (51,9%)	15 (55,6%)	51 (47,2%)
Σx	21 (38,9%)	24 (44,4%)	26 (48,2%)	28 (51,9%)	99 (45,8%)
\bar{x}	10,5 (38,9%)	12 (44,4%)	13 (48,1%)	14 (51,9%)	49,5 (45,8%)

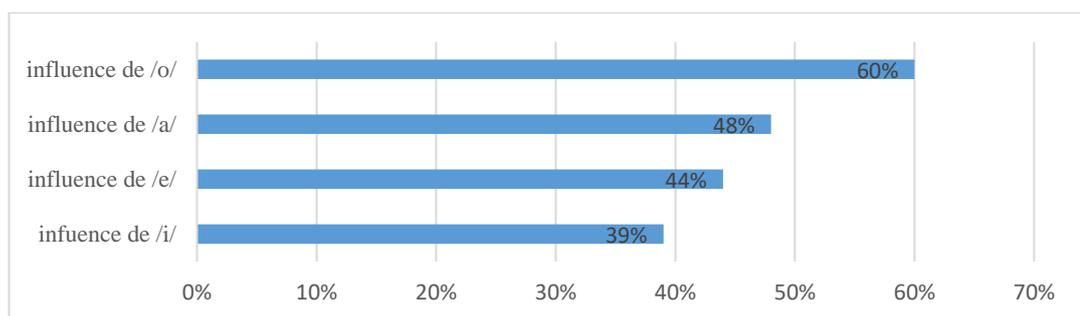
Tableau 8.1 : La domination des voyelles communes sur l'articulation de celles uniques

Les résultats obtenus la domination des voyelles communes sur l'articulation des voyelles uniques, les phonèmes que l'on n'entend qu'en langue cible, le français. Selon le résultat de notre analyse, l'articulation de /o/, *une voyelle arrondie, fermée, postérieure*, requiert une attention particulière en raison de son usage qui est le plus souvent confondu avec les trois autres voyelles orales et nasales : /ɔ/, /õ/ et /œ/. Pour les étudiants débutants, l'articulation de /o/ comme dans *seau* [so], est confondue avec celle de /ɔ/ dans *sot* [sɔ], /õ/ dans *son* [sõ], ou avec /œ/ dans *saint* [sɛ̃]. Le degré de la prononciation erronée, selon le résultat de cette analyse, atteint 13 (48,1%) pour les oromophones, et 15 (55,6%) pour leurs homologues amharophones. La fréquence des confusions observées dans ce groupe est la plus élevée et la plus influente en raison de la nature ou de l'emplacement des voyelles qui rendent l'articulation plus complexe dans le cas des amharophones.

La confusion entre /a/ (voyelle étalée, postérieure, ouverte) et les trois autres voyelles simples telles que /ɛ̃/, /ɑ/ et /ã/ atteint 12 (44,4%) chez les oromophones (OP), et 14 (51,9%) chez leurs homologues, les amharophones (AP). Ainsi, les étudiants dans chaque groupe ont tendance à confondre l'articulation de /a/ comme dans *vas* avec celle de /ɑ/ dans *van* [vɑ], ou avec celle de /ã/ dans *vent* [vã], ou avec celle de /ɛ̃/ dans *vin* [vɛ̃]. Selon nos observations, l'articulation de la voyelle /a/ semble être plus facile pour les oromophones, exposés à une voyelle similaire en arabe, que pour leurs camarades amharophones.

L'autre domaine de confusion observé concerne la distinction entre /e/, une voyelle antérieure, semi-ouverte et étalée, et les trois autres voyelles uniques, à savoir /ə/, /ɛ/ et /ø/. Les étudiants prononcent /e/ comme dans [de], au lieu des trois voyelles uniques, à savoir les voyelles qui n'existent pas dans les langues sources, comme nous le remarquons avec /ə/ dans *de* [də], /ɛ/ dans *dès*, et /ø/ dans *deux* [dø], par exemple. Dans ce cas, la fréquence de la confusion d'articulation entre ces voyelles atteint 13 (48,1%) chez les oromophones et 11 (37,1%) chez leurs camarades amharophones. Ces derniers ont tendance à mieux prononcer les deux phonèmes uniques /ə/ et /ø/ que leurs homologues oromophones en raison de la présence du son /ä/, une voyelle indigène centrale et arrondie dont l'articulation est similaire entre le français et l'amharique.

La dominance de /i/, une voyelle antérieure fermée, comme dans *si* [si], et d'autres voyelles uniques telles que /ɥ/ dans *suis* [sq], /y/ dans *su* [sy], ou /u/ dans *sous* [su], atteint en moyenne 10 (37,1%) chez les oromophones et 11 (40,7%) chez leurs homologues amharophones. La fréquence de dominance du /i/ sur certaines voyelles avec un point et un mode d'articulation similaires atteint en moyenne 10,5 (38,9 %), le niveau le plus faible du groupe en raison de deux voyelles communes /i/ et /u/, qui sont partagées par chaque langue en contact. La présence de ces deux voyelles dans chaque langue diminue donc le degré de confusion faite par les étudiants des deux groupes ethniques. Dans le processus d'inventaire des phonèmes, comme cela a déjà été évoqué au chapitre 4, l'absence des voyelles françaises, qui représentent environ les deux tiers du nombre total dans les deux langues sources, est donc considérée comme une source de confusion (cf. Graphique 4.3 dans le 4^e chapitre).



Graphique 8.1 : La fréquence d'erreurs due à l'influence des voyelles communes

Comme l'indique le graphique 8.1, la fréquence des erreurs dues à l'influence de /o/ sur l'articulation de /ɔ/, /õ/ et /ẽ/ est en tête des erreurs catégorisées dans cette section, dont le pourcentage atteint 51,9%. La fréquence d'erreurs dues à l'interférence de /a/ sur l'articulation de /ẽ/, /ɑ/, /ã/ (48,2%) est en deuxième position, suivie de celle de /e/ sur l'articulation de /ə/,

/ɛ/, /ø/ (44,4%). La fréquence des erreurs dues à l'interférence de /i/ ou /u/ sur l'articulation de /y/ et /ɥ/ (38,9%) est la moins importante de celles observées dans le groupe.

Analyse de la domination des consonnes communes sur l'articulation des consonnes uniques

La prononciation de certaines consonnes françaises, tout comme celle des voyelles, pose un problème dans le cas des deux groupes, qui tendent à substituer certains sons natifs dont les caractéristiques d'articulation sont proches de ceux visés pour résoudre le problème de prononciation. L'analyse des erreurs dans cette section se concentre donc sur la dominance des consonnes communes sur l'articulation des consonnes simples dont le trait phonétique est similaire. En effet, les données à analyser dans cette section font référence à l'interférence de certaines consonnes communes telles que /b/, /w/, /dʒ/ et /k/ sur l'articulation de /p/, /v/, /ʒ/, /ɥ/ et /ʀ/. Les statistiques présentées dans le tableau suivant illustrent la confusion d'articulation entre certaines consonnes /k/ vs /ʀ/, /dʒ/ vs /ʒ/, /w/ vs /ɥ/, /b/ vs /v/ et /b/ vs /p/ comme suit :

Par	[/k/ vs /ʀ/]	[/dʒ/ vs /ʒ/]	[/w/ vs /ɥ/]	[/b/ vs /v/]	[/b/ vs /p/]	Σx
OP	9 (50%)	14 (77,8%)	16 (88,9%)	6 (33,3%)	3 (16,7%)	48 (53,3%)
AP	14 (77,8%)	10 (55,6%)	16 (88,9%)	5 (27,8%)	5 (27,8%)	49 (54,4%)
Σx	23 (52,8%)	24 (66,7%)	32 (88,9%)	11 (30,6%)	8 (22,2%)	97 (53,9%)
\bar{x}	11,5 (52,8%)	12 (66,7%)	16 (88,9%)	5,5 (30,6%)	4 (22,2%)	48,5 (53,9%)

Tableau 8.2 : La domination des consonnes communes sur celles uniques

La gravité de /r/ roulé est courante sur l'articulation de ses allophones tels que [ʀ] ou [ʁ]. L'articulation erronée de [ʀ] se confond parfois avec celle de [k]. L'articulation de [ʀ], *une consonne grasseye* entraîne une confusion même chez les français natifs entre ses allophones, tels que [ʁ], *une consonne gutturale*, comme dans *raison* [ʁɛzɔ̃], [ʀ], *une consonne roulée*, ou [ʀ], *une consonne dentale* comme dans [ʀɛzɔ̃]. L'articulation de [ʀ], chez les oromophones et les amharophones, se confond donc avec [k], *une consonne palatale*, comme on l'entend dans [ke-zon], qui n'a aucune Signification. En moyenne, la confusion due à la prononciation inadéquate de cette consonne atteint 9,5 (63,9%), dont 9 (50%) chez les oromophones et 14 (77,8%) chez les amharophones. On observe donc que l'articulation de /ʀ/ est moins difficile chez les oromophones qui sont exposés à l'alphabet arabe, une langue qui intègre des consonnes glottales comme /ʀ/, dont le trait phonétique est similaire. Contrairement aux oromophones, l'articulation de ce phonème reste difficile pour leurs homologues amharophones, en raison de son absence dans leur langue source.

Nous constatons une interchangeabilité entre /w/ et /ɥ/, résultant d'une articulation inadéquate de /ɥ/, qui reste un problème pour les deux groupes. La prononciation de /ɥ/, caractérisée comme une semi-consonne, constrictive, labio-palatale et voisée, n'est pas franche chez les oromophones et les amharophones, et il y a donc toujours confusion entre ce phonème et /w/, comme dans *suis* [swi] au lieu de *su* [sɥ]. Selon les statistiques présentées, la fréquence de la confusion observée entre ces deux consonnes est la plus élevée de toutes, atteignant en moyenne 16 (88,9%), où la fréquence reste la même dans le cas des oromophones et des amharophones.

La confusion entre /dʒ/ et /ʒ/, qui atteint 14 (77,8%) chez les oromophones est bien plus importante que celle observée dans les corpus de leurs homologues amharophones, qui est de 10 (55,6%). D'après notre expérience, les étudiants amharophones ont davantage bénéficié de la présence de ces deux consonnes indigènes dans le *fidäl*, l'alphabet amharique que leurs homologues. En ce qui concerne la prononciation des consonnes uniques, les consonnes qui sont empruntées telles que /p/, /v/ et /z/, et qui ne sont pas connues au moins par l'une des langues sources, ne pose pas de problème majeur aux apprenants, grâce à l'alphabet latin déjà introduit dans les cours d'anglais depuis leur enfance.

Analyse d'articulation interchangeable entre les voyelles orales uniques

En plus de la dominance de voyelles communes sur celles uniques, il existe également l'interchangeabilité habituelle entre les voyelles uniques elles-mêmes. Les confusions dans l'articulation des voyelles orales uniques telles que /y/, /ə/, /ø/, /ɘ/, /ɛ/, /œ/, /ɑ/ sont analysées dans cette section. L'absence de ces phonèmes uniques dans les langues cibles entraîne des confusions chez les participants (Par), qu'il s'agisse des apprenants oromophones (OP) ou amharophones (AP) comme le montre le tableau 8.3 :

Par	[/y/ vs /ɥ/]	[/ə/ vs /ø/]	[/ɘ/ vs /ɛ/]	[/ɑ/ vs /ɛ/]	[/ø/ vs /œ/]	Σx
OP	12 (66,7%)	12 (66,7%)	11 (61,1%)	13 (72,2%)	13 (72,2%)	61 (67,8%)
AP	14 (77,8%)	8 (44,5%)	9 (50%)	14 (77,8%)	11 (61,1%)	56 (62,2%)
Σx	26 (72,2%)	20 (55,6%)	20 (55,6%)	27 (75%)	24 (66,7%)	107 (65%)
\bar{x}	13 (72,2%)	10 (55,6%)	10 (55,6%)	13,5 (75%)	12 (75%)	58,5 (65%)

Tableau 8.3 : La confusion d'articulation entre des voyelles orales uniques

La confusion entre les deux voyelles, /y/ et /ɥ/ apparaît à une fréquence presque comparable chez les deux groupes d'apprenants. Plus précisément, le taux de confusion atteint 12

(66,7%) chez les oromophones et 14 (77,8%) chez les amharophones. Selon les résultats obtenus, l'articulation de ces deux voyelles est plus difficile que les autres pour les deux groupes. En outre, l'articulation de /ə/ et /ø/ atteint 12 (66,7%) et celle de /ə/ et /ɛ/ s'étend à 11 (61,1%) dans le cas des oromophones, ce qui représente beaucoup plus d'erreurs faites par rapport à leurs homologues amharophones pour lesquels les résultats sont à 8 (44,5%) et à 9 (50%).

Bien que l'articulation de /ə/ ou /ø/ ne pose pas de difficulté pour les amharophones, en raison d'une voyelle indigène /ä/ dont l'articulation est presque similaire, la (ou les causes de la) confusion entre les voyelles uniques dans ce groupe reste toujours non résolue.

La confusion entre /a/ et /ɛ/ est un problème qui requiert une attention particulière dans le cas des deux groupes. En effet, nos résultats d'analyse indiquent que la fréquence de confusion de ces voyelles atteint 14 (77,8 %), chez les amharophones et 13 (72,2 %), chez les oromophones. Bien que les deux langues partagent le /ɾ/ : *une consonne du coup de glotte*, dont le trait distinctif s'apparente à la voyelle orale française : /a/, l'articulation de cette dernière n'est pas simple chez les apprenants éthiopiens, en particulier chez les amharophones.

Les erreurs observées dans les corpus d'oromophones découlant de la confusion d'articulation entre /ø/ et /œ/, atteignent 13 (72,2%), tandis que, dans le cas des amharophones, ces erreurs s'élèvent à 11 (61,1%). L'absence de voyelles nasales /ã/, /ẽ/, /œ̃/ et /õ/ dans les deux langues entraîne des confusions entre les voyelles nasales et les voyelles orales telles que /a/, /o/ ou /e/. Parmi les erreurs observées dans cette section, l'ambiguïté entre [/a/ vs /ɛ/] et [/y/ vs /ɥ/] arrive en tête avec la fréquence de 13,5 (75%) et 13 (72,2%), suivie par celle de [/ø/ vs /œ/] 12 (75%). Même si la confusion entre [/ø/ vs /œ/], [/ə/ vs /ø/], [/ə/ vs /ɛ/] reste le problème, leur fréquence d'apparition n'est pas aussi importante que celles observées dans le même tableau. Cela est dû à l'articulation de /ə/ qui est partagée avec l'amharique, comme indiqué précédemment.

Analyse de l'articulation interchangeable entre les voyelles orales et nasales uniques

L'analyse réalisée dans cette section porte sur la confusion d'articulation entre les voyelles uniques, où certaines d'entre elles sont orales et les autres sont nasales. Les résultats de cette analyse illustrent le pourcentage de la fréquence d'apparition de la confusion entre des voyelles orales telles que /y/, /ø/, /ɛ/, /ə/, /œ/, /a/, /ɥ/ et des voyelles nasales telles que /ã/, /ẽ/, /œ̃/ ou /õ/. La compréhension et la production de certaines voyelles simples telles que /ã/ dans *rang* [rã] vs /ẽ/ dans *rein* [rẽ] vs /a/ dans *rat* [ra] ne sont pas aisées pour les oromophones ainsi que les amharophones. De même, la production de /a/ dans *van* [va] vs /ẽ/ dans *vain* [vẽ] vs /ã/ dans *vent* [vã] ou celle de /ɔ/ dans *vos* vs /õ/ dans *vont* [võ] pose problème.

Le tableau suivant (tableau 8.4) présente les statistiques de la fréquence de la confusion d'articulation entre certaines voyelles orales et nasales uniques telles que (/ɑ/ vs /ã/), (/ɔ/ vs /õ/), (/ɑ/ vs /ẽ/) et (/ẽ/ vs /ã/) :

Par	[/ɑ/ vs /ã/]	[/ɔ/ vs /õ/]	[/ɑ/ vs /ẽ/]	[/ẽ/ vs /ã/]	Σx
OP	11 (61,1%)	10 (55,6%)	12 (66,7%)	12 (66,7%)	45 (62,5%)
AP	12 (66,7%)	12 (66,7%)	11 (61,1%)	12 (66,7%)	47 (65,3%)
Σx	23 (63,9%)	22 (61,1%)	23 (63,9%)	24 (66,7%)	92 (63,9%)
\bar{x}	11,5 (63,9%)	11 (61,1%)	11,5 (63,9%)	12 (66,7%)	46 (63,9%)

Tableau 8.4 : Analyse de la confusion entre l'articulation des voyelles orales et nasales

Selon les résultats statistiques présentés dans le tableau 8.4, nous comptabilisons environ 92 (63,9 %) productions erronées dans les corpus. Parmi ces erreurs, 45 (62,5 %) ont été commises par des oromophones, tandis que les 47 autres (65,3 %) ont été réalisées par leurs camarades amharophones. Selon cette analyse, la confusion entre les /ẽ/ et /ã/ est en tête de toutes les catégories, avec une fréquence d'apparition qui atteint une moyenne de 12 (66,7 %). Les erreurs dues à la confusion entre /ɑ/ et /ẽ/ (63,9 %), /ɑ/ et /ã/ (63,9 %) et /ɔ/ et /õ/ (61,1 %) sont également des problèmes constatés. Comme mentionné précédemment, la production de phonèmes uniques nécessite une attention particulière puisque leur absence dans les langues sources provoque des erreurs développementales.

Analyse de l'application inexacte des règles en cas de prononciation alternée :

Les erreurs dues à une prononciation inadéquate des mots, dont le traitement est abordé dès la première articulation (Martinet, 1968), sont également un autre problème observé dans le corpus. De telles erreurs, selon Stampe (1969), sont dues à une application inexacte de règles particulières alors que la prononciation de mots ou de groupes de mots nécessite des modifications. Les erreurs quantifiées en pourcentage dans le tableau 8.5 concernent la liaison, l'élision, l'épenthèse, l'assimilation, dont l'élocution a lieu au niveau de la première articulation :

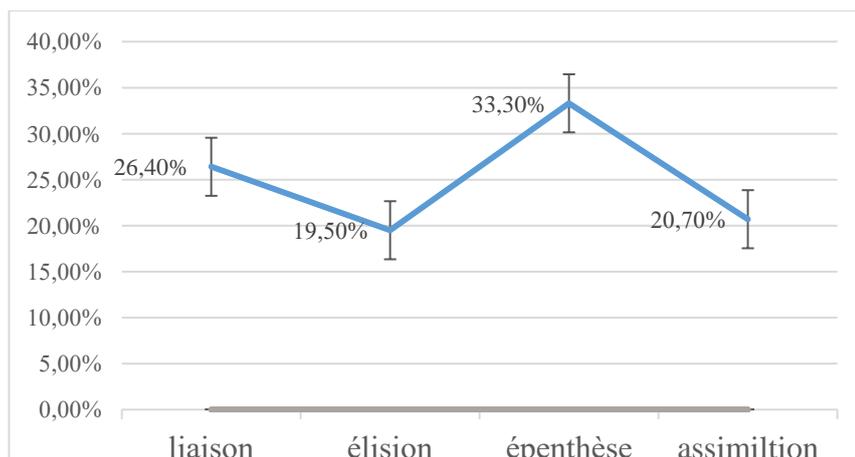
Par	Liaison	Élision	Épenthèse	Assimilation	Σx
OP	12 (66,7%)	9 (50%)	14 (77,8%)	9 (50%)	44 (61,1%)
AP	11 (61,1%)	8 (44,4%)	15 (83,3%)	9 (50%)	43 (59,7%)
Σx	23 (63,8%)	17 (47,2%)	29 (80,5%)	18 (50%)	77 (60,4%)
\bar{x}	11,5 (63,8%)	8,5 (47,2%)	14,5 (80,5%)	9 (50%)	43,5 (60,4%)

Tableau 8.5 : Analyse de la perturbation de la prononciation alternative

En ce qui concerne le phonème combinatoire, les erreurs provenant de l'épenthèse atteignent 14 (77,8 %) dans le cas des oromophones, et 15 (83,3 %) dans les corpus de leurs homologues amharophones. Pour résoudre le problème découlant du groupe de consonnes, les étudiants des deux groupes ont tendance à faire de telles erreurs, soit en omettant l'épenthèse /-t/, comme dans *a-il* au lieu de *de-a-t-il*, soit en insérant /-i/ ou /-e/, comme dans *isport* ou *texete* au lieu de *sport* [spɔʁ] ou *texte* [tekst].

Les erreurs de liaison sont également fréquentes pour les deux groupes, c'est-à-dire, chez les oromophones et les amharophones, avec, respectivement, des pourcentages de 66,7 % (12 erreurs en moyenne) et 61,1 % (11 erreurs en moyenne) dans le cas des deux groupes, tandis que celles résultant de l'élision atteignent, respectivement, 50 % (9 erreurs en moyenne) et 44,4% (8 erreurs en moyenne). Contrairement aux locuteurs natifs du français, la prononciation de groupes de mots tels que *neuf ans* [nevã], *les amis* [lezami], ou *quand il* [kãtil] est très difficile en raison de la méconnaissance des règles pour l'application de la liaison, l'épenthèse ou l'assimilation.

Les erreurs provenant de l'assimilation phonétique, la modification des sons due à l'influence des phonèmes en contact, représentent un total de 9 erreurs (50 %) dans le cas des deux groupes. L'assimilation est un phénomène qui désigne la modification des sons découlant de l'influence des sons en contact, comme /s/ sur /b/ dans *observation* [ɔpservasjɔ̃]. Les deux langues sources connaissent l'assimilation consonantique, mais d'une manière différente.



Graphique 8.2 : Analyse prononciation alternative des mots

Les erreurs relatives à la prononciation insuffisante des mots et des groupes de mots sont quantifiées et décrites en fonction de leur fréquence d'apparition comme le montre le graphique 8.2. Nous constatons que les erreurs liées à l'épenthèse sont les plus fréquentes, avec une fréquence d'apparition de 33,3%. Les erreurs découlant de l'application inexacte de la liaison (26,4 %), de l'assimilation (20,4 %) et de l'élision (19,5 %) suivent.

Analyse d'articulation erronée provenant du traitement des consonnes finales et du schwa

En français, contrairement aux langues afro-asiatiques, comme le souligne Droz. (1965), la plupart des consonnes en position finale des mots sont muettes, sans compter certains mots se terminant par *-b*, *-c*, *-f*, *-s*, *-t* et *-x* dont la prononciation est parfois obligatoire et parfois interdite. Contrairement au français, les deux langues afro-asiatiques ne connaissent pas de mutation des consonnes finales, puisque toutes les consonnes finales sont articulées. Le schwa, en français, dont le caractère articulatoire est proche du /œ/ ou du /ə/ (Léon, 1992), ne se prononce pas du tout, comme dans *samedi* [samdi] placé au milieu (μ), ou comme il est placé dans *arbre* [arbr], en position finale (φ). Contrairement aux français natifs, si les oromophones et les amharophones articulent *samedi* comme [samədi] au lieu de [samdi], ou *arbre* [arber] à la place de [arbr], c'est uniquement en raison de l'interférence de la L1 (LM).

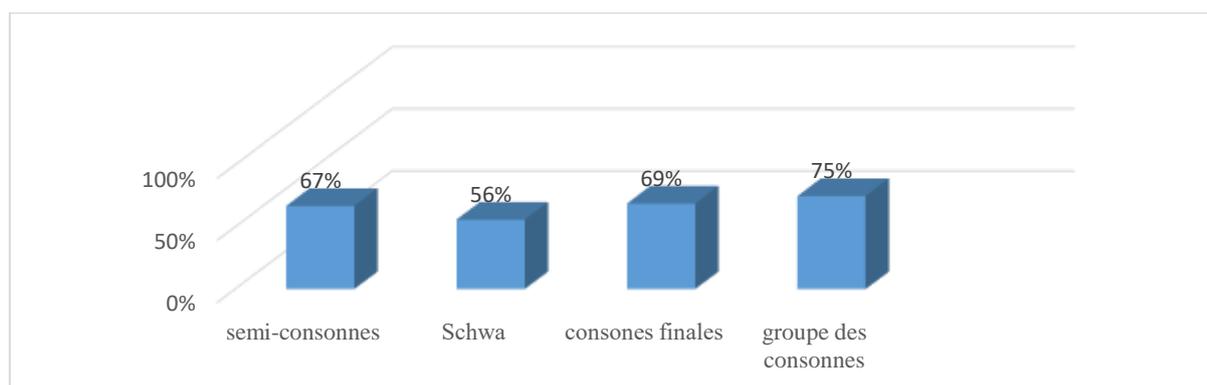
L'analyse menée dans cette section se concentre sur la prononciation inexacte des mots due aux consonnes et au schwa. Le tableau suivant (8.6) contient certaines erreurs commises par les participants dues au traitement erroné du schwa et à celui des consonnes faisant référence aux consonnes finales, au groupe de consonnes ou encore dues à des confusions entre consonnes.

Par	Confusion entre des SC	Prononciation des GC	Articulation des CF	Articulation du schwa /e/	Σx
OP	11 (61,1%)	15 (83,3%)	12 (66,7%)	11 (61,1%)	49 (68,1%)
AP	13 (72,2%)	12 (66,7%)	13 (72,2%)	9 (50%)	47 (65,2%)
Σx	24 (66,7%)	27 (75%)	25 (69,4%)	20 (55,6%)	96 (66,7%)
\bar{x}	12 (66,7%)	13,5 (75%)	12,5 (69,4%)	10 (55,6%)	48 (66,7%)

Tableau 8.6 : Confusion de la prononciation des phonèmes

Les erreurs résultant de prononciation de mots assemblés avec des groupes des consonnes (GC) atteignent le nombre de 13,5 (75%) en moyenne (\bar{x}), avec la répartition suivante : 15 erreurs (83,3%) sont commises par les oromophones (OP), tandis que 12 erreurs (66,7%) le sont par les amharophones (AP). Selon notre analyse, la fréquence des erreurs dues aux consonnes finales (CF) atteint le nombre de 25 (69,4%) au total (Er), et 12 (66,7%) erreurs sont commises par les oromophones (OP), tandis que 13 (72,2%) sont commises par leurs camarades amharophones (AP).

Les erreurs dues à l'articulation inadéquate du schwa, dont la fréquence atteint 10 erreurs (55,6%) en moyenne (\bar{x}), et dont 11 (61,1%) sont produites par les oromophones (OP), et les 9 (50%) restantes par leurs pairs amharophones (AP). La fréquence des erreurs dues à la confusion entre les semi-consonnes (SC) s'élève à 11 erreurs (61,1%) chez les oromophones (OP) et 13 (72,2%) chez les amharophones (AP).



Graphique 8.3 : Analyse des erreurs découlant de la prononciation des mots

La fréquence des erreurs dues à la prononciation inexacte de mots assemblés avec des groupes de consonnes est en tête de toutes les erreurs catégorisées dans ce groupe, avec une fréquence élevée atteignant 75%, comme l'indique le graphique 8.3. Comme nous l'avons vu dans le quatrième chapitre, les systèmes phonémiques des deux langues afro-asiatiques, en particulier celui de l'afaan-oromo, ne connaissent aucun groupe de consonnes.

La fréquence des erreurs résultant du traitement inexact des consonnes finales (69%) se place en deuxième position, suivie par celle de la confusion entre des mots assemblés avec les semi-consonnes (67%). Dans le cas des deux langues sources, comme nous l'avons vu précédemment, toutes les consonnes finales sont articulées contrairement à celles dans la langue cible. Les erreurs dues à l'application du schwa (56%) sont les moins nombreuses de toutes les erreurs classées dans cette section, ce qui peut être dû à la stratégie d'évitement utilisée par les étudiants.

8.1.2 Transcription des erreurs observées dans les corpus

Les transferts phonétiques se produisent lorsque la répartition des phonèmes entre les langues n'est pas similaire (Hasanat 2007 : 211) et lorsqu'une confusion d'articulation se produit en raison de la dominance de sons communs sur l'articulation de phonèmes uniques (Crystal 1992 : 197). Dans notre cas, comme discuté précédemment dans le 4^e chapitre, le français standard compte seize voyelles, dont douze sont orales et les quatre autres nasales (Tamine, 2005). Les langues éthiopiennes, quant à elles, ne possèdent que cinq voyelles orales en afaan-oromo (Lloret, 1988) et sept voyelles orales en amharique (Leslau, 2000).

Au niveau de la phonétique un certain nombre des erreurs interférentielles sont observées dans les documents enregistrés. Les erreurs interférentielles sont celles dues à la dominance de certains sons communs sur l'articulation des sons uniques. Les transferts phonétiques que nous avons observés dans les corpus collectés sont distingués en cinq sous divisions présentées dans la suite de ce chapitre.

Échantillons des erreurs dues à la domination de /e/ sur l'articulation de /ə/, /ɛ/ ou /ø/

Nous constatons la dominance de /e/ sur l'articulation de certains phonèmes tels que /ə/, /ɛ/ et /ø/. L'échantillon d'erreurs constatées dans les documents enregistrés et transcrits en Alphabet Phonétique International (API) est présenté comme suit :

(1)(a) [el a de afa] au lieu de [ɛl a dø ãfã]

(b) [ce mesjø e le mari de cet dame] au lieu de [cə məsjø e lə mari də cet dam]

Comme le montre l'échantillon d'erreurs (1a et 1b) extraites des documents enregistrés, l'articulation de /ø/ comme dans *deux* [dø] (1)(a), celle de /ɛ/ dans *elle* [ɛl] (1)(a) et celle de /ə/ dans *ce* [cə], *le* [lə] et *monsieur* [məsjø] (1)(b) sont influencées par l'articulation de /e/. Contrairement à leurs camarades, chez les amharophones, la connaissance préalable de /ä/ facilite l'articulation de /ə/ ainsi que celle de /ø/ en raison de leurs traits distinctifs similaires. La

fréquence d'occurrence observée chez les amharophones est donc moindre que la fréquence d'erreurs apparue chez les oromophones.

Échantillons des erreurs dues à la domination de /a/ sur l'articulation de /ɑ/, /ã/ et /ẽ/

Certaines erreurs dues à la dominance de /a/, le son commun partagé par toutes les langues en contact, sur l'articulation de /ɑ/, /ã/ et /ẽ/ sont observées dans les corpus comme l'illustrent les exemples suivants extraits du corpus et transcrits dans l'alphabet phonétique intentionnel (API).

(2)(a) [dʒe bwa du va] à la place de [zə bwa dy vẽ]

(b) [il fe du va] à la place de [il fɛ dy vã]

(c) [el per le ra] à la place de [ɛl pœR lə rɑ]

La dominance de /a/ s'exerce aussi sur l'articulation de [ɑ], [ã] et [ẽ]. De ce fait, les élèves confondent l'articulation de *va* [va] avec *van* [vɑ], *vent* [vã] (2)(b) ou *vin* [vẽ] (2)(a), dont le sens des mots n'est pas le même. La plupart des confusions entre /a/ et ses allomorphes ont été observées chez les amharophones, tandis que celles découlant de /e/ étaient relevées des corpus de leurs camarades, les oromophones. Les amharophones, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, connaissent /ä/, dont le trait distinctif est plus proche de celui de /ə/. L'articulation de /a/, l'allophone de /ɑ/, est plus simple chez les oromophones, grâce à une exposition préalable à l'alphabet arabe.

Échantillons des erreurs dues à la domination de /o/, sur l'articulation de /ɔ/, /ẽ/ et /õ/

Parmi l'échantillon d'erreurs extraites des documents enregistrés, la domination de [o] qui apparaît sur l'articulation de [ɔ] et [õ] est observée dans le corpus des oromophones et des amharophones. Les extraits suivants illustrent ce type d'erreurs :

(3)(a) [nu som sur le po] à la place de [nu sɔm syr lə põ]

(b) [la fi avek de fevø ku e da la ru] au lieu de [la fi avek de fevø ru e dã la ry]

(c) [dʒe ne madʒ pa du porc] à la place de [zə nə mãʒ pa dy pœR]

(d) [ʃak nuwi e ʃak dʒur] à la place de [ʃak nɔi e ʃak zœR]

Nous constatons la prédominance de /o/, sur l'articulation de /ɔ/ comme dans *somme* [sɔm], ou sur la production de /õ/ comme dans *pont* [põ] qui sont modifiés en [som] ou en [po] (2)(a). Ainsi, l'articulation des voyelles nasales est tout aussi difficile pour les élèves des deux groupes ethniques, car ces phonèmes ne sont connus qu'à travers la langue cible.

Échantillons des erreurs dues à la domination de /i/ ou /u/ sur l'articulation de /y/ et /ɥ/

L'articulation erronée due à la dominance de /i/ ou /u/ est également observée dans les corpus collectés. Les erreurs dues à la dominance de /i/, sur l'articulation de /y/ ou /ɥ/, ou l'interférence de /u/ sur l'articulation de /y/ sont relevées dans les documents enregistrés :

(4)(a) [dʒe lu se livr] au lieu de [ʒə ly sə livr]

(b) [mon pɛr depar a mi nuwi] au lieu de [mɔ̃ pɛr depar a mi nɥi]

(c) [dʒe si etudja on linguɪstik] à la place de [ʒe sɥ etydjã ã liɛ̃gɥistik]

Selon l'échantillon d'erreurs présentées ci-dessus, certains mots tels que *lu* [ly] (4)(a), *nuit* [nɥi] (4)(b), *suis* [sɥ] (4)(c) sont influencés par l'articulation de /u/ ou /i/. Une telle dominance se fait entre les voyelles antérieures et postérieures et également entre la semi-voyelle /ɥ/. Les semi-voyelles, comme nous avons vu dans le 4^e chapitre, sont les sons intermédiaires entre les consonnes et les voyelles.

Échantillons des erreurs dues à l'influence de /k/, /dʒ/ ou /w/ sur l'articulation de /r/, /ʒ/ ou /ɥ/

La dominance de /k/ sur /r/, /dʒ/ sur /ʒ/ ou celle /w/ sur l'articulation de /ɥ/ sont observées dans les corpus des élèves des deux groupes ethniques (extraits 5) :

(5)(a) [dʒ e vêt a] à la place de [ʒ ɛ vêt ã]

(b) [le ʃa maɖʒ le ka] au lieu de [le ʃa maʒ le ra]

(c) [la bolis ʃase de boløɾ] à la place de [la pølis ʃase de vøløɾ]

Le résultat de notre analyse des données indique que l'articulation de /r/ est parfois influencée par celle de /k/, tandis que celle de /ɥ/ est interférée par /w/. En effet, les étudiants ont l'habitude de transférer certains sons communs et, de ce fait, la prononciation de *rat* se fait comme [ka] au lieu de [ra] (5)(b), ou *nuit* comme [nuwi] au lieu de [nɥi] (4)(b), *j'ai* comme [dʒe] à la place de [ʒɛ] (5)(a), par exemple. Bien que certaines consonnes uniques comme /p/ et /v/ ne soient pas partagées par les deux langues sources, à ce stade, leur articulation ne pose pas beaucoup de difficultés chez les étudiants universitaires, grâce à l'acquisition préalable de l'alphabet anglais. Ainsi, très peu de mauvaises prononciations de mots ont été observées dans les corpus collectés. Les rares erreurs relevées sont dues à la fatigue, le stress ou d'autres facteurs, comme, parfois, l'habitude de prononcer de tels mots, par exemple *police* comme [bolis] au lieu de [pølis], ou *voleur* comme [boløɾ] au lieu de [vøløɾ] (5)(c).

L'articulation de certaines consonnes comme /z/ et /ʒ/ n'est pas aussi difficile pour la majorité des locuteurs amhariques, grâce à l'intégration de ces consonnes dans le crible phonologique amharique. Il arrive cependant un moment où la prononciation des mots assemblés avec /ʒ/, est dominée par celle de /dʒ/. Une telle mauvaise prononciation de certains mots par exemple

je comme [dʒe], au lieu de [zə] (5)(a), est un phénomène habituel chez les oromophones, y compris chez leurs camarades, du fait du transfert phonétique.

Le résultat de notre analyse des données illustre que le transfert phonétique est l'une des sources de difficultés d'articulation de sons ainsi que de prononciation des mots observées chez les oromophones et amharophones qui apprennent le FLE. Dans le processus d'acquisition de langue seconde, l'articulation des phonèmes uniques est l'un des problèmes de prononciation observés dans l'acquisition d'une langue seconde, selon l'observation de Crystal (1992 : 197). L'absence d'une quinzaine de phonèmes uniques français, dont douze voyelles et trois consonnes, est à l'origine de la difficulté chez les Oromophones et Amharophones dans l'apprentissage du FLE. La distorsion de la prononciation entre les sons communs et uniques, comme le souligne Lado (1957 : 12), est le résultat de l'interférence de la L1.

Échantillons des erreurs dues au traitement des consonnes finales

Un grand nombre des erreurs concernant les consonnes finales sont observées dans les corpus collectés. Dans chaque langue en contact, la manière dont sont traitées les consonnes finales n'est pas identique. Les systèmes phonémiques des deux langues afro-asiatiques : afaan-omoro et amharique, permettent par exemple aux élèves de prononcer toutes les consonnes finales. En français contemporain, cependant, certaines consonnes finales sont muettes, tandis que d'autres sont articulées car les règles d'application ne sont pas universelles. Ainsi, une connaissance incomplète des règles de la langue cible provoque des ambiguïtés et une mauvaise prononciation des mots, des syntagmes, des phrases comme les échantillons suivants tirés des collections du corpus :

(6)(a) [da le nord nord e sud de la fras] au lieu de [dã lə nɔʀ e syd də syd de la fras]

(b) [da le sud de la fras le ɛʀ e ʃod] à la place de [dã lə syd də la frã s lə ɛʀ e ʃo]

(c) da lə sud de la fras la mɛʀ e ʃo] au lieu de [dã lə syd də la frã s la mɛʀ e ʃod]

Les oromophones et les amharophones apprenant le FLE ont tendance à prononcer toutes les consonnes finales en raison de l'irrégularité des règles de la langue cible, le français. En effet, la consonne finale /d/ dans *nord* ou *chaud* est prononcé comme [nɔʀd] ou [ʃod] au lieu de [nɔʀ] (6)(a) ou [ʃo] (6)(b). Certains élèves ont même tendance à muter la même consonne alors qu'elle devrait être articulée, comme dans *chaud* [ʃo] au lieu de *chaude* [ʃod] (6)(c).

(7)(a) [le klef du ʃef] au lieu de [lə kle dy ʃɛf]

(b) [an sak a do blãk] à la place de [ã sak a do blã]

(c) [on buva du dʒu, el prã lə bys] à la place de [ã buvã dy zu, el prã lə bys]

Certaines erreurs dues au traitement des /f/, /k/ ou /s/ sont également observées dans les documents enregistrés. Les oromophones et amharophones ont tendance à articuler les consonnes comme on l'entend dans *chef* [ʃɛf] et *clef* [klef] (7)(a), /k/ comme dans *sac* [sak] et *blanc* [blãk] (7)(b) et /s/ dans *bus* [bys] et *jus* [dzus] (7)(a). La réalité est différente de la connaissance dans l'esprit des étudiants puisque toutes les consonnes finales ne sont pas prononcées, y compris celle de /f/ et /k/, comme on le voit dans [kle] et [ʃɛf].

(8)(a) [an mât de bato e an mot frãse] au lieu de [ã mât de bato e ã mot frãse]

(b) [le pri de gaz e de faks] au lieu de [lə pri də gaz e də faks]

(c) [le os de suri et le boks de nwaks] à la places de [le ɔs de suri et lə bɔks de nwa]

Comme l'illustre l'échantillon d'erreurs extraites des documents enregistrés et retranscrits en API, /t/ dans *mat* [mât] et *mot* [mot] (8)(a) et /x/ dans *prix* [pɾiks], *fax* [faks] (8)(b), *box* [boks] et *noix* [nwaks] (8)(c), sont traités de manière erronées. L'amélioration de telles erreurs permet à l'apprenant de développer la perfection de l'articulation de sons uniques.

Échantillons des erreurs dues à la confusion entre certaines phonèmes uniques

Un certain nombre d'erreurs intralinguales, appelées les erreurs développementales, sont observées dans les corpus collectés. Comme le montre le résultat de notre analyse des données, les étudiants qui ont essayé d'échapper aux interférences des langues maternelles sont parfois obligés de se confronter à la confusion entre des sons uniques. En d'autres termes, les étudiants ont tendance à confondre certains sons uniques dont les traits distinctifs sont similaires. Les exemples tirés du corpus illustrent la confusion observée entre des voyelles antérieures dont les traits distinctifs sont plus proches les uns des autres.

(9)(a) /ø/ vs /ɛ/ : [el vɛ bwar du lø] a lieu de [el vø bwar dy lɛ]

(b) /ə/ vs /ɛ/ : [zɛ pɾefɛr dy lə kɛ dy tɛ] à la place de [zə pɾefɛr dy lɛ kə dy tɛ]

(c) /y/ vs /ɥ/ : [zə sy dã la rɥ] à la place de [zə sɥ dã la rɥ]

(d) [/ə/ vs /ø/] : [el nø vø kø ã kafé] au lieu de [el nə vø kə ã kafé]

La confusion d'articulation est observée entre /ø/ vs /ɛ/ (9)(a), /ə/ vs /ɛ/ (9)(b), /y/ vs /ɥ/ (9)(c) et [/ə/ vs /ø/] (9)(d). Les erreurs intralinguales observées dans les corpus comprennent également la confusion d'articulation apparue entre les voyelles postérieures, comme le montre les exemples suivants :

(10)(a) /a/ vs /ã/ : [lə rã e syr lə bɑ] à la place de [lə rɑ e syr lə bã]

(b) /ɔ/ vs /õ/ : [le põ de o e syr le pɔ] au lieu de [lə pɔ də o e syr lə põ]

(c) /ɑ/ vs /ẽ/ : [le rẽ mãz du pɑ] à la place de [lə rɑ mãz dy pẽ]

(d) /ẽ/ vs /ã/ : [le vã sufl kom lə vẽ kul] à la plce de [lə vẽ sufl kom lə vã kul]

L'échantillon d'exemples illustre la confusion articuloire commise entre les voyelles arrière. Selon l'échantillon donné, l'articulation de /ɑ/ et /ã/, /ɔ/ et /õ/, /a/ et /ẽ/, ou /ẽ/ et /ã/ est utilisée de manière interchangeable. Pour preuve, le terme *rat*, prononcé comme [rã] au lieu de [ra] (10)(a), *pont* comme [pɔ] à la place de [põ] (10)(b), *vin* comme [vã] là où il devrait être comme [vẽ] (10)(d) etc.

Les résultats de notre analyse de données confirment notre hypothèse à savoir que le processus d'acquisition du FLE est également perturbé par des erreurs intralinguales dont la source est liée à la langue cible (LC). La prononciation de certains constituants dans l'ordre linéaire nécessite des modifications dues au processus phonologique (Roekhaut et Beaufort, 2012). À ce stade, la prononciation de certains mots ou d'un groupe de mots nécessite des modifications dues au processus phonologique, c'est-à-dire à l'influence de certains sons sur d'autres (Angoujard, 1997).

Échantillons des erreurs dues à des prononciations alternatives

L'échantillon des erreurs suivantes résulte de la liaison des consonnes, l'élision des voyelles, l'assimilation des consonnes et l'enchaînement des consonnes.

(11)(a) [dʒə sɥ ale o stade] à la place de [ʒə sɥ zale o stade]

(b) [ɛl e prɛ də la arbr] au lieu de [ɛl e prɛ də larbr]

(c) [il pø ɔbzɛrvɛ] à la place de [il pø ɔpzɛrvɛ]

(d) [il e o garaʒ] à la place de [il eto garaʒ]

Parmi l'échantillon des erreurs développementales présentées ci-dessus, celles qui renvoient à l'application de la liaison, élision, assimilation et enchaînement consonantique sont observées. L'élocution erronée de certains mots et groupes des mots, par exemple [dʒə sɥ ale] à la place de [ʒə sɥ zale] pour *je suis allée* (11)(a), [la arbr] au lieu de [larbr], pour *l'arbre* (11)(b), [ɔbzɛrvɛ] à la place de [ɔpzɛrvɛ] pour *observer* (11)(c), [il e o garaʒ] au lieu de [il eto garaʒ] pour *il est au garage* (11)(d). Les erreurs développementales observées dans les corpus comportent également d'autres formes erronées des mots et des groupes de mots dont la prononciation nécessite une modification. L'échantillon des erreurs suivantes illustrent l'application inadéquate des règles particulières pour l'épenthèse, l'assourdissement, la syllabation consonantique et pour la chute du schwa :

(12)(a) [kãdil fɛ frwa] au lieu de [kã til fɛ frwa]

(b) [dʒə swi isportiv]¹⁷² à la place de [ʒə swi spɔrtiv]

¹⁷²Chez les amharophones, ce mot est prononcé comme [ɛsportiv], à la place de [spɔrtiv]

(c) [son fils a achète un velo] à la place de [sõ fis a afte õ un velo]

(d) [la vi de star e fasile] au lieu de [la vi də star e fasil]

Dans nos analyses, nous observons l'application incorrecte des règles particulières correspondant à l'épenthèse de /t/, à la suppression des consonnes finales et de voyelle finale mutée, le schwa. Certains mots et groupes des mots, par exemple *quand il*, prononcé comme [kãdil], au lieu de [kãtil] (12)(a), *sportive* [isportiv] au lieu de [spɔrtiv] (12)(b), *son* [son] à la place de [sõ] (12)(c) et *facile*, prononcé comme [fasile] à la place de [fasil](12)(d), où l'effacement du schwa n'est pas réalisé sont présents dans les corpus.

8.1.3 Synthèse sur les erreurs au niveau phonotactique

La manifestation orale des apprenants qui acquièrent une nouvelle langue se manifeste sous forme d'interférences phonétiques et phonologiques (Macky, 1976). La phonétique et la phonologie sont deux disciplines qui concernent l'articulation des sons de la parole et leur organisation. Plus précisément, la phonétique étudie l'articulation et les caractéristiques des sons, tandis que la phonologie décrit l'organisation et la fonction des sons au sein d'une structure (Malmberg 2002 : 3).

Au niveau de la phonétique articulatoire, comme nous avons vu précédemment dans le 4^e chapitre, le français standard compte 36 phonèmes, dont 16 sont des voyelles, 17 sont des consonnes et les 3 restantes sont des semi-consonnes (Garde-Tamine, 2005). La fréquence d'occurrence de ces sons a été analysée par divers auteurs comme Wioland (1991 : 72), Haton et Lamotte (1971), Lafon (1961) dans Clas (1968 : 231). Selon l'analyse de ces auteurs, la fréquence d'occurrence de [ʀ], le son que l'on entend qu'en français est au sommet de tous les phonèmes. Le tableau suivant, tiré de Carton 1974 : 72), illustre la fréquence d'occurrence (FA) des phonèmes uniques (PC) qui ne sont entendus que dans la grille phonétique du français standard comme suit :

PC	CU	VU	FA	Rang	Remarque
k	<u>ṛ</u>	—	7,8%	1	difficile à articuler et la plus fréquent
e	—	ɛ	5,6%	5	difficile à articuler et la plus fréquent
b	p	—	4%	10	déjà introduite par l'alphabet anglais
e	—	ə ¹⁷³	3,4%	13	difficile pour les oromophones
a	—	ã	3,4%	13	difficile à articuler la plus fréquent
f	v	—	2,7%	16	déjà introduite par l'alphabet anglais
o	—	õ	2,1%	18	difficile à articuler avec une fréquentation moyenne
u	—	y	2,1%	18	difficile à articuler avec une fréquentation moyenne
ʃ	ʒ	—	1,5%	22	difficile à articuler avec une fréquentation moyenne
s	z	—	1,5%	22	déjà introduite par l'alphabet anglais
o	—	ɔ	1,3%	25	difficile à articuler avec une fréquentation moyenne
e	—	ẽ	1,2%	26	difficile à articuler avec une fréquentation moyenne
e	—	œ	0,5%	32	difficile à articuler avec une fréquentation moyenne
e	—	œ̃	0,5%	32	difficile à articuler avec une fréquentation moyenne
w	ɥ	—	0,3%	34	difficile à articuler avec une fréquence plus faible
a	—	ɑ	0,1%	35	difficile à articuler avec une fréquence plus faible

Tableau 8.7 : Le pourcentage de la fréquence des phonèmes uniques du français¹⁷⁴

L'un des facteurs à l'origine des difficultés de prononciation est l'absence de certains sons uniques qu'on entend qu'en nouvelle langue. Les deux langues afro-asiatiques ne partagent qu'un tiers des voyelles françaises, dont cinq sont connues par l'afaan-oromo et sept par l'amharique, comme le montrent Bender et al. (1976 : 174), Lloret (1988 : 9) et Baye (2016 : 15). En ce qui concerne la distribution des consonnes, comme nous l'avons déjà mentionné dans le 4^e chapitre, l'afaan-oromo partage 16 phonèmes (cf. Owens, 1985), tandis que l'amharique en partage 19 (cf. Bender, 1983).

D'après le tableau 9.1, la fréquence des /r/, /ɛ/ et /ə/¹⁷⁵ sont les trois phonèmes les plus fréquents dans la communication orale et dont la production est la plus difficile parmi les oromophones et les amharophones. Une fois l'articulation de ces sons bien maîtrisée, la prononcia-

¹⁷³L'équivalent de /ə/ existe en amharique

¹⁷⁴Le tableau portant la fréquence des sons français (cf. Clas 1968 : 72)

¹⁷⁵La difficulté d'articuler ce son est particulièrement sensible chez les oromophones.

tion de tout mot assemblé avec cette consonne serait plus facile. L'articulation de certaines consonnes telles que /p/, /v/ et /z/, comme nous l'avons déjà vu dans ce chapitre et dans le 4^e chapitre, ne pose pas de problème en raison de l'exposition préalable à l'alphabet anglais.

Ajoutons que la différence ne réside pas seulement dans le nombre, mais aussi dans le fait que chaque voyelle manquante a une caractéristique qui la rend différente : le niveau de labialisation, de nasalisation, le degré d'aperture, etc., qui se réfère à la distinction d'articulation des sons. La confusion d'articulation, selon Lashley (1951), peut apparaître entre les sons dont les traits phonétiques sont les plus proches, comme entre /a/ et /ɑ/, /e/ et /ə/, /i/ et /y/, etc. De telles confusions apparaissent dans les productions des apprenants oromophones et amharophones. Ce phénomène conduit soit à la modification de l'articulation (Lecours et Lhermitte, 1969), soit à la substitution d'un son similaire (Nespouous et Lecours, 1980), soit à l'omission du son ciblé (Beland et Valdois, 1989), en raison de la connaissance incomplète des sons de la nouvelle langue (Poncet et al, 1972).

Sur la base de nos résultats, les erreurs résultent de la dominance des sons communs sur l'articulation des sons uniques, de la confusion entre les phonèmes isolés eux-mêmes, ainsi que de l'élocution inappropriée de mots et de phrases dont la prononciation nécessite des modifications, mais dont l'application n'est pas si facile dans le cas des locuteurs oromo et de leurs camarades, les locuteurs amhariques. Les erreurs dues à la dominance des sons communs sur l'articulation des sons uniques, les erreurs qui sont normalement dues à l'interférence des langues maternelles ont été prévues par notre hypothèse qui a été formulée dès le début dans le sujet. Cependant, nous constatons également la présence d'erreurs développementales, les erreurs se référant à la confusion entre les sons uniques et aussi à la prononciation inexacte des constituants qui sont relevées dans les analyses des corpus collectés.

8.2 Erreurs traitées au niveau morphologique

8.2.1 Analyse des erreurs dues à une forme de mot incorrecte

Selon Porquier (1990), les lexèmes des langues flexionnelles ou agglutinantes sont fléchis pour certaines relations grammaticales. La déclinaison lexicale, en grammaire, désigne donc une modification de la forme des mots en raison de leur fonction syntaxique (Doca, 1981). Les erreurs morphologiques, objet de ce travail, résultent de l'application inadéquate des règles utilisées pour la flexion et la dérivation lexicale.

Le tableau suivant présente des statistiques sur les erreurs détectées dans les corpus et classifiées en quatre catégories : conjugaison verbale (CV) pour le temps et la personne ; flexion adjectivale (FA), flexion déterminante (FD) et flexion nominale (FN) pour le genre et

nombre. Les suffixes erronés liés au genre, au nombre ou au diminutif relèvent de la déclinaison nominale ou adjectivale, tandis que ceux de la personne, du temps et de l'aspect relèvent de la conjugaison verbale.

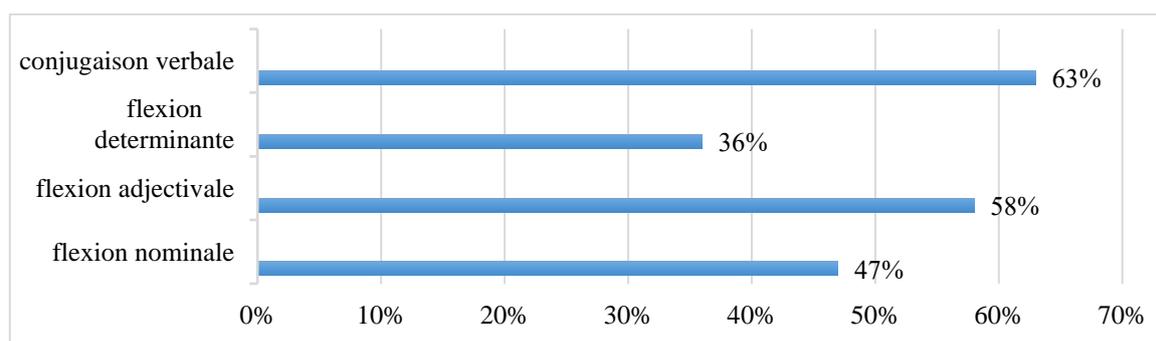
Analyse de formes erronées des mots : noms, adjectifs, déterminants et verbes

Dans cette section, certaines erreurs dues à une conjugaison verbale (CV) incorrecte, qui fait référence à l'accord grammatical en personne et au temps, sont analysées. Les erreurs dues à la flexion nominale (FN), à la flexion adjectivale (FA) et à la flexion déterminante (FD) liées au genre, au nombre, à l'accord définitif et diminutif sont également traitées comme suit :

Par	FN	FA	FD	CV	Σx
OP	8 (44,4%)	10 (55,6%)	7 (38,9%)	12 (66,7%)	37 (51,4%)
AP	9 (50%)	11 (61,1%)	6 (33,3%)	11 (61,1%)	37 (51,4%)
Σx	17 (47,2%)	21 (58,3%)	13 (36,1%)	23 (63,9%)	74 (51,4%)
\bar{x}	8,5 (47,2%)	10,5 (58,3%)	6,5 (36,1%)	11,5 (63,9%)	37 (51,4%)

Tableau 8.8 : Déclinaison erronées des mots dans l'accord grammatical

Comme le montre le tableau ci-dessus (tableau 8.7), la fréquence des erreurs dues à des déclinaisons inexactes de mots atteint 37 (51,4%) en moyenne (\bar{x}) chez les participants (Par) : les oromophones (OP) et les amharophones (AP). Parmi celles-ci, la fréquence des erreurs provenant de la conjugaison verbale (CV), qui domine toutes les erreurs classées dans cette catégorie, atteint 11,5 (63,9%) en moyenne (\bar{x}), dont 12 (66,7%) erreurs ont été commises par des oromophones (OP), et 11 (61,1%) par les amharophones (AP). La complexité de ces erreurs dans les langues flexionnelles, selon Riegel et al. (2009), est l'un des problèmes qui nécessite une attention particulière, comme nous pouvons l'observer dans les statistiques données dans le tableau 8.7.



Graphique 8.4: Distribution des erreurs à partir de flexion de lexicale

La fréquence des erreurs liées à la conjugaison des verbes est en tête de ce groupe avec un pourcentage de 68%, suivie par la flexion erronée des adjectifs (58%). Ceci est dû aux règles utilisées pour la conjugaison des verbes français, dont l'application n'est pas universelle, comme nous l'avons vu précédemment dans le 5^e chapitre. Le nombre d'erreurs dues à la flexion nominale (47%) et à la flexion des déterminants (36%) suivent l'une après l'autre. Comme nous l'avons vu dans le 5^e chapitre, la plupart des noms et des adjectifs français changent de forme pour l'accord en genre et en nombre, tout comme les verbes pour l'accord en temps et en personne. En fait, les mots des deux langues afro-asiatiques font de même, mais de manière différente.

En morphologie adjectivale, la suffixation des marqueurs à des bases adjectivales nécessite des règles d'application particulières (Goes, 1999) comme *marron* dans *des robes marron*, ou comme *sympathique* dans *une fille sympathique* vs *un garçon sympathique*, ou comme *faux* dans *un faux renseignement* vs *des faux renseignements*, qui ne changent pas de forme. Dans ce cas, les erreurs découlant de l'application inexacte de la flexion adjectivale (FA) atteignent 10,5 (58,3%) en moyenne (\bar{x}), dont 10 (55,6%) sont commises par des oromophones (OP) et 11 (61,1%) par les amharophones (AP).

Les statistiques présentées comprennent également l'occurrence d'erreurs dues à la flexion nominale (FN) qui atteint 8,5 (47,2%) en moyenne (\bar{x}), dont 8,5 (47,2%) sont commises par des oromophones (OP), et 9 (50%) par les amharophones (AP). En grammaire, le déterminant est un mot qui joue un rôle important dans la formation des syntagmes, en changeant de forme dans le but d'obtenir un accord grammatical (Leeman, 2004). Dans cette section, la fréquence des erreurs dues à la flexion déterminante (FD) atteint 6,5 (36,1%) en moyenne (\bar{x}), dont 7 (38,9%) sont observées dans le corpus des oromophones (OP), et les restantes, 6 (33,3%) proviennent de leurs collègues les amharophones (AP).

Analyse des erreurs dues à la flexion nominale pour l'accord en genre

L'analyse des erreurs liée à la déclinaison nominale dans l'objectif de l'accord en genre et en nombre est traitée dans cette section. En français contemporain, comme discuté précédemment dans le 5^e chapitre, les noms sont déterminés comme masculins ou féminins sans tenir compte de certaines fonctions exceptionnelles. Le français contemporain est une langue où des règles particulières sont appliquées dans le cas de fonctions exceptionnelles et dont l'application n'est pas aisée pour les apprenants débutants.

À l'écrit, certains noms communs français comme *école* et *église* qui se terminent par *-e* sont identifiés comme féminin, tandis que d'autres comme *programme* et *arbre* sont déterminés comme masculin. Un certain nombre des noms comme *artiste* et *élève*, n'ont aucune trace de genre, tandis que d'autres comme *pilote* ou *dactylo* ne sont qu'au masculin ou qu'au féminin. Le français connaît également certains noms se terminant par une consonne comme *talon* et *citron*, dont le genre est masculin à l'exception d'autres noms comme *forêt*, *paix*, *nuit*, et *souris* qui se terminent par des consonnes et dont le genre est féminin.

Les noms professionnels comme *ministre*, *chef*, *marin*, *médecin*, etc. n'existent qu'au masculin, même si certaines d'eux ont également été utilisés sans aucune connotation péjorative dans leur forme féminine au côté de leur forme masculine. En ce qui concerne le concept de féminisation des mots, certains noms féminins comme une ministre ont été introduits à notre époque à côté de leur forme masculine, par exemple un ministre, grâce aux efforts de l'Académie de la langue française.

En français, la classification des genres est basée sur le genre grammatical ou sémantique (Ayond, 2010). Selon Frenck-Mestre et ses collaborateurs (2009), 89,5 % des noms en français sont déterminés par leur genre grammatical, tandis que les 10,5 % restants se réfèrent à leur genre sémantique. La distinction du genre des noms animés tels que père ou mère n'est pas difficile, alors que les noms épïcènes et les adjectifs se terminant par *-e* n'ont pas de traces de genre, comme nous le voyons dans *un journaliste dynamique*.

Où il existe de tel problème provenant de l'irrégularité des règles, il y aura toujours l'ambiguïté chez les apprenants débutant, qui provoque la production des erreurs. Pour éviter les ambiguïtés dues aux irrégularités, on propose aux apprenants oromophones et amharophones une stratégie de surgénéralisation qui détermine les noms se terminant par une voyelle comme féminins et ceux se terminant par une consonne comme masculins, répartition qui n'est pas toujours exacte.

Dans cette section, certaines erreurs liées à la flexion des noms en fonction du genre sont analysées. Les erreurs dues à l'application inexacte des noms épïcènes (NE), les noms communs invariables en genre comme *journaliste* et *artiste*, les noms de métiers n'existant qu'au masculin (NM₂) comme *président* et *pilote*, les noms n'existant qu'au féminin (NM₁) comme *attache* et *oasis* et les noms féminins se terminant par des consonnes (NC), comme *noix* et *mousson*, sont traitées dans cette section comme suit :

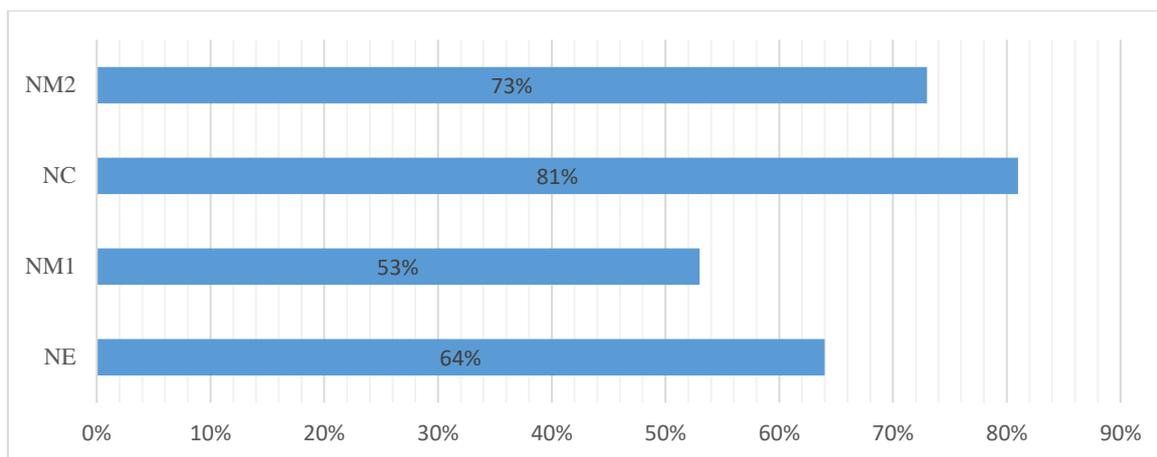
Par	NE	NM ₁	NM ₂	NC	Σx
OP	11 (61,8%)	10 (55,6%)	12 (66,7%)	15 (83,3%)	48 (66,7)
AP	12 (66,7%)	9 (50%)	14 (77,8%)	14 (77,8%)	49 (68,1%)
Σx	23 (63,9%)	19 (52,8%)	26 (72,2%)	29 (80,6%)	97 (67,4%)
\bar{x}	11,5 (63,9%)	9,5 (52,8%)	13 (72,2%)	14,5 (80,6%)	48,5 (67,4%)

Tableau 8.9 : Déclinaison nominale en cas d'accord en genre

L'occurrence totale des erreurs observées dans cette catégorie atteint 48,5 (67,4%) en moyenne (\bar{x}), dont 48 (66,7%) sont commises par les oromophones (OP), et 49 (68,1%) par les amharophones (AP). Nous constatons que la fréquence des erreurs résultant des noms se terminant par des consonnes (NC) atteint 14,5 (80,6%), et celle des noms qui n'apparaissent qu'au masculin (NM₂) atteint 13 (72,2%). Les erreurs de ce type observées chez les deux groupes sont bien plus nombreuses que les erreurs commises dans le cas des noms épiciens (NE) dont la fréquence atteint 11,5 (63,9%) en moyenne (\bar{x}), alors que celle des noms n'existant qu'au féminin (NM₁) est de 9,5 (52,8%).

Certains locuteurs natifs utilisent parfois une cheffe vs un chef, comme alternative, mais le français standard n'emploie jamais *une auteuse* à la place de *une femme auteur*. L'application de tels noms n'est pas facile pour les apprenants étrangers, comme on le voit dans notre cas. De plus, nous observons que la quantité d'erreurs commises par les deux groupes n'est pas si différente l'une de l'autre. Il est ainsi préférable de se concentrer sur le nombre d'erreurs dues à une application inadéquate de certaines règles de déclinaison des noms.

Dans la plupart des langues humaines, les substantifs s'infléchissent pour le nombre ou le genre (Katamba 1993 : 45), comme cela est le cas en français standard (Dubois 1962 : 39). L'acquisition des genres des noms en français demeure complexe comme l'indique les résultats présentés ci-après dans le graphique 8.5 :



Graphique 8.5 : Flexion erronées pour l'accord en genre

Nous constatons que la fréquence élevée d'apparition des erreurs due à la fonction inexacte des noms se terminant par des consonnes (NC) requiert une attention particulière. En raison d'une fausse hypothèse qui considère tous les noms se terminant par des consonnes relevant du genre masculin et ceux se finissant par des voyelles du genre féminin, certaines erreurs sont apparues avec une fréquence élevée de 80,6 %. Ce type d'erreurs arrive en tête des erreurs catégorisées dans cette section. Les erreurs dues à l'usage inapproprié de noms existant uniquement au masculin (NM2), avec une fréquence d'apparition atteignant 72,2 %, arrivent en deuxième position. Les erreurs liées aux noms épicènes (NE) (63,9 %) et les erreurs dues aux noms n'existant qu'au féminin (NM1) (52,8 %) sont placées au troisième et quatrième place.

Analyse des erreurs dues à la flexion nominale pour l'accord en nombre

Le processus de la pluralisation des mots, comme nous avons vu dans le 5^e chapitre, se fait selon les règles strictes de chaque langue en contact. En français, l'accord en nombre généralement se fait sous la stratégie de la suffixation sans compter certaines fonctions exceptionnelles. Le français, d'après Apotheloz, (2002), n'emploie pas *-s* ou *-x*, alors que certains noms se terminent par */-s/*, */-x/* ou */-z/* et de sorte que les noms tels que *nez*, *bus* ou *prix* restent invariables. Certains noms communs comme *bétail* n'existent qu'au singulier alors que d'autres que des condoléances n'existent qu'au pluriel (Noailly, 1999), comme nous avons vus dans le 5^e chapitre. D'autres termes encore, comme des ciels ou des cieux, sont suffixés de manière interchangeable avec */-s/* ou */-x/*.

Les erreurs dues à une application inexacte des règles de pluralisation sont analysées dans cette section. Les résultats des analyses des erreurs portant sur les noms invariables au pluriel (NI) se terminant par */-s/*, */-z/* ou */-x/*, les noms n'existant qu'au pluriel (NP₁), les noms

existant toujours au singulier (NS), la pluralisation des noms propres (NP₂) sont présentés dans le tableau (tableau 8.9) ci-dessous :

Par	SM	NS	NP ₁	NP ₂	Σx
OP	6 (33,3%)	10 (55,6%)	12 (66,7%)	5 (6,3%)	33 (45,8%)
AP	8 (44,4%)	9 (50%)	10 (55,6%)	4 (22,2%)	31 (43,1%)
Σx	14 (38,8%)	19 (52,8%)	22 (61,8%)	9 (25%)	64 (44,4%)
\bar{x}	7 (38,8%)	9,5 (52,8%)	11 (61,8%)	4,5 (25%)	32 (44,5%)

Tableau 8.10 : Déclinaison nominale en cas d'accord en nombre

Parmi les erreurs de ce groupe, 11 (61,8%) sont dues à des noms uniquement au pluriel (NP₁), 7 (38,8%), 9,5 (52,8%) sont dues aux noms toujours au singulier (NS) et 4,5 (25%) sont dues à la pluralisation des noms propres (NP₂). La fréquence des erreurs dues aux noms n'existant qu'au pluriel (NP₁) est la plus élevée de toutes, 12 (66,7%) pour les oromophones (OP) et 10 (55,6%) pour les amharophones (AP).

Analyse des erreurs dues à la conjugaison verbale pour le temps ou la personne

La morphologie verbale, la conjugaison, dans les langues flexionnelles, se réfère à la variation de la forme du verbe assemblée dans une structure. En linguistique, la conjugaison des verbes, par opposition à la flexion nominale, se réfère uniquement à la relation grammaticale signalant la personne, le nombre, le temps, l'aspect, la voix et le mode (Marc, 2010). Les erreurs dues à une mauvaise conjugaison des verbes sont analysées dans cette section.

Le pourcentage de formes verbales incorrectes observées dans le corpus est quantifié en fonction de leur fréquence. Le tableau suivant (tableau 8.10) présente les statistiques sur les erreurs dues à la suffixation de personne (SP) et de temps (ST) :

Par	SP	ST ₂	ST ₁	ST ₃	Σx
OP	8 (44,4%)	7 (38,8%)	11 (61,1%)	10 (55,6%)	36 (50%)
AP	6 (33,3%)	6 (33,3%)	12 (66,7%)	9 (50%)	33 (45,8%)
Σx	14 (38,9%)	13 (36,1%)	23 (63,9%)	19 (52,8%)	69 (47,9%)
\bar{x}	7 (38,8%)	6,5 (36,1%)	11,5 (63,9%)	9,5 (52,8%)	34,5 (47,9%)

Tableau 8.11 : Conjugaisons erronées des verbes

Une analyse attentive des résultats révèle que parmi 34,5 (43,2%) erreurs, 36 (50%) sont générées par des oromophones (OP), et les 33 (45,8%) restantes le sont par les amharophones (AP). Parmi les formes erronées des verbes au passé composé (ST₁), dont la fréquence d'apparition atteint 11,5 (63,9%) et qui représente le type d'erreurs le plus fréquent, 12 (66,7%) sont générés par les amharophones (AP), tandis que 11 (61,1%) par les oromophones. Quant à la forme erronée des verbes au futur (ST₃), où la fréquence d'apparition est au deuxième lieu avec un pourcentage moyen de 9,5 (52,8%), 9 (50%) sont observées chez les amharophones et le reste 10 (55,6%) le sont chez leurs camarades oromophones. En outre, les erreurs liées à des suffixes erronés de personne (SP) et de temps présent (ST₂), commis par les étudiants des deux groupes, s'observent à une fréquence de 7 (38,8%) et 6,5 (36,1%) , fréquences qui occupent les troisième et quatrième places.

8.2.2 Échantillons des erreurs morphologiques relevées des corpus collectés

Sélection erronée des mots : erreurs interlinguales

Quelques erreurs liées à la mauvaise utilisation des mots sont également observées dans les corpus collectés. Le transfert négatif observé dans cette section se retrouve comme on le voit dans *une courte fille* au lieu de - *une petite fille*, ce qui renvoie à une sélection erronée de mots. Une telle erreur est due à la traduction directe de mots de la L1 sans réaliser leurs équivalents en langue cible, le français, qui s'opère différemment.

L'usage du troisième pronom du pluriel : *ils* pour l'expression de politesse est habituel dans le cas des deux langues afro-asiatiques, de même que le français utilise la deuxième personne du pluriel *vous* pour la même expression. Les apprenants transfèrent donc cette habitude et tendent à dire parfois *ils, Mr. Maro, le président de l'université* au lieu de *lui, Mr. Maro, le président de l'université*, ce qui n'est pas le cas en français

Analyse des flexions erronées des mots : substantifs et adjectifs

Un grand nombre d'erreurs sont dues à la flexion des mots dans l'objectif de la formation des mots. Les erreurs dues à la formation des mots sont liées à la flexion ainsi qu'à la dérivation morphologique (Anderson, 2016). La morphologie flexionnelle se concentre sur l'accord grammatical, tandis que celle dérivationnelle se focalise sur la création de nouveaux mots, comme le rappellent Brown et Abeywickrama (2010). Pour Grevisse et Goose (1993), la flexion des mots renvoie à la déclinaison des substantifs et adjectifs ainsi qu'à la conjugaison des verbes. Le terme flexion désigne la suffixation de marqueurs, appelé la déclinaison nominale ou la conjugaison verbale (Picabia, 1999) qui se fait à partir des règles strictes d'une langue (Blanche-Benveniste, 2002). La flexion nominale se fait dans l'objectif de l'accord en genre ou en nombre et l'application se réalise selon des règles strictes d'une langue.

L'échantillon des erreurs suivantes extraites des corpus résultent de connaissance incomplète des règles de la langue cible (LC), le français.

- (13)(a) L'église est près d'une arbre
- (b) Le noix est un fruit
- (c) Une fille blonde salut la châtaine
- (d) Je porte une chemise marrone*

Les erreurs observées sont dues à la conception erronée qui considère tous les mots se terminant par /-e/ comme féminin et ceux se terminant par des consonnes comme masculin. En raison de cette hypothèse, le terme *arbre*, se termine par /-e/ (13)(a), est considéré comme féminin alors que le terme *noix*, se finissant par /-x/, est considéré comme masculin (13)(b).

La connaissance incomplète des règles qui régissent l'accord de certains adjectifs et noms qu'ils qualifient est observée comme source d'erreurs. Des formes erronées des adjectifs de couleur dérivés de noms comme châtaigne et brun, ceux de *châtaine* (13)(c) et *marrone* (13)(d) sont observées dans le corpus collecté. De plus, certains noms épiciques se terminant par le même phonème, comme *église*, sont déterminés comme féminins, alors que *arbre* est catégorisé comme masculin. De plus, les genres grammaticaux de pays comme la *France* et le *Mozambique*, par exemple, qui se terminent souvent par le même phonème, ne spécifient pas le même genre. Surtout, il y a le cas où le genre sémantique et le sexe biologique du référent ne correspondent pas au genre grammatical comme dans *Madame le président* ou *une grenouille mâle*.

La flexion nominale se fait également dans l'objectif de l'accord en nombre à partir de l'application des règles strictes. Une connaissance incomplète des règles de la langue cible

conduit à l'ambiguïté qui entraîne des erreurs développementales. L'échantillon des erreurs extraites des corpus sont présentées ci-dessous :

(14)(a) Elle porte sa lunette de soleil

(b) Les bétails broutent des herbes

(c) Les hommes *jalous* avec les chapeaus

L'échantillon des erreurs intralinguales observé dans les corpus collectés et présenté ci-dessus renvoie à la forme erronée de nom, adjectif et article contracté. L'application erronée de certains noms qu'au pluriel, par exemple *lunettes* (14)(a), ou d'autres qu'au singulier - par exemple *bétail* (14)(b) - sont observées dans le corpus recueilli. De même, des erreurs d'emploi de marqueurs pluriels comme dans *jalou* ou *chapeau* (14)(c) sont également identifiées comme source d'ambiguïté.

L'accord de l'adjectif est courant en français standard, avec la stratégie de la suffixation. En revanche, dans le cas des deux langues afro-asiatiques, l'accord de l'adjectif en nombre se fait selon deux stratégies : la suffixation ou la reduplication. Cette variation conduit à des formes de mots incorrectes pour les débutants en FLE.

Concernant la flexion nominale pour le genre, en français, les substantifs, les adjectifs ainsi que les déterminants changent leurs formes pour l'accord en genre, sans prendre en compte certaines fonctions exceptionnelles telles que les noms de métier comme *auteur* ou *pilote* qui n'existent qu'au masculin ou les noms communs comme *grenouille* ou *mule* qui n'existent qu'au féminin. En français, aucun nom n'est neutre puisque le genre des noms inanimés est identifié comme masculin ou féminin, ce qui est différent des noms dans les deux langues sources. Selon les deux langues sources, les noms inanimés sont neutres sauf les animés dont le sexe biologique est identifié par les noms du référent. Les erreurs relatives à l'accord erroné du genre sont donc dues à l'interférence de la L1 (LM).

Analyse de la conjugaison des verbes : temps aspect et personne

Comme le font les substantifs et les adjectifs, les verbes français se conjuguent dans l'objectif de relations grammaticales telles que la personne et le temps (Grevisse et Goose, 1993). La conjugaison de la plupart des verbes français se fait à partir de règles régulières à l'exception de certains verbes irréguliers, y compris les verbes pronominaux (Picabia, 1999), dont la conjugaison requiert des règles particulières (Blanche-Benveniste, 2002).

Certaines erreurs liées à la conjugaison des verbes ont été observées dans les corpus collectés. La conjugaison des verbes, qui désigne l'ensemble des formes que peut prendre un verbe, est analysée dans cette section. Notre investigation porte sur la conjugaison de certains

verbes ciblés, tels que les verbes de mouvement, ou d'état ainsi que les verbes pronominaux. Notre analyse porte également sur l'application des verbes avoir et être comme suit :

(15)(a) Elle est vingt ans

(b) Nous ne mangons pas les escargots

(c) il a parti de la maison ce matin

(d) je me levé très tôt

Le verbe avoir *a* est remplacé par le verbe être - *est* (15)(a). Les étudiants de chaque groupe ethnique ont tendance à employer parfois le *verbe être* à la place du *verbe avoir* due à la méconnaissance de règles de la langue cible (LC). La conjugaison erronée des verbes au temps nécessaire est également l'un des problèmes observés dans les corpus collectés. Certains verbes simples comme *manger* (15)(b), les verbes mouvements comme *partir* (15)(c) et les verbes pronominaux comme *se lever* (15)(d) sont mal conjugués.

Comme nous l'avons vu dans le 6^e chapitre, le processus de conjugaison des verbes est régi par les règles strictes de chaque langue en contact, dont l'application n'est pas identique. La source des problèmes visant à la conjugaison des verbes observés dans les corpus recueillis provient de la méconnaissance des règles de la langue cible, le français. À cet égard, les résultats de l'analyse de nos données invalident notre hypothèse antérieure qui considère l'interférence de la L1 comme la source de toutes les erreurs commises par les oromophones et les amharophones apprenant le FLE.

8.2.3 Résumé des erreurs liées au processus de formation des mots

Comme nous l'avons vu, peu d'erreurs dues à un mauvais choix de mots ont été observées dans les corpus collectés. Lorsque nous relevons ce type d'erreurs, nous constatons que cela est dû à l'utilisation de mots inappropriés dont le sens ne correspond pas à leurs équivalents dans la langue cible. Par contre, dans le processus de morphologie flexionnelle, un grand nombre d'erreurs intralinguales dues à la flexion erronée de mots ont été observées dans les corpus collectés, qui n'ont aucun rapport avec la L1. L'utilisation de noms épiciènes, de noms professionnels, de noms communs invariables, d'adjectifs de couleur, etc., dont la flexion requiert des règles particulières, n'est pas simple dans le cas de l'afaan-oromo et de l'amharique (cf. chapitre 4). La plupart des mots des langues agglutinantes comme l'afaan-oromo et l'amharique (Cortereil, 1964 ; Goldenberg, 1964), contrairement aux mots uniques français, enchainent un ou plusieurs marqueurs qui représentent certaines relations grammaticales (Podolsky, 1980 ; Hudson, 1985 ; Bach, 1970).

Un certain nombre de formes de mots erronées ont été observées dans les corpus collectés, résultant de l'application inexacte de règles particulières, comme le fait tout apprenant d'une langue seconde (Anderson, 2016). Une telle utilisation erronée des règles, observée au niveau de la morphologie flexionnelle (Yule, 2006 : 62) peut conduire tout apprenant d'une langue seconde à une production erronée (Brinton, 2000 : 51), comme on l'observe ici chez les oromophones et les amharophones apprenant le FLE.

La conjugaison inexacte des verbes, notamment des verbes pronominaux, des verbes d'action, des verbes de mouvement, etc., constatée dans les corpus, reste également une source de difficulté dans le cas des oromophones et des amharophones. Au niveau de la morphologie verbale, comme dans le cadre de l'acquisition d'une nouvelle langue (Ramat, 1985 ; Booij, 2000 ; Stump, 2005 ; Schumann, 2013 ; Bybee, 1985), la conjugaison de tels verbes chez les oromophones et les amharophones, qui nécessite une attention particulière, n'était pas anticipée dans notre hypothèse.

8.3 Erreurs globales observées au niveau de la syntaxe

Concernant les erreurs qui apparaissent au niveau syntaxique, la fonction du pronom personnel clitique jouant le rôle du complément d'objet direct, l'application de l'article indéfini utilisé comme déterminant indéfini, l'article contracté organisé à partir d'une préposition et d'un article, l'application de certains mots tels qu'un verbe faire ou laisser pour l'expression de la voix causative, etc., n'existe pas dans les deux langues afro-asiatiques. Comme le rappelle Tabouret-Keller (2008), les erreurs sont le résultat de perturbations d'un ensemble de règles régissant la structure globale d'une langue cible. Cette perturbation des règles d'une langue cible peut être due à diverses raisons, telles que la fossilisation (Selinker, 1972 : 212). La fossilisation, comme le dit Selinker, se réfère à un usage incorrect de la langue qui est devenu habituel et qui ne peut pas être facilement corrigé. Les erreurs dues à une mauvaise application du pronom personnel clitique, de l'article indéfini, de l'article contracté, sont traitées dans cette section afin de prouver qu'elles sont le résultat d'une connaissance incomplète des règles d'une LC.

8.3.1 Analyse des erreurs dues à l'emplacement et à la fonction erronée des constituants

La syntaxe du français standard répond à une structure déterminée où chaque mot occupe une fonction et une place particulières (Olive, 1995), selon des règles précises. Or ces règles d'agencement sont spécifiques à chaque langue (Le Goffic, 1993). À cet égard, contrairement aux deux langues afro-asiatiques, les mots en français s'assemblent dans l'ordre sujet-

verbe-objet (SVO) (Durand et al, 2008 ; Fuchs et Robert, 1997), sans compter quelques structures exceptionnelles (Prévost, 2001), alors que les langues sources adoptent une séquence SOV (Baye, 2016 ; Gasser 2010).

Dans cette section, nous abordons les erreurs dues à l'ordre des mots dans une phrase simple (PS), composée d'un groupe nominal (GN) jouant le rôle de sujet, et d'un groupe verbal (GV) occupant le rôle de prédicat, où chacun des groupes, à son tour, comprend certains sous-groupes. La structure maximale d'un groupe nominal (GN) comprend certains éléments qui sont assemblés via l'ordre - *déterminant - adjectif - nom - groupe prépositionnel* D-(A)-N-(A)-(GP), comme dans *le joli chaton blanc de Madame*. De même, la structure d'un groupe verbal (GV), deuxième partie principale d'une phrase simple (PS), dont le verbe, le mot de tête s'organise sous l'ordre V-(GN)-(GP), où le groupe nominal (GN) et le groupe prépositionnel (GP) jouent le rôle de complément d'objet direct (COD) et indirect (COI).

Analyse de l'emplacement erroné des constituants dans une structure

Dans cette section, les erreurs dues à des emplacements incorrects des constituants dans les structures sont analysées. En effet, les erreurs dues à la localisation inexacte des noms (N), des adjectifs (A), des verbes (V), des déterminants (D) et des prépositions (P) sont traitées et quantifiées. Le pourcentage d'erreurs commises par les participants (PAR) est présenté dans le tableau suivant (tableau 8.11).

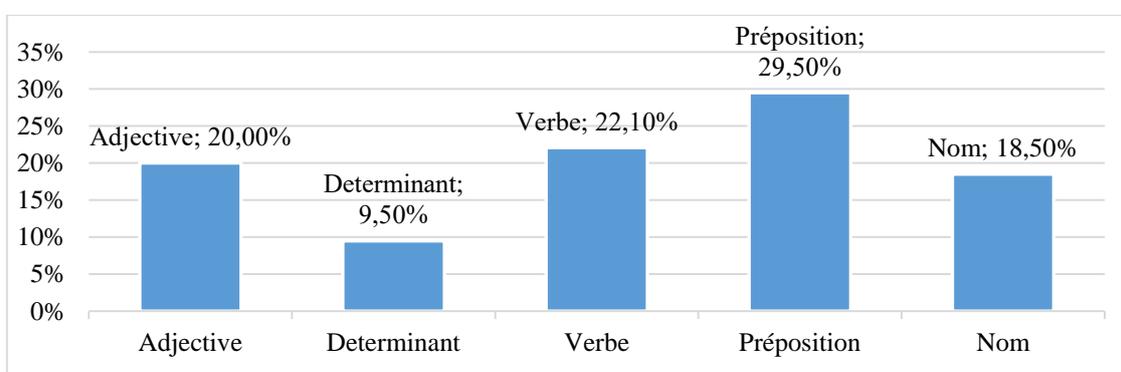
Par	A	D	V	P	N	Σx
OP	9 (50%)	4 (22,2%)	11 (61,1%)	13 (72,2%)	10 (55,6%)	47 (52,2%)
AP	10 (55,6%)	5 (27,8%)	10 (55,6%)	15 (83,3%)	8 (44,4%)	48 (53,3%)
Σx	19 (52,8%)	9 (25%)	21 (58,3%)	28 (77,8%)	18 (50%)	95 (52,8%)
\bar{x}	9,5 (52,8%)	4,5 (25%)	10,5 (58,3%)	14 (77,8%)	9 (50%)	47,5 (52,8%)

Tableau 8.12 : Emplacements erronés de mots

Dans le cadre de l'ordre des mots, les erreurs découlant de l'ordre erroné des mots dans une phrase sont traitées au niveau syntaxique. Les erreurs dues à l'application inexacte des prépositions (P) observées chez les oromophones (OP) atteignent 13 (72,2%) et 15 (83,3%) dans le cas de leurs homologues amharophones (AP). La fréquence du placement incorrect des verbes (V) dans les groupes verbaux (GV) atteint 11 (61,1%) chez les oromophones (OP) et 10 (55,6%) chez les amharophones (AP). Quant à la localisation des adjectifs (A), les erreurs ob-

servées chez les Oromophones (OP) atteignent 9 (50%), tandis que celles chez les Amharophones (AP) sont de 10 (55,6%). À cet égard, les difficultés observées dans les corpus des Oromophones sont moins importantes que celles de leurs homologues en ce qui concerne la localisation des adjectifs. Contrairement au français, l'amharique est une langue dans laquelle les adjectifs épithètes sont toujours placés avant les mots principaux, les noms.

La fréquence des erreurs dues à la position des noms (N) dans des groupes nominaux (GN) est respectivement de 10 (55,6%) pour les oromophones et de 8 (44,4%) pour leurs camarades amharophones. La position des substantifs, les mots de tête, requiert une attention particulière en raison de l'application des règles d'ordre des mots variables dans chaque langue. Sauf certaines constructions exceptionnelles, dans le cas du français, la place du nom (N) dans une structure maximale d'un groupe nominal (GN) ne prend pas une position médiane comme on le voit dans D-(A)-N-(A)-(GP), grâce à l'accès aux ouvrages sur la grammaire française utilisés comme références. Comme discuté dans le 6ème chapitre, les constituants d'une structure maximale d'un GN dans les deux langues afro-asiatiques apparaissent dans un ordre différent. Une structure similaire en Afaan-Oromo, par exemple, apparaît via l'ordre N-(A)-(A)-(GN)-(D), tandis que celle de l'Amharique s'assemble via l'ordre (D)-(GN)-(A)-(A)-N, où la localisation de chaque mot, y compris celle du nom, le mot-tête n'est pas identique.



Graphie 8.6 : Emplacement erroné des mots

La fréquence des erreurs relatives à l'emplacement des prépositions est en tête des autres erreurs observées, avec un pourcentage de 29,5%. Les erreurs dues à l'emplacement des verbes (22,1%), des adjectifs (20%), des noms (18,5%) et des déterminants (9,5%) se suivent les unes après les autres. Comme nous l'avons vu au chapitre 6, l'ordre des mots s'effectue selon des règles strictes dans chaque langue en contact qui ne sont pas identiques. Les apprenants ayant des compétences limitées dans les règles de la langue cible (LC) sont influencés par leur

L1, ce qui provoque un transfert négatif (Lado, 1957 : 11). Le transfert négatif dénote l'application de certains éléments de la LM lors de la communication dans la LC (Galisson et Coste, 1976 : 291) en raison de l'interférence (Öztoğat, 1993 : 69).

Analyse de la fonction erronée de certains constituants

Les erreurs liées à l'application erronée des articles contractés, des pronoms clitiques, des articles indéfinis et des connecteurs sont traitées dans cette section. Les erreurs commises par les participants sont quantifiées comme suit :

Par	AC	PC	AI	Con	Σx
OP	12 (66,7%)	14 (77,8%)	12 (66,7%)	5 (27,8%)	43 (59,7%)
AP	13 (72,2%)	14 (77,8%)	11 (61,1%)	4 (22,2%)	42 (58,3%)
Σx	25 (69,4%)	28 (77,8%)	23 (63,8%)	9 (25%)	42,5 (59 %)
\bar{x}	12,5 (69,4%)	14 (77,8%)	11,5 (63,8%)	4,5 (25%)	42,5 (59%)

Tableau 8.13 : Fonction erronée des mots

Comme l'indique le tableau 8.12 présenté ci-dessus, la fréquence des erreurs dues à la fonction erronée du pronom clitique (PC) est la plus élevée du groupe, atteignant 14 (77,8%) en moyenne (\bar{x}). Elle est suivie par trois autres types d'erreurs, l'application incorrecte des règles sur les articles contractés (AC) (69,4%), les articles indéfinis (AI) (63,8%) et les connecteurs (Con) (25%). Parmi ceux-ci, l'utilisation inadéquate des pronoms clitiques (CP) est l'un des principaux problèmes observés, avec une fréquence d'occurrence de 14 (77,8%) chez les oromophones et les amharophones, car son application n'est pas connue par les deux langues afro-asiatiques.

De la même manière, 12 (66,7%) erreurs dues aux articles contractés (AC) sont observées dans le corpus des oromophones (OP), tandis que 13 (72,3%) le sont dans celui des amharophones (AP). L'utilisation des articles contractés est donc une autre source d'erreurs en raison de la connaissance incomplète des règles de la langue cible. Certaines prépositions, comme *à* ou *de*, peuvent changer de forme (Borillo, 1997) afin d'établir un accord grammatical avec les noms avec lesquels elles sont constituées, comme on le voit dans - *aller à l'école ou aller au(x) marché(s)*, ou *venir de l'école, venir du marché*, ou *sortir des montagnes*.

Par ailleurs, le résultat de notre analyse des données montre que l'application inadéquate des règles des articles contractés est un autre problème observé chez les oromophones et amharophones apprenant le FLE. La méconnaissance des articles indéfinis dans les deux

langues afro-asiatiques conduit les étudiants à l'omission de ces mots, ce qui entraîne des productions erronées, comme nous l'avons déjà vu dans le 5^e chapitre. En ce qui concerne l'omission des articles indéfinis, les erreurs observées chez les oromophones et les amharophones sont respectivement de 12 (66,7%) et 11 (61,1%).

Analyse des erreurs dues à la fonction inexacte des verbes

Les erreurs liées à la valence verbale, qui signalent les rôles sémantiques des agents assemblés dans une phrase simple, tels que l'agent effectif, causal ou intermédiaire, sont traitées dans cette section. La valence verbale, comme mentionné dans le 5^e chapitre, est une caractéristique syntaxique des verbes qui indique le nombre d'actants qui jouent un rôle non important dans l'action exprimée (Tesnière, 1969). Parmi les productions erronées observées dans cette section (50,6%) des erreurs sont commises par les oromophones (OP), tandis que 48 (49,4%) sont trouvées chez leurs homologues amharophones (AP), comme le montre le tableau ci-dessous (tableau 8.13) :

Par	VI	VP	VC	VA	EN	Σx
OP	14 (77,8%)	11 (61,1%)	9 (50%)	6 (33,3%)	7 (38,8%)	47 (52,2%)
AP	13 (72,2%)	12 (66,7%)	10 (55,6%)	6 (33,3%)	7 (38,8%)	48 (53,3%)
Σx	27 (75%)	23 (63,8%)	19 (52,8%)	12 (33,3%)	14 (38,8%)	95 (52,8%)
\bar{x}	13,5 (75%)	11,5 (63,8%)	9,5 (52,8%)	6 (33,3%)	7 (38,8%)	45,5 (50,6%)

Tableau 8.13 : La fonction des formes verbales

La fréquence des erreurs dues au verbe intermédiaire (VI) atteint 14 (77,8%) chez les oromophones (OP), 13 (72,2%) chez les leurs homologues amharophones (AP). Contrairement aux deux langues sources, le verbe pronominal (VP), en français, est une forme verbale dont sa forme passée nécessite l'emploi du verbe être, entraînant l'accord grammatical entre le sujet et le verbe. La formation du verbe pronominal dans les deux langues sources est complètement différente de celle du français, ce qui pose donc un problème à nos étudiants dans les deux groupes.

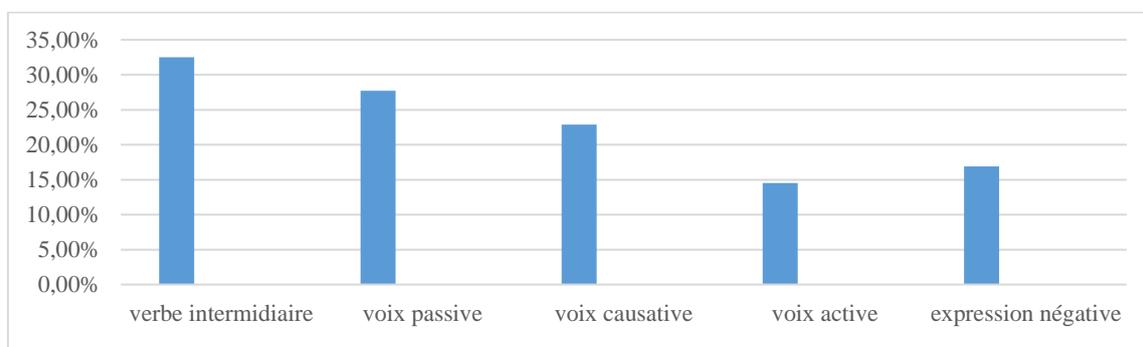
Comme le français, la forme passée de ce verbe, dans le cas des deux langues afro-asiatiques, nécessite l'assemblage de deux verbes : le participe passé (PP) et le verbe auxiliaire (Aux) - mais avec certaines différences. Le verbe pronominal français, qui apparaît via l'ordre Aux-PP, comme nous l'avons vu dans le 6^e chapitre, varie au moins sur deux points observables : le placement de ces deux éléments canoniques qui apparaît indifféremment soit comme

Avoir-PP, soit comme être-PP. Contrairement au français, la forme équivalente dans les deux langues sources afro-asiatiques apparaît comme PP-Avoir, où l'utilisation du verbe être, l'un des éléments canoniques, est inconnue.

Parmi 23 (63,9%) formes erronées de la voix passive (VP), 11 (61,1%) se trouvent chez les oromophones (OP), tandis que 12 (66,7%) apparaissent chez les amharophones (AP). L'usage de cette forme apparaît sous l'ordre Aux - pp, qui est l'inverse de celui des deux langues afro-asiatiques, comme mentionné plus haut dans le chapitre 6. En outre, les deux langues sources tendent à utiliser une stratégie d'affixation pour la représentation de l'actant patient.

Les erreurs dues à la voix causative et celles dues à la voix active ont une fréquence d'occurrence de 23 (63,8%) et 12 (33,3%) respectivement. Les erreurs dues à la conjugaison inadéquate des verbes actifs sont observées dans le corpus des étudiants des deux groupes et atteignent 6 (33,3%), ce qui constitue le taux le moins élevé des erreurs catégorisées dans ce groupe. En français, l'application de la voix causative, contrairement à celle des deux langues sources, nécessite l'assemblage de verbes *faire* ou *laisser* et des verbes infinitifs, contrairement aux deux langues afro-asiatiques qui emploient une stratégie d'affixation. En effet, 9 (50%) erreurs de ce type, les erreurs liées à la voix causative, sont observées chez les oromophones, tandis que 10 (55,6%) sont observées dans le corpus de leurs camarades, les amharophones.

La fréquence des erreurs associées à l'expression de la négation (EN), qui atteint 7 (38,8%) dans le cas des deux groupes, est la plus faible de toutes les erreurs classées dans cette catégorie pour deux raisons. Les formes équivalentes similaires présentes dans les deux langues sources, rendent l'élément canonique *ne-pas* plus applicable ce qui explique le faible nombre d'erreurs relevées dans les corpus. En raison de la stratégie d'évitement appliquée par les étudiants, d'autres formes d'expressions négatives ne sont pas observées dans les corpus. Le graphique ci-dessous synthétise les résultats obtenus :

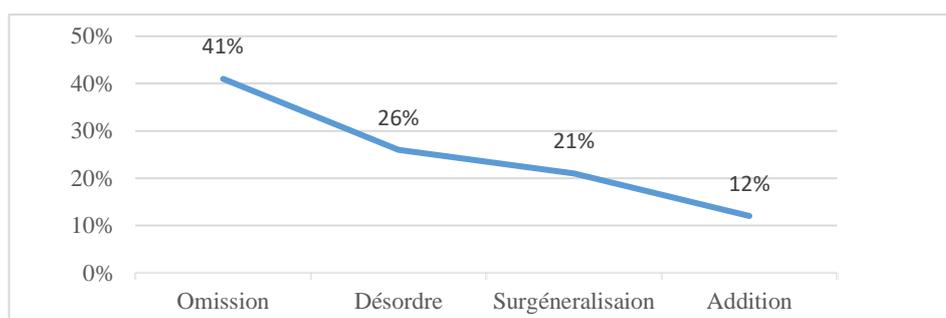


Graphique 8.7 : La fréquence des erreurs dues à des conjugaisons incorrectes des verbes

Nous constatons que la fréquence des erreurs dues aux verbes à la voix intermédiaire (VI), les verbes pronominaux, est en tête des erreurs catégorisées dans cette section avec une fréquence de 32,5%. En français, les pronoms réfléchis, l'un des éléments dans les verbes pronominaux, changent leurs formes en fonction de l'accord grammatical avec les sujets auxquels ils se joignent. Contrairement au français, les pronoms réfléchis de deux langues afro-asiatiques sont statiques, comme nous l'avons vu précédemment dans le 6^e chapitre, et ne changent pas de formes.

Les erreurs dues aux verbes à la voix passive (VP) et à la voix causative (VC) doivent également faire l'objet d'une attention particulière en raison de leur fréquence. Les erreurs dues à la voix passive représentent (27,7%) la deuxième fréquence la plus élevée. Les erreurs dues à la voix causative (22,9%), à l'expression de la négation (16,9%) et celles dues à la voix active (14,5%) se suivent les unes après les autres.

La taxonomie des erreurs de surface introduite par Dulay et al. (1982), cité dans Sritong (2015), composé de quatre facteurs, a été utilisé dans ce chapitre. Le terme taxonomie des erreurs de surface, appelé *the surface strategy taxonomy*, pour James (1998), cité dans Tizazu (2014), fait normalement référence au processus de catégorisation des erreurs des apprenants qui apparaissent à n'importe quel niveau linguistique (Brown 2007 : 257). Sur la base de la taxonomie de surface introduite par Dulay - la fréquence des erreurs d'apprentissage observées dans le corpus est analysée comme suit :



Graphique 8.8 : Analyse de la fréquence des erreurs selon leur taxonomie de surface

Le graphique ci-dessus illustre la fréquence des erreurs syntaxiques en fonction de leur taxonomie de surface. En effet, les erreurs par omission, qui atteignent 41%, se situent en tête des erreurs dues à d'autres facteurs. Le résultat de cette analyse des données prouve que la fréquence des erreurs observées dans le corpus, dues à l'omission d'éléments nécessaires, est en avance sur les trois autres : désordre (26%), surgénéralisation (21%) et addition (12%). Quant

à nos résultats, la fréquence élevée des erreurs dues à l'omission d'éléments nécessaires est suivie par celle du désordre. Les erreurs dues à l'omission, selon Dulay et al. (1982 : 150), cité dans Kafipour et Khojasteh (2012), figure toujours en tête des erreurs dues à d'autres facteurs.

8.3.2 Échantillons des erreurs syntaxiques observées dans les corpus collectés

Ordre linéaire erroné des mots : une phrase simple et un syntagme

Certaines erreurs dues à l'ordre inexact des mots ont été observées dans les corpus collectés. Comme déjà confirmé par certains auteurs, tels que Dulay et al. (1982), Tamine (1998), les erreurs liées à l'assemblage des mots dans la structure sont dues à l'influence de la LM car les mots dans chaque langue ne sont pas placés par hasard (Cohn, 1936 ; Abeillé, 2002). Le français standard utilise ainsi l'ordre SVO, où le verbe est en deuxième position, suivi du complément d'objet direct (COD) et du complément d'objet indirect (COI) (Combettes, 2016), et où la valence du verbe est bivalente (Sylvie, 2018). Les deux langues sources, en revanche, ont tendance à utiliser l'ordre SOV, où le verbe est toujours en position finale et le COI précède le COD (Tolä-Mariam, 2009 ; Baye, 2016). Les erreurs observées sont le résultat d'une divergence des systèmes, qui sont régis par des règles strictes dans chaque langue, comme le démontrent Dubois et al. (2002 : 337 ; Crystal, 2008 : 524 ; Busmann (1998 : 1290).

(16)(a) Une noire fille a chanté une chanson

(b) J'ai visité avec mon frère la tour Eiffel

(c) Elle est partie très tôt sa maison

(d) Le chat a tué avec sa patte une souris

Certaines erreurs interlinguales dues à l'emplacement erroné des mots, notamment de l'adjectif (16)(a) et des objets (16)(b)(c)(d) sont extraites des corpus collectés. L'emplacement erroné d'adjectif épithète : *noire*, en français, notamment se place après le nom il qualifie. La place des adjectifs, dans le cas de l'amharique, comme nous l'avons vu précédemment dans le 6e chapitre, est toujours avant les noms, tandis que ceux en afaan-oromo se placent après les noms qu'ils qualifient. En fait, il y a le moment où les adjectifs en afaan oromo sont placés avant les noms qu'ils qualifient comme on voit *guuddaa grand* [gu:d:a:] dans *guudda namaa* [gu:d:a:.nama:] <un home célèbre> vs *namaa guudda* [nama:gu:d:a:] <une grande maison>.

Certaines erreurs interlinguales, dues à l'emplacement du complément d'objet direct (COD) et du complément d'objet indirect (COI), sont également observées dans le corpus collecté. L'emplacement de *mon frère* et *la tour Eiffel* (16)(b), *très tôt* et *sa maison* (16)(c) et *avec sa patte* et *une souris* (16)(d) ont été observées. Bien que le français standard, constitue deux syntagmes, le prédicat verbal et le prédicat nominal dans une phrase simple (Tesnière, 1965 ;

Comrie, 1985 ; Riegel et al., 2009), comme le font les deux langues sources (Jarousseau, 1922 ; Hudson, 1972), leur placement n'est pas identique.

Fonction erronée d'articles contractés et de prépositions

L'échantillon d'erreurs développementales ci-dessous qui est tiré du corpus est dû à l'application erronée de règles particulières désignant l'application d'articles contractés et de prépositions. L'application des prépositions et des articles contractés est l'un des problèmes rencontrés chez les oromophones et les amharophones. En français, comme le fait remarquer Sores, 2020), la formation des articles contractés nécessite l'assemblage des prépositions et d'articles.

Les deux langues afro-asiatiques ne connaissent pas l'emploi des articles contractés. L'ignorance des règles de la langue cible, le français, provoque les erreurs chez les oromophones et les amharophones apprenant le FLE. Les erreurs relevées de corpus sont dues à l'emploi insuffisant des règles renvoyant à l'emploi d'articles contractés et de prépositions.

L'échantillon de ces erreurs tiré des corpus collectés illustre certaines prépositions et articles contractés dont l'application n'est pas correcte comme celles ci-dessous :

(17)(a) L'habitude, j'aime aller *à le* jardin public

(b) Voilà, il vient *de les* toilettes

(c) Nous visitons le Tour Eiffel *dans* France.

(d) C'est un formulaire *de* remplir

L'ignorance des règles pour les articles contractés provoque l'application erronée de *à le*, au lieu de - *au* (17)(a) et *de les* à la place de *des* (17)(b). Les erreurs extraites des corpus collectés illustrent également la confusion entre des prépositions ayant les sens synonymes, par exemple comme *dans* au lieu de - *en* (17)(c) et comme *de* à la place de *à* (17)(d). D'après notre expérience, la source de telle confusion entre les prépositions tirées des corpus est due à la méconnaissance des règles de la langue cible.

Chaque préposition en français donne un sens différent lorsqu'elle s'assemble avec le nom qu'elle attribue (Riegel et al, 1998), ou avec le verbe qu'elle relie (Kayne, 1977). Ainsi, la signification sémantique entre certaines phrases assemblées avec ces prépositions n'est pas clair dans le cas des oromophones et amharophones apprenant le FLE, comme on le voit dans *ce stylo est pour moi* vs *ce stylo est à moi*, par exemple. En raison de la complexité de règles à utiliser, l'utilisation des prépositions françaises n'est pas facile dans le cas d'étudiants oromophones et amharophones.

Emploi erroné des pronoms clitiques

Certaines erreurs liées à l'application erronée des pronoms objets dans leurs formes clitiques sont observées dans les corpus collectés. Comme nous l'avons vu précédemment, le pronom clitique, dans le cas du français, est placé avant les verbes (Zribi-Hertz, 1994), pour jouer le rôle sémantique qui renvoie au cas accusatif ou datif (Sportiche, 1999 ; Auger, 1995 ; Schane, 1968). L'expression équivalente du pronom clitique qui renvoie au cas datif, dans le cas de deux langues afro-asiatiques, est exprimée à l'aide de son équivalent, le morphème lié qui est suffixé aux bases verbales. Cependant, les deux langues sources ont tendance à utiliser les noms ou les pronoms jouant le rôle sémantique au cas accusatif au lieu du pronom clitique.

(18)(a) Je lui ai vu ce matin quand il est dans la rue

(b) Je l'ai donné un cadeau ce matin

(c) Je le lui ai donné ce matin

Les erreurs développementales présentées ci-dessus sont dues à l'application inadéquate des règles se référant à la déclinaison pronominale. Comme l'illustre l'échantillon d'erreurs présenté ci-dessus, *lui* est utilisé à la place de *le*, qui remplace le complément d'objet direct (COD) (18)(a). De même, le pronom clitique *le* est utilisé à la place de *lui*, un pronom objet clitique jouant le rôle sémantique du complément d'objet indirect (COI) (18)(b).

Même si la fonction de pronom clitique remplaçant les deux formes d'objets par exemple *le* : l'accusatif et *lui* : le datif (18)(c), n'est pas observée dans les corpus due à la stratégie d'évitement employé par les étudiants, nous supposons que l'application de cet ordre est plus difficile chez les oromophones et amharophones apprenant le FLE. Selon notre point de vue, l'application le pronom objet *le*, jouant le rôle sémantique de l'accusatif et *lui*, occupant celui du datif, dont l'emplacement est nécessairement devant le verbe requiert une attention particulière. L'expression équivalente, dans les deux langues sources se fait uniquement par des marqueurs qui se suffixent aux bases verbales et aussi aux bases pronominales, comme le soulignent Bender, 1968 ; Owens, 1985b ; Lloret, 1988 ; Leslau, 1995 ; Baye, 2016), par exemple.

Application inadéquate de la voix passive et causative

Un certain nombre des erreurs développementales renvoient à la voix passive, accusative ainsi qu'à la forme de la négation sont observées dans les corpus. La voix passive, en français, s'opère avec l'auxiliaire (Aux) et le participe passé (PP)- comme le fait la voix causative avec le verbe *faire* ou *laisser*, constructions mais qui ne sont pas évidentes à acquérir par les apprenants oromophones et amharophones. Les exemples ci-dessous sont quelques-unes des erreurs extraites du corpus, qui sont dues à l'application incorrecte des voix passive et causative.

- (19)(a) La souri *a mangé* par le chat
 (b) Elle *est giflé* par le professeur
 (c) Le professeur *fait* à l'étudiant son devoir
 (d) Ni Paul ni Pierre ne chantent *pas*

Comme forme erronée, nous observons l'utilisation du verbe avoir *a*, à la place du verbe être *est* (19)(a). Les verbes composés des langues afro-asiatiques ne s'assemblent qu'avec la conjonction de deux verbes : le verbe *avoir* et le *participe passe*. L'omission du marqueur du genre est également observée dans les exemples (19)(a) et (b). L'omission du verbe *faire* qui fait référence à la voix causative est également observée dans le corpus comme l'illustre l'extrait (19)(c). Comme nous l'avons vu dans le 5e chapitre, contrairement au français, la voix causative s'exprime soit à l'aide d'une suffixation (afaan-oromo), soit à l'aide d'une préfixation (amharique). L'erreur due à l'emploi excessive d'adverbes exprimant la négation, en particulier le deuxième mot canonique : *pas*, est également observée (20)(d).

En français, l'expression de la négation est nécessairement liée à plusieurs stratégies, comme l'utilisation des adverbes *ne-pas*, ou la préfixation des marqueurs aux bases nominales ou verbales (Dubois et Lagane, 1973). L'équivalent de *ne-pas*, un élément canonique en français, est exprimé par *hin-u*, en afaan-oromo (Siegbert et Alesandro, 2010), et par *al-mm*, en amharique (Dawkins, 1969), (Darmon, 2009).

8.3.3 Résumé des erreurs syntaxiques relevées dans les corpus

La plupart des erreurs syntaxiques observées dans les corpus sont le résultat d'une application inexacte des règles cibles qui régissent l'ensemble du système d'une langue donnée, comme l'indiquent Moeschler et Auchlin (1997). En ce qui concerne l'ordre linéaire des mots dans une phrase simple, les erreurs dues à l'ordre inexact des mots et des groupes de mots sont l'une des erreurs majeures observées dans le corpus collecté.

Comme le confirment nos résultats et comme le prévoit notre hypothèse, certaines erreurs dues à une combinaison inexacte de constituants ont été trouvées dans les corpus collectés. Cependant, un certain nombre d'erreurs dont les sources n'ont pas été prédites dans notre hypothèse ont également été trouvées dans les productions des étudiants. Toutes les erreurs développementales liées à l'application de l'article contracté et indéfini, des pronoms clitiques, de l'adjectif possessif, de la voix passive ou causative, de l'expression formelle, de la négation, etc., dont la fonction n'est pas aisée chez les oromophones et les amharophones, n'ont pas été prédites.

Conclusion

Le présent chapitre est consacré à l'analyse des erreurs relevées dans les corpus collectés et aussi à la description de leurs résultats. Comme le prouvent les résultats de notre analyse, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux étudiants de l'Université Arsi est affecté par les erreurs globales observées dans les corpus collectés. Les erreurs globales, renvoyant à la compétence des apprenants (Norrish, 1983) et affectant la communication (Darbelnet, 1976 : 77), ont été observées dans les corpus collectés. Comme dans toute acquisition d'une nouvelle langue (Galligani, 2003), les erreurs globales observées chez les oromophones et les amharophones sont cataloguées à trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique, en fonction de leurs sources : les erreurs interlinguales et intralinguales (Billières, 2002 : 43).

Les erreurs intralinguales, en particulier l'articulation erronée observée au niveau phonétique, sont commises par les oromophones à hauteur de 48,7 %, alors que 50,7 % sont commises par leurs camarades amharophones. La différence observée entre les deux groupes est insignifiante. Ce qui est significatif, c'est la fréquence élevée d'erreurs développementales observée à ce niveau, beaucoup plus élevée que celle des erreurs interférentielles dues à l'interférence des langues maternelles, qui est de 49,7 % à 64 %.

Comme les erreurs interlinguales observées dans les corpus sont dues à l'interférence des langues maternelles (Kannas, 1994 : 252), les erreurs développementales renvoient également au processus d'acquisition d'une nouvelle langue. Parmi les erreurs observées au niveau de la morphosyntaxe, les erreurs développementales sont apparues en raison de certaines stratégies mises en place par les apprenants, telles que la surgénéralisation, la simplification, la fossilisation, l'hypercorrection. Ces stratégies présentent une fréquence d'apparition beaucoup plus élevée que celle des erreurs interlinguales.

9. Apport des stratégies d'enseignement en évaluation continue comme remédiation

Introduction

Le présent chapitre porte sur l'importance de deux domaines développés au sein des sciences du langage qui ont émergé dans le but de favoriser et mieux appréhender le bilinguisme, d'une part la didactique du français langue étrangère (ci-après DFLE) et d'autre part l'acquisition des langues. Malgré le fait que la didactique et l'acquisition n'aient pas les mêmes objectifs d'études (Trévisiol-Okamura et Komur-Thillo, 2017) ils apparaissent pour de nombreux chercheurs comme étant complémentaires. En effet, nous considérons à la suite de Véronique (2000), Watorek (2017), Djordjevic (2017), Trévisiol-Okamura et Komur-Thillo (2017), pour ne citer que ces auteurs, que les recherches en acquisition de langues (RAL) méritent d'être prises en compte dans les recherches en didactique des langues pour, au final, être transposées dans la construction du matériel didactique et dans les pratiques pédagogiques.

Depuis son émergence, la DFLE propose certaines méthodes correctives qui aident à l'enseignement de la production de sons (phonétique), la prononciation des mots (phonologique), du vocabulaire (morphologie) ainsi que de la grammaire (au niveau syntaxique) pour vérifier les progrès des apprenants, comme le rappellent Bartram et Walton (1991). La mise en place de cette nouvelle sous-discipline permet donc aux enseignants d'enseigner le FLE aux élèves qui pratiquent leurs L1 et de lancer une évaluation continue. Au niveau phonétique, le sous chapitre 9.2.1 propose les trois stratégies d'enseignement de la production des sons, en particulier les sons uniques que l'on entend qu'en français. Comme nous le verrons dans cette section, l'application de ces stratégies permettent également à l'enseignant d'exposer les apprenants à la prononciation des mots assemblés avec de tels sons.

Les méthodes d'enseignement du vocabulaire sont proposées. Bien que chacune de ces stratégies utilise des techniques différentes, le but ultime de ces méthodes est de permettre aux élèves d'accumuler des connaissances lexicales. La maîtrise du vocabulaire, un outil essentiel pour exprimer ses pensées ou pour partager celles des autres, s'effectue selon ses trois aspects : forme, sens et fonction (Stahl, 2005).

Au niveau syntaxique, nous nous intéressons à deux stratégies d'enseignement, l'approche grammaticale explicite et l'approche grammaticale implicite qui sont déjà introduites par un grand nombre de didacticiens. L'enseignement explicite est l'une des modalités d'enseignement de la grammaire qui part de l'explication des règles de la langue cible, comme nous l'avons vu dans le 6^e chapitre. L'implicite s'oppose à l'enseignement explicite, car il encourage

les élèves à découvrir les règles à partir du document, de la tâche ou de tout autre élément donné sous la conduite de l'enseignant. L'utilisation simultanée des deux approches dans l'enseignement de la grammaire d'une langue, dans notre cas, celle du FLE introduite par la DFLE, comme évoqué au chapitre 6, est cruciale en raison des limites de chacune d'elles.

9.1 La DFLE : une sous discipline dans l'enseignement du français

La didactique du français langue étrangère (DFLE) est une discipline, qui a émergé au milieu des années 1970 (Groux, 1996) dans le monde francophone dans le contexte du bilinguisme (Cadet et Guerin, 2013). Cette sous-discipline de l'enseignement du français se fait de manière autonome par rapport à la didactique de français langue seconde (DFLS) et de celle du français langue maternelle (DFLM) (Dabène, 2008 : 17 ; Chartrand et Paret, 2008 : 169 ; Coste, 2013 : 3). La DFLE, parfois considérée comme complémentaire de l'acquisition (Vasseur & Arditty, 1996), s'adresse aux apprenants étrangers ayant leurs propres L1 (Cuq & Gruca, 2003 ; Delamotte-Legrand, 1995).

L'émergence de la DLE (Mitchell, 2000) qui fait partie de la didactique¹⁷⁶ (Vadillo et Klinger, 2005 ; Stocker, 1964), provoque l'introduction de certaines nouvelles sous-disciplines telles que la didactique de l'anglais langue étrangère (DALE) à l'Université du Michigan en Amérique (Tucker, 1999) et la didactique du français langue étrangère (DFLE) dans le monde francophone (Coste, 2002). L'Association française de linguistique appliquée (AFLA) à Besançon, l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) à Nancy, l'Association de traduction automatique et de linguistique Appliquée (ATALA), fondée par Émile Delavenay en 1959, l'Association française de normalisation (AFN), ont joué un rôle important dans l'émergence de la DFLE qui peut être exploitée à tout niveau linguistique et à tout cycle éducatif, comme le font remarquer certains auteurs tels que Bange (1992), Memet (1993), Samuel et Bernard (1999), Arcoss (2003), Lourdes (2009), Catroux (2018), et aussi Chiss et David (2018).

9.2 Apport de la DFLE à l'enseignement du FLE aux oromophones et amharophones

9.2.1 Trois stratégies d'enseignement proposées pour la production de sons

La DFLE, considérée comme une discipline de diversité didactique (Ludi et Py, 2002) vise à l'enseignement du français aux apprenants non francophones comme c'est le cas des oromophones et des amharophones. Elle peut être appliquée pour enseigner l'articulation des

¹⁷⁶La didactique, en générale, étymologiquement empruntée au grec vise dans son sens étroit l'enseignement des langues (cf. Gallison et Coste, 2005 ; Audigier, 1985).

sons uniques ou la prononciation des mots, comme le soulignent un certain nombre d'auteurs (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Thomas, 1983 ; Véronique, 1983 ; Schmitt, 2002 ; Davis et Elder, 2004 ; Berns et Mastuda, 2006 ; Linn et al., 2011 ; Ayound, 2013).

Dans son traitement de la didactique de la phonétique, Blanchet (2000) soulève la question de la production inexacte de nouveaux sons. Des linguistes ont donc tenté de proposer des stratégies pour optimiser l'enseignement de la phonétique. En générale, l'apprenant d'une langue étrangère ne peut articuler ou percevoir les sons d'une nouvelle langue de la même manière que ceux de sa L1. Par conséquent, la confusion articuloire entre les sons natifs et les sons cibles peut être un phénomène inévitable pour les étudiants d'une nouvelle langue étrangère (Millotte et al., 2008 ; Saito, 2012).

La production des sons et leur organisation, qui font l'objet de cette étude, seront traitées au niveau phonétique et phonologique. En linguistique, comme le souligne Troubetzkoy (1939), la phonologie s'intéresse à l'organisation des sons, tandis que la phonétique se concentre sur leur production. Pour optimiser la production des sons et aussi leur organisation, trois stratégies d'enseignement peuvent être employées : la Méthode articuloire (MA) (Troubetzkoy, 1939 ; Scherba, 2004), la Méthode d'opposition phonologique (POM) (Akamatsu, 1997 ; Akamatsu, 1992) et la Méthode verbo-tonale (VTM) (Billières, 2002 ; Lintfert et Möbius, 2013). Nous verrons comment elles permettent aux élèves éthiopiens de corriger de manière autonome les erreurs observées au niveau de la production sonore, de la formation et de la combinaison des mots. Ainsi par exemple, les stratégies pédagogiques relatives à la production sonore permettent aux étudiants du FLE, ici les étudiants éthiopiens, d'une part d'articuler correctement des sons uniques qui ne sont pas partagés par les deux langues afro-asiatiques, et d'autre part de prononcer des mots dont l'élocution nécessite une modification (Renard, 1971).

L'application de la méthode articuloire comme support d'enseignement

La méthode articuloire, permet entre autres d'expliquer le rôle de chaque organe dans la production des sons (Lauret, 2007). Il s'agit en réalité d'une stratégie pédagogique susceptible de montrer le mouvement de la langue, la position des lèvres, l'ouverture de la bouche, la forme de la corde vocale, de la luvette, des voies respiratoires, etc. comme le souligne Troubetzkoy (1939) ainsi que de mettre en évidence le passage de l'air partiellement ou totalement bloqué par des organes tels que la luvette, les cordes vocales, les lèvres et la langue lors de l'articulation (Clas et al., 1968 : 233).

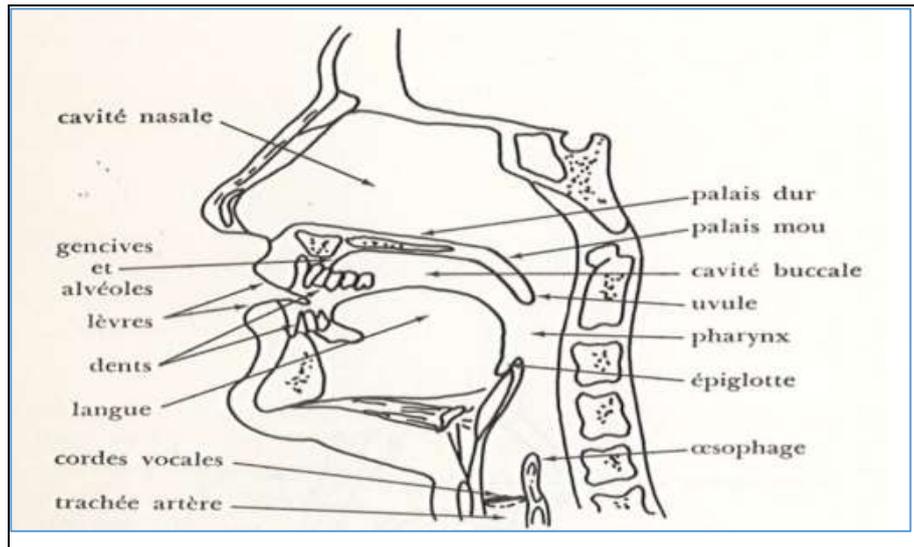


Fig. 9.1: L'appareil phonatoire montrant les organes de parole¹⁷⁷

En apprenant le fonctionnement de l'appareil phonatoire, les apprenants sont informés du lieu et du mode d'articulation de chaque son (Tamine, 2005). L'utilisation de la méthode articulatoire comme support pédagogique, dans notre cas, permet aux étudiants d'observer le rôle de chaque organe dans la production des sons français : les consonnes et les voyelles. L'appareil phonatoire permet aux apprenants d'observer les lieux d'articulation de chaque consonne déterminée comme bilabiale, labiodentale, alvéolaire, dentale, palatale, vélaire et uvulaire.

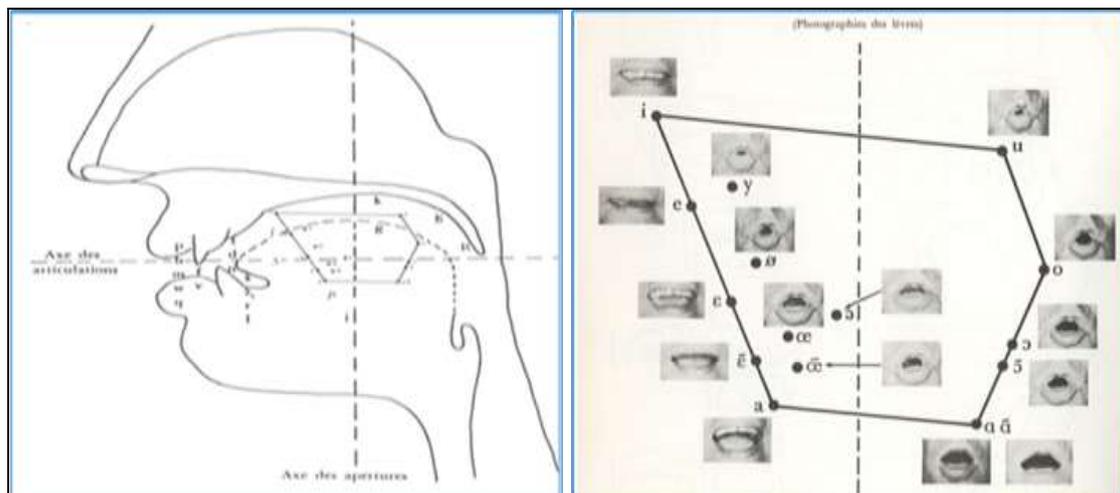


Fig. 9.2 : L'appareil phonatoire et le trapèze illustrant le mode et le lieu d'articulation¹⁷⁸

¹⁷⁷cf. A. Clas et al. Phonétique appliquée. Montréal Libraire Beauchemin Limitée, 1968 p. 2

¹⁷⁸cf. A. Clas et al. Ibid 1968 p. 18

En ce qui concerne la description des voyelles, les élèves peuvent constater également l'arrondissement ou l'étirement des lèvres, l'aperture ou la fermeture de la cavité buccale qui précise le trait distinctif de chaque voyelle.

L'usage de l'appareil phonatoire comme support facilite ainsi la distinction entre les voyelles antérieures et postérieures, dont la production peut ensuite être identifiée grâce à la position de la langue, des lèvres, de la luette et de la bouche en général. Il est très important de démontrer la position de la luette pendant la production du son car les élèves peuvent facilement comprendre la production des voyelles nasales qu'ils ne connaissent pas dans leur L1.

L'emploi de la méthode des oppositions phonologiques comme support d'enseignement

La méthode de l'opposition phonologique (MOP), également appelée *l'opposition phonétique* (Akamatsu, 1992), ou *la différence phonique* (Akamatsu 1997), est une des méthodes correctives de la production de sons proposées par des linguistes tels que Bloomfield, Jakobson et Halle (Léon, 1998). L'application de la MOP permet de pratiquer la production de paires de sons ayant des traits distinctifs similaires, comme le fait remarquer Troubetzkoy (1939). Les élèves peuvent pratiquer l'articulation des voyelles, dont la production pourrait être confondue à cause de leurs traits phonétiques similaires, grâce à l'application de la stratégie de la répétition.

Art	[i]	[y]	[e]	[ə]	[ø]	[ɛ]	[ẽ]	[œ]	[œ]	[u]	[o]	[ɔ]	[õ]	[a]	[ɑ]	[ã]
L	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
A	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
N	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	+

Tableau 9.1 : Analyse binaire en traits acoustiques du système vocalique français¹⁷⁹

Les voyelles françaises dans le tableau ci-dessus sont déterminées à partir de quatre critères articulatoires (Art) : labilité (L), aperture (A), postériorité (P) et nasalité (N). À partir de cette analyse binaire en acoustique, les élèves peuvent pratiquer la production de certaines voyelles dont le trait phonétique est plutôt similaire telles que [i/ vs /y/], [e/ vs /ɛ/], [e/ vs /ə/], [ø/ vs /œ/], [ɛ/ vs /ẽ/], [œ/ vs /œ̃/], [o/ vs /ɔ/], [o/ vs /õ/], [ɔ/ vs /õ/], [u/ vs /y/], [a/ vs /ɑ/],

¹⁷⁹Tableau adapté du travail du Carton 1974 p. 68

[/a/ vs /ã/], [/ɑ/ vs /ã/], [/ø/ vs /œ/], [/ɛ/ vs /ẽ/], [/œ/ vs /œ̃/], [/ɔ/ vs /õ/], [/ɑ/ vs /ã/], etc., par exemple.

	[p]	[b]	[w]	[f]	[v]	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[dʒ]	[ɥ]	[k]	[ʀ]
Sonore	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
occlusive	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-
Nasale	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 9.2 : Analyse binaire en traits acoustiques du système consonantique

Dans notre cas, cette stratégie permet également aux apprenants d'éviter les confusions entre les deux consonnes palatales : /dʒ/ (une consonne affriquée) vs /ʒ/ (une consonne constructive), entre deux glides : /w/ (une glide bilabiale sibilante) et /ɥ/ (une glide vélaire constrictrice), et entre deux consonnes vélares : /k/ (une consonne palatale) et /ʀ/, (une consonne uvulaire) par exemple. Grâce à la technique de répétition, les élèves peuvent articuler correctement n'importe quel son unique, qu'il s'agisse de voyelles ou de consonnes (Abry et Veldeman, 2007 : 53). La technique de répétition permet aux apprenants de produire les sons de n'importe quelle nouvelle langue, même avec des traits phonétiques similaires, comme souligne Troubetzkoy (1939 : 54), cité dans Gregory (2013 : 3). Outre les répétitions, la technique de mémorisation est également une méthode importante jusqu'à ce que la compétence souhaitée soit atteinte pour contrôler la dominance des sons communs sur l'articulation de ceux uniques, comme le souligne Ladefoged (2001).

La fonction de la méthode verbo-tonale comme support d'enseignement

La méthode verbo-tonale (MVT), développée par Petar Guberina (Asp et Guberina, 1981), est aussi proposée dans cette recherche comme méthode corrective de la phonétique (Guberina, 1956 ; Cureau et Vuletic 1974 : 34). Intravaia (2013 : 2) souligne que la méthode verbo-tonale se concentre sur la correction phonétique par l'application de certaines stratégies. Elle expose l'apprenant à la prononciation des mots même accompagnée par de mouvements systématiques et aussi de gestes (Billières, 2002, 2005) ou à des thérapies cliniques transférées dans la classe de langue cible pour résoudre le problème de l'identification des phonèmes (Renard, 1979). Le texte de l'ouvrage de Renard (1977 : 213) valorise ce concept comme suit :

Le système méthode verbo tonal (MVT) préconise un conditionnement de l'audition par une action (appropriée sur la faute) portant non seulement sur la phonation (articulation), mais sur l'émission (le modèle) afin d'aboutir à une conduite inconsciente, non analytique, de l'élève.

Historiquement, la Méthode Verbo-Tonale (MVT) est une pierre angulaire dans l'enseignement de la phonétique inventée par Polivanov, un linguiste russe dans les années 1930, ciblant la surdité phonologique en L2 (Renard, 1979). Dans les années 90, cette stratégie a été développée par Petar Guberina, linguiste et orthophoniste à l'Université de Zagreb, qui a mis au point un traitement clinique pour les enfants souffrant de perte auditive (Xose, 2015). Le traitement était soutenu par la mise en place d'une machine sonore (Tome, 1999) appelée un *logatome* (Renard, 1971), dont la double fonction permet deux opérations : l'écoute et la répétition de sons ciblés (Cureau et Vuletic, 1976).

Plus tard, le champ d'application de la méthode verbo-tonale (MVT), transféré avec succès dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères (Guberina et Murillo, 2008), comprenait trois phases : la correction de la prononciation, la correction prosodique et les facteurs extralinguistiques (Klein, 2008). Pendant la phase de prononciation, qui est l'objet de ce chapitre, la MVT fournit des méthodes correctives (Asp, 2006) exposant les apprenants à des activités de perception et de production (Intravaia, 2005), en faveur de l'approche communicative (Arnold et al, 2015).

Selon Rançon (2018), la correction phonémique se fait par l'application de la substitution, la distinction ou la localisation. La stratégie de substitution, comme le souligne Grimoldi (2014), est une technique qui permet d'enseigner la prononciation des mots, en particulier des paires minimales assemblées avec des sons ayant des traits phonétiques similaires comme /dʒ/ dans *jet* [dʒet] et /z/ dans *jette* [zet]. Selon Crystal (2008), les paires minimales sont deux mots qui ne diffèrent que par un seul son et qui ont donc des significations distinctes. Les paires minimales sont donc les meilleurs outils qui permettent de substituer des phonèmes avec des traits distinctifs similaires, selon Guimbretiere (1994).

La mise en œuvre de la MVT, comme mentionné ci-dessus, permet à l'enseignant d'exposer les élèves à la prononciation de paires minimales assemblées avec des phonèmes (des sons communs et uniques) avec des traits distinctifs similaires. Les sons communs, comme le souligne Le Calvez (2009), sont les sons partagés par chaque langue en contact, tandis que les sons uniques désignent les sons connus uniquement par la langue cible. Le tableau suivant contient une liste de paires minimales assemblées avec certains sons communs et des sons uniques, dont le trait distinctif est similaire.

No	Substitution	Énoncé	Analyse binaire en traits acoustiques
1	[i] vs [y]	si [si] vs [su]	une voyelle étirée vs celle arrondie
2	[e] vs [ə]	les [le] vs le [lə]	une voyelle étirée vs celle arrondie
3	[e] vs [ø]	des [de] vs deux [dø]	une voyelle étirée vs celle arrondie
4	[e] vs [ɛ]	de [de] vs dès [dɛ]	une voyelle mi-fermée vs celle mi-ouverte
5	[o] vs [ɔ]	veau [vo] vs vont [vɔ]	une voyelle mi-fermée vs celle mi-ouverte
6	[o] vs [ɔ̃]	seau [so] vs sont [sɔ̃]	une voyelle orale vs celle nasale
7	[a] vs [ɛ̃]	va [va] vs vin [vɛ̃]	une voyelle orale vs celle nasale
8	[a] vs [ɑ]	rat [Ra] vs ras [Ra]	une voyelle étirée vs celle arrondie
9	[a] vs [ɑ̃]	sa [sa] vs sang [sɑ̃]	une voyelle orale vs celle nasale
10	[u] vs [y]	doux [du] vs du [dy]	une voyelle postérieure vs celle antérieure
11	[k] vs [R]	cou [cu] vs roux [Ru]	une consonne occlusive vs celle constrictive
12	[ʃ] vs [ʒ]	chou [ʃu] vs jus [ʒu]	une consonne sourde vs celle sonore
13	[dʒ] vs [ʒ]	jet [dʒet] vs jette [ʒet]	une consonne affriquée vs celle constrictive
14	[w] vs [ɥ]	oui [wi] vs huit [ɥit]	une consonne sifflante vs celle constrictive

Tableau 9.3 : Domination des sons communs sur l'articulation ceux uniques

L'application de la MVT permet également de corriger les confusions entre les phonèmes uniques, comme le souligne Troubetzkoy (1976 : 54). Le tableau suivant présente certaines voyelles uniques qui ne s'entendent qu'en français et dont l'articulation provoque des confusions lors de la production orale.

No	Substitution	Glose en API	Taxonomie
1	[ø] vs [ɛ]	peux [pø] vs paix [pɛ]	arrondie vs fermée
2	[ø] vs [ə]	nœud [nø] vs [nə] ne	antérieure vs centrale
3	[ə] vs [ɛ]	de [də] vs dès [dɛ]	antérieure vs centrale
4	[ɛ] vs [ɛ̃]	paix [pɛ] vs pain [pɛ̃]	orale vs nasale
5	[ɑ] vs [ɑ̃]	bas [ba] vs banc [bɑ̃]	orale vs nasale
6	[ɔ] vs [ɔ̃]	pot [pɔ] vs pont [pɔ̃]	orale vs nasale
7	[ɛ̃] vs [ɑ̃]	rang [Rɑ̃] vs rein [Rɛ̃]	antérieure vs postérieure
8	[y] vs [ɥ]	su [sy] vs suis [sɥ]	arrondi vs étirée

Tableau 9.4 : Confusion entre des sons uniques

Au niveau de la phonétique combinatoire, l'application de la MVT expose également les apprenants à la prononciation de paires minimales délibérément agencées avec les sons cibles placés en position initiale et finale. Cette méthode priorise l'enseignement des nouveaux sons par la stratégie de substitution et permet à l'enseignant d'exposer les apprenants aux paires minimales comme /o/ dans *peau* [po] vs /õ/ dans *pont* [põ].

La MVT utilise également la stratégie de localisation qui permet à l'enseignant la fourniture de mots organisés avec les mêmes phonèmes uniques placés, soit en position initiale, soit en position finale, comme /ø/ dans *œuf* [øf] ou *feu* [fø], /ɥ/ dans *huit* [ɥit] ou *suis* [sq], /ɛ/ dans *elle* [ɛl] ou *paix* [pɛ], etc. Cette stratégie permet également la prononciation des mots français, notamment ceux se terminant par des consonnes qui ne se fait pas de manière identique. Comme nous l'avons vu précédemment dans le 4^e chapitre, les deux langues afro-asiatiques tendent à prononcer toutes les consonnes finales contrairement au français (Pierre, 1988). L'exposition aux activités constituées de mots se terminant par la même consonne mais prononcés différemment permet aux élèves d'identifier les mots dont les consonnes finales sont articulées de celles qui ne le sont pas. Le tableau suivant contient certains mots avec des consonnes finales (CF) mais dont la prononciation n'est pas similaire :

CF	Énoncés	Transcrit en API	Taxonomie d'erreurs
/-b/	plomb vs pub	[plõ] vs [pyb]	Traitement de consonne bilabiale
/-c/	donc vs porc	[don] vs [pɔʀ]	Traitement de consonne vélaire
/-d/	sud vs lourd	[syd] vs [lur]	Traitement de consonne dentale
/-f/	neuf vs clef	[nœf] vs [kle]	Traitement consonne labiodentale
/-s/	bus lus	[bys] vs [lu]	Traitement de consonne alvéolaire
/-t/	but vs tout	[byt] vs [tu]	Traitement de consonne dentale
/-x/	fax vs deux	[faks] vs [dø]	Traitement de consonne vélaire

Tableau 9.5: Traitement des mots se terminant par des consonnes

Au niveau de la phonétique combinatoire¹⁸⁰, l'organisation des sons en structure syllabique dans chaque langue en contact n'est pas identique. Contrairement aux deux langues sources, le système phonémique français accepte les groupes de consonnes en position initiale ou en position finale d'une syllabe. La prononciation de telles syllabes dans le cas des étudiants

¹⁸⁰La phonétique combinatoire, l'une des branches de la phonétique, étudie l'interaction entre les sons dans une structure linéaire

omorphones et amharophones n'est pas facile en raison de la divergence des langues en contact. La fourniture des exercices portant sur des mots assemblés avec un groupe de consonnes comme - *sport* [spɔʀ] (ccvc), *trois* [trwa] (cccv), *texte* [tɛkst] (cvccc), *dextre* [dɛkstr] (cvcccc), etc., aident les étudiants à pratiquer et à prononcer correctement, comme l nous avons vu dans le 4^e chapitre. En résumé, la méthode MVT est l'une des approches didactiques phonétiques que nous proposons pour la production de sons uniques et l'énonciation de paires minimales ainsi que pour la prononciation de mots terminés par des consonnes finales.

L'application de cette méthode permet également aux étudiants de se familiariser avec la prononciation des mots dont l'élocution nécessite une modification (Renard et Van Vlasselaer, 1976). La modification de la prononciation des mots et des groupes de mots peut se produire lorsqu'une chaîne parlée est interrompue par des mots voisins apparaissant dans le même énoncé, comme dans le cas de la liaison (Derivery, 2012 : 5). La liaison, l'action de sonorisation certaines consonnes muettes finales en les liant aux voyelles initiales des mots suivants (Pierre, 1988), est un phénomène courant en français (Pierret, 2000), contrairement aux deux langues sources. D'après nos expériences, la mise en œuvre de la MVT permet aux élèves d'appliquer toutes les règles relatives à la liaison consonantique (Durand et Lyche, 2008) qui comprennent la liaison obligatoire, la liaison facultative et la liaison interdite.

La mise à disposition de supports - par exemple des dialogues ou des jeux de rôle, - organisés avec des mots et groupes de mots dont l'élocution nécessite une modification permet aux élèves de minimiser ces problèmes découlant de la liaison consonantique.

<p>Oh, je suis perdu !</p>	
<p>Répondez aux questions suivantes à partir des images</p> <p>Comment s'appelle-t-il ?</p> <p>Où est-il ?</p> <p>Que fait-il ?</p> <p>De quel pays est-il ?</p> <p>Quelle langue parle-t-il ?</p> <p>Quand est-il arrivé ?</p>	<p>Je m'appelle Maro. Je suis <u>é</u>thiopien. Voilà, moi et ma famille, nous sommes à Paris. Nous <u>a</u>avons pris le métro vers la Tour Eiffel. Soudain, je suis descendu du métro. Il y a beaucoup de monde. Mais, mes <u>e</u>nfants, où sont-ils ? Ils sont trop jeunes. Gifti a <u>n</u>euf ans et Naol a <u>s</u>ix ans. Sont-ils dans le métro ? Ma femme, où est-elle ? Mais où sont-ils ? Oh mon Dieu, je suis perdu ! Je <u>v</u>eux <u>u</u>n café quand même...</p>

Tableau 9.6 : Application de prononciation alternative

D'après notre expérience d'enseignement, l'utilisation de la MVT, permet aux élèves d'enchaîner les consonnes finales aux voyelles initiales comme dans *tout à fait* [tutafɛ].

9.2.2 Trois stratégies proposées pour enseigner le vocabulaire

Biemiller (2006) introduit une stratégie qui priorise deux questions : *le quoi*, désignant les mots à prioriser, *le comment*, se référant à la méthode que l'enseignant doit appliquer. En ce qui concerne la priorisation, Bogaards (1994) suggère des mots dont le sens établit un lien entre les connaissances antérieures et les nouvelles. Aitchison (2012), quant à lui, donne la priorité aux mots ayant des synonymes et des antonymes larges. D'autres, comme McKewon (2007), Blanche-Benveniste (2002), privilégient les mots familiers (les mots à sens très large, comme *animal, fruit, aller, venir, faire, dire*, etc.), les mots formels (les mots apparaissant fréquemment dans le langage courant, comme *météo, travail, transport*, etc.) et les mots techniques (les mots utilisés pour exprimer des choses particulières dans sa profession).

En ce qui concerne le comment, certains auteurs (Lavoie, 2015 ; Schmitt, 2000), proposent les stratégies de la Famille de mots, du Réseau global de mots et de la Carte de mots qui peuvent être innées via la mémorisation et la révision de la prédiction.

La stratégie de la *Famille de mots* comme support d'enseignement

Selon Bertram et al. (2000), la stratégie de la *Famille de mots* s'organise à partir de deux techniques principales : la morphologie flexionnelle et celle dérivationnelle. La morphologie flexionnelle dénote l'accord grammatical (Tyler et Nagy, 1989), tandis que celle dérivationnelle renvoie à la création de nouveaux mots (Anglin, 1993), et cette dernière joue un rôle important dans l'augmentation de la taille du vocabulaire (Tréville et Duquette, 1996 ; Chialant et Caramazza, 1995)¹⁸¹.

La stratégie flexionnelle, objet de ce chapitre, est une approche très courante dans l'enseignement du vocabulaire (Nation, 2001) car elle expose les apprenants à diverses activités dont le but principal est l'enseignement du sens des mots (Roy et Laballe, 2007). Pour Nation (1990), la mise en œuvre de cette stratégie, basée sur la flexion des noms ou la conjugaison des verbes, permet surtout aux apprenants de développer leurs connaissances lexicales.

	<p>I. À partir d'images sérielles, rédigez un texte en conjuguant les verbes suivants <i>partir, tomber, être, avoir, descendre, partir, quitter, faire, regarder, aller, travailler, se raser, se peigner, s'habiller, se réveiller, se brosser</i></p> <p>Un jour, en hiver, ce monsieur <u>se réveille</u> très tôt.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

Tableau 9.7 : Conjugaison des verbes au temps nécessaire ¹⁸²

Sur la base de l'image sérielle donnée ci-dessus, l'enseignant peut encourager les élèves à raconter l'événement qu'ils observent en utilisant les mots clés donnés lorsque cela est nécessaire. L'application de cette stratégie pédagogique permet aux apprenants d'appliquer des règles se référant à la conjugaison des verbes, en particulier celles exploitées dans le cas des verbes irréguliers. Dans notre cas, proposer de telles activités permet aux apprenants d'utiliser

¹⁸¹Chialant D. & Caramazza A. Where is morphology and how is it processed? The case of written word recognition. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing: cross-linguistics perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, pp. 55-76).

¹⁸²Une série d'images tirée de la Connexion, une méthode comme un support pédagogique

correctement les mots donnés, d'apposer correctement des marqueurs sur les bases lexicales afin d'obtenir une concordance grammaticale, qui à son tour joue un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire.

La stratégie de la *Carte des mots* comme support d'enseignement

La stratégie de la *Carte des mots*, une des branches de la didactique du vocabulaire, proposée par didacticiens (Nation, 1990), opère plutôt, soit par des supports visuels, soit par des supports verbaux, comme le font remarquer Laufer et ses collaborateurs (1995, 1977). Dans le cas des aides visuelles, l'enrichissement du vocabulaire peut être réalisé à l'aide d'une variété de supports tels que des images, des caricatures, des photos. Les cartes brouillées sont utilisées comme support pour que les apprenants les réorganisent en fonction des informations qu'elles expriment (Nation, 1983). Cette stratégie motive les apprenants à apprendre le vocabulaire de manière efficace et autonome en suivant les instructions données.

Le stratégie de la *Carte des mots* permet aux apprenants d'acquérir du vocabulaire en enchaînant des marqueurs, comme le soulignent Lavoie et Hoa (2013b). La stratégie d'affixation est un mécanisme qui permet d'enchaîner des morphèmes à des bases lexicales (Pavio et Desrochers, 1981), de changer le sens de mots (Biemiller, 2003), comme on le voit dans *-camp, campement, décampement*, ou la classe grammaticale des mots (Rosenthal et Ehri, 2008) comme on le remarque dans *chanter, chanson, chanteur, chantable*.

Cette stratégie vise en général à consolider une connaissance des mots appris avec leurs liens sémantiques (Nation, 2001) et leurs liens syntaxiques (Snellings et al, 2004). Puisqu'elle est facilement manipulable (Calaque, 2002), les enseignants peuvent promouvoir les habiletés d'apprentissage du vocabulaire par le biais d'une variété de jeux. La stratégie de la carte est un outil flexible qui peut créer une atmosphère agréable avec une participation active (Simard et Chartrand, 2011), c'est pourquoi nous la proposons également en classe de FLE.

La stratégie comprend également certaines autres techniques car elle passe par la révision, la prédiction ou la mémorisation (Standing, 1973). La rétention des mots en mémoire, également appelée stratégie mnémonique, ou stratégie de mémorisation (Lavoie, 2015), assiste ainsi le processus d'encodage des informations en mémoire (Snellings et al., 2004). La stratégie de prédiction est, quant à elle, une autre technique qui permet aux apprenants de deviner ou de prédire des significations sur la base de mots-clés fournis (Schmitt, 2000). Selon Pavio et Desrochers (1981), la stratégie permet à l'enseignant d'exposer les élèves à certaines activités organisées avec certains mots de sens large. Les élèves prédisent ainsi d'autres mots synonymes dont le sens correspond à chacun des mots-clés donnés. L'application de cette stratégie motive

les apprenants à regrouper les mots soit par leur sens synonyme, soit par leur classe de mots (Bertram et al, 2000), soit par leur domaine (Meara, 1980).

La stratégie du *Réseau global* comme support d'enseignement

La stratégie du *Réseau global* est une des méthodes utilisées pour enseigner le vocabulaire, selon différents liens associatifs (Lavoie, 2015). D'après Laufer (1986), cette stratégie permet à l'enseignant d'exposer les étudiants à certaines tâches afin de trouver des mots à partir de leur réseau synonyme (*guerre, conflit, combat*), de réseau familial (*guerre, guerrier, guerrière, guerriers, guerrières*) ou de réseau du domaine (*guerre, soldat, armé, troupe, gendarme*). Cette stratégie met en évidence les relations significatives qui entourent un mot thématique, en nommant les catégories et en rendant explicite l'information associée aux mots (Aitchison, 2012). Cette stratégie va au-delà des caractéristiques morphologiques pour inclure des éléments phonémiques, syntaxiques ainsi que sémantiques (Tréville, 2000) comme on l'entend dans *guerre* [gɛR], *guerrier* [gɛRje], *guerrière* [gɛRjɛR], *guerriers* [gɛRje], *guerrières* [gɛRjɛR], dont les sens sont devinés par les terminaisons utilisés.

La stratégie du *Réseau global* est donc être organisée du plus simple au plus complexe (Craik et Lockhart, 1972) en utilisant les techniques de répétition et de complétion (Kimbale et al., 1975). De notre point de vue, cette stratégie devrait être présentée tout au long du cours afin de renforcer les compétences des apprenants en matière de vocabulaire

9.2.3 Stratégies pédagogiques proposées à l'enseignement de la grammaire

i. Perspective historique et terminologique de la grammaire

La grammaire, l'une des composantes linguistiques (Anselmi, 2014 : 9) désignant l'ensemble des règles qui régissent l'ensemble des structures de la langue¹⁸³, doit être traitée avec une attention particulière en raison de sa complexité (Chomsky, 2002).

Le terme désigne tout à la fois l'ensemble des particularités structurelles d'une langue, qui permettent d'identifier les régularités phonologiques- morphologiques et syntaxiques, et la représentation de ces particularités. [...] le terme de grammaire est donc nécessairement ambigu puisqu'il désigne à la fois un domaine d'observation et d'analyse (la description grammaticale) - et l'objet sur lequel porte ce domaine (la langue)

Neveu (2004 : 142)

Comme le souligne Neveu, l'enseignement de la grammaire n'est pas simple en raison de sa complexité. Kelly (1969 : 34) argumente que l'enseignement de la grammaire se fait soit sous une approche explicite, soit une approche implicite. L'enseignement explicite, hérité des

¹⁸³Le petit Robert. *Dictionnaire de la langue française*, 2015. P. 499

grammairiens grecs, a dominé l'approche implicite, jusqu'à ce qu'un changement se produise et qui voit la renaissance de cette dernière approche observée au début du XX^e siècle (Krashen, 1981). Selon De Keyser (1995), l'approche implicite fait référence à une méthode inductive qui suggère une approche *ascendante*, dans laquelle les apprenants sont encouragés à découvrir les règles utilisées à partir des exercices ainsi que des tâches données. L'approche explicite, d'après Rosemary (2003), se réfère à la méthode déductive qui suggère une approche *descendante*, dans laquelle l'explication des règles de la langue cible (LC) est prioritaire.

Comme le fait remarquer Özçelik (2012 : 5), la didactique de la grammaire se fait selon certaines approches qui sont introduites dans le cadre de la grammaire explicite s'opposant à la grammaire implicite, *l'instruction déductive* s'opposant à *l'instruction inductive*, *la grammaire contextualisée* s'opposant à *la grammaire décontextualisée*, ou *l'approche active* s'opposant à *l'approche passive* etc. Parmi celles-ci, les termes induction et déduction, selon Decoo (1996), renvoient à des approches pédagogiques dont les méthodes s'opposent et qui sont choisies en fonction des préférences des enseignants.

L'enseignement déductif, selon Vogel (2011), correspond à l'approche explicite des règles, opéré par l'enseignant ou par le manuel à un stade initial. Les apprenants sont ensuite encouragés à utiliser les règles pour accomplir les activités données. La différence entre les deux approches pédagogiques, l'approche déductive et celle inductive correspond à l'ordre de présentation des contenus à enseigner, comme le souligne Vincent (2014 : 75). L'approche déductive est donc une méthode d'enseignement qui va du général au particulier, c'est-à-dire de l'explication des règles à l'application de ces règles tout en réalisant les exercices

L'approche inductive, quant à elle, illustre le processus d'enseignement qui se déroule des connaissances spécifiques aux connaissances générales, c'est-à-dire la découverte de règles linguistiques. La découverte des règles ciblées se fait à travers diverses stratégies, par exemple par des questions des enseignants, des hypothèses formulées par les apprenants, etc. La pratique inductive, selon Lenoir et al. (2002), correspond à une approche implicite qui expose les apprenants à une variété d'exemples et d'exercices qui n'impliquent aucune explication des règles grammaticales. L'enseignement inductif, favorise une approche centrée sur l'apprenant (Rosa et O'Neill, 1999), mais où l'enseignant joue un rôle important pour orienter les apprenants vers la découverte des règles souhaitées, comme le souligne Haight (2007).

ii. Apport de la didactique de la grammaire dans l'enseignement FLE

Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, les spécialistes s'accordent sur l'importance de la connaissance de la grammaire de la langue cible qui régit l'ensemble du

système linguistique et permet aux apprenants d'acquérir la capacité de communiquer, comme le fait remarquer Klett (2007 : 501). Cependant, sur les méthodes de l'enseignement de la grammaire, les auteurs se querellent depuis des décennies. L'application de chaque approche fait l'objet d'une controverse parmi les chercheurs et les éducateurs (Gass et Selinker, 2008 ; Thornbury, 2006). Les chercheurs privilégiaient donc différents aspects de l'intervention (Bento, 2010), qui se situe entre ces deux catégories : grammaire explicite vs implicite (Defays et Deltour, 2003), en d'autres mots entre l'enseignement déductif et celui inductif (Chalipa, 2013). Chaque approche de la grammaire dépend du programme prévu, comme le souligne Ellis (1994).

L'approche traditionnelle applique la méthode déductive qui met l'accent sur l'instruction avant la pratique. Cette approche, avec sa présentation basée sur des exemples de règles, comme le soulignent Krashen et Terrell (1995), permet aux étudiants adultes de saisir les règles d'une langue enseignée. L'approche grammaticale explicite permet ainsi aux apprenants d'utiliser les règles de manière autonome (Gass et Selinker, 2008 ; Besse et Porquier, 1984).

La nouvelle approche de l'enseignement des langues secondes, s'opposant à l'approche traditionnelle, privilégie l'approche communicative orale, où l'approche grammaticale n'est pas au premier plan, selon Salins (2001 : 34). Pour Berade (1991 : 46), la grammaire implicite permet aux étudiants de communiquer de manière autonome dans leur langue cible. La grammaire contextualisée est une stratégie d'acquisition qui s'opère sous la méthode implicite (Larsen-Freeman, 2003) et ne néglige pas l'enseignement des règles (Weaver, 1996 : 16).

Le passage de l'approche pédagogique traditionnelle à l'approche communicative pose la question de la didactique de la grammaire en raison de nombreux facteurs. Il convient d'identifier la place accordée à la didactique de la grammaire dans le contexte de l'acquisition d'une langue étrangère et de l'apprentissage d'une L1 (Vigner, 2004). Pour Véronique et ses collaborateurs (2010), la grammaire à enseigner à des apprenants adultes qui maîtrisent déjà une autre langue doit être abordée dans un contexte différent de celui des apprenants en L1. Son application nécessite encore plus de recherches en raison des controverses concernant les méthodes explicites et implicites (Defays et Deltour, 2003), comme nous l'observons ici dans notre contexte.

iii. Préférences de la didactique de grammaire en classe de FLE : explicite ou implicite ?

Pour enseigner la grammaire, les deux principales approches, la méthode explicite et la méthode implicite introduites par les auteurs sont priorisées à partir des programmes prévus

(Léon, 2008). L'approche explicite se concentre sur l'explication des règles grammaticales, tandis que l'approche implicite se focalise sur l'enseignement de la grammaire de manière contextualisée ou de la façon inductive (Krashen et Seliger, 1975). L'approche explicite s'avère plus efficace pour les classes des adultes en raison de son approche descendante, qui commence par l'explication des règles de la LC (De Keyser, 1995 : 85).

La grammaire *explicite*, renvoie à la grammaire déductive (Besse, 1992 : 22) qui est pratiquée depuis l'émergence de la didactique de la grammaire (Mahommed, 2008 : 9). Pour Besse et Porquier (1984), l'approche *explicite*, est le meilleur outil qui apporte la *perfection* dans l'utilisation des règles de façon indépendante. Cette approche, comme le soulignent Krashen et Terrell (1995), permet aux étudiants adultes de saisir facilement les règles enseignées, grâce à l'explication des règles dans des tâches données. L'explication des règles réalisée par les enseignants (Coste et Galisson, 1976 : 206) ou par des manuels (Chastain, 1976)¹⁸⁴, comme le font la méthode *Métro Saint-Michel* publiée en 2006, p. 26¹⁸⁵ sur l'application des adjectifs possessifs et *Alter ego*, sortie en 2006, p. 26¹⁸⁶, sur les pronoms possessifs, par exemple.

L'apprentissage explicite de la grammaire, selon De Keyser (1995 : 380), fait référence à la méthode déductive, une méthode qui va du général au particulier. Elle permet à l'enseignant d'organiser les présentations des règles de la langue cible du général au particulier, ou du simple au complexe Chastain (1976), tandis que la méthode implicite se termine par l'induction des règles à partir d'exercices et de tâches (Scott, 1989) comme elle est également présentée dans le texte tiré de l'ouvrage de Roulet (1971 : 120) ci-dessous :

[...] d'abord la règle, en caractères gras, ou encadrée : à apprendre par cœur ; ensuite l'exemple, illustrant docilement la règle ; et enfin les exercices, où les élèves doivent appliquer la règle, afin de montrer qu'ils l'ont bien comprise.

L'enseignement explicite ne peut donc être productif que dans le cas de règles simples, selon Reber (1993). L'approche implicite est plus efficace que celle explicite lorsque les règles à enseigner sont complexes. L'apprentissage implicite, selon Ellis (2002), est défini comme « *l'acquisition de connaissances par le biais d'un processus naturel, c'est-à-dire sans opérations conscientes* ». En d'autres termes, l'apprentissage implicite fait référence à un processus d'acquisition qui se déroule en l'absence d'opération consciente des règles de la LC, ce

¹⁸⁴K Chastain K. The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice. Philadelphia : The Center for Curriculum Development, 1971

¹⁸⁵cf. A. Monnerie-Goarin et al. *Métro Saint-Michel - Niveau A1 / débutant - Livre de l'élève Broché*, CLE, 2006

¹⁸⁶*Alter ego*, Méthode de français, Livre de l'élève A1, 2006 p. 174 et *Métro Saint-Michel*, livre d'étudiants, 2006, p.26.

qui est l'inverse de l'approche explicite, et qui dénote une exploitation consciente des règles, comme le montre Ellis (1994 : 1). L'approche implicite, liée à la méthode inductive, d'après De Keyser (2003), permet de développer des connaissances métalinguistiques en découvrant les règles grammaticales souhaitées. L'approche inductive est donc une méthode de raisonnement qui va du particulier au général, c'est-à-dire de cas ou d'exemples spécifiques à des règles générales (Andringa, 2015). Comme le souligne Krashen (1992), l'explication des règles n'est pas l'objectif principal de cette approche, ici, le plus important est de découvrir les règles utilisées à partir d'une série d'exemples et d'activités. De Keyser (1994 : 188) soutient cette idée comme suit :

Deductive means that the rules are given before any examples are seen; inductive means that rules are inferred from examples presented (first). Implicit means that no rules are formulated; explicit means rules are formulated (either by the teacher or the student, either before or after examples/practice).

La grammaire implicite, qui évite l'explication des règles vise à fournir des exercices systématiquement développés qui peuvent construire des analogies et des structures des langues ciblées (LC) De Keyser, 1997). Comme le soulignent Besse et Porquier (1991), cette approche permet aux apprenants d'apprendre les règles d'une LC de manière inconsciente, tout comme un enfant apprend naturellement sa L1 (LM) sans se rendre compte des règles grammaticales.

L'approche implicite, en général, permet aux étudiants d'acquérir la fonction des constituants dans une structure de surface en procédant à une exploitation consciente des règles souhaitées, comme le souligne Ellis (1994 : 1). La *structure de surface* (surface structure), selon la grammaire générative, correspond à la version modifiée d'une phrase, s'opposant à *la structure abstraite* (base structure) de la même phrase¹⁸⁷ (Bussmann, 2006 : 1151 ; Crystal, 2008 : 467 ; Brown and Miller, 2013 : 428).

Au lieu d'une explication des règles, comme le fait remarquer Loewen (2005), elle s'appuie sur les connaissances antérieures, afin d'encourager les apprenants à découvrir certains indices liés à leurs connaissances déjà acquises. Dans cette approche, le *feedback* de l'enseignant est important au cas où les apprenants ne seraient pas capables de découvrir les règles de ce qu'ils ont appris et de les utiliser correctement (Besse et Porquier, 1991 : 86). Elle est privilégiée par certains grammairiens en raison de la priorité accordée à l'approche communicative (Berad, 1991 : 46) qui permet aux apprenants de communiquer de manière autonome (Jurmo, 2004). Les deux approches, ne sont pas contradictoires, au contraire, elles créent une opportunité de complémentarité et d'entraide, comme le souligne Poole (2005).

¹⁸⁷ cf. Le dictionnaire de grammaire anglaise dirigé par Aarts et al, et publié en 2014 par l'Oxford.

C'est précisément pour cette raison que nous optons dans cette thèse pour l'emploi complémentaire des deux approches d'enseignement de la grammaire. Parallèlement à l'approche explicite, ce chapitre propose également celle implicite dont le résultat final peut fournir une compétence de fluidité (Krashen et al., 1982), si les apprenants ont suffisamment d'occasions de la pratiquer correctement (Frensch et Runger, 2003), (De Keyser, 1998). En fait, les théories récentes inventées par certains auteurs ont tendance à privilégier la grammaire implicite qui est réalisée en contexte plutôt qu'explicite (Sams, 2003). La mise en œuvre de cette approche nécessite diverses techniques telles que les stratégies de mémorisation et de répétition (Seeger, 1994), qui permettent aux étudiants d'utiliser leurs connaissances antérieures (Sun, 2008).

<p>Oh Mon Dieu ! Maman : Tu fais quoi, Sara ? Sara : Je cherche _____ chapeau Maman : Tu cherches _____ chapeau où ? Sara : Dans le placard, maman ! Maman : Pourquoi dans le placard ? Sara : Papa dit qu'il y en a un dans le placard Maman : As-tu le trouvé alors ? Sara : Oui, mais ce n'est pas _____. Maman : A qui alors ? Sara : C'est _____, maman ! Maman : __ est dans le placard, n'est-ce pas ? Sara: Non. C'est le chien qui porte __, haha ! Maman : Oh Mon Dieu !</p>		Adj. Posses-sif	Pronom possessif
		Adj + Nom	Det + pronom
	1S	mon, ma, mes	le mien, la mienne, les mien(ne)s
	2S	ton, ta, tes	le tien, la tienne, les tien(ne)s
	3S	son, sa, ses	le sien, la sienne, les sien(ne)s
	1P	notre, nos	le nôtre, la nôtre, les nôtres
	2P	votre, vos	le vôtre, la vôtre, les vôtres
	3P	leur, leurs	le leur, la leur, les leurs
		Rédigez un texte à partir d'image et la description sur les adjectifs et les <u>pronoms possessifs</u> : La maman a demandé Sara, sa fille _____ _____ _____	

Tableau 9.8: Application des adjectifs possessifs et des pronoms possessifs

Le support pédagogique ci-dessus est organisé avec une approche grammaticale explicite, afin que les étudiants de FLE puissent compléter le dialogue avec les bons mots donnés. La liste des adjectifs possessifs et des pronoms possessifs que le français standard utilise est délibérément incluse dans le support pédagogique. Cette activité expose également les étudiants à rédiger un texte en utilisant certaines connaissances préalables qui renvoient à la flexion des substantifs et des adjectifs ainsi qu'à la conjugaison des verbes.

Pour reprendre notre argument, nous suggérons une approche didactique intégrée impliquant à la fois les deux approches : l'approche explicite et implicite Nous proposons ces deux approches en classe des oromophones et de leurs homologues, les amharophones apprenant le

FLE, parce que chacune de ces stratégies ne concerne que l'enseignement de la grammaire (Nadeau et Fisher, 2011 : 26). L'utilisation des deux approches est la meilleure façon d'enseigner la grammaire, car aucune approche n'est parfaite en raison de ses limites (Alzubi, 2015) et, pour cette raison, l'une est complémentaire de l'autre (Ina et Emmalinn, 2020 ; Rizwan et Akhtar, 2016).

Comme le rappellent Robinson et Feng (2016), et comme nous le suggérons également ici, la mise en œuvre des deux approches semble plus utile (Poole, 2005), en raison de leurs possibilités de soutien Loewen (2005). L'approche explicite permet aux étudiants de développer la compétence de *fluidité*, tandis que l'approche explicite visant à enseigner les règles de la langue cible (Ellis, 2016), permet d'atteindre la compétence de *perfectionnement* (Virginia, 1990). Bien que ces deux méthodes soient considérées comme deux extrêmes (Beacco et al, 2010 : 55 ; Besse et Porquier 1991 : 86), il existe également une forte hypothèse acceptant l'intégration des approches, leur application conjointe, permet aux apprenants d'être efficaces et compétents (Porquier, 1977), car l'approche implicite apporte la fluidité, et celle explicite permet la perfection (Ellis, 2006 ; Lowen, 2009 ; Poole, 2005).

iv. Découverte de règles : cas de l'approche inductive

Dans le cas de l'approche inductive de la grammaire, l'apprenant est encouragé à découvrir des règles utilisées à partir de ce qu'il a appris, selon Krashen et Terrell (1983). L'observation de l'enseignant est très importante si les apprenants sont capables de déduire les règles exploitées à partir des exercices donnés. Au niveau de la phrase simple (PS), l'évaluation de l'enseignant doit confirmer si les étudiants sont capables d'organiser les deux syntagmes principaux : le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV).

Structure de deux syntagmes dans une phrase : PS _{[GN [GP]]}

Le groupe nominal (GN), l'un des deux groupes principaux dans une PS, est formé d'un seul nom, ou d'un noyau et de ses compléments. L'enquête de l'enseignant confirme ainsi si l'emplacement des constituants dans une structure maximale d'un GN se fait à partir de l'ordre linéaire suivant :

Structure des mots dans un nominal groupe : GN _{[D [(A) [N [(A) [(GP)]]]]]}

Le groupe verbal (GV) en français standard est constitué d'un seul verbe ou d'un verbe et de ses compléments, comme nous l'avons vu au chapitre 6. Dans ce dernier cas, les constituants assemblés dans un GV incluent l'objet en plus du sujet sur la base de la valence du verbe (V). Le verbe bivalent ou trivalent peut accepter un ou plusieurs objets dans une structure de phrase simple. En effet, l'observation de l'enseignant doit également confirmer si le sujet, le

verbe et l'objet comprenant l'objet direct (COD) et l'objet indirect (COI) sont à leur place. La structure suivante montre la structure d'une phrase type :

Structure des constituants dans un groupe verbal : VG [V [O (COD)-(COI)]]

L'observation des enseignants doit également inclure les phrases exprimant le rôle des agents causaux en plus de l'agent effectif. L'agent causal, parfois appelé agent instrumental, sont les actants qui participent directement ou indirectement à une action ou à un événement exprimé par le verbe (Lemaréchal, 1989). Une des expressions de la causalité, l'expression qui formule le rôle de l'agent intermédiaire, en français, comme le souligne Kaynes (1977), est l'utilisation du verbe *faire* ou *laisser*, comme présenté ci-dessous :

Structure des verbes causatifs [V (faire / laisser) - (V-inf)]

De notre point de vue, l'évaluation de l'enseignant doit donc vérifier si l'un de ces verbes est utilisé et si l'assemblage des constituants suit une bonne organisation, comme on le voit dans l'ordre : agent causal (CA) - *faire* ou *laisser* - verbe infinitif (V) - agent effectif (EA) - agent patient (PA), comme le rappelle l'ordre structural donné ci-dessus.

Dans le contexte de la passivation, l'évaluation de l'enseignant doit également porter sur la fonction du sujet, du verbe et de leur emplacement dans une phrase simple. Concernant cette dernière, l'expression de la voix passive, en français, nécessite l'assemblage de deux verbes : un auxiliaire (Aux) et un participe passé (PP), comme le rappelle Lazard (1994), et comme le montre l'exemple suivant :

Structure des verbes dans un verbe passif : [V (Aux)-(PP)]

Dans la phrase passive, où l'auxiliaire est suivi du participe passé du verbe, le complément d'objet direct vu dans la phrase active devient le sujet de la phrase passive. L'observation de l'enseignant doit permettre de s'assurer que les phrases passives produites par les élèves sont assemblées avec deux verbes : l'auxiliaire et le participe passé de verbe via l'ordre linéaire : Passif → Aux + PP.

L'emplacement de l'article contracté (AC), qui s'assemble à partir d'une préposition (P) et d'un article (A), est similaire avec celui de la préposition. L'observation de l'enseignant doit confirmer si les étudiants sont capables d'utiliser correctement l'AC, se plaçant devant les noms comme dans la structure ci-dessous.

Structure d'un article contracté [AC (P)+(A)]

Le sens de toute préposition renvoie au mot avec lequel elle est assemblée (Riegel et al, 2009), comme *-à* dans *elle pense à toi* ou comme *de* dans *elle pense de toi*, par exemple. Pour les débutants, la confusion entre l'article contracté et la préposition est un phénomène

courant due à la connaissance incomplète des règles comme on le constate *au* dans *elle va au marché* et *à* dans *elle va à l'école*. La confusion entre les prépositions, par exemple *à*, *de*, *pour* n'est pas facile comme dans *elle a acheté une maison pour dix mille euros*, *elle a acheté une maison de dix mille euros* et *elle a acheté une maison à dix mille euros* nécessite également l'attention des enseignants.

Structure d'un pronom clitique : PS [GN [PC₁ [PC₂ [V]]]]

Dans une phrase simple (PS), en français, le pronom objet clitique (PC) apparaît soit sous une forme de PC₁ qui joue le rôle d'un complément d'objet direct (COD), soit sous celle de PC₂ jouant le rôle d'un complément d'objet indirect (COI). Le PC₁ est placé après le sujet (S), mais devant le PC₂, qui pourrait être introduit par divers pronoms comme *me*, *te*, *le*, *la*, *nous*, *vous* et *les*. Le PC₂, quant à lui, se place entre le PC₁ et le verbe, et s'introduit soit par *lui* soit par *leur(s)*. L'évaluation de l'enseignant doit permettre de vérifier si les apprenants sont capables d'utiliser les pronoms personnels clitiques dans le bon ordre, comme l'ordre : PS → S- PC₁ - PC₂ - V. Sur la base de notre expérience, nous conseillons à l'enseignant d'observer si l'ordre des constituants d'une phrase simple (avec un verbe dont la valence est bivalente ou plus) suit l'ordre donné ci-dessus.

Structure d'une forme de la négation : GV [ne [v [pas / jamais / rien / plus]]]

L'expression de la négation peut être exprimée par différentes stratégies. L'opposition de mots basée sur la sémantique comme blanc vs noir ou l'utilisation de préfixes comme dans *régulier* vs *irrégulier* sont des stratégies utilisées en français (Darmon, 2009). En plus de cela, des adverbes canoniques comme *ne-pas* peuvent également être utilisés en français pour l'expression de la négation. Dans ce cas, le dernier élément canonique : *pas* peut être remplacé par d'autres mots comme *jamais*, *rien*, *plus*, *personne*, *ni...ni...* etc. Pour cette dernière expression, l'observation de l'enseignant doit confirmer si les verbes (v) sont placés entre les deux éléments canoniques : *ne-v-pas*, ou si le dernier élément canonique : *pas* est utilisé de manière interchangeable avec d'autres éléments : *jamais*, *rien*, etc. Parfois, les phrases simples d'étudiants sont organisées avec une double négation comme on le voit dans *je ne mange pas plus des escargots*.

Structure d'un verbe pronominal : VC [PP [V]]

Le verbe pronominal, comme le soulignent Grevisse et Goose (2007 : 841), est une forme de conjugaison se référant soit à des verbes réfléchis, soit à des verbes réciproques. Le verbe à sens réfléchi se réfère à l'action effectuée par un sujet sur lui-même, comme *l'enfant se regarde*, tandis que celui à sens réciproque désigne une action à la fois accomplie et reçue par chacun des acteurs de l'action comme dans - *les enfants se regardent* (Eastwood 1994 : 238).

L'évaluation de l'enseignant doit porter sur l'application des règles qui régissent l'ordre des éléments, c'est-à-dire le pronom personnel (PP) et le verbe (V) dans un verbe pronominal (VP).

Conclusion

Ce chapitre résume l'objectif didactique du français langue étrangère (DFLE). Sa mise en œuvre, comme l'a souligné Hong (1980), relève de l'ensemble des méthodes, des approches, des hypothèses et des principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, aux formateurs, et aux auteurs de manuels et de logiciels d'optimiser le processus de FLE mené dans tout pays francophone.

Nous y avons présenté certaines méthodes de correction à trois niveaux linguistiques : phonétique, morphologique et syntaxique (Asp, 2006). Pour l'erreur au niveau phonétique, trois méthodes de correction sont possibles, à savoir la méthode articulatoire (Renard 1979), (Billières, 2002), l'opposition phonologique (Akamatsu, 1992, 2007), et la méthode verbo-tonale (Troubetzkoy, 1936).

Parmi les erreurs dues au processus de formation des mots que l'on observe au niveau morphologique la plupart sont identifiées comme des erreurs intralinguales. La source de ces erreurs est une connaissance incomplète des règles de la langue cible, comme le soulignent Biemiller (2005), Chenu et Jisa (2005), Hoff et Naigles (2002), Rell (2005), La Voie et al. (2014) et aussi Cobb et Horst (2004). Afin de résoudre le problème provenant de l'interférence de la L1, cette recherche propose deux stratégies majeures inventées par différents auteurs. La première suggestion concerne la priorisation des mots à sens large (Beck et al, 2002) et qui expriment la vie quotidienne des élèves (Graves, 2009) puisque l'apprentissage du vocabulaire est vaste et illimité (Barnhardt et Kawagley, 2005).

L'application de cette stratégie repose sur trois techniques : la stratégie de la Famille de mots, la stratégie du Réseau global et la stratégie de la Carte des mots, proposés par La Voie (2015). La deuxième se focalise sur la stratégie de la mémorisation et répétition des mots déjà appris en l'organisant à partir de la signification, de leurs classes des mots (Anglin, 1993 ; Bertram et al 2000).

Dans le contexte de l'enseignement de la grammaire, nous appliquerons l'approche implicite et explicite, puisque chaque approche a ses limites et ses avantages (Gaux et Gombert, 1999). Étant donné que la méthode explicite n'est pas contradictoire avec la méthode implicite (Larsen-Freeman, 2003), leur combinaison crée une opportunité de complémentarité et de soutien mutuel (Loewen, 2005).

Conclusion générale

1. Le contexte de l'étude

1.1 Le problème de la recherche

Cette recherche propose une description des difficultés rencontrées par les étudiants éthiopiens apprenant le français langue étrangère (FLE). Le français n'est pas une langue quotidienne pour les étudiants éthiopiens, car le pays n'est pas francophone. L'Éthiopie, un pays qui utilise sa langue locale comme langue officielle, est géographiquement très éloignée de la France, ce qui fait qu'il n'y a aucune possibilité d'utiliser cette langue. Bien qu'il n'y ait pas de possibilité d'interagir en français dans l'espace public, le français est néanmoins utilisé comme langue de communication dans certains contextes. Cette langue est ainsi la langue d'administration dans un grand nombre d'organismes tels que l'Union africaine, la Commission économique pour l'Afrique, le Centre français d'études éthiopiennes (CFEE), certaines ambassades de pays francophones, etc., qui sont basés à Addis-Abeba, la capitale.

Pour répondre aux besoins de ces organismes et à la formation des jeunes fonctionnaires qui animent leurs programmes, certaines démarches ont été menées par le ministère de l'Éducation Nationale. La politique linguistique de la constitution de 1991, autorisant l'enseignement du français à côté de certaines langues locales, a été mise en œuvre. Sur la base de cette politique linguistique, la formation des jeunes francophones est donc proposée dans une dizaine d'universités depuis une quinzaine d'années, y compris à l'université d'Arsi, établissement d'enseignement supérieur où nous avons mené cette étude. Malgré l'intégration de l'enseignement du FLE dans les curricula de certaines universités, la formation des jeunes Éthiopiens ne s'effectue pas sans certaines difficultés. L'acquisition du français ne se fait pas aisément chez ces étudiants en raison de plusieurs facteurs, comme le fait que c'est une langue toute nouvelle pour eux. L'acquisition d'une langue étrangère peut être affectée soit par la divergence des systèmes linguistiques (Richards, 1971b ; Burt et Kiparsky, 1972), soit par la distance géographique par rapport aux communautés et aux locuteurs de la langue cible (Ellis, 1994 ; Takeki et Vaissière, 2009), soit par le manque de matériaux pédagogiques (Pavón, 2009).

Cette recherche a donc visé à étudier les difficultés rencontrées par les oromophones et amharophones lors de l'acquisition du FLE en observant particulièrement les effets de la diversité des systèmes des langues en contact, le français et les deux langues afro-asiatiques - l'afaan-oromo et l'amharique- dans les productions des étudiants.

Le français est une des langues latines et est déterminé comme une langue flexionnelle. Il est structurellement et typologiquement différent des deux langues afro-asiatiques (l'afaan-oromo et l'amharique) qui sont de type agglutinant. Au niveau phonétique, par exemple, environ deux tiers des sons du français ne sont pas partagés par les deux langues afro-asiatiques. En raison de l'absence de ces sons dans la phonologie des langues afro-asiatiques, comme nous l'avons constaté, certaines productions erronées de sons retardent la prononciation correcte de certains mots.

L'assemblage linéaire de mots dans chaque langue en contact, à savoir le français et les deux langues afro-asiatiques, ne suit pas le même ordre syntaxique. Dans le processus de formation des mots, un certain nombre d'erreurs ont également été observées dans les corpus collectés, en raison de l'application inadéquate des marqueurs suffixés aux bases lexicales. En outre, dans une structure de phrase simple, certaines erreurs dues à une combinaison incorrecte de mots et de groupes de mots ont également été relevées.

1.2 Approche méthodologique

1.2.1 Le terrain de l'étude : l'Université d'Arsi

Notre recherche s'est inscrite dans un contexte spécifique. L'Université d'Arsi, située à Asella, une ville à 100 km de la capitale, Addis-Abeba, en Éthiopie, est l'établissement où le cours de FLE est intégré dans le programme grâce à la politique linguistique actuelle. La politique linguistique en vigueur, énoncée dans l'article 5.2 de la constitution de 1994, accorde le droit d'apprendre deux langues étrangères, à savoir l'anglais et une autre langue, qui est le français par défaut. Depuis les années 1990, les cours de FLE et de FOS ont été intégrés dans les programmes d'une douzaine d'universités éthiopiennes, y compris l'Université d'Arsi. L'enseignement du français aux étudiants de Département de gestion du commerce international et des investissements (CIGI)¹⁸⁸, de l'Université d'Arsi profitent donc de ce programme, grâce la mise en œuvre de la nouvelle politique linguistique

1.2.2 Les ouvrages utilisés comme références pour l'élaboration du cadre théorique

À travers une étude comparative, l'objectif principal de cette recherche est, d'une part, d'étudier si la difficulté des étudiants éthiopiens est liée à l'interférence de la L1 et si ce problème apparaît à chaque niveau linguistique : phonétique, phonologique, morphologique et syn-

¹⁸⁸ International Trade and Investment Management

taxique. Afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves d'une langue étrangère ou seconde, l'utilisation de la littérature existante produite par les recherches en acquisition des langues (RAL) est très importante

Dans le contexte de l'acquisition des langues, nous avons consulté certaines théories fondamentales développées sur l'acquisition des langues secondes (ALS) (Hilton, 2011 : 37). À cet égard, nous avons utilisé comme référence trois théories linguistiques telles que l'analyse contrastive (AC), l'analyse des erreurs (AE) et l'hypothèse de l'interlangue (IL) (Cohen, 1990 ; Schulz, 1991), pour mieux comprendre les types et les sources d'erreurs. Ces théories fondamentales, introduites par les recherches en acquisition des langues (RAL) (Komur-Thillooy et Trevisiol-Okamura, 2011 : 8), ont émergé successivement pour examiner les problèmes dans le processus d'ALS (Spratt et al 2005) ou dans l'enseignement des langues étrangères (FLE) (Cancino et al 1975).

Dans la présente recherche, l'utilisation de ces théories comme référence nous permet d'examiner la source et le type d'erreurs commises par les oromophones et les amharophones apprenant le FLE. En d'autres termes, l'application de ces théories nous permet d'étudier si le processus d'apprentissage du FLE par les étudiants oromophones et amharophones est influencé par leurs langues maternelles ou non. L'utilisation de l'AC, qui considère l'interférence des langues maternelles comme la principale source d'erreurs, nous permet de formuler notre hypothèse sur les erreurs d'interférence. Comme le dit Lado (1957), là où il y a des différences de systèmes entre les langues en contact, on ne s'attend qu'à des erreurs d'interférence.

Nous nous sommes également appuyés sur l'AE, une théorie complémentaire de l'AC. La théorie de l'analyse des erreurs (AE), qui se concentre sur les erreurs développementales résultant d'une connaissance incomplète des règles de la langue cible (Corder, 1967). Elle nous a permis donc d'identifier les erreurs liées au processus d'acquisition de la langue cible (LC). Selon cette théorie, toutes les erreurs des apprenants ne sont pas dues à l'interférence de la L1 (LM), mais également à la compétence de l'apprenant (Corder, 1967). Les limites de ces deux théories justifient l'utilisation de la troisième théorie, celle de l'interlangue (IL).

La notion de l'interlangue (IL) fut le concept le plus efficace pour surmonter les limites des deux théories précédentes. L'IL, en tant que troisième système développé selon la grammaire mentale des apprenants, n'est lié ni à la L1 ni à la langue cible (LC). L'utilisation de l'interlangue (IL), nous permet d'observer le troisième système, c'est à dire la langue unique d'apprenant qui est à l'intermédiaire de sa L1 et sa langue cible (Selinker, 1972).

1.2.3 Processus de collecte des corpus

Pour mener notre étude, nous avons constitué un corpus. Sur la base des tests de jugement, dix-huit exemplaires des productions des étudiants de première année ont été collectés à cinq reprises. Pour tester nos hypothèses, les collectes de données ont été effectuées à cinq moments afin d'examiner les erreurs des étudiants observées à chaque niveau linguistique. Les trois premières collectes de données nous ont permis de constituer un corpus destiné à l'étude des erreurs liées à la production des sons, dont l'articulation se déroule au niveau de la première et de la deuxième articulation.

Les deux dernières collectes de données nous ont permis de constituer des corpus destinés à l'étude des erreurs observées au niveau morphosyntaxique. La première collecte de données de ce groupe concerne le processus d'inflexion des mots, qui se réalise au niveau morphologique. La dernière collecte de données a été réalisée afin d'analyser la fonction de combinaison des constituants au niveau syntaxique.

2. Les preuves empiriques : erreurs observées dans les corpus collectés

2.1 Les erreurs répertoriées au niveau phonotactique et phonologique

Articulations erronées des sons : cas de la domination de sons communs sur des sons uniques

Les erreurs observées dans les corpus se répartissent en deux catégories principales : les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Les erreurs interlinguales, dues à l'interférence des langues maternelles (Klein, 1987 : 42) et qui ont été prévues dès le début dans notre hypothèse, sont principalement observées au niveau phonétique et syntaxique. Les erreurs interlinguales observées au niveau phonétique renvoient à la production erronée de nouveaux sons, comme c'est le cas dans l'apprentissage de toute nouvelle langue (Toutain, 2015), et dont la production a lieu au niveau de la deuxième articulation (Martinet, 1980). Dans notre cas, la plupart des erreurs observées dans les corpus sont liées à la domination de sons communs comme /i/, /e/, /a/, /o/, /u/, /w/, /dʒ/ et /k/ sur l'articulation de sons uniques comme /y/, /ɛ/, /œ/, /ø/, /ẽ/, /ə/, /ɑ/, /ã/, /ɔ/, /õ/, /ɥ/, /ʀ/ et /ʒ/ (cf. support pédagogique 9). L'articulation de ces sons uniques n'est pas intégrée dans les cribles phonologiques des deux langues afro-asiatiques (cf. Tableau 4.3). En effet, les résultats de l'analyse des données confirment notre hypothèse, qui souligne l'importance des erreurs interlinguales dues à l'interférence des langues maternelles (Klein, 1987 : 42).

Articulations erronées des sons : cas de la confusion entre des sons uniques

Les erreurs intralinguales, qui n'ont pas été prédites dans notre hypothèse et qui n'ont aucun rapport avec l'interférence de la L1 (Van, 1999, cité dans Schelstraete et al., 2004 : 6),

sont également observées au niveau phonologique. Les erreurs intralinguales, qui sont beaucoup plus nombreuses que les erreurs interlinguales et qui apparaissent au niveau phonologique, se réfèrent à la confusion entre des sons uniques. Nous avons ainsi observé que les étudiants confondent la production de certains sons — en particulier entre (/y/ et /ɥ/), (/ə/ et /ɛ/), (/œ/ et /ø/), (/ɛ̃/ et /ɑ/), (/ɑ/ et /ã/), (/ɔ/ et /õ/) — confusions qui sont les plus fréquentes au niveau phonétique et phonologique. Comme nous l'avons vu au chapitre 9, les apprenants prononcent même incorrectement des mots et des syntagmes comportant ces voyelles en raison de leurs performances insuffisantes.

L'articulation erronée de consonnes uniques comme /ʀ/ (7,8 %) et de voyelles uniques comme /ɛ/ (56 %), avec une fréquence élevée (Haton et Lamotte (1971), cités dans Carton (1974 : 71), est également observée dans les corpus recueillis. Selon les recherches menées par différents chercheurs, comme Debyser (1970), lorsque la fréquence de ces phonèmes simples augmente, le degré de confusion augmente également. Dans la communication orale, comme le souligne Wende (2014), plus la fréquence d'apparition des sons augmente, plus le degré d'erreur d'articulation s'accroît. Comme nous l'avons déjà vu, 11 (68,8 %) des voyelles françaises ne sont pas partagées avec l'afaan-oromo, et 10 (62,5 %) ne sont pas partagées avec l'amharique. La domination des sons communs ou la confusion entre sons uniques se produit, dans la plupart des cas, entre des sons ayant des traits distinctifs similaires, où la présence de sons uniques n'est pas assurée par le crible phonologique des langues sources.

Articulations erronées des sons : cas d'une prononciation alternative

Dans le contexte de la prononciation des mots, l'élocution de certains d'entre eux nécessite des règles spéciales permettant de les modifier. Comme nous l'avons vu précédemment, de telles prononciations erronées se réfèrent à la liaison, l'élision, l'épenthèse, l'assimilation, etc. La prononciation de certains syntagmes, dont l'élocution renvoie à la liaison, comme mentionné dans les chapitres précédents, n'est pas aisée pour les étudiants éthiopiens en raison de leur connaissance incomplète des règles de la langue cible.

Les erreurs dues à l'emploi inadéquat de l'épenthèse de /t/ constituent un autre problème observé dans le corpus, en particulier lorsque le groupe de consonnes existe. Les erreurs intralinguales de ce type sont dues à la prononciation inadéquate d'un mot français constitué d'un groupe de consonnes en position initiale (ω) ou en coda (κ) d'une syllabe (σ) (Ladefoged, 1958 : 90). Comme nous l'avons vu précédemment, certaines erreurs intralinguales provenant d'un emploi erroné de l'épenthèse de /t/ ont été observées dans le corpus collecté. Ces erreurs

sont liées aux mots dont l'ordre interne apparaît sous les formes ccvc, ccvcc, ccvccc, cccvc, cccvcc, cvcccc, ce qui est difficile à produire pour les oromophones et les amharophones.

Bien qu'une syllabe (σ) dans les langues en contact puisse être organisée soit avec une seule voyelle, soit avec une voyelle accompagnée d'une ou plusieurs consonnes (Tracy, 2006 ; Alemayehu, 1995), dans ce dernier cas, l'ordre linéaire des sons n'est pas identique (Habte, 2003 ; Gragg, 1976 ; Malécot, 1974). Une telle différence, comme on l'observe dans une syllabe, selon Delattre (1944), peut provoquer des erreurs intralinguales, comme c'est le cas pour les oromophones et les amharophones. La prononciation d'une syllabe composée d'un groupe de consonnes, comme dans l'ordre (c)(c)(c)v(c)(c)(c)(c) (Wioland, 1985), où la présence de la voyelle (v) est obligatoire et celle de la consonne (c) est facultative (Malmberg, 1971), n'est pas aisée pour les étudiants éthiopiens. La forme équivalente dans les deux langues sources n'apparaît que sous l'ordre (c)v(:)(c) pour l'afaan-oromo (Jamaica, 2020 ; Waqo, 1981), ou sous l'ordre (c)v(c)(c) pour l'amharique (Sande, 2015 ; Voigt, 2019).

Prononciation erronée des mots : cas des consonnes finales

Certaines erreurs intralinguales sont également observées dans les corpus collectés, au niveau du traitement des consonnes finales. Les étudiants éthiopiens ont notamment tendance à articuler toute consonne finale de n'importe quel mot en raison d'une méconnaissance des règles de la langue cible. Le français, contrairement aux deux langues sources, connaît la variation de prononciation des consonnes finales, comme dans le cas de /k/ qui est muet dans *porc* [pɔʁ] et prononcé dans *sac* [sak], par exemple. L'irrégularité de ces règles en français conduit la plupart des élèves apprenant cette langue à articuler systématiquement toute consonne finale, par généralisation excessive. Selon Touchie (1986 : 78), la généralisation excessive est l'un des facteurs d'erreur intralinguale des par les apprenants et qui peut s'expliquer par le principe de réduction de leur charge cognitive linguistique.

2.2 Les erreurs répertoriées au niveau morphologique

Erreurs interférentielles : cas de mauvais choix de mots

Les erreurs interlinguales liées à une mauvaise sélection de mots sont observées dans les corpus collectés. Par exemple, l'équivalent de certaines prépositions françaises comme *dans*, *en*, *à*, ou *au(x)* se traduit par un seul mot afaan-oromo (*kessa*) [kasa] ou en amharique ($\omega.\acute{\eta}\tau$) /wust/ [wust]. Ainsi, pour un étudiant éthiopien débutant, la distinction entre *en France* et *au Kenya*, *à Paris* et *aux États-Unis*, *au quartier* et *dans la région*, etc., n'est pas aisée, car tout apprenant d'une nouvelle langue tend à s'appuyer sur sa L1 (LM).

En dehors de quelques erreurs intralinguales dues à la mauvaise sélection de mots, la plupart des erreurs observées sont classées comme erreurs développementales. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, celles-ci concernent la forme erronée des mots au niveau morphologique.

Erreurs développementales : cas de la flexion des mots

La plupart des erreurs de développement observées au niveau de la flexion des mots résultent de la suffixation incorrecte de marqueurs à des fins de relation grammaticale. La suffixation de certains mots, notamment les noms épiciques, les noms de métier, les noms communs invariables en genre ou en nombre, les adjectifs de couleur dérivés de noms, etc., est également considérée comme problématique. Dans le processus de morphologie flexionnelle, la flexion inexacte de ces mots (les mots dont la flexion requiert des règles particulières) peut conduire les apprenants de la nouvelle langue à la production erronée (Brinton, 2000), due à l'instabilité de règles appliquées (Dell, 1973).

Une telle instabilité dans l'application des règles, observée au niveau de la morphologie flexionnelle (Yule, 2006 : 62), n'est pas courant dans les langues agglutinantes telles que l'afaan-oromo et l'amharique, où chaque trait grammatical est représenté par un morphème distinct (Podolsky, 1980 ; Hudson, 1972, 1985 ; Jarosseau, 1922 ; Bach, 1970 ; Goldenberg, 1964 ; Anderson, 2016). La conjugaison imprécise des verbes, notamment des verbes réfléchis, des verbes d'action, des verbes de mouvement, etc., observée dans les corpus, constitue également une source de difficulté pour les oromophones et les amharophones. En effet, un tel processus, qui nécessite l'application de règles spécifiques (Bybee, 1985), n'est pas aisé pour les élèves qui apprennent une nouvelle langue en raison de nombreux facteurs, tels que l'instabilité des règles (Stump, 2005 ; Schumann, 2013 ; Ramat, 1985 ; Booij, 2000).

2.3 Les erreurs au niveau syntaxique

Erreurs interlinguales : cas de l'ordre linéaire des mots

Au niveau syntaxique, des erreurs interlinguales et intralinguales sont observées, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Les ordres de mots incorrects observés dans les corpus collectés sont identifiés comme des erreurs interlinguales. Les erreurs interlinguales sont dues à l'emplacement linéaire incorrect des mots, en particulier du complément d'objet direct (COD) ou du complément d'objet indirect (COI).

De plus, les erreurs dues à l'omission des sujets dans les phrases simples sont également identifiées comme des erreurs interlinguales. Contrairement au français, les langues agglutinantes telles que l'afaan-oromo et l'amharique sont des langues pro-drop qui ont tendance à omettre les sujets et les objets dans une phrase simple. Les langues pro-drop, également appelées langues à sujet nul, sont des langues dans lesquelles le sujet d'une phrase peut être omis ou laissé inexprimé.

Erreurs intralinguales : cas de la fonction de certains constituants

Les erreurs intralinguales dues à la fonction des mots sont également observées dans les corpus collectés. Ce type d'erreurs est lié à la fonction erronée des articles contractés, des articles indéfinis, des pronoms clitiques, des adjectifs possessifs, des voix passives et causatives, des expressions formelles et négatives, etc. La fonction des pronoms personnels clitiques et des articles indéfinis que l'on constate en français standard (Martineau, 1988), n'a pas d'équivalent dans les deux langues sources. L'origine d'autres formes erronées de certains constituants tels que des verbes pronominaux au sens de voix réfléchie ou réciproque, des expressions passives ou causatives, négatives ou affirmatives, etc., observées dans le corpus, est due à la divergence des langues en contact.

3. Cératines méthodes d'enseignement proposées dans le contexte de la DFLE comme remédiation

3.1 Didactique de la phonétique

L'enseignement du français langue étrangère (FLE), nouvelle sous-discipline introduite par les travaux du RAL, est appliqué de manière autonome, c'est-à-dire séparément de celui du français L1 (DFLM) et aussi du français langue seconde (DFLS). Pour réaliser la mission de DFLE, au niveau phonétique, cette étude a proposé trois méthodes possibles de correction des erreurs : la méthode articulatoire (Renard, 1971 ; Renard, 1979 ; Asp, 2006 ; Billières, 2002), qui distingue le point et le mode d'articulation ; l'opposition phonologique (Akamatsu, 1992 ; Akamatsu, 2007), pour produire les sons uniques ; et la méthode verbo-tonale (Troubetzkoy, 1939), pour prononcer correctement les paires minimales constituées de sons uniques.

3.2 Didactique du vocabulaire

Dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire, plusieurs stratégies pédagogiques, introduites par divers auteurs (Graves, 2009 ; Biemiller, 2005 ; Chenu et Jisa, 2005 ; Hoff et Naigles, 2002 ; Rell, 2005 ; La Voie et al., 2014 ; Cobb et Horst, 2004 ; Craik et Lockhart,

1972), sont explorées. Parmi celles-ci, trois stratégies d'enseignement sont proposées dans ce chapitre : la stratégie de la famille de mots, la stratégie du réseau global et la stratégie de la carte de mots, inventée par La Voie et Hoa (2013a). La stratégie de la famille de mots, qui fait partie des méthodes de correction, est une technique utilisée dans l'enseignement du vocabulaire (Anglin, 1993), soit par déclinaison lexicale, soit par dérivation (Bertram et al, 2000b ; Beck et al, 2002 ; Paivio, 1971 ; Barnhardt et Kawagley, 2005). Cette permet d'enseigner l'ensemble des mots de même racine, ou radicale étymologique par la stratégie de la dérivation ou de la composition. La morphologie dérivationnelle dénote l'enchaînement des marqueurs par la stratégie de la préfixation et la suffixation comme on le constate dans *rouler, rouleau, dérouler, déroulement, enrrouler, roulade*. La stratégie de la composition des mots s'opère par l'assemblage de deux mots qui sont séparés ou non par un trait d'union comme le voit dans *long, longtemps, longiligne, long-courrier, longue-vue, long métrage, etc.*

La stratégie de la carte des mots utilise les supports visuels et aussi les supports verbaux. Cette stratégie permet d'enseigner le vocabulaire par la fonction des deux stratégies : la morphologie flexionnelle et dérivationnelle. Elle permet à l'enseignant d'enseigner le vocabulaire à l'aide de l'enchaînement des terminaisons aux bases lexicales pour l'accord grammatical (chat, chaton, chatte, chats, chattes ou chatons), ou pour la création de nouveaux mots (chanter, chanteur, chanteuse).

Stratégie de réseau global permet d'enseigner le vocabulaire selon certains réseaux associatifs, tels que le réseau synonymique ou réseau familial. Le réseau synonymique dénote le sens des mots comme *guerre, conflit, combat, belligérance, affrontement, conflagration, etc.*, alors que le réseau familial indique les mots de même famille comme *guerre, guerrier, guerrière, guerriers, guerrières, etc.*

3.3 Didactique de la grammaire

Au niveau syntaxique, certaines approches centrées sur l'enseignement de la grammaire ont été introduites par divers auteurs. Ces approches se concentrent généralement sur la combinaison, la fonction et l'accord des constituants dans les phrases (Brown, 2002), mais présentent des approches variées. Les approches explicites et implicites, entre autres, ont été largement acceptées depuis des décennies (Hammerly, 1975) en raison de leurs méthodes diverses (Akakura, 2009). De même, dans cette recherche, les approches grammaticales explicite et implicite ont été proposées, car chacune d'elles présente des avantages et des limites. L'approche grammaticale explicite, qui met l'accent sur l'explication des règles, peut créer une complémentarité et un soutien mutuel avec l'approche implicite. L'utilisation combinée des deux approches

permet aux apprenants de développer à la fois la perfection (compétence cognitive) et la fluidité (compétence communicative) (Larsen-Freeman, 2003 ; Rouhollah et F. Zarekar, 2016).

4. Limites de cette recherche

Notre recherche apporte une contribution importante aux chercheurs dans ce domaine, à savoir l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Les résultats auxquels nos analyses ont abouti illustrent les erreurs globales observées dans les corpus collectés. Ces erreurs proviennent soit de l'interférence interlinguale, soit de l'erreur intralinguale. Les erreurs interlinguales surviennent en raison de l'interférence de la L1 dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Elles sont principalement observées aux niveaux phonétique et syntaxique. Les erreurs intralinguales, formes erronées non anticipées dans notre hypothèse, sont également présentes dans le corpus collecté, car toutes les erreurs ne proviennent pas d'interférence de la L1. Selon nos résultats, les erreurs intralinguales sont plus fréquemment observées à tous les niveaux linguistiques : phonologie, morphologie et syntaxe, que les erreurs interlinguales.

Bien que cette recherche puisse représenter une avancée significative dans le domaine, il existe des aspects qui n'ont pas été explorés en raison de certaines limites. Parmi ces aspects, l'impact des erreurs interférentielles observées dans toutes les composantes linguistiques doit être étudié séparément et en détail. Pour obtenir une vue d'ensemble, il serait pertinent, outre l'afaan-oromo et l'amharique, d'étudier l'impact de l'interférence de la L1 dans d'autres langues officielles telles que l'afar, l'agäw, le somali, le sidama, le tigré, etc., car les problèmes rencontrés par les étudiants d'un groupe ethnique ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux des étudiants d'autres groupes ethniques.

De plus, la source des erreurs développementales, liée à l'acquisition de la langue cible et influencée par plusieurs facteurs, tels que les stratégies d'acquisition appliquées par les apprenants et les approches pédagogiques utilisées, nécessite également une investigation approfondie. Ajoutons que l'impact de l'interférence de la première langue étrangère (Öztokat 1993 : 69), en l'occurrence l'influence de l'anglais sur l'acquisition du français langue étrangère (FLE), qui n'est pas intégré dans cette recherche, est également un domaine ouvert pour de futures recherches.

Références bibliographiques

i. Liste des ouvrages sur la linguistique, didactique et acquisition

- Aaron, D. R. (2010). *The Mehri Language of Oman*, Leiden-Boston, Brill.
- Abdel-Fettah, L. (2017). Étude de la passivation linguistique française Sur la base des exemples tirés des extraits littéraires et journalistiques, Uppsala Universitet, Handledare: Lars-Göran Sundell.
- Abeillé, A. (2002). Une grammaire électronique du français. (Collection Sciences du langage). CNRS Editions Paris.
- Abeillé, A. et al. (1997). *Les causatives en français, un cas de compétition syntaxique*, in Gadet F. (éd.), « Langue Française, La Variation syntaxique », Paris, Larousse, p. 62-74.
- Abry, D. et Veldeman, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE international, Paris, Janvier.
- Adjemian, C. (1976). «On the nature of interlanguage system». In *Language Learning*, vol. 26(2), pp. 297-320.
- Aijmer, K. and Altenberg, B. (2013). *Advances in Corpus-based Contrastive Linguistics: Studies in Honour of Stig Johansson*. Amsterdam: Benjamins,
- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Akakura, M. «Evaluating the effectiveness of explicit instruction on implicit and explicit L2 knowledge». In *Language Teaching Research*, vol. 16 (1), 2012: pp. 9-37.
- Akamatsu, T.A. (2007). «The phonological status of the glottal stop in British English». In *La linguistique*, vol. 43(2), pp 3-18.
- _____. (2002). «Similarity in word-recognition procedure among L2 readers with different L1 backgrounds». In *Applied Psycholinguistics*, vol. 23, pp. 117-133.
- _____. (1997). *Japanese Phonetics: theory and practice*. Munich: Lincom Europa.
- _____. (1992). Critical Assessment of the IPA Chart with Reference to Consonants, In *Xlle Colloque International de Linguistique Fonctionnelle*, Université de León, pp. 271-274.
- Alain, V. (1993). « Les structures d'enseignement et leur rôle dans l'histoire de l'Éthiopie impériale ». In *Civilisations* [en ligne], vol. 41, pp. 1-12.
- Alarcos, L.E. (1965). «Graphic Representations of Language». In *Journal of the Faculty of Philosophy*, University of Oviedo, Archivum, vol. 15, pp. 55-67.

- Alarcos, L.E. «Graphic Representations of Language» In *Journal of the Faculty of Philosophy*, University of Oviedo, Archivum 15, 1965, p. 55
- Alex, V. (2005). *Le français du xxie siècle : introduction à la francophonie, éléments de phonétique, de phonologie et de morphologie*, Garant, 337 p.
- Algeo J. et Pyles Th. (2009). *The Origins and Development of the English Language*. Cengage Learning, p. 4.
- Ali, A.K. (2012). «Error Analysis and Second Language Acquisition». In *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 2(5), pp. 1027-1032.
- Al-khresheh M.H. (2016). «Review study of error analysis theory». In *International Journal of Humanities and Social Science Research*, vol. 2, pp. 49-59.
- Allan, R. (2013). *Diathesis / Voice* (Morphology of). «Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics». Brill, vol. 1, pp. 71-475.
- Alzu'bi, M.A. (2015). «Effectiveness of Inductive and Deductive Methods in Teaching Grammar». *Advances in Language and Literary Studies*, vol. 6(2), 187-193.
- Anderson, S.R. (2016). *The Role of Morphology in Transformational Grammar*. In Andrew H et al. (eds.): «The Cambridge Handbook of Morphology» Cambridge: Cambridge University Press, pp. 588–608.
- _____ . (2015). *Dimensions of Morphological complexity*. In (Matthew B. et al (eds.): «Understanding and measuring morphological complexity» Oxford: Oxford University Press, pp. 11–26.
- _____ . (1985). *Phonology in the Twentieth Century: Theories of Rules and Theories of Representations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Anderson, S.R. & Lightfoot D. (2002). *The Language Organ: Linguistics as Cognitive Physiology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Andringa, S. et Rebuschat, P. (2015). «New directions in the study of implicit and explicit learning». In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 37(2), pp. 185-196.
- Anglin, J. M. (1993). «Vocabulary development: a morphological analysis». In *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 58, pp. 1-66.
- Angoujard, J.P. (1997). *Syllable theory: rhythm and quality*. CNRS.
- Anyanwu, R-J. (2008). *Fundamentals of phonetics, phonology and tonology* (Research in African Studies 15). Frankfurt: Peter Lang, 329 p.
- Apotéloz, D. (2002). *La construction du lexique français : Principes de morphologie dérivationnelle*. Ophrys, Paris.

- Arce-Arsenales, M. et al. (1994). Active Voice and Middle Diathesis: A Cross-Linguistic Perspective. In Fox B & Hopper P. (eds), pp. 1-21.
- Arnold, J.Z. et al. (2015). *The Principled Communicative Approach: Seven criteria for Success*, London, Helbling.
- Aronoff, M. and Fudeman, K. (2011). *What is Morphology?* West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd, publication.
- Arrivé, M. et al. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris : Flammarion.
- Asp, C.W. (2006). *Verbo-tonal Speech Treatment*, San Diego, Plural Publishing.
- Asp, C.W. and Guberina, P. (1981). *Verbo-tonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*. «International Exchange of Information in Rehabilitation», World Rehabilitation Fund. (ND).
- Astofi, J. P. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris.
- Audigier, F. (1985). Les services de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°1-2, (ND)
- Auger, J. (1995). *On the history of relative clauses in French and some of its dialects*, in H. Andersen (ed.), «Historical Linguistics», Amsterdam, Benjamins, pp. 19-32.
- Ayond, D. (2010). Corpus data: shedding the light on French grammatical gender...or not. *EUROSLA Year book*, vol 10(1), pp. 119-14.
- Ayoun, D. (2013). « Linguistique française appliquée ». Éditions John Benjamins. p. 3 Récupéré le 3 février
- Aziz, Z.A. et al. (2020), Linguistic errors made by Islamic university EFL students. In « Indonesian Journal of Applied Linguistics (IJAL) », vol. 9(3), pp. 733-745.
- Bahloul, N. (2009). « L'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de Langue », *Alger, synergies Algérie* n° 4 -p. 252
- Banathy, B.H. et al. (1966). *Use of Contrastive Data in Foreign Language Coarse Development*. In Valdman (ed.), «Trends in Language Teaching». New York: McGraw-Hill, (ND).
- Bange, P. (1992). «À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles». In *AILE* N° 1, pp. 53-85.
- Barnhardt, R. & Kawagley A.O. (2005). «Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing». In *Anthropology & Education Quarterly*, vol 36(1), pp. 8-23
- Bartram M. & Walton R. (1991). *Correction*. London, Language Teaching Publications
- Bauer, J. and Harteis C. (2012). *Human Fallibility: The Ambiguity of Errors for Work and Learning*, Springer, Dordrecht.

- Bax S. (2003). «The end of CLT: A context approach to language teaching». In *ELT Journal*. 57 (3), pp. 278–287.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Col. Langues et didactique, Paris : Didier.
- Beacco J.-C. (2004) : *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- _____ . (dir.) (1983). « Enseigner la langue, enseigner les langues ». In *Le français dans le monde*, n°177.
- Beacco, J.-C. et al. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier. Collection Langue et didactique.
- Béchade, H.D. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*, PUF. Paris.
- Beck, I. et al. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Beck, I. L. and McKeown M.G. (2007). «Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction». *Elementary School Journal*, vol. 107(3), pp. 251-271.
- Becquera, A. et al. (1999). *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, Paris.
- Beebe, L.M. (1983). *Risk-taking and the language learner*, in H.W. Selinger and M.H. Long (eds.), «Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition». pp. 311-327.
- Beguelin, M.-J. (2004). *Coalescences et dégroupages syntaxiques : réflexions sur les conditions pragmatiques et sémantiques des grammaticalisations*. In A. Auchlin et al. (éds), « Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet ». Québec : Éditions Nota Bene, pp. 139-150.
- Beland, R. et Valdois, S. (1989). « Les perturbations phonétiques et phonémiques : nouvelles perspectives ». In *Langages*, 24(96), pp. 44-63.
- Bell, R. T. (1981). *An introduction to applied linguistics: Approaches and methods in language teaching*. London, UK: Batsford Academic and Educational.
- Bener J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, Paris, Puff.
- Benveniste, E. (1950). « La phrase nominale ». In *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, XLVI fasc, I, vol. 132(1), pp. 151-167.

- Bento, M. (2010). « L'enseignement de la grammaire dans les manuels de langues vivantes au collège en France face aux instructions officielles et au CECRL ». *Les langues modernes*, vol. 3, pp. 71-83.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théories et pratiques*. Paris: Cle International.
- Berns, M. & Matsuda, P. K. (2006). *Applied linguistics: Overview and history*. In K. Brown (2nd ed), «The Encyclopedia of language and linguistics», Oxford, UK, Elsevier, pp. 394-405.
- Bertram, R. et al. (2000). «The role of derivational morphology? ». In « vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends ». In *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 41(4), pp. 287-296.
- _____ (2000a). «Affixal homonymy triggers full-form storage, even with inflected words, even in a morphologically rich language». *Cognition*, vol. 74, pp. 13–25.
- _____ (2000b). «Effects of family size for derived and inflected words». In *Journal of Memory and Language*, vol. 42, pp. 390-405.
- _____ (1999). «The interplay of word formation type, affixal homonymy, and productivity in lexical processing: Evidence from a morphologically rich language». In *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 28, pp. 213-226.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier ; Saint-Cloud.
- Besse H. et Porquier R. (1993). *Grammaires et didactique des langues*, HAL, Didier
- _____ (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Reedité en 1984, 1993, Didier. Paris.
- Berthoud, A-C. et Py, B. (1979). *Étude des processus d'apprentissage de L2*. Problèmes méthodologiques et illustrations : contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol, Encrages, numéro spécial Linguistique appliquée, pp. 22-31.
- Bertrand, O. et Schaffner, I. (éds.) (2010). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. 384 P.
- Biberauer, T. et al. (2007). «Disharmonic word-order systems and the Final-over-Final-Constraint». In *Proceedings of the Incontro di Grammatica Generativa 18*, pp. 86-105.
- Biellières, M. (2014). *Vade-Mecum de phonétique corrective à l'usage des professeurs de FLE*.

- _____ . Le corps en phonétique corrective. In R. Renard (ed.), « Apprentissage d'une langue étrangère / seconde 2. La phonétique verbo-tonale ». Bruxelles : De Boeck Université, pp. 35-70.
- _____ . (1999). « Psycholinguistique et méthodologie verbo-tonale ». In *Langage et cognition Revue Parole*, No 11(12), pp. 173-197.
- Biemiller, A. (2006). *Vocabulary development and Instruction: A prerequisite for school learning*. In D. K. Dickinson et S.B. Neumann. «A Handbook of Early Literacy Research», New York, Guilford Press, vol.2, pp. 41-51.
- _____ . (2005). *Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction*. Dans Hiebert E. H. et Kamil M. L. (dirs.), «Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice», pp.223-242.
- _____ . (2005). *Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources*. In M. Berré (éd.), « Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina », Mons, in CIPA, pp. 67-87.
- _____ . (2003). *Vocabulary: Needed if more children are to read well*. In *Reading Psychology*, vol. 24, pp. 323-335.
- _____ . (2002). « La genèse du crible prosodique. Conséquences sur l'enseignement de la prononciation en langue étrangère ». In *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, vol. 16, pp. 51-64.
- Billières, M. et al. (2013). *Phonétique corrective en FLE. Méthode Verbo-Tonale*.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). «An effective method for building meaning vocabulary in primary grades». In *Journal of Educational Psychology*, vol. 98(1), pp. 44-62.
- Bisailon, J. (1991). «Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : Proposition didactique». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 21(1), pp. 57-77.
- Blanc, M. (1998). *Concept de base de la sociolinguistique*, Paris : Ellipse, p.178.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- _____ (2002). « Quel est le rôle du français parlé dans les évolutions syntaxiques ? ». In *L'Information Grammaticale*, No. 94, pp. 11-17.
- _____ . (2002). Auxiliaires et degrés de « verbalisé ». In *Syntaxe & Sémantique*, vol 1(3), pp 75-97.
- _____ . (2002). « Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. In *Le français aujourd'hui* ». *Éditions Armand Colin* vol. 4 (139), pp. 11-22.

- Blanche-Benveniste, C. et al. (1984). *Pronom et syntaxe, l'approche pronominale et son application au français*, Paris, SELAF.
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-socio-linguistique*, Presses Universitaires de Renne.
- Block, D. (1997). «The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner». *The Modern Language Journal*, vol. 91, (2007). pp. 863-876
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston,
- Bogaards P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, CREDIF-Hatier, Collection LAL.
- Bohem, I. (2001). *De la voix et de la diathèse*. In Colombat B. et Savelli M. (eds): «Métalangage et terminologie linguistique». Louvain Peeters, pp. 91-111.
- Bokhove C. et Campbell R. (2020) *Adapting Teaching*. «The Early Career Framework handbook», Corwin Sage, pp. 76–79
- Bokor, J. (2007). Morphologie. «*Le livre de la langue hongroise* ». In A. Jászó (dir.), 8e ed, Budapest, Trezor, pp. 254-292.
- Bonamia, O. et al. (2014). « Construction d'un lexique flexionnel phonétisé libre du français », In F. Neveu et al. (dir) à l'occasion d'Actes du quatrième Congrès Mondial de Linguistique Française, pp. 2583-2596.
- _____ . (2005). «Sur la grammaire des consonnes latentes». In: *Langages*, 39^e année, n°158, La liaison : de la phonologie à la cognition. pp. 89-100.
- Bongaerts, T. (2003). *Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde acquisition et interaction en langue étrangère*, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 10 decembre 2023.
- Booij, G. (2010). *Construction Morphology*. Oxford : Oxford University Press.
- _____. (2009). *Morphological analysis*. The Oxford Handbook of Grammatical Analysis. Oxford : Oxford University Press.
- Boothe, K. and Walker, R. «Mother Tongue Education in Ethiopia: From Policy to Implementation». In *Language Problems and Language Planning*, vol. 21(1), 1997, p. 1–19.
- Borillo, A. (1997). « Aide à l'identification des prépositions complexes de temps et de lieu ». In *Faits de Faits de langues*, vol. 9, pp. 173-184.
- Borodina, M.A. (1963). « L'adjectif et les rapports entre sémantique et grammaire en français moderne. In *Le Français Moderne*, vol 31(3), 1963, pp. 193-198.

- Bosnal, S. (2020). *Morphologie flexionnelle du français écrit une analyse distributionnelle*, İstanbul.
- Bourciez, E. (1956) / [1967]. *Éléments de linguistique romane*. Paris, Klincksieck
- Bourguignon C. (2009). *L'apprentissage des langues par l'action*. In «L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues». Paris : Edition Maison des langues, 2e éd révisée et enrichie, pp. 49-78.
- Brinton, L.J. (2000). *The Structure of Modern English: A Linguistic Introduction*. John Benjamins Publishing.
- Brinton, L.J. et Traugott E.C. (2005). *Lexicalization and Language Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Broselow, E. (1994). *Transfer and universals in second language epenthesis*. In S. Gass & L. Selinker (eds.): «Language Transfer in Language Learning». John Benjamins Publishing Amsterdam / Philadelphia. pp. 71–86.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Pearson Education.
- _____. (2000). *Principles of language learning and teaching*, Reedited in 1993, 2002, 2014.
- _____. (1994a). *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- _____. 1987). *Principles of Language Learning and Teaching*, Upper Saddle River: Pearson Education Reedited in 2002, in 2014. In «Foreign Language Teaching and Research». Press, Beijing, pp. 85-87.
- Brown, H.D. et Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: principles and practices*. White Plains, NY: Pearson.
- Brunot, F. (1920). Le renouvellement nécessaire des méthodes grammaticales>. *Revue universitaire* vol. 8(2), pp. 161-178.
- Bucher, N. et Frath P. (1997). *Intégration de l'outil informatique dans un dispositif d'auto-formation en langue*, in D. Little et B. Voss (ed.), « Language centres : planning for the new millennium, papers from the 4th CERCLES Conférence », Dresden, pp. 26-28.
- Burger, C. et al. (2015). «How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies». *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, pp. 191–202.

- Burgess, J. & Etherington, S. (2002). «Focus on grammatical form: Explicit or implicit? » *Science Direct*, 30, pp. 433-458.
- Burston J. (1979). «The pronominal verb construction in French: An argument against the fortuitous homonymy hypothesis». In *Lingua*, vol. 48(2-3), pp. 1-11.
- Burt, M.K. et Duly, H. (1974). «Natural sequences in child second language acquisition». *Language Learning*, 24, 23-40.
- Burt, M.K. and Kiparsky, C. (1972). *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Bybee, J.L. (2003). *Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency*. In D. Joseph B. & Janda R.D. (eds). «The handbook of historical linguistics». Oxford : Blackwell, pp. 602-623.
- _____ . (1985). *Morphology. A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.
- Cadet, L. & Guerin, E. (éds.) (2012). *FLM, FLE, FLS au-delà des catégories*. In le français aujourd'hui, pp. 176-178.
- Cadet, L. et Guerin, E. (2013). Le Français aujourd'hui. In Armand Colin- Afef, (ed) N°(1), pp. 176, 143.
- Calaque, É. (2002). *Les mots en jeux : l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble : CRDP.
- Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. CLE international, didactique des langues étrangères, Paris.
- Calvet, L-J. (1993) / [2006]. *La sociolinguistique, Que sais-je - Paris, PUF, n° 2731*.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». In *Applied Linguistics*: pp. 1-47.
- Cancino, H. et al. (1975). *Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, National Institute of Education.
- Careless, D. (2008). «Student use of the mother tongue in the task-based classroom». In *ELT Journal*, vol. 62, No. 4, pp. 331-337.
- Carr, P. A. (2008). *Glossary of Phonology*, Edinburgh University Press.
- Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*, Bordas.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.

- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*, Les étapes clé d'un travail de recherche. Ellipse.
- Celce-Murica, M. et al. (1996). *Teaching Pronunciation: A reference for teachers teaching English to speakers of other languages*: New York Cambridge university.
- Chalipa, S. (2013). «The Effect of Inductive vs. Deductive Instructional Approach in Grammar Learning of ESL Learners». In *International Researchers*, vol. 2(2), pp. 178-186.
- Chartrand, S. & Paret, M.C. (2008). *Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ?* In Chiss J.-L. et al, (eds.). « Didactique du français. Fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boeck coll. « Savoirs en pratique », pp.169-178.
- Chastain, K. (1976). *Developing Second Language Skills*. Chicago: Rand McNally
- _____. (1971). *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Chenu, F. & Jisa, H. (2005). « Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français ». In *Lidil*, N° 31, pp. 85-100.
- Chevrot, J-P. et al. (2000). «Developmental data on a French sociolinguistic variable: The word-final post-consonantal /R/». In *Language Variation and Change*, vol. 12, pp. 295-319.
- Chialant, D. and Caramazza, A. (1995). Where is morphology and how is it processed? The case of written word recognition. In Feldman L.B. (ed.): «Morphological aspects of language processing », Lawrence Erlbaum Associates, pp. 55–76.
- Chiesa, M. (1994). *Radical Behaviorism: Philosophy and Science*. Authors Coopérative, Inc., pp. 1-241.
- Chiss, J.- L. & David J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris.
- Chiss, J.-L & Coste, D. (1995). « Options pour une recherche d'articulations historiques entre sciences du langage, conceptions de l'acquisition et didactique des langues ». In *Histoire Épistémologie Langage*, vol. 17(1), pp. 7-17.
- Chiss, J.-L. et al. (2008) / [1995]. *Didactique du français*. Fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boeck.
- Clas, A. et al. (1968). *Phonétique appliquée*. Montréal Libraire Beauchemin Limitée.
- Claude, H. (1982). *Que sais-je ? La structure des langues*. PUF, Paris.
- Cobb, T. & Horst M. (2004). *Is there room for an AWL in French?* In P. Bogaards & B. Laufer (eds.): «Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing». Amsterdam: John Benjamin. pp. 15-38.

- Coady, J., and Huckin, T. (eds.). (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. New Cork: Newbury House / Harper Row.
- Combettes, B. (2016). « La grammaire de phrase dans les textes officiels depuis le Plan de rénovation ». *Pratiques*, pp. 169-170.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Resédité en 1989. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1980). Aspect: An Introduction to the Study of Verbal, Aspect and Related Problems. In V. Heinz: *Studies in Language*, vol. 4(2), pp. 308-312.
- Cook, V. J. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, vol, 7(2), pp. 103-171.
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbin, Danielle (ed.). (1991). *La Formation des mots : structures et interprétations*. (Lexique, 10.), Presses universitaires de Lille, Lille.
- Corder S.P. (1981). « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». In: *Langages*, 14^e année, n°57, pp. 17-28.
- Corder, S.P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, reédité en 1986. Oxford University Press.
- _____. (1980a). «Que signifient les erreurs des apprenants?» Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère In *Langages*, 14^e année, n°57, pp. 9-15.
- Corder, S.P. (1978a). «Simple Codes and the Source of the Second Language Learner's Initial Heuristic Hypothesis». In *Studies in Second Acquisition*. vol. 1, pp. 1-10
- _____. (1978b). *Language-learner language*. In J. C. Richards (ed.): «Understanding second and foreign language learning». Rowley, A.: Newbury House Publisher, pp. 71-92.
- _____. (1974). *Error analysis: perspectives on second language acquisition* London: Longman.
- _____. (1974a). The elicitation of interlanguage. Special issue of *IRAL* on the occasion of Bertil Malmberg's 60th birthday. Stuttgart: Julius Groos.
- _____. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books Ltd.
- _____. (1971). *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*. (ND).
- _____. (1971a). « Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée ». In *Bulletin CILA*, vol. 14, pp. 6-15.

- _____ . (1971b). «Describing the Language Learner's Language». In *CILT Reports and Papers*, vol, 6, pp. 57-64.
- _____ . (1967). «The Significance of Learners' Errors». In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, pp. 161-170.
- Coste D. 2013j, Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objets de discours dans le champ sociolinguistique et didactique. In Bigot V., et al. (dir.), «Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après », Editions des archives contemporaines, Paris pp. 9-17.
- _____ . (1992). « Bernard Quemada et la linguistique appliquée ». In *Études de linguistique appliquée*, vol, 85(86), pp 17-31
- _____ . (1989a). « Brouillon de lectures ». In *L'Étude de linguistique appliquée*, vol 76, pp. 39-48.
- _____ . (1982). Didactique et diffusion du FLE : questions de priorité. *Études de Linguistique Appliquée*.
- Côté, M.-H. (2005). *Phonologie française : LIN 3505* (Manuscrit de cours), Ottawa
- Craik, F.I.M. and Lockart, S. (1972). «Levels of processing: a framework for memory research». In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 11, pp. 671-684.
- Creau, J. et Vuletic B. (1974). Enseignement de la prononciation. Paris : Didier.
- Creissels, D. (2004). Cours de syntaxe générale, Presses Universitaires de France, Paris.
- _____ . (1995). *Éléments de syntaxe générale*. PUF.
- Cuq, J.-P. (1995). *Le FLS : un concept en question*, Tréma 7 (ND).
- _____ . (1989). « Français langue seconde : essai de conceptualisation ». In *L'information grammaticale*, no 43, pp. 36-40.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Reédité en 2017. *Collection français langue étrangère*. P.U.G.
- Cuq, J.-P. et al. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier.
- Cureau, J. et Vuletic, B. (1974). *Enseignement de la prononciation*, Reédité en 1976, Didier, Paris.
- Dabène, M. (2008). *Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états*. In J.-L Chiss, J. David & Y. Reuter (eds.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », pp. 15-34.

- _____ . (1999). « Recherches-actions et didactique du français ». Hommage à Hélène Romian, Paris, In *Repères INRP*, No 20, pp. 37-41.
- _____ . (1993). *La recherche en didactique du français : autonomie et interactivité*. In M. Lebrun et M. Ch. Paret, « L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français, Actes du Vème Colloque de la DFLM», Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- _____ . (1991). «Un modèle didactique de la compétence scripturale». In *Repères*, vol. 41, 9-22.
- Damien, C. et Frédéric M. 2019 « La question cognitive dans la phonétique corrective : une approche exemplariste ». In *Recherches en didactique des langues et des cultures, ACEDLE*, [en ligne], vol. 16-1, p. 2.
- Darbelnet, J. (1976). *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord, Québec*, Presses de l'Université Laval, p. 77.
- David, N. (1991). «Communicative Tasks and the Language Curriculum». In *TESOL Quarterly*, vol. 25 (2), pp. 279–295.
- David, H. et Yves R. (2001). «Cliticisation et théorie syntaxique, 1971-2001». In *Revue québécoise de linguistique*. vol. 30, n° 1, pp. 63-90.
- Davis, A. and Elder, C. (2004). «General introduction, Applied Linguistics». In *the handbook of applied linguistics*, London: Blackwell Publishing Ltd, pp. 1-15.
- Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, vol. 31. pp. 35-56.
- Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». In *Langue française*, vol. 8(8). pp. 1-13.
- Deco, W. (1996). «The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality». *International Review of Applied Linguistics*, 34(2), pp. 95-118
- Defays, J-M. et Deltour, S. (2003). « Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage ». Liège : Mardaga.
- De Keyser, R. M. (1997). *Beyond explicit rule learning: Automating second language morphosyntax*. «Studies in Second Language Acquisition», vol. 19, pp. 195–221.
- _____ . (2003). *Implicit and explicit learning*. In C. Doughty and M. H. Long (eds.). «The Handbook of Second Language Acquisition». Oxford: Blackwell, pp. 313–347.
- _____ . (1998). *Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*. In Doughty, C. & J. Williams (eds.). «Focus on Form in

Classroom Second Language Acquisition». Cambridge: Cambridge University Press, pp. 42-63.

- _____ . (1995). «Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 17, pp. 379-410.
- _____ . (1994). «Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study». In *TESOL Quarterly*, vol. 28, pp. 118-194.
- Delamotte-Légrand, R et Louis P. (1995). «Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline». *Dire non en politique*. In *Mots*, n°45, pp. 130-133.
- Delattre, P. (1966). *Studies in French and Comparative Phonetics, Selected Papers in French and English*, Londres-La Haye-Paris, Mouton.
- _____ . (1966a) / [1947]), La liaison en français, tendances et classifications. In P. Delattre (ed.): «Studies in French and Comparative Phonetics». The Hague, Mouton, pp. 39-48.
- _____ . (1944). *L'aperture et la syllabation phonétique*. In Delattre: « Studies in French and comparative phonetics». The Hague: Mouton 1966 pp. 163-167.
- _____ . (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Vermont : Middlebury College.
- _____ . (1948). *La difficulté phonétique du français, École française d'été*, Middlebury.
- Delatour, Y. et al. (2004). *Nouvelle grammaire du français : Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris, Hachette.
- Delhay, C. (1996). « Texte, contexte, contextualisation : a-t-on progressé ? ». In *Scolia* 6, P. Schmoll (éd.) : *Contexte(s)*, pp. 61-86.
- Dell, F. (1973). *Les règles et les sons : Introduction à la phonologie générative*. Collection Savoir, Hermann, Paris.
- Demirtaş, L. et Gümüş, H. (2009). « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », Université de Marmara. In *Synergies Turquie*, vol. 2, pp. 125-138.
- DeKeyser, R. (2005a). «What makes second-language grammar difficult? A review of issues». *Language Learning*, vol. 55, pp. 1–25.
- DeKeyser, R. (2003). *Implicit and explicit learning*. In C. Doughty & M. Long (Eds.), «Handbook of second language acquisition» Oxford, England: Blackwell, pp. 313–48.
- Denizer, E.N. (2017). «Does Mother Tongue Interferences in Second Language Learning? ». In *Journal of Foreign Language Education and Technology*, pp. 39-54

- Derivery, N. (2012). *La phonétique du français*. Seuil.
- Derivery, N. (1997). *La phonétique du français*, réédité en 2012, Seuil. In Bertrand, O. & Schaffner, I. (éds.) : « Quel français enseigner » ? pp. 155-168.
- Detey, S. (2010). *Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone*. In O. Bertrand & I. Schaffner (éds). « Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage». Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique, 155-168.
- _____ . (2009). *Approche des questions de phonétique en FLE*, Université de Rouen.
- Detey, S. et al (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement*. Paris, Ophrys.
- Develay M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Dewaele, J. M. (2003). « Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker». *Linx* 49, p. 156.
- Dixon, R.M.W. (2000). *A Typology of Causatives: Form, Syntax and Meaning*. In Dixon, R.M.W & Aikhenvald, A.Y. (eds.), «Changing Valency: Case Studies in Transitivity», New York: Cambridge University Press, pp. 30-83.
- Dixon, R.M.W. & Aikhenvald, A.Y. (2000). *Changing Valency. Case Studies in Transitivity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Djamel, E.K. (1994). *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, Paris, Pocket, Coll. Langue pour tous, 350p.
- Doca, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris, C.I.R.E.R. Publications de la Sorbonne, p. 23.
- Dornyei, Z. (2008). *The psychology of second language acquisition*. New York, USA: Oxford University Press.
- Doughty, C. & Williams J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Droz, G. (1965). Lettre sur les sourds et muets, édition commentée et présentée par Paul, H.M., in Diderot Studies VII, (ND).
- Dryer, M.S. (2013). *Order of Subject, Object and Verb*. In Dryer, Matthew S.; Haspelmath, Martin (eds.). «The World Atlas of Language Structures Online». Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.

- _____ . (2007). *Word order*. In S. Timothy (2e ed.) «Clause Structure, Language Typology and Syntactic Description», Cambridge University Press, vol. 1, pp. 61-131.
- Dubois, J. (1973). « Le passif », avec F. Dubois-Charlier. In *Journal de psychologie*, 2, pp. 79-92.
- _____ . (1962). *Étude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain*, Paris, Larousse.
- Dubois, J. et Lagane R. (1995). *La nouvelle Grammaire du Français*. Paris : Larousse.
- _____ . (1973). *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 266 pages, réédité en 1988.
- Dubois, J. et Dubois-Charlier, F. (1982). *Larousse*, Révisé en 1994. Paris.
- Dufeu, B. (1998). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Hachette, coll, Paris.
- Dulay, H. et al. (1982). «Language Two». New York: Oxford University Press. In *Journal of Education & Social Sciences*, vol. 4(2), pp. 83-94.
- Dulay, H.C. et Burt, M. (1974a). «Errors and strategies in child second language acquisition». In *TESOL Quarterly*, 8, 129-136.
- Durand, J. and Lyche, C. (2008). «French liaison in the light of corpus data». In *Journal of French Language Studies*. vol. 18 (1), pp .33-66.
- Durand, J. et al, (éds.) (2008). *La linguistique française d'aujourd'hui : maintenant ! Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris, Institut de Linguistique Française Ouverture, CMLF.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Psychology Press, Columbia University.
- Eastwood, J. (1976). *Oxford Guide to English Grammar* . Oxford, Oxford University Press
- Eco, U.A. (1976). *Theory of Semiotics*. Bloomington. Indiana University Press. London: Macmillan.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and corrections*. Longman keys to language teaching. Longman Pearson. Éditions Duculot.
- Élisabeth, C. et Guy, M.B. (2007). *CM : situations d'apprentissage pour acquérir du vocabulaire en manipulant préfixes, suffixes et radicaux*. Cahier 3, Numéro 1, (ND)
- Ellis, R. (2016). «Focus on Form: A Critical Review». In *Language Teaching Research*, vol. 20(3), pp. 405-428.

- _____. (2009). «Corrective Feedback and Teacher Development». In *L2 Journal*, vol. 1, pp. 3-18.
- _____. (2008). *The study of second language acquisition, 2nd ed.* Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2006). «Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective». In *TESOL Quarterly*, vol. 40(1), pp. 83-104
- _____. (2005). *Planning in Task-based Performance.* Amsterdam: John Benjamin's.
- _____. (2002). *The Place of Grammar Instruction in the Second / Foreign Language Curriculum.* In E. Hinkel & S. Fotos: « New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms», Routledge: London, pp.14-34.
- _____. (2002). «Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research». *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 223-236.
- _____. (2001). «Investigating Form-focused Instruction». In *Language Learning*, vol. 51, pp. 1-46.
- _____. (2000). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning.* Special issue of *Language Learning*. Oxford: Blackwell.
- _____. (1997). *Second Language Acquisition.* Oxford Introduction to Language Study. Series Editor H. G. Widdowson.
- _____. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University.
- _____. (1989). «*Classroom Language Learning* (ed)». In *Special issue of System*, vol. 17(2).
- _____. (1985). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. and Barkuizen G. (2005). *Analyzing accuracy, complexity, and fluency Analyzing learner language,* Oxford University Press, pp.139-164.
- Ellis, R. and Roever, C. (2018). «The measurement of implicit and explicit knowledge». In *Language Learning Journal*, pp. 1-16.
- Encreve, P. (1983). *La liaison sans enchaînement.* En Actes de la recherche en sciences sociales, 46.
- Eugenia, A.-L. et al. (2020). *Temps, aspect et classes de mots : Études théoriques et didactiques,* Artois Presse universitaire.

- Faerch, K. et al. (1984). «Learner Language and Language Learning». In *Clevedon: Multilingual Matters*. vol. 812, pp. 20-132.
- Fang, X. et Xue-Mei, J. (2007). *Error analysis and the EFL classroom teaching: US-China education review*, 4(9), pp. 10-14.
- Fayol, M. et al. (2008). «La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse». In *L'année psychologique*, vol. 108 (3), 2008, pp. 517-546.
- Ferguson, C. A. (1976). «The structure and use of politeness formulas». *Language in Society*, vol. 5(2), pp. 137-151
- Ferguson, C. A. (1959). «Diglossia». In *WORD*, Worchester, vol. 15(2), pp.325-340.
- Feuillet, J. (2006). *Introduction à la typologie linguistique*, Paris, Champion
- Fink, S.R. (1977). «Aspects of pedagogical grammar, based on case grammar and valence theory». In *Linguistische Arbeiten*, 54. Tübingen: Niemeyer, p. 8.
- Fisher C et Dufour-Beaudin M.-C. (2008). Pour écrire un texte sans fautes. In UQAC: «Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire». Projet Pilote. Communiqué pp. 1-10.
- Fisher C. Nadeau M. (2014). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. In *La Lettre de l'AIRDF*, n°56, pp. 7-13.
- Fisiak, J. (ed.) (1981). *Contrastive Analysis and the Language Teacher*. Oxford: The Pergamum Institute of English.
- Flege, J. E. (2003). *Assessing constraints on second-language segmental production and perception*. In Meyer A. & Schiller N. (eds.): «Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities». Berlin: Mouton de Gruyter.
- _____. (1995). *Second language speech learning: Theory, findings, and problems*. In W. Strange (ed.): «Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research». pp. 233-277.
- _____. (1991). «Age of learning affects the authenticity of voice-onset-time (VOT) in stop consonants produced in a second language». In *Journal of the Acoustic Society of America* 89(1), pp. 395-411.
- Flege, J.E. et Mackay I. (2004). «Perceiving vowels in a second Language». In *SSLA*, vol. (26), pp. 1–34
- Flobert, J. (1992). « Sur la validité des catégories de voix et de diathèse en latin». *Lingua Latina*, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, pp. 37-48.

- Fontaine, H. (2012). *Un Train en Afrique. African Train. Djibouti - Éthiopie*, CFEE / Shama Books, Addis Abeba, p 308.
- Fouché, P. (1961). *Phonétique historique du français, les consonnes et index général*. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Fougeron, C. and Smith, C.L. (1993). «Illustration of the IPA». In *Journal of the International Phonetic Association*, vol. 23, pp. 73-76.
- Fradin B. (2001). « A propos du suffixe -et ». In *Le français moderne*, vol LXIX (1), pp. 86-98.
- Frajzyngier Z. and Shay E. (2020). *Afroasiatic: General Linguistics, Historical Linguistics, Typology*,
- Freuenfelder U et Porquier R. (1980). « Connaissances en langue étrangère ». In *Langages*, vol. 57, pp. 43-59
- Frauenfelder, U. et Porquier, R. (1980). « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant ». In *Langages*, vol. 57, pp. 61-71.
- Frenck-Mestre, C. et al (2009). *Processing of grammatical gender in L1 and L2 French: ERP evidence*. In R. Leah et al. (eds.) «EUROSLA Yearbook», Amsterdam, pp. 76-106
- Frensch, P.A. et Runger, D. (2003). « L'apprentissage implicite ». *Current Directions in Psychological Science*, vol. 12, pp. 13-18.
- Fromkin, V. et al. (2003)/ [2014]. *An Introduction to Language, Cengage Learning*.
- Fuchs, C. (1996). *Les ambiguïtés du français*, Ophrys, Gap-Paris
- Fuchs, C and Robert, S. (1997). *Diversité des représentations linguistiques*. In Fuchs C. & Robert S. (éds.). (1997). « Diversité des langues et représentations cognitives». Ophrys, Paris, pp. 5-24.
- Fuchs, C. et Leonard, A. M. (1979). *Vers une théorie des aspects les Systèmes du français et de langues*, Mouton.
- Füsün, Ş. (2009). « Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français ». *Synergies Turquie* n° 2, pp. 179-184.
- Gaatone, D. (2000). « Pour une définition restrictive du passif en français ». In L. Schøsler (éd): *Le passif*, pp. 15-22.
- _____. (1998). *Le passif en français*, Paris-Bruxelles, Duculot.
- _____. (1979). *Liaison et structure syllabique du français*. *Le Français Moderne*, vol. 4, pp. 312–334.

- Gagnon C et Beaucher C. (2016). *Les élèves en formation professionnelle*. In Auteurs. (dir.). Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces, pp. 18-46.
- Galazzi, E. (1994). L'association phonétique internationale. In Auroux (éds.). *Histoire des idées linguistiques*. Sprimont : Mardaga, Tome 3, pp.499-516,
- Galisson, R. (1989). « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) ». In *Langue française*, vol. 82, pp. 95-115.
- Gallagher, A. (1994). « Étude comparative des difficultés d'apprentissage de la grammaire en français, allemand et irlandais ». In *Cahiers de l'APLIUT*, vol 13(4) pp. 90-96.
- Galligani, S. (2003). « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français ». In *Linx*, vol. 49, pp. 141-152.
- Gamkrelidze, T. V. (1978). *On the Correlation of Stops and Fricatives in a Phonological System*. In J.H. Greenberg (ed), «Universals of Human Language», Standford: Standford University Press, pp. 17-31.
- Gaonac'h, et al. D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. (ND).
- Gasparini, S. (2004). «Implicit vs Explicit Learning. Some Implications for L2 Teaching». In *European Journal Psychology of Education*, vol. 19(2), pp, 203-219.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Gass, S.M. et Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: an introductory course*. (3e ed.) Revised in 2008. New York: Taylor and Francis.
- Gass, S. et Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*6 Reedited in 2001, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass S.M. and Selinker L. (eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*, pp. 177–201. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S.M. (1989). *Integrating Research Areas: Framework for second language studies*. Applied linguistics, Armond Colin.
- Gaux, C. & Gombert, J.E. (1999). «Implicit and explicit Syntactic Knowledge and Reading in Pre-Adolescents». In *British Journal of Development Psychology*, vol. 17, pp. 169-188.
- Gay, L.R. (1987). *Educational research competencies for analysis and application* (3rd ed.). London: Merrill Publishing Company.

- Gefen, R. (1979). «The analysis of pupils' errors». *English Teachers' Journal*, vol. 22(16), p. 24.
- George, H. V. (1972). *Common errors in language learning*. Massachusetts : Rowley.
- George, S. (1950). « Système de voyelles du français moderne », In *Bulletin de la Faculté des Lettres*, Strasbourg, pp. 1-44 et 220-233.
- Gerdes, K. & Muller C. (2006). « Ordre des mots et topologie e la phrase française» . In *Linguistics Investigations*, vol. 24(1), pp. 1-12
- Germain, C. (1993). *Évolution d'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Montréal: Hurtubise HMH,
- Gess, R. et al. (2012). *Introduction to phonological variation in French*. Dans R. Gess, C. Lyche, & T. Meisenbrung (dir.), *Phonological Variation in French: Illustrations /rom three continents*, Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-19.
- Gilquin, G. (2008). *Linking Contrastive and Learner Corpus Research*. Amsterdam: Rodopi.
- Gleason, H.A. (1955). *An introduction to descriptive linguistics*. New York: Henry Holt & Co.
- Godard, D. (1986). « Les déterminants possessifs et les compléments de nom». In *Langue française*, vol. 72-102-122.
- Goes, J. (2004). *Les adjectifs primaires : prototypes sémantiques ou prototypes abstraits ?* in François J. (dir.), « L'adjectif en français et à travers les langues. Actes du Colloque international de Caen », Presses Universitaires de Caen, pp. 109-134.
- _____. (1999). *L'adjectif entre nom et verbe*. Champs linguistiques, Paris/Bruxelles : Duculot.
- Granger S. (2009). *The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation*, In Aijmer, K. ed (s). «Corpora and Language Teaching», Amsterdam & Philadelphia, Benjamins, pp. 13-32.
- Granger S. et Tyson, S. (1996), *comparative étude : le néerlandais et l'anglais*
- Graves, M. F. (2009). *Teaching individual words. One size does not fit all*. Newark, NJ: International Reading Association
- Greenberg, J.H. (1970). «Some generalizations on glottalic consonants, especially implosives». In *IJAL*, vol 42, pp. 212–227.

- _____ . (1966). *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements*. In Joseph H. Greenberg (ed.). « Universals of Language » . Cambridge: MIT Press, 2nd ed. pp. 73-113.
- Grevisse et al. (13^e ed) (1957). *Le Bon Usage : grammaire française*. 13^e éd., refondue par André Goosse et révisé en 1988, 1993, 2007, 2009, 2019. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot
- _____ . (11^e ed) (1980). *Nouvelle grammaire française*. 2^e tirage. Paris.
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues*. Des enjeux à la pratique
- Guberina, P. (2008). *Retrospection*, Mons, CIPA.
- _____ . (1956). « L'audiométrie verbo-tonale et son application ». In *Journal Français d'O.R.L.* No. 6, pp. 23-42.
- Guillaume, G. (1971). *Leçons de linguistique 1948-1949*, série A, vol. 1, « Structure sémiologique et structure psychique de la langue française ». Paris : Klincksieck.
- Guimbretiere, E. (1994). *Phonétique et Enseignement de l'oral*. Paris : Didier / Hatier.
- Guluma, G. (2018). *The History and Politics of the qubee Alphabet*, Staff Editor.
- Gutierrez, G. et al. (2012). «Proactive interference between languages: Do task demands matter? ». In *International Journal of Bilingualism*, vol. 17, Issue 4, pp. 505-524.
- Hagage, C. (1982) / [2006]. *La structure des langues*. Paris : PUF. Que sais-je ?
- Haight, C. et al. (2007). « The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom» In *Foreign Language Annals*, vol. 40(2), pp. 288-310.
- Hammarberg, B. (1974). « The insufficiency of error analysis» In *the International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Retrieved, vol. 12(3), pp. 185-192.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*, Routledge, London.
- Halte, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF. Que sais-je ?
- Hamers, J.-F. & Blanc M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles: Pierre A. Hily (eds.): « The consequences of plurilingual situations », Paris: Harmattan, pp. 3-22.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ . (1975): «The deduction/induction controversy». In *The Modern Language Journal*, vol 59 (1/2), 15-18.
- Harald, H. (2016). «Linguistic diversity and language evolution». In *Journal of Language Evolution*. vol. 1 (1), pp. 19–29.

- Harbeson, J.W. (1988). *The Ethiopian Transformation: The Quest for the Post Imperial State*. Boulder: Westview Press.
- Harris, Z.S. (1951). *Methods in Structural Linguistics*. Chicago University Press.
- Harmers, J.F. (1997). *Plurilingual situations and their consequences*. In M.L. Lefebvre & M. A. Hily (eds.): « The consequences of plurilingual situations » Paris: Harmattan, pp. 3-22.
- Hasanat, M. (2007). « Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe /arabe-français ». In *Synergies Monde arabe*, N° 4, pp. 209-226
- Hashim, A. (1999). «Cross linguistic influence in the written English of Malay undergraduates». In *Journal of Modern Languages*, vol. 12(1), pp. 59-76.
- Haspelmath, M. (2002). *Understanding Morphology*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig, Arnold, Oxford University Press Inc., New York
- Hasselrot B. (1972). *Étude sur la vitalité de la formation diminutive française au XXe siècle*, Uppsala, Almqvist & Wiksells, p. 64.
- Haton J.P. (1974). *Contribution à l'analyse, la paramétrisation et la reconnaissance de la parole*.
- Haton, J.P. et Lamotte M. (1971). « Étude statistique des phonèmes et diphonèmes dans le français parlé. In « Revue d'acoustique », No 16, pp. 258-262.
- Hawkins, J. (1983). *Word order Universal*, New York: Academic Press.
- Heine, B. and Kteve T. (2002). *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge (GB): Cambridge University Press.
- Helland, H.-P. (2002). *Le passif périphrastique en français moderne*. Copenhague : Museum Tusulanum Pre.
- Hendrickson, J.M. (1987). *Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice*. In M.H. Long et al. *Methodology in TESOL: A book of readings*. Boston: Heinle & Heinle. p. 357.
- Herbst, T. & Gotz-Votteler K. (eds.) (2007). *Valency: Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Hilton, H.E. (2011). *L'influence des théories d'acquisition sur la didactique des langues : perspectives historiques*. In G. Komur-Thiolly et P. Trevisiol-Okamura (ed). « Discours, acquisition et didactique des langues ». Orizons, pp. 37-52.

- Hirt, H. et Arntz, H. (1939). *Die Hauptprobleme der Indogermanischen Sprachwissenschaft*. Halle: Niemeyer.
- Hoenigswald, H. (1960). *Language Change and Linguistic Reconstruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hoff, E. et Naigles, L. (2002). «How children use input to acquire a lexicon». In *Child Development*, vol. 73(2), pp.418-433.
- Hopper, P.J. et Traugott, E.C. (2003). *Grammaticalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Huot, H. (2005). *La Morphologie : forme et sens des mots du français*, Paris, Armand Colin.
- Huver E. et Macaire D. (2021). « Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme », *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2023
- Imbs, P. (1965). *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. 4^e éd. Paris, Klincksieck. In *International Review of Applied Linguistics*, vol. 24 (1), pp. 69–75.
- Larsen Freeman D. and Long M.H (1991). *An introduction to second language acquisition research* Longman.
- Intravaia, P. (2013). « Chapitre 4-2 : les étapes de la formation verbo-tonale : les outils du diagnostic ». In *Formation en ligne des professeurs de langue en phonétique corrective*.
- _____. (2005). La formation verbo-tonale des professeurs de langue, in *Linguistique de la parole et apprentissage des langues, questions autour de la méthode verbo-tonale de Guberina P.*, (éd.), CIPA, Mons, pp. 119-137.
- _____. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbotonal*, Paris: Didier Édition et Mons : CIPA.
- _____. (2003). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. CIPA, 2^{ème} tirage.
- Ioup, G. (1984). «Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and phonological errors in second language acquisition». *Language Learning* 34(2), pp. 1-17.
- Islam, N.D. et Ghassem B. (2017). «A Review of Contrastive Analysis Hypothesis with a Phonological and Syntactical View: Across - Linguistic Study», In *The Buckingham Journal of Language and Linguistics*, vol 3, pp. 32-41.
- Jain, M.P. (1984). *Analyse des erreurs : source, cause et signification*. In J. C. Richards (éd.), *Analyse des erreurs : Perspectives sur l'acquisition de la langue seconde*. Londres: Longman,

- Jakobovits L. (1970). *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis* Rowley, Mass, Newbury House Publishers.
- Jakobovits, L. (1969). « Second language learning and transfer theory: a theoretical assessment» . In *Language Learning* vol. 19 (1/2), pp. 55-86.
- James, C. (1998). «Error Analysis Theories and Second Language Acquisition». In *US-China Foreign Language*. vol. 6, pp. 35-42
- _____. (1980). *Contrastive Analysis. Reedited in 1981 et 1985*. London: Longman.
- James, J. (1977). «Language Transfer Reconsidered». In *Journal Article Interlanguage Studies Bulletin, Sage Publications, Inc.* vol. 2(3), pp.7-21.
- Jean-Michel, K. (2011). Phonétique et prononciation du français pour apprenants finno-phones, Institute des langues modernes et classiques université de Jyväskylä yliopisto Finlande.
- Jie, X. (2008). «Error Theories and Second Language Acquisition». In *US- China Foreign Language*, vol. 6, pp. 35-42.
- Johansson, S.A. (2008). *Contrastive Analysis and Learner Language: A Corpus-Based Approach*. University of Oslo. Online book
- _____. (2007). *Seeing through Multilingual Corpora: On the Use of Corpora in Contrastive Studies*. Amsterdam: Benjamins,
- John, H. (1983). *Word Order Universals*, New York: Academic Press
- Jonathon, G. (1999). « L'attribution du genre aux emprunts à l'anglais». In *La Linguistique*, vol. 35, Fasc. 1, pp. 65-85, Presses Universitaires de France
- Joseph, E. (1980). «Word Order in Generative Grammar». In *Journal of Linguistic Research*, vol. 1, pp. 33-54.
- Jung, S. J. (2012). *Word Order*. Cambridge University Press.
- Jurmo, P. (2004). *Workplace literacy education: definitions, purposes, and approaches*. In *the focus on Basics*, vol. 7(B), pp. 22-26.
- Kafipour, R.et Khojasteh, L. (2012). « A comparative taxonomy of errors made by Iranian undergraduate learners of English». *Canadian Social Science*, vol. 8(1), pp. 18-24
- Katamba, F. (1993). *Morphology: Modern Linguistics Series*. London: The Macmillan Press LTD.
- Kayne, R. S. (1977). *Syntaxe du français. Le cycle transformationnel*. Éditions du Seuil Collection de travaux linguistiques

- Keenan, E and Matthew, S.D. (2007). *Passive in the World's Languages*. In Shopen (ed.) «Language Typology and Syntactic Description», vol. 1, Cambridge University Press, pp.325-361.
- Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kemp, J.A. (1994). Phonetic Transcription: History. In R.E. Asher & J.M.Y. Simpson (eds.). «The Encyclopedia of Language and Linguistics». Oxford: Pergamon, vol. 6, pp. 3040-3051
- Kemp, W. et al. (1980). *Linguistic and Social Description of Final Consonant Cluster Simplification in Montreal French*. In Shuy, R. et Shnukal, A. (éd.), « Languages and the Uses of Language», Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 12-40
- Kiefer, F. (2006). *Morphologie*. In « La langue hongroise », Budapest, Akadémiai Kiadó, p.34
- Kimbale G.A. 1975, et al. «Depth of processing and the retention of words in episodic memory». In *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 104(3), pp. 268-294.
- Kitchen J. et al. 2011, «Developing capacity: in indigenous education: Attending to the voices of Aboriginal teachers». In *Action in Teacher Education*, vol. 33(1), pp. 615-627.
- Klein, W. (2008). « On times & Arguments». In *Linguistique*, vol. 48. pp.122-148.
- _____. (1987). *L'acquisition de langue étrangère*. Révisé en 1989, Paris : Armand Colin.
- Klein, E.A. (1987). *Comprehensive Etymological Dictionary of the Hebrew Language for Readers of English* Carta.
- Klett, E. (2007). *Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère*, Klincksieck, No 148, pp. 499-511
- Komur-Thiolly, G. et Trevisiol-Okamura, P. (2011). *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*, Orizons.
- König E. & Gast V. (2009). *Understanding English-German Contrasts*. 2nd ed. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krashen, S. (2006). *The critical period for language acquisition and its possible bases*. In Aaronson, D. and Rieber, R.W. (eds.): «Developmental psycholinguistics and communication disorders». New York: New York Academy of Sciences
- _____. (1992). «Under What Conditions, If Any, Should Formal Grammar Instruction Take Place? » In *TESOL Quarterly*, vol. 26, pp. 409-41.

- _____ . (1982). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Reedité en 1992, New York: Pergamon Institute of English.
- _____ . (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- _____ . (1975). *The critical period for language acquisition and its possible bases*. In D. Aaronson & R. W. Rieber (eds.), « Developmental psycholinguistics and communication disorders » (ND).
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1995). «The Natural Approach-Language Acquisition». The Classroom, Longman, London: Pearson Education.
- _____ . (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Krashen, S.D. et al. (eds.) (1982). *Child-adult differences in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Krashen S. and Seliger H. (1975). «The Essential Contributions of Formal Instruction in Adult Second Language Learning». In *TESOL Quarterly*, vol. 13, pp. 173-183.
- Krzeszowski T.P. (1990). *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter,
- Ladefoged, P. (2001). *A Course in Phonetics, (4th ed.)*. Boston: Thomson / Wadsworth
- Ladefoged, P.A. (2001). *Linking linguistic contrasts to reality: The case of VOT*, In N Granum, & J. Rischel (eds.), *Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague, C.A. Reitzel, Copenhagen vol. 31*, pp.212–223.
- Ladefoged, P. et Maddieson I. (1996). *The sounds of World Languages*; Cambridge, MA, Blackwell.
- Ladefoged, P.A. (1958). «Syllable and Stress». In *Miscellanea phonetics*, vol. 3 pp.1-15.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lafon, J.C. (1961). *Message et phonétique*, Paris, P.U.F
- Laitin, D.D. (1992). *Language Repertoires and State Construction in Africa*. New York: Cambridge University Press.
- Laks, B. (2005). « *La liaison et l'illusion* ». In *Langages* vol. 158, pp. 101-125.
- _____. (1977). « Contribution Empirique à l'Analyse Socio-différentielle de la Chute de /r/ dans les Groupes Consonantiques Finals ». In *Langue Française*, 34, pp. 109-125.

- Laporte, É. (2005). « Une classe d'adjectifs de localisation ». In *Cahiers de Lexicologie*-vol. 86(1), pp. 145-161.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Thompson-Heinle.
- Larsen-Freeman, D. et al (1992). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York, NY. Longman.
- Larsson, B. (1994). *La place et le sens des adjectives épithètes de la valorisation positive*, Lund University Press.
- Lashley, K. S. (1951). The problem of serial order in behavior. In L.A. Jeffress (ed.), *cerebral mechanisms in Behavior*, New York: Wiley, pp. 112-131.
- Lauret, B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette, Coll. F, 192 p.
- Laufer, B. (1986). «Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research». *International Review of Applied Linguistics*, pp. 24, 69-75.
- Laufer, B. and Nation, P. (1995). « Vocabulary size and use: lexical richesse in L2 written production». *Applied Linguistics* 16, pp. 307-322.
- Laufer, B. and Shumeli, K. (1997). «Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? ». In *RELC Journal*, vol. 28, pp. 89-108.
- Lavoie, C. (2015). «The effect of training on vocabulary strategy use: explicit teaching of word family, word network and word card strategies». In *The Journal of Language Teaching and Learning*, vol. 6(3), pp. xx-xxx.
- Lavoie, C. (2015). «Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu». In *Revue canadienne de linguistique appliquée* » vol. 18(1), pp. 1-20.
- Lavoie, C. and Hoa, L. (2014). « S'approprier le vocabulaire : la stratégie Réseau de mots. In *Vivre le primaire*, vol. 27(1), pp. 26-27.
- Lavoie, C. and Hoa, L. (2013a). « Enrichir le vocabulaire : la stratégie « famille des mots ». In *Vivre le premiere*, vol. 26(4), pp. 26-27.
- _____ (2013b). « Favoriser le développement et la mémorisation du vocabulaire : la stratégie Carte de mots ». In *Vivre le primaire*, vol. 26(3), 18-19.

- Lazard G. (1994a). «L'Actance», Paris, Presses universitaires de la France, coll. In *Linguistique nouvelle*, vol.8, pp, 14-285.
- Le Blanc, I. (2018). « Sans distinction d'identité de genre ? Les enjeux d'un langage neutre / indifférencié au Nouveau-Brunswick ». In *Recherches féministes*, vol. 31, pp. 159-175
- Le Boterf, G. (2011). « Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable ». In *Éducation permanente*, vol 3(188), pp. 97-112.
- Le Calvez, V. (2009). *La méthode verbo-tonale à l'heure de l'implant cochléaire*. In *Connaissances surdités*. No 28, (ND).
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*, Paris : Hachette.
- Lechopier, N. (2007). *Éthique dans la recherche et démarcation : la scientificité de l'épidémiologie à l'épreuve des normes de confidentialité*, Paris.
- Lecours, A. R et Lhermitte F. (1969). « Phonemic paraphasies: Linguistic structures and tentative hypotheses ». In *Cortex*, vol. 5, pp. 193-228.
- Lee, J. et al. (2015). «The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis». In *Applied Linguistics*. 36 (3), pp. 345–366.
- Lee, W.R. (1968). «Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Foreign Language Teaching». In *Alatis*. Georgetown University, USA, pp. 185-194.
- Leeman, D. (2004). *Les déterminants du nom en français : syntaxe et sémantique*. Presses Universitaires de France.
- Lehmann, W. P (2016). *The comparative method as applied to the syntactic component of language*. Cambridge University Press.
- Lehmann, A. et Martin-Berthel, F. (2000). *Introduction à la lexicologie*. Sémantique et morphologie, Nathan.
- Lehmann, C. (2002). «New reflections on grammaticalization and lexicalization», in I. Wischer & G. Diewald (éd), pp. 1-18.
- Lemaréchal, A. (1989). *Les parties du discours. Sémantique et syntaxe*, Paris : PU.
- Lennon, P. (2008). *Contrastive analysis, error analysis, interlangue*. In S. Gramley & V. Gramley, (eds.), « Introduction to Applied Linguistics », Bielefeld, Germany: Aisthesis. pp. 51-60.
- Lennon, P. (1991). «Error: Some problems of definition, identification and distinction». In *Applied Linguistics*, vol. 12(2), pp. 180-196.
- Lenoir, Y. et al. (2002). « L'intervention éducative : Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux ». Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en

formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). In *Linguistique et de littérature, Strasbourg*, vol. III (1), pp. 117-167.

- Léon, P. (1992). *Phonétisme et Prononciations du français*, Paris, 3e édition, Armand-Colin, 2001/ 4e ed/ 2005 / 5e éd, Armand-Colin.
- _____. (1966). *La prononciation du français*, avec Monique Léon, Paris, Nathan, 1997 / 4e édition, 2002 / réédité en 2009.
- _____. (1962). *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Paris, cf. pp. 170-182.
- Léon, P. (1996). *Éléments de phonétique avec l'application au français*. Sainte-Foy. Les Presses de l'Université Laval.
- Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, rééditée en 2008. Pourquoi? Comment ? Paris : Hachette Éducation.
- Léon, P. et al. (2009). *Phonétique du FLE : Prononciation : de la lettre au son*. Avec Monique Léon. Collection U.
- Léon, P. et al. (2008). *Phonétique du FLE : prononciation : de la lettre au son*. Paris by Colin.
- Lewis, M. et al. (2013). *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International,
- Libersan, L. (2003). «*Une grille de correction : nouvelle grammaire* ». CAF, Collège Ahuntsic. Correspondance, vol 8(3), pp. 1-23.
- Lightbrown, P. M. & Spada N. (2006). *How are Languages learnt?* Oxford: Oxford University Press.
- Linn, A. et al. (2011). «*Présentation : Linguistique appliquée et disciplinarisation* ». In *Histoire Épistémologie Langage, Linguistique appliquée et disciplinarisation*, tome 33, fascicule vol. 1, pp. 7-14.
- Lintfert, B. and Mobius, B. (2013). *Capturing Developmental Patterns in Intonation Acquisition: A Target-oriented Parametric Approach*. In «*BUCLD*», vol. 37, pp. 1-12.
- Liwen, S. (2012). Les erreurs phonologiques en français des étudiants taiwanais débutants : analyse et propositions de correction *Linguistique*. (ND).
- Loewen, S. et al. (2009). «*Second language learners' beliefs about grammar instruction and error-correction*». In *Modern Language Journal*, vol. 93(1), pp. 91-104.
- Loewen, S. (2005). «*Incidental Focus on Form and Second Language Learning*. In *Studies in Second Language Acquisition*, No. 27, pp. 361-38.

- Lott, D. (1983). «Analysing and counteracting interference errors». In A. Zabrodskaja. *ELT Journal*. vol. 37 (3), pp. 256-261.
- Lourdes, O. (2013). *Second language acquisition*. Routledge, New York, 10017, USA.
- Lourdes, O. (2009). *Understanding Second language acquisition*, Routledge, London,
- Louveau, E. et Mangenot F. (2006). *Internet et la classe de langues*, Paris, CLE international, p. 37.
- Ludi, G. et Py B. (1986). Être bilingue, 3e éd, révisée en 2002, 2003, Peter Lang, Paris.
- Luuk, E. (2015). « Interface syntaxe-sémantique ». In Wright, James D. (ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2e éd.). Amsterdam: Elsevier, pp. 900-905.
- Lyche, C. (2010). Le français de référence : éléments de synthèse. In Detey, S., et al. (éds.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement*, Paris, Ophrys, 143-165.
- Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. Paris, PUF.
- Mackey, W. (1982). *Interaction, interférence et interlangue : Rapport entre bilinguisme et didactique des langues*. In *Langues et linguistique*, tome 1, Université Laval.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Edition Klincksieck, p. 414.
- _____. (1972). *International bibliography on bilingualism*. Québec : Presses de l'Université Laval, 569. p.
- _____. (1965). *Language Teaching Analysis*. Londres: Longman
- Mahommed, A. (2008). *Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ?* Colloque Bruxelles, pp. 20-22
- Mair, C. (2005). *Recent Advances in contrastive linguistics and language typology: The spin-off for language teachers*. In D. J. Allerton et al. « Linguistics, language teaching and language learning, Basel pp, 21-39.
- Malécot, A. (1974). «Frequency of Occurrence of French Phonemes and Consonant Clusters». In *Phonetica*, vol. 29(3), pp. 158-170.
- Mallinson, G. and Blake, B.J. (1981). *Language Typology*, New York: North Holland
- Malmberg, B. (1971). *La phonétique*, Réédité en 2002. P.U.F. Paris.
- Malone, J. C. (2014). «Did John B. Watson Really Find Behaviorism? ». In *Behav Anal*, vol. 37(1), pp. 1-12.
- Marc, W. (2003). *Grammaire critique du français*. Réédité en 2010, Duculot, Bruxelles.

- Marchello-Nizia, C. (2006). *Grammaticalisation et changement linguistique*, Bruxelles, De Boec.
- Marcoux, E. (2018). *Le Timbre de schwa et des autres voyelles moyennes antérieures et arrondies de l'Ile-de-France*, Université du Québec à Montréal
- Marie-Helene, C. (2005). *Phonologie française : LIN 3505* (Manuscrit de cours), Ottawa
- Markus, H. & Kunda Z. (1986). «Stability and Malleability of the Self-Concept». In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51 (4), pp. 858-866.
- Marquillo, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLÉ International.
- Martineau, F. (1988). « Le placement des pronoms objets dans les constructions infinitives chez Philippe de Vigneulles », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 7(3), pp. 155-173
- Martineau, F. (1988). Variable deletion of sound in spoken French of Ottawa-Hull. In J.P. Montreuil & D. Birdsong, «Advances in Romance Linguistics», Dordrecht: Foris. pp. 275-287.
- Martinet, A. (1983). « Ce que n'est pas la phonologie. Phonologie des usages du français ». In *Langue française*, vol 60, pp. 6-13.
- _____. (1969), *Le français sans fard*, Paris, Presses Universitaires de France. In A. Martinet : «Qu'est-ce que la morphologie?». In Cahiers F. de Saussure, Librairie Droz vol. 26, pp. 85-90.
- _____. (1969). « Qu'est-ce que la morphologie ? ». In Cahiers F. de Saussure, vol. 26, pp. 85-90.
- _____ (1960). *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, nouvelle édition remaniée et mise à jour, 1980.
- _____. (1956). *La Description phonétique, avec application du Parler franco-provençal d'Hauteville (Savoie)*, Droz, Genève.
- _____. (1949) « La double articulation linguistique », réédite en 1965. In *TCLC*, n°5, pp. 30-37, texte repris dans *La linguistique synchronique*, Paris, PUF.
- Martinet, A. et al. (1968). *Phonétique appliquée*. Montréal Librairie Beauchemin Limitée, p. 121.
- Mattar, H. (1999). «Translation Elicitation Techniques and Mother-Tongue Interference: any Significant Connection? ». In *IRAL*, vol. 37, no 4, pp. 307-320.
- Matthews, P. H. (2nd ed) (1991). *Morphology Cambridge*: Cambridge University Press.
- Maurice, G. (2016). *Le Bon usage*, 16^e édition par André Goosse, De Boeck.

- Mbaya, M. (1994). «Introduction to library and field research ». In *URED*, N° 3, M. p. 66
- McMahon, A. (2002). *An Introduction to English Phonology* Edinburgh, Edinburgh University press.
- Meara, P. (1980). « Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning ». *Language Teaching and Learning : Abstracts* 13, pp. 221-246
- Meisenbrugg, T. (2006). *La quantité de consonnes françaises - un cas pour l'interface phonologie /morphologie ?* In Carmen K. al. « Morphologie et linguistique romane, dossiers de la section du même nom au XXIX ». Université de Constance, pp. 164-175.
- Melis, L. (1990). *Lavoie pronominale : la systématique des tours pronominaux en français moderne*, Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Mel'cuk I. (1993). *Cours de morphologie générale : Introduction et première partie : le mot*. Canada : In *les presses de l'université de Montréal*, vol.1 (ND).
- Memet, M. (1993). « Bulletin de L'ACLA : Périodiques langues de spécialité ». In: *Cahiers de l'APLIUT*, supplément au Fichier 2e éd. vol. 12(3), pp. 5-18
- Mesthrie, R. (ed.) (2001). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Amsterdam: Elsevier. pp. xxvii, 1031.
- Michot, M.-E. (2014). « L'acquisition de la morphologie verbale en FLE ». In *Cahiers de l'AFLS*, 19(1), (ND).
- Millischer, V. (2000). *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires*. I.U.F.M. de l'académie de Montpellier.
- Millotte, S. et al. (2008). «Phonological phrase boundaries constrain the online syntactic analysis of spoken sentences». In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 34 (4), pp. 874–885.
- Milner, J.C. (1973). *Arguments linguistiques*, Paris-Tours, Marne.
- Mitchell, R. (2000). «Applied Linguistics and Evidence base on Classroom Practice ». The Case of Foreign Language Grammar Pedagogy. In *Applied Linguistics*, vol. 21(3), pp. 281-303.
- Moeschler, J. et Auchlin, A. (1997). *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armand Colin.
- Moirand, S. et al (dir.). (1989). *Le français dans le monde, numéro spécial*, « ... et la grammaire ». Paris: Hachette.
- Molinier, C. et Levrier, F. (2000). *Grammaire des adverbes. Description des formes en -ment*, Droz, Genève, Suisse.

- Monnin, P.-E. (1970). « L'assimilation entre consonnes en français parlé ». In *Bulletin CILA*, vol 12, p.187.
- Morin E. (1991). *La Méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Seuil.
- Muhsin, M. A. (2016). «Analyzing the students' errors in using simple present tense. A case study at junior high school I Makassar». *Pacific Science Review B. Humanities and Social Sciences*, vol. 2, pp. 81-87.
- Muller, C. (2005). *Diathèses et voix en français*. In « Interaction entre sémantique et pragmatique, Actes du XI Séminaire de Didactique Universitaire (Constanta 2004)», Université Ovidius, Association des Chercheurs en Linguistique Française, Editura ASE, Bucuresti, pp.73-95
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : Quelle importance pour l'enseignement ? Quelle consequence? » In *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, vol. 4(4), pp. 1-31.
- Namukwaya, H. K. (2014). « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere ». *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3 - p. 209-223.
- Narjoux, C. (2018). *Le Grevisse de l'étudiant : Grammaire graduelle du français*, De Boeck Supérieur, p. 42.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- _____ . (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House
- _____ . (1983). *Testing and teaching vocabulary. Guidelines*, vol. 5, pp. 12-25.
- Nemser, W. (1971). «Approximate Systems of Foreign Language Learners». In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 9(2), pp. 115-124.
- Nespouous, J. L. et Lecours, A. R. (1980). *Du trait au discours, Grammatical*, vol. 7, pp. 1-36.
- Newman, P.E.W. (1937). *Italy's Conquest of Abyssinia*. Published by Thornton Butterworth Ltd., 15 Bedford Square, London First Edition.
- Nicholas, E. and Stephen, L. (2009). «The Myth of Language Universals: Language Diversity and Its Importance for Cognitive Science». In *Behavioral and Brain Sciences* vol. 32,
- Nicholas, J. (2012). *Monogenesis or Polygenesis: A Single Ancestral Language for All Humanity?* The Oxford Handbook of Language Evolution. Oxford: Oxford UP, pp. 558-572.

- Noailly, M. (1999). *L'adjectif en français, Collection l'essentiel*, Ophrys, Paris.
- _____. (1990). *La substantive épithète*, PUF, Paris.
- Nolke H. « Où placer l'adjectif épithète ? Focalisation et modularité ». In *langue française, vol. 111, pp. 38-58*
- Norrish, J. (1983). *Language Learners and their errors*. London : Modern English Publications.
- Noyau, C. (1976). « Les français approchés des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche ». In *Langue Française*, vol. 29, pp. 45-60.
- O'malley, J. M. et al (1985a). « Learning strategy applications with students of English as a second language ». In *TESOL Quarterly*, vol. 19(3), pp. 557-584.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olivier S. (1995). *Linguistique*, Paris, PUF.
- Oller, J. W. & Ziahosseiny, S.M. (1970). « The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors ». In *Language Learning*, vol. 20 (2), pp. 183-189.
- Ora, M. (2005). « Les adjectifs ». In *L'Introduction de Recherches Linguistiques de Vincennes*, vol. 34, pp. 9-54.
- Ortega, M. (2008). « Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L₁ and non-native languages in English and Catalan oral production ». *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 13(19), pp. 121-142.
- Oscar, V. (2010), « *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement / apprentissage* », In *Synergie chilli*, N°6-2010, pp. 71-86
- Oswald, D. (1973). « La description sémantique en linguistique ». In *Journal de Psychologie* vol 1-2, pp. 115-133.
- _____. (1968). *La description sémantique des énoncés français et la notion de présupposition*. In « *Revue L'Homme* », pp. 37-54.
- Özçelik N. (2012). « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE ». In *Journal de la Faculté d'éducation de l'Université Ondokuz Mayıs, Turquie*, vol. 31 (1), pp. 175-186.
- Öztokat N. (1993). « Analyse des erreurs / analyse contrastive in Grammaire et Didactique des langues », In *Eskişehir, Anadolu Üniversitesi yayın*, No. 590, pp. 66-76
- Pagliano, C. (2022). « Elaboration d'un corpus morphophonologique : l'épenthèse consonantique à la frontière suffixale en français » (ND).

- Paivio, A. E. (1971). *Imagery and verbal processes*. Montréal, Canada: Holt, Rinehart and Winston.
- Panevova J. (1974). «On verbal frames in functional generative description I ». In *Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, vol. 22, pp. 3-40.
- Paradis, J. and Fred, G. (1996). «Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous or Interdependent? ». In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 18 (1), pp. 1-25.
- Park, H. (2004). «A Minimalist approach to null subjects and objects in second language acquisition». *Second Language Research*, vol. 20(1), pp. 1-32.
- Payne, T.E. (1994b). *Describing Morphosyntax: A guide for field linguists*. Cambridge : Cambridge University Press, pp.173-186.
- Peeters, B. (1991). *Typologies linguistiques*, (ND).
- Pei, M. (1949). «New Methodology for Romance Classification». In *WORD*, vol. 5(2), pp. 135-146.
- Pellat, J.-C. & Fonvielle, S. (2016). *Le Grevisse de l'enseignant le français*. Paris: Magnard.
- Perin, D. (2011). *Facilitating student learning through contextualization*. Community College Research Center Brief.
- Picabia, L. (1999). *Morphologie autonome et morphologie verbale du français : une représentation de l'auxiliaire*. Les auxiliaires : délimitation, grammaticalisation et analyse. In *Langages*, 33^e année, n°135, pp. 46-62.
- Picard, M. (1989). «Consonant epenthesis as a regular sound change». In *Diachronica*, vol. 6, pp. 223-236.
- _____. (1987). « Conditions and Constraints on Syllable Division ». In *Linguistics*, vol. 25(2), pp. 361-382.
- _____. (1987b). « L'épenthèse consonantique : contraintes phonologiques et syllabiques ». In *Revue québécoise de linguistique*, vol. 16, pp. 267-287.
- Pickering M.J. & Garrod S. (2004). *Toward a mechanistic psychology of dialogue*. *Behavioral and brain science*, vol. 27(2), pp. 169-190.
- Pierre, E. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris : Seuil.
- Pierret, J.-M. (2000). *Phonétique descriptive et corrective du français*. Notes de cours. Université catholique de Louvain-la-Neuve.
- _____. (1981). *Phonétique du français*, Louvain-la-Neuve, Cabay.

- Pinchon, J. et Bernard, C. (1981). *Le système verbal du français : descriptions et applications pédagogiques*. Nathan, Paris.
- Plag, I. (2003). *Word-formation in English*. New York: Cambridge University Press.
- Plank, F. (1994). *Inflection and derivation*. In R.E. Asher (ed.): «The encyclopedia of language and linguistics». Oxford : Pergamon. 1671–8.
- Plénat, M. (2005). *Rosinette, cousinette, putinette, starlinette, chipinette*. Décalage, infixation et épenthèse devant *-ette*. In I. Choi-Jonin, et al (éd.), « Questions de classification en linguistique : méthodes et descriptions ». Berne : Peter Lang, pp. 275-298.
- Politzer, R.L. 1967, «Toward psycholinguistic models of language instruction». *TESOL Quarterly*, vol. pp. 2-3.
- Poncet, M. et al, (1972). *Phonetic and phonemic transformations in aphasia*, in «International Journal of Mental Health», vol. 1(3), pp. 46-54
- Poole, A. (2005). «Focus on form instruction: Foundations, applications, and criticisms». In *The Reading Matrix*, vol. 5(1), pp. 47-56.
- _____. (2005). «The kinds of forms learners attend to during focus on form instruction: a description of an advanced ESL writing class». In *Asian EFL Journal*, vol. 7(3), pp. 1-13.
- Porquier, R. (1977). « L'analyse des erreurs ». In *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 25, pp. 23-43.
- _____. (1990). *Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices*. (ND).
- _____. (1984). *Communication exolingue et apprentissage des langues*. In PY (B.) (éd.). Paris. Presses universitaires de Vincennes. « Acquisition d'une langue étrangère III», pp. 17-47.
- _____. (1977). « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives ». *Études de linguistique appliquée*, 25, p. 23-43.
- Porquier, R. and Besse, H. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier : Crédif.
- Porquier, R. et Freuenfelder, U. (1980). « Connaissances en langue étrangère ». In *Langages*, vol. 57, pp. 43-59.
- Pottier, B. (1985). « De l'adjectif ». In *Travaux de Linguistique et de Littérature*, Strasbourg, 23 /1, pp. 301-305.
- Pottier, B. (1961). « Sur le système des prépositions ». In *le français moderne*, vol. 29, pp.1-6

- Préfontaine C. et Fortier G. (2010). *Mon portfolio d'écriture en français langue seconde*. Laval : GF Développement Inc.
- Prévost. (2001). « La variabilité linguistique en français langue seconde ». *Langue et linguistique*, vol.27, pp. 95-124.
- Puren, C. (2001a). *Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*. In « Les langues modernes », vol. 1, 68-70. Paris : APLV.
- Py, B. (1980). « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue ». In *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, vol. 1, pp.31-55.
- Ramat P. (1985). *Typologie linguistique*, Paris, PUF, coll. In « Linguistique nouvelle »
- Ramus, P. (1572). *Grammaire françoise de Pierre de La Ramée*, Paris.
- Rançon J. (2018). La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ? Les Langues Modernes. Université de poitiers
- Reber, A.S. (1989) / [1993]. «Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious». In *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 118(3): pp. 219-235.
- Renard, R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris et Mons, Didier et CIPA
- _____. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, réédité en 1977, Paris : Didier.
- Renard, R. and Van Vlasselaer, J-J. (1976). *Foreign language teaching with an integrated methodology: the SGAV methodology*. Paris: Didier.
- Richard, H. (2017). « Les verbes dérivés de noms de matière». In *Le français moderne*, vol. 85, pp. 208-232
- Richards, J.C. (1984). Curriculum development in language teaching (ND)
- _____. (1984). «A Non-contrastive Approach to Error Analysis». In *English Language Teaching*, vol. 25. London: Oxford University Press
- _____. (1974). *Errors Analysis Perspectives on Second Language Acquisition. Applied Linguistics and Language Study*. Longman Group Limited, London.
- _____. (1972). «Social factors, interlanguage and language learning». In *Language Learning*, vol. 22(2), pp. 159-88
- _____. (1971a). «A Non-Contrastive Approach to Error Analysis». Reedited in 1984. In *RELC Journal*, vol. 15(1), pp.1-9.

- _____ . (1971b). «A non-contrastive approach to error analysis». In *ELT Journal*, vol. XXV, Issue 3, pp. 204–219
- _____ . (1970). «A non-contrastive approach to error analysis». In *TESOL*, San Francisco.
- Richards, J. C. and Rodgers T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press
- Riegel, M. et al. (2009). *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.
- Riente, L. (2003). «Ladies First: The Pivotal Role of Gender in the Italian Nominal Inflection System». In McGill Working Papers. In *Linguistics*, vol. 17 (2), pp. 1-54.
- Rigault, A. (1970). « L’accent dans deux langues à accent fixe: le français et le tchèque». In *Studia Phonetica* 3, Didier, p. 19
- Riley, P. (1989). *Learner’s representations of language and language learning*. In *Mélanges Pédagogiques*, vol. 19, pp. 65-72.
- Ringbom, H. (1985). *Transfer in Relation to Some Other Variables in L2 Learning*.
- Ringbom, H. & Jarvis S. (2009). *The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning*. In M. H. Long & C. J. Doughty (eds.). «In Handbook of language teaching», Oxford, England: Wiley Blackwell, pp. 106-118.
- Rivers W. (1970). *Contrastive Linguistics in Textbook and Classroom*, in *E.T.F.*, No. 4,
- Rizwan, M. & Akhtar, S. (2016). «Effect of explicit and implicit pedagogical instructions in the acquisition of definite, indefinite and zero articles». *International Journal of Multi-disciplinary and Current Research*, 4, pp. 2321-3124.
- Roberge J. M. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Rapport PAREA. Cégep André-Laurandeu. Montréal, Québec
- _____ . (2006). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir ? Cégep André-Laurendeau. *Correspondance*, vol 11(4).
- _____ (2001). Quelques réflexions sur la correction de textes écrits. Cégep André-Laurendeau. In *Correspondance*, vol 6 (3).
- Robert, P. et al. (1968). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. In *Langacker Source: Foundations of Language*, vol. 4, No. 2, pp. 211-218
- _____ . (1965). *The Sounds of English and Spanish*. London & Chicago: University of Chicago Press.
- Roberts, M.A. and Griffiths, C. (2008). «Errors and Good Language Learners». In *Lessons from good Language Learners*, Cambridge. Cambridge University, pp. 282- 293.

- Robert J.-M. (2009). *Manières d'apprendre*. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées Hachette.
- Robinet, B.W. & Schachter, J.S. (1986). *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Ann Arbor: the University of Michigan Press.
- Robinson, L. & Feng, J. (2016). *Effect of direct grammar instruction on student writing skills*, Presented at Eastern Educational Research Association Annual Conference Hilton Head Island, South Carolina.
- Roca, I.M. (1989) «The Organization of Grammatical Gender». In *Transactions of the Philological Society*, vol. 87 (1), 1-32.
- Roché M. (1992). «Le masculin est-il plus productif que le féminin? ». In *Langue française*, vol. 96, p.132
- Roekhaut, S.B.S. et Beaufort, R. (2012). Syllabation graphémique automatique à l'aide d'un dictionnaire phonétique aligné.
- Rosa, R. et O'Neill, M.D. (1999). «Explicitness, intake, and the issue of awareness». In *Studies in Second Language learning*, vol. 21, pp. 511-556.
- Rosamond M. (1988). *Communicative Language Teaching in Practice*. Great Britain: Centre for Information on Language Teaching and Research, pp. 23–24.
- Rosemary, E. (2003). «The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language». In *Modern Language Journal*, vol. 87(2), pp. 242 – 260.
- Rosenthal, J. and Ehri L. (2008). «The mnemonic value of orthography for vocabulary learning». In *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, pp. 175-191
- Rothenburg, M. (1985). *Les verbes à la fois transitifs et intransitifs en français contemporains*, la Haye-Paris, Mouton.
- Rouhollah, R. & Zarekar F. (2016). «Inductive / Deductive Learning by Considering the Role of Gender-A». *Case Study of Iranian French-Learners International Education Studies*; vol. 9(12), pp. 1-14
- Roulet E. (1989). « Des didactiques du français à la didactique des langues ». In *Langue française, vers une didactique du français ?* n°82, pp. 3-7.
- Rouveret, A. (2004). « Les clitiques pronominaux et la périphérie gauche en ancien français ». In *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, vol. 99, pp. 181- 237.

- Roy, C. and Laballe M. (2007). « Connaissance de la morphologie dérivationnelle chez les francophones et non francophones adultes ». In *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol, 10(3), pp. 263-299.
- Ruhlen, M. (1975). *A Guide to the Languages of the World*, Stanford: Merrit Ruhlen.
- Rusiecki, J. (1976). «The development of Contrastive Linguistic». In *Interlanguage Studies Bulletin*, vol 1(1), p. 14.
- Russel, S. T. (1986). *Basic word order: Functional principles*, Londres, Croom Helm,
- Rustipak K. (2011). «Contrastive analysis, error analysis, interlanguage and the implication to language teaching». In *Ragam Journal Pengembangan Humaniora*, vol, 11(1), pp. 16-22.
- Saito, K. (2012). «Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-Experimental Intervention Studies». In *TESOL Quarterly*, 46 (4), Kazuya pp. 842–854.
- Salins, G.D. (2001). « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère ». In *Langue française*, n° 131, pp. 23-37.
- Sams L. (2003). «How to teach grammar, analytical thinking, and writing: A method that works». *The English Journal*, 92 (3), pp. 57-65.
- Samuel, J. et Bernard, L. (1999). « Pour une didactique sociologique ». In *Éducation et sociétés*, No 4, pp. 2-30.
- Sapir, E. (1921). *An Introduction to the Study of Speech*. New York: Citeseer.
- Savignon S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory & Classroom practice. Texts & Contexts in Second Language Learning*. McGraw - Hill
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1992). «A new account of language transfer». In Gass S. and Selinker L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 32-46
- _____. (1974). «An error in error analysis». In *Language learning*, vol. 24 (2), pp. 205-214.
- Schachter, J. & Celce-Murcia, M. (1977). «Some reservations concerning Error Analysis». In *TESOL Quarterly*, vol. 11, pp. 441-45.
- Schackne, S. (2002). «Language teaching research: In the literature, but not always in the classroom». *Journal of Language and Linguistics*, vol. 1, pp. 1-11.

- Schane S. A. (1967). « La phonologie du groupe verbal français». In *Langages*, 2^e année, n°7. Linguistique française. Théories grammaticales, sous la direction de Michel Arrivé et Jean-Claude Chevalier. pp. 120-128.
- Schane, S.A. (1968). *French phonology and morphology*. Research Monograph 45. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. (1967): «L'élision et la liaison en français». In: *Langages, La phonologie générative* 2(8), pp. 37-59.
- Schelstraete, M.-A. et al. (2004). Les troubles phonologiques : Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant cadre théorique, diagnostic et traitement, Éditions EME. *Intercommunication*, pp.81-112.
- Scherba, L. (2004). Le système de la langue et la fonction verbale, 2^e édition, édition de la littérature scientifique et scolaire (URSS)
- Schlyter, S. (2006). Le développement de la morphologie verbale de personne-nombre chez différents types d'apprenants, Lunds Universitet.
- Schmid, M.S. (2013b). *Language attrition and multilingualism*. In «The Encyclopedia of Applied Linguistics», Oxford: Blackwell Wiley, pp. 281-290.
- Schmitt, N. (2002). *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Arnold.
- _____. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt, N. and Cecle-Murcia, M. (2002). *An Overview of Applied Linguistics*. In N. Schmitt (ed.): «An Introduction to Applied Linguistics», London: Arnold. pp. 1-16.
- Schulz, R. (1991). «Second language acquisition theories and teaching practice: How do they fit?». *The Modern Language Journal*, vol. 75(1), pp. 17-26.
- Schumann, J.H. (2013). «Societal Responses to Adult Difficulties in L2 Acquisition: Toward an Evolutionary Perspective on Language Acquisition». In *Language Learning*, vol. 63, pp. 190-209.
- Schweitzer, C. et Simonot E. (1908). *Méthodologie des langues vivantes*. Paris : Librairie Armand Colin, 1921.
- Scott, V.M. et al. (1992). «Can Students Apply Grammar Rules After Reading Textbook Explanations? » Vanderbilt University. In *Foreign Language Aimals*, vol 25 (4), pp. 357-363.
- _____. (1989). «An Empirical Study of Explicit and Implicit Teaching Strategies in Foreign Language Education». In *The Modern Language Journal*, vol 73, pp. 14-22.

- Scovel, T. (2001). *Learning New Languages: A guide to second language acquisition*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Seger, C.A. (1994). «Implicit learning». In *Psychol Bull.* vol. 115(2), pp. 163-96.
- Selinker, L. (1988). *Language transfer*. In «Interlanguage», Occasional Papers 44, South-east Asian Ministers of Education Organization, Singapore.
- _____. (1974). *Error analysis: Source, cause, and significance*. In Richards J. C (eds.) «Error analysis: Perspective on second language acquisition». London: Longman
- _____. (1972). «Interlanguage». In *International language Review of Applied Linguistics*, vol. 10, pp. 209 -231.
- Selinker, L. et al. (1975). «The interlanguage hypothesis extended to children». In *Language Learning*, vol. 25(1), pp. 139-152.
- Sharma, S.K. (1980). «Practical and Theoretical Consideration Involved in Error Analysis Source». In *Indian Journal of Applied Linguistics*. New Delhi, vol 6(2), pp. 74-83.
- Shimmon, R. (2004). « Le rôle fondamental des bibliothèques dans la société de l'information», in Fédération Internationale des Associations et Institutions de Bibliothèques
- Simard, C.G. et Chartrand, S.G. (2011). *Grammaire de base*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. NY: Appleton. [Spanish translation: *Conducta Verbal*. Mexico, Trillas.
- Snellings P. et al. (2004). «The effect of enhanced lexical retrieval on second language writing: A classroom experiment». In *Applied Psycholinguistics*, vol. 25(2), pp. 175-200.
- Sobolewski, M. (2007). «Federated Method Invocation with Exertions, Proceedings of the International Multiconference on Computer Science and Information Technology». In *Springer Verlag*, vol. 2, pp. 765-778.
- Sock, R. (1984). Étude Comparative de Valeurs Intrinsèques des Voyelles du Wolof et du Français. Rapport Bourses d'Études au ministère de l'Éducation Nationale (Section Afrique Noire).
- Sores, A. (2020). « Articles contractés ? L'aboutissement d'un processus de grammaticalisation ». In *International Journal of Romance Languages and Literatures*, Revue Romane. Langue et littérature, vol. 55, pp 70 - 94.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Sportiche, D. (1999). *Partitions and Atoms of Clause Structure: Subjects, agreement, case and clitics*, Routledge.
- _____. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, B. p. 174.
- Spratt, M. et al. (2005). *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course*, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sritong C. (2015). «Grammatical Errors in Surface Strategy Taxonomy: A Case Study in Spanish Writing Course for Thai University Students». In *Humanities and Social Sciences* 32 (1), 2015, pp. 103-130.
- Standing L. (1973). «Learning 10,000 pictures ». In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 25, pp. 207-222. Handbook of Inflection», Oxford University, Oxford, pp. 11-34.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- _____. (1970). *Perspectives on Second Language Teaching*. Modern Language Center Publications No. 1, the Ontario Institute for Studies in Education.
- Stocker, K. (1964). *Principles of modern didactics*. Buenos Aires: Kapelusz,
- Stockwell R.P. et al. (1968). *Contrastive analysis and lapsed time*. In Alatis J. (ed.) Report of the 19th Annual Round Table meeting on linguistics and its pedagogical Implications. «Monograph Series on Language and Linguistics», Washington DC, Georgetown University, vol. 21, pp. 11-36.
- Stockwell, R. et al. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago, University of Chicago Press. 196p.
- Straka, G. (1981). «Sur la formation de la prononciation française d'aujourd'hui ». In *Ta-vaux de linguistique et de littérature*, vol, 19 No.1, p. 244.
- _____. (1965). Album phonétique. In « Les Presses de l'Université Laval », Québec.
- _____. (1965). *Naissance et disparition des consonnes palatales dans l'évolution du latin au français*. Centre de philologie et de littératures romanes de l'Université de Strasbourg.
- _____. (1964). « L'Évolution phonétique du latin au français sous l'effet de l'énergie et de la faiblesse articulatoire ». In T.T.L., *Centre de Philologie romane, Strasbourg*, vol. II (1), pp 17-78.
- _____. (1950). « Système des voyelles du français moderne ». In *Bulletin de la faculté des Lettres*, Strasbourg, pp. 1-41 et 220-233.
- Steele, J. (2007). *Structure syllabique*, Consulté le 2 février 2023.

- Stenson N. (1978). *Induced Errors*. In Schumann J. & Stenson N. (eds.), «New frontiers in second language learning». Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishing, Inc.
- Stump, G.T (2005)/ [2010]. Word-formation and inflectional morphology. In: P. Štekauer and R. Lieber (eds.): «Handbook of Word-Formation». Dordrecht: Springer, Netherlands. pp. 49-71.
- Sun, R. (2008). *The Cambridge handbook of computational psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. and Smith B. (2001). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swiggers, P. (2000). «2. Le champ de la morphologie française : Bilan des études et perspectives de recherche », *Modèles linguistiques*, vol 42.
- Tabor, W. (2007). *Fake Reports and Real Histories*. Artistic Printing enterprise. Addis-Abeba. Ethiopia.
- Tabouret-Keller, A. (2008). « Langues en contact : l'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues. Persistance et intérêt de la métaphore ». In *Journal of Language Contact*, Thema 2, pp. 7-18.
- Tagliante C. (2001). *La classe de langue*. Paris, Clé International. Coll. Techniques de classe.
- Takeki, K. et Vaissière, J. (2017). *La prononciation des apprenants de FLE et la phonétique expérimentale*. HAL.
- Takeki, K. et Vaissière, J. (2009). Perception and production of French close and close mid-rounded vowels by Japanese-speaking learners, in *Acquisition & interaction en langue étrangère*.
- Tamine, G. J. (1998). *La grammaire. 2. Syntaxe*, Armand-Colin.
- _____. (3e ed) (2005). *La grammaire. 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*. Cur-sus. Armand Colin.
- Tarone, E. (2010). «Second Language Acquisition by Low-Literate Learners: An Under-studied Population». In *Language Teaching*, vol. 4(3)- pp. 75-83
- _____. (2001) *Interlanguage. Reedited in 2010*. In Berns M. (ed.): «The concise encyclopedia of applied linguistics». Oxford: Elsevier.
- _____. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold,
- _____. (1979). « Interlanguage as chameleon ». In *Language Learning*, vol. 29, pp. 181-91.

- _____ . (1969). *A sociolinguistic perspective on interaction in SLA*. In A. Mackey and C. Polio (eds.): «Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass», New York: Rutledge, pp. 41-56).
- Taylor S. & R. Bogdan (1998). *Introduction to Qualitative research methods*. (3rd. ed). Canada: John Wiley & Son Inc.
- Tesnière, L. (1959) / [1965]. *Éléments de syntaxe structurale*, Kincksieck, Paris.
- Teubert W. (2007). *Text Corpora and Multilingual Lexicography*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Thewissen, J. (2008). The phraseological errors of French, German, and Spanish speaking EFL learners: Evidence from an error-tagged learner corpus. Paper presented at the Teaching and Language Corpora Conference, Lisbon, Portugal, pp. 300-306.
- Tono Y. (2003). *Learner corpora: design, development and applications*. In «Proceedings of the Corpus Linguistics, Conference». Lancaster, United Kingdom, pp. 28-31
- Thomas, J. (1983). «Cross-Cultural Pragmatic Failure». In *Applied Linguistics*, vol, 4(1), pp. 91-112.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan Books for Teachers.
- Tizazu, Y. (2014). «A linguistic analysis of errors in the compositions of Arba-Minch University students». In *Language and Literary Studies*, vol 5(3), 2014, pp. 191-205.
- Tome, M. (1999). *Interférences phonétiques et phonologiques lors d'un apprentissage d'une langue étrangère et remédiations partie 1. Phonétique Française - F.L.E*. Université de León.
- Tomlin, R. S. (1986). *Basic Word Order: Functional Principles*, London: Croom Helm. Ultan,
- Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. Routledge Applied Linguistics Series, London: Routledge, 386 p.
- _____ . (2003). *Learner corpora: design, development and applications*. In «Proceedings of the Corpus Linguistics, Conference». Lancaster, United Kingdom, pp. 28-31
- Touchie, H.Y. (1986). «Second language learning errors, their Types, Causes, and Treatment». In *JALT Journal*, 8(1), 75-80.
- Tournier, J. (1998). *Les mots anglais du français*, Paris : Belin, p. 41.
- Toutain, A.-G. (2015). *La problématique phonologique. Du structuralisme linguistique comme idéologie scientifique*. Paris, Classiques Garnier.

- Towel, R. et Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tracy, A. H. (2006). *Syllable: Phonology*. In B. Keith (dir.): «Encyclopedia of Language and Linguistics», Oxford, Elsevier, vol. 12. (ND).
- Trask, R.L. (1999). *Language: the basics*. Routledge.
- Tréville, M.C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théorie*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Tréville, M.C & Duquette L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves, France: Hachette.
- Trigo, L. (1993). *The Inherent Structure of Nasal Segments*. In M. Huffman & R. Krakow (eds.) «Nasality: phonological and phonetic properties». New York: Academic Press.
- Troubetzkoy, N.S. (1976), *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.
- _____ . (1938). *Principes de phonologie*, revue et corrigée par Luis Jorge Prieto et révisé en 1939, 2005. Paris, Klincksieck.
- Tucker, G. R. (1999). «The Applied Linguist, School Reform, and Technology: Challenges and Opportunities for the Coming Decade G. Richard ». In *Tucker Carnegie Mellon University*, vol. 17 No 2, pp. 197-221.
- Tucker, G. R. et al. (1977). *The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behavior*. The Hague: Mouton.
- Tyler, A. & Nagy, W. (1989). «The acquisition of English derivational morphology». In *Journal of Memory and Language*, vol. 28, pp. 649-667.
- Vadillo, G. & Klingler C. (2005). *Didactics: Theory and Practice of success in Latin America Spain*. Mexico : Mc Graw Hill.
- Vaisserie, J. (2006). *La Phonétique*, Presses Universitaires, Paris.
- Vasseur M. Th. & J. Arditty. (1996). « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche». In *AILE*, N° 8, pp. 57-88.
- Verdelhan-Bourgade M. (2002). *Le Français de scolarisation*. Pour une didactique réaliste, Paris, PUF, coll.
- Verginia M.S. (1990). Explicit and Implicit Grammar Teaching Strategies. New Empirical Data. In *The French Review*, USA, vol. 63(5), pp. 779-856.
- Véronique, D. (2024). « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et interaction*

en langue étrangère [en ligne], 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 15 avril 2023.

- _____ . (2000). « Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition », in *Études de linguistiques appliquée*, vol. 120, pp, 419-432.
- _____ . (dir.). (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- _____ . (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol 1, pp. 5-36.
- Viennot, É. (2014). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin*, reédité en 2017. Donnemarie-Dontilly, Éditions 4e,
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette ELE, collection F.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant, traduit de l'allemand par J.-M. Brohée et J.-P. Confais*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Vogel S. et al. (2011). *Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate level college French classroom*. *Foreign Language Annals*, 4(2), pp. 353-380.
- Voight, R. M. (1985). *Les structures syllabiques du français : fréquence et distribution des phonèmes consonantiques, contraintes idiomatiques dans les séquences consonantiques*. Genève, Slatkine / Paris, Champion.
- Wang, L. et al (2017). «A novel and robust approach for pro-drop language translation». In *Machine Translation*, vol. 31 (1), 65-87.
- Wanger, R-L. et Pinchon J. (éd). (2001). *Grammaire du français classique et moderne*, Paris: Hachette, p.153.
- Wardhaugh, R. (1970). «The Contrastive Analysis Hypothesis. In *TESOL Quarterly*, vol 4. pp. 120-130.
- Water, M.W. (2004). *Construction des discours par des enfants et des adultes*, Paris, Larousse.
- Watorek, M. (1998). « Postface : La structure des lectures des apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 1-9. [en ligne], mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 17 septembre 2023. URL: <http://journals.openedition.org/aile/1472>; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1472>.

- Watson, K. (1997). «French complement clitic sequences: a template approach». In *Journal of French Language Studies*, vol. 7, pp. 69-89.
- Watters, J.R. (2004). *Syntaxe*, in Heine B. et D. Nurse (éds.), «Les langues africaines», Paris
- Westwood P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods?* Camberwell, vic, ACER Press.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (1985a). «Is there a logical problem of second language acquisition? ». In *TESL Canada*, vol. 2, pp. 29-41.
- White, L. (1985b). «The pro-drop parameter in adult second language acquisition». In *Language Learning*. vol. 35 - pp. 47–62.
- Weaver, C. (1996). «Teaching Grammar in context of writing». In *English journal*, vol. 85(7), pp. 15-24
- Weinreich, U. (1970). *Language in Contact. Findings and Problems, seventh printing*. The Hauge Paris.
- Welo, E. (2013). *Null Anaphora*. In «Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics»
- Wende, O. (2014). « Interférence linguistique chez les francisant anglophones : le cas du présent de l'indicatif ». In *International Journal of English Language and Linguistics Research*, vol.2, No. 1, pp. 31-38.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1985). «The pro-drop parameter in adult second language acquisition». In *Language Learning*, vol. 35, pp. 47-62.
- Wioland, F. (1985). *Les structures syllabiques du français : fréquence et distribution des phonèmes*.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*. Paris, Hachette F.L.E.
- Wlosowicz, T.M. (2010). « Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognâtes aux terminaisons différentes ». In *Synergies Espagne*, n°3, pp.159-170.

- Woltz, D. J. et al. (2000). «Negative transfer errors in sequential cognitive skills: Strong-but-wrong sequence application». In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 26(3), pp. 601-635.
- Wright G. B. (2011). «Student-centered learning in higher education». In *International Journal of Teaching and Learning in Postsecondary Education*, vol. 23(1), pp. 92-97.
- Xose, A.P.G. (2015). «The pronunciation of Spanish. Phonetics and language teaching». In *Languages. Alicante: Servei de Publicacions*.
- Xose, A.P.G. (2018). «Remarks on Verbo Tonal Phonetics for a Communicative context», Universitat d'Alacant. In *Normas* 8, pp. 259-271.
- Yavaş, M. (2006). *Applied English Phonology*, UK, Blackwell Publishing.
- Yilmaz A. (2018). «Form-Meaning-Use Framework in Grammar Teaching: Research on Noun Clauses in Writing Skills». In *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), pp. 37-55.
- Yohann, M. (2001). « La syllabe phonétique et phonologique : une introduction ». In *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage*, vol. 20, pp.91-148.
- Yule, G. 6th ed, (2006). *The Study of Languages* reedited in 2017. Cambridge University Press
- Zarco, M.A. (1998). *Causativity*, ILC-CNR-Lex 1.
- Ziahosseiny S.M. (1999). *Contrastive Analysis of Persian and English & Error Analysis*. Tehran : Nashre Vira.
- Zink G. (1993) / [1999]. *Phonétique historique du français*, Paris : PUF. p. 153.
- Zribi-Hertz A. (1994). *The syntax of Nominal Clitics in Standard French*. In C. Guglielmo et al (ed) «Paths Towards Universal Grammar», Washington D.C. George Town University Press pp. pp. 453-472.
- Zribi-Hertz A. (1999). « Le système des possessifs en français standard moderne : Le groupe nominal : contraintes distributionnelles et hypothèses de descriptions » In: *Langue française*, n°122, p.7.
- _____ (1994). « La syntaxe des clitiques nominatifs en français standard et en français avancé ». In *Travaux de Linguistique et de Philologie*, vol. 32, pp. 131-147.

ii. Liste des ouvrages sur les langues afro-asiatiques

- Abbink, J. (1985). « Review: Oromo Religion. Myths and Rites of the Western Oromo of Ethiopia by Lambert Bartels », In *Anthropos*, vol. 80 (1–3), pp. 285-287.
- Abdurahman, S. (2021). *One to five: Ethiopia gets four new federal working languages*. Africa News. Archived from the original on 15 December 2020. Consulted on 12 April 2024.
- Alain, A. (1999). *L'Oreille et la Cuisse. Essais sur l'invention de l'écriture hiéroglyphique égyptienne*, Tyanaba.
- Alain, V. (1993). « Les structures d'enseignement et leur rôle dans l'histoire de l'Éthiopie impériale ». In *Civilisations*, vol 41, p.3.
- Alain, V. (1993). La création de l'école Täfäri Mäkonnen à Addis Abeba, en 1927, où l'enseignement du français, de l'anglais, de l'arabe, de l'arithmétique, de la chimie et de la physique était assuré par des professeurs francophones.
- Alemayehu, H. (1995). « Is Syllable Weight Distinction Relevant for Amharic Stress Assignment? » In *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 28(2), p. 15-25.
- Alemayehu, B. and Jon J. (2012). « Education in Ethiopia: Past, present and future prospects », In *African Nebula*, vol. 5, pp. 53–69
- Amanuel, R. and Samuel, A. (2012). « Homonymy as a barrier to mutual intelligibility among speakers of various dialects of Afaan Oromo ». In *Journal of Language and Culture*: vol. 3(2), pp. 32-43.
- Ambatchew, M. (2010). *Traversing the linguistic quicksand in Ethiopia*. In Mäkonnen and O. (eds): « Negotiating Language Policies in Schools: Education as policy makers », New-York Routledge, pp. 198-210.
- Amberber, M. (2002). « Verb Classes and Transitivity in Amharic ». Munich: Lincom. Amharic. *Linguistic Inquiry*. vol, 43. pp. 255-274.
- Amenu, B.T. (2017). « Review on Trends of Ecotourism ». In *Development in Ethiopia*, vol. 31, pp. 1-10.
- Amsalu, A. (1976). *L'histoire de la littérature amharique* [Yä-Amargina Sena-Tsihuf Tarik]. University Press, Addis-Ababa : AAU.
- Amsalu T. (2015). *The Ethiopian Homily on the Ark of the Covenant Critical Edition and Annotated Translation of Därsanä Şəyon Boston*: Brill, vol XVI₂

- Anbessa, T. and Hudson, G. (2007). *Essentials of Amharic*. Köppe, Afrikawissenschaftliche Lehrbücher 18.
- Andréa, D. (2004). *The lost epic*, *Hesperia* 20, Rome, pp. 125-126.
- Anteneh, G. and Ado, D. (2006). «Language policy in Ethiopia: History and current trends». *Ethiopian Journal of Education and Sciences* 2, (1), pp. 37-61
- Anthony, A. et Henry, L.G. (2010). *Encyclopedia of Africa*, Oxford University Press, p. 96
- Appleyard, D. (2003). *Amharic: history and dialectology of Amharic and grammatical sketch of Amharic*. In Uhlig, Siegbert and others (eds.), «Encyclopaedia Aethiopica», Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag, pp. 232-238..
- _____. (1995): *Colloquial Amharic: A Complete Language Course*. Routledge, New York.
- Argaw, K. et Sebsibe, H.M. (2004). *Syllabification Design and TTS System for Afaan Oromo Using Unit*, University press, Ethiopia.
- Armbruster, C.H. (1908). *Initia Amharica: An Introduction to Spoken Amharic*. Cambridge: University Press.
- Asafa, J. (2019). *Cultural Capital and Prospects for Democracy in Botswana and Ethiopia*. London: Routledge. Published in paperback.
- _____. (2016). «Why the Oromo protests mark a change in Ethiopia's political landscape». *The Conversation*. Archived from the original on 30 October, 2019.
- _____. (2010). *Contending Nationalisms of Oromia and Ethiopia: Struggling for Statehood, Sovereignty, and Multinational Democracy*, (Binghamton: Global Academic Publishing, Binghamton University, State University of New York.
- _____. (2004). *State Crises, Globalization, and National Movements in the Northeast Africa*, London: Routledge.
- _____. (2000). *Oromo Democracy: An Indigenous African Political System*- reedited in 2001 and in 2006. The Red Sea Press, Inc., Asmara, Eritrea.
- _____. (1973). *Gada: Three Approaches to the Study of African Society*. New York: The Free Press: A Division of Macmillan Publishing Co., Inc.
- Avanzini, A. (2007a). *Inscriptions : Introduction*. In Siegbert U. (ed.): «Encyclopedia Aethiopica», Wiesbaden: Harrassowitz, vol. 3, He–N, pp. 152–153.
- Ayemayehu, B. and Jon J. (2012). «Education in Ethiopia: Past, present and future prospects», In *African Nebula*, vol. 5, pp. 53–69.
- Bach, E. (1970). «Amharic an SOV Language? ». In *Journal of Ethiopian Studies*, pp. 8-22

- Bahrey, A. (1993). *History of Oromo of Ethiopia: With the Ethnology and History of South-west Ethiopia*, African Sun Publishing.
- Bahru, Z. (2008). *Society, State and History: Selected Essays*. Addis Ababa: Addis Ababa University Press.
- _____. (2002). *A History of Modern Ethiopia (1855-1991)*, 2nd ed. Oxford: James Currey; Athens: Ohio University Press; Addis Ababa: Addis Ababa University Press.
- _____. (1991). *History of Modern Ethiopia 1855-1974*, London: James Cuny pp. 24-25
- Baker, M.C. (2012a). «On the relationship of object agreement and accusative case: evidence from Amharic». In *Linguistic Inquiry*, vol. 43. pp. 255-274.
- Balew, D. (2013). *Opportunities of Amharic Language to Proliferate during Imperial Regimes*. Addis Ababa University.
- Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation: The language question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Barrett, L.E. (1988). *The Rastafarians*. Beacon Press, pp. 118.
- Bassi, M. (1996). *Power is Ambiguity or the Political Significance of Gadaa*. In P. T. Baxter, et. al (eds.), «Being and Becoming Oromo: Historical and Anthropological Inquiries». Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- _____. (1994). *Gadaa as an Integrative Factor of Political Organization*. In D. Brokensha (ed.), «A River of Blessings: Essays in Honor of Paul Baxter». Syracuse: Maxwell School of Citizenship and Public Affairs.
- Baxter, P.T.W. (1994a). *The Creation of Constitution of Oromo Nationality*. In Fukui K. and Markadis J. (eds.) « Ethnicity and Conflict in Horn of Africa», London: Athens: Ohio University Press pp. 167-186.
- Baye, Y. (2^e ed) (2009). *Amharic Grammar*. [Ye Amarigna Säwaswu]. Reedited in 2016. Educational Materials Publishing and Distribution Agency A.A.U. Addis Ababa.
- _____. (2006). *The Interaction of Tense, Aspect, Agreement in Amharic Syntax*. In: Selected Proceedings of the 35th Annual Conference of African Linguistics, eds. John Mugane et al., 193-202. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com, document, no 1309.
- _____. (2004). *Agreement phenomena in Amharic*. In Böll, V. et al. (eds.): «Studia Aethiopica». Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, pp. 319-337.
- _____. (1999a). «The verb to say in Amharic». In *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 32(1), pp. 1-50.

- _____ . (1999b). «Root extension and reduction in Amharic». In *Ethiopian Journal of Language and Literature*, vol. 9, pp. 56-88.
- _____ . *The Phrase Structures of Ethiopian Oromo*, University of London.
- _____ . (1981). *Oromo Substantive: Some Aspects of Morphology and Syntax*. Memoire, Addis Ababa University.
- Beke, C.T. (1848). *On the Origin of Oromos*. In «Indigenous and Modern Environmental Ethics», London.
- Bender, M. L. et al. (1985). *Gumuz, Koman, Mao and Omotic*. In Schuh, Russell G. (ed.): «Papers from the fifteenth conference on African linguistics», Los Angeles: University of California. pp. 19-21.
- Bender, M. L. et al. (1983). «The Origin of Amharic». In *Journal of Ethiopian Languages and Literature*, vol 1, pp 41-50.
- Bender, M.L. and Hailu, F. (1978). «Amharic verb morphology. East Lansing». In *African Studies Center*, Michigan State University, vol. (17), p. 155.
- Bender M.L. et al. (1976). *The Non-Semitic Languages of Ethiopia*. East Lansing, Michigan: African Studies Center, Michigan State University.
- Bender, M. L. et al. (1976). *Two Ethio-Semitic Languages*. In M.L. Bender et al : «Review of Language origins in Ethiopia », London: Oxford University Press, pp. 130-54.
- Bender, M.L. et al. (1975). *Omotic: a New Afroasiatic Language Family, Museum Series*, 3, Carbondale.
- Bender, M. L. et al. (1968). *Amharic Verb Morphology: A Generative Approach*. University of Texas.
- Berhanu, A. (1998). *Histoire de l'Éthiopie d'Axoum à la révolution*, Maisonneuve & Larousse, p. 238.
- Beza, A. (2006). *Amharic Learners' Reference Grammar*. Madison, Wisconsin: National African Language Resource Center.
- Biru, T. (1994). *La voix des travailleurs* [የሰራተኛ ድምጽ], 2^e année, Addis-Abeba, Éthiopie, vol 35.
- Bloor, T. et Tamrat W. (1996). «Issues in Ethiopian Language Policy and Education». In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 17(5) pp. 321-38.
- Bogale, B. (2009). *Language Determination in Ethiopia: What Medium of Instruction*. *Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies*. Trondheim.

- Boothe, K. and Walker, R. (1997). «Mother Tongue Education in Ethiopia: From Policy to Implementation». In *Language Problems and Language Planning*, vol. 21(1), pp. 1–19.
- Borello, M. (1939). *Grammaire de l'Oromo*. [Grammatica di lingua Oromo], Torino: Istituto Missioni Consolata.
- Bowen, J.D. et al (eds.). (1976). *Languages in Ethiopia*, London: Oxford University Press, pp. 305-325.
- Boyer, H. et Dumont, P. éd. (1987). *Études de linguistique appliquée*, no 65, janvier-mars, Politiques linguistiques, Études de cas.
- Boyle, H.N. (2004). *Quranic schools: Agents of preservation and change*. Routledge Falmer, New York and London.
- Brita, A. (2014). «Yared», In *Encyclopaedia Aethiopica*, vol. 5, pp. 26 - 28.
- Budge, E.A.W. (2014). «A History of Ethiopia». In *Nubia and Abyssinia*. vol I, Routledge. p. 7.
- Burgess, J.S. (2004). *The Tradition of Trojan War in Homer and the Epic Cycle*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Burnaby, B. (1996). *Language Policies in Canada: An Overview*’, In M. Herriman & B. Burnaby (eds.), «Language Policy in English-Dominant Countries: Six Case Studies, Multilingual Matters», Clevedon, England.
- Cameron, J. (1970). *The development of education in East Africa*. New York: Teacher College Press.
- Cerulli, E. (1922). *The Folk-Literature of the Oromo of Southern Abyssinia*. Harvard African Studies, (3), Varia Africana III. E.A. Hooton and Natica I. (Eds)., Cambridge, Mass: The African Department of the Peabody Museum of Harvard University.
- Chaillot, C. (2009). *Traditional Teaching in the Ethiopian Orthodox Church: Yesterday, Today and Tomorrow*. In S. Ege, H. Aspen et al. (eds.). «Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopia Studies». Trondheim.
- Charles, C. V. (2013). *Comparing Oromo and Ancient Egyptian Philosophy*, In Bekele G. and Charles C. V. (ed): «Journal of Oromo Studies», Washington, D.C. vol. 15(2), pp. 187-201.
- Chisholm, H. (éd). (1911). *Oromo*. In «Encyclopedia Britannica». Cambridge University, vol. 11.
- Clamons, R. et al (1999). *The limits of formal analysis: pragmatic motivation in Oromo grammar*.

- Cohen, G.P.E. (2007). *Mother Tongue and Other Tongue in Primary Education: Can Equity be achieved with the use of different languages?* In H. Coleman (ed.), «Language and Development: Africa and Beyond», Addis Ababa: British Council, pp. 62-75).
- Cohen, M. (2007). «*Chamito-sémitiques langues*». In Encyclopédie Universalise.
- _____. (1970). *Traité de langue amharique (Abyssinie). Seconde édition.* (Université de Paris. Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie, xxiv.) XX, 487 pp. Paris: Institut d'Ethnologie, vol 35 Issue 1 - E. U.
- _____. (1936). *Traité de Langue Amharique.* Paris: Institut d'Ethnologie
- Conor, G. (2016). *Ethiopian Magazine Forced Out of Print By State of Emergency*, Newsweek, 26 octobre.
- Cooper, R.L. (1976). *Government Language Policy.* In L. Bender et al. «Language in Ethiopia». London: Oxford University Press, pp. 187-190.
- _____. (1976). *The Spread of Amharic.* In Bender M. L. et al (eds): «Language in Ethiopia», London Oxford University Press, pp. 289-324.
- Coppet, M. « L'histoire de l'Éthiopie ». In *Journal des savants*, 1929. pp. 442-452.
- Crawford, J.W. (2005). Language Policy, Retrieved 16 Sep. available at <<http://our-world.compuserve.com/homepages/JWCrawford/langpol.htm>>.
- Corson, D. (1996). *Language Policy Across the Curriculum.* Clevedon: Philadelphia, Multilingual Matters.
- Corterell, F.B (1964). Amharic word class, In «Journal of Ethiopian Studies». (ND).
- D'Arce, (1924). *L'Abyssine : Étude d'actualité*, Avignon, Libraire au Banel Frères.
- Dabala, G.A. (2011). *The Semantics of Oromo frontal Appositions*, University of Oslo, Norway.
- Dabala, G.A. et Mayer, R. (2003). *Focus phenomena in Wallaga Oromo.* Afrika und Übersee 86:161-197.
- Dale, R.H. (2011). *Phonology of the Orma Language*, SIL International.
- Damtew, T. and Philip, G.A. (2003). *African Higher Education.* In « International Reference Handbook», Indiana University Press, pp. 316-325.
- Daniels, P.T. (1997). *Scripts of Semitic languages.* In Robert Hetzron (ed.), «The Semitic languages», pp. 16-45, London & New York: Routledge.
- Dase, T. et al. (2020). «Role of Sustainable Tourism and Ecotourism Development in Ethiopia». In *Journal of Forestry and Environment* vol. 2(2)- pp. 25-35.
- Dawkins, C.H. (1960). *The fundamentals of Amharic*, Addis Ababa: Sudan Interior Mission:

- De Salviac, M. (1901) / [2005]. *The Oromo: An Ancient People: Great African Nation*, Paris.
- Dejene, G. (2010). *Kamisee Oromo Phonology*; Addis-Abeba University of Graduate Studies Institute of Language Studies.
- _____. (1980). *Verbs in Oromo Sentence Patterns*, AAU. Addis-Ababa, Ethiopia.
- Dejene, G. & Julia D. (2013). *Assimilation in Oromo Phonology*. Language in India.
- Derash, M. (2013). Opportunities and challenges of mother tongue teachers: Lessons learned from two multilingual education projects in Ethiopia. Paper presented at the 8th Pan-African Reading for All Conference. Nairobi, Kenya:
- Derebssa, D.S. (2008). Theoretical and Practical Issues in the Implementation of the Current Ethiopian School Curriculum. AAU printing press.
- Dereje, B.A. et al. (2021). *Indigenous Education System: – Some Notes on the Guji Oromo*. Age Old Traditional Education Practices, Southern Ethiopia. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3807833> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3807833>.
- Drewes, A. J. (1958). «The origin of the Semitic languages of Ethiopia ». In *server*, vol. 2(3), pp. 113-115.
- Donald, L. (1974). *Greater Ethiopia: The Evolution of a Multiethnic Society*, Reedited in 2000. Chicago and London: University of Chicago Press, p.75.
- Donald, N. et al. (1972). *Tradition and Innovation in Ethiopian Culture*, Chicago: University Press, p. 63.
- Ekkehard, W.H. et al (2013). *On visibility and Legitimation of Languages: The Linguistic Landscape*, Adama, Ethiopia. In «Aethiopia», pp. 149-191.
- Éli, F. (2001). «À la découverte des amhariques Langues et histoires éthiopiennes en regard». In *Cahiers d'Études africaines*, vol. 71(4), pp. 497-515.
- Elleni, T. S. (1995). *African Thought and Education*. New York: Peter Lang
- Elloi, F. (2001). A` la découverte des amhariques. Langues et histoires éthiopiennes en regard. *Cahiers d'Études africaines*, 163-164, XLI-3-4, 2001, pp. 497-515.
- Engel, J. and Rose, P. (2011). «Ethiopia's progress in education: A rapid and equitable expansion of access.
- Epple, S. (2014). *Creating and Crossing Boundaries in Ethiopia: Dynamics of Social Categorization and Differentiation*. LIT Verlag Münster, p. 194.
- Fergusen, C. (1976). *The Ethiopian Language Area*. In M. L. Bender, et al ed. «Language in Ethiopia», Oxford: Oxford University Press. pp. 63-76.

- Feyisa, D. (1996). «Historical challenges in the development of the Oromo Language and some agenda for future research». In *Journal of Oromo Studies*, 3(1 and 2), pp. 18-27
- Fontaine, H. (2012). *Un Train en Afrique. African Train. Djibouti - Éthiopie*, CFEE / Shama Books, Addis Abeba, p 308
- Frajzyngier, Z. and. Shay E. (2020). Afroasiatic: General Linguistics, Historical Linguistics, Typology.
- Francomaro, M.-R. (1991) / (1992). « Some instrumental data on Hausa implosives». *SOAS Working Papers in Linguistics and Phonetics*, vol. 2. pp. 405-31.
- Frantsouzoff, S.A. (2010). *Script, Ethiopic*. In Siegbert Uhlig (ed.): «Encyclopaedia Aethiopica », Wiesbaden: Harrassowitz, vol. 4 O–X, pp. 580–585.
- Gabor, T. (1995). «Selected new Egypto-Afrasian correspondences from the field of anatomical terminology », in *Papers from the 8th Italian Meeting of Afroasiatic Linguistics*, Naples.
- Gada, M. (1980). *Oromia. A Brief Introduction, Finfinee, Oromia*. Reedited in 1988, Kirk House publisher, Minneapolis, Minnesota, p. 21.
- Gamachu, M. (1996). *Oromumma: Tradition, consciousness and identity*. In P. H. Baxter et al. (ed.). « Being and becoming Oromo: Historical anthropological enquiries», Uppsola: Nordiska Afrikainstitute, pp. 92-103
- Gamachu, M. et Woldä-Yohannes, W. (1986). *The Hidden History of Violence in Oromia*.
- Gardner, J.W. (1977). «Blameless Ethiopians and others». In *Greece and Rome*, vol. 24, p. 185.
- Gardner, T. (2019). *Freedom: the mysterious movement that brought Ethiopia to a standstill*. In «The Guardian», archived from the original on 29 October 2018.
- Gasser, M. (2011). *HornMorpho: a system for morphological processing of Amharic, Oromo, and Tigrinya*. Conference on Human Language Technology for Development, Alexandria, Egypt.
- _____. (2010). *Dependency grammar for Amharic*. Workshop on Language Resources and Human Language Technologies for Semitic Languages.
- Gazzola, M. et al (2014). Multilingual communication for whom? Language policy and fairness in the European Union.
- Gebru, T. (1984). «Peasant Resistance in Ethiopia: The Case of Weyane ». In *Journal of African History*, 25, pp. 77-92.
- Getachew, M. H. (1992). *Wallo, Yager Dibab*, Addis Ababa: Nigd Matemiya Bet.

- Getachew, B. & Ado D. (2006). «Language Policy in Ethiopia: History and Current Trends». *Ethiopian Journal of Education*. vol. 2(1), pp. 37-61.
- Getahun, A. (1989). *Amharic Grammar Presented in an Easy Way*. [Amarenja Souasou Bek'elal Ak'erareb]. Reedited in 1997 and in 2019. Addis Abbaba: Commercial Printing Press.
- Gettleman, J. (2016). *A Generation Is Protesting' in Ethiopia*, Long a U.S. Ally. NYT.
- Gfeller, E. (1999). *Language equality: Multilingual issues in Education*. Hawassa: Ethiopia.
- Geteye, T.F. (2011). *Characterization of Amharic Vowel Sound Units*, Addis-Abeba University, Addis Abeba, Ethiopia, November
- Girma, A.D. (2009). *The Origin of Amharic*. Addis Ababa: French Centre for Ethiopian Studies.
- Girma, A.D et al (2001). «The Ethio-Semitic languages (re-examining the classification) ». In *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 24 (2), pp. 57-93.
- Girma, A. D. & Getachew M. (2006). «Manual Annotation of Amharic: News Items with Part-of-Speech Tags and Its Challenges». In *Ethiopian Languages Research Center Working Papers*, vol. 2, pp. 1-16
- Graham, H. (1992). *The Sign and the Seal: The Quest for the Lost Ark of the Covenant*, Kindle Edition.
- Goldenberg, G. (1965). «Studies in Amharic Syntax». In *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 3(1), pp. 6-22.
- _____. (1964). *On the Amharic Tense system*. In «Proceeding of the Second International Conference of Ethiopian Studies Manchester», pp. 47-49.
- Gragg, G. (1976). *Oromo Language of Wellegga*. In Bender M. L. et al (ed.): «The non-Semitic languages of Ethiopia». East Lansing: Michigan State University Press. pp. 166-195.
- Graziano, S. et Mauro, T. (2008). «Ex Uno Plura»: the uneasy road of Ethiopian languages toward standardization », In *International Journal of the Sociology of Language*. p. 191
- Greenberg, J. H. (1963). *The languages of Africa*. Bloomington, Indiana University Press.
- Griefenew-Mewis, C. (2003). *A Grammatical Sketch of Written Oromo* (Language and dialect atlas of Kenya). Köln, Germany: Rüdiger Köppe Verlag.
- Griefenow-Mewis, C. & B. Tamäne. (1994). *Lehrbuch des Oromo*. Köln: Rüdiger Köppe Verlag,

- Grin, F. (2003). *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Guluma, G. (2018). *The History and Politics of the qubee Alphabet*.
- Haile-Gebriel, D. (2007). *Studies on Education in Ethiopian Tradition*. Addis Ababa, Addis Ababa University,
- Hallpike, C. R. (1976). «The Origins of the Borana Gada System». In *Africa: Journal of the International African Institute*, vol. 46(1), pp. 48-56
- Harbeson, J.W. (1988). *The Ethiopian Transformation: The Quest for the Post Imperial State*. Boulder: Westview Press
- Hartmann, J. (1980). *Amharische Grammatik*. Steiner, Wiesbaden.
- Hathaway, J. (2018). *The Chief Eunuch of the Ottoman Harem: From African Slave to Power Broker*. Cambridge University Press. p. 26.
- _____. (1980). *Amharic Grammar [Amharische Grammatik]*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Hayward, R. J. (1976). «A question in Oromo morphophonology». In *Folia Orientalia*, vol. 17, pp. 29–40.
- Hayward, K. et Hayward, R.J. (1999). *Amharic Phonology*, In Handbook of the International Phonetic Association, pp. 45-50. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayward, R. J. and Mohammad H. (1981). *The Oromo Orthography of Shaykh Bakri Saḩalō*. In «Bulletin of the School of Oriental and African Studies», University of London. vol. 44 pp. 550-566.
- Heine, B. (1988). *Report on the Oromo Working Group on Orthography*. In Bechhaus-Gerst M. and Serzisko F. (eds.). «Cushitic-Omotic». Papers from the International Symposium on Cushitic and Omotic Languages, Cologne Humburg: Helmut Buske Verlag, pp. 619-621.
- _____. (1981). *The Waata Dialect of Oromo: Grammatical Sketch and Vocabulary*. Berlin: Dietrich Reimer.
- Henze B. P. (2004). *Histoire de l'Éthiopie*, Moulin du pont, p. 132.
- _____. (2000). *Layers of time*. Shema Books, Addis Ababa.
- Herbert S.L. (1966). «The Origins of the Oromo and Somali». In *Journal of African History*, vol. 7(4), pp. 32-46
- Herriman, M. and Burna B. (1996). *Language Policies in English-dominant Countries*, volume 10 in the series The Language and Education Library.

- Hetzron, R. (1972). *Ethiopian Semitic: studies in classification*. Manchester: Manchester University Press.
- _____. (1970). « Towards an Amharic case-Grammar ». In *Studies in African Linguistics*, vol. 1(3), pp. 304-354.
- Heugh, K. et al. (2007). *Final Report: Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*.
- Hodson, A.W. and Walker, C.H. (1922). «An Elementary and Practical Grammar of the Oromo Language». Reedited in 1923. In *the Geographical Journal*, vol. 61(1), reviewed by N. W. T.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645–670.
- Huntingford, G.W.B. (1955). *The Oromo of Ethiopia, the Kingdoms of Kafa and Janjero*, Ethnographic Survey of Africa, London.
- Hyatt, H. M. (1928). *The Church of Abyssinia*. London : Luzac & Co., p. 121–122.
- Hoben, S.J. (1994). *The Language of Education in Ethiopia: Empowerment or Imposition?* Paper presented at the « New Trends in Ethiopian Studies», International Conference of Ethiopian Studies, Michigan State University.
- Hudson, G. (1997): *Amharic and Argobba*. In Robert Hetzron (ed.): «The Semitic Languages [C]». Abingdon, London: Routledge, pp. 457-485.
- _____. (1985). «The principled grammar of Amharic verb stems». In *Journal of African Languages and Linguistics*, vol. 7(1), 1985. pp. 39-58.
- _____. (1972). «Why Amharic is not a VOS Language? ». In *Studies in African Linguistics*, vol. 3, pp.1.127-165.
- Hudson, R. A. (2003). *Sociolinguistics Couverture*. Cambridge University Press. 295 p.
- Hussen, E. (2000). *Changes and continuity in the Ethiopian school curriculum: Some implications for curriculum development practices*. In Baye Y. et al. (eds.), Proceedings of the 14th International Conference of Ethiopian Studies, Addis Ababa, pp. 6-11. « »
- Imbert-Vier, S. (2017). Brève histoire du premier chemin de fer de Djibouti à Addis-Abeba
- Ingidayehu, Y. (1976). In-service education provision for primary school teachers in Ethiopia, Memoire, University of Bathe.
- Jamaica K.D. (2020). «Syllable Structure of Oromo (Harar dialect). Based on Moraic Approach». University, Bale Robe, Ethiopia. In *Journal of Literature, Languages and Linguistics* An International Peer-reviewed Journal, vol.71, pp. 1-15.

- Jean-Nicolas, B. (2011). *Centre, périphérie, conflit et formation de l'État depuis Ménélik, II : les crises de et dans l'État éthiopien*. Science politique. Université Montesquieu - Bordeaux IV.
- Jesse, F. (2004). *La céramique imprimée du Sahara et de ses marges : The development of pottery design styles, in the Wadi Hower Region (northern Sudan)*, « Préhistoires Méditerranéennes », vol. 13, p. 100.
- Johanson, D. et Edey, M. (1981). *Lucy : une jeune femme de 3 500 000 ans*, page 26, traduit de l'américain (*Lucy, the beginnings of humankind*), Paris, R. Laffont.
- Kaplan, R.B. et Baldauf, R.B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory* Cover-ture Multilingual Matters.
- Kassam, A. (1995). *Gabra*. New York: Rosen Publishing.
- Keller, E.J. (1988). *Revolutionary Ethiopia: From Empire to People's Republic*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kevin, S. (2008). *Amharic Internal Reduplication and Foot Structure: A Word-Based Approach*. In *Kansas Working Papers in Linguistics*, University of Minnesota., vol. 30, pp. 287-298.
- Kioko, A.N. et al. (2008). *Language and education in Africa: Answering the questions*. Nairobi: Multilingual Education Network of Eastern Africa
- Kotopoulou, E. et al. (2018). «A poly-extreme hydrothermal system controlled by iron: the case of Dallol at the Afar Triangle». In *ACS Earth and Space Chemistry*. vol. 3(1), pp. 90-99.
- Kramer, R. (2014). «Clitic doubling or object agreement: The view from Amharic». In *Natural Language and Linguistic Theory*», vol 32, pp. 593–634
- _____. (2012). *A Split Analysis of Plurality: Evidence from Amharic*. In Arnett N. & Bennett R. (eds.) « The Proceedings of WCCFL 30». Cascadilla Press, Somerville, MA, pp. 226-236.
- _____. (2010). *Object Markers in Amharic*. University of California, Santa Cruz, In «Annual Conference on African Linguistics», pp. 1-39.
- Kramer, R. et. Eilam, A. (2012). «Verb-medial word orders in Amharic». *Journal of Afroasiatic Languages*, vol. 5, pp. 75-104.
- Kuwee, K. (1997). «The Siiqqee Institution of Oromo Women». *The Journal of Oromo Studies*, vol. 4 (1 & 2), pp. 115-152.
- Labov W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

- Laitin, D. D. (1992). *Language Repertoires and State Construction in Africa*. New York: Cambridge University Press.
- Langaney A. (2007). *La génétique des populations à l'appui de la linguistique in Pour la Science* (dir.): Les langues du monde, Paris, Berlin.
- Lapiso, G. D. (1982). *Ethiopian government and People an ancient history* vol. 1, Addis-Ababa.
- Launhardt, J. (1973). *Guide to learning the Oromo language*. Addis Ababa: Central Printing Press; Cooperative Language Inst.
- Laykun, B. (2001). *Regret*. Washington, D.C. Fettan Graphics Corp. USA.
- Leslau, W. (2007). *Amharic morphology*. In Kaye, Alan S. (ed.), «Morphologies of Asia and Africa». Winona Lake: Eisenbrauns, pp. 329-379.
- _____. (2000). *Introductory grammar of Amharic*, Harrassowitz Verlag.
- _____. (1995). *Reference Grammar of Amharic*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Levine, D.N. (2000). *Greater Ethiopia* (2ed). Chicago: University of Chicago Press. pp. 27–28.
- Lewis, B. (1987). *Sémites et antisémites*, Paris, Fayard.
- Lewis, H.S. (2001). *Jimma Abba Jifar, an Oromo Monarchy*. Red Sea Press, Lawrenceville, NJ, p. 19.
- Lloret, R.M.R. (1997). *Oromo Phonology*. In Alan S. Kaye (ed.): «Phonology of Asia and Africa», Winona Lake, Indiana: Eisenbraun, vol. 1, pp. 493-519.
- _____. (1989). *Final vowels and grammatical marking in Oromo*. In Paul Newman & Richard Botne (eds.), «Current approaches to African linguistics». In *Dordrecht: Foris*, vol. 5, pp. 73–83.
- _____. (1987). «The morphophonology of the causative in Oromo». In *Journal of African Languages and Linguistics*, vol 9. pp. 141-15.
- Lonnet, A. et Mettouchi, A. (2006). «Les langues chamito-sémitiques (afro-asiatiques)», Paris, In *Ophrys*, vol. 2, pp. 9-26.
- Lyons, T. (1996). «Closing the Transition: The May 1995 Elections in Ethiopia». In *Journal of Modern African Studies*. 34 (1), p. 135.
- Maasho, A. (2017). *At least 33 protesters killed in Ethiopia's Oromiya region: opposition*. Reuters. Archived from the original on 12 September
- Magdalena, K.A. (2017). «Part of Speech Tagset for Morphosyntactic Tagging of Amharic». In *International Journal of Ethiopian and Eritrean Studies Aethiopica*, vol. 20, pp 210–235

- Marcus, H.G. (1994). *A History of Ethiopia*. Berkeley, University of California Press, p. 57.
- Marie-Laure D. (2010). «The Zagwe dynasty and King Yemrehanna Krestos». In *Annales d'Éthiopie*, vol. 25, pp. 172.
- Mario, I. A. (1998). *Being Oromo in Kenya*, Trenton, NJ-Asmara, Érythrée, Africa World Press.
- Markakis, J. (2003). *Ethnic Conflict in Pre-Federal Ethiopia*. Paper presented at Conference on «Federalism, Conflict and Peace Building», Addis Ababa University,
- Martinet, A. (1959). «Reconnaissance dans le Lasta », In *Annales d'Éthiopie*, vol. 3, p. 136.
- Mayer, R. (2016). The Ethiopic script: linguistic features and socio-cultural connotations.
- _____. (2006). *Amharic as Lingua franca in Ethiopia*. In *Journal of African Languages and Linguistics*, vol. 20 (1/2), pp. 117-132
- Messele, B.E. (2020). *Splitting Southern Nations region into four can promote peace*. Ethiopia Insight, Retrieved 23 March 2022
- McNab, C. (1990). «Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia». In *African Studies Review*, vol 33 (3), pp. 65–82.
- McNab, C. (1989). *Language policy and language practice: Implementation dilemmas in Ethiopian education*. University of Stockholm.
- Mekuria, B. (2017). *The Nine Lives of Oromo Literacy: Qubee and the Birth of a Generation (Part II): Defying a Tradition that Demonizes Our Identity, Our Language and Alphabet*.
- _____. (2011). *Contours of the emergent & ancient Oromo nation: dilemmas in the Ethiopian politics of state and nation building*. The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS), Cape Town: South Africa.
- _____. (2011). *Language, ethnic identity, and nationalism in Ethiopia: Afaan Oromo and the language policies of Ethiopian regimes, 1941-1993*. Oromo commentary: bull for critical analysis of current affairs in the horn of Africa 3. pp. 5-18.
- _____. (1997). *The Politics of Linguistic Homogenization in Ethiopia and the Conflict over the Status of Afaan Oromoo*. *African Affairs* (1997), 96, p. 325 – 352.
- _____. (1994). «The Language Policies of Ethiopian Regimes and the History of Written Afaan Oromoo: 1844-1994». In *The Journal of Oromo Studies*, vol. 1(2), pp. 91-115.
- _____. (1994). «Priests, Religion and Language in Ethiopia: A Commentary». In *The Oromo Commentary*, vol. 4 (1), pp 8-13.
- _____. (1993). «Beyond the Oromo Ethiopian Conflict». In *The Journal of Oromo Studies*, vol. 1(1), pp. 1-16.

- Meyer, R. (2019). The Semitic languages. In John Huehnergard & Naama Pat-El (eds.) London, Routledge, pp. 227-256.
- Melesse, S. et Bishaw, A. (2017). «Historical Analysis of the Challenges and Opportunities of Higher Education in Ethiopia». In *Higher Education for the Future* vol. 4(1) pp. 31–43
- Mersha, A. (2011). *For Mary's sake: The content, ritual, and life in ancient education of Ethiopia*. [Be'nte sema le'Mariyam: Tintawiw ye'Ethiopia timhert yezetu, sir'atu, hiwot], Addis Ababa.
- Messay, K. (2006). *The Roots and Fallouts of Haile Selassie's Educational Policy*, UNESCO forum Occasional Paper Series Paper no. 10. Nordiska Afrikainstitutet, Uppsala.
- Milkias, P. (1976). «Traditional Institutions and Traditional Elites: The Role of Education in the Ethiopian Body-Politic». In *African Studies Review*, vol. 19 (3), pp. 79–93.
- Missionnaire Lazariste, (1923). *Grammaire Amharigna*, Imprimerie Alexis Desvages.
- Hayward, R.J. and Mohammed, H. (1981). «The Oromo orthography of Shaykh Bakiri Saphalo». In *The Bulletin of the School of Oriental and African studies*, vol. 4(3), pp. 554-576.
- Mohammed, A. and Zaborski A. (1990). *Handbook of the Oromo Language*. Wrocław: Polska Academia Nauk-Oddzial W. Krakowie.
- Mohammad, H. (2015). *The Oromo and the Christian Kingdom of Ethiopia: 1300-1700*, Boydell & Brewer. Cambridge University Press.
- Molinert, T. (1997). La coopération Franco-éthiopienne et le chemin de fer.
- Mondon-Vidailhet C. (1989). *Pionnier de l'amitié franco-éthiopienne*, p. 1.
- _____ . (1867). *Grammaire de l'amharique de la langue abyssine*, Ernest Leroux, Paris.
- Moore, D. H. (1936). «Christianity in Ethiopia». In *Church History*, vol 5 (3), pp. 271-284.
- Moreno, M.M. (1939). *Grammatica teorico-pratica della lingua Oromo con esercizi*, Milano: Mondadori.
- Mous, M. (2012). *Cushitic*. In Zygmunt Frajzyngier and Erin Shay (eds.), «The Afroasiatic languages», Amsterdam: Cambridge: Cambridge University Press, pp. 342-422.
- Müller, W. W. (2007). *Sabbatical inscriptions in Ethiopia and Eritrea*. In Siegbert U. (ed.), «Encyclopaedia Aethiopica, Wiesbaden: Harrassowitz», vol. 3 He–N, pp. 156–158.
- Müller-Schöll U. (2009). Democracy and the Social Question: Some Contributions to a Dialogue in Ethiopia.

- Mulugeta, S. (2017). «Number Marking and Agreement in Amharic». In *Studies in Ethiopian Languages*, vol. 6 p. 92.
- Munro-Hay, S.C. (2006). *The Quest for the Ark of the Covenant: The True History of the Tablets of Moses*.
- _____ . (1991). *Aksum: An African Civilization of Late Antiquity*, Edinburgh: University Press, p. 81.
- Newman P.E.W. (1937). *Italy's Conquest of Abyssinia*. Published by Thornton Butterworth Ltd., 15 Bedford Square, London First Edition.
- Nirayo H. et Sebsibe, H.-M. (2012). *Modeling Improved Syllabification Algorithm for Amharic* p. 16.
- Nordfeldt, M. A. (1947). *Oromo language Grammar*. Lund : Le Monde Orientale.
- Ocitti, J. (1994). *An introduction to indigenous education in East Africa*. Bonn: IIZ/OW.
- Olivier, M. (2014). *Francophonie : où parle-t-on le plus français en Afrique ?* Jeune Afrique, 6 novembre.
- Ottaway, M. and Ottaway D. (1978). *Ethiopia: Empire in Revolution*. NY: Africana Publishing Co.
- Owens, J. (1980). *Observations on tone in the Booran dialect of Oromo*. In *African Language Studies*, vol. 17. pp. 141–196.
- Owens, J. (1985a). *A grammar of Harar Oromo*. Cushitic Language Studies 4. Hamburg: Buske.
- Owens, J. (1985b). *The Oromo Causative: Lexical Grammar without Lexical Rules*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Owens, J. (1985c). «The origins of East African Nubi». In *Anthropological Linguistics*, vol. 27, pp. 229-72.
- Pankhurst, E.S. (1955). *Ethiopia. A cultural History*, Woodford Green, pp. 534-535
- Pankhurst, R. (1992). *A social history of Ethiopia*, Richard Pankhurst, Trenton (N.J.) : Red Sea
- _____ . (1997). *The Ethiopian Borderlands: Essays in Regional History from Ancient Times to the End of the 18th Century* Couverture The Red Sea Press
- _____ . (1976). «Historical background of education in Ethiopia». In M.L. Bender, J.D. Bowen et al (eds.). In *Languages in Ethiopia*, London: Oxford University Press, pp. 305-325.

- _____ . (1974). « Education Language and History: An Historical Background to Post-War Ethiopia». In *EJOL*, vol 7(1), pp. 75-97.
- _____ . (1972). «Education in Ethiopia during the Italian Fascist Occupation (1936-1941) ». In *The International Journal of African Historical Studies*, vol. 5, No. 3 (1972), pp. 361-396.
- _____ . (1969). *Language and Education in Ethiopia: Historical Background to the Post-War Period*. Unpublished essay, Haile Selassie I University, Addis Ababa.
- _____ . (1969). Ethiopia and The Loot of the Italian Invasion: 1935-1936. In presence African. vol. 2(4) pp. 72-95
- _____ . (1968). *Economy of Ethiopia*, Addis Ababa: Haile Selassie University
- Pascal, B. (2006). *Ethiopia: The Premier Guidebook for Business Globetrotters* (ebiz Guides), MTH Multimedia S.L.
- Paul, B. H. (2004). *Histoire de l'Éthiopie : L'œuvre du temps*, Paris, Moulin du Pont, p. 32.
- Paul, T. (1999). *The Gabra. Camel Nomads of Northern Kenya*, Marsabit (Kenya), Paulines Publications Africa, 434 p.
- Pausewang, S. (ed). (2009). *Exploring new political alternatives for the Oromo in Ethiopia*. Report from Oromo workshop and its after-effects. CMI Report.
- Pedgley, D. E. (1967). «Air Temperature at Dallol, Ethiopia». In *Meteorological Magazine*, vol.96, pp. 265-271
- Peralta, E. (2019). *How An Exiled Activist In Minnesota Helped Spur Big Political Changes, In Ethiopia*. Archived in NPR from the original on 29 October 2018.
- Péroz, E. (1907). *Le chemin de fer éthiopien et le port de Djibouti*, Comité de l'Afrique française.
- Pierre, C. (2020). «Les Vice-Rois De Couth à La 18^e Dynastie». In *Bulletin De l'Académie Belge Pour l'Étude Des Langues Anciennes et Orientales*, pp. 29-44
- Podolsky, B. (1980). *Morphophonology of Amharic verb*. In Joseph Tubiana, «Modern Ethiopia», Rotterdam: Balkema, pp. 91-96.
- Praetorius, F. (1893b). *Sur la grammaire de la langue Oromo*. Berlin.
- Quirin, J. (1998). «Caste and class in the historical north-west Ethiopia: The Beta-Israel (Falasha) and Kəmant, 1300-1900». In *Journal of African History*, vol. 39, p. 195.
- Ramachandran, R. (2012). *Language use in education and primary schooling attainment: Evidence from a natural experiment in Ethiopia*. Barcelona Facultat d'Economia i Empresa Universitat de Barcelona.

- René, L. (1981). « Éthiopie, la révolution hérétique ». In « Cahiers libres », Maspéro, no 362, Paris.
- Robert, D. (1969). « Aethiopian Memnon, African or Asiatic? ». In *Rheinisches Museum*, vol. 112, pp.191-211.
- Robert, P. (2019). *La domination de l'anglais*, Paris, Libre et Solidaire, mars 360 pp. 108-111.
- Roderick, G. & Munro-Hay S. (1999). *The Ark of the Covenant*. Weidenfeld & Nicolson, UK, p. 252.
- Roger, B. (2009). *Was there an Interchange between Cushitic Pastoralists and Khoesan Speakers in the Prehistory of Southern Africa and how can this be Detected?* Sprache und Geschichte in Afrika.
- Romaine, S. (2000). *Language in society: An introduction to Sociolinguistics* (2nd ed). Oxford: OUP.
- Rossini, C.C. (1904). *Vitae Sanctorum Antiquiorum I. Acta Yārēd et Panṭalēwon* (Corpus Scriptorum Christianorum Orientalium. Scriptores Aethiopici 17), Rome, Carlo di Luigi,
- Ruth, K. (2014). « Clitic doubling or object agreement: the view from Amharic ». In *Natural Language & Linguistic Theory*. vol. 32 (2), 2014, pp. 593-634.
- Salmon, S. (2005). *An Amharic Speech Corpus for Large Vocabulary Continuous Speech Recognition*, Université de Hambourg.
- Sande, H. (2015). *Amharic infixing reduplication targets heavy syllables*, UC Berkeley Phonology Lab Annual Report.
- Sande, H. & Hedding, A. (2017). *Syllable weight in Amharic*. In ed. P. Newman: « Syllable weight in African languages », John Benjamins, pp. 69-82.
- Sanders, E.R. (1969). « The Hamitic Hypothesis: its Origin and Functions in Time Perspective ». In *Journal of African History*, vol. 10 (4), pp. 521-532.
- Sasse, H. (1979). « The consonant phonemes of Proto-East-Cushitic (PEC): a first approximation ». In *Afro-asiatic Linguistics*, vol. 7, pp.1-67.
- Shimelis G. (2006). *Language Policy and Language Education in Ethiopia Context*. In Proceedings of the Conference on Teacher Education for Sustainable Development in Ethiopia. Bishoftu: Ethiopian Management Institute.
- Shimelis, M. (2009). *Nominalization via Verbal Derivation: Amharic, Tigrinya and Oromo*, reedited in 2015, Harrassowitz Verlag.

- Siebetchu, R. (2021). «La politique linguistique coloniale italienne dans la Corne de l’Afrique». In *Cahiers du CRINI*, n°2, p. 3.
- Siegbert, U. et Alesandro B. (ed) (2010). *Oromo*. In «Encyclopaedia Aethiopica», Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, vol 4: O-X.
- Siegbert, U. et al. (ed.) (2003). *Amharic*. In« *Encyclopaedia Aethiopica*». vol 1: A-C Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.
- Sisay, A.W. (2016), «The Historic Move, Contemporary Challenges and Opportunities in Ethiopian Education», Haramaya University, Ethiopia, In *International Journal of African and Asian Studies*, vol. 26. pp. 56-66.
- Sisay, M. (2021). *Historical Upheavals of the Educational Policy Formulation and Implementation in Ethiopia*, Bahir-Dar University.
- Smith, L. (2008). , «The Politics of Contemporary Language Policy in Ethiopia». In *Journal of Developing Societies, Georgetown University*, vol. 24(2), p. 218.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, B. p. 174.
- Stanfield, J. (1994). *Ethnic modeling in qualitative research*. In N. Denzin and V. Lincoln (ed.): « Handbook of qualitative research», Thousand Oaks: SAGE publications, pp.175-180.
- Stein, P. (2011). *Ancient South Arabian*. In Stefan Weninger (ed.), , «The Semitic languages: an international handbook», Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 1042.
- Stroomer, H. (1995). *A Grammar of Boraana Oromo (Kenya)*. Köln: Rüdiger Köppe Verlag
- _____. (1987). *A Comparative Study of Three Southern Oromo dialects in Kenya*, Kushitische Sprachstudien 6, Hamburg, Helmut Buske Verlag.
- Tabor, W. (2015). *Les histories favorisent une partie et la vérité* [Yewigena derisetoch ena yetarik ewinetoch], Addis Ababa, Ethiopia, pp. 1-663.
- _____. (2007). *Les histories protégeant une partie et la vérité* [Yewugena dersatoch ena ewnatawoch]. Finfinee.
- Taddesse, T. (1988). «The process of ethnic interaction and integration in Ethiopian history: The case of the Agàw. The Journal of African History». In *Institute of Ethiopian Studies*, vol. 29(1), p. 5.
- _____. (1972), *Church and State in Ethiopia, 1270-1527* (Oxford: Clarendon Press, p. 23.
- Taha, M.R. (2017). *Modern Afaan Oromo Grammar: An Invitation to a Cushitic Language*, Author House.

- Taye, G. M (1922). *Ethiopian History*. Asmera: Swedish Mission
- Tekabe, L.F. (2021). , «Ethiosemitic languages: Classifications and classification determinants». In *Journal homepage*, vol. 8, p.10.
- Tekle-Haimanot, H.S. (1999). *Haile-Selassie. The cultural foundation of education in Ethiopia*: I^{er} FLAMBEAU: Addis Ababa University Press.
- Tesema, T. (2006). *The Political Economy of African Society in Transformation: the case of Macca Oromo, Ethiopia*. Otto Harrassowitz Verlag. pp. 17–19 with footnotes.
- Teshome, N. (2007). *The impact of learning with the mother tongue on academic achievement: A case study of Grade 8 students in Ethiopia*. In H Coleman (ed.), , «Language and Development: Africa and Beyond». Proceedings of the 7th International Language and Development Conference, Addis Ababa, Ethiopia, 26-28 October 2005. Addis Ababa: British Council. pp. 51-61.
- Teshome, W. (1990). *The Development of Higher Education and Social Change: An Ethiopian Experience*, Michigan: Michigan University Press,
- _____. (1979). *Education in Ethiopia: prospect and retrospect*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Tilahun, G. (1993) « Qube Afaan Oromoo: reasons for choosing the Latin script for developing an Oromo alphabet ». *The Journal of Oromo Studies*, vol 1(1). pp. 36-40
- Török, L. (1998). *Le royaume de Coush : Manuel de la civilisation napatélo-méroïtique*. In Manuel d'études orientales. Section 1 le Proche et le Moyen Orient. Leyde : Brill
- Trimingham, S. and Spencer J. (1976). *Islam in Ethiopia*. London: Frank Cass, p. 2.
- Tubiana, J. (1984). Aperçu sur l'enrichissement du vocabulaire amharique.
- Tucho, Y. et al. (1996). *Oromo Newspaper Reader, Grammar Sketch, and Lexicon*.
- Tutschek K. (1845). *A grammar of the Oromo language*. Munich: In & Tutschek Lawrence.
- Ullendorff, E. (1967). *Ethiopia and the Bible*. Reedited in 1968. The Schweich Lectures of the British Academy, pp. 31-72.
- _____. (1955). *Semitic Languages of Ethiopia. A Comparative Phonology*. Taylors Foreign Press.
- _____. (1951a). «Studies in the Ethiopic syllabary». In *Africa: Journal of the International African Institute*, vol. 21 (3), pp. 207-217.
- Van, M.M.A. (2011). *History of Ancient Egypt*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Vassilevich A. (1988). *The Amharic first Order Vowel*. In S. Segert ed. « Ethiopian Studies: Dedicated to Leslau W». Wiesbaden. Otto Harrassowitz.

- Voigt, R. (2019). «On Syllable Weight in Amharic». In *International Journal of Ethiopian and Eritrean Studies*, Freie Universität Berlin, Aethiopica, vol. 22, pp. 236-245.
- Voight, R. M. (1984). « Tone Types of Nom in Borena». In *Journal of Africa Languages and Linguistics*. vol. 7, pp. 59-62.
- Voigt, R.M. (1984). «To the voiceless vowels of the Borana». [Zu den stimmlosen Vokalen des Borana]. In *Africana Marburgensia* 17(2), pp. 59-69.
- Vycichl, W. (1957). « Trois notes de linguistique amharique ». In *Annales d'Ethiopie*. vol. 2, pp. 167-176.
- Wakweya, G.O. (2017). *Inflectional morphology in Mecha Oromo*, Jimma University, Ethiopia. In *Journal of Languages and Culture*. vol. 8(8), pp. 110 -140.
- Weinreich, U. (1970). *Language in Contact*. Findings and Problems, seventh printing. The Hague Paris.
- Welsby, D. (1966). *The Kingdom of Kush: the Napatan and Meroitic empires*. London: Published for the Trustees of the British Museum by British Museum press,
- Werner, V. (1957). Trois notes de linguistique amharique. In: « Annales d'Éthiopie», vol 2, pp. 167-176.
- Wolde-Yohannes, W. and Gamachu, M. (1986). *The Hidden History of Violence in Oromia*.
- Wondwossen M and Gasser, M. (2012). *Learning morphological rules for Amharic verbs using inductive logic programming*. SALT MIL-AfLaT Workshop on Language Technology for Normalization of Less-Resourced Languages. Istanbul.
- Wubneh, M. (1993). *The Economy*. In T.P Ofcansky et B. La Verle (eds.). «Ethiopia: a country study», 4th ed. Washington, D.C.: Federal Research Division, Library of Congress, pp. 146-150.
- Yee, A. (2017). «Gazing Into Danakil Depression's Mirror and Seeing Mars Stare Back». In *The New York Times*.
- Yilmaz, S. et Venugopal V. (2008). *Local Government and Accountability in Ethiopia*. International Studies Program, Andrew Young School of Policy Studies, Georgia State University. pp. 4-5.
- Yirga, G. (2017). *Native Colonialism: Education and the Economy of Violence against Traditions in Ethiopia*. Red Sea Press, Inc.
- Yves, E.A. (2001). «De l'UA à l'Union africaine : les chemins de l'interdépendance». In *l'Afrique contemporaine yves*, No 197. pp. 97-107.

- Zaborski, A. (2006). *Afro-Asiatic Languages*. In Versteegh K et al, (éd), «Encyclopedia of Arabic language and Linguistics», Brill, vol.1, pp. 35-40.
- Zanetti, U. (1996). *Les langues de l'Éthiopie et de la Corne de l'Afrique*. In «Æthiopia. Peuples d'Éthiopie, catalogue d'exposition », Bruxelles, pp. 214-219.
- Zegeye, H. and Debre-Tabor E. (2016). «Roles of Tourism / Ecotourism in Conservation and Development in Ethiopia». In *Journal of Tourism Hospitality and Sports*, vol 2 pp: 22
- Zhang, W. and Gilles, G. (2013). *How can Language be linked to Economics? A Survey of Two Strands of Research 2012*. In *Language Problems and Language Planning*, vol. 37(3), issued in 2013, pp. 203 - 226.
- Ziahosseiny, S.M. (1999). *Contrastive Analysis of Persian and English & Error Analysis*. Tehran: Nashr-e Vira.

iii. Liste des thèses et des mémoires consultées

- Abera, N. (1982). Oromo Verb Inflection. Memoire. Department of Linguistics, ILS A.A.U.
- Andrews, K. L.Z. (2007). The Effects of Implicit and Explicit Instruction on Simple and Complex Grammatical Structures for Adult English Language Learners. Dissertation. Alliant International University.
- Anselmi S. (2014). Enseigner la grammaire en classe de FLE. Oui, mais comment ? Mémoire de master. Université de Toulouse, France.
- Arakkitsakul, Y. (2008). An Error Analysis of Present Perfect tense: Case study of freshman students at Nakhonsri Thammarat Rajabhat University in the academic year, Memoire, Thammasat University.
- Arcos, S. (2003). L'apprentissage coopératif. Thèse de maîtrise. Mexique, Université des Amériques, A.C
- Baye, Y (1986): The Phrase Structure of Ethiopian Oromo. The Degree of PhD in Linguistics, School of Oriental and African University of London.
- Belghouar, S. (2021). L'influence de la langue maternelle sur la définition du genre des noms en français. Cas des étudiants de première année du département de français l'université de Laghouat. Thèse, Faculté des Lettres et des langues étrangères, République Algérienne Démocratique et Populaire.
- Bender M. L. (1968): Appendix B: Phoneme frequencies. In Amharic verb morphology: a generative approach, Thesis, University of Texas.

- Benneth, M.E. (1978). Stratification Approaches Amharic Phonology, Thesis. Michigan State University.
- Beza, A. (2013). The Submorphemic Structure of Amharic: Toward a Phonosemantic Analysis. These. University of Illinois at Urbana-Champaign. Urbana, Illinois. Dallas, TX
- Broersma, M. (2005). Phonetic and Lexical Processing in a Second Language. Nijmegen, the Netherlands: Thesis, Radboud University Nijmegen.
- Bros F. (2009). Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique : évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes (médiatisés), Thèse de doctorat, Université Lille 1.
- Chao, Y-C.J. (2013). Contrastive rhetoric, lexicon-grammatical knowledge, writing expertise, and metacognitive knowledge: An integrated account of the development of English writing by Taiwanese students. Thesis, University of Auckland, Auckland, NZ.
- Chollet-Mocanu, C. (2011). L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques, Thèse, Académie d'Aix-Marseille Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse TOME I.
- Cohen M. (1970). Traité de langue amharique (Abyssinie) (2ed) Université de Paris. Mémoires de l'Institut d'Ethnologie, xxiv.) XX, 487 pp. Paris : Institut d'Ethnologie.
- Cohen, G. (2000). «Identity and Opportunity: The Implications of Using Local Languages in the Primary Education of SNNPR, Ethiopia»? Thesis, University of London, SOAS.
- Daniel, G. (2014). *Abyssinia / Ethiopia: State Formation and National State-Building Project, Comparative Approach*, Memoire, Department of Political Science, University of Oslo, 3.
- Darmon, C. (2009). La Négation amharique, Étude synchronique et diachronique dans une perspective comparative et aréale - Mémoire de Master 2, ILPGA, Université Paris 3 Sorbonne.
- Dejene, G. (2010). Kamisee Oromo Phonology. Addis Ababa: Unpublished M.A. Thesis: Addis Ababa University.
- Delhay, C. (1993) : La catégorie *diminutive* : une approche prototypique, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Demeke, G. (2003). *The clausal syntax of Ethio-Semitic*. Tromsø: University of Tromsø dissertation.

- Desalegn B.W. DP Internal Agreement in Amharic A Reverse Agree Solution, Master of Philosophy in Theoretical Linguistics Faculty of Humanities, Social Sciences and Education, University of Tromsø, LIN-3990, 2011, p. 25
- Edarhoubi. M. (2019). Les politiques de formation aux langues étrangères en Libye, à l'exemple du français (1969-2016): enjeux didactiques et de société en contexte de transition nationale et d'ouverture internationale Thèse, Université de Nantes Comue Université Bretagne Loire,
- Eshetu, G. (2008). African Egalitarian Values and Indigenous Genres: The Functional and Contextual Studies of Oromo Oral Literature in a Contemporary Perspective. Thesis, Syddansk Universitet, Institut for Litteratur, Kultur og Medier.
- Farkamekh, L. (2005): Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones.
- Habte B. Analysis of Tone in Oromo. Unpublished M.A. Thesis. Addis Ababa University, 2003.
- Gorcy, G. (2000). « La Mode de l'abréviation et de la troncation verbale en français contemporain », Mémoires de l'Académie de Stanislas 15, p. 179.
- Grimoldi, E. (2014). Les représentations de la variation linguistique dans quelques manuels de FLE. Mémoire de master, Université d'Avignon.
- Hayat, O. (2017), Les marqueurs *-mm* et *dämmo* dans la narration en amharique : approche développementale, Thèse, Université de Lyon.
- Haylu, F. (1967). Derived Nominal Patterns in Amharic. PhD dissertation, University of California, Los Angeles.
- Hemaidia, M. (2016). Algerian Arabic Varieties Speakers' Errors in English Writings « A Contrastive Error Analysis Study». Thesis. Algeria, Ministry of Education and Scientific Research University of Oran 2 Ahmed Ben Ahmed.
- Hong, G.S. (1980). Contrastive analysis, Error analysis, and Interlangue in Relation to Adult Chinese Speakers Learning English as a Foreign Language, Thesis, University of Malaya.
- Ibrahim, E. (2012). Practices and Contributions of Islamic Education to Modern Education in Ethiopia: the case of Bati Azhar Mesjid, Memoire, Addis-Ababa University, Ethiopia.
- Idoughi, S. (2019). La gestion du processus rédactionnel et les représentations de l'écrit en français langue seconde. Le cas d'étudiants non francophones en formation diplomate à l'université Paris 8. Thèse, Paris.

- Ishetu, K. (1981). The Verb to be in Oromo. MA Thesis. Department of Linguistics. Addis Ababa University.
- Italo, B.A. (1988). Comparative Study of English and Oromo Segmental Phonemes with Its Implications for Teaching English or a Foreign Language. Thesis, Addis Ababa University,
- Joseph, N. (2008). « Les Éthiopiens » d'Héliodore : document historique sur Méroé ou fiction romanesque, thèse, Université de Nancy, p. 163
- Kamiyama T. (2009). Apprentissage phonétique des voyelles orales du français langue étrangère chez des apprenants japonophones. Unpublished PhD. Dissertation. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Kebede, H. (2009). Towards the Genetic Classification of the Afaan Oromoo Dialects. PhD Dissertation, University of Oslo.
- Kebede, H. (1994). Baatee (Wallo): Oromo Phonology. Unpublished M.A Thesis, Addis Ababa University, p. 3.
- Kramar, R. (2009). Definite Markers, Phi-features, and Agreement: A Morphosyntactic Investigation of the Amharic DP. Doctoral dissertation, UC Santa Cruz.
- Le Bellec, (2009). La diathèse verbale dans les trois langues romanes : vers une description dans le cadre de la Grammaire fonctionnelle discursive, These, Université de Toulouse.
- Leonardo, D. A. (2023). Phonétique remédiation didactique de la prononciation en français langue étrangère : le cas des voyelles /ə/ - /e/ - /ɛ/ chez des apprenants hispanophones colombiens, Thèse, Université d'Avignon.
- Lloret, R.M.R. (1988): Gemination and vowel length in Oromo morphology, Indian University: Thesis, University of Barcelona, Spain.
- Lykowska, L. The Paradigm of the verb to be in Amharic as an Exemple of Indication between Suppletion and grammaticalization. In G.C. Häberl (ed.) Afro-asiatic studies in Memory of R. Hertzron: proceedings of the 35th Annual Meeting of the North American Conference on Afro-asiatic Linguistic Cambridge: Scholars Publishing, 2009, pp. 256-270.
- Makki, F. (2006). Eritrea between empires: Nationalism and the anti-colonial imagination, 1890–1991, Thesis, Binghamton, pp. 342-345.
- Marec-Breton, N. (2003). Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture. Thèse, Université de Rennes 2.
- Mullen, D. (1986). Issues in the morphology and phonology of Amharic: the lexical generation of pronominal clitics. Doctoral dissertation, University of Ottawa

- Mulugeta, S. (2021): The syllable Structure and Syllabification in Amharic. Masters of philosophy in general linguistic thesis, Department of Linguistics, Trondheim, Norway.
- Ndagijimana J-B. (2008). Motivation et réussite des apprentissages scolaires : Cas des élèves de la 4^e, École Normale Primaire du système éducatif rwandais, Mémoire de DEA, Université de Bouaké- Côte d'Ivoire.
- Neuman, Y. (2009). L'influence de l'écriture de la langue, Thèse, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle école doctorale 268 : Langues et langage, p. 332.
- Pavón, A.E. (2009). Analyse des erreurs contrastives et interlangues chez des apprenants brésiliens de l'espagnol comme deuxième langue : verbes avec préposition et / ou non-préposition l'absence de celle-ci, thèse, Université Compléteuse de Madrid.
- Rell, A.B. (2005). The role of the first language (L₁) in the second language (L₂) classroom, Thesis, University of California, Los Angeles, CA.
- Sarah, V. (2003). Ethnicity and Power in Ethiopia, Archived August 13, 2011, at the Wayback Machine, University of Edinburgh: Ph.D. Thesis, pp. 240-259.
- Sobolewski, D. (2007). De la prononciation du Français Langue Étrangère par une locutrice suédoise et une locutrice polonaise. Thèse, Université de Lund Centre de langues et de littérature Institut d'études romanes. France, p. 16.
- Suzuki, K. (1998). A Typological Investigation of Dissimilation. Doctoral dissertation, University of Arizona.
- Sylvie, P. (2018). Défense et illustration du prédicat. L'Harmattan.
- Täfäri, D. B. (2015). The Development of Oromo Writing System. Doctor of Philosophy thesis, University of Kent.
- Temesgen, N. (1993). «Oromo word formation», Thesis, Institute of language study, AAU.
- Tolä-Mariam, F. (2009): A Typology of Verbal Derivation in Ethiopian Afro-Asiatic Languages, Janskerkhof 13, 3512 BL Utrecht, Thesis, The Netherlands.
- Vaughan, S. (2003): Ethnicity and Power in Ethiopia, Archived August 13, 2011, at the Wayback Machine, Thesis, and University of Edinburgh: Ph.D.
- Véronique, D. (1983). Analyse contrastive, analyse d'erreurs, une application de la linguistique en didactique des langues II. Thèse de doctorat de 3^o cycle, Université de Provence.
- Véronique, M-A. (2010). Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba: une approche sociolinguistique à des fins didactiques; Thèse. Université de Rouen, HAL.

- Vincent F. (2014). Étude comparative d'efficience d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en le secondaire : le cas du complément du nom, thèse, Université de Sherbrooke.
- Wakweya, O. G. (2014). Inflectional Morphology in Oromo. Unpublished MA Thesis. Addis-Ababa University.
- Waqo, T. (1981). The Phonology of Mecha Oromo. Unpublished M.A Thesis, Addis Ababa University.
- Yeshe, G. M. (2012). Le français en Éthiopie : Histoire Enseignement, Perspectives, Université Paris 8, en 2012 UFR Science du Langage et Didactique des Langues.
- Ying, X. (2013). Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation. Thèse, Université Michel de Montaigne, Bordeaux III.
- Yohannes, B. (2021). La traduction français – amharique à l'Université d'Addis-Abäba : enjeux linguistiques, culturels et didactiques. Thèse. INALCO.
- Yuskel, G. (2007). Grammatical errors in the compositions written by Turkish learners of English. MA Thesis. Ataturk University: Institute of Social Sciences. « »
- Zelalem, T. S. (2012). *Ethiopia: When Gadaa Democracy Rules in a Federal State Bridging Indigenous Institutions of Governance to Modern*. Master of Philosophy in Indigenous Studies Faculty of Humanities, Social Sciences and Education, University of Troms.

iv. Liste des dictionnaires consultés

- Aarts, B. et al. (2014). The Oxford Dictionary of English Grammar.
- Anderson S.R. (2016). «Morphology». Encyclopedia of Cognitive Science. Macmillan Reference, Ltd., Yale University
- Anderson, S. et David, W. (2002). The Language Organ: Linguistics as Cognitive Physiology
- Berhanou, A. (1997). Dictionnaire amharique - français Shama books, Ethiopie
- Bidu-Vranceanu, A. et al. (1997). Dictionnaire général des sciences. Sciences de la langue, Bucarest, Editura științifică.
- Bonnard, H. (1971). « L'adjectif». Grand Larousse de la langue française, I, article encyclopédique de Grammaire et Linguistique.

- Brown, K. and Miller, J. (2013). *The Cambridge Dictionary of Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge
- Bussmann, H. (dir.), (1998) / [2006]. *Dictionary of Language and Linguistics*. New York, Routledge,
- Claude, G. (2019). *Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée*, P.27
- Coste, D. et Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette
- Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics*, Edinburgh University Press
- Crystal, D. (1992). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 4^e éd, Reedited in 2008, Blackwell Publishing.
- Cuq, J-P. et al. (1996) *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Révisé en 2003. In ASDIFLE, CLE international.
- Dubois, J. et al. [1991]. *Le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*, Révisé en 2012.
- Ducort, O. et Jean-Marie, S.S. (1995). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil
- Eifring, H. and Thiel R. (2005). *Linguistics for Students of Asian and African Languages*. University of Oslo, Oslo
- Émile, L. (1873). *Dictionnaire de la langue française*, vol. 1.
- Galisson R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Réédité en 1982, 2005.
- Galisson, R. et Coste D. (1982). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Gragg, G. (1978). *The Oromo Dictionary Project* African Studies Center, Michigan State University in cooperation with Oriental Institute, University of Chicago, Monograph No. 12, Committee on Northeast African Studies.
- Gragg, G. (1978). *The Oromo Dictionary Project* African Studies Center, Michigan State University in cooperation with Oriental Institute, University of Chicago, Monograph No. 12, and Committee on Northeast African Studies.
- Gragg, G. (1982). *Oromo dictionary*. East Lansing: African Studies Center, Michigan State University.
- Gragg, G. (1982). *Oromo dictionary*. East Lansing: African Studies Center, Michigan State University
- Guy, H. et al, (2000). *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*.

- Imbs, P. (1971). Dictionnaire des fréquences publié sous la direction de, Vocabulaire littéraire des XIXème et XXème siècles, Nancy.
- Jarosseau, A. (1922). Notions grammaticales sur la langue Oromo. Universitäts und Landesbibliothek Tirol Notions grammaticales sur la langue Oromo Diré-Daoua,
- Jean, F. et al. (2008). Dictionnaires Le Robert & Happer Colins Publisher : français – anglais, anglais-français.
- Kannas, C. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris : Larousse.
- Leslau, W. (1976). *Concise Amharic Dictionary*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Littré, E. (2009) : Dictionnaire le nouveau petit Littré. Librairie Generale francaise.
- Matthews P.H. (1991). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Reedited in 2003. Oxford University Press.
- Matthews P.H. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Reedited 2003. Oxford University Press.
- Mounin, G. (2000). Dictionnaire de la linguistique. Quadrige, Paris, Presses universitaires de France.
- Neveu, F. (2004). Dictionnaire des sciences du langage, Paris, Armand Colin. Paris.
- Peeters, B. (1992). *Diachronie, phonologie et linguistique fonctionnelle*. Louvain-la-Neuve; Peeters.
- Perret, M. et al. (2020). *Le dictionnaire de la richesse et de la diversité de la langue française*, Adapté du Wiktionnaire, le dictionnaire libre.
- Rey, A. (2009). Le Grand Robert de la Langue Française, Coffret 6 volumes.
- Richards, J.C. & Schmidt, R. W. (2010)/[1996]. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th ed.). Routledge
- Shinn, D. H. and Ofcansky T.P. (2013). *Historical Dictionary of Ethiopia*. Scarecrow Press, p. 204.
- Stroomer, H. (2001a). *A Concise Vocabulary of Orma Oromo (Kenya)*. Orma- English / English - Orma. Köln: Köppe.
- Tamäne, B. (2000). *A dictionary of Oromo technical terms*. Oromo-English. Köln: Rüdiger Köppe Verlag
- Tilahun, G. (1989). *Oromo English Dictionary*.
- Tournier, J. et Tournier, N. (2009). *Dictionnaire de lexicologie française*, Ellipses.

- Vanhove, M. (2011). *Les langues afro-asiatiques, dictionnaire des langues*, PUF, pp. 237-242.
- Viterbo, E. (1892). *Grammaire et dictionnaire de la langue oromo*, par U. Hoepli en Milano.

Annexes

Annexe 1 : Les tableaux, les figures et les graphiques

1.1 Liste des tableaux

1.1	Liste d'États fédéraux d'Éthiopie	36
1.2	Répartition des langues éthiopiennes et africaines	52
2.1	Liste des conquêtes réalisées de 1886 à 1935 sous deux régimes	59
2.2	Liste de stades de gadaa	70
2.3	Planification de cycle d'enseignement dans les écoles éthiopiennes	72
2.4	Liste des universités ayant des programmes intégrés de FLE et / ou de FOS	75
4.1	Les voyelles courtes et longues de l'afaan-oromo	113
4.2	Liste des voyelles amhariques	114
4.3	L'analyse binaire en trait acoustique du système des voyelles communes	116
4.4	Le point et le mode d'articulation des consonnes du français	120
4.5	Le point et mode d'articulation des consonnes de l'afaan-oromo	122
4.6	La fréquence d'apparition des consonnes françaises non partagées	123
4.7	Le point et le mode d'articulation des sons consonants en amharique	123
4.8	Séquence des sons dans les mots monosyllabiques	133
6.1	Résumé de la variation de l'ordre des mots des langues humaines	168
7.1	Liste des cours de FLE et de FOS	193
7.2	Liste des manuels utilisés	195
7.3	Syllabus sur la production orale	202
7.4	Enseigner la phonétique à partir un dialogue présenté	203
7.5	Distinguer entre les phonèmes communs et uniques (Test-1)	208
7.6	Distinguer entre les voyelles uniques (Test -2)	208
7.7	Évaluation de la prononciation alternative des mots (Test 3)	209
7.8	Évaluation de la flexion des mots (Test 4)	210
7.9	Évaluation la combinaison des mots dans une (Test 5)	211
7.10	Code de la grille de la correction	216
7.11	L'échelle du modèle pour la quantification les erreurs	217
8.1	La domination des voyelles communes sur l'articulation de celles uniques	227
8.2	La domination des consonnes communes sur celles uniques	229
8.3	La confusion d'articulation entre des voyelles orales uniques	230

8.4	Analyse de la confusion entre l'articulation des voyelles orales et nasales	232
8.5	Analyse de la perturbation de la prononciation alternative	233
8.6	Confusion de la prononciation des phonèmes	235
8.7	Le pourcentage de la fréquence des phonèmes uniques du français	243
8.8	Déclinaison des mots dans l'accord grammatical	245
8.9	Déclinaison nominale en cas d'accord en genre	248
8.10	Déclinaison nominale en cas d'accord en nombre	250
8.11	Conjugaisons erronées des verbes	251
8.12	Emplacements erronés de mots	256
8.13	Fonction erronée des mots	258
8.14	La fonction des formes verbales	259
9.1	Analyse binaire en traits acoustiques du système vocalique français	271
9.2	Analyse binaire en traits acoustiques du système consonantique	272
9.3	Domination des sons communs sur l'articulation ceux uniques	274
9.4	Confusion entre des sons uniques	274
9.5	Traitement des mots se terminant par des consonnes	275
9.6	Application de prononciation alternative	277
9.7	Conjugaison des verbes au temps nécessaire	278
9.8	Application des adjectifs possessifs et des pronoms possessifs	285

1.2 Liste des figures

1.1	La carte et les pyramides de Couth dans le couloir nilotique Soudan	32
1.2	Les dirigeants monarchiques qui ont gouverné l'Abyssinie	34
1.3	Les derniers dirigeants de l'Éthiopie	34
1.4	Carte de l'Ethiopie et de l'Abyssinie	35
1.5	Portraits des certains tribaux éthiopiens vivant dans l'État d'ENNP	37
1.6	Les produits d'exportation d'Oromiya et d'ENNP	38
1.7	Les mammifères et les oiseaux en voie de disparition	39
1.8:	Les sites touristiques : Danakil, Dallol, Obélisque d'Axoum, Église de Lalibela	40
1.9	Les styles vestimentaires et coiffures traditionnels des Oromos	42
10	La carte de l'afaan oromo dans la corne de l'Afrique	43
1.11	La cérémonie rituelle du système de la <i>gadaa</i> et le portrait d'Abba gadda	44
1.12	Similitudes culturelles entre les peuples couchitiques	45
1.13	La carte le drapeau de la région d'Amhara	46
1.14	Manifestation contre l'expansion	47
1.15	Portraits des ethnies dans la région amhara	49
1.16	Les Tabots à la fête de Tīmkāt et le feu de joie le jour de de Mäskäl	50
1.17	Liste des langues éthio-sémitiques selon leur classification généalogique	52
2.1	La constitution appliquée en 1995	52
2.2	Écoles orthodoxes coptique en Éthiopie	68
2.3	Écoles coraniques en Éthiopie	69
2.4	L'assemblée générale et celle de Siinqee se déroulant sous l' <i>odaa</i> , un grand arbre	71
2.5	Le chemin de fer de Djibouti à Addis-Abeba et le lycée Guèbre-Mariam	81
2.6	UA, CEA et CFEE : lieux où le français est langue d'administration	84
3.1	Le chemin de l'interlangue	102
4.1	Trapèze vocalique du français montrant le lieu et le mode d'articulation	112
7.1	Schéma des espaces du campus principal de l'Université d'Arsi	190
9.1	L'appareil phonatoire montrant les organes de parole	270
9.2	L'appareil phonatoire et le trapèze illustrant le mode et le lieu d'articulation	270

1.3 Liste des graphiques

1.1	Distribution de groupes ethniques en Éthiopie	36
1.2	Distribution de groupes ethniques habitant dans la région amhara	48
4.2	La fréquence d'occurrence des voyelles uniques du français	117
4.2	Répartition des voyelles dans les trois langues	118
8.1	La fréquence d'erreurs due à l'influence des voyelles communes	228
8.2	Analyse prononciation alternative des mots	234
8.3:	Analyse des erreurs découlant de la prononciation des mots	235
8.4	Distribution des erreurs à partir de flexion de lexicale	245
8. 5	Flexion erronée pour l'accord en genre	249
8.6	Emplacements erronés des mots	257
8.7	La fréquence des erreurs dues à des conjugaisons incorrectes des verbes	260
8.8	Analyse de la fréquence des erreurs selon leur taxonomie de surface	261

Annexes 2 : Les participants



No	Code	Ethnie	Age	Genre
1	A1	Amhara	19	M
2	O1	Oromo	18	M
3	O2	Oromo	18	F
4	O3	Oromo	19	M
5	A2	Amhara	18	F
6	O4	Oromo	19	F
7	O5	Oromo	18	F
8	A3	Amhara	19	F
9	O6	Oromo	18	M
10	A4	Amhara	19	F
11	A5	Amhara	18	M
12	A6	Amhara	18	M
13	O7	Oromo	19	M
14	A7	Amhara	18	F
15	O8	Oromo	18	F
16	A8	Amhara	19	M
17	O9	Oromo	18	F
18	A9	Amhara	18	F

Le tableau ci-dessous portant une liste de participants venant de deux groupes ethniques : l'Oromo (O) et l'Amhara (A). Les oromophones sont énumérés de (O1) à (O9), et tandis que les amharophones sont comptés de (A1) à (A9). Pour bien faire claire, la description de chaque participant implique l'âge, le genre ainsi que l'ethnie. Concernant le niveau tous les étudiants sont au niveau A2 qui se réfère au critère du Cadre européen commun de référence (CECR).

Annexe 3 : Exemple de tests de jugements

1^e test : développement phonétique : identification des phonèmes communs et uniques

Nom et prénom _____ Groupe ethnique _____

Année universitaire _____ Note _____ / 20

A. Quel mot assemblé avec le quel son ? Cochez une réponse qui correspondante

	Énoncé	[i]	[y]	[u]	[ɥ]	Bonne réponse	Taxonomie des erreurs
1	su, du, nue, rue, lu, pu						
2	si, dix, nid, riz, li, pie						
3	suis, nuit, luit, puis						
4	sous, nous, roux, pou						

B. Quel mot assemblé avec le quel sons ? Associez-les aux sons avec lesquels ils sont constitués

 A

 B

-----1. [e] dès, mère, treize, paix, lait _____

-----2. [ɛ] des, mes, ses, les, tes _____

-----3. [ɔ] deux, meut, peux, bleu, veux _____

-----4. [ø] de, se, me, ce, le, te, ne, que _____

C. Quel mot assemblé avec lequel sons ? Cochez une réponse qui correspondante

	Énoncé	[o]	[ɔ]	[ɛ̃]	[ɔ̃]	Bonne réponse	Taxonomie des erreurs
1	saint, pain, vain, bain						
2	sot, pot, bot, vos						
3	son, pont, bon, vont						
4	seau, peau, beau veau						

D. Quel mot assemblé avec le quel sons ? Cochez une réponse qui correspondante

	Énoncé	[a]	[ɛ̃]	[ɑ]	[ã]	Bonne réponse	Taxonomie des erreurs
1	vent, banc, chant, sans						
2	vas, char, pas sas						
3	va, bas, chat, sa						
3	vin, pain, bain, saint						

2^e test : Distinction entre des voyelles uniques

Nom et prénom _____ Groupe ethnique _____

Année universitaire _____ Note _____ / _____

i. Lisez les mots suivants

No	sons	Les mots	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	[y]	nue		
2	[ɥ]	nuit		
3	[ø]	deux		
4	[ɛ]	dès		
5	[ə]	de		
6	[ɔ]	vos		
7	[ɔ̃]	vont		
8	[ɛ̃]	pain		
9	[ɑ]	pas		
10	[ɑ̃]	pan		

ii. Lisez les mots suivants

No	sons	Les mots	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	[y] vs [ɥ]	nue, nuit		
2	[ø] vs [ɛ]	le, lait		
3	[ə] vs [ø]	se, ceux		
4	[ə] vs [ɛ]	de, dès		
5	[ɔ] vs [ɔ̃]	vos, vont		
6	[ɔ̃] vs [ɛ̃]	pont, pain		
7	[ɑ] vs [ɑ̃]	vas, vin		
8	[ɑ] vs [ɛ̃]	an vs en		
9	[ɑ̃] vs [ɛ̃]	vin, vent		

3^e test : phonétique combinatoire : liaison, élision, assimilation et épenthèse

Nom et prénom _____ Groupe ethnique _____

Année universitaire _____ Note _____ / _____

i. Lisez les mots suivants (4 points)

	Énoncés	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1.	neuf ans		
2	vis-à-vis		
3	pas encore		
4	repas infecté		

ii. Lisez les éléments suivants (4 points).

	Énoncés	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	L'ouest du pays		
2	Le whisky britannique		
3	La Une du journal		
4	L'homme		

iii. Lisez les éléments suivants (5 point)

No	Énoncés	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	observation		
2	Lave-toi !		
3	Il est au garage		
4	Quand il vient		
5	Prend-elle un taxi ?		

iv. Lisez les éléments suivants (16 points)

No	Énoncés	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	sac et porc		
2	prix et fax		
3	riz et gaz		
4	club e plomb		
5	lus et bus		
6	tout et but		
7	neuf et clef		
8	sud et nord		

4^e test : formation des mots sous la stratégie de suffixe flexionnel dérivationnel

Nom et prénom _____ Groupe ethnique _____

Année universitaire _____ Note _____ / _____

i. Trouvez une forme interrogative sous la forme inversée (3 points)

No	forme affirmative	forme interrogative
1	Il y a une personne	
2	Elle part maintenant	
3	Il prend un taxi	
4	On va en guerre	

ii. Changez les éléments suivants au pluriel (4 points)

1. Un nouvel faux _____

2. Un manteau marron _____

3. Le nez d'un homme _____

4. Le test final _____

iii. Changez les éléments suivants au féminin (4 points)

1. un élève dynamique _____

2. un pilote français _____

3. un alcoolique avare _____

4. cet étudiant est fou _____

iv. Trouvez une forme diminutive (9 points)

No	Énoncés	Forme définie	Forme diminutive
1	garçon		
2	chat		
3	jupe		
4	camion		
5	filles		
6	rue		
7	tour		
8	serpent		

5° test : Rédiger un texte en temps nécessaire à partir d'images sérieuses et de mots clés

Nom et prénom _____ Groupe ethnique _____

Année universitaire _____ Note _____ / _____



i. Mettez les images suivantes dans le bon ordre

Les images	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bon ordres									

ii. À partir des images présentées, rédigez un texte en conjuguant les verbes suivants au présent

partir, se raser, se brosser, nouer, s'habiller, tomber, se réveiller, descendre, se peigner, quitter, porte,

Un jour, en hiver, **il** -----

iii. Changez au passé composé le texte écrit en validant le sujet en <elle>

Un jour, en hiver, **elle** -----

Document enregistré et transcrit en API

Nom et prénom _____ Groupe ethnique _____

Année universitaire _____ Note _____ / 20

Bonjour

J'ma appelle Dersan Debebe, 2^e année étudiante à Arsi Université. Je suis de Amhara région. Je viens de Bahir-Dar, la capital de la amhara. Maintenant, Je habite à Asella où l'université se trouve.

Je suis dis huit a. Je ai deux frères et trois sœurs. Mon grand frère est médecine. Mes deux sœurs sont étudiantes. Ma père, Mr. Debebe, est commerçant. Il habite avec ma mère, Mme. Zinash. Elle est enseignâtes.

Je apprends français. Je ai un plan de visiter la France. C'est pourquoi, je apprend la langue. Je aime pas des escargotes. Mais ja aime regarde les films français.

Merci

Le document transcrit par un spécialiste

Les commentaires du transcripteur

Annexe 4. Echantillons des productions des étudiants

Échantillon des corpus à partir des tests d'évaluation

1^{er} test : développement phonétique : identification des phonèmes communs et uniques

Nom et prénom A3 Groupe ethnique Ambata
 Année universitaire _____ Note _____ / 20

A. Quel mot assemblé avec le quel son ? Cochez une réponse qui correspondante

	Énoncé	[i]	[y]	[u]	[ɥ]	Bonne réponse	Taxonomie des erreurs
1	su, du, nue, rue, lu, pu			X		[y]	domination
2	si, dix, nid, riz, li, pie	X					
3	suis, nuit, luit, puis	X				[ɥ]	domination
4	sous, nous, roux, pou			X			

B. Quel mot assemblé avec le quel sons ? Associez-les aux sons avec lesquels ils sont constitués

A	B	
-----1. [e]	dés, mère, treize, paix, lait	_____
-----2. [ɛ]	des, mes, ses, les, tes	_____
-----3. [ə]	deux, meut, peux, bleu, veux	_____
-----4. [ø]	de, se, me, ce, le, te, ne, que	_____

C. Quel mot assemblé avec le quel sons ? Cochez une réponse qui correspondante

	Énoncé	[o]	[ɔ]	[ē]	[ɔ̃]	Bonne réponse	Taxonomie des erreurs
1	saint, pain, vain, bain		X			[ē]	confusion
2	sot, pot, bot, vos				X	[ɔ]	confusion
3	son, pont, bon, vont			X		[ɔ̃]	confusion
4	seau, peau, beau veau	X					

D. Quel mot assemblé avec le quel sons ? Cochez une réponse qui correspondante

	Énoncé	[a]	[ē]	[ɑ]	[ã]	Bonne réponse	Taxonomie des erreurs
1	vent, banc, chant, sans	X				[ã]	confusion
2	vas, char, pas sas			X		[ɑ]	confusion
3	va, bas, chat, sa	X					
3	vin, pain, bain, saint				X	[ē]	confusion

2^e test : Distinction entre des voyelles uniques

Nom et prénom 03 Groupe ethnique Orlomo
 Année universitaire ARSI 2^e Sem Note /

i. Lisez les mots suivants

No	sons	Les mots	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	[y]	nue	[nu]	domination de [u]
2	[ɥ]	nuit	[nuɥ]	domination de [w]
3	[ø]	deux	[de]	domination de [e]
4	[ɛ]	dès	[de]	domination de [e]
5	[ə]	de	[de]	domination de [e]
6	[ɔ]	vos	[vo]	domination de [o]
7	[ɔ̃]	vont	[vo]	domination de [o]
8	[ɛ̃]	pain	[pa]	domination de [a]
9	[ɑ]	pas	[pa]	domination de [a]
10	[ɑ̃]	pan	[pa]	domination de [a]

ii. Lisez les mots suivants

No	sons	Les mots	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	[y] vs [ɥ]	nue, nuit	[nu] [nuɥ]	domination de [u] et [w]
2	[ø] vs [ɛ]	le, lait	[le] [le]	domination de [e]
3	[ə] vs [ø]	se, ceux	[se] [se]	domination de [e]
4	[ə] vs [ɛ]	de, dès	[de] [de]	domination de [e]
5	[ɔ] vs [ɔ̃]	vos, vont	[vo] [vo]	domination de [o]
6	[ɔ̃] vs [ɛ̃]	pont, pain	[pɔ̃] [pa]	domination de [ə]
7	[ɑ] vs [ɑ̃]	vas, vin	[va] [vi]	domination de [a] et [i]
8	[ɑ] vs [ɛ̃]	an vs en	[ɑ] [ɑ]	domination de [ɑ]
9	[ɑ̃] vs [ɛ̃]	vin, vent	[vi] [va]	domination de [i] et de [ə]

3^e test : phonétique combinatoire : liaison, élision, assimilation et épenthèse

Nom et prénom 02 Groupe ethnique OROMO
 Année universitaire ARSI 2^e Sem Note /

i. Lisez les mots suivants (4 points)

	Énoncés	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1.	neuf ans	[nɔfɑ]	liaison obligatoire
2	vis-à-vis	[viavi]	liaison obligatoire
3	pas encore	[paʔɑ̃kɔʁ]	allongement
4	repas infecté	[ʁepaɛ̃fektɛ]	liaison interdite

ii. Lisez les éléments suivants (4 points).

	Énoncés	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	L'ouest du pays	[lɛwɛstɔdypɛ]	élision vocalique
2	Le whisky britannique	[lɛwɪskɪ]	
3	La Une du journal	[launɔdubɔʁnaʔ]	
4	L'homme	[laom]	élision vocalique

iii. Lisez les éléments suivants (5 point)

No	Énoncés	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	observation	[obzɛʁvasjɔ]	assimilation
2	Lave-toi !	[lavtwa]	assimilation
3	Il est au garage	[ilɛgɑʁadɛ]	enchaînement
4	Quand il vient	[kɑ̃dɪlvjɑ]	épenthèse
5	Prend-elle un taxi ?	[pʁɛ̃nɛlɛtaksi]	épenthèse

iv. Lisez les éléments suivants (16 points)

No	Énoncés	Transcrits en API	Taxonomie des erreurs
1	sac et porc	[sɑ] [pɔʁk]	toutes les consonnes
2	prix et fax	[pʁiks] [faks]	finales sont
3	riz et gaz	[ʁiʔ] [gɑʔ]	articulées.
4	club e plomb	[klɪb] [plɔmb]	
5	lus et bus	[lus] [bus]	
6	tout et but	[tut] [but]	
7	neuf et clef	[nøf] [klef]	
8	sud et nord	[sud] [nɔʁd]	

4^e test : formation des mots sous la stratégie de suffixe flexionnel dérivationnel

Nom et prénom O7 Groupe ethnique Oromo

Année universitaire ARSI 2^e Sem. Note /

i. Trouvez une forme interrogative sous la forme inversée (3 points)

No	forme affirmative	forme interrogative
1	Il y a une personne	<u>Y a il une personne ?</u>
2	Elle part maintenant	<u>Part elle maintenant ?</u>
3	Il prend un taxi	<u>Prend il un taxi ?</u>
4	On va en guerre	<u>Va on en guerre ?</u>

ii. Changez les éléments suivants au pluriel (4 points)

1. Un nouvel faux les nouveaux faux

2. Un manteau marron des manteaux marrons

3. Le nez d'un homme les nez des hommes

4. Le test final les tests finaux

iii. Changez les éléments suivants au féminin (4 points)

1. un élève dynamique une élève dynamique

2. un pilote français une pilote française

3. un alcoolique avare une alcoolique avare

4. cet étudiant est fou cette étudiante est folle

iv. Trouvez une forme diminutive (9 points)

No	Énoncés	Forme définie	Forme diminutive
1	garçon	<u>le garçon</u>	<u>le petit garçon</u>
2	chat	<u>le chat</u>	<u>le chaton</u>
3	jupe	<u>la jupe</u>	<u>la courte jupe</u>
4	camion	<u>le camion</u>	<u>le camionnette</u>
5	filles	<u>les filles</u>	<u>les petites filles</u>
6	rue	<u>la rue</u>	<u>la ruelle</u>
7	tour	<u>le tour</u>	<u>le tourelle</u>
8	serpent	<u>le serpent</u>	<u>Un serpenteau</u>

Test - 5 : Construction et combinaison de mots sur la base de l'image suivante

Nom et prénom Guido Mengesha (M) Groupe ethnique OROMO

Année universitaire _____ Note _____ / _____



i. Mettez les images suivantes dans le bon ordre

images	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ordres	6	1	8	5	3	9	7	2	4

ii. À partir des images présentées, rédigez un texte en conjuguant les verbes suivants au présent
partir, se raser, se brosser, nouer, s'habiller, tomber, se réveiller, descendre, se peigner, quitter, porte,
Un jour, en hiver, il se réveille et il se rase après, il se bross
ensuite il s'habille sa chemise après il nou sa crav
cravate et il commence se peigne et il quitte
et il part. il descende enfin il tombe.

iii. Changez au passé composé le texte écrit en validant le sujet en <elle>

Un jour, en hiver, elle s'est réveillée et Elle s'est rasée Elle
s'est brossée Elle s'est habillée ou elle ~~est~~
~~partie~~ Elle a porté sa chemise Elle s'est peignée Elle
a noué. Elle a quité. Elle est partie. Elle est
descendue Elle est tombée.

Document enregistré et transcrit en API

Nom et prénom A5 Groupe ethnique Amhara (A)
Année universitaire _____ Note _____ / 20

Bonjour

J'ma appelle Dersan Debebe, 2^e année étudiante à Arsi Université. Je suis de Amhara région. Je viens de Bahir-Dar, la capital de la amhara. Maintenant, Je habite à Asella où l'université se trouve.

Je suis dis huit a. Je ai deux frères et trois sœurs. Mon grand frère est médecine. Mes deux sœurs sont étudiantes. Ma père, Mr. Debebe, est commerçant. Il habite avec ma mère, Mme. Zinash. Elle est enseignâtes.

Je apprends français. Je ai un plan de visiter la France. C'est pourquoi je apprend la langue. Je aime pas des escargotes. Mais ja aime regarde les films français.

Merci

Le document transcrit par un spécialiste

bonjour

dze mapel dersan dababa, deziem ane etudiante a arsi
universtite. dze swi de amhara redzion. dze via de bahir-dar,
la kapital de la amhara. mentenant dze habit a asella u
la unversite se trouve.

dze swi dis wit an. dze ai de frere e tewa sau. mo grand
frere e medisan. me de sak so etudiante. ma per, dababa
e komersant. il habit avec ma mer, madame zinash. el e enseignante.

dze apreka fronse. dze e an plan de visite la frans. se
prekwa dze apreka la lange. dze ain pa de esikagot. mai
dze ain regarde le film franse. merci

Les commentaires du transcripteur

Annexes 5 : Analyse des erreurs observées dans les coropus

5.1 Les erreurs observées au niveau phonétique et

Code	1	2	3	4	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	1	2	3	4	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	2	1	2	1	6	12	50%	A1	1	1	2	2	6	12	50%
O2	1	2	1	2	6	12	50%	A2	0	1	0	1	2	12	16,7%
O3	2	1	1	1	5	12	41,7%	A3	2	2	3	2	9	12	75%
O4	1	2	3	2	8	12	66,7%	A4	2	2	2	2	8	12	66,7%
O5	0	1	1	2	4	12	33,3%	A5	1	1	1	2	5	12	41,7%
O6	0	0	0	1	1	12	8,3%	A6	1	1	2	2	6	12	50%
O7	2	1	1	2	6	12	50%	A7	2	1	2	1	6	12	50%
O8	1	2	1	1	5	12	41,7%	A8	1	2	2	2	7	12	58,3%
O9	1	3	2	1	7	12	58,3%	A9	1	0	0	1	2	12	16,7%
Σx	10	13	12	13	48	108	44,4%	Er	11	11	14	15	51	108	47,2%
	27	27	27	27				Σ	27	27	27	27		108	

Tableau 1 : Analyse des erreurs dues à la domination des voyelles communes sur l'articulation de celles uniques

1= [/i/, /y/, /u/, /ɥ/], 2 = [/e/, /ə/, /ɛ/, /ø/], 3 = [/a/, /ɛ̃/, /ɑ/, /ã/] et 4 = [/o/, /ɔ/, /ɔ̃/, /ẽ/],

Σx = valeur totale, X₁+X₂+X₃+X₄+X₅... = les valeurs observées

Code	5	6	7	8	9	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	5	6	7	8	9	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	1	1	2	0	0	4	10	40%	A1	1	2	2	1	1	7	10	70%
O2	1	2	2	1	1	7	10	70%	A2	1	0	1	0	0	2	10	20%
O3	1	2	2	1	1	7	10	70%	A3	2	1	2	1	1	7	10	70%
O4	1	1	2	1	0	5	10	50%	A4	1	1	2	1	1	6	10	60%
O5	1	2	2	1	0	6	10	60%	A5	1	1	2	0	1	5	10	50%
O6	1	1	1	0	0	3	10	30%	A6	1	1	2	0	0	4	10	40%
O7	1	1	1	0	0	3	10	30%	A7	1	2	2	1	0	6	10	60%
O8	1	2	2	1	0	6	10	60%	A8	2	1	2	1	1	7	10	70%
O9	1	2	2	1	1	7	10	70%	A9	0	1	1	0	0	2	10	20%
Σx	9	14	16	6	3	48	90	53,3%	Er	10	10	16	5	5	46	90	51,1%
	18	18	18	18	18		90		Σ	18	18	18	18	18	46	90	

Tableau 2 : Analyse des erreurs due à la domination des consonnes communes sur l'articulation des consonnes uniques

5= [/k/ vs /R/], 6= [/dʒ/ vs /ʒ/], 7=[/w/ vs /ɥ/], 8=[/b/ vs /v/], 9= [/b/ vs /p/],

	10	11	12	13	14	X ₁	Σx	\bar{x}		10	11	12	13	14	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	1	2	1	1	2	7	10	70%	A1	2	1	1	2	1	7	10	70%
O2	2	2	1	2	1	8	10	80%	A2	0	1	1	0	0	2	10	20%
O3	2	1	2	2	1	8	10	80%	A3	2	1	2	2	1	8	10	80%
O4	2	2	1	2	1	8	10	80%	A4	2	1	1	1	2	7	10	70%
O5	0	1	1	1	1	4	10	40%	A5	2	1	1	2	2	8	10	80%
O6	0	0	0	1	1	2	10	20%	A6	2	1	1	2	1	7	10	70%
O7	1	2	2	1	2	8	10	80%	A7	2	1	1	2	2	8	10	80%
O8	2	1	2	1	2	8	10	80%	A8	2	1	1	2	2	8	10	80%
O9	2	1	1	2	2	8	10	80%	A9	0	0	0	1	0	1	10	10%
Σx	12	12	11	13	13	61	90	67,8%	Er	14	8	9	14	11	56	90	61,1%
	18	18	18	18	18				Σ	27	27	27	27		108		

Tableau 3 : Analyse des erreurs dues à la confusion entre les voyelles orales uniques

10= [/y/ vs /ɥ/], 11 = [/ə/ vs /ø/], 12 = [/ə/ vs /ɛ/], 13 = [/ɑ/ vs /ɛ/], 14 = [/ø/ vs /œ/]

Code	15	16	17	18	Er	Σ	\bar{x}	Code	15	16	17	18	X ₁	Σx	\bar{x}	
O1	1	1	2	1	5	8	62,5%	A1	1	2	1	2	6	8	75%	
O2	2	2	2	1	7	8	87,5%	A2	0	0	1	0	1	8	12,5%	
O3	1	2	2	1	6	8	75%	A3	2	2	1	2	7	8	87,5%	
O4	1	2	2	1	6	8	75%	A4	1	1	2	1	5	8	62,5%	
O5	0	0	0	1	1	8	12,5%	A5	2	1	2	2	7	8	87,5%	
O6	0	0	0	1	1	8	12,5%	A6	2	2	1	1	6	8	75%	
O7	2	1	1	2	6	8	75%	A7	2	1	1	2	6	8	75%	
O8	2	1	1	2	6	8	75%	A8	2	2	1	2	7	8	87,5%	
O9	2	1	2	2	7	8	87,5%	A9	0	1	1	0	2	8	25%	
Σx	11	10	12	12	45	72	62,5%	Er	12	12	11	12	47	72	65,3%	
	18							Σ	18							

Tableau 4. Analyse des erreurs dues à la confusion entre les voyelles orales uniques et celles nasales

15= [/ɑ/ vs /ã/], 16= [/ɔ/ vs /õ/], 17= [/ɑ/ vs /ẽ/], 18= [/ẽ/ vs /ã/]

Code	19	20	21	22	X ₁	Σ _x	\bar{x}	Code	19	20	21	22	X ₁	Σ _x	\bar{x}
O1	1	1	2	1	5	8	62,5%	A1	1	1	2	2	6	8	75%
O2	2	1	2	1	6	8	75%	A2	0	0	1	0	1	8	12,5%
O3	1	2	1	2	6	8	75%	A3	1	1	2	1	5	8	62,5%
O4	2	2	1	2	7	8	87,5%	A4	2	1	2	1	6	8	75%
O5	1	0	1	0	2	8	25%	A5	1	2	1	1	5	8	62,5%
O6	0	0	1	0	1	8	12,5%	A6	2	1	2	1	6	8	75%
O7	1	1	2	1	5	8	62,5%	A7	2	1	2	1	6	8	75%
O8	2	1	2	1	6	8	75%	A8	2	1	2	1	6	8	75%
O9	2	1	2	1	6	8	75%	A9	0	0	1	1	2	8	25%
Σ _x	12	9	14	9	44	72	61,1%	Er	11	8	15	9	43	72	59,7%
	18	18	18	18				Σ	18	18	18	18		72	

Tableau 5 : Analyse des erreurs dues à la prononciation erronée des mots

19 = Liaison, 20 = Élision, 21 = Épenthèse, 22 = Assimilation

Code	SC	GC	CF	schwa	Er	Σ	\bar{x}	Code	CC	GC	CF	schwa	X ₁	Σ _x	\bar{x}
O1	0	2	1	2	4	8	50%	A1	1	2	2	2	7	8	87,5%
O2	2	2	1	2	6	8	75%	A2	0	1	1	0	2	8	25%
O3	2	1	2	1	6	8	75%	A3	2	1	2	2	7	8	87,5%
O4	1	2	2	1	6	8	75%	A4	1	2	2	1	6	8	75%
O5	0	1	1	1	3	8	37,5%	A5	2	1	1	1	5	8	62,5%
O6	0	1	1	1	3	8	37,5%	A6	2	1	1	1	5	8	62,5%
O7	2	2	2	1	7	8	87,5%	A7	2	2	2	1	7	8	87,5%
O8	2	2	1	1	6	8	75%	A8	2	2	1	1	6	8	75%
O9	2	2	1	1	6	8	75%	A9	1	0	1	0	2	8	25%
Σ _x	11	15	12	11	49	72	65,3%	Er	13	12	13	9	47	72	65,3%
	18	18	18	18		72		Σ							

Tableau 6 : Analyse des erreurs decoulant de mauvaise organisation des sons

SC = Semi-consonnes, GC = groupe des consonnes, CF = consonnes finales

5.2. L'analyse des erreurs traitées au niveau morphologique

Code	FN	FA	FD	CV	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	FN	FA	FD	CV	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	1	0	1	1	3	8	37,5%	A1	1	2	1	1	5	8	62,5%
O2	1	1	1	2	5	8	62,5%	A2	0	0	0	1	1	8	12,5%
O3	1	1	1	1	4	8	50%	A3	1	1	1	1	4	8	50%
O4	1	1	1	2	5	8	62,5%	A4	1	2	0	2	5	8	62,5%
O5	0	1	0	0	1	8	12,5%	A5	1	1	1	1	4	8	50%
O6	1	0	0	0	1	8	12,5%	A6	1	2	0	2	5	8	62,5%
O7	1	2	1	2	6	8	75%	A7	2	1	1	1	5	8	62,5%
O8	1	2	1	2	6	8	75%	A8	2	2	2	1	7	8	87,5%
O9	1	2	1	2	6	8	75%	A9	0	0	0	1	1	8	12,5%
Σx	8	10	7	12	37	72	51,4%	Er	9	11	6	11	37	72	51,4%

Tableau 7 : Analyse des erreurs dues à la formation erronée des mots

FN = flexion nominale, FA = flexion adjectivale, FD = flexion déterminante, CV= conjugaison verbale

Code	NE	NM ₁	NM ₂	NC	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	NE	NM ₁	NM ₂	NC	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	1	0	2	2	5	8	62,5%	A1	2	1	2	2	7	8	87,5%
O2	2	1	2	2	7	8	87,5%	A2	0	0	1	1	2	8	25%
O3	1	2	1	2	6	8	75%	A3	2	1	2	1	6	8	75%
O4	2	1	2	2	7	8	87,5%	A4	2	1	1	2	6	8	75%
O5	0	1	1	1	3	8	37,5%	A5	1	1	2	2	6	8	75%
O6	0	1	0	1	2	8	25%	A6	2	1	2	2	7	8	87,5%
O7	2	1	1	2	6	8	75%	A7	1	2	1	2	6	8	75%
O8	2	1	1	2	6	8	75%	A8	2	1	2	1	6	8	75%
O9	1	2	2	1	6	8	75%	A9	0	1	1	1	3	8	37,5%
Σx	11	10	12	15	48	72	66,7%	Er	12	9	14	14	49	72	68,1%
	18	18	18	18				Σ	18	18	18	18			

Tableau 8: Analyse des erreurs résultant de la flexion nominale pour l'accord en genre

NE = Noms épiciques, (NM₁) = Noms du métier au féminin, NM₂ = Noms n'existent qu'au masculin, NC = Noms se terminent en consonne

Code	SM	NS	NM	NP	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	NE	NM ₁	NM ₂	NC	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	0	1	1	0	2	8	25%	A1	1	2	1	0	4	8	50%
O2	1	1	2	1	5	8	62,5%	A2	0	0	1	0	1	8	12,5%
O3	1	2	1	1	5	8	62,5%	A3	2	2	1	0	5	8	62,5%
O4	1	1	2	1	5	8	62,5%	A4	1	1	2	1	5	8	62,5%
O5	0	0	1	0	1	8	12,5%	A5	1	1	1	0	3	8	37,5%
O6	0	0	1	0	1	8	12,5%	A6	1	1	1	1	4	8	50%
O7	1	2	1	0	4	8	50%	A7	1	1	1	1	4	8	50%
O8	1	2	1	1	5	8	62,5%	A8	1	1	1	1	4	8	50%
O9	1	1	2	1	5	8	62,5%	A9	0	0	1	0	1	8	12,5%
Σx	6	10	12	5	33	72	45,8%	Er	8	9	10	4	31	72	43,1%
	18	18	18	18				Σ	18	18	18	18			

Tableau 9 : Analyse des erreurs dues à la flexion nominale pour l'accord en nombre
SM = suffixation des marqueurs, NS = noms uniquement au singulier, NP= noms uniquement au pluriel, NP = noms propres

Code	SP	ST ₁	ST ₂	ST ₃	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	SP	ST ₁	ST ₂	ST ₃	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	0	1	1	1	3	8	37,5%	A1	1	0	1	2	4	8	50%
O2	2	1	1	1	5	8	62,5%	A2	0	0	1	0	1	8	12,5%
O3	1	1	2	1	5	8	62,5%	A3	1	1	1	1	4	8	50%
O4	1	1	1	2	5	8	62,5%	A4	1	1	2	1	5	8	62,5%
O5	0	0	1	0	1	8	12,5%	A5	0	1	1	2	4	8	50%
O6	0	0	1	0	1	8	12,5%	A6	1	1	1	1	4	8	50%
O7	1	1	1	2	5	8	62,5%	A7	1	1	2	1	5	8	62,5%
O8	1	1	1	2	5	8	62,5%	A8	1	1	2	1	5	8	62,5%
O9	2	1	2	1	6	8	75%	A9	0	0	1	0	1	8	12,5%
Σx	8	7	11	10	36	72	50%	Er	6	6	12	9	33	72	45,8%
	18	18	18	18				Σ	18	18	18	18			

Tableau 10 : Analyse des erreurs dues à la conjugaison verbale pour le temps ou la personne
SP = Suffixe de la personne, ST₁ = Suffixe du présent, ST₂ = suffixe du passé, ST₃ = Suffixe du futur

5.3. L'analyse des erreurs traitée au niveau syntaxique

Code	A	D	V	P	N	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	A	D	V	P	N	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	1	1	1	2	1	6	10	60%	A1	1	0	1	2	1	5	10	50%
O2	2	0	2	1	1	6	10	60%	A2	0	0	0	1	1	2	10	20%
O3	1	0	1	2	1	5	10	50%	A3	2	0	1	2	1	6	10	60%
O4	1	1	1	2	1	6	10	60%	A4	1	1	1	2	1	6	10	60%
O5	0	0	1	1	1	3	10	30%	A5	1	1	2	1	1	6	10	60%
O6	0	0	1	1	1	3	10	30%	A6	1	1	2	2	1	7	10	70%
O7	1	1	1	1	2	6	10	60%	A7	2	1	2	2	1	8	10	80%
O8	1	1	1	2	1	6	10	60%	A8	1	1	1	2	1	6	10	60%
O9	2	0	2	1	1	6	10	60%	A9	1	0	0	1	0	2	10	20%
Σx	9	4	11	13	10	47	90	522%	Er	10	5	10	15	8	48	90	533%

Tableau 11 : Analyse des erreurs résultant de l'emplacement erroné des mots :
des noms, des adjectives, des verbes, des prépositions, des déterminants
A= Adjective, D= Déterminant, V= verbe, P= Préposition, N= Nom

Code	AC	PC	AI	CO	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	AC	PC	AI	CO	X ₁	Σx	\bar{x}	
O1	1	2	1	1	5	8	62,5%	A1	2	2	1	0	6	8	75%	
O2	2	1	1	1	5	8	62,5%	A2	1	1	0	0	2	8	25%	
O3	1	2	1	1	5	8	62,5%	A3	2	1	2	1	6	8	75%	
O4	1	2	2	1	6	8	75%	A4	2	2	1	0	5	8	62,5%	
O5	1	1	1	0	3	8	37,5%	A5	1	1	2	1	5	8	62,5%	
O6	1	1	1	0	3	8	37,5%	A6	1	2	2	1	6	8	75%	
O7	2	2	2	0	6	8	75%	A7	1	2	1	1	5	8	62,5%	
O8	1	2	2	0	5	8	62,5%	A8	2	2	2	0	6	8	75%	
O9	2	1	1	1	5	8	62,5%	A9	1	1	0	0	2	8	25%	
Σx	12	14	12	5	43	72	59,7%	ER	13	14	11	4	43	72	58,3%	
	18															

Tableau 12 : Analyse des erreurs découlant de la fonction erronée de certains constituants
AC = Articles contractés, PC = Pronoms clitiques, AI = Article indéfini, CO = connecteurs

Code	VI	VP	VC	EN	X ₁	Σx	\bar{x}	Code	VI	VP	VC	EN	X ₁	Σx	\bar{x}
O1	1	1	1	1	4	8	50%	A1	1	2	1	1	5	8	62,5%
O2	2	1	2	2	7	8	87,5%	A2	2	0	1	0	3	8	37,5%
O3	2	1	1	1	5	8	62,5%	A3	2	1	1	1	5	8	62,5%
O4	2	1	1	1	5	8	62,5%	A4	1	2	2	1	6	8	75%
O5	1	1	0	0	2	8	25%	A5	1	2	0	1	4	8	50%
O6	1	1	1	0	3	8	37,5%	A6	1	2	1	1	5	8	62,5%
O7	2	2	0	1	5	8	37,5%	A7	2	2	1	1	6	8	75%
O8	2	1	1	1	5	8	37,5%	A8	2	1	2	1	6	8	75%
O9	1	2	2	0	5	8	37,5%	A9	1	0	1	0	2	8	25%
Σx	14	11	9	7	41			Er	13	12	10	7	42	72	58,3%

Tableau 13 : Analyse des erreurs dues la fonction erronée des certains cnstituants
VI = Voix intermédiaire, VP = Voix passive, VC = Voix causative, EN = Expression négative

Annexe 6 : Les supports pédagogiques utilisés
6.1 : L'appareil phonatoire et le trapeze vocalique

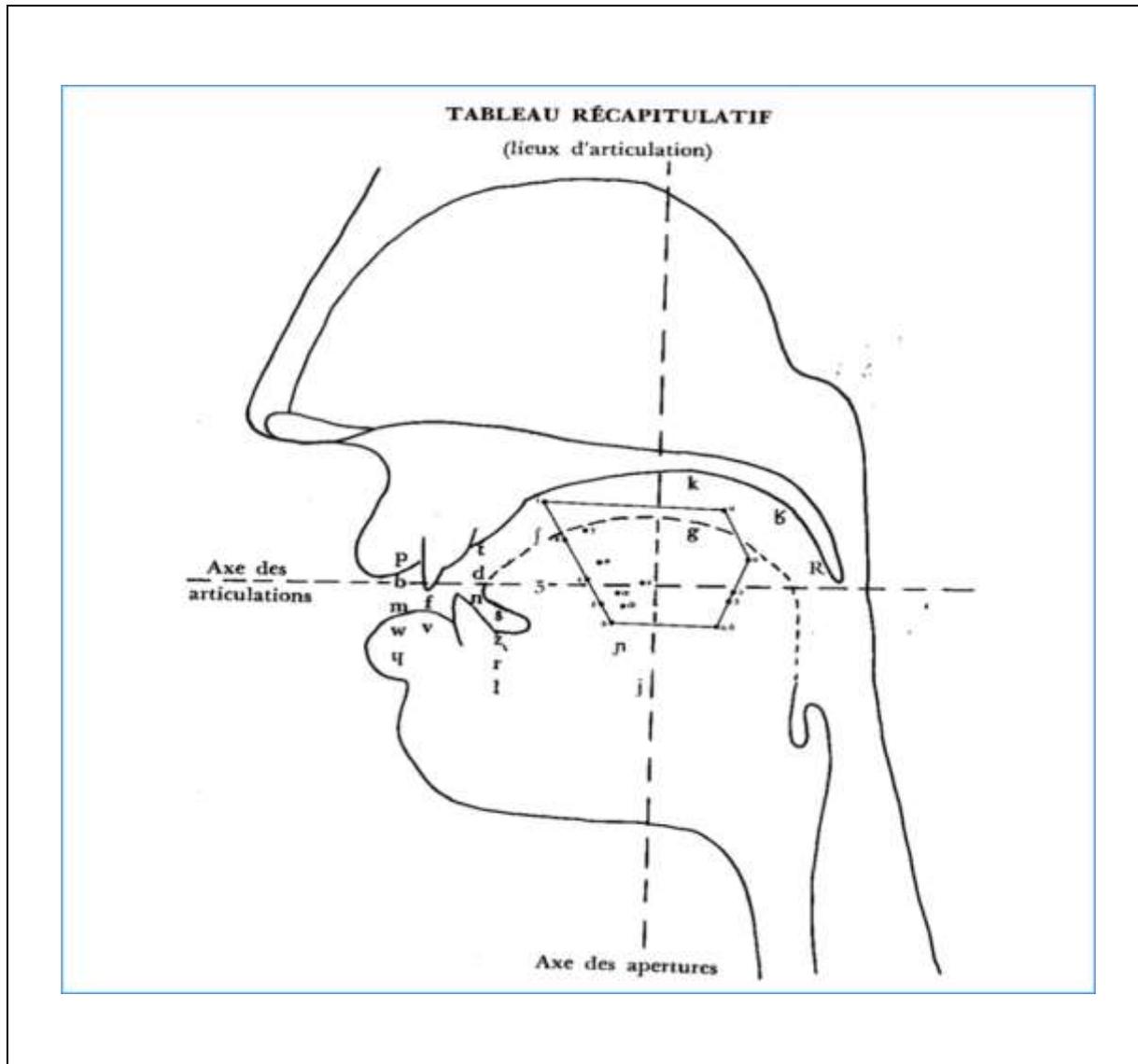


Tableau 14 : L'appareil phonatoire montrant le point et le mode d'articulation des sons français
(André Clas 1968)

6.2 : Le trapeze vocalique

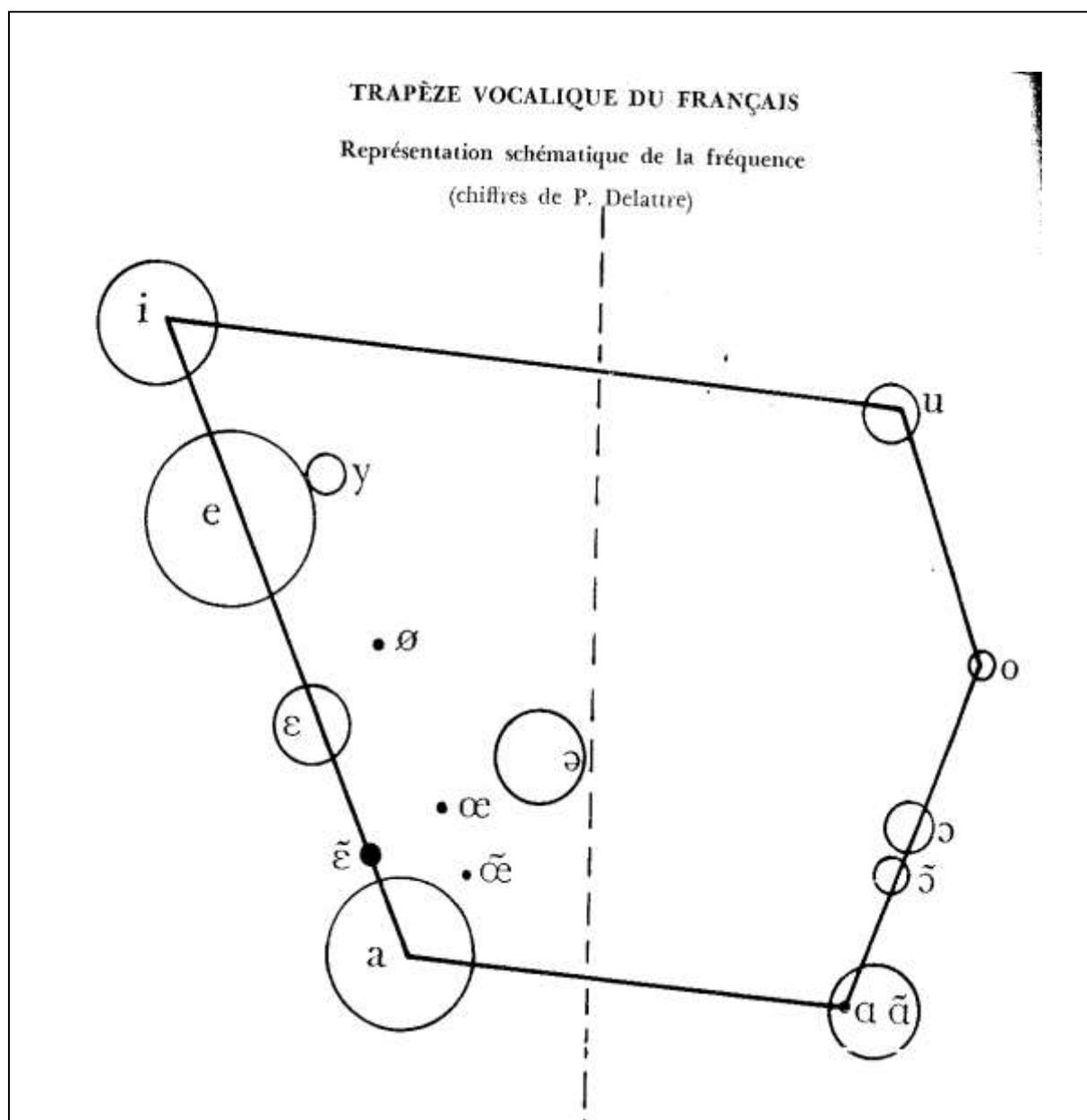


Tableau 15 : Le trapeze vocalique illustrant le point et le mode articulation (André Clas 1968)

Annexes 7 : Description des phonemes francais

7.1 Les consonnes francaises selon leur pont et mode d'articulation

Phonèmes	API	Lieu et mode d'articulation
/p/	[p]	occlusive, bilabiale, sourde, orale
/b/	[b]	occlusive, bilabiale, sonore, orale
/t/	[t]	occlusive, apico-alvéolaire, sourde, orale
/d/	[d]	occlusive, apico-alvéolaire, sonore, orale
/k/	[k]	occlusive, dorso-vélaire, sourde, orale
/g/	[g]	occlusive, dorso-vélaire, sonore, orale
/f/	[f]	constrictive, labiodentale, sourde, orale
/v/	[v]	constrictive, labiodentale, sonore, orale
/s/	[s]	constrictive, prédorso-alvéolaire, sourde, orale
/z/	[z]	constrictive, prédorso-alvéolaire, sonore, orale
/ch/	[ʃ]	constrictive, prédorso-postalvéolaire, sourde, orale
/j/	[ʒ]	constrictive, prédorso-postalvéolaire, sonore, orale
/r/	[R]	constrictive, dorso-uvulaire, sonore, orale
/l/	[l]	constrictive, apico-alvéolaire, sonore, orale
/m/	[m]	occlusive, bilabiale, sonore, nasale
/n/	[n]	occlusive, apico-alvéolaire, sonore, nasale
/gn/	[ɲ]	occlusive, dorso-palatale, sonore, nasale
/w/	[w]	constrictive, labio-vélaire et sonore
/y/	[j]	constrictive, palatale et sonore
-	[ɥ]	constrictive, labio-palatale et sonore

Tableau 16 : Description des consonnes françaises (Clas et al 1968)

7.2 Les statistiques sur le pourcentage d'utilisation des sons français

Les statistiques sur le pourcentage d'utilisation de voyelles et leur description des voyelles françaises (André Clas et al 1968)

phonèmes	Fréquence	Rang	Trait phonétique
/a/	7,6%	1	une voyelle antérieure, ouverte, étirée, orale
/ɛ/	5,6%	2	une voyelle antérieure, mi-ouverte, étirée, orale
/e/	5,4%	3	une voyelle antérieure, mi-fermée, étirée, orale
/i/	5,3%	4	une voyelle antérieure, fermée, étirée, orale
/ə/	3,4%	5	une voyelle centrale, arrondie, moyenne, orale
/ɑ/	3,4%	6	une voyelle postérieure, fermée, étirée, orale
/u/	2,5%	7	une voyelle postérieure, arrondie, étirée, orale
/ɔ̃/	2,1%	8	une voyelle postérieure, arrondie, mi-fermée, nasale
/y/	2,1%	9	une voyelle postérieure, arrondie, fermée, orale
/o/	1,9%	10	une voyelle postérieure, arrondie, mi-fermée, orale
/ɔ/	1,3%	11	une voyelle postérieure, arrondie, fermée, orale
/ɛ̃/	1,2%	12	une voyelle antérieure, étirée, fermée, nasale
/ø/	0,6%	13	une voyelle antérieure, arrondie, fermée, orale
/œ/	0,5%	14	une voyelle antérieure, arrondie, fermée, orale
/œ̃/	0,5%	15	une voyelle antérieure, arrondie, mi-fermée, nasale
/ã/	0,1%	16	une voyelle antérieure, arrondie, mi-fermée, nasale

Tableau 17 : Le pourcentage d'utilisation des voyelles selon les statistiques A. Clas et al. 1968

C	%	Rang	V	%	Distribution des phonèmes
[R]	7,8%	1			une consonne commune pour les deux LS
		2	[a]	7,6%	une voyelle commune à toutes les langues
[l]	6,2%	3			une consonne commune à toutes les langues
[s]	5,8%	4			une consonne commune à toutes les langues
		5	[ɛ]	5,6%	une voyelle unique dans les deux LS
		6	[e]	5,4%	une voyelle commune à toutes les langues
[t]	5,3%	7	[i]	5,3%	une voyelle commune à toutes les langues
[d]	4,3%	9			une consonne commune à toutes les langues
[p]	4%	10			une consonne commune à toutes les langues
[k]	4%	10			une consonne commune à toutes les langues
[m]	3,6%	12			une consonne commune à toutes les langues
		13	[ə]	3,4%	une voyelle unique dans les deux LS
		13	[ã]	3,4%	une voyelle unique dans les deux LS
[n]	2,9%	15			une consonne commune à toutes les langues
[v]	2,7%	16			une consonne commune pour les deux LS
		17	[u]	2,5%	une voyelle commune à toutes les langues
		18	[ɔ̃]	2,1%	une voyelle unique dans les deux LS
		18	[y]	2,1%	une voyelle unique dans les deux LS
		20	[o]	1,9%	une voyelle commune à toutes les langues
[j]	1,8%	21			une consonne commune à toutes les langues
[ʒ]	1,5%	22			une consonne unique chez LS ₁
[z]	1,5%	22			une consonne unique chez LS ₁
[f]	1,4%	24			une consonne commune à toutes les langues
		25	[ɔ]	1,3%	une voyelle unique dans les deux LS
		26	[ê]	1,2%	une voyelle unique dans les deux LS
[b]	1,1%	27			une consonne commune à toutes les langues
[w]	1%	28			une consonne commune à toutes les langues
[ʃ]	0,6%	29	[ø]	0,6%	une consonne commune à toutes les langues
[g]	0,6%	29			une consonne commune à toutes les langues
		32	[œ]	0,5%	une voyelle unique dans les deux LS
		32	[ê]	0,5%	une voyelle unique dans les deux LS
[ɥ]	0,3%	34			une semi-voyelle unique dans les deux LS
[ɲ]	0,1%	35	[ɑ]	0,1%	une consonne commune à toutes les langues

Tableau 18 : La fréquence d'utilisation des phonèmes français (cf. Carton 1974, p.72)

POURCENTAGE D'UTILISATION DES PHONÈMES

Tableau Récapitulatif

VOYELLES				CONSONNES			
Phonèmes	Lafon		Delattre	Phonèmes	Lafon		Delattre
	<i>Oral</i>	<i>écrit</i>	<i>oral</i>		<i>oral</i>	<i>écrit</i>	<i>oral</i>
i	5.6	6.36	5.23	p	4.3	3.37	4.60
e	6.5	7.55	8.14	t	4.5	5.36	5.59
ɛ	5.3	3.01	2.83	k	4.5	3.81	3.67
a	8.1	5.30	7.04	b	1.2	1.14	1.31
ɑ	0.2	0.63	0.01	d	3.5	4.52	4.18
ɔ	1.5	2.21	2.13	g	0.3	0.52	0.65
o	1.7	0.93	1.10	m	3.4	3.17	3.46
u	2.7	2.08	2.70	n	2.8	2.43	3.02
y	2.0	2.71	1.98	ʃ	0.1	0.12	0.15
ø	0.6	0.55	0.72	f	1.3	1.33	1.48
œ	0.3	0.45	0.76	v	2.4	1.99	2.57
ɔ̃	4.9	10.6	3.21	s	5.8	5.61	5.06
ê	1.4	1.03	1.03	z	0.6	1.46	1.35
â	3.3	3.30	3.20	ʒ	0.5	0.49	0.57
ɛ̃	2.0	1.97	1.62	ʒ	2.2	1.54	1.67
œ̃	0.5	0.48	0.44	l	6.8	6.43	6.14
	46.6%	49.06%	42.14%	r	6.9	7.40	8.67
					51.1%	50.59	54.14%
SEMI-VOYELLES							
Phonèmes	Lafon		Delattre				
	<i>oral</i>	<i>écrit</i>	<i>oral</i>				
j	1.0	(voir i)	1.86				
ɥ	0.7	(voir u)	0.49				
w	0.9	(voir ou)	1.33				
	2.6%	—	3.68%				

Planche 15

Tableau 19 : Pourcentage d'utilisation des phonèmes français (cf. André Clas 1968)

Annexes 8 : Les alabets deslangues afroasiatquies

8.1 Le qubee l'alphabet de l'afaan-oromo

No	Qubee	API	Comme dans	Remarque
1	A a	[a]	André	
2	B b	[b]	Bastien	
3	C c	[tʃ]	-----	Pas d'équivalence
4	D d	[d]	Dominique	
5	E e	[e]	Elodie	
6	F f	[f]	François	
7	G g	[g]	Gabriel	
8	H h	[h]	-----	Pas d'équivalence
9	I i	[i]	Igor	
10	J j	[dʒ]	-----	Pas d'équivalence
11	K k	[k]	Camille	
12	L l	[l]	Léon	
113	M m	[m]	Manon	
14	N n	[n]	Nicole	
15	O o	[o]	Ophélie	
16	Q q	[kʰ]	-----	Pas d'équivalence
17	R r	[r]	Remy	
18	S s	[s]	Sarah	
19	T t	[t]	Timo	
20	U u	[u]	Ursule	
21	W w	[w]	William	
22	X x	[tʰ]	-----	Pas d'équivalence
23	Y y	[j]	Yves	
24	Ch ch	[tʃ]	----	Pas d'équivalence
25	Dh dh	[dʰ]	----	Pas d'équivalence
26	Ph ph	[pʰ]	----	Pas d'équivalence
27	Sh sh	[ʃ]	Shani	
28	Ny ny	[ɲ]	Agnon	

Tableau 20 : le qubee : l'alphabet oromo adapté du latin

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
	C	Ca	Cu	Ci	Ce	Co/Cā	Cū	Cr	Cē	Cō	C̄	C{#}	
ɾ/φ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
b	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
d	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
d'	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
h'	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
w	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
n	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
n²	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
t	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
Y	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
X	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
l	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
m	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
n	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
s'	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
s²	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
k	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
r	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
s	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
t	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
x	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
s	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
g	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
c	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
h	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
c'	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ
p	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ	ɾ

Tableu 21 : Le sapalo, l'allphabet utilisait à'epoo Le sapalo, l'allphabet utilisait à'epoque

8.2 L'amharique

	ā/ā [a]	u [u]	ī/ī [i]	a [a]	ē/e [e/ɛ]	(i)/(e) [ə]	o [o/ɔ]		ā/ā [a]	u [u]	ī/ī [i]	a [a]	ē/e [e/ɛ]	(i)/(e) [ə]	o [o/ɔ]
h [h]	ሀ ha	ሁ hu	ሂ hi	ሃ ha	ሄ he	ህ h(ə)	ሆ ho	h/ኧ [h]	ኧ he	ከ hu	ከ hi	ከ ha	ከ he	ከ h(ə)	ከ ho
l [l]	ለ le	ሉ lu	ሊ li	ላ la	ሌ le	ሎ l(ə)	ሎ lo	w [w]	ወ we	ዉ wu	ዊ wi	ዋ wa	ዌ we	ወ w(ə)	ዐ wo
h/h [h]	ሐ ha	ሑ hu	ሒ hi	ሓ ha	ሔ he	ሕ h(ə)	ሐ ho	ʾ/ረ [ʔ]	ዐ ʔa	ዑ ʔu	ዒ ʔi	ዓ ʔa	ዔ ʔe	ዕ ʔ(ə)	ዖ ʔo
m [m]	መ me	ሙ mu	ሚ mi	ማ ma	ሜ me	ም m(ə)	ሞ mo	z [z]	ዘ ze	ዙ zu	ዚ zi	ዛ za	ዜ ze	ዝ z(ə)	ዞ zo
s/s [s]	ሠ se	ሡ su	ሢ si	ሣ sa	ሤ se	ሥ s(ə)	ሦ so	zh/ኃ [ʒ]	ኃ ʒe	ኄ ʒu	ኅ ʒi	ኆ ʒa	ኇ ʒe	ኈ ʒ(ə)	኉ ʒo
r [r]	ረ re	ሩ ru	ሪ ri	ራ ra	ራ re	ሮ r(ə)	ሮ ro	y [j]	የ je	ዩ ju	ይ ji	ያ ja	ይ je	ይ j(ə)	ዮ jo
s [s]	ሰ se	ሱ su	ሲ si	ሳ sa	ሴ se	ሶ s(ə)	ሶ so	d [d]	ደ de	ዱ du	ዲ di	ዳ da	ዴ de	ድ d(ə)	ዶ do
sh/s [ʃ]	ሸ ʃe	ሹ ʃu	ሺ ʃi	ሻ ʃa	ሼ ʃe	ሽ ʃ(ə)	ሾ ʃo	j/ኧ [ɕ]	ኧ ɕe	ከ ɕu	ከ ɕi	ከ ɕa	ከ ɕe	ከ ɕ(ə)	ከ ɕo
k'/q [kʰ]	ቀ k'e	ቁ k'u	ቂ k'i	ቃ k'a	ቄ k'e	ቅ k'(ə)	ቆ k'o	g [g]	ገ ge	ጉ gu	ጊ gi	ጋ ga	ጌ ge	ግ g(ə)	ጎ go
qh [kʰʰ]	ቀ k'e	ቁ k'u	ቂ k'i	ቃ k'a	ቄ k'e	ቅ k'(ə)	ቆ k'o	t'/ፒ [tʰ]	ፒ t'e	ፓ t'u	ፔ t'i	ፕ t'a	ፖ t'e	ፑ t'(ə)	ፒ t'o
b [b]	በ be	ቡ bu	ቢ bi	ባ ba	ቤ be	ቦ b(ə)	ቦ bo	ch'/ኧ [tʃʰ]	ኧ tʃ'e	ከ tʃ'u	ከ tʃ'i	ከ tʃ'a	ከ tʃ'e	ከ tʃ'(ə)	ከ tʃ'o
t [t]	ተ te	ቱ tu	ቲ ti	ታ ta	ቲ te	ቲ t(ə)	ቲ to	p'/ፑ [pʰ]	ፑ p'e	ፒ p'u	ፓ p'i	ፔ p'a	ፕ p'e	ፖ p'(ə)	ፑ p'o
ch/ኧ [tʃ]	ቸ tʃe	ቹ tʃu	ቺ tʃi	ቻ tʃa	ቼ tʃe	ች tʃ(ə)	ቸ tʃo	ts'/ፑ [tsʰ]	ፑ ts'e	ፒ ts'u	ፓ ts'i	ፔ ts'a	ፕ ts'e	ፖ ts'(ə)	ፑ ts'o
h/h [h]	ሀ ha	ሁ hu	ሂ hi	ሃ ha	ሄ he	ህ h(ə)	ሆ ho	ts'/ፑ [tsʰ]	ፑ ts'e	ፒ ts'u	ፓ ts'i	ፔ ts'a	ፕ ts'e	ፖ ts'(ə)	ፑ ts'o
n [n]	ነ ne	ኑ nu	ኒ ni	ና na	ኔ ne	ኖ n(ə)	ኖ no	f [f]	ፈ fe	ፉ fu	ፊ fi	ፋ fa	ፌ fe	ፍ f(ə)	ፎ fo
ny/n̄ [ɲ]	ኘ ɲe	ኙ ɲu	ኚ ɲi	ኛ ɲa	ኜ ɲe	ኞ ɲ(ə)	ኟ ɲo	p [p]	ፐ pe	ፑ pu	ፒ pi	ፓ pa	ፔ pe	ፕ p(ə)	ፖ po
ʾ/ረ [ʔ]	ዐ (ʔ)a	ዑ (ʔ)u	ዒ (ʔ)i	ዓ (ʔ)a	ዔ (ʔ)e	ዕ (ʔ)(ə)	ዖ (ʔ)o	v [v]	ህ ve	ህ vu	ህ vi	ህ va	ህ ve	ህ v(ə)	ህ vo
k [k]	ከ ke	ከ ku	ከ ki	ከ ka	ከ ke	ከ k(ə)	ከ ko								

Tablea 22 : Le fidäl - l'alphabet amharique

No	LS ₁	LS ₂	<i>fidäl</i>	Alph	API	Origine de script
1	ህ	ሀ	ሀ	h	[h]	saba (LS ₁)
2	ለ	ሰ	ሰ	l	[l]	saba (LS ₁)
3	ሁ	ሐ	ሐ	ḥ	[ḥ]	saba (LS ₁)
4	መ	ሞ	ሞ	m	[m]	saba (LS ₁)
5	ቀ	ቀ	ቀ	ḵ	[kʰ]	saba (LS ₁)
6	ወ	ወ	ወ	w	[w]	saba (LS ₁)
7	ሠ	ሠ	ሠ	s²	[s]	saba (LS ₁)
8	ረ	ረ	ረ	r	[r]	saba (LS ₁)
9	በ	በ	በ	b	[b]	saba (LS ₁)
10	ተ	ተ	ተ	t	[t]	saba (LS ₁)
11	—	—	ቸ	č	[tʃ]	amharique (fidäl)
12	ሰ	ሰ	ሰ	s¹	[s]	saba (LS ₁)
13	—	—	ሸ	š	[ʃ]	amharique (fidäl)
14	—	ቀ	ቀ	ḵ	[kʰ]	guèze (LS ₂)
15	ከ	ከ	ከ	k	[k]	saba (LS ₁)
16	ነ	ነ	ነ	n	[n]	saba (LS ₁)
17	—	—	ኸ	ñ	[ɲ]	amharique (fidäl)
18	ህ	ህ	ህ	ḥ	[x]	saba (LS ₁)
19	ሠ	ሠ	ሠ	ʂ	[sʰ]	saba (LS ₁)
20	ጸ	፬	፬	s³	[sʰ][ḡ]	saba (LS ₁)
21	ፈ	ፈ	ፈ	F	[f]	saba (LS ₁)
22	አ	አ	አ	a	[a]	saba (LS ₁)
23	ዕ	ዕ	ዕ	'	[ʔ]	saba (LS ₁)
24	፱	፱	፱	ṣ	[sʰ]	saba (LS ₁)
25	ገ	ገ	ገ	g	[g]	saba (LS ₁)
26	ደ	ደ	ደ	d	[d]	saba (LS ₁)
27	—	—	ጀ	ǰ	[dʒ]	amharique (fidäl)
28	በ	—	—	ǰ	[ɣ]	Non empruntée
29	፱	ጠ	ጠ	ṭ	[tʰ]	saba (LS ₁)
30	—	ጸ	ጸ	p	[pʰ]	guèze (LS ₂)
31	—	—	ጸ	čʰ	[tʃʰ]	amharique (fidäl)
32	ጸ	ዘ	ዘ	z	[z]	saba (LS ₁)
33	ዘ	—	—	ḍ	[ð]	Non empruntée
34	የ	የ	የ	y	[j]	saba (LS ₁)
35	፩	—	—	ṭ	[θ]	Non empruntée
36	፩	—	—	ṭ	[θʰ]	Non empruntée
total	29	27	32			

Tablea 23 : L'alphabet du saba, du gueze et du fidäl