



Université Mohamed Khider de Biskra  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et des Langues étrangères  
Filière de Français

# MÉMOIRE DE MASTER

Option : Didactique des langues étrangères et cultures

---

Présenté et soutenu par :  
**LABED FERIAL**

## L'IMPACT DE L'INTERFÉRENCE PHONIQUE SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE

Cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire.

**Primaire Merzoug Lkhdar -Biskra-**

---

Jury :

Mme.	ZERARI SIHAM	Mohammed Khider Biskra	Rapporteur
Mme.	BOUDOUNET NAIMA	Mohammed Khider Biskra	Présidente
Mme.	HADDAD MERYEM	Mohammed Khider Biskra	Examinatrice

Année universitaire : 2018 /2019

# *Remerciements*

*A notre fin d'étude nous remercions Dieu tout puissant qui nous a donné la volonté et le courage pour achever ce travail.*

*Je tiens tout au début à remercier ma directrice de recherche M<sup>me</sup>. ZERARI SIHAM non seulement pour avoir accepté d'encadrer ce travail mais surtout pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en choisissant un thème pareil, pour sa compréhension, sa patience et ses orientations judicieuses, pour nous avoir insufflé le désir et la passion de la recherche.*

*Je remercie profondément tous mes enseignants qui n'ont ménagé aucun effort quant à ma formation d'une manière assidue.*

*Nos remerciements vont aussi à tous ceux qui ont eu une sincère pensée pour nous durant cette période. Sans omettre plus amicalement mes ami(e)s de la promotion.*

*« A tous, je vous dis MERCI de tout cœur ».*

# *Dédicace*

*Rien n'est aussi beau à offrir que le fruit d'un labeur qu'on dédie du fond du cœur à ceux qu'on aime et qu'on remercie en exprimant la gratitude et la reconnaissance durant toute notre existence je dédie ce travail :*

*À ce que j'aime jusqu'à la frontière de l'imagination : À mon cher papa  
Messaoud et ma chère maman Hassiba*

*À ceux qui ont été une épaule sur laquelle je me suis tant appuyée, ceux qui ont supporté les moments le plus pénibles de cette vie afin de m'instruire et de me prodiguer une bonne éducation, à qui le mot merci ne pourra pas égaler leurs sacrifices et leurs efforts. Et également à mon cher frère Mohamed, à mes chères sœurs Ines, Amira, Fedwa, à toute ma famille.*

*À mon fiancé Oussama qui a été à mes côtés durant la réalisation de ce travail, à ma belle famille.*

*À celle que je considère comme une sœur et je trouve toujours à mes côtés, à ma meilleure amie Selmi Nidhal et à sa famille.*

*À mes proches*

*Ferial-labed*

# Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	06
----------------------------	----

## PREMIER CHAPITRE :

### L'interférence linguistique : Une notion problématique

<b>Introduction .....</b>	<b>10</b>
<b>1. Le contact des langues en Algérie .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Les interférences langagières .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Les manifestations linguistiques des interférences langagières.....</b>	<b>14</b>
3.1. L'interférence phonétique .....	14
3.1.1. Les types d'interférence phonique .....	15
3.1.1.1. L'interférence consonantique.....	15
3.1.1.2. L'interférence vocalique .....	16
3.2. L'interférence morphologique .....	17
3.3. L'interférence lexico-sémantique .....	17
3.4. L'interférence culturelle .....	18
<b>4. L'analyse contrastive .....</b>	<b>19</b>
4.1. L'étude contrastive : le système arabe et le système français .....	19
4.1.1. Le système phonétique de la langue française.....	20
4.1.1.1. Le système consonantique de la langue française .....	20
4.1.1.1.1. Le mode d'articulation .....	20
4.1.1.2. Le système vocalique de la langue française .....	22
4.1.2. Le système phonétique de la langue arabe .....	23
4.1.2.1. Le système consonantique de la langue arabe .....	23
4.1.2.2. Le système vocalique de la langue arabe .....	24

4.1.3. Une comparaison entre les deux systèmes.....	25
<b>5. La phonétique corrective en classe de FLE.....</b>	<b>25</b>
5.1. La méthode articulatoire.....	26
5.2. La méthode des oppositions phonologiques .....	26
5.3. La méthode verbo-tonale .....	26
<b>Conclusion.....</b>	<b>27</b>

## **DEUXIEME CHAPITRE :**

### L'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE

<b>Introduction .....</b>	<b>29</b>
<b>1. Concepts et définitions .....</b>	<b>29</b>
1.1. L'apprentissage .....	29
1.2. Les stratégies d'apprentissage .....	30
1.2.1. Les stratégies cognitives .....	30
1.2.2. Les stratégies métacognitives .....	31
1.2.3. Les stratégies socio-affectives .....	31
<b>2. Autour de la notion de l'oral .....</b>	<b>32</b>
2.1. Les caractéristiques de l'oral .....	34
2.2. Les traits d'oralité .....	34
2.2.1. L'intonation .....	35
2.2.2. L'accentuation .....	35
2.2.3. Le rythme .....	35
<b>3. Les principales composantes de l'oral .....</b>	<b>36</b>
3.1. La compréhension orale .....	36
3.1.1. Les étapes de la compréhension orale .....	37
3.2. L'expression orale .....	37
<b>4. L'oral dans les méthodologies d'enseignement : de la méthode traditionnelle à</b>	

l'approche communicative.....	38
<b>5. La place de l'oral dans l'enseignement du français au primaire .....</b>	<b>40</b>
5.1. La progression de l'oral au primaire .....	41
5.2. Les objectifs de l'enseignement de l'oral dans le programme de la 5 <sup>ème</sup> AP .....	42
<b>Conclusion.....</b>	<b>43</b>

### **TROISIEME CHAPITRE :**

#### Analyse et interprétation des résultats

<b>Introduction .....</b>	<b>45</b>
<b>1. La description du terrain .....</b>	<b>45</b>
<b>2. Les objectifs de l'expérimentation.....</b>	<b>46</b>
<b>3. La description du corpus .....</b>	<b>46</b>
<b>4. La description de l'échantillon .....</b>	<b>47</b>
<b>5. Le déroulement de l'expérimentation.....</b>	<b>47</b>
5.1. Le pré-test.....	48
5.1.1. L'analyse et interprétation des résultats.....	48
5.2. Le test .....	52
5.2.1. La correction des consonnes .....	52
5.2.1.1. L'analyse et interprétation des résultats.....	53
5.2.1.1.1. La 1 <sup>ère</sup> et la 2 <sup>ème</sup> activités .....	53
5.2.1.1.2. La 3 <sup>ème</sup> et la 4 <sup>ème</sup> activités .....	57
5.2.2. La correction des voyelles orales.....	59
5.2.2.1. L'analyse et interprétation des résultats.....	62

5.2.2.1.1. La 1 <sup>ère</sup> , la 2 <sup>ème</sup> et la 3 <sup>ème</sup> activités .....	62
5.2.3. La correction des voyelles nasales .....	66
5.2.3.1. L'analyse et interprétation des résultats.....	69
5.2.3.1.1. La 1 <sup>ère</sup> et la 2 <sup>ème</sup> activités.....	69
5.3. Le post-test.....	70
5.3.1. L'analyse et interprétation des résultats .....	72
<b>6. Une étude comparative entre les deux séances (pré-test et le post-test) .....</b>	<b>75</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>76</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>78</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>80</b>
<b>ANNEXES</b>	

# *INTRODUCTION GÉNÉRALE*



## Introduction générale

---

La langue est un moyen dont l'individu dispose pour communiquer, exprimer ses idées, ses pensées, un moyen que l'homme ne peut se passer, elle est là pour lui servir dans sa vie quotidienne, en proclamant son appartenance à une communauté, en se distinguant d'autres.

L'ouverture sur le monde actuel demande la connaissance de maximum de langues étrangères possibles, telle que la langue française, qui est primordiale pour l'enrichissement linguistique et les découvertes technologiques.

Cependant, en Algérie, la langue française n'est pas uniquement un héritage colonial de cent trente-deux ans de colonisation, elle est importante à enseigner et à apprendre, voir les différents domaines qu'elle touche, que ça soit éducatif, socio-économique, culturel ... elle est aussi comme témoigne Kateb Yacine un butin de guerre qu'on ne doit pas délaissier si on ne veut pas se perdre et perdre une partie de notre histoire contemporaine.

Contrairement à l'apprentissage d'une langue maternelle, qui s'acquiert de façon naturelle, spontanée à travers le contact avec l'environnement immédiat, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu se caractérise par l'omniprésence de plusieurs langues dans un même espace géographique, se heurte à certaines difficultés surtout à l'oral. Par conséquent, l'apprenant arabophone en situation d'apprentissage de FLE, n'est pas une feuille blanche sur laquelle les enseignants peuvent tout écrire, il se trouve face à d'énormes difficultés, où ses connaissances antérieures font face à cette nouvelle acquisition, et va jusqu'à provoquer des situations d'interférences linguistiques.

A ce sujet Ahmed Brahim affirme que : « *la cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celle-ci provient des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles.* »<sup>1</sup>. De ce fait, afin que les apprenants puissent surmonter leurs lacunes et construire leurs apprentissages, ils font appel aux acquis de la langue maternelle, ce qui implique que l'apprentissage d'une langue étrangère subit une influence de la langue maternelle de l'apprenant.

---

<sup>1</sup> BRAHIM.A, *analyse contrastive et faute de Français*, Tunis, Publications de la faculté des lettres de Manouba, 1992.

## Introduction générale

---

En outre, nous avons opté pour ce thème qui répond à un déficit dans l'enseignement/apprentissage de FLE, parce que nous avons constaté en tant qu'étudiant de français que la plupart des apprenants arabophones a des difficultés à communiquer en français, où ils font recours à leur langue maternelle, lorsqu'ils sont soumis à un blocage lors des interactions en classe. Par ailleurs, les apprenants ont tendance à traduire. Autrement dit, ils pensent en langue arabe et cherchent à formuler leurs énoncés en français, ce qui peut affecter leurs productions, car le fait de traduire une langue en une autre peut avoir des répercussions remarquables sur les paroles des apprenants. Ces justifications constituent la raison pour laquelle nous avons décidé de mener une réflexion sur l'impact de l'interférence phonique sur l'apprentissage de l'oral en classe de FLE.

De là notre recherche s'organise autour d'une problématique, formulée sous forme de deux questions, auxquelles nous essayerons de répondre à l'issue de notre analyse :

- Comment apparaît l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire ?
- Comment peut-on réduire l'effet de ces interférences ?

Pour tenter d'apporter des réponses à nos questions posées, nous allons émettre des réponses préalables à titre d'hypothèses, ces dernières seront confirmées ou infirmées après l'analyse des résultats.

- Le recours à la langue maternelle affecterait négativement l'appropriation des sons de FLE.
- La mise en œuvre des stratégies correctives pourrait être un moyen pour pallier certaines difficultés et à susciter l'intérêt des apprenants à apprendre à parler en langue étrangère.

Nous essayerons alors, au fil du présent travail de montrer l'aspect négatif et les conséquences de la langue maternelle sur la langue cible, en identifiant les erreurs interférentielles phoniques accumulés par les apprenants. Par ailleurs, de tenter d'y remédier et d'améliorer la prononciation des sons de la langue française, en mettant à la disposition des apprenants des systèmes correctifs pour les inciter à découvrir leur lacunes de prononciation et par conséquent de leur permettre d'acquérir de nouvelles habitudes articulatoires afin de bien prononcer et de s'exprimer à l'oral.

## Introduction générale

---

Pour réaliser le volet pratique, nous avons opté pour un public constitué d'apprenants du primaire, plus précisément, des apprenants de la cinquième année où nous avons constaté une prononciation inquiétante qui nécessiterait l'intervention de l'enseignant pour qu'elle soit remédiée.

Notre étude se base sur une méthode expérimentale, dans laquelle nous avons adopté deux outils de vérification, des enregistrements sonores réalisés lors de la récitation d'une comptine suivie des exercices de corrections choisis soigneusement en fonction des sons provocants de confusions auditives et articulatoires chez les apprenants. Ces exercices sont déterminés au regard de leurs effets secondaires participants à la motivation des apprenants en leur donnant l'aspect ludique afin de créer un climat favorable à l'apprentissage.

Notre travail de recherche se compose de deux parties : l'une est théorique, l'autre est pratique. Pour la partie théorique, nous le diviserons en deux chapitres.

Le premier chapitre sera consacré à l'interférence linguistique où nous parlerons en premier lieu de contact des langues en Algérie, en second lieu, nous mettrons l'accent sur l'interférence où nous entamerons ses manifestations linguistiques, puis nous parlerons de l'analyse contrastive. Enfin, nous proposerons les trois principales méthodes de correction phonétique qui se trouvent face aux différents types d'erreurs interférentielles phoniques.

Le deuxième chapitre sera réservé à l'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE, nous aborderons en premier lieu la définition de l'apprentissage et les stratégies d'apprentissage, en second lieu nous parlerons de la notion de l'oral, ses caractéristiques et ses traits d'oralités, puis les principales composantes de l'oral. Enfin nous montrerons la place de l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignements ainsi que sa place dans l'enseignement du français au primaire.

Quand à la partie pratique, nous analyserons d'abord les différentes erreurs interférentielles obtenues à partir des enregistrements des productions orales des apprenants lors de la récitation d'une comptine. Ensuite, nous passerons à la correction de la prononciation défectueuse des apprenants tout en appliquant les différentes procédées de trois principales méthodes de correction. Enfin nous arrivons à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus dont l'objectif est de vérifier nos hypothèses.

## PREMIER CHAPITRE :

*« Les rapports de l'homme avec sa langue sont d'une nature Particulière. Il l'a apprise sans le vouloir. Elle s'est imposée à lui par simple contact avec son entourage. Elle a coïncidé pour lui avec la prise de conscience du monde dans lequel il vit » .*

**- ANDRE MARTINET-**

## Introduction :

Avant de commencer à traiter le problème de ce mémoire, nous allons essayer tout d'abord dans ce présent chapitre de donner un aperçu sur le contact des langues en Algérie. Ensuite, nous tenterons de présenter le phénomène d'interférence et ses typologies. Vu que le travail que nous proposons d'effectuer s'inscrit dans le domaine de la linguistique contrastive, dans ce sens, nous évoquerons l'importance de cette dernière. Etant donné qu'il ya des divergences entre le système de la langue arabe et celui de la langue française, nous ferons une étude comparative pour montrer les différences et les similitudes entre ces deux systèmes linguistiques en focalisant notre étude sur le niveau phonétique. Enfin nous essayerons de survoler les trois principales méthodes de correction phonétique.

### 1. Le contact des langues en Algérie :

Le paysage linguistique Algérien est à la fois difficile et compliqué mais aussi intéressant et fascinant, vu que l'Algérie a connu de nombreux envahisseurs à travers le temps. De ce fait, ce pays est impacté par différentes civilisations et cultures durant son histoire de l'antiquité jusqu'à nos jours et il est marqué particulièrement par une confrontation permanente des langues en présence au sein de sa communauté comme le souligne Khaoula Taleb Ibrahim (2004) qui distingue trois sphères : « *La sphère berbérophone, la sphère arabophone, la sphère des langues étrangères.* »<sup>2</sup>

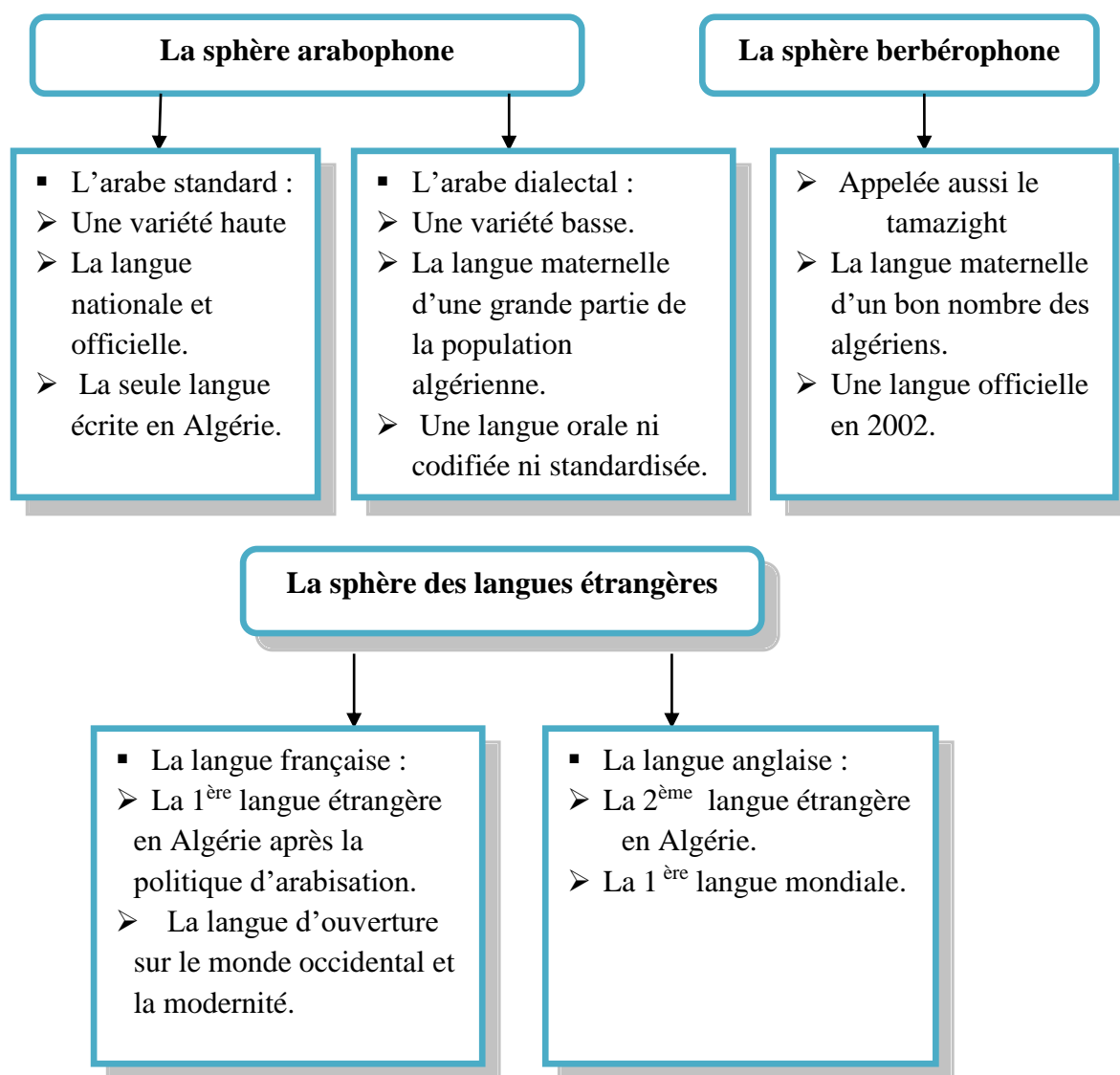
Cette coexistence de deux langues (ou plus) dans le champ sociolinguistique algérien est l'avènement qui engendre le phénomène linguistique de contact des langues. Ce terme a été utilisé pour la première fois par Uriel Weinreich en 1953, selon lui, le contact de langues inclut : « *toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu ou d'une communauté linguistique* »<sup>3</sup>. Tant que Jean Dubois (2002) le définit comme : « *la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme où en pose les problèmes* »<sup>4</sup>.

<sup>2</sup>TALEB.I.KH, *L'Algérie: coexistence et concurrence des langues*, L'année du Maghreb, Algérie, 2004, PP.207-218.

<sup>3</sup>WEINREICH .U, cité par Moreau. M-L, *Sociolinguistique : concepts de base*, Liège, Mardaga, 1997, P. 94

<sup>4</sup>DUBOIS.J et All, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 2002, P.115

A partir de ces deux définitions, le contact des langues se définit comme la situation au sein de laquelle l'individu fait recours à plus d'une langue pour s'exprimer, et cela selon les situations auxquelles il doit s'adapter, et ce dernier peut avoir plusieurs raisons telles que, géographiques et professionnelles. C'est le cas en Algérie où nous trouvons différentes langues présentes dans les pratiques langagières des locuteurs (arabe standard - arabe dialectal – berbère – français - anglais). Nous résumons le parcours et l'usage de ces langues au sein de la communauté algérienne par le schéma suivant :



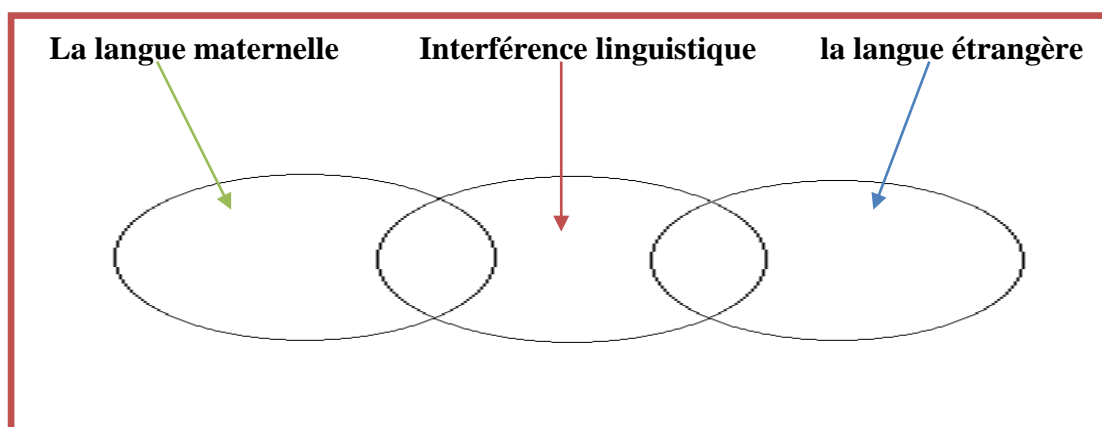
Cependant, de ce contact, différents phénomènes linguistiques ont surgit et sont considérés comme l'un des premiers objets des études de la sociolinguistique, tel que le bilinguisme, la diglossie, l'alternance codique, l'emprunt et l'interférence qui sera notre axe de recherche.

## 2. Les interférences langagières :

Selon l'hypothèse contrastive, tout apprenant d'une langue étrangère, est confronté à un blocage où il se sent dépaysé dans ce lieu inhabituel qu'il essaie de comprendre en faisant appel à ses connaissances antérieures sur le fonctionnement de la structure de sa langue maternelle (la phonétique , la syntaxe , la morphologie) .Vu la complexité de la langue cible, l'apprenant a besoin d'une langue de référence pour pouvoir combler les lacunes qu'il rencontre lors de l'apprentissage de la langue étrangère.

Le passage d'une langue à une autre conduit automatiquement à l'apparition du phénomène d'interférence , qui est non seulement une réalité pédagogique qui révèle le degré de maîtrise de la langue de l'apprenant qui le commet, mais elle constitue aussi une réalité linguistique qui naît du contact de langues, et de la confrontation de deux systèmes linguistiques plus ou moins étrangers l'un à l'autre. Donc l'interférence linguistique est une erreur spécifique causée par la transposition des structures de la langue native (maternelle) vers la langue apprise (étrangère). De plus, ce phénomène demeure l'une des difficultés auxquelles se heurtent continuellement les apprenants durant leurs processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous nous inspirons du schéma de l'interlangue proposé par Rémy Porquier et Henri Besse (1984), nous schématisons l'interférence comme suit :



Le concept d'interférence a été abordé en plusieurs disciplines : la linguistique, la didactique, la psychologie, la sociolinguistique, comme nous pouvons le trouver en d'autres domaines de recherches.

En linguistique, Georges Mounin (1974) envisage l'interférence comme : « *les changements ou les identifications résultant dans une langue des contacts avec une autre langue, du fait de bilinguisme ou plurilinguisme des locuteurs, constituent le phénomène d'interférence linguistique* »<sup>5</sup>.

Par ailleurs, selon le dictionnaire linguistique on dit qu'il y a interférence : « *quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B (...) Mais l'interférence reste individuelle et involontaire* »<sup>6</sup>.

De ce là, nous pouvons dire que l'interférence est une conséquence de contact des langues et elle se produit lorsqu'un apprenant perçoit et produit les phonèmes, les morphèmes et les structures syntaxiques de la langue cible comme s'ils étaient semblables à ceux de sa langue maternelle. Ce transfert est individuel et se fait souvent inconsciemment et de façon inappropriée.

Dans une perspective didactique, l'interférence est définie par Véronique Castellotti (2001) comme :

*Phénomène désignant l'incursion, à l'intérieur d'une production dans une langue, de formes appartenant à une autre langue. Cette notion, largement utilisée par les analyses contrastives pour désigner les influences que la L1 exerce sur la L2, a été alors envisagée comme un phénomène essentiellement individuel et négatif : dans cette conception, le rôle essentiel de la L1 est de perturber l'accès à la L2<sup>7</sup>.*

Cela désigne que l'interférence est un écart voire une déviation par rapport aux normes d'une langue issue d'une transmission négative des unités de la langue maternelle vers la langue étrangère. Par conséquent, l'interférence est un élément perturbateur et un obstacle à l'appropriation d'une seconde langue. En effet, la méconnaissance des règles et la complexité du système linguistique de la langue cible amène l'apprenant à commettre des erreurs interférentielles.

Quand à la sociolinguistique, U-Weinrich (1953) illustre et explique les manifestations d'interférence dans l'ouvrage de Jean Louis Calvet (1993) en disant que :

---

<sup>5</sup> MOUNIN.G, *Dictionnaire de la linguistique*, Edition PUF, Paris, 1974, PP.181-182

<sup>6</sup> DUBOIS.J et All , *op.cit*, P.252

<sup>7</sup> CASTELLOTTI.V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, France, 2001, P.115



*Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire<sup>8</sup>.*

Nous constatons que l'interférence est un mélange qu'un apprenant d'une langue étrangère fait avec sa première langue où il emploie des éléments appartenant à sa langue maternelle au moment de la production en langue étrangère, et cela touche cette dernière en trois grands domaines : la phonologie, la morphosyntaxe, le vocabulaire (lexique).

### **3. Les manifestations linguistiques des interférences langagières :**

L'interférence touche tout le système linguistique de la langue au niveau : phonétique, morphosyntaxique, lexical, sémantique et même au niveau culturel, comme le confirme André Martinet (1998) : « *l'interférence se manifeste sur tous les plans des langues en contact et à tous les degrés* »<sup>9</sup>.

#### **3.1. L'interférence phonétique :**

L'interférence phonétique qui sera d'ailleurs notre objet de recherche, est la complexité d'articuler certains sons en langue étrangère à cause de l'influence de la langue maternelle. Cela se manifeste lorsqu'un sujet parlant se réfère inconsciemment aux particularités de sa langue maternelle lorsqu'il communique en langue étrangère.

Selon Josiane-F Hamers (1997) :

*Il y a une interférence phonétique lorsque 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<sup>10</sup>.*

L'interférence phonétique consiste donc à la difficulté de prononcer certains sons en langue étrangère à cause de l'influence des sons de la langue maternelle. Donc, il est fréquent chez les apprenants arabophones de remplacer les phonèmes qu'ils n'arrivent pas

<sup>8</sup> WEINRICH.U cité par CALVET.L.J, *la Sociolinguistique, Que sais-je ?* , Presses Universitaires de France, 1993, P. 23

<sup>9</sup> MARTINET.A, *Eléments de la linguistique générale*, Armand Colin, Paris, Juin 1998, P.169

<sup>10</sup> HAMERS.J.F, *op.cit*, P.178

à distinguer par d'autres existants dans leur langue maternelle et qui peuvent être plus proche.

### 3.1.1. Les types d'interférence phonique :

La différence entre les deux systèmes phonologiques de l'arabe et du français provoque l'apparition d'un nombre important d'interférences chez un apprenant arabophone, qui se manifeste du type consonantique ou vocalique.

#### 3.1.1.1. L'interférence consonantique :

L'interférence consonantique se produit en raison de deux facteurs. Premièrement, quand les consonnes existent seulement en L1 et sont absentes en L2. Deuxièmement, lorsque les consonnes diffèrent dans leurs modes et lieux d'articulations. Les difficultés à prononcer les consonnes seront de moindre importance du fait que la langue arabe a un consonantisme riche par rapport au français, mais nous distinguons six consonnes françaises qui sont absentes en langue arabe, à titre d'exemples :

- Un apprenant arabophone surtout au début de son apprentissage du français, rencontrera une grande difficulté avant de pouvoir distinguer [p] de [b], qui sont deux consonnes opposées, occlusives, orales et bilabiales mais la première est sourde et la deuxième est sonore où il peut dire « boisson » [bwasɔ̃] à la place de « poisson » [pwasɔ̃] et « barc » [b a ʁ k] à la place de « parc » [p a ʁ k] en sonorifiant le [p].
- De plus, l'arabophone remplace la consonne sonore [v] qui n'existe pas dans sa langue par la consonne sourde [f] qui existe dans son répertoire linguistique arabe, comme le cas des mots : « vacance » [va k ɑ̃ s] prononcé [f a k ɑ̃ ns] et « villa » [vil.la] prononcé « filla » [fil.la].

En revanche, l'apprenant arabophone trouve des difficultés à distinguer les semi-consonnes de la langue française qui sont absentes dans le système phonétique de l'arabe puisqu'il y a des mouvements articulatoires qui caractérisent le système phonétique français, et qui n'existent pas dans l'articulation de l'arabe. Cette différence au niveau du fonctionnement des organes articulatoires peut créer des obstacles lors de la production de certains sons étrangers.

### 3.1.1.2. L'interférence vocalique :

L'arabophone est victime de la variété des voyelles françaises qu'il ne différencie pas entre elles. Autrement dit parmi les premières causes qui provoquent des confusions entre les deux systèmes phonétiques, celui de l'arabe et du français, est l'absence de certaines voyelles comme [y], [e], [ɛ], [ə], ainsi que les voyelles nasales, ces derniers sont substitués à des sons similaires qui existent en arabe :

- Le [y] (voyelle arrondie, très fermée en français) est soit prononcé [i], soit [u].
  - C'est le cas par exemple de « surtout » [s y ʁ. t u] prononcé [si ʁ. tu] ou [su ʁ .tu].
  - Ainsi le cas de « confiture » [kɔ̃.fi.ty ʁ] peut se prononcer [u] [cɔ̃.fi.tu ʁ] ou [i] [cɔ̃. fi.ti ʁ].
  - Utile [y t i l] prononcé [i t i l], nous constatons que l'assimilation des deux voyelles [y/i] s'explique par le fait qu'elles présentent toutes les deux les traits : son fermé et même degré d'aperture. Dans ce cas l'apprenant ne dispose pas du [y] lui substitue un [i].
- Le son [u] est faussement prononcé comme [o] en toutes positions comme dans :
  - [Outre] prononcé [otʁ] au lieu de [utʁ].
  - Beaucoup prononcé [bokɔ] ou [buko] au lieu de [boku].
- Le [ɛ] (voyelle non-arrondie, ouverte, antérieure)
  - Remplacer par un [e] tel qu'il apparaît dans « fièvre » [fjɛvʁ] devient [fjevʁ]
  - Remplacer par un [i] comme le cas de problème [p ʁɔ.b l ɛ m] prononcé [p ʁɔ.b l i- m].

Concernant les voyelles nasales, elles sont difficiles à acquérir parce que les facteurs de labialisation et de nasalisation caractérisent seulement le système vocalique français c'est-à-dire ces facteurs sont inconnus aux apprenants arabophones, ils trouvent une contrainte majeure au niveau de l'articulation de ces voyelles nasales de la langue française tels que : [ɔ̃] deviendra [ɔn], [ɛ̃] sera entendu et prononcé [ɛn], [ɑ̃] sera [an].

Finalement, nous constatons que la confusion provient du fait que la langue arabe est pauvre au niveau des voyelles par rapport à la langue française qui a un vocalisme riche, donc l'interférence phonique touche beaucoup plus les voyelles orales et les voyelles nasales que les consonnes au niveau de l'articulation.

### 3.2. L'interférence morphosyntaxique :

L'interférence morphosyntaxique est liée à l'emprunt de traits grammaticaux de la langue maternelle tels que le genre, le nombre, ainsi que les modalités de dérivation et de les employer dans la langue cible.

Selon J-Dubois (2002) l'interférence morphosyntaxique est : «*la présence des modes d'agencement appartenant à un autre système dans une autre langue donnée* »<sup>11</sup>. De cela, nous comprenons que l'apprenant arabophone durant son apprentissage utilise inconsciemment les règles syntaxiques de sa langue maternelle pour construire un énoncé en langue étrangère. Par exemple : il habite dans Paris (préposition), une verte pomme (ordre), hier, je travaillerai beaucoup (le temps), le couleur (le genre).

### 3.3. L'interférence lexico-sémantique :

Le lexique désigne l'ensemble des unités significatives constituant le code d'une langue, quant à la sémantique s'intéresse à l'étude du sens des mots. Alors, le lexique et la sémantique sont deux concepts étroitement liés, à travers cette relation nous tenterons de définir l'interférence lexico-sémantique.

D'après Josiane-F Hamers (1997) :

*On parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue, on en recense divers formes, soit que le locuteur opère une substitution de mots simples [...], soit qu'il remplace la racine et la combine avec un préfixe ou un suffixe [...], soit qu'il utilise de faux amis.*<sup>12</sup>

D'après cette définition, nous pouvons envisager que l'interférence lexicale se produit lorsqu'un locuteur bilingue remplace inconsciemment une lexie de la langue cible par une autre appartenant à sa langue source, cette opération se fait : par une substitution de mots simples, un remplacement de la racine et la combine avec un suffixe ou un préfixe.

Parlant de l'interférence sémantique William Francis Mackey (1976) déclare que : «*l'interférence sémantique due au fait que des pratiques ou des phénomènes connus sont*

<sup>11</sup> DUBOIS, J et All, *op.cit*, P.225.

<sup>12</sup>HAMERS, J.F, *op.cit*, P.178

*ordonnés ou structurés différemment dans l'autre langue »<sup>13</sup>.c'est-à-dire, elle est le résultat d'une incompréhension du contenu du message dans la langue étrangère, car dans une langue, chaque mot peut avoir plusieurs significations. Dans ce cas, l'apprenant arabophone produit des énoncés en se référant aux équivalents de la langue source, ce qui va le pousser à tomber dans la confusion de sens.*

Il y a deux types d'interférence lexico-sémantique : Le calque et l'emprunt

- Pour le calque : Il s'agit d'insérer une unité lexicale de la langue maternelle à un signifiant d'une langue étrangère, par exemple :

- « Il coupe la route » au lieu de dire « il traverse la route »
- « Mon frère lit au lycée » : l'apprenant a utilisé le verbe (lire) au lieu du verbe (étudier).
- « elkebda » signifié dans le dialectal algérien l'amour de la maman pour ses enfants, ce qui n'existe pas dans les autres langues, donc l'apprenant le traduit par « le foie » qui signifié un organe vital dans la langue cible.
- La mère a du foie pour ses enfants.
- « Le fils de vert », l'apprenant veut dire « le fils de lakhdar ».
- « J'ai trouvé mon collègue » au lieu de dire « j'ai rencontré mon collègue ».

- Quand à l'emprunt : C'est l'utilisation d'un mot ou une expression appartenant à une langue dans l'usage d'une autre langue en préservant son signifiant et son signifié, par exemple : footing, week-end, t-shirt, baby-sitter. (Ils sont des mots anglais utilisés en français sans les traduire). Moudjahidine, kachabia... (Ils sont des mots arabes utilisés en français).

### **3.4. L'interférence culturelle:**

L'interférence culturelle est le fait d'introduire des valeurs culturelles propre à une communauté lors d'une communication en langue étrangère. De ce fait, cette hétérogénéité culturelle amène l'apprenant à se trouver face à une confusion communicationnelle qui se caractérise par le malentendu. A titre d'exemples, les arabophones ont tendance à utiliser, le plus souvent d'une manière inconsciente, dans leur parler le mot Allah au lieu de Dieu pour montrer leur identité religieuse et culturelle.

---

<sup>13</sup> MACKEY.W.F, *Bilinguisme et contact de langues*, Klincksieck, Paris, 1976, P.401

Or, nous savons que les deux termes expriment la même réalité. De plus le cas du mot « lune » est porteur d'une charge culturelle « favorable » chez les arabophones qui désigne la beauté « belle comme la lune », mais dire d'une femme en français que « c'est la lune » pour exprimer sa beauté, c'est faire une interférence culturelle de l'arabe dans l'usage du français où le mot lune est porteur plutôt d'une charge « très négative » dans la culture française qui désigne l'idiotie rendue par la locution « con comme la lune » .

#### **4. L'analyse contrastive :**

L'analyse contrastive est aperçue comme une branche de la linguistique appliquée, elle est apparue après la seconde guerre mondiale et s'est surtout développée à partir de la fin des années 50, avec les travaux de Charles Carpenter Freis (1945) et Robert Lado (1957) dans le but de comparer deux ou plusieurs systèmes linguistiques afin de déceler les points de convergence et de divergence, comme l'affirme R-Lado (1957) : « *l'analyse contrastive est un outil qui permet de comparer les structures de deux langues pour déterminer les points en lesquels elle diffèrent, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue* »<sup>14</sup>. En effet, cette théorie dite aussi différentielle, vu qu'elle s'intéresse aux différences entre les structures de deux langues plutôt que sur les ressemblances pour montrer que les erreurs de l'apprenant s'associent uniquement aux obstacles créées par sa langue maternelle.

Parmi les objectifs principaux qui ont contribué à la naissance de l'analyse contrastive est la nécessité de faciliter l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et le passage d'une langue à une autre, en supposant que l'apprentissage de la langue maternelle ne pose pas les mêmes problèmes que l'apprentissage de la langue étrangères. D'ailleurs son objectif d'étude est de déterminer les origines de difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et contribuer à y remédier. Cependant elle a été contestée par plusieurs recherches qui ont été menées et ont été émises à l'encontre de cette théorie.

##### **4.1. L'étude contrastive : le système arabe et le système français :**

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la prononciation est l'un des traits les plus difficiles à faire acquérir aux apprenants non natifs, du fait qu'il s'agit de maîtriser des

---

<sup>14</sup> LADO.R, *Linguistics Across Cultures* cité par Zerari sihem, *cours de master 1 phonétique contrastive*, université Mohamed kheider , Biskra , 2018

sons différents des sons de leur langue maternelle et d'accepter à changer le mouvement articulaire et d'utiliser un rythme différent, ainsi que les changements au niveau de l'accent. Cependant dans notre cas, le français et l'arabe appartiennent à deux familles langagières différentes : « *L'arabe descend de la famille Chamito-sémitique, le français de la famille indo-européenne, cela implique que les différences relèvent aux aspects phonémique, morphologique, syntaxique, lexical et morphosyntaxique.* »<sup>15</sup>

Vu l'origine de chaque langue, nous constatons donc que l'appropriation de l'une d'elles n'apparaît pas facile à cause des différences existantes entre les deux qui peuvent entraîner des plusieurs difficultés. C'est pourquoi effectuer une comparaison entre les deux systèmes linguistiques s'avère nécessaire tout en focalisant notre étude sur le niveau phonétique.

#### **4.1.1. Le système phonétique de la langue française :**

La langue française se compose de 36 phonèmes, dont 18 dits consonantique qui se compose de 20 consonnes, 16 sont dits vocalique qui se compose de 6 voyelles et 3 sont appelés semi-consonnes ou semi-voyelle : [j], [w] et [ɥ].

##### **4.1.1.1. Le système consonantique de la langue française :**

Le système consonantique français comporte 18 consonnes classées selon leur mode d'articulation et le lieu d'articulation :

###### **4.1.1.1.1. Le mode d'articulation :**

Le mode d'articulation est la manière selon laquelle l'air des poumons se dirige vers l'extérieur. Il nous permet de distinguer les différentes consonnes :

- **Occlusive/ Constrictive :** Nous considérons une consonne occlusive lorsque le passage de l'air est obstrué par une occlusion momentanée au niveau de la glotte. Comme : /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/. Par contre une consonne constrictive se produit lorsque le passage de l'air

---

<sup>15</sup> ELSAADANI.AB, *analyse des interférences phonologiques entre l'arabe et le français (étude contrastive)*, université de Misurata, Libye, N°8, décembre 2016, P.6

est rétréci dans la cavité buccale qui produit un bruit de friction ou de sifflement. C'est le cas de /f/, /v/, /s/, /z/, /ʒ/, /ʃ/, /ʀ/.

- **Le voisement (sonore) / le non-voisement (sourde) :** Les consonnes sonores se produisent lorsque les cordes vocales vibrent /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /v/, /z/, /ʒ/, /ʁ/, /L/, /ɲ/. Pour les consonnes sourdes, les cordes vocales ne vibrent pas comme : /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/.
- **L'oralité / la nasalité :** Une consonne est orale quand le voile du palais est relevé, donc l'air passe uniquement par la bouche comme le cas de /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /n/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /ʁ/, /L/. Si le voile est abaissé, et l'air passe également par le nez, cette consonne est nasale, nous obtenons les consonnes suivantes /m/, /n/, /ɲ/, /ŋ/.
- **Latéral / médiane :** le son est médian, lorsque l'air expiré passe par le milieu de la cavité buccale, tandis que lorsque la langue se place contre les dents supérieures en laissant l'air s'échapper par les deux côtés, le son est latéral, appelé aussi liquide comme : [l]

Nous résumons les points d'articulation dans le tableau suivant :

Mode Lieu	Occlusives			Constrictives		
	Sourdes	Sonores		Sourdes	Sonores	
	Orales	Orales	Nasales	Orales	Orales	Latérale vibrante
Bi-labiales	p (pont)	b (bon)	m (mon)			
Labio-dentales				f (fou)	v (vous)	
Apico-dentales	t (tes)	d (demain)	n (nez)			
Apico-alvéolaires						l (bal)
Prés-dorso-alvéolaires				s (seau)	z (zèbre)	
Pré-palatales-labiales				ʃ (chou)	ʒ (joue, âgé)	



Dorso-palatale			ɲ (agneau)		ɥ(essuyer) j (hier)	
Dorso-vélaires	k (cou, que)	g (goût)	ŋ (camping)		w (voyez)	
Dorso-uvulaire						R (rat)

Tableau1 : traits articulatoires des consonnes du français<sup>16</sup>

#### 4.1.1.2. Le système vocalique de la langue française :

La langue française possède en totalité 16 phonèmes vocaliques. Ils sont composés de douze (12) voyelles orales et de quatre (04) voyelles nasales. Ces phonèmes sont catégorisés selon leur mode et leur lieu d'articulation. Le mode d'articulation se divise à son tour selon les critères suivants :

- La position du voile du palais : Elle nous permet de distinguer entre les voyelles orales et les voyelles nasales. Lorsque le voile du palais se lève l'air passe que par la cavité buccale, donc la voyelle produite est orale tandis que lorsque le voile du palais s'abaisse, l'air s'échappe à la fois par la cavité buccale et par les fosses nasales, donc ce cas les voyelles produites sont nasales.
- Le degré d'aperture de la bouche : Il s'agit du degré d'ouverture de la bouche lors de la réalisation des phonèmes vocaliques où nous distinguons quatre degrés : les voyelles fermées- les voyelles mi fermées- les voyelles ouvertes- les voyelles mi-ouvertes.
- Le point d'articulation : Lorsque la langue est avancée vers l'avant du palais, la voyelle prononcée est antérieure par contre quand la langue est reculée, la voyelle est postérieure.
- L'arrondissement ou la rétraction : La voyelle est dite labialisée ou arrondie lorsque les lèvres se projettent en avant et s'arrondissent, une fois en écartent les lèvres, la voyelle sera non arrondie ou écartée (non labialisée).

Pour corroborer ce qui a été dit, le tableau suivant présente toutes les voyelles françaises et leurs traits distinctifs :

<sup>16</sup> LEON.P, *Phonétique du FLE : prononciation de la lettre au son*, Armand Colin, Paris, 2009, P.10

Voyelles		Voyelles antérieures		Voyelles postérieures	
		Ecartées	Arrondies	Ecartées	Arrondies
Orales	fermées	[i] nid	[y] nu		[u] Mou
	mi-Fermées	[e] tes	[ø] feu		[o] beau
	Moyenne		[ə] je		
	Ouvertes	[a] patte	[ɑ] pâte		
	mi-ouvertes	[ɛ] belle	[œ] seul		[ɔ] sol
Nasales		[ɛ̃] brin	[œ̃] brun	[ɑ̃] tante	[ɔ̃] conte

Tableau2 : traits articulatoires des voyelles du français<sup>17</sup>

#### 4.1.2. Le système phonétique de la langue arabe :

Le système phonétique de l'arabe se caractérise par un consonantisme riche et un vocalisme pauvre, elle contient 3 voyelles et 28 consonnes.

##### 4.1.2.1. Le système consonantique de la langue arabe :

Les consonnes en langue arabe sont plus nombreuses que les voyelles, nous distinguons 28 consonnes, classées de **س** jusqu'au **ه**. Les consonnes arabes sont présentées dans le tableau suivant :

Lieu	Mode					
		Occlusives	Emphatiques	Fricatives	Nasales	Liquides

<sup>17</sup> Ibid, P.10

Labiales	ب b		ف f	م M		و w
Interdentales		ظ	ذث			
Dentales	ت د d t	ط t ض		ن N	ل ر r l	
Sifflantes		ص s	ز س s z			
Palatales	ج j		ش Ch (sh)			ي y
Vélares	ك k		خ kh غ r			
Uvulaires	ق q					
Pharyngales			ح h ع e			
Glottales	ء		ه h			

Tableau 3 : traits articulatoires des consonnes de l'arabe<sup>18</sup>

#### 4.1.2.1.1. Le système vocalique de l'arabe :

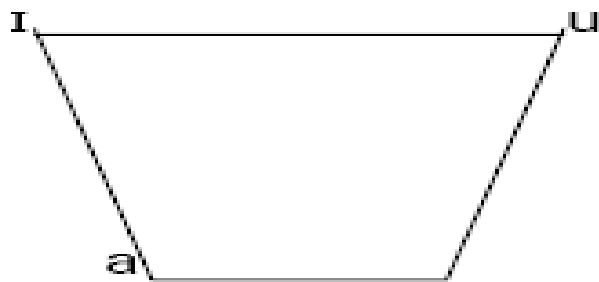
La langue arabe possède un système vocalique très réduit, un système triangulaire à trois voyelles : [a], [i] et [u] qui sont sous deux formes: brèves et longues :

- Les voyelles brèves : [a], [i] et [u], elles sont représentées par des signes diacritiques "El Fatha", "El kasra", "El dhama" et "Soukoon" placés au dessous ou au-dessus des lettres et qu'on les appelle (Tachkil), comme ت, ث, ث, ت, ت, ت .
- Les voyelles brèves peuvent être dédoublées. Elles sont alors prononcées avec un son « n » à la fin du mot, d'où l'appellation « tanwîn ». Comme عَلِمَ, عَلِمًا, عَلِمًا
- Les voyelles longues : [a:], [i:] et [u:], elles s'écrivent pour noter le rythme du mot ([a] long est indiqué par un "Alif", [i] long par un "ya" et [u] long par un "waw").

<sup>18</sup> Le système phonétique de l'arabe disponible sur

[www.primlangues.education.fr/sites/default/files/pj/systeme.pdf](http://www.primlangues.education.fr/sites/default/files/pj/systeme.pdf), consulté le 18/02/2019

Le trapèze vocalique<sup>19</sup> de l'arabe est comme suit :



#### 4.1.3. Une comparaison entre les deux systèmes :

A partir de cette comparaison entre les deux systèmes, nous allons essayer de relever les points distinctifs qui existent entre la langue arabe et la langue française :

D'abord le système phonétique arabe est beaucoup plus riche au niveau des consonnes par rapport au système phonétique de la langue française.

Ensuite nous remarquons que la langue française a une anticipation vocalique où un nombre important de voyelles ne figure pas dans le vocalisme arabe. Cette dernière se réduit à trois voyelles fondamentales, cet écart pourrait être la source de difficultés et de trouble articulaire.

De plus, en arabe il y a des sons qui n'existent pas en français, ainsi que des sons en français qui n'existent pas en arabe.

Enfin, le système phonique du français est antérieur, alors que le système phonique de l'arabe est postérieur.

## 5. La phonétique corrective en classe de FLE :

La phonétique corrective occupe une place indispensable dans l'enseignement /apprentissage du FLE, puisque, elle est conçue comme une activité pratiquée en classe de langue, afin de mettre l'accent sur les difficultés de la prononciation et pouvoir y remédier pour une meilleure maîtrise de la langue cible. Dans ce cas, nous essayons de présenter des méthodes de correction phonétique, dont nous focalisons notre étude sur celles qui ont contribué à l'amélioration de la perception et de la prononciation des sons de la langue française chez l'apprenant arabophone.

<sup>19</sup> Disponible sur [http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Influence\\_langue\\_maternelle.pdf](http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Influence_langue_maternelle.pdf), consulté le 18/02/2019

### 5.1. La méthode articulatoire :

C'est la plus ancienne méthode de correction phonétique. Elle s'intéresse spécifiquement à l'acquisition plutôt théorique que pratique du moment où « *le système phonologique de la langue oriente l'apprentissage vers un travail "physique" de la voix et une pratique consciente de la production des sons.* »<sup>20</sup>, C'est-à-dire, elle se fonde comme son nom l'indique sur la connaissance approfondie de l'appareil phonatoire et les caractéristiques des sons, le point et le lieu d'articulation.

Cette méthode prend en charge la position et la forme de tous les organes articulatoires, en décrivant à l'apprenant comment tel ou tel sons doit être prononcé. Par exemple, on rappelle l'arrondissement des lèvres pour la prononciation de certaines voyelles ; ou de faire vibrer les cordes vocales pour certaines consonnes ; comme l'articulation du son [P], consiste en la fermeture temporaire du conduit vocal par l'accolement des lèvres. Par conséquent, cette méthode néglige le rôle de l'audition et la perception, ainsi que la prosodie n'est pas prise en compte.

### 5.2. La méthode des oppositions phonologiques :

Appelée aussi méthode de traits distinctifs, elle repose sur des exercices d'opposition des sons ou des paires minimales : [s]/ [z], [p]/ [b], [t]/ [d], par conséquent cette méthode a les même défauts que la méthode articulatoire du fait qu'elle néglige l'importance de la prosodie dans l'articulation et elle ne s'intéresse qu'à la production des sons isolés.

### 5.3. La méthode verbo-tonale :

Cette méthode fait partie de la méthodologie SGAV, elle a été développée à partir des travaux menés sur les malentendus qui ont poussés Peter Guberina à proposer une méthode de correction phonétique. Dont l'objectif est d'installer des compétences phonologiques dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette méthode se base sur la relation entre la perception et la production des sons étrangers, du fait qu'elle part du principe que la mauvaise perception provoque une mauvaise prononciation.

---

<sup>20</sup> CUQ.J.P et GRUCA.I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Paris, 2002, P.174

En outre, elle consiste à éduquer l'écoute en mettant le sujet apprenant face aux sons d'une langue étrangère afin de reproduire des sons identiques, par le biais de l'imitation et de la répétition. Guimbretiere Elisabeth (1994) déclare que :

*La stratégie verbo-tonale se caractérise par une rééducation de l'audition (...) L'intervention consiste à replacer l'élément fautif dans un environnement optimal pour conditionner l'audio phonation et ce, en recourant, selon les cas, à l'intonation, à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée<sup>21</sup>.*

D'après cette définition, nous constatons que cette méthode se base sur la correction auditive à travers l'utilisation de rythme et de l'intonation comme moyens privilégiés pour pouvoir corriger les mauvaises prononciations.

### **Conclusion :**

Au cours du premier chapitre, nous avons pu cerner que la présence de deux ou plusieurs langues dans une société ou chez un même individu n'est jamais sans résultats. Par conséquent, plusieurs phénomènes génèrent tels que l'interférence linguistique, qui se manifeste sur différents plans. Et cela est l'un des principaux obstacles que rencontre l'apprenant d'une langue étrangère durant son apprentissage.

De plus, à partir de l'étude contrastive nous avons pu voir que l'apprenant arabophone a des difficultés au niveau de la perception et de la production des voyelles et des consonnes de la langue étrangère qui sont souvent mal prononcées, ainsi que ces carences phonétiques sont dues à la différence entre le système phonétique de la langue arabe et celui de la langue française .

En revanche, nous avons constaté qu'avec l'exploitation des stratégies correctives en classe nous arrivons à corriger la perception et de réaliser une bonne prononciation des sons étrangers.

---

<sup>21</sup> GUIMBRETIERE.E, *Phonétique et l'enseignement de l'oral*, Didier, Hatier, Paris, 1994, P.48

## **DEUXIEME CHAPITRE**

**« Le don des langues est d'abord une affaire d'oreille;  
éduquons- la, ouvrons- la et nous découvrirons que  
nous sommes nés pour parler toutes les langues».**

**-ALFRED TOMATIS-**

### **Introduction :**

L'enseignement d'une langue étrangère nécessite de développer chez l'apprenant la possibilité de communiquer en cette langue en classe et ailleurs. Dans ce deuxième chapitre nous allons donc mettre en exergue les différents éléments essentiels de l'enseignement/apprentissage de l'oral, où nous traiterons les points suivants : définition de l'apprentissage, ses stratégies, la notion de l'oral et ses caractéristiques, les traits d'oralité ainsi que ses composantes, l'évolution de l'oral à travers les méthodologies d'enseignement . Enfin la place accordée à l'oral dans l'enseignement/ apprentissage de FLE au cycle primaire, sa progression dans ce palier et sa place dans le programme de la cinquième année primaire.

### **1. Concepts et définitions :**

#### **1.1. L'apprentissage :**

Selon le dictionnaire de didactique , l'apprentissage : *« est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère »*<sup>22</sup>.

Tant que le dictionnaire Hachette le définit comme : *« l'apprentissage (processus guidé) se fait en milieu institutionnel (scolaire ou professionnel) et doit avoir pour effet l'acquisition »*<sup>23</sup> .

D'après ces deux définitions, l'apprentissage est un ensemble de démarches volontaires et conscientes conduisant à l'acquisition des savoirs, des compétences, et qui se fait dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles : écoles (institut), enseignants, apprenants et emploi de temps.

L'apprentissage est une chaîne qui n'en finit pas et qui est toujours en mouvement, c'est-à-dire nous apprenons tous les jours par l'observation, l'imitation, l'essai ...

---

<sup>22</sup>CUQ.J.P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second*, CLE International, Paris, 2003, P.22

<sup>23</sup> HACHETTE, *Dictionnaire Hachette*, Education, Paris, 2006, P.57



### 1.2. Les stratégies d'apprentissage :

Durant l'apprentissage d'une langue étrangère tout apprenant est confronté à des difficultés de différents niveaux. Afin de passer ces difficultés celui-ci fait recours à ce qu'on appelle stratégie d'apprentissage, qui est défini par Paul Cyr (1998) comme : « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir ; intégrer et réutiliser la langue cible* »<sup>24</sup>.

Cela désigne que les stratégies d'apprentissage sont des comportements adoptés par l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet de faciliter l'apprentissage ou débloquer un obstacle qu'il peut rencontrer au cours de son apprentissage.

D'ailleurs, les chercheurs ont donné des classifications différentes de stratégies d'apprentissage, et par ordre chronologique nous procédons par la classification de Rubin (1989), puis celle d'Oxford (1990) et enfin celle de O'Malley et Chamot (1990). Etant donné que notre intérêt sera focalisé sur la troisième classification, du fait qu'elle est considérée comme la plus rigoureuse et synthétique, elle est la plus valide par les spécialistes dans le domaine des stratégies d'apprentissage. Cette classification est répartie selon trois grandes catégories :

#### 1.2.1. Les stratégies métacognitives :

Les stratégies métacognitives consistent essentiellement en une réflexion sur le processus d'apprentissage, elles permettent à l'apprenant de mieux planifier et d'organiser ses travaux, de régler ses actions et s'auto évaluer. Dans ce sens O'Malley et Coll. déclarent : « *les élèves sans approche métacognitive essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès...* »<sup>25</sup>. C'est-à-dire les stratégies métacognitives sont utilisées par les élèves les plus avancés dans leur apprentissage de la langue seconde.

#### 1.2.2. Les stratégies cognitives :

Les stratégies cognitives occupent une place centrale dans le processus d'apprentissage, elles correspondent au traitement de l'information, elles impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude.

---

<sup>24</sup>CYR.P, *les stratégies d'apprentissage*, Clé International, Paris, 1998, P.5

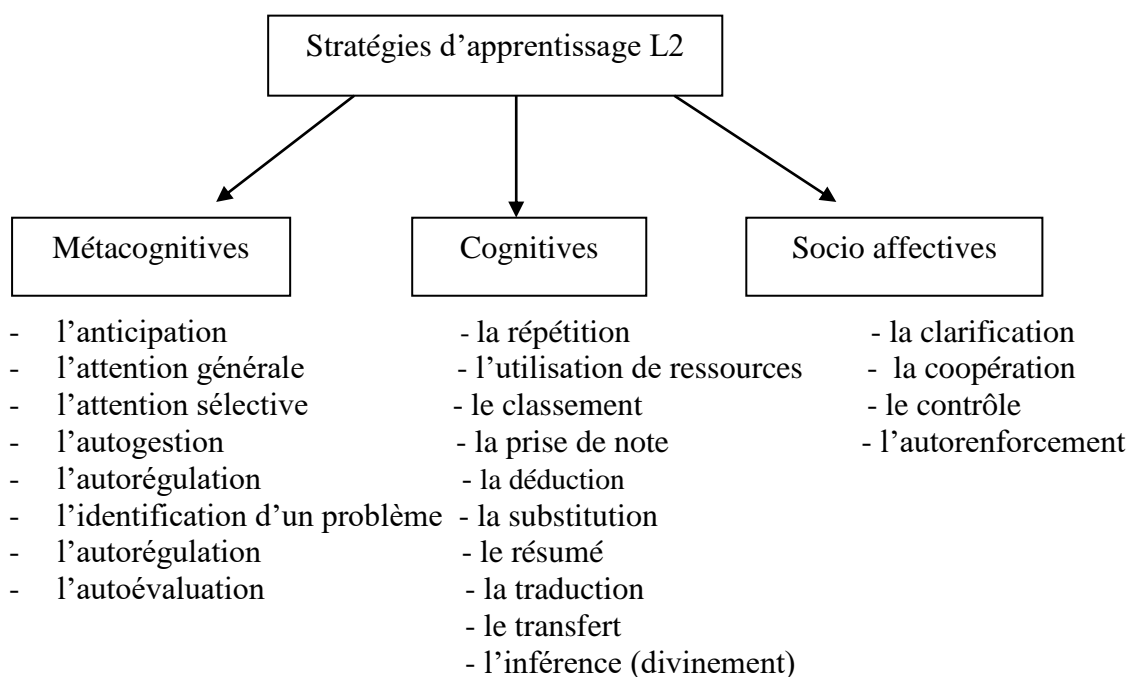
<sup>25</sup> O'MALLEY et COLL, Cité par CYRP, *op.cit*, P. 42

D'outre, elles sont plus souvent concrètes et observables. L'importance des stratégies cognitives réside dans le fait qu'elle permet l'utilisation des autres stratégies, notamment des stratégies métacognitives.

### 1.2.3. Les stratégies socio-affectives :

Ces stratégies impliquent une interaction avec les autres afin de favoriser l'apprentissage de la langue cible en s'appuyant sur la dimension affective chez les apprenants. Dans ce cas, l'enseignant doit encourager les apprenants à travailler en binôme, en trinôme ou en groupe.

Afin de résumer toutes ces stratégies, nous en présentons un éventail proposé par O'Malley et Chamot sous forme du schéma suivant<sup>26</sup> :



Nous pouvons dire que l'apprenant d'une langue étrangère pour pouvoir satisfaire ses besoins et résoudre ses problèmes se trouve face à un choix multiples de stratégies d'apprentissage où il est appelé à les connaître et de savoir les utiliser afin de réaliser et atteindre ses tâches de façon efficace. La réussite de son apprentissage est liée en grande partie aux stratégies mises en place.

<sup>26</sup> HANACHI.F.N, « stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue », mémoire de magister, université mentouri Constantine, 2008

### 2. Autour de la notion de l'oral :

L'acquisition de la langue débute par le biais de l'oral. Autrement dit les enfants durant les premiers mois apprennent à parler et découvrent les sons de leur langue maternelle bien avant de savoir tracer les premières lettres, ils possèdent une maîtrise de l'oral avant même d'aller à l'école. Nous pouvons dire donc, que la langue orale repose sur une faculté innée et s'acquiert avant d'aller dans une structure d'apprentissage.

Définir l'oral n'est pas une tâche facile, vu la multitude de définitions et la complexité de la notion « Oral », Selon le Robert Dictionnaire d'Aujourd'hui (1991), l'oral est défini comme « *opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal* »<sup>27</sup>. D'autre part, le petit Larousse illustré (1995) le définit comme suit : « *fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à l'écrit), Témoignage orale, Tradition orale, qui appartient à la langue parlée* »<sup>28</sup>. Cependant le Dictionnaire Hachette encyclopédique (1995) définit l'oral comme : « *transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à l'écrit) qui a rapport à la bouche* »<sup>29</sup>.

Nous constatons que les définitions que nous avons trouvées dans les différents dictionnaires ont presque toutes le même sens. Pour conclure, nous affirmons que l'oral renvoie à tout ce qui est réalisé par la parole et transmis par la voix ou assuré par l'appareil phonatoire humain et qui s'oppose à l'écrit.

Par ailleurs, en didactique des langues étrangères, l'oral désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de productions conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques.* »<sup>30</sup>.

Nous déduisons que l'oral est l'objet de l'enseignement de la langue qui s'effectue par deux principaux moyens cités dans la définition ci-dessus : la compréhension, à travers les activités d'écoute du code oral sans l'aide de l'écrit, en s'appuyant sur des indices : voix, bruitage, et la production à travers la reproduction d'un modèle sonore.

---

<sup>27</sup> ALAIN.RAY, *Le Robert Dictionnaire D'Aujourd'hui*, Canada, 1991, P. 700

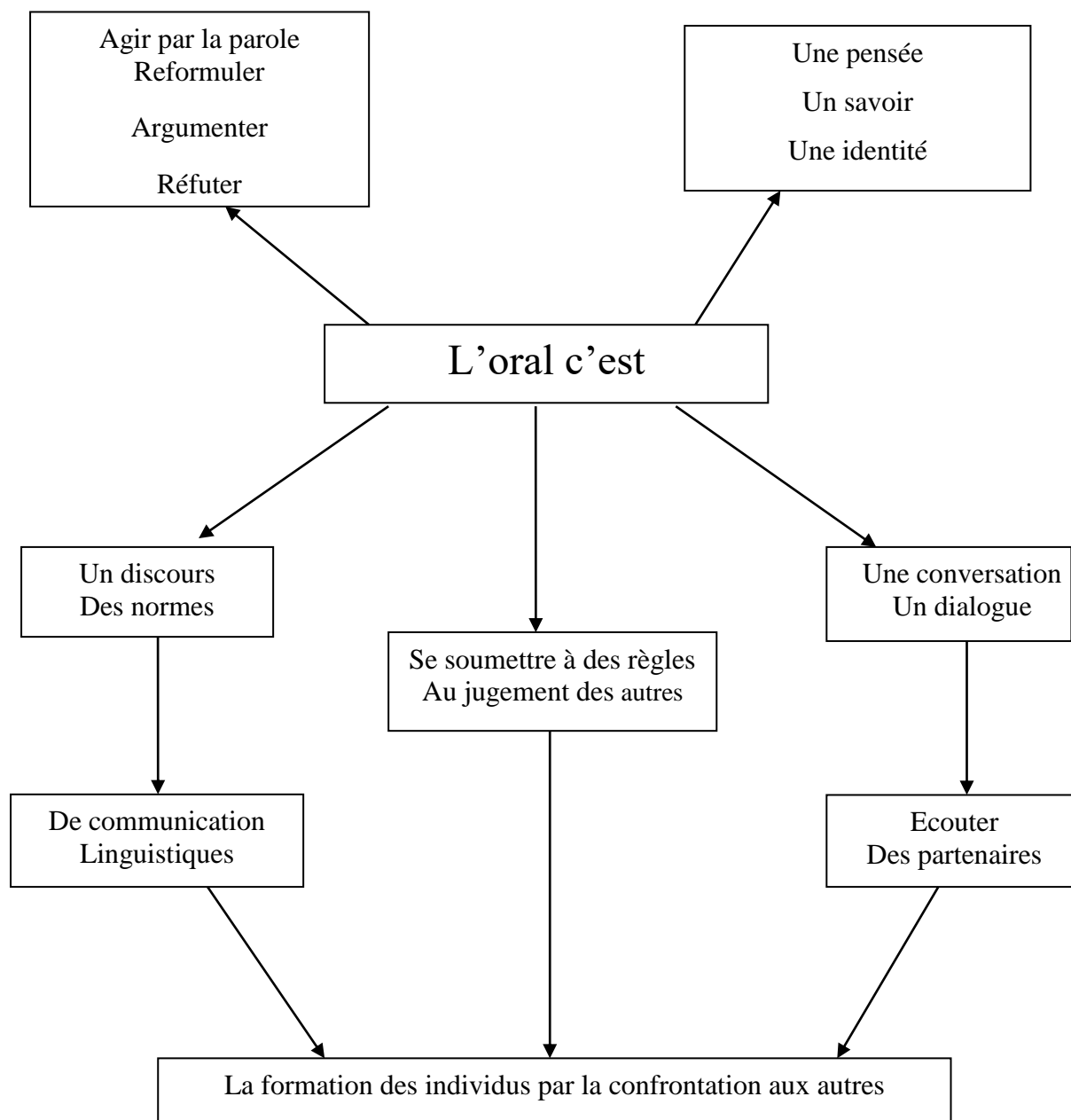
<sup>28</sup> Le Petit Larousse illustré, Larousse, Paris, 1995, P. 720

<sup>29</sup> HACHETTE, *Dictionnaire HACHETTE encyclopédique*, Paris, 1995, P. 1346

<sup>30</sup> CHARRAUDEAU.P et MAIGNENEAU.D, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, P.230

L'oral dans les pratiques enseignantes, semble être un support pour transformer des savoirs du fait que nous avons toujours besoin de donner des explications orales.

Afin de résumer toute la notion de l'oral, nous avons trouvé utile d'emprunter la définition de Jean-Marc Collette<sup>31</sup> présentée sous forme du schéma suivant :



En analysant ce schéma, nous constatons que l'oral est la base et le support de tous les échanges qui se déroulent dans une société ou dans la classe, entre deux partenaires

<sup>31</sup> Disponible sur <https://docplayer.fr/21662093-Didactique-de-l-oral-oral-et-oralite-jeudi-24-avril-lycee-brossolette-de-villeurbanne.html> , consulté le 25/ 02 /2019

(apprenant / enseignant), ou tous les individus en présence et qui leurs permettent de manière libre ou guidé de s'exprimer et de partager leurs opinions, leurs pensées, leurs identités dans un débat ou une discussion.

### 2.1. Les caractéristiques de l'oral :

Comme nous l'avons déjà cité, l'oral s'oppose à l'écrit, où se manifeste un grand nombre de caractéristiques qui lui assurent sa spécificité et sa particularité par rapport à l'écrit. À ce propos, J-P-Cuq (2003) souligne que l'oral se relève : « (...) *d'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustements, à la présence de référents situationnels communs et à la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale*»<sup>32</sup>. À partir de cette définition et les documents lus, nous constatons que l'oral se caractérise par les points suivants :

- Immédiat : direct et instantané, sans intermédiaire.
- Irréversible : définitif, irrévocable, il ne permet pas le retour en arrière pour remplacer, effacer et/ou corriger.
- Spontanée<sup>33</sup> : Autonome, libre, irréfléchi
- Éphémère<sup>34</sup> : de très courte durée, momentané.
- Se caractérise par les ellipses (Pierre mange des cerises, Paul des fraises ...), les abréviations (Fac, pub, télé..), les contractions (tu as parlé ? devient t'as parlé ?..) les interférences, les pauses, les hésitations, les ruptures, les interjections (ben, hein, euh, quoi, bof, ah, ok).
- En revanche, à l'oral nous pouvons remplacer la parole par des procédés non verbaux: les mimiques, les gestes, les sourires.
- l'utilisation des phrases incomplètes et l'interrogation se situe dans l'intonation (d'accord ? tu vois ?).

### 2.2. Les traits d'oralité :

L'oral possède des traits propres qui permettent une bonne compréhension et une bonne interaction entre les gens, nous désignons par ces traits principalement les éléments prosodiques (suprasegmentaux) et rythmiques qui paraissent au cours d'une réalisation

---

<sup>32</sup> CUQ,J.P, *Op.cit*, P.182

<sup>33</sup> Disponible sur <https://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2012/10/30/livret-2-renforcement-linguistique-comprehension-orale> , consulté le 20/02/2019.

<sup>34</sup> FABIENNE.D et ALL, *Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère) : Pratiques de classe*, Belin, 2005, P. 20

orale. Pour parvenir un bon niveau de communication orale, la maîtrise de l'agencement des phonèmes seulement ne suffit pas, il faut également acquérir « *sa courbe mélodique (appelée aussi mélodie ou intonation) caractérisé par des accents, par des variations de hauteur et par des groupes rythmiques et des pauses* »<sup>35</sup>. En conséquence la prosodie joue un rôle essentiel dans la perception et la production d'une langue étrangère. Parmi ces traits :

### 2.2.1. L'intonation :

L'intonation peut se définir comme : « *les modulations de la voix inhérente à la production de la parole* »<sup>36</sup>, donc elle est produite par les montées des accents de la voix du locuteur, elle concerne beaucoup plus la *mélodie* et la *hauteur* musicale de la phrase.

#### Exemples :

Il vient. (Déclaratif)

Il vient ? (Interrogatif)

Il vient ! (Exclamatif)



### 2.2.2. L'accentuation :

Selon Pierre Roger Léon (2000) l'accent est : « *le résultat d'un effort expiratoire et articulatoire qui se manifeste par une augmentation physique de longueur, d'intensité et éventuellement un changement de fréquence en passant de syllabe inaccentuée à accentuée ou au cours de l'évolution de la syllabe accentuée* »<sup>37</sup>.

Autrement dit, l'accentuation est un phénomène provenant de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes de l'énoncé. L'accentuation joue un rôle très important dans la compréhension d'un texte soit lu ou entendu.

### 2.2.3. Le rythme :

C'est la base de toute production sonore. Il constitue « *la base prosodique d'une langue sur laquelle mélodie et sons viennent se greffer. L'acquisition du système prosodique repose donc en premier sur une maîtrise des caractéristiques rythmiques de*

<sup>35</sup> ROBERT. J.P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008, P.164

<sup>36</sup> CUQ.J.P, *op.cit*, P.140

<sup>37</sup> LÉON.P.R, *Phonétisme et prononciation du français*, Nathan université, Paris, 2000, P.150

*cette langue* »<sup>38</sup>. Donc, le rythme est constitué de syllabes qui peuvent être accentuées ou non accentuées. Le rythme varie d'un locuteur à un autre selon le débit, car plus nous parlons vite moins qu'il y a des pauses.

### 3. Les principales composantes de l'oral :

En didactique des langues étrangères, l'enseignement / apprentissage de l'oral nécessite toujours une complémentarité entre deux compétences fondamentales. La première compétence est la compréhension orale, qui est considérée comme une passerelle pour atteindre la deuxième compétence qui est l'expression orale, du fait que nous commençons nécessairement par comprendre avant de produire.

#### 3.1. La compréhension orale :

Au cours des années 1970, avec l'introduction des documents authentiques dans une classe de langue, la compréhension de l'oral a connu une influence particulière, où elle a retenu toute l'attention dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Selon J-P-CUQ (2003) : « *La compréhension orale est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute* »<sup>39</sup>. De plus elle est considérée comme une : « *opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à (...) auditeur de saisir la signification que recouvrent les signifiants sonores* »<sup>40</sup>.

Ce que nous pouvons déduire de ces deux citations mentionnées ci-dessus, c'est que la compréhension orale constitue le point de départ de tout apprentissage, et qu'elle n'est pas seulement une simple activité de réception d'un message à décoder, mais elle est perçue comme une opération mentale complexe dans laquelle plusieurs processus cognitifs interviennent : repérer, discriminer, traiter l'information pour réagir. Elle est l'une des compétences fondamentales qu'un apprenant d'une langue étrangère doit acquérir afin de pouvoir communiquer dans des situations réelles, cette compétence vise à former des auditeurs autonomes.

---

<sup>38</sup> Disponible sur

<https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>, consulté le 20/02/2019

<sup>39</sup> CUQ,J.P, *Op.cit*,P.49

<sup>40</sup> CHERAK.R, « *comment réussir à l'oral ? Vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE cas des élèves de 3ème année secondaire* », l'université de Batna, 2008.

Dans la vie quotidienne nous n'écoutons pas de la même manière tout ce que l'on entend. De ce fait Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002) distinguent quatre types d'écoute<sup>41</sup> :

- L'écoute de veille : (la motivation) se déroule d'une manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple écouter la radio pendant qu'on fait autre chose.
- L'écoute globale : consiste à la découverte de sens global du document écouté.
- L'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, il n'écoute que les passages où se trouve l'information qu'il cherche.
- L'écoute détaillée : consiste à reconstituer mot à mot le document.

### 3.1.1. Les étapes de la compréhension orale :

La compréhension orale passe par quatre étapes fondamentales qui sont :

- ❖ La discrimination : la reconnaissance des sons tel qu'ils ont été prononcés.
- ❖ La segmentation : dans cette étape il faut reconnaître où s'arrête chaque mot dans la chaîne parlée (c'est-à-dire la séparation des mots)
- ❖ L'interprétation : il s'agit de reconnaître chaque mot, ce qu'il est et ce qu'il désigne en réalité.
- ❖ La synthèse : après avoir reconnu les sons, les mots et leurs sens, nous regroupons les mots pour comprendre la chaîne parlée en tant qu'énoncé.

Nous constatons donc que, tout mot non discriminé, non segmenté, échappe à l'interprétation et laisse un vide de sens et mène à des incompréhensions ou même à des paradoxes.

### 3.2. L'expression orale :

L'expression orale est la deuxième composante de l'oral, elle est indispensable dans la construction des savoirs. En effet, cette composante est la plus difficile à acquérir chez les apprenants, car elle est la plus compliquée et qui les met le moins à l'aise.

---

<sup>41</sup> CUQ.J.P et GRUCA.I, *cours de didactique du français étranger et seconde*, PUG, 2002, P.162



Selon Hélène Sorez (1995) : «*S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication*»<sup>42</sup>. C'est-à-dire, l'expression orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, elle consiste à s'exprimer en langue étrangère dans diverses situations de communication, il s'agit d'un rapport interactif entre un locuteur et un interlocuteur, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre.

Pour que les apprenants puissent s'exprimer oralement en langue étrangère, il faut<sup>43</sup>

- **Des idées :** avant toute expression, il doit y avoir des idées, que l'on veuille transmettre que ce soit une opinion, une argumentation, c'est-à-dire, il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer au destinataire sans négliger son statut, âge, classe sociale.
- **De la structuration :** enchaîner ses idées de façon logique et progressive et les terminer de façon claire et brève.
- **Du langage :** pour se faire comprendre et s'exprimer facilement il faut avoir un langage correct et sans confusion de ce que l'on veut dire.

L'expression orale n'est pas uniquement tous ce qui est transmis par la bouche, il y a d'autres éléments<sup>44</sup> qui la compose tels que :

- **Du non verbale :** les gestes, les sourires, mimiques adaptés à la situation de communication.
- **De la voix :** Le volume, le débit et l'intonation de la voix.
- **Les pauses, les silences et les regards :** c'est par le biais du regard qu'on découvre si le message est passé ou pas, même l'utilisation des pauses et des silences est significative comme la ponctuation au niveau de l'écrit.

#### **4. La place de l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignement : de la méthode traditionnelle à l'approche communicative :**

Au fil des années, l'oral a eu sa place dans les méthodologies d'enseignement. Pourtant, l'importance que nous lui avons attribuée diffère d'une méthode à une autre, du

---

<sup>42</sup> SOREZ.H, *Prendre la parole*, Hatier, Paris, 1995, P.5

<sup>43</sup> Disponible sur [www.khouasweb.123.fr/.../546-comment-enseigner-l-expression-orale](http://www.khouasweb.123.fr/.../546-comment-enseigner-l-expression-orale)

<sup>44</sup> Op.cit

fait qu'il a connu des évolutions progressives touchant son statut en classe de FLE. Sur cela nous essayons de voir la place de l'oral dans chaque méthodologie d'enseignement.

Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, l'oral trouve sa place dans une nouvelle méthodologie qui s'impose contre les principes de la méthodologie traditionnelle, cette dernière a placé l'oral au second plan dont les activités consacrées à l'oral se résument en quelques initiations à la prononciation au début de l'apprentissage et l'oralisation de l'écrit comme la récitation ou la lecture à haute voix. Dont l'objectif est d'apprendre une langue étrangère en faisant recours à la langue maternelle. Elle se base sur la grammaire/traduction et la lecture/traduction.

L'oral a eu un essor remarquable lors de la méthodologie directe. Elle est apparue afin de pallier les lacunes de la méthodologie précédente, comme l'explique Jean Pierre Robert (2002) : « *La méthode directe refuse la traduction, plonge l'élève dans un « bain de langue » et met l'accent sur l'expression orale.* »<sup>45</sup> En effet, cette méthode refuse catégoriquement tout recours à la langue maternelle, en essayant de s'appuyer sur le langage non verbal : les gestes, les mimiques et l'environnement de la classe.

Cette méthode met l'accent sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation et la progression prend en compte les capacités et les besoins des apprenants. Son objectif primordial est de faire parler l'apprenant. La méthode directe est jugée comme étant active puisque les techniques utilisées en classe sont basées sur le jeu de rôle (question-réponse) ce qui signifie qu'il y a une interaction entre enseignant / apprenants.

Aux Etats-Unis la méthode audio orale est développée au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine afin de former rapidement des militaires parlant d'autres langues que la langue anglaise qui leurs permettaient de communiquer et d'intercepter les messages de leurs adversaires.

Comme son nom l'indique, l'oral est prioritaire dans cette méthodologie, dont l'objectif principale est parvenir à communiquer dans la vie quotidienne, raison pour laquelle on visait les quatre habilités (compréhension orale / expression orale, compréhension écrite / expression écrite), en s'appuyant sur une stratégie fondamentale : la répétition intensive et la mémorisation des dialogues enregistrés.

---

<sup>45</sup> ROBERT.J.P, *op.cit*, P .121.

Après la MAO, nous assistions à l'apparition d'une autre méthodologie qui est celle de l'audiovisuelle. Cette dernière a modifié l'enseignement des langues puisqu'elle est basée sur des sons associés à des images. Elle accorde la priorité à l'oral dont les quatre compétences communicatives sont visées.

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique du fait qu'elle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Plus tard, dans les années 70, L'approche communicative est apparue en France en réaction aux anciennes méthodologies, Cette approche est le fruit de plusieurs courants linguistiques et didactiques et la suite de nouveaux besoins communicatifs. Son but principal est d'amener les élèves à communiquer en langue étrangère dans les différentes situations de communications de la vie quotidienne, dont les quatre habilités peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants.

Dans l'approche communicative, l'oral est l'une des quatre compétences à développer, en considérant la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale afin d'acquérir une compétence de communication. La prise de parole dans cette approche est libre et spontanée permettant aux apprenants de mettre en pratique la langue.

Dans ce cas, l'apprenant est considéré comme le principal acteur de la communication dont toutes les activités de cette approche sont basées sur l'apprenant lui-même. C'est la raison pour laquelle les besoins langagières sont pris en compte et l'enseignant deviendra donc un facilitateur.

### **5. La place de l'oral dans l'enseignement du français au primaire en Algérie :**

Depuis l'apparition des nouvelles approches, la réforme scolaire algérienne a mis l'accent sur l'oral au primaire en tant que l'une des compétences à installer et développer chez les apprenants de FLE.

Selon les auteurs, didacticiens et linguistes, l'enseignement de l'oral occupe une place très importante dans une classe de FLE au primaire. De fait, cet enseignement vise un champ de compétence qui relève en premier lieu le développement des compétences de communication chez le jeune apprenant pour une interaction à l'oral dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Dans ce cas l'enseignant a pour tâche d'éveiller la volonté chez les apprenants et instaurer un climat favorable qui les aide à mieux apprendre et les pousse à oser parler en langue étrangère. En deuxième lieu la visée est de préparer les jeunes apprenants à leur future vie d'adulte et par conséquent, à maîtriser les compétences de communication de la vie quotidienne et de la vie professionnelle.

Cependant, le temps consacré à l'enseignement de l'oral dans ce palier ne dure que la séance d'ouverture de chaque séquence, l'oral est enseigné à partir d'un support écrit, visuel ou audio, dont le thème choisi s'intègre dans un cadre séquentiel d'un projet. Le programme exige des enseignants de se contenter d'une durée restreinte 1h30mn où la séance se compose de : la compréhension orale et l'expression orale. En effet, selon les enseignants de primaire il est impossible de faire parler tout les apprenants pendant cette séance, pour ces raisons la parole spontanée n'est émise que par l'enseignant et par conséquent, l'apprenant opte pour l'écrit oralisé : la lecture ou les réponses écrites par les élèves sans prendre en compte le style des apprenants.

### 5.1. La progression de l'oral au primaire<sup>46</sup> :

	<b>Oral</b>
<b>3<sup>ème</sup> AP</b> <b>Apprentissages premiers</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprendre globalement un texte oral.</li><li>- Répondre à une question.</li><li>- Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié.</li><li>- Réagir à une consigne scolaire.</li><li>- Dire un court texte (poème, comptine, récitation).</li></ul>
<b>4<sup>ème</sup> AP</b> <b>Approfondissement des Apprentissages</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Réagir dans un échange par un comportement verbal et/ou non verbal approprié.</li><li>- Répondre à une question.</li><li>- Poser une question.</li></ul>

<sup>46</sup> Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire, juin 2011, P. 4

	- Dire un court texte (poème, comptine, récitation).
<b>5<sup>ème</sup> AP</b> <b>Consolidation des apprentissages</b>	-Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié. -Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible. -Questionner/ répondre dans le cadre d'une interaction. -S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.

## 5.2. Les objectifs de l'enseignement de l'oral dans le programme du 5<sup>ème</sup> AP :

Le programme de 5<sup>ème</sup> AP, l'année terminale du cycle primaire, cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre **10** et **11** ans. Ce programme est consacré à la consolidation des apprentissages qui se feront de manière plus explicite en s'appuyant essentiellement sur les acquis des apprenants vus pendant les premières deux ans (**de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP**) de son apprentissage. Il permet la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication. Dans ce programme la compétence orale est subdivisée en deux: oral /compréhension (écouter) et oral /expression (parler).

Parmi les objectifs<sup>47</sup> que ce programme fixe nous citons :

### ➤ **En compréhension orale : être capable de**

- Dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir.
- Repérer l'objet du message.
- Repérer le thème général.
- Retrouver le cadre spatio-temporel.
- Repérer les interlocuteurs.

<sup>47</sup> *Op.cit.* P .3

### ➤ **En expression orale : être capable de**

- Participer à une discussion sur un sujet donné.
- Dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation)
- Produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer
- Produire des énoncés pour interroger, répondre, demander de faire, donner une consigne(...)
- Intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole pour
- Marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

De ce fait nous pouvons dire qu'à la fin du cycle primaire l'apprenant sera capable d'avoir une bonne maîtrise de la langue, capable de lire, de comprendre, et de reproduire une expression orale dans le mesure où il puisse continuer ses études facilement et être capable d'utiliser le français dans de différentes situations de communication.

### **Conclusion :**

Pour conclure, au cours de ce chapitre nous avons mis l'accent sur les notions de base mise en jeu dans l'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE. Nous avons constaté à travers ce chapitre théorique que les stratégies d'apprentissage sont des processus que l'enseignant et l'apprenant mettent en place pour atteindre un objectif précis. Puis nous avons vu que les définitions de l'oral se multiplient, de plus nous avons traité ses caractéristiques, ses traits d'oralité ainsi que ses principales composantes.

En outre, nous avons montré que la place de l'oral a évolué dans les différentes méthodologies d'enseignement. Et en dernier lieu nous avons présenté la place réservée à l'oral d'abord dans l'enseignement / apprentissage de FLE au primaire ensuite sa progression dans ce cycle et enfin sa place dans une classe de 5<sup>ème</sup> primaire ainsi que dans le programme et la progression dans ce palier.

# TROISIEME CHAPITRE

*« La connaissance s'acquiert par l'expérience,  
tout le reste n'est que de l'information ».*

*-Albert Einstein-*

**Introduction :**

Après avoir présenté tout au long des deux chapitres théoriques précédents les notions et les concepts en relation avec notre thème de recherche intitulé : « L'impact de l'interférence phonique sur l'apprentissage de l'oral en classe de FLE, cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire ».

Pour bien mener notre travail de recherche qui s'intéresse à étudier les erreurs interférentielles phoniques commises lors de la prononciation des phonèmes de FLE et tenter d'y remédier. Ce dernier chapitre a une orientation essentiellement pratique comme son intitulé l'indique. Nous allons adopter une méthode expérimentale à travers une observation directe avec les apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire que nous permettions d'apporter une réponse à notre problématique et de vérifier nos hypothèses de départ.

Au cours de ce chapitre, nous allons décrire notre terrain pédagogique avec les objectifs de l'expérimentation. Ensuite, nous présenterons notre corpus constitué de l'enregistrement sonore d'un test de vérification suivi des exercices de corrections. Enfin nous procéderons à l'analyse des résultats obtenus lors de ce test.

**1. La description du terrain :**

L'établissement où nous avons mené notre étude porte le nom de « Merzoug Lkhdar ». Il a ouvert ses portes en septembre 2016, Cette école se situe dans un nouveau quartier au centre ville de la willaya de Biskra. Elle scolarise actuellement (680) apprenants de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>ème</sup> AP, repartis en (10) classes. Elle emploie (13) enseignantes. Parmi eux ; (11) sont arabophones et (02) sont francophones. Cette école s'est dotée, d'une cantine ouverte à tous les élèves et d'un terrain de sport.

Notre expérimentation a été effectuée au mois d'avril après les vacances de printemps. De plus, elle a été prolongée jusqu'au mois de mai. La classe où nous avons effectué notre expérimentation représente l'une des deux classes de 5<sup>ème</sup> AP dans cette école. Elle scolarise (30) apprenants. Deux enseignantes (femmes) qui leur dispensent l'enseignement des deux langues (arabe et français). Ainsi, elle comporte 04 rangées ; chaque rangée contient environ 05 tables et les apprenants sont assis deux par deux.



Nous avons remarqué que cette classe se caractérise par un climat favorable à l'étude, là où il y a une interaction entre enseignant/apprenant, et rarement entre apprenant/apprenant. En revanche, elle est bien décorée par des affiches, des tableaux et des dessins en français sur le mur, qui aident les apprenants à une bonne compréhension et bonne mémorisation visuelle pendant le cours.

Quant à l'enseignante de cette classe, elle est une jeune femme d'une vingtaine d'année. Elle est titulaire d'une licence en langue française. Elle a obtenu son diplôme en 2012. Elle a commencé à exercer son métier d'enseignement en 2012. Elle enseigne dans cette école depuis (03) ans.

Nous tenons à préciser que pour réaliser notre expérience, nous avons sollicité l'aide de cette enseignante où elle nous a donné toutes les séances de remédiation pour effectuer notre étude. Vu que notre travail demande plus de vingt heures, et que notre objectif primordial est de renseigner quelques pistes techniques et stratégiques afin de surmonter les lacunes des apprenants et de les rendre plus conscient de leur apprentissage, précisément sur le plan phonétique et communicatif.

## **2. Les objectifs de l'expérimentation :**

Nous tentons à travers cette enquête d'analyser les productions orales des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire à travers la récitation d'une comptine afin d'identifier les erreurs interférentielles phoniques et nous essayerons de remédier ces erreurs en proposant des suppositions didactiques.

## **3. La description du corpus :**

Pour concrétiser notre étude, en premier lieu, nous avons procédé à des enregistrements sonores des apprenants lors de la lecture d'une comptine, celle-ci s'intitule « super maman » de « ALBAUT Corinne et ARNOULD Sophie »<sup>48</sup> ( voir l'annexe n° 1) afin de cerner les erreurs interférentielles phoniques. Le choix de cette comptine n'était pas au hasardeux mais c'est un choix de raison : nous avons pris en considération l'âge des apprenants qui demande toujours un apprentissage ludique ; c'est-à-dire ils préfèrent le

---

<sup>48</sup>Disponible sur <http://grimmonimus.over-blog.com/tag/comptines/%20pour/%20maman/>, consulté le 20/03/2019.

plus souvent des supports créant un climat favorable et dynamique en classe ainsi que la comptine est une activité motivante, amusante, et vu que c'est notre premier contact avec ces apprenants. Nous avons choisi une comptine ne figurant pas dans le programme scolaire car le premier contact avec le texte peut donner beaucoup plus de crédibilité de résultats dont l'objectif est de mieux évaluer la prononciation.

En deuxième lieu des exercices de correction. Ce sont des exercices qui relèvent des méthodes de corrections présentés dans la pratique théorique et qui servent à remédier les lacunes rencontrées par les apprenants de FLE et de faire sortir les apprenants de leur habitudes articulatoires en les menant à acquérir de nouvelles habitudes ainsi que de nouveaux mouvements articulatoires.

#### **4. La description de l'échantillon :**

Nous avons choisi de mener notre enquête auprès des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire en raison de la nature de l'enseignement proposé dans ce palier, puisqu'il est considéré comme la base de tout enseignement/ apprentissage. De plus ces apprenants seront capables, au niveau de l'oral, de construire le sens d'un message oral dans une situation d'échange et ainsi réaliser des actes de paroles pertinents dans une situation d'interaction orale. Ce sont des apprenants dont le nombre est 30, où l'âge est entre 10 ans et 11 ans.

#### **5. Le déroulement de l'expérimentation :**

Avant que nous ayons adopté la méthode expérimentale auprès des apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP, nous nous sommes appuyés tout d'abord sur la méthode descriptive afin de vérifier l'existence des erreurs interférentielles phoniques chez les apprenants de cette classe. En effet, nous avons assisté à deux séances, celle de l'expression orale et de la lecture avec les deux groupes de la 5<sup>ème</sup> AP, au cours desquelles, nous avons centré nos regards sur les habitudes articulatoires de ces apprenants et leurs difficultés au niveau de la prononciation des sons français.

### 5.1. Le pré-test :

Pour le pré-test nous avons proposé une comptine afin d'évaluer leur capacités articulatoires et leur production des sons du FLE et déceler les erreurs qu'ils commettent sur le plan phonétique.

Au cours de la première séance, nous sommes installé premièrement au niveau de l'estrade pour expliquer l'activité aux apprenants et leur faciliter la tâche pour qu'ils ne soient pas gênés lors de l'enregistrement. Ensuite, nous avons mis les apprenants en contact avec le texte, où nous leur avons donné 10 minutes pour pouvoir lire la comptine silencieusement.

Dès que les apprenants ont commencé à lire, nous avons essayé de s'asseoir à coté de chaque apprenant qui se met à lire, afin que nous puissions mieux enregistrer et les observer lors de la lecture. Nous avons placé notre Smartphone à 3-4 cm de la bouche des apprenants.

Il nous paraît nécessaire de signaler que nous n'avons pas abouti à nos attentes dès le premier coup du fait que les apprenants étaient timides et stressés. Donc nous avons proposé de faire un pré enregistrement pour habituer les apprenants à la situation pour cela, cette séance nous a pris beaucoup de temps surtout avec ce nombre d'apprenants (30).

#### 5.1.1. L'analyse et interprétation des résultats :

Après avoir écouté la comptine récités par chaque apprenant ; nous avons réalisé la transcription phonétique de chaque lecture. Nous les avons mis dans des tableaux, où nous présentons la transcription phonétique correcte et erronée des productions des apprenants.

##### ❖ Apprenant n °1 :

Les mots	La transcription phonétique correcte du mot	La transcription phonétique du mot mal prononcé
Maman	[mamã]	[ma mone]

Vient	[vjɛ̃]	[vi]
Bisous	[bizu]	[bisø]
Tout	[tu]	[tø]
Doux	[du]	[dø]
Tambour	[tãbur]	[tãbør]
Mauvais	[movɛ]	[møvɛ]
Jours	[ʒur]	[ʒør]
Téléphone	[telefɔn]	[telefõ]
Cours	[kur]	[koer]
Tu	[ty]	[tə]
Es	[ɛ]	[i]
Tout	[tu]	[tə]

❖ Apprenant n°02

Les mots	La transcription phonétique correcte du mot	La transcription phonétique du mot mal prononcé
Maman	[mamã]	[mamo ]
Dans	[dã]	[dø]
Cuisine	[kɥizin]	[kwazin]
Quand	[kã]	[kɔn]
Vient	[vjɛ̃]	[fjɛ̃]
Le	[l]	[la]
Bisous	[bizu]	[bizo]
Quand	[kã]	[ko]
Tout	[tu]	[tə]
Est	[ɛst]	[ɛ]

Tambour	[tãbur]	[tãbu]
Jours	[ʒur]	[ʒoer]
Cours	[kur]	[gor]
De	[d]	[du]
Tu	[ty]	[tu]
Es	[ɛ]	[e]
Tout	[tu]	[to]

## ❖ Apprenant n°03

Les mots	La transcription phonétique correcte du mot	La transcription phonétique du mot mal prononcé
Super	[syper]	[saper]
Maman	[mamã]	[mama]
Quand	[kã]	[kə]
Vient	[vjɛ]	[vi]
Quand	[kã]	[pur]
Tout	[tu]	[tə]
Doux	[du]	[dø]
Tambour	[tãbur]	[tãbu]
jours	[ʒur]	[ʒoer]
Championne	ʃãpjøn]	[ʃãpjɔ]
Téléphone	[telefɔn]	[telebɔ]
Cours	[kur]	[ku]
Gym	[ʒim]	[ʒi]

Maman	[mamã]	[mamo]
Moi	[mwa]	[mo]
Tu	[ty]	[tə]
A la fois	[a la fwa ]	[elefã]
T'aime	[ʒə tɛm]	[ami]

## ❖ Apprenant n°04

Les mots	La transcription phonétique correcte du mot	La transcription phonétique du mot mal prononcé
Maman	[mamã]	[mamu]
Dans	[dã]	[də]
Vient	[vjɛ̃]	[vi]
Doux	[du]	[dø]
Tambour	[tãbur]	[tampoer]
Mauvais	[movɛ]	[moevɛ]
Pour	[pur]	[bur]
Bobos	[bobo]	[popo]
Tout	[tu]	[ty]
Comme	[kɔm]	[kym]

## ❖ Remarque :

En écoutant les enregistrements collectés lors de notre enquête , nous avons constaté que les mêmes erreurs qui parviennent chez la plupart des apprenants . Donc , nous avons contenté de 4 transcription parmi 30.

**Le commentaire :**

L'analyse de ce corpus nous a permis de soulever que :

- Les apprenants n'ont pas la même manière de réalisation des sons de la langue étrangère, en sachant que chaque son a une seule articulation. En effet cette défaillance phonétique est le résultat d'un mauvais positionnement des organes articulatoires (langue, lèvres, mâchoire) ce qui engendre un changement au niveau de l'articulation des sons.
- Les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants sont dues à l'interférence qui existe entre la langue maternelle et la langue étrangère.
- Les apprenants éprouvent une déficience au niveau de la réalisation des consonnes et des voyelles, celui-ci touche cette dernière beaucoup plus que les consonnes, en raison que la langue arabe a un vocalisme pauvre. De ce fait, l'apprenant n'est pas accoutumé à les entendre, il n'arrive pas à les reproduire.

**5.2. Le test :**

Après avoir analysé les enregistrements des apprenants lors de la lecture de la comptine et détecté les erreurs phoniques des apprenants, nous sommes passé à la correction où nous avons suivi dans notre étude une approche holistique. Autrement dit, nous avons pris en compte autant que possible d'appliquer les procédés des trois principales méthodes de correction en fonction de la nature des erreurs ainsi que les besoins des apprenants.

**5.2.1. La correction des consonnes :**

La langue française est une langue labialisée par rapport aux autres langues où plusieurs projections des lèvres sont présentes. En effet, nous avons exploité ce caractère afin de faciliter la production des sons que les apprenants ne différencient pas ou qui sont inexistantes dans leur système phonétique.

**➤ L'opposition [p] / [b]**

Nous avons demandé en premier lieu aux apprenants de nous donner des mots contenant les sons [b] et [p], afin que nous parvenions à leur expliquer les techniques articulatoires de ces deux consonnes :

- [b] : une consonne occlusive orale, bilabiale, sonore.
- [p] : une consonne occlusive orale, bilabiale, sourde.

### ❖ **Activité n° 1 : qui suis-je ?**

Après avoir montré aux apprenants la différence entre les deux consonnes [p] / [b], nous avons présenté cette activité comme un jeu ludique où nous avons utilisé une liste de mots sous forme de paires minimales dans des étiquettes : beau/peau, pont/bon, poule/boule, pull /bulle.

#### **Déroulement du jeu :**

Nous avons procédé par la prononciation des différentes paires où l'apprenant chaque fois où il entend [p] / [b], il doit deviner le mot prononcé et de lever les étiquettes. Nous avons répété l'activité avec tous les mots proposés. Dans ce cas nous travaillons sur la perception et le crible phonologique.

### ❖ **Activité n°2 :**

Nous avons présenté quatre phrases contenant les deux consonnes [b] et [p], puis nous avons demandé aux apprenants d'écouter bien les phrases et de répondre en utilisant leurs ardoises qu'est ce qu'ils entendent Pp, Pb, Bp, Bb<sup>49</sup> ?

<b>Les phrases</b>	<b>Pp</b>	<b>Pb</b>	<b>Bp</b>	<b>Bb</b>
<b>1.</b> Un beau ballet				
<b>2.</b> Un petit pain				
<b>3.</b> Un beau palais				
<b>4.</b> Un petit bol				

#### **5.2.1.1. L'analyse et interprétations des résultats :**

##### **5.2.1.1.1. La 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> activités :**

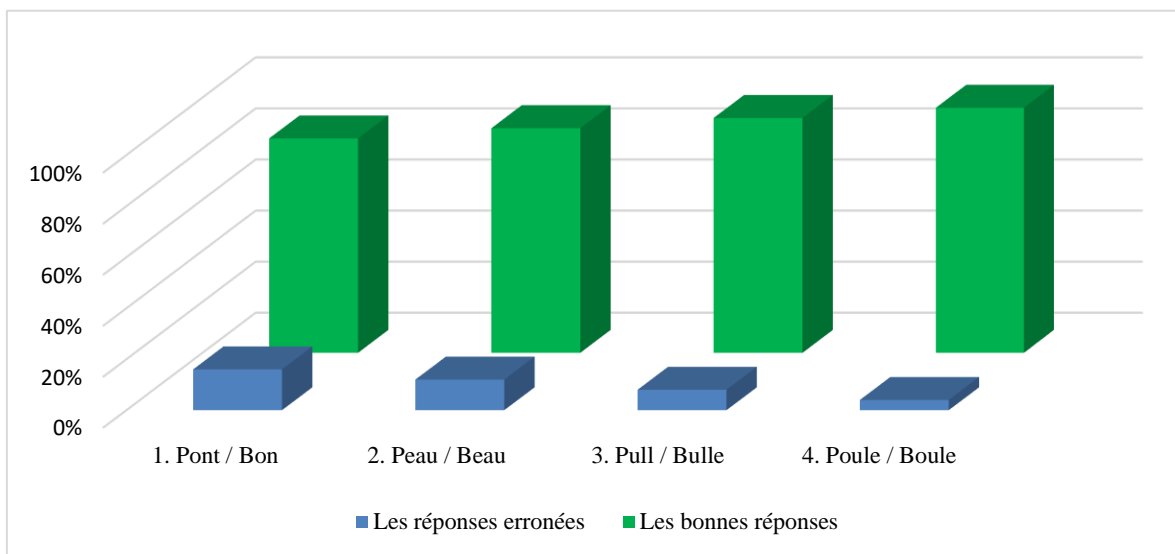
<sup>49</sup> CHANEZE.K et DELPHINE.R, *100%FLE phonétique essentielle du français A1-A2*, Didier, Paris, 2016, P.126



❖ **Activité n°1 :**

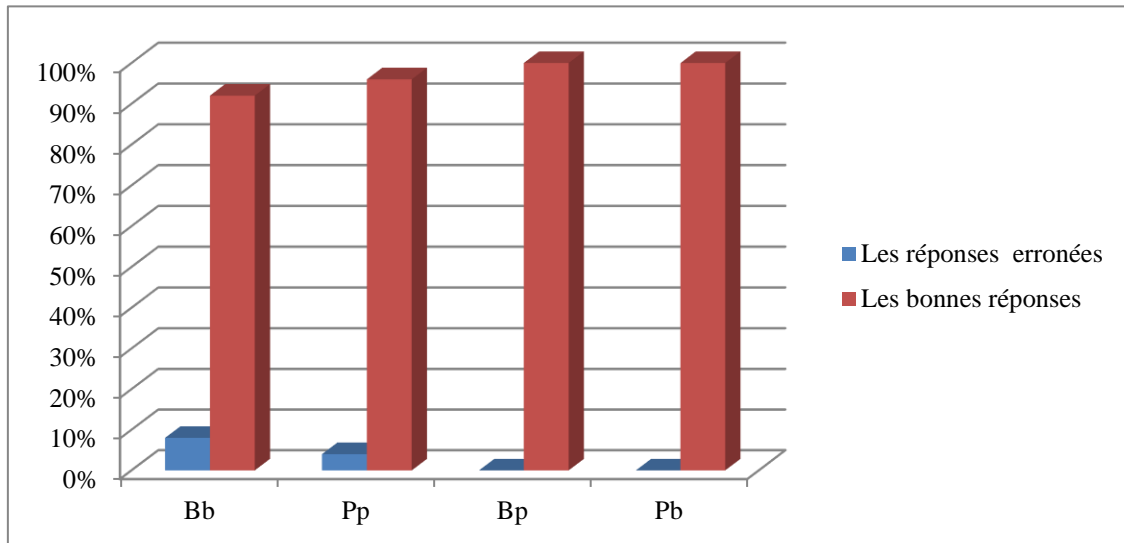
Les paires	Les réponses erronées	Les bonnes réponses
1. Pont/bon	16 %	84%
2. Beau/peau	12%	88%
3. Pull/bulle	08%	92%
4. Poule/boule	04%	96%

**Graphie :**



❖ **Activité n° 02 :**

Les phrases	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
Bb	08%	92%
Pp	04%	96%
Bp	0%	100%
Pb	0%	100%

**Graphie :****Le commentaire :**

Le traitement des résultats obtenus dans les deux activités, nous montre que le pourcentage des réponses erronées a diminué après chaque présentation des mots [16% - 0%]. Les apprenants sont arrivés petit à petit à faire la distinction entre les consonnes [p] et [b] où le crible phonologique intervient.

Dès que nous avons intégré le son, celui-ci a renforcé la différenciation. De ce fait nous pouvons dire que les apprenants ont bien compris les explications articulatoires fournis.

➤ **L'opposition [f] / [v]**

Comme nous avons travaillé avec des apprenants débutants dans leurs apprentissages de la langue française. Ce public a du mal à assimiler ou à produire des nouveaux sons qui n'appartiennent pas à leur système phonologique ni à comprendre toutes les descriptions articulatoires. Ils n'ont aucune information sur les termes phonétiques. Nous avons associé le son au geste afin de faciliter la distinction et pour aider les apprenants à s'approprier les sons.

En raison de montrer aux apprenants la différence entre la consonne sourde [f] et la consonne sonore [v], nous leur avons demandé de mettre deux doigts sur leur larynx, et de

prononcer d'abord [f], en précisant s'ils ne sentent rien, c'est-à-dire s'il n'y aucune vibration au niveau des cordes vocales. Puis nous leur avons demandé d'essayer avec la consonne [v], là où ils constatent cette fois-ci qu'il y a une vibration au niveau des cordes vocales. Dans le cas, où un élève est particulièrement résistant, nous lui permettons de poser ses doigts sur notre cou, ou sur celui d'un autre apprenant plus doué, pour sentir la différence. Après avoir essayé cet exercice, nous avons souligné aux apprenants que si les cordes vocales vibrent le son est sonore par contre si elles ne vibrent pas, il est sourd.



50

❖ **Activité n° 1** : Ecouter et répéter

c'est fin	c'est vain
Je fais	Je vais
Ils font	Ils vont
C'est fou	C'est vous

❖ **Activité n° 2** :

**Objectif** : Sensibiliser les apprenants à la discrimination auditive entre les deux consonnes.

**Déroulement** :

Nous avons donné aux apprenants les phrases suivantes :

- Mon voisin **v**end du bois de chauffage.
- Mon voisin **f**end du bois de chauffage.
- Pour retourner chez moi je **f**ais vite.
- Pour retourner chez moi je **v**ais vite.

Puis nous avons leur demandé d'écrire dans leurs ardoises le son qui a changé dans chaque couple de phrases ?

<sup>50</sup> CHRISTIAN.M, *Petit Guide pratique de la phonétique corrective du FLE*, Editions du FLE, Marseille, 2015, P.40

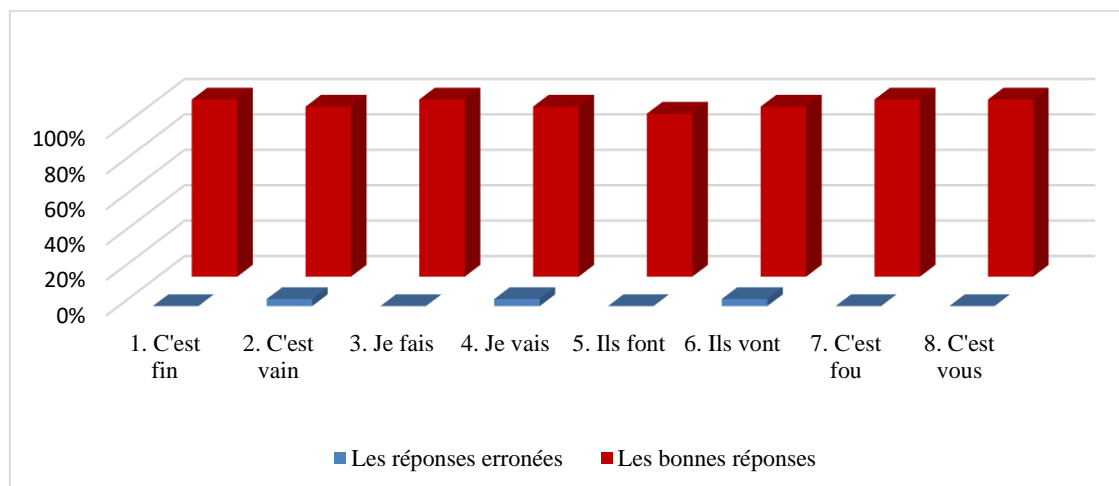
5.2.1.1.2. La 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> activités :

## ❖ Activité n°3 :

Mots Apprenants	c'est fin	c'est vain	Je fais	je vais	ils font	Ils vont	c'est fou	c'est vous
A1	+	+	+	+	+	+	+	+
A2	+	+	+	+	+	+	+	+
A3	+	+	+	+	+	+	+	+
A4	+	+	+	+	+	+	+	+
A5	+	+	+	+	+	+	+	+
A6	+	+	+	+	+	+	+	+
A7	+	+	+	+	+	+	+	+
A8	+	+	+	+	+	+	+	+
A9	+	+	+	+	+	+	+	+
A10	+	+	+	+	+	+	+	+
A11	+	+	+	+	+	+	+	+
A12	+	+	+	+	+	+	+	+
A13	+	+	+	+	+	+	+	+
A14	+	+	+	+	+	+	+	+
A15	+	-	+	-	+	-	+	+
A16	+	+	+	+	+	+	+	+
A17	+	+	+	+	+	+	+	+
A18	+	+	+	+	+	+	+	+
A19	+	+	+	+	+	+	+	+
A20	+	+	+	+	+	+	+	+
A21	+	+	+	+	+	+	+	+
A22	+	+	+	+	+	+	+	+
A23	+	+	+	+	+	+	+	+
A24	+	+	+	+	+	+	+	+
A25	+	+	+	+	+	+	+	+

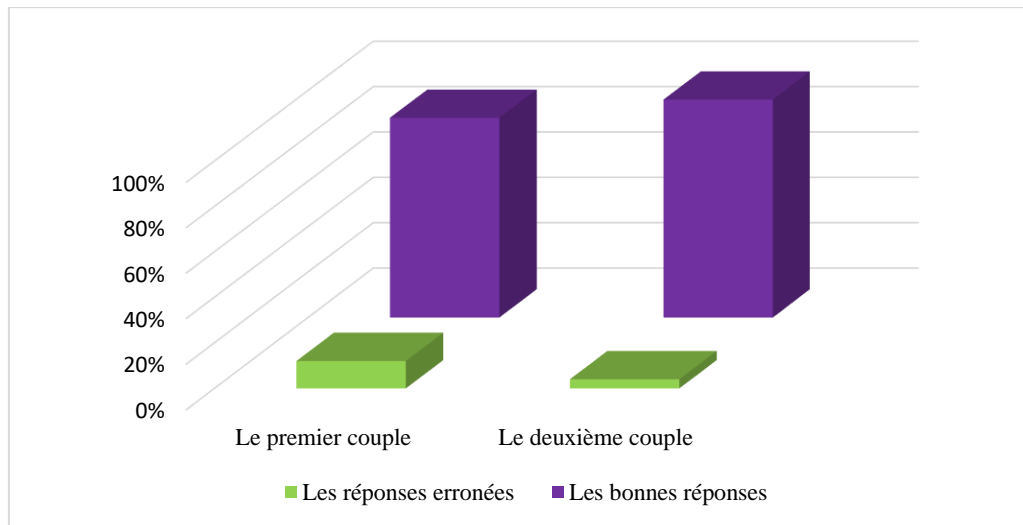
Les mots	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
1. C'est fin	0 %	100%
2. C'est vain	4%	96%
3. Je fais	0%	100%
4. Je vais	04%	96 %
5. Ils font	0%	100 %
6. Ils vont	04%	96%
7. C'est fou	0%	100%
8. C'est vous	0%	0%

Graphie :



❖ Activité n° 4 :

Les phrases	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
Le premier couple	12%	88%
Le deuxième couple	04%	96%

**Graphie :****Le commentaire :**

L'analyse de ces résultats nous a permis de voir que la majorité des apprenants sont arrivés à bien distinguer entre les deux consonnes, ils ont eu une bonne perception et production des sons [f] et [v] en sonorisant les cordes vocales. Or, nous avons pu soulever qu'un seul apprenant a commis une erreur due à l'interférence de la langue maternelle où il a remplacé le phonème [v] par le phonème voisin [f]. Cette erreur est causée par la surdité de la consonne [f].

**5.2.2. La correction des voyelles orales :**

Pour le cas des voyelles orales [i], [y], [u] et [ɛ], nous avons présenté une liste des mots contenant les sons dans des différentes positions (initiale, médiane, finale) comme : image – livre – mardi- une – confiture – tu– doux- nous – lourd – crème –lait – rêve.

Ensuite après plusieurs lectures faites par les apprenants, nous leur avons donné des descriptions articulatoires de ces voyelles :

- [y] : Est une voyelle très fermée avec les lèvres arrondies et projetées en avant et la langue en avant où la pointe de la langue touche les dents du bas .
- [u] : Est une voyelle très fermée avec les lèvres arrondies et projetées en avant, et la pointe de la langue est en arrière et elle ne touche pas les dents.

- [i] : Est une voyelle très fermée avec un étirement maximum des lèvres, la pointe de la langue est en contact avec les dents inférieures.
- [ɛ] : Est une voyelle ouverte, les lèvres sont étirées, la pointe de la langue touche les dents inférieures.

Pour une meilleure assimilation, et pour travailler l'arrondissement et la projection des lèvres afin de mettre en lumière la différence entre ces voyelles, nous sommes partis du principe que si l'apprenant ne différencie pas entre le [i] et [y], cela veut dire que ce dernier commet une erreur d'arrondissement. De cela, nous avons demandé aux apprenants de mettre le bout des doigts contre la pointe du nez, où les lèvres sont à 1 ou 2 cm en arrière, puis de prononcer [u] ou [y]. Dans ce cas, les lèvres doivent toucher les doigts. Puis en deuxième lieu, nous leur avons demandé de prononcer [i]. Par conséquent, nous avons constaté si les lèvres sont projetées en avant, la voyelle est arrondie et si elles sont étirées la voyelle est donc écartée ou non arrondie.



51

Cependant, nous avons expliqué aux apprenants que de [i] à [y] la bouche s'arrondit et qu'il faut projeter les lèvres en avant comme pour souffler pour articuler correctement les sons [u] et [y]. Afin de renforcer l'explication nous avons donné les exemples suivants, où en partant des mots contenant [i] puis, nous avons passé au mot similaire avec [y] en veillant à ne bouger que les lèvres : si→su, bi→bu, li→lu, ti→tu, di→ du.

En outre, de [y] à [u], il faut reculer légèrement la langue et d'augmenter l'intensité, c'est-à-dire prononcer le [y] de façon aigue (on monte la voix), et le [u] de façon grave (on descend la voix). Comme : Vous, Nous ... ↘ Tu, lu... ↗

<sup>51</sup> CHRISTIAN.M , *op.cit* , P. 43

❖ **Activité n°1** : Ecouter et répéter

**Objectif** : discrimination auditive puis la production des voyelles [y] et [i]

1. nid	2. nu
3. pie	4. pu
5. dit	6. du
7. riz	8. rue

❖ **Activité n°2** : « Jeu de mains »

**Objectif** : Discrimination auditive entre [y] et [u]

**Déroulement de jeu** :

D'abord, nous avons divisé les apprenants en deux équipes, ce choix n'était pas au hasard mais en fonction de leurs difficultés. Chaque équipe se place dans une rangée distincte de la classe, Ensuite nous avons donné la consigne suivante aux apprenants :

Vous êtes l'équipe [y] et vous l'équipe [u]. Nous allons prononcer des mots ou des phrases qui peuvent contenir ou non le son de votre équipe. Et lorsque vous l'entendez, vous devez lever le bras. Si le son est répété deux fois, il faut lever les deux bras.

<b>Groupe [y]</b>	<b>Groupe [u]</b>
Tu as vu ?	Tu avoues ?
Il y a de la boue !	Il y a de l'abus !
Prenez cette rue.	Prenez cette roue.
Lilian est russe.	Lilian est rousse.
J'ai acheté deux pulls.	J'ai acheté deux poules.
je suis sûr	je suis sourd
C'est tout vu.	C'est tout vous.
C'est une grosse puce	C'est une grosse pousse.
Dis-lui-tu	Dis-lui tout



❖ **Activité n°3 : « Le cross impossible » :**

**Objectif :** Discrimination auditive et production des sons [e] et [ɛ]

Nous avons écrit une liste de métiers au tableau, ce choix de corpus été liée à ce qu'ils ont vu dans leurs premier projet. Donc, pour eux ce sont des mots qui ne nécessitent pas des explications. Ce qui nous a soutenus à travailler uniquement le son. Ensuite nous avons divisé les élèves en deux équipes A et B, en leur indiquant une ligne de départ.

**Déroulement du jeu :**

Chaque équipe se place en file indienne derrière cette ligne. Seule la rangée de joueurs placée en tête de file participe à chaque tour. Ensuite, nous avons prononcé à voix haute un mot affiché au tableau, les représentants de chaque équipe doivent chercher ce métier. celui qui le trouve en premier met sa main dessus et pour gagner le point, celui qui a posé sa main doit nous donner une phrase complète avec ce métier. (Où il travaille, ses outils, ses actions). Pour que les apprenants puissent distinguer les sons dans ce jeu, ils se basent sur l'observation des lèvres et l'écoute.

A la fin de chaque tour, les joueurs qui viennent de participer retournent faire la file dans leur équipe. A la fin de la partie, l'équipe qui a obtenu le meilleur score qui gagne.

Pâtissier	Conseiller	Cuisinière	Banquière
Fermier	chancelière	Bijoutier	Menuisière
Poissonnier	Cuisinier	boulangier	Prisonnier
Prisonnière	Menuisier	Chancelier	Policieère
Jardinier	Bijoutière	Pâtissière	Poissonnière
Infirmière	charcutière	Infirmier	Jardinière
Policier	Cordonnier	Fermière	Boulangère
Pompier	Banquier	Conseillère	Cordonnière
Bouchère	Pompière	charcutier	boucher

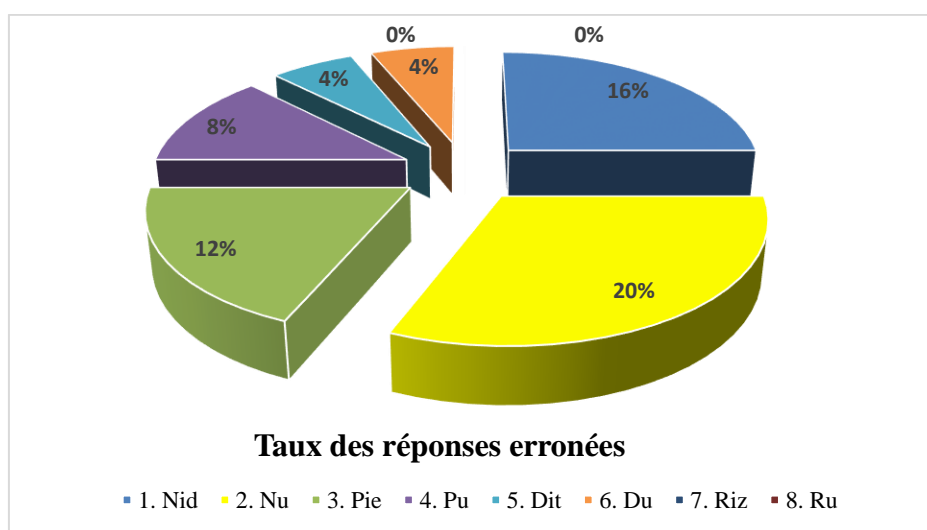
**5.2.2.1. L'analyse et interprétations des résultats :****5.2.2.1.1. La 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> activités :**

❖ **Activité n°1 :**

Mots Apprenants	Nid	Nu	Pie	Pu	Dit	Du	Riz	Rue
A1	+	+	+	+	+	+	+	+
A2	+	+	+	+	+	+	+	+
A3	+	+	+	+	+	+	+	+
A4	+	-	+	-	+	+	+	+
A5	+	+	+	+	+	+	+	+
A6	-	-	+	-	+	-	+	+
A7	+	+	+	+	+	+	+	+
A8	+	+	+	+	+	+	+	+
A9	+	+	+	+	+	+	+	+
A10	+	+	+	+	+	+	+	+
A11	+	+	+	+	+	+	+	+
A12	+	+	+	+	+	+	+	+
A13	+	+	+	+	+	+	+	+
A14	+	+	+	+	+	+	+	+
A15	-	-	-	+	+	+	+	+
A16	+	+	+	+	+	+	+	+
A17	+	+	+	+	+	+	+	+
A18	+	+	+	+	+	+	+	+
A19	+	+	+	+	+	+	+	+
A20	+	+	+	+	+	+	+	+
A21	+	+	+	+	+	+	+	+
A22	-	-	-	+	+	+	+	+
A23	+	+	+	+	+	+	+	+
A24	+	+	+	+	+	+	+	+
A25	-	-	-	+	-	+	+	+

Les mots	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
1. Nid	16%	84%
2. Nu	20%	80%
3. Pie	12%	88%
4. Pu	08%	92%
5. Dit	04%	96%
6. Du	04%	96%
7. Riz	0%	100%
8. Rue	0%	100%

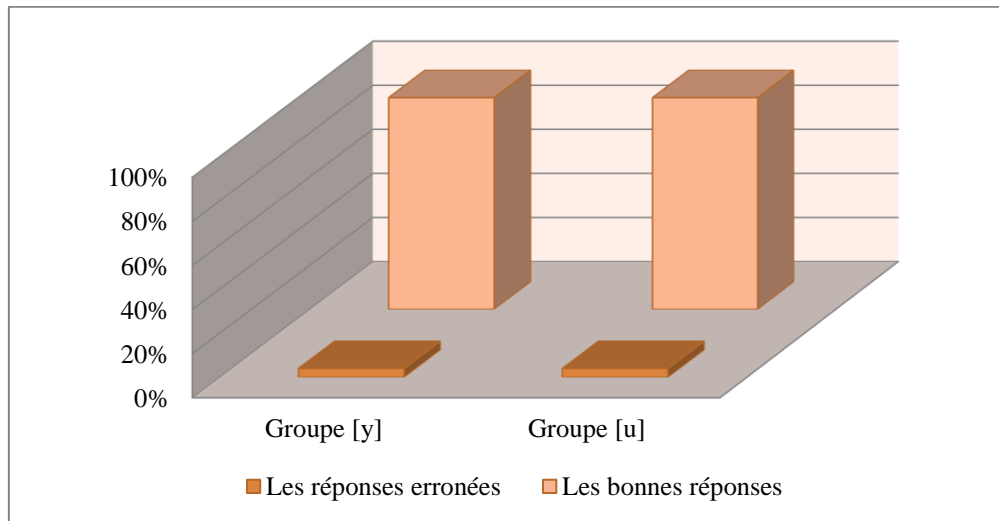
Graphie :



❖ **Activité n°2 :**

Les groupes	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
Groupe [y]	04 %	96%
Groupe [u]	04%	96%

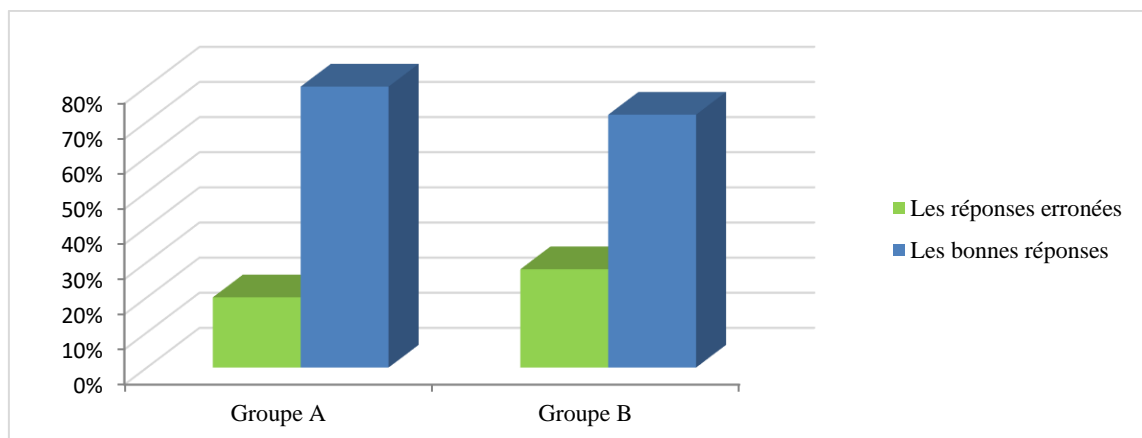
**Graphie :**



**❖ Activité n°3 :**

Les groupes	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
<b>Groupe A</b>	20 %	80 %
<b>Groupe B</b>	28 %	72 %

**Graphie :**



**Le commentaire :**

En étudiant les résultats obtenus dans les trois activités, nous décelons que le nombre des apprenants qui sont parvenus à réaliser tous les phonèmes sans la moindre erreur cela est dû au fait que les apprenants ont bien contrôlé l'arrondissement et l'étirement des lèvres et la fermeture et l'ouverture de la cavité buccale ainsi que le

déplacement de la langue lors de l'émission. Mais nous remarquons encore qu'il y a des apprenants éprouvant certaines difficultés dans la réalisation des voyelles et des consonnes du FLE.

### 5.2.3. La correction des voyelles nasales :

En partant du principe que la plupart des apprenants arabophones rencontrent des difficultés lors la réalisation des voyelles nasales à cause de leur absence dans leur langue maternelle. En effet, pour une bonne réalisation des voyelles nasales, en premier lieu, nous avons commencé par montrer aux apprenants qu'il existe aussi des consonnes nasales : par exemple, [m], [n], [ɲ] et [ŋ].

D'abord nous avons demandé aux apprenants de prononcer [m], avec une bouche fermée, comme pour chantonner, pendant quelque secondes, puis de se boucher le nez, dans ce cas le son s'arrête, puisque l'air ne peut pas sortir par le nez, par conséquent la vibration des cordes vocales s'arrête. Alors, lorsqu'ils relâchent le nez, le son recommence. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de mettre deux doigts sur le nez, comme pour se moucher sans boucher le nez. De cela, ils ont bien senti la vibration des fosses nasales.

Ensuite, nous avons proposé la phrase suivante qui contient toutes les voyelles nasales : « un bon vin blanc » [oẽ], [õ], [ẽ], [ã]. Puis, nous avons demandé aux apprenants de dégager toutes les voyelles orales. Enfin nous sommes partis de la voyelle correspondante orale par exemple, nous prononcerons [o] puis nous tendons vers [õ] comme pot – pont, nous avons suivi les mêmes procédés pour [ã] qui provient de [a] (ex : bas - banc), pour [ẽ] qui provient de [ɛ] (lait – lin) et pour [oẽ] qui provient de [y]. (Lu / l'un).

Pour une meilleure assimilation, nous avons expliqué aux apprenants les positions des différents organes lors de la réalisation des voyelles nasales<sup>52</sup> :

- [ã] : Est une voyelle postérieure ouverte, les lèvres écartées, la langue est au milieu, l'air passe par le nez et la bouche.
- [õ] : Est une voyelle postérieure mi- fermée, les lèvres arrondies, la langue en arrière, l'air passe par le nez et la bouche.

<sup>52</sup> ABRY.D et ABRY.V.J, *la phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, Techniques et pratiques de classe, Paris, 2007, P.56

- [ɛ̃] : Est une voyelle antérieure mi- ouverte, avec un étirement des lèvres, la langue est en avant et elle touche les dents du bas, l'air passe par la bouche. Elle est plus peu ouverte que [ɛ].
- [oẽ] : Est une voyelle antérieure mi- ouverte, bouche arrondie, la langue en avant en touchant les dents du bas.

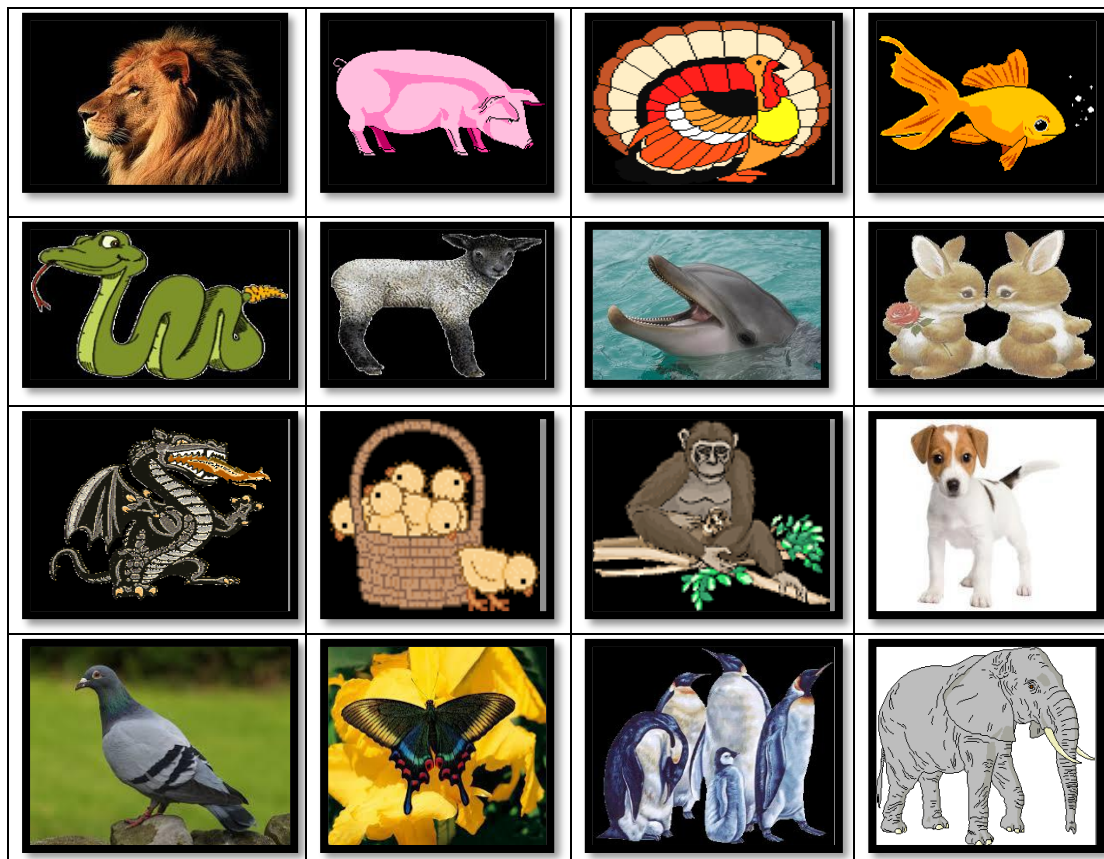
❖ **Activité n°1 :**

**Objectif :** sensibiliser les apprenants à la discrimination auditive des voyelles nasales

**Déroulement du jeu :**

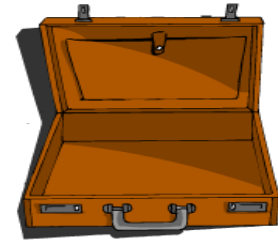
Nous avons divisé les apprenants en trois groupes, puis nous leur avons distribué une liste des animaux contenant des voyelles nasales dans des cartes. En leur donnant la consigne suivante : vous devez ranger ces cartes en trois paquets selon la nasale que vous l'entend [ɔ̃], [ɛ̃], [ã].

(Dindon-éléphant-lion-poisson-serpent-chien-mouton-papillon-lapin-cochon-dauphin-pigeon – singe – poussin-dragon-manchot.)



❖ **Activité n°2 : « je pars, je mets quoi dans ma valise ? »**

**Objectif :** la réalisation des voyelles nasales.



Nous avons dit aux élèves que votre école organise un voyage pour l'apprenant qui aura des meilleurs résultats en français dans l'examen final de 5<sup>ème</sup> année. Puis nous leur avons posé la question suivante si vous êtes le gagnant, et vous vous préparez pour partir en voyage et vous devez prendre des affaires et les mettre dans votre valise. Vous mettez quoi ?

**Déroulement de jeu :**

Dans un premier lieu pour faciliter le jeu, nous avons proposé une liste de mots contenant des voyelles nasales. Puis, pour corser le défi et forcer les apprenants à mémoriser, nous avons écrit les mots dans un bout des papiers afin d'éviter l'imitation, et de ne pas choisir des mots qui leur paraissent facile à prononcer.

Le premier apprenant fait le tirage et commence sa phrase : pour partir en vacances, **je prends + un mot de liste**. Son camarade doit répéter la phrase et ajouter un mot qui le tire et ainsi de suite jusqu'aux derniers apprenants. Pour les apprenants qui se trompent dans l'ordre des phrases à répéter, ils doivent répéter à la fin du jeu le virelangue suivant rapidement : « Un motard en retard par hasard ». Pour les motiver et réduire les situations de blocages chez eux .

Des chaussons 	Des pantoufles 	Des bonbons 	Du dentifrice 	Un ballon 
Un déodorant 	Des médicaments 	Un manteau 	Un crayon 	Un shampoing 
Un blouson 	Une ceinture 	Une brosse à dents 	Des escarpins 	Un parfum 
Des cotons tiges 	Une serviette de bain 	Un pantalon 	Un savon 	Des collants 
Un gant 	Des pinces 	Des patins 	Un cintre 	Une bande 

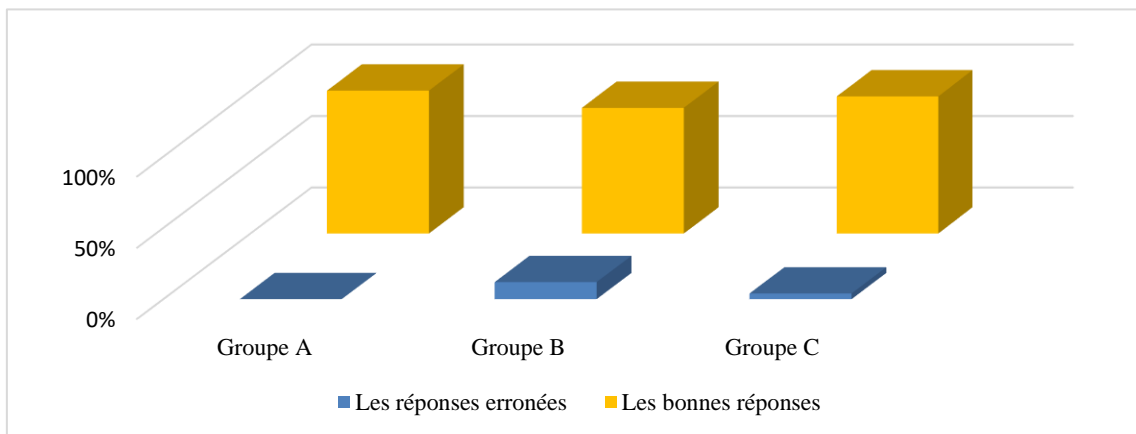
5.2.3.1. L'analyse et interprétations des résultats :

5.2.3.1.1. La 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> activités :

❖ **Activité n°1 :**

Les groupes	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
Groupe A	0%	100%
Groupe B	12%	88%
Groupe C	04%	96%

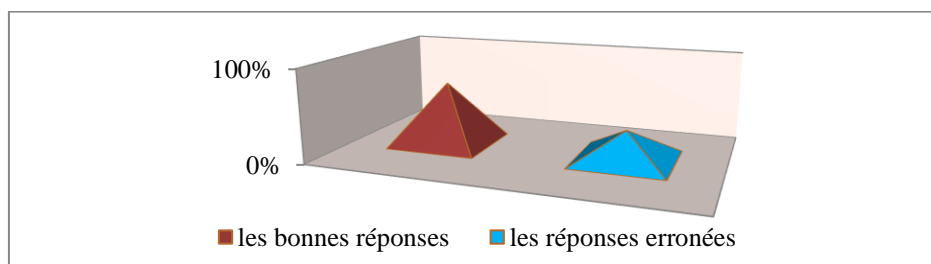
**Graphie :**



❖ **Activité n° 2 :**

	Le pourcentage des bonnes réponses	Le pourcentage des réponses erronées
Les mots	68 %	32 %

**Graphie :**





**Le commentaire :**

L'histogramme ci-dessus met en évidence, que le pourcentage des réponses correctes est moyen par rapport à celui des réponses erronées, la moyenne est 68 %, ce qui implique qu'ils sont arrivés à bien prononcer les voyelles nasales. Par ailleurs nous remarquons qu'il ya certains apprenants qui n'arrivaient pas à distinguer entre les voyelles nasales, ce qui les conduit à une confusion et une mauvaise prononciation.

**5.3. Le post-test :**

Cette dernière phase était une séance d'évaluation de notre application, afin de vérifier si le nombre des carences articulatoires est réduit. En se basant sur les procédés de correction de la méthode verbo-tonale, outil de remédiation la mauvaise émission des sons, où nous faisons recours à des procédés facilitant la correcte articulation des sons cible. C'est à dire, nous utilisons une intonation favorable, dans laquelle le son cible se trouve à la fin du groupe rythmique pour des apprenants débutants . Nous avons donné aux apprenants une liste de phrases contenant les sons que nous avons corrigés soit implicitement ou explicitement.

➤ Le cas d'un apprenant prononçant [u] au lieu de [y] :

Dans ce cas, nous avons présenté aux apprenants des phrases interrogatives ou exclamatives dont l'intonation est montante, et avant la voyelle [y] des consonnes facilitant comme : [s, z, t, d] afin de renforcer et montrer aux apprenants que le [u] est plus bas, et que nous devons forcer légèrement le trait en descendant tandis que pour [y] c'est plus haut.

- Que fais-tu ? ↗
- Que vois-tu ? ↗
- Quand pars -tu ? ↗
- Où vas-tu ? ↗

- Le cas d'un apprenant prononçant [i] au lieu de [y] :

Nous avons proposé aux apprenants des phrases avec une intonation descendante et juste avant la voyelle [y] nous mettons des consonnes facilitant comme : [b], [r], [m], [v], [p], [w] .

- il n'a pas bu. →
- Sa voix mue. ↘
- Elle ne m'a pas vu. ↘

- Le cas d'un apprenant prononçant [b] au lieu de [p] :

Nous avons donné aux apprenants des phrases avec une intonation montante et juste après la consonne [p] nous mettons des voyelles facilitant comme : [i], [e], [y] en mettant ainsi l'accent sur la position des sons dans les mots, donc là on place le son [p] dans la position initiale. Comme :

- Quel beau piano ! ↗
- Quelle belle pyramide ! ↗

Concernant les voyelles nasales, nous avons utilisé une activité qui consiste à travailler la perception et la production des voyelles nasales. En donnant le nom « **jeu du téléphone** »

### Déroulement du jeu :

D'abord nous avons mis les apprenants en cercle, ensuite nous avons donné à l'un d'entre eux un mot écrit sur une feuille. Il l'épèle doucement à l'oreille de son voisin. À son tour, ce dernier fait de même avec son voisin jusqu'au dernier apprenant. Nous avons comparé finalement le mot dit par le dernier apprenant avec celui du premier. Cette activité est faite à partir d'un corpus contenant les voyelles nasales :

- [oẽ] : brun, commun
- [ã] : Temps, lent
- [õ] : Rond, fond
- [ẽ] : Teinte, pain

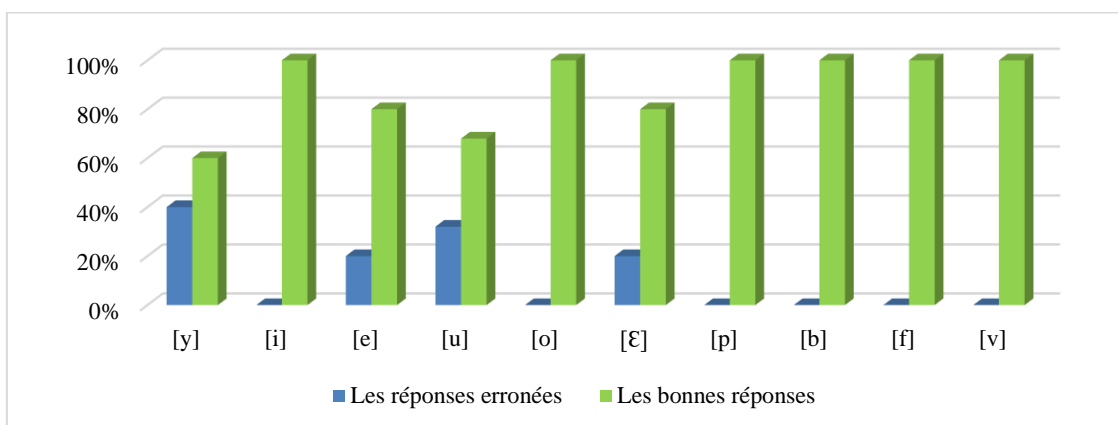
**5.3.1. L'analyse et interprétations des résultats :**

Les phrases Apprenants	Que fais-tu ?	Que vois-tu ?	Quand pars-tu ?	Où vas-tu ?	Il n'a pas bu	Sa voix mue	Elle n'a pas vu	Quel beau piano !	Quelle belle pyramide !
A1	+	+	+	-	+	+	+	+	+
A2	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A3	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A4	-	-	+	-	+	+	+	+	+
A5	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A6	-	-	+	-	+	+	+	+	+
A7	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A8	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A9	-	-	+	+	+	+	+	+	+
A10	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A11	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A12	+	+	+	-	+	+	+	+	+
A13	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A14	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A15	-	-	-	-	+	+	+	+	+
A16	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A17	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A18	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A19	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A20	+	+	+	-	+	+	+	+	+
A21	+	+	+	-	+	+	+	+	+
A22	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A23	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A24	+	+	+	+	+	+	+	+	+
A25	-	+	+	-	+	+	+	+	+

**NB** : Le signe (-) signifie que l'apprenant a commis une erreur soit au niveau de la réalisation des consonnes ou des voyelles orales . Et le signe (+) : signifie que l'apprenant a pu réaliser tous les sons visés correctement .

Les sons	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
[y]	40%	60%
[i]	0%	100%
[ə]	20%	80 %
[u]	32%	68 %
[o]	0%	100%
[ɛ]	20%	80%
[p]	0%	100%
[b]	0%	100%
[f]	0%	100%
[v]	0%	100 %

### Graphie :



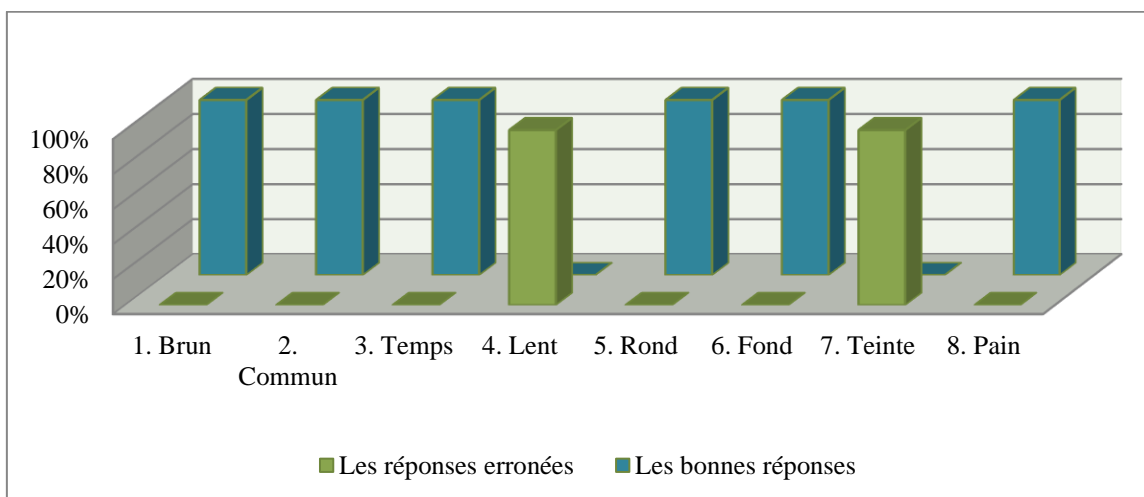
### Le commentaire :

D'après le tableau réservé à l'étude des voyelles [y, i, ə, u, o, ɛ] joignant les quatre consonnes que nous avons choisi [p, b, f, v], nous observons clairement que le pourcentage des bonnes réponses est plus conséquent que les réponses erronées, cela montre que les apprenants ont rééduqué leur positions et mouvements articulatoires. Leur défaillance phonétique est réduite par rapport au début.

➤ voyelles nasales :

Les mots	Le pourcentage des réponses erronées	Le pourcentage des bonnes réponses
1. Brun	0%	100
2. Commun	0%	100%
3. Temps	0%	100%
4. Lent	100%	0%
5. Rond	0%	100%
6. Fond	0%	100%
7. Teinte	100%	0%
8. Pain	0 %	100 %

**Graphie :**



**Le commentaire :**

D'après les résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que les apprenants ont échoué à deux reprises de huit, de fait qu'ils ne sont pas parvenus à

discriminer et reproduire les mots [lent et teinte]. En raison qu'ils ne sont pas habitués à les entendre.

## 6. Etude comparative entre les deux séances (Le pré-test et Le post-test)

Dans cette partie, nous allons essayer de comparer les cas erronés dans les deux séances ; la séance du pré-test et la séance du post-test.

Dans la première séance, nous avons travaillé avec une trentaine d'apprenants, lesquels nous avons vu le niveau de chacun. Tandis que dans les séances de remédiation, le nombre des apprenants est réduit à 25. Les apprenants exclus sont restés dans la classe pour qu'ils puissent bénéficier les explications fournis qui peuvent les aider dans leurs parcours scolaires et pour créer des représentations positives concernant les séances de remédiation.

la séance du pré-test	la séance du post-test
[p] = 20%	[p] = 0 %
[b] = 12%	[b] = 0%
[f] = 8%	[f] = 0%
[v] = 12%	[v] = 0%
[i] = 36%	[i] = 0%
[u] = 80%	[u] = 32%
[y] = 60%	[y] = 40 %
[ə] = 28%	[ə] = 20 %
[ɛ] = 36%	[ɛ] = 20 %
[o] = 0%	[o] = 0%
[ã] = 60%	[ã] = 50%
[ẽ] = 80%	[ẽ] = 50%
[õ] = 0%	[õ] = 100%
[oẽ] = 0%	[oẽ] = 100%

### Le commentaire :

A travers l'analyse des résultats obtenus, nous remarquons que le nombre des apprenants qui ont commis des erreurs dans la prononciation des sons du FLE au cours de

la première séance est réduit par rapport à celui de la dernière. Nous pouvons dire donc qu'il y a une certaine amélioration dans les habitudes articulatoires des apprenants, ce qui révélait qu'ils ont pris conscience à la manière de prononcer n'importe quel son en s'appuyant sur les gestuelles associées que nous leur avons expliqué auparavant. Les apprenants ont trouvé un plaisir à découvrir ce qui est inconnu pour eux.

Néanmoins, la prononciation d'un nombre d'apprenants reste lacunaire ce qui explique par la présence des productions erronés dans les résultats, non pas seulement des erreurs par rapport à la norme mais d'une absence absolue de ces apprenants dans la classe, en déduisant que nous sommes en face des apprenants n'aimant pas la matière et sont marginalisés dès les premières années d'étude de français et cela est apparu à travers leurs comportements. De ce fait, il fallait beaucoup du temps, pour aboutir à des résultats remarquables avec ce genre d'apprenants.

### **Conclusion :**

L'interprétation des résultats de notre investigation sur le terrain, nous a permis de relever que les apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP éprouvent réellement des difficultés dans la prononciation surtout avec les sons inexistant dans leur système phonologique. En effet, Ces difficultés proviennent en premier lieu à la défaillance phonologique chez ces apprenants, c'est-à-dire ils ne sont pas arrivés à identifier, à déchiffrer et puis à prononcer. En deuxième lieu sont des conséquences de volume horaire, de manque des outils pédagogiques, et des méthodes d'enseignement.

En outre, nous pouvons dire que notre démarche suivie pour la correction des sons du FLE est efficace et conduit à des bons résultats du fait que, nous avons pu remédier à certaines carences phonétiques relevées chez les apprenants du FLE.

# *CONCLUSION GÉNÉRALE*



## Conclusion générale

---

En guise de conclusion de ce succinct travail, nous pouvons dire que le chemin vers l'apprentissage de français langue étrangère, n'est pas facile pour nos apprenants, car une grande partie de ces derniers se confrontent aux difficultés articulatoires lors de l'apprentissage et la maîtrise du FLE. Cela est particulièrement causé par l'étrangeté de la langue qui possède des habitudes totalement différentes de leur langue maternelle. Dans ce sens, parfaire l'utilisation de la langue française par les apprenants, nous a conduit à la réflexion d'enseigner en adoptant des méthodes de correction adéquates afin de faciliter l'intégration et l'assimilation des sons du FLE et de diminuer le degré des erreurs interférentielles phoniques en accoutumant les organes phonatoires aux différents phonèmes, ce qui contribue à rendre l'apprentissage de plus en plus productif.

Tout au long de notre travail, nous avons tenté de répondre à la problématique posée au début:

- Comment apparaît l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire ?

Cette problématique qui tournait autour d'une autre question : comment peut-on réduire l'effet de ces interférences ?

Cette problématique nous a conduit à supposer quelques hypothèses que nous avons essayé de vérifier leurs validités lors de notre investigation sur le terrain, par le biais des enregistrements sonores et les exercices de corrections.

- Le recours à la langue maternelle affecterait négativement l'appropriation des sons du FLE.
- La mise en œuvre des stratégies correctives pourrait être un moyen pour pallier certaines difficultés et à susciter l'intérêt des apprenants à apprendre à parler en langue étrangère.

Notre recherche s'est appuyée, d'une part, sur l'approche quantitative qui nous a permis d'analyser et de faire un recensement des interférences phoniques produites par les apprenants de la langue française. D'autre part, nous avons adapté les exercices de correction phonétiques pour qu'ils répondent le plus fidèlement possible à nos interrogations concernant la possibilité d'améliorer les expressions orales des apprenants en langue étrangère. Ce champ constitue le volet qualitatif de notre recherche.

## Conclusion générale

---

D'ailleurs, nos objectifs visent à rendre l'apprenant conscient de son système articulatoire et auditif pour pouvoir s'auto-corriger et ainsi se familiariser avec une société vivante de sons. Pour se faire, nous avons tenté autant que possible d'appliquer les principes de trois principales méthodes de corrections phonétiques.

A la lumière de ce que nous avons vu, et d'après l'interprétation des résultats obtenus au fil de notre expérimentation auprès des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire, nous avons pu affirmer notre hypothèse émise au début, vu que les apprenants ont commis de nombreuses erreurs sur le plan interlingual, autrement dit, la langue maternelle des apprenants est considérée comme une langue de résolution des problèmes qui peut affecter et défavoriser l'apprentissage de la langue étrangère. Nous pouvons dire donc que les apprenants arabophones découvrent la langue étrangère par le biais de la langue maternelle dont ces deux langues non apparentées n'ont que peu de sons en commun. Par conséquent, ils se trouvent sourds à l'égard des sons de la langue française ce qui résulte une mauvaise articulation des phones de la langue cible.

De plus, nous avons déduit que l'emploi des systèmes correctifs facilite l'apprentissage d'une langue étrangère et aident les apprenants à surmonter les blocages et les difficultés qui les empêchent de s'exprimer librement en langue étrangère. Donc, il serait préférable que les apprenants soient accompagnés fréquemment, dans les moments opportuns sans qu'il y ait de perturbation. En raison que cela développe de façon très remarquable, leurs compétences discursives et rend les apprenants capables de converser sans erreurs et convenablement en leur donnant la possibilité de transformer leurs vouloir en pouvoir.

Nous apprécions que l'emploi des systèmes correctifs soit une perspective qui pourra jouer un rôle dans la remédiation des lacunes constatées d'une part, et d'enrichir les capacités discursives orales d'autre part. Pour mieux réussir notre tentative dans cette recherche et pour qu'elle soit plus fiable, nous souhaitons que d'autres recherches peuvent et doivent être menées dans ce sens, ce qui devrait permettre d'apporter d'autres éclaircissements sur ce phénomène. Cependant nous pensons qu'il est nécessaire d'élargir les horizons et se consacrer à l'étude de l'importance de la phonétique corrective en classe de FLE afin d'éradiquer les interférences du processus d'apprentissage et qui pourraient faire l'objet d'un axe de recherche en didactique du FLE.

*RÉFÉRENCES*  
*BIBLIOGRAPHIQUES*

### ➤ **Ouvrages :**

1. ABRY DOMINIQUE et ABRY VELDEMAN-JULIE, *la phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, Techniques et pratiques de classe, Paris, 2007.
2. CASTELLOTI VERONIQUE, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, France, 2001.
3. CALVET LOUIS-JEAN, *la Sociolinguistique, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, 1993
4. CUQ JEAN- PIERRE et GRUCA ISABELLE, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Paris, 2002
5. CYR PAUL, *les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris, 1998.
6. CHRISTIAN MEUNIER, *Petit Guide pratique de la phonétique corrective du FLE*, EDITIONS du FLE, Marseille, 2015
7. CHANEZE.K et DELPHINE.R, *100%FLE phonétique essentielle du français A1-A2* , Didier , Paris, 2016
8. FABIENNE DESMONS et ALL, *Enseigner le FLE (Français Langue Etrangère) : Pratiques de classe*, Belin, 2005
9. GUIMBRETIERE ELISABETH, *Phonétique et l'enseignement de l'oral*, Didier, Hatier, 1994.
10. LEON PIERRE-ROGER, *phonétisme et prononciation du français*, NATHAN UNIVERSITE, 2000
11. LEON PIERRE, *Phonétique du FLE : prononciation de la lettre au son*, Armand Colin, Paris, 2009
12. MARTINET ANDRE, *Eléments de la linguistique générale*, Armand Colin, Paris, Juin 1998
13. MACKKEY WILLIAM FRANCIS, *Bilinguisme et contact de langues*, Klincksieck, Paris, 1976
14. MOREAU MARIE-LOUISE, *Sociolinguistique : concepts de base*, Liège, Mardaga, 1997
15. SOREZ HELENE, *Prendre la parole*, Hatier, Paris, 1995

### ➤ **Dictionnaires :**

1. ALAIN RAY, *Le Robert Dictionnaire D'Aujourd'hui*, Canada, 1991
2. CUQ JEAN-PIERRE, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second*, CLE International, Paris, 2003
3. CHARRAUDEAU PATRICK et MAIGNENEAU DOMINIQUE, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002
4. DUBOIS JEAN, *dictionnaire de linguistique*, Larousse, paris, 2002
5. HACHETTE, *Dictionnaire Hachette*, Education, Paris, 2006
6. Le Petit Larousse illustré, Larousse, Paris, 1995
7. MOUNIN GEORGES, *dictionnaire de la linguistique*, Edition PUF, paris, 1974
8. ROBERT JEAN-PIERRE, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008

### ➤ **Documents officiels :**

1. Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire, juin 2011

### ➤ **Cours :**

1. Un cours présenté par M. ZERARI, Siham, Le module : La phonétique, Master 1, 2018/2019, université M<sup>ed</sup> Khider, Biskra.

### ➤ **Articles et Revues :**

1. BRAHIM AHMED, *analyse contrastive et faute de Français*, Tunis, Publications de la faculté des lettres de Manouba, 1992
2. ELSAADANI ABELWAHAB, *analyse des interférences phonologiques entre l'arabe et le français (étude contrastive)*, université de Misurata, Libye, N°8, décembre 2016. [En ligne],  
[https://www.academia.edu/31595864/Analyse\\_des\\_interf%C3%A9rences\\_phonologiques\\_entre\\_larabe\\_et\\_le\\_fran%C3%A7ais](https://www.academia.edu/31595864/Analyse_des_interf%C3%A9rences_phonologiques_entre_larabe_et_le_fran%C3%A7ais)
3. KHAOULA TALEB IBRAHIMI, *L'Algérie: coexistence et concurrence des langues*, L'année du Maghreb, L'année du Maghreb, Algérie, 2004 [En ligne],  
<https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>

### ➤ Thèses et mémoires :

1. CHERAK RADHIA, « comment réussir à l'oral ? Vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE cas des élèves de 3ème année secondaire », l'université de Batna, 2008
2. HANACHI-FERHOUNE NORA, « stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue », mémoire de magister, Université Mentouri Constantine, 2008

### ➤ Sitographie :

1. [http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Influence\\_langue\\_maternelle.pdf](http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Influence_langue_maternelle.pdf),
2. <https://docplayer.fr/21662093-Didactique-de-l-oral-oral-et-oralite-jeudi-24-avril-lycee-brossolette-de-villeurbanne.html>
3. <https://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2012/10/30/livret-2-renforcement-linguistique-comprehension-orale>
4. <http://grimmonimus.over-blog.com/tag/comptines%20pour%20maman/>
5. [www.khouasweb.123.fr/.../546-comment-enseigner-l-expression-orale](http://www.khouasweb.123.fr/.../546-comment-enseigner-l-expression-orale)
6. <https://www.lepointdufle.net/>
7. <https://www.primlangues.education.fr/sites/default/files/pj/systeme.pdf>
8. <https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>

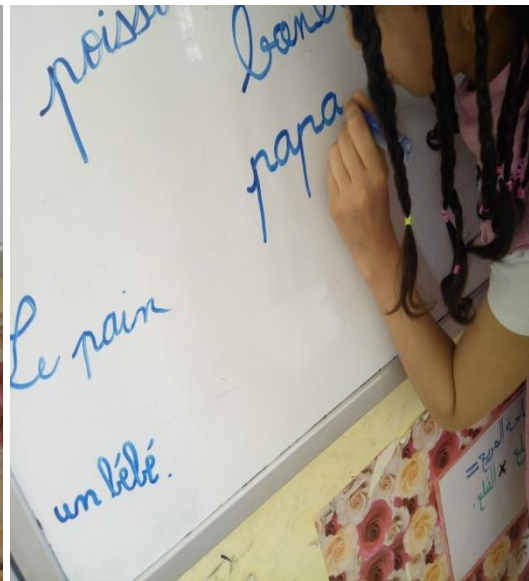
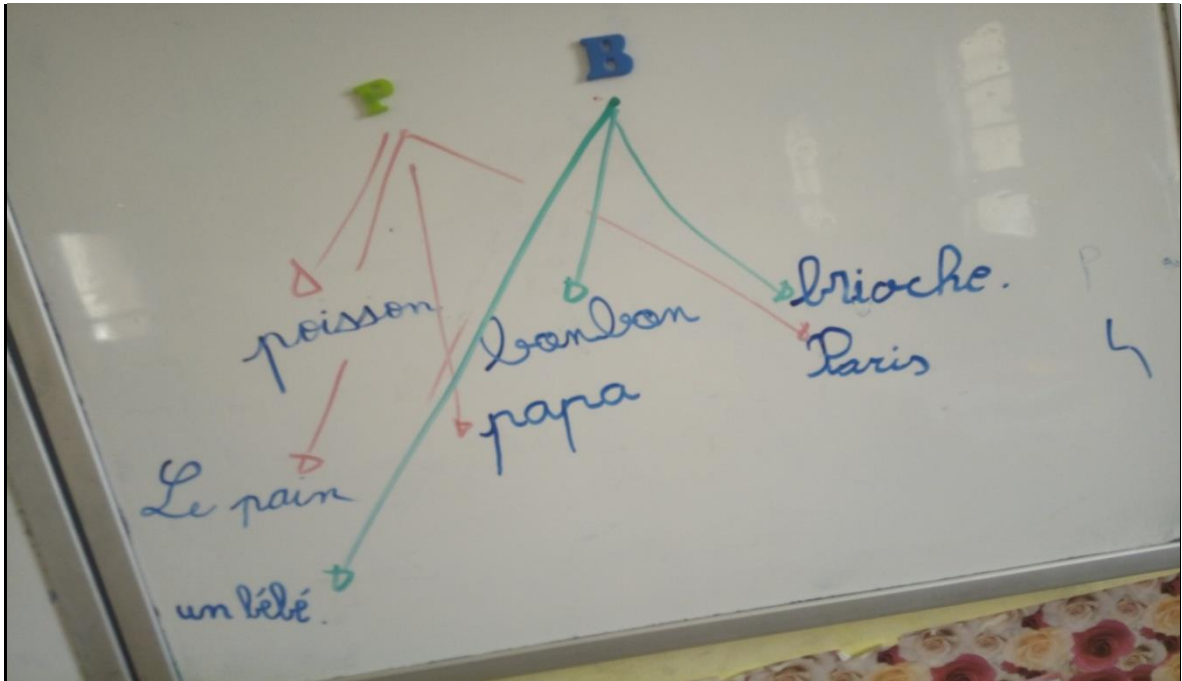
# *ANNEXES*

Annexe n°1





Annexe n°2



# Annexes

## Annexe n°3





# Annexes

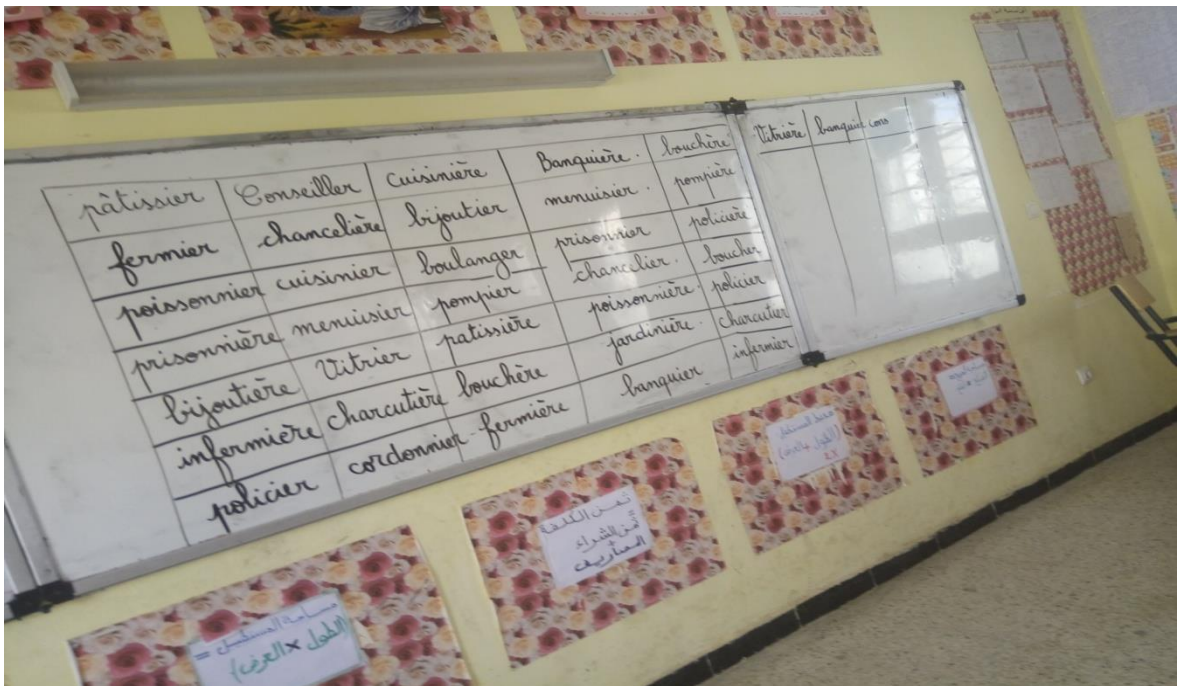
---

## Annexe n°4



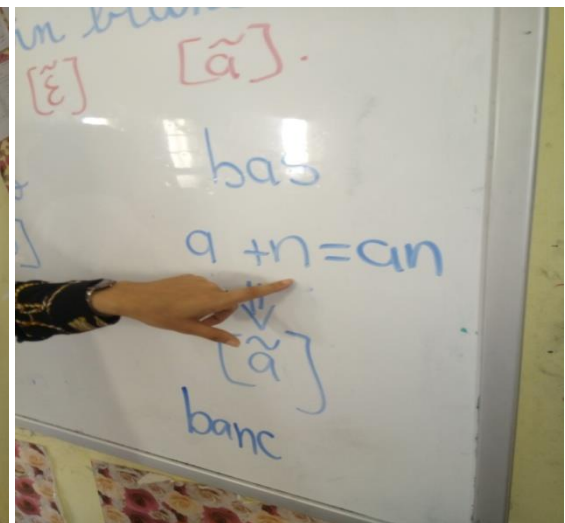
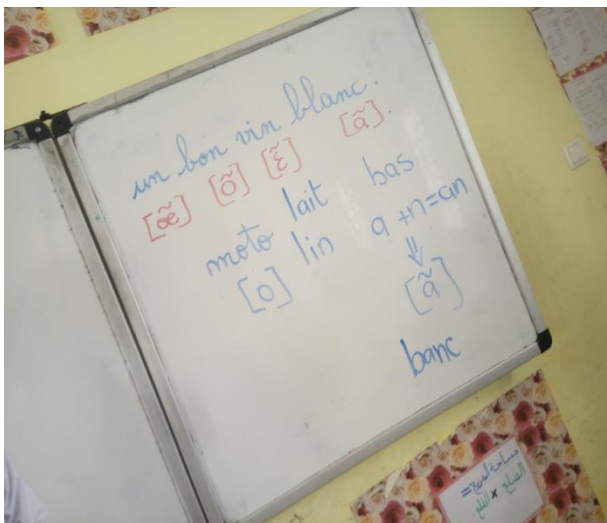
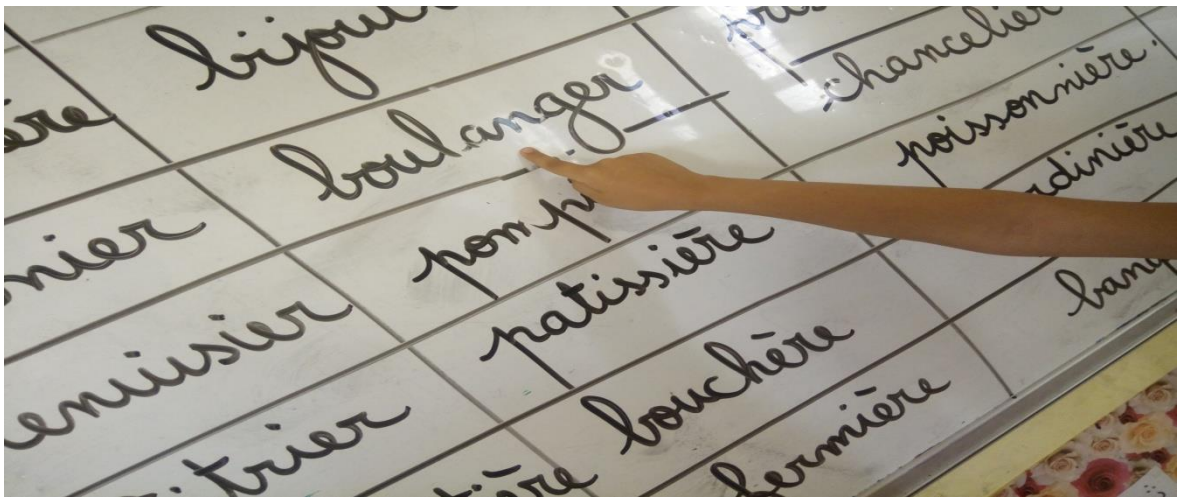
# Annexes

Annexe n°5

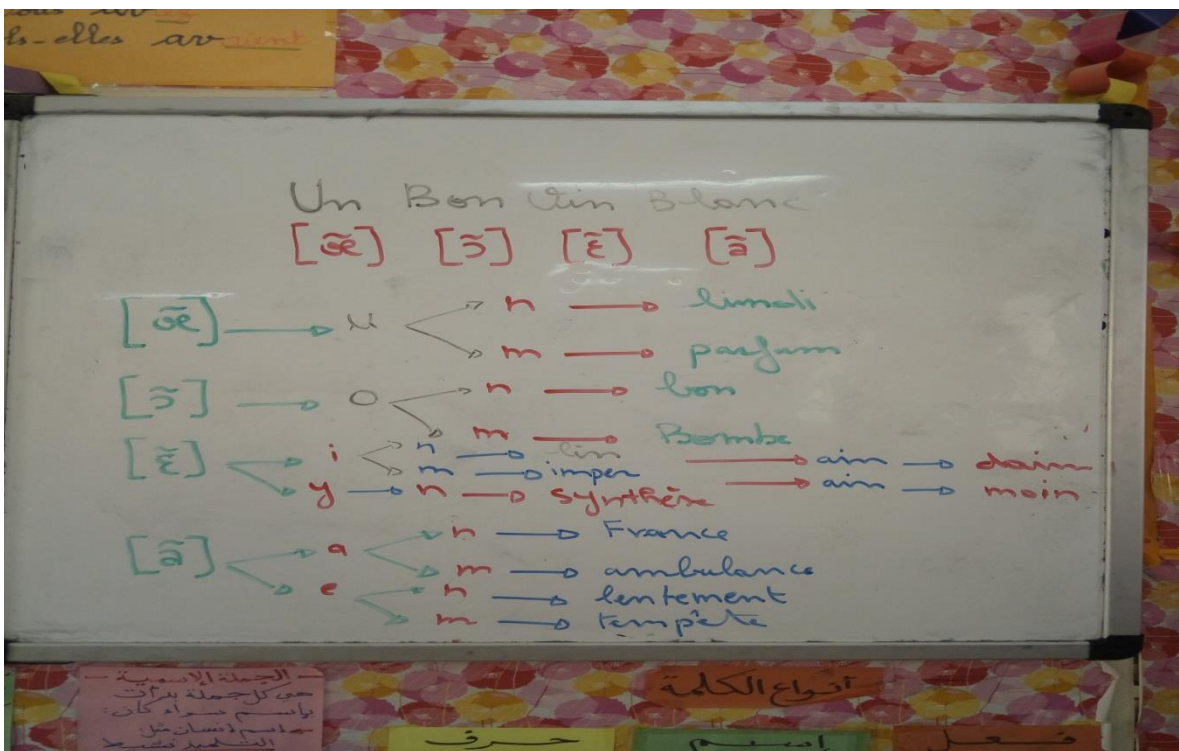




Annexe n°6



Annexe n°7



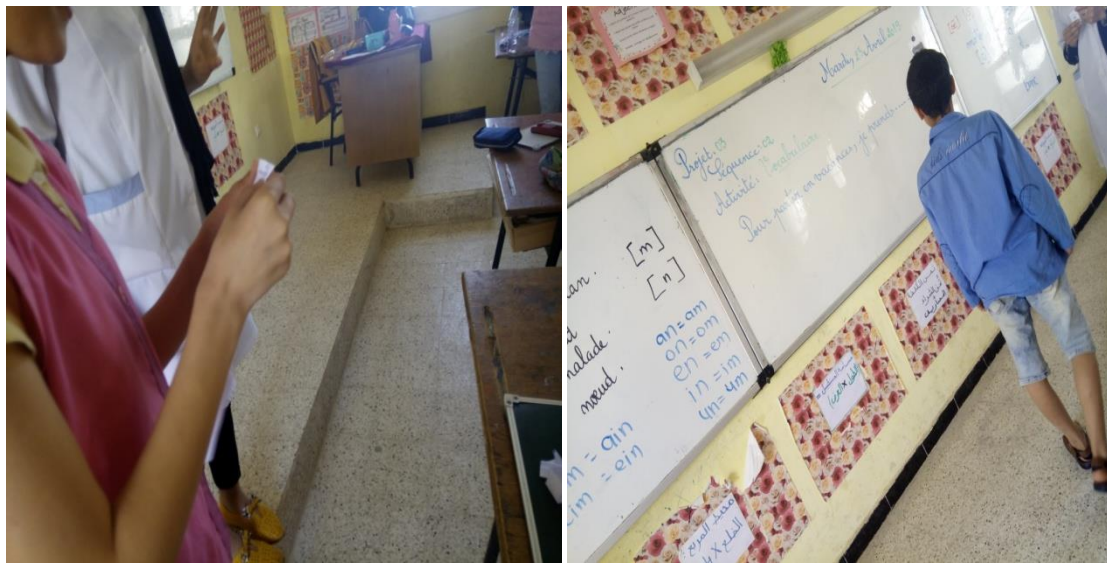


Annexe n°8





Annexe n°9





## Résumé

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant arabophone au cycle primaire, particulièrement, éprouve des difficultés qui sont souvent dues au contact entre le système linguistique de la langue maternelle (arabe) et celui de la langue étrangère (français). Delà, tout apprenant dans cette phase d'apprentissage de la langue étrangère a tendance à prononcer les sons de la langue cible comme s'ils étaient semblables à ceux de sa langue source, car les habitudes articulatoires sont déjà installées. Ce qui engendre des erreurs interférentielles phoniques qui peuvent affecter et perturber l'apprentissage de la langue étrangère.

L'apprenant en situation d'interaction orale évite de s'exprimer en français pour éviter des situations gênantes face à son interlocuteur. De ce fait, certains didacticiens ont proposé des méthodes de corrections phonétiques afin de réduire le taux des erreurs phonologiques des apprenants et contribué à l'amélioration de la prononciation des phones de FLE.

Nous visons dans notre étude, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères et secondes, de diagnostiquer les erreurs interférentielles phoniques dans les productions orales des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP, puis de les analyser afin de les corriger.

**Mots clés :** langue maternelle, langue étrangère, système linguistique, erreurs interférentielles phoniques, méthodes de corrections, production orale.

### ملخص :

في سياق تعليم و تعلم اللغة الأجنبية، يواجه المتعلم خاصة في المرحلة الابتدائية، صعوبات غالبا ما تكون بسبب الاحتكاك اللغوي بين اللغة الأم (العربية) و اللغة الأجنبية (الفرنسية). لهذا يميل أي متعلم خلال هذه المرحلة من تعلم اللغة الأجنبية إلى نطق أصوات اللغة الهدف كما لو كانوا متشابهين مع أصوات اللغة المصدر، باعتبار أن عادة النطق لديه أصبحت راسخة. هذا قد ينتج عنه حدوث تداخلات لغوية قد تؤثر و تعطل تعلم اللغة الأجنبية.

يتجنب المتعلم أثناء المحاوراة التحدث باللغة الفرنسية لتجنب مواجهة مواقف محرجة مع الذي يحاوره، نتيجة لذلك اقترح بعض التربويين طرق لتصحيح اللفظي من اجل تخفيض نسبة الأخطاء الصوتية للمتعلمين و المساهمة في تطوير عملية نطق الأصوات.

نهدف من خلال هذه الدراسة التي تدرج ضمن نطاق اكتساب اللغة الأجنبية إلى إحصاء الأخطاء الصوتية الناتجة عن التداخل اللغوي في التعبير الشفوي لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي ثم تحليلها لتصحيحها.

**كلمات مفتاحية :** اللغة الأم - اللغة الأجنبية - نظام لغوي - أخطاء صوتية - طرق تصحيح - تعبير شفوي