



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Mohamed Khider Biskra
Faculté des lettres et des langues étrangères
Département des lettres et littérature Française

**Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de
Master**

Option : Didactique des langues étrangères

Intitulé :

**Développer la conscience phonologique en deux langues
étrangères : pour un enseignement intégré de l'anglais /
français au primaire**

Cas des élèves de troisième année primaire de l'école KACHEM Saïd
Ain Zaàtout

Présenté et soutenu par:

-BEN TAMER Samra

Encadrée par:

Dr. BENAÏSSA Lazhar

Devant le jury:

Président: Me GHAYABA Souad

Université de Biskra.

Rapporteur: Dr BENAÏSSA Lazhar

Université de Biskra.

Examineur : Me HAMMI Chafia

Université de Biskra.

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements :

Tout d'abord, je tiens à remercier le Bon Dieu de m'avoir donnée la patience, le courage et surtout la santé pour accomplir ce travail.

Mes vifs remerciements que j'adresse à mon directeur de recherche *Dr BENAÏSSA Lazhar* pour son encadrement, sa collaboration dans la réalisation de ce mémoire.

Un grand merci à mes parents *Taher et Mehnyia*, pour leur amour, leurs conseils ainsi que leur soutien inconditionnel, qui m'a permis de réaliser les études que je voulais et par conséquent ce mémoire.

Je remercie mon très cher oncle *Djemoui* pour ses sacrifices qu'il a fait et continue à faire pour moi particulièrement pendant les cinq années de mes études à l'université.

Je remercie également Mr *MEQUEDDEM Ayache*, le directeur de l'école primaire KACHEM Saïd de m'avoir donnée l'opportunité de réaliser mon expérimentation dans son établissement, les enseignant(e)s de français et d'anglais pour leur accompagnement tout au long de la période de l'expérimentation.

Samra BEN TAMER

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à mes très chers parents, pour leur amour,
encouragements et leurs sacrifices.*

A mes chers frères et sœurs,

*A mes oncles et ma chère tante et à tous les membres de ma grande
famille,*

A mes chères amies, à tous ceux et celles qui m'aiment,

*A tous ceux et celles qui portent le nom de famille **BEN TAMER** et
MEDDOUR*

*A tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce
modeste travail,*

Table des matières

Table des matières

Introduction générale

Chapitre I : Bilinguisme à l'école et conscience phonologique

Introduction partielle	8
1. Le bilinguisme à l'école	8
1.1 Définition du bilinguisme	8
1.2 Types de bilinguisme.....	9
1.2.1 Le bilinguisme composé	9
1.2.2 Le bilinguisme coordonné	9
1.2.3 Le bilinguisme subordonné.....	10
2 Le bilinguisme à l'école	10
3 La conscience phonologique.....	10
3.1 Qu'est-ce que la phonologie ?	10
3.2 Distinction entre phonétique et phonologie	11
3.3 La conscience phonologique : concept à définir	15
3.4 Avantages de la conscience phonologique dans l'apprentissage.....	16
3.5 Compétences de la conscience phonologique	17
3.6 La conscience phonologique en rapport avec le bilinguisme scolaire.....	18
Conclusion partielle	19
Chapitre II: Approches plurielles et enseignement des langues étrangères	
Introduction partielle	21
1. Approches plurielles des langues et des cultures.....	21
1.1 Définition des approches plurielles.....	21

Table des matières

1.2 L'éveil aux langues	23
1.3 L'intercompréhension des langues parentes	23
1.4 Approches interculturelles	24
1.5 Didactique intégrée des langues	25
1.5.1 Définition de la didactique intégrée des langues	25
1.5.2 Évolution historique de la didactique intégrée des langues.....	25
1.5.3 Modalités de réalisation de la didactique intégrée des langues	27
2 Médiation langagière de l'enseignant : Concept à définir	28
2.2 Le rôle médiateur de l'enseignant en classe de langue étrangère.....	28
3 Comparaison entre les programmes d'enseignement de français et d'anglais en troisième année primaire.....	30
Conclusion partielle	35
Le troisième chapitre : expérimentation et analyse des données	
Introduction partielle	36
1. Méthodologie de recherche	36
1.1 Description du lieu de l'expérimentation	37
1.2 Echantillon	37
2. Déroulement de l'investigation	37
3. Intervention pédagogique	40
4. Synthèse.....	49
Conclusion partielle.....	50
Conclusion générale	52
Bibliographie	
Annexes	

Introduction Générale

Introduction Générale

Apprendre une langue étrangère est un processus complexe. Il s'agit de développer des méthodes et des stratégies qui mènent l'apprenant à maîtriser les quatre compétences relatives à cette langue : la compréhension et expression de l'écrit et de l'oral.

En Algérie, on commence à enseigner les langues étrangères depuis la troisième année du premier palier (primaire): la langue française a été, et depuis des dizaines d'années, la première et seule langue étrangère enseignée à l'école primaire.

La rentrée scolaire de l'année actuelle 2022/2023, a connu la présentation de la langue anglaise dans le système éducatif de l'école primaire algérienne. L'élève de troisième année s'est trouvé face à deux nouvelles langues étrangères à apprendre. Le processus semble être difficile pour un élève de troisième qui s'est trouvé censés d'apprendre deux nouvelles langues étrangères relativement similaires.

Nous avons opté à choisir ce thème de recherche dont l'intitulé est : *« Développer la conscience phonologique en deux langues étrangères : pour un enseignement intégré de français /anglais au primaire »*. Après avoir constaté la large controverse qui a résulté de l'introduction de la langue anglaise au programme d'enseignement des élèves de troisième année et la confusion remarquée par les enseignants entre les deux langues (voir annexes) .Nous avons choisi comme public les élèves de troisième année primaire.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la « didactique des langues étrangères », dont l'objectif principal consiste à développer une méthode pour mener l'élève de troisième année à développer une compétence bilingue en classe de LE à travers la progression d'une conscience phonologique, à savoir les deux langues sont le français et l'anglais.

Dans ce contexte de réflexion, nous nous sommes posé la question suivante :

- Comment développer la conscience phonologique des apprenants dans un contexte d'apprentissage bilingue ?

Pour ce répondre nous avons avancé les hypothèses suivantes :

- Proposer des activités orales dans deux langues étrangères et les faire apprendre à distinguer la phonologie de chacune pourrait rendre conscients les apprenant à mieux acquérir.
- Adopter une approche plurielle des langues étrangères pourrait développer la conscience phonologique des élèves en bilinguisme.

Introduction Générale

Notre travail est composé de trois chapitres : les deux premiers sont consacrés à la théorie dont nous parlons du bilinguisme à l'école et les approches plurielles des langues étrangères qui pourront développer la conscience phonologique en langues étrangères, et le troisième qui est consacré à la pratique, nous abordons le déroulement de l'expérimentation et l'analyse des résultats.

PREMIER CHAPITRE :
Le bilinguisme à l'école et
conscience phonologique

Introduction

Ce chapitre explore le lien entre le bilinguisme et la conscience phonologique. Nous commencerons par examiner le concept de bilinguisme, en explorant les différentes formes de bilinguisme telles que le bilinguisme composé, coordonné et subordonné. Ensuite, nous nous pencherons sur la conscience phonologique en tant que compétence essentielle dans l'apprentissage des langues. Nous décrirons la phonologie du français et de l'anglais, et nous analyserons les différences et les similitudes entre les deux langues. Enfin, nous discuterons des avantages de la conscience phonologique et des compétences qui en découlent.

À travers cette exploration approfondie du bilinguisme et de la conscience phonologique, nous cherchons à éclairer l'importance de développer la conscience phonologique chez les apprenants bilingues. Cette compréhension sera essentielle pour notre étude ultérieure sur le développement de la conscience phonologique dans un contexte d'enseignement intégré de français et d'anglais au niveau primaire.

1-Le Bilinguisme à l'école

1.1 Définition du bilinguisme

D'un point de vue linguistique, le Bilinguisme est une situation linguistique où les locuteurs utilisent deux langues différentes pour s'exprimer, le choix de la langue utilisée dépend de la situation de communication, comme l'avance Dubois dans son dictionnaire de linguistique (2002, p66) :

« La situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme »¹

Cuq J.P a également défini le concept dans son dictionnaire de didactique où il avance :

« On entend par bilinguisme la coexistence au sein d'une même personne ou société deux variétés linguistiques : on préfère parler de 'variété' d'une part parce que 'langue' est un concept politique plutôt que linguistique [...] Et d'autre part parce que le changement linguistique s'opère de façon cumulative sur le plan géographique, social, fonctionnel et diachronique ».²

¹ DUBOIS J et al, Dictionnaire de linguistique, Ed. Larousse-Bordas/VUEF, Paris, 2002, p 66.

² CUQ J.P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. Jean Pencreach, Paris, 2003.

Chapitre I: le bilinguisme à l'école et conscience phonologique

D'après cette définition, nous déduisons que ce concept exprime la capacité d'une personne ou communauté d'utiliser deux variétés linguistiques.

Nous trouvons aussi cette définition qui lie l'apprentissage du système linguistique avec l'apprentissage de la culture relative aux deux langues apprises ; le bilinguisme désigne :

« Non seulement la maîtrise du domaine structural de deux codes linguistiques, mais aussi celle de deux systèmes de pensée et donc de deux cultures. Par conséquent, qui dit bilinguisme dit nécessairement biculturalisme »³

Le concept est donc une forme de plurilinguisme qui exprime la possibilité d'un individu ou une société de passer d'un code linguistique à un autre en tenant compte des différences existant entre eux.

1.2 Types de bilinguisme

Dubois distingue deux types de bilinguisme :

1.2.1 Bilinguisme composé

C'est le cas où un même concept possède différentes significations dans chaque langue apprise par un sujet bilingue, il est dit également à une personne qui apprend deux langues simultanément. Il s'oppose au bilinguisme coordonné, parce que ce dernier résulte de l'acquisition de deux langues dans des contextes temporels et culturels différents, *«tandis que le bilinguisme composé résulterait soit de l'acquisition de la deuxième langue dans le même contexte situationnel de la première, soit de l'apprentissage de la deuxième langue à l'école par l'intermédiaire de la traduction »⁴*

1.2.2 Bilinguisme coordonné

En opposition au bilinguisme composé quand *« chez un sujet bilingue, les univers culturels auxquels se réfère chacune des langues sont entièrement distincts ; c'est la situation des vrais bilingues [...]les deux langues correspondent à des situations culturelles différentes »⁵*. Il implique donc que la personne bilingue possède une capacité de faire la distinction entre les différentes langues acquises sans les confondre.

³BENNANI Jalil, Le bilinguisme, Ed Denoel, p 16

⁴ COSTERMANS J, Problèmes de psycholinguistique, Ed. P. Mardaga, p 439.

⁵BENNANI Jalil, op. Cit. p 285.

1.2.3 Bilinguisme subordonné

Jakobson(1964) distingue un troisième type de bilinguisme appelé : Bilinguisme subordonné. Ce type consiste à apprendre une deuxième langue à la base d'une langue déjà acquise :

*« C'est le bilinguisme subordonné que décrit Goldstein à deux reprises : tant qu'un sujet n'a pas une profonde connaissance de la langue étrangère, il n'en possède les mots que comme liaison superficielle avec ceux de sa langue maternelle [...] Il commet alors des fautes en utilisant des mots dans des situations où ils ne conviennent pas, parce qu'il n'en connaît par le véritable sens ».*⁶

2.Le bilinguisme à l'école

Une étude menée par Bialystok (2007) a révélé que les enfants bilingues présentent une plus grande souplesse cognitive, une meilleure attention sélective, une plus grande capacité de raisonnement et une plus grande créativité que les enfants monolingues⁷. Une autre étude menée par Genesee (1987) a montré que l'apprentissage simultané de deux langues dès le jeune âge peut améliorer les compétences linguistiques des enfants, sans affecter leur développement cognitif⁸.

Cependant, l'efficacité de l'enseignement bilingue dépend de nombreux facteurs, tels que les compétences des enseignants, les politiques éducatives et les contextes socioculturels. Il est donc important de prendre en compte ces facteurs pour élaborer des programmes éducatifs efficaces pour les enfants bilingues.

3. La consciencephonologique

Avant de définir le concept « conscience phonologique », nous commençons d'abord par en définir la composante principale, il s'agit de la « **phonologie** ».

3.1 Qu'est-ce que la phonologie ?

Dubois. J définit le mot comme suit : « *La phonologie est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique.*

⁶Jalil BENNANI, op. Cit, p 285

⁷Bialystok, E. Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2007, p210-223.

⁸Genesee, F, Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education. Newbury House Publishers, 1987, p 100.

Chapitre I: le bilinguisme à l'école et conscience phonologique

*Elle se fonde sur l'analyse des unités discrètes (phonèmes et prosodèmes) opposées à la nature continue des sons ».*⁹

Le dictionnaire électronique de Larousse propose deux définitions, la première, la considère comme:

*« Etude scientifique des systèmes des sons des langues naturelles » alors que la deuxième précise qu'il s'agit d'un « ensemble des principes ou règles déterminant les systèmes de sons dans telle ou telle langue naturelle ».*¹⁰

Il est constaté que toutes ces définitions s'accordent de la signification qui dit que la phonologie est une branche de linguistique qui étudie les phonèmes (les plus petites unités distinctives) et les syllabes composant les langues, de la manière dont ils sont organisés pour construire du sens.

3.2 Distinction entre phonétique et phonologie

Il est nécessaire de faire la distinction entre « phonétique » et « phonologie » :

*« Si la phonétique décrit les mécanismes physiologiques nécessaires à la production des sons signalés par des crochets [b], la phonologie étudie les sons dans la perspective de leur pertinence »*¹¹

Le changement d'un phonème dans un mot pourrait en changer complètement le sens : comme c'est le cas dans les mots (car et par), (rire et pire), (sur et mur) *« ce sont deux termes sémantiquement différents et formellement semblables, sauf pour un phonème qui produit un changement de signifiant ».*¹²

Cela indique que deux termes pourront avoir des significations différentes mais des formes similaires, à l'exception d'un seul son qui provoque un changement de sens.

Le tableau suivant présente le système phonologique de la langue française avec les symboles de l'alphabet phonétique international (API) pour chaque son :

⁹ Jean DUBOIS et al, op.cit., p 36

¹⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/phonologie/60348>

¹¹ Marie-Laure Elalouf et al, préparation au concours des professeurs des écoles français, éditions de Boeck université, B1000, Bruxelles, 2008, p135

¹² Jalil BENNANI, Op.cit. p(135)

Voyelles orales	API	Voyelles nasales	API	Consonnes
/i/	I	/ẽ/	ẽ	/p/
/y/	Y	/œ̃/	œ̃	/b/
/u/	U	/ã/	ã	/t/
/e/	E			/d/
/ø/	Ø			/k/
/ɛ/	ɛ			/g/
/œ/	œ			/f/
/ə/	ə			/v/
/a/	A			/s/
/ɔ/	ɔ			/z/
/o/	O			/ʃ/
/ɑ/	ɑ			/ʒ/
				/l/
				/ʁ/
				/m/
				/n/
				/ɲ/
				/ŋ/

Tableau(1): phonologie du français¹³

Remarque :

- Le français a 16 voyelles orales et 8 voyelles nasales.
- Les voyelles nasales sont représentées par une voyelle orale suivie de la consonne nasale correspondante.
- Les consonnes /ʁ/ et /l/ peuvent être prononcées de différentes manières selon le contexte.
- La consonne /ɲ/ est présente uniquement devant les voyelles /i/ et /y/.

Le tableau suivant présente la phonologie de l'anglais et les symboles de l'(API) pour chaque son :

¹³ Mathilde HUTEIN, Phonologie du français, Université Paris, hal, 2018,p20.

Chapitre I: le bilinguisme à l'école et conscience phonologique

Voyelles orales	API	Voyelles Nasales	API	Consonnes
/i/	I	/ĩ/	ĩ	/p/
/ɪ/	ɪ	/õ/	õ	/b/
/e/	E	/ẽ/	ẽ	/t/
/æ/	Æ	/ã/	ã	/d/
/ɑ/	ɑ	/õ/	õ	/k/
/ɔ/	ɔ	/ã/	ã	/g/
/ʌ/	ʌ			/f/
/ʊ/	ʊ			/v/
/u/	U			/θ/
/o/	O			/ð/
/aɪ/	aɪ			/s/
/ɔɪ/	ɔɪ			/z/
/aʊ/	aʊ			/ʃ/
/eɪ/	eɪ			/ʒ/
/oʊ/	oʊ			/h/
				/tʃ/
				/dʒ/
				/m/
				/n/
				/ŋ/
				/l/

Tableau (2) :phonologie de l'anglais¹⁴

Remarque :

- L'anglais a 12 voyelles orales et 4 voyelles nasales.
- Les voyelles nasales sont représentées par une voyelle orale suivie de la consonne nasale correspondante.
- Certains sons ont des variantes en fonction du contexte, comme la prononciation de /t/ et /d/ comme des consonnes occlusives ou affriquées en fonction de leur position dans le mot.

¹⁴https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.frenchforthought.com%2FPhonologie%2Fphonologie_038.html&psig

Chapitre I: le bilinguisme à l'école et conscience phonologique

- La prononciation de /r/ varie considérablement selon les dialectes de l'anglais.

Il s'avère d'après les deux tableaux décrivant les deux phonologies de ces deux langues étrangères qu'il existe des similitudes et des différences récapitulées dans le tableau suivant:

Phonologie française	Phonologie anglaise
Le français a une distinction importante entre les voyelles nasales et orales.	L'anglais n'a pas de voyelles nasales.
En français, la plupart des consonnes peuvent être prononcées de différentes manières en fonction de leur position dans un mot.	En anglais, certaines consonnes peuvent être prononcées de différentes manières en fonction de leur position dans un mot (par exemple, la lettre "t" peut être prononcée comme une occlusive sourde ou une fricative dentale).
Le français a des phonèmes qui n'existent pas en anglais, comme les sons "eu" et "u".	L'anglais a des phonèmes qui n'existent pas en français, comme les sons "th" et "w".
La syllabe en français est généralement composée d'une voyelle suivie d'une ou plusieurs consonnes.	La syllabe en anglais peut être plus complexe, avec des consonnes qui forment des groupes comme "bl", "ch" ou "str".
En français, la prononciation est généralement plus régulière que l'orthographe.	En anglais, la prononciation est souvent moins régulière que l'orthographe en raison de l'irrégularité de l'orthographe et de la correspondance orthographe-phonème.

Tableau (3) comparaison entre les deux systèmes phonologiques¹⁵

Il est important de noter que ces caractéristiques ne sont pas exhaustives et qu'il peut y avoir des variations régionales dans la prononciation des deux langues. De plus, chaque langue a ses propres particularités qui peuvent rendre l'apprentissage de la phonologie plus facile ou plus difficile pour les apprenants.

¹⁵ Isabelle HAIK, de certaines différences entre le français et l'anglais, *Langages*, n°60, 1980, p47

3.3 La conscience phonologique : un concept à définir

On entend par « conscience phonologique » :

« Une compétence métalinguistique qui consiste à opérer des tâches délibérées sur les mots à l'oral. La recherche scientifique montre de manière consensuelle que l'enfant doit savoir analyser intentionnellement le langage oral afin de réussir à apprendre à lire ».¹⁶

« Aptitude spécifique qui consiste à segmenter les mots entendus en syllabe puis en sons constitutifs. Cette aptitude commencerait dès l'âge de 3 ans et se trouverait renforcé par « l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » ».¹⁷

La conscience phonologique est la capacité de reconnaître, d'analyser et de manipuler les sons du langage parlé. Bien que la conscience phonologique soit une compétence importante pour apprendre à lire et à écrire dans toutes les langues, il existe des particularités spécifiques à chaque langue.

En ce qui concerne la conscience phonologique en langue française, il est important de noter que la langue française a un système de sons relativement complexe et subtil, avec de nombreux sons voyelles et consonnes différents. En français, il y a une distinction importante entre les voyelles nasales et les voyelles orales, et la plupart des consonnes peuvent être prononcées de différentes manières en fonction de leur position dans un mot. Les apprenants de français ont donc besoin de développer une conscience phonologique solide pour être en mesure de distinguer ces sons et de les utiliser correctement lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire.

En anglais, la conscience phonologique est également très importante, mais les particularités sont différentes. L'anglais a un système de sons moins complexe que le français, mais il est plus difficile à apprendre en raison de l'irrégularité de l'orthographe et de la correspondance orthographe-phonème. Les enfants anglophones doivent apprendre à reconnaître et à manipuler les sons du langage parlé en tenant compte des différentes manières dont ces sons peuvent être représentés dans l'orthographe écrite.¹⁸

¹⁶ Sophie BRIQUET-DUHAZE, *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*, L'Harmattan, 2013, Paris, p9

¹⁷ Définition donnée par S.HABIB, cité par Lucile LAVIELLE, *La conscience phonologique au service des apprentissages : comment mettre en place des activités visant à développer la conscience au cycle 1 ?* Education.2015, p 11

¹⁸ Lucile LAVIELLE, *op.cit*, p13

3.4 Avantages de la conscience phonologique dans l'apprentissage

Cette compétence est essentielle pour apprendre à lire, à écrire et à parler dans une langue donnée, et elle est également très importante pour l'apprentissage des langues étrangères. Ci-dessous se trouvent quelques avantages de la conscience phonologique dans l'apprentissage des langues¹⁹ :

- a- Amélioration de la prononciation** : Les apprenants qui ont une bonne conscience phonologique sont capables de distinguer et de produire des sons de manière plus précise, ce qui peut améliorer leur prononciation dans une langue étrangère.
- b- Capacité à entendre les différences subtiles entre les sons** : La conscience phonologique permet aux apprenants de distinguer les sons similaires dans une langue, ce qui est important pour comprendre et utiliser correctement des mots dans une langue étrangère.
- c- Amélioration de la compréhension de la grammaire**: Les apprenants qui ont une bonne conscience phonologique sont souvent capables de comprendre plus facilement la grammaire d'une langue étrangère, car ils peuvent entendre comment les sons individuels s'assemblent pour former des mots et des phrases.
- d- Meilleure capacité à mémoriser des mots**: La conscience phonologique peut aider les apprenants à mémoriser plus facilement des mots dans une langue étrangère en leur permettant de se concentrer sur les sons individuels qui composent chaque mot.
- e- Amélioration de la fluidité de la lecture**: Les apprenants qui ont une bonne conscience phonologique peuvent lire plus facilement dans une langue étrangère, car ils peuvent décomposer les mots en sons individuels et les assembler pour former des mots complets.

La conscience phonologique est une compétence cruciale pour l'apprentissage des langues étrangères, car elle aide les apprenants à améliorer leur prononciation, leur compréhension de la grammaire et leur capacité à mémoriser des mots.

¹⁹ Tina Kanta, Véronique Rey, Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde, Travaux interdisciplinaires du laboratoire Parole et Langage, 2003, 22, p 138-139.

3.5 Compétences de conscience phonologique

La conscience phonologique comprend les habilités suivantes²⁰ :

- a- L'isolation** : qui consiste à reconnaître les sons individuels qui composent un mot. Cette compétence est cruciale pour comprendre et produire des mots, car chaque son a un sens et une fonction spécifique. Par exemple, pour comprendre le mot « chat », il est important de savoir que ce mot est constitué de trois sons distincts : « ch », « a » et « t ».
- b- L'identification** : qui consiste à reconnaître le même son dans différents mots. Cette compétence permet de comprendre que certains sons ont une forme constante, quelle que soit la façon dont ils sont utilisés dans la langue. Par exemple, le son « o » est présent dans de nombreux mots tels que « soleil », « ordinateur » ou « poisson ».
- c- Catégorisation** : qui permet de reconnaître qu'un mot d'un ensemble a un son différent des autres. Cette compétence est importante pour différencier les mots qui peuvent sembler similaires mais qui ont une signification différente. Par exemple, la différence entre « chat » et « chapeau » réside dans un seul son, mais cela change complètement le sens du mot.
- d- La fusion** : qui consiste à écouter une séquence de sons et à les combiner afin de former un mot. Cette compétence est essentielle pour produire des mots de manière fluide et naturelle, sans avoir besoin de penser à chaque son individuellement.
- e- La segmentation**: qui consiste à diviser un mot en sons et à dire chaque son en tapant ou en comptant. Cette compétence est importante pour aider à la reconnaissance et la production des mots. Elle permet également de faciliter la lecture et l'écriture, car les mots peuvent être décomposés en leurs sons individuels pour aider à les écrire correctement.
- f- La soustraction**: qui consiste à identifier le « mot restant » lorsqu'un phonème est enlevé d'un mot. Cette compétence aide à comprendre les différences entre les mots et les sons qui les composent, et permet de voir comment les mots peuvent changer en supprimant un son.
- g- L'addition** : qui consiste à former un mot nouveau en ajoutant un phonème à un mot existant. Cette compétence permet de comprendre comment les mots peuvent être créés et transformés en ajoutant ou en supprimant des sons.

²⁰. http://ariane58.ec.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/151/conscience_phonologique.pdf

h- La substitution : qui consiste à remplacer un phonème par un autre pour créer un mot nouveau. Cette compétence permet de comprendre comment les sons peuvent être changés pour créer de nouveaux mots et pour différencier les mots existants.

Cependant, il est important de noter que les élèves ayant des troubles d'apprentissage (TA) peuvent avoir des difficultés à acquérir ces habiletés de conscience phonologique. Cette situation peut entraîner des difficultés scolaires supplémentaires ²¹

3.6 La conscience phonologique en rapport avec le bilinguisme scolaire²²

La conscience phonologique joue un rôle crucial dans l'acquisition de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation précise. Lorsqu'un apprenant est exposé à l'apprentissage de deux langues, il est confronté à une plus grande diversité de sons et de structures linguistiques, ce qui stimule son développement de la conscience phonologique.

Les apprenants bilingues doivent être capables de différencier et de discriminer les phonèmes spécifiques de chaque langue, ce qui renforce leur sensibilité auditive et leur capacité à percevoir les unités sonores distinctes. Par conséquent, le bilinguisme en didactique favorise le développement de la conscience phonologique en offrant aux apprenants des occasions d'explorer et de comprendre les subtilités phonétiques des différentes langues, ce qui peut les aider à améliorer leur prononciation, leur compréhension orale et leur compétence globale dans les langues étudiées

Le bilinguisme en didactique et le développement de la conscience phonologique sont donc interconnectés, apportant des avantages linguistiques significatifs aux apprenants qui sont exposés à l'apprentissage de deux langues dans leur parcours éducatif.

²¹Lucile LAVIELLE, Op.cit., p 13

²²Konstantina KANTA, bilinguisme et conscience phonologique, Aix Marseille 1, 2008, p 38.

Conclusion

En conclusion, ce chapitre a mis en évidence l'importance de la corrélation entre le bilinguisme et la conscience phonologique dans l'apprentissage des langues. En comprenant comment les apprenants gèrent leurs deux langues et en développant leur conscience phonologique, ils sont mieux équipés pour reconnaître et manipuler les sons de manière précise. La conscience phonologique joue un rôle essentiel dans l'acquisition des langues étrangères et offre de nombreux avantages en termes de compétences linguistiques.

Cette compréhension approfondie jettera les bases nécessaires pour aborder les approches plurielles des langues et des cultures et la médiation langagière de l'enseignant. En combinant ces éléments, nous pourrions créer un environnement d'apprentissage optimal pour les apprenants bilingues et les aider à développer leurs compétences linguistiques de manière significative.

DEUXIÈME CHAPITRE
Approches plurielles dans
l'enseignement des langues
étrangères

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous abordons les approches plurielles des langues et des cultures, la médiation langagière de l'enseignant et le statut de l'enseignement des langues étrangères en troisième année primaire. Ces aspects jouent un rôle crucial dans l'apprentissage des langues et la création d'un environnement d'apprentissage enrichissant pour les apprenants. Nous examinerons comment adopter une approche ouverte et diversifiée, le rôle clé de l'enseignant en tant que médiateur linguistique et les enjeux liés à l'enseignement des langues étrangères à un stade précoce de l'éducation.

1.Approches plurielles des langues et des cultures

1.1.Définition des approches plurielles

Opposées aux approches singulières, ce sont des approches ayant pour objectif commun de mener l'élève à apprendre plus d'une langue et culture en même temps, elle est définie par Michel CADENLIER ainsi :

*« On appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément ».*²³

Il existe quatre approches plurielles pour l'enseignement des langues et des cultures qui ont pour objectif de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des apprenants et de favoriser leur compétence plurilingue, voici ces principales approches :

1.2L'éveil aux langues²⁴

L'approche plurielle de l'éveil aux langues est une approche éducative qui reconnaît la diversité linguistique et culturelle des élèves et vise à valoriser cette diversité dans l'apprentissage des langues.

L'éveil aux langues a pour objectif de promouvoir la tolérance et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle en développant des attitudes, des compétences et des connaissances chez les apprenants. Il ne s'agit pas d'apprendre une langue spécifique, mais plutôt de réfléchir sur les langues de manière générale, en explorant leurs similarités et leurs différences à travers des supports audio et écrits.

²³ Michel CANDELIER, « approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre », Recherches en didactique des langues et des cultures, Ed ACEDLE, 2008, p68

²⁴ Carine LEBLANC, l'éveil aux langues à l'école primaire, Education, 2018, p 06

Chapitre II: Approches plurielles dans l'enseignement des langues étrangères

Le concept d'éveil aux langues a été introduit pour la première fois par le Professeur Eric Hawkins au début des années 1980 au Royaume-Uni. Il visait à encourager les élèves à prendre du recul par rapport aux particularités de leur propre langue, afin de développer leur conscience linguistique. Cela permettait notamment de faciliter l'apprentissage des langues étrangères en favorisant la compréhension des mécanismes linguistiques et en valorisant les langues qui étaient socialement marginalisées.

L'éveil aux langues est lié à l'éducation aux langues et aux cultures, ainsi qu'à la reconnaissance de la diversité linguistique. On observe ce phénomène dans des pays caractérisés par une forte multiculturalité, tels que le Canada avec ses nombreux flux migratoires, ou la Suisse avec ses quatre langues officielles. L'Union européenne, consciente de l'importance de préserver l'identité des sociétés européennes, a également soutenu des programmes visant à promouvoir la diversité linguistique.

Depuis l'apparition du courant initié par Eric Hawkins, de nombreux chercheurs se sont intéressés à cette approche dans divers pays, y compris en France, où plusieurs projets ont été développés pour mettre en pratique l'éveil aux langues dans le domaine de l'éducation. L'approche plurielle de l'éveil aux langues repose sur trois principes fondamentaux²⁵ :

- La reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle des élèves.
- La valorisation de la langue maternelle et des autres langues présentes dans la classe.
- L'utilisation de la comparaison et de la réflexion sur les langues pour faciliter l'apprentissage de nouvelles langues.

Cette méthode s'applique à toutes les langues ou variantes linguistiques, qu'elles aient un statut élevé ou non. Elle implique des activités telles que l'observation, l'écoute, la comparaison et la réflexion. Les langues qui sont visées par l'apprentissage peuvent être des langues étrangères enseignées à l'école ou la langue d'enseignement elle-même.

Cependant, elle peut également inclure des langues non enseignées à l'école, comme les langues familiales ou celles présentes dans l'environnement. Dans certains cas, plusieurs dizaines de langues peuvent être étudiées simultanément, dans le but de développer une sensibilisation à la diversité linguistique et humaine ainsi que des compétences d'observation qui aident à l'apprentissage.

²⁵ Carine LEBLANC, op.cit, p 08

L'approche plurielle de l'éveil aux langues est de plus en plus reconnue et mise en pratique dans les systèmes éducatifs à travers le monde. Elle est considérée comme un moyen efficace de promouvoir la compréhension interculturelle et de préparer les élèves à vivre dans un monde de plus en plus diversifié sur le plan linguistique et culturel.

1.3.L'intercompréhension des langues parentes ²⁶

Les langues parentes sont celles qui découlent de deux évolutions distinctes d'une langue parlée antérieurement.

L'intercompréhension des langues parentes est une approche pédagogique qui vise à enseigner aux apprenants comment comprendre des langues apparentées sans avoir à les étudier formellement. Cette approche repose sur l'idée que les langues partagent des structures et des vocabulaires communs, ce qui permet aux apprenants de transférer leurs connaissances d'une langue à une autre.

Plusieurs chercheurs et praticiens ont proposé des méthodes d'enseignement de l'intercompréhension des langues parentes. Par exemple, Michel CANDELIER a proposé une méthode basée sur l'analyse comparative des langues, tandis que Danièle MOORE et Christine HELOT ont développé une approche basée sur la communication interculturelle.

L'intercompréhension des langues parentes a également été étudiée dans le cadre de projets de recherche européens, tels que le projet Intercom Rom, qui visait à développer des méthodes d'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes.

Un article de Gajo, intitulé *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*, mentionne qu' :

« Au niveau didactique, l'intercompréhension en langues voisines se situe dans ce que nous appellerions la **didactique du plurilinguisme**, dans la mesure où elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue – contrairement à la didactique des langues (maternelles et étrangères) – et, au sein de la didactique du plurilinguisme, peut être avantageusement rapprochée des méthodes relevant de l'**enseignement bilingue**. »²⁷

Le paragraphe précédent explique que l'intercompréhension entre langues voisines relève de la didactique du plurilinguisme et peut être comparée aux méthodes d'enseignement bilingue, ce qui implique un travail sur plusieurs langues simultanément.

²⁶ Michel CANDELIER, op.cit, p 72

²⁷ Gajo, *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*, cité par Michel CANDELIER, op.cit, p75.

1.4 Approches interculturelles ²⁸

Les approches interculturelles en didactique des langues étrangères visent à intégrer la culture et la communication interculturelle dans l'apprentissage des langues étrangères. Ces approches prennent en compte la dimension culturelle des langues et considèrent que l'enseignement d'une langue étrangère doit aller au-delà de la simple acquisition de compétences linguistiques.

Nous citons ci-dessous quelques approches interculturelles en didactique des langues étrangères:

- a- **L'approche actionnelle**: cette approche met l'accent sur les tâches communicatives qui sont liées à des situations de la vie quotidienne. Elle encourage les apprenants à communiquer dans des contextes interculturels et à s'adapter aux différences culturelles.
- b- **L'approche contrastive**: cette approche vise à comparer et à mettre en contraste les différences entre la culture de la langue maternelle des apprenants et la culture de la langue étrangère qu'ils apprennent. Elle permet de mieux comprendre les différences culturelles et de faciliter la communication interculturelle.
- c- **L'approche socioculturelle** : cette approche prend en compte les dimensions sociales et culturelles de l'apprentissage des langues étrangères. Elle encourage les apprenants à interagir avec des personnes de cultures différentes, à comprendre les différences culturelles et à s'adapter aux normes sociales et culturelles de la langue étrangère.
- d- **L'approche de la compétence interculturelle**: cette approche vise à développer la capacité des apprenants à s'adapter aux différences culturelles et à communiquer efficacement dans des contextes interculturels. Elle encourage les apprenants à réfléchir sur leur propre culture et sur la culture de la langue étrangère qu'ils apprennent.

Les approches interculturelles en didactique des langues étrangères cherchent à favoriser la communication interculturelle et à développer la compétence interculturelle des apprenants afin qu'ils puissent communiquer avec des personnes de cultures différentes de manière efficace et respectueuse.

²⁸AKKARI AbdEljalil, Introduction aux approches interculturelles en éducation, Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2016, P 13-14.

1.5. La didactique intégrée des langues

1.5.1 Définition de la didactique intégrée des langues

Marisa Cavalli²⁹ a défini le concept sur deux niveaux :

- a- **Au niveau de l'apprentissage** : « *en tant que recherche des ressemblances et des différences entre les langues par la méthode inductive.* »
- b- **Au niveau de l'enseignement** : « *en tant que recherche de pratiques didactiques visant la cohérence et le renforcement réciproque de l'enseignement des différentes langue et la mise en place de processus utiles sur le plan du développement cognitif, linguistique et métalinguistique.* »

L'intégration de l'enseignement a donc « *comme finalité l'harmonisation des enseignements linguistiques dans une optique d'économie et de complémentarité.* »

La didactique intégrée des langues est une approche pédagogique qui vise à intégrer l'enseignement de différentes langues étrangères dans un même cours ou programme.

Cette approche est basée sur la conviction que les connaissances linguistiques ne sont pas des domaines isolés mais sont plutôt interconnectées et interdépendantes. Elle a été développée dans les années 1980 et 1990. Elle est inspirée par les travaux de chercheurs tels que Claire Kramsch et Michael Byram, qui ont mis en évidence l'importance de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Cette approche a été adoptée par de nombreuses institutions éducatives à travers le monde, notamment dans les programmes d'immersion linguistique et dans les écoles internationales. Elle est également utilisée dans le cadre de programmes de mobilité étudiante, tels que le programme Erasmus en Europe.

1.5.2 Evolution historique de la didactique intégrée des langues³⁰ :

L'idée d'une approche intégrée de l'enseignement des langues n'est pas nouvelle, car on peut la retracer bien avant les années 1980. Dans le passé, l'enseignement traditionnel des langues se basait sur une grammaire des langues anciennes, qui utilisait les mêmes outils descriptifs pour toutes les langues, malgré les différences structurelles entre elles.

²⁹ Marisa CAVALLI, Enseignement des langues :Vers une didactique intégrée, de l'IRRSAE- Val d'Aoste, section école secondaire du premier degré 1,1987,p 18

³⁰ Brohy CLAUDINE: *Didactique intégrée des langues: évolution et définitions*,Babylonia32,1983, p.10

Chapitre II: Approches plurielles dans l'enseignement des langues étrangères

Cependant, en 1980, Eddy ROULET (*1939) a critiqué le "cloisonnement" entre l'enseignement de la langue de l'école et les langues étrangères, soulignant la nécessité de considérer l'apprentissage des langues à l'école comme un processus intégré. Cette critique est intervenue sur fond de réformes scolaires en Suisse romande.

Au fil du temps, ce concept a connu un développement considérable, en particulier au cours des dernières décennies. Avec la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), le plurilinguisme est devenu un objectif programmatique pour l'apprentissage des langues en Europe.

L'objectif de la didactique intégrée des langues est de favoriser l'apprentissage des langues étrangères en fournissant un environnement d'apprentissage authentique et motivant pour les apprenants. Cette approche permet également de renforcer les compétences linguistiques et interculturelles des apprenants en favorisant leur compréhension des liens entre les différentes langues et cultures.

Marisa CAVALLI³¹, une linguiste italienne spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères et la didactique des langues, a parlé de son expérience réussie avec la didactique intégrée : elle a publié un article dans lequel, elle présente les résultats d'une recherche-action menée par des enseignants d'italien, de français et d'anglais en Italie. Ils ont expérimenté la méthode de la didactique intégrée des langues au niveau de l'école moyenne. Cette méthode consiste à intégrer les enseignements linguistiques pour offrir une formation plus complète aux élèves.

La didactique intégrée des langues propose une approche raffinée de l'enseignement des langues qui requiert des prérequis tels que la connaissance approfondie de tous les présupposés théoriques, des stratégies et des méthodologies relatives à la didactique de la langue que l'on enseigne, une pratique bien établie de la programmation didactique et la capacité professionnelle de travailler en équipe avec ses collègues.

Les équipes de recherche-action ont réussi à pallier l'extériorité de l'aire linguistique en offrant une formation plus complète aux élèves. Les avantages pour les élèves sont nombreux : ils peuvent acquérir une compétence plurilingue et interculturelle, développer leur capacité à communiquer dans différentes situations et renforcer leur motivation à apprendre les langues.

³¹ Marisa CAVALLI, Op.cit. p 18

Enfin, pour mettre en place cette approche dans leur classe, les enseignants doivent se former en continu et travailler en équipe avec leurs collègues. La didactique intégrée des langues est donc une méthode innovante qui permet d'améliorer l'apprentissage des langues et de favoriser la communication interculturelle.

1.5.3 Modalités de réalisation de la didactique intégrée des langues

« Au plan pratique, la DIL se fonde sur la collaboration et la concertation entre les enseignants, collaboration qui peut se réaliser selon diverses modalités d'après le degré d'approfondissement de l'intégration et celui de l'engagement personnel des enseignants (ce qui suit est tiré de Bertocchi 1998 : 76-78). » (Bertocchi, cité par Cavalli, 2005, p. 9)³²

Selon Bertocchi (1998), la mise en pratique de la didactique intégrée repose sur la collaboration et la concertation entre les enseignants, lesquelles varient en fonction du degré d'intégration et de l'engagement personnel des enseignants. Bertocchi³³ identifie trois niveaux de collaboration :

- Au **niveau minimal**, il est essentiel d'établir une collaboration étroite entre les enseignants de langues. Cela implique de travailler de manière similaire, en adoptant les mêmes techniques pour la gestion de la classe, le traitement des erreurs et la remédiation des apprenants en difficulté. De plus, les enseignants doivent échanger des informations sur les contenus d'enseignement.
- Au **niveau intermédiaire**, il est nécessaire de fixer conjointement les objectifs, les contenus, les méthodes et les modalités d'évaluation pour le programme de la classe. Les enseignants doivent collaborer pour définir ces éléments, assurant ainsi une certaine cohérence dans l'enseignement des langues.
- Au **niveau avancé**, il est attendu d'adopter un curriculum intégré pour les langues enseignées. Les enseignants doivent alors intégrer les objectifs dans des séquences pédagogiques communes, s'entendre sur les modalités d'évaluation et créer des situations de communication favorables à l'utilisation de plusieurs langues, tout en encourageant l'alternance linguistique. L'objectif est de favoriser le transfert de stratégies d'acquisition linguistique et pragmatique d'une langue à l'autre, permettant ainsi une utilisation optimale du curriculum.

³² Cité par BENYOUNES Charafeddine, La didactique intégrée pour l'enseignement-apprentissage des figures de style, UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA, 2020, p13.

³³ BENYOUNES Charafeddine, op.cit, p13.

2. La médiation langagière de l'enseignant : concept à définir

La médiation langagière est un domaine de recherche relativement récent qui s'est développé en réponse à la nécessité de faciliter la communication entre des personnes de langues ou de cultures différentes. Les recherches dans ce domaine se concentrent sur différents aspects de la médiation langagière, tels que les pratiques de traduction et d'interprétation, les compétences des médiateurs linguistiques, les stratégies de médiation, les défis liés à la médiation langagière, les besoins des usagers, etc.

Laura NICOLAS a donné la définition suivante :

« La médiation est « un processus de communication » dont la « fonction fondamentale est de [rétablir] ou [établir] la communication » (Guillaume Hofnung, 2009 : 72). Se réalisant principalement à travers le langage, c'est à partir d'un travail sur les mots que la médiation se matérialise afin d'établir une communication réelle créant une situation d'intercompréhension ou en d'autres termes une médiation langagière. Le processus de médiation conduit ainsi au dépassement d'un dysfonctionnement communicationnel pour aboutir à une situation nouvelle. »³⁴

Autrement dit, La médiation est un procédé de communication qui vise à instaurer une communication efficace ou à la rétablir. Elle se fait essentiellement à travers l'usage du langage en travaillant sur les mots pour faciliter la compréhension mutuelle et favoriser l'intercompréhension, que l'on appelle également médiation langagière. En éliminant les barrières à la communication, la médiation permet d'aboutir à une situation nouvelle où la communication est rétablie.

2.2. Le rôle médiateur de l'enseignant en classe de langue étrangère

Il est important pour l'enseignant de créer un environnement d'apprentissage inclusif et de reconnaître la diversité linguistique dans la classe. L'enseignant doit être sensible aux besoins de ses élèves et s'efforcer de communiquer efficacement avec tous les apprenants, quel que soit leur langue maternelle et leur niveau de compétence en langue seconde. La médiation langagière de l'enseignant peut contribuer à améliorer la communication et l'apprentissage des élèves, ainsi qu'à renforcer la cohésion de la classe.

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui nécessite l'intervention de l'enseignant dans plusieurs domaines. En effet, celui-ci occupe une place

³⁴ Laura NICOLAS, L'apprenant -médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère, Ela,n°335,p 3.

centrale dans l'acquisition des compétences linguistiques et interculturelles de ses élèves. Parmi les rôles principaux de l'enseignant³⁵ en classe de L.E, nous citons :

- **a-Modèle linguistique:** L'enseignant est souvent le principal modèle linguistique pour les apprenants en classe de langue étrangère. Le langage utilisé par l'enseignant peut influencer la compréhension et la production linguistique des apprenants.
- **b-Clarté :** Le langage de l'enseignant doit être clair et facile à comprendre pour les apprenants. Les enseignants doivent utiliser un langage simple et éviter les termes techniques complexes qui pourraient embrouiller les apprenants.
- **c-Encouragement :** Le langage de l'enseignant peut encourager les apprenants à participer activement en classe de langue étrangère. Les enseignants peuvent utiliser des mots d'encouragement, des questions ouvertes et des commentaires positifs pour encourager les apprenants à participer à des discussions en classe.
- **d-Correction :** Les enseignants peuvent utiliser le langage pour corriger les erreurs des apprenants en classe de langue étrangère. Les enseignants doivent être attentifs à la façon dont ils corrigent les erreurs et s'assurer que les apprenants ne sont pas découragés ou embarrassés.
- **e-Adaptation :** Les enseignants peuvent adapter leur langage et leur approche pédagogique pour répondre aux besoins individuels des apprenants en classe de langue étrangère. Les enseignants peuvent utiliser différentes méthodes pour enseigner, et adapter leur langage pour répondre aux besoins linguistiques, culturels et éducatifs des apprenants.
- **f-Motivation :** Le langage de l'enseignant peut également jouer un rôle important dans la motivation des apprenants. Les enseignants peuvent utiliser des phrases positives et des commentaires constructifs pour encourager les apprenants et renforcer leur confiance en eux.
- **g-Culture :** Enfin, le langage de l'enseignant peut également jouer un rôle important dans l'enseignement de la culture de la langue étrangère. Les enseignants peuvent utiliser des exemples de la vie quotidienne et des expressions idiomatiques pour aider les apprenants à mieux comprendre la culture et à utiliser la langue de manière plus authentique.

L'enseignant est un acteur essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Pour mettre en place une activité pédagogique, l'enseignant doit coordonner simultanément plusieurs éléments. Cette

³⁵https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=NRAS_042_0015

Chapitre II: Approches plurielles dans l'enseignement des langues étrangères

coordination est particulièrement visible lors de la préparation de l'activité, où l'enseignant doit s'occuper de plusieurs tâches à la fois, notamment la désignation du locuteur, la description de la tâche à accomplir, l'indication du support et de l'item sur lequel les élèves vont travailler. , comme l'ajoute Francine CICUREL :

« La mise en place d'une activité requiert de la part de l'enseignant la coordination simultanée de plusieurs éléments. C'est particulièrement probant lors de la mise en train d'une activité pédagogique où l'enseignant se charge de désigner le locuteur, de décrire la tâche à accomplir, d'indiquer le support, l'item sur lequel on travaille »³⁶

C'est-à-dire que lors de la mise en place d'une activité pédagogique, l'enseignant doit simultanément coordonner plusieurs éléments. Cela inclut la désignation du locuteur, la description de la tâche à accomplir, l'indication du support utilisé et la spécification de l'item sur lequel les apprenants doivent se concentrer. Cette coordination est essentielle pour assurer la compréhension de l'activité, la participation des apprenants et une progression appropriée dans leur apprentissage.

3.Comparaison des programmes d'enseignement de français et anglais en troisième année primaire :

A-Français :

En Algérie, le profil de sortie attendu de l'élève de troisième année, comme l'indique le document officiel de la progression annuelle du français (2022-2023) :

« Au terme de la troisième année du cycle primaire, à partir des supports sonores et/ou visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole étudiés ».³⁷

Le programme didactique de français en troisième année primaire se compose de quatre projets thématiques³⁸ qui visent à développer les compétences linguistiques et communicatives des élèves tout en explorant des sujets intéressants et pertinents. Nous avançons un récapitulatif du programme :

- **Projet 1** : Vive l'école; Ce projet met l'accent sur les salutations et les présentations. Les élèves apprennent à dire "bonjour" et "au revoir" de manière appropriée. Ils découvrent également comment se présenter en utilisant des expressions simples telles

³⁶ Francine CICUREL, la classe de langue un lieu ordinaire : une interaction complexe, 2002, p 04.

³⁷ Inspection générale de l'éducation nationale, Plans annuels français 3^{ème} année primaire, septembre 2022

³⁸Manuel scolaire de français 3ap deuxième génération,,1^{ère} éd. 2017

que "je m'appelle Nadir". Ce projet vise à développer les compétences de communication orale et les premières notions de sociabilité.

- **Projet 2** : En famille ; Le projet "En famille" se concentre sur la thématique de la famille. Les élèves apprennent à décrire leur famille et à poser des questions sur les membres de leur famille. Ils explorent également le vocabulaire lié à la nourriture en apprenant à demander et à exprimer leurs préférences alimentaires. Ce projet encourage la communication orale et la compréhension de base des relations familiales.
- **Projet 3** : Tu connais les animaux ; Ce projet permet aux élèves de découvrir le monde animal. Ils explorent le vocabulaire des animaux et apprennent à décrire les caractéristiques des différentes espèces. Les élèves se familiarisent également avec les actions et les comportements des animaux grâce à des activités interactives. Ce projet vise à enrichir le vocabulaire des élèves et à développer leur compréhension du monde qui les entoure.
- **Projet 4** : À la campagne ; Le dernier projet, "À la campagne", propose aux élèves d'explorer le milieu rural et de découvrir la nature. Les élèves apprennent à décrire des paysages, à parler de leurs activités en plein air et à exprimer leurs préférences dans un contexte campagnard. Une des activités phares de ce projet est la plantation d'un arbre, ce qui permet aux élèves de développer leur conscience écologique et leur sens de la responsabilité envers l'environnement.

Chaque projet comprend plusieurs séquences thématiques qui sont développées de manière progressive, en intégrant le vocabulaire, la grammaire et les compétences communicatives spécifiques à chaque thème. Le programme didactique vise à favoriser l'apprentissage actif et participatif des élèves, en mettant l'accent sur la communication orale, l'enrichissement lexical et la découverte culturelle.

Selon le programme officiel du Ministère de l'Éducation Nationale³⁹, les compétences qui pourraient être abordés pendant cette année sont :

1. **Lecture et compréhension** : Les élèves développent leurs compétences en lecture en s'exerçant à lire des textes courts et simples. Ils travaillent également sur la compréhension de ces textes en répondant à des questions de compréhension.

³⁹ Inspection générale de l'éducation nationale, op.cit.

Chapitre II: Approches plurielles dans l'enseignement des langues étrangères

2. **Vocabulaire** : Les élèves enrichissent leur vocabulaire en apprenant de nouveaux mots et en les utilisant dans des phrases. Ils peuvent se concentrer sur des domaines tels que les animaux, les objets de la maison, les aliments, etc.
3. **Orthographe** : Les élèves commencent à se familiariser avec l'orthographe correcte des mots courants. Ils apprennent les règles d'orthographe de base, comme la distinction entre "ou" et "où", l'accord des adjectifs, etc.
4. **Grammaire** : Les élèves découvrent les bases de la grammaire française, notamment les articles définis et indéfinis, les verbes au présent, les pronoms personnels, etc.
5. **Écriture** : Les élèves apprennent à rédiger de courtes phrases et des textes simples en utilisant le vocabulaire et les structures grammaticales qu'ils ont appris. Ils peuvent écrire des descriptions, des dialogues simples ou des petits paragraphes.
6. **Dictée** : Les élèves pratiquent la dictée, où l'enseignant dicte des phrases ou des courts textes et les élèves doivent les écrire correctement.
7. **Expressions orales** : Les élèves développent leurs compétences en expression orale en participant à des discussions en classe, en faisant des présentations courtes et en répondant à des questions.
8. **Activités ludiques** : Les enseignants utilisent souvent des jeux, des chansons, des histoires et des activités interactives pour rendre l'apprentissage du français plus engageant et stimulant pour les élèves.

Les enseignants de cette langue sont donc censés de développer chez l'apprenant de ce niveau, à l'aide des différents outils pédagogiques, une base linguistique initiale dans les deux compétences (écrit et oral), dans les deux niveaux, à savoir la compréhension et l'expression.

B-Anglais :

Au cours de la troisième année primaire en Algérie, les élèves sont généralement initiés à l'anglais de manière progressive et ludique. Les objectifs principaux consistent à développer les compétences de base en compréhension orale et en expression orale, en mettant l'accent sur la prononciation correcte, le vocabulaire de base et les structures grammaticales simples.

Chapitre II: Approches plurielles dans l'enseignement des langues étrangères

Le programme d'anglais⁴⁰ pour les élèves de troisième année primaire comprend six projets thématiques qui visent à renforcer les compétences linguistiques des élèves tout en explorant différents sujets passionnants. Présenté ci-dessous, un récapitulatif du programme :

Unité 1: Moi, ma famille et mes amis. Cette unité met l'accent sur la présentation de soi, de sa famille et de ses amis. Les élèves apprennent à se décrire, à parler de leur famille et à exprimer leurs préférences en ce qui concerne leurs amis. Ils acquièrent des compétences de communication de base pour établir des relations sociales.

Unité 2: Mon école ; Le projet "Mon école" se concentre sur le thème de l'école. Les élèves apprennent à décrire leur école, leur classe et leurs enseignants. Ils explorent également le vocabulaire lié aux matières scolaires et aux activités éducatives. Cette unité vise à développer la compréhension orale et la capacité à communiquer sur le milieu scolaire.

Unité 3: Ma maison ; Cette unité permet aux élèves de découvrir le vocabulaire lié à la maison et aux différentes pièces. Ils apprennent à décrire leur propre maison, leur chambre et les objets qui s'y trouvent. Les élèves acquièrent également des compétences pour parler de leurs routines et de leurs activités à la maison.

Unité 4: Mon temps de jeu Le projet "Mon temps de jeu" se concentre sur les activités récréatives et les jeux. Les élèves apprennent à parler de leurs loisirs préférés, des sports qu'ils pratiquent et des jeux auxquels ils jouent. Ils développent leurs compétences de communication en discutant de leurs activités de jeu et en exprimant leurs préférences.

Unité 5: Mes animaux de compagnie Cette unité permet aux élèves de découvrir le monde des animaux de compagnie. Ils apprennent à nommer et à décrire différents types d'animaux domestiques. Les élèves développent également leur capacité à parler de leurs propres animaux de compagnie et à partager des informations sur leur soin et leur bien-être.

Unité 6: Le dernier projet, "Mon anniversaire fantastique", permet aux élèves d'explorer le thème de l'anniversaire. Ils apprennent à parler de leur anniversaire, à exprimer leurs souhaits et à décrire les éléments d'une fête d'anniversaire. Cette unité vise à développer le vocabulaire spécifique à l'anniversaire et à renforcer les compétences de communication orale.

⁴⁰My book of English, primary school year 3,2022,p3.

Chapitre II: Approches plurielles dans l'enseignement des langues étrangères

Nous présentons un aperçu des thèmes et des compétences qui pourraient être abordés pendant cette année :

- 1. Salutations et présentations** : Les élèves apprennent à saluer et à se présenter en anglais de manière simple. Ils peuvent apprendre à dire leur nom, leur âge et leur nationalité.
- 2. Vocabulaire de base** : Les élèves commencent à acquérir un vocabulaire de base qui peut inclure les couleurs, les nombres, les parties du corps, les animaux, les aliments, etc. Les activités peuvent impliquer des flashcards, des jeux et des chansons pour faciliter l'apprentissage.
- 3. Compréhension orale** : Les élèves écoutent des enregistrements d'anglais simple et développent leur capacité à comprendre des instructions et des phrases courtes.
- 4. Expressions courantes** : Les élèves peuvent apprendre des expressions courantes en anglais, comme "Hello", "Goodbye", "Thankyou", "Please", etc.
- 5. Structures grammaticales de base** : Les élèves commencent à apprendre des structures grammaticales simples, telles que les phrases affirmatives et négatives au présent simple, l'utilisation des pronoms personnels, les questions courtes, etc.
- 6. Activités ludiques** : Les activités en classe peuvent inclure des jeux de rôle, des chants, des histoires courtes et des activités de groupe pour favoriser la participation active des élèves.

L'objectif général de l'enseignement de cette langue est de mener l'élève de troisième année primaire à une compétence de compréhension et production de l'oral à l'aide des différentes stratégies pouvant favoriser ce type d'apprentissage. ⁴¹

⁴¹ Didactic guide of English for 3rd year primary education , 2022

Conclusion

En conclusion, ce chapitre met en lumière l'importance des approches plurielles des langues et des cultures, de la médiation langagière de l'enseignant et du statut de l'enseignement des langues étrangères en troisième année primaire. Ces éléments contribuent à créer un environnement d'apprentissage favorisant la diversité linguistique et culturelle, tout en facilitant le développement des compétences langagières des apprenants.

Dans le chapitre suivant qui est consacré à la pratique, nous abordons l'expérimentation que nous avons réalisé où nous nous sommes appuyé sur la didactique intégrée des langues afin de montrer de montrer son efficacité dans le développement de la conscience phonologique en deux langues étrangères « français et anglais »

TROISIÈME CHAPITRE
Expérimentation et analyse
des données

Chapitre III : Expérimentation et analyse des données

Introduction

Après avoir tenté de cerner la partie théorique sur notre thème de recherche, nous consacrons ce chapitre pour l'étude pratique que nous avons menée pour répondre à la problématique et vérifier les hypothèses que nous avons avancées dans l'introduction générale.

Notre expérimentation consiste d'abord en l'observation de classe que nous avons menée pour décrire les confusions et les interférences qui pourraient être présentes en classe de langues étrangères chez les élèves débutants en français et anglais. Ensuite, à l'analyse des résultats obtenues par l'évaluation des élèves de troisième année primaire subdivisés en deux groupes (témoin et expérimental), dont le deuxième avec lequel nous avons appliqué une pédagogie intégrée pour arriver à notre objectif primordial de vérifier l'impact de la didactique intégrée dans le développement de la conscience phonologique des élèves en ces deux langues étrangères.

1) Méthodologie de recherche

Afin d'atteindre notre objectif primordial de notre recherche qui consiste d'une part, à identifier les difficultés que pourrait rencontrer un élève débutant en deux langues étrangères (français-anglais) et les confusions dans lesquelles il pourrait tomber vu les similitudes remarquables entre ces deux langues, et d'autre part à vérifier la fiabilité de la didactique « intégrée » des langues dans le contexte d'une classe d'initiation en deux langues étrangères enseignées simultanément à un élève de troisième année. Nous avons divisé les séances de l'expérimentation en deux parties : dans la première partie nous avons assisté à des séances présentées par les enseignants de langue française et celle de la langue anglaise pour définir les confusions que feraient les élèves dans chaque séance. Ensuite, nous avons consacré la deuxième partie pour l'expérimentation que nous avons entamée.

Nous avons choisi de travailler notre expérimentation avec les élèves de troisième année où les séances de langue française sont comptées de quatre séances de 45 minutes par semaine, et la langue anglaise de deux séances seulement par semaine.

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

-Description du lieu de l'expérimentation

Notre expérimentation a été effectuée à l'école primaire **KACHEM Saïd** à Ain Zaàtout, à la wilaya de Biskra. Elle compte 292 élèves et 12 enseignants dont deux enseignants de langue française et une enseignante de langue anglaise.

-Echantillon

Nous avons choisi de travailler avec une classe de troisième année primaire, une classe constituée de 30 élèves (15 filles, 15 garçons). Le choix de cette classe n'est pas fait de manière spontanée mais il est justifié par le fait que cette classe est la seule à qui on enseigne le français et l'anglais au primaire à la lumière de l'introduction de la langue anglaise au système éducatif de ce palier « primaire ».

2) Déroulement de l'investigation

Nous avons réalisé une observation de classe au niveau des deux classes de langues étrangères (français et anglais) pour définir les interférences et les confusions observées chez les élèves de troisième année lors de l'apprentissage des deux langues.

a) Observation de classe

➤ Classe de français (FLE)

Catégorie d'observation	Exemples d'observations
Vocabulaire	Utilisation de mots anglais au lieu de mots français lors de l'expression en français, par exemple "canary" au lieu de "canari" ou "black" au lieu de "noir".
Prononciation	Erreurs de prononciation en prononçant certains mots en utilisant les sons de l'anglais plutôt que ceux du français, comme la prononciation du mot "six" à la manière anglaise.
Réactions de l'enseignant	Acceptation des réponses en anglais mais demande ensuite si d'autres élèves connaissent la réponse en français, permettant ainsi à l'élève de prendre conscience de ses erreurs et de les corriger.

Tableau n°(1) grille d'observation de classe de fle

b) Analyse des résultats de la grille

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

▪ Vocabulaire

Lors de l'observation, nous avons pu constater des confusions et des interférences entre le français et l'anglais chez les élèves. L'activité consistait à apprendre le français. Cependant, les élèves en question ont utilisé des mots et des expressions anglaises lorsqu'il était censé s'exprimer en français.

Par exemple, au lieu de dire "canari", l'élève a prononcé "canary" en anglais. De même, un autre a utilisé le mot anglais "black" au lieu de "noir". Ces erreurs de vocabulaire montrent que l'élève a tendance à mélanger les mots des deux langues lorsqu'il parle.

▪ Prononciation

Les apprenants ont également fait des erreurs de prononciation en prononçant le mot "six" à la manière anglaise, ce qui indique une confusion au niveau des sons spécifiques du français et de l'anglais.

▪ Réaction de l'enseignant

Nous avons remarqué que l'enseignante a accepté la réponse en anglais, mais elle a également demandé aux autres élèves s'ils connaissaient la réponse en français. Cette approche permet à l'élève de prendre conscience de ses erreurs et de les corriger.

➤ Classe d'anglais langue étrangère(ALE)

Catégoried'observation	Catégoried'observation
Utilisation du vocabulaire	Utilisation du mot français plutôt que le mot anglais approprié lors de l'expression en anglais, par exemple répondre "chacal" au lieu de "fox" ou "gris" au lieu de "grey".
Prononciation des sons	Application des règles de prononciation du français à l'anglais, en prononçant les voyelles anglaises comme les voyelles françaises.
Réactions de l'enseignant	Refus des réponses données en français au lieu d'anglais pour renforcer l'utilisation de l'anglais et éviter les confusions et les interférences, mais cela pourrait influencer négativement l'apprentissage du français.

Tableau n°(2): grille d'observation d'anglais
c) Analyse des données de la grille

▪ **Vocabulaire**

Lors de la séance d'anglais, nous avons pu observer quelques confusions et interférences chez les élèves. L'enseignante a présenté une flashcard avec l'image d'un chacal et a demandé aux élèves de dire le mot correspondant en anglais. Cependant, les élèves ont répondu "chacal" au lieu de dire "fox" en anglais. Cette confusion montre qu'ils ont tendance à utiliser le mot français plutôt que le mot anglais approprié.

Ensuite, lorsqu'il s'agissait de décrire la couleur d'un chat, les élèves ont répondu "gris" au lieu de dire "grey" en anglais. Cela indique également une confusion entre les deux langues et une utilisation du vocabulaire français lorsqu'ils s'expriment en anglais.

▪ **Pronociation**

Lorsque l'enseignante a fait un rappel sur les voyelles de l'anglais, les élèves ont prononcé toutes les voyelles en français, c'est-à-dire "a, e, i, o, u". Cette erreur de prononciation montre qu'ils appliquent les règles de prononciation du français à l'anglais, ce qui entraîne des interférences.

▪ **Réaction de l'enseignant**

L'enseignante a directement refusé toutes les réponses données en français au lieu d'anglais. Cela vise à renforcer l'utilisation de l'anglais et à éviter les confusions et les interférences entre les deux langues, mais cela pourrait influencer négativement l'apprentissage de français.

d) Remarques issues de l'observation

L'observation des deux classes, de français langue étrangère (FLE) et d'anglais langue étrangère (ALE), a révélé des confusions et des interférences entre le français et l'anglais chez les élèves. En classe de FLE, les élèves ont utilisé des mots et des expressions anglaises au lieu du français, montrant ainsi une tendance à mélanger les deux langues. Des erreurs de prononciation ont également été observées. En revanche, en classe d'ALE, les élèves ont fait des confusions de vocabulaire en utilisant des mots français au lieu de mots anglais appropriés. En outre, ils ont prononcé les voyelles en français au lieu de les prononcer en anglais. Le refus de l'utilisation du français en classe d'anglais pourrait défavoriser

l'apprentissage de cette première chez les élèves. Il est donc important de trouver un équilibre entre encourager l'utilisation de la langue cible et reconnaître les erreurs de manière constructive.

La prise de conscience des confusions et des interférences entre le français et l'anglais met en évidence l'importance de développer la conscience phonologique dans une approche pédagogique intégrée. En travaillant sur la conscience phonologique, les enseignants peuvent aider les élèves à reconnaître et à distinguer les sons spécifiques des deux langues, ce qui réduit les confusions et les interférences lors de la prononciation et de l'utilisation du vocabulaire.

En combinant la conscience phonologique avec une approche pédagogique intégrée, les élèves peuvent renforcer leur compétence communicative globale dans les deux langues, en développant une prononciation précise et une utilisation appropriée des sons spécifiques à chaque langue. Cela favorise une meilleure distinction entre le français et l'anglais, améliorant ainsi la maîtrise des langues étrangères chez les apprenants.

3) Intervention pédagogique

a- Description de l'expérimentation

Nous avons subdivisé les élèves en deux groupes : le groupe témoin qui compte 15 élèves qui était absent dans les séances expérimentales, et le groupe expérimental avec lequel nous avons suivi un enseignement intégré des langues. Nous avons choisi de travailler de cette manière pour comparer les résultats des deux groupes par un test pour arriver à l'objectif primordial de notre travail de recherche qui consiste à évaluer le développement de la conscience phonologique des élèves de troisième année primaire débutants en deux langues étrangères, à travers un enseignement intégré des langues.

➤ Séance de français

Nous avons commencé la séance en annonçant l'intitulé de l'activité et en l'écrivant sur le tableau. Nous avons ensuite demandé aux élèves de nous donner le sens des mots "couleur" et "forme". Ils ont pu nommer quelques exemples de couleurs et de formes.

Ensuite, nous avons entamé la lecture du texte en veillant à ce que les élèves écoutent attentivement. Après chaque phrase, nous avons fait une pause pour nous assurer que les

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

élèves comprenaient le sens de ce qui était dit et pour les encourager à identifier les couleurs et les formes mentionnées dans le texte.

Le texte que nous avons lu s'intitulait "Les couleurs et les formes". Il décrit la présence des couleurs autour de nous, comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune, le rose, et bien d'autres. Il a également mentionné différentes formes, telles que le cercle, le carré, le triangle, le rectangle, et bien d'autres encore.

Nous avons souligné que le rouge peut être la couleur d'une pomme, le bleu peut être la couleur du ciel, le cercle peut être la forme d'une boule ou d'une lune, et le carré peut être la forme d'un livre. Nous avons mis en évidence le fait que les couleurs et les formes ont été présentes partout : dans nos maisons, dans la nature, etc. Après la première lecture, nous avons posé aux élèves les questions suivantes : "De quoi a parlé le texte ?" les réponses multipliées entre « les couleurs », « les formes », « les couleurs et les formes », etc.

Nous avons créé une liste des couleurs et des formes mentionnées dans le texte". Nous leur avons ensuite demandé de répéter chaque couleur et chaque forme après nous.

Pour renforcer l'apprentissage, nous avons utilisé des images représentant des couleurs dans des formes vierges. Nous avons associé chaque couleur à une forme et avons demandé aux élèves de les nommer. Par exemple, nous avons montré une image d'un cercle rouge et leur avons demandé de dire "cercle" et "rouge".

Enfin, nous avons encouragé les élèves à écrire des phrases courtes en utilisant les couleurs et les formes. Par exemple : "La pomme est rouge" ou "Le livre est un carré". Cette activité leur a permis de pratiquer l'utilisation du vocabulaire des couleurs et des formes dans des phrases simples.

Nous avons veillé à ce que les élèves participent activement tout au long de la séance en encourageant les réponses individuelles et en favorisant les échanges en classe.

➤ Séance d'anglais

Lors de cette séance, notre objectif principal était, comme c'est le cas du français, d'apprendre et de pratiquer le vocabulaire lié aux couleurs et aux formes, ainsi que de reconnaître les sons de base de l'anglais, tels que /a/, /e/, /i/, /o/ et /u/. Pour atteindre ces

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

objectifs, nous avons utilisé du matériel tel que des cartes flash avec des images représentant différentes formes et couleurs, ainsi qu'un tableau blanc.

Nous avons commencé la séance en introduisant le thème des couleurs et des formes aux élèves. Ensuite, nous avons utilisé les cartes flash pour susciter du vocabulaire de leur part. Nous avons montré les cartes flash, une par une, en prononçant à voix haute les mots correspondant aux formes et aux couleurs. Les élèves ont répété chaque mot après nous, ce qui leur a permis de pratiquer la prononciation.

Après avoir acquis un peu de vocabulaire, nous avons continué à pratiquer en posant des questions aux élèves. Par exemple, nous leur demandions "Whatisthisshape? " (Quelle est cette forme ?) ou "Whatisthiscolor? " (Quelle est cette couleur ?), en utilisant les cartes flash pour illustrer nos questions. Cela leur a permis de renforcer leur compréhension et leur capacité à utiliser le vocabulaire appris.

Ensuite, nous avons proposé une activité de correspondance. Nous avons collé les cartes flash au tableau et demandé aux élèves de faire correspondre les formes avec les couleurs correspondantes. Par exemple, ils devaient dire : "It is a green triangle" (C'est un triangle vert) ou "It is a redcircle" (C'est un cercle rouge). Cette activité a permis de consolider leurs connaissances sur les couleurs et les formes, tout en favorisant leur capacité à former des phrases simples en anglais.

Enfin, nous avons passé à la pratique de l'expression orale. Nous avons placé les cartes flash sur le tableau et demandé aux élèves de décrire à tour de rôle une forme ou une couleur qu'ils voyaient. Par exemple, ils pouvaient dire : "I see a red square" (Nous pouvons voir un carré rouge). Cette activité a encouragé les élèves à s'exprimer et à utiliser le vocabulaire qu'ils avaient appris tout au long de la séance.

b- Présentation du test

Pour évaluer la réussite de notre expérimentation qui consiste à développer la conscience phonologique des élèves de troisième année primaire en deux langues étrangères (français- anglais), en suivant une pédagogie intégrée des langues, nous avons proposé un test d'évaluation. Avant de commencer l'activité, nous avons expliqué aux élèves que nous allions les évaluer afin de voir comment ils progressaient dans leur compréhension des couleurs, des

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

formes et des sons de base en français et en anglais. Nous avons utilisé une grille d'évaluation pour noter leurs réponses et leurs performances.

D'abord, nous avons rassemblé les élèves des deux groupes (témoin et expérimental) et expliqué l'objectif de l'exercice. Nous leur avons fait comprendre qu'il s'agissait d'évaluer leur compréhension des couleurs, des formes et de la conscience phonologique dans les langues française et anglaise. Nous avons souligné également que l'exercice visait à renforcer leurs compétences linguistiques et leur capacité à répondre à des questions oralement.

Ensuite, nous avons distribué un ensemble de cartes flash à chaque groupe, composé de 3 à 4 élèves. Chaque groupe avait donc son propre jeu de cartes pour mener l'exercice.

Puis, nous avons désigné un élève de chaque groupe pour prendre le rôle de l'animateur. Nous avons expliqué aux élèves que l'animateur serait responsable de poser les questions dans les deux langues (français et anglais) et d'enregistrer les réponses des autres membres du groupe.

Après, l'exercice a commencé avec l'animateur qui a montré une carte flash à chaque membre du groupe. Il a ensuite posé une question correspondante dans les deux langues. Par exemple, en français : "Quelle est cette couleur ?" ou "Quelle est cette forme ?" et en anglais : "Whatcoloristhis ?" ou "Whatshapeisthis?". Chaque élève a dû répondre à voix haute dans la langue appropriée, en identifiant la couleur ou la forme de la carte. Nous avons enregistré les réponses de chaque élève dans la grille d'évaluation.

Enfin , une fois que tous les membres du groupe ont répondu aux questions, nous avons échangé les rôles. Chaque élève a ainsi eu l'opportunité de devenir l'animateur à tour de rôle. Le processus a été répété pour permettre à chaque élève de poser des questions et de répondre dans les deux langues.

Au fur et à mesure que les élèves ont changé de rôle, nous avons continué à pratiquer et à renforcer nos compétences linguistiques, tout en évaluant nos pairs.

c- Résultats obtenues du test

-Le tableau suivant mentionne les résultats obtenus de l'évaluation des deux groupes :

Critères d'évaluation	Français (Témoin)	Français (Expérimental)	Anglais (Témoin)	Anglais (Expérimental)
Reconnaissance des couleurs	7	12	6	13
Reconnaissance des formes	5	10	5	11
Discrimination des sons	6	11	7	12
Production des sons	5	10	5	11
Compréhension orale	9	13	8	12
Expression orale	7	11	6	12

Tableau (1) : les résultats de l'évaluation des deux groupes

Commentaire :

Le choix des critères n'est pas réalisé de manière arbitraire, mais nous nous sommes appuyés sur deux raisons :

-La première est par rapport au thème de la leçon (les couleurs et les formes) que nous avons choisis les deux critères de « reconnaissance des couleurs » et « reconnaissance des formes ».

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

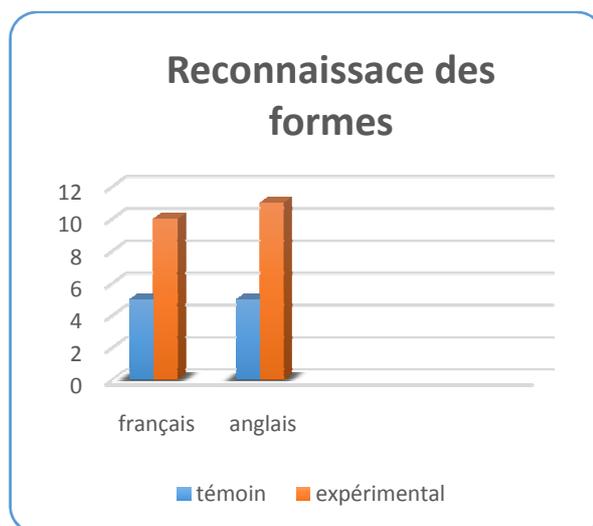
-La deuxième est par rapport à l'évaluation de la compétence linguistique des élèves à distinguer les sons des deux langues et les utiliser pour produire des sons selon le contexte langagier. Il s'agit des critères de « discrimination et production des sons ».

-La dernière consiste à évaluer la capacité de l'élève de comprendre la signification des mots et de produire des phrases simples pour répondre aux questions posées. Il s'agit des critères de « compréhension et expression de l'oral ».

d- Analyse des résultats donnés selon le critère

d.1 Critère de reconnaissance des formes :

	g.témoin	g.expérimental
Français	5	10
Anglais	5	11



Tableau(1) :reconnaissance des formes Figure(1): résultats du premier critère

Parmi les 15 élèves du groupe témoin en français, 5 ont réussi à reconnaître les formes présentées par l'animateur, comme le cercle, le carré, le triangle, le rectangle, l'ovale, etc.

Cependant, dans le groupe expérimental 12 élèves ont pu reconnaître les différentes formes.

Dans le groupe témoin en anglais, 5 élèves ont réussi à reconnaître les formes de base, comme « circle », « square », « triangle », « rectangle », « l'ovale », etc. Ils ont montré une compréhension de base des formes en anglais.Or, dans le groupe expérimental en anglais, parmi les 15 élèves, 11 ont réussi à reconnaître et à nommer les formes de manière précise. Ils ont démontré une meilleure compétence dans la reconnaissance des formes en anglais par rapport au groupe témoin.

d.2 Critère de reconnaissance des couleurs :

	g.témoin	g.expérimental
Français	7	12
Anglais	6	13

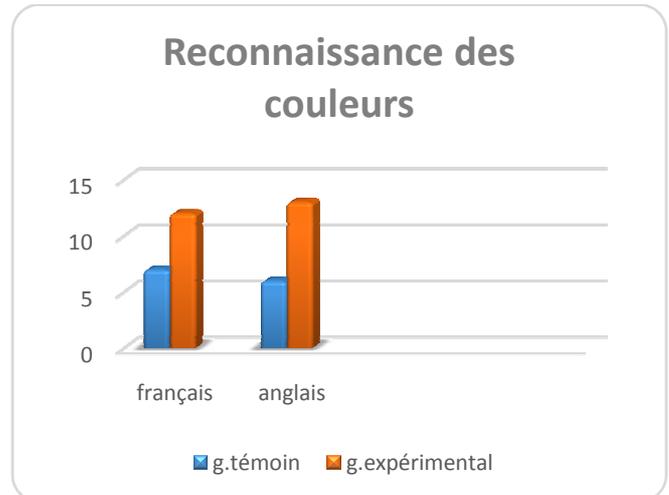


Tableau (2) : reconnaissance des couleurs figure(2):résultats du second critère

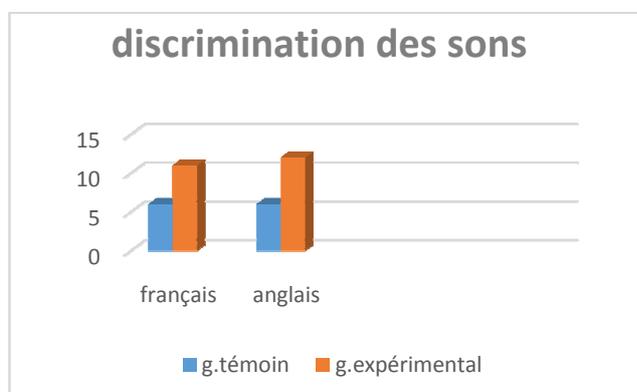
-Dans les résultats de ce critère, nous trouvons qu'en :

-Français : Sur les 15 élèves du groupe (témoin) en français, 7 ont réussi à reconnaître les couleurs qu'ils ont observé, telles que le rouge, le bleu, le gris, etc. Tandis que dans le groupe (expérimental), 12 élèves ont pu reconnaître les couleurs affichées.

-Anglais: Dans le groupe (témoin) en anglais, 6 élèves ont réussi à reconnaître les couleurs de base, telles que « red », « blue », « green », « yellow », « pink », etc. Ils ont montré une compréhension de base des couleurs en anglais. Dans le groupe (expérimental), parmi les 15 élèves, 13 ont réussi à reconnaître et à nommer les couleurs de manière précise. Ils ont démontré une meilleure compétence dans la reconnaissance des couleurs en anglais par rapport au groupe témoin.

d-3 Critère de discrimination des sons

	g.témoin	g.expérimental
Français	6	11
Anglais	7	12



Tableau(3)discrimination des sons figure(3) résultats du troisième critère

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

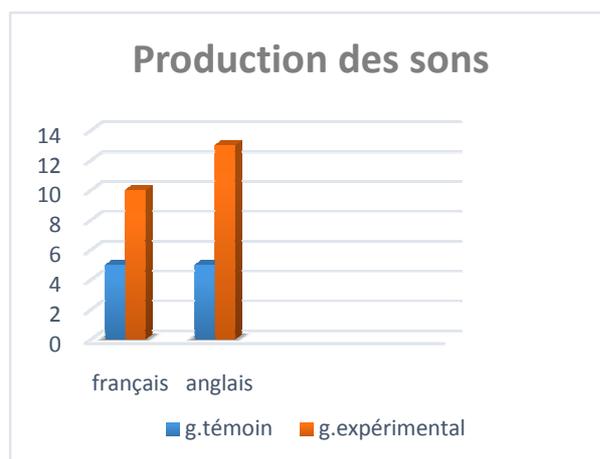
Dans le groupe (témoin) en français, parmi les 15 élèves, 6 ont réussi à discriminer les sons de manière précise. Ils ont pu distinguer et identifier les sons relatifs au français. Dans le groupe expérimental, 11 élèves ont réussi à discriminer avec précision les sons présentés. Ils ont démontré une meilleure compétence dans la discrimination des sons en français par rapport au groupe témoin.

Dans le groupe témoin en anglais, 7 des 15 élèves ont réussi à discriminer avec précision les sons de base de l'anglais, y compris les consonnes et les voyelles. Ils ont été en mesure de faire la distinction et d'identifier les variations sonores entre les mots. Cependant, dans le groupe expérimental, 12 des 15 élèves ont réussi à discriminer les sons de manière précise. Ils ont démontré une compétence supérieure dans la discrimination des sons en anglais par rapport au groupe témoin.

D.4 Critère de production des sons

	g.témoin	g.expérimental
Français	5	10
Anglais	5	11

Tableau(4) production des sons



figure(4) résultats du quatrième critère

Parmi les 15 élèves du groupe témoin en français, seuls 5 ont démontré une précision dans la production des sons de base, incluant les consonnes et les voyelles. En revanche, dans le groupe expérimental, 10 des 15 élèves ont réussi à produire les sons avec précision. Ils ont affiché une compétence supérieure dans la production des sons en français par rapport au groupe témoin.

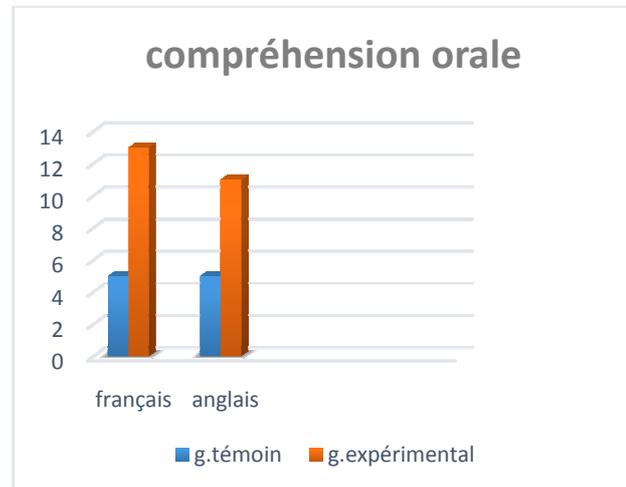
Dans le groupe témoin en anglais, parmi les 15 élèves, 5 ont réussi à produire avec précision les sons de base de l'anglais, tels que les consonnes et les voyelles. Ils ont été capables d'articuler correctement les sons et de les reproduire de manière adéquate. Dans le groupe expérimental, sur les 15 élèves, 11 ont réussi à produire les sons de manière précise.

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

Ils ont démontré une compétence supérieure dans la production des sons en anglais par rapport au groupe témoin.

d.5 Critère de compréhension de l'oral

	g.témoin	g.expérimental
Français	9	13
Anglais	8	12



Tableau(5) compréhension orale

figure(5) résultats du cinquième critère

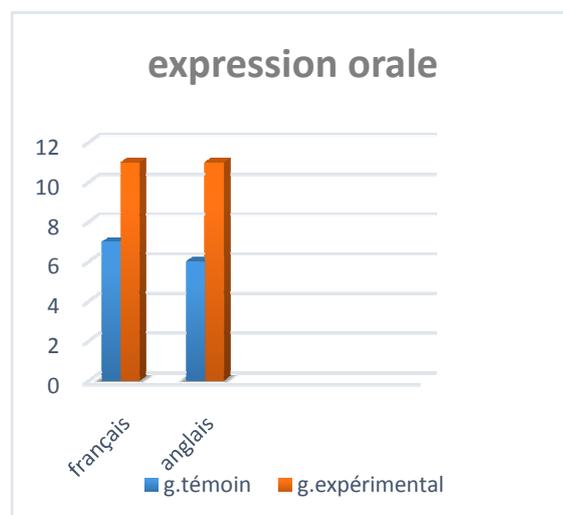
Les résultats obtenus par l'évaluation de ce critère de compréhension orale montrent qu:

En français, 9 élèves du groupe témoin ont pu saisir les mots du français et comprendre ce qui est dit, et 13 du groupe expérimental ont pu distinguer qu'il s'agit du français et non pas l'anglais.

En anglais, 8 élèves du groupe témoin ont montré la distinction des phrases des animateurs et distinguer qu'il a choisit de poser la question en anglais. Cependant, 12 élèves du groupe expérimental ont pu ce faire.

d.6 Critère d'expression orale

	g.témoin	g.expérimental
Français	7	11
Anglais	6	12



Tableau(6) expression orale

figure(6) résultats du sixième critère

Chapitre III: Expérimentation et analyse des données

l'évaluation de l'expression orale des élèves en deux langues étrangères (français et anglais) a montré les résultats suivants :

En français, 7 élèves du groupe témoin ont pu s'exprimer à l'oral et répondre aux questions de l'animateur. Alors que dans le groupe expérimental, 11 élèves ont pu répondre aux questions en formant des phrases simples en français.

En anglais, 6 élèves ont pu s'exprimer à l'oral. Quoique dans le groupe expérimental, 12 élèves ont réussi à utiliser un vocabulaire correcte pour former des phrases simples en anglais.

4) Synthèse :

D'après les résultats obtenus de notre observation de classe de troisième année primaire et la comparaison entre les deux groupes (témoin et expérimental) en deux langues étrangères (français et anglais), nous avons trouvé que le groupe expérimental avec lequel nous avons appliqué une didactique intégrée des langues étrangères montre un niveau plus élevé que celui du groupe témoin dans tous les critères évalués. Ce qui exprime que la conscience phonologique de ces élèves a été développée par rapport aux élèves du groupe expérimental.

Conclusion

Les élèves du groupe expérimental ont démontré une amélioration significative dans la discrimination des sons, la production phonétique, la compréhension orale et l'expression orale par rapport au groupe témoin. Ils ont affiché une plus grande capacité à reconnaître les sons, à les produire de manière précise et à les comprendre dans les deux langues.

Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte la conscience phonologique dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier dans un contexte bilingue. L'approche intégrée permet aux élèves de développer une base solide dans les compétences linguistiques des deux langues, favorisant ainsi leur acquisition globale des langues étrangères.

L'enseignement intégré du français et de l'anglais a montré des avantages en termes de transfert des compétences phonologiques d'une langue à l'autre, favorisant ainsi le développement de compétences linguistiques plus solides et une meilleure compréhension des similitudes et des différences entre les deux langues.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Notre recherche s'est centrée sur le développement de la conscience phonologique chez les élèves de troisième année primaire dans un contexte d'apprentissage bilingue du français et de l'anglais. Face à l'introduction de la langue anglaise dans le programme scolaire, il est devenu essentiel de trouver des approches efficaces pour permettre aux élèves de mieux acquérir les compétences linguistiques dans ces deux langues étrangères.

Nos hypothèses de recherche étaient les suivantes : en proposant des activités orales dans les deux langues étrangères et en mettant l'accent sur la distinction de la phonologie de chacune, nous pourrions développer la conscience phonologique des apprenants. De plus, en adoptant une approche plurielle des langues étrangères, nous pourrions renforcer leur conscience phonologique dans un contexte de bilinguisme.

Nos résultats de l'expérimentation ont démontré que l'intégration d'activités orales dans les deux langues étrangères, en mettant l'accent sur la distinction phonologique, a permis aux apprenants de développer une meilleure conscience phonologique. Cette approche a favorisé une meilleure acquisition des sons spécifiques du français et de l'anglais, tout en renforçant leur compétence bilingue.

L'adoption d'une approche plurielle des langues étrangères a également joué un rôle essentiel dans le développement de la conscience phonologique chez les élèves. En exposant les apprenants à différentes variétés linguistiques et en soulignant les similitudes et les différences entre les langues, nous avons pu favoriser une meilleure compréhension des sons et des structures phonologiques des deux langues étrangères.

Ces résultats soulignent l'importance d'une approche intégrée et plurielle dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier dans un contexte de bilinguisme. En mettant l'accent sur la conscience phonologique, nous avons pu aider les élèves à développer des compétences linguistiques solides dans les deux langues, tout en favorisant une meilleure compréhension interlinguistique.

Cependant, il faut souligner que notre recherche présente quelques limites. L'échantillon d'élèves de troisième année primaire était limité, et il serait nécessaire d'étendre cette recherche à un échantillon plus large pour confirmer nos résultats. Le temps imparti pour l'expérimentation était limité, ce qui a restreint la profondeur des activités proposées.

Conclusion Générale

En conclusion, notre recherche apporte des éléments de réponse quant à la manière de développer la conscience phonologique dans un contexte d'apprentissage bilingue. L'approche intégrée s'est révélée efficace pour aider les apprenants à acquérir une meilleure maîtrise des compétences linguistiques dans les deux langues étrangères. Ces résultats pourraient être utilisés pour orienter les pratiques pédagogiques dans les classes de langue étrangère au niveau primaire et contribuer à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- **Ouvrages :**
 - COSTERMANS J, Problèmes de psycholinguistique, Ed. P. Mardaga, 1987.
 - Francine CICUREL, la classe de langue un lieu ordinaire : une interaction complexe, Paris, 2002.
 - Genesee, F, Learning throughtwolanguages Gajo, L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue: Studies of immersion and bilingual education. Newbury House Publishers, l'Université du Michigan, 1987.
 - Marie-Laure Elalouf et al, préparation au concours des professeurs des écoles français, éditions de Boeck université, B1000, Bruxelles, 2008.
 - BENNANI Jalil, Le bilinguisme, Ed Denoel, 1985.
 - Sophie BRIQUET-DUHAZE, Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté, L'Harmattan, Paris, 2013.
- **Articles :**
 - Abdeljalil AKKARI, Introduction aux approches interculturelles en éducation, Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2016.
 - Francine CICUREL, la classe de langue un lieu ordinaire : une interaction complexe, Paris, 2002.
 - Isabelle HAIK, de certaines différences entre le français et l'anglais, Languages, n°60, Paris, 1980.
 - Laura NICOLAS, L'apprenant -médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère, Ela, 335, 2015.
 - Marisa CAVALLI, Enseignement des langues : Vers une didactique intégrée, de l'IRRSAE- Val d'Aoste, section école secondaire du premier degré 1, 1987, p18.
 - Tina Kanta, Véronique rey, Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde, Travaux interdisciplinaires du laboratoire Parole et Langage, 22, 2003.
 - Mathilde HUTEIN, Phonologie du français, université Paris,hal, 2018, p20.
 - Michel CANDELIER, «approches plurielles, didactique du plurilinguisme : Le même et l'autre », ACEDLE, 2008.
 - Bialystok, E. Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2007.
 - Brohy CLAUDINE: Didactique intégrée des langues: évolution et définitions, Babylonia32, 1983.
 - Laura NICOLAS, L'apprenant -médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère, Ela, n°335, 2015.
- **Dictionnaires :**
 - CUQ J.P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. Jean Pencreach, Paris, 2003.
 - Jean DUBOIS et al, Dictionnaire de linguistique, Larousse-Bordas/VUEF, Paris, 2002.
- **Thèses et mémoires:**
 - Konstantina KANTA, bilinguisme et conscience phonologique, Aix Marseille 1, 2008. (thèse)

Références bibliographiques

- Carine LEBLANC, l'éveil aux langues à l'école primaire, Education, Université Nantes, 2018. (mémoire)
- Lucile LAVIELLE, La conscience phonologique au service des apprentissages : comment mettre en place des activités visant à développer la conscience au cycle 1? Education, Université d'Orléans, 2015. (mémoire)
- BENYOUNES Charafeddine, La didactique intégrée pour l'enseignement-apprentissage des figures de style, UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA, 2020. (Mémoire)
- **Documents officiels:**
 - Didactic guide of English for 3rd year primary education, 2022.
 - Inspection générale de l'éducation nationale, Plans annuels français 3ème année primaire, septembre 2022.
 - Manuel scolaire de français 3ap deuxième génération, 1ère éd. 2017.
 - My book of English, primary school year 3, 2022.
- **Sitographie :**
 - <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/phonologie/60348>
 - https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.frenchforthought.com%2FPhonologie%2Fphonologie_038.html&psig
 - https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=NRAS_042_0015

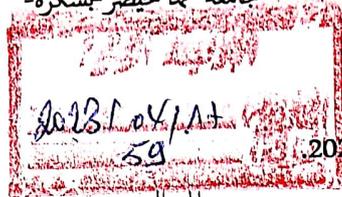
Annexes

Annexe(1): demande de réalisation de stage



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة-

التاريخ: 09/03/2023



كلية الآداب و اللغات.

قسم اللغة الفرنسية.

الرقم / 44 / ق.ف / 2023

الى السيد : مدير مديرية التربية لولاية بسكرة

الموضوع: طلب اجراء ترخيص

في اطار الترخيص الخاصة بالطلبة في الوسط المهني ونظرا لما لها من اهمية على الصعيد العلمي والمهني
يشرفني ان اطلب من سيادتكم الموافقة على استقبال الطالب(ة) الوارد اسمه (ا) اذناه

الطالب (ة) : بن تامر سمراء

رقم التسجيل: 181835034769

السنة : الثانية ماستر

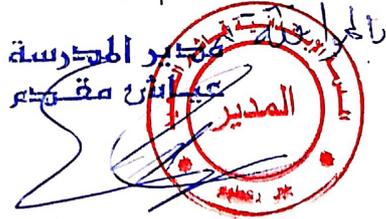
التخصص: تعليمية اللغات الأجنبية

السنة الجامعية : 2023/2022

مكان الترخيص : مديرية التربية

المؤسسة : ابتدائية قاشم السعيد عين زعطوط

رأي و ختم المؤسسة المستقبلة :



رئيس القسم



Annexe 2 : interviews avec des enseignants de français

Annexe n° :2.1 : première interview

INTERVIEW

Nous avons fait une interview avec madame Nadia KAHLOUL, enseignante de langue française à l'école primaire KACHEM Saïd à Ain Zaatout, le 18/01/2023, Sur le niveau de ses élèves de troisième année en langue française. Ses réponses sur nos questions sont mentionnées ci-dessous :

1 – Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

-Je suis enseignante de français depuis sept ans.

2- Comment évaluez-vous la motivation de vos élèves de troisième année pendant la séance de français ?

-j'ai des éléments actifs qui aiment apprendre le français. Ils sont motivés à apprendre cette nouvelle langue.

3- En comparant les résultats des apprenants des dernières années avec celles de l'année actuelle, y a-t- il une différence ?

Il y a toujours des élèves excellents et d'autres qui trouvent difficultés à apprendre comme toutes les années.

4- pensez-vous que l'introduction de la langue anglaise a affecté le niveau des apprenants dans le français ? Comment ?

-On ne peut pas dire que cela a un effet purement négatif mais les élèves se plaignent toujours de cette surcharge du programme par rapport à leur âge

5- vue la similitude remarquable entre les deux langues étrangères (le français et l'anglais) arrive-t-il où un élève confond entre les deux langues ? Dans quel niveau ? Et quelle en serait votre réaction en tant qu'enseignante ?

-Ils font toujours des confusions entre les couleurs par exemple, entre les chiffres, les sons différents prononcés autrement dans chaque langue parce qu'ils n'ont pas encore cette conscience de faire la distinction entre ces deux langues étrangères.

6- pensez-vous que c'est évident d'enseigner ces deux langues étrangères en même temps à un élève de troisième année, pourquoi ?

-C'est faisable d'apprendre plus d'une langue à un enfant mais c'est une opération qui nécessite une stratégie fiable pour atteindre cet objectif.

7- Existe- il une collaboration et une concertation entre vous et les autres enseignants d'anglais sur la progression du programme et l'évaluation des élèves ?

-Actuellement, il n'y a aucun type de concertation entre nous, chaque enseignant suit une méthode différente pour enseigner sa langue.

Je vous remercie madame d'avoir consacré de votre temps précieux pour répondre à nos questions

Avec plaisir et je vous souhaite bon courage dans votre étude.

INTERVIEW

Nous avons fait une interview avec monsieur Hamza CHAOUCHKHOUE, enseignant de langue française à l'école primaire KACHEM Saïd à Ain Zaatout, le 18/01/2023, Sur le niveau de ses élèves de troisième année en langue française. Ses réponses sur nos questions sont mentionnées ci-dessous :

1 – Depuis combien d’années enseignez-vous le français ?

-J'ai 11 ans depuis que j'ai commencé à enseigner le français au primaire.

2- Comment évaluez-vous la motivation de vos élèves de troisième année pendant la séance de français ?

-L'élève a le désir de découvrir cette langue étrangère et essaye de l'apprendre

3- En comparant les résultats des apprenants des dernières années avec celles de l'année actuelle, y a-t- il une différence ?

4- pensez-vous que l'introduction de la langue anglaise a affecté le niveau des apprenants dans le français ? Comment ?

-Je pense que cela devrait affecter positivement leur niveau s'ils ont la même motivation pour les deux langues.

5- vue la similitude remarquable entre les deux langues étrangères (le français et l'anglais) arrive-t-il où un élève confond entre les deux langues ? Dans quel niveau ? Et quelle en serait votre réaction en tant qu'enseignante ?

-Au vue de la similitude remarquable entre les deux langues, l'élève tombera certainement dans des confusions que ce soit dans la prononciation ou l'écriture et à notre tour de leur corriger progressivement.

6- pensez-vous que c'est évident d'enseigner ces deux langues étrangères en même temps à un élève de troisième année, pourquoi ?

-Je pense qu'il n'y a aucun obstacle d'apprendre deux langues et même plus, si on développe chez l'élève la compétence de différencier entre eux mais surtout si l'élève lui-même a le désir de les apprendre.

7- Existe- il une collaboration et une concertation entre vous et les autres enseignants d'anglais sur la progression du programme et l'évaluation des élèves ?

-Malheureusement, il n'existe pas de collaboration avec eux, mais nous souhaitons qu'il y en ait dans les années prochaines parce que cela servira l'intérêt de l'apprenant.

Je vous remercie monsieur de votre collaboration et je vous souhaite bon courage dans votre carrière.

-Je vous en prie et bon courage à vous de même.

Annexes

Annexe n°(3) : grille d'observation des deux classes de langues étrangères

Catégoried'observation	Catégoried'observation
Utilisation du vocabulaire	
Prononciation des sons	
Réactions de l'enseignant	

Annexes

Annexe(3): fiches pédagogiques

Annexe(3.1): fiche pédagogique de français

Présentée par :	Matière : français	Date :
Niveau :3 AP		
Activité : compréhension de l'oral		Durée : 30 min
Titre : j'apprends les couleurs et les formes		
Objectifs visés : mener les enfants : -A apprendre et savoir prononcer correctement le vocabulaire relatif aux couleurs et aux formes en français, tout en développant leur conscience phonologique dans cette langue. -à reconnaître les sons de base du français, tels que /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ .		
Matériel : tableau blanc, ardoises, fiches et images contenant des couleurs et des formes		
Etape	Déroulement de la séance	
Pré-écoute	-Annoncer l'intitulé de l'activité et l'écrire sur le tableau -Demander aux élève le sens des deux mots « couleur » et « forme » -leur faire nommer quelques exemples	
Ecoute	-Commencer à lire le texte après avoir demandé aux élèves d'écouter attentivement -Faire une pause après chaque phrase pour assurer que les élèves comprennent le sens de ce qui est dit et d'extraire les couleurs et les formes cités dans le texte Le texte: "Les couleurs et les formes" Il y a des couleurs partout autour de nous : le rouge, le bleu, le vert, le jaune, le rose et bien d'autres encore. Et il y a aussi des formes différentes : le cercle, le carré, le triangle, le rectangle, l'ovale et bien d'autres encore.	

Annexes

	<p>Le rouge peut être la couleur d'une pomme. Le bleu peut être la couleur du ciel. Le cercle peut être la forme d'une boule ou d'une lune. Le carré peut être la forme d'un livre.</p> <p>Nous pouvons voir des couleurs et des formes partout : dans notre maison, dans la nature et dans les villes. C'est merveilleux de découvrir toutes les couleurs et les formes qui nous entourent !</p> <p>Après la première lecture, les élèves répondront aux questions suivantes :</p> <p>De quoi parle le texte ?</p> <p>Faites une liste des couleurs et des formes du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demandez aux élèves de répéter chaque couleur et chaque forme après vous. <p>Montrer-leur des images représentant des couleurs dans des formes vierges et à chaque fois associer une couleur à une forme et demandez-leur de les nommer.</p>
Post-écoute	<p>Les élèves peuvent produire des phrases courtes en utilisant les couleurs et les formes. Par exemple: "La pomme est rouge" ou "Le livre est un carré".</p>

Annexe(3.2): fiche pédagogique de langue anglaise

Presented by :	Language : english	time : 30 min
Level :3PS		
Activity :Oral comprehension		
Title : forms and shapes		
<p>Objectives:</p> <p>- To learn and practice vocabulary related to colors and shapes</p> <p>- To recognize the basic sounds of english, such as /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.</p>		
<p>Materials :</p> <p>Flashcards with pictures of various shapes and colors</p> <p>A worksheet for each student with a matching activity and coloring exercise</p>		
<p>Activities :</p> <p><u>Introduction</u></p> <p>-Greet the students and introduce the topic of colors and shapes.</p>		

Annexes

-Use flashcards to elicit some vocabulary from the students.

Vocabulary Practice

-Show flashcards with shapes and colors, and say the words aloud. Have the students repeat each word after you.

-Practice using the vocabulary by asking questions, such as "What shape is this?" and "What color is this?"

Matching Activity

-Give matching activity such as a triangle+= green triangle and they have to match flashcards to green color .

-Ask the students to match the shapes with the corresponding colors and say for example : it is a green triangle ; it is a red circle

Speaking Practice

- stick flashcards on the table.

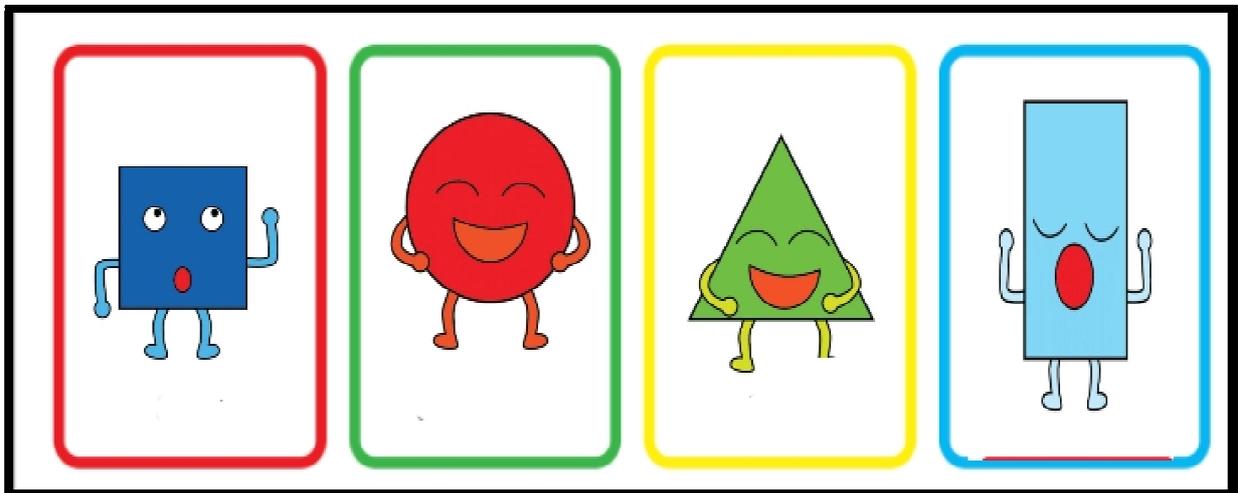
-Ask the students to take turns describing a shape or color that they see .

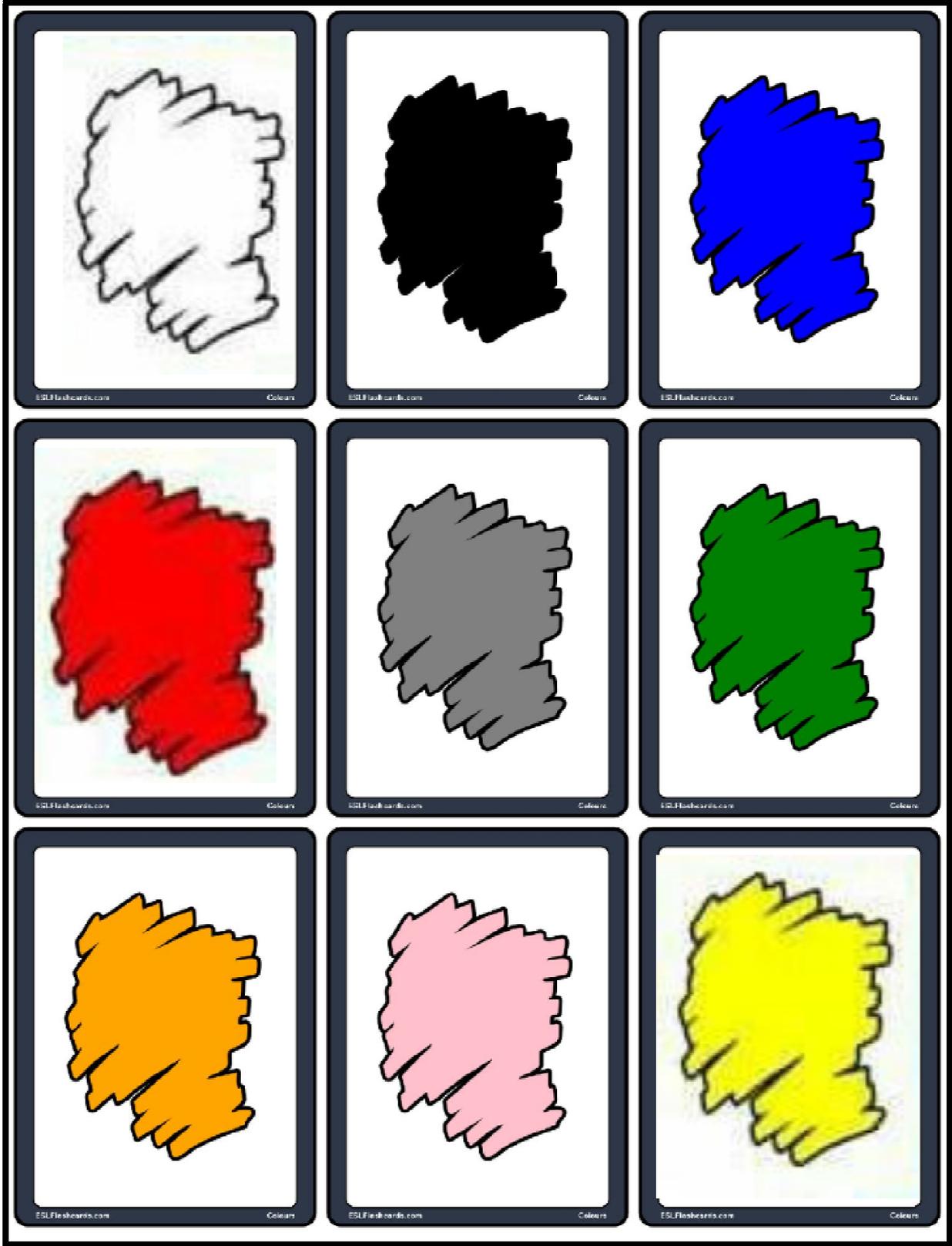
- Encourage the students to use complete sentences, such as "I see a red square."

Wrap-up

- Review the vocabulary and concepts covered in the lesson.
- Provide feedback to the students and answer any questions they may have

Annexe n° : 03 flashcards des couleurs et des formes





Annexe(04):grilled'évaluation

Grilled'évaluation

Critères Elèves	Reconnaissance des couleurs	Reconnaissance des formes	Descrimination des sons	Production des sons
Elève 1				
Elève 2				
Elève 3				
Elève 4				
Elève 5				
Elève 6				
Elève 7				
Elève 8				
Elève 9				
Elève 10				
Elève 11				
Elève 12				
Elève 13				
Elève 14				
Elève 15				

Chapitre III : Expérimentation et analyse des données

Résumé

Ce mémoire se concentre sur le développement de la conscience phonologique chez les élèves de troisième année primaire en Algérie dans un contexte d'apprentissage bilingue du français et de l'anglais. En utilisant des activités orales dans les deux langues et en adoptant une approche plurielle des langues étrangères, l'étude vise à renforcer la compétence bilingue des apprenants. Les résultats de la recherche montrent que les activités ciblées ont permis aux élèves d'améliorer leur distinction phonologique entre les deux langues et d'accroître leur compréhension interlinguistique. Malgré certaines limites, cette recherche offre des perspectives prometteuses pour l'enseignement intégré des langues étrangères au niveau primaire, en mettant l'accent sur la conscience phonologique.

Abstract

This thesis focuses on the development of phonological awareness among third-grade primary students in Algeria in the context of bilingual learning of French and English. By using oral activities in both languages and adopting a plurilingual approach to foreign languages, the study aims to enhance students' bilingual competence. The research results demonstrate that the targeted activities have enabled students to improve their phonological distinction between the two languages and enhance their interlinguistic comprehension. Despite certain limitations, this research offers promising prospects for integrated foreign language teaching at the primary level, with an emphasis on phonological awareness.

المخلص

تركز هذه الدراسة على تطوير الوعي الصوتي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في الجزائر في سياق التعلم المزدوج للغتين الفرنسية والإنجليزية. من خلال استخدام أنشطة شفوية في اللغتين واعتماد نهج متعدد اللغات للأجنبية، تهدف الدراسة إلى تعزيز كفاءة الطلاب في اللغتين. تشير نتائج البحث إلى أن الأنشطة المستهدفة ساعدت الطلاب في تحسين التمييز الصوتي بين اللغتين وزيادة الفهم بين اللغتين. على الرغم من وجود بعض القيود، توفر هذه الدراسة آفاقاً واعدة للتعليم المدمج للغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية، مع التركيز على الوعي الفونولوجي.