



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

Département De Lettres Et Des Langues Etrangères
Filière De Françaises

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique des langues étrangères

**L'impact de la prononciation dans l'apprentissage de la
lecture.**

**Cas : des apprenants de 4^{ème} AP de l'école Mohamed El
Aide El Khalifa, Tolga**

Dirigé par :

Dr. ZERARI Siham

Présenté par :

GANNA Nawel

Membres du jury :

Rapporteur	Dr. ZERARI Siham.
Président	Mm .IBABAR Amel.
Examinatrice	Mm .GHIABA Souad.

Année universitaire
2023/2024

Remerciements

Tout d'abord, je remercie « Allah » qui m'a soutenu, m'a donné le courage et la force pour achever ce modeste travail.

Je tiens à remercier avec ma profonde gratitude envers ma directrice de recherche, Dre ZERARI Siham d'avoir accepté de diriger mon mémoire, sa disponibilité, sa patience et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude envers les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail et de faire partie de la commission d'examen.

Je souhaite également exprimer ma profonde gratitude à tous les membres de l'école « Mohamed El Aide El Khalifa » pour leur précieuse contribution qui m'a permis de mener à bien mon expérimentation.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude envers mes professeurs tout au long de mon cursus universitaire pour leurs conseils, leur soutien.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail de recherche à mes chers parents, pour leur soutien tout au long de mes études. Je dédie aussi ce travail à ma sœur et à mes frères, qui m'ont aidé et encouragé à continuer. Enfin, je le dédie à mes précieuses amies, qui m'ont toujours encouragé.

Merci à tous

TABLE DES MATIÈRES

Remerciement

Dédicace

Introduction générale

CHAPITRE I : La didactique de la prononciation de français langue étrangère en Algérie.	6
Introduction	7
I.1. Définitions	7
I.1.1 La prononciation	7
I.1.2. La phonétique	8
I.1.2.1. La phonétique articulatoire	9
I.1.2. 2. La phonétique acoustique	9
I.1.2. 3. La phonétique auditive	10
I. 1.3. La phonologie	10
I.2. La distinction entre la phonétique et la phonologie	11
I.3. Le système phonologique de la langue français et de la langue arabe.....	12
I. 3.1. Le système phonologique de la langue français	12
I.3.1 .1. Le système vocalique	12
I .3.1.2. Le système consonantique	14
I .3.2. Le système phonologique de la langue arabe	16
I.3.2 .1. Le système consonantique	16
I.3.2 .2. Le système vocalique	17
I.3.3. la distinction entre le système phonologique de l'arabe et du français.....	17
I.4. La valeur de la prononciation dans l'apprentissage de FLE.....	18
I.5. Les approches d'enseignement de la prononciation du français :.....	19
I.5.1. L'approche intuitive-imitative	19
I.5.1 L'approche analytique-linguistique	19
I.6. Les facteurs influençant l'acquisition de la prononciation en français	20
I.6.1. Le facteur de l'âge.....	20
I.6.2. La motivation	21
I.6.3. La surdité phonologique.....	22
I.7. Les méthodes de correction phonétique.....	22
I.7. 1. La méthode articulatoire	22

Table des matières

I.7.2. La méthode des oppositions phonologiques.....	23
I.7.3. La méthode verbo-tonale	24
I.8. L'enseignement de la prononciation dans le cycle primaire en Algérie.....	24
Conclusion.....	26
CHAPITRE II : Le processus d'apprentissage de la lecture	26
Introduction	27
II.1. Définition de la lecture.	28
II.2. Les types de lecture	30
II.2.1. La lecture passive	30
II.2.2 .La lecture sélective (indicative)	30
II.2.3. La lecture en diagonale	30
II.2.4. La lecture active surligner ou annoter.....	30
II.2.5. La lecture exploratoire	30
II.2.6. La lecture analytique.....	30
II.2.7. La lecture de plaisir.....	31
II.2.8. La lecture cursive	31
II.2.9. La lecture à haute voix	31
II.3. Les stades de l'apprentissage de la lecture	31
II.3.1. Le stade logographique	31
II.3.2. Le stade alphabétique	31
II.3.3. Le stade orthographique	32
II.4. Les méthodes d'enseignement / apprentissage de la lecture	33
II.4.1. La méthode synthétique	33
II.4.2. La méthode analytique.....	33
II.4.3. La méthode mixte	34
II.5. Les difficultés d'apprentissage de la lecture.....	35
II.5.1. Les difficultés de reconnaissance des mots	35
II.5.2. Les difficultés de compréhension de sens	35
II.6. Les origines des difficultés de lecture	36
II.6.1. L'origine sociale et environnement linguistique.....	36
II.6.2. L'origine sensorielle	36
II.6.3. L'origine cognitive.....	36
II.7. L'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture	37

Table des matières

II.8. L'enseignement de la lecture dans le cycle primaire en Algérie.....	38
Conclusion.....	40
CHAPITRE III : L'influence de la prononciation sur l'apprentissage de la lecture.....	41
Introduction	42
III.1.Présentation de l'établissement scolaire	42
III.2 . Objectifs de l'expérimentation	42
III.3. Description du corpus	43
III.4 . Présentation de l'échantillon	44
III.5.Déroulement de l'expérimentation	44
III.5.1. Les étapes de l'expérimentation	45
III.5.1.1Pré test.....	45
III.5.1.2Test.....	45
III.5.1.3.Post test	46
III.5.2. Analyse et interprétation des résultats	47
III.5.2.1 .Pré- test	47
III.5.2.2. Test	51
III.5.2.3.post- test.....	58
III.6. L'étude comparative entre la première lecture et la deuxième lecture.	61
Conclusion.....	63
Conclusion générale	65
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	68

Annexe

Résumé

Introduction générale

L'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier le français en Algérie, constitue un enjeu majeur dans le cursus éducatif des apprenants. Ce défi crucial est dû à la place qu'occupe n'importe quelle langue étrangère, étant donné qu'elle reste différente de la langue maternelle.

Pour que l'apprentissage du français soit conforme aux normes agréées et qu'il soit efficace, l'Algérie a décidé d'enseigner le français dès la troisième année de l'école primaire, car à cet âge, l'apprentissage des langues donne en générale de bons résultats. En effet, le président A. Bouteflika a d'ailleurs déclaré à ce sujet : « (...) *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.* »¹

Bien que le processus d'enseignement/apprentissage s'intéresse principalement à l'écrit, l'oral occupe également une place très importante dans l'acquisition des compétences nécessaires pour communiquer dans une langue étrangère. Savoir parler signifie donc savoir communiquer et prononcer correctement en adoptant ce nouveau système phonétique. À ce propos, B. MALMBERG souligne :

*L'enseignement des langues étrangères est aussi un domaine où la phonétique a une très grande importance pratique. Celui qui veut apprendre à bien prononcer une langue étrangère, devra avoir des habitudes articulatoires nouvelles (une base articulatoire). Il ne faut pas croire qu'il s'agit seulement d'apprendre quelques sons nouveaux et, pour le reste, utiliser les sons déjà connus. C'est un système d'habitudes articulatoires, y compris l'intonation et l'emploi des accents expiratoires, qui sera remplacé par quelque chose de nouveau*²

La phonétique occupe donc une place importante dans le cadre de l'enseignement des langues, où les apprenants doivent apprendre le système phonétique avec ses aspects segmentaux et suprasegmentaux. Au cours de l'apprentissage de ce nouveau système

¹ EL MISTARI. H , « *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?* », éd : Synergies Algérie n°18 – 2013,P40.

² MALMBERG. B cité par MESBAHI. k , « *L'Enseignement/Apprentissage de FLE dans le Sud Algérien ; défis et Perspectives* », éd :Revue Étoiles et Études, n°2,2018,p6.

phonétique, les apprenants rencontrent des difficultés remarquables qui se manifestent par un certain nombre d'erreurs de prononciation influence directement la maîtrise de la lecture.

Ces lacunes ont été l'objet d'étude d'un nombre important de chercheurs et de didacticiens qui se sont intéressés à ces défaillances posant un véritable obstacle à la prononciation. Ils ont proposé des stratégies et des méthodes pour y remédier.

Notre étude est insérée dans l'univers de la didactique des langues et des cultures en général, et de la didactique de l'oral en particulier. Elle s'inscrit dans le domaine de la phonétique, cette branche de la linguistique qui fournit les outils théoriques permettant de comprendre et d'analyser les sons de la parole, tandis que la prononciation est l'usage concret de ces sons, nécessitant une compréhension claire de la phonétique.

L'observation attentive de la progression des apprenants au niveau primaire a révélé une préoccupation persistante et significative : défaillance et difficultés explicites que la majorité des élèves rencontrent lors de la lecture en français. Facteur qui m'a motivé et incité à mieux comprendre ce problème, et qui a été un sujet de recherche pour de nombreux chercheurs. Ainsi, l'exploration de ce domaine nous incite à s'interroger sur cette problématique :

Dans quelle mesure la correction de la prononciation a-t-elle un impact sur l'apprentissage de la lecture ?

Afin de répondre à cette problématique, nous proposons les hypothèses suivantes :

1. La mauvaise perception auditive des phonèmes par les apprenants pourrait être due à l'influence de la langue maternelle.
2. La discrimination phonétique dans le processus d'apprentissage du FLE au primaire contribuerait significativement à la correction phonétique des apprenants.

À travers cette étude, nous chercherons à identifier les défis spécifiques auxquels sont confrontés les apprenants et à mettre en lumière le rôle que peuvent jouer les exercices de discrimination phonétique proposés, adaptés au niveau des élèves, pour remédier à ces lacunes.

Notre étude se concentre sur l'adoption d'exercices de discrimination phonétique comme un corpus proposé aux apprenants de quatrième année primaire de l'école « Mohamed El Aïd El Khalifa », sachant que cette période de scolarisation constitue une phase importante pour la maîtrise de la perception des sons.

La présente étude repose sur une approche expérimentale au cours de laquelle nous proposons l'adoption de la méthode de discrimination phonétique comme un outil de correction phonétique. Pour ce qui est la méthodologie adoptée, nous optons pour les méthodes descriptive et analytique à la fois ce qui nous permettra de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Notre travail de recherche se décompose en trois chapitres principaux :

Au sein du premier chapitre, nous aborderons l'importance de la prononciation dans l'apprentissage du français langue étrangère. Nous examinerons les méthodes de correction de la prononciation qui offriront diverses stratégies pour améliorer la précision et la fluidité des apprenants.

Dans le deuxième chapitre, nous explorerons le processus d'apprentissage de la lecture sous ses multiples aspects. Nous mettrons en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage de la lecture en insistant sur l'importance d'adapter l'enseignement aux besoins individuels des élèves, notamment en intégrant la conscience phonologique.

Le troisième chapitre, dédié à la mise en pratique et à l'expérimentation. Nous entamerons notre démarche en analysant attentivement les erreurs les plus récurrentes observées chez l'apprenant de 4^{ème} année primaire, afin de mieux comprendre leurs sources. Ensuite, nous mettrons en œuvre des exercices de discrimination phonétique adaptés pour adresser ces erreurs spécifiques et par la suite nous favoriserons une amélioration significative de leur prononciation.

CHAPITRE I :

***La didactique de la prononciation
de français langue étrangère en
Algérie.***

Introduction

Dans ce chapitre, nous commencerons par définir des termes essentiels tels que la prononciation, la phonétique et la phonologie, en soulignant l'importance de la prononciation dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Ensuite, nous analyserons en profondeur les bases théoriques de l'apprentissage de la prononciation en français et les divers facteurs qui influencent ce processus, comme l'âge, la motivation et la surdité phonologique.

Nous examinerons également les différentes méthodologies d'enseignement de la prononciation, en explorant les approches pédagogiques pour améliorer la compétence phonologique des apprenants. Cette exploration nous permettra de mieux comprendre les aspects clés de l'apprentissage de la prononciation en français et d'offrir une perspective éclairée sur ce sujet crucial dans l'enseignement des langues.

I.1. Définitions :

I.1.1. La prononciation :

Au cours de notre lecture, nous avons trouvé plusieurs définitions de la prononciation. Tout d'abord, le dictionnaire Larousse présente la prononciation comme suit : «*est la manière propre à quelqu'un d'articuler, de rendre les sons du langage* »³. Cette simple définition se concentre sur la manière dont quelqu'un articule les sons du langage, élément essentiel pour la clarté de la communication. Une articulation précise permet de transmettre efficacement le message. Ensuite, nous relevons celle de J-P. Cuq, qui a lié la prononciation aux compétences auditives, perceptives et productives en postulant la définition suivante :

Liée à l'articulation mais également à l'audition (capacité sensorielle de l'oreille) et à la perception (interprétation de la réalité physique). Prononcer c'est donc entendre et produire les sons et les faits prosodiques d'une langue donnée de telle manière qu'un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé, ou de sorte que la

³ Dictionnaire français Larousse, disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaire/francais/prononciation/64334>, consulté le : 6/2/2024.

*prononciation n'entrave pas la communication entre natif et non – natif.*⁴

Nous retenons de ce qui précède que la prononciation est bien plus qu'une simple production de sons. Elle implique également l'écoute (le système auditif), qui assure la compréhension des nuances auditives, ainsi que la capacité à interpréter la réalité linguistique. Ainsi, une bonne prononciation facilite la communication entre locuteurs natifs et non-natifs.

J-P. CUQ ajoute que « *l'action de prononcer est produire, entendre des sons et les faits prosodiques d'une langue de manière correcte et compréhensible afin de passer un message clair et net aux auditeurs.* »⁵. Donc, prononcer une langue correctement va au-delà de la simple émission de sons. Il s'agit d'une compétence complexe qui requiert la capacité d'entendre, de reproduire et de comprendre les aspects prosodiques d'une langue, le tout dans le but de transmettre un message clair, précis et compréhensible à l'interlocuteur.

I.1.2. La phonétique :

Plusieurs chercheurs ont défini la phonétique comme une discipline qui s'intéresse à l'étude des sons des langages, nous allons commencer par la définition du dictionnaire le petit Larousse qui décrit la phonétique comme : « *étude scientifique des sons du langage et des processus de la communication parlée .C'est une représentation par des signes conventionnels de la prononciation des mots d'une langue* »⁶. Cette définition souligne la phonétique explore de façon scientifique les sons présents dans le langage. Elle se manifeste par l'utilisation de symboles pour représenter la prononciation des mots dans une langue donnée.

En plus, J.P, CUQ présente cette définition selon laquelle la prononciation est : « *la discipline qui étudie la composante sonore d'une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique (articulatoire) et perceptif (auditif)* »⁷. D'après P. LEON, la phonétique se définit comme suit : « *la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique*

⁴ CUQ, J-P, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, éd : CLE international, Paris, 2003, p.205.

⁵Ibid.

⁶ Dictionnaire Le Petit Larousse, éd : Larousse, Paris, 2014, p.863

⁷ Op, cit. P 194.

des différents éléments de la parole. »⁸. Enfin, ces trois définitions mettent en avant la phonétique en tant qu'étude des sons du langage et accordent de l'importance à la compréhension de la composition acoustique et l'origine physiologique des éléments de la parole.

En somme, l'étude de la phonétique s'articule autour de trois branches principales, chacune explorant un aspect essentiel de la parole humaine. La phonétique articulatoire, la phonétique acoustique et la phonétique auditive. En combinant ces approches, la phonétique offre une compréhension approfondie de la manière dont les sons du langage sont produits, transmis et perçus.

I.1.2.1. La phonétique articulatoire :

La phonétique articulatoire, une branche de la phonétique descriptive, se base sur l'aspect physique de la parole c'est-à-dire la production des sons. Elle examine les mouvements des organes phonatoires lors de l'articulation des sons. Comme le confirme A. MARTINET : « C'est en référence à la façon dont ils sont réalisés au moyen des « organes de la parole » que seront identifiés ci-dessous les traits phoniques pertinents et que seront décrites les variantes des unités phonologique . »⁹. Ensuite, la production des sons de la parole résulte du mouvement de l'air laryngien dirigé vers des zones spécifiques de la bouche et du nez, permettent ainsi une variété de sons distincts comme le souligne E. GUIMBRETIERE, l'articulation désigne « le fait de produire un son à partir du mouvement de l'air laryngien dans des zones particulières de la bouche et du nez »¹⁰.

I.1.2. 2. La phonétique acoustique :

La phonétique acoustique se concentre sur l'étude des propriétés physiques des ondes sonores générées par la parole. Cette discipline utilise le traitement du signal pour analyser ces ondes sonores et en extraire des informations précieuses sur leur structure, leur variation et leur fonctionnement. En résumé, la phonétique acoustique explore les aspects physiques des sons de la parole en utilisant des techniques de traitement du signal pour approfondir notre compréhension de la communication sonore. Comme l'explique J.DUBOIS, et al,

⁸ LEON, P, « Phonétisme et prononciation du français », éd : Armand colin, Paris, 2007, P06.

⁹Martinet. A, « Eléments de linguistique générale », éd : ARMAND COLIN, 2008. p59.

¹⁰ Guimbretiere.E, « Phonétique et enseignement de l'oral », éd : Didier, Hatier, Paris, 1994, p.14

Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage : « *s'attache à étudier les propriétés physiques des ondes sonores de la parole (traitement du signal)* »¹¹.

I.1.2. 3. La phonétique auditive :

la phonétique auditive étudie les modalités de la perception du message linguistique selon J. DUBOIS, et al, dans Dictionnaire de linguistique : « *étudie les modalités de la perception du message linguistique* »¹².

En outre, selon J.M PIERRET : « *La phonétique auditive étudié comment se font la perception et l'interprétation des sons de langage. Ces études utilisent des appareils de plus en plus perfectionnées : oreille électronique, filtres permettant de renforcer certains traits, ect.* »¹³ C'est-à-dire, La phonétique auditive explore comment les êtres humains perçoivent et comprennent les sons de la parole, et elle s'appuie de plus en plus sur des outils technologiques avancés pour approfondir cette compréhension.

I. 1.3. La phonologie :

La phonologie est un domaine complexe qui comporte diverses interprétation et définitions selon les perspectives théorique et les contextes d'application. J. DUBOIS définit la phonologie comme « *La science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique. Elle se fonde sur l'analyse des unités discrètes (phonèmes et prosodèmes) opposées à la nature continue des sons (...)* »¹⁴. Ainsi, la linguistique met en lumière la nature fondamentale de la phonologie en tant que science qui explore les sons du langage en se concentrant sur leur rôle et leur fonction au sein des systèmes de communication linguistique.

En didactique J.P, CUQ : « *vise la description du système phonologique qui consiste à isoler les unités distinctives abstraites (phonèmes et éléments prosodiques), à établir leur liste et celle de leurs traits pertinents et à étudier leur fonctionnement* »¹⁵. L'objectif de la

¹¹ DUBOIS, J, et al, « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », 2e éd : Larousse-bordas/HER, 1999, p6.

¹² DUBOIS, J, et al, « *Dictionnaire de linguistique* », éd : Larousse-bordas/VUEF, 2002. p.361

¹³ PIERRET, J.M, « *phonétique historique du français et notion phonétique générale* », éd : PEETERS, Louvain -La- Neuve, 1994.P63.

¹⁴ DUBOIS, J, et al, « *Dictionnaire de linguistique* », éd : Larousse-bordas/VUEF, Paris, 2002, p361.

¹⁵ CUQ, J.P, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd : CLE international, Paris, 2003, p.194.

phonologie est de décrire le système phonologique en isolant les unités distinctives abstraites, telles que les phonèmes et les éléments prosodiques. Selon J.M, PIERRET:

*Pour la phonologie ou phonétique fonctionnelle, seuls sont importants à relever les traits phoniques qui assurent une fonction distinctive dans la langue. La phonologie est donc est la discipline qui étudie les éléments phonique d'une langue et qui les classe selon leur fonction dans cette langue.*¹⁶

Ainsi, J.M, PIERRET insiste sur les traits phoniques qui assurent une fonction distinctive dans la langue. Par conséquent, la phonologie se définit comme la discipline qui étudie les éléments phoniques d'une langue et les classe en fonction de leur rôle dans cette langue.

Enfin, il existe deux types de phonologie : d'une part, La phonologie segmentale, qui se concentre sur la réalisation et la distribution des sons distinctifs et d'autre part, la phonologie suprasegmentale, qui s'intéresse aux aspects prosodique tels que le rythme. Selon, S.DETEY et all : la phonologie segmentale s'intéresse à la réalisation et la distribution des sons distinctif (phonèmes), ces derniers créent des distinctions dans le lexique : ainsi, en opposant part à tard ou car, on peut établir que /P/, /t/, et /k/ représentent trois phonèmes différents [...] La phonologie suprasegmentale s'intéresse quant à elle aux aspects tel que le rythme, l'accentuation et l'intonation¹⁷.

I.2. la distinction entre la phonétique et la phonologie :

D'après N.S ,TROUBETZKOY et L. J PRIETO : « *l'étude phonétique nous dit comment sont faits les sons d'une langue, et quelles sont leurs caractéristiques acoustiques ; une étude phonologique nous explique comment ces sons sont utilisés pour donner du sens.* »¹⁸ nous retenons que l'étude phonétique se concentre sur la fabrication des sons d'une langue ainsi que sur leurs caractéristiques acoustiques, tandis que l'étude phonologique explore comment ces sons sont utilisés pour donner du sens dans la communication linguistique.

¹⁶PIERRET, J.M, « *phonétique historique du français et notion phonétique générale* », éd : PEETERS, Louvain - La- Neuve, 1994, P67.

¹⁷DETEY.S et all, « *la prononciation du français dans le monde* », éd : CLE international, Paris, 2016, p12.

¹⁸ TROUBETZKOY, N.S, PRIETO, L. J, « *Principes de phonologie* », éd : Klincksiek, Paris. 2005. p 10.

Tableau n°01 illustrant la distinction entre la phonétique et la phonologie, d'après Troubetzkoy, « Principes de phonologie », (1957)

La phonétique	La phonologie
Science des sons de la parole.	Science des sons de la langue
Science de la face matérielle des sons du langage humain.	Science de la fonction linguistique des sons du langage.
La parole est un monde des phénomènes empiriques ; d'où : les méthodes de la phonétique sont celles des sciences naturelles	La langue, institution sociale, est un monde de rapports, de fonctions et de valeurs ; elle emploie les méthodes utilisées pour étudier le système grammatical d'une langue.

I.3. Le système phonologique de la langue française et de la langue arabe.

I. 3.1. Le système phonologique de la langue français :

Dans la suite, nous exposerons le système phonologique du français standard qui comprend deux systèmes : vocalique et consonantique.

I.3.1 .1. Le système vocalique :

Les voyelles du français standard présentent différentes caractéristiques telles que leur arrangement en sons arrondis ou étirés, ainsi que leur nature orale ou nasale. Globalement homogènes, elles se distinguent par un unique timbre stable, une tension articuloire générale et une intensité similaire, sans distinction entre voyelles fortes ou faibles. Comme le décrit B.LAURET dans cette citation :

Arrondies ou étirées, orales ou nasales, les voyelles du français standard sont plutôt homogènes : un unique timbre stable par voyelle, une tension générale de l'articulation, une même intensité (pas de voyelles fortes ni de voyelles faibles), une relative stabilité suivant les positions dans le groupe rythmique (pour les voyelles "moyennes" ¹⁹.

¹⁹LAURET, B, « Enseigner la prononciation du français : questions et outils ». Éd : Hachette, Paris, 2007. P63.

Comme le mentionne P. LEON, le timbre d'une voyelle est déterminé par l'interaction des résonances dans différentes cavités de la bouche. Les deux principales cavités, c'est-à-dire la cavité buccale proprement dite et la cavité pharyngale, contribuent à former ce timbre, comme indiqué dans la citation : « *le timbre d'une voyelle est formé par l'addition des résonances des deux principales cavités buccales, auxquelles peuvent s'ajouter celle de la cavité labiale ou de la cavité nasale* »²⁰

Nous citons quatre caractéristiques des voyelles : La nasalité, La position des lèvres, la position de la langue et le degré d'aperture :

- **La nasalité :**

Il y a quatre voyelles nasales dans la langue, [ɛ̃/œ̃ / ɑ̃ / ɔ̃]. Leur description acoustique est plus complexe en raison de leurs caractéristiques spécifiques. Selon J. M, PIERRET :

*La nasalité lorsque le voile du palais est relevé, tout l'air laryngé s'écoule à travers le canal buccal et les voyelles ainsi réalisées sont appelées orales .si le voile de palais est abaissé, l'air de laryngé s'écoule à la fois à travers le canal buccal et les fosses nasales et les voyelles ainsi réalisées sont appelées nasale.*²¹

- **La position des lèvres :**

Selon l'action des lèvres dans l'articulation, on distingue deux types de voyelles : les voyelles non arrondies [i / e / ɛ̃ / ε / a] et les voyelles arrondies [ɔ/œ/ø/y/ œ̃ /u/ o/ α / ɔ̃ / ɑ̃ / ɔ̃].

L'arrondissement des lèvres entraîne l'allongement de la cavité buccale en créant une petite cavité labiale.

- **La position de la langue :**

Le déplacement de la langue vers l'avant ou l'arrière provoque une transformation générale de la cavité buccale. ce que se traduit par la production de voyelles antérieures tel que /i/, /y/, /e/, /ø/, /ε/, /œ/, /a/, /ε /, / ɛ̃ /, / œ̃ / et de voyelles postérieures sont /u/, /o/, /ɔ/, / ɑ̃ /, / ɔ̃ /, / α /.

²⁰LEON. P, « *Phonétisme et prononciation du français* », éd : Armand colin, Paris, 2007, p111.

²¹PIERRET, J.M, « *phonétique historique du français et notion phonétique générale* », éd : PEETERS, Louvain - La- Neuve, 1994, P27 /28.

- **Le degré d'aperture :**

Lors de la réalisation des phonèmes vocaliques, la différence réside dans le degré d'ouverture du canal buccal, correspondant à l'espace entre le dos de la langue et le palais. Il existe quatre niveaux d'aperture (d'ouverture) : fermé, très fermé, très ouvert et ouvert.

Positions Labialité Aperture	Antérieures		Postérieures	
	Ecartées	Arrondies	Ecartées	Arrondies
Très fermées	i (si)	y (su)		u (sous)
Fermées	e (ces)	Ø (ceux)		o (seau) õ (conte)
Moyennes		ə (ce)		
Ouvertes	ɛ (sel) ẽ (brin)	œ (seul) œ (brun)		ɔ (sol)
Très ouvertes	a (patte)		a (pâte) ã (pente)	

Tableau n°02 : illustrant le système vocalique français illustré par Pierre Léon²²

I.3.1.2. Le système consonantique

Le système consonantique du français compte 17 consonnes. Nous produisons les consonnes qui sont considérées comme « *des bruits et se prononcent avec une fermeture ou un rétrécissement du passage de l'air* »²³, le classement de ces consonnes se base sur deux facteurs qui sont : le lieu et le mode d'articulation.

- **Le mode d'articulation :** ce critère nous amène à distinguer entre les consonnes orales et nasales, voisées et non voisées, occlusives et constrictives²⁴.

²² LEON. P, « *Phonétisme et prononciation du français* », éd : Armand colin, Paris, 2007, p68.

²³ MALMBERG. B. « *La Phonétique. Coll. Que sais-je ?* », éd : Presses Universitaires de France, Paris, 2001, p45.

²⁴ Ibid, p.92

• **Le point d'articulation :**

Ce facteur nous permet de distinguer entre les consonnes bilabiales, labiodentales, apico-dentales, apico-alvéolaires, prédorso-prépalatales, labiales, médio-palatales, dorso-palatales et dorso-vélaires, et enfin post dorso-vélaire.²⁵

En effet, dans l'organisation phonétique, les consonnes se classent généralement en trois grands groupes distincts : les consonnes occlusives, les consonnes constrictives et les semi-consonnes. Cette classification permet de comprendre et d'analyser les diverses manières dont les consonnes sont articulées et utilisées dans la langue.

Les occlusives

Lieu \ Mode	Bilabiales	Apico-dentales	Médio-dorso-palatales	Dorso-vélaires
Non voisées (sourdes)	p	t		k
Voisées (sonores)	b	d		g
Nasales	m	n	ɲ	ŋ

Tableau n° 03 illustrant les consonnes occlusives

Les fricatives : (ou constrictives)

Lieu \ Mode	Labio-Dentales	Prédorso-Alvéolaires	Prédorso-prépalatales	Dorso-uvulaires
Non voisées	f	s	ʃ	
Voisées	v	z	ʒ	r

Tableau n°04 illustrant les consonnes fricatives

²⁵ Ibid., p.94-95

Les semi-consonnes :(ou les semi-voyelles)

Les semi-consonnes sont des articulations intermédiaires entre les consonnes et les voyelles. Elles sont toujours suivies par une voyelle prononcée pour former une syllabe. Elles sont au nombre de trois : le [j] de fille, le [ɥ] de lui, et le [w] de Louis.²⁶

I.3.2. Le système phonologique de la langue arabe :

Le système phonologique de la langue arabe se caractérise par la présence de deux systèmes consonantiques et d'un système vocalique. Dans cette partie, nous essaierons d'aborder brièvement ce système afin de dégager par la suite les points de divergence entre les deux langues.

I.3.2 .1. Le système consonantique:

Le système consonantique de la langue arabe est très riche par rapport à son système vocalique .Il comporte 28 consonnes, qui sont présentées dans le tableau suivant :

	Occlusives	Empathiques	Fricatives	Nasales	Liquides	Glides (semi-voyelles)
Labiales	ب B		ف F	م M		و W
Interdentales		ظ	ذ ث			
Dentale	ت د D t	ط ض		ن n	ل ر l r	
Sifflantes		ص S	ز س S z			
Palatales	ج		ش			ي Y
Vélaires	ك k		خ غ			
Uvulaires	ق Q					
Pharyngales			ح ع E			
Glottales	ء					

Tableau 5 : Le système consonantique de la langue arabe²⁷

²⁶ Schéma des profils articulatoires des consonnes, cité par LAURET, B, « Enseigner la prononciation du français : questions et outils ». éd :Hachette, Paris, 2007, P71 .

I.3.2 .2. Le système vocalique :

La langue arabe possède un système vocalique relativement restreint .il se compose principalement de trois voyelle, à savoir [a, i, u], qui peuvent exister sous forme brève ou longue. Cette simplicité apparente cache cependant une richesse phonologique subtile, où la longueur des voyelles joue un rôle crucial dans la distinction de sens. Le trapèze vocalique de la langue arabe est schématisé comme suit :

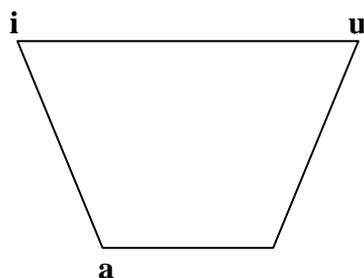


Schéma n°01: Le trapèze vocalique de la langue arabe²⁸

I.3.3.la distinction entre le système phonologique de l'arabe et celui du français.

L'importance de connaître et de comprendre les deux systèmes phonologiques de la langue arabe et du français réside dans la prévention des difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère, comme le souligne E. GUIMBRETIERE. Il estime que, « *en terme d'enseignement l'apprentissage d'un système phonique, il est important de pouvoir établir des comparaisons pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage* »²⁹ .

Nous allons essayer de présenter quelques points de divergence entre les deux langues. Tout d'abord, la langue arabe, une langue consonantique comprend 28 consonnes, tandis que la langue française est une langue vocalique possède seize (16) phonèmes vocaliques et moins de consonnes. En observant que la langue française contient plusieurs voyelles qui n'existent pas dans la langue arabe, par exemple [y], [Ø], [ã], [õ].

²⁷ Tableau des consonnes de l'arabe, disponible sur :

<https://dilap.com/tableau-des-consonnes-de-larabe/>. Consulté le : 08/04/2024.

²⁸ MAKHLOUF.M, LEGROS, D, MARIN, B, « *Influence de langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française* », éd : les cahiers pédagogiques , n°440 ,2006,p.03 .disponible sur : www.cahierspedagogiques.com/IMG/pdf/influence_langue_maternelle.pdf .Consulté le : 14/03/2024

²⁹ GUIMBRETIERE, E, « *Phonétique et enseignement de l'oral* », éd :Didier, Hatier, Paris, 1994,p.17.

De plus, par rapport au lieu d'articulation, la plupart des voyelles de la langue française sont antérieures, tandis que celles de la langue arabe sont plutôt postérieures. En effet, il existe des consonnes en langue arabe qui n'ont aucune équivalence en langue française, et il y a aussi des consonnes en français qui sont absentes en arabe standard, telles que [v], [g], [p].

Enfin, la maîtrise de ces points de divergence nous facilitera le dépistage des erreurs afin d'établir une méthode de correction phonétique adéquate, adaptée au niveau et au statut de l'apprenant.

I.4. La valeur de la prononciation dans l'apprentissage de FLE

La prononciation du français langue étrangère a une importance remarquable dans l'amélioration du processus d'enseignement – apprentissage des langues. Selon B. DUFEU : « Une bonne prononciation est souvent considérée comme un luxe »³⁰. Le chercheur B. DUFEU résume les avantages de l'acquisition d'une bonne prononciation, sous forme d'un schéma³¹. Nous remarquons à partir de ce schéma que la prononciation a une valeur primordiale dans l'apprentissage du français. Nous citons quelques avantages :

- A mesure que l'on pratique la langue, elle devient non seulement plus familière, mais aussi plus accessible.
- La maîtrise de la prononciation ne se limite pas à une simple compétence linguistique, mais représente une clé essentielle pour déverrouiller la compréhension profonde et la communication efficace dans la langue cible.
- Le développement des capacités d'apprentissage et d'acquisition ne se limite pas à une simple accumulation de connaissances, mais constitue un processus dynamique qui s'enrichit à chaque étape de l'apprentissage.
- L'accent mis sur l'intonation ne se limite pas à une simple question de sonorité, mais agit comme un catalyseur puissant pour stimuler la mémoire, renforcer la concentration et améliorer la capacité de rétention.

³⁰ Dufeu.B, « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère », éd : Franc-parler.org, 2008, p.8, disponible sur : <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetiqueDufeu.htm> , consulte le : 10/02/2024.

³¹ Schéma proposé par Dufeu .B, *ibid.*, p11.

- Les exercices de prononciation peuvent faciliter l'acquisition de la grammaire et de la morphologie.
- Une bonne prononciation renforce la confiance des participants en eux-mêmes.

I.5. Les approches d'enseignement de la prononciation du français :

En ce qui concerne l'enseignement de la prononciation, deux approches ont été élaborées.

I.5.1. L'approche intuitive-imitative :

Selon N. KHELOUI :

*Une approche intuitive-imitative qui est majoritairement utilisée. Elle se base sur la capacité de l'apprenant à écouter et à imiter les sons et les rythmes de la langue étrangère sans faire appel à des informations explicites. Elle requiert la disponibilité de bons modèles à écouter.*³²

Cette approche consiste à imiter les sons avec leurs aspects prosodiques, au cours de laquelle les apprenants doivent posséder la capacité d'imiter ces sons sans explication de la manière de cette imitation, en utilisant un bon modèle d'écoute tel que des documents authentiques.

I.5.1 L'approche analytique-linguistique :

D'après N. KHELOUI :

*Une approche analytique-linguistique qui utilise plusieurs outils comme les descriptions et les schémas articulatoires, l'alphabet phonétique, les analyses contrastives, l'imitation et la production des éléments sonores de la langue cible. Cette approche offre aux apprenants des informations explicites en phonétique en attirant leur attention sur la mélodie, le rythme et les sons de la langue étrangère. Cette approche complète l'approche intuitive-imitative.*³³

³² Kheloui.N, « L'impact des systèmes phonologiques arabe et kabyle sur la réalisation des voyelles du FLE par des apprenants arabophones et kabylo phones », Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, 2017.

³³ Ibid

Donc cette approche qui propose une méthodologie détaillée, complète l'approche intuitive-imitative en fournissant une base solide pour la compréhension et la pratique de la prononciation.

I.6. Les facteurs influençant l'acquisition de la prononciation en français :

I.6.1. Le facteur de l'âge.

À quel moment devrait-on débiter l'apprentissage d'une langue étrangère pour garantir une prononciation optimale? L'âge influence la capacité à acquérir une prononciation similaire à celle des locuteurs natifs. Les apprenants exposés à une langue étrangère dès leur jeune âge ont plus de facilité à intégrer naturellement ses sonorités, en raison de la malléabilité de leur appareil phonatoire, selon N.KHELOUI :

Avoir une prononciation proche de celle des locuteurs natifs est conditionné par l'âge des apprenants. L'âge joue un rôle important dans l'appropriation du paysage sonore d'une nouvelle langue. Lorsque l'apprenant est exposé à L2 dès son jeune âge, il trouvera plus de facilités à s'approprier naturellement les sonorités de cette langue, car l'enfant est qualifié d'apprenant à appareil phonatoire malléable. Cela a été démontré par les partisans de la théorie de la période critique³⁴.

Cette idée a été confirmée par T. BONGARES, souligne que :

La position majoritaire semble être que les meilleurs résultats des plus jeunes, par opposition à ceux des apprenants plus âgés, s'expliquent par l'existence d'une période critique dans l'acquisition d'une L2, période pendant laquelle la sensibilité à l'input langagier est plus grande qu'à d'autres périodes de l'existence.³⁵

³⁴ KHELOUI.N, « L'impact des systèmes phonologiques arabe et kabyle sur la réalisation des voyelles du FLE par des apprenants arabophones et kabylo phones », Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, 2017, p34/35.

³⁵ BONGARES, T, « Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde », éd : acquisition et interaction en langue étrangère ,n°18 ,2003 , p2. disponible sur : <http://aile.revues.org/1153> . Consulté le 19/03/2024.

T. BONGARES justifie que la réussite de l'acquisition de la langue cible est fortement liée à la période critique (bas âge), car à cet âge, les apprenants apprennent la L2 plus facilement par rapport à d'autre période de la vie ou la sensibilité à la langue cible est faible.

En revanche B. LAURET souligne que : « *les adolescents et les adultes peuvent parvenir à une prononciation excellente ou très confortable pour les auditeurs natifs* »³⁶ . Alors nous pouvons dire que les adolescents et les adultes ont la capacité d'atteindre un niveau de prononciation dans une langue étrangère qui est excellent ou très confortable pour les locuteurs natifs. Cela signifie qu'avec une pratique et un entraînement appropriés, même après la période critique de l'enfance, les apprenants peuvent développer une prononciation si précise et fluide.

I.6.2. La motivation :

La motivation joue un rôle important dans l'acquisition de la langue cible et est considérée comme un facteur influençant le processus d'acquisition de la L2 .Selon B , Lauret « *l'adoption d'une nouvelle prononciation passe nécessairement par une sorte d'adhésion à la musique et aux sons de la langue, associée éventuellement à une attirance pour ses locuteurs et sa culture, émotion souvent fortement évoquée par les personnes très performantes en prononciation* »³⁷. Cela veut dire que l'apprentissage d'une nouvelle prononciation dans une langue étrangère ne se limite pas à une simple imitation mécanique des sons mais qu'elle implique également une connexion émotionnelle et culturelle. Ainsi, ceux qui excellent dans l'acquisition de cette nouvelle prononciation sont souvent ceux qui ressentent une forte émotion positive envers la langue et sa culture.

B. LAURET aborde différents types de motivations, qui sont :³⁸

- Motivation intégratrice : l'apprenant désire être socialement intégré à la culture de la langue étrangère.
- Motivation assimilatrice : l'apprenant désire devenir un membre non distinctif de la communauté de la langue étrangère.

³⁶ Op.cit, LAURET, B, p.38

³⁷ LAURET, B, « *Enseigner la prononciation du français : questions et outils* ». éd :Hachette, Paris, 2007.p.31

³⁸ LAURET .B ,cité par KHELOUI.N, « L'impact des systèmes phonologiques arabe et kabyle sur la réalisation des voyelles du FLE par des apprenants arabophones et kabylo phones », Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, 2017.

- Motivation instrumentale : lorsque l'apprentissage de la langue étrangère vise par exemple une promotion professionnelle.

B.LAURET souligne que « *l'intensité de la motivation semble souvent plus importante que la nature de la motivation en jeu.* »³⁹. Donc ce qui importe le plus pour atteindre un objectif donné n'est pas tant le type spécifique de motivation (comme la motivation intrinsèque ou extrinsèque), mais plutôt l'intensité ou le niveau de motivation ressenti. En d'autres termes, une forte motivation, quel que soit son origine ou sa nature, est souvent plus efficace pour stimuler l'action et atteindre des résultats que la motivation plus faible, même si elle est basée sur des sources différentes.

I.6.3. La surdité phonologique.

La surdité phonologique est un facteur non négligeable dans l'acquisition de la langue étrangère car elle influence directement la capacité des apprenants à percevoir et à distinguer les sons de L2. Selon B .LAURET :

S'il est si difficile de comprendre et de maîtriser la prononciation d'une langue étrangère, c'est parce que notre langue maternelle nous rend « sourds » aux autres langues. C'est-à-dire que la pratique de notre langue maternelle façonnerait de façon irréversible notre perception et notre production⁴⁰.

Donc B .LAURET explique que La difficulté à comprendre et à maîtriser la prononciation d'une langue étrangère résulte en partie de notre attachement à notre langue maternelle. En effet, notre langue maternelle exerce une influence profonde sur notre perception et notre production linguistiques, ce qui peut nous rendre sourds aux nuances phonétiques des autres langues . Cette "surdité" linguistique découle de l'impact durable de notre langue maternelle sur notre système auditif et notre capacité à articuler des sons étrangers de manière naturelle.

I.7. Les méthodes de correction phonétique

I.7. 1. La méthode articulatoire :

La méthode articulatoire met l'accent sur la production physique des sons d'une langue en se focalisant sur la position et le mouvement des organes de la parole. Selon J-P CUQ : « *Le*

³⁹ Ibid, p.32

⁴⁰ Op.cit, Lauret, B, p.30

système phonologique de la langue oriente l'apprentissage vers un travail « physique » de la voix et une pratique consciente de la production des sons »⁴¹.c'est pourquoi nous s'insistons auprès des apprenants d'effectuer des exercices physiques et conscients pour manipuler activement les organes de la parole afin de produire les sons de la langue cible avec précision et clarté.

I.7.2. La méthode des oppositions phonologiques

La méthode des oppositions phonologique repose sur l'application des principes de classification des phonèmes de Bloomfield, Jakobson et Halle , selon CUQ, J-P « *qui sont mémorisés par opposition de type binaire, en les répétant par paires minimales.* »⁴² Dans cette méthode les phonèmes sont mémorisés en les comparants de manière binaire. C'est-à-dire en identifiant les différences distinctives entre deux phonèmes voisins. Ces paires minimales, constituées de mots qui ne diffèrent que par un seul son, sont ensuite répétées plusieurs fois pour renforcer la distinction entre les phonèmes et faciliter leur mémorisation et leur reproduction.

Elle propose une approche systématique pour remédier aux difficultés de prononciation et se révèle efficace pour les débutants car elle leur permet de comprendre et de produire correctement les sons d'une langue étrangère. Comme le soulignent E, SOLOVIEVA et A, LENTA « *la méthode des oppositions phonologiques s'avère très efficace avec les débutants. C'est vraiment un moyen de correction très efficace si l'élève n'arrive pas à prononcer.*»⁴³ En revanche, elles présentent des limites, comme le déclarent J.P. CUQ, et I. GRUCA : « *l'absence de l'intonation et la décontextualisation des paires présentées pour exercer l'oreille constituent les deux inconvénients de cette approche.* »⁴⁴ Cette méthode néglige l'aspect prosodique de la langue qui comporte l'intonation et que application est hors contexte se qui peut influencée dans la compréhension des sons.

⁴¹ Op.cit, CUQ, J-P., p. 174

⁴² Guimbreteire, E, Phonétique et enseignement de l'oral, Didier, Hatier, Paris, 1994, p 47

⁴³ SOLVIEVA.E et LENTA.A, «Regard sur le rôle de phonétique dans le cours de français langue étrangère », n°4, Université de Stat Din Moldova, langue étrangère, 2007. p.241

⁴⁴ CUQ, J-P et GRUCA, I, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* »,éd : PUG, Paris, 2002, p.174

I.7.3. La méthode verbo-tonale :

La méthode verbo-tonale développée par GUBERINA 1940, est une approche de correction phonétique/phonologique qui se base sur la relation entre la perception et la production des sons d'une langue étrangère. Selon D .CHABANAL, et E . TRIVELATTO:

Cette méthode [...] propose un travail d'écoute sans réflexion méta-phonologique, c'est-à-dire sans qu'il soit présenté à l'apprenant des contenus explicites sur la manière dont fonctionne un système phonologique. C'est donc une approche implicite et inconsciente de correction phonétique/phonologique. Les supports sont variés et souvent ludiques : comptines, chants⁴⁵.

Elle implique généralement l'exposition de l'apprenant aux sons de la langue cible, suivie de l'imitation et de la répétition des sons, sans nécessairement fournir des explications méta-phonologiques explicites sur le fonctionnement du système phonologique.

I.8. L'enseignement de la prononciation dans le cycle primaire en Algérie.

L'enseignement du français au cycle primaire vise à développer chez le jeune apprenant des compétences essentielles en communication orale, telles que l'écoute active et l'expression verbale.⁴⁶ Cela inclut la capacité à comprendre et à interpréter des messages oraux variés. En outre, cet enseignement cherche à améliorer leur prononciation et à renforcer leur confiance en eux lors des prises de parole en public. Selon la loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, Art.4, il s'agit de :

Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements⁴⁷.

⁴⁵CHABANAL, D et TRIVELATTO, E, « Favoriser l'apprentissage de la phonétique du français pour une meilleure intégration des étudiants sinophobes dans les formations universitaires », éd : terre de FLE,HAL, 2009., p78.

⁴⁶ Document d'Accompagnement du Programme de Français, cycle primaire. Algérie : Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des programmes, 2016.disponible dans le site : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf> consulté:01/04/2024

⁴⁷ la loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, Art.4disponible dans le site : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf> ,consulter 5/4/2024.

Selon le plan du annuel des apprentissages élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2016, la progression d'enseignement de la phonétique en 3^e, 4^e et 5^e année primaire vise à développer les compétences suivantes :

- Construire le sens d'un message oral en réception.
- Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

En ce qui concerne les types d'activités, il s'agit notamment de :

- L'écoute, l'identification et la discrimination des phonèmes de la langue dans un énoncé.
- La distinction des différentes intonations et des rythmes de la chaîne parlée.
- La répétition de phonèmes en contexte, la production et la reproduction de la prosodie des comptines en les récitant.

Le temps prévu pour les activités dans le domaine de la compréhension et de l'expression orale en 3^e AP est estimé à 20 minutes d'oral par séance, soit un total de 1 heure par semaine. Pour les classes de 4^e AP et 5^e AP, il est de 30 minutes d'oral par jour, ce qui est équivalent à 1 heure 30 mn par semaine.

Enfin, à la fin du cycle primaire, l'élève est capable, en langue étrangère, d'écouter et de comprendre des énoncés en adoptant une attitude d'écoute appropriée en fonction de la situation de communication, et de produire un énoncé oral cohérent conforme aux exigences de l'échange.

Conclusion

Pendant notre exploration théorique, nous avons tenté de parcourir de nombreux aspects fondamentaux de la prononciation, Tout d'abord, nous avons examiné les différents volets de la phonétique.

Ensuite, nous avons abordé la phonologie, et nous avons mis en lumière la distinction entre la phonétique et la phonologie. Par la suite, nous avons exploré les systèmes phonologiques du français et de l'arabe, suivie d'une comparaison entre les deux systèmes afin d'identifier les points de convergence et de divergence.

L'importance de la prononciation dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) a été soulignée, montrant comment une bonne maîtrise de la prononciation peut améliorer la compréhension et la communication. Par ailleurs, Les méthodes de correction de la prononciation comme la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques et la méthode verbo-tonale, offrent diverses stratégies pour améliorer la précision et la fluidité des apprenants. Enfin, nous avons conclu le chapitre par l'enseignement de la prononciation dans le cycle primaire en Algérie.

Dans ce chapitre, nous avons cherché à éclaircir la discipline de la prononciation sur le plan théorique en vue d'aborder le volet théorique de la lecture dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II :

Le processus d'apprentissage de la lecture

Introduction

Le processus d'apprentissage de la lecture est un domaine vaste et complexe qui présente une importance cruciale dans le développement éducatif des individus. Ce deuxième chapitre explorera en détail les différents aspects de cet apprentissage fondamental. Nous commencerons par une définition approfondie de la lecture, en examinant ses diverses dimensions et implications.

Ensuite, nous examinerons les différents types de lecture, allant de la lecture passive à la lecture cursive, en passant par des approches spécifiques telles que la lecture sélective et la lecture exploratoire. Par la suite, nous aborderons les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture, en explorant les approches synthétique, analytique et mixte. Nous nous pencherons également sur les difficultés courantes rencontrées lors de l'apprentissage de la lecture, en analysant leurs origines sociales, sensorielles et cognitives.

Enfin, nous examinerons l'importance cruciale de la conscience phonologique dans le processus d'apprentissage de la lecture. Ce chapitre vise à fournir un aperçu de l'apprentissage de la lecture, en mettant en lumière ses nombreux aspects et en soulignant son rôle essentiel dans le développement cognitif des individus.

II.1.Définition de la lecture.

La lecture, véritable pilier de l'apprentissage du savoir et la communication humaine, a été définie et analysée par de nombreux chercheurs à travers le temps .Des penseurs de l'antiquité aux spécialistes contemporains, chacun a apporté sa vision et sa compréhension. Donc que signifie réellement lire ? Comment définir ce processus qui va au-delà de la simple reconnaissance des mots ?

D'abord, Selon R. CHAUCHEAU, l'acte de lire implique à la fois des opérations de décodage des mots et des processus cognitifs plus complexes pour saisir et interpréter le sens du texte. Selon R. Chauveau, l'acte de lire constitue :

Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico - sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier).⁴⁸

Donc, l'acte de lire comprend une première étape, qui se manifeste par le décodage des sons comme une activité initiale(processus primaire), et une dernière étape, caractérisée par un niveau taxonomique élevé, qui réside dans l'accès au sens selon le contexte écrit(processus supérieur).

Ensuite, selon A . VAN ZANTEN « *La Lecture est un processus très complexe qui consiste à mettre en relation des symboles Orthographiques avec leur son (phonologie) et leur signification (sémantique)* »⁴⁹. A.LIEURY souligne également que la lecture est : « [...]une activité mentale complexe qui va du décodage graphèmes phonèmes à la compréhension du texte »⁵⁰.

Ces deux définitions mettent en évidence la complexité du processus de lecture et la série d'activités mentales requises pour comprendre un texte. A.VAN ZANTEN insiste sur le lien entre les symboles orthographiques, les sons (phonologie) et la signification (sémantique) dans le processus de lecture. Soulignant que la lecture dépasse la simple reconnaissance des lettres et des mots. A. LIEURY décrit la lecture comme un processus dynamique où les

⁴⁸ CHAUCHEAU, R, cité par Daguiani.O, L'apprenant face à la lecture dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, Université Mohamed KHIDER BISKRA,2011/2012.

⁴⁹ VAN ZANTEN.A, « *Dictionnaire de l'éducation* », éd : Presses Universitaires de France, Paris, 2008,p440.

⁵⁰LIEURY .A, « *psychologie pour l'enseignant* », éd : Dunod, Paris ,2021,,page32.

symboles orthographiques sont convertis en sons, puis interprétés pour donner un sens au texte dans son ensemble. En reliant ces deux idées, on comprend que la lecture est un processus complexe et dynamique, impliquant à la fois la reconnaissance des symboles et la compréhension du sens du texte.

Ainsi, la lecture est un processus actif de sélection et de traitement de l'information lors de cette activité l'apprenant utilise les signes linguistique disponible qui est en relation avec sa vision probable du sens qui sera par la suite se confirmer ou l'affirmer. Selon Goodman :

*La lecture est un processus de sélection. Elle implique un usage partiel des indices langagiers disponibles et sélectionnés depuis le stimulus visuel, sur la base des attentes du lecteur. Au fur et à mesure que cette information partielle est traitée, des décisions provisoires sont prises et elles seront confirmées, rejetées ou affinées au cours de la lecture.*⁵¹

Enfin, La lecture englobe trois composantes essentielles. Premièrement, le traitement visuel, consiste à la reconnaissance et l'interprétation des caractères écrits. Deuxièmement, l'identification des mots, où les lecteurs décodent les mots en associant les lettres aux sons correspondants pour former des mots. Troisièmement, la compréhension en lecture, qui va au-delà de la simple reconnaissance des mots pour inclure la capacité à saisir le sens global du texte et à en interpréter le contenu. Ces trois composantes interagissent de manière dynamique pour permettre une lecture fluide et une compréhension approfondie du texte. comme la souligne M.C, ST-PIERRE: « *la lecture, fait appel à trois composantes : le traitement visuel , l'identification des mots et la compréhension en lecture* »⁵². Donc la lecture se comprend trois éléments : le traitement graphique par l'œil, le déchiffrage des graphèmes et mise en œuvre de sens.

⁵¹ Goodman, cite par ACHOURI .S, « *LES ENJEUX DE LA LECTURE : LINGUISTIQUE ET CULTUREL* », thèse de doctorat, université de Mohammed khider Biskra ,p71.

⁵²St-Pierre, M.C et all, « *Difficultés De Lecture Et D'écriture* », éd : Presse de l'université de Québec, 2010, p30.

II.2. Les types de lecture

II.2.1. La lecture passive :

Elle consiste à lire un texte de manière superficielle, sans s'investir émotionnellement ou intellectuellement, ni tenter de comprendre les nuances.

II.2.2. La lecture sélective (indicative) :

Elle est souvent employée dans le contexte professionnel pour trouver des informations spécifique dans un texte.

II.2.3. La lecture en diagonale :

La lecture en diagonale est une technique qui permet de saisir les points clés d'un texte rapidement. Les yeux se concentrent sur des éléments spécifiques comme les titres, les mots en gras. Cette méthode est particulièrement adaptée aux textes courts, aux articles de presse ou aux contenus en ligne.

II.2.4. La lecture active surligner ou annoter

La lecture active selon TREMBLAY : « *consiste à lire un texte en intervenant en cours de route de manière à en saisir mieux les éléments principaux* »⁵³. Cette lecture implique de lire un texte en y intervenant régulièrement, par exemple en posant des questions ou en prenant des notes pour mieux comprendre.

II.2.5. La lecture exploratoire

La lecture exploratoire est une méthode de lecture rapide visant à identifier des informations importantes pour une analyse plus approfondie ultérieure, adaptée aux textes courts dans un contexte de travail ou d'études.

II.2.6. La lecture analytique

Pour réaliser un commentaire littéraire, la lecture analytique est essentielle. Elle permet une analyse complète et détaillée du texte, visant à en comprendre le sens à travers un questionnement méthodique.

⁵³ <http://www.teluq.quebec.ca/adm3005/circuit/hla.htm> consulté le 25/04/2024.

II.2.7. La lecture de plaisir

La lecture de plaisir consiste à choisir et à lire un livre selon ses préférences, contribuant ainsi au simple plaisir de la lecture, souvent encouragée par les professeurs pour susciter l'intérêt des élèves.

II.2.8. La lecture cursive

Elle est largement pratiquée et libre, est souvent encouragée dans le milieu scolaire pour stimuler l'intérêt des élèves en leur proposant des œuvres adaptées,

II.2.9. La lecture à haute voix ⁵⁴

La lecture à haute voix implique de lire un texte de manière audible offrant divers avantages tels que faciliter la compréhension, développer la pensée critique, enrichir le vocabulaire et améliorer l'élocution, qu'elle soit pratiquée individuellement ou en groupe.

II.3. Les stades de l'apprentissage de la lecture

Chez les enfants, l'apprentissage de la lecture selon le modèle D'UTA FRITH en 1985 pourrait être divisé en trois phases successives.⁵⁵

II.3.1. Le stade logographique :

Les enfants reconnaissent les mots en se basant sur des indices visuels. Leur apprentissage se fait de manière globale, où ils reconnaissent les mots dans leur ensemble plutôt que de les déchiffrer lettre par lettre. À ce stade, ils ne maîtrisent pas la correspondance entre les lettres et les sons (graphème-phonème) et n'utilisent pas la phonologie pour lire. Leur reconnaissance des mots se fait principalement par association visuelle, où ils identifient une image plutôt qu'un mot spécifique.

II.3.2. Le stade alphabétique :

Au stade alphabétique, les enfants commencent par acquérir les bases de l'alphabet, apprenant les lettres et leurs sons associés. Cette phase initiale fait appel à la "médiation phonologique", où les enfants apprennent à reconnaître les sons des lettres et à les associer à leurs formes visuelles. L'écriture joue un rôle crucial dans ce processus, car elle permet aux

⁵⁴ <https://www.decitre.fr/lecture/types-de-lecture> consulté le 2/4./2024.

⁵⁵ TOTEREAU, C., L'acte de lire, Stage GS CP, IUFM, Bonneville, Décembre 2003. disponible sur : <http://www.acgrenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau.pdf> consulté le : 17/04/2024

enfants de relier les formes visuelles des lettres à leurs sons correspondants. Grâce à l'utilisation de la "correspondance graphème-phonème", les enfants sont capables de décoder de nouveaux mots ainsi que des mots complexes en identifiant les sons des lettres qui les composent. Ainsi, la phonologie occupe un rôle primordial dans ce stade, guidant les enfants dans leur compréhension et leur utilisation du langage écrit.

II.3.3. Le stade orthographique :

Au stade orthographique de l'apprentissage de la lecture, les apprenants atteignent une remarquable fluidité dans leurs processus linguistiques. À ce stade avancé, la reconnaissance des mots se fait comme celle d'une entité unique, contribuant à la construction d'un "lexique orthographique". Ce "lexique orthographique", défini par BOSSE (2005) comme "le processus complexe de mémorisation à long terme de la forme entière des mots écrits", devient la pierre angulaire de la lecture fluide. À ce niveau, l'apprenant n'a plus besoin de recourir à la phonologie pour décoder les mots ; au contraire, il puise dans sa mémoire visuelle pour identifier rapidement et avec précision les mots rencontrés. Ainsi, l'acquisition de connaissances lexicales orthographiques revêt une importance cruciale dans le développement de compétences de lecture avancées.

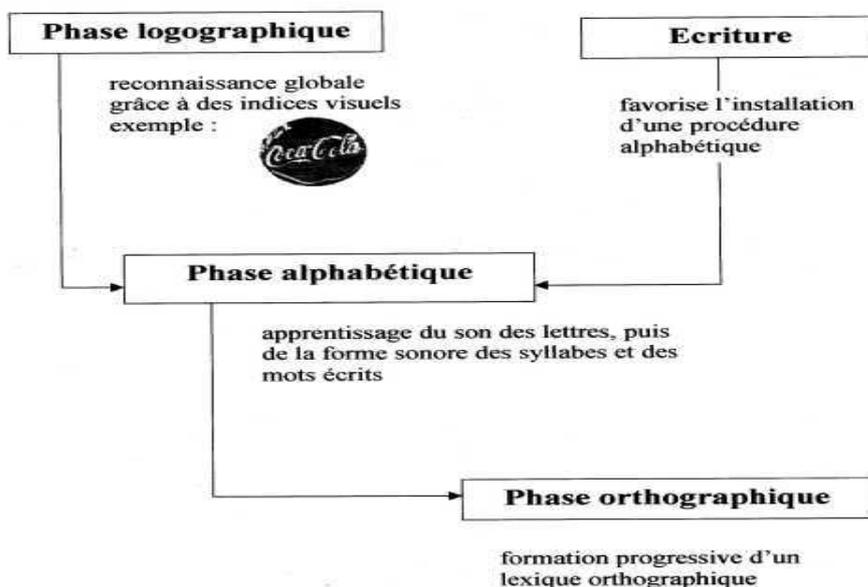


Schéma illustre l'apprentissage de la lecture selon le modèle d'UTA FRITH⁵⁶

⁵⁶ ibid

II.4. Les méthodes d'enseignement / apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture est une étape cruciale dans le développement éducatif des enfants, et diverses méthodes ont été développées pour faciliter ce processus. Chacune de ces méthodes présente des approches et des stratégies différentes pour enseigner aux enfants à lire et écrire efficacement. Parmi les principales méthodes, on trouve la méthode analytique, la méthode synthétique et la méthode mixte.

II.4.1. La méthode synthétique

La méthode synthétique pour l'apprentissage de la langue repose sur la découverte des unités constitutives de la langue, d'abord les phonèmes, qui sont les plus petites unités sonores de la langue orale, puis les graphèmes, qui sont les représentations écrites de ces sons. Cette méthode met en avant l'importance de la prise de conscience par l'élève des correspondances entre ces éléments : les phonèmes qu'il utilise spontanément en parlant, mais sans en avoir une connaissance explicite, et les graphèmes qu'il rencontre en apprenant à lire et à écrire. Par exemple, un élève apprendra que le son [ʃ] dans le mot "chat" est représenté par les lettres "ch". Cette compréhension des correspondances phonème-graphème permet à l'élève de décoder et d'encoder les mots, facilitant ainsi l'acquisition des compétences en lecture et en écriture. La méthode synthétique guide donc l'élève à travers un processus de découverte et de prise de conscience des unités de base de la langue, tout en établissant des liens entre la langue orale qu'il maîtrise déjà et la langue écrite qu'il doit apprendre.

Selon B. GERMAIN « *La méthode synthétique s'appuie sur la découverte des unités constitutives de la langue, puis sur la prise de conscience par l'élève des correspondances qui rapprochent les constituants formels de la langue orale (les phonèmes et leur réalisation en sons), qu'il utilise spontanément mais sans les connaître de manière explicite .* »⁵⁷ Alors la méthode synthétique se base sur l'identification des graphèmes de la langue suivie par la production des phonèmes souvent sans une réflexion consciente sur la manière dont les sons sont produits.

II.4.2. La méthode analytique

La méthode analytique se concentre sur l'exploration du matériau écrit, tel que des phrases et des textes, sans nécessairement établir de lien direct avec la structure linéaire du langage oral. Cela crée une séparation entre le code oral, qui n'est pas analysé, et le code écrit, perçu

⁵⁷ GERMAIN .B, « *Les Méthodes De Lecture En Cours Préparatoire* », éd : BBF, t. 49, no 1, Paris, 2004, p35.

comme nouveau et distinct. Par exemple, un élève apprenant à lire avec cette méthode pourrait commencer par étudier une phrase complète comme "Le chat dort sous l'arbre" sans avoir une référence claire de la manière dont ces mots sont utilisés ou prononcés dans le langage quotidien.

Ensuite, la phrase serait décomposée en mots individuels comme "Le", "chat", "dort", "sous", et "l'arbre", chacun étant traité comme une entité autonome avec son propre sens. Cette approche peut rendre difficile pour l'apprenant de comprendre comment ces mots fonctionnent ensemble dans le discours oral, car ils ne sont pas initialement présentés dans un contexte familier et linéaire. En conséquence, l'élève doit naviguer entre deux systèmes linguistiques distincts, ce qui peut complexifier le processus d'apprentissage de la lecture.

*Parce qu'elle s'appuie sur la découverte du matériau écrit sans faire nécessairement de lien avec la structure linéaire de la langue orale, la méthode analytique induit certaines difficultés. Celles-ci sont inhérentes à la séparation entre code oral, qui ne fait pas l'objet d'une analyse, et code écrit, considéré comme nouveau, autonome et distinct. En effet, cette méthode part des grandes unités écrites (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot). Chaque phrase ou chaque mot est une entité qui a son identité propre et son sens associé.*⁵⁸

Selon B. GERMAIN, la méthode analytique est une approche de lecture de haut en bas, commençant par une lecture générale du texte, puis descendant vers les phrases et les mots, tout en tenant compte des petites unités qui donnent du sens. Cependant, cette méthode présente des difficultés en raison de sa séparation entre le code oral et le code écrit.

II.4.3. La méthode mixte

La méthode mixte d'enseignement de la lecture combine deux approches principales : l'approche logographique et le déchiffrement graphophonologique. Dans l'approche logographique, les élèves apprennent à reconnaître des mots entiers comme des unités visuelles, ce qui facilite la reconnaissance rapide des mots fréquents. Parallèlement, le déchiffrement graphophonologique enseigne aux élèves à associer les lettres aux sons, leur permettant de décomposer et lire des mots nouveaux. En intégrant ces deux démarches, la méthode mixte vise à tirer parti des forces de chaque approche pour offrir une flexibilité d'apprentissage adaptée aux divers styles des élèves.

⁵⁸ Ibid, p 36.

Cette combinaison peut parfois créer des confusions chez les élèves, car ils doivent passer de la reconnaissance globale des mots à leur décomposition phonétique comme le confirme B.GERMAIN :

Parce qu'elle s'appuie sur un mélange des deux premières, cette méthode induit certaines difficultés, inhérentes à ses points d'appui plus hétérogènes. Même si elle cherche à rapprocher les qualités des méthodes synthétique et analytique, elle rassemble surtout des défauts et cause des difficultés spécifiques. En effet, cette méthode articule un travail plutôt logographique et une entrée dans le déchiffrement grapho-phonologique. Deux démarches sont traditionnellement engagées.⁵⁹

B.GERMAIN souligne malgré que la méthode mixte qu'il tente de regrouper les avantages des deux méthodes précédente, elle regroupe aussi les inconvénients des deux méthodes se qui engendre les difficultés variés.

II.5. Les difficultés d'apprentissage de la lecture.

Selon J. ZIEGLER, il existe Deux grands types de difficultés de lecture.⁶⁰

II.5.1. Les difficultés de reconnaissance des mots :

Le déchiffrement est la capacité à convertir les symboles écrits (lettres) en sons pour former des mots. Au début de l'apprentissage, certains enfants n'arrivent pas à associer le bon son aux lettres. Ces difficultés sont fréquentes chez les apprenants dyslexiques et se manifestent, par exemple par confusion visuelle. Lorsqu'ils voient le mot « maison », ils lisent « raison ». L'apprenant ne fait pas la différence entre les lettres « m » et « r », ce qui peut entraîner des erreurs de lecture. Les lettres ayant des formes similaires ou des positions similaires dans les mots peuvent être confondues visuellement.

II.5.2. Les difficultés de compréhension de sens :

La compréhension des mots implique le décodage, la correspondance des lettres avec les sons, puis l'attribution de sens aux mots lus une tâche complexe qui peut être difficile à apprendre. Certains apprenants éprouvent des difficultés à associer plusieurs syllabes pour lire un mot, ce qui peut entraîner des oublis et une perte de sens. Ils peuvent également être tellement concentrés sur le déchiffrement des mots qu'ils en négligent la signification. Parfois,

⁵⁹ Ibid ,p37.disponible <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/37021-les-methodes-de-lecture-en-cours-preparatoire.pdf> consulté 05/05/2024

⁶⁰ ZIEGLER. J, « LES DIFFICULTES EN LECTURE », éd :Académie d'AXE-MARSEILLE, Publié le 25 mai 2022 .disponible dans le site https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2023-01/stand-les_difficultes_en_lecture-com.pdf. consulté le 12 / 04/2024.

le manque de familiarité avec un mot oral peut également entraîner une incompréhension ou la tentation de le sauter lors de la lecture.

II.6. Les origines des difficultés de lecture.

II.6.1. L'origine sociale et environnement linguistique

Le milieu socio culturel et entourage linguistique des enfants jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture .selon S .VALDOIS :

« Les enfants de milieu socioculturel défavorisée risquent d'avantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants des milieux plus favorisés .les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivationnels ainsi des dimensions langagière »⁶¹ S. VALDOIS explique que l'environnement social et culturel joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture. Par exemple, les apprenants qui souffrent souvent de problèmes familiaux se trouvent dans une situation de stress et d'anxiété, ce qui entraîne une démotivation vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture, se manifestant par un retard.

II.6.2. L'origine sensorielle :

Les problèmes de vision ou d'audition peuvent empêcher les enfants de percevoir correctement les lettres, les mots ou les sons, rendant ainsi la lecture plus difficile. Comme le confirme S .VALDOIS *« Des difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent également être secondaire à un trouble sensorielle. Un trouble sévère de la sphère auditive ou visuelle. »⁶²* Cela signifie que toute pathologie auditive ou visuelle peut entraîner des obstacles dans l'apprentissage de la lecture.

II.6.3. L'origine cognitive

Les difficultés rencontrées par un enfant ayant des capacités intellectuelles limitées peuvent avoir diverses origines. Elles peuvent être dues à des troubles de l'apprentissage, tels que la dyslexie, qui se manifeste par des difficultés dans reconnaissance précise et/ou fluide des mots et par des faibles habilités de mémoire verbale comme le souligne M.C. ST-PIERRE, et all. : *« Il*

⁶¹ VALDOIS.S, document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture « Les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture », 2014, p4.

Disponible dans le site : <https://fr.slideshare.net/DyslexiaInternational/les-eleves-en-difficulte-dapprentissage-de-la-lecture-valdois-s>.consulté le 7/5/2024 note d'attention du PIREF.

⁶² Ibid

peut ainsi être à l'origine des différentes difficultés reconnues comme étant caractéristiques des enfants dyslexique, soit les faibles habilités de mémoire verbale (de travail et à court terme), de conscience phonologique et à l'accès lexical. »⁶³. Les apprenants dyslexiques souffrent de difficultés d'origine cognitive, qui se manifestent par une carence des compétences en mémoire de travail et à court terme, ainsi qu'une faiblesse dans la reconnaissance des mots et un vocabulaire limité.

II.7. L'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture

La conscience phonologique est une capacité cognitive qui fait partie de la conscience métalinguistique. Elle implique la capacité de reconnaître et de manipuler les sons dans le langage parlé. Selon BIALYSTOK & RYAN (1985) : « La conscience phonologique est une composante de la conscience métalinguistique qui réunit des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux. »⁶⁴. Donc Quel est le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture et pourquoi est-elle essentielle pour développer des compétences de lecture efficaces ?

D'après M.C, ST-PIERRE et all « *l'identification de mots et l'orthographe nécessite de bonnes capacités de traitement phonologique juste et précise. La procédure d'assemblage, en lecture et en écriture, met aussi particulièrement à contribution l'habileté de l'enfant à manipuler les syllabes et les phonèmes des mots.* »⁶⁵. Nous soulignons l'importance de la conscience phonologique dans deux aspects clés de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe :

D'une part l'identification des mots et l'orthographe Cela signifie que pour identifier correctement les mots lors de la lecture et pour orthographier correctement lors de l'écriture, il est crucial d'avoir une conscience phonologique développée.

D'autre part la procédure d'assemblage utilisée dans la lecture et l'écriture consiste à décomposer les mots en leurs éléments sonores constitutifs (phonèmes et syllabes) afin de les

⁶³ ST-PIERRE, M.C et all, « *DIFFICULTES DE LECTURE ET D'ECRETURE* », éd : Presse de l'université de Québec, 2010.P14.

⁶⁴ BIALYSTOK & RYAN (1985) cité par BARON. AGNES, « conscience phonologique et reconnaissance de mots en français langue seconde chez des apprenants hispanophones et sinophones », Université de Montréal, 1999, P19.

⁶⁵ ST-PIERRE, M.C et all, « *DIFFICULTES DE LECTURE ET D'ECRETURE* », éd : Presse de l'université de Québec, 2010.P57.

reconnaître et de les produire correctement. Ainsi, une conscience phonologique développée facilite le processus d'assemblage en permettant à l'enfant de segmenter les mots en unités sonores et de reconnaître les correspondances entre les sons et les lettres.

En revanche, certains facteurs influencent le degré de difficulté des tâches de consciences phonologique, le Type d'unité à traiter joue un rôle crucial dans la facilité avec laquelle les enfants peuvent analyser les mots. En générale, les syllabes sont plus facile à traiter que les attaques et les rimes, tandis que les phonèmes représentent l'unité la plus difficile à traiter. De plus, la position des unités dans les mots influence également le succès des enfants, ceux-ci réussissant mieux lorsque le nombre d'unités à traiter est moindre. La nature spécifique des phonèmes peut affecter la difficulté du traitement. Par ailleurs, la complexité des structures syllabiques des mots a un impact significatif sur le degré de traitement de ces unités par l'enfant.⁶⁶

Enfin, la conscience phonologique est essentielle pour le développement de compétences de lecture car elle permet une manipulation précise des sons dans les mots. Toutefois Pour enseigner la lecture il est nécessaire de prendre un mot, (qui a un sens) et de le décomposer en syllabes, puis de décomposer ces syllabes en phonèmes. Chaque phonème est ensuite associé à une ou plusieurs lettres de l'alphabet. Ce processus de décomposition peut être une solution pour résoudre les difficultés liées à la conscience phonologique.

II.8. L'enseignement de la lecture dans le cycle primaire en Algérie.

Selon le plan annuel des apprentissages élaboré par le Ministère de l'Education Nationale en 2016, la progression d'enseignement de la lecture en 3^e, 4^e et 5^e année primaire vise à développer les compétences suivantes :

- Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.
- Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots).
- Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.

En ce qui concerne les types d'activités, il s'agit notamment de :

- Identification des graphèmes de la langue.

⁶⁶ Ibid, p59.

- Correspondance graphie /phonie.
- Découpage d'une phrase en mots, en groupes de mots.
- Identification dans un énoncé des signes de la ponctuation forte.
- Distinction des répliques dans un dialogue.
- Repérage les différents éléments d'un récit : lieu, personnages, temps, actions...
- Construction du sens d'un texte à partir d'éléments linguistiques visibles.
- Lecture de courts textes de manière expressive.

Les critères d'évaluation de la lecture se concentrent sur plusieurs aspects clés pour assurer une performance efficace et compréhensible. Tout d'abord, une bonne prononciation et articulation sont essentielles, car elles permettent de rendre les mots clairement audibles et compréhensibles. Ensuite, le respect des pauses et des enchaînements est crucial pour maintenir le rythme naturel du langage et éviter une lecture monotone ou hachée. Enfin, le respect de l'intonation joue un rôle important pour rendre le sens du message, en utilisant les variations de tonalité pour exprimer les émotions et les intentions sous-jacentes du texte. Ensemble, ces critères permettent de juger de la fluidité et de la qualité globale de la lecture.

À la fin du cycle primaire, l'objectif pour les apprenants en langue étrangère est de développer des compétences de lecture et de compréhension adaptées à diverses situations de communication et supports textuels. Cela implique la capacité à lire et comprendre une variété de textes, tout en utilisant des stratégies de lecture appropriées en fonction du contexte et des objectifs de lecture. Les apprenants doivent apprendre à s'adapter à différents types de supports, tels que les livres, les articles en ligne ou les affiches, en utilisant les caractéristiques visuelles et structurelles pour faciliter leur compréhension. En acquérant ces compétences, les apprenants deviennent des lecteurs autonomes et compétents, capables de naviguer efficacement à travers une gamme de matériaux écrits en langue étrangère. Comme la présenté dans Document d'Accompagnement du Programme de français : « *A la fin du cycle primaire, l'élève sait en langue étrangère : lire /comprendre des textes en adoptant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au support.* »⁶⁷

⁶⁷ Document d'Accompagnement du Programme de Français, cycle primaire. Algérie : Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des programmes, 2016. disponible dans le site : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf> consulté:01/04/2024

Conclusion

À travers cette exploration des différentes dimensions de l'apprentissage de la lecture, il est clair que ce processus va bien au-delà de la simple reconnaissance des lettres et des mots. De la définition de la lecture à l'analyse des types de lecture, des phases d'apprentissage aux méthodes d'enseignement, nous avons découvert la complexité de cette compétence fondamentale.

Les défis rencontrés lors de l'apprentissage de la lecture, qu'ils soient d'origine sociale, sensorielle ou cognitive, soulignent l'importance de prendre en compte les besoins individuels des apprenants. En particulier, l'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture met en lumière la nécessité de développer des approches pédagogiques qui intègrent cette dimension cruciale.

En examinant ensuite l'enseignement de la lecture dans le contexte spécifique du cycle primaire en Algérie, nous pouvons envisager des pistes pour améliorer les pratiques et soutenir efficacement les élèves dans leur acquisition de cette compétence essentielle.

Pour une compréhension approfondie, il est essentiel d'explorer l'influence de la prononciation dans l'apprentissage de la lecture, ce qui sera abordé dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III :

L'influence de la prononciation sur l'apprentissage de la lecture.

Introduction :

Pour concrétiser l'impact de la maîtrise de la prononciation dans l'amélioration du processus de la lecture, nous avons mené une expérimentation dans un cadre fidèle aux données recueillies et aux difficultés rencontrées, afin de pouvoir véhiculer la réalité du terrain qui pose une véritable problématique dans l'apprentissage de la lecture du français en tant que langue étrangère.

Au cours de Notre expérimentation nous avons tenté d'évaluer le degré d'influence de l'apprentissage de la prononciation dans la résolution des difficultés de la lecture rencontrées par les apprenants.

Donc, notre objectif principal est d'abord d'établir un diagnostic précis des différents types d'erreurs de prononciation, qu'elles soient liées à la production, à la perception ou à l'articulation. Ensuite, nous nous concentrerons spécifiquement sur les erreurs relatives à la perception car nous prévoyons de proposer des applications visant à améliorer les compétences perceptives des apprenants.

III.1.Présentation de l'établissement scolaire :

À l'école primaire « Mohamed El Aïd El Khalifa à Tolga », nous avons mené notre étude de recherche. Cette école est située dans la rue de Si El Haousse, au quartier des Quatre-vingts Logements, et a ouvert ses portes en 1983. Elle dispose actuellement de 12 classes et emploie 14 enseignants, dont deux spécialisés dans l'enseignement du français. L'établissement accueille un total de 379 élèves, répartis en 208 garçons et 171 filles. De plus, l'école met à sa disposition une cantine, permettant à tous les élèves de bénéficier de repas équilibrés pendant la journée scolaire, ainsi qu'un terrain de sport pour encourager l'activité physique.

III.2 . Objectifs de l'expérimentation :

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes fixés plusieurs objectifs clairs et précis visant à améliorer la compréhension et la maîtrise de la prononciation dans l'apprentissage des langues :

1. Diagnostiquer avec précision les divers types d'erreurs de prononciation, qu'elles résultent de problèmes de production, de perception ou d'articulation.

2. Proposer des exercices de discrimination phonétique adaptée au niveau des élèves pour remédier Les erreurs de perception, afin d'optimiser l'apprentissage et la maîtrise de la prononciation.
3. Evaluer la compétence perceptive et productive des apprenants avant et après les exercices
4. Justification de l'échec de la méthode de discrimination pour certains apprenants.

III.3. Description du corpus :

Notre corpus d'étude se concentre sur l'utilisation de la comptine "Mon beau bateau". Nous l'utilisons à la fois pour identifier les difficultés de prononciation et comme exercice de discrimination phonétique, en raison de la similarité des sons qu'elle contient, ce qui peut poser problème aux apprenants. De plus, nous évaluerons l'efficacité d'une série d'exercices de discrimination phonétique conçus spécifiquement pour corriger ces difficultés.

Nous avons sélectionné la comptine située à la page 81 du manuel scolaire en raison de sa diversité en termes de phonèmes et de graphèmes, tout en étant plus courte et plus simple que les autres comptines du manuel. De plus, les comptines sont des activités à la fois motivantes, amusantes et ludiques, ce qui les rend particulièrement adaptées à leur niveau. De surcroît, les apprenants du primaire apprécient la lecture des comptines, ce qui les encourage encore davantage. Ainsi, nous pouvons identifier les erreurs de prononciation liées à la perception grâce à cette comptine.

Mon beau bateau

J'ai un petit bateau,

Tout beau, tout beau.

Avec des rames,

Il avance sur l'eau.

Sur son drapeau,

Monte un oiseau.

Ses voiles bleues et blanches,

Se gonflent au vent.

La transcription phonétique :

[mõ bo bato
 ze õ pəti bato
 tu bo tu bo
 avək de vəm
 il avãs syv lo
 syv sõ dɤapo
 mõt õ wazo
 se vwal blø e blãf
 sə gõfl o vã]

III.4. Présentation de l'échantillon :

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons choisi une classe de quatrième année primaire comptant 32 apprenants, 12 filles et 20 garçons. La majorité des apprenants de cette classe âgée entre 09 et 10 ans et leur niveau scolaire est généralement moyen.

Nous avons choisi des apprenants de quatrième année primaire parce que le programme scolaire aborde, à la fin de chaque séquence, des activités d'écoute et de discrimination phonique et graphique. Notre recherche se concentre sur la perception, l'articulation et la production des sons par les apprenants. Nous avons également choisi cette année scolaire pour que notre travail soit en programme officiel et au niveau des apprenants.

III.5. Déroulement de l'expérimentation :

Dans cette partie, nous allons aborder deux étapes principales dans le déroulement de notre expérimentation. Premièrement, les étapes de l'expérimentation qui sont divisées en trois phases : le pré-test, le test et le post-test. Nous allons décrire chaque phase en détail. Deuxièmement, l'étape d'analyse et l'interprétation des résultats.

III.5.1. Les étapes de l'expérimentation

III.5.1.1 Pré test

Avant de commencer notre expérimentation, nous avons suivi le processus de candidature habituel pour obtenir l'autorisation d'effectuer le stage au sein de l'établissement scolaire, ce qui a pris du temps. La phase de pré-test a été réalisée en deux séances. Pendant la première séance, l'enseignante a expliqué aux apprenants la procédure de notre expérimentation afin qu'ils soient à l'aise.

Nous avons commencé par la première phase d'écoute de la comptine intitulée « Mon beau bateau », qui se trouve dans le manuel scolaire. À l'aide de mon téléphone, j'ai fait écouter cette comptine aux apprenants trois fois pour m'assurer que chacun l'entende bien. Ensuite, j'ai demandé aux apprenants de lire la comptine un par un. L'objectif de cette phase est d'identifier les difficultés liées à la perception auditive des apprenants. Pour ce faire, nous avons réalisé des enregistrements de la lecture de chaque apprenant pendant deux séances distinctes, comme expliqué dans le tableau n°01.

III.5.1.2 Test

Après l'analyse des difficultés de prononciation, nous allons préparer quelques exercices de discrimination que nous choisirons en fonction des erreurs rencontrées par les apprenants. Ces exercices sont conçus pour développer la capacité des apprenants à différencier les sons de manière claire. La réalisation de ces exercices a été faite par l'enseignante. Elle demande aux apprenants d'écouter les sons des phonèmes, puis les apprenants répondent un par un en mentionnant leur nom avant de répondre pour que les enregistrements soient clairs. Dans le cas où les exercices demandent de répondre en cochant des cases, j'ai distribué des feuilles de réponse. À la fin de ces exercices, nous proposons à nouveau une écoute de la comptine. Cette fois, nous l'utilisons comme exercice de discrimination en demandant aux apprenants d'identifier des sons distincts de la langue, par exemple, reconnaître la différence entre [p] et [b]. Ces exercices de discrimination se déroulent lors de la troisième et de la quatrième séance (voir tableau n°01).

III.5.1.3. Post test

Après l'application de ces exercices, nous proposerons une nouvelle écoute de la comptine, cette fois en utilisant un haut-parleur pour faciliter l'écoute. Le deuxième réenregistrement commencera immédiatement après cette écoute. Je me suis assis dans le bureau du professeur et j'ai posé mon téléphone pour enregistrer, pendant que les apprenants monteront sur l'estrade pour lire la comptine. Nous allons effectuer l'enregistrement en deux séances en raison du manque de temps, car l'enseignante consacre vingt minutes à mon expérimentation pour chaque séance. Il est important de noter que les interruptions fréquentes dans la classe ont perturbé plusieurs fois la lecture des apprenants. Enfin, nous précisons que l'objectif de cette phase est d'évaluer l'efficacité de la méthode corrective dans l'amélioration de la compétence perceptive et productive des apprenants.

Nous avons utilisé une plateforme en ligne de reconnaissance automatique de la parole (RAP) appelé « Riverside ». Riverside est un outil qui permet aux utilisateurs de transcrire des fichiers audio et vidéo vers des textes écrits. Il offre des fonctionnalités de transcription automatique, grâce à la dernière technologie d'intelligence artificielle. Par la suite, ces textes seront transcrits en utilisant le modèle de transcription phonétique « Alphabet phonétique international (API). Enfin, ces données seront analysées pour voir l'amélioration du processus de lecture avant et après les applications des exercices d'opposition phonologique.

Tableau n°01 : Description du déroulement des séances de notre expérimentation.

	La date	La durée	Nombre d'enregistrement	Objectifs
Séance n° 01	14 /04 /2024	10min	07	Identification des difficultés liée à la perception
Séance n° 02	18 /04/ 2024	20min	13	Identification des difficultés liée à la perception
Séance n° 03	21 /04/ 2024	20min	10	Application des exercices de discrimination phonétique
Séance n° 04	23 /04/ 2024	20 min	10	Suite des applications.
Séance n° 05	25 /04/ 2024	15 min	12	Evaluation de l'efficacité de la méthode corrective

				proposée.
Séance n° 06	28 /04 /2024	13 min	08	La suite de l'évaluation

III.5.2. Analyse et interprétation des résultats :

Nous sommes arrivés à la partie principale de notre expérimentation, à savoir l'analyse et l'interprétation des résultats. Au cours de cette partie, nous allons essayer de décrire, analyser et interpréter les résultats de chaque étape de notre expérimentation : le pré-test, le test et le post-test. Nous allons décrire et analyser les données de chaque étape, depuis le pré-test jusqu'au post-test. Ces données seront présentées sous forme de tableaux, suivis d'un histogramme qui nous permettra de bien les analyser.

III.5.2.1 .Pré- test

Avant de commencer notre test, nous avons proposé de faire un pré-test dans le but d'identifier les difficultés de prononciation liées à la perception. Nous avons demandé aux apprenants d'écouter la comptine trois fois pour nous assurer que l'écoute est bien reçue par eux. Ensuite, nous avons enregistré la lecture des vingt apprenants. Par la suite, nous avons relevé les erreurs les plus fréquentes pour analyser le degré de perception des voyelles et des consonnes.

III.5. 2.1 .1 la perception des voyelles :

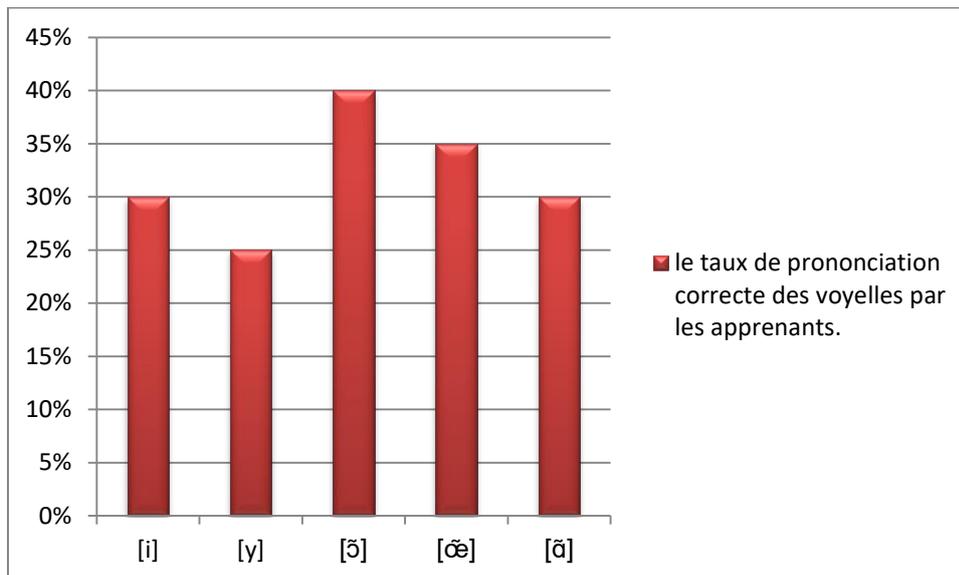
D'après l'analyse des enregistrements de la première lecture des apprenants, nous avons relevé les erreurs de prononciation des voyelles orales et nasales les plus fréquentes. Les résultats de chaque voyelle seront présentés sous forme de tableau, suivi d'un histogramme.

Tableau n° 01 : illustre les résultats de prononciation des voyelles les apprenants.

	[i]	[y]	[ɔ]	[œ]	[ã]
A1	++	++	++	--	++
A2	--	--	++	++	--
A3	++	--	--	++	++
A4	++	--	++	--	++
A5	--	++	++	++	++
A6	++	--	++	++	++
A7	--	++	++	--	--

A8	--	--	++	++	--
A9	--	--	++	--	--
A10	--	--	++	--	--
A11	--	--	++	--	++
A12	--	++	++	--	--
A13	--	++	--	--	--
A14	--	--	++	--	--
A15	--	--	++	--	--
A16	--	--	++	++	--
A17	--	--	--	--	--
A18	++	--	++	--	--
A19	--	--	++	--	--
A20	++	--	++	++	--

A : apprenant



Histogramme n°1: le taux de prononciation correcte des voyelles par les apprenants.

D'après notre observation du tableau 1 et de son histogramme, nous avons constaté qu'il y a une faible perception de certain son par rapport à autres, nous citons :

La voyelle[y] :

Le taux de prononciation correcte de la voyelle [y] est le plus faible, estimé à 25 %, ce qui reflète un nombre considérable des apprenants ayant des difficultés de percevoir ce son.

Les apprenants confondent la prononciation du son [y], antérieur, arrondi, fermé, et oral, avec celle du son [i] antérieur, fermé, non arrondi et oral où la différence se situe au niveau du point d'articulation. De plus, ils prononcent souvent [y] comme le son [u] postérieur, fermé, arrondi où le changement réside dans la position de la langue. Certains apprenants prononcent également le son [y] comme [ɔ] postérieur, mi-ouverte, arrondi donc la différence se trouve au niveau de la position de la langue et degré d'aperture.

Cette confusion se manifeste dans la prononciation du mot « sur », qui est prononcé de différentes façons: [sɪʁ], [suʁ] et [sɔʁ]. D'après cette description nous retenons que l'absence de son [y] dans la langue maternelle l'arabe a influencé la compétence perceptive des apprenants. Ils sont incapables de percevoir ce son, et par conséquent, de l'articuler et le produire. Ils prononcent ce son avec des sons proches de leur langue maternelle.

La voyelle [i] :

La prononciation correcte de la voyelle [i] est estimée à 30 %, un taux faible qui reflète l'incapacité des apprenants à produire ce son correctement. Les apprenants prononcent le son [i] antérieur, fermé, non arrondi comme le son [ɛ] antérieur, non arrondi, mi-ouverte où le changement se situe au niveau du degré de l'aperture. Ils prononcent également [e] antérieur, non arrondi, mi-fermé au lieu de [i] où la différence se trouve au niveau du degré d'aperture.

Nous observons cette difficulté lors de la prononciation du mot « il » : ils le prononcent de deux façons : [ɛl] et [el]. L'explication de cette difficulté réside dans l'influence de la langue maternelle arabe qui ne possède pas cette voyelle. Ainsi, les apprenants se réfèrent à des sons proches de leur langue maternelle pour remplacer ce son.

Les voyelles nasales [ã] / [ɔ̃] / [œ̃] :

Le taux de prononciation correcte de ces voyelles nasales est modéré, entre 30% et 40%, ce qui explique que certains apprenants rencontrent des difficultés à produire et articuler ces sons de manière correcte. Lors de la prononciation de ces voyelles nasales, les apprenants les prononcent comme un processus d'addition : voyelle orale + consonne = voyelle nasale. Ils articulent la voyelle nasale par voie orale et non nasale, c'est-à-dire par « le nez ».

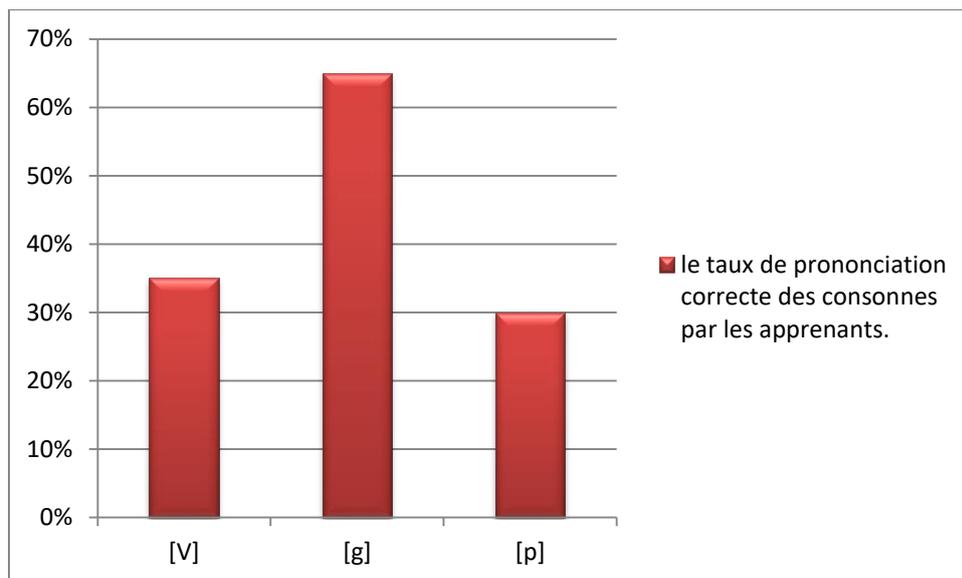
Cela se manifeste dans la prononciation des mots tels que « avance » : ils le prononcent [afʁns] / [afɔns]. De même, le mot « un » est prononcé comme [an] ou, à la place, [œ̃], et le mot « monte » comme [mɔ̃t].

III. 5. 2.1 .2. La perception des consonnes :

Pour analyser la perception des consonnes par les apprenants, nous avons établi un tableau qui illustre le nombre d'apprenants ayant mal prononcé les consonnes [v], [g], et [p]. D'ailleurs, nous notons que ces consonnes présentent un taux élevé de difficultés pour la majorité des apprenants.

Tableau n° 02 : Les erreurs de prononciation des consonnes les plus fréquentes chez les apprenants.

Son	[V]	[g]	[p]
La prononciation incorrecte	[f]	[k] [ʒ]	[b]
Nombre des apprenants	13	7	14



Histogramme n°2: le taux de prononciation correcte des consonnes par les apprenants.

La consonne [V] :

Le taux de prononciation correcte du son [v] est faible, estimé à 35 % par rapport aux autres consonnes. Les apprenants ont des difficultés à percevoir auditivement le son [v] consonne fricative, sonore et labiodentale, qui est prononcé comme [f] consonne fricative, sourde et labiodentale dans la majorité des cas. où le changement réside dans mode d'articulation de ce consonne.

Cette confusion se présente dans la prononciation des mots «avance », « voiles » et « avec ». ils se prononcent comme suit : [afuns] / [fwal]/ [afɛk]. On peut justifier la cause de cette difficulté de prononciation par le fait que les apprenants substituent le son [v] de la langue française par le son [f], qui est proche du [v] dans leur langue maternelle.

La consonne [p] :

La prononciation du son [p] est défectueuse, estimée à 30 % par rapport aux sons [g] et [v]. Lors de la prononciation du son [p], occlusif, sourd et bilabial, les apprenants recourent au son [b], occlusif, sonore et bilabial, car ils sont incapables de produire le son [p] qui n'existe pas dans leur langue maternelle. Le son [b] leur semble plus proche du son [p] car la différence se situe au niveau du mode d'articulation seulement. Cela se manifeste dans la prononciation des mots « petit » et « drapeau » comme suit : [bɛti] / [dʁabo].

III.5.2.2. Test :

Après l'analyse de la première phase, nous sommes arrivés à l'étape de l'application des exercices de discrimination phonétique comme une tentative de correction de la capacité perceptive des apprenants en difficulté. Chaque exercice sert à améliorer une compétence spécifique pour chaque voyelle et consonne. Nous allons présenter les résultats de chaque exercice sous forme de tableau, suivi de son histogramme. Le nombre de séances de cette phase est deux séances.

Exercices de discrimination des voyelles

Exercice 1 : Prononciation [ã] / [a] l'écoute et la répétition des quatre discriminations ⁶⁸

1. Vent – Va
2. Quand – Cas
3. Lent – Las
4. Rang – Rat

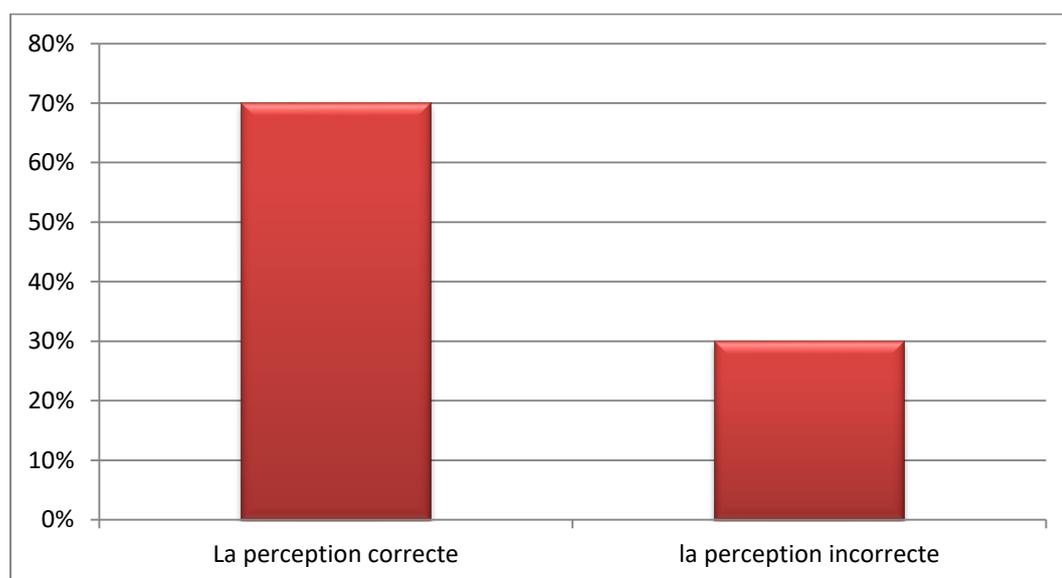
⁶⁸ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-prononciation/exercice-discrimination-auditive.html>
consulté : le 01/03/2024

Tableau n° 3 : Illustration du Taux de réussite de la discrimination [ã] / [a]

	1 ^{ere} discrimination	2 ^{eme} discrimination	3 ^{eme} discrimination	4 ^{eme} discrimination
A1	++	++	++	++
A2	++	++	++	++
A3	++	++	++	++
A4	--	--	--	--
A5	++	++	++	++
A6				
A7	++	++	++	++
A8	--	--	--	--
A9	--	--	--	--
A10	++	++	++	++
A11	++	++	++	++
A12	++	++	++	++
A13	--	--	--	--
A14	++	++	++	++
A15	++	++	++	++
A16	++	++	++	++
A17	--	--	--	--
A18	--	--	--	--
A19	++	++	++	++
A20	++	++	++	++

++ : Perception et production correctes

-- : Perception et production incorrectes



Histogramme n°3:Le taux de réussite de la discrimination [ã] / [a]

D'après les résultats présentés dans l'histogramme n°3 nous avons remarqué que la perception et production correcte du son [ã] / [a] est très élevée estimée à 70 %. Cela reflète que cet exercice de discrimination, visant à améliorer la perception auditive des apprenants en utilisant des simples mots opposés ou des paires minimales, a donné de bons résultats. En revanche, nous observons qu'il y a un certain nombre d'apprenants, soit 30 %, qui rencontrent des difficultés à percevoir et produire ces mots, même après les avoir écoutés plusieurs fois. Cela s'explique par le fait qu'il existe certaines raisons qui influent sur la perception de ces apprenants. En examinant le profil de ces apprenants et en les contactant, nous avons observé qu'ils éprouvent des difficultés à prononcer les voyelles nasales, car celles-ci n'existent pas dans leur langue maternelle. De plus, ces apprenants sont démotivés à apprendre le français et ne font aucun effort pour l'apprendre.

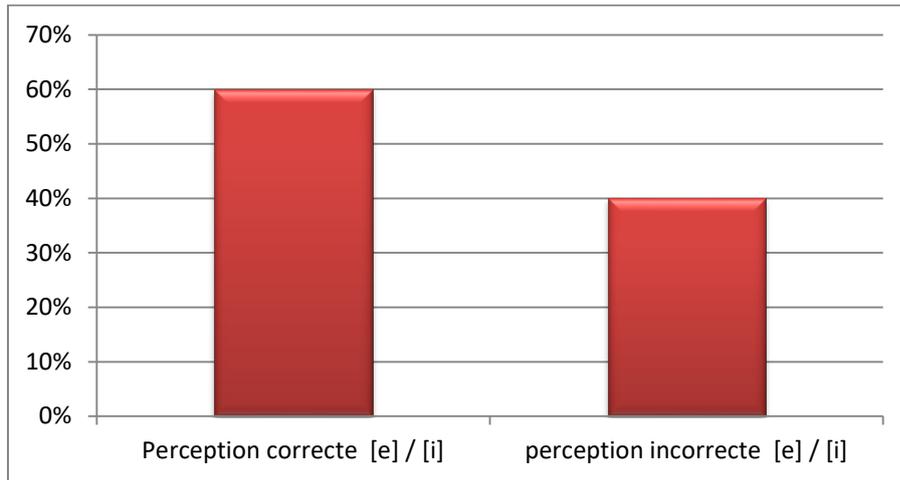
Exercice 2 : Opposition de [e] / [i] Écoutez et dites si le son est identique ou différent.⁶⁹

- 1. L'épée. L'épi. (Différent) 3. Fini. Finit. (Identique)
- 2. Amitié. Amitié. (Identique) 4. Mini. Miner. (Différent)

Tableau n°4 : Illustration du taux de réussite de la discrimination [e] / [i]

	1 ^{ère} discrimination	2 ^{ème} discrimination	3 ^{ème} discrimination	4 ^{ème} discrimination
A1	--	++	++	++
A2	--	++	++	++
A3	--	++	++	++
A4	--	++	++	--
A5	++	++	++	++
A6	++	++	++	++
A7	--	++	++	++
A8	--	++	++	--
A9	--	++	++	--
A10	--	++	++	--
A11	++	++	++	++
A12	++	++	++	++
A13	--	++	++	--
A14	--	++	++	++
A15	--	++	++	++
A16	--	++	++	--
A17	--	++	++	--
A18	--	++	++	--
A19	++	++	++	++
A20	++	++	++	++

⁶⁹ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-prononciation/exercice-discrimination-auditive.html>
consulté :le 01/03/2024



Histogramme n°4 : Le taux de réussite de la discrimination [e] / [i]

Nous observons que le taux de perception incorrecte des sons [e] et [i] est faible, à 40 %, par rapport à une perception correcte estimée à 60 %. Cela explique qu'un certain nombre d'apprenants ne sont pas capables de discriminer entre les sons proches et présentent une surdité phonétique vis-à-vis des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle.

Exercice 3 : Écoutez et cochez quand vous entendez « u ». ⁷⁰

1. une dune
2. une usine
3. deux heures
4. ma sœur

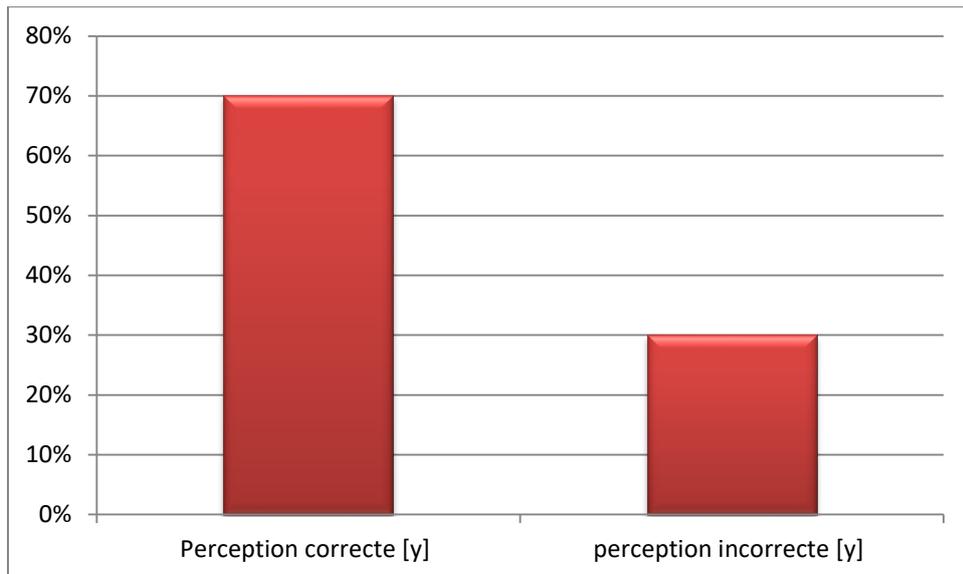
Tableau n°5 : Illustration du taux de réussite de la discrimination [y]

	1 ^{ère} discrimination	2 ^{ème} discrimination	3 ^{ème} discrimination	4 ^{ème} discrimination
A1	++	++	++	--
A2	++	++	++	++
A3	++	++	++	++
A4	++	++	++	++
A5	++	++	++	++
A6	++	++	++	++
A7	--	--	--	--
A8	++	++	++	--
A9	++	++	++	--
A10	--	--	--	--
A11	++	++	++	++
A12	++	++	++	++
A13	++	++	++	++
A14	++	++	++	--

⁷⁰ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-prononciation/exercice-discrimination-auditive.html> consulté :le 01/03/2024

A15	--	--	--	--
A16	--	--	--	--
A17	++	++	++	++
A18	++	++	++	++
A19	++	++	++	++
A20	++	++	++	++

A :Apprenant



Histogramme n°5 : Le Taux de réussite de la discrimination [y] .

L'histogramme révèle un taux assez faible de perception incorrecte du son [y], à seulement 30 %, comparé à un taux de perception correcte de 70 %. Cela signifie que l'on observe un taux élevé de réussite dans la discrimination du son [y].

- **Exercices de discrimination des consonnes**

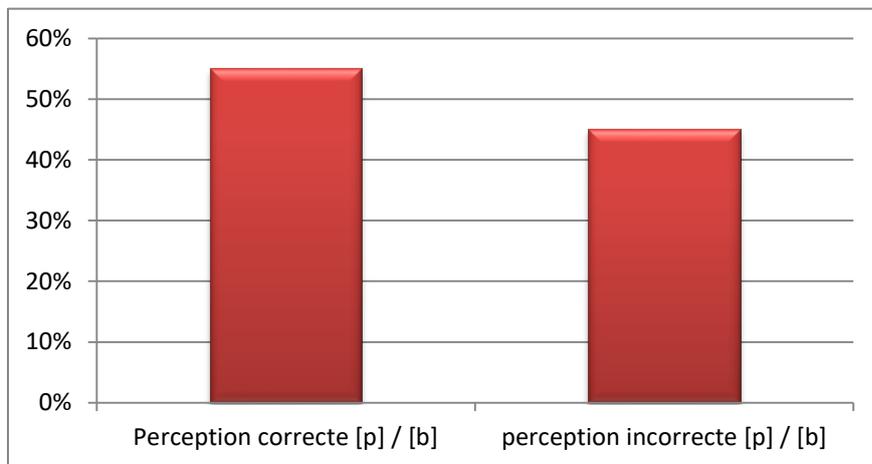
Exercice 4 : Opposition [p]/ [b], écoutez et répétez.

1 .Elle n’a pas pu /elle n’a pas bu. 2. Le petit bébé boire son lait.3. Papa a raboté la porte.

Tableau n°6 : Illustration du taux de réussite de la discrimination [p]/ [b]

	1 ^{ere} discrimination	2 ^{ere} discrimination	3 ^{ere} discrimination
A01	++	++	++
A02	++	++	++

A03	++	--	++
A04	++	--	++
A05	--	++	--
A06	++	++	++
A07	++	++	++
A08	++	--	++
A09	--	++	--
A10	--	++	--
A11	++	++	++
A12	++	--	++
A13	++	++	++
A14	++	++	++
A15	--	--	--
A16	--	--	--
A17	++	++	++
A18	++	++	++
A19	++	++	++
A20	++	++	++



Histogramme n°6 : Le taux de réussite de la discrimination [p] / [b]

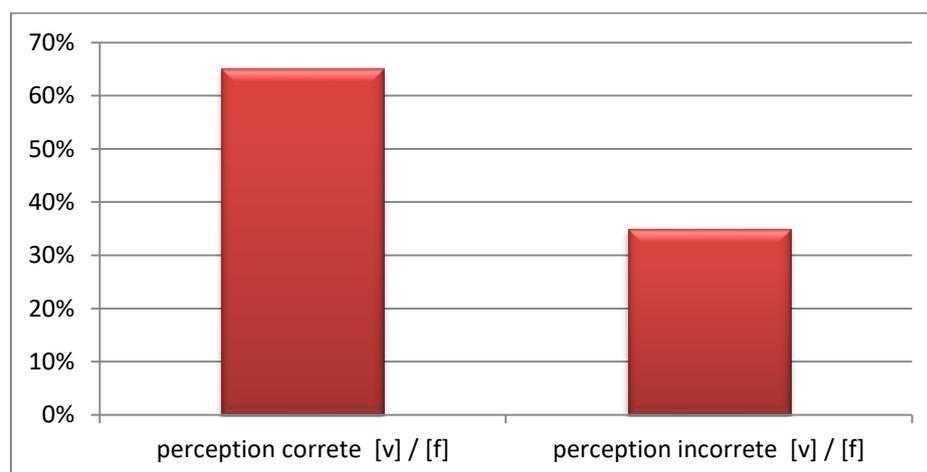
Nous remarquons que le taux de perception incorrecte des sons [p] et [b] est considérable, à 45 %. Environ la moitié des apprenants n'ont pas une production correcte du son [p] et le confondent avec le son [b], les percevant comme un seul et même son.

Exercice 5 : Opposition [v]/ [f] , écoutez et répétez.

1. Je fait /Je vais
2. Pendant le mois de février, le vent souffle fort.

Tableau n°7 : Illustration du taux de réussite de la discrimination [v]/ [f]

	1 ^{ere} discrimination	2 ^{ere} discrimination
A01	++	++
A02	++	++
A03	++	++
A04	++	--
A05	++	--
A06	++	++
A07	--	--
A08	++	++
A09	++	++
A10	++	++
A11	++	++
A12	--	--
A13	++	++
A14	--	--
A15	--	--
A16	--	--
A17	++	++
A18	++	++
A19	++	++
A20	++	++



Histogramme n°7 : Le taux de réussite de la discrimination [v] / [f]

Nous constatons que le taux de perception correcte des sons [v] et [f] est très élevé, à environ 65 %, par rapport à un taux de perception incorrecte estimé à 35 %. Cela montre que

la méthode de discrimination phonétique a aidé les apprenants à mieux distinguer entre les deux sons par l'écoute et la répétition.

Enfin, d'après les réponses des apprenants, nous remarquons que l'application des exercices de discrimination a contribué significativement à l'amélioration des compétences perceptives des apprenants, ce qui est confirmé par le nombre de réponses correctes, qui est dans tous les exercices supérieur à 55 %. En revanche, nous constatons qu'il y a toujours un nombre d'apprenants échouant entre 30 % et 45 %, ce qui, malgré un taux faible, reflète un problème à discuter. D'après notre contact avec les étudiants et leurs réponses, nous avons retenu que ces apprenants sont démotivés à apprendre le français et qu'ils ont tendance à recourir à l'arabe en raison de la confusion entre les phonèmes proches de leur langue maternelle.

III.5.2.3.post- test

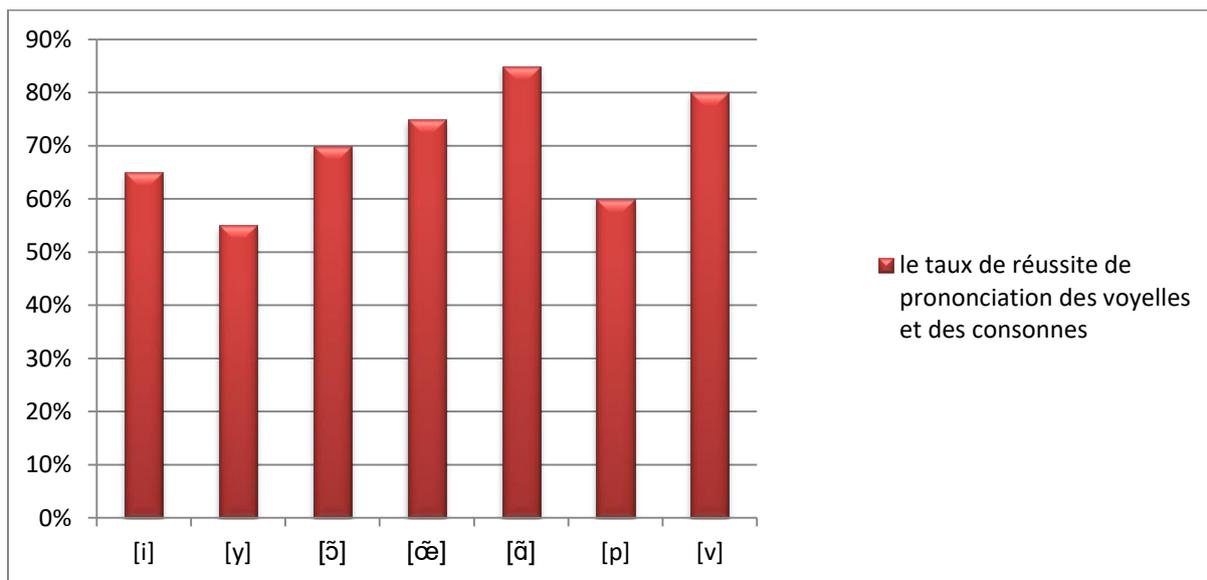
Nous avons consacré les deux dernières séances à l'évaluation de l'efficacité de l'application des exercices de discrimination phonétique proposés dans le test. Avant de commencer notre deuxième lecture de la comptine, nous avons proposé une deuxième phase d'écoute de la comptine dans le but d'évaluer l'amélioration de la compétence auditive de la perception des phonèmes. Ensuite, nous avons commencé le réenregistrement des lectures des apprenants, ces lectures étant transcrites en alphabet phonétique international. Voir l'annexe.

Nous avons mis les résultats de la deuxième lecture des apprenants dans un tableau qui réunit les voyelles et les consonnes que nous avons identifiées comme étant les sons présentant des difficultés de prononciation lors de la première lecture.

Tableau n° 8: Résultats de prononciation des voyelles et des consonnes.

	[i]	[y]	[ɔ]	[œ]	[ã]	[p]	[v]
A1	++	++	++	--	++	++	++
A2	++	++	++	++	++	++	++
A3	++	++	--	++	++	++	++
A4	++	++	++	++	++	++	++
A5	++	++	++	++	++	++	++
A6	++	--	++	++	++	--	++
A7	++	++	++	++	++	--	++
A8	++	--	++	++	++	--	++

A9	--	--	++	++	++	++	++
A10	--	--	++	++	--	++	++
A11	--	--	++	++	++	++	--
A12	--	++	++	++	--	++	++
A13	++	++	--	++	++	--	++
A14	--	--	++	--	++	--	++
A15	--	--	++	--	--	--	--
A16	++	++	++	++	++	--	++
A17	++	++	--	--	++	++	++
A18	++	++	++	--	++	--	--
A19	--	--	++	++	--	++	++
A20	++	--	++	++	--	++	++



Histogramme n° 8: Le taux de réussite de prononciation des voyelles et des consonnes.

L'analyse de l'histogramme n° 8, représentant le taux de réussite de la prononciation des voyelles et des consonnes, montre qu'il y a une amélioration considérable dans toutes les consonnes et voyelles qui présentaient auparavant une défaillance notable. Cela se traduit par un taux élevé de réussite de la prononciation des sons [i], [y], [ɔ̃], [œ̃], [ã], [p] et [v], situé entre 55 % et 85 %, avec un taux d'échec faible, compris entre 15 % et 45 %.

Ces résultats ont été obtenus après une série d'exercices de discrimination phonétique, mettant en évidence deux aspects distincts : une amélioration notable de la perception, de

l'articulation et de la production correcte des phonèmes d'une part, et d'autre part, un nombre limité d'apprenants n'ayant malheureusement pas bénéficié d'une amélioration dans leur prononciation. Cela nous amène à justifier ces deux résultats.

Tout d'abord, nous sommes face à une réussite évidente avec un taux élevé de prononciation correcte, ce qui implique une bonne perception, articulation et production. Cela découle de la pratique d'exercices de discrimination et de l'amélioration de la conscience phonologique chez les apprenants par le biais de l'écoute. De plus, nous avons remarqué qu'à cet âge, les apprenants ont une capacité remarquable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. L'environnement familial joue également un rôle important dans la motivation des apprenants, car nous avons constaté un niveau culturel et éducatif élevé chez les parents de ces élèves, ce qui a influencé leur motivation.

Ensuite, bien que nous n'ayons pas constaté un taux d'échec élevé chez certains apprenants mais il reste comme une lacune à prendre en considération. Cette difficulté est due à plusieurs raisons que j'ai observées :

- les apprenants qui ont cette incapacité à percevoir les sons d'une langue étrangère souffrent d'une surdité phonologique, ce que nous appelons « un crible phonologique ». Cela est influencé par la langue maternelle l'arabe. Donc les apprenants recourent à leur langue maternelle sans être conscients ce qui les amène à prononcer les sons de la L2 avec des sons proches, similaires de la L1 ce qui entraîne une confusion entre les sons de leur langue maternelle et les sons de la langue étrangère.

- Il existe des apprenants qui ont une méconnaissance limitée du système grapho-phonétique, ce qui les rend incapables de déchiffrer les mots, entraînant une difficulté dans leur lecture. Dans ce cas, nous remarquons que le rôle de la conscience phonologique est primordial dans l'apprentissage de la lecture.

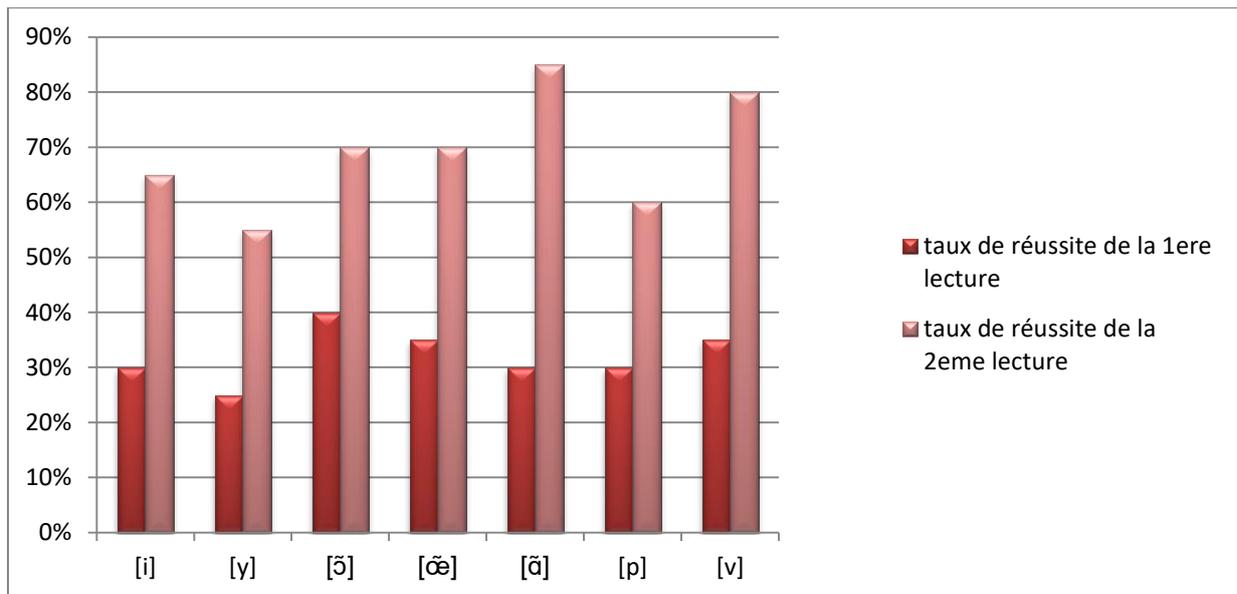
- Certains de ces apprenants ne sont pas motivés pour apprendre une langue étrangère et possèdent un niveau faible dans toutes les matières. Nous avons recherché dans leur profil et constaté que le statut socioculturel de leurs parents est perturbé, soit par des problèmes sociaux, soit par un niveau éducatif très faible de leurs parents, qui ne s'intéressent pas à l'éducation de leurs enfants.

III.6. L'étude comparative entre la première lecture et la deuxième lecture.

Nous arrivons à la dernière phase de ce chapitre pratique, qui consiste à établir une comparaison entre la lecture des apprenants avant et après les séances de discrimination phonétique. Nous allons établir un tableau qui résume la différence entre les deux lectures, suivi d'un histogramme.

Tableau n° 8: Pourcentage de réussite de perceptions /production entre la 1^{ère} et 2^{ème} lecture.

Les voyelles /les consonnes	Pourcentage de réussite de perceptions /production	
	La première lecture	La deuxième lecture
[i]	30 %	65 %
[y]	25%	55 %
[ɔ̃]	40%	70 %
[œ̃]	35%	70 %
[ã]	30 %	85 %
[p]	30 %	60 %
[v]	35 %	80 %



Histogramme n° 9: le taux de la réussite de la perception/production des consonnes et des voyelles.

Nous observons que le taux de réussite de la prononciation des sons [i], [y], [ɔ̃], [œ̃], [ã], [p] et [v] dans la première lecture de la comptine est très faible, se situant entre 25% et 40%. Autrement dit, environ 5 à 8 apprenants ont une prononciation correcte. En comparaison, le taux de réussite de la prononciation dans la deuxième lecture se situe entre 55% et 85%, c'est-à-dire que 11 à 17 apprenants possèdent une perception et une production correctes.

L'analyse de ces résultats montre qu'il y a une amélioration notable au niveau de la perception, de l'articulation et de la production des sons qui présentent une difficulté dans la première lecture, due à l'application des exercices de discrimination phonétique, ce qui nous amène à dire que l'application de ces exercices peut être considérée comme une solution à cette difficulté.

En revanche, ces résultats positifs ne confirment pas que nous allons résoudre définitivement le problème de la prononciation incorrecte, car il reste un certain nombre d'apprenants, entre 15% et 45% (soit entre 3 et 9 apprenants), qui souffrent d'une mauvaise prononciation. D'après l'analyse des résultats de lecture de ces apprenants, nous avons remarqué qu'ils ont une pauvre connaissance du système phonologique français et ne se sont pas habitués au français. Ils ne font aucun effort pour s'améliorer, que ce soit en classe ou en dehors de l'espace classe. Autrement dit, ils ne sont pas motivés.

De plus, l'analyse des erreurs commises par ces apprenants révèle l'influence de la langue arabe dans leur production des consonnes et voyelles, comme les sons [p] et [v] qui sont prononcés comme dans leur langue maternelle, [b] et [f]. Cette tendance s'explique par l'impact du phénomène de « crible phonologique », c'est-à-dire que les caractéristiques du système phonétique de la langue arabe influencent la perception auditive des apprenants, qui filtrent et modifient les sons d'une langue étrangère en les remplaçant par des sons proches de leur langue maternelle.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons transcrit fidèlement les résultats obtenus au cours de notre expérimentation au sein de l'école primaire. Nous avons commencé par identifier les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants afin de les corriger par la suite à travers la pratique d'exercices de discrimination phonétique.

Suite à l'analyse des résultats obtenus, nous avons constaté que l'origine principale de cette difficulté en prononciation vient de l'influence de la langue arabe dans l'apprentissage de la langue française, ce qui entraîne une confusion entre les deux systèmes phonétiques de l'arabe et du français. De plus, ce problème réside dans la première phase de traitement de la parole, qui est la perception auditive des apprenants. Ils rencontrent un phénomène connu sous le nom de « crible phonologique », considéré comme un obstacle à la discrimination des phonèmes de la langue cible.

On note également que cette difficulté de prononciation se manifeste par une mauvaise articulation de certains sons, par exemple : dans l'articulation des voyelles nasales [ɔ̃], [œ̃], [ɑ̃], qui sont prononcées comme des voyelles suivies d'une consonne.

De plus, ces lacunes, qui apparaissent lors de la lecture des apprenants, proviennent de la méconnaissance phonologique, se manifestant comme une incapacité à identifier et produire les phonèmes de manière précise et efficace.

Le manque de motivation de certains parents a influencé négativement l'engagement actif de leurs enfants dans le processus d'apprentissage, car ces parents ne montrent aucun intérêt pour l'éducation de leur enfant à un âge qui demande beaucoup d'attention. En revanche, nous avons constaté que l'entourage culturel et social riche des élèves présentant un niveau acceptable de lecture favorise l'apprentissage.

En conclusion, nous pouvons dire que les résultats positifs des exercices de discrimination phonétique ont contribué à l'amélioration de certaines difficultés rencontrées par nos apprenants.

Conclusion générale

À la fin de notre modeste travail de recherche, nous pouvons dire que l'apprentissage de la lecture du français langue étrangère nécessite une attention particulière à l'apprentissage de la prononciation. En effet, l'enseignement et l'apprentissage du français exigent une prise en charge particulière de la lecture et de la prononciation, qui sont considérées comme deux compétences essentielles à intégrer dans le profil des apprenants à la fin du cycle primaire.

Néanmoins, notre expérimentation nous a permis de constater qu'il y a un certain nombre d'apprenants qui rencontrent des difficultés dans la perception, l'articulation et la production des sons de la langue cible lors de la lecture. Ces défis phonétiques peuvent se manifester de différentes manières, allant de la difficulté à distinguer les phonèmes spécifiques à une prononciation incorrecte des mots.

De cette manière, notre travail s'est articulé autour de trois objectifs :

1. Diagnostic des types d'erreurs de prononciation.
2. Remédiation des erreurs par la mise en pratique d'exercices de discrimination phonétique adaptée au niveau des apprenants.
3. Evaluation de la compétence perceptive et productive des apprenants avant et après les exercices.

Notre expérimentation nous a permis de fournir une réponse à la problématique suivante :

Dans quelle mesure la correction de la prononciation a-t-elle un impact sur l'apprentissage de la lecture ?

Cette problématique nous a conduit à formuler les hypothèses suivantes, que nous avons évaluées quant à leur validité grâce à la confirmation ou à l'infirmité lors de notre expérimentation :

La mauvaise perception auditive des phonèmes par les apprenants pourrait être due à l'influence de la langue maternelle. L'analyse détaillée des difficultés dues à la mauvaise perception des sons de la langue française lors de la production de certains phonèmes qui n'existent pas dans la langue arabe, tels que [p]et[v], montre que les apprenants ont recours à remplacer ces phonèmes par d'autres phonèmes proches dans leur langue maternelle, ce qui se traduit par une confusion entre les systèmes phonétiques de la langue française et de la langue arabe. Cela nous amène à confirmer notre hypothèse.

La discrimination phonétique dans le processus d'apprentissage du FLE au primaire contribuerait significativement à la correction phonétique des apprenants. L'application d'une série d'exercices de discrimination phonétique lors de notre expérimentation permet aux apprenants en difficulté de distinguer les oppositions des sons par l'amélioration de la compétence perceptive de reconnaissance des phonèmes, ce qui se manifeste par une autocorrection de la production des sons lors de la deuxième lecture. Donc, cette méthode corrective peut contribuer à une prononciation correcte chez nos apprenants.

Lors des deux chapitres théoriques, nous avons essayé de présenter les éléments essentiels concernant les deux activités de la prononciation et de la lecture, ce qui nous a aidé à guider notre cheminement dans la partie pratique.

Ainsi, grâce à notre travail sur le terrain, nous avons pu trouver une réponse à notre problématique et établir le lien entre l'influence de la prononciation dans l'apprentissage de la lecture. Cette influence réside dans l'impact des difficultés et des erreurs sur la production exacte des sons, ce qui entraîne des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. En revanche, la bonne prononciation des phonèmes de la langue française facilite l'apprentissage la lecture.

Enfin, un renforcement de la pratique de l'enseignement de la phonétique dans les programmes de primaire peut aider à limiter les difficultés rencontrées par les apprenants. De plus, le rôle de l'enseignant dans la réussite de ce programme est primordial. C'est pour cette raison que les enseignants de primaire doivent être bien formés pour pouvoir identifier les lacunes de leurs apprenants.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

CUQ, J-P et GRUCA, I, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd : PUG, Paris, 2002.

DETEY et al, « *la prononciation du français dans le monde* », éd : CLE international, Paris, 2016.

GUIMBRETIERE, E, « *Phonétique et enseignement de l'oral* », éd : Didier, Hatier, Paris, 1994.

PIERRET, J.M, « *phonétique historique du français et notion phonétique générale* », éd : PEETERS, Louvain -La- Neuve, 1994.

LAURET, B, « *Enseigner la prononciation du français : questions et outils* ». éd : Hachette, Paris, 2007.

LEON, P, « *Phonétisme et prononciation du français* », éd : Armand colin, Paris, 2007.

LIEURY .A, « *psychologie pour l'enseignant* », éd : Dunod, Paris, 2021.

MALMBERG, B. « *La Phonétique. Coll. Que sais-je ?* », éd : Presses Universitaires de France, Paris, 2001.

MARTINET, A, « *Eléments de linguistique générale* », éd : ARMAND COLIN, 2008.

ST-PIERRE, M.C et all, « *DIFFICULTES DE LECTURE ET D'ECRETURE* », éd : Presse de l'université de Québec, 2010.

TROUBETZKOY, N.S, PRIETO, L. J, « *Principes de phonologie* », éd : Klincksiek, Paris. 2005.

Dictionnaire :

CUQ, J-P, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », CLE international, éd : Paris, 2003.

Dictionnaire français Larousse, disponible sur

<http://www.larousse.fr/dictionnaire/francais/prononciation/64334>, consulté le : 6/2/2024.

Dictionnaire Le Petit Larousse, éd : Larousse, Paris, 2014.

DUBOIS, J, et al, « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », 2e éd : Larousse-bordas/HER, 1999.

DUBOIS, J, et al, « *Dictionnaire de linguistique* », éd : Larousse-bordas/VUEF, 2002.

VAN ZANTEN .A, « *Dictionnaire de l'éducation* », éd : Presses Universitaires de France, Paris, 2008.

Articles et Revues

BONGAERTS, T, « *Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde* »,éd : acquisition et interaction en langue étrangère ,n°18 ,2003 .

CHABANAL, D et TRIVELATTO, E, « *Favoriser l'apprentissage de la phonétique du français pour une meilleure intégration des étudiants sinophobes dans les formations universitaires* », éd : terre de FLE, HAL, 2009.

DUFEU, B, « *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère* », éd : Franc-parler.org, 2008.

EL MISTARI.H, « *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?* », éd : Synergies Algérie n°18 , 2013.

GERMAIN, B, « *Les Méthodes De Lecture En Cours Préparatoire* », éd : BBF, t. 49,n°1, Paris, 2004.

HADDADI, R, « *De quelques approches innovantes dans l'enseignement/ apprentissage de la prononciation en classe de langue* », éd : Revue De El Nas, Volume07, n°02, Algérie, 2021.

KHELOUI.N, « *Apprentissage de l'oral en contexte plurilingue* », éd : ASJP, Volume 6, n°3, Université de Tizi-Ouzou ,2015.

MAKHLOUF.M, LEGROS, D, MARIN, B, « *Influence de langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française* », éd : les cahiers pédagogiques , n°440 ,2006.

MALMBERG .B cité par MESBAHI.K, « *L'Enseignement/Apprentissage de FLE dans le Sud Algérien ; défis et Perspectives* », Revue Étoiles et Études, n°2,2018.

SOLVIEVA.E et LENTA.A, «*Regard sur le rôle de phonétique dans le cours de français langue étrangère* », n°4, Université de Stat Din Moldova, langue étrangère, 2007.

WACHS.S, « *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français langue étrangère (FLE)* », éd : Revista De Lenguas Modernas , n°14,Université Sorbonne nouvelle, 2011.

ZIEGLER. J, « *Les Difficultés En Lecture* », éd :Académie d'AXE-MARSEILLE, Publié le 25 mai 2022 .

Document

Un cour présenté par : ZIEGLER Johannes, « *Les Difficultés En Lecture* », Académie d'AXE-MARSEILLE, 2022.

VALDOIS.S, document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture « Les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture»,2014.

Thèses et mémoires

ACHOURI .S, « *LES ENJEUX DE LA LECTURE: LINGUISTIQUE ET CULTUREL* », thèse de doctorat, université de Mohammed khider Biskra, 2020/2021.

BARON.A, « conscience phonologique et reconnaissance de mots en français langue seconde chez des apprenants hispanophones et sinophones », Université de Montréal, 1999.

DAGUIANI.O, « *L'apprenant face à la lecture dans l'enseignement/ apprentissage du FLE*», Université Mohamed KHIDER BISKRA, 2011/2012.

KHELOUL.N, « *L'impact des systèmes phonologiques arabe et kabyle sur la réalisation des voyelles du FLE par des apprenants arabophones et kabylo phones* », Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, 2017.

Guide et manuels scolaire

La loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, Art.4

Document d'Accompagnement du Programme de Français, cycle primaire,Algérie : Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des programmes, 2016.

Le manuel scolaire de 4°AP, MEN, ONPS, 2017 /2018.

Sitographie

www.podcastfrançaisfacile.com

<http://www.telugu.quebec.ca/adm3005/circuit/hla.htm> .

<http://www.acgrenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau.pdf>

ANNEXE

Annexe n°1 :

Les tableaux illustrent la transcription phonétique des mots

Apprenant n° 01

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[œ̃]	[yn]
[dʁapo]	[dʁabo]
[vwal]	[fwal]

Apprenant n° 02

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[pəti]	[pətət]
[syʁ]	[suʁ]
[vɑ̃]	[vun]
[dʁapo]	[dʁabo]
[sɔ̃]	[sɔn]

Apprenant n° 03

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[syʁ]	[sɔʁ]
[mɔ̃t]	[mɔnt]
[pəti]	[bəti]
[avɑ̃s]	[afɑ̃s]

Apprenant n° 04

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[œ̃]	[an]
[syʁ]	[sɔʁ]
[vɑ̃]	[fɑ̃]
[dʁapo]	[dʁabo]

Apprenant n° 05

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[il]	[el]
[pəti]	[bəte]
[vɑ̃]	[fɑ̃]

Apprenant n° 06

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[syʋ]	[sɔʋ]
[dʋapɔ]	[dʋabo]
[avɛk]	[afɛk]

Apprenant n° 07

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[il]	[el]
[œ]	[yn]
[blãf]	[blɔŋf]
[dʋapɔ]	[dʋabo]
[vã]	[fã]

Apprenant n° 08

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[pəti]	[pətet]
[syʋ]	[sɔʋ]
[avãs]	[afãs]

Apprenant n° 09

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[il]	[el]
[syʋ]	[suʋ]
[œ]	[an]
[blãf]	[blunf]
[dʋapɔ]	[dʋabo]
[vã]	[fã]

Apprenant n° 10

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[pəti]	[pəte]
[syʋ]	[sɔʋ]
[œ]	[ɔn]
[avãs]	[avans]
[dʋapɔ]	[dʋabo]
[vã]	[fã]

Apprenant n° 11

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[pəti]	[pəte]
[syʁ]	[sɔʁ]
[œ̃]	[an]

Apprenant n° 12

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[il]	[el]
[œ̃]	[yn]
[vɑ̃]	[fɑ̃]

Apprenant n° 13

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[pəti]	[pətet]
[gɔ̃fl]	[kɔ̃fl]
[œ̃]	[ɔ̃n]
[blɑ̃ʃ]	[blɔ̃ʃ]

Apprenant n° 14

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[il]	[el]
[syʁ]	[suʁ]
[œ̃]	[an]
[blɑ̃ʃ]	[blunʃ]
[dʁapo]	[dʁabo]
[vɑ̃]	[fɑ̃]

Apprenant n° 15

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[pəti]	[pətet]
[syʁ]	[sɔʁ]
[œ̃]	[an]
[avɑ̃s]	[afɑ̃s]
[dʁapo]	[dʁabo]

Apprenant n° 16

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[il]	[el]
[syʁ]	[suʁ]
[blɑ̃ʃ]	[blɔnʃ]
[œ]	[an]
[avɛk]	[afɛk]

Apprenant n° 17

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[pəti]	[pəte]
[syʁ]	[suʁ]
[mɔ̃]	[mɔn]
[avɑ̃s]	[avɔns]
[œ]	[an]

Apprenant n° 18

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[syʁ]	[sɔʁ]
[œ]	[a]
[blɑ̃ʃ]	[blɔnʃ]
[avɛk]	[afɛk]

Apprenant n° 19

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[il]	[el]
[syʁ]	[sɔʁ]
[œ]	[an]
[vɑ̃]	[fɑ̃]
[dʁapo]	[dʁabo]

Apprenant n° 20

La transcription phonétique correcte	La transcription phonétique incorrecte
[syʁ]	[syʁ]
[blɑ̃ʃ]	[blɔnʃ]

Résumé :

Notre étude s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'oral. Ce travail vise à montrer l'influence de la prononciation sur l'apprentissage de la lecture chez les élèves de 4^{ème} année primaire de l'école Mohamed El Aide El Khalifa.

Afin d'identifier cette influence, nous avons opté pour la méthode expérimentale, qui se base sur l'analyse de notre corpus constitué d'enregistrements de la lecture des apprenants avant et après l'application des exercices de discrimination phonétique.

La mise en pratique de cette méthode corrective nous a permis de révéler que son application permet à la majorité des apprenants de corriger les erreurs rencontrées lors du processus de lecture. En effet, nous avons constaté que la bonne prononciation facilite la lecture, tandis qu'une mauvaise perception des sons entraîne des difficultés de lecture.

Mot clé : La prononciation, la lecture, la méthode de discrimination phonétique.

الملخص

دراستنا هي جزء من مجال التعليم الشفهي. يهدف هذا العمل إلى بيان تأثير النطق في تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة محمد العيد ال خليفة.

ومن أجل التعرف على هذا التأثير اخترنا المنهج التجريبي الذي يعتمد على تحليل مجموعتنا المكونة من تسجيلات قراءة المتعلمين قبل وبعد تطبيق تمارين التمييز الصوتي.

إن وضع هذا الأسلوب التصحيحي موضع التنفيذ سمح لنا بالكشف عن أن تطبيقه يسمح لغالبية المتعلمين بتصحيح الأخطاء التي واجهتهم أثناء عملية القراءة. وبالفعل وجدنا أن النطق الجيد يسهل القراءة بينما سوء إدراك الأصوات يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

الكلمات المفتاحية: النطق، القراءة، طريقة التمييز الصوتي.

Abstract:

Our study is part of the field of oral didactics. This work aims to show the influence of pronunciation on learning to read among 4th year primary school students at the Mohamed El Aide El Khalifa school.

In order to identify this influence, we opted for the experimental method, which is based on the analysis of our corpus consisting of recordings of learners' reading before and after the application of phonetic discrimination exercises.

Putting this corrective method into practice allowed us to reveal that its application allows the majority of learners to correct the errors encountered during the reading process. Indeed, we have found that good pronunciation facilitates reading, while poor perception of sounds leads to reading difficulties.

Keyword: Pronunciation, reading, phonetic discrimination method.



Université Mohammed Khider - Biskra

Faculté des lettres et des langues

Département de langue et littérature françaises

Bureau des études Master

Réf. : /2024/D.L.L. F/B.E.M.

**Déclaration sur l'honneur relative à l'engagement aux règles
d'intégrité scientifique en vue de l'élaboration d'une recherche**

Je soussigné(e), M, Mme : GANNA NAWEL

Qualité : étudiant(e), enseignants(e), chercheur(e) : étudiante

Portant carte d'identité n° : 208410942 Délivrée le : 13/10/2022

Inscrit à la faculté : des lettres et des langues Département : de langue et littérature Française

Chargé(e) d'élaborer des travaux de recherche (mémoire, mémoire de Master, mémoire de Magister, thèse de doctorat) dont le titre est :

L'impact de la prononciation dans l'apprentissage de lecture
chez les apprenants de 4^{ème} AP de l'école Mohamed
El Aïde EL Khatifa

Je déclare sur l'honneur de m'engager à respecter les critères scientifiques et méthodologiques, ainsi que les critères de l'éthique et de l'intégrité académique requis dans l'élaboration de la recherche susmentionnée.

Biskra le : 03/06/2024

Signature de l'intéressé(e)