

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**  
**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**  
**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA**  
**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERS**  
**DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES**  
**FILIERE DE FRANCAIS**



**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master**  
**Spécialité : FLE et didactique des langues-cultures**

**LA PRONONCIATION : UN OUTIL D'APPRENTISSAGE DE  
LA LECTURE**

- Cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP de BISKRA -

**Dirigé par :**

**Melle BELAZREG. Nassima**

**Présenté et soutenu par :**

**GHEMRI. Djamila**

**Année universitaire**  
**2015 / 2016**

## **Remerciements**

*Tout d'abord, je remercie le bon Dieu qui m'a aidé et m'a donné la force, et le courage pour achever ce modeste travail.*

*Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers ma directrice de recherche, Professeur **BELAZREG. Nassima**, pour sa disponibilité, sa patience, et surtout pour ses précieuses directions qu'elle m'a accordées tout au long de la période de réalisation de ce mémoire.*

*J'adresse aussi un grand remerciement à tous les membres de l'école de « **DEBABECHE ABD ALLAH** » pour tous leurs efforts fournis afin que je puisse mieux gérer mon enquête.*

*Et enfin, je remercie toute personne qui a, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce travail.*

## *Dédicace*

*C'est avec beaucoup de fierté que je dédie ce modeste travail à mes chers parents, car ils seront fiers de me voir soutenir mon travail de recherche.*

*Avec beaucoup de joie et d'estime, je dédie aussi ce travail à mes exceptionnelles sœurs, pour leurs encouragements.*

*Et enfin, je le dédie à mes précieuses chères amies qui n'ont jamais cessé d'être à mes côtés dans les moments les plus difficiles pour m'encourager et m'aider.*

*MERCI à Tous...*

# TABLE DES MATIÈRES

## REMERCIEMENTS

## DÉDICACE

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

## PREMIER CHAPITRE : PLACE DE LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE EN ALGERIE

Introduction	08
1.1. L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie	08
1.2. L'enseignement de FLE au cycle primaire à la lumière de la réforme	10
1.3. La place de la phonétique / prononciation dans l'enseignement de FLE en Algérie	12
1.3.1. La phonétique	12
1.3.2. La Phonologie	13
1.3.3. La Distinction entre la phonétique et la phonologie	13
1.3.4. La prononciation	14
1.3.5. Le rôle de la prononciation dans l'apprentissage de FLE	14
1.4. La place de la phonétique dans les méthodologies d'enseignement de FLE	16
1.4.1. La méthode traditionnelle..	16
1.4.2. La méthode directe	16
1.4.3. La méthode orale	17
1.4.4. Les méthodes audio- orales et audio- visuelles	17
1.4.5. Les approches communicatives	17
1.5. La correction phonétique : les principales méthodes	17
1.5.1. La méthodologie articulatoire	18
1.5.2. La méthode des oppositions phonologiques	18
1.5.3. La méthode verbo-tonale	18
1.6. La phonétique à travers le manuel et le programme de la 5 <sup>em</sup> année primaire	19
1.6.1. Les profils d'entrée et de sortie de l'élève de 5 <sup>em</sup> AP	19
1.7. Le système phonologique de la langue française	20
1.7.1. Le classement des voyelles	20
1.7.2. Le classement des consonnes	22
1.8. Le système phonologique de la langue arabe	24
1.9. Les différences entre les deux systèmes (Français / arabe)	26
Conclusion	27

## DEUXIÈME CHAPITRE : LE ROLE DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Introduction	29
2.1. Que est ce que la lecture ?	29
2.1.1. La lecture	29
2.1.2. Le déchiffrage	30
2.1.3. Le décodage	31
2.1.4. La compréhension	31
2.2. La place de la lecture dans les méthodologies d'enseignements de FLE	31
2.2.1. La méthode traditionnelle	32
2.2.2. La méthode audio-orale	32
2.2.3. La méthode structuro-globale audio-visuelle	33
2.2.4. L'approche cognitive	33
2.2.5. L'approche communicative	33
2.3. La place de la lecture dans les instructions officielles de l'Algérie	34
2.4. Les méthodes d'enseignement/ apprentissage de la lecture	34
2.4.1. La méthode synthétique	35
2.4.2. La méthode analytique	35
2.4.3. La méthode mixte	36
2.4.4. La méthode naturelle	36
2.5. Les voies de lecture et la reconnaissance des mots	36
2.6. Les compétences mobilisées par la lecture	38
2.7. Les essentiels composants du processus de la lecture	39
2.8. Les difficultés de processus de la lecture	42
2.8.1. Profils de lecteurs en difficulté	43

2.8.2. Les erreurs de prononciation en profil d'apprenti – lecteur Algérien .....	45
2.9. La conscience phonologique et la lecture .....	45
2.9.1. Qu'est-ce que la conscience phonologique ?..	46
2.9.2. Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture .....	47
Conclusion .....	49
<b>TROISIÈME CHAPITRE: L'EXPERIMENTATION</b>	
Introduction .....	51
1. Description du terrain .....	51
2. Les objectifs de l'expérimentation .....	52
3. description du corpus .....	52
4. La présentation de l'échantillon .....	54
5. Déroulement de l'expérimentation .....	56
6. L'analyse et l'interprétation des résultats .....	57
Conclusion .....	63
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	65
RÉFFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	68
ANNEXE	

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et cultures.

Le point de départ du processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, est souvent marqué par l'enseignement de la prononciation. En effet, on commence en général par apprendre aux apprenants l'alphabet et le système phonologique de la langue cible. Quant à la lecture, elle constitue une activité pédagogique dont l'enjeu dépasse largement la seule réussite scolaire.

Dans le programme officiel de la langue française en Algérie, la lecture est enseignée comme une activité primordiale dans la classe des langues. Durant cette séance les apprenants rencontrent des difficultés ; ils n'arrivent pas à articuler de manière correcte, ils mettent beaucoup de temps pour lire, et ils n'arrivent même pas à déchiffrer un petit paragraphe. L'échec de ces apprenants nous mène à poser la problématique suivante :

Dans quelle mesure la difficulté de prononciation engendre-t-elle la difficulté en lecture chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP ? Est-ce que la méconnaissance du système phonologique de la langue française, présente-t-elle un handicap en lecture pour l'apprenant de 5<sup>ème</sup> AP ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avons suggéré certaines hypothèses :

- Les difficultés articulatoires rencontrées par les apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP lors de la lecture sont dues à la confusion entre les sons de la 1<sup>ère</sup> langue et les sons de FLE.
- L'apprentissage de la lecture exige la maîtrise de la prononciation et la prise de conscience du système phonologique de la langue française.

Nous avons choisi la classe de la 5<sup>ème</sup> AP parce que les apprenants à ce stade sont dans la phase finale du cycle primaire, où ils doivent se préparer pour arriver à un autre stade d'étude.

Le présent travail a pour principal objectif d'identifier les difficultés articulatoires majeures accumulées par les apprenants, et de montrer le rôle que peut jouer la prononciation et la prise de conscience de système phonologique français dans l'apprentissage de la lecture.

Dans ce mémoire, nous allons s'intéresser à la description et à l'analyse.

La façon que nous allons procéder pourrait se résumer en trois chapitres principaux:

Dans le premier chapitre, nous allons donner un aperçu sur le système éducatif adopté en Algérie. Ensuite, nous donnerons quelques définitions aux concepts fondamentaux de notre étude. De plus, nous montrerons la place donnée à la phonétique dans les méthodologies d'enseignement du FLE. Puis, nous constaterons la place accordée à la phonétique dans le programme de la 5<sup>ème</sup> AP. Enfin, nous survolerons le système phonologique de la langue française ainsi que celui de la langue arabe afin de faire une brève comparaison entre ces deux systèmes phonologiques.

Au cours de deuxième chapitre, nous allons exposer certaines définitions de la lecture, et les concepts qui sont en relation avec cette activité. Puis, nous allons démontrer la place donnée à la lecture dans les méthodologies d'enseignement du FLE, ainsi que les différentes méthodes d'enseignement de la lecture. Nous évoquerons quelques notions essentielles dans l'activité de lecture. De plus, nous essayerons de cerner les difficultés importantes lors de l'apprentissage de la lecture. Nous allons focaliser ensuite une partie de notre recherche pour étudier la relation entre la conscience phonologique et la lecture en montrant le rôle de la prononciation dans l'apprentissage de lecture.

Notre travail pratique sera la phase de vérification de nos hypothèses. Nous allons assister aux séances de lecture dans la classe de 5<sup>ème</sup> AP pour détecter directement les handicaps articulatoires chez les élèves. Ensuite, nous analyserons les informations recueillies à travers l'enregistrement des lectures des apprenants d'une comptine.

Enfin, notre recherche sera achevée par une conclusion générale qui retracera brièvement le parcours suivi ainsi que les résultats obtenus de l'expérimentation afin de mettre en évidence certains points de repère susceptibles d'apporter une réponse à notre problématique.

# **PREMIER CHAPITRE**

Place de la prononciation dans  
l'enseignement de FLE en Algérie

## Introduction

Dans ce présent chapitre qui s'intitule « Place de la prononciation dans l'enseignement de FLE en Algérie », nous commencerons tout d'abord par la présentation de système d'enseignement / apprentissage du Français langue étrangère en Algérie à la lumière des nouvelles recommandations ministérielles, en montrant les changements suprêmes qui ont été fait au niveau du système éducatif et surtout celui de l'enseignement au cycle primaire. Nous allons ensuite donner quelques définitions théoriques aux concepts fondamentaux de notre chapitre ceux de la phonétique, la phonologie, et la prononciation afin d'essayer de montrer la distinction entre leurs caractéristiques. De plus, nous donnerons un bref aperçu historique de la place donnée à la phonétique dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous exposerons encore certaines méthodologies de la correction phonétique. Ensuite, pour savoir à quel moment d'apprentissage la phonétique et la prononciation française sont enseignées, nous allons consulter le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> année primaire et nous constaterons la place accordée à la phonétique dans le programme officiel de la 5<sup>ème</sup> AP. Enfin, nous décrirons le système phonologique de la langue française ainsi que celui de la langue arabe afin de faire une brève comparaison entre les caractéristiques de ces deux systèmes phonologiques.

### 1.1. L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie

Depuis l'indépendance, la langue française ne s'est jamais écartée des programmes d'enseignement dans le système éducatif algérien. Mais dès l'application de l'Enseignement Fondamental au début des années 80, sa place semble être réduite remarquablement. Elle s'est transformée d'un médium éducatif principal à une discipline enseignée parmi d'autres<sup>1</sup>, au même titre que les maths ou les sciences naturelles. Cette langue, comme le décrit la politique du pays, est une « langue étrangère»

---

<sup>1</sup> FERHANI, Fatiha Fatma, *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*, *Le français aujourd'hui* 3/2006 (n° 154), p. 11-18 sur : [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm). Consulté le: 20/12/2015

En effet, l'enseignement/apprentissage du FLE a toujours suscité l'intérêt du système éducatif algérien, dont la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien est identifiée dans le texte législatif suivant :

Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.<sup>2</sup>

Aussi, à l'occasion de l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE)<sup>3</sup> chargée de la réforme du système éducatif algérien, le président A. Bouteflika déclare au sujet de l'enseignement des langues étrangères :

(...) 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. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.<sup>4</sup>

Cette déclaration donne naissance à un nouveau système éducatif qui se base sur l'approche par compétences. Elle met en place des révisions, voire un bouleversement dans le système d'enseignement de FLE en Algérie (Nouveaux programmes et nouvelles pratiques de classe). En effet, la refonte du système éducatif, dans le cadre pédagogique, vise à développer l'enseignement des langues étrangères afin de permettre à l'élève algérien de maîtriser réellement deux langues étrangères en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays d'une autre part.

Ainsi, Cette dernière réforme qui a commencé d'exécuter en 2003, avait donné de grands espoirs aux acteurs du champ de l'éducation de par ses innovations pédagogiques et méthodologiques.

---

<sup>2</sup> Ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976, cité par Ali Benmesbah, disponible sur : <http://www.fdlm.org/fle/article/330/algérie.php> consulté le 25/12/2015

<sup>3</sup> La Commission nationale pour la réforme de l'éducation. Elle a été installée officiellement le 13 mai 2000 par le président de la République algérienne. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers.

<sup>4</sup> Discours du président de l'Algérie à l'occasion de l'installation officielle de la (CNRE). Cité par Habib El Mistari dans *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe*, in revue Synergies Algérie n°18- 2013 p. 39-51.

Celle-ci est couronnée par l'ajout d'une année en cycle moyen à partir de l'année 2003 et l'introduction de la langue française en 3<sup>ème</sup> année primaire en 2006/2007.

On outre, la loi d'orientation sur l'éducation nationale définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation de FLE :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.<sup>5</sup>

A ce titre, l'éducation a pour finalités d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir, au même temps en les aidant à s'approprier les valeurs partagées à travers l'ouverture sur l'universalité, le progrès et la modernité.

Aussi, l'école qui assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification doit notamment : « *Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* »<sup>6</sup>

À ce titre là, l'école algérienne a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité qui prend en considération leurs appartenances, leurs origines, ainsi que leurs personnalités tout en leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale afin de les doter d'une compétence interculturelle.

## **1.2. L'enseignement de FLE au cycle primaire à la lumière de la réforme**

Avec la nouvelle réforme, l'enseignement-apprentissage de la langue française a connu des changements importants; concernant l'enseignement du français au cycle primaire, avec les nouvelles recommandations établies par la CNRSE<sup>7</sup> qui ont confirmé que l'enseignement du français sera dispensé à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire, on compte trois années d'études en FLE dont l'approche par compétences fait son apparition dans la démarche pédagogique.

---

<sup>5</sup> La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008.) Chapitre I, art. Disponible sur : <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/a7e0cc2805ceafd5db12f8cf3190f43b66854027.pdf> consulté le : 26/12/2015

<sup>6</sup> Ibid. Chapitre II, art.4.

<sup>7</sup> Commission nationale pour la réforme du système éducatif.

La pédagogie de projet se présente comme étant la concrétisation de l'approche par compétence. Le projet pédagogique est réparti en séquences (généralement 03 séquences par projet) qui regroupent des activités variées à l'orale, à l'écrit, et en lecture, et dont la progression est différente d'une année à une autre, selon la compétence à installer, et les finalités tracées. Quant au volume horaire, le nouveau système a consacré au français entre 3 heures et 5heures 15mn/semaine.<sup>8</sup>

De ce fait, le but de l'enseignement de français au primaire, est « *De développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire)*». <sup>9</sup>

Donc, l'enseignement de FLE à l'école primaire doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Les compétences étant évaluatives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de leur développement selon les degrés suivants<sup>10</sup> :

- 3<sup>ème</sup> AP : Initiation. (3heures par semaine).
- 4<sup>ème</sup> AP : Renforcement / Développement. (4heures 30 mn, plus une séance de : Évaluation / Remédiation).
- 5<sup>ème</sup> AP : Consolidation / Certification. (4heures 30 mn, plus une séance de : Évaluation / Remédiation).

Enfin, il faut noter que la réforme de l'éducation et l'innovation pédagogique, ont touché l'école primaire algérienne, soit dans le contenu, ou dans la forme. Donc, Les premières années du cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit.

---

<sup>8</sup> Guides Pédagogiques des Manuels de Français 3e-4e-5e AP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, juin 2012.

<sup>9</sup> PARADIS, P., *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*, éd Guérin., (2006), p.21.

<sup>10</sup> Programme et Document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire), éd. ONPS, p.13

### 1.3. La place de la phonétique / prononciation dans l'enseignement de FLE en Algérie

Nous allons donner en premier lieu quelques définitions des concepts suivants: la phonétique, la phonologie, et la prononciation qui pendant longtemps ont été confondue entre eux, parce qu'ils sont complémentaires dans leur exploitation dans l'enseignement/ apprentissage de FLE. Nous essayerons de montrer la distinction entre leurs caractéristiques et leurs utilités au cours du processus d'enseignement/ apprentissage de FLE.

#### 1.3.1. La phonétique

La phonétique selon P. Léon : *« est la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole. »*<sup>11</sup>

Cette discipline va nous permettre alors de comprendre l'aspect purement physiologique de la parole, parce qu'elle nous donne accès à la description de l'appareil phonatoire et aussi à la formalisation des sons, et à l'abstraction des réalisations sonores.

Selon J-P Cuq la phonétique 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). »*<sup>12</sup>

De ce fait, la phonétique est donc la science qui étudie les sons du langage humain dans sa face concrète en dehors de sa fonction linguistique.

La phonétique, étudie les bruits et les sons produits par la voix humaine de plusieurs manières. Ce selon les différentes branches qu'elle regroupe, dont la phonétique articulatoire s'intéresse à la manière dont les sons sont produits par les organes de la parole, alors que la phonétique acoustique s'intéresse aux caractéristiques physiques des sons, et la phonétique auditive concerne la perception des messages vocaux<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> LEON, P., *Phonétisme et prononciation de français*, (2007), p.06

<sup>12</sup> CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français*, éd Jean Pencrea'h, Paris, (2003), p.194

<sup>13</sup> Disponible sur : <http://www.onefd.edu.dz> consulté le : 28/12/2015

### 1.3.2. La Phonologie

J. Dubois a défini la phonologie en étant :

« 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 (...) »<sup>14</sup>

Donc, la phonologie étudie les sons par rapport à leurs fonctions linguistiques, autrement dit c'est l'étude scientifique des sons dans l'acte de communication: c'est une phonétique fonctionnelle. La phonologie s'organise en deux champs d'investigation : la phonématique, et la prosodie.

La phonologie est considérée selon P. Léon comme une discipline de la linguistique : « La phonologie ou phonétique fonctionnelle (nommée aussi phonémique est la discipline qui étudie la forme de l'expression c'est -à- dire l'arrangement selon lequel s'établit la fonction distinctive des phonèmes, dans la structure de la langue. »<sup>15</sup>

Alors, on peut dire que la phonologie nous servira dans le domaine didactique, lorsque l'on voudra mettre en relation, le système phonologique de la langue maternelle et celui de la langue apprise, il nous permettra de déterminer les phonèmes existants ou absents, les phonèmes qui demanderont une mention particulière au plan de l'enseignement- apprentissage.

### 1.3.3. La Distinction entre la phonétique et la phonologie

Les définitions précédentes nous amènent à faire la différence entre les caractéristiques de chaque discipline. En effet, La phonétique est une discipline scientifique qui décrit et étudie les sons du langage humain du point de vue de leurs aspects physique et physiologique. Alors que la phonologie, est la science qui étudie les sons du point de vue de leur fonction dans une langue donnée. Cela est illustré par Troubetzkoy qui a essayé de distinguer entre les deux disciplines dans le tableau n°01 qui se suit<sup>16</sup> :

---

<sup>14</sup> DUBOIS, J et al., *Dictionnaire de linguistique* , Ed Larousse, Paris, (2002), p.361

<sup>15</sup> Op.cit, LEON, p.06

<sup>16</sup> Troubetzkoy, *Principes de phonologie*, Klincksieck, (1957), p.1-15. Cité par: RUIS QUEMOUN, F, dans *La phonétique, matière d'aide à la didactique de la langue française*, Thèse de doctorat, Université de Alicante, 2002

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

<b>La phonétique</b>	<b>La phonologie</b>
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 de 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.

### 1.3.4. La prononciation

J-P Cuq a défini la prononciation comme un acte « *liée à l'articulation mais également à l'audition (capacité sensorielle de l'oreille) et à la perception (interprétation de la réalité, physique).* »<sup>17</sup>

Alors, La prononciation renvoie à la manière de produire les sons d'une langue. Elle consiste à donner aux voyelles, aux consonnes ou aux syllabes l'articulation et l'intonation qui leur appartiennent dans la langue que l'on parle.

### 1.3.5. La rôle de la prononciation dans l'apprentissage de FLE

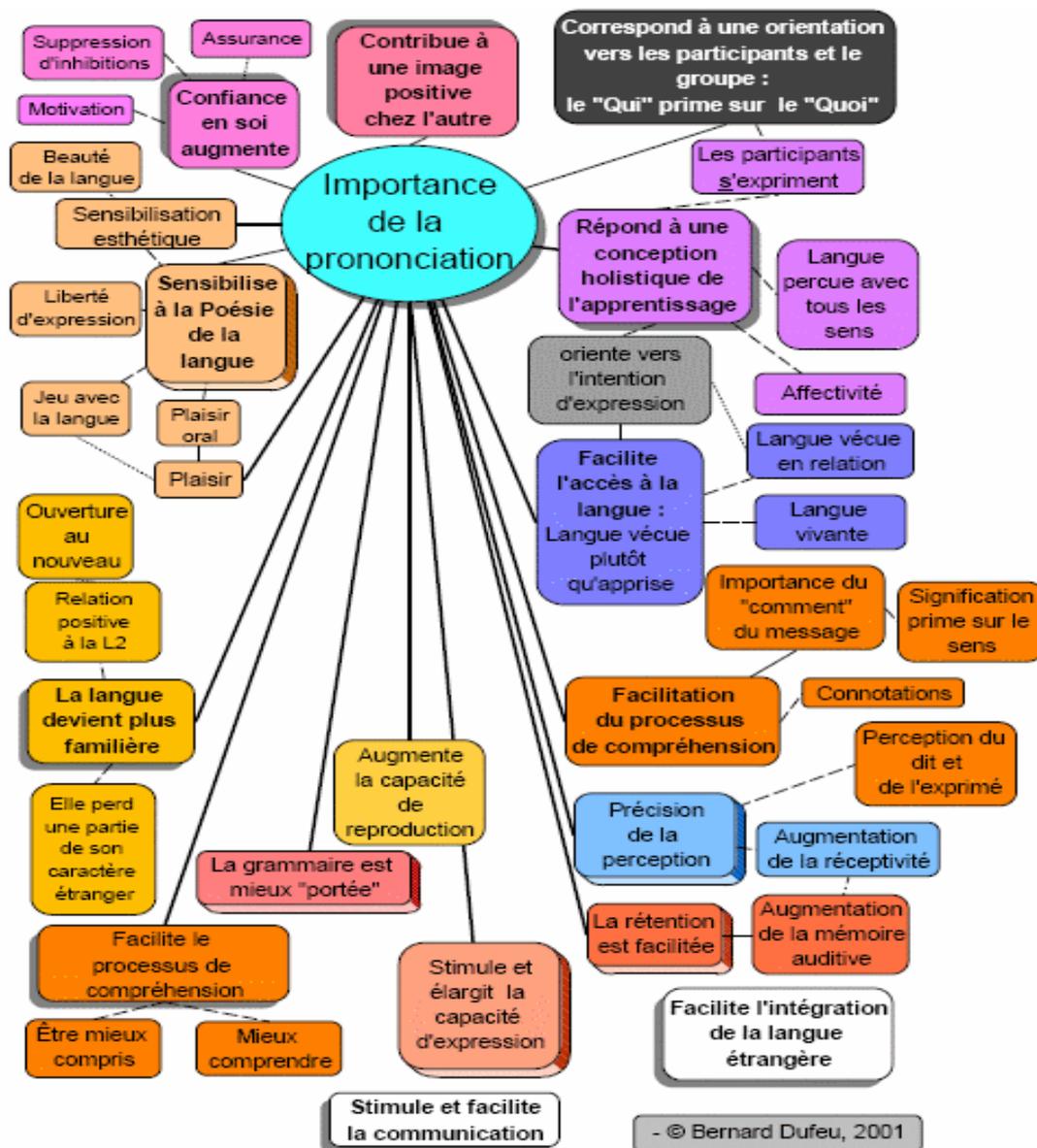
D'après le chercheur B, DUFEU<sup>18</sup> le développement de l'enseignement communicatif, le désir de proposer un enseignement qui soit plus orienté vers les participants et le groupe et la prise de conscience de l'importance des paramètres intonatifs dans la communication conduisent à une nouvelle perception du rôle de la prononciation.

<sup>17</sup> Op.cit, CUQ, J-P., p. 205

<sup>18</sup> DUFEU, B., l'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, (2001), disponible sur : [http://www.franparlerioif.org/images/stories/dossiers/phonetique\\_dufeu.htm](http://www.franparlerioif.org/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu.htm). Consulté le : 01/01/2016

Il existe pourtant un fossé entre les propositions des didacticiens ou les bonnes intentions des formateurs dans ce domaine d'une part et la place accordée à la prononciation dans la réalité d'autre part. Mais, cela ne peut nier le rôle que joue la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

DUFEU a résumé l'importance de la prononciation dans le schéma n°01 ci-dessous<sup>19</sup> :



**Schéma n°01 : L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère**

<sup>19</sup> Schéma proposé par DUFEU, B., Ibid. p. 11

Le schéma ci-dessus nous amène à constater l'importance de la prononciation dans l'apprentissage de FLE, notons que : la maîtrise de la prononciation facilite le processus de compréhension et le décodage de la communication verbale. Ainsi que, la prononciation stimule la mémoire auditive et facilite le processus de rétention. Aussi, L'acquisition d'une prononciation correcte conduit l'apprenant à une meilleure maîtrise de l'écrit et notamment de la lecture.

## **1.4. La place de la phonétique dans les méthodologies d'enseignements de FLE<sup>20</sup>**

La phonétique a occupé plusieurs places dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, celles-ci, qui se distinguent les unes des autres par leurs apports à l'enseignement, leurs caractéristiques et leurs résultats. Dans ce qui suit, nous rappellerons les principes de chaque courant méthodologique pour arriver à constater la place accordée à la prononciation.

### **1.4.1. La méthode traditionnelle**

La méthode traditionnelle a privilégié la grammaire ainsi que la traduction. Les exercices qu'elle propose sont : la lecture, le thème, la version, et des exercices de grammaire pour appliquer une grammaire normative.

### **1.4.2. La méthode directe**

Avec la méthode directe l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral. En 1894, A.TWICHT écrivait :

Une nouvelle idée domine la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : les langues vivantes sont faites pour être parlées, et pour être comprises oralement, c'est la pratique qu'on vise aujourd'hui : pouvoir comprendre un Anglais ou un Allemand quand il parle sa langue, et lui répondre en anglais ou en allemand, voilà le but.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> RUIS QUEMOUN, F., *La phonétique, matière d'aide à la didactique de la langue française*, Thèse de doctorat, Université de Alicante, 2002

<sup>21</sup> TWICHT, A., *Les langues vivantes en France*. Première partie : Enseignement supérieur : les examens et leurs préparations. Deuxième partie : Enseignement secondaire Die Neweren Sprachen, Band II, Helft, (1894), p.76-85

### **1.4.3. La méthode orale**

D'après les instructions du 15 Novembre 1901 relatives à l'enseignement des langues vivantes :

La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur.<sup>22</sup>

### **1.4.4. Les méthodes audio- orales et audio- visuelles**

Contrairement aux méthodes antérieures, celles-ci se réclament de bases scientifiques. Les méthodes audio- orales et audio- visuelles consacrent une attention particulière à la connaissance phonétique en développant toutes sortes de systématisation phonétique.

### **1.4.5. Les approches communicatives**

L'arrivée des approches communicatives, à partir des années 75, estimèrent que la précision phonétique n'était pas aussi importante que la dimension communicative du langage. Ce qui importe alors est de faire passer du sens : la sémantique est reine au détriment de la grammaire et de la phonétique.

Enfin, on peut dire que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a connu des différents courants méthodologiques au fil des années. Chaque méthode a ses propres visions qui visent à apporter des innovations au domaine éducatif.

## **1.5. La correction phonétique : les principales méthodes**

Plusieurs techniques et méthodes sont mises en place pour corriger les erreurs de prononciation. Nous pensons exposer certaines des écoles théoriques de la correction phonétique. Nous focaliserons sur celles qui ont contribué dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique dans une classe de langue.

---

<sup>22</sup> Instruction du 15 Novembre 1901 : Circulaire relative à l'enseignement des langues vivantes signée G.Leygues. B.A.M.I.P., t, LXX, p. 895-897. Cité dans : *La phonétique, matière d'aide à la didactique de la langue française*, Thèse de doctorat, Université de Alicante, 2002

### 1.5.1. La méthodologie articulatoire

La méthodologie articulatoire prend en compte la position et la forme de tous les organes articulatoires. Selon J-P CUQ : « *Le système phonologique de la langue oriente l'apprentissage vers un travail « physique » de la voix et une pratique consciente de la production des sons* »<sup>23</sup>. De ce fait, on propose à l'élève d'émettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire.

### 1.5.2. La méthode des oppositions phonologiques

La méthode des oppositions phonologiques a souligné l'importance de la substitution, l'opposition des sons et les paires minimales. Au titre de cette méthode J.P CUQ déclare : « *L'absence d'intonation et la décontextualisation des paires présentées pour exercer l'oreille constituent les deux inconvénients de cette approche.* »<sup>24</sup>. C'est-à-dire que, cette méthode néglige le facteur prosodique, et valorise la production d'éléments isolés, ce qui nuit à la spontanéité de l'expression orale.

### 1.5.3. La méthode verbo-tonale

La méthode verbo-tonale a accordé une importance à la langue en tant qu'instrument de communication, en considérant que la perception est un élément essentiel.

Les recherches de Petar Guberina sur le monde des sourds relèvent que notre cerveau structure une séquence complexe, une unité significative à partir d'un nombre réduit de phonèmes. Cette structuration des sons pertinents en phonèmes se réalise de manière privilégiée dans chaque langue selon les fréquences optimales de cette langue<sup>25</sup>.

J.P CUQ donne à ce propos des exemples d'un japonais qui ne peut distinguer l'opposition [r] / [b], un Anglais [y] / [l], un Arabe [p] / [b], etc., il ajoute que :

« *Ces oppositions n'existent pas dans la langue source. Il est donc difficile de reproduire un son si on ne le perçoit pas dans ses caractéristiques propres.* »<sup>26</sup>

De ce fait, on trouve que certains phonèmes sont conditionnés par les propriétés phonologiques de la langue maternelle (LM) du locuteur.

---

<sup>23</sup> Op.cit, CUQ, J-P., p. 174

<sup>24</sup> Ibid. p.174

<sup>25</sup> Méthodes de correction phonétique, FLENET Projet, Université de León – Red IRIS, sur : <http://flenet.rediris.es/OralFLEprojet/index.htm> consulté le: 20/02/2016

<sup>26</sup> Op.cit, CUQ, J-P., p. 174

Pour conclure, on ne peut nier la place primordiale qu'occupe cette discipline dans les pratiques de classes de langue. Elle est omniprésente dans le but de favoriser d'abord la perception qui entraîne par la suite la compréhension, ainsi la bonne production. La plupart des méthodes d'apprentissage se mettent d'accord pour dire que l'intelligibilité du message (oral ou écrit) dépend d'une réalisation phonétique et phonologique quasiment parfaite.

## **1.6. La phonétique à travers le manuel et le programme de la 5<sup>ème</sup> AP**

En Algérie, l'enseignement au cycle primaire, précisément, celui de la langue française, a connu plusieurs réformes depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. Relativement, celles-ci ont touché, plus particulièrement les manuels scolaires dans le fond et dans la forme.

Le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP qui s'intitule « Mon livre de français » suit les orientations du nouveau programme fondé sur les notions de projet pédagogique et de séquence didactique. Il contient 146 pages, et il se compose de quatre (04) projets.

Chaque projet débute par une page de l'Oral /Compréhension / production, suivie d'une page de lecture-compréhension, et après une phase de différentes activités (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et les activités d'expression écrite, une nouvelle phase de lecture suivie et dirigée qui se termine par une séance d'évaluation / remédiation<sup>27</sup>. Toutes ces activités s'unissent, et se situant dans la continuité de ce qui a été réalisé en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP.

### **1.6.1. Les profils d'entrée et de sortie de l'élève de 5<sup>ème</sup> AP**

Dans la suite des programmes assignés par la Ministère de l'Education pour le cycle primaire, nous notons que ce sont les mêmes compétences qui sont développées, par niveaux, de la 3<sup>ème</sup> AP à la 5<sup>ème</sup> AP.

De ce fait, On trouve que le niveau de compétence atteint par l'élève à l'issue de la 4<sup>ème</sup> AP constitue le profil d'entrée en 5<sup>ème</sup> AP. Nous rappelons alors que l'OII<sup>28</sup> de la 4<sup>ème</sup> AP est le suivant :

---

<sup>27</sup> Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3<sup>°</sup>AP- 4<sup>°</sup>AP- 5<sup>°</sup>AP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, ONPS, 2012, p. 60

<sup>28</sup> Objectif Intermédiaire d'Intégration. Cité dans : Guide du maître - français – 4e AP, Direction de l'enseignement, ONPS, 2012, p.03

« Au terme de la 4<sup>ème</sup> AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné ». <sup>29</sup>

Dans une démarche d'intégration, les compétences sélectionnées permettent l'atteinte de l'OTI<sup>30</sup> pour le niveau de la 5<sup>ème</sup> AP, dont l'objectif est :

« Au terme de la 5<sup>e</sup> AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication » <sup>31</sup>

Alors, l'objectif du programme de la 5<sup>ème</sup> AP, est de rendre l'élève capable d'utiliser le code (moyens lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques) avec la superposition d'éléments prosodiques (intonation, rythme, volume de la voix...) dans une situation de communication pour dialoguer, pour raconter, pour décrire ou pour informer.

## **1.7. Le système phonologique de la langue française**

Dans ce qui suit, nous allons présenter le système phonologique français qu'il est composé de phonèmes vocaliques et consonantiques.

### **1.7.1. Le classement des voyelles**

La langue française comprend seize (16) phonèmes vocaliques. Ils sont composés de douze (12) voyelles orales et de quatre (04) voyelles nasales. Nous allons exposer dans le tableau n°02 suivant le système vocalique français tel qu'il est illustré par P. Léon<sup>32</sup>:

---

<sup>29</sup> Ibid. p. 03

<sup>30</sup> Objectif Terminal d'Intégration. Ibid.

<sup>31</sup> Op.cit, Guides Pédagogiques, p. 68

<sup>32</sup> Op.cit, LEON, P., p. 68

Tableau n°02 illustrant le système vocalique français, P. LEON, « *Phonétisme et prononciation de français* »

Positions	Antérieurs		Postérieurs	
	Ecartés	Arrondies	Ecartés	Arrondies
<b>Très fermées</b>	i (si)	Y (su)		u (sous)
<b>Fermées</b>	e (ces)	Ø (ceux)		o (seau) õ (conte)
<b>Moyenne</b>		ə (ce)		
<b>Ouvertes</b>	ɛ (sel) é (brin)	œ (seul) œ̃ (brun)		ɔ (sol)
<b>Très ouvertes</b>	a (patte)		ɑ (pâte) ɑ̃ (pente)	

### 1.7.1.1. Les critères d'opposition des voyelles

Ces phonèmes se distinguent entre eux par 4 oppositions<sup>33</sup> :

#### 1.7.1.1.1. L'opposition de nasalité

L'opposition de nasalité est due aux deux positions du velum (voile du palais). Les voyelles orales [ɑ] [ɛ] [œ] [ɔ] : tout l'air passe par la cavité buccale. Les voyelles nasales [ɑ̃] [ɛ̃] [œ̃] [ɔ̃] : une partie de l'air passe par la cavité buccale et une autre partie par les fosses nasales.

#### 1.7.1.1.2. L'opposition d'aperture

Lors de réalisation des phonèmes vocaliques, le degré d'ouverture du canal buccal se diffère, il correspond à l'espace entre le dos de la langue et le palais. Il y a 4 degrés d'aperture (d'ouverture) : fermé, très-fermé, très-ouvert, ouvert.

<sup>33</sup> Cité par l'Inspection académique de la Manche – Circonscription de Mortain, disponible sur : [https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/2.\\_systeme\\_francais.pdf](https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/2._systeme_francais.pdf). Consulté le 13/01/2016.

### **1.7.1.1.3. L'opposition de labialisation**

Certains phonèmes vocaliques sont réalisés avec les lèvres étirés ; ce sont les phonèmes non labialisés ou écartés. Les autres phonèmes sont produits en arrondissant les lèvres : ce sont les phonèmes labialisés ou arrondis.

### **1.7.1.1.4. L'opposition de localisation**

Les phonèmes vocaliques ne se réalisent pas tous au même niveau de la cavité buccale. Certains sont formés dans la partie antérieure de la cavité buccale, d'autres dans la partie centrale, d'autres enfin dans la partie postérieure.

## **1.7.2. Le classement des consonnes**

Les consonnes en langue française sont au nombre de (21), réparties en (03) groupes : les semi-consonnes, les consonnes occlusives, et les consonnes constrictives.

### **1.7.2.1. Les semi-consonnes**

Ils sont de deux ordres : les phonèmes « consonantiques liquides » qui sont les phonèmes [l] liquide, latéral et [r] liquide, vibrant, et les phonèmes « liquides coulants » qui sont le [j] de fille, le [ɥ] de lui, et le [w] de Louis<sup>34</sup>.

### **1.7.2.2. Les occlusives**

Les occlusives sont les consonnes prononcées par une occlusion du canal vocal qui est suivie d'une ouverture : fermeture complète, puis explosion de l'air<sup>35</sup>.

LEON propose un tableau regroupant les principales consonnes occlusives et leurs modes d'articulation. Nous allons le présenter dans ce qui suit<sup>36</sup> :

---

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Disponible sur: <http://research.jyu.fi/phonfr/16.html> consulté le: 16/01/2016

<sup>36</sup> Op.cit, LEON, p.68.

**Tableau n° 03 illustrant les consonnes occlusives et leurs modes d'articulation, P. LEON, « Phonétisme et prononciation de français ».**

<b>Lieu</b> <b>mode</b>	<b>Bi-labiales</b>	<b>Apico- dentale</b>	<b>Médio- dorso- palatale</b>	<b>Dorso- vélaire</b>
<b>Non-voisées (sourdes)</b>	P	t		k
<b>Voisées (sonores)</b>	B	D		g
<b>Nasales</b>	M	N	ɲ	ŋ

### 1.7.2.3. Les fricatives

On appelle fricatives les consonnes dont l'articulation comprend le passage de l'air dans un canal resserré, ce qui produit à l'écoute une impression de frottement ou de friction<sup>37</sup>. Nous reprendrons le tableau proposé par P. LEON<sup>38</sup> qui regroupe les consonnes fricatives ainsi que leurs lieux et modes d'articulation.

**Tableau n°04 illustrant les consonnes fricatives. P. LEON, « Phonétisme et prononciation de français ».**

<b>Lieu</b> <b>Mode</b>	<b>Labio- dentales</b>	<b>Prédorso- alvéolaires</b>	<b>Prédorso- prépalatales</b>	<b>Dorso- uvulaire</b>
<b>Non-voisées</b>	F	S	ʃ	
<b>Voisées</b>	V	Z	ʒ	R

<sup>37</sup> Disponible sur : l'encyclopédie universelle. [www.universalis.fr/encyclopedie/consonne-fricative](http://www.universalis.fr/encyclopedie/consonne-fricative) consulté le: 20/01/2016

<sup>38</sup> Op.cit., LEON, p.68.

Nous résumons les points précédents dans le schéma des profils articulatoires des consonnes proposé par LAURET, B<sup>39</sup> :

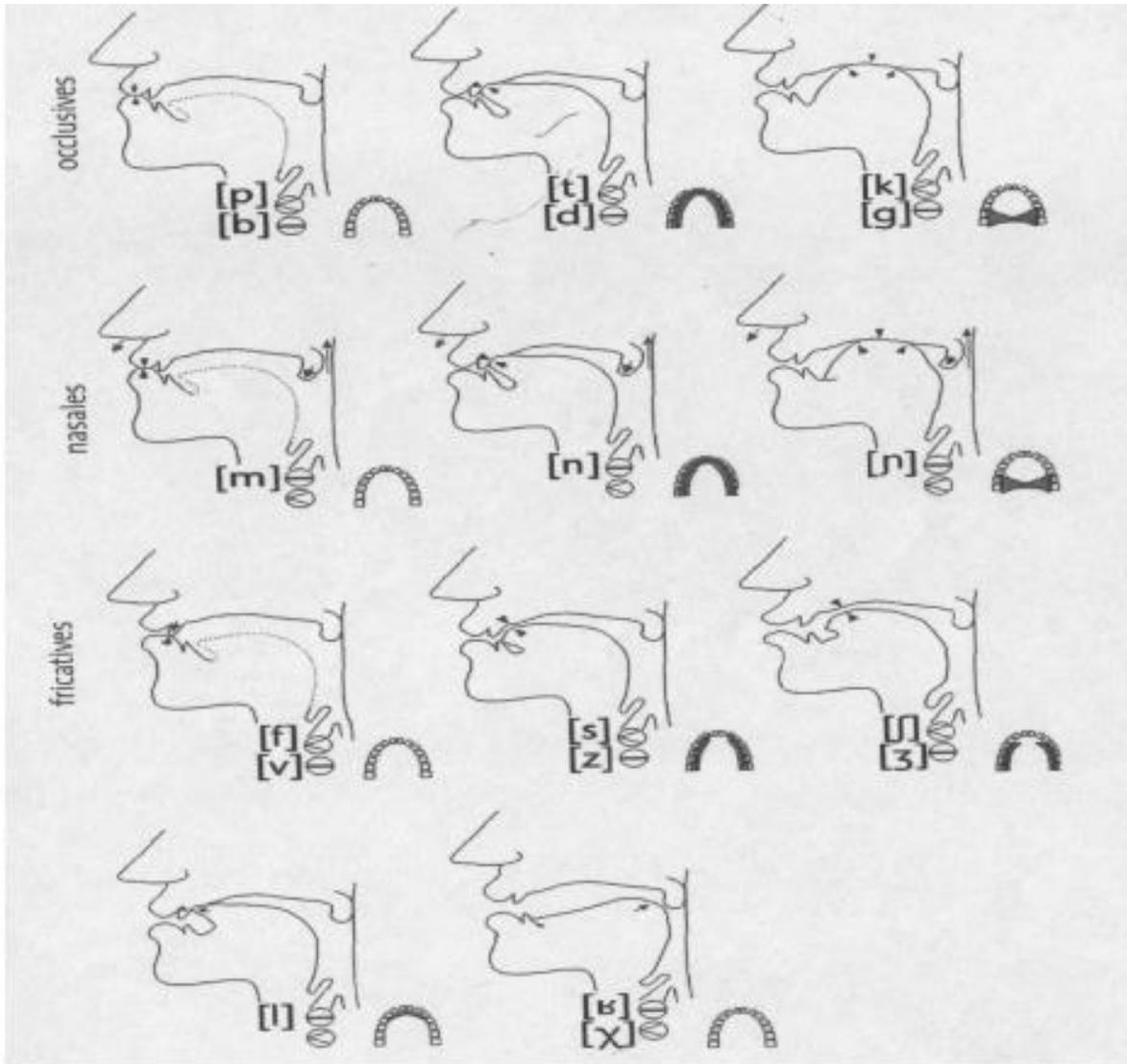


Schéma n°02 : Schéma des profils articulatoires des consonnes, LAURET. B

## 1.8. Le système phonologique de la langue arabe

Traditionnellement, on dit que le système phonologique de la langue arabe se caractérise par un consonantisme riche et un vocalisme pauvre.

<sup>39</sup> Schéma des profils articulatoires des consonnes, cité dans : LAURET.B, *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Paris, (2007), p. 73

### 1.8.1. Le système consonantique de l'arabe

le système phonologique de la langue arabe comporte (28) consonnes, qui sont présentés dans le tableau n°05 suivant<sup>40</sup>:

**Tableau n°05 illustrant le système consonantique de la langue arabe**

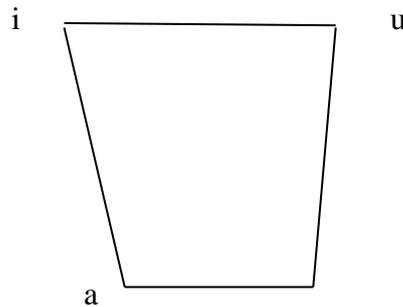
	Occlusives	Emphatiques	Fricatives	Nasales	Liquides	Glides (semi-v)
Labiales	ب b		ف F	م m		و W
Inter- dentales		ظ	ث ذ			
Dentales	د ت d t	ض ط		ن n	ل ر l r	
Sifflantes		ص S	س ز s z			
Palatales	ج		ش			ي y
Vélaires	ك k		خ غ			
Uvulaire	ق q					
Pharyngal es			ع ح ء			
Glottales	ء		ه h			

<sup>40</sup> Tableau des consonnes de l'arabe, disponible sur : <http://www.primlangues.education.fr/sites/default/files/pj/systeme.pdf> Consulté le : 12/02/2016

### 1.8.2. Le système vocalique

Un grand nombre de chercheurs, s'accordent sur le fait que la langue arabe possède un système vocalique très réduit, un système triangulaire à trois voyelles : [a], [i] et [u] qui sont sous deux formes: brèves et longues.

La combinaison entre le système consonantique et le système vocalique est nécessaire pour constituer le système syllabique. Le trapèze vocalique de la langue arabe est schématisé comme suit<sup>41</sup>:



**Schéma n°03: Le trapèze vocalique de la langue arabe**

### 1.9. Les différences entre les deux systèmes (Français / arabe)

A travers ce que nous avons cité dans les deux points précédents, on trouve que l'apprentissage du français par les apprenants algériens implique, à la base l'acquisition d'un système phonétique et phonologique radicalement différent de celui de la langue arabe, parce que :

Tout d'abord, l'arabe est une langue à consonantisme riche, au contraire, le français est moins riche en consonnes et plus riche en voyelles.

En plus, l'arabe comporte (14) consonnes qui n'ont aucun équivalent dans le français, alors que le français a (5) sons consonantiques qui sont absents de l'arabe standard.

En plus, Le lieu d'articulation pour la majorité des voyelles françaises est antérieur par contre pour la langue arabe est postérieur.

Enfin, le français admet le groupement de deux ou trois consonnes dans la même syllabe mais, l'arabe admet tout au plus une séquence de deux consonnes dans la même syllabe jamais au début du mot.

<sup>41</sup> Med, Makhlof, Denis, Legros, Brigitte, Marin., *Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'orthographe française*, p.03, disponible sur [www.cahiersInfluence\\_langue\\_maternelle.pdf](http://www.cahiersInfluence_langue_maternelle.pdf) consulté le : 28/02/2016

## **Conclusion**

Comme nous venons de le voir tout au long de ce chapitre, l'apprentissage de la prononciation est un élément indispensable dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Au cours de ce chapitre, nous avons évoqué la conception de phonétique et toutes les notions qui sont en relation avec elle. Nous avons aussi montré la place de celle-ci dans les méthodologies d'enseignement en FLE et encore la place accordée à la prononciation dans le programme officiel de la 5<sup>ème</sup> AP. Nous avons enfin survolé les systèmes phonologiques de la langue française et celui de la langue arabe. Enfin nous avons conclu le chapitre par une petite comparaison entre ces deux systèmes phonologiques.

Les données de ce chapitre ont évoqué certaines connaissances théoriques sur la phonétique afin que nous puissions simplifier le chemin vers les notions qui vont être introduites dans le chapitre suivant.

## **DEUXIEME CHAPITRE**

Le rôle de la conscience phonologique dans  
l'apprentissage de la lecture

## Introduction

La lecture présente une activité fondamentale dans le processus d'enseignement/apprentissages de FLE. C'est pour cela, dans ce présent chapitre qui s'intitule : « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture », nous tenterons à présenter tout d'abord certaines définitions de la lecture, et les concepts qui sont en relation avec cette activité. Et nous allons essayer à travers un aperçu historique d'aborder la place accordée à la lecture dans les différentes approches d'enseignement/apprentissage de FLE. Aussi, nous exposerons la place de la lecture dans les instructions officielles de l'Algérie. Ensuite, nous allons exposer les méthodes adoptées dans l'enseignement /apprentissage de la lecture. Puis, nous évoquerons certaines notions essentielles dans l'activité de lecture comme : les compétences nécessaires pour la lecture et les essentiels composants du processus de la lecture. Nous essayerons dans ce même chapitre également, d'identifier les difficultés de la lecture en présentant ses diverses sources, et en mentionnant les différents profils de lecteurs en difficulté. Nous allons focaliser ensuite une partie de notre recherche pour étudier la relation entre la conscience phonologique et la lecture afin de montrer l'importance de la prononciation dans l'apprentissage de lecture.

### 2.1. Qu'est ce que la lecture ?

Donner une définition à la lecture ou à l'acte de lire nous semble nécessaire, mais ceci nous amène à définir d'autres concepts qui sont intimement liés entre eux, et au même temps indissociables à l'activité de lecture. Comme ; le déchiffrage, le décodage et la compréhension.

#### 2.1.1. La lecture

Selon Robert. J.P, la lecture est une « *action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)...action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)...action de lire à haute voix (à d'autres personnes)...* »<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Dictionnaire Le Petit Robert, Paris, 1996

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).<sup>43</sup>

La lecture correspond donc à le fait d'identifier les lettres et les sons, les assembler pour comprendre le lien qui existe entre ce qui est écrit et la parole. C'est alors, le synonyme de déchiffrement, de sonorisation d'un code.

Ces deux définitions relèvent la présence de deux composantes complémentaires et inséparables dans la lecture qui sont : les processus de décodage qui permettent l'identification des mots écrits, et les processus d'intégration syntaxique et sémantique liés à la compréhension. Selon GOUGH et JUEL « *Ces deux composantes sont indispensables pour aboutir à un bon niveau de compétence en lecture* ». <sup>44</sup>

De ce fait, il convient de distinguer différentes procédures en lecture : celles, dites de bas niveau, qui permettent l'identification des mots et l'accès à la prononciation de ces dernières à partir du stimulus visuel et celles, de haut niveau, qui conduisent à l'interprétation et la compréhension de l'écrit, ce qui est l'objectif final de la lecture.

Enfin, on peut dire que l'activité de lecture se base dans un premier temps sur les concepts de déchiffrement et de décodage afin d'arriver à l'étape de compréhension ou construire du sens sur le message décodé.

### **2.1.2. Le déchiffrement**

Galisson, R et Coste, D affirment que : « *L'acte de lire serait le produit de processus primaires, mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot.* »<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> CHAUVEAU, R., cité par Ville pontaux, *Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire*, De Boeck, Bruxelles, (1997), p. 77

<sup>44</sup> GOUGH, P.B, et JUEL, C., *Les premières étapes de la reconnaissance des mots*, (1989), cité par RIEBEN, L et PERFETTI, C., dans : *L'apprenti lecteur*, Delachaux et Niestlé, Paris, p. 85-102

<sup>45</sup> GALISSON, R et COSTE, D., Cité dans : CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed CLE I, Paris (2003), p. 156

Cette opération réside alors, dans le fait que l'apprenti-lecteur au cas de déchiffrement d'un texte, il suit avec le doigt en essayant de reconnaître les lettres et de les traduire en sons sans arriver obligatoirement à la compréhension du texte.

### **2.1.3. Le décodage**

Le décodage comprend une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur. Ces segments sont associés à des représentations phonologiques qui sont ensuite fusionnées pour aboutir à la reconnaissance de la forme orale du mot<sup>46</sup>.

Le décodage repose alors sur la connaissance des correspondances grapho-phonétiques, c'est-à-dire sur la mise en œuvre du principe alphabétique.

### **2.1.4. La compréhension**

Adam et Bruce ont affirmé que : « *La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance sans connaissance antérieures, un objet complexe comme un texte n'est pas seulement difficile à interpréter, il est strictement parler sans signification.* »<sup>47</sup>

Donc, dans le processus de la lecture, l'identification des mots et des sons ne suffit pas pour comprendre une phrase, il faut aussi que, dans le même temps, leur valeur syntaxique soit repérée grâce à une interprétation correcte de leur place dans la phrase, des marques grammaticales qu'ils portent, et des mots grammaticaux qui les entourent.

En somme, la lecture représente une activité de déchiffrement et de compréhension d'une information écrite. C'est-à-dire, nous ne pouvons pas parler de la lecture sans parler de signification, de décodage et de lecture oralisée.

## **2.2. La place de la lecture dans les méthodologies d'enseignements de FLE**

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères est un domaine traversé par de fréquents changements. Ses pratiques étaient modifiées partiellement ou même

---

<sup>46</sup> *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, disponible sur : <http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport> Consulté le : 14/04/2016

<sup>47</sup> ADAMS et BRUCE, cité par : GIASSON, J., *la compréhension en lecture*, Ed Gaëtan Morin, Québec, (2000), p.11

radicalement suivant les positions de chaque époque. Chaque courant pédagogique apportait des changements importants, des innovations qui étaient censées corriger les failles des courants précédents.

Dans «*Le point sur la lecture*» de C, CORNAIRE et C, GERMAIN, les auteurs ont affirmé qu'en se référant aux méthodes d'enseignement didactique, nous pouvons construire une idée claire sur la valeur de la notion de lecture :

Un bref retour sur chaque approche et sur son Orientation théorique sous-jacente, nous permettra de mieux comprendre cette discipline en voie de constitution qu'est l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue seconde et de mettre en lumière les lignes de force des expériences antérieures.<sup>48</sup>

C'est pour cela, nous allons essayer de mettre en évidence la place de la lecture dans les différentes approches didactiques, en abordant la démarche, les objectifs et les supports mis en œuvre pour la dispense de son enseignement.

### **2.2.1. La méthode traditionnelle**

L'approche traditionnelle a valorisé les pratiques de lecture/écriture. Selon cette méthode, la lecture en langue étrangère consistait à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère. La dimension interprétative et créative de la lecture/écriture n'était pas prise en compte. Les textes étaient des sources de lexiques et une manière de voir des règles de grammaire en application<sup>49</sup>.

### **2.2.2. La méthode audio-orale**

La méthode audio orale est appelée aussi l'approche structuro-béavioriste. Selon cette méthode, la lecture est conçue comme un exercice systématique qui vise à renforcer l'oral, sans l'objectif de préparer l'étudiant à lire le sens du message<sup>50</sup>.

En effet, l'objectif principal de cette méthode était l'apprentissage de la langue orale.

---

<sup>48</sup> CORNAIRE, C, et GERMAIN, C., *le point sur la lecture*, Ed Centre éducatif et culturel, Anjou, Québec, (1991), p.03

<sup>49</sup>LindenmeyerKunze, D., *La Lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère*, Mars-juillet 2012, n°01 disponible sur : <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/download/1431/1086>  
consulté le : 15/04/2016

<sup>50</sup> Ibid.

La langue écrite et la lecture n'apparaissent qu'en fin de formation, lorsque l'apprenant avait bien maîtrisé la langue orale.

### **2.2.3. La méthode structuro-globale audio-visuelle**

L'approche S.G.A.V., s'inscrit dans la ligne de toutes celles qui ont accordé la primauté à la langue parlée.

Cette méthode pensait que la seule vue de caractères écrits déclenchait chez les apprenants des réactions automatiques d'articulation en rapport avec leur langue maternelle ou avec d'autres langues qu'ils auraient étudiées. Ils considéraient que la lecture faisait perdre le sens global de la langue<sup>51</sup>.

Donc, pour la méthode S.G.A.V., la primauté est encore donnée à l'oral et à l'enseignement de la prononciation, le rythme et l'intonation, alors que, la lecture et la compréhension de sens du texte étaient à l'écart

### **2.2.4. L'approche cognitive**

Dans son ouvrage « *Psychologie cognitive* », J.Y Baudoin affirme que : « *l'apprentissage de la lecture consiste à identifier les formes écrites de ces mots parlés et à comprendre le principe qui sous-tend la conversion de la forme écrite en forme orale.* »<sup>52</sup>

De ce fait, l'approche cognitive a préparé le terrain pour la réhabilitation de l'enseignement de la lecture en classe de langue. Car c'est la première méthode qui met la compréhension du sens au centre de l'apprentissage. En effet, on va commencer à s'intéresser davantage au sens et aux relations entre les mots qu'à leurs formes.

### **2.2.5. L'approche communicative**

Dans l'approche communicative, la lecture a été définie objectivement avec l'avènement de cette approche par le fait qu'elle « *s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication* »<sup>53</sup>.

L'avènement de l'approche communicative c'est l'époque où l'apprenant est au centre de l'enseignement/apprentissage. L'écrit et la lecture vont alors reconquérir une

---

<sup>51</sup> Les METHODES AUDIO-VISUELLES : la méthodologie SGAV ou une approche structuro-globale de la langue sur : <http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>. Consulté le: 15/04/2016

<sup>52</sup> BAUDOUIN, J-Y., et GUY, T., *Psychologie cognitive : Tome 1, L'adulte*, Paris : Bréal (2007), p.111

<sup>53</sup> Op.cit, CORNAIRE, C et GERMAIN, C., *Le point sur la lecture*, p. 08

place importante dans l'enseignement de FLE. En lecture, il sera l'acteur principal de sa compréhension. Alors, on commence à s'intéresser moins aux textes et plus au travail de compréhension de l'apprenant.

### 2.3. La place de la lecture dans les instructions officielles de l'Algérie

En se référant à la loi algérienne de 23/01/2008, on trouve que la notion de la lecture est illustré en étant que moyen faisant partie des «... outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages...».<sup>54</sup>

C'est pour cela, les prescriptions du nouveau programme à l'école algérienne, se traduisent par les diverses activités de lecture qui sont menées sur des supports authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicités, iconographies commentées...).

Selon FERHANI, F-F, les enfants dès le primaire, sont exposés à tous les types de discours et de textes. Et pour la première fois, y compris chez les tout-petits, l'œuvre complète entre dans le programme sous toutes ses formes (conte, poème, nouvelle, roman, pièce théâtrale)<sup>55</sup>.

L'objectif étant d'amener l'élève à découvrir la cohérence interne d'un texte, à se familiariser avec les différents genres et, à acquérir une capacité autonome de lecture.

Et plus spécifiquement, la lecture en Français, dans le cadre de la maîtrise d'une langue étrangère, est considérée en tant qu' «... ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et civilisations...».<sup>56</sup>

### 2.4. Les méthodes d'enseignement/ apprentissage de la lecture

L'importance de la lecture incite toujours les chercheurs en sciences d'éducation à trouver les méthodes les plus encourageantes à l'apprentissage et proposer des solutions pour remédier les problèmes liés aux diverses difficultés d'apprentissage de cette activité.

<sup>54</sup>Journal Officiel de la république algérienne n°04, 2008, p. 07 Sur : <http://www.joradp.dz/FTP/jofrancais/2008/F2008004.pdf> consulté le : 15/04/2016

<sup>55</sup> FERHANI, Fatiha Fatma, *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. , Le français aujourd'hui* 3/2006 (n° 154), p. 11-18 sur : [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm). Consulté le: 15/04/2016

<sup>56</sup> Op.cit, Journal Officiel, p. 08

Dans ce qui suit, nous allons exposer les méthodes les plus marquantes qui sont appliquées dans l'enseignement / apprentissage de la lecture en donnant certaines de leurs caractéristiques spécifiques à la lecture en reposant particulièrement sur la structure de la langue plus que sur les éléments composant le sens.

### **2.4.1. La méthode synthétique**

D'après B. GERMAIN, La méthode synthétique propose à l'enfant d'apprendre à distinguer des unités minimales (sons ou lettres) en faisant des activités de discrimination visuelle de lettres et de discrimination auditive de sons de la langue<sup>57</sup>.

En effet, la méthode synthétique part des plus petites unités de la langue orale (les phonèmes) et de la langue écrite (les graphèmes) pour construire des unités plus grandes (combinaisons de sons et de lettres, syllabes, ...) puis des mots, des phrases, du texte.

### **2.4.2. La méthode analytique**

La méthode analytique est appelée aussi la méthode globale. Cette méthode consiste à partir de matériaux écrits et à formuler des hypothèses sur leur fonctionnement. L'enfant, qui utilise d'abord des fragments entiers (souvent des mots) pour construire un message écrit (une phrase ou plusieurs), est ensuite amené à analyser le code écrit (à travers des textes) pour en déduire son fonctionnement de manière de plus en plus précise<sup>58</sup>.

Donc, elle possède à l'inverse de la méthode synthétique, elles vont du tout aux parties; c'est-à-dire de la phrase (texte) au mot puis aux syllabes, enfin les lettres et leurs correspondances avec les sons.

### **2.4.3. La méthode mixte**

La méthode mixte est tout simplement, un mélange des méthodes analytique et synthétique, à la recherche supposée d'une démarche efficace, reprenant à la fois les avantages et les points les plus intéressants de chacune. Elle va du texte vers la lettre, « de la lecture de la phrase et du mot à l'analyse des éléments »<sup>59</sup>. C'est pourquoi, elle est considérée comme une méthode analytique.

---

<sup>57</sup> GERMAIN, B., *Méthode de lecture*. Disponible sur : <http://www.uvp5.univparis5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=8000&Org=QUTH> consulté le : 17/04/2016

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> MOIRAND, F., cité par Abdelkader Amir, *Diagrammes pour la lecture*, O.N.P.S, Alger, (1990), p.46

C'est à dire, cette approche vise à ce que l'enfant travaille simultanément le déchiffrage et le sens avec les proportions de l'un et de l'autre selon les méthodes.

#### **2.4.4. La méthode naturelle**

La méthode naturelle se fonde sur le processus du tâtonnement expérimental et les interactions entre l'individu et le groupe<sup>60</sup>.

En effet, elle s'appuie sur les intérêts réels de l'enfant et lui permet de mettre en œuvre simultanément toutes les approches qui lui sont nécessaires : syllabique, globale... La méthode naturelle n'utilise en principe pas de manuel, mais les écrits des enfants eux-mêmes, riches de sens pour eux.

Reconnaitre les mots et comprendre le texte représentent alors les deux éléments essentiels de la lecture qui sont indispensables dans n'importe quelle méthode.

#### **2.5. Les voies de lecture et la reconnaissance des mots**

Les travaux neuropsychologiques ont montré qu'il existe deux façons de lire un mot écrit, dire deux voies de lecture qui coexistent et se complètent. Nous résumons ces deux mécanismes dans le schéma des deux voies de lecture qui se suit<sup>61</sup> :

---

<sup>60</sup> Disponible sur : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage\\_de\\_la\\_lecture](https://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage_de_la_lecture) Consulté le : 17/04/2016

<sup>61</sup> TOTEREAU, C., *L'acte de lire*, Stage GS CP, IUFM , Bonneville, Décembre 2003 disponible sur : <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau.pdf> consulté le : 17/04/2016

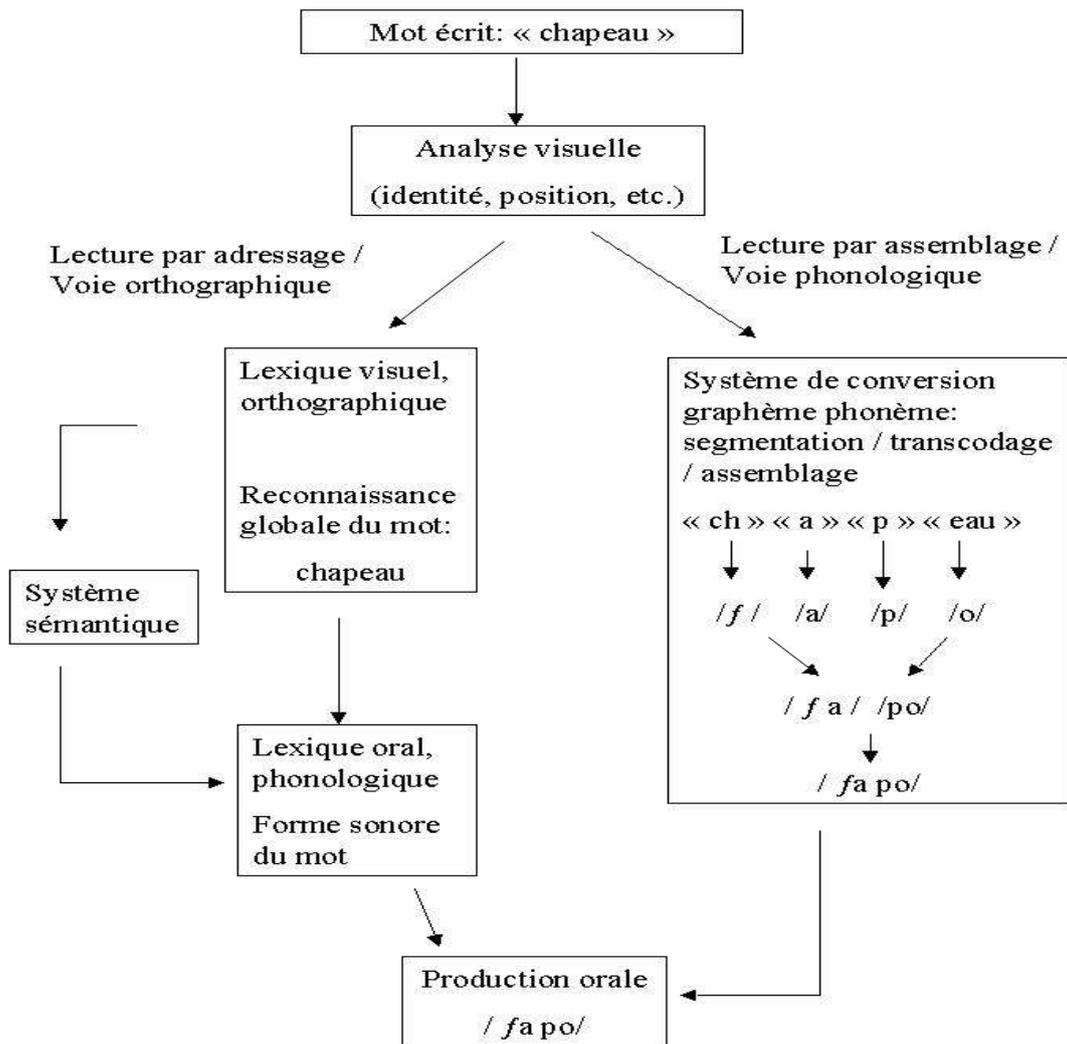


Schéma n°01 : Les deux voies de lecture, Totereau. C, « L'acte de lire »

A travers le schéma ci-dessus, on peut dire qu'il y aurait deux façons de lire un mot écrit : la voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage et la voie lexicale, directe ou lecture par adressage.

Premièrement, **la voie phonologique ou la voie par assemblage** qui consiste à identifier les correspondances entre les lettres et les sons, à segmenter les mots en petites unités, puis à les assembler dont le lecteur doit traduire le mot vu en phonèmes avant de lui assigner une signification<sup>62</sup>.

<sup>62</sup>ROULIN, J-L., *Psychologie cognitive*, Ed Bréal août (2006), p.384

Alors, elle s'appuie sur la prononciation en déchiffrant les mots par convention graphème-phonème. L'apprenti lecteur décrypte les lettres et en déduit une prononciation puis tente d'accéder au sens.

Deuxièmement, dans le cas de **la voie lexicale ou la voie par adressage**, il y a une forme visuelle du mot en mémoire et la reconnaissance se fait par adressage.

Quand la phase alphabétique et la voie de l'assemblage ne sont pas maîtrisées par l'enfant, il aura par conséquent, du mal à automatiser le code alphabétique et du coup, il accède avec difficulté à la phase orthographique et à la voie de l'adressage<sup>63</sup>.

En effet, elle consiste à identifier le mot comme une forme précise et stable, sans passer par l'assemblage.

## 2.6. Les compétences mobilisées par la lecture

D'après les recherches de GOMBERT, Jean Emile, la lecture est considérée comme le processus qui mobilise en partie des capacités qui se sont développées en amont de l'apprentissage de la lecture<sup>64</sup>.

De ce fait, pour lire, il faut que le lecteur doive, tout d'abord, avoir:

- **une conscience phonémique** : qui correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les phonèmes de la langue. La compétence de conscience phonémique se manifeste chez l'apprenant par la capacité de reconnaître le phonème initial dans un mot, par exemple : /s/ dans souris. Reconnaître le même son dans différents mots, par exemple : /m/ dans main, minou, mouette. Aussi être capable de diviser le mot en sons ou bien les combiner afin de former un mot. Par exemple : lac de / l / a / c /. Et encore, être capable de substituer un phonème par un autre pour créer un mot nouveau. Par exemple : sol on change le /s/ pour /b/ : bol<sup>65</sup>.

---

<sup>63</sup> Ibid. p. 388

<sup>64</sup> GOMBERT, J-E., *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003

<sup>65</sup> *La conscience phonologique*, Disponible sur :

[http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_indisse/documents/conscience\\_phonologique.pdf](http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/conscience_phonologique.pdf) consulté le : 18/04/2016

- **une connaissance de la correspondance phonie / graphie** : C'est à dire la prise de conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités et qu'à chaque unité orthographique correspond une unité phonologique spécifique<sup>66</sup>.

Cependant, apprendre à déchiffrer seulement ne suffit pas : le but de la maîtrise des relations grapho-phonologiques est d'accéder au sens et non pas seulement au bruit des mots, ce qui implique que l'apprenant doit posséder aussi<sup>67</sup> :

- **Un vaste vocabulaire** : la variété et la richesse du bagage lexical sont la base même du potentiel de compréhension de l'enfant.
- **L'habilité de compréhension des textes** : c'est-à-dire l'habileté à extraire le message d'un texte. Pour ce faire, les apprenants doivent mettre tout leur savoir sur la langue, soit en phonétique, en syntaxe, ou en sémantique, à contribution pour assimiler un texte.
- **la fluidité** : qui correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression.

## 2.7. Les essentiels composants du processus de la lecture

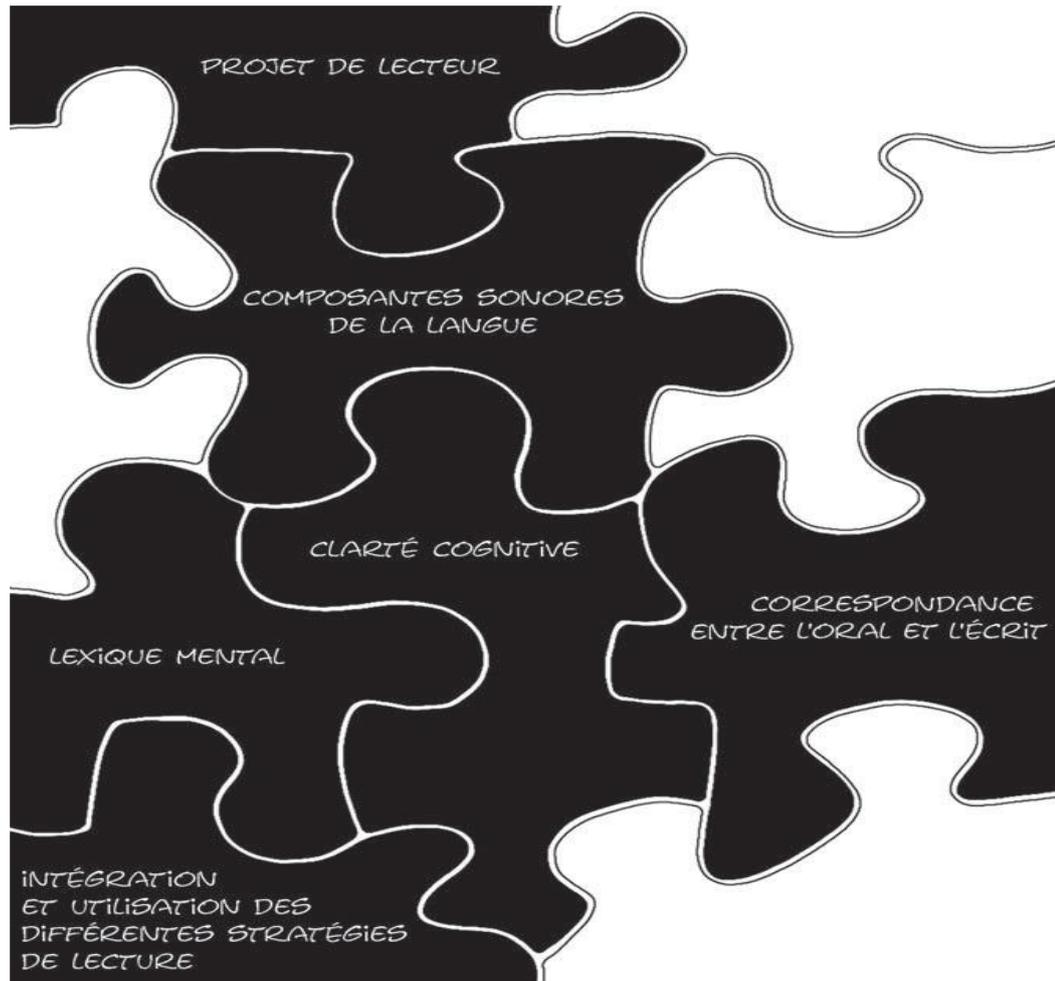
Nous avons repris les composants essentiels du processus de lecture qui sont tracés sous la forme d'un puzzle qui décrit les différents mécanismes et stratégies nécessaires dans l'apprentissage de la lecture sous forme des facettes. Nous allons les mettre à la lumière dans le schéma n°02 qui se suit<sup>68</sup> :

---

<sup>66</sup> Op.cit, GOMBERT, J-E., p. 03

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> DEUM, M., GABELICA, C., LAFONTAINE, A., NYSSSEN, M-C., *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires*, Service général du Pilotage du Système éducatif, Décembre 2007, p.15 Disponible sur : [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2976&do\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2976&do_check) Consulté le : 20/04/2016



**Schéma n° 04 : puzzle des essentielles composantes du processus de la lecture.  
DEUM. M, et al**

L'apprentissage de la lecture à l'image du puzzle présenté ci-dessus, fait intervenir plusieurs stratégies. Pour apprendre à lire il s'agit donc de prendre en considération ces différentes stratégies du processus de lecture. Il s'agit donc de :

### **2.7.1. Projet du lecteur**

Développer un projet de lecteur, c'est le fait d'enrichir chez l'apprenant ses représentations sur les fonctions de la lecture et sur la façon dont on apprend<sup>69</sup>.

Il s'agit donc de développer chez lui la conscience de la signification de l'acte de lire, et des fonctions de l'écrit. Ainsi, l'élève doit avoir une idée claire de : à quoi cela sert de lire, et de ce que c'est « savoir lire ».

<sup>69</sup> Ibid. p. 19

### 2.7.2. Composantes sonores de la langue

Pour parvenir à identifier les composantes sonores de la langue, l'élève doit d'un côté, prendre conscience de la structure syllabique des mots : la localisation, la segmentation, et le comptage des syllabes. De l'autre côté, l'élève doit identifier le phonème à l'oral : synthèse, localisation et segmentation de phonèmes<sup>70</sup>.

Donc, savoir identifier les composantes sonores de la langue au niveau des syllabes et des phonèmes est nécessaire comme véritable stratégie de lecture.

### 2.7.3. Clarté cognitive

C'est le fait que l'apprenant devrait maîtriser le langage technique de la lecture/écriture, ainsi que la maîtrise de connaissances de la langue écrite.

Il doit comprendre la linéarité de l'écriture et son orientation (de gauche à droite et du haut en bas). Ainsi, La connaissance / reconnaissance du nom des lettres ; En effet, pour pouvoir remarquer que certains mots commencent et se terminent de la même façon, comportent une suite de lettres en commun,...l'élève doit pouvoir nommer et reconnaître les lettres<sup>71</sup>.

### 2.7.4. Correspondance entre l'oral et l'écrit

L'importance d'établir une juste correspondance entre l'oral et l'écrit réside : au niveau de la phrase, du mot et de la lettre.

- **Au niveau de la phrase**, il s'agit pour l'élève de développer sa capacité à établir des relations entre les éléments d'une phrase écrite et les éléments de cette même phrase présentée oralement<sup>72</sup>. On cherche donc à savoir comment l'élève procède pour segmenter l'écrit.
- **Au niveau du mot**, les apprenants doivent être au courant de la différence entre les sons lus et ceux entendus ou vus en d'autres mots la correspondance entre les lettres (graphèmes) et les phonèmes<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> Ibid. p. 21

<sup>71</sup> Ibid. p. 22

<sup>72</sup> Ibid. p. 23

<sup>73</sup> Document Pistes didactiques relatif à l'évaluation externe non certificative *Lecture et production d'écrits en 2<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire*. Ministère de la Communauté française. Septembre 2007. Cf. site [enseignement.be](http://enseignement.be) consulté le : 20/04/2016

- **Au niveau de la lettre**, Il s'agit ici d'évaluer les connaissances des élèves sur le code graphophonétique. Cela va lui permettre de reconnaître un nombre de mots de plus en plus grand.

### **2.7.5. Le lexique mental**

C'est le fait que l'apprenant pouvoir connaître de manière immédiate des mots familiers. Il les reconnaît directement c'est-à-dire, sans passer par le déchiffrage<sup>74</sup>.

Alors, plus ce lexique écrit est étendu, mieux l'élève peut s'approprier et mémoriser les analyses orthographiques que l'enseignant cherche à provoquer.

### **2.7.6. Intégration et utilisation des différentes stratégies de lecture**

C'est-à-dire l'importance, pour l'élève de combiner de manière consciente différentes stratégies dans le but de comprendre un texte.

Enfin, on peut dire que la lecture est en effet, un processus complexe où l'apprenti-lecteur doit apprendre à maîtriser des différentes stratégies et aussi les coordonner afin de réussir son acte de lecture.

## **2.8. Les difficultés du processus de la lecture**

L'acte de lire est souvent une tâche difficile même pour les élèves les plus ambitieux. C'est pour cela, beaucoup de didacticiens et de pédagogues évoquent le problème de l'apprentissage de lecture, vu que la majorité de nos jeunes apprenants qui après deux ou trois années d'apprentissage de la langue étrangère se trouvent toujours dans la difficulté de lire un texte en français.

Les difficultés en lecture peuvent avoir un grand nombre de facteurs qui pourraient se trouver associés. En outre, les recherches menées dans ce sens sont développées selon deux voies principales : la voie psychopédagogique et la voie médicale.

---

<sup>74</sup> Op.cit, *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires*, p. 25

- **La voie psychopédagogique** regroupe :
  - Les difficultés linguistiques qui proviennent de la mauvaise connaissance des traits syntaxiques de la langue cible ainsi que le vocabulaire et l'orthographe.
  - Les difficultés d'origine sociale, en considérant que le milieu social dans lequel est élevé l'enfant peut avoir une influence sur l'acquisition de la lecture.
  - Les difficultés affectives et psychologiques, comme le manque de confiance en soi, l'inaptitude à établir des contacts avec les autres, et le stress.
  - Les troubles d'articulation qui sont causés par des positions incorrectes, une imprécision dans l'exécution du mouvement ou une constitution anormale des organes<sup>75</sup>.
  
- **La voie médicale** regroupe :
  - Les difficultés d'origine neurologique qui interviennent dans certaines maladies qui sont cause d'une arriération mentale, ou dans des troubles très spécifiques du langage. Comme : La dyslexie qui représente un trouble d'origine neurologique spécifique qui se caractérise par des difficultés à développer et à utiliser les habiletés permettent d'identifier et de produire les mots écrits<sup>76</sup>.

### 2.8.1. Profils de lecteurs en difficulté

On peut identifier plusieurs types de lecteurs en difficulté. Dans son ouvrage « *Les difficultés en lecture* », (1994) Nicole Van Grunderbeeck a mis en évidence plusieurs profils de lecteurs en difficulté selon les connaissances et stratégies utilisées préférentiellement par les élèves pour reconnaître les mots d'un texte. Nous allons les résumer dans ce qui suit<sup>77</sup> :

---

<sup>75</sup> TOUZIN, M., *Les différentes troubles d'apprentissage*, Laurence, Vaivre-Douret, Paris, p. 30 Disponible sur : <http://www.hcsp.fr/Explore.cgi/Telecharger?NomFichier=ad263037.pdf> consulté le : 22/04/2016

<sup>76</sup> La dyslexie. Sur : <http://cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyslexie.php> Consulté le: 21/04/2016

<sup>77</sup> VAN GRUNDERBEECK, N., *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur, (1994), p. 98-99-100-101-102

### **2.8.1.1. Profil du sur-décodeur**

C'est le cas des apprenants qui se servent beaucoup du code, c'est-à-dire ils essaient de déchiffrer les mots d'un texte à partir de la combinatoire graphophonologique<sup>78</sup>.

Ils font appel essentiellement à leurs connaissances du découpage syllabique et de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. En se concentrant sur les lettres et les syllabes et en négligeant le sens.

Ces élèves commettent de multiples erreurs (confusions, omissions, additions ou interversions de lettres). Ils transforment les mots en non mots, de point où ils s'éloignent de plus en plus du sens.

### **2.8.1.2. Profil du sur-devineur**

C'est le cas des apprenants qui devinent. Ils se servent beaucoup des indices extralinguistiques (illustrations, consignes, matériel) et linguistiques (début de phrase)<sup>79</sup>.

Ces élèves reconnaissaient certains mots déjà, ce qui leur permet d'anticiper ce qui est écrit, mais de ce fait, ils s'éloignaient de ce qui est véritablement écrit et ils pouvaient le transformer complètement.

### **2.8.1.3. Profil du chercheur de mots**

C'est le cas des apprenants qui font surtout appel à leurs connaissances des formes graphiques des mots<sup>80</sup>. C'est-à-dire qu'à partir de certains ressemblances visuelles entre les mots, ils prononcent un mot sans tenir compte du contexte du texte.

### **2.8.1.4. Profil de l'élève qui, en cours de lecture, change de stratégie**

Cet élève se centre soit sur le sens soit sur le code. Par exemple, pour reconnaître les mots d'un texte, l'apprenant en début de texte devine beaucoup de mots, dans ce cas il s'appuie sur le sens. Puis, au paragraphe suivant, il se met à déchiffrer en marmonnant et en ne cherchant plus de sens.

---

<sup>78</sup> Op.cit, *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années primaires*, p.15

<sup>79</sup> Ibid. p. 16

<sup>80</sup> Ibid.

### 2.8.2. Les erreurs de prononciation en profil d'apprenti-lecteur Algérien

La plupart des erreurs de prononciation d'un apprenant algérien sont dues au fait que<sup>81</sup> :

La différence entre le système phonologique de la langue française et celui de la langue arabe.

On trouve qu'en français le point d'articulation de la consonne est influencé par la voyelle qui suit cette consonne parce qu'elle est d'anticipation vocalique. Alors qu'en arabe, lors de l'articulation des consonnes, les lèvres se mettent dans la position de la production de la consonne.

De plus, la langue arabe est considérée comme une langue à trois voyelles de base qui sont : / a /, / u /, / i /, alors que la langue française est considérée comme une langue à aux moins six voyelles de base qui sont : / a /, / u /, / y /, / i /, / e /, / o /.

Cette différence au niveau du nombre de voyelles conduit l'apprenant à faire l'amalgame entre le son appartenant à la langue étrangère et celui qui lui est familier, c'est-à-dire le son existant déjà dans son répertoire phonique.

Aussi, la majorité des voyelles françaises s'articulent dans la partie antérieure de la bouche, ce qui fait que le système phonique français est considéré comme étant antérieur, alors que le système phonique de la langue arabe est considéré comme étant postérieur. Cette différence au niveau du lieu d'articulation implique un changement au niveau des habitudes articulatoires des apprenants lors de l'apprentissage de la lecture.

## 2.9. La conscience phonologique et la lecture

Pour comprendre le rapport entre la langue orale et l'apprentissage de la lecture, il nous faut introduire la notion de conscience phonologique. Cette notion renvoie à la prise de conscience des sons de la parole par le locuteur et des transformations qu'il peut leur faire subir.

Le lien entre conscience phonologique et la lecture s'explique par le fait que l'orthographe française est une orthographe alphabétique où les caractères «graphèmes»

---

<sup>81</sup> Didactique de l'oral, du discours en FLE – *L'enseignement du français aux arabophones : quelques pistes pour la correction phonétique*, n°1, publié le 4 juillet 2009, mise à jour le 8 Jan 2016- 13 :17, sur : <http://langues.superforum.fr/t356-didactique-de-loral-du-discours-en-fle-lenseignement-du-francais-aux-arabophones-quelques-pistes-pour-la-correction-phonetique> consulté le : 23/04/2016

représentent une unité sonore « phonème ». Pour maîtriser le principe alphabétique, l'élève doit donc avoir acquis un niveau minimum de conscience phonémique<sup>82</sup>.

On outre, la conscience phonologique a une relation étroite avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Et les apprenants présentant une défaillance du traitement phonologique ont des troubles d'apprentissage de la lecture et ne peuvent accéder à l'apprentissage qui consiste à faire correspondre le graphème et le phonème.

Dans ce qui suit, nous allons en premier lieu présenter la notion de la conscience phonologique, ensuite nous allons montrer son rôle dans l'apprentissage de la lecture.

### **2.9.1. Qu'est-ce que la conscience phonologique ?**

La conscience phonologique fait référence à la capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement et délibérément. Les épreuves expérimentales qui ont été élaborées pour mesurer la conscience phonologique font typiquement intervenir deux variables : la taille des unités segmentales ciblées (ex. un phonème, une syllabe, un mot, un pseudo-mot) et les opérations de traitement effectuées par le répondant sur ces unités segmentales.<sup>83</sup>

En effet, la conscience phonologique correspond à l'habilité à identifier et à manipuler les mots dans une phrase et les parties d'un mot (les syllabes, les rimes et les phonèmes).

Donc, la conscience phonologique se réfère à la conscience des apprenants que les mots sont composés de phonèmes ou de sons, qui peuvent être agencés pour former n'importe quel mot. Et à l'habilité de ces apprenants à reconnaître et à identifier un son parmi les autres sons dans un mot, dans une phrase, ou bien dans un texte.

Selon Morais, Alegria et Content (1987), la conscience phonologique admet des niveaux, d'un simple mécanisme procédural au début, elle devient progressivement un mécanisme capable de permettre des distinctions toujours plus fines en terme

---

<sup>82</sup> Document réalisé à partir de l'ouvrage « PHONO » de CEBE, S., GOIGUX, R., et PAOUR, L., et des programmes 2008, Sylvie Descazaux- CPC Circonscription de Tyrosse Côte Sud, sur : [http://web.acbordeaux.fr/dsden40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/T/Animations\\_pedagogiques/Documents/compte\\_rendu\\_animation\\_du\\_14-01-09.pdf](http://web.acbordeaux.fr/dsden40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/T/Animations_pedagogiques/Documents/compte_rendu_animation_du_14-01-09.pdf) consulté le : 24/04/2016

<sup>83</sup> Alain Desrochers, John R. Kirby, Glenn L. Thompson et Sabrina Fréchette, in Revue du Nouvel-Ontario, n°34, 2009, p. 59-82. Consulté le 24/04/2016

d'identification et de segmentation des éléments phonologiques. Ces chercheurs distinguent différents niveaux d'abstraction de la conscience phonologique<sup>84</sup> :

- **La conscience des chaînes phonologiques** : c'est l'identification et la segmentation des mots en syllabes.
- **La conscience phonétique** : La conscience phonétique implique que la parole soit perçue comme une séquence d'unités minimales (segments phonétiques) permettant la différenciation perceptive.
- **La conscience phonémique** : La conscience phonémique est la plus abstraite, elle ne s'appuie pas sur les propriétés physiques du signal mais sur la mise en relation des unités lexicales.

### **2.9.2. Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture**

Ces dernières années ont montré que la conscience phonologique joue un rôle très important dans le développement des capacités en lecture. Développer chez les apprenants une bonne conscience phonologique est une des conditions au développement de bonnes aptitudes de lecture.

De nombreuses études traitent de la conscience phonologique et sa relation avec la lecture, comme celles de Bradley & Bryant (1983), de Perfetti et al. (1987), et de Swank & Catts (1994) etc.

Ces études montrent qu'une partie importante de l'initiation à la lecture des langues alphabétiques à l'école est axée sur l'apprentissage des unités segmentales de la langue écrite et sur leur prononciation.

De ce fait, on trouve que presque tous les chercheurs s'accordent pour dire que l'enfant saura lire lorsqu'il saura que le mot oral [remi] a pour correspondance le mot écrit « rémi » et que dans sa mémoire, le cerveau pourra mettre en correspondance le mot oral, le mot écrit et l'image mémorielle de l'individu représenté<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> LEGROS, D., et GENEVIEVE M-T., *Conscience phonologique*, sur : <http://www.uvp5.univparis5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=3000&Org=QUTH> consulté le : 25/04/2016

<sup>85</sup> COMBALIER, C., *La conscience phonologique*, Blé 91 n° 38, p. 32

En effet, l'accès à la lecture se fait pour l'apprenti lecteur par l'assemblage des phonèmes et de leurs correspondants graphématiques. Plus cet assemblage est automatisé, plus rapide est l'accès au sens.

Perfetti et al. (1991) définissent la conscience phonologique comme « *la manipulation consciente de composants des mots* »<sup>86</sup>.

Pour eux, lorsque cette capacité se développe chez l'enfant, il devient capable de manipuler les unités sonores du langage oral. Plus précisément, il peut réaliser des tâches telles que la suppression d'un phonème dans un mot, le remplacement d'un phonème par un autre, la segmentation d'un mot en syllabes, en phonèmes etc.

Aussi, la conséquence de la prise de conscience des unités graphophonémiques réside dans le fait qu'elle permette à l'élève de devenir un lecteur autodidacte<sup>87</sup>. Il peut alors tenter une prononciation des mots qu'il voit pour la première fois, en opérant une conversion des phonogrammes en phonèmes.

De plus, La conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture, dans la mesure où la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les phonèmes (constituants de l'oral) et les graphèmes (constituants de l'écrit).

Cependant, si l'élève est confronté à un système de correspondances graphophonémiques irrégulier, on peut s'attendre à ce que la prise de conscience des unités phonémiques et le développement du décodage soient ralentis. . A ce propos D. Boileau ajoute : « *Il faut casser du sens pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet.* »<sup>88</sup>

Alors, cela veut dire que, pour lire oralement, le lecteur s'appuie sur deux mécanismes distincts, l'un qui gère la correspondance entre les phonogrammes et les phonèmes et l'autre qui traite la forme intégrale des mots et leur prononciation.

---

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Ibid.

<sup>88</sup> BOILEAU, D., *Grammaire de l'intonation l'exemple du français*, Editions OPHRYS, (1998), p. 207

## **Conclusion**

Comme nous venons de le voir, la lecture est considérée comme un processus complexe qui constitue le fait d'extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent.

Au cours de ce chapitre, nous avons évoqué la conception de lecture et les approches et les méthodes qui la traitée. Nous avons mis l'accent sur les difficultés d'apprentissage en lecture et particulièrement, nous sommes intéressés au coté phonologique pour montrer l'importance de la maitrise de la prononciation de FLE dans le processus d'apprentissage de la lecture.

Les données de ce chapitre nous permettent d'entamer notre étude pratique pour prouver l'existence des difficultés en lecture qui sont due à un handicap articulaire et une mauvaise conscience phonologique chez les apprenants de palier primaire.

**TROISIEME CHAPITRE**  
**L'EXPERIMENTATION**

## Introduction

Après avoir présenté tout au long des deux chapitres théoriques précédents les conceptions essentiels de notre étude ; ceux de la prononciation et la lecture, ainsi que les difficultés que pourraient rencontrer les apprenants lors de l'activité de lecture et le rôle que joue la conscience phonologique dans l'apprentissage de cette activité. Nous allons dans le présent chapitre entamer notre étude expérimentale que nous permettions d'apporter une réponse à notre problématique et de vérifier nos hypothèses de départ.

Au cours de ce chapitre, nous allons décrire notre terrain pédagogique. Ensuite, nous présenterons notre échantillon. Aussi, Nous présenterons notre corpus constitué de l'enregistrement sonore d'un test de vérification et nous analyserons ensuite les résultats obtenus de ce test.

### 1. Description du terrain

L'établissement où nous avons mené notre étude porte le nom de « DEBABECH ABD ALLAH ». Elle est l'une des plus anciennes écoles primaires de la wilaya de Biskra parce qu'elle a été inaugurée à l'époque coloniale. Cette école se situe dans un vieux quartier au centre ville. Elle scolarise actuellement (520) élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>ème</sup> AP, repartis en (14) classes. Elle emploie (16) enseignants y compris (10) femmes et (06) hommes. Parmi eux ; (14) sont arabophones et (02) sont francophones. Cette école s'est dotée, d'une cantine ouverte à tous les élèves, et d'un terrain de sport. Elle fait partie du réseau EEP<sup>89</sup> dont on enseigne la langue française à partir de la 3<sup>ème</sup> AP.

La classe où nous avons effectué notre expérimentation, représente l'une des trois autres classes de 5<sup>ème</sup> AP dans cette école. Elle scolarise (28) élèves, y compris (16) filles et (12) garçons. Deux enseignants ; un homme et une femme leur dispensent l'enseignement des deux langues (arabe et français).

Nous avons remarqué que cette classe se caractérise par un climat favorable à l'étude, parce qu'elle est bien décorée par des posters, et des affiches qui représentent un aide mémoire visuel utiles pendant les cours.

---

<sup>89</sup> EEP : Ecole d'Enseignement Primaire

Quant à l'enseignante de cette classe, elle est une femme âgée d'une quarantaine d'année. Elle est titulaire d'une licence en langue française. Elle a obtenu son diplôme en 2000. Et, elle a commencé à exercer son métier d'enseignement en 2004. Elle enseigne dans cette école depuis (06) ans. Cette enseignante est témoinnée d'une grande compétence linguistique ainsi que pédagogique.

## 2. Les objectifs de l'expérimentation

Nous tentons à travers cette enquête au prés des apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP, à :

- Evaluer leurs compétences en matière de prononciation et de lecture.
- Dresser le diagnostique :
  - Identifier les catégories d'erreurs articulatoires les plus fréquentes.
  - Identifier les causes de ces erreurs de prononciation.
  - Montrer le rôle que peut jouer la maitrise de la prononciation dans l'amélioration des performances en lecture.
- Remédier et proposer des suppositions didactiques.

## 3. Description du corpus

Pour concrétiser notre étude, nous avons procédé à des enregistrements sonores des apprenants lors de la lecture d'une comptine.

Cette comptine s'intitule « La cigale et la fourmi », adapté de la fable « la cigale et la fourmi » de Jean. de la FONTAINE. Elle se trouve au niveau de la page (41) du manuelle scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP. Elle est enseignée au cours de la troisième séquence du premier projet, ce qui veut dire que les apprenants ont déjà eu l'habitude de la lire tout au long de l'année scolaire.

Pour les enregistrements, nous avons utilisé notre téléphone portable « SAMSUNG », parce que nous n'avons pas pu nous fournir d'un Magnétophone.

Afin de mieux évaluer les capacités articulatoires issues des enregistrements des apprenants, nous avons appuyé sur la transcription phonétique de la comptine proposée. Pour se faire, nous sommes servis de l'alphabet phonétique international (API), comme modèle de transcription phonétique. Ce modèle consiste à découper la parole en segments sonores supposés, et à employer un symbole unique pour chacun de ceux-ci.

Nous avons suivi le logiciel nommé « Transcriber AG pour Windows » dont la transcription est comme suit :

**la sigal e la fuɤmi**  
 lasigal ʃāt tu lete  
 e kã livɛɤ mōtɤ sō ne  
 el sə rətɤuv avɛk ɤjé  
 e sō vātɤ kɤi ze fé  
 el va ʃe la fuɤmi sa vwazin  
 plœere puɤ avwaɤ é pØ də fãvin  
 la fuɤmi el nem pa ʃāte  
 el pɤefɛɤ plyto tɤavaje  
 el dãmãd a la sigal  
 kə fəze ty ã nété  
 zale də bal ã bal  
 zə mamyzɛ zə ʃāte

Concernant les enregistrements, nous avons trouvé des multiples difficultés. Il nous a fallu beaucoup de temps pour pouvoir les transcrire à cause du bruit de fond, et parce que certains mots n'ont pas été claires à identifier puisque les apprenants les ont marmonnés. Et aussi, à cause de la difficulté de rester fidèle à la prononciation authentique des apprenants. C'est pour cela, nous avons effectué plusieurs écoutes.

Lors des premières écoutes, nous sommes intéressés aux habilités des apprenants en prononciation des petites unités qui composent le texte dont les phonèmes, les syllabes, et les mots. Afin de détecter les fautes articulatoires commises par les apprenants.

Ensuite, nous avons tourné nos regards vers les performances en lecture pour pouvoir mettre en relation la prononciation et la lecture.

Après avoir écouté les enregistrements, nous avons mis des tableaux de transcription (voir annexe n° 4-8) où nous avons essayé de tracer d'un coté les mots dont les apprenants ont mal à articuler et à lire, et de l'autre coté nous l'avons accompagné par leur transcription phonétique correcte.

#### **4. Présentation de l'échantillon**

Afin de limiter notre champs d'investigation et mieux cerner notre échantillon, nous avons procédé une pré-enquête au près des apprenants de la classe de 5<sup>ème</sup> AP.

Cette pré-enquête consiste dans un questionnaire que nous avons distribué aux apprenants afin que nous puissions dresser leurs profils.

Ce questionnaire (voir annexe n°03) que nous avons distribué en mois de janvier 2016, se compose de (10) questions qui concernent l'identité, la situation scolaire, et le milieu social de l'apprenant.

Les (05) premiers questions sont de type ouvert, alors que les (05) autres sont à choix multiple.

C'est grâce à ce questionnaire que nous avons pu constater le profil des apprenants illustré dans le tableau n°01 qui se suit :

**Tableau n°01 illustrant les profils des apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP**

Apprenant	Sexe	Age	Moyenne générale	Redoublant	Classe sociale	L. maternelle
01	F	10 ans	07/10	Non	moyenne	Arabe. dialectal
02	F	10 ans	07/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
03	M	10 ans	08/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
04	M	10 ans	07/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
05	M	10 ans	06/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
06	M	09 ans	08/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
07	F	10 ans	08/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
08	F	10 ans	08/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
09	F	10 ans	06/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
10	F	10 ans	07/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
11	F	10 ans	08/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
12	M	11 ans	06/10	Oui	moyenne	Arabe. Dialectal
13	F	10 ans	07/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
14	M	11 ans	07/10	Oui	moyenne	Arabe. Dialectal
15	F	10 ans	08/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
16	F	10 ans	08/10	Non	Moyenne	Arabe. Dialectal
17	M	10 ans	08/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
18	M	11 ans	05/10	Oui	moyenne	Arabe. Dialectal
19	M	10 ans	09/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal
20	F	10 ans	08/10	Non	moyenne	Arabe. Dialectal

Alors, notre échantillon est composé de (20) apprenants de la même classe de 5<sup>ème</sup> AP. Parmi eux, il y avait (11) filles et (09) garçons dont le moyen âge est de (10) ans, et dont le niveau scolaire est moyen pour la plupart de ces apprenants.

La majorité de ces élèves sont issus d'une classe sociale moyenne. Ils sont tout originaires de la wilaya de Biskra. Leurs parents sont tous lettrés dont le niveau intellectuel de chacun d'eux est différent. La majorité de leurs mères sont des femmes au foyer. Parmi eux, il y avait seulement (03) apprenants qui ont doublé l'année scolaire. L'arabe dialectal constitue la langue maternelle pour tous les apprenants. Tandis que le français et

l'arabe classique sont acquis seulement par le biais de l'apprentissage.

Nous avons choisi ces apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP, parce qu'ils sont en stade finale de cette étape de scolarisation avant d'arriver au cycle moyen. A ce niveau, les apprenants doivent posséder les connaissances de base de la langue française que leur permette de continuer leurs études sans gêne.

## 5. Déroulement de l'expérimentation

Avant que nous ayons adopté la méthode expérimentale, à travers une observation participante, avec les apprenants en classe de 5<sup>ème</sup> AP, nous avons appuyé tout d'abord sur la méthode descriptive afin de vérifier l'existence des difficultés articulatoires chez les apprenants de cette classe. Pour ce faire, nous avons assisté aux plusieurs séances de l'oral et de la lecture. Au cours de lesquelles, nous avons centré nos regards sur les compétences articulatoires de ces apprenants ainsi que leurs habilités en lecture.

À partir de ces observations, nous avons planifié notre expérimentation que nous l'avons consacrée deux séances. Au cours de lesquelles, la consigne était la même : lire la comptine de « La cigale et la fourmi » qui se trouve dans la page (41) du livre scolaire.

Notre expérimentation est résumée dans le tableau n°02 qui se suit :

**Tableau n°02 décrivant les deux séances de l'expérimentation**

	<b>La date</b>	<b>La durée</b>	<b>Nombre d'enregistrements</b>	<b>Objectifs</b>
<b>Séance n° 01</b>	25/04/2016	45 minutes	09 apprenants	Identification des difficultés articulatoires.
<b>Séance n° 02</b>	26/04/2016	30 minutes	11 apprenants	Evaluation de la fluidité de lecture

Au cours de la première séance, nous avons installé premièrement au niveau de l'estrade pour expliquer l'activité aux apprenants et leur faciliter la tâche pour qu'ils ne soient pas gênés lors de l'enregistrement.

Ensuite, nous savons que les apprenants doivent renouveler le contact avec le texte, c'est pour cela, nous avons donné à ces apprenants l'occasion de (10) minutes pour pouvoir lire la comptine silencieusement.

Quand les apprenants commencent à lire, nous avons essayé d'assoir à coté de chaque apprenant se met à lire, afin que nous puissions mieux enregistrer et observer les sujets parlants lors de la lecture.

Concernant la deuxième séance, il n'a pas été nécessaire de réexpliquer l'activité, vu que nous l'avons déjà fait dans la séance précédente. Alors, après que nous avons demandé aux apprenants de relire la comptine, nous lançons directement l'enregistrement.

## **6. Analyse et interprétation des résultats**

Après l'observation des tableaux de transcription (voir annexe), nous avons penché vers la grille d'analyse<sup>90</sup> qu'à travers laquelle nous avons remarqué que nos apprenants éprouvent des difficultés dans l'articulation de certains phonèmes.

On trouve que la majorité de ces erreurs articulatoires se résident au niveau de :

### **1- L'articulation des voyelles**

L'analyse des résultats du test au niveau de la perception et la prononciation des voyelles est illustrée dans le tableau n°03 et l'histogramme n°01 qui se suivent.

Dans le tableau, nous avons essayé d'illustrer la prononciation de chaque voyelle de la part de chaque apprenant.

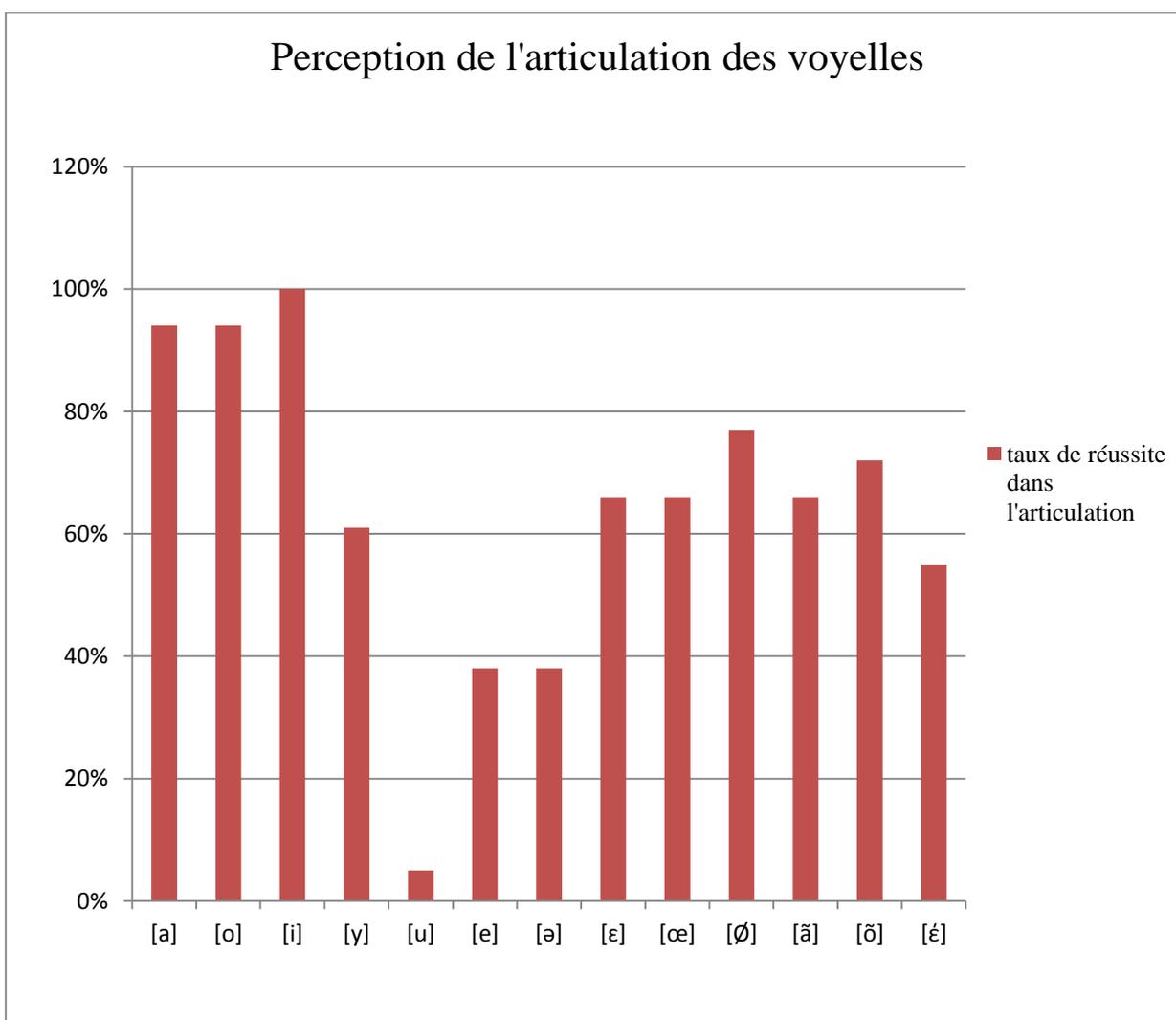
Quant à l'histogramme, nous avons schématisé le taux d'une prononciation correcte de chaque voyelle de la part de ces apprenants.

---

<sup>90</sup> OUAHMICHE Ghania, « *Stratégies d'apprentissage /enseignement de la prononciation : Quel (s) choix didactique (s) pour le français en contexte algérien ?* », thèse de doctorat de français, Université d'Oran.

Tableau n° 03 illustrant la prononciation des voyelles par les apprenants

Voyelle Apprenant	[a]	[o]	[i]	[y]	[u]	[e]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]
	01	[a]	[õ]	[i]	[y]	[ɔ]	[e]	[u] [i]	[ɛ]	[u]	[u]	[u] [o]	[õ]
02	[a]	[o]	[i]	[y]	[u]	[i]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[o]	[é]
03	[a]	[o]	[i]	[u]	[ɔ]	[i] [e]	[u] [e]	[ɛ]	[u]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]
04	[e]	[o]	[i]	[ə]	[ɔ]	[e]	[e]	[e]	[u]	[Ø]	[õ]	[õ]	[ã]
05	[a]	[o]	[i]	[œ]	[o]	[i]	[o]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[o]	[õ]	[a]
06	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[i]	[e]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]
07	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[e]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[a]
08	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[i]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[a]
09	[a]	[o]	[i]	[u]	[o]	[i] [o]	[u] [o]	[i] [e]	[œ]	[u]	[ã]	[o]	[é]
10	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[e]	[ə]	[ɛ]	[u]	[u]	[an]	[õ]	[a]
11	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[e]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]
12	[a]	[o]	[i]	[o] [i]	[o]	[i]	[u] [a]	[i]	[o]	[Ø]	[ã]	[õ]	[a]
13	[a]	[o]	[i]	[i]	[ɔ]	[e]	[a]	[i]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[a]
14	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[i]	[u] [o]	[e]	[u]	[u]	[o]	[o]	[é]
15	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[e]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]
16	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[i]	[u]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]
17	[a]	[o]	[i]	[y]	[ɔ]	[e]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]
18	[a]	[o]	[i]	[i] [u]	[o]	[e]	[e] [o]	[e]	[œ]	[Ø]	[o]	[o]	[a]
19	[a]	[o]	[i]	[y]	[u]	[e]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]
20	[a]	[o]	[i]	[y]	[u]	[e]	[ə]	[ɛ]	[œ]	[Ø]	[ã]	[õ]	[é]



**Histogramme n°01: Le taux d'une prononciation correcte des voyelles par les apprenants**

D'après l'observation du tableau et de la figure ci-dessus, nous remarquons que les réponses des apprenants indiquaient une médiocre habileté d'identification et d'articulation des segments vocaliques. A titre d'exemple, nous citons:

**- Le cas de la voyelle [u]**

Le taux d'une prononciation correcte de ce phonème est le plus bas chez nos apprenants (05%). On trouve que la plupart de nos informateurs ont tendance à confondre la voyelle [u] postérieure, arrondie, fermée, orale avec la voyelle [o] postérieure, arrondie, mi-fermée, et orale. Donc le changement se fait au niveau de l'aperture. Comme par exemple : [fɔʁmi] au lieu de « fourni ».

- **Le cas de la voyelle [ə]**

Le taux d'une prononciation juste de ce son est médiocre. On trouve qu'un fort peu d'apprenants (38%) ont pu bien prononcé la voyelle [ə] antérieur, arrondie, moyen, orale. Elle est souvent confondue avec la voyelle [u] et la voyelle [e].

- **Le cas de la voyelle [e]**

La voyelle [e] non arrondi, antérieur, mi-fermé, et oral est mal prononcé par (38%) de nos apprenants. Ce son est remplacé très particulièrement par le son [i] qui est non arrondi, antérieur, fermé, et oral. La modification ici est au niveau de l'aperture. Comme dans les mots : « été » et « chanter » qui sont prononcés entant [eti] et [ʃãti].

- **Le cas de la voyelle [y]**

Un nombre considérable de nos apprenants (61%), trouvent ainsi une difficulté à prononcer le son [y], antérieur, arrondi, fermé, et oral.

Ce son est mêlé tantôt avec le son [u] dont l'altération se fait au niveau de localisation. Tantôt avec le son [o ], dont le changement se fait au niveau de localisation et d'aperture. Le son [y] est prononcé ainsi comme [i], où le changement se localise au niveau de labialisation.

Cela est présent chez les apprenants dont le mot « plutôt » par exemple est prononcé de trois façons différentes, comme [pluto], et en étant [ploto] et aussi [plito].

- **Le cas de la voyelle [é]**

La voyelle nasale [é] est parmi les voyelles que les apprenants trouvent des malaises à prononcer. Par exemple, le son [é] non arrondi, antérieur, ouvert, nasal est dénasalisé par certains apprenants, en le remplaçant par un autre son oral. Tel est le cas du mot « rien » qui est prononcé comme [ɾja]. D'autres apprenants sont arrivés à garder la nasalisation du son, mais ils n'ont pas pu atteindre le même degré d'aperture de cette voyelle. On trouve que certains ont prononcé le [é] en étant [ã].

Concernant les autres voyelles, nous avons remarqué un taux élevé de prononciation correcte de la voyelle [a], [o] et [i], ce qui révélait une bonne perception de ces voyelles de la part de nos informateurs.

De ce fait, nous pouvons dire que la plupart de ces erreurs sont peut-être dues à la confusion entre les sons de la langue première et les sons de la langue française.

## 2- L'articulation des consonnes

Au cours de notre analyse des mêmes tableaux de transcription, nous pouvons dire que ces apprenants n'ont pas éprouvé une grande difficulté dans l'identification et l'articulation des consonnes.

Nous notons que les problèmes les plus fréquents qui sont présents chez ces apprenants avec les consonnes du français sont ceux illustrés dans le tableau n°04 qui se suit :

**Tableau n°04 illustrant les consonnes mal prononcé par les apprenants**

son	[p]	[g]	[k]	[z]
articulation	[b]	[k]	[s]	[s]
nombre d'apprenants	1	1	2	3

Nous remarquons que le nombre d'apprenants qui ont commis des erreurs dans la prononciation des consonnes est réduit par rapport à celui de la prononciation des voyelles. Ces erreurs peuvent être dues à la confusion entre les sons, et aussi à la méconnaissance des apprenants qu'en français un même son peut avoir plusieurs transcriptions graphiques, au même temps plusieurs graphies peuvent s'articuler de la même manière.

Après que nous ayons examiné les habilités articulatoires de ces apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP, nous avons élaboré une deuxième grille d'évaluation dans le but de vérifier le rôle de la conscience du système phonologique et la maîtrise de la prononciation du français dans l'amélioration des performances en lecture de ces apprenants. Les résultats sont illustrés dans le tableau n°05 suivant :

**Tableau n°05 illustrant les lectures des apprenants**

critères Apprenants	Durée de la lecture	Nombre de fautes articulatoires	Maitrise de la Correspondance phonie/graphie	Fluidité de la lecture
01	01 : 05	10	-	insuffisante
02	00 : 29	02	+	bonne
03	00 : 55	06	-	inexpressive
04	02 : 02	11	-	faible
05	01 : 00	07	-	inexpressive
06	00 : 53	03	+	bonne
07	00 : 39	02	+	bonne
08	00 : 32	03	+	bonne
09	01 : 08	11	-	faible
10	00 : 44	07	-	moyenne
11	00 : 25	01	+	expressive
12	03 : 11	14	-	faible
13	00 : 45	04	+	bonne
14	01 : 52	11	-	faible
15	00 : 37	01	+	excellente
16	00 : 42	03	+	bonne
17	00 : 34	01	+	expressive
18	03 : 00	10	-	inexpressive
19	00 : 30	00	+	excellente
20	00 : 32	00	+	excellente

A travers l'analyse du tableau ci-dessus, nous remarquons que la majorité des apprenants qui possèdent des connaissances de la correspondance phonie / graphie, et dont le nombre des fautes articulatoires est réduit, présentent par conséquent une bonne qualité de lecture ainsi qu'une vitesse beaucoup plus abrégé.

Par contre, les apprenants qui n'ont pas une assez conscience du système phonologique du français présentent des difficultés dans le déchiffrage du texte.

## **Conclusion**

L'interprétation des résultats de notre investigation sur terrain, nous amènent à relever que les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP qui éprouvent des difficultés dans la prononciation de français rencontrent par la suite des malaises en lecture.

Tout d'abord, les difficultés de prononciation peuvent revenir en générale à la défaillance du traitement phonologique chez ces apprenants. En effet, ils sont incapables d'identifier, de déchiffrer, et d'articuler les sons

En plus, ces difficultés proviennent probablement de la difficulté chez ces apprenants à se familiariser avec le code graphique et phonétique du Français. Ce qui explique le fait que certains apprenants n'arrivent pas à faire correspondre à des lettres le bon son.

Par conséquent, l'apprenti-lecteur qui possède une médiocre maîtrise de la prononciation des composantes sonores de la langue française, ainsi qu'une méconnaissance du système grapho-phonétique, va avoir des difficultés en lecture; il n'arrive pas à déchiffrer les mots, ni de l'articuler d'une manière correcte, ainsi qu'il mette beaucoup de temps pour lire un petit paragraphe. Donc, on peut constater que l'apprentissage de la lecture est étroitement lié avec la prise de conscience de la structure sonore de la langue française.

C'est pour cela, nous pensons qu'il sera utile que les enseignants accordent plus d'attention à la prononciation de leurs apprenants, en consacrant de temps en temps, quelques minutes de la séance pour premièrement entraîner les apprenants à la prononciation de la langue française par le biais des chansons ou des dessins animés parlés par des natifs. Cela peut aider les apprenants à habituer avec la prononciation du français, et par conséquent, améliorer leurs performances en lecture.

# **CONCLUSION GENERALE**

Arrivé au terme de ce modeste travail de recherche, nous pouvons dire que le chemin vers l'apprentissage de français langue étrangère, n'est pas facile pour nos apprenants, parce qu'une grande partie de ces derniers rencontrent des difficultés lors de l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. Cela se manifeste plus particulièrement dans la prononciation, ainsi qu'en lecture.

Ces deux activités, qui représentent un enjeu majeur pour toute la scolarité de l'apprenant, ont été le sujet de notre recherche où nous avons vu que dans le parcours de l'apprentissage de FLE, la lecture est considérée comme l'acte de recherche de sens dans lequel l'apprenti-lecteur devrait posséder avant toute chose l'habileté à identifier, à manipuler et articuler les phonèmes, ensuite la prise de conscience de la relation entre ces phonèmes et leurs correspondants en graphèmes, c'est-à-dire de la relation entre ce qui est dit et ce qui est écrit. Ce qui explique la place qu'occupe la prononciation dans le déroulement du processus de lecture.

Notre point de départ était de trouver des réponses à notre problématique qui était :

Dans quelle mesure la difficulté de prononciation engendre-t-elle la difficulté en lecture chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP ? Est-ce que la méconnaissance du système phonologique de la langue française, présente-t-elle un handicap en lecture pour l'apprenant de 5<sup>ème</sup> AP ?

Cette problématique nous a amenée à supposer quelques hypothèses que nous avons essayé de vérifier leurs validités à travers notre investigation sur le terrain, par le biais des enregistrements sonores des lectures des apprenants de la 5<sup>ème</sup> AP.

L'analyse détaillée des résultats de l'enquête à laquelle nous nous sommes livrés, nous a permis d'apporter une réponse à notre problématique, et de confirmer nos hypothèses de départ.

D'abord, l'analyse des erreurs issues de l'enregistrement montre clairement l'existence des difficultés chez nos apprenants dans la reconnaissance et la prononciation des sons surtout quand il s'agit des voyelles qui sont en nombre réduit dans le système phonologique de la langue arabe. Cela provoque l'incapacité de distinction entre les sons et les syllabes proches, ce qui résulte les inversions et les confusions entre les sons.

Autrement dit, l'apprenant fait appel aux sons proches qui existent dans sa langue première au cas où il se sent incapable d'identifier le mot. De ce fait, il remplace les phonèmes qu'il n'a pas pu identifier et les prononce par d'autres qui leur ressemblent relativement, ou bien il a l'habitude de les prononcer. Et c'est cela que nous amenons à affirmer notre première hypothèse.

Ensuite, en ce qui concerne la deuxième hypothèse, qui exige la nécessité de la maîtrise de la prononciation et la prise de conscience du système phonologique de la langue française, notre étude nous a permis de constater que les apprenants qui ont peu de conscience du système phonologique de la langue française, ont de la difficulté à intégrer les correspondances phonographiques, ce qui, de suite, limitera leur habiletés en lecture.

Alors, à travers notre recours au terrain nous sommes arrivés à trouver une réponse à notre problématique; ce qu'il existe une relativité entre la lecture que pratiquent les apprenants du FLE et le fait qu'ils ont un handicap articulaire. De ce fait, les apprenants qui ont des difficultés en prononciation vont avoir des malaises en lecture en raison de la confusion entre les sons, ainsi qu'à leur méconnaissance du système phonologique de la langue française. Par contre, les apprenants qui possèdent une bonne prononciation des phonèmes du français apprendront plus facilement à lire.

Finalement, nous pensons qu'il est nécessaire d'aider nos élèves à développer leurs capacités articulaires puisque la maîtrise de la prononciation de FLE favorise l'apprentissage de la lecture. Elle apparaît alors, comme le meilleur prédicteur des premiers progrès en lecture et l'une des clés de prévention de l'échec.

**REFERENCES**  
**BIBLIOGRAPHIQUES**

## Ouvrages

- ADAMS et BRUCE, cité par GIASSON, J., « *la compréhension en lecture* », Ed, Gaëtan Morin, Québec, (2000).
- BAUDOIN, J-Y., et GUY, T., « *Psychologie cognitive : Tome 1, L'adulte* », Ed, Bréal, Paris, (2007).
- BOILEAU, D., « *Grammaire de l'intonation l'exemple du français* », Ed OPHRYS, Paris, (1998).
- CHAUVEAU, R., cité par Ville pontaux, dans « *Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire* », Ed, De Boeck, Bruxelles, (1997).
- COMBALIER, C., « *La conscience phonologique* », Blé 91 n° 38, Versailles, France, (2000).
- CORNAIRE, C., GERMAIN, C., « *le point sur la lecture* », Ed Centre éducatif et culturel, Anjou, Québec, (1991).
- CUQ, Jean Pierre, et GRUCA, Isabelle., « *Cours de didactique de français langue étrangère et second* », Pug, Paris, (2003).
- GOUGH, P.B, et JUEL, C., « *Les premières étapes de la reconnaissance des mots* », cité par RIEBEN, L et PERFETTI, C., dans « *L'apprenti lecteur* », Delachaux et Niestlé, Paris, (1989).
- LEON, P, « *Phonétisme et prononciation du français* », Ed, Armand Colin, Paris, (2007).
- LAURET. B, « *Enseigner la prononciation du français: questions et outils* », Ed, Hachette, Paris, (2007).
- MOIRAND, F., cité par Abdelkader Amir, « *Diagrammes pour la lecture* », O.N.P.S, Alger, (1990).
- PARADIS, P., « *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* », Ed, Guérin, Alger, (2006).
- ROULIN, J-L., « *Psychologie cognitive* », Ed Bréal, Paris, (2006).
- VAN GRUNDERBEECK, N., « *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention* », Gaëtan Morin, Boucherville, Québec, (1994).

## Thèses

- BOUCHAMEKH, Hadjer., « *Les difficultés de la lecture chez les apprenants du français langue étrangère: cas de la 5<sup>ème</sup> année primaire* », Université de Ouargla, (2013).
- GUEEEAF TEMAM, Zineb., « *Les difficultés de la prononciation en FLE (Cas des élèves de la 5<sup>ème</sup> année primaire de l'école Sayade Abderrahmane commune de Lioua)* », Université de Biskra, (2012).
- OUAHMICHE, Ghania., « *Stratégies d'apprentissage /enseignement de la prononciation : Quel (s) choix didactique (s) pour le français en contexte algérien* », thèse de doctorat de français, Université d'Oran.
- RUIS QUEMOUN, Fernand., « *La phonétique, matière d'aide à la didactique de la langue française* », Thèse de doctorat, Université de Alicante, (2002).
- TAYOUB, Somia., « *Les difficultés de la lecture dans le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire). Ecole : Mekki Mohamed Ouled Mansour M'sila* », Université de Msila, (2015).
- TOTEREAU, C., « *L'acte de lire* », Stage GS CP, IUFM Bonneville, Décembre 2003.

## Articles et revues

Alain Desrochers, John R. Kirby, Glenn L. Thompson et Sabrina Fréchette, *Revue du Nouvel-Ontario*, n°34, (2009).

FERHANI, Fatiha Fatma, « *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme.* », *Le français aujourd'hui* 3/2006 (n° 154).

Habib El Mistari, « *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe* », *Synergies Algérie* n°18- 2013 p. 39-51.

TOUZIN, Monique, « *Les différentes troubles d'apprentissage* », Laurence, Vaivre-Douret, Paris. Paru dans la revue *Actualité et dossier en santé publique (ADSP)*, n° 26, mars (1999).

## Guides et manuels scolaires

Guide du maître - français – 4e AP, Direction de l'enseignement, ONPS, (2012).

Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3°AP- 4°AP- 5°AP, MEN, Direction de l'enseignement fondamental, ONPS, (2012).

*Mon livre de Français*, 5°AP, MEN, ONPS, (2010).

Programme et Document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5<sup>ème</sup> année primaire), éd. ONPS. (2006).

## Dictionnaires

CUQ, J- P., « *Dictionnaire de didactique du français Langue Etrangère et Seconde* », Asdifle, Cle international, Paris, (2003).

Dictionnaire Le Petit Robert, Paris, 1996.

DUBOIS, J et al., « *Dictionnaire de linguistique* », Ed, Larousse, Paris, (2002).

ROBERT, J-P., « *Dictionnaire pratique du FLE : nouvelle Edition revue et augmentée* », Edition Ophrys, France, (2008).

## Sitographie

<http://www.unesco.org/education/>

<http://www.onefd.edu.dz>

<http://www.universalis.fr/encyclopedie>

<http://www.franparlerioif.org/>

<http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>

[https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/2.\\_systeme\\_francais.pdf](https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/2._systeme_francais.pdf)

<http://www.primlangues.education.fr>

[www.cahiersInfluence\\_langue\\_maternelle.pdf](http://www.cahiersInfluence_langue_maternelle.pdf)

<http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>

<http://asl.univ-montp3.fr>

<http://www.joradp.dz>

<https://fr.wikipedia.org>

<https://www.edu.gov.on.ca/fre>

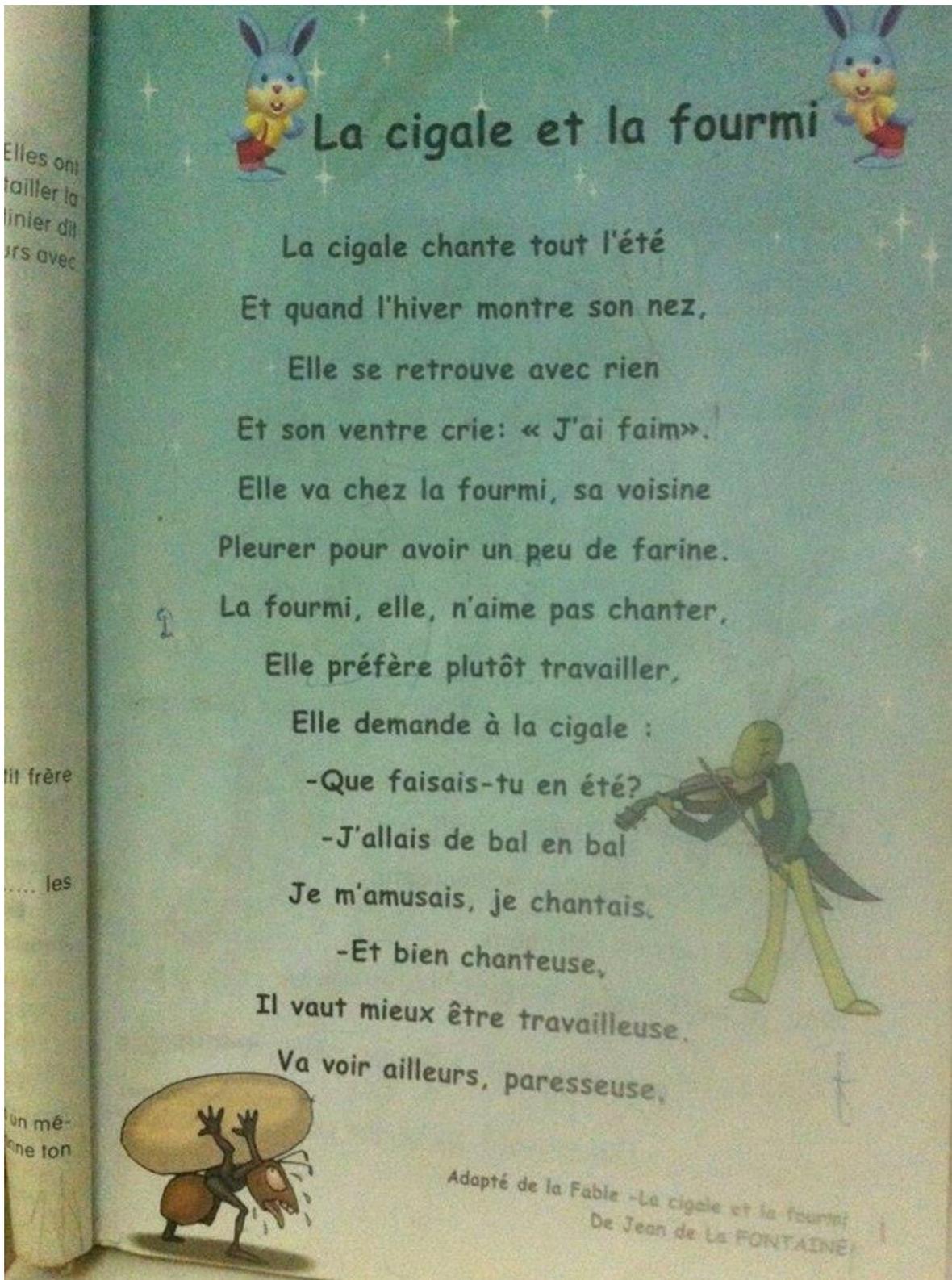
<http://www.enseignement.be/>

<http://cenopfl.com/troubles-apprentissage/dyslexie.php>

# **ANNEXE**

Annexe 1

La comptine « la cigale et la fourmi » extrait du manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP « mon livre de français » (p41).



## Annexe 2

### La transcription phonétique de la comptine

la sigal e la fukmi  
lasigal ʃāt tu lete  
e kã livɛʋ mōtʋ sō ne  
ɛl sə rətʋuv avɛk vʒé  
e sō vātʋ kvɪ zɛ fé  
ɛl va ʒe la fukmi sa vwazin  
plœere puv avwab é pØ də fəʋin  
la fukmi ɛl nɛm pa ʃāte  
ɛl pʁɛfɛʋ plyto tʁavaje  
ɛl dəmãd a la sigal  
kə fəzɛ ty ã nété  
zələ də bal ã bal  
zə mamyzɛ zə ʃāte

### Annexe 3

#### Questionnaire de la pré-enquête

- 1- Nom et prénom : ..... 1- اللقب و الاسم: .....
- 2- Date de naissance : ...../...../..... 2- تاريخ الميلاد: .....\.....\.....
- 3- Lieu de naissance : ..... 3- مكان الميلاد: .....
- 4- l'adresse actuelle : ..... 4- العنوان الحالي: .....
- .....
- 5- Dernière moyenne obtenue : ..... 5- المعدل الدراسي الأخير: .....
- 6- Redoublant ? Oui  Non  6- معيد السنة : نعم  لا
- 7- Le niveau intellectuel du père : 7- المستوى التعليمي للأب:
- Niveau primaire  مستوى ابتدائي
- Niveau moyen  مستوى متوسط
- Niveau secondaire  مستوى ثانوي
- Niveau universitaire  مستوى جامعي
- 8- Le niveau intellectuel de la mère : 8- المستوى التعليمي للأم :
- Niveau primaire  مستوى ابتدائي
- Niveau moyen  مستوى متوسط
- Niveau secondaire  مستوى ثانوي
- Niveau universitaire  مستوى جامعي
- 9- La langue parlée à la maison : 9- اللغة المستعملة في المنزل
- Arabe classique  اللغة العربية
- Arabe dialectal  اللغة المحلية (الدارجة)
- Français  اللغة الفرنسية
- 10- vous avez étudié le français avant ? 10- هل درست الفرنسية قبل المدرسة:
- Oui  Non  نعم  لا

## Annexe 4

### Tableaux de la transcription phonétique des mots

#### Apprenant n ° 01

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃ʁmi]	[fuʁmi]
[su]	[sə]
[su]	[sɔ̃]
[vutʁ]	[vãtʁ]
[plure]	[plœʁe]
[pu]	[pø]
[plytɔ̃]	[plyto]
[dimãd]	[dəmãd]
[ʒɛl]	[ʒalɛ]
[o]	[ã]

#### Apprenant n°02

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[eti]	[ete]
[so]	[sɔ̃]

#### Apprenant n°03

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃ʁmi]	[fuʁmi]
[pu]	[pœ]
[dumãd]	[dəmãd]
[tu]	[ty]
[eti]	[ete]
[feʒɛ]	[fəʒɛ]

## Annexe 5

### Tableaux de la transcription phonétique des mots

#### Apprenant n° 04

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃mi]	[fʊ̃mi]
[ɕjã]	[ɕjɛ]
[ʃɔz]	[ʃe]
[plʊ̃kʊ̃]	[plœ̃ke]
[pɔ̃k]	[pʊ̃k]
[plœ̃to]	[plyto]
[sã]	[kã]
[zeles]	[zale]
[õ]	[ã]
[mæze]	[amyze]
[sə]	[kə]

#### Apprenant n°05

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃mi]	[fʊ̃mi]
[to]	[tu]
[ɕja]	[ɕjɛ]
[votk]	[vãtk]
[plœ̃to]	[plyto]
[ʃãti]	[ʃãte]
[domãd]	[dɔ̃mãd]

#### Apprenant n°06

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃mi]	[fʊ̃mi]
[feze]	[fæze]
[yte]	[ete]

## Annexe 6

### Tableaux de la transcription phonétique des mots

#### Apprenant n° 07

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃kmi]	[fuɔ̃kmi]
[ɕja]	[ɕjé]

#### Apprenant n° 08

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃kmi]	[fuɔ̃kmi]
[ɕja]	[ɕjé]
[ʃãti]	[ʃãte]

#### Apprenant n°09

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[su]	[sə]
[so]	[sõ]
[pɔ̃k]	[puɔ̃k]
[pu]	[pØ]
[ʃãti]	[ʃãte]
[pluto]	[plyto]
[domãd]	[dõmãd]
[fazi]	[fəze]
[iti]	[ete]
[an]	[ã]
[mamuzɛ]	[mamyzɛ]

#### Apprenant n° 10

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃kmi]	[fuɔ̃kmi]
[ɕja]	[ɕjé]
[vwazin]	[vwazin]
[pluɕe]	[plœɕe]
[buɔ̃k]	[puɔ̃k]
[pu]	[pØ]
[dõmand]	[dõmãd]

## Annexe 7

### Tableaux de la transcription phonétique des mots

#### Apprenant n° 11

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔʋmi]	[fuʋmi]

#### Apprenant n° 12

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔʋmi]	[fuʋmi]
[to]	[tu]
[su]	[sə]
[ʋja]	[ʋjé]
[vãtiʋ]	[vãtr]
[sʋi]	[kʋi]
[ʃi]	[ʃe]
[plɔr]	[plœʋe]
[ploto]	[plyto]
[dumãd]	[dəmãd]
[fasi]	[fəʋe]
[iti]	[ete]
[ti]	[ty]
[õ]	[ã]

#### Apprenant n° 13

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔʋmi]	[fuʋmi]
[fa]	[fé]
[plito]	[plyto]
[fazi]	[feʋe]

## Annexe 8

### Tableaux de la transcription phonétique des mots

#### Apprenant n°14

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃ṽmi]	[fʊṽmi]
[eti]	[ete]
[vutvuv]	[vət̃vuv]
[so]	[sõ]
[votv]	[vãtv]
[pluv]	[plœv]
[pu]	[pø]
[domãd]	[dãmãd]
[ko]	[kə]
[feze]	[fəzɛ]
[ʃãti]	[ʃãte]

#### Apprenant n°15

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃ṽmi]	[fʊṽmi]

#### Apprenant n°16

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃ṽmi]	[fʊṽmi]
[su]	[sə]
[eti]	[ete]

#### Apprenant n°17

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[fɔ̃ṽmi]	[fʊṽmi]

## Annexe 9

### Tableau de la transcription phonétique des mots

#### Apprenant n°18

La transcription phonétique du mot mal prononcé	La transcription phonétique correcte du mot
[ko]	[kã]
[so]	[sõ]
[vantɤ]	[vãtɤ]
[fa]	[fé]
[pɔɤ]	[puɤ]
[plito]	[plyto]
[domand]	[dɛmãd]
[tu]	[ty]
[fese]	[fɛzɛ]
[sikal]	[sigal]