

**République algérienne démocratique et populaire**  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

**Université mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou**

Faculté des lettres et sciences humaines

Département de français



---

## **Mémoire de Master**

---

**Filière : langue et littérature française**  
**Spécialité : didactique des textes et du discours**  
**Thème :**

***La place de la phonétique dans  
l'enseignement du français oral en  
Algérie : le cas d'une classe de FLE de  
la 4ème année primaire***

**Réalisé par :**

- Mme BELDJENNA Nouara

**Sous la direction de :**

M MOUALEK Kaci

**Devant le jury composé de :**

- M MOUALEK Kaci

- AIT HAMOUALI Rabiha

- BESSADI Nourredine

Année universitaire : 2014-2015

## *Remerciement*

Nous remercions tous ceux qui ont participé à la réalisation de ce travail de près ou de loin.

- Toute notre gratitude va vers notre directeur, le docteur MOUALEK Kaci pour ses orientations, ses remarques judicieuse, et ses disponibilités.
- On remercie les membres du jury d'avoir accepter d'examiner ce travail.

## *Dédicaces*

Je dédie ce modeste travail :

-A mes chers parents, maman et papa, qui ont beaucoup sacrifié pour moi.

-A mon cher époux Mohammed Yazid, qui m'a toujours encouragé.

-A mes beaux parents que j'adore, mon beau frère sifo

-A mes belles sœurs Sara et Amina

-A Nasssima et Mouh qui ont toujours été à mes côtés

-Mon cher frère Nacer, sa femme Lila.

-A mes chères sœurs Hassina, Nacera et leurs époux

-A nos petits : Samir, Lina, Aline et Nazim.

-A mon binôme et à tous ceux qui par un mot, m'ont donné la force de continuer.

*Nouara*

*Introduction*

Beaucoup d'enseignement du français langue étrangère lorsqu'ils abordent l'enseignement / apprentissage de l'oral dans son aspect phonétique avec des jeunes apprenants, comme ceux de l'école primaire, disent que les élèves prononcent mal ou n'arrivent pas à articuler un son de manière correcte. Les enseignants, utilisant des méthodes articulatoires en général, bien qu'ils mettent en place des activités correctives, se trouvent toujours confrontés aux mêmes difficultés, celle d'élèves qui ont une «mauvaise » prononciation en fin d'année.

La situation linguistique en Algérie peut expliquer le fait que les apprenants font des erreurs de phonétique vu que certains sons n'existent pas dans leur langue maternelle, à savoir le berbère (dialecte kabyle, targui, etc.) et l'arabe algérien. Les langues maternelles doivent être prises en compte dans l'enseignement des langues, car leur prise en considération permet de résoudre certaines difficultés rencontrées par les élèves.

Dans l'école primaire en classe de FLE, l'oral trouve sa place comme une compétence à part entière qui est distincte de l'écrit et qui doit être prise en charge dans sa globalité.

Nous avons choisi de travailler, tout au long de cette recherche, sur l'enseignement/apprentissage de la phonétique à l'école primaire dans une classe de 4ème année avec de jeunes apprenants de 9 à 10 ans dans le but de voir la place accordée à cet enseignement.

Notre intérêt s'est porté sur l'enseignement de la phonétique d'une part, un bon nombre d'enseignants de l'école primaire travaillent cette partie de l'oral sans la prendre en considération dans sa totalité, c'est-à-dire en prenant en considération tous les éléments phoniques et prosodiques. D'autre part, nous voulons savoir comment se fait l'enseignement de l'oral à l'école primaire et quelles sont les pratiques utilisées en cours.

Notre thème qui est, rappelons le: « La place de la phonétique dans l'enseignement du français oral en Algérie: cas d'une classe de FLE de la 4ème

année primaire», s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'oral. La question principale de notre travail est la suivante: quelle est la place accordée à la phonétique dans l'enseignement /apprentissage de l'oral en classe de français langue étrangère en Algérie ?

Nous avons formulé les hypothèses suivantes afin de répondre à ces questions:

- La phonétique occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie.
- Les activités réalisées par l'enseignant favorisent l'acquisition de compétences orales en FLE.

Nous avons choisi de mener une enquête sur le terrain afin de vérifier nos hypothèses dans deux établissements d'enseignement primaire avec deux enseignants, un est ancien dans le domaine de l'enseignement et l'autre est nouveau.

Notre enquête a lieu à Tizi-Ouzou ville. Nous avons choisi d'utiliser un dictaphone pour l'enregistrement de deux séances consacrées à la phonétique. La raison pour laquelle nous avons opté pour cet enregistreur est que les enseignantes sont réticentes lorsque nous leur demandons de filmer des séances avec un caméscope, pour cela l'utilisation d'un dictaphone nous semble plus discret et moins voyant afin que les enseignantes se sentent à l'aise et soient naturels lors du déroulement des séances. Puis nous effectuerons la transcription des enregistrements de séances pour les analyser.

Nous voulons comparer, en observant la pratique pédagogique des enseignantes, la place qu'elles accordent à la phonétique, ainsi que les méthodes utilisées et les activités qu'elles proposent aux jeunes apprenants.

Dans un deuxième temps, nous avons choisi de distribuer un questionnaire aux deux enseignantes afin de confronter leurs réponses aux résultats de

l'analyse et de comparer la place qu'elles accordent à la phonétique et ce qu'elles font réellement en classe.

Nous allons suivre le plan de travail suivant : la première partie sera consacrée à la présentation de quelques principes théoriques sur la notion de l'oral, définition de l'oral, le statut de l'oral dans le programme officiel ....

Dans la deuxième partie nous parlerons de l'enseignement de la prononciation à l'école primaire, nous définirons la phonétique, la phonologie et nous décrirons les caractéristiques du système phonétique français, nous présenterons la correction phonétique et ses méthodes, pour finir ce chapitre nous aborderons les stratégies d'apprentissage et les techniques.

Notre dernière partie sera consacrée à l'analyse de la place de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie. Nous présenterons dans un premier temps notre corpus d'étude, en analysant les séances d'observation afin d'analyser les pratiques pédagogiques des enseignantes dans le domaine de l'oral, tout particulièrement celui de la phonétique et afin de déterminer dans quelle mesure les objectifs d'enseignement de la phonétique rejoignent ceux de l'oral. Dans un deuxième temps nous essayerons d'analyser les réponses données dans les deux questionnaires distribués aux deux enseignantes du FLE, pour faire apparaître leur conception sur la phonétique et leurs opinions sur ce sujet. Ensuite nous confronterons les réponses des enseignantes questionnées avec leurs pratiques pour découvrir les représentations qu'elles peuvent avoir sur la phonétique et la place qu'elle occupe réellement dans l'enseignement de l'oral.

Nous terminerons notre travail de recherche par une conclusion qui mettra en relief les résultats pour éclairer ce que les enseignants font de la phonétique et le rôle que peuvent jouer les institutions dans la mise en place de l'enseignement de cette discipline. Nous proposerons, s'il y a lieu, de nouvelles activités de phonétique où nous ouvrirons des pistes de recherches qui peuvent élargir la réflexion dans ce domaine.

# Chapitre I

L'enseignement de l'oral et prise de parole

## 1. L'enseignement de l'oral en classe de français langue étrangère

Comme notre recherche relève de la didactique de l'oral et que nous sommes dans un contexte où le français est une langue étrangère, notre champ de recherche est la didactique du français langue étrangère, en plus elle se rapporte à l'oral donc notre champ d'étude se rapporte à la didactique de l'oral. Tout d'abord nous allons tenter de définir l'oral.

Dans ce chapitre nous allons tenter de donner un aperçu sur l'oral en général pour arriver à l'oral comme un moyen d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. Puis nous allons définir la parole et ses enjeux pour essayer d'arriver aux obstacles qui peuvent entraver une bonne prise de parole des élèves en classe, qui seront basés sur quelques recherches effectuées dans ce domaine.

Enfin nous proposerons dans ce travail une remédiation pour une prise de parole régulière de l'apprenant, ce qui nous emmène à présenter dans ce chapitre une solution parmi d'autres, le ludique à travers les jeux de rôles, en nous basant aussi sur les recherches déjà effectuées dans ce domaine.

### 1.1 Qu'est ce que l'oral ?

En didactique des langues, l'oral désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques »<sup>1</sup>.

Nous remarquons que dans la définition citée ci-dessus l'oral est la pratique de deux phénomènes, l'écoute de l'autre et la production de parole. Mais l'oral c'est le langage à travers lequel nous communiquons et qui se

---

<sup>1</sup> - CHARAUDEAU, P et MAIGUENEAU, D, (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p16.

distingue de la parole, le langage est un aspect social, c'est la langue parlée, par contre la parole est un acte individuel comme l'a montré F. de Saussure.<sup>1</sup>

Il ne faut pas oublier aussi que l'oral est un moyen de communication, il est la base et le support de tous les échanges qui se déroulent dans une société ou dans la classe, entre tous les individus présents ; élèves et professeur. Le groupe Oral Créteil a défini l'oral selon quatre axes :

L'oral pour :

« Communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée, réfléchir sur le langage (la langue est un objet d'enseignement)». <sup>2</sup>

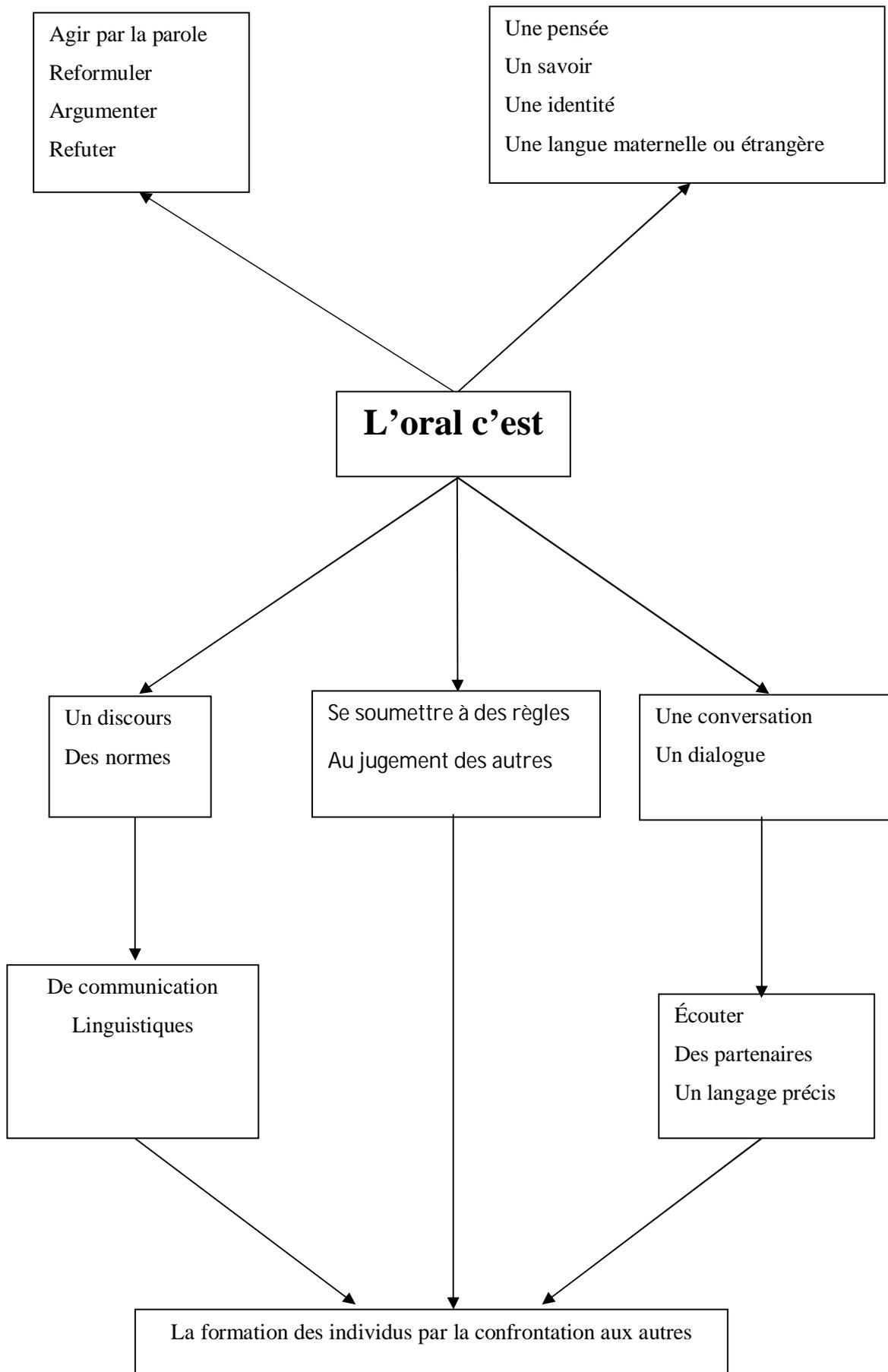
Nous empruntons la définition de l'oral à Jean-Marc Coletta sous forme d'un schéma car nous pensons qu'elle peut résumer toute la notion de « l'oral »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> - DE SAUSSURE, Ferdinand, (1980) *Langue/parole, La théorie saussurienne, Linguistique*, Frédéric François, Ed : PUF FONDAMENTAL, Paris, p 69.

<sup>2</sup> - [http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat\\_peda/dossiers/oral.htm](http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm).

<sup>3</sup> - COLETTA, G.M, *L'orale c'est quoi ? Dans oser l'oral*, Cahiers pédagogiques, n° 400, P 38.



A partir de ce schéma nous pouvons remarquer que l'oral est un ensemble de plusieurs composantes :

Il est tout d'abord une langue maternelle ou étrangère, c'est aussi une pensée, un savoir, une identité ; c'est en parlant avec une personne qu'on peut la connaître. L'oral, c'est aussi agir par la parole, argumenté, reformulé, réfuté, parlé en respectant les normes de communication et les normes linguistiques. L'oral, c'est se soumettre à des règles et aux jugements des autres, c'est une conversation, un dialogue donc un échange, écouter les autres qui deviennent des partenaires dans la conversation, mais pour pouvoir discuter, communiquer, ces partenaires doivent employer un langage précis compréhensible pour tous, un même code de communication.

### **1.2 Le statut de l'oral dans les programmes officiels émanant du ministère de l'éducation nationale**

Dès septembre 2003, l'Algérie a opté pour mettre en place une nouvelle réforme, cette dernière a touché toutes les fonctions : économiques, juridiques, sociales, politiques et même éducatives (réforme de l'enseignement, révision des programmes) en partant de la base, les deux paliers de l'école primaire et le troisième palier de l'enseignement moyen.

Depuis cette réforme, le Ministère de l'éducation nationale a envoyé deux documents représentant le programme officiel de la discipline et le document d'accompagnement. Comme notre recherche a trait à l'école primaire, nous effectuerons notre recherche à ce niveau.

Il ressort de ces deux documents que l'objectif assigné au français langue étrangère à l'école primaire est de contribuer à :

"À développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/ parler/ lire/ écrire). Ceci permet à l'élève de

construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. »<sup>1</sup>.

Nous remarquons que dans cet objectif l'accent est mis sur l'oral ainsi que l'écrit, et que le terme de communication est un des objectifs à atteindre dans l'apprentissage du français.

Nous remarquons que l'institution consacre à l'oral une place importante dans le programme, il est suggéré que les élèves peuvent réaliser des projets oraux qu'ils présenteront en classe. Il est clair que cela permettra à l'élève d'acquérir des compétences à l'oral (réception et production).

### **1.3 Quel oral en classe ?**

Depuis quelques années les didacticiens s'intéressent à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral ; ce qui nous pousse à nous demander quel oral enseigner en classe de langue sachant qu'il y a plusieurs types d'oral. La pratique de l'oral en classe peut avoir deux types :

L'oral parlé qui est utilisé dans la parole spontanée ou plus encore suscitée par l'enseignant, l'autre type de l'oral est l'écrit oralisé, quand il s'agit de lecture ou des réponses réalisées par écrit par les élèves c'est ce que nous appelons l'oral mono géré. L'oral est à la fois vecteur d'apprentissage et objet d'apprentissage, à ce titre il est éminemment transversal. Essayons de définir ces deux notions :

#### **L'oral vecteur d'apprentissage**

« Les trois-quarts des échanges scolaire se passent en échange de parole »<sup>2</sup>.

La parole participe à la construction du savoir, c'est un moyen de transmission, que l'enseignant utilise pour expliquer, et que l'élève utilise pour

---

<sup>1</sup> - Direction de l'Enseignement Fondamentale, Commission national des programmes, Ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>2</sup> - HALTTE, Jean Francois *Pourquoi faut-il oser l'oral*, Article dans oser l'oral, P 16.

répondre aux questions de l'enseignant, le fait de répondre à l'autre c'est un geste de compréhension du message émis, ou de demander une explication.

L'oral permet aussi de construire sa pensée, verbaliser et exprimer des idées, donner son point de vue et le défendre. Prendre la parole c'est aussi construire sa personnalité, parler en classe c'est s'engager dans son rôle de citoyen dans une petite société qui est la classe.

### **L'oral objet d'apprentissage**

L'oral est aussi une norme que l'élève doit acquérir, quand on dit norme, on entend par là les aspects techniques et linguistiques de la langue ainsi que les genres de discours. L'oral n'est pas seulement le temps de parole des élèves mais aussi le silence, les gestes, c'est-à-dire le paralangage. Il ne se réduit pas simplement à une émission sonore c'est aussi l'écoute et le silence tout autant que la parole, comme le montre si bien Jean François Halté :

« L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (...) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole"<sup>1</sup>.

L'oral moyen de mémorisation :

L'oral peut être un excellent moyen de mémorisation, selon Flora Luciano-Bretrelève «que nous retenons 20% de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous entendons et nous voyons,80% de ce que nous disons, 90% de ce que nous disons et faisons »<sup>2</sup>.

D'après l'étude qu'elle a menée, nous constatons que l'homme en général retient 80% de ce qu'il dit, donc la pratique de la langue aide plus à apprendre que l'écoute et la vue, mais c'est ce qui se produit en classe, les élèves écoutent et observent plus qu'il ne parlent.

---

<sup>1</sup> - HALTE, J.F, op.cit, p 16.

<sup>2</sup> - LUCIANO-BRET.F, (1991), *Parler à l'école*. A, Colin, note 22, p 251.

### 1.4. Les compétences de l'oral

Il existe différents domaines de compétences pour maîtriser la langue orale, cette dernière sera un bon facteur pour communiquer, échanger des idées, exposer, argumenter. Nous avons dit plus haut que l'oral est un moyen de communication. Selon Sophie Moirand<sup>1</sup>, la compétence communicationnelle repose sur la combinaison de plusieurs composantes :

Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation, des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue. Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation, en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations. Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance

Et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

Aussi l'oral se présente sous trois pôles : le parlé, l'oral socialisé, et l'oralité. Marie Françoise<sup>2</sup>, distingue ces trois pôles de l'oral :

Les trois pôles cités ci-dessus relèvent de la prise de parole, mais chaque pôle a une définition et les trois ne développent pas les mêmes compétences communicatives.

L'oral correspond au pôle communicatif de la prise de parole que l'on retrouve, par exemple, dans le débat, l'exposition d'un point de vue, la communication des élèves; c'est la capacité de prendre la parole et le produit de l'interaction en face à face ; c'est l'une des compétences importantes à installer chez l'élève.

---

<sup>1</sup> - MOIRAND, Sophie, (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Ed: Hachette, p20

<sup>2</sup> - MARIE, Françoise ; Restaurer l'oralité en classe de Français, « Didactique de l'oral » 14 et 15 juin 2002, Article publié le 01 juin 2003

Dans cette prise de parole (le parlé), on trouve l'oral socialisé, c'est-à-dire que parler c'est exister, donner son point de vue et le défendre, respecter l'autre et l'écouter. La parole véhiculée est un facteur de compréhension de l'autre, du monde, Grâce à cette parole l'élève prend sa place dans un groupe et partage une émotion.

E. Bautier, (1995) ajoute :

« Le langage n'est pas seulement un système de signes mis en œuvre mais aussi un mode de socialisation, une façon d'être et de comprendre le monde, un ensemble de pratiques à la fois individuelles et sociales »<sup>1</sup>

Quand à l'oralité, elle correspond à la poésie, au rythme de la langue, elle se manifeste dans la manière de s'exprimer, de faire sortir des sentiments et d'affirmer sa personnalité, elle s'inscrit dans la répétition, la récitation, le théâtre. C'est l'aspect de l'oral qu'on retrouve dans les poésies et que les élèves récitent.

### **1.5. Les difficultés de l'enseignement de l'oral**

Selon Philippe Perrenoud, les raisons qui rendent l'oral difficile à enseigner sont : Tout d'abord, le problème de l'évaluation, « l'oral n'est pas évalué spécifiquement »<sup>2</sup>, même si l'enseignant évalue l'élève, il le fait d'une manière intuitive, et très variable d'une classe à une autre et même d'un élève à un autre.

Ensuite, il ajoute que les moyens officiels d'enseignement permettant de travailler l'oral régulièrement et spécifiquement sont absents. En plus la formation des maîtres est très lacunaire dans ce domaine (la langue orale et communication).

Il ajoute aussi que même pour le corps politique et la majorité des parents, l'essentiel est de savoir lire et écrire, maîtriser un peu de conjugaison, de

---

<sup>1</sup> - BAUTIER. Elisabeth, (1995), *Pratiques langagières et pratiques sociales*, Paris, l'Harmattan, p18.

<sup>2</sup> - PERRRENOUD, Philippe, (1988), *A propos de l'oral*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation université de Genève, p22.

grammaire, d'orthographe et du vocabulaire, c'est le rôle de l'école. Enfin Perrenoud pense que quelques activités orales tombent rapidement dans la sphère de l'écrit.

## **2- La prise de parole**

### **2.1.-La parole, essai de définition**

La parole est d'après le dictionnaire Larousse : « la faculté de parler propre à l'être humain. L'être humain est un être doté de parole »<sup>1</sup>.

La parole est importante en classe, celle-ci contribue à la formation de l'élève qui est avant tout un être et un futur individu social, pour qu'il soit un bon citoyen. En effet, la parole est un pouvoir, c'est l'objet de la construction à la fois social et personnel. L'élève apprend le respect des autres et à s'imposer en temps que sujet ayant un droit à la parole.

Selon Evelyne Charmeux :

« Dans une démocratie, chacun a droit à la parole, ce droit n'est effectif que pour ceux qui savent la prendre et la tenir »<sup>2</sup>.

La classe représente aussi un groupe social, la prise de parole au sein du groupe est un droit que l'enseignant doit attribuer à tous les élèves. Par ailleurs, l'élève doit apprendre aussi à respecter la parole de l'autre.

### **2.2. La parole en classe de français langue étrangère**

Un élève en classe de français langue étrangère répond à une question posée par son enseignant, donc il parle mais ne développe pas de réelles compétences communicatives car il n'est pas en situation de communication, il n'y a pas d'échange verbal. Alors que la prise de parole doit avoir un objectif bien précis, parler pour communiquer, échanger des idées. La pratique de la parole en répondant à une question permet d'évaluer l'élève sur sa mémoire, pour faire un rappel des acquis, pour évaluer ses connaissances, mais l'élève ne se retrouve

---

<sup>1</sup> - Dictionnaire Encyclopédique, (2001), Larousse, p56.

<sup>2</sup> -CHARMEUX, Eveline, (1996), *Apprendre la parole : l'oral aussi ça s'apprend, L'école en question*, SEDRAP, P19.

pas vraiment dans une situation de communication, ni dans un échange verbal surtout que ces dernières années grâce aux théories interactionnistes, parler ne suffit plus, il faut qu'il y ait échange, une réelle situation de communication.

Parler en classe est nécessaire parce que cela fait plaisir au professeur, parce que cela montre que l'on est là, mais parler vous expose aux critiques, aux rires, parler vous pousse vite vers l'envie de ne plus parler, c'est risquer de se tromper devant tout le monde et en particulier devant des adolescents qui ne sont pas sûrs d'eux généralement. A ce propos nous citons ESCUDIEB :

« Culturellement, socialement, intellectuellement, leur parole reste rentrée. Si je ne dis rien, au moins suis-je sûr de ne pas me tromper »<sup>1</sup>.

Parler c'est aussi mettre en jeu l'image que les autres ont de soi-même et là, dans tous les cas il y a un risque, celui de détruire cette image telle qu'elle soit, c'est-à-dire positive ou négative, il est donc nécessaire de créer une situation confortable dans le but de sécuriser tout un chacun. Pour cela, il serait souhaitable de mettre les élèves en confiance.

### **2.3- La prise de parole**

La prise de parole constitue un entraînement à l'autonomie, au respect, une prise en compte des différences qui existent dans une société entre les gens ; c'est une pratique authentique, démocratique, et la classe de langue est un lieu social et démocratique. Prendre la parole est une composante de la vie sociale ayant plusieurs fonctions :

- Une fonction sociale : on prend la parole parce qu'on existe, pour donner son avis, et le défendre par rapport à l'autre, la famille, la société.
- Une fonction mentale : c'est l'expression de l'activité intellectuelle.

La parole est de l'ordre de l'échange social, elle met sur scène un face à face entre les sujets. Oser parler spontanément sans manifester une hésitation

---

<sup>1</sup> - ESCUDIEB, B,(1995), *Le buveur de mots*, JDI, n° 2, octobre, p64-67.

parce qu'ils ont peur de faire des phrases incorrectes, se soucier de leurs pertinences, de leurs justesses par rapport à la norme.

#### 2.4. Les enjeux de la prise de parole

Il n'est pas aisé de prendre la parole. En effet, pour parler, il est nécessaire d'avoir quelque chose à dire et souvent les élèves doivent respecter et suivre les choix de l'enseignant, « qui laisse rarement la place aux réalités de la vie quotidienne ou à l'imaginaire »<sup>1</sup>. Mais, parler en classe ce n'est pas dire des sottises, ce n'est pas prendre la parole n'importe comment et n'importe quand : il y a des règles à respecter. La première est de donner une réponse dans le cadre du sujet, l'élève doit apprendre à respecter le sujet proposé. Le deuxième point, est de parler d'une manière claire et précise parce que le risque de ne pas être entendu est présent.

Troisièmement, l'élève doit apprendre à respecter le tour de parole, il ne doit prendre la parole que si personne ne parle, il faut que l'élève apprenne à écouter l'autre pour que les autres l'écoutent aussi, donc l'échange ne se fait pas seulement en terme de parole, mais aussi le silence partagé est un échange.

La parole de l'élève est très importante en classe que se soit pour l'élève ou pour l'enseignant. En effet, comme le souligne Michel Tozzi, professeur des universités à Montpellier III:

"Notre fonction de professeur n'a de sens que par rapport à l'élève. La parole de l'élève est comme un baromètre : plus les élèves demandent la parole, plus le cours est intéressant »<sup>2</sup>.

Se trouver face au silence est pour lui la pire des frustrations ; face à cette panique, celui-ci préfère le discours et même des fois un monologue vaut mieux que le silence qui règne en classe

La parole en classe est nécessaire ; elle est le moyen par lequel l'enseignant transmet le savoir, explique, interroge, étaye, mais il doit être

---

<sup>1</sup> - FLORIN, Agnès, (1995), *Parler ensemble en maternelle, La maîtrise de l'oral*, L'initiation à l'écrit, Paris.

<sup>2</sup> - TOZZI Michel, Professeur à l'université de Montpellier3, [www.sgen.cfdt.org/article\\_1380.html](http://www.sgen.cfdt.org/article_1380.html)

conscient que l'élève doit parler aussi et même plus que lui. C'est en prenant la parole qu'on apprend la langue.

En effet, comme dit Dominique Bucheton, « c'est l'augmentation du volume de l'activité langagière lui-même qui est le moteur du développement langagier et culturel et pas le discours sur le langage »<sup>1</sup>.

Quant à Evelyne Charmeux, elle pense que : « pouvoir prendre la parole n'est pas un don, c'est le résultat d'un apprentissage »<sup>2</sup>.

L'idée de Charmeux complète celle de Bucheton, parce que parler ne se produit pas sans une pratique langagière régulière.

Le silence peut être des fois nécessaire, il est essentiel de laisser un peu de temps aux élèves pour qu'ils préparent leurs réponses. Il ressort d'un rapport de l'inspection générale relatif à l'enseignement de l'oral en France que :

« Le silence apparaît comme le moment où pourrait surgir de l'inattendu susceptible de désorganiser le déroulement du cours et non comme un temps de réflexion et de préparation des interventions »<sup>3</sup>.

Or Oscar Brenifier, affirme quant à lui que pour habituer l'élève à parler, il faut savoir « perdre du temps », laisser des moments de respiration s'installer dans la classe.

« Nous voulons du compact, remplir le plus possible...à la seconde carrée,.....et pour ce faire, nous expliquons, écrivons, lisons, et lorsque nous posons des questions, les réponses en sont tellement attendues que nous négligeons, toute parole qui n'est pas conforme, à ce que nous avons en tête »<sup>4</sup>.

Selon Oscar Bernifier, l'enseignant devrait essayer d'écouter son élève jusqu'à la fin, ne pas mettre l'accent sur les défauts de la parole de l'élève

---

1- BUCHETON, Dominique, (1996), *Interaction dialoguer communiquer*, L'art du mélange, le français aujourd'hui n°113, Paris, Ed, Armand colin.

2 - CHARMEUX, Evelyne, op.cit, p19.

3 - Rapport de l'inspection générale qui a été effectué sur l'enseignement de l'oral en France, cité par ,Bruno MAURER, Une didactique de l'oral du primaire ay lycée, Ed, Bertrand Lacoste,2001.

4 - BRENIFIER, Oscar, (2002), *Enseigner le débat par l'oral*, CRDP de Bretagne, p16.

pour éviter de le bloquer et notamment les autres aussi, l'enseignant ne doit pas oublier qu'il n'est là que pour diriger, remettre, au besoin, le locuteur sur la voie.

Parler en classe consiste à répondre aux questions du maître ; la parole des élèves se limite souvent au jeu de questions- réponses. En classe la situation de communication est un peu particulière.

L'école traditionnelle est toujours présente, quand l'enseignant parle, l'élève est obligé de l'écouter, il n'a pas le droit de l'interrompre jusqu'à la fin de son discours :

« Quand le maître parle face au groupe, l'élève est tenu de lui laisser la parole, de ne l'interrompre qu'avec certaines formes (lever le doigt), et son discours s'inscrit le plus souvent en creux de celui de l'enseignant »<sup>1</sup>.

Michel Verdalhan

La classe est souvent un endroit où celui qui pose les questions détient les réponses. La distribution de la parole en classe est perçue comme étroitement dépendante du maître qui la gère en fonction d'impératifs pédagogiques. Parler en classe consiste à répondre aux demandes du maître et les performances orales des élèves sont souvent limitées au jeu de question-réponse.

JT. Dillon<sup>2</sup> analysant le mode dominant de questionnements en classe, donne la même description que celle donnée par Sophie Moirand (Cf.p2), il la caractérise par le fait que beaucoup d'individus (les élèves) sont questionnés tous ensemble par une seule personne (le maître) .le maître demande aux élèves de dire à haute voix ce qu'ils ont retenu.

Ce mode de faire contient trois phases :

1-Le maître pose une question à toute la classe ;

2-Un élève y répond ;

3-Le maître évalue la réponse et pose une autre question à toute la classe.

---

<sup>1</sup> - VERDALHAN, Michèle, (2002), *Le français de scolarisation*, Pour une didactique réaliste, PUF.

<sup>2</sup> - DILLON, JT, (1999), *The practice of questioning*, London, Routledge ; cité dans practice, «Interaction» Novembre.

Des séquences de ce genre sont en effet assez peu stimulantes du point de vue de l'apprentissage. Pour Dillon, elles visent surtout à tester la mémoire des élèves, s'ils savent ce que le maître leur a enseigné ou ce qu'il leur a demandé d'apprendre ; c'est ce que l'on pourrait appeler faire réviser l'élève.

Ce type d'échange n'a pas comme objectif premier de stimuler, de provoquer la prise de parole et l'apprentissage. Il n'est pas au service de l'élève, mais bien au contraire à celui du maître, en lui permettant de vérifier les résultats de son enseignement et en même temps de garder le contrôle du groupe classe.

Alors que la classe doit être un espace de prise de parole, d'expression spontanée et de construction de savoirs langagiers. C'est en parlant que très souvent le premier constat se fait avec l'autre, « *parler est le medium de reconnaissance sociale* »<sup>1</sup>. La parole élaborée est synonyme de pouvoir et le fruit d'un savoir. Elle se construit dans la confrontation avec les autres, dans la reconnaissance de la parole de l'autre et l'acceptation des différences.

### **2.5 .Oser prendre la parole un risque pour l'élève et l'enseignant**

La prise de parole en classe est un risque pour l'élève et le professeur, du côté du professeur c'est un risque par rapport au silence, et le monopole de la parole par un discours magistral, du côté de l'élève c'est la peur d'être mal jugé.

Un risque pour l'élève :

Pour l'élève prendre la parole en classe est une prise de risque, parler en classe s'est s'exposer aux regards et aux jugements des autres élèves et du professeur. La parole ce n'est pas seulement la construction de la personnalité mais c'est aussi l'expression de la personnalité. En plus prendre la parole en classe peut être un risque dans le sens où il n'y a pas d'écoute, il n'y a personne qui s'intéresse à ce qu'il dit, il a peur de commettre des fautes.

---

<sup>1</sup> - HALTE, Jean François, op.cit., p16.

Nous pensons qu'un élève qui reste isolé en classe dans un groupe, qui a le rôle d'un auditeur et un spectateur, peut trouver le temps long, ce qui provoque l'ennui, donc l'élève ne sera pas intéressé ni par la parole de l'enseignant ni des autres élèves, l'apprenant sera passif. Il va progressivement perdre le fil du cour. Le but de la prise de parole est la communication, l'échange et l'apprentissage. Sans prise de risque, il n'y aura pas de progrès.

Un risque pour l'enseignant :

Du côté de l'enseignant le silence peut provoquer le stress ; face à ce silence, l'enseignant va peut être opter pour un discours. Par contre si l'enseignant se retrouve dans une situation active, son rôle serait plutôt de guider, corriger, faire respecter le tour de parole, donc étayer, afin d'aider l'élève à construire son savoir.

Ces dernières années les programmes officiels et les recherches en didactique du français, stipulent que l'élève est un partenaire, il participe à la construction du savoir, à ce propos, Evelyne Charmeux confirme cette idée « enseigner, ce n'est point transmettre des contenus, c'est réunir les conditions pour que les élèves les acquièrent »<sup>1</sup>. Mais avec l'aide de son enseignant.

Pour une situation d'apprentissage et de prise de parole régulière à l'oral en classe de français, nous pensons que les deux partenaires, c'est-à-dire l'élève et le professeur ont un rôle à jouer, rôle que nous exposons ci-après.

Rôle de l'enseignant : la classe un lieu sécurisant.

Selon E.Charmeux, l'enseignant ne doit pas intimider l'élève en jugeant sa parole devant l'ensemble de la classe : « l'enseignant ne doit pas porter de jugements de valeur sur la parole de l'élève »<sup>2</sup>. Il s'agit d'éviter toute manifestation d'impatience qui serait due à un priori envers l'élève en tant que sujet ou envers son discours. En effet, d'après Charmeux: « il n y a pas un bon

---

<sup>1</sup> - CHARMEUX, Evelyne, op.cit, p19.

<sup>2</sup> - Ibid.

ou mauvais langage mais des choix langagiers adaptés ou non au projet de communication »<sup>1</sup>.

L'enseignant tient également un rôle primordial vis-à-vis des erreurs de l'apprenant par sa réaction ; si un enseignant sanctionne une erreur faite par l'apprenant, il peut le bloquer, ce dernier pensera que l'enseignant attend seulement les réponses correctes et exactes. Or, il convient de modifier le statut de l'erreur, c'est en se trompant qu'on apprend, c'est en surmontant l'erreur que l'on progresse.

Toute réponse doit être citée et entendue en classe par les élèves et le professeur, à condition qu'elle soit en rapport avec la question posée, l'élève qui parle doit sentir un intérêt pour lui et pour sa parole. Il n'y a pas de « réponse bête » toutes les réponses méritent d'être discutées.

Pour Robert Guichenuy<sup>2</sup>, il est important aussi, que l'enseignant s'il incite l'élève à parler, ou plus encore si l'élève prend la parole de lui-même, il doit la respecter : L'attitude de l'enseignant doit inciter à la communication. Il doit être attentif, ne rien faire pendant que l'élève parle. L'enseignant doit écouter son élève jusqu'au bout, sans lui couper la parole.

### **3- La prise de parole par le jeu**

#### **3.1. Le jeu, essai de définition**

Il ne s'agit pas du jeu pour jouer, mais du jeu pour apprendre. Le mot jeu rend l'activité, ou encore l'apprentissage moins complexe et moins ennuyeux. Ce n'est qu'au moment où ils s'engagent qu'ils se rendent compte de la complexité de l'activité par rapport aux jeux rencontrés habituellement.

En effet l'aspect du jeu dédramatise les apprentissages et pour participer l'élève sentira la nécessité à prendre la parole. Les élèves ont tendance à penser qu'ils sont en classe pour travailler, suivre et respecter les ordres du maître ce qui peut provoquer la fatigue et le manque de plaisir à venir à l'école et à

---

<sup>1</sup> - CHARMEUX, Evelyne, op.cit, p19.

<sup>2</sup> - GUICHENUY. Robert, (2001), *Élèves actifs, Élèves acteurs, boîte à outils*, Paris, CRDP, p20.

apprendre, ce qui fait dire à Célestin Freinet que : « ce qui fatigue les enfants comme les adultes, c'est l'effort contre nature, qu'on fait parce qu'on y est contraint »<sup>1</sup>.

A l'aide du jeu et à travers la communication l'élève peut éprouver du plaisir surtout quand il se sent impliquer, Freinet ajoute :

« Lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue pas et il peut s'y appliquer pendant deux ou trois heures (..) »<sup>2</sup>.

Le jeu serait donc un vecteur pour les apprentissages.

### 3.2. Le jeu de rôles

Il s'agit d'une technique d'improvisation théâtrale plus ou moins libre et dont l'objectif est de favoriser la communication entre les élèves tout en permettant une production d'acquis langagier. Francis Debysey pense que :

« Nous pénétrons avec le jeu de rôle dans le domaine de l'animation de scènes avec des personnages en interaction verbale et non verbale (...) amenés selon leur tempérament soit à se comporter comme les simples acteurs de personnages fictifs, soit à se projeter avec leur personnalité dans des scènes fabulées »<sup>3</sup>.

Le terme de jeu ici renvoie à celui d'acteur dans toutes ses dimensions : Le jeu de rôle invite à un comportement communicatif global, l'expression d'un rôle est non seulement verbale, mais gestuelle, mimique, rythmique, les comportements prennent tout leur sens dans le texte.

« Un des principes de programmation pourrait être d'intégrer assez systématiquement des activités d'orales dans chacun des ensembles de séances consacrées à un type de séquentialité »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> - FRIENET, Celestin, (1994), *Œuvres pédagogiques*, Tom1, Edition du seuil.

<sup>2</sup> - Ibid.

<sup>3</sup> - DEBYSEY, Francis, le jeu de rôle, repère pour une pratique, in le français dans le monde n°176.

<sup>4</sup> - DEBANC, C.G & PLANE, S, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?*, p251.

C'est-à-dire que l'oral ne se travaille pas seulement en une heure mais peut être effectué tout au long de la séquence ; l'enseignant pourra travailler l'oral pendant une séance de lecture, de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison. Cette proposition de Jean Michel Adam pourrait être la solution pour les enseignants qui estiment que l'une des difficultés à la pratique de l'oral est le temps.

Cette programmation peut régler le problème de temps, étant donné que le travail de l'oral s'effectuera à fur et à mesure du déroulement des activités de lecture et de langue.

### **3.3. Les limites du jeu**

L'utilisation du jeu en classe doit être limité car il représente pour les élèves un moment de relâchement, un moment de plaisir dans lequel ils s'investissent sans problème.

Si le jeu est trop souvent exploité, ils finiraient par se lasser et ne s'investiraient plus autant. Il ne faut pas abuser des bonnes choses et surtout, il faut bien se fixer des objectifs d'apprentissage et ne pas dériver sur l'occupationnel.

Ainsi, le jeu permet bien de susciter la prise de parole chez les élèves. Et en général, on arrive à ce que tous les élèves s'investissent dans l'activité. Cependant, il faut en limiter son utilisation pour garder tous ses effets. De plus, les objectifs et les consignes doivent être clairement fixés pour qu'à la fin du jeu, il y aurait en apprentissage. Sinon, il s'agit d'occupationnel.

### **4- L'évaluation de l'oral**

L'évaluation de l'oral est assez difficile, les travaux faits sur la didactique de l'oral soulignent cette difficulté à évaluer les élèves en classe de français que ce soit en langue étrangère ou maternelle. Les enseignants avancent les arguments suivants: «trop d'élèves et pas assez de temps ». Selon Claudine Garcia- Debanc et Sylvie Plane, la difficulté de l'oral peut s'expliquer dans le

fait que « l'oral est difficile à observer et complexe à analyser »<sup>1</sup>, il est vrai que quand une personne parle, il y a la voix, le corps et les normes de la langue orale, c'est-à-dire l'intonation, le débit, les pauses, les formes syntaxiques, lexicales et sémantiques.

Selon ces mêmes auteurs, l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps ; le temps paraît comme un autre obstacle à l'évaluation de l'oral, le manque de temps ne permet pas d'évaluer tous les élèves, mais seulement occasionnellement quelques uns. Elles ajoutent aussi que l'enseignant évalue plus la participation de l'élève comme si cette dernière montre que les élèves travaillent l'oral, avec une participation de bribes de mots et non une prise de parole continue.

Bruno Maurer a aussi travaillé sur l'évaluation de l'oral, et ce qu'il avance comme arguments et comme explications à la difficulté d'évaluer l'oral sont les mêmes que ceux proposées par Garcia-Debanc et Sylvie plane, mais il propose comme solution la précision des objectifs par l'enseignant pour pouvoir enseigner et pratiquer l'oral en classe de langue :

« Nous pensons que ces obstacles peuvent être levés en grande partie à partir du moment où des objectifs d'apprentissage sont clairement fixés. Dès lors que des séances sont mises en place pour l'acquisition de telle compétence clairement définie et connue des élèves, rien n'empêche qu'une évaluation soit portée sur les trajets effectués par chaque élève en regard de cette compétence »<sup>2</sup>.

Il convient de considérer la classe, non plus seulement comme un lieu où le professeur parle à des apprenants, mais surtout comme un lieu où s'échangent des informations d'apprenants à apprenants et des apprenants à professeur. Certes, le langage du professeur, comme modèle permanent, doit demeurer un

---

<sup>1</sup> - GARCIE-DEBANC, Claudine & PLANE, S, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* France p251-252.

<sup>2</sup> - MAURER, Bruno, (2001), *Une didactique de l'oral du primaire au lycée, parcours pédagogique*, Bertrand-Lacoste, France.

élément fondamental dont la tâche principale sera de pallier éventuellement les déficits hérités du milieu naturel Mais les apprenants eux-mêmes doivent être concernés comme source et récepteurs d'informations. Il appartiendra au professeur de créer les conditions de tels échanges en utilisant systématiquement, dès que possible, la mise à contribution individuelle ou en équipe en vue de la communication. Le climat créé dans la classe est essentiel à cet égard. Dans tout exercice oral l'enseignant devra rester le meneur de jeu à la fois ferme et souple, encourageant les uns, stimulant les autres, tout en n'oubliant jamais que, dans l'expression orale, l'initiative appartient aux différents interlocuteurs

L'enseignant devra donc expliquer le moins possible, parler peu, accepter et provoquer le débat, par exemple : mettre en place des jeux de rôles.

# Chapitre I

## L'enseignement de la prononciation à l'école primaire

### 1. Prédominance de l'oral

L'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire se caractérise par la primauté accordée à l'oral tant au niveau de la perception/compréhension qu'à celui de la reproduction et de la production. Il s'agit d'un parcours progressif allant de la sensibilisation/familiarisation à l'apprentissage conscient par les apprenants, des codes langagiers du français langue étrangère.

L'oral, « cette partie de la langue qui devient parole, [...] qui s'actualise dans le sonore, mais aussi dans l'éphémère »<sup>1</sup>, est avant tout un flux sonore transmis par les sujets parlants, c'est la face audible des structures syntaxiques qui véhiculera du sens.

Dans ce sens, on ne peut pas parler d'oral sans parler de phonétique qui « S'incarne pédagogiquement et sociologiquement [...] dans l'une des valeurs les plus hautes de la pratique langagière : la prononciation »<sup>2</sup>, « qui constitue la base de l'acquisition d'une compétence de communication et qui conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales »<sup>3</sup>.

Ce constitutif d'un seuil minimal de communication qui donne à l'apprenant la possibilité de gérer la parole en situation de communication n'est plus négligé d'aucune méthode d'enseignement de FLE récente et fait partie des objectifs spécifiques proposés par le Ministère pour l'enseignement du français à l'école primaire. Ce dernier invite les enseignants à sensibiliser les apprenants au système phonémique et phonologique de la langue cible et à leur permettre de reconnaître et de discriminer les faits phonétiques et prosodiques du français afin qu'ils développent de nouvelles aptitudes phonologiques tant au niveau de la perception qu'à celui de la production, des aptitudes qui à leur tour les conduiront à l'acquisition progressive d'une compétence de communication à l'oral.

---

<sup>1</sup> - GUIMBRETIERE, Elisabeth, (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris: Didier, p04.

<sup>2</sup> - Ibid, P 05.

<sup>3</sup> - CUQ & GRUCA, (2005), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. p 179.

## **2. la phonétique et la phonologie**

Nous allons donner quelques définitions des deux disciplines qui sont complémentaires pour montrer leurs caractéristiques et leurs utilités dans leur exploitation dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique.

### **2.1. La phonétique**

La phonétique 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.

C'est une science qui étudie les sons du langage humain dans sa face concrète en dehors de sa fonction linguistique.

### **2.2. La phonologie**

La phonologie est aussi considérée 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.

Ce qu'il veut dire qu'elle s'intéresse aux éléments segmentaux et suprasegmentaux inclus dans un système de langue mis en relation.

### **2.3. La prosodie de la langue**

Le terme prosodie vient du grec « prosodia » qui désigne l'accent, la quantité. En phonétique on utilise le terme prosodie pour désigner la structuration suprasegmentale de la substance sonore. Elle est considérée comme la ponctuation du code oral en permettant l'organisation et la structuration de la chaîne sonore en unités de sens. Nous avons les unités de sons qui s'organisent linéairement sur l'axe du temps, aussi spatialement prenant une certaine hauteur et intensité.

Nous distinguons dans l'étude prosodique la mélodie et l'intonation. Pour le premier il s'agit de la description des mouvements de la ligne mélodique, la seconde sur le plan intonatif, présente le schéma mélodique selon la fonction linguistique que l'intonation lui attribue. L'intonation française présente quatre niveaux :

- le niveau 1 : correspond à l'achèvement d'un énoncé
- le niveau 2 : le niveau moyen de la voix
- le niveau 3 et 4 : le niveau de montée mélodique possible dans le cas d'une séquence de continuité, c'est-à-dire suivie par une autre séquence.

#### 2.4. Le système phonétique français

Le système phonétique français est composé de 15 voyelles (11 voyelles orales et 4 voyelles nasales) et 21 consonnes réparties en 3 groupes (3 semi-consonnes, 10 consonnes occlusives et 8 consonnes constrictives). Nous présenterons un tableau de classement articulatoire des phonèmes de la langue française en adoptant l'A.P.I (Alphabet Phonétique Internationale).

#### Classement des voyelles

Position	Antérieur		Postérieur	
	<i>Ecarté</i>	<i>Arrondie</i>	<i>Ecarté</i>	<i>Arrondie</i>
Très fermé	i (si)	Y (su)		U (sous)
Fermé	e (ces)	Ø (ceux)		O (seau)
Moyenne	ɛ (sel)	ə (ce)		Ö (son)
ouverte	(brin)	œ (seul)		(sol)
très ouverte	a (patte)	œ (brun)	A Ã (pente)	

### Classement des consonnes- les occlusives

Lieu/mode	Bilabiales	Apico-dental	Medio-dorso-palatale	Dorso-vélaire
Non-voisées	p	t		k
Voisé	b	d		g
Nasal	m	n		

### Les constrictive

Lieu/mode	Labiodental	Pré-dorso-alvéolaire	Pré-dorso-palatal	Apico-alvéolaire	Dorso-uvulaire
Non-voisées	F	s			
Voisé	v	z		r	
latéral				l	

### 3. La correction phonétique: quelques méthodes

Plusieurs techniques et méthodes sont mises en place pour corriger les erreurs de prononciation des apprenants.

- La méthode articulatoire: elle est basée sur la connaissance du fonctionnement de l'appareil phonatoire en analysant chaque caractéristiques de son, le point et le lieu d'articulation des phonèmes.

- L'audition des modèles: l'audition des modèles se fait à partir des laboratoires de langues et les magnétophones. Cette méthode met l'accent sur l'audition et l'écoute attentive.

- La méthode des oppositions phonologiques: elle reprend à son actif le concept de paire minimale et propose des exercices discrimination et de

production de mots ou le changement d'un seul son apporte un changement de sens.

- *La méthode verbo-tonal*: elle est fondée par Guberina partant de son expérience avec les malentendants .Il introduit le principe de crible phonologique, selon lequel chaque individu est sourd au système phonologique d'une langue étrangère. Elle se fonde sur la rééducation de l'audition pour distinguer les oppositions de phonèmes nous pouvons avoir recours à l'intonation, à la tension ou à la phonétique combinatoire.

#### **4. Le développement de la compétence phonologique à l'école primaire: sensibilisation et familiarisation des apprenants à un nouveau système phonologique**

Développer la compétence phonologique à l'école primaire commence par « l'apprivoisement de l'oreille »<sup>1</sup> de l'apprenant débutant à des phonèmes différents de ceux de sa langue maternelle, à l'organisation rythmique du discours, à la segmentation du discours en groupes de sens, à l'enchaînement, à l'utilisation du modèle intonatif approprié. Autant d'éléments qui relèvent de la forme auditive du message et dont la maîtrise conduit à la construction de sens.

Apprivoiser l'oreille de l'apprenant c'est ainsi et avant tout un travail sur la perception (repérage) et la discrimination auditive, une étape qui conduit l'apprenant au moyen de la sensibilisation et de la familiarisation, à la maîtrise d'opérations difficiles, telles que nous les avons citées ci-dessus.

Cette étape incontournable est celle qui vise le déconditionnement de l'apprenant de son propre système phonologique et son reconditionnement à celui de la langue cible. C'est, en d'autres termes, l'introduire dans un nouveau paysage sonore, le « tremper » dans un bain sonore différent de celui de sa langue maternelle, lui faire perdre certaines habitudes articulatoires et prosodiques qu'il a acquises en langue maternelle pour qu'il puisse ensuite

---

<sup>1</sup> - CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle, op.cit, p161.

produire phonologiquement en langue étrangère. Ce travail de déconditionnement /reconditionnement à la langue cible, cet entraînement à la perception doit se faire afin que l'apprenant parvienne à percevoir correctement le système phonologique de la langue cible.

Selon les spécialistes en phonétique, « on ne peut pas percevoir ce que l'on a appris à percevoir »<sup>1</sup> ; si donc l'apprenant ne s'entraîne pas à percevoir en français

Langue étrangère, il percevra par le crible phonologique de sa langue maternelle puisque c'est à lui qu'il a été entraîné en premier, finira par devenir phonologiquement sourd aux faits phonétiques et prosodiques du français.

Avoir appris à percevoir correctement conduit les apprenants à réemployer leurs acquisitions et à produire correctement les sons, le rythme et l'intonation comme constituants de sens dans une situation de communication.

### **5. Le facteur âge dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique à l'école primaire**

L'entraînement à la reproduction/production d'un nouveau système phonologique est plus propice lorsque nous avons affaire à un public d'enfants qui captent plus facilement mais produisent également plus facilement, étant mieux placés physiologiquement que les adolescents, grands adolescents et adultes « dans la mesure où les organes phonatoires pour peu qu'ils soient adéquatement stimulés, sont beaucoup plus souples et disponibles pour maîtriser les composants fondamentaux d'une langue étrangère : rythme, prosodies, sonorités, articulation »<sup>2</sup>.

Quant au mécanisme de la perception qui est une « interprétation de la réalité physique par intervention de l'activité mentale dans le processus

---

<sup>1</sup> - CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle, op.ci, p161.

<sup>2</sup> - PORCHER, L, GROUX, D, (1998), *l'enseignement précoce des langues*, P.U.F. « Que sais-je ? ». p 88.

auditif»<sup>1</sup>, il n'est pas dissocié de celui de l'audition qui consiste en « la capacité physique de l'oreille à entendre »<sup>2</sup>.

Là encore, l'âge de notre public peut constituer un avantage pour l'enseignement /apprentissage de la phonétique puisque les seuils de perception déterminés par deux facteurs conjugués, celui de l'intensité et de la hauteur (sons faibles/forts et graves/aigus) sont plus sensibles aux enfants et jeunes adolescents (jusqu'à l'âge de 10 ans et maximum jusqu'à 12 ans) et s'instaurent avec le développement progressif de l'audition qui finit par décroître quand l'âge avance. Cette sensibilité auditive, ainsi déterminée et calculée entre 16 et 16000 Hz, diminue à partir de 10 ans et la zone de perception normale se situe entre 60 et 10000 Hz.

Ce sont ces quelques réflexions et informations vraiment très rudimentaires qui justifient et encouragent l'enseignement de la phonétique à l'école primaire. Or, l'école primaire comporte plusieurs tranches d'âge, allant de 6 à 12 ans. Le Ministère délimite l'enseignement du FLE aux classes de 4ème et 5ème ce qui correspond à une tranche d'âge entre 10 et 12 ans.

Les fonctions de perception/production d'une séquence sonore, voire de parole sont physiologiquement reliées, ce qui amène les spécialistes en neurosciences à postuler qu'il y a lien étroit entre perception et production, la première influençant la seconde. Or, les mécanismes sensoriels mobilisés pour l'audition et les mécanismes cognitifs et linguistiques déclenchés pour la perception fonctionnent partiellement à partir de 8 ans, ce qui nous amène au postulat qu'à partir de cet âge-là, les apprenants n'entendent pas les sonorités de la langue étrangère (l'information), ne les analysent pas ni ne les traitent et ne les stockent pas dans leur forme correcte pour les réutiliser en situation de production. D'où les productions déficientes des apprenants dues à une

---

<sup>1</sup> - GUIMBRETIERE, E, op.cit, p15.

<sup>2</sup> - Ibid.

perception déficiente ; d'où la nécessité d'un enseignement thérapeutique fondé sur la correction phonétique, qui s'écarte de la seule sensibilisation.

C'est ce même processus physique et intellectuel qui est à l'origine de la théorie de l'interférence responsable de l'impossibilité de l'apprenant à entendre et à produire correctement des sons et patrons mélodiques qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Une fois le crible auditif de sa langue maternelle (ou d'une autre langue étrangère apprise comme première langue étrangère) stabilisé autour de l'âge de 10 ans, l'apprenant transfère en langue-cible les caractéristiques de la langue-source effectuant ainsi un transfert négatif en se servant en langue-cible d'un son ou d'un découpage accentuel de la langue-source qu'il croit (qu'il perçoit comme) identique alors que celui-ci est différent.

Ainsi, plus on remet à l'adolescence l'apprentissage d'une langue étrangère, plus on a à affronter cette surdité phonologique et cette fossilisation de mauvaises habitudes perceptives et productives. Dans ce sens, plus on s'éloigne de l'âge de 8 ans, plus on quitte l'apprentissage par imprégnation/intégration inconsciente et rapide et l'enseignant doit agir en thérapeute (tâche plus complexe et difficile) recourant à des pratiques et des moyens conduisant à une rééducation de l'oreille des apprenants, à la réactivation de leur capacité auditive et à sa réorientation vers des caractéristiques spécifiques d'une autre langue, d'une langue qui n'est pas la leur.

L'enseignant qui est donc appelé à enseigner la phonétique à cette tranche d'âge doit jongler entre le monde des enfants, caractérisé par des aptitudes physiologiques encore vierges, saines, transparentes, par des capacités d'intégrer rapidement de nouvelles spécificités et caractéristiques, par la disponibilité d'esprit, par la plasticité de l'appareil phonatoire.

## 5. Stratégies d'apprentissage

Selon Véronique, l'apprenant est « un locuteur pourvu de stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère »<sup>1</sup>. Le concept donc de stratégie d'apprentissage renvoie à une méthode de résolution de problèmes.

Les apprenants sont ainsi appelés, au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère, à puiser dans leurs ressources mentales et psychiques les moyens qui leur permettront de faire face aux difficultés de communication en langue étrangère et, pour ce qui nous concerne, aux difficultés provoquées par le contact avec un système phonologique différent de celui de sa langue maternelle.

Ces stratégies considérées par nombre de didacticiens comme « les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre »<sup>2</sup> traduisent le souci de l'apprenant de mettre en place des pratiques d'apprentissage qui lui permettront de percevoir/comprendre les nouvelles connaissances (savoirs) et les approprier, les stocker et les reproduire ou réutiliser au moment propice.

Aider les apprenants à mettre en place et en œuvre des pratiques concrètes, identifiables et reproductibles qui déclencheront en eux des stratégies autonomisantes et les guideront vers un apprentissage conscient, tel devrait être, pour les didacticiens, les enseignants et les praticiens un objectif d'enseignement, un pari à atteindre.

Vu que l'enseignement du FLE à l'école primaire constitue une nouveauté dans le système éducatif, il nous semblerait important et nécessaire de mettre progressivement en place un enseignement qui puisera dans l'arsenal des stratégies déjà connues et proposées, (qu'elles relèvent du cognitif, du métacognitif, du socio-affectif, ou du communicatif, qu'on les nomme inférence,

---

<sup>1</sup> - CUQ, Jean-pierre & GRUCA, Isabelle, op.cit, p117.

<sup>2</sup> - Ibid, p118.

mémorisation, répétition, association, analogie, transfert, simplification, généralisation, induction ou déduction), celles qui donneront à notre public la possibilité d'établir une relation dynamique, attrayante, motivante et motivée avec la langue étrangère.

Dans ce cadre, et plus précisément pour l'enseignement/apprentissage de la phonétique, ces stratégies, utilisées dans le sens de pratiques, conduisant à l'appropriation progressive d'un nouveau système phonologique, peuvent s'avérer efficaces à condition que l'enseignant sache utiliser de manière appropriée, celles qui correspondent aux circonstances de l'enseignement/apprentissage, aux objectifs du cours, aux besoins et à l'âge des apprenants. En phonétique, nous allons recourir à celles qui correspondent au repérage et à l'extraction de l'information, à son analyse et à son traitement, à son stockage et à sa réutilisation.

À cette tranche d'âge qui est à cheval sur l'enfance, à un moment où le crible auditif de la langue maternelle est pratiquement fixé, notre souci est de mettre l'apprenant en situation d'auditeur et de nous demander ce qu'il va entendre, et comment il va ou il peut interpréter les sonorités de la langue étrangère. Transformer l'apprenant en bon auditeur capable de percevoir, c'est-à-dire de mettre en place des activités mentales qui le conduiront au repérage de nouveaux sons ou patrons mélodiques, constitue le point de départ dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique.

Comment ferons-nous développer les capacités d'écoute qui sont à la base de toute compétence de réception ? Apprendre à reconnaître le paysage sonore de la langue étrangère passe à cet âge-là, avant tout, par l'identification de la musique globale, du rythme, des scansion, de l'accentuation, en d'autres termes par la prosodie.

En premier, nous devons donc faire développer, une stratégie prosodique qui tienne compte de l'éducation de l'oreille, à partir de matériaux authentiques (chansons, brèves séquences de films pour enfants, comptines,

dessins animés, narration de contes), d'une part, parce qu'ils mettent les apprenants en contact avec la langue telle qu'elle est parlée par les natifs et, d'autre part, parce qu'ils accordent une place décisive au rythme et à la mélodie de la langue. Il faudrait également les familiariser avec la situation de communication et en fonction de celle-ci les aider à repérer les marques prosodiques (intonation, rythme) correspondantes. À cet âge-là, les types de discours proposés sont simples et contiennent des marques prosodiques standard.

En fonction des capacités intellectuelles et émotionnelles des apprenants, l'enseignant peut recourir à une stratégie inductive allant de l'explication de la situation de communication aux marques prosodiques qui la caractérisent ou inversement (stratégie de déduction).

Toujours dans le cadre du repérage et de l'extraction de l'information (cognitif) qui s'actualise, dans le repérage de nouveaux sons et de la mélodie de la phrase française et dans leur reconnaissance, nous pouvons recourir à des connaissances antérieures acquises en langue maternelle et inviter les apprenants au moyen de comparaisons et de parallélismes à trouver les ressemblances et/ou les différences avec le système phonologique de la langue cible (valable aussi bien pour l'apprentissage de la prosodie que pour celui des sons). C'est une stratégie qui sécurise l'apprenant puisqu'il s'appuie sur du connu pour découvrir l'inconnu, développe sa confiance en lui, le motive à découvrir de nouveaux savoirs. Toujours dans la même optique, et même à cet âge-là, l'enseignant doit veiller à ce que les apprenants soient (ou deviennent) en mesure de connaître l'objectif du cours et l'utilité du phénomène phonétique visé.

On peut travailler une marque intonative ou un phonème, on peut les mentionner, les expliquer, en présenter leur utilité en recourant à la quotidienneté des apprenants, à des situations de communication dans lesquelles, par exemple, de pareilles marques intonatives peuvent être employées. Connaître d'avance le but du cours et les circonstances où de tels

phénomènes phonologiques peuvent être utilisés permet aux apprenants de déclencher des mécanismes de concentration, d'anticipation, de comparaison avec des acquis en langue maternelle qui les conduisent, non seulement à reconnaître le phénomène prosodique ou phonémique à l'étude, mais aussi à le traiter et à le stocker pour l'utiliser ultérieurement.

Dans le cadre de l'analyse et du traitement de l'information en matière de phonétique, qui entre également dans le cadre de la perception (repérage/discrimination), l'enseignant peut – outre les stratégies précédemment citées – mobiliser l'apprenant et l'impliquer dans l'enseignement en lui expliquant de manière simple la tâche qu'il a à accomplir, les étapes par lesquelles il passe et les résultats auxquels il aboutira. C'est une stratégie qui, bien qu'elle paraisse inadéquate à un public d'enfants parce qu'elle exige des démarches intellectuelles qui relèvent du raisonnement et par conséquent du conscient, peut être appliquée à la tranche d'âge de 09-10 ans parce qu'elle répond à l'esprit de curiosité et de découverte du monde qui la caractérise.

En ce qui est du stockage de l'information, c'est le moment où l'apprenant systématise et fixe les acquis. Si, à l'étape de perception, l'apprenant s'est impliqué dans son enseignement de manière active, il parviendra à mieux stocker les nouveaux savoirs. En phonétique, la stratégie par excellence qui est utilisée pour le stockage des marques phonémiques et prosodiques est celle de la répétition. Faire répéter le son ou le patron mélodique déjà perçu c'est le faire enregistrer, voire graver dans la mémoire à long terme où le sujet locuteur le puisera et le réutilisera en temps voulu.

Ce qui doit nous préoccuper pourtant dans l'utilisation de cette stratégie, par ailleurs incontournable en phonétique, c'est le caractère monotone et rébarbatif de ces exercices qui risquent la démotivation et l'ennui, à condition qu'on les revêtît d'un caractère communicatif, voire attrayant. Par exemple, faire répéter le modèle intonatif à partir de stimuli différents reproduisant à chaque fois une situation de communication différente qui nécessite tout de même en

réponse, le même modèle intonatif. C'est une stratégie qui transforme l'apprenant de locuteur/répétiteur en locuteur/utilisateur de la langue.

Toujours dans la perspective de maintenir l'attention des apprenants de cet âge-là en éveil, veiller à ce que le moment accordé à des exercices de répétition ne s'étale pas sur une longue période de la séquence pédagogique et que les stimuli-phrases, comptines, chansons, etc. à faire répéter soient brèves et simples.

Le recours aussi à la représentation graphique des schémas mélodiques ou des sons, l'utilisation donc de l'écriture ou de dessins est une autre stratégie contribuant aussi bien à la perception qu'à la fixation du phénomène phonétique ou prosodique à l'étude, et fait varier le style d'enseignement tout en le rendant motivant.

La fixation/systématisation est une manière d'amener l'apprenant à produire proprement dit en langue étrangère. À tous les âges mais surtout entre 8 et 10 ans, par la production orale, les apprenants complètent leur apprentissage. Certes, le moment de la production vient après celui de la perception mais les stratégies à déployer et les pratiques à mettre en place s'esquissent dans la continuité de cette dernière puisque, d'une part, on produit en fonction des objectifs de perception et, d'autre part, parce que les moyens utilisés (documents sonores : chansons, comptines, etc.) sont source d'inspiration pour la production orale.

«Si, en plus, à la phase de perception, les documents sonores ont été choisis en fonction des goûts et des intérêts de cette tranche d'âge, si au moyen des stratégies et pratiques choisies nous parvenons à toucher leur affectivité, à éveiller leur curiosité et à les faire s'investir dans les énoncés entendus, nous les verrons facilement se les approprier et vouloir les imiter»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> - PORCHER, L & GRUCA, I, op.cit, p95.

Dans le cadre donc de cet investissement, la répétition des dialogues au moyen de la lecture à haute voix et celle des chansons ou comptines au moyen de la chanson collective, outre le stockage et la réutilisation des faits phonétiques et prosodiques acquis, active le monde sentimental des apprenants, assure la cohésion de la classe, renforce la relation amicale entre apprenants/enseignant, dissout leur appréhension, leur permet de s'exprimer plus facilement, bref, prouve que l'enseignant a bien su gérer leurs sentiments et émotions en créant une ambiance sécurisante, amicale, encourageante.

Il faudrait également signaler que la lecture collective avec la participation de l'enseignant ou l'apprentissage par cœur de poèmes ou dialogues (vienne recette d'antan) constituent en phonétique, le meilleur moyen de stockage, de mémorisation, d'acquisition des groupes rythmiques (désormais transformés en unités de sens) et de l'intonation.

## 6. Techniques

Les techniques sont « les manières conscientes et mentales dont l'apprenant traite l'information pour apprendre »<sup>1</sup> et, selon Cuq et Gruca « les signes observables »<sup>2</sup> des stratégies développées, guidées, selon nous, par l'enseignant. Elles dépendent ainsi de l'âge, du niveau de langue et des stratégies explicitées précédemment.

Elles doivent viser le développement de la compétence réceptive (perception des faits phonétiques et prosodiques) avant celui de la compétence reproductive et productive des apprenants. Elles devraient ainsi être focalisées sur le repérage et la discrimination avant la systématisation et la reproduction/production.

Elles devraient être choisies, proposées et utilisées en fonction des objectifs fixés par le Ministère (la prosodie et les sons), du mode de réflexion

---

<sup>1</sup> - CUQ, Jean-pierre & GRUCA, Isabelle, op.cit, p117.

<sup>2</sup> - Ibid, p118.

des apprenants relatif à leur tranche d'âge (fondées sur le ludique sans pour autant exclure la réflexion raisonnée) et des besoins particuliers des apprenants.

Le choix des chansons tout de même doit se faire avec circonspection et se limiter à celles qui sont spécialement conçues pour cette tranche d'âge parce que « la chanson a des vertus que l'on ne nie pas, elle n'a pas celle de suppléer toutes les défaillances de perception et de production d'un système phonique nouveau »<sup>1</sup>. Si elles sont d'un précieux secours au travail sur la perception et la reproduction parce qu'elles sont source de motivation et qu'elles avantagent respectivement la reconnaissance des nouveaux sons par l'accentuation et le découpage en groupes rythmiques, mais aussi leur fixation, elles peuvent être déroutantes et prêter à confusion si elles sont plus difficiles et surtout si elles servent de modèle pour produire en langue-cible puisqu'on ne parle pas comme on chante et que « le rythme de la musique est très différent de celui de la parole non chantée »<sup>2</sup>.

### **Activités proposés**

Exercices structuraux puisés dans les méthodes de correction phonétique [la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, la méthode basée sur l'audition des modèles, la méthode verba-tonale (travailler le relâchement ou la tension au moyen d'un entourage consonantique approprié, en fonction des carences de l'apprenant), l'approche prosodique, la prononciation nuancée (choisir l'allophone modèle en fonction des habitudes des apprenants), la phonétique combinatoire (influence des consonnes sur des voyelles et l'inverse), utilisés surtout aux phases de discrimination auditive et de systématisation sans les exclure éventuellement de la phase de sensibilisation (exercices de repérage)].

---

<sup>1</sup> - GUIMBRETIERE, Elisabeth, op.cit, p84.

<sup>2</sup> - Ibid.

Les activités de répétition de phrases ou de dialogues écoutés représentant des modèles intonatifs de natifs sont les premières productions (voire reproductions orales) de notre public.

Activités interactives, motivantes et ludiques, utilisées à la phase de sensibilisation mais surtout à celle de production guidée (reproduction) et libre.

Les jeux de rôles, toujours en relation avec les dialogues proposés par l'enseignant ou le manuel utilisé en classe, sont la meilleure illustration de ce type d'activités et constituent une première ébauche de production orale « libre ». Leur caractère ludique et non contraignant permet à notre public de s'y investir en jouant, de s'impliquer dans la langue en prenant du plaisir à produire sans appréhension dans un autre système phonique.

## Chapitre **III**

*Analyse de la place de la phonétique dans  
l'enseignement apprentissage de l'oral en  
classe de **FLE** en Algérie*

Ce dernier chapitre est la phase pratique de notre travail de recherche mené sur le terrain dans le but d'analyser la place accordée à la phonétique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en 4ème année primaire en Algérie. Nous allons d'abord commencer par présenter notre méthode de travail et le corpus de recherche. Ensuite nous analyserons les séances enregistrées dans l'objectif de voir comment se pratique l'enseignement de la phonétique. Nous passerons après à l'analyse des questionnaires pour faire ressortir les différentes conceptions et représentations des enseignantes sur la phonétique en les comparant avec leurs pratiques réelles et donc de là arriver à déterminer la place qu'elle occupe dans l'enseignement de l'oral.

### **1.-présentation du corpus**

Avant d'entamer l'enquête proprement dite, nous avons fait une pré-enquête dans plusieurs écoles primaires pendant le mois de février 2015. Nous nous sommes rapprochées des responsables (directeurs et enseignants) pour avoir un premier contact avec eux et leur expliquer les raisons de notre présence dans les classes. Il est à noter que quelques enseignants étaient indécis à l'idée d'être enregistrés, nous avons du expliquer que l'enregistrement se fera avec un dictaphone et que leurs identités sera anonyme.

Nous avons commencé notre enquête dans deux établissements durant le mois de mai 2015, cela après avoir effectuer une pré-enquête pour inspecter le terrain et déterminer le lieu exact de notre enquête. Notre choix s'est portée sur deux écoles primaires de la région de Tizi-Ouzou, La 1ère est l'école Takoucht Ali, nous avons assisté avec une enseignante remplaçante, et cela du mois de septembre jusqu'à la fin de l'année suivante. Elle a travaillé depuis 2011 comme vacataire. La classe de cette enseignante est composée de 29 élèves (12 filles et 17 garçons), cette dernière n'est pas très chargée mais assez bruyante selon les propos de l'enseignante.

La seconde est l'école Dali Arezki dans la même ville, nous avons travaillé avec une enseignante qui a obtenu le B.E.G (Brevet d'Enseignement Général) et a fait deux ans à l'I.T.E de Bouira (Institut Technologique d'Enseignement), et elle a une ancienneté de 29 ans dans le domaine de l'enseignement du français. Sa classe de 4ème AP est composée de 24 élèves, 15 filles et 09 garçons.

Nous avons enregistré deux séances d'oral, de 20 à 30 minutes, consacrées entièrement à la phonétique avec les deux enseignantes.

Durant notre transcription nous avons choisi de désigner l'enseignante de l'école «Takoucht Ali» par « M1 », l'enseignante de l'école « Dali Arezki » par « M2 » et les élèves par « E ».

Pour la transcription des enregistrements des séances nous avons utilisé les conventions suivantes:

/ : Pause courte

// : Pause longue

XXX : passage inaudible

( ) : Indique les actions non verbales

Q : question

M : maître.

E : élève.

E1, 2,3 : les tours de rôle des élèves dans les dialogues.

La transcription nous a pris beaucoup de temps vu que nous avons utilisé un simple dictaphone, d'une part, et de l'autre part les bruits de fonds nous empêchaient d'identifier clairement les élèves qui parlaient. L'utilisation d'une fiche d'observation nous a aidés à identifier quelques apprenants qui prenaient la parole en classe, et aussi à noter les éléments non-verbaux (les gestes, mimiques, etc.). Il nous reste la partie suprasegmentale de la phonétique (la prosodie) que nous n'avons pas transcrite en raison du temps qui n'était pas suffisant en plus du matériel qui était à notre disposition. Nous avons distribué deux questionnaires,

un pour chaque enseignante et cela après l'enregistrement des séances, pour que ces dernières ne découvrent pas l'objectif de notre recherche, et pour qu'elles réalisent leurs cours comme elles ont l'habitude de le faire.

Le questionnaire comporte 10 questions, la majorité d'entre elles sont ouvertes. Les deux premières portent sur la nature de l'activité de langue à laquelle les enseignantes et les apprenants donnent plus d'importance, la 3ème et la 4ème questions portent sur les instructions officielles et le programme de français de la 4ème A.P et surtout sur la partie consacrée à l'oral. Les questions 5, 6,7 et 8 portent sur les activités de phonétique pratiquées en classe, la méthode utilisées et la manière de corriger les erreurs de prononciation des élèves. Les deux dernières questions (9 et 10) portent sur le point de vue des enseignantes et de ce qu'elles pensent des objectifs d'apprentissage de la phonétique et de l'oral d'une manière générale dans le programme de 4ème AP. Nous allons présenter un tableau qui représente les réponses des enseignantes données dans le questionnaire et nous effectuerons après leur analyse.

## **2- Analyse des questionnaires (annexe1)**

Nous avons établi un tableau qui recense les réponses des deux enseignantes de l'école primaire. Rappelons que l'enseignante de l'école Takoucht Ali est désignée par M1 (maîtresse 1) et celle de l'école Dali Arezki par M2 (maîtresse 2).

**2.1. Les résultats**

	Maitresse1 (annexe1)	Maitresse2 (annexe2)
Question1 : A quelle composante communicative donnez-vous plus d'importance ?	Le vocabulaire. L'écrit. L'oral.	L'écrit. L'oral. La bonne articulation.
Question2 : A quelles activités de langue les apprenants donnent plus d'intérêt ?	Le vocabulaire. L'écrit. L'oral.	L'oral.
Question3 : Que pensez-vous des institutions officielles du nouveau programme de la 4eme AP, concernant la place de l'oral ?	Assez bonne à enrichir. Je pense que l'oral a sa place dans le programme de 3e AP.	Assez bonne. A enrichir.
Question4 : Apportez-vous des ajustements sur la partie du programme destinée à l'oral ?	Non.	oui: simplifier les contenus.
Question5 : A l'oral, à quelles activités consacrez-vous plus de temps ?	articulation acte de parole.	articulation acte de parole.
Question6 : Quelle méthode utilisez-vous en classe, lorsque vous travaillez la phonétique ?	La méthode articulatoire.	La systématisation.
Question7 : Suivez-vous les activités proposées par le manuel ou préférez-vous en inventer d'autres ?	Oui, je suis les activités proposé par le manuel.	Les activités proposées par le manuel.
Question8 : Comment procédez-vous pour corriger les erreurs de prononciation de vos apprenants ?	Je corrige l'erreur de prononciation des apprenants.	Essayer d'abord la correction de l'élève par un autre élève, sinon par l'enseignant.
Question9 : Pensez-vous que les objectifs d'apprentissage de la phonétique sont bien définis ?	Les objectifs d'apprentissage de la phonétique sont bien définis.	Assez bien défini.
Question10 : Quel est votre point de vue sur la phonétique dans le programme de 4emeAP ?	la phonétique dans le programme de la 3e AP favorise l'acquisition des compétences de l'oral.	un peu difficile pour ceux. .qui n'ont pas de prés requis.

**1-tableau : les réponses des enseignantes questionnées.**

---

## 2. Analyse

Notre questionnaire, rappelons le, contient dix questions principales se rapportant à la place de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie. Les deux enseignantes ont répondu qu'elles donnent de l'importance aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. L'enseignante 2 a aussi choisi la troisième proposition pour cette question, c'est-à-dire la bonne articulation, voulant dire par là que bien parler en français signifie, pour elle, bien articulé. En ce qui concerne la deuxième question sur les activités à lesquelles les apprenants donnent plus d'importance, les deux enseignantes ont répondu « l'oral et l'écrit sauf que l'enseignante 2 a ajouté le vocabulaire. Nous remarquons que les deux enseignantes sont conscientes de l'importance de l'oral dans l'enseignement aussi bien que l'écrit. En ce qui concerne la troisième et la quatrième questions sur les instructions officielles, la place de l'oral dans le nouveau programme ainsi que sur la possibilité d'un ajustement de la partie du programme destinée à l'oral, les deux maîtresses ont répondu que, l'oral a sa place dans le programme sans donner véritablement d'arguments valables pour confirmer leurs propos. Par contre à la quatrième question, l'enseignante a répondu qu'elle effectue certains changements au niveau de la partie consacrée à l'oral dans le programme, mais en simplifiant les contenus qu'elle juge non adaptés au niveau de ses élèves alors que la deuxième enseignante (M2) ne fait aucun ajustement concernant le programme, ce qui démontre que cette enseignante ne prend pas en charge le niveau réel de ses apprenants car, nous avons remarqué, que dans sa classe les apprenants ont des niveaux différents, ce qui nécessite une réadaptation des contenus d'apprentissage proposés. A la troisième question les deux enseignantes ont répondu qu'en classe elles pratiquent des activités orales sur les actes de paroles et l'articulation, tandis que la prosodie et le postural n'ont pas été cités par les deux même si ces derniers sont inclus dans le programme de 4ème AP. Selon elles (les deux enseignantes) le temps consacré à la langue française ne leur permet pas d'aborder cet aspect,

en plus elles précisent qu'elles ne savent pas comment les prendre en charge car elles estiment que l'articulation est la plus importante .En questionnant les enseignantes sur leurs formations, elles affirment qu'elles n'ont jamais reçu de formation sur l'enseignement de la phonétique ce qui explique la négligence de certains aspects de la phonétique comme par exemple la prosodie. La question relevant de la méthode utilisée pour travailler la phonétique, l'enseignante 1 dit qu'elle utilise la méthode articulatoire tandis que l'enseignante 2 utilise la systématisation .En effet, la méthode articulatoire a montré ses preuves depuis les années 70 car elle ne travaille que sur la connaissance de l'appareil phonatoire, le lieu et le point d'articulation pour chaque son, de plus le nouveau programme de 4ème AP ne précise pas clairement la méthode phonétique qu'il faut suivre mais il indique les éléments phonétiques qui devront être pris en considération par les enseignants en classe. Pour la systématisation, nous ne pouvons dire que c'est une méthode pour travailler la phonétique mais plutôt une activité de production utilisant des exercices de systématisation comme par exemple prononcer plusieurs fois des structures ou articuler un son dans des contextes précis. Nous dirons que les deux enseignantes n'ont pas de connaissances suffisantes concernant les méthodes de l'enseignement de la phonétique et qui sont indispensables dans l'apprentissage des langues. Concernant la question 7 que nous avons choisi, dans le but de savoir si les enseignantes utilisent les activités proposées dans le manuel ou en inventent d'autres, les deux enseignantes questionnées ont répondu qu'elles usent des activités du manuel car tout est donné dedans et que ça ne nécessite pas d'en proposer d'autres. L'enseignante 1 que pour corriger les erreurs de prononciation commises par un apprenant, elle demandent aux autres camarades de corriger eux-mêmes les erreurs des uns et des autres. L'enseignante 2 a répondu qu'elle corrige les erreurs de prononciation de ses apprenants directement sans interventions des autres élèves. Nous constatons que les deux enseignantes n'ont pas fait référence à la langue maternelle des élèves, qui est,

dès fois, la cause principale de ces erreurs, ce qui nécessite un travail contrastif entre les deux langues, maternelle et cible (le FLE dans notre cas) afin de résoudre certaines difficultés de prononciation que peut rencontrer l'élève dans son apprentissage. Pour la neuvième question, les deux enseignantes ont répondu que les objectifs de l'enseignement de la phonétique proposés dans le programme sont clairs et précis. La dernière question posée dans le questionnaire, nous a permis de cerner le point de vue des enseignantes sur la phonétique dans le programme de la 4e A.P. La maîtresse 1 pense que la phonétique, comme elle est définie dans le programme, permet d'acquérir une compétence orale alors que la maîtresse 2 pense que cela est difficile pour l'apprenant qui n'a pas de pré requis, ce qui signifie, selon sa réponse, que l'enseignement/apprentissage de la phonétique ne peut être fonctionnel que si les apprenants ont déjà des connaissances antérieures en langue française, chose qui n'est pas toujours évidente car certains apprenants découvrent cette langue pour la première fois à l'école. En effet, la région dans laquelle nous avons effectué notre enquête est une région urbaine, ce qui signifie, que dans une même classe nous pouvons trouver des élèves qui parlent français chez eux et d'autres qui ne l'utilisent pas du tout. Les résultats qui découlent de l'analyse des questionnaires est que d'abord les enseignantes savent que les deux compétences (orale et écrite) doivent être prises en charge mais, en ce qui concerne l'oral en général et tout particulièrement la phonétique, une grande insuffisance dans sa prise en charge a été constatée. Les deux enseignantes ne prennent en considération que l'articulation reléguant en second plan la prosodie et la non verbal qui sont aussi des composantes de l'acte de communication. Aussi une méconnaissance des méthodes de l'enseignement et de la correction phonétique (par manque de formation) a été constatée.

---

### 3 - Analyse des deux séances enregistrées (annexe2)

Dans ce qui suit nous décrivons, d'abord, la méthode de chaque enseignante en essayant de relever les différences dans leurs pratiques pédagogiques et la manière de procéder pour enseigner la phonétique en particulier et l'oral en général. Ensuite nous allons analyser la production des élèves par rapport aux méthodes utilisées par les enseignantes afin de dégager l'importance que peut avoir la phonétique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral et dans l'acquisition d'une compétence orale.

#### 3.1. La méthode d'enseignement

Nous allons commencer par analyser les méthodes d'enseignement de la phonétique utilisées par les deux enseignantes. Nous commencerons par l'enseignante 1 (M1) avec qui nous avons assisté et enregistré une séance de 30mn environ, portant sur l'étude du son «g ». Dès le début de la séance, l'enseignante a commencé par demander à une élève d'écrire la date et elle a demandé après d'ouvrir directement le livre à la page 75, puis elle a commencé à lire un texte qui se trouve dans le manuel scolaire.

1-M1 : bonjour les enfants/ qui va écrire la date aujourd'hui (Q) / oui.

2-E1 : (un élève écrit la date en bas du tableau).

3-M1 : prenez vos livres / à la page 75(Q) / écoutez/ je vais lire le texte/ l'oranger/ l'oranger est un arbre fruitier/ du groupe des agrumes/ à fleurs blanches/ cultivé dans les régions assez chaudes/ il produit des oranges// on répète.

L'enseignante procède à la répétition de chaque partie du texte en demandant aux élèves de répéter avec elle.

5-M1 : l'oranger est un arbre fruitier.

6-E : l'oranger est un arbre fruitier.

7-M 1: du groupe des agrumes.

8-E: du groupe des agrumes.

9-M1: à fleurs blanches.

10-E: à fleurs blanches.

Elle passe ensuite à l'explication du texte (au sens).

L'enseignante donne le sens du texte sans faire participer réellement les apprenants à cette explication.

15-M1: le petit Larousse 2006/ alors maintenant/ on va expliquer le texte/  
l'oranger est un arbre qui nous donne des oranges/ qu'est- ce que vous  
connaissez aussi (Q)/ on a le

16-E2: le citronnier.

17-M1: c'est un arbre/ qui nous donne / des citrons/ levez le doigt / je vous vois/  
oui.

18-E1 : le bananier.

19-M1: oui/ le bananier/ c'est un arbre qui nous donne/ des bananes/ on a  
plusieurs arbres/ alors l'oranger/ c'est un arbre fruitier/c'est-à-dire / c'est un arbre  
qui donne des fruits/ il ne donne pas des légumes/d'accord/ le fruit de l'orange/  
du groupe des agrumes/ alors le groupe des agrumes/ c'est le fruit qui donne/ il  
est acide/ on le trouve dans les régions assez chaudes/ ou il y a de la chaleur/ on  
le trouve pas dans les endroit ou il fait froid/ cet arbre donne quoi(Q)/ il nous  
donne pas de bananes/il nous donne des oranges/ maintenant qui veut lire(Q).

Après l'explication, elle reprend la répétition maintenant d'un mot qu'elle a écrit  
au tableau.

23-M1: agrume/ oui/toi

24-E5: agrume.

25-M1: lève la voix/ alors/ vous allez dire/ oui répète (Q)

26-E6: a/gru/me

27-M1: oui/ toi

28-E7: agru/me

---

L'enseignante essaye d'aider les apprenants à prononcer syllabe par syllabe le mot mais, certains d'entre eux font des erreurs de prononciation et de découpage syllabique. Elle leur corrige en leur faisant répéter le mot.

28-E7 : agru/me.

29-M1 : non/ c'est a/gru/me/oui.

30-E8 : a/gru/me.

31-M1 : très bien/ on répète.

32-E : agrume.

Pour aborder le phonème « g », l'enseignante fait couper le mot en syllabe et fait répéter la syllabe gru et puis le g tout seul.

33-M1: très bien/ maintenant/ on va essayer de séparer par syllabe/ alors on a a/gru/me on répète

34-E: a/gru/me.

35-M1:gru.

36-E: gru.

37-M1: g

38-E: g

Elle continue l'explication de la différence de prononciation de « g » lorsqu'il se trouve avec certaines voyelles et lorsqu'il se trouve avec d'autres il se prononce « j » ensuite elle a demandé aux apprenants de répéter de la même manière.

40-E9: ag/rume/

41-M1:non/tu va le lire/a/gru/me/ d'accord/ oui

42-E10:a/jru/me

43-M1 : regardez comment votre camarade a prononcé/c'est vrai dans certains mots/ on le prononce « j » et dans d'autres « g » / pourquoi on le prononce « g » / alors on le prononce« g » / devant les consonnes/ et on le prononce devant un a /o / u / lorsque vous avez « g »devant un « u » vous le prononcez « gu » / alors on répète/ « ga »

44-E: ga

49-M1: maintenant/ on va passer à orange.

50-E: orange.

51-M1: o/ran/ge

52-E: o/ran/ge

53-M1: ge.

54-E: ge

55-M1: qu'est- ce que on ajoute (Q) / au « g »/ oui

56-E11: un « e »

57-oui/ un e /pour g / et on le prononce ge / alors on répète/ orange.

58-E: orange.

59-M1: o/ ran/ge

60-E: o/ran/ge

61-M1: ge

62-E: ge

Durant la séance de l'enseignante 1, nous avons remarqué qu'elle suit exclusivement le manuel scolaire sans utiliser une fiche pédagogique, ni proposer des activités qui motivent les apprenants car durant la séance ils ne donnaient pas un grand intérêt à ce qu'ils faisaient. Aussi, il est intéressant de noter qu'elle ne fait pas participer les élèves d'une manière active vu qu'ils ne font que ce qu'elle leur demande en répétant des phrases, les mots et les sons. Surtout qu'elle cible plusieurs objectifs en même temps. Sa méthode utilisée pour enseigner la phonétique se réduit à la répétition sans aucun travail d'écoute active.

Nous allons passer maintenant, à l'analyse de la deuxième séance enregistrée avec l'enseignante 2 (M2) consacrée à l'étude des phonèmes « ai » et « in » qui a duré presque 30mn (à noter que le temps réel d'une séance est 45mn). Dès le départ l'enseignante écrit une phrase au tableau et demande à un élève de la lire à haute voix.

1-M2 : (l'enseignante écrit une phrase au tableau) / je fais ma toilette tous les jours/oui

2-E1: je/ fais/ ma toilette/ tous les jours.

Pour corriger l'erreur de prononciation d'un élève, elle demande à un autre élève de lui corriger.

3-M2: Riad/ lis

4-E2: je fais// toilette// jours.

5-M2:qui veut lui corriger (Q)

6-E: maîtresse / maîtresse.

7-M2: Lydia / corrige-lui la phrase.

8-E3: je fais/ ma toilette/ tous les jours.

L'enseignante ne leur fait pas répéter le mot ou le son mais elle les incite à le lire et à le trouver eux-mêmes. Elle utilise à titre d'exemple la syllabe mai pour trouver un mot.

Nous avons remarqué que les apprenants étaient plus motivés quand ils cherchaient eux-mêmes les mots.

12-M2: qui va lire le verbe seulement (Q)/oui/toi.

13-E5: fais.

14-M2: regardez bien ici/ regardez/ j'enlève le f / qu'est-ce qui me reste (Q)

15-E: ai

16-M2: j'écris en couleur le ai / vous allez lire le son (Q).

17-E6: euh/ ai

18-M2: Bilal

19-E7: ai

32-M2: (elle écrit au tableau mai)/ qui veut me trouver un mot qui commence par mai(Q)

33-E14: maîtresse

34-M2: oui/ maîtresse/ excellent/ elle commence par mai.

La maîtresse a recours à l'écrit pour expliquer par exemple la différence entre le son « è » et le son « ai ».

39-E16: madame la règle.

40-M2: regardez/ la règle/ s'écrit comme ça / avec un è/ pourquoi/ parce que/è est égale à ai/, mais il y a des mots qui ne s'écrivent pas comme ça/ un peu comment/ ils n'écrivent pas avec un ai mais avec un accent grave/ comme ça (elle écrit le è au tableau/compris (Q)).

Pour arriver au son que les élèves doivent maîtriser et réutiliser dans leurs productions, elle commence d'abord par une phrase qu'elle écrit au tableau, graduellement elle passe de la phrase au mot, puis du mot à la syllabe jusqu'à ce qu'elle arrive au phonème.

45-E18: je rince/ ma brosse à dent.

46-M2: oui/ Omar

47-E19: je// rince/ ma/ brosse/ à dent

50-M2: son français est très correct/ très bien/ qui peut me répéter ce mots seulement (Q) / (elle montre au tableau le mot rince).

51-E21: rince

52-M2: très bien/ Amina

53-E22: rince

54-M2: très bien/alors regardez les enfants/ alors/ je vais demander à un élève de venir au tableau / pour me trouver combien de syllabe / il y a dans le mot rince/ oui

55-E23: rin/ce

56-M2: oui/ très bien/ regardez les enfants/ qui veut maintenant me lire la première syllabe (Q)/ oui

57-E24: rince

58-M2: est-ce que c'est rince (Q)

59-E: non/ rin

60- M2: alors la première syllabe / est rin/ je vais la descendre / je vais la dégager du mot// toi / répète la première syllabe (Q).

61-E25: rin

62-M2: toi aussi

63-E26: rin

64-M2: si je supprime le r / on lève le doigt/ oui

65-E27: in

66-M2: très bien/ si je supprime le r / il me restera

67-E:in

Nous constatons que cette enseignante (maîtresse 2) n'utilise pas le manuel d'une manière exclusive, elle l'exploite selon les besoins des apprenants en utilisant les phrases proposées dans le texte. Aussi elle fait en sorte que les apprenants trouvent seuls la phrase, le mot ou le son. L'enseignante intervient en cas de nécessité pour corriger les erreurs de prononciation ou pour faire avancer l'activité en classe. L'enseignante fait en sorte que les apprenants acquièrent les phonèmes de la langue française. Pour se faire elle travaille selon ce qu'elle a appris de sa longue expérience dans ce secteur.

### **3.2. Les productions des élèves**

Dans la deuxième partie de notre analyse des séances enregistrées, nous allons analyser la production des élèves selon la méthode mise en place par les deux enseignantes. Nous pouvons dire que les élèves de l'enseignante 1 (maîtresse 1) ne font que reproduire ce qu'elle leur fait répéter sans aucune production personnelle de leur part ou un réinvestissement du son appris.

34-E: a/gru/me.

35-M1:gru.

36-E: gru.

37-M1: g

38-E: g

Par contre l'enseignante 2 incite ses élèves à produire les sons dans un mot mais elle ne reste pas uniquement à ce stade sans vérifier s'ils peuvent les réemployer dans un énoncé.

67-E: in

68-M2: on écrit quelques syllabes/ p avec un in / cela donne.

69-E: pin

70-M2: alors/ le t et in

71-E: tin

72-M2: allez/ cherchez des mots (Q)

73-E28: un lapin

D'après l'analyse des deux séances enregistrées, nous dirons que les deux enseignantes ne suivent pas une méthode précise dans l'enseignement de la phonétique, la première enseignante (M1) le fait d'une manière systématique, c'est à dire en suivant ce qui est proposé dans la manuel, et la deuxième (M2), adopte une démarche d'enseignement héritée de la méthodologie SGAV (surtout dans l'ancien programme avant la réforme qu'à connu l'école primaire algérienne, qu'elle a utilisée pendant ses 29 ans d'expérience) tout en essayant d'intégrer les données proposées dans le nouveau programme. De plus la prosodie est quasi absente pour ne pas dire totalement négliger par les enseignantes, cela pourra créer, par la suite, des problèmes de compréhension et de production car le système prosodique français n'est pas maîtrisé.

Dans les deux classes, les apprenants ne produisent que des mots et quelques fois des syllabes sans savoir que le son (phonème) est structuré dans un ensemble qui dépasse ce cadre, et allant plus vers l'énonciatif. Et de plus les apprenants se trouvent dans l'obligation de rester calmes et d'attendre que la maîtresse leur donne la permission d'intervenir. Donc, nous avons remarqué une absence d'interaction élèves/élèves et élèves/enseignants dans les deux classes. Après l'analyse des observations de classe nous allons, dans ce qui suit,

les comparer avec les réponses données dans le questionnaire proposé aux deux enseignantes.

#### **4. Comparaison de l'analyse des observations de classe et les réponses du questionnaire.**

Selon les réponses des deux enseignantes obtenues par l'analyse des questionnaires, nous avons tiré certains points de discordance entre ce que ces dernières pensent faire et leurs pratiques réelles en classe. Le fait de ne pas suivre une méthode précise, et surtout adéquate au niveau des apprenants, peut ne pas aider à atteindre les objectifs souhaités et proposés dans le programme. Même si les enseignantes ont déclaré que la phonétique a sa place dans l'acquisition d'une compétence de l'oral, nous avons remarqué, après l'analyse des séances enregistrées, que plusieurs paramètres sont omis par les deux, comme par exemple sensibiliser les apprenants à la prosodie et les aider à avoir une bonne discrimination auditive pour faciliter et réussir l'apprentissage de la phonétique à des jeunes apprenants. Nous constatons également que les enseignantes n'appliquent pas réellement les nouvelles directives de la réforme, et cela est dû, selon nous, surtout au manque de formation des enseignantes d'une part, à l'insuffisance du volume horaire consacré à cette discipline et d'une autre part à la surcharge des classes que les enseignants n'arrivent pas à gérer et à prendre en charge.

Conclusion

Notre enquête nous a permis de répondre à notre questionnement de départ .En ce qui concerne la 1re hypothèse portant sur la place qu'occupe la phonétique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie, il s'est avéré, en analysant le programme officiel de 4ème A.P. que la phonétique a sa place comme composante essentielle dans l'acquisition de compétences orales. Mais le problème qui se posait c'était la prise en considération en classe de cette importance accordée à la phonétique par les enseignants eux-mêmes. Pour ce qui est de la seconde hypothèse qui porte sur les activités favorisant l'acquisition d'une compétence orale, il en sort de la description du programme que les activités de l'oral sont organisées d'une façon progressive allant maîtriser des éléments phonétiques de la langue jusqu'à la réalisation des actes de paroles en situation. D'après l'analyse des questionnaires et des séances enregistrées, nous avons constaté que les activités visant la phonétique réalisées par les deux enseignantes ne favorisent pas l'acquisition d'une compétence orale, puisque certains paramètres phonétiques de la langue française ne sont pas pris en considération, comme la prosodie et la posturale,...etc. qui font aussi partie de l'acte de communication.

La non prise en charge de la phonétique par les deux enseignantes se justifie, aussi, par le fait que ses dernières n'ont pas été formées pour enseigner l'oral et plus particulièrement la phonétique à des élèves de 4ème A.P au début de la dernière réforme qu'à connu l'Algérie.

La solution qui nous semble possible pour palier à ce problème de méthode d'enseignement de l'oral ou de la phonétique ou du FLE en Algérie est de former, d'une part, les futurs enseignants avant de les mettre face à des apprenants, et d'une autre part organiser des formations continues pour les anciens enseignants pour qu'ils s'adaptent aux exigences de la nouvelle réforme en découvrant mieux la pédagogie du projet qui demande surtout la participation de tous les apprenants à la réalisation d'un projet, les méthodes de l'enseignement de l'oral, de la phonétique et de l'écrit.

Notre travail, si modeste qu'il soit, n'a permis que de faire l'état des lieux sur ce qui se fait dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique dans les classes de FLE en Algérie, mais il reste beaucoup à voir dans ce domaine et des questions restent toujours posées comme exemple : est-il possible d'élaborer des activités de phonétique ou de prononciation basées sur les techniques théâtrales adaptées aux niveaux de nos jeunes apprenants algériens ? Et aussi faut-il revoir la place qu'a la phonétique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral ?

# *Bibliographie*

## **Ouvrages**

- COURTILLON, J,(2003), *Elaborer un cours de FLE* ,éd. Hachette FLE.
- CHISS, Jean-Louis, David, J et Reuter, Y. (2005), *Didactique du français*, éd. De Boeck Université.
- GUIMBRETIERE, E, (2000), *Apprendre, enseigner, acquérir: La prosodie au cœur du débat*, coll. Dyalang, publication de l'université de Rouen-C.N.R.S.
- GUIMBRETIERE, E., (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, éd.Didier-Hatier, Paris.
- LEON, P et M, (2007), *La prononciation du Français*, éd. Armand Colin.
- LEON, P, (1992), *Phonétisme et prononciation de français*, Nathan, Call.Fac.
- LEON, P et M, (1965), *Introduction à la phonétique corrective*, 2eéd. Hachette- Larousse.

## **Mémoires**

- Ouldbenali, N, (2006) compréhension et expression de l'oral en classe de première année de licence de français.
- Ouyougoute, S,(2006) L'oral à l'école primaire: Analyse critique des consignes du manuel et de leur mise en application dans une classe de 2e année.
- Tatah.N (2006) Les compétences de la compréhension de l'écrit, réceptivité du texte littéraire en classe de terminale- option FLE-

## **Dictionnaires**

- CUP, J.P, (2003).*Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, asdifle, CLE International.
- DUBOIS, J ;GUIACOMO,M; GUESPIN, L ;Marcellesi, L ; Marcellesi, J-B. (2002). *Dictionnaire de linguistique*, 2e éd. Larousse-Bordas.

## **Documents officiels**

- document d'accompagnement du programme de Français de la 3eme et 4eme année primaire, direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes, avril, 2008.

- programme de Français de la 4eme année primaire.

- « Mon premier livre de Français 4eme année primaire »

, ministère de l'éducation nationale, 2008/2009, ce manuel a été homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE (ministère de l'éducation nationale), par décision N 722/MS/2008 datée de 19/07/2008.

### **Sitographie**

- Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère dans le contexte syrien: la compréhension de l'oral

:[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1\\_CO/comp\\_or/cours1\\_co02.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/comp_or/cours1_co02.htm)

- l'expression de l'oral:

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1\\_CO/exp\\_or/cours1\\_eo01.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo01.htm)

- l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en contexte algérien. [http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie\\_du\\_projet.htm](http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_du_projet.htm)

- Instituts universitaires de la formation des maîtres (IUFM) de la réunion:

<http://iufmweb.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/texte%20g%E9n%E9raux/p%E9dagogie%20du%20projet.doc> :

- Académie de Créteil: l'oral à l'école élémentaire [http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat\\_peda/dossiers/oral.htm#odss](http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm#odss)

- DUFEU, B. «L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère», organisation internationale de la francophonie, mise à jour: 08/06/2009.[Http://www.francparler.org/dossier/phonétique\\_dufeu3.htm](Http://www.francparler.org/dossier/phonétique_dufeu3.htm)

- Pour faire de la phonétique, I il était une fois...l'enseignement de la phonétique : <http://silva8a.googlepages.com/Phonétique1.pd50>

### **Annexes**

- Les questionnaires (annxe1)
- La transcription des séances d'enregistrement (annexe2)

**1-Le questionnaire**

Age :

Sexe : M/F

Formation :

Années d'enseignement en FLE :

1-En cours de français langue étrangère, à quelle composante communicative donnez-vous de l'importance ?

- Le vocabulaire      -l'écrit
- la conjugaison      -l'oral
- Autre ..... ..

2-D'après votre expérience, à quelles activités de langue les apprenants donnent plus d'intérêt ?

- Le vocabulaire                      - L'écrit
- La conjugaison      - L'oral-autre:.....

3-quel est votre avis sur les instructions officielles du nouveau programme de la 4eme. A.P concernant la place de l'oral ?

4- Apportez-vous des ajustements sur la partie du programme destinée à l'oral ?

- Oui
- Non-

Si    oui,    dites

Lesquelles?.....  
 .....  
 .....  
 .....

5- À l'oral, à quelles activités consacrez-vous plus de temps ?

- L'articulation
- Les actes de paroles
- La prosodie
- La postural
- Autre :.....

6- Lorsque vous travaillez la phonétique, quelle méthode utilisez-vous en classe?.....

7-suivez-vous les activités proposées par le manuel ou préférerez-vous en inventer d'autres?.....

8- comment procédez-vous pour corriger les erreurs de prononciation de vos apprenants?.....

9-pensez-vous que les objectifs d'apprentissage de la phonétique sont bien définis?.....

10- quel est votre point de vue sur la phonétique dans le programme de 4eme A.P?.....

2- la transcription des enregistrements des séances :

**Séance 1**

École primaire Takoucht Ali

Duré : 30mn

Objectif : le "g"= g ou ge

**Transcription**

1-M1 : bonjour les enfants/ qui va écrire la date aujourd'hui (Q) / oui.

2-E1 : (un élève écrit la date en bas du tableau).

3-M1 : prenez vos livres/ à la page 75(Q) / écoutez/ je vais lire le texte/ l'oranger/ l'oranger est un arbre fruitier/ du groupe des agrumes/ à fleurs

blanches/ cultivé dans les régions assez chaudes/ il produit des oranges// on répète.

4-E : l'oranger.

5-M1 : l'oranger est un arbre fruitier.

6-E : l'oranger est un arbre fruitier.

7-M1 : du groupe des agrumes.

8-E : du groupe des agrumes.

9-M1 : à fleurs blanches.

10-E : à fleurs blanches.

11-M1 : cultivé dans les régions assez chaudes.

12-E : cultivé dans les régions assez chaudes.

13-M1 : il produit des oranges.

14-E : il produit des oranges.

15-M1 : le petit Larousse 2006/ alors maintenant/ on va expliquer le texte/ l'oranger est un arbre qui nous donne des oranges/ qu'est- ce que vous connaissez aussi (Q)/ on a le

16-E2 : le citronnier.

17-M1 :c'est un arbre/ qui nous donne / des citrons/ levez le doigt / je vous vois/ oui.

18-le bananier.

19-M1: oui/ le bananier/ c'est un arbre qui nous donne/ des bananes/ on a plusieurs arbres/alors l'oranger/ c'est un arbre fruitier/c'est-à-dire / c'est un arbre qui donne des fruits/ il ne donne pas des légumes/d'accord/ le fruit de l'orange/ du groupe des agrumes/ alors le groupe des agrumes/ c'est le fruit qui donne/ il est acide/ on le trouve dans les régions assez chaudes/ou il y a de la chaleur/ on le trouve pas dans les endroits où il fait froid/ cet arbre donne quoi(Q)/ il nous donne pas de bananes/il nous donne des oranges/ maintenant qui veut lire(Q)

.20-E4 : l'oranger/ l'oranger est un arbre fruitier/ du groupe des agrumes/ à fleurs blanches/cultivé dans les régions assez chaudes/ il produit des oranges.

21-M1 : écouter/ je suis en train d'écrire/alors / lisez avec les yeux/ parce que / tous le monde va lire/ alors on va classer l'élève qui va lire bien/ d'accord/alors c'est bien/on va commencer/alors regardez au tableau/ alors vous avez/ agrume.

22-E : agrume.

23-M1 : agrume/ oui/toi

24-E5 : agrume.

25-M1 : lève la voix/ alors/ vous allez dire/ oui répète (Q)

26-E6 : a/gru/me

27-M1 : oui/ toi

28-E7: agru/me

29-M1 : non/ c'est a/gru/me/oui

30-E8 : a/gru/me.

31-M1 : très bien/ on répète.

32-E : a/gru/me.

33-M1 : très bien/ maintenant/ on va essayer de séparer par syllabe/ alors on a /gru/me on répète

34-E : a/gru/me.

35-M1 : gru.

36-E : gru.

37-M1 : g

38-E : g

39-M1 : qui va venir au tableau (Q)/oui/toi.

40-E9 : ag/rume/

41-M1 : non/tu va le lire/a/gru/me/ d'accord/ oui

42-E10 : a/jru/me56

43-M1 : regardez comment votre camarade à prononcer/c'est vrai dans certains mots/ on le prononce j et d'autres g / pourquoi on le prononce g / alors on le prononce g / devant les consonnes/ et on le prononce devant un a/o/u/ lorsque vous avez g devant un u vous le prononcez gu / alors on répète/ ga

44-E: ga  
45-M1: go  
46-E: go  
47-M1: gui  
48-E : gui  
49-M1 : maintenant/ on va passer à orange.  
50-E: orange  
51-M1: o/ran/ge  
52-E: o/ran/ge  
53-M1: ge.  
54-E : ge  
55-M1 : qu'est- ce qu'on ajoute (Q) / au g / oui  
56-E11 : un E  
57-oui/ un e /pour g / et on le prononce ge / alors on répète/ orange.  
58-E: orange.  
59-M1: o/ ran/ge  
60-E: o/ran/ge  
61-M1: ge  
62-E: ge  
63-M1 : alors/ un élève va venir lire.  
64-E12 : o/ran/ge  
65-M1 : non/ce n'est pas comme ça/ on le prononce en même temps/ orange  
.66-E13 : xxx  
67-M1 : il ne peut prononcer aucune lettre/alors/ maintenant/ on le prononce " j"  
/lorsqu'il est devant un e /un i / un i / alors ge  
68-E : ge  
69-M1 : ge  
70-E : gi

**Remarque:**

Les apprenants l'interviennent que si l'enseignante les interroge sinon elle leur interdit de parler sous aucun cas.

**Seance2 :**

Ecole primaire Dali Arezki

Dure : 30mn

Objectif : le son "ai" et "in"

**Transcription :**

1-M2 : (l'enseignante écrit une phrase au tableau) / je fais ma toilette tous les jours/oui

2-E1 : je/ fais/ ma toilette/ tous les jours.

3-M2 : Ryad

4-E2 : je fais// toilette// jours.

5-M2 : qui veut le corriger (Q)

6-E : maîtresse / maîtresse.

7-M2 : Lydia

/ corrige-lui la phrase.

8-E3 : je fais/ ma toilette/ tous les jours.

9-M2 : alors regardez au tableau.

10-E : je fais.

11-E4 : je fais

12-M2 : qui va lire le verbe seulement (Q)/oui/toi.

13-E5 : fais.

14-M2 : regardez bien ici/ regardez/ j'enlève le f / qu'est-ce qui me reste (Q)

15-E : ai

16-M2 : j'écris en couleur le ai / vous allez lire le son (Q).

17-E6 : euh/ ai

18-M2 : Bilal

19-E7 : ai

20-M2 : très bien Bilal / Rahim

21-E8 : ai

22-M2 : euh/Zina

23-E8 : ai

24-M2 : Moussa

25-E10 : ai

26-M2 : Melissa

27-E11 : ai

28-M2 : oui/ Bilal

29-E12 : i

30-M2 : Bilal / j'entends pas bien/ laisse- le corriger tout seul

31-E13 : ai

32-M2 : (elle écrit au tableau mai)/ qui veut me trouver un mot qui commence par mai(Q)

33-E14 : maîtresse

34-M2 : oui/ maîtresse/ excellent/ elle commence par mai

35-E15 : mère

36-M2 : quelle mère (Q)/ ta maman (Q) / non.

37-E : non

38-M2 : la mère est avec un è/ le maire de la P.C / oui/ la maison/ alors je reviens à votre camarade/ il a dit / mère/ mère c'est la maman/ il s'écrit comme ça/ alors que le maire/s'écrit avec un ai

39-E16 : madame la règle.

40-M2 : regardez/ la règle/ s'écrit comme ça / avec un è/ pourquoi/ parce que/ è est égale à ai / mais il y a des mots qui ne s'écrivent pas comme ça/ un peu comment/ ils n'écrivent pas avec un ai mais avec un accent grave/ comme ça (elle écrit le è au tableau/compris (Q)).

41-E : oui

42-M2 : très bien/ allez/ trouver des mots avec un ai (Q).

43-E17 : aimer  
44-M2 : aimer/ oui/ allez maintenant (elle écrit une phrase au tableau)/Melissa  
45-E18 : je rince/ ma brosse à dent.  
46-M2 : oui/Omar  
47-E19 : je// rince/ ma/ brosse/ à dent.  
48-M2 : il parle entre les dents/ articule/ dit je rince/ Barkou  
49-E20 : Je rince/ ma brosse à dent.  
50-M2 : son français est très correcte/ très bien/ qui peut me répéter ce mots  
seulement(Q) / (elle montre au tableau le mot rince).  
51-E21 : rince  
52-M2 : très bien/ Amina  
53-E22 : rince  
54-M2 : très bien/alors regardez les enfants/ alors/ je vais demander à un élève  
de venir au tableau / pour me trouver combien de syllabe / il y a dans le mot  
rince/ oui  
55-E23 : rin/ce  
56-M2 : oui/ très bien/ regardez les enfants/ qui veut maintenant me lire la  
première syllabe (Q)/ oui  
57-E24 : rince  
58-M2 : est-ce que c'est rince (Q)  
59-E : non/ rin  
60- M2 : alors la première syllabe / est rin/ je vais la descendre / je vais la  
dégager du mot// toi / répète la première syllabe (Q).  
61-E25 : rin  
62-M2 : toi aussi  
63-E26 : rin  
64-M2 : si je supprime le r / on lève le doigt/ oui  
65-E27 : in  
66-M2 : très bien/ si je supprime le r / il me restera

67-E : in

68-M2 : on écrit quelques syllabes/ p avec un in / cela donne.

69-E : pin

70-M2 : alors/ le t et in

71-E : tin

72-M2 : allez/ cherchez des mots (Q)

73-E28 : un lapin

74-M2 : oui/ le lapin/ c'est bien/ (elle demande à chaque élève de passer au tableau est de lire le " ai" et le "in ")

## Table des matières.

INTRODUCTION .....	04
<b>CHAPITRE I : L'enseignement de l'oral et la prise de parole .....</b>	<b>07</b>
1- L'enseignement de l'oral.....	08
1-1 Qu'est- ce que l'oral ? .....	08
1-2 Le statut de l'oral dans les programmes officiels.....	11
1-3 Quel oral en classe ? .....	12
1-4 Les compétences de l'oral.....	14
1-5 Les difficultés de l'enseignement de l'oral .....	15
2- La prise de parole de l'élève .....	16
2-1 Essai de définition.....	16
2-2 La parole en classe de Français langue étrangère .....	16
2-3 La prise de parole.....	17
2-4 Les enjeux de la prise de parole .....	18
2-5 Oser prendre la parole : risque pour l'élève et l'enseignant .....	21
3- La prise de parole par le jeu .....	23
3-1 Le jeu, essai de définition.....	23
3-2 Le jeu de rôle .....	24
3-3 Les limites du jeu.....	25
4- L'évaluation de l'oral .....	26
<b>Chapitre II : l'enseignement de la prononciation au primaire : stratégie et technique.....</b>	<b>28</b>
1- L'enseignement / apprentissage du FLE au primaire : prédominance de l'oral .....	29
2- La phonologie et la phonétique .....	30
2.1 La phonétique.....	30
2.2 La phonologie .....	30
2.3La prosodie de la langue.....	30

2.4 Le système phonétique français .....	31
3. La correction phonétique .....	32
4- Le développement de la compétence phonologique au primaire : sensibilisation et familiarisation des apprenants à un nouveau système phonologique .....	33
5. Le facteur âge dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique au primaire.....	34
6. Stratégies d'apprentissage .....	37
7. Techniques .....	43
<b>Chapitre III : Analyse de la place de la phonétique dans L'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE en Algérie .....</b>	<b>45</b>
1-Présentation du corpus .....	46
2-Analyse des questionnaires .....	48
2.1. Les résultats.....	49
2.2. Analyse .....	50
3-Analyse des deux séances d'enregistrement .....	53
3.1. La méthode de l'enseignant .....	53
3.2. Les productions des élèves .....	59
4- Comparaison de l'analyse des observations de classe et les réponses du questionnaire .....	61
Conclusion .....	62
Bibliographie .....	65