

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵎⵓⵎⵓⵔ ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵉⵔ ⵜⵉⵣⵉ ⵓⵣⵣⵓ
X.⊙V.ⱤXIMC:ⵎV.XCḤCC:QIXΞΖΞ:ΖΖ:
X.Ζ:ΛΛ.ϻXIT⊙ΞΠΞⱤΞIVX:XI.ϻΞI

UNIVERSITE MOULOU D MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master

DOMAINE : Lettres et Langues étrangères
FILIERE : Langue et Littérature Françaises
SPECIALITE : Didactique des langues étrangères.

Sujet

**L'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais
sur la prononciation des voyelles en français :
cas des élèves du 3^eAP de l'établissement MAMMER Amer Tizi-Ouzou**

Présenté par :

- M. BELLIL Ahcene
- Mlle KACER Racha

Encadré par :

- Mme KHEFFACHE Safia

Jury de soutenance :

Président : TABLLOUT Nadia MCA, UMMTO
Rapporteuse : KHEFFACHE Safia MCA, UMMTO
Examinatrice : CHABOUR BahiaMAA, UMMTO

Promotion : 2024/2025

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵎⴰⵎⴻⵔ ⵉⵎⴻⵔⴰⵎ ⵉⵎⴻⵔⴰⵎ
X.⊙V.⊙XIXIIC:ⵎV.XCΓCC:QIXΞΖΞ:ΖΖ:
X.Ζ:ΛΛ.ϻXIT⊙:ϻΞ⊙⊙IVX:Xⵎ.ϻΞI

UNIVERSITE MOULOU D MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master

DOMAINE : Lettres et Langues étrangères
FILIERE : Langue et Littérature Françaises
SPECIALITE : Didactique des langues étrangères.

Sujet

**L'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais
sur la prononciation des voyelles en français :
cas des élèves du 3^eAP de l'établissement MAMMER Amer Tizi-Ouzou**

Présenté par :

- M. BELLIL Ahcene
- Mlle KACER Racha

Encadré par :

- Mme KHEFFACHE Safia

Jury de soutenance :

Président : TABLLOUT Nadia MCA, UMMTO
Rapporteuse : KHEFFACHE Safia MCA, UMMTO
Examinatrice : CHABOUR Bahia MAA, UMMTO

Promotion : 2024/2025

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette mémoire.

Tout d'abord, nous remercions notre directrice de mémoire, Mme KHEFFACHE pour ses précieux conseils, son encadrement rigoureux et son soutien constant tout au long de ce projet.

Nous adressons également nos remerciements aux enseignants et aux membres du personnel du département de français, qui nous ont accompagnés par leur expertise et leur disponibilité.

Un grand merci à nos familles et amis pour leur patience, leur encouragement et leur compréhension, qui nous ont permis de mener à bien ce travail.

Enfin, nous nous remercions mutuellement pour notre collaboration, notre complémentarité et notre détermination commune à faire de cette mémoire une réussite.

Ahcene & Racha

Dédicaces

Ce projet a été une aventure enrichissante, marquée par de nombreux défis et apprentissages.

Je souhaite le dédier à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réussite de cette expérience.

À mes chers parents, mes piliers, pour leur amour, leur soutien et leurs sacrifices. Ce travail est le fruit de votre présence

À mes frères et sœurs, pour leurs encouragements qui m'ont portée, et à tous ceux qui m'ont toujours soutenu et cru en moi, et qui m'ont porté dans leur cœur. Ce mémoire est autant le vôtre que le mien ; il vous est dédié avec amour et gratitude.

À mes enseignants et encadrante, merci pour votre soutien, vos conseils précieux et votre bienveillance ont été des phares dans mon parcours.

Enfin, à tous ceux qui ont cru en moi et m'ont encouragé, je vous adresse ma profonde gratitude.

AHCENE

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail

A ma chère mère, ma source de bonheur et de confiance, son soutien et ses sacrifices inestimables durant mon cursus scolaire et universitaire. Ce travail est le reflet de ces encouragements.

A mes sœurs Zahia et Damia.

A mon père Arezki et mon frère Lyes.

Sans oublier ma grand mère Dahbia que j'aime beaucoup.

Racha

Résumé en français :

Ce mémoire examine l'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais sur la prononciation des voyelles chez les élèves de 3e année primaire (3AP) en Algérie. Dans un contexte plurilingue marqué par l'arabe, le tamazight, le français et l'anglais, l'étude analyse les interférences phonétiques dues aux différences entre les systèmes vocaliques des deux langues étrangères et les langues maternelles des élèves. Une enquête auprès des enseignants et des exercices pratiques avec les élèves révèlent des confusions fréquentes, notamment pour les voyelles [i], [u] et [y], influencées par l'anglais et l'arabe. Les résultats soulignent la nécessité d'un enseignement phonétique ciblé, d'une meilleure formation des enseignants et de ressources pédagogiques adaptées pour optimiser l'apprentissage bilingue.

Mots-clés : plurilinguisme, interférences phonétiques, prononciation des voyelles, enseignement bilingue, 3e année primaire.

Résumé en anglais :

This dissertation investigates the impact of simultaneous French and English teaching on vowel pronunciation among 3rd-year primary (3AP) students in Algeria. Within a multilingual context involving Arabic, Tamazight, French, and English, the study explores phonetic interferences arising from differences between the vocalic systems of the two foreign languages and the students' native languages. A survey of teachers and practical exercises with students reveal frequent confusions, particularly with vowels [i], [u], and [y], influenced by English and Arabic. The findings highlight the need for targeted phonetic instruction, enhanced teacher training, and adapted pedagogical resources to improve bilingual learning outcomes.

Keywords: multilingualism, phonetic interferences, vowel pronunciation, bilingual education, 3rd-year primary.

ملخص باللغة العربية

تتناول هذه الرسالة تأثير التعليم المتزامن للغتين الفرنسية والإنجليزية على نطق الحروف الصوتية لدى تلاميذ السنة الثالثة الابتدائية في الجزائر. في سياق متعدد اللغات يشمل العربية، الأمازيغية، الفرنسية، والإنجليزية، تُحلل الدراسة التداخلات الصوتية الناتجة عن الاختلافات بين النظم الصوتية للغتين الأجنبيتين واللغات الأم للتلاميذ. كشفت استبانة للمعلمين وتمارين عملية مع التلاميذ عن اختلاطات متكررة، خاصة في نطق الحروف [i] ، [u] ، و [y]، متأثرة بالإنجليزية والعربية. تؤكد النتائج على الحاجة إلى تعليم صوتي موجه، تكوين أفضل للمعلمين، وموارد تربوية ملائمة لتحسين نتائج التعلم الثنائي اللغة.

الكلمات المفتاحية: التعدد اللغوي، التداخلات الصوتية، نطق الحروف الصوتية، التعليم الثنائي اللغة، السنة الثالثة الابتدائية.

Sommaire

Introduction générale.....	01
Première partie : Cadre théorique	
Chapitre 1 : L'Évaluation et la motivation en Classe de FLE	
Introduction	06
1. Le statut du français et de l'anglais en Algérie	06
1.1. Le statut du français et de l'anglais en Algérie.....	06
1.2. La montée en puissance de l'anglais et son impact sur le français.....	07
1.3. Les dynamiques de contact entre les langues	08
1.4. Monolinguisme, bilinguisme et plurilinguisme : définitions et réalités algériennes ...	08
1.5. Comparaison du système vocalique du français et de l'anglais	09
1.6. Les confusions phonétiques en contexte scolaire (synthèse).....	11
Chapitre II : Enseignement du français et de l'anglais au cycle primaire en Algérie	
1. L'approche par compétences.....	14
1.1. Définition	14
1.2. Objectifs.....	14
1.3. La pédagogie de projet.....	15
1.4. Application au contexte algérien	15
2. L'enseignement du FLE en cycle primaire	16
2.1. Historique et introduction du FLE en 3AP	16
2.2. Volume horaire et organisation.....	17
2.3. Objectifs pédagogiques en 3AP	17
3. L'enseignement de l'anglais en 3AP.....	18
3.1. Contexte d'introduction	18
3.2. Objectifs spécifiques de l'enseignement de l'anglais en 3AP	19
3.3. Une ouverture culturelle et citoyenne	19
3.4. Contraintes et recommandations.....	19
4. Les interférences et confusions dans l'apprentissage des voyelles	20
4.1. Stratégies alphabétiques du français et de l'anglais.....	20
4.2. Impact sur la prononciation des voyelles.....	21
Conclusion.....	22
Deuxième partie : Cadre pratique	
Chapitre III : Méthodologie et analyse des résultats	
1. L'enquête sur le terrain	25
1.1. Le terrain.....	25
1.2. Le public	25
2. Outils de collecte de données	26
2.1. Le questionnaire.....	26
2.2. Les exercices pratiques	26
3. Analyse des résultats	27
3.1. Résultats du questionnaire	27
3.2. Résultats des exercices pratiques	37
4. Discussion et recommandations	42
4.1. Discussion.....	42
4.2. Recommandations.....	43
Conclusion.....	43
Conclusion générale	45
Bibliographie.....	
Annexes	
Table des matières.....	

Liste des tableaux

N°	Titre	Page
01	Comparaison des voyelles du français et de l'anglais	09
02	Comparaison des sous-systèmes linguistiques du français et de l'anglais	10
03	Début dans l'enseignement	27
04	Langue utilisée	28
05	Introduction simultanée de deux langues	29
06	L'impact de l'apprentissage d'une deuxième langue	30
07	Performances des élèves	31
08	Interférences linguistiques	32
09	Interférences fréquentes	32
10	Les causes des interférences	33
11	Difficultés dans la prononciation	34
12	Voyelles confondues	35
13	L'influence de l'anglais sur la prononciation du français	36
14	Fréquence d'apparition des voyelles produites par les élèves	37
15	Fréquence d'apparition des voyelles produites par les élèves	38
16	Fréquence des mots produits par les élèves	39
17	Résultats des élèves aux trois types d'exercices	40

Liste des figures

N°	Titre	Page
01	Comparaison des systèmes vocaliques	11
02	Début dans l'enseignement	27
03	Langue utilisée	28
04	Introduction simultanée de deux langues	29
05	L'impact de l'apprentissage d'une deuxième langue	30
06	Performances des élèves	31
07	Interférences linguistiques	32
08	Interférences fréquentes	33
09	Les causes des interférences	34
10	Difficultés dans la prononciation	35
11	Voyelles confondues	35
12	L'influence de l'anglais sur la prononciation du français	36
13	Fréquence d'apparition des voyelles produites par les élèves	37
14	Fréquence d'apparition des voyelles produites par les élèves	38
15	Fréquence des mots produits par les élèves	39
16	Résultats des élèves à l'exercice de repérage	40
17	Résultats des élèves à l'exercice de prononciation	41
18	Résultats des élèves à l'exercice de production	41

INTRODUCTION
GENERALE

L'Algérie, pays marqué par une riche diversité linguistique, voit coexister l'arabe standard (langue nationale et officielle), l'arabe dialectal (qui diffère d'une région à une autre), le tamazight (et ses variantes régionales), le français (langue héritée de la colonisation, mais toujours dominante dans l'administration et les médias) et l'anglais, dont l'influence s'accroît depuis les réformes éducatives récentes.

Dans ce paysage plurilingue, l'école primaire occupe une place centrale : elle est le lieu où se cristallisent les enjeux de la transmission linguistique, entre préservation des langues nationales et ouverture aux langues étrangères. En effet en plus du français, et depuis 2021, l'anglais est introduit dès la 3^e année primaire (3AP).

Cette politique d'enseignement simultané de deux langues étrangères, bien que motivée par des impératifs socio-économiques et géopolitiques (tels que la mondialisation et l'accès accru aux nouvelles technologies), interroge quant à ses répercussions sur le développement cognitif et linguistique des jeunes apprenants. En effet, à l'âge de 8 à 9 ans où les enfants sont encore en phase de structuration de leurs compétences phonologiques, introduire deux systèmes linguistiques complexes à ce stade pourrait engendrer des confusions phonétiques, notamment dans la prononciation des voyelles, mais aussi constituer une opportunité de sensibilisation accrue aux différences linguistiques.

La prononciation des voyelles, en particulier, constitue un défi majeur : le français et l'anglais possèdent des systèmes vocaliques distincts, tous deux éloignés des langues maternelles des élèves (arabe dialectal ou kabyle). Le français, avec ses voyelles nasales [/*ã*/, /*õ*/] et arrondies [*/*y*/, /*ø*/*], contraste avec l'anglais, qui se caractérise par des diphtongues [/*ai*/, /*oo*/] et des distinctions de longueur vocalique absentes en français. Ces différences, combinées à l'immaturité phonétique des jeunes apprenants -c'est-à-dire au fait que leurs capacités à percevoir et à produire des sons sont encore en développement -peuvent entraîner des difficultés notables dans la maîtrise des voyelles en langues étrangères.

En effet, les enfants de 8 à 9 ans n'ont pas encore atteint une maturité complète de leur système phonologique, ce qui les rend plus sensibles aux interférences entre les langues. Selon Kuhl, *"la capacité du cerveau à distinguer les sons d'une langue étrangère diminue progressivement avec l'âge, ce qui signifie qu'une exposition précoce doit être accompagnée d'un encadrement phonétique approprié pour être efficace"*. (Kuhl, P K. , 2004).

Dans un contexte où l'apprentissage précoce de deux langues étrangères est promu sans que ses impacts ne soient pleinement mesurés, cette recherche pose la question suivante : Quel est l'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais sur la prononciation des voyelles françaises chez les élèves de 3AP en Algérie, et comment les spécificités phonologiques de ces langues interagissent avec le répertoire linguistique initial des apprenants ?

Cette problématique s'articule autour de trois axes principaux :

- **Les interférences phonétiques** : il s'agit d'identifier comment les systèmes vocaliques du français et de l'anglais, tous deux plus complexes que ceux des langues maternelles (arabe dialectal, tamazight), interagissent et génèrent des confusions dans la production orale des élèves.
- **Le rôle de l'âge** : les capacités phonologiques étant encore en développement chez les enfants de 8 à 9 ans, il est essentiel d'examiner comment cette phase critique influence leur aptitude à distinguer et produire des voyelles issues de deux langues étrangères.
- **L'efficacité des approches pédagogiques** : il convient d'évaluer dans quelle mesure les méthodes d'enseignement mises en œuvre (souvent centrées sur l'écrit) sont adaptées pour surmonter les défis spécifiques liés à la prononciation, tels que la discrimination des sons proches, la maîtrise des diphtongues ou encore la production des voyelles nasales et arrondies.

Hypothèses

1. L'enseignement simultané du français et de l'anglais entraîne des confusions de prononciation des voyelles en raison de la proximité phonétique partielle entre les deux langues (ex. : /i/ en français vs. /i/ en anglais) et de l'absence de certains phonèmes dans les langues maternelles et l'influence de l'anglais sur le français.
2. Les élèves exposés précocement aux deux langues développent une conscience phonologique renforcée, favorisant à terme une meilleure discrimination des sons.

Notre recherche vise à analyser les erreurs de prononciation des voyelles en français chez les élèves de 3AP afin de mieux comprendre les difficultés phonétiques rencontrées. Elle cherche également à identifier les sources d'interférences liées aux langues maternelles des élèves, notamment l'arabe dialectal et le kabyle, ainsi que les similitudes entre le français et l'anglais qui peuvent influencer ces erreurs. Par ailleurs, l'étude évalue l'influence de l'âge

des apprenants et du contexte plurilingue dans lequel ils évoluent sur l'acquisition phonétique des deux langues. Enfin, elle propose des pistes pédagogiques adaptées au contexte algérien, dans le but d'optimiser l'enseignement simultané du français et de l'anglais, en tenant compte des spécificités linguistiques et culturelles des élèves.

L'étude repose sur une approche mixte, combinant plusieurs outils et techniques. Tout d'abord, une enquête de terrain sera réalisée auprès des enseignants à travers un questionnaire afin de recueillir leurs observations et pratiques pédagogiques. Par ailleurs, trois activités ont été menées avec les élèves de 3AP, dont une activité enregistrée permettant l'analyse acoustique des productions orales. Enfin, des tests de perception ont été administrés aux élèves pour évaluer leur capacité à discriminer les voyelles en français et en anglais.

Ce mémoire sera organisé en deux grandes parties. La première partie sera consacrée au cadre théorique, qui pose les bases conceptuelles et contextuelles nécessaires à la compréhension de notre étude. Elle comprendra deux chapitres principaux : le premier, traite du statut et l'enseignement du français et de l'anglais en Algérie, en abordant le plurilinguisme, les dynamiques de contact linguistique, ainsi qu'une analyse contrastive des systèmes linguistiques des deux langues, notamment au niveau phonologique. Le second chapitre s'intéressera à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères en Algérie, en mettant l'accent sur l'approche par compétences, les spécificités de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et de l'anglais en 3AP, ainsi que les interférences phonologiques liées à l'apprentissage des voyelles.

La deuxième partie portera sur la partie empirique de la recherche. Elle présentera la méthodologie adoptée, les résultats obtenus à travers les enquêtes, les activités menées avec les élèves et les tests de perception, ainsi que l'analyse et la discussion des données. Enfin, des pistes pédagogiques adaptées au contexte algérien seront proposées afin d'optimiser l'enseignement simultané du français et de l'anglais.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre I

Le statut du français et de l'anglais en Algérie

L'analyse du statut et de l'enseignement du français et de l'anglais en Algérie ne peut être dissociée d'une compréhension approfondie du plurilinguisme qui caractérise ce pays. En effet, la coexistence de l'arabe standard, de l'arabe dialectal, du tamazight, du français et, plus récemment, de l'anglais, dessine un paysage linguistique marqué par des enjeux historiques, identitaires et éducatifs complexes. Ce plurilinguisme, fruit de l'héritage colonial, des revendications berbères et des impératifs de la mondialisation, constitue le terreau sur lequel se construisent les politiques linguistiques actuelles, notamment l'introduction simultanée du français et de l'anglais dès la 3AP. Il importe donc d'examiner comment cette diversité linguistique influence, voire conditionne, les dynamiques d'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire algérien.

1. Le statut du français et de l'anglais en Algérie

L'Algérie se distingue par un paysage linguistique riche et complexe, façonné par son histoire coloniale, ses dynamiques postcoloniales et les influences de la mondialisation. Le plurilinguisme algérien se manifeste par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe standard (langue nationale et officielle), l'arabe dialectal (utilisé dans les interactions quotidiennes), le tamazight (langue nationale et officielle depuis 2016), le français et, de plus en plus, l'anglais. Cette diversité reflète à la fois l'héritage de la colonisation française (1830-1962) et les aspirations contemporaines à s'intégrer dans un monde globalisé.

1.1. Le statut du français et de l'anglais en Algérie

Le français et l'anglais occupent des positions distinctes dans le paysage linguistique algérien, chacune marquée par des facteurs historiques, politiques et socio-économiques.

Le français : Héritage de la colonisation française, le français reste une langue de communication, d'enseignement et de prestige, malgré les politiques d'arabisation post-indépendance visant à promouvoir l'arabe standard. Enseigné dès la troisième année primaire (3AP), il domine dans les filières scientifiques et techniques à l'université et est largement utilisé dans l'administration, les médias et les affaires. Benaouali cite Achouche pour illustrer cette résilience : « *Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien* » (Benaouali,F., 2023, p. 48).

Toutefois, le français est parfois perçu comme élitiste c'est-à-dire associé à une certaine classe sociale privilégiée ou à un accès limité aux milieux aisés ce qui alimente les débats sur son rôle dans une société plurilingue. En effet, le français demeure la première langue étrangère enseignée en Algérie, ce qui renforce son importance mais soulève également des questions liées à l'équité et à l'identité linguistique.

L'anglais : L'anglais, introduit plus récemment, gagne en importance en raison de son statut de langue internationale. Son enseignement, initialement limité au collège, a été étendu à la 3AP à partir de la rentrée 2022-2023, reflétant une volonté politique de diversifier les compétences linguistiques face aux exigences de la mondialisation. Cependant, comme le note Benaouali, « *l'anglais garde toujours la position faible dans la société algérienne, malgré son statut au plan international* » (Benaouali, F., 2023, p. 48). Cette position marginale est attribuée à un manque de ressources pédagogiques et à un moindre ancrage culturel par rapport au français. En effet, l'anglais est la deuxième langue étrangère enseignée en Algérie, ce qui souligne son rôle croissant mais encore limité dans le paysage linguistique national. Si l'anglais gagne du terrain, le français conserve pour l'instant une position dominante en raison de son ancrage historique et institutionnel.

1.2. La montée en puissance de l'anglais et son impact sur le français

La récente introduction de l'anglais en 3AP marque un tournant dans la politique linguistique algérienne. Cette réforme, initiée en 2022, vise à préparer les élèves à un monde globalisé, mais elle soulève des questions sur l'équilibre entre le français et l'anglais. L'enseignement simultané et la concurrence entre ces deux langues pourrait accentuer les interférences phonétiques, car les élèves doivent naviguer entre deux systèmes linguistiques complexes dès un jeune âge.

Dans le système éducatif, le plurilinguisme offre des opportunités mais pose également des défis. Les élèves algériens sont exposés à plusieurs langues dès le cycle primaire, ce qui peut enrichir leurs compétences cognitives et linguistiques. En effet « *la grande majorité des études psycholinguistiques montrent que l'apprentissage de deux langues étrangères en parallèle présente des avantages pour les enfants. Le cerveau de l'enfant n'est pas surchargé par le bilinguisme, mais bien stimulé par celui-ci* » (Benaouali, F., 2023, p. 54).

Cependant, cet environnement plurilingue peut engendrer des interférences, notamment phonétiques, lorsque les élèves apprennent simultanément le français et l'anglais dès la

troisième année primaire (3AP). Bernardez note que « *les interférences phonétiques seraient donc les habitudes articulatoires de la langue maternelle appliquées à la prononciation de la langue étrangère* » (Bernardez, T., 2024, p. 18). Ainsi, les habitudes articulatoires de l'arabe, avec son système vocalique réduit (/a/, /i/, /u/), peuvent compliquer la maîtrise des voyelles complexes du français et de l'anglais.

1.3. Les dynamiques de contact entre les langues

Le contact linguistique en Algérie, notamment entre l'arabe, le français et l'anglais, génère des phénomènes d'interférences et d'emprunts. Dans les interactions quotidiennes, le code-switching entre l'arabe dialectal, le kabyle et le français est fréquent, tandis que l'anglais s'infiltré beaucoup plus via les médias, la technologie et la culture populaire. Ce mélange des langues peut compliquer l'apprentissage formel de ces langues étrangères. En classe, les élèves de 3AP, confrontés à l'enseignement simultané du français et de l'anglais, peuvent transférer des structures phonétiques ou lexicales de l'arabe ou du français vers l'anglais, et vice versa, entraînant des confusions.

1.4. Monolinguisme, bilinguisme et plurilinguisme : définitions et réalités algériennes

Le monolinguisme, qui désigne la capacité à utiliser une seule langue, est relativement rare en Algérie. En effet, la majorité de la population évolue dans un environnement linguistique où plusieurs langues coexistent. Le bilinguisme, c'est-à-dire la maîtrise fonctionnelle de deux langues, est largement répandu, notamment entre l'arabe (standard et dialectal) et le français, qui jouent des rôles complémentaires dans la vie quotidienne, scolaire et professionnelle. Par ailleurs, le plurilinguisme, défini comme la compétence dans plusieurs langues, est une réalité de plus en plus marquée, surtout chez les jeunes générations. Ces derniers sont souvent exposés non seulement à l'arabe et au français, mais aussi à l'anglais, qui gagne du terrain en tant que troisième langue étrangère. Ce contexte plurilingue reflète la richesse linguistique de l'Algérie et pose des défis spécifiques pour l'enseignement des langues ainsi que pour la construction identitaire des locuteurs. Selon Dourari, l'Algérie est caractérisée par un « *monolinguisme d'État* » fondé sur l'arabe, alors que la société elle-même est profondément plurilingue, ce qui reflète la coexistence de plusieurs langues dans la vie quotidienne et culturelle. (Dourari, A., 2011)

Benaouali souligne que « *l'apprentissage simultané des langues étrangères est un atout intellectuel et social indéniable* » (Benaouali, F., 2023, p. 53), mettant en évidence les

avantages cognitifs du plurilinguisme. Cependant, ce contexte peut compliquer l'acquisition de la prononciation correcte, car les élèves doivent distinguer les systèmes phonologiques de chaque langue.

1.5. Comparaison du système vocalique du français et de l'anglais :

Alphabet

Le français et l'anglais utilisent l'alphabet latin, mais leurs graphies diffèrent légèrement. Le français inclut des accents (é, è, ç) absents en anglais, ce qui peut poser des défis pour les élèves algériens habitués à l'écriture arabe, qui utilise un alphabet distinct. Ces différences orthographiques peuvent influencer la perception des sons, notamment des voyelles.

➤ Prononciation des systèmes phonologiques

Les systèmes phonologiques du français et de l'anglais divergent considérablement. Le français possède un système vocalique riche, incluant des voyelles nasales [/*ã*/, /*õ*/] et arrondies [/*y*/, /*ø*/], tandis que l'anglais se caractérise par des diphtongues [/*ai*/, /*əʊ*/] et une grande variabilité régionale. Bernardez observe que « *le système phonologique du français comprenant plus du double de voyelles que celui de l'espagnol, les difficultés des apprenants peuvent être justifiées* » (Bernardez, T., 2024, p. 8). Cette complexité s'applique également au contexte algérien, où l'arabe, avec un système vocalique réduit, limite l'exposition des élèves à la diversité des voyelles étrangères.

Tableau 1. Comparaison des voyelles du français et de l'anglais

Type de voyelle	Français (exemples IPA)	Anglais (exemples IPA – anglais standard)	Observations pédagogiques
Orales simples	/i/ (vie), /e/ (été), /ɛ/ (fête), /a/ (papa), /ɑ/ (pâte), /o/ (eau), /u/ (fou), /y/ (lune), /ø/ (peu), /ə/ (le)	/i:/ (seat), /ɪ/ (sit), /e/ (pen), /æ/ (cat), /ʌ/ (cup), /ɑ:/ (car), /ɔ:/ (law), /ʊ/ (book), /u:/ (food), /ɜ:/ (bird), /ə/ (ago)	L'anglais distingue davantage les voyelles longues/courtes ; le français distingue davantage l'arrondi/non-arrondi
Nasales	/ <i>ã</i> / (sans), / <i>ẽ</i> / (pain), / <i>œ̃</i> / (un), / <i>õ</i> / (nom)	-	Les nasales sont absentes de l'anglais, difficulté majeure pour anglophones et arabophones
Diphtongues	- (monophtongues dominants)	/ai/ (time), /eɪ/ (day), /əʊ/ (go), /aʊ/ (now), /ɔɪ/ (boy)	Les diphtongues anglaises posent des défis de segmentation sonore
Voyelles arrondies antérieures	/y/ (lune), /ø/ (peu), /œ/ (sœur)	Rares voire absentes	Peu familières aux apprenants arabophones ; difficulté d'articulation fréquente

Système vocalique global	~16 voyelles (dont 4 nasales)	~20 voyelles (y compris diphtongues)	Les deux langues présentent une forte complexité pour des apprenants dont la langue maternelle a peu de voyelles (ex : arabe)
---------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	---

1.5.1. Analyse contrastive des sous-systèmes linguistiques français-anglais (alphabet, lexique, phonétique)

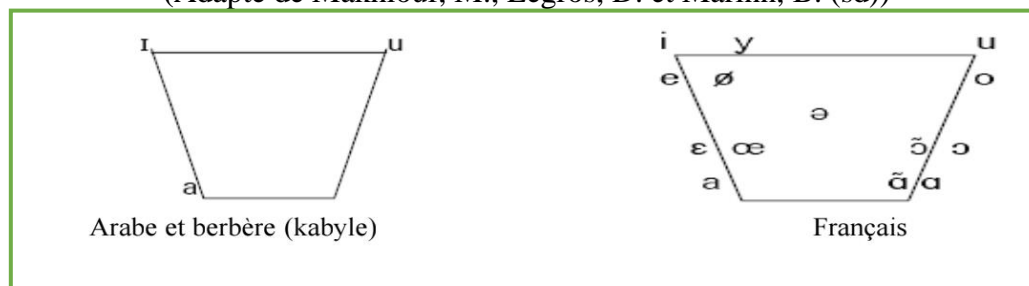
Afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves algériens dans l'apprentissage du français et de l'anglais, il est pertinent d'effectuer une analyse contrastive des sous-systèmes linguistiques de ces deux langues. Cette approche met en lumière les spécificités de l'alphabet, du lexique et du système phonologique, tout en identifiant les obstacles potentiels liés à l'influence de la langue maternelle, notamment l'arabe. Le tableau ci-dessous synthétise les principales différences entre le français et l'anglais sur ces trois plans, en les mettant en relation avec les enjeux pédagogiques observés chez les apprenants algériens.

Tableau 2. Comparaison des sous-systèmes linguistiques du français et de l'anglais

Critère	Français	Anglais	Enjeux pour les élèves algériens
Alphabet	<ul style="list-style-type: none"> - Utilise l'alphabet latin. - Inclut des accents (é, è, ç, à). - Orthographe relativement régulière. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilise l'alphabet latin. - Pas d'accents. - Graphies variables (ex. <i>ough</i> dans <i>through</i> vs <i>cough</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à maîtriser les accents français (é, è). - Adaptation à l'écriture latine vs arabe.
Prononciation	<ul style="list-style-type: none"> - Système vocalique riche : voyelles nasales (/ã/, /õ/) et arrondies (/y/, /ø/). - Rythme syllabique régulier. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diphtongues fréquentes (/aɪ/, /əʊ/). - Variations régionales (ex. anglais britannique vs américain). - Voyelles longues et courtes (ex. <i>ship</i> /ɪ/ vs <i>sheep</i> /i:/). 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à distinguer les voyelles nasales françaises et les diphtongues anglaises. - Influence du système vocalique réduit de l'arabe (/a/, /i/, /u/). - Confusions entre voyelles longues et courtes en anglais.

- Comparaison des systèmes vocaliques l'arabe, kabyle et du français :

Figure 1 : Comparaison des systèmes vocaliques
(Adapté de Makhlouf, M., Legros, D. et Marinn, B. (sd))



Les systèmes vocaliques de l'arabe et du kabyle se caractérisent par leur relative simplicité, puisqu'ils reposent principalement sur trois voyelles fondamentales : /a/, /i/ et /u/.

À l'inverse, le système vocalique du français est plus riche et diversifié, ce qui peut constituer un obstacle pour les apprenants dont la langue maternelle présente un inventaire vocalique plus restreint.

Cette complexité se manifeste notamment par la présence, en français, de voyelles antérieures arrondies telles que /y/, /ø/ et /œ/, absentes à la fois en arabe et en kabyle. Cette différence phonétique peut engendrer des difficultés de perception et de production chez les élèves allophones, en particulier lors de l'apprentissage de sons qui n'existent pas dans leur langue première.

1.6. Les confusions phonétiques en contexte scolaire (synthèse)

L'enseignement simultané du français et de l'anglais en 3AP entraîne des confusions phonologiques, principalement dues aux différences entre les systèmes vocaliques et aux interférences de l'arabe. Par exemple, les élèves peuvent confondre les voyelles nasales françaises (/ã/, /ẽ/) avec des voyelles orales anglaises ou arabes, ou appliquer des intonations arabes aux phrases anglaises. Benaouali insiste sur la nécessité de clarifier ces distinctions : « *Il est primordial de lui expliciter les divergences entre les deux langues. Il faut lui inculquer petit à petit que l'apprentissage de la langue étrangère 1 (français) et de la langue étrangère 2 (anglais) sont deux activités distinctes* » (Benaouali, F., 2023, p. 53). De plus, Bernardez souligne l'importance de l'enseignement de la prononciation : « *Pour qu'un apprenant soit capable d'échanger en langue étrangère, et donc pour qu'il soit capable de se faire comprendre et de comprendre la langue étrangère, il est essentiel de lui enseigner la prononciation de cette langue* » (Bernardez, T., 2024, p. 7).

Les enseignants jouent un rôle clé dans la gestion de ces confusions. Benaouali note que « *la méthode pédagogique utilisée par l'enseignant est l'un des principaux facteurs qui influencent la motivation des élèves* » (Benaouali, F., 2023, p. 51). Les enseignants d'anglais, qui privilégient souvent des approches orales ludiques, contrastent avec ceux de français, qui se concentrent sur l'écrit, ce qui peut accentuer les disparités dans l'acquisition phonétique. Une pédagogie adaptée, combinant des activités orales et écrites, est donc essentielle pour minimiser les interférences et optimiser l'apprentissage.

Chapitre II

**Enseignement du français et
de l'anglais au cycle primaire
en Algérie**

En Algérie, l'enseignement des langues étrangères a beaucoup changé avec les nouvelles réformes scolaires. L'État a voulu moderniser l'école pour mieux préparer les élèves à la vie professionnelle et à l'ouverture sur le monde. C'est dans ce contexte qu'on a introduit *l'approche par compétences*, une méthode qui cherche à aider les élèves à utiliser ce qu'ils apprennent dans des situations concrètes. Avant de parler de l'enseignement du français et de l'anglais à l'école primaire, il est important de bien comprendre ce qu'est cette approche et pourquoi elle a été choisie.

1. L'approche par compétences

1.1. Définition

L'approche par compétences (APC) est un cadre pédagogique qui vise à permettre aux apprenants de mobiliser de façon efficace un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) pour résoudre des situations complexes, authentiques et variées (Perrenoud, 1997). Contrairement à une pédagogie centrée sur la simple acquisition de connaissances, l'APC met l'accent sur la capacité à transférer et à utiliser les acquis scolaires dans des contextes différents, y compris en dehors de la classe. Cette approche est aujourd'hui privilégiée dans de nombreux systèmes éducatifs, car elle répond à la nécessité de préparer les élèves à la vie réelle et à l'évolution rapide des sociétés (Perrenoud, P., 1997 ; Conseil de l'Europe, 2001).

1.2. Objectifs

Les objectifs de l'APC sont multiples et s'inscrivent dans une logique de formation globale de l'élève :

- Développer des compétences transversales et disciplinaires : L'élève doit être capable de mobiliser ses connaissances linguistiques, mais aussi ses capacités d'analyse, d'adaptation et de communication.
- Favoriser l'autonomie et la responsabilité : L'APC encourage l'élève à devenir acteur de ses apprentissages, à s'auto évaluer et à s'engager dans des démarches de résolution de problème, Perrenoud parle de « *la transformation considérable du rapport au savoir* » (Perrenoud, P.,1997, p.69).

Chapitre II Enseignement du français et de l'anglais au cycle primaire en Algérie

- Préparer à la vie sociale et professionnelle : L'accent est mis sur des situations de communication authentiques, en lien avec la réalité sociale et culturelle des apprenants.
- Valoriser la compétence plurilingue : L'APC, dans le contexte algérien, vise à renforcer la capacité des élèves à naviguer entre plusieurs langues (français, anglais, arabe, amazigh), en s'appuyant sur leurs répertoires linguistiques (Candelier, 2008 ; Conseil de l'Europe, 2001).

1.3. La pédagogie de projet

La pédagogie de projet est l'une des modalités privilégiées de l'APC. Elle consiste à organiser les apprentissages autour de projets concrets, collectifs ou individuels, qui donnent du sens aux savoirs et favorisent l'engagement des élèves. Cette démarche permet de :

- Contextualiser les apprentissages : Les projets sont conçus à partir de situations réelles ou simulées (par exemple, créer un dialogue, enregistrer une saynète, réaliser une affiche bilingue).
- Développer la collaboration et la créativité : Les élèves travaillent en groupe, partagent leurs idées, prennent des initiatives et apprennent à gérer un projet de bout en bout.
- Intégrer les compétences linguistiques et transversales : Un projet mobilise à la fois la compréhension, la production orale et écrite, mais aussi des compétences organisationnelles, sociales et interculturelles (Candelier, M., 2008).
- Évaluer de façon formative et authentique : L'évaluation porte sur la réalisation du projet, la progression individuelle et collective, et la capacité à réinvestir les acquis dans d'autres contextes.

1.4. Application au contexte algérien

En Algérie, l'introduction simultanée du français et de l'anglais au primaire s'inscrit dans une politique éducative visant à développer un plurilinguisme fonctionnel (Candelier, M., 2008 ; Conseil de l'Europe, 2001). L'APC permet de valoriser les compétences déjà acquises en arabe ou en amazigh, et d'éviter une approche cloisonnée des langues. Elle favorise également la prise en compte des interférences phonétiques, notamment dans la prononciation des voyelles, en proposant des activités comparatives et des tâches de sensibilisation phonétique adaptées à l'âge des élèves.

Chapitre II Enseignement du français et de l'anglais au cycle primaire en Algérie

En résumé, l'approche par compétences, soutenue par la pédagogie de projet, offre un cadre pertinent pour l'enseignement simultané du français et de l'anglais en Algérie. Elle permet de développer des compétences linguistiques solides, de valoriser le plurilinguisme, et de préparer les élèves à un usage réfléchi et efficace des langues dans des contextes variés, tout en tenant compte des spécificités phonétiques et culturelles locales.

2. L'enseignement du FLE en cycle primaire

C'est dans cette perspective d'une pédagogie active, fondée sur le développement de compétences mobilisables, que l'introduction du français langue étrangère (FLE) dès la 3^e année primaire prend tout son sens. La réforme éducative de 2003, qui marque un tournant important dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Algérie, s'inscrit pleinement dans cette logique de renouvellement didactique. Selon Hassani : « *La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale de lycée, D'un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie Par Objectifs (PPO)* » (Hassani, Z., 2013)

L'objectif était alors de doter les élèves, dès le plus jeune âge, d'outils linguistiques leur permettant de communiquer, de découvrir d'autres cultures et de s'ouvrir au monde. L'enseignement du FLE au primaire répond donc à une volonté institutionnelle d'ancrer le plurilinguisme dans les pratiques scolaires, tout en s'appuyant sur des méthodes actives et contextualisées, en cohérence avec les principes de l'approche par compétences. C'est ce que nous allons explorer à travers l'étude de son implantation, de ses modalités d'organisation et de ses objectifs pédagogiques en 3AP.

2.1. Historique et introduction du FLE en 3AP

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le cycle primaire en Algérie a connu un tournant majeur avec la réforme éducative de 2003, qui a instauré son apprentissage dès la 3^e année primaire (3AP). El Mistari précise que « cette réforme, basée sur l'approche par compétences, a été mise en œuvre – pour le cycle primaire – dès la rentrée scolaire 2003 » (El Mistari, 2013, p. 40). Cette initiative visait à renforcer le plurilinguisme dès le jeune âge, en intégrant le français comme outil de communication et d'ouverture culturelle. Imane Chaif (2015) souligne également que « *pour deux années successives, la matière a été enseignée dès la troisième année dans le primaire* » (p. 172), bien que certaines

Chapitre II Enseignement du français et de l'anglais au cycle primaire en Algérie

révisions ultérieures aient modifié cette organisation. Cette introduction du FLE dès la 3AP répond à une logique d'adaptation aux exigences du monde moderne, le français étant perçu comme un vecteur privilégié d'accès à la culture et au savoir scientifique. En ce sens, le Ministère de l'Éducation Nationale (2005) considère le français comme « l'idiome de la science et de la technologie » (cité dans Chaif, 2015, p. 172).

2.2. Volume horaire et organisation

L'enseignement du FLE en 3AP est généralement organisé autour d'un volume horaire de 3 à 4 heures par semaine. Ces séances sont principalement orientées vers le développement de la compréhension et de l'expression orales, avec une introduction progressive à la lecture et à l'écriture. Les enseignants s'appuient sur des supports variés et ludiques, tels que des chansons, des jeux de rôle, des dialogues simples et des activités visuelles. Ces outils, mentionnés par Chaif (2015), visent à faciliter l'acquisition des compétences de base à travers des exercices pratiques adaptés (p. 175). Cependant, malgré ces efforts, « *les apprenants continuent à éprouver des difficultés d'apprentissage* » (Chaif, 2015, p. 172), en grande partie en raison d'une surcharge des programmes et d'un manque de ressources pédagogiques, notamment dans les régions les moins favorisées.

2.3. Objectifs pédagogiques en 3AP

Les objectifs de l'enseignement du FLE en 3AP consistent à développer chez l'élève des compétences de base en communication orale. Cela inclut la capacité à saluer, se présenter, répondre à des questions simples, et comprendre des consignes élémentaires. L'acquisition d'un vocabulaire de base (objets, couleurs, chiffres) ainsi qu'une initiation à la lecture et à l'écriture font également partie des priorités. El Mistari (2013) précise que la réforme vise à « *permettre à l'élève algérien de maîtriser réellement deux langues étrangères en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe* » (p. 42). Cette vision s'inscrit dans la volonté d'intégrer pleinement le plurilinguisme dans le parcours scolaire des élèves algériens. Par ailleurs, Chaif (2015) insiste sur l'importance des stratégies d'entraînement, qui « *familiarisent l'apprenant avec le sujet et facilitent la mémorisation* » (p. 176), notamment pour des compétences grammaticales essentielles, comme la conjugaison au présent de l'indicatif, qui doit être acquise dès la 3AP (p. 175).

3. L'enseignement de l'anglais en 3AP

Après avoir examiné l'influence de l'enseignement du français sur la prononciation des voyelles chez les apprenants de 3AP, il convient désormais d'analyser l'introduction récente de l'anglais à ce même niveau scolaire. Cette réforme linguistique, mise en œuvre à partir de la rentrée 2022-2023, constitue une évolution majeure dans le paysage éducatif algérien. Elle s'inscrit dans une dynamique nationale de diversification des langues étrangères dès le cycle primaire, avec pour ambition de préparer les élèves à un environnement multilingue et mondialisé. L'analyse du contexte, des objectifs et des défis liés à l'enseignement de l'anglais en 3AP permettra de mieux comprendre les interactions potentielles entre les deux langues étrangères — le français et l'anglais — dans le développement phonologique des jeunes apprenants.

3.1. Contexte d'introduction

L'introduction de l'anglais en troisième année primaire (3AP) à partir de la rentrée scolaire 2022-2023 s'inscrit dans une politique nationale de diversification linguistique et de promotion du trilinguisme (arabe, français, anglais). Cette orientation stratégique vise à répondre aux impératifs de la mondialisation, où la langue anglaise occupe une place prépondérante dans les domaines scientifique, technologique, économique et culturel (Benrabah, 2013 ; Boukous, 2014).

Comme le rappelle El Mistari (2013), la maîtrise des langues étrangères est devenue une compétence incontournable pour les jeunes générations algériennes. Il cite ainsi la déclaration du président Bouteflika (2000) : « *Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* » (p. 40).

Cette décision reflète donc une volonté politique claire de positionner l'Algérie dans un environnement international compétitif.

Cependant, la mise en œuvre de cette réforme soulève plusieurs défis structurels : manque de ressources pédagogiques adaptées, volume horaire limité (environ 45 minutes par semaine), et pénurie d'enseignants qualifiés en anglais au niveau primaire (Mebarki, 2021 ; Benaouali, 2023). Ces contraintes risquent de limiter l'efficacité de l'enseignement et de freiner l'acquisition des compétences linguistiques de base.

3.2. Objectifs spécifiques de l'enseignement de l'anglais en 3AP

L'introduction de l'anglais en 3AP poursuit des objectifs initiatifs et communicationnels, centrés sur le développement des compétences orales élémentaires. Les élèves apprennent à saluer (« Hello », « Goodbye »), à se présenter, à identifier les chiffres, les couleurs et à utiliser des expressions simples comme « What's your name? » ou « How are you? ». L'enseignement privilégie des activités ludiques telles que les chansons, les jeux, les dialogues et les mises en situation (Dalgalian, 1981, cité par El Mistari, 2013, p. 45 ; Harmer, 2007).

Cette approche repose sur les fondements de l'apprentissage précoce des langues, qui valorise la plasticité phonétique et cognitive des jeunes apprenants (Lightbown & Spada, 2013). Elle s'inscrit également dans la vision constructiviste de l'apprentissage, selon laquelle les connaissances sont mieux intégrées lorsqu'elles sont liées aux intérêts et à l'expérience personnelle des élèves (Vygotsky, 1978 ; Dalgalian, 1981).

3.3. Une ouverture culturelle et citoyenne

Au-delà des compétences linguistiques, l'introduction de l'anglais en primaire répond à une volonté d'ouverture culturelle et de préparation à une société plurilingue. En exposant les enfants à une troisième langue dès le jeune âge, le système éducatif algérien cherche à développer chez eux une sensibilité interculturelle et une compréhension plus fine des diversités linguistiques et culturelles (Boukous, 2014).

Cette démarche s'inscrit dans une perspective globale de formation du citoyen, où la maîtrise de plusieurs langues est perçue non seulement comme un atout professionnel, mais aussi comme un vecteur d'ouverture d'esprit, de tolérance et de dialogue entre les peuples.

3.4. Contraintes et recommandations

Malgré les ambitions de cette réforme, plusieurs obstacles continuent de compromettre sa mise en œuvre effective. Les plus notables sont :

- Le faible volume horaire alloué à la matière ;
- Le manque de matériel pédagogique adapté ;
- L'insuffisance de formation spécialisée pour les enseignants du primaire (Mebarki, 2021 ; Benaouali, 2023).

Chapitre II Enseignement du français et de l'anglais au cycle primaire en Algérie

Certains enseignants rencontrent des difficultés à adapter leurs méthodes aux spécificités du jeune public, ce qui peut nuire à la motivation et à l'engagement des élèves.

Pour y remédier, plusieurs pistes peuvent être envisagées :

- Renforcement de la formation initiale et continue des enseignants ;
- Développement de ressources pédagogiques spécifiques, conçues pour le jeune âge ;
- Promotion d'approches didactiques innovantes, centrées sur l'élève et adaptées aux contextes locaux.

4. Les interférences et confusions dans l'apprentissage des voyelles

L'apprentissage simultané du français et de l'anglais en Algérie, dans le cadre du programme éducatif en cycle primaire, soulève des défis spécifiques en matière de prononciation, notamment en ce qui concerne les voyelles. Ces défis sont principalement dus aux différences structurelles et phonétiques entre les deux langues, qui génèrent des interférences et des confusions chez les élèves.

4.1. Stratégies alphabétiques du français et de l'anglais

Le système alphabétique français et anglais repose sur des bases communes, mais il présente également des divergences notables dans la représentation et la prononciation des voyelles. En français, les voyelles sont plus régulières et consistent en une correspondance relativement prévisible entre la lettre et son son. Par exemple, le son [a] est généralement représenté par la lettre "a" (comme dans "chat"). Cependant, cette relation régulière peut entraîner des difficultés d'adaptation pour les élèves apprenant l'anglais, car la correspondance graphème-phonème n'est pas aussi systématique. En anglais, par exemple, une même lettre peut avoir plusieurs prononciations différentes en fonction de son contexte, comme le "a" dans "cat" (court [æ]) et dans "cake" (long [eɪ]). De plus, les voyelles en anglais sont plus nombreuses que celles du français et peuvent varier considérablement d'un mot à l'autre, créant des confusions chez les jeunes apprenants. Par exemple, les différences entre le son [ɪ] dans "bit" (court) et [i:] dans "beat" (long) n'ont pas d'équivalents directs en français, ce qui complique la tâche des élèves.

Chapitre II Enseignement du français et de l'anglais au cycle primaire en Algérie

En conséquence, les élèves algériens apprenant simultanément les deux langues doivent jongler avec des systèmes phonétiques distincts, ce qui peut générer des interférences phonétiques, particulièrement pour les voyelles, et entraîner une prononciation approximative ou incorrecte.

4.2. Impact sur la prononciation des voyelles

Les différences phonétiques entre le français et l'anglais affectent directement la manière dont les élèves perçoivent et produisent les voyelles. En effet, les élèves ont tendance à transférer les règles de prononciation d'une langue à l'autre, une dynamique courante dans l'apprentissage de langues étrangères. Cette interférence phonétique, bien que naturelle, peut entraîner plusieurs types d'erreurs.

4.2.1. Confusion des sons similaires

Certaines voyelles françaises et anglaises se ressemblent mais ne sont pas exactement identiques, créant ainsi des confusions. Par exemple, le son [e] en français, comme dans "clé", peut être confondu avec le son [æ] en anglais, comme dans "cat". Cette confusion est amplifiée par l'absence d'un équivalent exact pour ces sons dans certaines variantes régionales de l'arabe ou du tamazight, qui ne possèdent pas ces distinctions vocaliques.

4.2.2. Influence de la structure phonétique du français

Les élèves francophones peuvent également avoir tendance à appliquer les règles phonétiques du français à la prononciation de mots en anglais. Cela peut conduire à la simplification des voyelles anglaises, notamment en confondant des voyelles longues et courtes. Par exemple, le son [ɪ] dans "sit" (/sɪt/) peut être prononcé de manière trop proche du [i] français, comme dans "si", une confusion qui altère la clarté de la communication.

4.2.3. Omissions ou ajouts de sons :

En raison de la différence de structure phonétique entre les deux langues, les élèves peuvent parfois omettre ou ajouter des voyelles. Par exemple, le « a » dans le mot anglais father se prononce généralement avec une voyelle ouverte [ɑ:], contrairement au français où l'« a » est souvent plus fermé [a]. Un élève francophone peut donc prononcer father avec une voyelle plus fermée, proche du français, ce qui modifie la qualité

Chapitre II Enseignement du français et de l'anglais au cycle primaire en Algérie

du son. De plus, il peut ajouter un son de liaison ou une semi-voyelle non présente en anglais, comme un léger [ɹ] ou [ə], transformant la prononciation en quelque chose comme ['fa:ðəɹ] ou ['fæðəɹ], ce qui n'est pas conforme à la prononciation native anglaise. Ces erreurs, bien que compréhensibles, peuvent nuire à la compréhension orale et à l'intelligibilité des élèves.

4.2.4. Effets de la surcharge linguistique

L'apprentissage simultané de deux langues aux systèmes phonétiques très différents entraîne une surcharge cognitive pour les élèves, ce qui peut ralentir leur capacité à maîtriser la prononciation correcte des voyelles. Cette surcharge est particulièrement visible dans des contextes où les deux langues sont utilisées de manière fréquente, comme à l'école, et où les élèves doivent constamment ajuster leur prononciation en fonction de la langue parlée.

Conclusion

Cette première partie a permis d'établir un cadre théorique solide pour comprendre les enjeux linguistiques et pédagogiques liés à l'enseignement simultané du français et de l'anglais en Algérie, notamment chez les élèves de 3AP. L'analyse du plurilinguisme algérien, marqué par la coexistence de l'arabe standard, de l'arabe dialectal, du tamazight, du français et de l'anglais, a révélé un paysage linguistique complexe, façonné par des héritages historiques (colonialisme, politiques d'arabisation) et des aspirations contemporaines (mondialisation, ouverture économique). Le français, bien qu'affaibli symboliquement par l'émergence de l'anglais, conserve une position dominante dans l'éducation et l'administration, tandis que l'anglais, perçu comme un outil de « décolonisation linguistique », peine à s'ancrer culturellement malgré son statut international.

Les interférences phonétiques, exacerbées par les divergences structurelles entre les systèmes vocaliques du français (voyelles nasales, arrondies) et de l'anglais (diphthongues, variabilité régionale), constituent un défi majeur pour les élèves algériens, dont les langues maternelles (arabe dialectal ou tamazight) possèdent un système vocalique réduit. Ces difficultés sont amplifiées par des facteurs contextuels : manque de ressources pédagogiques, formation insuffisante des enseignants, et surcharge cognitive liée à l'apprentissage simultané de deux langues étrangères. L'approche par compétences (APC), bien que prometteuse pour développer des compétences communicatives, reste sous-optimale en raison de son application inégale et d'une focalisation excessive sur l'écrit au détriment de la pratique orale.

Deuxième partie

Cadre pratique

Chapitre III

Méthodologie et analyse des résultats

Dans le cadre de notre recherche, nous avons conduit une enquête pratique visant à identifier les origines des difficultés phonétiques rencontrées par les élèves de 3e année primaire dans l'apprentissage simultané du français et de l'anglais. Cette étude s'inscrit dans un contexte où l'introduction précoce de deux langues étrangères peut influencer les compétences linguistiques des apprenants. L'objectif de cette partie est de présenter les outils et les méthodes utilisés pour collecter des données, ainsi que les résultats obtenus.

Pour ce faire, nous avons adopté deux outils principaux :

1. **Un questionnaire** distribué aux enseignants de 3e année primaire pour recueillir leurs observations sur les erreurs fréquentes des élèves.
2. **Des exercices pratiques** réalisés avec un groupe d'élèves pour détecter leurs difficultés en situation réelle.

Ces outils ont permis de collecter des données à la fois qualitatives et quantitatives, offrant une analyse précise des erreurs phonétiques et lexicales. Les résultats de cette enquête sont présentés et analysés dans les sections suivantes.

1. L'enquête sur le terrain

Une enquête sur le terrain consiste à collecter des données directement dans le contexte où le phénomène étudié se manifeste, garantissant ainsi des informations authentiques et contextualisées. Notre enquête s'est déroulée tout au long du mois de mai dans l'école primaire Mammar Amar de la wilaya de Tizi Ouzou.

1.1. Le terrain

L'étude a été menée dans une classe de 3e année primaire comprenant 27 élèves, située dans un établissement scolaire public de la wilaya de Tizi Ouzou. Cette classe a été choisie car elle constitue le premier niveau où les élèves apprennent simultanément le français et l'anglais, ce qui permet d'observer les défis liés à cet enseignement bilingue précoce.

1.2. Le public

Le public cible est composé de 27 élèves âgés de 8 ans en moyenne. Cette tranche d'âge a été sélectionnée en raison de la nouveauté de l'apprentissage bilingue à ce niveau, qui peut révéler des variations dans les capacités d'acquisition linguistique des élèves. Les différences

individuelles, telles que la motivation, la mémoire ou l'exposition préalable aux langues, ont également été prises en compte.

2. Outils de collecte de données

2.1. Le questionnaire

Le questionnaire est un outil structuré conçu pour recueillir des informations spécifiques auprès d'un échantillon donné. Nous avons distribué un questionnaire à 14 enseignants de 3e année primaire dans différents établissements de la région de Tizi-Ouzou, dont 10 ont été retournés. Ce questionnaire comprenait 12 questions variées (ouvertes, fermées et à choix multiples) visant à explorer les observations des enseignants sur :

- Les difficultés phonétiques des élèves.
- Les interférences linguistiques entre le français et l'anglais.
- L'impact de l'introduction simultanée des deux langues.

2.2. Les exercices pratiques

Trois activités ont été proposées à un groupe de neuf élèves de 3e année pour évaluer leurs compétences phonologiques, visuelles et auditives. Ces exercices ont été conçus pour identifier les erreurs fréquentes dans la maîtrise des voyelles en français et en anglais, ainsi que pour analyser l'impact de l'enseignement bilingue.

a. Exercice de repérage (Annexe 7)

Cet exercice consistait à présenter une liste de mots en français et en anglais, et à demander aux élèves d'identifier et d'entourer les voyelles. L'objectif était d'évaluer leur capacité à distinguer les voyelles des consonnes, une compétence essentielle pour la conscience phonologique.

b. Exercice de prononciation

Les élèves devaient prononcer des voyelles en français et en anglais, leurs productions étant enregistrées pour analyse. Cet exercice visait à détecter les erreurs de prononciation, notamment celles influencées par des interférences entre les deux langues.

c. Exercice de production écrite (Annexe 12).

Les élèves devaient compléter cinq phrases entièrement en français et en anglais avec des mots appropriés. Cet exercice permettait d'identifier les erreurs lexicales et grammaticales, ainsi que les éventuelles confusions entre les deux langues.

3. Analyse des résultats

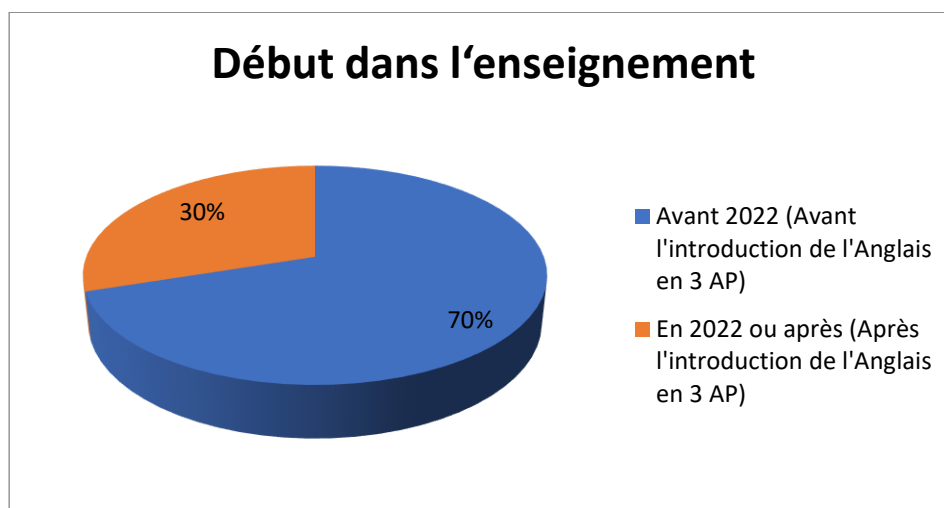
3.1. Résultats du questionnaire

Question 01 : Année de début dans l'enseignement

Tableau N° 03 : Début dans l'enseignement

Réponses	Fréquence	Taux
Avant 2022 (Avant l'introduction de l'Anglais en 3 AP)	7	70%
En 2022 ou après (Après l'introduction de l'Anglais en 3 AP)	3	30%
Total	10	100%

Figure N° 02 : Début dans l'enseignement



Commentaire:

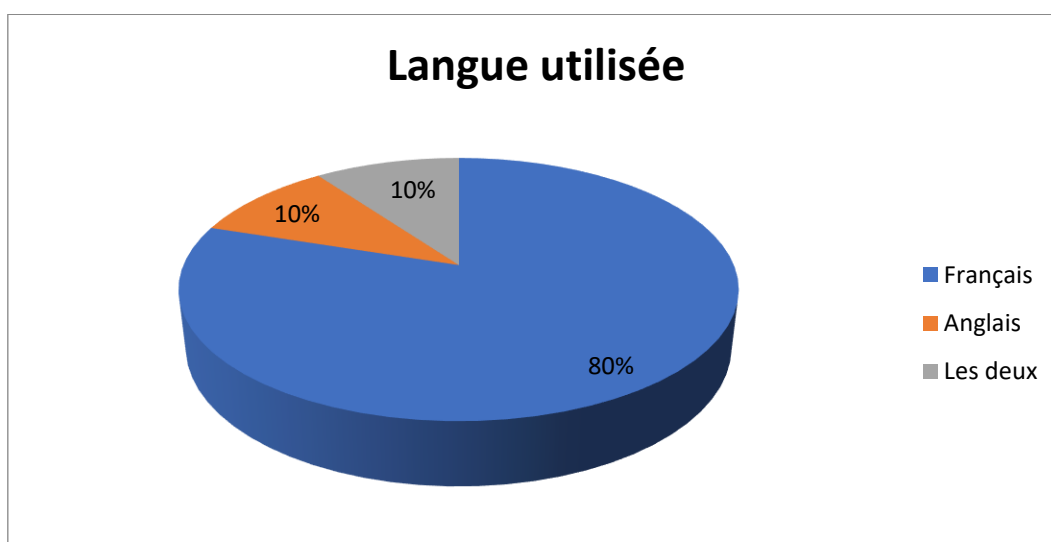
Les résultats montrent que 70 % des enseignants ont une expérience antérieure à la réforme de l'enseignement simultané, leur permettant de comparer les performances des élèves avant et après l'introduction de l'anglais. Les 30 % restants, étant nouveaux dans la profession, ont une perspective moins comparative.

Question 02 : Selon vous, les élèves utilisent-ils déjà le français ou l'anglais dans leurs discussions avant l'introduction de ces deux langues en 3AP.

Tableau N° 04 : Langue utilisée

Réponses	Fréquence	Taux
Français	8	80%
Anglais	1	10%
Les deux	1	10%
Total	10	100%

Figure N° 03 : Langue utilisée



Commentaire :

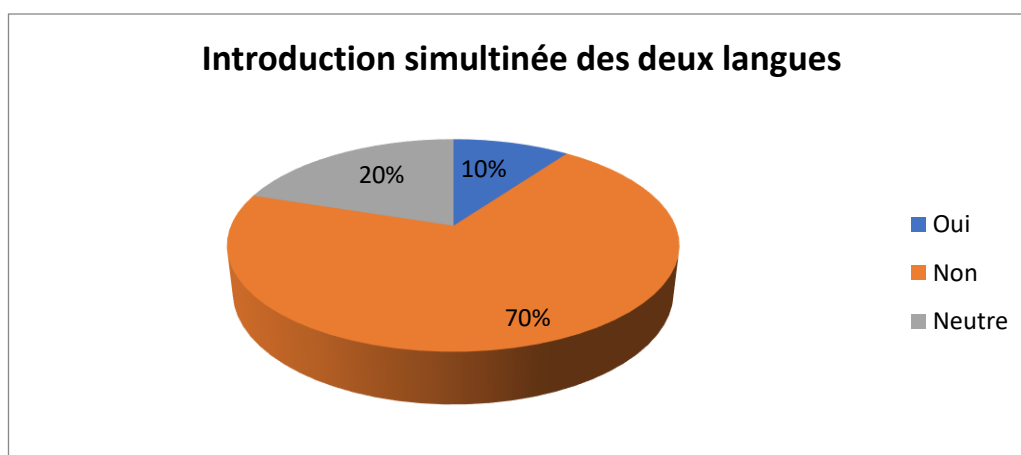
Selon 80 % des enseignants, les élèves utilisaient déjà le français dans leurs interactions avant son enseignement formel, probablement en raison de l'exposition à cette langue dans des contextes comme les crèches ou les médias. Seulement 10 % notent un usage de l'anglais, et 10 % mentionnent l'utilisation des deux langues. Ces données soulignent la prédominance du français dans l'environnement linguistique des élèves, tandis que l'anglais reste marginal en dehors du cadre scolaire.

Question 03 : Êtes-vous favorable à l'introduction simultanée de deux langues étrangères (français et l'Anglais) dès la 3^e année primaire ?

Tableau N° 05 : Introduction simultanée de deux langues

Réponses	Fréquence	Taux
Oui	1	10%
Non	7	70%
Neutre	2	20%
Total	10	100%

Figure N° 04 : Introduction simultanée de deux langues



Commentaire :

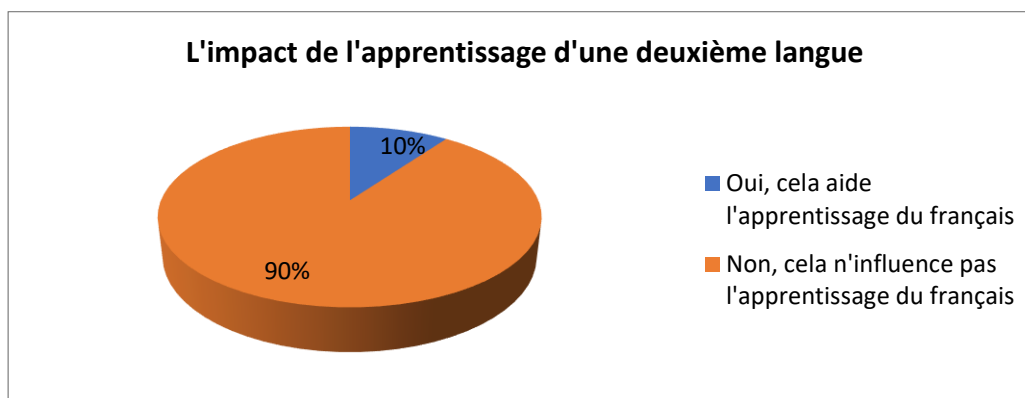
70 % des enseignants s'opposent à l'introduction simultanée du français et de l'anglais en 3^e année, 10 % y sont favorables, et 20 % adoptent une position neutre. Ce rejet s'explique par des contraintes matérielles, comme l'absence de laboratoires de langues, et par la charge cognitive imposée aux jeunes apprenants.

Question 04 : À votre avis, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (Anglais) en 3AP peut-il avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage du français ?

Tableau N° 06 : L'impact de l'apprentissage d'une deuxième langue

Réponses	Fréquence	Taux
Oui, cela aide l'apprentissage du français	1	10%
Non, cela n'influence pas l'apprentissage du français	9	90%
Total	10	100%

Figure N° 05 : L'impact de l'apprentissage d'une deuxième langue



Commentaire :

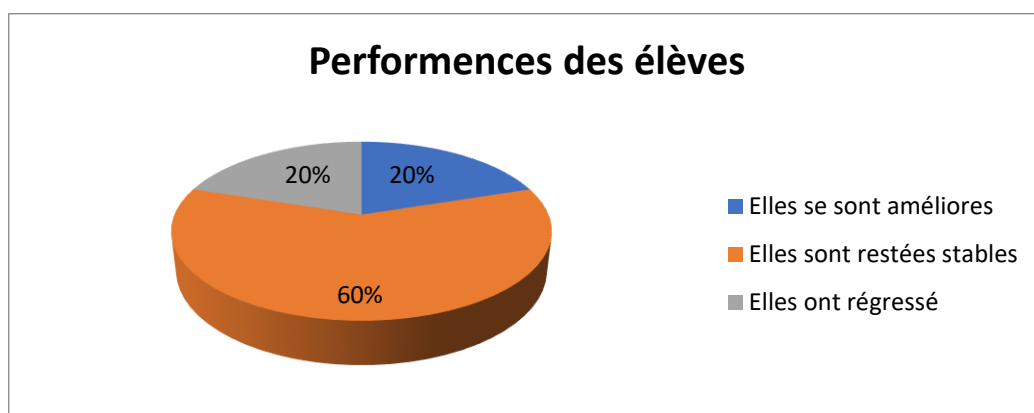
90 % des enseignants estiment que l'apprentissage de l'anglais n'a pas d'impact significatif sur celui du français, tandis que 10 % pensent qu'il peut favoriser l'acquisition du français grâce à des similitudes lexicales ou structurelles.

Question 05 :Quels changements avez-vous observés dans l'enseignement du FLE depuis l'introduction de l'anglais ?

Tableau N° 07 : Performances des élèves

Réponses	Fréquence	Taux
Elles se sont améliorées	2	20%
Elles sont restées stables	6	60%
Elles ont régressé	2	20%
Total	10	100%

Figure N° 06 : Performances des élèves



Commentaire :

L'introduction de l'anglais a un impact ambivalent. D'un côté, elle encourage les élèves à s'exprimer en anglais dès un jeune âge, enrichissant leur répertoire linguistique. De l'autre, elle entraîne des difficultés de prononciation des voyelles en français, exacerbées par le manque de ressources pédagogiques.

Question 06 :Les performances des élèves en FLE ont-elles évolué après l'introduction de l'anglais ?

Commentaire :

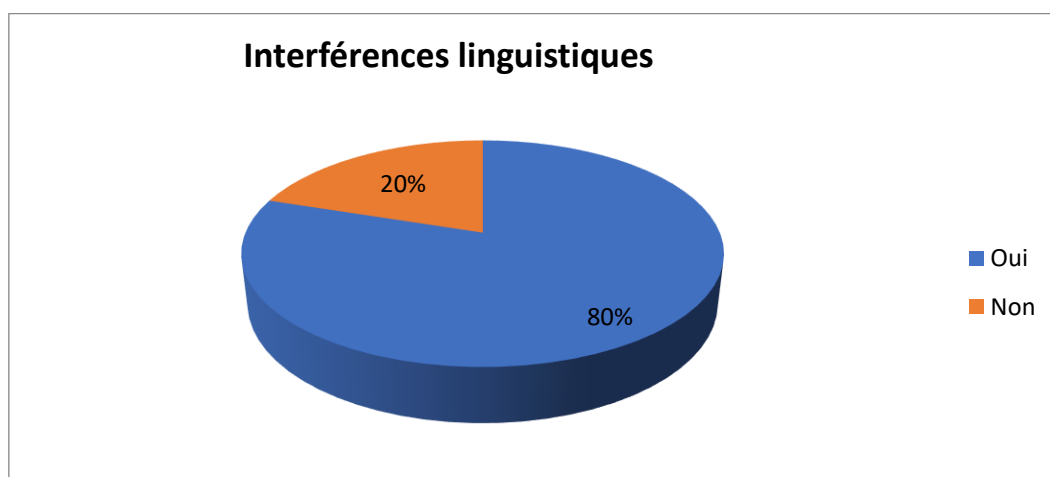
60 % des enseignants indiquent que l'introduction de l'anglais n'a pas modifié les performances en FLE. Cependant, 20 % notent une, et 20 % une régression, suggérant des effets variables selon les élèves.

Question 07 : Avez-vous remarqué des interférences linguistiques (influences de l'anglais sur le français) chez vos élèves ?

Tableau N° 08 : Interférences linguistiques

Réponses	Fréquence	Taux
Oui	8	80%
Non	2	20%
Total	10	100%

Figure 07 : Interférences linguistiques



Commentaire :

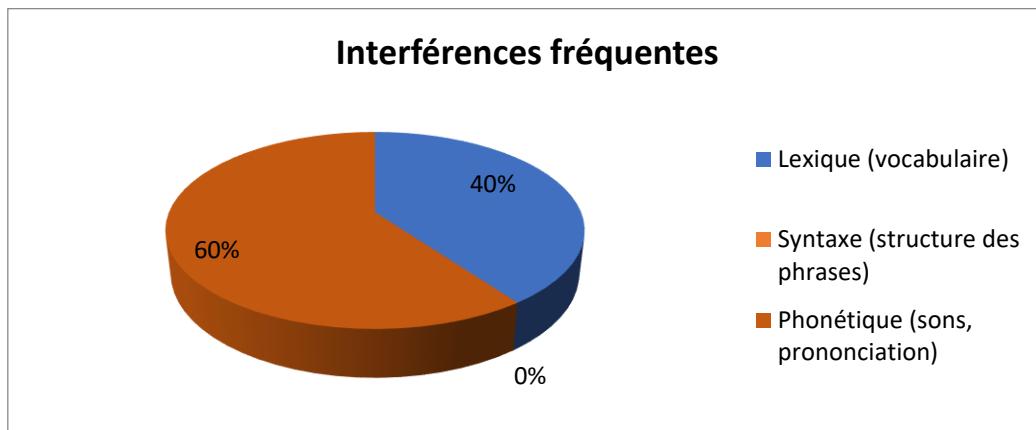
80 % des enseignants ont observé des interférences linguistiques, principalement phonétiques, entre l'anglais et le français. Les 20 % restants n'ont pas noté ce phénomène, ce qui pourrait refléter des différences dans les contextes d'enseignement

Question 08 : Si oui, quelles sont les interférences les plus fréquentes ?

Tableau N° 09 : Interférences fréquentes

Réponses	Fréquence	Taux
Lexique (vocabulaire)	4	40%
Syntaxe (structure des phrases)	0	0%
Phonétique (sons, prononciation)	6	60%
Total	10	100%

Figure N° 08 : Interférences fréquentes



Commentaire :

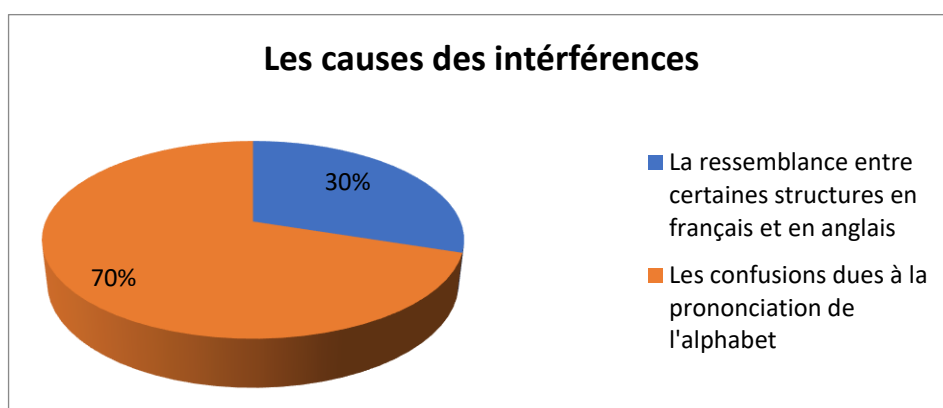
60 % des interférences concernent la prononciation, notamment des voyelles, tandis que 40 % sont lexicales, les élèves transférant des mots anglais dans leurs productions en français. Ces erreurs soulignent la nécessité d'un enseignement explicite des différences phonétiques et lexicales.

Question 09 : Quelles sont, selon vous, les causes de ces interférences ?

Tableau N° 10 : Les causes des interférences

Réponses	Fréquence	Taux
La ressemblance entre certaines structures en français et en anglais	3	30%
Les confusions dues à la prononciation de l'alphabet	7	70%
Total	10	100%

Figure N° 09 : Les causes des interférences



Commentaire :

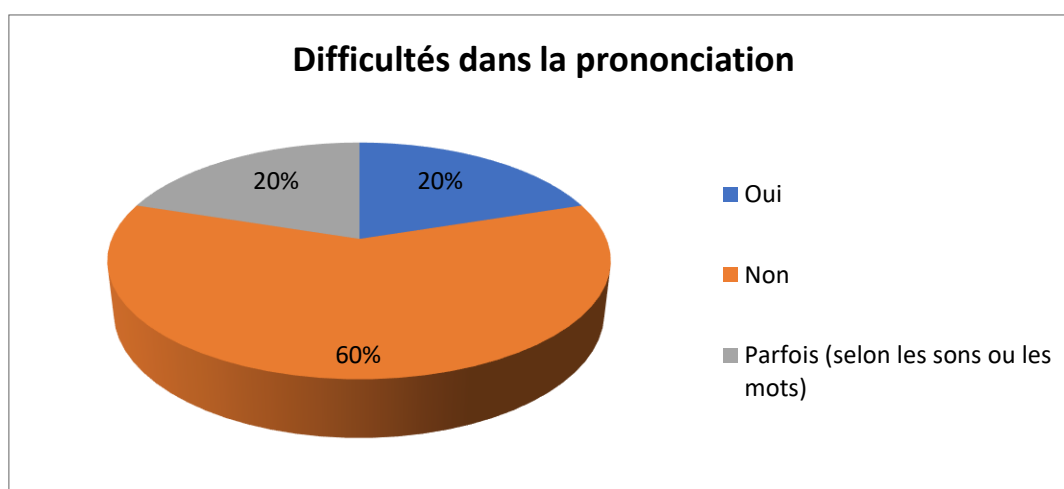
70 % des enseignants attribuent les interférences à la confusion dans la prononciation de l'alphabet, dues aux différences phonétiques entre les deux langues. Les 30 % restants pointent les similitudes structurelles, qui induisent des erreurs par transfert.

Question 10 : Avez-vous remarqué des difficultés particulières chez les élèves dans la prononciation des voyelles françaises par rapport à l'Anglais ?

Tableau N° 11 : Difficultés dans la prononciation

Réponses	Fréquence	Taux
Oui	3	30%
Non	0	00%
Parfois (selon les sons ou les mots)	7	70%
Total	10	100%

Figure N° 10 : Difficultés dans la prononciation

**Commentaire :**

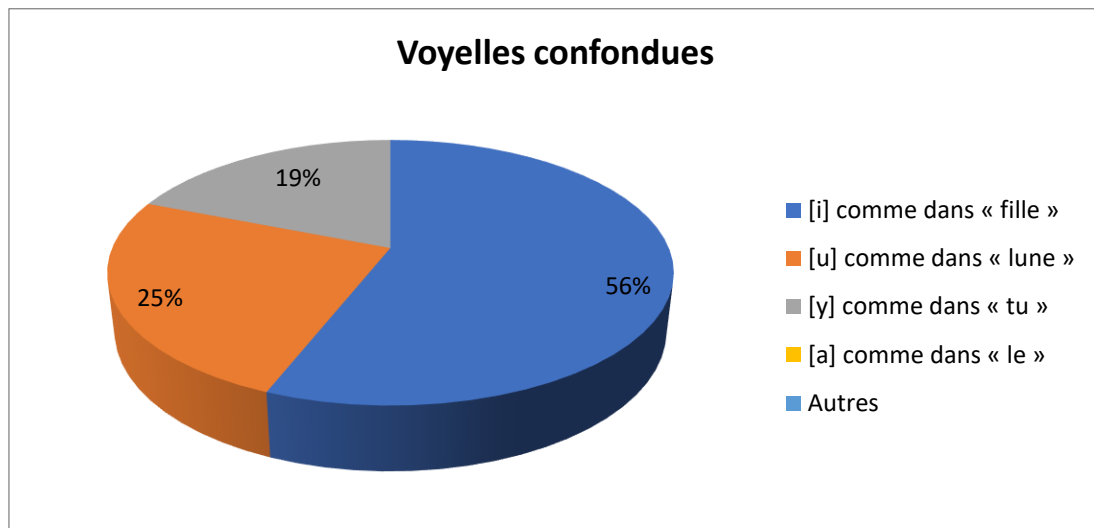
70 % des enseignants notent des difficultés contextuelles dans la prononciation des voyelles françaises, tandis que 30 % observent des problèmes généralisés. Aucun enseignant n'a signalé l'absence de difficultés, ce qui met en évidence un besoin urgent de renforcer l'enseignement phonétique.

Question 11 : Si oui, quelles voyelles semblent les plus confondues ?

Tableau N° 12 : Voyelles confondues

Réponses	Fréquence	Taux
[i] comme dans « fille »	6	60%
[u] comme dans « lune »	3	30%
[y] comme dans « tu »	1	10%
[a] comme dans « le »	0	00%
Autres	0	00%
Total	10	100%

Figure N° 11 : Voyelles confondues



Commentaire :

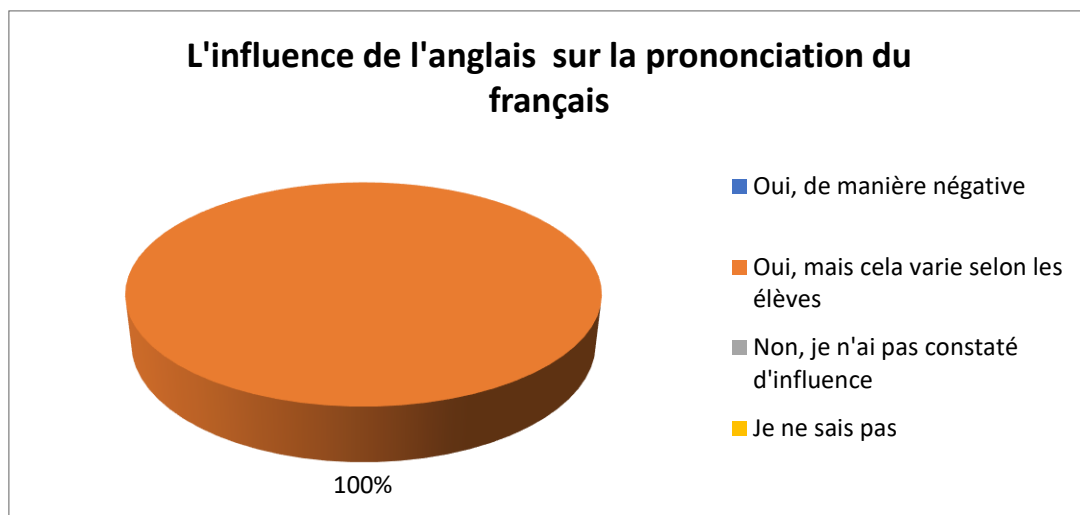
La voyelle [i] (comme dans « fille ») est la plus souvent confondue (60 %), probablement en raison de sa proximité avec la voyelle anglaise [ɪ]. Les voyelles [u] et [a] sont mieux maîtrisées, bien que des confusions persistantes dans certains contextes.

Question 12 : Pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais influence spécifiquement la prononciation des voyelles françaises ?

Tableau N° 13 : L'influence de l'anglais sur la prononciation du français

Réponses	Fréquence	Taux
Oui, de manière négative	0	00%
Oui, mais cela varie selon les élèves	10	100%
Non, je n'ai pas constaté d'influence	0	00%
Je ne sais pas	0	00%
Total	10	100%

Figure N° 12 : L'influence de l'anglais sur la prononciation du français



Commentaire :

100 % des enseignants confirment que l'apprentissage de l'anglais influence la prononciation des voyelles françaises, avec une variabilité selon les élèves. Ce consensus souligne la nécessité d'approches pédagogiques ciblées pour minimiser les interférences.

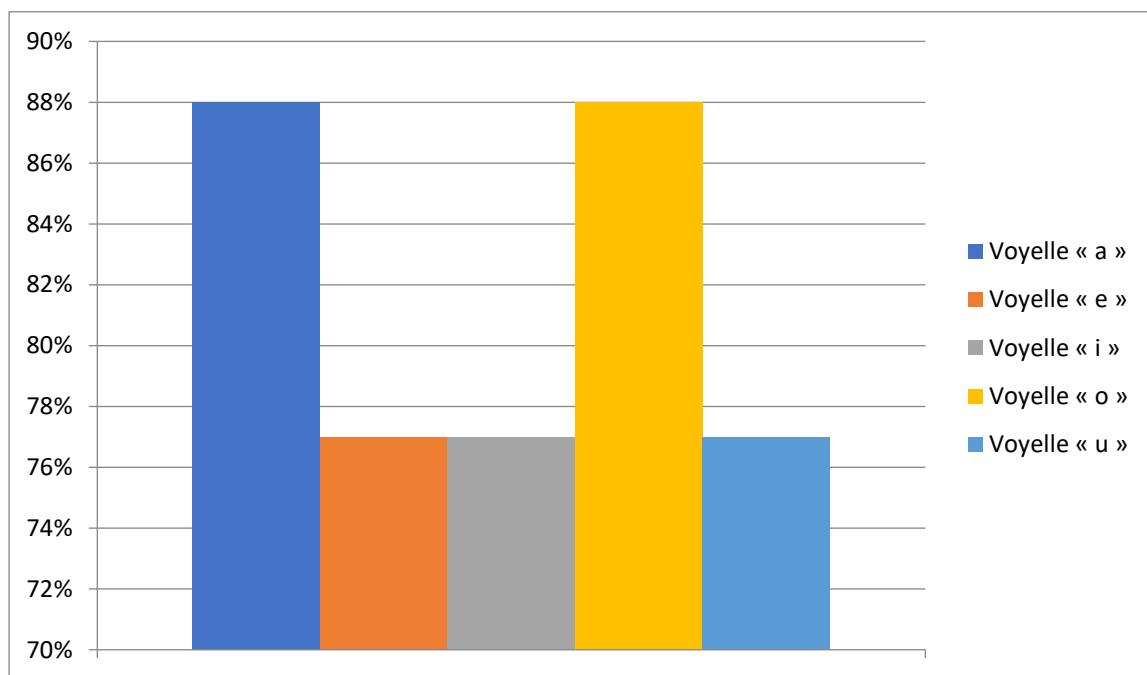
3.2. Résultats des exercices pratiques

3.2.1. Exercice de repérage des voyelles :

Tableau N° 14 : Fréquence d'apparition des voyelles produites par les élèves

Voyelle	Nombre d'élèves	Pourcentage
a	8 / 9	88 %
e	7 / 9	77 %
i	7 / 9	77 %
o	8 / 9	88 %
u	7 / 9	77 %

Figure N° 13 : Fréquence d'apparition des voyelles produites par les élèves



Commentaire :

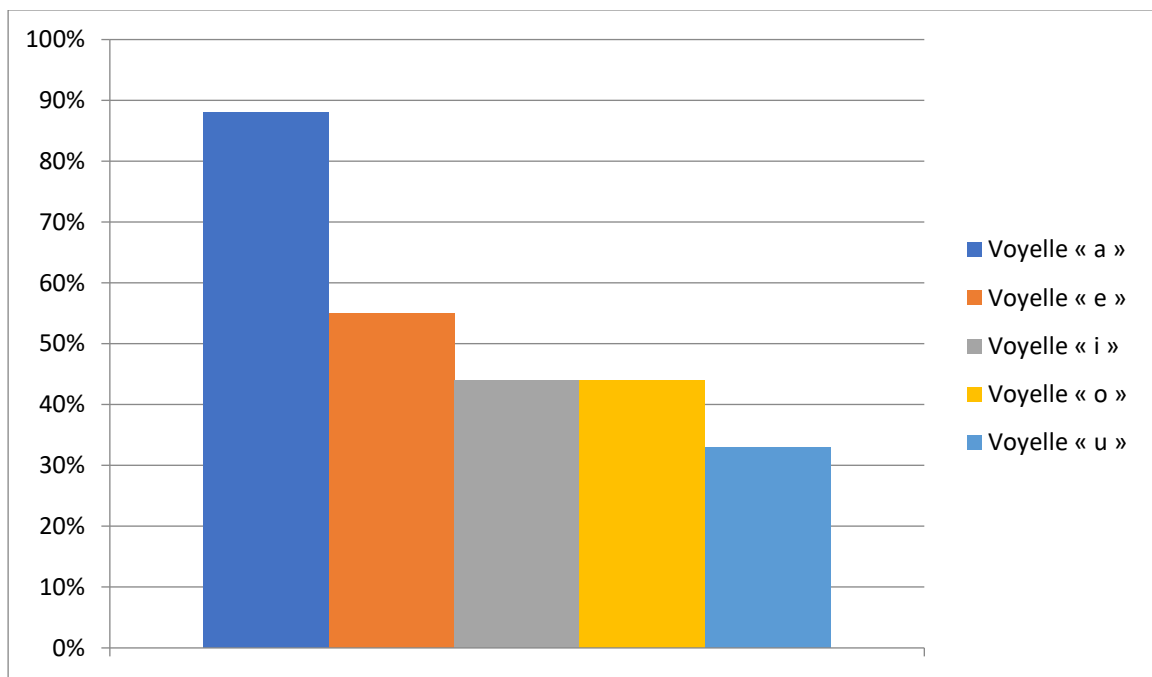
Les élèves ont globalement réussi à identifier les voyelles, avec un taux de réussite moyen de 77 %. Les voyelles « a » et « o » ont été les mieux reconnues (88 %), tandis que « e », « i » et « u » ont posé plus de difficultés. Ces résultats indiquent une bonne conscience phonologique de base, mais des lacunes persistantes pour certaines voyelles.

3.2.2. Exercice de prononciation :

Tableau N° 15 : Fréquence d'apparition des voyelles produites par les élèves

Voyelle	Nombre d'élèves	Pourcentage
a	8 / 9	88 %
e	5 / 9	55 %
i	4 / 9	44 %
o	4 / 9	44 %
u	3 / 9	33 %

Figure N° 14 : Fréquence d'apparition des voyelles produites par les élèves



Commentaire :

La voyelle « a » a été correctement prononcée par 88 % des élèves, suivie de « e » (55 %). Les voyelles « i » et « o » ont un taux de réussite de 44 %, et « u » est la moins bien prononcée (33 %), souvent confondue avec « e ». Cette confusion s'explique par :

- La proximité phonétique entre « u » et « e » en français.
- Une maîtrise insuffisante des mouvements articulatoires (langue et lèvres) à cet âge.

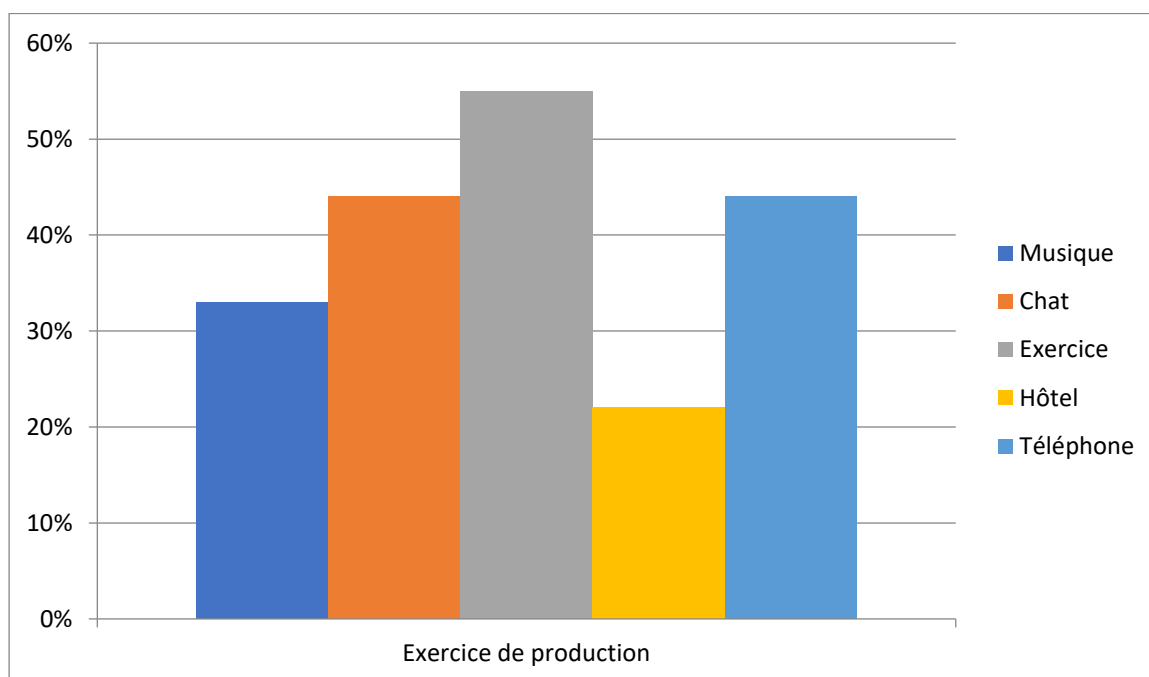
- Des interférences avec l'anglais, où le son [u] (comme dans « blue ») diffère du « u » français (comme dans « lune »).

3.2.3. Exercice de production

Tableau N° 16 : Fréquence des mots produits par les élèves

Mots	Nombre d'élèves	Taux
Musique	3 / 9	33 %
Chat	4 / 9	44 %
Exercice	5 / 9	55 %
Hôtel	2 / 9	22 %
Téléphone	4 / 9	44 %

Figure N° 15 : Fréquence des mots produits par les élèves



Commentaire

L'analyse des mots produits par les élèves dans l'exercice de production écrite montre une variation significative dans la fréquence d'utilisation. Le mot « exercice » est le plus fréquemment produit (55 %), ce qui peut s'expliquer par sa présence plus explicite dans les consignes ou par sa familiarité pour les élèves. Les mots « chat » et « téléphone » apparaissent chacun chez 44 % des participants, indiquant qu'ils font partie du lexique courant acquis à ce niveau. En revanche, des mots comme « musique » (33 %) et « hôtel » (22 %) sont moins

cités, ce qui peut être attribué à leur complexité phonétique ou à une moindre exposition dans les supports pédagogiques. Ces résultats révèlent que les élèves ont tendance à mobiliser des mots simples, concrets et souvent rencontrés en classe, mais qu'ils rencontrent encore des difficultés à varier leur vocabulaire, en particulier lorsqu'il s'agit de mots comportant des voyelles complexes.

Total des résultats

Tableau 17 : Résultats des élèves aux trois types d'exercices

Élève	Exercice de repérage	Exercice de prononciation	Exercice de production
1	5 / 5	1 / 5	2 / 5
2	4 / 5	3 / 5	2 / 5
3	3 / 5	2 / 5	1 / 5
4	4 / 5	2 / 5	2 / 5
5	4 / 5	2 / 5	1 / 5
6	3 / 5	3 / 5	1 / 5
7	4 / 5	2 / 5	2 / 5
8	5 / 5	3 / 5	1 / 5
9	4 / 5	3 / 5	2 / 5
Pourcentages	80%	46%	36%

Figure N° 16 : Résultats des élèves à l'exercice de repérage

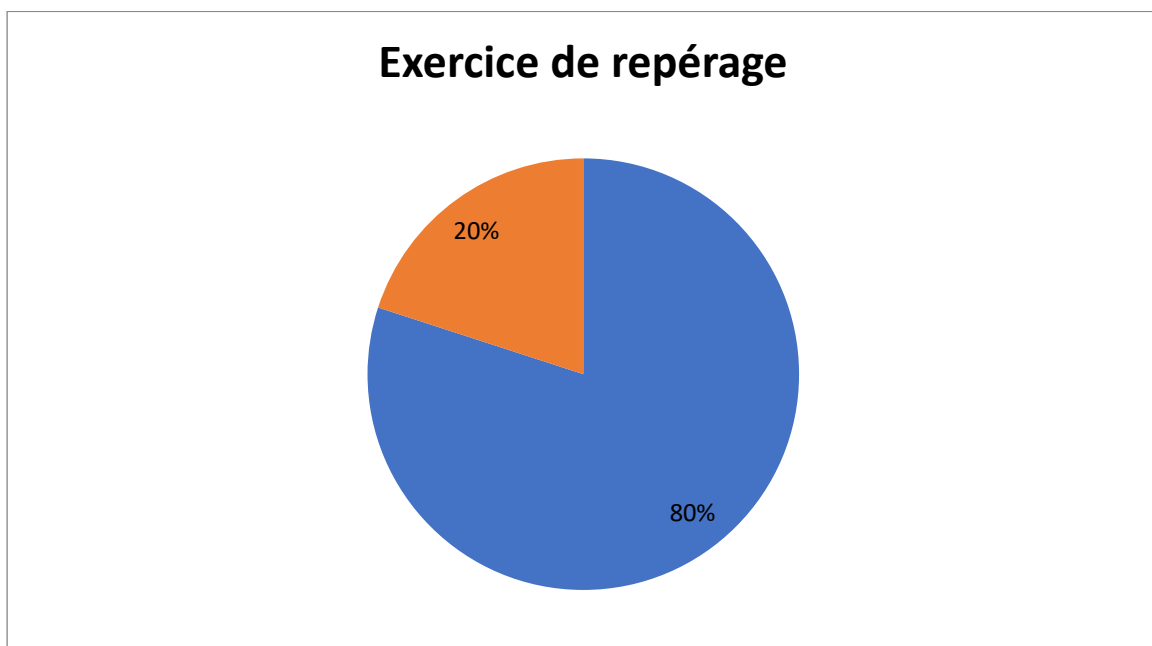


Figure N° 17 : Résultats des élèves à l'exercice de prononciation



Figure N° 18 : Résultats des élèves à l'exercice de production



Synthèse

Les résultats globaux des trois types d'exercices révèlent des écarts notables entre les compétences évaluées. Le taux de réussite le plus élevé concerne l'exercice de repérage des voyelles (80 %), ce qui montre que les élèves sont globalement capables de reconnaître visuellement les voyelles dans les mots. Cette compétence, qui mobilise principalement l'attention visuelle et la mémoire orthographique, semble bien acquise à ce niveau.

En revanche, les performances baissent de manière significative dans l'exercice de prononciation (46 %) et encore davantage dans l'exercice de production écrite (36 %). Cette tendance met en évidence des difficultés progressives à passer de la reconnaissance à la mise en pratique phonétique et linguistique. La prononciation correcte des voyelles semble poser des problèmes liés soit à l'articulation, soit à des interférences entre les langues apprises. Quant à la production écrite, les erreurs peuvent être dues à un manque de vocabulaire, de structures syntaxiques stables ou encore à une maîtrise insuffisante du code graphique.

Ces résultats confirment que la maîtrise phonologique active (production orale et écrite) est plus difficile à atteindre que la simple reconnaissance visuelle, surtout dans un contexte d'apprentissage simultané de deux langues étrangères. Cela souligne l'importance de renforcer les activités d'entraînement articulatoire et de consolidation orthographique dans les pratiques pédagogiques.

3.2.4. Synthèse des résultats (Tableau global)

- **Repérage** : Meilleure compétence (80 % de réussite), reflétant une bonne compréhension visuelle et auditive.
- **Prononciation** : Résultats moyens, avec des difficultés liées à l'articulation et aux interférences linguistiques.
- **Production écrite** : Compétence la moins maîtrisée, due à des lacunes lexicales et syntaxiques.

4. Discussion et recommandations

4.1. Discussion

Les résultats confirment que l'introduction simultanée du français et de l'anglais en 3e année primaire engendre des défis, notamment des interférences phonétiques et lexicales. La prédominance du français dans l'environnement des élèves facilite son acquisition, mais l'anglais, moins familier, perturbe la prononciation des voyelles françaises. Les enseignants soulignent le manque de ressources pédagogiques (laboratoires de langues, matériel didactique) comme un obstacle majeur.

Les exercices pratiques révèlent que les élèves maîtrisent mieux les tâches de reconnaissance que celles impliquant une production active (orale ou écrite). Les confusions

entre voyelles, comme [i] et [ɪ] ou [u] et [e], sont amplifiées par les différences phonétiques entre le français et l'anglais, ainsi que par l'immaturation articulaire des élèves.

4.2. Recommandations

Pour répondre aux difficultés identifiées, nous proposons les suivantes :

1. **Renforcement de l'enseignement phonétique** : Introduire des exercices spécifiques pour entraîner la discrimination et la production des voyelles, en utilisant des supports audiovisuels.
2. **Formation des enseignants** : Organisateur des ateliers sur la gestion des interférences linguistiques et l'enseignement bilingue précoce.
3. **Amélioration des ressources** : Équiper les écoles de laboratoires de langues et de matériel didactique adapté.
4. **Approche différenciée** : Adapter les activités aux besoins individuels des élèves, en tenant compte de leurs niveaux de maîtrise et de leurs difficultés spécifiques.
5. **Progressivité dans l'enseignement** : Introduire l'anglais de manière graduelle, après une consolidation des bases en français, pour réduire les interférences.

Conclusion

Cette enquête met en lumière les défis posés par l'apprentissage simultané du français et de l'anglais en 3^e année primaire, notamment en termes d'interférences phonétiques et de difficultés de production. Si les élèves montrent une bonne capacité à reconnaître les voyelles, leur prononciation et leur production écrite restent problématiques. Ces résultats appellent à une réforme des pratiques pédagogiques, avec un accent sur la phonétique, la formation des enseignants et l'amélioration des ressources. Une approche ciblée et progressive pourrait maximiser les bénéfices de l'enseignement bilingue tout en minimisant ses inconvénients.

CONCLUSION
GENERALE

Conclusion

L'objectif principal de ce mémoire était d'analyser l'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais sur la prononciation des voyelles chez les élèves de 3^e année primaire (3AP). À travers cette étude, nous avons tenté de mieux comprendre comment deux langues étrangères, enseignées au même moment, interagissent dans le processus d'acquisition phonétique des jeunes apprenants, dans un contexte linguistique déjà riche et complexe, marqué par la présence de l'arabe dialectal et du tamazight comme langues maternelles et de l'arabe standard comme langue d'enseignement.

Dans une première partie, nous avons présenté le cadre théorique en mettant l'accent sur le plurilinguisme en Algérie, le statut des langues en présence, ainsi que les spécificités phonétiques du français et de l'anglais. Nous avons souligné les différences notables entre les systèmes vocaliques de ces deux langues et ceux des langues maternelles des élèves, ce qui constitue une source importante de difficultés, notamment pour la prononciation des voyelles.

Dans la deuxième partie, consacrée à l'étude de terrain, nous avons adopté une approche mixte basée sur des questionnaires adressés aux enseignants et des exercices pratiques réalisés avec des élèves. Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier plusieurs phénomènes importants.

D'abord, la majorité des enseignants interrogés considèrent que l'introduction de l'anglais en même temps que le français à ce niveau de scolarité pose problème, notamment en raison du jeune âge des élèves et de leur niveau encore limité en français. Ils ont également constaté des interférences phonétiques, en particulier dans la prononciation des voyelles, ce qui confirme nos hypothèses de départ.

Les exercices réalisés avec les élèves ont confirmé ces constats. Les résultats montrent que les enfants réussissent assez bien dans les tâches de repérage des voyelles, mais rencontrent plus de difficultés lorsqu'il s'agit de les prononcer correctement ou de les utiliser dans des productions orales ou écrites. Les voyelles comme [i], [u] et [y], qui n'existent pas dans les langues maternelles des élèves ou qui sont proches de sons anglais, sont les plus souvent mal prononcées. Ces erreurs sont souvent dues aux interférences entre les langues, mais aussi à un manque d'entraînement spécifique à la prononciation dans les pratiques pédagogiques.

Notre étude a permis de dégager plusieurs pistes de réflexion. D'un côté, l'enseignement précoce de deux langues étrangères peut offrir des avantages, comme le

Conclusion

développement de la conscience phonologique ou la familiarisation avec des systèmes linguistiques variés. De l'autre côté, il peut entraîner des confusions, des erreurs de prononciation et une surcharge cognitive chez les jeunes élèves, surtout lorsque les méthodes d'enseignement ne sont pas adaptées à ce défi. (absence de laboratoires de langue).

Ainsi, nous pensons qu'il est nécessaire de repenser l'enseignement bilingue en primaire, en adoptant une approche progressive et adaptée au développement phonologique des enfants. Il serait utile d'intégrer davantage d'activités orales, de sensibilisation aux sons, et de formation spécifique des enseignants à l'enseignement phonétique. Par ailleurs, les manuels scolaires devraient accorder une place plus importante à la prononciation, avec des exercices simples, ludiques et accessibles.

Enfin, bien que notre travail ait certaines limites, notamment le nombre restreint de participants et la durée limitée de l'étude, il constitue une contribution modeste mais utile à la réflexion sur l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Il montre que le défi ne réside pas uniquement dans le nombre de langues enseignées, mais surtout dans la manière dont elles sont introduites et accompagnées. Il serait pertinent de poursuivre cette recherche sur une plus grande échelle, en explorant d'autres aspects comme la compréhension orale, la lecture ou encore l'évolution de la prononciation sur le long terme. Cela permettrait d'enrichir les pratiques pédagogiques et de mieux accompagner les élèves dans leur parcours plurilingue.

Table des matières

Table des matières

Remerciements	
Dédicaces	
Résumé	
Sommaire	
Liste des tableaux	
Liste des figures	
Introduction générale	01
Première partie : Cadre théorique	
Chapitre 1 : L'Évaluation et la motivation en Classe de FLE	
Introduction	06
1. Le statut du français et de l'anglais en Algérie	06
1.1. Le statut du français et de l'anglais en Algérie	06
1.2. La montée en puissance de l'anglais et son impact sur le français	07
1.3. Les dynamiques de contact entre les langues	08
1.4. Monolinguisme, bilinguisme et plurilinguisme : définitions et réalités algériennes ...	08
1.5. Comparaison du système vocalique du français et de l'anglais	09
1.5.1. Analyse contrastive des sous-systèmes linguistiques français-anglais (alphabet, lexique, phonétique).....	10
1.6. Les confusions phonétiques en contexte scolaire (synthèse)	11
Chapitre II : Enseignement du français et de l'anglais au cycle primaire en Algérie	
1. L'approche par compétences.....	14
1.1. Définition	14
1.2. Objectifs	14
1.3. La pédagogie de projet.....	15
1.4. Application au contexte algérien	15
2. L'enseignement du FLE en cycle primaire	16
2.1. Historique et introduction du FLE en 3AP	16
2.2. Volume horaire et organisation.....	17
2.3. Objectifs pédagogiques en 3AP	17
3. L'enseignement de l'anglais en 3AP	18
3.1. Contexte d'introduction	18
3.2. Objectifs spécifiques de l'enseignement de l'anglais en 3AP	19
3.3. Une ouverture culturelle et citoyenne	19
3.4. Contraintes et recommandations	19
4. Les interférences et confusions dans l'apprentissage des voyelles	20
4.1. Stratégies alphabétiques du français et de l'anglais.....	20
4.2. Impact sur la prononciation des voyelles.....	21
4.2.1. Confusion des sons similaires	21
4.2.2. Influence de la structure phonétique du français	21
4.2.3. Omissions ou ajouts de sons	21

4.2.4. Effets de la surcharge linguistique	22
Conclusion.....	22

Deuxième partie : Cadre pratique

Chapitre III : Méthodologie et analyse des résultats

1. L'enquête sur le terrain	25
1.1. Le terrain.....	25
1.2. Le public	25
2. Outils de collecte de données	26
2.1. Le questionnaire.....	26
2.2. Les exercices pratiques	26
3. Analyse des résultats	27
3.1. Résultats du questionnaire	27
3.2. Résultats des exercices pratiques	37
3.2.1. Exercice de repérage des voyelles	37
3.2.2. Exercice de prononciation	38
3.2.3. Exercice de production.....	39
3.2.4. Synthèse des résultats (Tableau global)	42
4. Discussion et recommandations	42
4.1. Discussion.....	42
4.2. Recommandations.....	43
Conclusion.....	43
Conclusion générale	45
Table des matières.....
Bibliographie.....
Annexes

Bibliographie

Ouvrages

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.
- Benaouali, F. (2023). L'enseignement simultané de deux langues étrangères en Algérie : Enquête auprès des enseignants du cycle primaire. *Studu de gramaticăcontrastivă*, 40, 46–54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10402253>
- Bernardez, T. (2024). Étude phonétique de la perception et de la production des voyelles antérieures arrondies du français par des apprenants hispanophones débutants [Mémoire de master 2, Université Grenoble Alpes]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04696518v1>
- Bouteflika, A. (2000). Discours sur la réforme éducative. Alger. (Cité dans El Mistari (2013, p. 40).
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. [PDF](#)
- Chaif, I. (2015). L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage. *Synergies Algérie*, (22), 171-177. <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/chaif.pdf>
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. [PDF](#)
- Dalgalian, G. (1981). Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Paris : CLE International.(Cité dans El Mistari (2013, p. 45).
- Dourari, A. (2011). « Entre le monolinguisme d'État et le plurilinguisme de la société ». *Synergies Pays germanophones*, n°5, pp. 74-85.
- El Mistari, H. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? *Synergies Algérie*, (18), 39-51. https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf
- Hassani, Z. (2013). *La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ?* In **L'École : enjeux institutionnels et sociaux** (pp. 60–61).

- Kuhl, P. K. (2004). L'acquisition précoce du langage : Décrypter le code de la parole. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. sur : <https://www.nature.com/articles/nrn1533>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation. Alger : Casbah Éditions.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. [Texte intégral](#)
- Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien. In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. UNESCO – ONPS. (Cité dans El Mistari (2013, p. 50).

Autres ressources : [Insaniyat](#), [Persée](#)

- Cahiers Pédagogiques. (sd). Influence de la langue maternelle . https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Influence_langue_maternelle-3.pdf
- CANDÉLIER, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 5(1). Consulté le 12 juin 2025, à l'adresse <https://journals.openedition.org/rdlc/pdf/6289>

Annexes

Annexe 01

Questionnaire destiné aux enseignants de 3AP (français et anglais)

Thème : L'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais sur la prononciation des voyelles en français : cas des élèves du 3eAP de l'établissement MAMMER Amer Tizi-Ouzou

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master, Vos réponses seront utilisées à des fins de recherche uniquement, de manière anonyme et confidentielle.

1. Année de début dans l'enseignement :

- Avant 2022 (Avant l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP)
- En 2022 ou après (Après l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP).

2. Selon vous, les élèves utilisent-ils déjà le français ou l'anglais dans leurs discussions avant l'introduction de ces deux langues en 3AP.

- Français
- Anglais
- Les deux.

3. Êtes-vous favorable à l'introduction simultanée de deux langues étrangères (français et l'Anglais) dès la 3e année primaire ?

- Oui
- Non
- Neutre

4. À votre avis, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (Anglais) en 3AP peut-il avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage du français ?

- Oui, cela aide l'apprentissage du français
- Non, cela n'influence pas l'apprentissage du français

5. Quels changements avez-vous observés dans l'enseignement du FLE depuis l'introduction de l'anglais ?

(Réponse libre)

.....
.....

6. Les performances des élèves en FLE ont-elles évolué après l'introduction de l'anglais ?

- Elles se sont améliorées
- Elles sont restées stables
- Elles ont régressé

7. Avez-vous remarqué des interférences linguistiques (influences de l'anglais sur le français) chez vos élèves ?

- Oui
- Non

8. Si oui, quelles sont les interférences les plus fréquentes ?

- Lexique (vocabulaire)
- Syntaxe (structure des phrases)
- Phonétique (sons, prononciation)

Autres :

9. Quelles sont, selon vous, les causes de ces interférences ?

- La ressemblance entre certaines structures en français et en anglais
- Les confusions dues à la prononciation de l'alphabet

10. Avez-vous remarqué des difficultés particulières chez les élèves dans la prononciation des voyelles françaises par rapport à l'Anglais ?

- Oui
- Non
- Parfois (selon les sons ou les mots)

11. Si oui, quelles voyelles semblent le plus confondues ?

- [i] comme dans *fil**le*
- [u] comme dans *lun**e*
- [y] comme dans *t**u*
- [ə] comme dans *l**e*
- Autres :

12. Pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais influence spécifiquement la prononciation des voyelles françaises ?

- Oui, de manière négative
- Oui, mais cela varie selon les élèves
- Non, je n'ai pas constaté d'influence
- Je ne sais pas

Merci beaucoup.

Annexe 02

Questionnaire destiné aux enseignants de 3AP (français et anglais)

Thème : L'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais sur la prononciation des voyelles en français : cas des élèves du 3eAP de l'établissement MAMMER Amer Tizi-Ouzou

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master, Vos réponses seront utilisées à des fins de recherche uniquement, de manière anonyme et confidentielle.

1. Année de début dans l'enseignement :

- Avant 2022 (Avant l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP)
 En 2022 ou après (Après l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP).

2. Selon vous, les élèves utilisent-ils déjà le français ou l'anglais dans leurs discussions avant l'introduction de ces deux langues en 3AP.

- Français
 Anglais
 Les deux.

3. Êtes-vous favorable à l'introduction simultanée de deux langues étrangères (français et l'Anglais) dès la 3e année primaire ?

- Oui
 Non
 Neutre

4. À votre avis, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (Anglais) en 3AP peut-il avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage du français ?

- Oui, cela aide l'apprentissage du français
 Non, cela n'influence pas l'apprentissage du français

5. Quels changements avez-vous observés dans l'enseignement du FLE depuis l'introduction de l'anglais ?

(Réponse libre)

..... changement dans la prononciation
de certaines voyelles.....

6. Les performances des élèves en FLE ont-elles évolué après l'introduction de l'anglais ?

- Elles se sont améliorées
 Elles sont restées stables
 Elles ont régressé

7. Avez-vous remarqué des interférences linguistiques (influences de l'anglais sur le français) chez vos élèves ?

- Oui
 Non

8. Si oui, quelles sont les interférences les plus fréquentes ?

- Lexique (vocabulaire)
 Syntaxe (structure des phrases)
 Phonétique (sons, prononciation)
 Autres :

10

9. Quelles sont, selon vous, les causes de ces interférences ?

- La ressemblance entre certaines structures en français et en anglais
- Les confusions dues à la prononciation de l'alphabet

10. Avez-vous remarqué des difficultés particulières chez les élèves dans la prononciation des voyelles françaises par rapport à l'Anglais ?

- Oui
- Non
- Parfois (selon les sons ou les mots)

11. Si oui, quelles voyelles semblent le plus confondues ?

- [i] comme dans *fil*le
- [u] comme dans *lun*e
- [y] comme dans *t*u
- [ə] comme dans *l*e
- Autres :

12. Pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais influence spécifiquement la prononciation des voyelles françaises ?

- Oui, de manière négative
- Oui, mais cela varie selon les élèves
- Non, je n'ai pas constaté d'influence
- Je ne sais pas

Merci beaucoup.

Annexe 03

Questionnaire destiné aux enseignants de 3AP (français et anglais)

Thème : L'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais sur la prononciation des voyelles en français : cas des élèves du 3eAP de l'établissement MAMMER Amer Tizi-Ouzou

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master, Vos réponses seront utilisées à des fins de recherche uniquement, de manière anonyme et confidentielle.

1. Année de début dans l'enseignement :

- Avant 2022 (Avant l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP)
- En 2022 ou après (Après l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP).

2. Selon vous, les élèves utilisent-ils déjà le français ou l'anglais dans leurs discussions avant l'introduction de ces deux langues en 3AP.

- Français
- Anglais
- Les deux.

3. Êtes-vous favorable à l'introduction simultanée de deux langues étrangères (français et l'Anglais) dès la 3e année primaire ?

- Oui
- Non
- Neutre

4. À votre avis, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (Anglais) en 3AP peut-il avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage du français ?

- Oui, cela aide l'apprentissage du français
- Non, cela n'influence pas l'apprentissage du français

5. Quels changements avez-vous observés dans l'enseignement du FLE depuis l'introduction de l'anglais ?

(Réponse libre)

L'introduction de l'anglais permet une approche plus comparative entre les langues, ce qui a enrichi la compréhension du fonctionnement linguistique général. Toutefois, cela a pu réduire le temps consacré au renforcement du français.

6. Les performances des élèves en FLE ont-elles évolué après l'introduction de l'anglais ?

- Elles se sont améliorées
- Elles sont restées stables
- Elles ont régressé

7. Avez-vous remarqué des interférences linguistiques (influences de l'anglais sur le français) chez vos élèves ?

- Oui
- Non

8. Si oui, quelles sont les interférences les plus fréquentes ?

- Lexique (vocabulaire)
- Syntaxe (structure des phrases)
- Phonétique (sons, prononciation)

Autres :

08

9. Quelles sont, selon vous, les causes de ces interférences ?

- La ressemblance entre certaines structures en français et en anglais
- Les confusions dues à la prononciation de l'alphabet

10. Avez-vous remarqué des difficultés particulières chez les élèves dans la prononciation des voyelles françaises par rapport à l'Anglais ?

- Oui
- Non
- Parfois (selon les sons ou les mots)

11. Si oui, quelles voyelles semblent le plus confondues ?

- [i] comme dans *fil*le
- [u] comme dans *lun*e
- [y] comme dans *t*u
- [ə] comme dans *l*e
- Autres :

12. Pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais influence spécifiquement la prononciation des voyelles françaises ?

- Oui, de manière négative
- Oui, mais cela varie selon les élèves
- Non, je n'ai pas constaté d'influence
- Je ne sais pas

Merci beaucoup.

05

Annexe 04

Questionnaire destiné aux enseignants de 3AP (français et anglais)

Thème : L'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais sur la prononciation des voyelles en français : cas des élèves du 3eAP de l'établissement MAMMER Amer Tizi-Ouzou

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master, Vos réponses seront utilisées à des fins de recherche uniquement, de manière anonyme et confidentielle.

1. Année de début dans l'enseignement :

- Avant 2022 (Avant l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP)
 En 2022 ou après (Après l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP).

2. Selon vous, les élèves utilisent-ils déjà le français ou l'anglais dans leurs discussions avant l'introduction de ces deux langues en 3AP.

- Français
 Anglais
 Les deux.

3. Êtes-vous favorable à l'introduction simultanée de deux langues étrangères (français et l'Anglais) dès la 3e année primaire ?

- Oui
 Non
 Neutre

4. À votre avis, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (Anglais) en 3AP peut-il avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage du français ?

- Oui, cela aide l'apprentissage du français
 Non, cela n'influence pas l'apprentissage du français

5. Quels changements avez-vous observés dans l'enseignement du FLE depuis l'introduction de l'anglais ?

(Réponse libre)

La suppression des phénomènes de phonétique et de certains phénomènes.

6. Les performances des élèves en FLE ont-elles évolué après l'introduction de l'anglais ?

- Elles se sont améliorées
 Elles sont restées stables
 Elles ont régressé

7. Avez-vous remarqué des interférences linguistiques (influences de l'anglais sur le français) chez vos élèves ?

- Oui
 Non

8. Si oui, quelles sont les interférences les plus fréquentes ?

- Lexique (vocabulaire)
 Syntaxe (structure des phrases)
 Phonétique (sons, prononciation)

Autres :

2

9. Quelles sont, selon vous, les causes de ces interférences ?

- La ressemblance entre certaines structures en français et en anglais
- Les confusions dues à la prononciation de l'alphabet

10. Avez-vous remarqué des difficultés particulières chez les élèves dans la prononciation des voyelles françaises par rapport à l'Anglais ?

- Oui
- Non
- Parfois (selon les sons ou les mots)

11. Si oui, quelles voyelles semblent le plus confondues ?

- [i] comme dans *fil*le
- [u] comme dans *lun*e
- [y] comme dans *t*u
- [ə] comme dans *l*e
- Autres :

12. Pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais influence spécifiquement la prononciation des voyelles françaises ?

- Oui, de manière négative
- Oui, mais cela varie selon les élèves
- Non, je n'ai pas constaté d'influence
- Je ne sais pas

Merci beaucoup.

②

Annexe 05

Questionnaire destiné aux enseignants de 3AP (français et anglais)

Thème : L'impact de l'enseignement simultané du français et de l'anglais sur la prononciation des voyelles en français : cas des élèves du 3eAP de l'établissement MAMMER Amer Tizi-Ouzou

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master, Vos réponses seront utilisées à des fins de recherche uniquement, de manière anonyme et confidentielle.

1. Année de début dans l'enseignement :

- Avant 2022 (Avant l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP)
 En 2022 ou après (Après l'introduction de l'Anglais en 3^{ème} AP).

2. Selon vous, les élèves utilisent-ils déjà le français ou l'anglais dans leurs discussions avant l'introduction de ces deux langues en 3AP.

- Français
 Anglais
 Les deux.

3. Êtes-vous favorable à l'introduction simultanée de deux langues étrangères (français et l'Anglais) dès la 3e année primaire ?

- Oui
 Non
 Neutre

4. À votre avis, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (Anglais) en 3AP peut-il avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage du français ?

- Oui, cela aide l'apprentissage du français
 Non, cela n'influence pas l'apprentissage du français

5. Quels changements avez-vous observés dans l'enseignement du FLE depuis l'introduction de l'anglais ?

(Réponse libre)

Les élèves confondent les deux langues du à leurs similitudes

6. Les performances des élèves en FLE ont-elles évolué après l'introduction de l'anglais ?

- Elles se sont améliorées
 Elles sont restées stables
 Elles ont régressé

7. Avez-vous remarqué des interférences linguistiques (influences de l'anglais sur le français) chez vos élèves ?

- Oui
 Non

8. Si oui, quelles sont les interférences les plus fréquentes ?

- Lexique (vocabulaire)
 Syntaxe (structure des phrases)
 Phonétique (sons, prononciation)

Autres :

04

9. Quelles sont, selon vous, les causes de ces interférences ?

- La ressemblance entre certaines structures en français et en anglais
- Les confusions dues à la prononciation de l'alphabet

10. Avez-vous remarqué des difficultés particulières chez les élèves dans la prononciation des voyelles françaises par rapport à l'Anglais ?

- Oui
- Non
- Parfois (selon les sons ou les mots)

11. Si oui, quelles voyelles semblent le plus confondues ?

- [i] comme dans *fil*le
- [u] comme dans *lun*e
- [y] comme dans *t*u
- [ə] comme dans *l*e
- Autres :

12. Pensez-vous que l'apprentissage de l'anglais influence spécifiquement la prononciation des voyelles françaises ?

- Oui, de manière négative
- Oui, mais cela varie selon les élèves
- Non, je n'ai pas constaté d'influence
- Je ne sais pas

Merci beaucoup.

Annexe 06

Exercice : Repérer les voyelles en français et en anglais

Consigne :

Pour chaque mot ci-dessous, **entoure toutes les voyelles (a, e, i, o, u, y) en français et en anglais.**

Ensuite, **écris le nombre de voyelles que tu as trouvées.**

Exemple :

Mot : star

Voyelles : a

Nombre de voyelles : 1

Mots en français :

1. maison
2. école
3. jardin
4. étoile
5. ami

Mots en anglais :

1. apple
2. school
3. friend
4. star
5. sun

Tableau à compléter :

Mot	Voyelles entourées	Nombre de voyelles
maison		
école		
jardin		
étoile		
ami		
apple		
school		
freind		
star	a	1
sun		

Annexe 07

Exercice : Repérer les voyelles en français et en anglais

Consigne :

Pour chaque mot ci-dessous, entoure toutes les voyelles (a, e, i, o, u, y) en français et en anglais.

Ensuite, écris le nombre de voyelles que tu as trouvées.

Exemple :

Mot : star

Voyelles : a

Nombre de voyelles : 1

Mots en français :

1. maison a i o / 3
2. école e o / 2
3. jardin a / 1
4. étoile e o / 2
5. ami a i / 2

Mots en anglais :

1. apple a e / 2
2. school o o / 2
3. friend i e / 2
4. star a / 1
5. sun u / 1

Tableau à compléter :

Mot	Voyelles entourées	Nombre de voyelles
maison	a-o	2
école	e-o	2
jardin	a	1
étoile	e-o	2
ami	a	1
apple	a-e	2
school	o-o	2
freind	e	1
star	a	1
sun		0

01

Annexe 08

Exercice : Repérer les voyelles en français et en anglais

Consigne :

Pour chaque mot ci-dessous, entoure toutes les voyelles (a, e, i, o, u, y) en français et en anglais.

Ensuite, écris le nombre de voyelles que tu as trouvées.

Exemple :

Mot : star

Voyelles : a

Nombre de voyelles : 1

Mots en français :

1. maison a, i, o / 3
2. école o, e / 2
3. jardin a / 1
4. étoile o, i, e / 3
5. ami a, i / 2

Mots en anglais :

1. apple a, e / 2
2. school o, o / 2
3. friend a, e / 2
4. star a / 1
5. sun u / 1

Tableau à compléter :

Mot	Voyelles entourées	Nombre de voyelles
maison	o	3
école	o e	2
jardin	a	1
étoile	o e	2
ami	a i	2
apple	a e	2
school	e	1
friend	e	1
star	a	1
sun	o	1

03
04

Annexe 09

Exercice : Repérer les voyelles en français et en anglais

Consigne :

Pour chaque mot ci-dessous, entoure toutes les voyelles (a, e, i, o, u, y) en français et en anglais.

Ensuite, écris le nombre de voyelles que tu as trouvées.

Exemple :

Mot : star

Voyelles : a

Nombre de voyelles : 1

Mots en français :

1. maison *e*
2. école *y e*
3. jardin *u*
4. étoile *o*
5. ami *i*

Mots en anglais :

1. apple *i*
2. school *y*
3. friend *e*
4. star *a*
5. sun *u*

Tableau à compléter :

Mot	Voyelles entourées	Nombre de voyelles
maison	<i>m</i>	<i>1</i>
école	<i>e</i>	<i>1</i>
jardin	<i>i</i>	<i>2</i>
étoile	<i>e</i>	<i>1</i>
ami	<i>m</i>	<i>1</i>
apple	<i>p</i>	<i>2</i>
school	<i>i</i>	<i>1</i>
friend	<i>i</i>	<i>1</i>
star	a	1
sun	<i>u</i>	<i>1</i>

05

03

Annexe 10

Exercice : Repérer les voyelles en français et en anglais

Consigne :

Pour chaque mot ci-dessous, entoure toutes les voyelles (a, e, i, o, u, y) en français et en anglais.

Ensuite, écris le nombre de voyelles que tu as trouvées.

Exemple :

Mot : star

Voyelles : a

Nombre de voyelles : 1

Mots en français :

1. maison *voyelle: a, o, i / Nombre de voyelles: 3*
2. école *voyelle: o, e / Nombre de voyelles: 2*
3. jardin *voyelle: a / Nombre de voyelles: 1*
4. étoile *voyelle: o, i, e / Nombre de voyelles: 3*
5. ami *voyelle: a, i / Nombre de voyelles: 2*

Mots en anglais :

1. apple *a, e / 2*
2. school *o, o / 2*
3. friend *i, e, e, n / 4*
4. star *a, a / 2*
5. sun *u / 1*

Tableau à compléter :

Mot	Voyelles entourées	Nombre de voyelles
maison	<i>o, i, a</i>	<i>3</i>
école	<i>o, e</i>	<i>2</i>
jardin	<i>a</i>	<i>1</i>
étoile	<i>o, i, e</i>	<i>3</i>
ami	<i>a, i</i>	<i>2</i>
apple	<i>a, e</i>	<i>2</i>
school	<i>o</i>	<i>1</i>
friend	<i>e, e</i>	<i>2</i>
star	a	1
sun	<i>u</i>	<i>1</i>

Annexe 11

Exercice : Mots similaires en français et en anglais

Activité :

Repérer les **mots similaires** en français et en anglais, puis les classer les :

Complète les phrases suivantes :

1. **music / musique**
J'aime la _____.
I love _____.
2. **chat / cat**
J'ai un _____.
I have a _____.
3. **exercice / exercise**
Ahmed a fini son _____.
Ahmed finishes his _____.
4. **hôtel / hotel**
Nous avons réservé une chambre à l' _____.
We booked a room in a _____.
5. **téléphone / telephone**
Il a acheté un _____.
He bought a _____.

Classez-les dans un tableau :

Anglais	Français

Annexe 12

Exercice : Mots similaires en français et en anglais

Activité :

Repérer les mots similaires en français et en anglais, puis les classer.

Complète les phrases suivantes :

musique / music

I love music.
J'aime la musique.

chat / cat

I have a cat.
J'ai un chat.

exercice / exercise

Ahmed finishes his exercise.
Ahmed a fini son exercice.

hôtel / hotel

We will book a room at the hotel.
Nous allons réserver une chambre à l'hôtel.

téléphone / telephone

He bought a telephone.
Il a acheté un téléphone.

Classe-les dans un tableau :

Anglais	Français
I love music	musique
exercice	exercice
cat	chat
hotel	hôtel
telephone	téléphone

Annexe 13

Exercice : Mots similaires en français et en anglais

Activité :

Repérer les mots similaires en français et en anglais, puis les classer.

Complète les phrases suivantes :

musique / music

I love _____ *music*

J'aime la _____ *(musiq) ~~mus~~ musique*

chat / cat

I have a _____ *cat*

J'ai un _____ *chat*

exercice / exercise

Ahmed finishes his _____ *exercice*

Ahmed a fini son _____ *exercice*

hôtel / hotel

We will book a room at the _____ *hotel*

Nous allons réserver une chambre à l'_____ *hotel*

téléphone / telephone

He bought a _____ *telephone*

Il a acheté un _____ *téléphon*

Classe-les dans un tableau :

Anglais	Français
<i>music</i>	<i>musique</i>
<i>cat</i>	<i>chat</i>
<i>exercice</i>	<i>exercice</i>
<i>hotel</i>	<i>hôtel</i>
<i>telephone</i>	<i>téléphone</i>

Annexe 14

Exercice : Mots similaires en français et en anglais

Activité :

Repérer les mots similaires en français et en anglais, puis les classer.

Complète les phrases suivantes :

musique / music

I love _____ *musique*
J'aime la _____ *musique*

chat / cat

I have a _____ *cat*
J'ai un _____ *chat*

exercice / exercise

Ahmed finishes his _____ *exercice*
Ahmed a fini son _____ *exercice*

hôtel / hotel

We will book a room at the _____ *hôtel*
Nous allons réserver une chambre à l' _____ *hotel*

téléphone / telephone

He bought a _____ *téléphone*
Il a acheté un _____ *telephone.*

Classe-les dans un tableau :

Anglais	Français
<i>I love musique</i>	<i>musica</i>
<i>cat</i>	<i>chat</i>
<i>exercice</i>	<i>exercice</i>
<i>hotel</i>	<i>hôtel</i>
<i>téléphone</i>	<i>telephe.</i>

~~25~~
03

Annexe 15

Exercice : Mots similaires en français et en anglais

Activité :

Repérer les mots similaires en français et en anglais, puis les classer.

Complète les phrases suivantes :

~~musique~~ / music
I love music.
J'aime la musique.

~~chat~~ / cat
I have a cat.
J'ai un chat.

~~exercice~~ / exercise
Ahmed finishes his exercise.
Ahmed a fini son exercice.

~~hôtel~~ / hotel
We will book a room at the hotel.
Nous allons réserver une chambre à l'hôtel.

~~téléphone~~ / telephone
He bought a telephone.
Il a acheté un téléphone.

Classe-les dans un tableau :

Anglais	Français
I love music	J'aime musique
I have a cat	J'ai un chat
exercise	exercice
hotel	hôtel
telephone	téléphone

02