

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

Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature Française



Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de

Master

Option : Didactique Des Langues -Cultures

Préparée par : CHENCHOUNA Raouane

Les interférences linguistiques de l'anglais sur la prononciation en FLE : contraintes et perspectives.

Cas des apprenants la 3eme année primaire de l'école
Ben Chenif Nadir Ben Mbarek à- Biskra-

Sous la direction de : Pr, GUERID Khaled

Membre du jury :

Président : Dr. BENALIA Samira
Rapporteur : Pr. GUERID Khaled
Examinateur : Dr. HADDOUCHE Ourida

Année universitaire : 2024/2025

Remerciements

Avant tout, nous rendons grâce à Allah, le Tout-Puissant, qui nous a accordé la force, la patience et la persévérance nécessaires pour mener à bien ce travail de recherche. Sans Sa guidance et Son soutien, rien de tout cela n'aurait été possible.

Nous exprimons notre profonde gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce modeste travail.

Nos remerciements les plus sincères vont à notre directeur de mémoire

Pr, GUERID Khaled

pour sa disponibilité, sa patience, ses encouragements constants et, surtout, la richesse de ses conseils avisés qui ont jalonné chaque étape de notre cheminement académique. Sa rigueur scientifique et sa bienveillance ont été une source d'inspiration pour nous.

Nous adressons également notre reconnaissance aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre travail, ainsi que pour leurs remarques constructives et enrichissantes.

Un merci du fond du cœur à nos parents bien-aimés, véritables piliers de notre vie, pour leur amour inconditionnel, leurs prières, leur soutien moral et matériel, et leur confiance inébranlable en nous. Sans eux, ce rêve n'aurait pu devenir réalité.

Nos pensées reconnaissantes vont aussi à nos amis et collègues, pour leur présence, leur solidarité et leur précieuse aide tout au long de ce parcours parfois semé d'embûches.

Enfin, nous remercions chaleureusement tous ceux et celles qui, de manière visible ou discrète, nous ont soutenus et encouragés à finaliser ce travail.

Dédicaces

À ceux qui ont été la lumière sur mon chemin et le soutien dans mes silences...

À mon père, qui a semé en moi la force et la persévérance,

À ma chère mère, source inépuisable de tendresse et de patience,

À ma sœur unique Amani, moitié de mon cœur et complice de tous les instants,

À ma sœur de cœur Aya, épouse de mon frère, douce présence au quotidien,

À mes frères adorés, Houssem Eddine et Taki Eddine,

Vos gestes et vos paroles ont toujours été mes repères,

Et à Aymen, dont la gentillesse et la bienveillance ont enrichi notre famille,

À mes précieuses amies : Aya , Chourouk et Chadha

Merci d'avoir été là, dans les éclats de rire comme dans les moments de doute.

Et à toute ma famille

Ce travail, fruit de mes efforts, est avant tout vôtre.

Je vous le dédie avec tout l'amour, la gratitude et la tendresse de mon cœur.

Liste des tableaux

N°	tableau	Page
1	Les deux systèmes éducatifs sous la colonisation	31
2	Évolution du statut et des horaires du français après l'indépendance	31
3	Les vingt consonnes du français	48
4	Classement des consonnes du français	51
5	Les seize voyelles du français	52
6	Classification des voyelles orales et nasales en français	55
7	Les vingt-quatre phonèmes consonantiques de l'Anglais	56
8	Classification des consonnes anglaises selon le mode et le point d'articulation	59
9	Les voyelles anglaises	60
10	Tableau classe les voyelles en fonction de leur position et de leur degré d'ouverture	61
11	La différence entre le système phonologique de français et de L'anglais	63
12	Répartition par sexe des participants	71
13	Répartition des répondants selon leur âge	72
14	Répartition des répondants selon leurs langues enseignées	72
15	Répartition des répondants selon leurs Expérience dans l'enseignement	73
16	Répartition des répondants selon leurs Enseignement des classes de 3 ^{eme} année primaire	74
17	Avis sur l'intégration de l'anglais au primaire	75
18	Perception des enseignants concernant l'influence de l'anglais sur la prononciation de certains sons français chez les élèves de 3e année primaire	76
19	Types d'erreurs phonétiques les plus fréquemment observées chez les élèves	76
20	Perception des enseignants sur les interférences négatives dues à l'apprentissage simultané de l'anglais et du français sur la prononciation	78
21	Fréquence des interférences	79
22	Les réponses des enseignantes pour les sons français semblent poser le plus de problèmes aux élèves influencés par l'anglais	81
23	Exemples d'erreurs phonétiques fréquemment commises par les élèves	81
24	Traitemennt des erreurs phonétiques dans la pratique pédagogique	81
25	Stratégies recommandé pour aider les élèves à surmonter ces interférences	83
26	Avis sur la collaboration entre enseignants de français et d'anglais pour limiter les interférences linguistiques	84

27	Approches pédagogiques ou solutions pour améliorer la prononciation en FLE malgré la présence de l'anglais	86
28	Analyse comparative des trois séances observées	90
29	Interaction et échange entre l'enseignante les élèves	92

Liste des figures

N°	Figure	Page
1	Schéma de l'interférence	46
2	Profils articulatoires des consonnes	51
3	Représentation schématique du système vocalique du français	54
4	Schéma articulatoire des voyelles selon l'ouverture et la position	54
5	Diagramme des voyelles du système vocalique anglais	61
6	Répartition par sexe des participants	71
7	Répartition des répondants selon leur âge	72
8	Répartition des répondants selon leurs langues enseignées	73
9	Répartition des répondants selon leurs Expérience dans l'enseignement	73
10	Répartition des répondants selon leurs Enseignement des classes de 3 ^{eme} année primaire	74
11	Avis sur l'intégration de l'anglais au primaire	75
12	Perception des enseignants concernant l'influence de l'anglais sur la prononciation de certains sons français chez les élèves de 3e année primaire	76
13	Types d'erreurs phonétiques les plus fréquemment observées chez les élèves	77
14	Perception des enseignants sur les interférences négatives dues à l'apprentissage simultané de l'anglais et du français sur la prononciation	78
15	Fréquence des interférences	79
16	Traitemennt des erreurs phonétiques dans la pratique pédagogique	82
17	Avis sur la collaboration entre enseignants de français et d'anglais pour limiter les interférences linguistiques	85
18	Analyse des observations en classe	90
19	L'interaction des apprenants dans une séance d'observation	92

TABLE DES MATIERS

Table des matières

Remerciements.....	I
Dédicaces.....	II
Liste des tableaux.....	III
Liste des figures.....	V
Table des matiers.....	VII
INTRODUCTION GENERAL	11

PARTIE THEORIQUE

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

Introduction	17
1. Bref historique sur l'enseignement des langues	17
2. Les langues en l'Algérie	18
2.1. La situation sociolinguistique en Algérie.....	19
2.1.1.L'Arabe.....	20
2.1.2.Le Berbère :	21
2.1.3.Le Français	22
2.1.4.L'Anglais.....	24
2.1.5.Les autres langues	24
3. le contact des langues :.....	25
3.1.Le bilinguisme	25
3.2.le plurilinguisme.....	26
4. Statut du français en Algérie	27
5. statut de L'anglais en Algérie.....	28
6. Place du français et de L'anglais dans le système éducatif algérien	29
6.1 La place du français	30
6.1.1Avant l'indépendance.....	30
6..1.2.Après l'indépendance.....	31
6..1.3.L'époque actuelle.....	32
6.2. La place de l'anglais.....	32
6.2.1.Avant les réformes.....	32
6.2.2Après les réformes	33
6.2.3.Le passage à l'anglais.....	33
Conclusion	35

Deuxième Chapitre: l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Introduction	37
1. Définitions et concepts clés dans l'apprentissage de la prononciation du FLE	37
1.1. L'apprentissage.....	37
1.2. la prononciation du FLE	38
1.2.1.Les composantes de la prononciation	38
1.2.2.Les méthodes de correction phonétique:	41
1.2.2.1.La méthode articulatoire	41
1.2.2.2.La méthode verbo-tonale.....	42
1.2.2.3.La méthode des oppositions phonologiques	43
1.2.2.4.La méthode silencieuse	43
2. L'interférence linguistique.....	44
2.1. Les types d'interférences.....	46
2.1.1.Phonétique	46
2.1.2.Lexicale	47
2.1.3.Grammaticale	47
3. système phonologique du français et de l'anglais et leurs différents :	48
3.1. Le système phonologique du français	48
3.1.1.Le système consonantique du français	48
3.1.2.Le système vocalique du français.....	51
3.2. système phonétique du l'Anglais.....	55
3.2.1.Le système consonantique de l'anglais	55
3.2.2.Le système vocalique de l'anglais.....	59
3.3. la différence	62
4.les facteurs qui influencent l'interférence.....	63
5.l'impact des interférences de l'anglais sur la prononciation du FLE	64
Conclusion	66

PARTIE PRATIQUE

Introduction	68
1. Méthodologie	68
1.1 Terrain d'étude	68
1.2La population.....	68
1.3Échantillon.....	68

1.4La méthode de travail.....	68
2. L'enquête	69
2.1Description de l'enquête.....	69
2.2Le questionnaire	70
2.3Outils méthodologiques de l'enquête	70
2.4Présentation du questionnaire.....	70
2.5L'objectif du questionnaire	71
2.6Analyse des données obtenues à partir du questionnaire.....	71
3. L'expérimentation	87
3.1.Le déroulement de l'expérimentation	87
3.2.Analyse des observations en classe.....	89
3.3.Interaction et échange entre l'enseignante les élèves.....	92
4. Interprétation des résultats	93
CONCLUSION GENERAL	95
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	98
Résumé :	104
ANNEX.....	106

INTRODUCTION GENERAL

Introduction Générale

La langue est au cœur de toute interaction humaine. Chaque individu mobilise quotidiennement un ensemble de mots, de gestes et de structures linguistiques pour communiquer, exprimer ses besoins et échanger avec autrui. Dans ce contexte, toute activité humaine devient un acte de communication, vecteur fondamental d'apprentissage et de socialisation.

À l'ère de la mondialisation, marquée par les avancées technologiques et scientifiques, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité incontournable. Parmi les langues les plus sollicitées dans le monde figurent l'anglais et le français, qui occupent une place centrale dans les systèmes éducatifs, notamment en Algérie.

La société algérienne se distingue par une grande richesse linguistique, fruit de son histoire et de ses contacts culturels multiples. Malgré les efforts post-indépendance visant à renforcer l'usage de la langue arabe, les langues étrangères, particulièrement le français, restent largement utilisées dans divers domaines, tels que l'administration, l'enseignement et les médias. Plus récemment, l'introduction de l'anglais dès la troisième année primaire dans les écoles algériennes est venue ajouter une nouvelle dimension à ce paysage plurilingue.

Face à cette pluralité linguistique, l'apprenant algérien se trouve confronté à plusieurs systèmes linguistiques simultanément : les langues maternelles, la langue d'enseignement (le français) et désormais une langue étrangère additionnelle (l'anglais). Ce contact précoce entre deux langues étrangères génère des interférences linguistiques, notamment au niveau phonologique, que ce soit dans la production orale ou écrite des apprenants.

À partir de cette réalité plurilingue, nous avons choisi de consacrer notre travail de recherche au domaine de la didactique des langues, en nous intéressant plus particulièrement au phénomène d'interférence linguistique observé chez les apprenants algériens. Notre étude porte spécifiquement sur les interférences phonologiques de l'anglais sur la prononciation du français chez les élèves de troisième année primaire.

Dans un contexte où l'anglais a été récemment introduit dès les premières années de la scolarité, parallèlement à l'apprentissage du français, il devient essentiel d'examiner les effets que peut engendrer ce contact précoce entre deux langues étrangères. Nous centrons ainsi notre analyse sur l'impact de ce bilinguisme naissant au niveau de la production orale, notamment les perturbations phonétiques qui peuvent affecter la prononciation correcte du français sous l'influence de l'anglais.

La problématique de l'influence interlinguistique est d'une telle complexité qu'elle ne peut être expliquée à travers un seul champ disciplinaire. Elle nécessite une approche

Introduction Générale

multidisciplinaire, croisant la didactique des langues, le contact des langues, l'acquisition de la langue seconde, le bilinguisme ainsi que la linguistique appliquée.

Par conséquent, ce travail de recherche ne s'inscrit pas uniquement dans le champ de la didactique des langues, mais croise également des domaines tels que la sociolinguistique et l'étude des interférences linguistiques. Les phénomènes de chevauchement entre l'anglais et le français ne sont ici considérés que comme des manifestations concrètes de l'influence interlinguistique, plus particulièrement au niveau phonologique, dans le contexte spécifique de l'apprentissage du français chez les élèves de troisième année primaire.

L'idée de consacrer ce travail à l'étude des interférences linguistiques de l'anglais sur la prononciation du français est née d'observations concrètes que nous avons faites en tant qu'enseignants auprès des élèves de 3ème année primaire. En effet, au cours de notre expérience en classe, nous avons remarqué des particularités phonologiques notables dans la manière dont certains apprenants prononçaient certains sons du français, influencés visiblement par l'anglais nouvellement introduit. L'exemple le plus marquant était la réalisation atypique du phonème /r/, souvent prononcé de manière rétroflexe au lieu d'être grasseyé, ce qui rappelle la prononciation anglaise. Cette constatation nous a amenés à nous interroger : comment cette influence de l'anglais sur le français se manifeste-t-elle précisément dans la prononciation des élèves de troisième année primaire ?

C'est à partir de cette réflexion pédagogique que s'est construite la problématique de cette recherche, laquelle nous a amenés à formuler les questions suivantes :

- Quels sont les sons ou les structures phonétiques du français les plus affectés par l'influence de l'anglais ?
- Quelles formes d'interférences phonologiques observe-t-on dans les productions orales des élèves ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous avons formulé les hypothèses suivantes, en considérant l'anglais comme langue source des interférences phonologiques, et le français comme langue cible, principalement affectée dans les productions orales des apprenants de 3e année primaire :

- L'apprentissage simultané de l'anglais et du français chez les élèves de 3e année entraîne des interférences phonologiques, notamment dans la prononciation du /r/ français.
- Les apprenants ont tendance à transférer des caractéristiques phonétiques de l'anglais vers le français, surtout dans les sons communs mais réalisés différemment.

Introduction Générale

- L'utilisation d'outils numériques adaptés peut jouer un rôle positif dans la correction de la prononciation et la réduction des interférences.
- Le manque de distinction claire entre les deux langues chez les enfants en bas âge contribue à l'augmentation des interférences.

Notre travail a pour objectif d'analyser l'influence phonologique de la langue anglaise sur la prononciation du français chez les élèves de troisième année primaire en Algérie, dans un contexte d'apprentissage simultané de ces deux langues étrangères. Il s'agit plus précisément d'identifier les interférences phonétiques les plus fréquentes dans les productions orales des apprenants, de comprendre les mécanismes de transfert interlinguistique responsables de ces perturbations, et d'examiner dans quelle mesure l'utilisation d'outils numériques adaptés peut contribuer à corriger la prononciation et à réduire les effets de ces interférences.

Ainsi, la tâche que nous nous sommes assignés dans ce mémoire consiste précisément à examiner de près le processus d'alternance entre l'anglais et le français chez les apprenants de troisième année primaire, et les influences interlinguistiques qui peuvent en découler, notamment sur le plan phonologique. Il s'agit de comprendre comment la langue anglaise, nouvellement introduite à ce niveau de la scolarité, interfère avec l'acquisition du français, en particulier au niveau de la prononciation. Notre étude vise à confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle ces jeunes apprenants ont tendance à angliciser leur prononciation du français, en reproduisant des caractéristiques phonétiques issues de l'anglais, ce qui pourrait être dû à la proximité ou à la distance typologique entre les deux langues, mais aussi à un apprentissage encore en construction. Cette recherche s'inscrit également dans une réflexion plus large sur la place actuelle du français en Algérie, confronté à l'émergence de l'anglais dans les premières années du système éducatif.

Dans le but de réaliser notre travail de manière cohérente, nous le structurerons en deux volets : un volet théorique et un volet pratique.

Le premier est consacré à l'orientation théorique divisée en deux chapitres : Le premier traite un bref historique sur l'enseignement des langues , Les langues en l'Algérie le contact des langues , statut du français et de l'anglais en Algérie et la place du français et de L'anglais dans le système éducatif algérien

Dans le deuxième chapitre, nous abordons la définition de quelques concepts qui ont une relation avec notre thème.Nous y avons également effectué une analyse comparative des systèmes phonétiques du français et de l'anglais, ce qui nous a permis d'identifier les points d'interférence entre les deux langues.

Introduction Générale

Enfin, la troisième partie est dédiée à l'étude pratique. Elle repose sur une enquête de terrain menée auprès des élèves de troisième année primaire de l'école Ben Chenif Nadir Ben Mbarek à Biskra ainsi que sur un questionnaire adressé aux enseignants de français et d'anglais. Cette partie vise à observer concrètement les effets des interférences linguistiques sur la prononciation en français langue étrangère, et à analyser les données recueillies à la lumière des éléments théoriques développés précédemment.

PARTIE THEORIQUE

Premier Chapitre :

Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

Introduction

Dans ce chapitre intitulé « *Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie* », nous analysons d'abord le cadre sociolinguistique du pays et son influence sur l'apprentissage des langues étrangères. Nous retracons ensuite l'évolution des politiques éducatives en étudiant les réformes successives qui ont façonné l'introduction du français et de l'anglais dans le système scolaire. Après cela, nous examinons les dynamiques du bilinguisme et du plurilinguisme, en mettant en évidence les facteurs qui influencent l'acquisition des langues étrangères. Enfin, nous étudions le statut du français et de l'anglais dans le contexte éducatif algérien, en identifiant les défis pédagogiques rencontrés et en proposant des pistes pour améliorer l'efficacité de l'enseignement.

1. Bref historique sur l'enseignement des langues

Depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962, l'enseignement des langues a connu plusieurs orientations, parmi lesquelles la politique d'arabisation, qui ne pouvait être mise en œuvre sans l'implication du système éducatif. En effet, après avoir été la langue d'enseignement des matières dans les écoles coloniales pendant toute la période de l'occupation française, la langue française a vu son rôle diminuer dans l'école post-coloniale, dès 1963, au profit de la langue arabe classique. Cette dernière est progressivement devenue la langue de scolarisation et a été officiellement reconnue comme telle en 1976(Guerid , 2023, pp. 103-116)

En 1976, une réforme du système éducatif algérien a donné naissance à l'école polytechnique fondamentale, entrée en vigueur en 1980. Cette réforme a favorisé l'usage généralisé de l'arabe dans l'enseignement primaire, reléguant le français au rang de langue étrangère, et a également touché l'enseignement secondaire avec des changements similaires. La langue française a été enseignée à partir de la 4^{-ème} année du primaire , tandis que l'anglais n'a été introduit qu'en 9^{-ème} année .

Cependant, plus de 25 ans après la mise en place de ce système, un constat d'échec, selon Abid Houcine, a poussé le gouvernement algérien à lancer une réforme plus profonde en 2002, qui a entraîné une refonte des programmes scolaires. Cette réforme a mis un accent particulier sur l'enseignement précoce des langues étrangères, en introduisant la langue française dès la 2^{-ème} année du primaire , à partir de 2004, et l'anglais en 1ère année du secondaire .Malgré ces efforts, la mise en œuvre a rencontré des difficultés, notamment avec un retard dans l'introduction de la langue française en 3^{-ème} année primaire en 2006, au lieu de la 2^{-ème} année comme prévu initialement. (Abid-Houcine, 2007, pp. 143-156)

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

En 2022, le ministère de l'Éducation nationale algérien a annoncé l'introduction de l'enseignement de l'anglais à partir de la troisième année primaire, marque une étape importante dans le processus de modernisation du système éducatif en Algérie.

2. Les langues en l'Algérie

L'Algérie est un pays marqué par une histoire riche en diversité culturelle et en échanges linguistiques. De nombreux peuples, tels que les Phéniciens, les Romains, les Vandales, les Byzantins, les Arabes, les Portugais, les Espagnols, les Turcs et les Français, ont tour à tour dominé cette région. La population berbère, présente bien avant l'arrivée de ces civilisations, a sans doute subi l'influence de leurs langues et de leurs cultures au fil des siècles.(Atamnia & Djellal, 2023) Actuellement, l'Algérie est un pays où plusieurs langues coexistent. L'arabe classique, en tant que langue officielle, prédomine dans les institutions publiques, tandis que le berbère, bien qu'ayant été reconnu comme langue nationale et officielle en 2002 et 2016, reste principalement parlé dans des contextes familiaux et informels. Le français, bien qu'il n'ait pas le statut de langue officielle, demeure largement utilisé, en particulier dans les zones urbaines et les secteurs professionnels.

Ainsi, Le paysage linguistique de l'Algérie, façonné par son histoire et sa géographie, se distingue par la coexistence de plusieurs langues et variétés – allant du berbère, langue ancestrale, aux diverses langues étrangères qui l'ont marquée, sans oublier l'arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation du Maghreb. Ce phénomène linguistique est dynamique, car les locuteurs adaptent cette diversité à leurs besoins d'expression. Toutefois, cette coexistence est souvent tumultueuse, fluctuante et parfois conflictuelle, dans un contexte symbolique et culturel où se croisent des rapports de domination et de stigmatisation linguistique. Ces tensions sont exacerbées par une politique centralisatrice, volontariste et unificatrice qui accentue les enjeux liés à une identité nationale fragilisée par les bouleversements de l'histoire(Taleb Ibrahimi, 2004, pp. 207-218)

Depuis l'indépendance de l'Algérie, la question linguistique est devenue un élément central dans la construction de l'identité nationale. La volonté de remplacer le français par l'arabe s'est concrétisée par l'adoption de textes législatifs et réglementaires. La politique d'arabisation a pris deux directions principales : une première approche "arabisation-traduction", qui vise à donner une illusion de modernité à travers le français, et une seconde approche "arabisation-conversion", qui cherche à rompre avec l'influence française en ancrant l'arabe classique et l'islam comme seuls référents identitaires. Cependant, cette politique monolingue a échoué, en raison de l'empreinte laissée par l'histoire coloniale, où le français et les langues locales

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

continuent d'occuper une place importante dans l'imaginaire collectif et les pratiques quotidiennes des Algériens.(Taleb Ibrahimi, 2004, pp. 207-218) .Bien que la politique d'arabisation ait échoué, cette question reste d'une grande importance, car elle demeure centrale dans le processus de construction de l'identité algérienne. Les contradictions qui ont émergé ont engendré de vifs débats sur le statut des langues présentes en Algérie et sur les défis liés à la mise en place de protocoles pédagogiques adaptés. Ces controverses continuent de nourrir la réflexion sur la manière d'intégrer les réalités sociolinguistiques dans l'aménagement linguistique. Il est donc essentiel de parvenir à un équilibre juste entre les différentes langues en Algérie, afin de permettre à la population de bénéficier des avantages de la modernité tout en préservant l'essence de son identité culturelle et historique. Face à cette situation complexe, il est crucial d'adopter une approche inclusive et nuancée, prenant en compte la diversité des réalités linguistiques et reconnaissant l'importance des langues autochtones dans la construction d'une identité nationale riche et diversifiée.(Atamnia & Djellal, 2023)

2.1.La situation sociolinguistique en Algérie

La situation sociolinguistique en Algérie est à la fois complexe et diversifiée. Il comprend des langues telles que le français, l'arabe standard, les différents dialectes arabes, ainsi que le berbère et ses variantes. Cette diversité linguistique est tellement vaste qu'il est difficile de la décrire de manière précise et de la réduire à des catégories simples. La variété des langues en contact et la configuration sociolinguistique hétérogène qui en découle sont uniques, comme l'a souligné Taleb Ibrahimi.

« En définitive, l'Algérie est un pays où la diversité culturelle et linguistique est profondément ancrée. Bien qu'il y ait eu des moments de conflit et de tension, c'est également un lieu de brassage et de tolérance. Les différentes langues qui y sont parlées sont le meilleur témoignage de cette tolérance et de cette diversité»(Taleb Ibrahimi, 2004, pp. 207-218)

En effet, le pays est marqué par une pluralité de langues et de cultures qui coexistent, souvent dans des contextes de tension et de conflits, mais aussi de brassage et de tolérance. L'idée centrale ici est que, malgré les périodes de division et de lutte, l'Algérie reste un exemple de diversité où différentes langues et groupes culturels se rencontrent et s'influencent mutuellement. Les langues, qu'il s'agisse de l'arabe, du berbère ou du français, et l'anglais ,incarnent cette diversité et illustrent la capacité du pays à intégrer des éléments étrangers tout en conservant son identité propre. Ainsi, ces langues ne sont pas seulement des outils de communication, mais des témoins vivants de l'histoire, des luttes et des compromis d'une société qui, tout en étant confrontée à des défis identitaires, continue d'évoluer dans un cadre de pluralité et de respect des différences.

2.1.1. L'Arabe

La langue arabe en Algérie est une langue complexe et multiforme qui se décline en plusieurs variantes, allant de l'arabe classique ou *fus'ha* à l'arabe moderne standard, en passant par les divers dialectes régionaux. L'arabe est la langue officielle du pays, en particulier à travers l'enseignement, l'administration et les médias. Cependant, les Algériens utilisent principalement des formes dialectales locales, souvent qualifiées de *darija* ou de "dialectes", qui varient selon les régions du pays (Nord, Sud, Est, Ouest).

Cette répartition permet de différencier, en Algérie, les parlers ruraux des parlers urbains, notamment ceux d'Alger, Constantine, Jijel, Nédroma et Tlemcen. On distingue ainsi quatre grandes régions dialectales : l'Est autour de Constantine, l'Algérois et ses environs, l'Oranie, et enfin le Sud, qui, du massif de l'Atlas saharien aux confins du Hoggar, présente une grande diversité dialectale d'Est en Ouest. Ces dialectes constituent la langue maternelle de la majorité des Algériens et sont le vecteur d'une culture populaire riche et variée. Grâce à leur remarquable vitalité, les parlers algériens témoignent d'une résistance impressionnante face à la stigmatisation et au rejet qu'ils subissent en raison des normes culturelles dominantes.(Taleb Ibrahimi, 2004)

Les recherches de Farouk Bouhadiba ont révélé que l'Algérie cherche à promouvoir la langue arabe sous sa forme standard à travers des institutions telles que l'Académie algérienne de la langue arabe et le haut Conseil de la langue arabe.(Bouhadiba, January 17, 2017)

Bien que des actions aient été entreprises, les résultats des institutions chargées de promouvoir la langue arabe restent inégaux. Par ailleurs, des avancées importantes sont encore nécessaires en matière de recherche linguistique, tant au niveau régional que national. Si la question de l'orthographe est désormais largement réglée grâce aux outils numériques, la création de nouveaux termes et l'élaboration d'une terminologie scientifique demeurent des enjeux complexes. De plus, le débat autour de la réforme et de la simplification de la grammaire met en évidence la confusion entre grammaire scientifique et grammaire pédagogique ,et cela a été confirmé par Taleb Ibrahim Khaoula :

«les problèmes de l'adaptation de l'arabe et de sa modernisation sont toujours d'une actualité aiguë. La question de la graphie n'est plus pertinente depuis le recours à la publication assistée par ordinateur, mais celle de la création néologique et de la terminologie scientifique, clé de l'adaptation du lexique arabe à la vie moderne, demeure inextricable. Quant à la polémique sur la réforme et la simplification de la grammaire, elle traduit une grande confusion entre grammaire scientifique et grammaire pédagogique»(Taleb Ibrahimi, 2004, pp. 207-218)

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

De plus, il est essentiel que les experts en langue arabe abandonnent les normes rigides de purisme et de normativité, afin d'aborder les enjeux linguistiques de manière plus créative, dans le but d'adapter et de moderniser la langue. La production intellectuelle arabe représente actuellement une part infime du marché mondial, ce qui indique qu'il reste encore beaucoup à faire. Une véritable modernisation et adaptation de la langue ne pourront être réalisées que grâce aux travaux des spécialistes et à une utilisation plus variée de la langue dans tous les secteurs de la vie. En attendant, la question de l'adaptation et de la modernisation de l'arabe reste d'actualité, et des efforts collectifs au niveau régional sont nécessaires pour surmonter les divergences et promouvoir l'unité.(Taleb Ibrahimi, 2004, pp. 207-218)

2.1.2. Le Berbère :

La langue berbère est une langue ancienne, qui s'étend de l'Égypte au Maroc, en passant par l'Algérie et le Niger. Il est malheureusement difficile de déterminer le nombre exact de ses locuteurs, faute de statistiques récentes et fiables. Toutefois, il est crucial de souligner l'importance des différentes variétés amazighes parlées en Algérie, telles que le kabyle ou taqbaylit (en Kabylie), le chaoui ou tachaouit (dans les Aurès), le mzabite (au Mzab) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili).

Ces dialectes sont minoritaires et n'ont pas toujours été reconnus à leur juste valeur, ce qui a conduit à leur marginalisation, ainsi qu'à un processus d'islamisation et d'arabisation dans le Maghreb. Toutefois, depuis les années 1970, des efforts ont été entrepris pour réhabiliter ces langues et la culture berbère, afin de revendiquer leur reconnaissance comme une spécificité propre à l'Algérie.

L'un des événements majeurs a été le Printemps berbère de 1980, qui a entraîné la création du Mouvement Culturel Berbère et une répression sévère des revendications de liberté d'expression. Ce mouvement a été motivé par le manque de démocratie sous le régime algérien. En 1995, l'introduction du tamazight à l'école et la création du Haut Conseil à l'amazighité ont suscité un nouvel espoir parmi ceux qui militaient pour la valorisation de la langue berbère.(Taleb Ibrahimi, 2004, pp. 207-218)

« Malheureusement, cet espoir a été de courte durée, car en 2001, les événements du Printemps Noir ont ravivé la question de la reconnaissance de la langue berbère. Plus de cent jeunes ont été victimes de la répression exercée par le pouvoir algérien. Cependant, le triptyque fondateur de l'identité algérienne, à savoir l'islamité, l'arabité et l'amazighité, a été inscrit dans le préambule de la Constitution algérienne, ce qui est une étape importante vers la reconnaissance officielle de la langue berbère »(Chaker, 1999)

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

Aujourd'hui, bien que la langue berbère soit de plus en plus reconnue et acceptée par les Algériens, beaucoup reste à faire pour assurer sa pérennité, notamment en matière de codification et d'uniformisation. Il est crucial de promouvoir les différents dialectes amazighs en mettant à disposition les outils pédagogiques adéquats et en soutenant la formation des enseignants et des locuteurs. Il est également essentiel de respecter la diversité des variétés berbères et d'éviter l'imposition d'une norme unique. Garantir la liberté d'expression pour tous les Algériens, quelle que soit la langue qu'ils parlent, est fondamental. Ce n'est qu'ainsi que la langue berbère pourra être préservée et évoluer pour le bien des locuteurs actuels et des générations à venir.

Les travaux de (Taleb Ibrahimi, 2004, pp. 207-218)mettent en évidence le défi auquel l'Algérie doit faire face pour obtenir la reconnaissance et l'aménagement de la langue tamazight. La chercheuse souligne l'absence d'accord entre les différents locuteurs berbères concernant la définition d'une norme linguistique commune et l'organisation de la langue. Elle reconnaît également la diversité des dialectes à travers le pays et la nécessité de trouver des solutions adaptées aux spécificités régionales.

Elle insiste également sur l'importance de fournir à la langue tamazight les ressources nécessaires pour qu'elle puisse pleinement s'intégrer dans le paysage linguistique et culturel du pays. Elle souligne la nécessité de définir des normes d'écriture afin de faciliter la création d'outils de codification et de normalisation, tout en évitant que les erreurs commises lors de la politique d'arabisation des années 1970 et 1980 ne se reproduisent.

La chercheuse souligne l'importance de reconnaître et d'exploiter la diversité linguistique comme un moyen de favoriser le développement et de résister à la mondialisation. Elle plaide pour un « vivre ensemble » (Taleb Ibrahimi, 2004, pp. 207-218)qui intègre cette diversité, tout en apportant des réponses appropriées aux enjeux liés à l'enseignement de la langue tamazight.

En somme ,Khaoula Taleb Ibrahimi met en lumière l'impératif de reconnaître la langue tamazight et de lui fournir les ressources nécessaires pour qu'elle puisse pleinement s'inscrire dans le paysage linguistique et culturel national. Elle insiste aussi sur l'importance de tirer parti de la diversité linguistique de l'Algérie pour favoriser son développement et contrer les effets de la mondialisation.

2.1.3. Le Français

Depuis l'Antiquité, l'Algérie a été marquée par la présence du punique et du latin. Avec l'instauration du régime ottoman au XVI^e siècle, le paysage linguistique s'est diversifié, se répartissant entre les régions berbérophones et arabophones. Cette période a toutefois laissé une empreinte durable sur les variétés linguistiques urbaines, lesquelles ont intégré de nombreux

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

termes turcs dans divers aspects de la vie quotidienne. Avant l'arrivée des Ottomans, les Algériens avaient déjà été en contact avec des langues européennes, principalement l'espagnol et l'italien.(Taleb Ibrahimi, 2004)

Cependant, c'est le français qui a perduré de manière la plus significative et qui a exercé la plus grande influence sur les pratiques linguistiques en Algérie, bouleversant profondément le paysage linguistique et culturel. Imposé par la force, le français a été l'un des principaux instruments utilisés par le pouvoir colonial pour assurer son autorité et accélérer le processus d'acculturation. Des politiques ont été mises en place pour franciser la population, provoquant une véritable « désarabisation » et confinant la majorité des Algériens à l'oralité, à l'analphabétisme et à l'ignorance.

À partir de 1880, les Algériens ont commencé à revendiquer leur droit à l'éducation et ont pris conscience des avantages que l'instruction pourrait leur offrir pour leur insertion dans l'ordre colonial. Ils ont compris qu'il leur fallait s'approprier la langue et la pensée de l'occupant pour le défier sur son propre terrain et entrer dans la modernité. Cependant, les résultats sont restés modestes. En 1954, seulement 15 % des Algériens étaient scolarisés, tandis que 85 % étaient analphabètes, avec un taux atteignant 98 % pour les femmes dans certaines régions. Par ailleurs, les inégalités sociales et régionales demeuraient profondes, avec une scolarisation relativement plus élevée dans les grandes villes, mais des résultats nettement plus faibles dans les zones rurales.(Taleb Ibrahimi, 2004)

La langue française est utilisée au sein de diverses communautés. Elle figure parmi les six langues officielles de l'Organisation des Nations Unies, ainsi que comme l'une des deux langues de travail, comme le stipule l'ONU :

« *A l'ONU, il y a six langues officielles : l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français et le russe* »(Langues officielles de l'ONU, s.d.)

L'Algérie est un pays où le français domine en raison de son héritage colonial, et il reste la langue étrangère la plus couramment utilisée dans la société algérienne à ce jour. Elle est omniprésente dans les institutions et administrations algériennes, comme le souligne g.grandguillaume :

« *La langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa tout comme une langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays dans la perspective d'une Algérie française* »(g. grandguillaume , s.d.)

L'introduction du français en Algérie a joué un rôle clé dans la structuration de l'espace linguistique et culturel du pays. En s'appropriant la langue et la pensée de l'occupant, les

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

Algériens ont pu accéder à la modernité et résister à la domination coloniale. Toutefois, malgré les efforts déployés pour scolariser la population, les résultats sont restés limités, et les inégalités sociales et régionales ont continué à être très marquées.(Atamnia & Djellal, 2023)

2.1.4. L'Anglais

De nos jours, l'anglais est devenu la langue dominante dans le monde professionnel et pour la communication internationale. En Algérie, l'anglais est devenu la deuxième langue étrangère après le français. Il a été introduit dans le système éducatif en 1993, dès la première année du cycle moyen, comme l'indiquey.derradji :

« Il faut simplement remarquer dès 1993 et dans une conjonction, politique très particulière, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère (....), c'est l'enseignement optionnel et occurrence à la langue français »(derradji)

L'introduction de l'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires algériennes est une initiative louable. Elle permettra aux jeunes Algériens de mieux se préparer à l'ère numérique et de développer des compétences interculturelles, indispensables dans un monde globalisé. L'anglais, étant aujourd'hui la langue la plus répandue à l'échelle mondiale, joue un rôle crucial dans la communication, les affaires et la science. Une maîtrise solide de l'anglais constituera donc un véritable atout pour les jeunes dans leurs études et leurs carrières futures.

Cependant, cette introduction doit être accompagnée de mesures de soutien appropriées, tant pour les enseignants que pour les élèves. Il est nécessaire que les enseignants soient formés pour enseigner l'anglais de manière efficace, en particulier lorsqu'ils ne maîtrisent pas pleinement la langue. De même, les élèves doivent bénéficier d'un encadrement adapté pour faciliter leur apprentissage. Des ressources supplémentaires doivent être mises à leur disposition pour améliorer leurs compétences en anglais.(Atamnia & Djellal, 2023)

2.1.5. Les autres langues

Depuis l'Antiquité, le territoire algérien a toujours été marqué par une grande richesse linguistique résultant de multiples influences culturelles et historiques. À l'époque carthaginoise, la langue punique était largement répandue dans le nord du pays, avant d'être progressivement remplacée ou concurrencée par le latin sous la domination romaine. Ces langues ont laissé des traces durables dans le lexique, les toponymes et certaines structures culturelles.

Avec l'arrivée des Ottomans au XVI^e siècle, bien que l'équilibre entre les régions arabophones et berbérophones ne fût pas profondément bouleversé, leur présence a influencé de manière notable les variétés linguistiques urbaines, notamment à Alger, Béjaïa, Médéa, Constantine et Tlemcen. Les habitants de ces villes ont adopté un grand nombre de mots

d'origine turque, en particulier dans les domaines de la cuisine, de l'habillement, des noms de métiers, des titres et même des patronymes.

Bien avant la période coloniale française, les Algériens ont également été en contact avec d'autres langues européennes. Dans l'ouest du pays, notamment à Oran, l'influence de l'espagnol fut significative en raison d'une occupation espagnole de près de trois siècles, suivie plus tard par l'installation de colons d'origine espagnole, incluant des réfugiés républicains fuyant le franquisme. De même, les villes côtières de l'est, telles qu'Annaba ou Skikda, ont longtemps entretenu des relations commerciales avec les ports italiens, favorisant les échanges linguistiques. L'arrivée de colons italiens à l'époque coloniale a consolidé la présence de l'italien dans ces zones.(Taleb-Ibrahimi, 2007, p. 50)

3. le contact des langues :

Le contact des langues désigne l'utilisation par un individu ou un groupe de deux ou plusieurs langues dans le cadre d'une communication, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ce phénomène est à la fois une source de bilinguisme et un terrain propice au développement du bilinguisme littéraire, bien que ces deux notions ne désignent pas exactement la même réalité.(Dubois J. e., 1994, p. 167)

« *Le contact de langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme [et le bilinguisme littéraire] ou en pose les problèmes* »(Babad, 2020)

La question du contact des langues en Algérie a été largement abordée par de nombreux chercheurs ces dernières années. Ces travaux ont mis en évidence le caractère plurilingue du pays, où plusieurs langues coexistent, à savoir l'arabe, le tamazight , le français et l'Anglais. En ce qui concerne la situation sociolinguistique en Algérie, Taleb-Ibrahimi (1998 : 22) souligne que : « *Les locuteurs algériens évoluent dans une société multilingue, où les langues parlées, écrites et utilisées, à savoir l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, cohabitent difficilement, marquées par des relations de compétition et de conflit...* ». L'auteure met en évidence que la société algérienne est multilingue, car quatre langues différentes sont couramment utilisées dans la vie quotidienne des locuteurs. (Lahouam, 2025)

3.1. Le bilinguisme

Les termes « bilingue » et « bilinguisme » désignent des phénomènes différents selon le contexte : qu'il s'agisse d'un individu, d'une communauté ou d'un mode de communication. Une personne est dite bilingue si elle utilise régulièrement deux langues, tandis qu'une société est bilingue lorsqu'elle recourt à une langue dans un contexte et à l'autre dans un autre contexte. Le bilinguisme en tant que mode de communication se réfère souvent à l'alternance de langues ou

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

à l'insertion de mots d'une langue dans une autre lors des échanges. Cette réflexion portera principalement sur le bilinguisme individuel, qui englobe aussi bien ces modes de communication que le développement du langage chez les enfants bilingues.

La définition la plus simple du bilinguisme, applicable à de nombreux locuteurs, serait l'usage alterné de deux langues par une même personne. Toutefois, les conditions et le niveau de maîtrise des langues peuvent varier d'un individu à l'autre, ce qui rend la définition et le statut du bilinguisme complexes.(Ranka , 2017, p. 21 à 28)

Rachid Boudjedra, écrivain algérien, a répondu à l'interview en soulignant que pour un Algérien de sa génération, être bilingue relève d'une évidence :

«C'est l'histoire qui nous a rendus bilingues, c'est l'histoire qui l'a décidée pour nous. Nous n'avons pas choisi le français, nous l'avons subi. (...) J'ai une langue naturelle, biologique presque, et l'autre que je ne connaîtrai pas si je n'avais pas été colonisé. J'aurais peut-être appris le français plus tard comme j'ai appris d'autres langues, mais je ne serais pas bilingue. (...), mais il n'y a que deux langues que je possède suffisamment pour écrire : le français et l'arabe».(Belazreg , 2016, pp. 23-36)

Georges Lüda et Bernard Pym définissent le bilinguisme comme étant :

«Être bilingue signifie, entre autres, être capable de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire même avec une compétence considérablement asymétrique. C'est dire que le bilingue doit interpréter chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle – ou lesquelles – des variétés qu'il maîtrise est – ou sont – appropriée (s). C'est le choix de langue. »(Lüda. , 2002, pp. 131-132)

Le bilinguisme ne se définit donc pas par une parfaite maîtrise des deux langues, mais par leur usage quotidien. En Algérie, cet usage est représenté par l'emploi régulier de l'arabe et du français, les deux langues dominantes du pays. De l'aîné au plus jeune, tous font appel au mélange des deux langues, ce qui illustre bien le bilinguisme franco-arabe. Ce choix linguistique est avant tout fonctionnel, car il répond aux besoins de communication dans le contexte algérien. Il est important de noter qu'en raison de son passé colonial, l'Algérie a vu apparaître deux types distincts de bilingues.(Belazreg , 2016, pp. 23-36))

3.2. le plurilinguisme

Le terme « plurilinguisme » provient du préfixe « pluri- », qui signifie « plusieurs » en latin, et du suffixe « -linguisme », qui se rapporte aux langues. D'un point de vue étymologique, ce mot désigne une personne qui parle plusieurs langues. Un individu plurilingue se distingue avant tout par sa capacité à utiliser plusieurs langues de manière fonctionnelle, à des degrés divers. L'une des caractéristiques principales d'un acteur plurilingue serait de viser une maîtrise

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

approfondie et quasi-native des langues qu'il apprend, cherchant ainsi à atteindre une compétence complète et parfaite dans celles-ci.(Le Plurilinguisme, 2025)

Une personne est dite plurilingue lorsqu'elle maîtrise un répertoire linguistique varié et élaboré, lui permettant de jongler avec plus de deux langues dans différents contextes de communication. J. Dubois aborde le concept de plurilinguisme de la manière suivante :

« On dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise à l'intérieur de la même communauté plusieurs langues selon le type de communication(...) on dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisés dans les divers types de communication. »(DUBOIS, 1994, p. 368)

Donc, Le plurilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues ou la capacité à maîtriser et utiliser plus de deux langues dans divers contextes de communication, qu'ils soient oraux ou écrits. Cette réalité est particulièrement évidente en Algérie, où de nombreuses personnes mélangent l'arabe, le kabyle, le français, et parfois l'anglais dans leurs échanges quotidiens. À ce propos, A. Amara souligne : « *la majorité de la population Algérienne est plurilingue. L'Algérie utilise plusieurs langues pour communiquer : l'arabe standard, l'arabe algérien (dialectal), le kabyle et ses variantes régionales et le français.*»(ABDALLAH & HAMANI , 2016, p. 24)

4. Statut du français en Algérie

Suite à l'indépendance, le paysage linguistique de l'Algérie a évolué de manière significative. L'État algérien a instauré une politique d'arabisation, consacrant l'arabe comme langue officielle. Néanmoins, bien que le français soit considéré comme une langue étrangère, il demeure profondément ancré dans les structures sociales, culturelles et économiques du pays.

Le français occupe une place prépondérante dans les établissements scolaires et universitaires du pays. À ce propos, F. CHERIGUEN soutient que :

Hormis les sciences sociales, arabisée relativement tôt, une grande partie de l'enseignement supérieur se fait aujourd'hui encore en français. »Même si la langue est officiellement considérée comme étrangère, elle est implicitement mentionnée dans les Chartes même si le terme n'est jamais cité : les Chartes utilisent « langue étrangère » ou « autres langues ». Elle évite soigneusement d'employer langue française(Cheriguem, 1997, pp. 62-73)

Ainsi, l'enseignement supérieur en Algérie se fait principalement en français, particulièrement dans les domaines médicaux et techniques, ce qui suggère une tendance de plus en plus marquée vers le français comme langue d'instruction et comme langue de l'avenir.

Le français occupe également une place prépondérante dans la presse écrite, avec des journaux tels que *Le Soir*, *El Watan* et *Liberté* qui publient principalement en français. De plus,

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

il conserve une position dominante dans les médias de masse, comme en témoignent les chaînes de télévision (notamment *Canal Algérie*) et de radio (comme *Alger Chaîne Trois*), qui diffusent une grande partie de leurs programmes en français.

Dans le domaine de l'édition et de la publication, le français continue de jouer un rôle majeur dans la littérature, étant considéré non seulement comme une langue de communication, mais aussi comme un outil essentiel de médiation culturelle.

Par ailleurs, le français demeure prédominant dans la vie quotidienne en Algérie et continue de jouer un rôle central à tous les niveaux, notamment en tant que langue d'enseignement des sciences et des techniques. Il est perçu comme un outil privilégié pour l'acquisition des connaissances scientifiques et technologiques.(Rihane, 2023, pp. 27-28)

Le français reste la première langue étrangère et la troisième langue la plus parlée en Algérie, après l'arabe et le tamazight. Bien qu'il ait longtemps été la langue principale d'enseignement et d'apprentissage, l'État algérien a depuis l'indépendance, mis en œuvre une politique d'arabisation visant à promouvoir l'arabe. En conséquence, le français est désormais considéré comme une langue étrangère ou seconde, et son rôle dans l'éducation a diminué, notamment au niveau de l'enseignement fondamental (primaire, collège et lycée). Cette évolution se poursuit aujourd'hui avec l'essor de l'anglais, qui trouve progressivement sa place dès l'école primaire.

5. statut de L'anglais en Algérie

L'anglais est une langue indo-européenne d'origine germanique, originaire d'Angleterre. C'est la langue maternelle de la majorité des habitants des États-Unis et elle est désormais la plus parlée au monde, notamment en raison de son rôle prédominant sur Internet. Elle permet d'accéder à une quantité considérable de contenus en ligne et de divertissements. L'apprentissage de l'anglais améliore également les capacités cognitives et analytiques, influençant la structure du cerveau, notamment les zones responsables de la mémoire. De plus, lorsqu'on voyage dans un pays où l'on ne parle pas la langue locale, connaître un peu d'anglais permet souvent de trouver quelqu'un capable de comprendre cette langue. L'anglais est parlé par plus de 400 millions de personnes comme langue maternelle, est la langue officielle dans plus de 75 pays, et est utilisé comme langue étrangère par environ 750 millions de personnes à travers le monde.(Dahmane & Farhi , 2023)

Le statut de l'anglais en Algérie a considérablement évolué ces dernières années, bien qu'il ne soit pas une langue officielle. Il est désormais perçu comme un atout majeur, particulièrement dans les domaines de l'éducation et du marché du travail. Bien que l'arabe et le français

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

demeurent les langues principales d'enseignement dans le système scolaire, l'anglais est de plus en plus enseigné, notamment à partir du secondaire et dans les universités, surtout dans les filières scientifiques, technologiques et commerciales.

Par ailleurs, l'anglais est considéré comme la langue de communication internationale par excellence, ce qui le rend essentiel pour l'accès à des opportunités professionnelles à l'échelle mondiale. Dans les médias, notamment sur Internet et les plateformes de streaming, l'anglais gagne aussi du terrain, surtout auprès des jeunes générations qui sont exposées à une quantité croissante de contenu culturel et éducatif dans cette langue.

De plus, dans le monde professionnel, de nombreuses entreprises, en particulier celles opérant dans des secteurs internationaux ou technologiques, privilégient l'anglais comme langue de travail, en faisant une compétence clé pour les carrières dans les entreprises multinationales et les organisations internationales.

Ainsi, bien que l'anglais ne soit pas encore une langue officielle en Algérie, son importance ne cesse de croître, tant dans l'éducation que dans le monde professionnel, et il est de plus en plus valorisé comme un vecteur essentiel d'ouverture sur le monde.

6. Place du français et de L'anglais dans le système éducatif algérien

Le système éducatif en Algérie se divise en quatre niveaux : le niveau préparatoire, le niveau fondamental (qui inclut les cycles primaire et moyen), le niveau secondaire, et enfin l'enseignement supérieur.

L'enseignement du français et de l'anglais est obligatoire à tous les niveaux d'enseignement : primaire, moyen et secondaire, où ces langues sont enseignées respectivement comme premières et deuxièmes langues étrangères. Selon la réforme du système éducatif lancée en 1976 et mise en place en 1980, le français était introduit en 4e année, suivi de l'anglais en 9e année. Toutefois, près de deux décennies plus tard, ce processus s'est avéré inefficace, ce qui a conduit le gouvernement à adopter une réforme radicale en 2002, mise en œuvre en 2003. Cette réforme a modifié les programmes de tous les cycles : l'enseignement du français a été avancé à la 2e année primaire, tandis que l'anglais a été introduit dès la 1re année du cycle moyen. Cependant, ces ajustements ont rapidement montré leurs limites. En conséquence, en 2006, l'enseignement du français a de nouveau été reporté à la 3e année primaire. À ce sujet, Benbouzid souligne que :

« On a constaté que la décision d'enseigner le français en deuxième année devait être rectifiée, puisque l'élève doit pendant les deux premières années du primaire se familiariser avec sa langue nationale. »

En ce qui concerne le volume horaire attribué à l'enseignement du français et l'Anglais à l'école primaire, il est réparti comme suit :

- 3 heures par semaine pour la 3e année primaire, divisées en 3 séances. Initialement, ce volume était de 4 heures, mais avec l'introduction de l'anglais, il a été nécessaire de réduire le temps consacré au français afin d'éviter que les élèves n'étudient les deux langues le même jour, notamment dans les écoles fonctionnant en double vacation.
- Quant à l'enseignement de l'anglais, il est actuellement de 1 heure et 30 minutes par semaine, réparties en 2 séances.(Guidoum, 2024)

6.1 La place du français

6..1.1. Avant l'indépendance

Durant la période coloniale, l'école algérienne était divisée en deux systèmes : l'un pour les Européens, calqué sur le modèle français, et l'autre pour les Algériens, basé sur le système traditionnel et progressivement marginalisé.

Khaled GUERID souligne que :

« Après la prise d'Alger par les Français le 5 juillet 1830, deux systèmes d'enseignement ont été mis en place par les occupants. Le premier était destiné aux populations européennes et s'appuyait sur les mêmes contenus et les mêmes méthodes des écoles françaises métropolitaines. Le deuxième représentait le prolongement du système scolaire précolonial réservé aux algériens et qui n'a pu survivre que grâce aux confréries religieuses et aux zaouïas... »(Guerid , 2023, p. 107)

La langue française s'est progressivement implantée au sein du paysage linguistique algérien, qui existait bien avant l'arrivée des colons. Cette implantation ne s'est pas faite de manière spontanée, mais répondait à une stratégie réfléchie visant à modifier profondément la structure sociale et culturelle de la société algérienne. L'objectif principal était de réduire la résistance des populations locales face à la domination coloniale en s'appropriant un vecteur majeur d'influence : la langue. En diffusant le français dans les écoles, l'administration, et les institutions publiques, les autorités coloniales cherchaient à créer une génération plus familière avec la culture et les valeurs françaises, favorisant ainsi une acceptation progressive de la colonisation. Ce processus linguistique s'inscrivait donc dans une politique plus large d'assimilation et de contrôle, visant à ancrer durablement la présence française en Algérie et à remodeler la société selon les intérêts coloniaux.(Guerid , 2023, p. 107)

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

Système	Public visé	Langue d'enseignement	Contenu pédagogique
Européen	Européens	Français	Programme français
Algérien	Algériens	Arabe/traditionnel	Enseignement religieux/local

Tableau 1:Les deux systèmes éducatifs sous la colonisation

6..1.2. Après l'indépendance

Pendant toute la période de la colonisation française, la langue française a occupé une place centrale en tant que langue d'enseignement dans les écoles algériennes. Elle était le principal médium par lequel étaient transmises les différentes disciplines scolaires. Cependant, après l'indépendance, dès 1963, cette position a commencé à se modifier radicalement. La langue arabe classique a progressivement pris le relais pour devenir la langue principale de scolarisation, marquant ainsi une volonté claire de réaffirmer l'identité culturelle et linguistique nationale. Ce processus s'est officialisé en 1976, année où l'arabe classique a été reconnu officiellement comme langue d'enseignement.

Par conséquent, le statut de la langue française a connu un déclin marqué : elle est passée d'une langue seconde, largement utilisée et valorisée, à une langue étrangère dont la place dans les programmes scolaires a été considérablement réduite. Cette marginalisation s'est traduite à la fois par une diminution du volume horaire consacré à l'apprentissage du français, qui est passé de 23 heures par semaine en 1963 à seulement 10 heures en 1976, et par une réduction significative des contenus pédagogiques enseignés en français. Cette évolution reflète une volonté politique forte de promouvoir la langue arabe et de s'éloigner de l'héritage colonial, tout en limitant l'influence du français dans le système éducatif postcolonial.(Guerid , 2023, p. 104)

Année scolaire	Statut du français	Niveau	Volume horaire
1962-1963	Langue seconde	Tous les niveaux	Arabe : 07 heures Français : 23 heures
1964-1965	Langue étrangère	1ère année	Entièrement arabisée
		2ème, 3ème et 4ème année	Arabe : 10 heures Français : 15 heures

Tableau 2:Évolution du statut et des horaires du français après l'indépendance(Guerid , 2023, p.

107)

Khaled Guerid a mentionné quela langue française a ainsi été désignée par diverses appellations au fil du temps, en fonction de son statut et de son usage dans la société algérienne:

elle a été tour à tour qualifiée de « langue seconde », de « français fonctionnel », de « français instrumental », puis de « langue étrangère », avant d'être finalement désignée sous le terme de « français scolaire ».(Guerid , 2023, p. 107)

6..1.3. L'époque actuelle

La langue arabe est principalement utilisée comme langue d'enseignement dans les disciplines relevant des lettres, des sciences humaines et sociales. Cette répartition linguistique sectorielle, où l'arabe se voit cantonné à certaines branches du savoir, n'est pas sans répercussions sur le plan socioprofessionnel. En effet, les filières scientifiques et techniques, majoritairement enseignées en langue française, bénéficient d'une reconnaissance et d'un prestige social nettement plus élevés. Cela engendre une hiérarchisation implicite des savoirs et des langues, où le français est perçu comme la langue de la modernité, de la science et de l'employabilité, tandis que l'arabe reste associé à un champ académique moins valorisé sur le marché du travail. Ce déséquilibre contribue à renforcer les inégalités dans l'accès aux opportunités professionnelles et à maintenir une forme de dépendance linguistique vis-à-vis du français dans les domaines à haute valeur économique et technologique.(Guerid , 2023, p. 107)

6.2. La place de l'anglais

6.2..1. Avant les réformes

Avant les réformes éducatives récentes, la langue anglaise occupait une place très limitée dans le système scolaire algérien. Elle était généralement enseignée comme langue étrangère secondaire, et ce, seulement à partir du cycle moyen ou du secondaire. Le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de l'anglais était restreint, ce qui reflétait une faible priorité accordée à cette langue dans le paysage éducatif national.

Selon Khaled Guerid, l'enseignement de l'anglais n'a jamais bénéficié d'un rôle majeur au sein du système éducatif algérien avant ces réformes. Ce n'est qu'à travers ces changements récents que l'anglais a été officiellement intégré comme langue étrangère secondaire, marquant ainsi une tentative de diversification linguistique et une ouverture vers les langues internationales, notamment dans un contexte où l'anglais gagne en importance à l'échelle mondiale.(Guerid , 2023, p. 110)

Cette évolution témoigne d'une volonté de moderniser l'éducation et de mieux préparer les élèves aux exigences d'un monde globalisé, en renforçant la maîtrise d'une langue jugée essentielle pour les échanges internationaux, la recherche scientifique et les opportunités professionnelles.

6.2..2. Après les réformes

Les réformes éducatives menées récemment ont marqué un tournant significatif dans l'enseignement de la langue anglaise en Algérie. En effet, elles ont permis une introduction plus précoce de cette langue dès les premiers cycles scolaires, accompagnée d'une augmentation notable du volume horaire consacré à son apprentissage. Cette orientation vise à mieux préparer les élèves aux défis de la mondialisation, à favoriser leur ouverture culturelle, et à renforcer leurs compétences dans les domaines scientifiques et technologiques, où l'anglais joue un rôle clé.

Comme le souligne Khaled Guerid « *les réformes récentes ont accordé une place plus importante à l'anglais, en l'introduisant plus tôt dans le cursus scolaire et en augmentant le nombre d'heures d'enseignement, dans le but de préparer les élèves à l'ouverture sur le monde et à la maîtrise des outils scientifiques et technologiques.* »(Guerid , 2023, p. 110).Cette évolution reflète une prise de conscience croissante de l'importance stratégique de la langue anglaise dans un monde globalisé, et traduit la volonté des autorités éducatives de doter les jeunes générations des outils nécessaires pour s'intégrer efficacement dans les échanges internationaux et les secteurs innovants.

Ainsi, l'apprentissage renforcé de l'anglais s'inscrit dans une politique éducative ambitieuse qui cherche à conjuguer identité nationale et ouverture à la modernité, en donnant aux élèves les moyens linguistiques d'accéder à un savoir globalisé.

6.2..3. Le passage à l'anglais

De nos jours, une volonté politique claire se manifeste en Algérie pour accorder à la langue anglaise une place de choix, en particulier dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Cette orientation s'explique par la reconnaissance croissante du rôle central de l'anglais comme langue internationale des sciences et des technologies. En valorisant l'apprentissage de l'anglais dans ces secteurs clés, les autorités cherchent à renforcer la compétitivité des institutions académiques et à faciliter l'accès des chercheurs algériens aux publications et collaborations internationales.

« *Il existe actuellement une volonté politique affirmée de donner à l'anglais une place privilégiée, notamment dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, en raison de son statut de langue internationale de la science et de la technologie.* »(Guerid , 2023, p. 110)

Cette stratégie traduit la conscience que la maîtrise de l'anglais est un levier indispensable pour l'innovation, le développement technologique et l'intégration dans les réseaux scientifiques mondiaux. Elle illustre aussi une volonté de modernisation du système éducatif

Premier Chapitre :Les langues étrangères à l'école primaire en Algérie

algérien, afin de mieux répondre aux exigences d'un monde globalisé où la communication scientifique passe majoritairement par l'anglais.

Conclusion

L'analyse du cadre sociolinguistique de l'Algérie met en lumière une situation linguistique caractérisée par sa diversité, résultat d'une histoire marquée par diverses influences culturelles et linguistiques. L'évolution de l'enseignement des langues étrangères, en particulier du français et de l'anglais, reflète les efforts déployés pour adapter le système éducatif aux exigences du monde moderne. L'introduction progressive de ces langues à l'école primaire témoigne d'une volonté d'ouverture internationale, bien que leur intégration ait nécessité des ajustements successifs face aux réalités pédagogiques et sociolinguistiques du pays.

Cependant, la mise en œuvre de ces réformes soulève plusieurs défis, notamment en termes de structuration des programmes, de formation des enseignants et d'adaptation des méthodes pédagogiques aux besoins des élèves. La coexistence du français et de l'anglais dans le système éducatif demande une réflexion approfondie sur les stratégies d'enseignement, afin d'optimiser l'acquisition de ces langues tout en maintenant une cohérence avec les particularités linguistiques du pays. Dans cette optique, l'amélioration des dispositifs pédagogiques constitue un levier crucial pour garantir un apprentissage des langues étrangères efficace et durable dès le primaire.

L'histoire linguistique de l'école algérienne révèle, par ailleurs, une succession de politiques éducatives fortement influencées par des enjeux identitaires, politiques et économiques. Le français, initialement langue dominante, a été peu à peu relégué au profit de l'arabe, sans pour autant disparaître, notamment dans l'enseignement supérieur. Quant à l'anglais, longtemps marginalisé, il connaît aujourd'hui une montée en puissance, reflet de l'ouverture croissante de l'Algérie à la mondialisation scientifique et technologique.

Deuxième Chapitre:

l'apprentissage de la prononciation

de FLE à l'école primaire

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Introduction

L'apprentissage de la prononciation en Français Langue Étrangère (FLE) constitue un enjeu fondamental dans le processus d'acquisition linguistique, en particulier à l'école primaire. En effet, une prononciation correcte favorise une communication efficace et une meilleure intelligibilité, réduisant ainsi les risques de malentendus. Toutefois, cet apprentissage est souvent entravé par divers facteurs, notamment les interférences phonétiques entre la langue français et l'anglais.

Ainsi, dans ce chapitre, nous explorerons les fondements théoriques de l'apprentissage de la prononciation en FLE, en nous appuyant sur les concepts d'apprentissage, de correction phonétique et d'interférences linguistiques. De plus, nous analyserons les méthodes pédagogiques utilisées pour améliorer la prononciation des élèves, tout en mettant en lumière les différences phonétiques entre le français et l'anglais. Enfin, nous examinerons l'impact des interférences linguistiques sur la prononciation en FLE, ce qui permettra d'identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants et d'évaluer les implications pédagogiques qui en découlent.

1. Définitions et concepts clés dans l'apprentissage de la prononciation du FLE

1.1. L'apprentissage

Selon Jean Pierre Cuq, l'apprentissage est défini comme « *une démarche consciente ; volontaire observable dans laquelle un apprenant s'engage ; qui a pour but l'appropriation (...) un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langues étrangères* » (cuq, 2003, p. 22). D'après cette citation, l'apprentissage peut être considéré comme un processus délibéré et réfléchi où l'apprenant joue un rôle actif. Il ne s'agit pas simplement d'un transfert passif de savoirs, mais d'une démarche volontaire et consciente. L'apprenant s'engage activement en prenant des décisions concernant les actions et les stratégies qu'il choisira pour acquérir des compétences ou des connaissances spécifiques, notamment dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Ce processus repose sur une planification et une organisation personnelle, dans le but d'atteindre des objectifs d'apprentissage clairs et bien définis.

Le dictionnaire de Larousse définit le mot apprentissage comme « *formation professionnelle.* » (hachette, 2008, pp. 105-106). L'apprentissage est perçu comme une formation professionnelle car il a pour but de transmettre des compétences concrètes et des savoir-faire spécifiques à un métier. En combinant une expérience pratique sur le terrain avec des

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

connaissances théoriques, il répond aux exigences du marché de l'emploi et favorise une insertion rapide et efficace dans le milieu professionnel.

D'après Le ROBERT le mot apprentissage est un nom masculin. « *Fait apprendre un métier; manuel ou technique ; ensemble des activités de l'apprenant.* »(Robert, 1980, p. 21)En d'autres termes, l'apprentissage est un processus impliquant activement l'apprenant dans le développement de compétences pratiques ou techniques. Il ne se limite pas à la simple transmission d'informations, mais inclut des activités visant à renforcer ces compétences. Ce processus met l'accent sur l'autonomie et l'implication de l'apprenant dans son propre apprentissage.

À partir de ces définitions, nous pouvons dire que l'apprentissage est un processus structuré visant l'acquisition de compétences concrètes et l'engagement actif de l'apprenant.

1.2. la prononciation du FLE

Selon le dictionnaire Larousse la prononciation, « *C'est la manière propre à quelqu'un d'articuler, de rendre les sons du langage* »(Larousse) ,L'étude de la prononciation a pris de l'ampleur à la fin du XIXe siècle, lorsque l'enseignement des langues vivantes a commencé à mettre l'accent sur les aspects formels des langues étrangères. Cette prise en compte de la prononciation s'est traduite par l'émergence de différentes approches théoriques qui prévalaient à cette époque.

En outre, Jean-Pierre Cuq définit la prononciation comme un acte « *lié(e) à l'articulation mais également à l'audition (capacité sensorielle de l'oreille) et à la perception (interprétation de la réalité, physique)* »(Cuq J.-P. , Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 205). De manière générale, la prononciation désigne la façon dont les sons d'une langue sont articulés, et elle a pour fonction principale de transmettre de manière claire l'ensemble du message oral lors des échanges communicatifs. Par conséquent, il est évident qu'une prononciation correcte constitue un aspect essentiel dans la maîtrise de l'expression orale.

la prononciation, selon les dictionnaires, désigne la façon dont les sons d'une langue sont articulés et perçus, et elle est essentielle pour une communication orale claire et efficace. Une prononciation correcte permet de transmettre un message de manière compréhensible et de faciliter les échanges.

1.2.1. Les composantes de la prononciation

La prononciation se compose de deux éléments essentiels : « l'aspect segmental et l'aspect suprasegmental »(Gul , 2016, p. 34) :

- **L'aspect segmental**

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Cette partie inclut les phonèmes des voyelles, des consonnes et des semi-voyelles, ainsi que les trois processus (phénomènes), en l'occurrence : la liaison, l'élation et l'enchaînement :

1. **Les voyelles** : D'un point de vue articulatoire, les voyelles sont des sons du langage humain, généralement sonores. Elles sont également distinctes et bien définies. De plus, une voyelle peut constituer une syllabe à elle seule (ex : [o] dans "eau").
2. **Les consonnes** : La consonne est un son du langage humain produit par la restriction ou l'obstruction du flux d'air dans les cavités situées au-dessus de la glotte. Les consonnes sont classées selon deux critères principaux : le lieu et le mode d'articulation.
3. **Les semi-voyelles ou semi-consonnes** : Une semi-voyelle est une voyelle qui ne forme pas une syllabe, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas être le noyau d'une syllabe. Elle se comporte davantage comme une consonne que comme une voyelle. De plus, les semi-voyelles ne participent pas aux processus de liaison ou d'élation. Elles ne peuvent ni apparaître seules ni être accentuées.
4. **Les trois processus :**
 - **La liaison** : La liaison consiste en la prononciation d'une consonne finale, habituellement muette, lorsqu'elle est suivie d'une voyelle au début du mot suivant, à l'intérieur d'un même groupe rythmique. Par exemple, le "S" final de "les" dans "prends-les" n'est pas prononcé, tandis qu'il se prononce dans "prends-en".
 - **L'élation** : L'élation consiste à supprimer la voyelle finale d'un mot et à la remplacer par une apostrophe lorsqu'il est suivi d'un mot débutant par une voyelle. Cette pratique vise à faciliter la prononciation et à améliorer l'harmonie sonore, tout en renforçant le sens de la phrase.
 - **L'enchaînement** : Lorsqu'on parle, les mots ne sont pas séparés mais regroupés en unités rythmiques, appelées groupes rythmiques. Dans un groupe rythmique, un mot se termine par une consonne prononcée et se relie au mot suivant qui commence par une voyelle. L'enchaînement diffère de la liaison en ce que la consonne finale du mot ne se lie pas directement à la lettre suivante, mais à la syllabe finale du mot qui suit. (Merzougui, 2018/2019, p. 14_15)
- **Aspect suprasegmental (prosodie)**

La prosodie, qui relève de la phonétique, est un domaine complexe et difficile à cerner. Elle permet de décrire les sons du langage au niveau de l'énoncé, qu'il s'agisse d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase. Plus spécifiquement, la prosodie se concentre sur la variation de la courbe mélodique de l'énoncé, incluant l'intonation, l'accentuation, le rythme et la syllabisation.

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

1. L'intonation : L'intonation est un phénomène verbal résultant de variations successives de la hauteur et de l'intensité de la voix. En parlant, ces variations créent une sorte de ligne musicale, d'où provient le terme "courbe mélodique". L'intonation joue un double rôle : elle affecte à la fois le sens et la structure de l'énoncé, facilitant son découpage. Ainsi, le chercheur M. Grammont l'a défini comme « *les variations de hauteur dans la parole* ». (Grammont , 1960, p. 68)

De plus, l'intonation joue un rôle crucial dans la transmission des émotions et de la subjectivité des locuteurs pendant les échanges oraux. Elle permet non seulement de soutenir et de nuancer un énoncé, mais aussi de le transformer radicalement, parfois jusqu'à en inverser le sens. En ce sens, l'intonation aide à décoder, interpréter et comprendre le message. Mieux encore, elle offre au locuteur qui la maîtrise une plus grande flexibilité et liberté d'expression dans le vaste domaine de la communication orale.

2. L'accentuation : L'accentuation est un phénomène qui résulte de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur de la courbe mélodique sur certaines syllabes de la chaîne parlée. Le théoricien P.R. Leon définit l'accentuation comme « *une proéminence d'énergie articulatoire qui se manifeste par une augmentation physique de longueur, d'intensité et, éventuellement, un changement de fréquence en passant de syllabe inaccentuée à accentuée (...). au plan de la perception, on parlera de paramètres de durée, d'intensité et de hauteur* »(Leon, 1992, p. 107)

En français, l'accent est fixe et se situe systématiquement sur la dernière syllabe du groupe rythmique. Sur le plan acoustique, cela se manifeste par un allongement de la voyelle finale, qui peut être deux à trois fois plus longue que celles des autres syllabes. Lorsque l'accent se déplace de manière descendante, la phrase est généralement affirmative, tandis que lorsqu'il est ascendant, elle est interrogative. Il convient de noter que l'accentuation est particulièrement marquée et joue un rôle important dans les listes, les énumérations et les hésitations.

3. Le rythme : Le rythme découle de la succession des accents démarcatifs, espacés à intervalles plus ou moins réguliers. Selon Michel Billières, « *le rythme parolier constitue le fondement de l'architecture sonore d'une langue, il exerce une influence notoire sur les sons de parole. L'intonation est en partie dépendante de lui. Son appréhension correcte est essentielle quand on entreprend l'étude d'une langue étrangère. Ce rythme parolier est marqué par les contrastes perçus en termes de durée, hauteur et intensité entre les syllabes successives d'une suite sonore* »(Rahmatian , 2016, p. 14)

Selon B. Dufeu, le rythme constitue la fondation des aspects suprasegmentaux d'une langue, où se mêlent la mélodie et les sons. (Dufeu , 2008, p. 04)

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Le rythme est donc un élément distinctif, chaque langue ayant son propre système rythmique unique. Il repose sur un système intonatif particulier, où interviennent trois paramètres physiques : la fréquence, l'intensité et la durée, formant un trio parfaitement harmonisé.

4. La syllabisation : La syllabe est l'unité minimale de la parole, résultant de la combinaison de sons. Elle constitue également l'unité de base de la prosodie, portant l'accent, l'intonation et le rythme. La syllabe se définit comme un groupe de sons (voyelles et consonnes) produits en une seule émission de voix. En français, les syllabes s'organisent autour d'une voyelle, appelée noyau, qui peut être précédée ou suivie d'une ou plusieurs consonnes. Il y a donc autant de syllabes que de voyelles prononcées. Il est cependant important de ne pas confondre la syllabe phonétique (orale) et la syllabe graphique (écrite). La première correspond à un enchaînement de sons autour d'une voyelle, tandis que la seconde repose sur un découpage basé sur les voyelles écrites. (Merzougui, 2018/2019, p. 18)

1.2.2. Les méthodes de correction phonétique:

Avant de présenter les méthodes de correction phonétique, il convient de préciser que la phonétique corrective fait partie de la phonétique appliquée. Son objectif est d'analyser les méthodes de correction de la prononciation. Elle se concentre particulièrement sur les techniques visant à rectifier les troubles phonétiques.

Plusieurs techniques et méthodes sont mises en place pour améliorer et corriger les erreurs de prononciation des apprenants. Ces approches visent à résoudre les problèmes phonétiques rencontrés. (Cheriti & Telli, 2021, p. 09)

Parmi ces méthodes ; nous citons les plus importantes :

1.2.2.1. La méthode articulatoire

Cette méthode est utilisée depuis longtemps, jusqu'aux années 70. Comme l'indique son nom, elle analyse les caractéristiques articulatoires spécifiques à chaque son, que l'enseignant doit maîtriser.

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, il s'agit d'une méthode « *qui repose sur une connaissance approfondie du fonctionnement de l'appareil phonatoire : pour émettre un son il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et le point exacte d'articulation* » (Cuq J.-P., 2002, p. 180)

Cette méthode repose principalement sur la forme et la position de l'ensemble de l'appareil phonatoire. Elle permet à l'apprenant de produire certains sons de manière correcte en utilisant correctement cet appareil. L'enseignant guide l'apprenant sur des aspects tels que

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

l'arrondissement des lèvres, l'articulation des voyelles, la vibration des cordes vocales et la prononciation précise de certaines consonnes.

L'enseignant doit, en effet, représenter les mouvements essentiels impliqués dans la production des différents phonèmes. Il doit être capable de visualiser les positions des organes du conduit vocal, ainsi que de décrire les mouvements spécifiques de la langue et des lèvres. Par conséquent, l'enseignant doit savoir choisir la méthode de correction la plus appropriée, en utilisant des techniques variées pour illustrer l'articulation correcte des sons, telles que l'utilisation de ses propres organes phonatoires, des gestes, des images, des dessins ou encore des vidéos.

Grâce à la méthode articulatoire, il est possible d'accompagner les documents phonétiques avec des outils spécialisés, permettant de présenter des schémas détaillant les cavités buccale, pharyngale et nasale. Ces outils montrent à l'apprenant ou à l'enseignant le lieu et le mode d'articulation des phonèmes. Toutefois, cette méthode néglige la dimension perceptive, c'est-à-dire le facteur auditif, ainsi que les éléments prosodiques tels que l'accentuation, le rythme et l'intonation. De plus, elle ne prend pas en compte les phénomènes combinatoires, qui jouent un rôle essentiel dans la production et la perception de la langue. En somme, elle se concentre sur l'aspect phonatoire tout en omettant la globalité du comportement langagier. (Haddana, Touati brahim, & Telhig, 2020, p. 40)

1.2.2.2. La méthode verbo-tonale

Cette méthode s'appuie essentiellement sur la perception des sons, permettant à l'apprenant de perfectionner sa capacité à identifier ses erreurs après autocorrection. Fondée par Guberina, à partir de son travail avec des personnes malentendantes, elle introduit le concept de "crible phonologique", selon lequel chaque individu est « sourd » au système phonologique d'une langue étrangère. L'objectif est de rééduquer l'audition afin de mieux distinguer les oppositions de phonèmes, en faisant appel à des éléments tels que l'intonation, le rythme, la tension, ou encore la phonétique combinatoire.

Selon D. Chabanal et E. Trivelatto, cette méthode repose sur un processus de rééducation auditive à travers divers procédés.

« Cette méthode [...] propose un travail d'écoute sans réflexion métaphonologique, c'est-à-dire sans qu'il soit présenté à l'apprenant des contenus explicites sur la manière dont fonctionne un système phonologique. C'est donc une approche implicite et inconsciente de correction Phonétique/phonologique. Les supports sont variés et souvent ludiques : comptines, chants »(Chabanal & Trivelatto, 2009, p. 78)

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

1.2.2.3. La méthode des oppositions phonologiques

Elle a adopté des principes de classification des phonèmes inspirés de Bloomfield, Jakobson et Halle. Les phonèmes sont mémorisés par opposition binaire, en les faisant répéter sous forme de paires minimales. (Cheriti & Telli, 2021, p. 11)

Cette méthode propose aux apprenants des exercices de correction phonétique centrés sur l'opposition des sons, notamment à travers les paires minimales. Ces paires sont constituées de mots qui ne diffèrent que par un seul phonème, et ce changement phonétique entraîne une variation de sens, comme dans les oppositions p/b, t/d, f/v, ou u/ou, etc. L'objectif est que l'apprenant identifie les phonèmes de la langue étrangère et parvienne à les distinguer au niveau de leur prononciation. Cependant, selon Cuq, J.-P. et Gruca, *l'absence d'intonation et la décontextualisation des paires présentées pour exercer l'oreille constituent les deux inconvénients de cette approche* » (Cuq & Gruca, 2002, p. 174). Ainsi, l'importance de la prosodie dans l'articulation est négligée dans cette méthode, qui se concentre principalement sur la production de sons isolés.

1.2.2.4. La méthode silencieuse

La méthode silencieuse est une approche pédagogique générale qui repose sur le principe que l'enseignant garde ses pensées silencieuses en classe pendant le cours (d'où le nom). En d'autres termes, l'enseignant ne transmet pas directement des connaissances, des modèles ou des réponses, mais intervient uniquement lorsqu'il estime que cela est nécessaire. Ses interventions se limitent à des mimiques, des gestes et des phrases courtes, tels que : Dis le encore! /Plus long! / êtes-vous sûr? /Y a-t-il un problème? Par conséquent, les apprenants doivent se former et devenir autonomes. (Lauret, 2007, p. 119)

Il s'agit d'un échange continu jusqu'à ce que la production soit correcte et satisfaisante. L'apprenant génère une réponse, et l'enseignant réagit en fournissant un retour (feedback) en signalant l'erreur et en expliquant comment la corriger, sans toutefois proposer directement le modèle de correction. (Cheriti & Telli, 2021)

Avec cette méthode, l'enseignant introduit aux apprenants un système de couleurs, attribuant une couleur spécifique à chaque son afin de mettre en évidence les sons individuels et leurs combinaisons dans les mots (tableau Fidel). Ce système est renforcé par l'utilisation de bâtonnets de couleurs différentes, assemblés pour former les sons et les mots (Wachs, 2011, p. 186)

Désormais, l'apprenant est capable de distinguer les sons en fonction de leur couleur. La méthode silencieuse peut être considérée comme une approche alternative, conçue pour être

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

utilisée avec des apprenants qui ne souhaitent pas adopter le modèle traditionnel. (Lauret, 2007, p. 120)

2. L'interférence linguistique

Le terme « interférence » dérive des mots latins « inter », signifiant « parmi », et « ferentis », qui signifie « celui qui porte » ou « celui qui transmet ». (Fathallah, 2020). Elle est définie comme un phénomène qui survient lorsqu'une personne emploie des éléments d'une langue au sein d'une autre. Ce phénomène concerne principalement les apprenants bilingues ou multilingues, qui tentent de parler ou d'apprendre plusieurs langues simultanément. En raison d'erreurs ou d'une maîtrise imparfaite de la langue étrangère, ces individus peuvent utiliser des termes ou des structures propres à leur langue maternelle, ce qui peut entraîner des malentendus dans la communication.

Il s'agit d'un phénomène normal et inévitable chez les débutants, qui peut être surmonté grâce à une meilleure maîtrise et une pratique accrue de la langue. Selon Weinrich, cité dans l'ouvrage de Calvet, l'interférence est définie comme suit : « *le mot interférence désigne un remaniement de deux structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines de la langue, comme l'ensemble du système phonologique une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocalisme* »(Calvet, 1993) l'interférence est « *une déviation par rapport aux normes des deux langues en contact* »(Moreau M.-L. , 1997) Cela signifie la violation de la norme d'utilisation.

Pour Tabouret -Keller, Le terme "d'interférence" se réfère à :« *le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné, d'unités et souvent à un autre système* »(Tabourek, 1987), Tabourek indique également que « *l'interférence est le résultat de l'association d'un système linguistique (langue mère) et d'unités (termes issus d'une langue étrangère) et la coordination qui appartient à un système différent de ces deux dernières* ». Ainsi, d'après le Grand Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage :« *on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique morphologique, lexique ou syntaxique caractéristiques de la langue, l'emprunt et le calque sont en cours de l'intégration ou sont intégrés dans la langue A* »(Dubois J. , 1994, p. 252) .À partir de cette définition, on peut considérer le calque et l'emprunt comme des phénomènes d'interférence, dans la mesure où ils se produisent de manière inconsciente. En général, l'interférence est définie comme une erreur particulière causée par l'intrusion des structures de la langue maternelle dans une langue étrangère.

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Elle se manifeste lorsqu'il existe deux systèmes linguistiques qui partagent certains traits communs tout en possédant d'autres qui diffèrent. D'autres disciplines ont également abordé le concept d'interférence, telles que la sociolinguistique, qui l'étudie comme un corollaire du bilinguisme et du multilinguisme, en se concentrant sur l'ensemble des phénomènes linguistiques qui se produisent lorsque le locuteur utilise l'une des langues. La didactique, quant à elle, examine l'interférence comme un phénomène lié au processus d'apprentissage des langues. Enfin, la linguistique contrastive s'intéresse à l'interférence en comparant deux systèmes linguistiques parallèles afin de mettre en évidence leurs différences et leurs similitudes(Fisiaki., 1981) .Il est possible d'élaborer une procédure visant à rapprocher les formes distinctes des langues qui remplissent des fonctions similaires dans la communication. Selon Lado, la linguistique contrastive est une approche comparative qui se concentre sur l'analyse de deux langues distinctes, en tenant compte de leurs systèmes phonologiques, de leur grammaire et de leur lexique.

Il soutient que la comparaison entre la langue maternelle et la langue étrangère constitue la clé pour comprendre les capacités ou les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage des langues étrangères.(Lado , 1957) Par exemple, l'anglais et le français sont deux langues distinctes, bien qu'elles présentent également certaines ressemblances. En revanche, des différences notables existent entre elles, notamment au niveau de la grammaire, de la conjugaison, de la prononciation et de l'alphabet.

C'est pourquoi elles appartiennent à deux branches linguistiques distinctes : l'anglais relève de la branche germanique, tandis que le français fait partie de la branche italique (latine ou romane)(Grévisse , 1986, p. 106) .

Parallèlement, ces deux langues partagent des similarités grammaticales et lexicales, notamment dans les domaines de l'art, de la cuisine, de la musique et de la mode. Ces ressemblances peuvent être attribuées à leurs origines communes au sein de la famille des langues indo-européennes, ainsi qu'à leur proximité géographique, ce qui renforce la relation entre elles. Les liens linguistiques partagés entre le français et l'anglais expliquent ainsi la fréquence des interférences linguistiques observées entre ces deux langues.

Selon Josiane, Hamars et Michal Blanc l'interférence est : « *Des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* »(Hamers & Blanc, 1983, p. 452).

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Ainsi Hamars dit que : « l'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la *langue qu'ils utilisent* »(Hamers & Blanc, 1983) Autrement dit, il a perçu l'interférence linguistique comme un signe de faiblesse dans la compétence d'un individu.

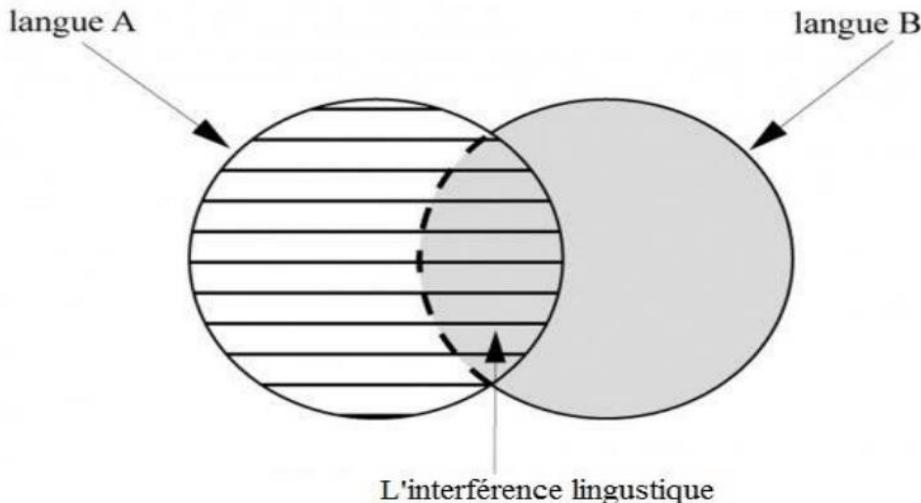


Figure 1 : schéma de l'interférence(Ameur, 2020, p. 07)

Dans le schéma ci-dessus, les langues A et B représentent respectivement le français et l'anglais. La zone d'interférence linguistique illustre le mélange de ces deux langues ainsi que leur influence réciproque.

En reprenant l'idée de Hamars sur l'incompétence chez un bilingue, l'apprenant algérien est perçu comme un locuteur dont la maîtrise de français ou de Langlais demeure limitée. Étant donné qu'il s'agit pour lui de langues étrangères, il ne parvient pas à les maîtriser simultanément, ce qui le conduit inévitablement à des phénomènes d'interférence linguistique.

2.1. Les types d'interférences

Les interférences linguistiques peuvent se manifester sous différentes formes en fonction du niveau linguistique concerné. Les apprenants d'une langue étrangère peuvent rencontrer principalement trois types d'interférences.

2.1.1. Phonétique

« *Il y a une interférence phonétique lorsque un bilingue utilise, dans la langue active des sons de l'autre langue ...* »(Blanc, Concept de base de la sociolinguistique, 1998, p. 178)

Selon Michel Blanc, l'interférence phonétique se manifeste lorsqu'un locuteur bilingue transpose des sons de sa langue d'origine (langue A) dans sa production orale de la langue cible (langue B). Autrement dit, il remplace un son propre à la langue cible par un son équivalent issu de son autre langue.

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Ce type d'interférence survient généralement entre la langue maternelle (LM) et une langue étrangère (LE). Toutefois, dans le cadre de notre étude, le locuteur étant trilingue, l'interférence phonétique se manifeste entre ses deux langues étrangères, le français (L2) et l'anglais (L3), sans influence de sa langue maternelle.

Bien que le français et l'anglais utilisent un alphabet commun (A, E, I, O, U, Y), la réalisation phonétique de ces lettres varie selon la langue. Cette apparente similitude graphique, associée à des divergences de prononciation, peut constituer un obstacle pour l'apprenant, qui peut involontairement transposer la prononciation d'une langue à l'autre.

Par exemple, l'apprenant peut prononcer la voyelle "I" en français comme /aï/ au lieu de /i/, en appliquant par erreur la prononciation anglaise de cette lettre à la langue française. (Belkhouane & Berkane, 2024, p. 24)

2.1.2. Lexicale

« Interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue »(Moreau M. , 1997, p. 175)

Selon D. Moreau, l'interférence lexicale survient lorsqu'un locuteur bilingue substitue spontanément et inconsciemment un mot de la langue qu'il utilise (langue B) par un mot issu de son autre langue maîtrisée (langue A).

De manière involontaire et inconsciente, le locuteur bilingue substitue un terme de sa langue première à l'équivalent lexical de la langue cible qu'il est en train d'utiliser.

Ce type d'interférence lexicale regroupe divers phénomènes linguistiques, tels que les calques, où une expression est traduite littéralement d'une langue à une autre, ainsi que les emprunts directs de termes d'une langue vers une autre.

2.1.3. Grammaticale

« L'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise fans une langue certaine structure de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accords, le temps, le mode ...etc. »(Blanc, 1983)

Selon M. Blanc, l'interférence grammaticale correspond à l'application des structures grammaticales d'une langue (syntaxe, morphologie, orthographe, etc.) lors de l'expression orale ou écrite dans une autre langue.

Par exemple, en anglais, il n'existe pas d'accord en genre entre le sujet et les autres éléments de la phrase, tels que le verbe, le participe passé, l'adjectif ou l'article, contrairement au français où ces accords sont requis. Cette différence explique pourquoi les apprenants du français langue étrangère ont souvent tendance à omettre l'accord en genre des différents éléments de la phrase avec le sujet.(Belkhouane & Berkane, 2024, p. 25)

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

A titre d'exemple :

- En anglais: *Shed is happy.* Il n'y a pas d'accord de genre (*He is happy*).
- En français: *Elle est heureuse.* Il y a un accord de genre (*Il est heureux*).

3. système phonologique du français et de l'anglais et leurs différents :

La phonétique joue un rôle fondamental dans l'apprentissage et la maîtrise d'une langue. Chaque langue possède un système phonétique propre, avec des sons qui lui sont spécifiques et des règles articulatoires qui lui sont propres. Le français et l'anglais, bien qu'appartenant à la même famille linguistique indo-européenne, présentent des différences significatives sur le plan phonétique. Ces différences peuvent représenter un défi pour les apprenants qui cherchent à améliorer leur prononciation et leur compréhension orale.

3.1. Le système phonologique du français

3.1.1. Le système consonantique du français

D'un point de vue étymologique, le mot "consonne" signifie «*qui sonne avec* ».

André Martinet définit les consonnes comme «*des sons qui se perçoivent mal sans le soutien d'une voyelle précédente ou suivante* » (Martinet, 1960, p. 45)

Le français compte 20 consonnes, dont 14 sont qualifiées d'orales : [p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [ʁ] et [l]. Ces sons sont dits oraux car, lors de leur articulation, l'air expiré des poumons s'échappe uniquement par la bouche. En revanche, le français possède également 4 consonnes nasales : [m], [n], [ɲ] et [ŋ]. Lors de leur production, la cavité buccale communique avec la cavité nasale, permettant ainsi à l'air de s'échapper simultanément par ces deux voies. 3 semi-consonnes : [j], [ɥ] et [w].

Le système consonantique du français comprend les vingt phonèmes suivants :

01	p	poux	/pu/	11	l	loup	/lu/
02	b	bout	/bu/	12	ʃ	chou	/ʃu/
03	m	mou	/mu/	13	ʒ	joue	/ʒu/
04	f	fou	/fu/	14	ɲ	ligne (n'existe pas en initiale)	/lin/
05	v	vous	/vu/	15	k	cou	/ku/
06	t	tout	/tu/	16	g	goût	/gu/
07	d	doux	/du/	17	ʁ	roue	/ʁu/
08	n	nous	/nu/	18	ɥ	nuée	/nɥe/
09	s	sou	/su/	19	w	nouer	/nwe/
10	z	zou	/zu/	20	j	nier	/nje/

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Tableau 3: les vingt consonnes du français (*Rigault, 2020, p. 13*)

Chaque unité distinctive peut être définie en fonction de son point et de son mode d'articulation.

Le point d'articulation désigne la zone et les organes impliqués dans la production du son, tandis que le mode d'articulation renseigne sur la manière dont l'air est expulsé.

Voici la classification des consonnes françaises selon leur point d'articulation, de l'avant vers l'arrière de l'appareil phonatoire :

- Bilabiales : /b, p, m/
- Labio-dentales : /f, v/
- Dentales : /t, d, n/
- Alvéolaires : /s, z, l/
- Post-alvéolaires : /ʃ, ʒ/
- Palatales : /ɲ, j/
- Vélaires : /k, g/
- Uvulaire : /ʁ/
- Bilabio-palatale : /ɥ/
- Bilabio-vélaire : /w/

Bien que l'identification du point d'articulation soit un élément clé dans l'analyse des consonnes, elle ne suffit pas à en fournir une description complète et précise. Il est également essentiel de prendre en compte le mode d'articulation, qui indique la manière dont l'air est expulsé à travers l'appareil phonatoire.

Le mode d'articulation repose sur trois critères opposés, chacun présentant deux possibilités :

- Sourd ou sonore : selon que les cordes vocales vibrent ou non lors de la production du son.
- Oral ou nasal : en fonction de la cavité utilisée pour l'expulsion de l'air (uniquement la bouche ou bien la bouche et le nez).
- Occlusif ou constrictif : distinction entre les sons produits par une interruption momentanée du flux d'air suivie d'une explosion sonore (occlusifs) et ceux caractérisés par un resserrement du conduit vocal, créant une friction continue (constrictifs ou fricatifs).

L'opposition entre les consonnes sourdes (non-voisées) et sonores (voisées) repose sur la vibration des cordes vocales. D'un côté, les consonnes sourdes sont produites sans vibration des cordes vocales, comme /p, f, t, s, ʃ, k/. De l'autre, les consonnes sonores impliquent une

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

vibration des cordes vocales, comme /b, m, v, d, n, z, l, ʒ, p, j, g, ʁ/. Cette distinction relève d'une opposition phonologique, car elle permet de différencier des paires minimales, telles que pas/pa/ et bas /ba/, conférant ainsi une valeur distinctive aux sons concernés.

La manière d'articulation permet également de différencier les consonnes orales des consonnes nasales.

Cette distinction repose sur la position du voile du palais (ou palais mou), qui détermine la cavité utilisée comme résonateur :

- Lorsque le voile du palais se relève, il bloque l'accès aux fosses nasales, forçant ainsi l'air à passer uniquement par la bouche. Cela produit les consonnes orales : /p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, l, ʃ, ʒ, j, ʁ/.
- À l'inverse, lorsqu'il s'abaisse, il permet à l'air de s'échapper à la fois par la bouche et par le nez, donnant naissance aux consonnes nasales : /m, n, ɲ/.

Un dernier critère permet de distinguer les consonnes selon leur mode d'articulation : l'opposition entre les occlusives et les constrictives.

- Les consonnes occlusives se caractérisent par une interruption momentanée du flux d'air, suivie d'une libération soudaine produisant une explosion sonore. C'est le cas des sons : /p, b, m, t, d, n, ɲ, k, g/.
- À l'inverse, les consonnes constrictives (ou fricatives) résultent d'un rétrécissement du canal vocal, générant une friction continue. Elles comprennent les sons : /f, v, s, z, l, ʃ, ʒ, j, ʁ/. (Rigault, 2020, p. 14)

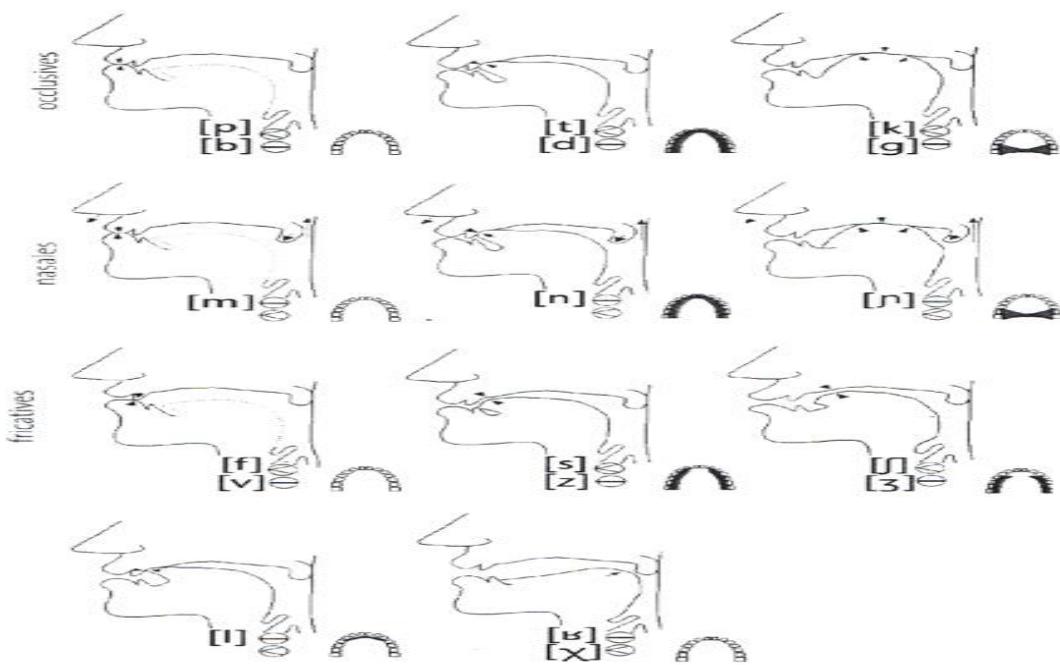
Ainsi, les occlusives sont de nature brève et ponctuelle, tandis que les constrictives se prolongent dans le temps.

En combinant toutes ces informations relatives au point d'articulation et au mode d'articulation des différents phonèmes consonantiques du français, on peut établir le tableau suivant :

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Mode d'articulation			Point d'articulation							
			bilabiales	labio-dentales	dentales	alvéolaires	post-alvéolaires	palatales	vélaires	uvulaires
occlusives	orales	non-voisées	p		t				k	
		voisées	b		d				g	
		nasales	m		n			ŋ		
constrictives	non-voisées			f		s	ʃ			
	voisées			v		z, l	ʒ	j		ʁ
composées	ɥ	bilabio-palatale			w	bilabio-vélaire				

Tableau 4:classement des consonnes du français



© Hachette Livre.
Photocopiable

Figure 2:Profils articulatoires des consonnes(Lauret, 2007, p. 73)

3.1.2. Le système vocalique du français

Selon le dictionnaire de Larousse les voyelles sont définis :«Son du langage dont l'articulation est caractérisée par le libre écoulement du flux d'air expiré à travers le conduit vocal qui ne comporte aucun obstacle susceptible d'engendrer la formation d'un bruit audible.»(Larousse, 1852)

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Le système vocalique du français désigne l'ensemble des voyelles utilisées dans la langue française, organisées selon différents critères articulatoires tels que l'aperture, le lieu d'articulation, la nasalité et l'arrondissement des lèvres. Ce système comprend 16 voyelles, dont 12 voyelles orales (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɑ/, /ɔ/, /ʊ/, /y/, /ø/, /œ/), et 4 voyelles nasales (/ã/, /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/). Il se caractérise par une grande diversité de timbres et des oppositions phonétiques essentielles qui permettent de distinguer les mots et d'assurer l'intelligibilité de la langue.

Les voyelles du français sont au nombre de seize :

01	i	lit	/li/	09	y	lu	/ly/
02	e	les	/le/	10	ø	feu	/fø/
03	ɛ	lait	/lɛ/	11	œ	meurent	/mœv/
04	a	la	/la/	12	ə	meringue	/məʁɛg/
05	ɑ	mât	/ma/	13	ɛ̃	brin	/bʁɛ̃/
06	ɔ	molle	/mɔl/	14	œ̃	brun	/bʁœ̃/
07	o	lot	/lo/	15	ã	lent	/lã/
08	u	loup	/lu/	16	ɔ̃	long	/lɔ̃/

Tableau 5 : les seize voyelles du français (*Rigault, 2020, p. 17*)

Étant donné que l'articulation des voyelles permet à l'air de circuler librement, il n'est pas pertinent de parler de point d'articulation. Ainsi, la description des voyelles en français repose sur quatre critères principaux. Tout d'abord, on distingue les voyelles orales, dont la résonance se produit uniquement dans la cavité buccale, des voyelles nasales, qui utilisent les fosses nasales comme cavité de résonance. En français, on dénombre douze voyelles orales : /i, e, ɛ, a, ɑ, ɔ, o, u, y, ø, œ, ə/ et quatre voyelles nasales : /ɛ̃, œ̃, ã, ɔ̃/. Comme pour les consonnes nasales, la production des voyelles nasales repose sur l'abaissement du voile du palais, permettant ainsi le passage de l'air à travers les fosses nasales (Rigault, 2020, p. 18). La nasalisation joue un rôle distinctif dans le système vocalique du français, puisque chaque voyelle nasale /ɛ̃, œ̃, ã, ɔ̃/ s'oppose directement à une voyelle orale correspondante parmi /ɛ, œ, a, ɔ/.

Un deuxième critère de classification des voyelles est le degré d'ouverture de la bouche lors de leur production. La position de la mâchoire inférieure joue un rôle déterminant dans cette variation, permettant de distinguer quatre niveaux d'ouverture : fermée, semi-fermée, semi-ouverte et ouverte.

En français, les voyelles se répartissent ainsi :

- Voyelles fermées : /i, y, u/.

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

- Voyelles semi-fermées : /e, ø, œ, o/.
- Voyelles semi-ouvertes : /ɛ, ë, œ, œ̃, ɔ, ɔ̃/ (trois voyelles orales et leurs équivalents nasalisés).
- Voyelles ouvertes : /a, ɑ, ã/ (deux voyelles orales et une voyelle nasale).

Un troisième critère de description des voyelles en français est la position des lèvres lors de leur articulation. On distingue alors :

- Les voyelles produites avec les lèvres étirées : /i, e, ε, ë, a/.
- Les voyelles produites avec les lèvres arrondies : /y, u, ø, o, œ, œ̃, ɔ, ɔ̃, a, ã/.
- Le phonème /ø/, dont la production se fait avec une position neutre des lèvres.

Le dernier critère de classification des voyelles en français est la position de la langue dans la cavité buccale, appelée localisation. On distingue trois catégories :

- Les voyelles antérieures (ou d'avant) : elles sont produites lorsque la pointe de la langue se rapproche de l'avant du palais. En français, on en compte neuf, dont deux nasales : /i, y, e, ø, ε, ë, œ, œ̃, a/.
- La voyelle centrale : elle est articulée lorsque le milieu du dos de la langue se rapproche du centre du palais. En français, il n'en existe qu'une : /ø/.
- Les voyelles postérieures (ou d'arrière) : elles sont produites lorsque l'arrière de la langue se rapproche de l'arrière du palais. Le français en compte six, dont deux nasales: /u, o, ɔ, ɔ̃, a, ã/. Il est à noter que ces voyelles sont toutes arrondies. (Rigault, 2020, p. 19)

En combinant les informations relatives au degré d'ouverture de la bouche et à la localisation des voyelles, il est possible de représenter la cavité buccale sous forme de schéma, illustrant la répartition des différentes voyelles du français. Voici le modèle proposé par Michel Ginésy :(Ginésy, 2004, p. 14)

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

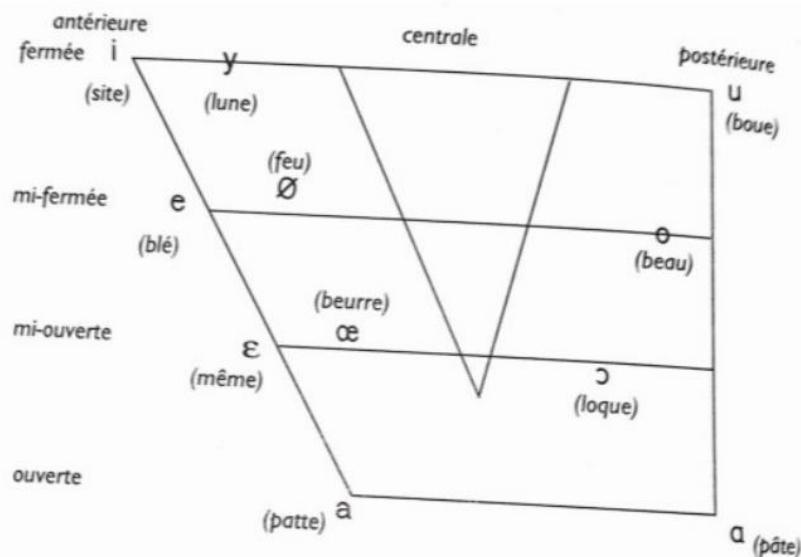


Figure 3 : Représentation schématique du système vocalique du français (*Ginésy, 2004, p. 14*)

Cependant, Michel Ginésy propose un schéma particulièrement utile permettant de visualiser deux caractéristiques essentielles dans ce diagramme : le degré d'ouverture (aperture) et la position des voyelles (localisation).

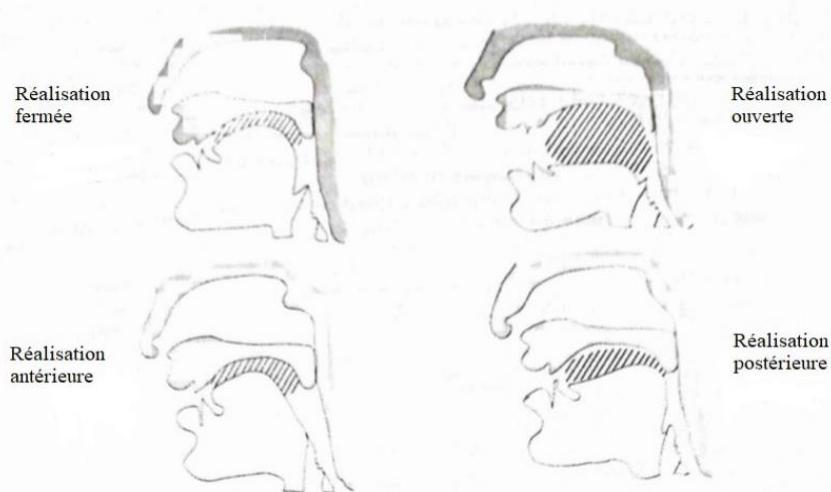


Figure 4 : Schéma articulatoire des voyelles selon l'ouverture et la position

Voici ce tableau représente les voyelles orales et nasales du français, classées selon leur degré d'ouverture et leur position dans la cavité buccale (antérieure ou postérieure)

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Voyelles orales	Voyelles antérieures		Voyelles postérieures	
	Ecartées	Arrondies	Ecartées	Arrondies
Très fermées	i (si)	y (tu)		u (vous)
Fermées	e (été)	ø (ceux)		o (chaud)
Moyenne		ə (le, ce)		
Ouvertes	ɛ (mais)	œ (seul)		ɔ (bol)
Très ouvertes	a (là)		ɑ (pâte)	
Nasales	ɛ̃ (pain)	œ̃ (un)	ã (blanc)	ɔ̃ (nom)

Tableau 6:Classification des voyelles orales et nasales en français

3.2.système phonétique du l'Anglais

3.2.1. Le système consonantique de l'anglais

«Une consonne désigne un des sons de la parole ou une lettre de l'alphabet qui est prononcé en empêchant l'air de circuler facilement dans la bouche, notamment en fermant les lèvres ou en touchant les dents avec la langue. »(Camille, 2024)

L'anglais compte vingt-quatre phonèmes consonantiques, répartis selon leurs caractéristiques articulatoires. Le tableau suivant présente leur classification.

01	p	pan	/pæn/	13	z	zeal	/zi:l/
02	b	ban	/bæn/	14	l, tʃ	lake, bell Les deux sons forment un seul et même phonème. Le second n'existe qu'en position finale.	/leɪk/ /bel/
03	m	man	/mæn/	15	r	rat	/ræt/
04	w	want	/wɒnt/	16	tʃ	chin	/tʃɪn/
05	f	fan	/fæn/	17	dʒ	gin	/dʒɪn/
06	v	van	/væn/	18	ʃ	ship	/ʃɪp/
07	θ	thin	/θɪn/	19	ʒ	measure Cette consonne n'apparaît jamais en position initiale.	/'meʒə/

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

08	ð	this	/ðɪs/	20	j	yet	/jɛt/
09	t	tame	/teɪm/	21	k	coat	/kəʊt/
10	d	dame	/deɪm/	22	g	goat	/gəʊt/
11	n	name	/neɪm/	23	ŋ	king, singer Cette consonne n'apparaît jamais en position initiale.	/kɪŋ/
12	s	seal	/si:l/	24	h	hat	/ha:t/
?	Le coup de glotte n'as pas de valeur distinctive. Il remplace /t/ dont il est unallophone dans certainesvariétés en position finale(but[bʌt], cat[kæt])et entre deuxvoyelles (better['bɛtə],matter['mætə]).						

Tableau 7: Les vingt-quatre phonèmes consonantiques de l'Anglais

Les consonnes de l'anglais, tout comme celles du français, peuvent être caractérisées en fonction de leur lieu d'articulation (l'endroit où elles sont produites) et de leur mode d'articulation (la manière dont l'air circule et est modifié).

Abordons d'abord le point d'articulation des consonnes. Une grande partie des consonnes anglaises existent également en français. Cependant, en plus d'inclure quatre phonèmes absents du français, le système consonantique anglais représente un défi supplémentaire pour les locuteurs francophones. Ceux-ci doivent différencier le point d'articulation de certaines consonnes anglaises de celui de leurs équivalents français, qui peut varier. Comme pour le français, nous commencerons notre analyse par les sons produits à l'avant de la bouche.

- Les consonnes bilabiales en anglais sont : /p/, /b/, /m/, /w/. Il est important de noter que /p/ et /b/ ne sont pas prononcés avec une explosion audible en position finale. En revanche, lorsque /p/ se trouve en début de mot, il doit être accompagné d'une forte aspiration afin d'éviter toute confusion avec /b/.

- les labio-dentales : /f/, /v/

- Les consonnes post-dentales n'existent pas en français, ce qui représente une difficulté pour les locuteurs francophones. Les sons /θ/ et /ð/ sont fréquemment confondus et remplacés par /s/ et /z/, qui sont articulés plus en arrière, au niveau des alvéoles. Cette erreur provient du fait que les francophones positionnent la pointe de la langue derrière les incisives inférieures et bloquent l'air avec la langue pour empêcher son passage sur les côtés. Ainsi, au lieu d'une articulation post-dentale, ils produisent un sonalvéolaire. Pourtant, pour bien prononcer /θ/ et /ð/, la langue doit être avancée entre les incisives supérieures et inférieures. Cette confusion peut entraîner des malentendus, car en anglais, l'opposition entre /s/ et /θ/

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

change le sens des mots. Par exemple, sink (/sɪŋk/) et think (/θɪŋk/) ne signifient pas la même chose.

- Les consonnes alvéolaires : Cette catégorie comprend, en plus des consonnes /s/ et /z/ mentionnées précédemment ainsi que /l/, qui existent en français, les sons /t/, /d/, /n/. Contrairement au français où ils sont articulés de manière dentale, ces sons sont produits légèrement plus en arrière en anglais : la langue entre en contact avec les alvéoles des incisives supérieures. De plus, comme pour /p/, les sons /t/ et /d/ sont suivis d'une forte aspiration. On trouve également dans cette catégorie un son absent du français : le /r/ anglais, caractérisé par une vibration de la langue. Pour le prononcer, la pointe de la langue s'approche des alvéoles supérieures. Comme ce phonème n'existe pas en français, les locuteurs francophones ont tendance à le remplacer par le /ʁ/ français, qui s'articule plus en arrière dans la bouche.

- Les consonnes post-alvéolaires : Cette catégorie comprend non seulement les sons /ʃ/ et /ʒ/, similaires à ceux du français, mais aussi deux consonnes inexistantes en français, appelées affriquées : /tʃ/ et /dʒ/. Cependant, ces dernières restent relativement accessibles aux francophones, car elles combinent des sons déjà présents en français.

- la palatale /j/.

- Les consonnes vélaires : Cette catégorie comprend les sons /k/ et /g/, qui sont similaires à ceux du français. Elle inclut également deux consonnes absentes en français : /ŋ/, que l'on retrouve dans certains mots anglais empruntés par le français, tels que *jogging*, *shopping* et *parking*. Un autre son inexistant en français est le /ɫ/, connu en anglais sous le nom de "dark L" (L sombre ou dur). Il apparaît en fin de mot dans des termes comme *milk*, *salt*, *little* et *bell*. Ce phénomène est appelé la vélarisation du phonème /l/, où la pointe de la langue se rapproche des incisives supérieures ou des alvéoles. Toutefois, bien que le *dark L* et le *clear L* soient deux variantes articulatoires distinctes, ils ne permettent pas de distinguer les mots en anglais et sont donc considérés comme un seul et même phonème.

- Les sons glottaux posent souvent des difficultés aux francophones. Cette catégorie comprend notamment le son /h/, qui est une consonne fricative, ainsi que le coup de glotte /ʔ/, qui est une occlusive. Une erreur fréquente chez les francophones consiste à insérer des /h/ là où ils ne sont pas nécessaires. Cette confusion s'explique par une mauvaise interprétation du coup de glotte en anglais, qui précède souvent une voyelle accentuée et correspond à une ouverture brusque des cordes vocales. Pourtant, ce phénomène existe également en français, comme dans les expressions « les héros » ou « les halles ». Il est donc essentiel d'analyser le rôle des /h/ phonétiquement réduits. Par exemple, dans la phrase anglaise *with his hands in*

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

his pockets, seul le /h/ de *hands* demeure audible(Adamczewski & Keen, 1973, p. 119).En anglais, l'occlusive glottale /ʔ/ apparaît dans certaines variétés dialectales à deux positions spécifiques. Elle peut remplacer le /t/ en position finale, où elle constitue un allophone de ce son, comme dans *but* et *cat*. De plus, /ʔ/ peut également remplacer le /t/ entre deux voyelles, notamment dans des variétés telles que le cockney, affectant des mots comme *matter* et *bottle*. (Rigault, 2020, p. 17)

Tout comme en français, les consonnes anglaises sont décrites en fonction de leur mode d'articulation. On y retrouve les mêmes oppositions phonétiques que dans la langue française :

- Les consonnes anglaises sont divisées en deux catégories selon leur voisement. On distingue les consonnes non voisées (ou sourdes) : /p, f, θ, t, s, tʃ, ʃ, k, h/, et les consonnes voisées (ou sonores) : /b, m, w, v, ð, d, n, z, l, r, dʒ, ʒ, j, g, ɲ, ɿ/. Cette classification reflète les mêmes oppositions phonétiques que celles observées en français.
- En anglais, l'opposition entre consonnes orales et nasales est également présente. Les consonnes orales incluent /p, b, w, f, v, θ, ð, t, d, s, z, l, r, tʃ, ʃ, dʒ, ʒ, j, k, g, ɿ/, tandis que les consonnes nasales sont /m, n, ɲ/. Cette distinction repose sur la manière dont l'air est expulsé lors de l'articulation : par la bouche pour les consonnes orales et par les cavités nasales pour les consonnes nasales.
- En plus des occlusives et des constrictives, une troisième catégorie de consonnes existe en anglais : les affriquées /tʃ/ et /dʒ/. Ces sons résultent de la fusion entre une occlusive /t/ ou /d/ et une fricative post-alvéolaire /ʃ/ ou /ʒ/, formant ainsi une articulation intermédiaire. Contrairement aux occlusives, elles ne produisent pas d'explosion soudaine du souffle après /t/ et /d/, mais plutôt une transition progressive en fricative. Les occlusives en anglais incluent /p, b, m, t, d, n, k, g, ɿ, ʔ/, tandis que les constrictives regroupent /w, f, v, θ, ð, s, z, l, r, ʃ, ʒ, j, ɿ, h/.

Une fois ces éléments analysés, les consonnes de l'anglais peuvent être synthétisées et présentées sous forme de tableau pour une classification plus claire et systématique :

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Mode d'articulation			Point d'articulation							
			bilabiales	labio-dentales	post-dentales	alvéolaires	post-alvéolaires	palatales	vélaires	glottales
occlusives	orales	non-voisées	p			t			k	?
		voisées	b			d			g	
	nasales		m			n			ŋ	
affriquées	non-voisées						tʃ			
	voisées						dʒ			
constrictives	non-voisées			f	θ	s	ʃ			h
	voisées		w	v	ð	z, l, r	ʒ	j	t	

Tableau 8:Classification des consonnes anglaises selon le mode et le point d'articulation (*Rigault, 2020, p. 18*)

3.2.2. Le système vocalique de l'anglais

L'anglais compte vingt-cinq voyelles, réparties en trois catégories : douze voyelles simples (ou monophthongues), huit diphthongues et cinq triphthongues.

Les voyelles anglaises sont décrites selon les mêmes critères que celles du français. Toutefois, une distinction importante doit être faite : bien que la nasalisation existe en anglais, elle n'a pas de valeur distinctive, contrairement au français. En revanche, les autres oppositions phonétiques abordées précédemment s'appliquent également aux voyelles anglaises.

Voici un tableau présentant les voyelles anglaises, accompagnées d'un exemple illustratif dans une structure consonne-voyelle-consonne (CVC) :

01	i:	bead	/bi:d/	13	ɔ:	board	/bɔ:d/
02	ɪ	bid	/bɪd/	14	əʊ	bow	/bəʊ/
03	ɪə	beard	/bɪəd/	15	ʊ	bull	/bul/
04	eɪ	bade	/beɪd/	16	ʊə	boor	/buə/
05	e	bed	/bed/	17	u:	booed	/bu:d/
06	eə	bear	/beə/	18	ɜ:	bird	/bɜ:d/
07	æ	bad	/bæd/	19	ʌ	bud	/bʌd/
08	aɪ	buy	/bai/	20	ə	board	/bəd/
09	aʊ	bowed	/baʊd/	21	eɪə	payer	/'peɪər/
10	ɑ:	bard	/ba:d/	22	aɪə	buyer	/'baɪər/

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

11	v	boss	/bɒs/	23	éte	employer	/ɪm'plɔɪ.ər/
12	oi	boy	/bɔɪ/	24	aʊə	power	/'paʊ.ər/
				25	əʊə	grower	/'grəʊ.ər/

Tableau 9:les voyelles anglaises (Rigault, 2020, p. 22)

Les douze voyelles simples de l'anglais se classent en trois groupes selon leur position d'articulation:

- Antérieures : /æ, e, i, i:/
- Centrales : /ə, ɜ:, ʌ/
- Postérieures : /ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:/

Cette classification repose sur la position de la langue lors de la production du son.

Les voyelles simples de l'anglais se distinguent également par leur degré d'ouverture :

- Fermées : /i:, u:/
- Semi-fermées : /ɪ, ʊ/
- Semi-ouvertes : /e, ɜ:, ə, ɔ:/
- Ouvertes : /æ, ʌ, ɒ, ɑ:/

Cette classification repose sur la position de la mâchoire et de la langue lors de la production des sons.

La position des lèvres joue un rôle important dans la classification des voyelles anglaises :

- Voyelles étirées : /i:, ɪ/
- Voyelles arrondies : /ɒ, ɔ:, ʊ, u:/
- Diphongues avec arrondissement :
 - Phase finale arrondie : /əʊ, aʊ/
 - Phase initiale arrondie : /ʊə/
- Autres voyelles et diphongues : non labialisées

Cette distinction repose sur la forme des lèvres lors de l'articulation des sons.

Une distinction supplémentaire dans le système vocalique anglais, absente en français, concerne la tension musculaire. Les voyelles peuvent être :

- Tendues (tense) : articulées avec une plus grande tension musculaire, elles sont plus marquées et souvent plus longues (/i:, u:, ɜ:, ɔ:, ɑ:/).
- Relâchées (lax) : produites avec moins de tension, elles sont plus centralisées et généralement plus courtes (/ɪ, ʊ, ə, ɒ, æ/).

Il est donc essentiel d'amener les élèves à identifier et à reproduire cette distinction, car elle joue un rôle significatif dans l'intelligibilité du langage. Marianne Celce-Murcia, Donna M.

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Brinton, Janet M. Goodwin et Barry Grinnersoulignent que la tension musculaire rend les voyelles plus marquées et les rapproche des voyelles cardinales, c'est-à-dire des sons situés aux extrêmes du spectre vocalique : "This added muscle tension serves to stretch the articulation of these tense vowel sounds to more extreme peripheral positions in the mouth, making them lesscentered" (Celce-Murcia, Donna , M. Goodwin, & Griner, 2010, p. 117). Ces voyelles se retrouvent aussi bien dans des syllabes accentuées ouvertes que fermées, sans distinction spécifique liée à leur environnement phonétique.

Ces voyelles apparaissent aussi bien dans des syllabes accentuées ouvertes que fermées.

Une représentation graphique des douze voyelles simples du système vocalique anglais peut être réalisée sous forme de diagramme, prenant en compte à la fois le degré d'ouverture de la bouche et la position des phonèmes dans l'appareil vocal. Michel Ginésy (Ginésy, 2004, p. 15) propose un tel diagramme, illustrant ces caractéristiques de manière structurée et pédagogique.

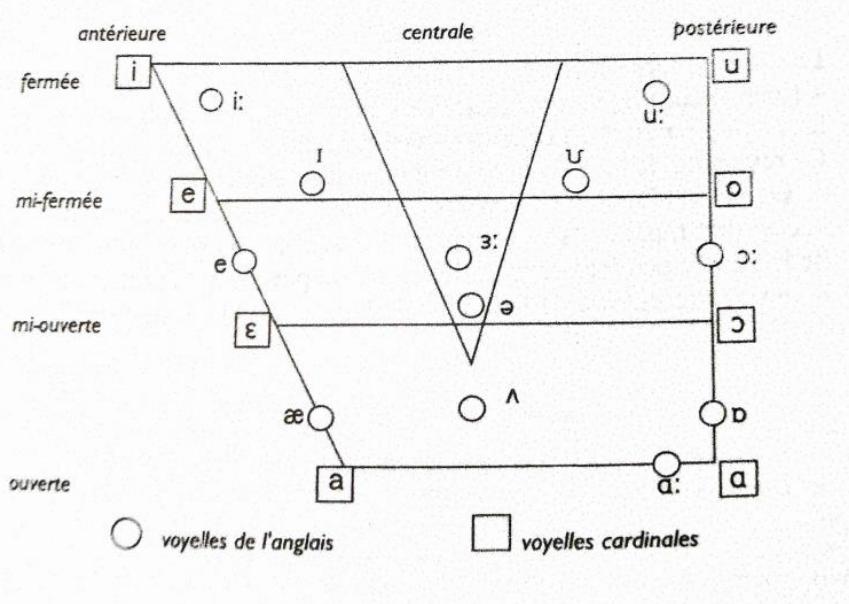


Figure 5 :Diagramme des voyelles du système vocalique anglais(Ginésy, 2004, p. 15)

Voici un tableau qui suit la structure de votre modèle et donne une description des douze voyelles simples de l'anglais :

Mode d'articulation	Antérieure	Centrale	Postérieure
Fermée	i:, ɪ	-	ʊ:, ʊ
Mi-fermée	e	ɜ:	ɔ:
Mi-ouverte	ɛ, æ	ə, ʌ	-
Ouverte	-	-	ɑ:, ɒ

Tableau 10:tableau classe les voyelles en fonction de leur position et de leur degré d'ouverture.

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Le tableau présente une classification des voyelles simples en anglais selon trois critères principaux : la hauteur de la langue (fermée, mi-fermée, mi-ouverte, ouverte), la position de la langue (antérieure, centrale, postérieure) et l'arrondissement des lèvres. On y observe que les voyelles antérieures incluent des sons comme /i:/ et /ɪ/, tandis que les voyelles centrales comportent /ɜ:/ et /ʌ/. Les voyelles postérieures regroupent notamment /u:/, /ɔ:/ et /ɑ:/. Cette organisation permet de mieux comprendre la structure du système vocalique anglais.

3.3. la différence

Le système phonologique du français et de l'anglais présente plusieurs différences majeures. Le français est une langue syllabique avec peu de variations d'accent tonique, tandis que l'anglais est accentuel, avec une forte distinction entre syllabes accentuées et non accentuées. L'anglais possède des diphongues et une réduction vocalique absente en français. De plus, certaines consonnes comme /θ/ et /ð/ n'existent pas en français, ce qui rend leur prononciation difficile pour les francophones. Ces différences expliquent les défis d'apprentissage de la prononciation anglaise.

Voici un tableau comparant le système phonologique du français et de l'anglais :

Critère Langue	Français	Anglais
Nombre de phonèmes	Environ 36 phonèmes (16 voyelles, 3 semi-voyelles, 17 consonnes)	Environ 44 phonèmes (12 voyelles simples, 8 diphongues, 24 consonnes)
Voyelles	Majoritairement orales avec 4 voyelles nasales ([ã], [ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃])	Pas de voyelles nasales, mais de nombreuses diphongues ([aɪ], [eɪ], [ɔɪ], etc.)
Consonnes	Consonnes occlusives ([p], [t], [k]) non aspirées	Consonnes occlusives aspirées ([p ^h], [t ^h], [k ^h]) en début de mot
Consonnes spécifiques	Pas de /θ/ et /ð/ ; présence de /ʁ/ (r uvulaire)	Présence de /θ/ (thin) et /ð/ (this), /r/ est alvéolaire
Structure syllabique	Préférence pour les syllabes ouvertes (terminées par une voyelle(CV))	Plus de syllabes fermées (terminées par une consonne(CVC, CCV, CCCV))
Liaison et enchaînement	Présence de la liaison entre les mots (ex: "les amis" → [lez ami])	Absence de liaison systématique entre les mots

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Intonation	Plus linéaire, moins de variations	Plus mélodique avec de grandes variations de hauteur et d'intensité
Rythme	Syllabique (chaque syllabe a une durée égale)	Accentuel (certaines syllabes sont marquées)
Accentuation	Accent fixe sur la dernière syllabe du mot	Accent mobile selon la structure du mot
Réduction vocalique	Absente (chaque voyelle est clairement prononcée)	Très fréquente (ex. <i>to</i> → [tə], <i>can</i> → [kən])

Tableau 11:la différence entre le système phonologique de français et de L'anglais

4. les facteurs qui influencent l'interférence

William Labov pense que :

« *Les problèmes linguistiques ne peuvent être résolus qu'en faisant appel à des variables sociales* »(Labov , 1972, p. 344)

Les interférences linguistiques peuvent être influencées par divers facteurs extralinguistiques, parmi lesquels :

- Les facteurs biologiques : L'apprentissage d'une langue varie selon l'âge, un adulte ne pouvant pas l'acquérir de la même manière qu'un adolescent.
- Les facteurs socioculturels : Plus un locuteur s'immerge dans la langue étrangère et adopte ses aspects culturels, plus sa production orale et écrite se rapprochera de celle d'un locuteur natif.
- Un enseignement et un apprentissage inefficaces : Une méthode inadéquate d'enseignement peut entraîner une appropriation insuffisante de la langue étrangère, rendant son utilisation imprécise et limitant la maîtrise linguistique.
- Un apprentissage incomplet : Lorsqu'un individu interrompt son apprentissage avant d'en atteindre les objectifs, il ne parvient pas à acquérir une maîtrise suffisante de la langue étrangère, ce qui limite sa capacité à la pratiquer efficacement.
- Les facteurs liés à la langue : Le prestige accordé à une langue, ainsi que les attitudes stéréotypées du locuteur, de son entourage ou de la société envers la langue cible, peuvent influencer son appropriation et son usage.(Bouzidi , 2021, p. 25)
- Divers facteurs psychologiques influencent le passage de la langue maternelle à la langue seconde chez les apprenants. Parmi ces facteurs, le stress, le statut professionnel, l'oubli, l'âge et la durée de formation jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage linguistique.Les recherches indiquent que plus un apprenant avance en âge, plus les interférences entre sa langue

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

maternelle et la langue seconde sont fréquentes. En effet, les enfants possèdent une meilleure acuité auditive, ce qui leur permet de mieux discriminer les sons et d'acquérir une prononciation plus naturelle. Par ailleurs, le stress peut constituer un frein important à l'apprentissage. Il est donc essentiel d'accorder du temps aux apprenants anxieux et de créer un environnement serein et motivant. L'enseignant joue un rôle clé en les aidant à se détendre et à développer leur confiance en eux, favorisant ainsi leur assimilation et leur progression dans la langue seconde.(Al-Hajebi, 2019, p. 10)

5. L'impact des interférences de l'anglais sur la prononciation du FLE

L'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) chez les élèves algériens de troisième année primaire est marqué par des interférences linguistiques dues à l'introduction simultanée du français et de l'anglais. Ces interférences, appelées transferts négatifs, résultent de la superposition des systèmes phonétiques des deux langues étrangères dans un contexte où la langue maternelle (l'arabe ou le berbère) joue également un rôle.

Les apprenants substituent souvent des sons français par des sons anglais en raison des similarités perçues entre les deux langues. Par exemple, le son /ʁ/ français dans "rouge" est fréquemment remplacé par le son /r/ anglais, plus familier aux débutants. De même, le /ð/ anglais (comme dans "mother") peut apparaître à la place du /ʁ/ français, rendant certains mots difficilement compréhensibles.

Les voyelles nasales françaises (/ã/, /ɔ/, /ɛ/) sont particulièrement difficiles à prononcer pour les jeunes apprenants, qui ont tendance à les remplacer par des voyelles orales suivies d'une consonne nasale. Ce phénomène est renforcé par l'influence de l'anglais, où les voyelles nasales sont rares. Ainsi, un élève pourrait prononcer "pain" comme "pan", en y ajoutant un /n/ audible.(Rimpault D. , 2024)

Au-delà des sons individuels, l'anglais modifie également le rythme et l'intonation du français parlé par les apprenants. L'anglais étant une langue accentuelle où certaines syllabes sont plus fortement marquées, les élèves ont tendance à reproduire ce schéma en français, ce qui peut affecter la fluidité et la compréhension orale.(Bara, Gentaz, & Colé , 2004, p. 400)

Les interférences linguistiques sont un phénomène naturel chez les apprenants multilingues. En effet, lorsqu'un enfant apprend deux langues étrangères simultanément, il est fréquent qu'il transfère des structures ou des habitudes phonétiques d'une langue à l'autre. Ce transfert peut être positif (lorsque des similarités facilitent l'apprentissage) ou négatif (lorsqu'il entraîne des erreurs de prononciation)

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

L'introduction simultanée du français et de l'anglais en Algérie, bien qu'avantageuse pour le développement du plurilinguisme, engendre des défis phonétiques chez les jeunes apprenants. Une approche pédagogique adaptée, combinant des exercices ciblés sur les sons complexes et une sensibilisation aux différences de rythme et de prosodie entre les langues, permettrait de limiter ces difficultés et de renforcer la maîtrise du FLE.

Deuxième Chapitre : l'apprentissage de la prononciation de FLE à l'école primaire

Conclusion

L'apprentissage de la prononciation du FLE à l'école primaire est un processus influencé par plusieurs facteurs, notamment les aspects segmentaux et suprasegmentaux de la langue, les méthodes de correction phonétique utilisées et les interférences linguistiques provenant de l'anglais. L'analyse des différentes approches montre que chaque méthode possède ses avantages et ses limites, nécessitant une adaptation aux besoins des apprenants. De plus, l'impact des interférences linguistiques souligne l'importance d'une approche pédagogique intégrative pour minimiser les transferts négatifs et favoriser une acquisition phonétique plus naturelle du français. Ainsi, une formation adaptée des enseignants et l'adoption de stratégies d'apprentissage diversifiées constituent des leviers essentiels pour améliorer la prononciation des élèves en FLE dès le jeune âge.

PARTIE PRATIQUE

PARTIE PRATIQUE

Introduction

Dans ce chapitre, nous procédons à l'analyse des données recueillies et à l'interprétation des résultats obtenus à partir de notre corpus, dans le but de vérifier la validité des hypothèses formulées au début de notre étude. Cette analyse repose sur diverses sources, notamment les enregistrements audios des séances de français que nous avons menées, ainsi que les résultats du questionnaire adressé aux enseignants de français et d'anglais de 3^e année AP.

1. Méthodologie

1.1 Terrain d'étude

Notre expérimentation a été menée à l'école primaire « Ben Chenif Nadir Ben Mbarek »(voir annexe 03), située à Feliache, dans la wilaya de Biskra, sous la supervision de Monsieur Remli Abd Alhamide. Il s'agit d'un établissement de taille modeste comparé à d'autres écoles de la région. Il accueille un total de 170 élèves, répartis entre 79 filles et 91 garçons. L'école comprend 8 salles de classe, dont 5 sont actuellement utilisées pour l'enseignement, tandis que les 3 autres ne sont pas encore exploitées.

1.2 La population

Nous avons choisi ce niveau car la troisième année primaire marque le début de l'apprentissage simultané de deux langues étrangères. Il est donc intéressant de travailler avec ces élèves afin d'étudier l'interférence linguistique de l'anglais sur la prononciation du français.

1.3 Échantillon

Nous avons choisi une classe de 3^e année primaire composée de 28 élèves pour une séance d'observation. Il s'agit de 12 filles (42 %) et 16 garçons (57 %), âgés entre 07 et 08 ans. Le niveau des élèves au sein de la classe est hétérogène. Nous avons assisté à quatre séances réparties sur une durée de deux semaines(voir annexe 01).

1.4 La méthode de travail

Cette recherche s'inscrit dans une approche à la fois descriptive, analytique et expérimentale, visant à examiner l'interférence linguistique de l'anglais sur la prononciation du français chez les élèves du 3^e année primaire . L'étude adopte une méthode mixte combinant des outils qualitatifs et quantitatifs afin de garantir une analyse approfondie et fiable des données recueillies.

Nous avons d'abord élaboré un questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais. Ce questionnaire est structuré en trois parties et comprend 15 questions variées, portant sur des

PARTIE PRATIQUE

aspects pédagogiques, linguistiques et méthodologiques. L'objectif principal était de recueillir leurs opinions et expériences afin d'analyser les pratiques d'enseignement actuelles et d'identifier les besoins éventuels en formation.

Ensuite ,nous avons réalisé trois séances .Lors de la première séance, nous sommes restée discrètement au fond de la classe pour observer l'enseignante et les élèves, tout en prenant des notes d'observation. Cette séance a été entièrement consacrée à l'analyse de la méthode d'enseignement adoptée, sans aucune intervention de notre part.

Au cours de la deuxième séance, nous avons poursuivi notre observation en mettant particulièrement l'accent sur les interférences linguistiques entre le français et l'anglais dans les productions orales des élèves. Nous avons également constaté que l'enseignante n'a utilisé aucun support pédagogique, se limitant uniquement à la lecture, sans recours à des moyens visuels ou interactifs pour faciliter la compréhension.

La dernière séance a été animée par nous-mêmes. Nous avons procédé à des enregistrements audios des élèves afin de documenter leur prononciation ainsi que leurs réponses aux questions posées pendant l'activité. Durant cette séance, nous avons également projeté une vidéo intitulée "*Apprendre les animaux de la ferme - Apprendre le Français*" choisie en lien avec l'unité pédagogique "*A la ferme*". A la fin de la séance, une évaluation a été réalisée auprès de certains élèves portant sur les couleurs et l'alphabet, dans le but d'identifier les points d'interférence linguistique entre le français et l'anglais.

L'objectif principal était d'observer et d'évaluer l'impact de l'interférence linguistique de l'anglais sur la prononciation du français, tout en testant l'efficacité de l'intégration d'outils numériques dans la remédiation phonétique.

2 L'enquête

2.1 Description de l'enquête

L'enquête constitue un outil précieux pour les chercheurs dans le cadre de leurs travaux pratiques. Elle représente une méthode de recherche permettant de recueillir des informations sur un sujet donné à travers des techniques d'observation, de collecte et d'analyse de données. Elle peut être mobilisée dans divers domaines, notamment en éducation, où elle est fréquemment utilisée pour analyser les processus d'apprentissage des élèves, évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques, entre autres objectifs. Elle contribue ainsi à mieux comprendre un phénomène ou à apporter des solutions à une problématique précise.

PARTIE PRATIQUE

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire afin de renforcer nos résultats et d'obtenir des données complémentaires susceptibles d'éclairer davantage notre sujet d'étude.

2.2 Le questionnaire

Le questionnaire est un outil d'investigation ainsi qu'un instrument de collecte de données permettant de recueillir des informations auprès d'un échantillon de personnes. Il peut être administré sous forme papier ou en ligne et comporte divers types de questions : fermées, à choix multiples, de classement, à échelle ou encore ouvertes.

Les données recueillies sont ensuite compilées et analysées afin de répondre aux questions de recherche et de vérifier les hypothèses formulées. Le questionnaire est couramment utilisé pour collecter des informations relatives aux attitudes, opinions, comportements, caractéristiques personnelles, ainsi qu'à d'autres variables pertinentes dans le cadre d'une étude scientifique.

2.3 Outils méthodologiques de l'enquête

Dans le cadre de notre travail de fin d'études et afin de renforcer les données recueillies lors de notre stage pratique, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais de troisième année primaire.

2.4 Présentation du questionnaire

Le questionnaire élaboré dans le cadre de cette étude a été diffusé en ligne. Il était spécifiquement destiné aux enseignants de français et d'anglais exerçant en 3^{eme}année du primaire (voir annexe 05).

Les enseignants auxquels nous avons adressé ce questionnaire sont nombreux au départ mais ceux qui ont rempli toutes les questions et remis leurs réponses sont seulement 18 enseignants.

Il compte trois axes dont le premier sur le profil de l'enseignant en décrivant : le sexe, âge, expérience professionnelle, la matière enseignée et avez-vous enseigné des classes de 3^{eme} année primaire

Cependant, le deuxième axe sur Interférences linguistiques – Prononciation en FLE, contient 09 questions dont 06 fermées (QCM) et 03 questions est ouverte.

Enfin, le dernier axe se compose également de 02 questions, réparties entre une question fermée (QCM) et l'autre ouverte sur perspectives pédagogiques.

PARTIE PRATIQUE

2.5 L'objectif du questionnaire

Objectif principal de ce questionnaire est de recueillir les perceptions, les observations et les pratiques des enseignants de français et d'anglais de la troisième année primaire concernant les interférences linguistiques, en particulier celles liées à la prononciation en FLE.

Il vise également (voir annexe) à identifier les difficultés phonétiques rencontrées par les élèves, les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants pour y remédier, ainsi que les pistes de collaboration possibles entre enseignants de langues pour limiter ces interférences et améliorer la qualité de l'apprentissage.

2.6 Analyse des données obtenues à partir du questionnaire

Analyse des réponses obtenues à partir du questionnaire soumis aux enseignants de langue français et anglais

2.6.1 Profil de l'enseignant

- Répartition selon le genre

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Homme	08	44.4%
Femme	10	55.6%
Total	18	100%

Tableau 12 : Répartition par sexe des participants

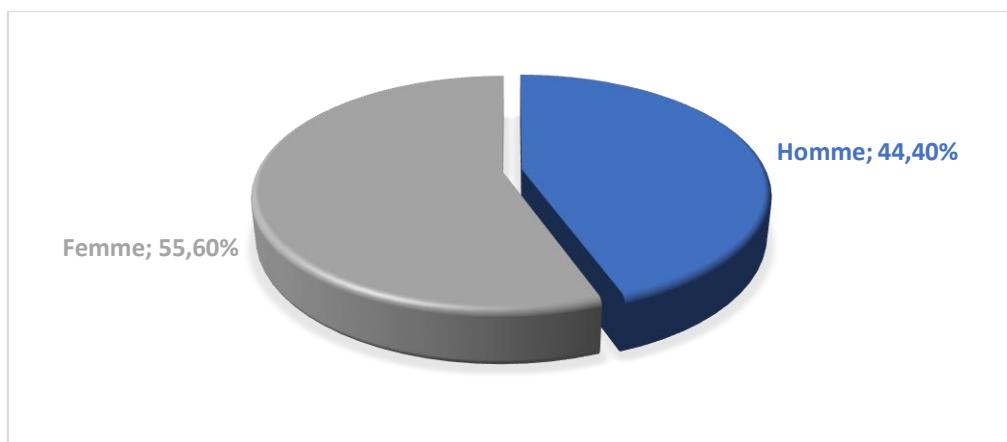


Figure 06 : Répartition par sexe des participants

D'après le tableau, la majorité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire sont du sexe féminin 10 enseignantes sur 18 soit environ 55.6 %, et 08 enseignants sont des hommes, ce qui représente 44.4% du total des enseignants. Cette question a été posée à 18 enseignants, dont 55.6 % sont du sexe féminin et 44.4 % sont du sexe masculin, cela montre que les femmes sont majoritaires parmi les enseignants de notre échantillon. Cette répartition du sexe peut varier en fonction de nombreux facteurs telle que la région géographique.

PARTIE PRATIQUE

- Répartition selon l'âge

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Moins de 25 ans	05	27.8%
25-35 ans	06	33.3%
36-45 ans	04	22.2%
Plus de 45 ans	03	16.7%
Total	18	100%

Tableau 13 : Répartition des répondants selon leur âge

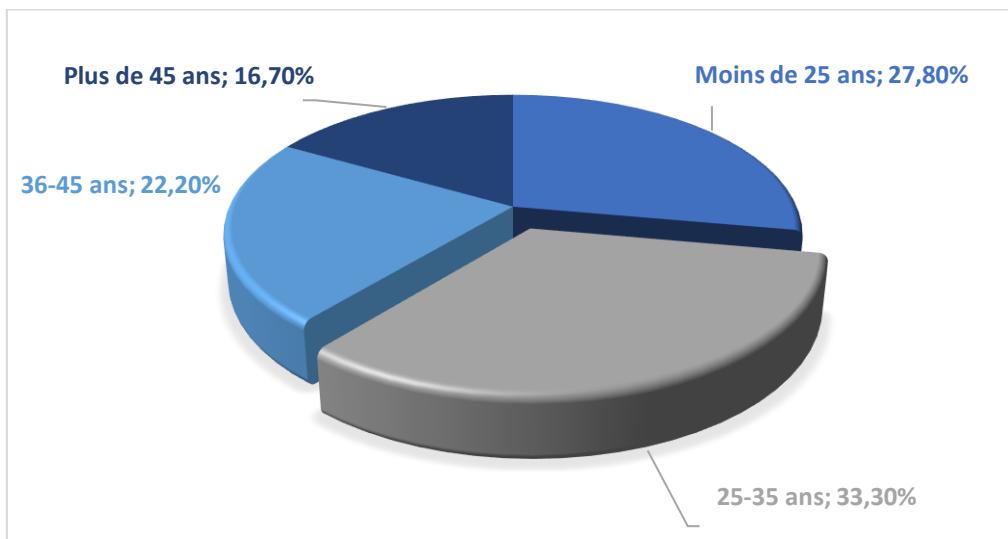


Figure 6 : Répartition par sexe des participants

Les enseignants interrogés ont entre moins 25 et plus 45 ans. Cependant, la majorité d'entre 25 et 35 ans. Cela pourrait indiquer une présence plus importante d'enseignants plus jeunes, qui sont peut-être plus susceptibles de participer à des questionnaires en ligne. En se basant sur ces résultats il est possible d'affirmer que les enseignants jeunes constituent la majorité de la population enseignante.

- Répartition des langues enseignées :

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Français	12	66.7%
Anglais	06	33.3%
Total	18	100%

Tableau 14: Répartition des répondants selon leurs langues enseignées

PARTIE PRATIQUE

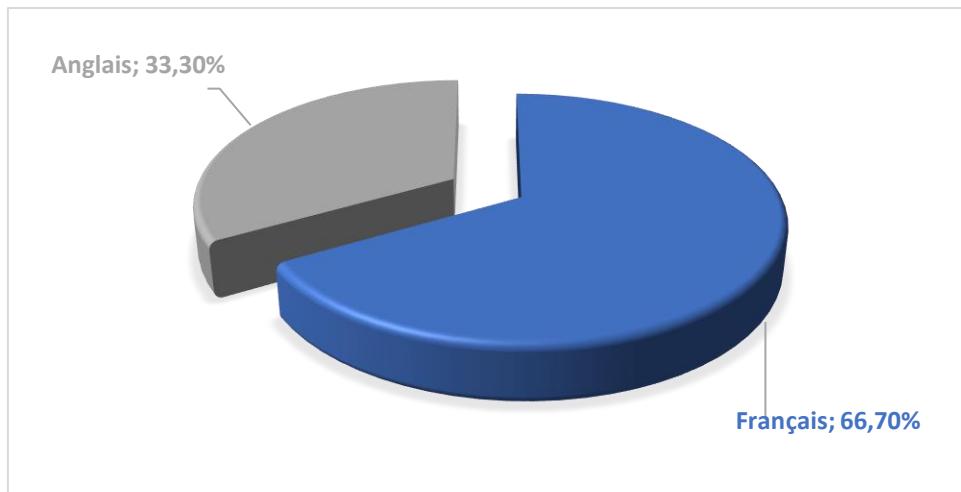


Figure 7: Répartition des répondants selon leurs langues enseignées

Le graphique révèle que 66,7 % des répondants sont enseignants de français, contre 33,3 % enseignants d'anglais. Cette répartition met en évidence une plus forte représentation des enseignants de français parmi les participants, ce qui peut refléter soit une prédominance de cette spécialité dans l'établissement, soit un plus grand engagement de ces enseignants dans ce type d'enquête.

- Expérience dans l'enseignement :

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Moins de 2 ans	03	16.7%
2-5 ans	07	38.9%
6-10 ans	05	27.8%
Plus de 10 ans	03	16.7%
Total	18	100%

Tableau 15: Répartition des répondants selon leurs Expérience dans l'enseignement

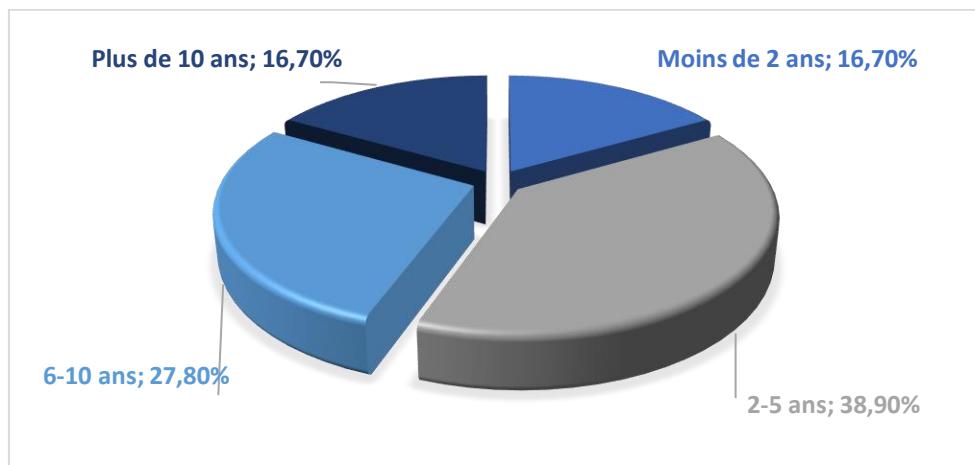


Figure 8: Répartition des répondants selon leurs Expérience dans l'enseignement

PARTIE PRATIQUE

Nous avons observé que la majorité des enseignants ayant répondu (38,9 %) disposent de 2 à 5 ans d'expérience, ce qui suggère qu'ils sont encore relativement jeunes dans la profession, tandis que 27,8 % possèdent une expérience intermédiaire de 6 à 10 ans ; les enseignants très débutants (moins de 2 ans) et les plus expérimentés (plus de 10 ans) représentent chacun 16,7 %, illustrant ainsi une diversité d'ancienneté propice aux échanges pédagogiques et au développement professionnel collaboratif.

- Enseignement aux classes de 3^{eme} année primaire

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Oui	17	94.4
Non	01	5.6
Total	18	100%

Tableau 16: Répartition des répondants selon leurs Enseignement des classes de 3^{eme} année primaire

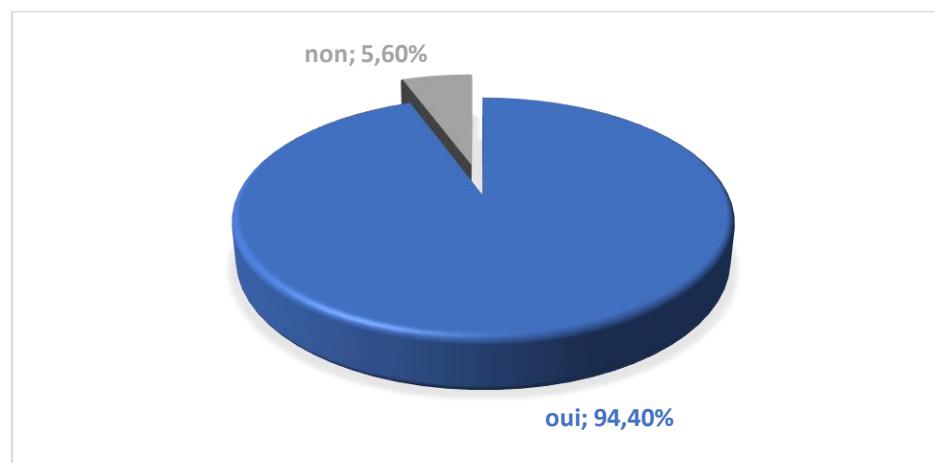


Figure 9: Répartition des répondants selon leurs Enseignement des classes de 3^{eme} année primaire

À travers le diagramme circulaire et le tableau ci-dessus, nous constatons que 94,4 % des répondants, soit 17 enseignants sur 18, ont indiqué avoir déjà enseigné à des classes de troisième année primaire. Seul un répondant, représentant 5,6 % de l'échantillon, a déclaré ne pas avoir eu cette expérience.

Ces résultats nous permettent de déduire que la quasi-totalité de notre échantillon possède une expérience directe et concrète avec le niveau ciblé dans notre étude. Ce constat renforce la fiabilité des données recueillies à travers le questionnaire, puisque les répondants sont en grande majorité des praticiens ayant vécu les réalités de l'enseignement au niveau de la 3^e année primaire.

En résumé, l'analyse des réponses révèle que la majorité des participants sont des femmes, principalement des enseignants débutants ou relativement nouveaux dans l'enseignement des langues. La répartition des langues enseignées est assez équilibrée entre le français et l'anglais.

PARTIE PRATIQUE

Cette première analyse met en lumière des tendances générales en termes de genre, d'expérience, d'âge et de langues enseignées. Cependant, une étude plus approfondie de certains éléments et un contexte plus détaillé de ces données permettraient d'affiner la compréhension des réponses et de leurs répercussions sur l'enseignement des langues.

2.6.2 Interférences linguistiques – Prononciation en FLE

- Etes-vous pour où contre l'intégration de l'anglais au primaire ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Pour	12	66.7%
Contre	06	33.3%
Total	18	100%

Tableau 17:Avis sur l'intégration de l'anglais au primaire

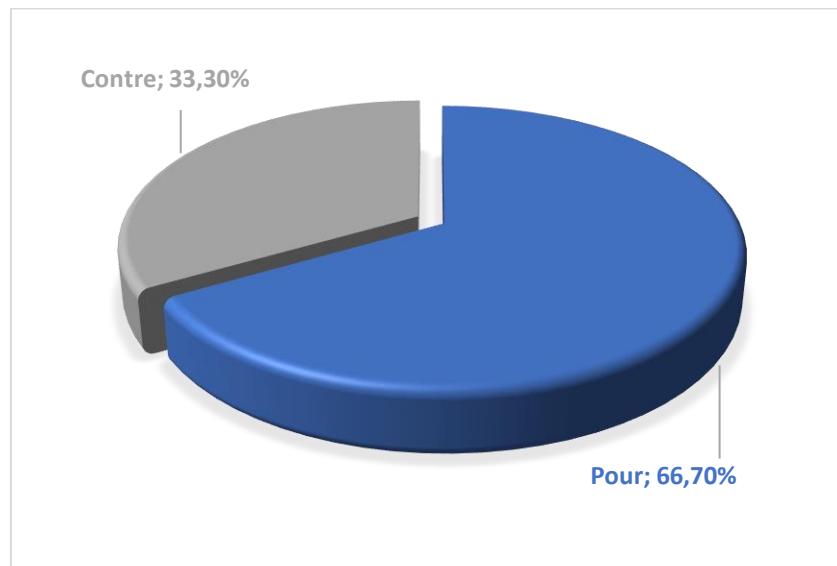


Figure 10: Avis sur l'intégration de l'anglais au primaire

Nous constatons à travers le tableau et le diagramme circulaire que la majorité des répondants se sont prononcés en faveur de l'intégration de l'anglais au primaire, avec un pourcentage de 66,7%. Cela suggère une perception majoritaire des bénéfices potentiels de l'introduction précoce de cette langue. Cependant, une proportion non négligeable de 33,3% des répondants y est opposée, indiquant l'existence de préoccupations significatives quant à cette intégration.

PARTIE PRATIQUE

- Avez-vous remarqué que vos élèves de 3e année primaire prononcent certains sons français avec une influence de l'anglais ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Oui	16	88.9%
Non	02	11.1%
Total	18	100%

Tableau 18: Perception des enseignants concernant l'influence de l'anglais sur la prononciation de certains sons français chez les élèves de 3e année primaire

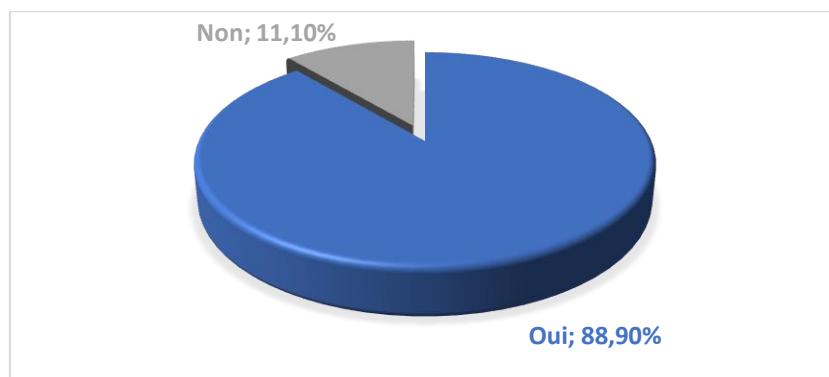


Figure 11: Perception des enseignants concernant l'influence de l'anglais sur la prononciation de certains sons français chez les élèves de 3e année primaire

Les données montrent que la grande majorité des enseignants que nous avons interrogés (88,9 %, soit 16 sur 18) ont observé une interférence phonétique entre l'anglais et le français chez les élèves de troisième année primaire. En revanche, seuls deux enseignants (11,1 %) n'ont pas constaté cet effet.

À partir de ces résultats, nous déduisons que l'exposition précoce ou simultanée à la langue anglaise peut influencer la prononciation de certains sons en français chez les apprenants

- Si oui, quels types d'erreurs remarquez-vous le plus souvent ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Confusion de sons proches (ex. /r/ français vs /ɹ/ anglais)	09	50%
Accentuation incorrecte des mots	03	16.7%
Intonation influencée par l'anglais	02	11.1%
Substitution de sons français par des sons anglais	03	16.7%
Autre : Confusion des mots par exemple (Mère-Mother)	01	5.6%
Total	18	100%

Tableau 19: Types d'erreurs phonétiques les plus fréquemment observées chez les élèves

PARTIE PRATIQUE

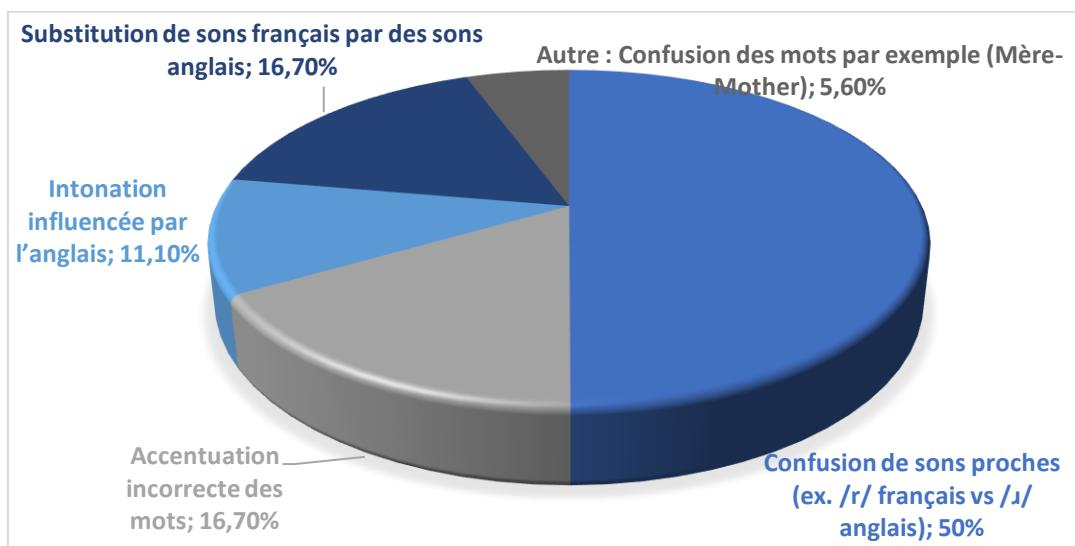


Figure 12: Types d'erreurs phonétiques les plus fréquemment observées chez les élèves

Nous constatons que les erreurs les plus fréquemment relevées par les enseignants concernent principalement la confusion de sons proches, tels que le /r/ français et le /l/ anglais, avec un taux de 50 % des réponses. Nous observons également que 16,7 % des répondants ont signalé l'accentuation incorrecte des mots, l'intonation influencée par l'anglais, ainsi que la substitution de sons français par des sons anglais. Enfin, 5,6 % des enseignants ont mentionné la confusion de mots, comme dans l'exemple « mère » et « mother ». Ces résultats montrent que les interférences phonétiques entre le français et l'anglais se manifestent sous plusieurs formes, la plus fréquente étant la confusion entre des sons similaires.

À partir de ces données, nous prenons conscience de la nécessité d'intégrer des activités phonétiques ciblées dans l'enseignement du français, notamment au niveau primaire, où les apprenants sont particulièrement sensibles à l'influence d'autres langues. En tant qu'enseignants, nous sommes appelés à développer des pratiques pédagogiques centrées sur la discrimination des sons et le renforcement des compétences articulatoires, afin de garantir un apprentissage plus précis et plus clair de la langue française.

PARTIE PRATIQUE

- Pensez-vous que l'apprentissage simultané de l'anglais et du français peut créer des interférences négatives sur la prononciation ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Oui	10	55.6%
Non	03	16.7%
Parfois	05	27.8%
Total	18	100%

Tableau 20: Perception des enseignants sur les interférences négatives dues à l'apprentissage simultané de l'anglais et du français sur la prononciation

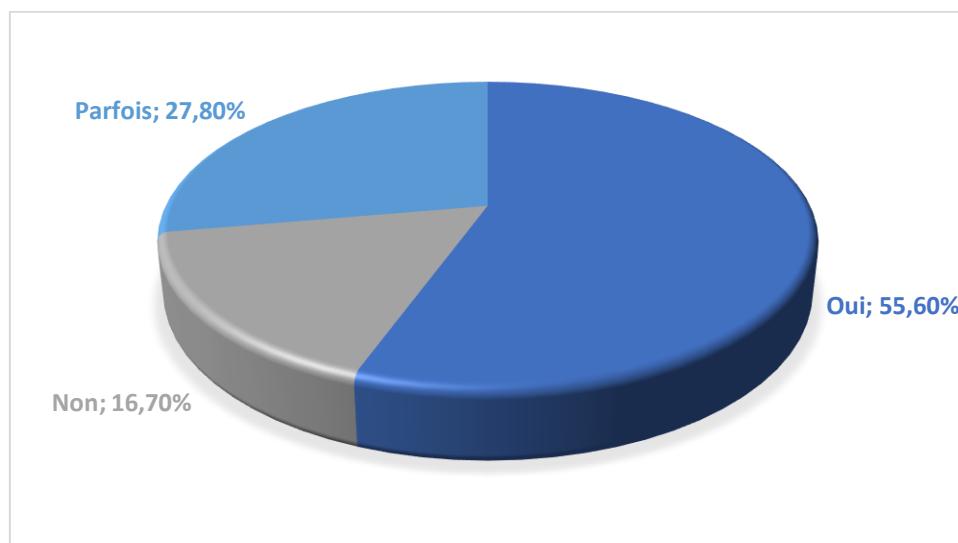


Figure 13: Perception des enseignants sur les interférences négatives dues à l'apprentissage simultané de l'anglais et du français sur la prononciation

Nous avons remarqué que la majorité des participants (55,6 %) ont estimé que l'apprentissage simultané de l'anglais et du français avait entraîné des interférences négatives au niveau de la prononciation. Plus de la moitié ont rencontré des difficultés phonétiques, probablement en raison des similarités ou des différences entre les systèmes phonologiques des deux langues.

Un peu plus du quart des personnes interrogées (27,8 %) ont indiqué que ces interférences étaient apparues de manière ponctuelle. L'impact semble donc dépendre de facteurs individuels tels que le niveau de compétence, la fréquence d'exposition ou les stratégies d'apprentissage adoptées.

Seulement 16,7 % des participants ont affirmé ne pas avoir constaté d'interférences. Une minorité a ainsi jugé possible l'apprentissage des deux langues sans altération de la prononciation.

PARTIE PRATIQUE

- Ces interférences sont-elles

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Temporaires	04	22.2%
Persistantes	06	33.3%
Progressivement corrigées	06	33.3%
En augmentation	02	11.1%
Total	18	100%

Tableau 21:Fréquence des interférences

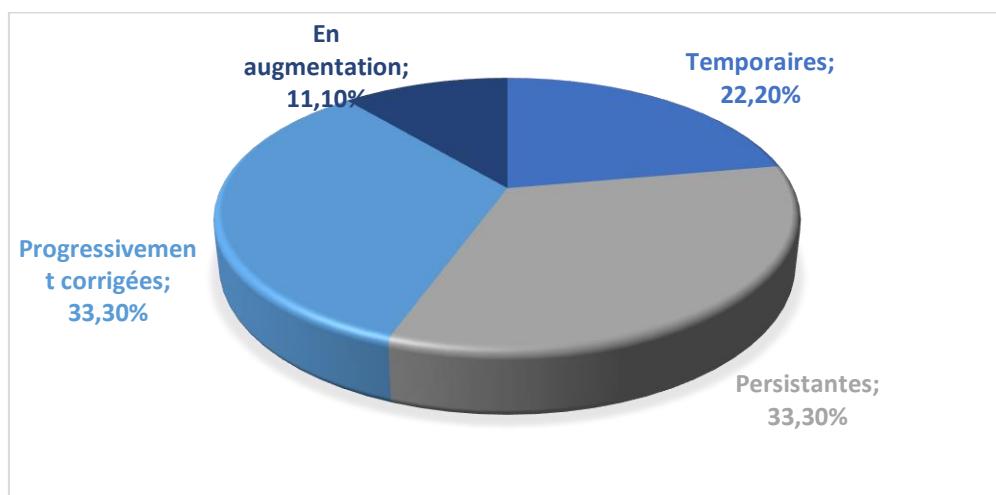


Figure 14:Fréquence des interférences

Nous avons constaté que les avis sur l'évolution des interférences phonologiques liées à l'apprentissage simultané de l'anglais et du français se sont partagés. Un tiers d'entre nous (33,3 %) a considéré que ces interférences ont persisté à long terme. Un autre tiers a estimé qu'elles se sont atténuées grâce à une exposition continue et une pratique régulière. 22,2 % ont pensé que ces interférences ont été temporaires et qu'elles ont disparu avec l'expérience. Une minorité (11,1 %) a observé une aggravation de ces interférences, ce qui a indiqué des obstacles dans la gestion de l'apprentissage ou un manque de stratégies pédagogiques adaptées.

- Quels sons français semblent poser le plus de problèmes aux élèves influencés par l'anglais ?

Les réponses des enseignantes	
Les voyelles sont les plus influencées	Les sons nasaux comme [ã], [ɛ] et [ɔ], ainsi que les voyelles arrondies comme [y] (u) et [ø] (eu), posent souvent des difficultés aux élèves anglophones.

PARTIE PRATIQUE

Les sons nasaux comme /ã/, /ɛ/, et les voyelles /u/ vs /y/ sont souvent difficiles.	Voyelle
La prononciation de a en français et a en anglais	Les voyelles
Le son "r"	Oui
E et R	e ,u , a,
R en français et anglais	La facilité

Tableau 22 :les réponses des enseignantes pour les sons français semblent poser le plus de problèmes aux élèves influencés par l'anglais

Nous avons analysé les réponses des participants. Les sons les plus difficiles pour les apprenants influencés par l'anglais ont été les voyelles nasales /ã/, /ɛ/, /ɔ/ et les voyelles arrondies /y/ (u) et /ø/ (eu). Ces phonèmes, absents du système phonologique anglais, ont représenté un défi majeur. Nous avons également relevé une confusion entre la prononciation du "a" français et celle de l'anglais, ce qui a indiqué une influence phonétique.

Le son [ʁ] a constitué un obstacle important. Sa prononciation au fond de la gorge diffère de celle du "r" anglais, articulé à l'avant de la bouche. Plusieurs participants ont souligné cette difficulté.

Certaines réponses, telles que "oui", "facilité" ou "voyelle", ont montré une prise de conscience générale d'une difficulté sans précision.

Nous avons conclu que les voyelles nasales, les voyelles arrondies et le son [ʁ], peu présents en anglais, ont causé des interférences perceptives et articulatoires lors de l'apprentissage.

- Donnez un ou deux exemples d'erreurs phonétiques fréquemment commises par vos élèves.

Exemples d'erreurs phonétiques fréquemment commises par les élèves.	
Le "r" et le "e" prononcés comme en anglais	La confusion entre [u] (ou) et [y] (u), par exemple dire "tu" comme "too". La prononciation du [r] français roulé comme le [r] anglais, guttural ou rétroflexe.
Confusion entre /u/ (comme dans loup) et /y/ (comme dans lune). Prononciation du "r" français comme en anglais.	A
Bleu et Blue	Prononciation de r
Le son "Q"	Les couleur exemple bleu et Blue

PARTIE PRATIQUE

Bleu.	la prononciation de A en anglais
Le "r" et le "e" prononcés comme en anglais	Enter i et e et u
Confusion entre /u/ (comme dans loup) et /y/ (comme dans lune). Prononciation du "r" français comme en anglais.	They pronounce R in French not in English and we have the animals like (cat-chat)
Bleu et Blue	Prononciation du "r" roulé
Le son "Q"	Les élèves prononcent R en anglais
Bleu.	

Tableau 23 : Exemples d'erreurs phonétiques fréquemment commises par les élèves.

À partir des réponses collectées, nous avons pu relever plusieurs erreurs phonétiques courantes chez les élèves influencés par l'anglais.

Nous avons remarqué que le son [ʁ] a souvent posé problème. Les apprenants l'ont produit à la manière du "r" anglais, soit en le rendant rétroflexe, soit en le prononçant avec une articulation incorrecte. Des exemples comme "chat" ont été prononcés avec un "r" anglophone, parfois roulé de manière inappropriée.

Nous avons également observé une difficulté à distinguer entre /u/ et /y/. Dans plusieurs cas, "tu" a été dit comme "too", ce qui montre une confusion persistante. Des mots comme "lune" et "loup" ont été intervertis à l'oral.

D'autres erreurs, d'ordre lexical, ont été observées. "Bleu" a été remplacé par "Blue", et plusieurs voyelles, notamment "a, e, et i", ont été mal articulées. Quelques cas isolés ont montré des difficultés avec des lettres comme "Q" ou "A".

Nous avons conclu que ces erreurs sont liées à des sons absents du système anglais, notamment [ʁ], /y/ et les voyelles arrondies. Cette absence a entraîné des approximations et des substitutions en prononciation.

- **Comment traitez-vous ces erreurs dans votre pratique pédagogique ?**

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Correction immédiate	05	27.8%
Exercices de discrimination auditive	06	22.2%
Activités de répétition	03	16.7%
Utilisation d'outils numériques	06	33.3%
Total	18	100%

Tableau 24 : Traitement des erreurs phonétiques dans la pratique pédagogique

PARTIE PRATIQUE

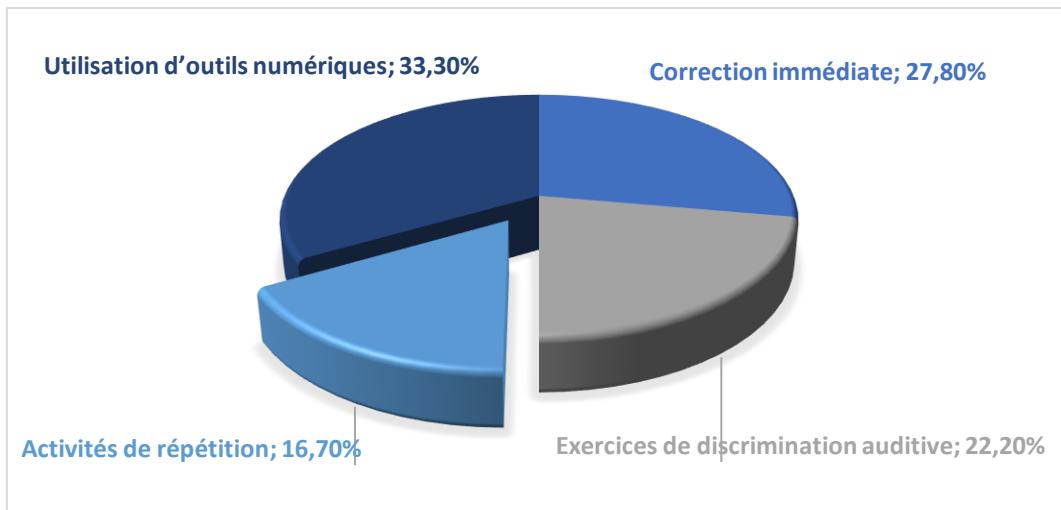


Figure 15 : Traitement des erreurs phonétiques dans la pratique pédagogique

Les préférences des enseignants dans le traitement des erreurs linguistiques nous ont montré 16,7 % des participants qui ont adopté les activités de répétition. Cette méthode a été moins employée, probablement parce que les enseignants préfèrent des approches interactives ou innovantes.

22,2 % ont signalé l'importance des exercices de discrimination auditive. Ces exercices ont aidé à développer les compétences d'écoute nécessaires à la correction phonétique.

27,8 % des enseignants ont utilisé la correction immédiate. Ils ont corrigé les erreurs dès leur apparition pour éviter leur ancrage et faciliter la rectification.

33,3 % des participants ont choisi les outils numériques comme méthode principale. Cette proportion reflète l'intégration croissante de la technologie dans l'enseignement pour améliorer l'apprentissage.

Nous constatons une diversité dans les stratégies choisies. Les enseignants ont adapté leurs méthodes aux besoins des élèves et aux contextes pédagogiques. Cette adaptation a contribué à l'amélioration des performances linguistiques et à l'obtention de résultats positifs.

PARTIE PRATIQUE

- Quelles stratégies recommandez-vous pour aider les élèves à surmonter ces interférences ?

Stratégies recommandé pour aider les élèves à surmonter ces interférences	
Répétition orale, exercice de prononciation en comparaison avec l'anglais	Les outils N
Pour surmonter les interférences, il faut : <ol style="list-style-type: none">1. Renforcer positivement.2. Varier les méthodes.3. Diviser les tâches.4. Répéter souvent.5. Faire des pauses.6. Clarifier les objectifs.7. Utiliser la technologie.8. Gérer le stress.	Des outils numériques
Utilise les outils numérique	Les outils numériques
Les outils audiovisuel et numérique	la répétition
Exercice de correction de prononciation. Situation d'apprentissage oralisées	
Sensibilisation aux interférences. Comparaison entre les langues ou concepts. Exercices ciblés de correction. Utilisation de supports visuels. Feedback individualisé.	Educationnel vidéos
Utilisation d'outils numériques audiovisuels	L'utilisation des supports numériques avec la répétition des sons et des mots

Tableau 25 : Stratégies recommandé pour aider les élèves à surmonter ces interférences

Nous avons examiné les réponses des enseignants sur les stratégies pour aider les élèves à surmonter les interférences linguistiques. Beaucoup ont utilisé des outils numériques et audiovisuels comme les vidéos éducatives et supports interactifs. Ces moyens ont amélioré la prononciation et réduit les erreurs liées aux interférences. La technologie a joué un rôle important dans l'enseignement.

La répétition orale a souvent été mentionnée. Les enseignants ont fait répéter fréquemment les élèves avec des exercices ciblés sur des sons ou mots difficiles. Ils ont employé la comparaison entre langues pour faciliter la perception des différences phonétiques.

PARTIE PRATIQUE

D'autres stratégies ont porté sur la gestion du stress, la division des tâches, la variation des méthodes, la clarification des objectifs. Des retours individualisés ont été donnés, ce qui montre une attention aux aspects psychologiques et organisationnels dans l'apprentissage.

Les enseignants ont aussi utilisé des supports visuels. Ils ont fait faire des pauses régulières pour garder la motivation et l'efficacité.

Nous avons constaté que la combinaison de la technologie, de la répétition et des stratégies pédagogiques a permis aux élèves de mieux gérer les interférences et d'améliorer la prononciation.

les résultats soulignent l'importance d'une approche combinée pour gérer les interférences linguistiques dans l'apprentissage du français chez les élèves influencés par l'anglais. La technologie occupe une place centrale en facilitant l'amélioration de la prononciation. Les exercices de répétition et de discrimination auditive restent essentiels pour consolider les acquis. La prise en compte des aspects psychologiques et organisationnels montre la nécessité d'un environnement pédagogique structuré et bienveillant. Il est donc crucial pour les enseignants d'adapter continuellement leurs pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des apprenants afin d'assurer un apprentissage efficace et respectueux des particularités linguistiques.

2.6.3 Perspectives pédagogiques

- Seriez-vous favorable à une collaboration entre enseignants de français et d'anglais pour limiter les interférences linguistiques ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage%
Oui	13	68.4%
Non	01	5.3%
Peut-être	05	26.3%
Total	18	100%

Tableau 26:Avis sur la collaboration entre enseignants de français et d'anglais pour limiter les interférences linguistiques

PARTIE PRATIQUE

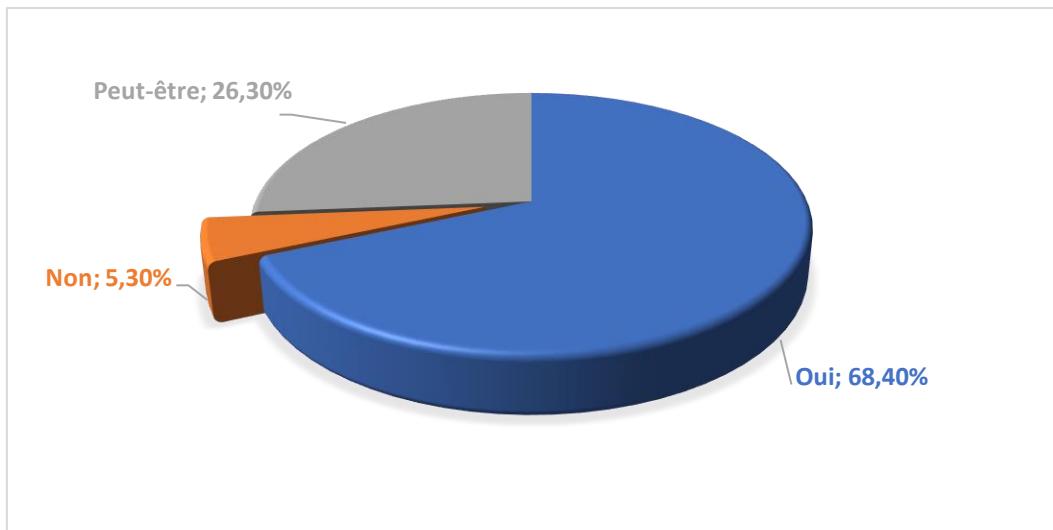


Figure 16:Avis sur la collaboration entre enseignants de français et d'anglais pour limiter les interférences linguistiques

D'après les résultats illustrés dans le diagramme circulaire, une majorité claire de 68,4 % des répondants se sont déclarés favorables à une collaboration entre les enseignants de français et d'anglais dans le but de limiter les interférences linguistiques. Ce pourcentage a reflété une prise de conscience importante des enjeux pédagogiques liés à l'apprentissage simultané de plusieurs langues chez les jeunes apprenants.

26,3 % des participants ont exprimé une réserve en répondant « peut-être ». Ce groupe, bien qu'ouvert à l'idée, a semblé indiquer la nécessité de clarifier les modalités de cette collaboration ou d'évaluer son efficacité potentielle avant de l'adopter pleinement.

Une minorité de 5,3 % a répondu « non », ce qui a traduit une réticence face à cette approche collaborative. Ces réticences ont pu être liées à des contraintes institutionnelles, un manque de formation interdisciplinaire, ou encore à une préférence pour une séparation nette entre les disciplines.

- **Quelles approches pédagogiques ou solutions proposez-vous pour améliorer la prononciation en FLE malgré la présence de l'anglais ?**

Approches pédagogiques ou solutions pour améliorer la prononciation en FLE malgré la présence de l'anglais	
Audiovisuel	Les vidéo
Une approche communicative est cruciale pour des apprenants débutants d'une langue étrangère chose qui met l'élevé face à des situations de prononciation efficaces contre un tel phénomène	Les vidéos

PARTIE PRATIQUE

L'influence de l'anglais peut interférer, mais avec des approches multisensorielles, contextualisées et régulières, les apprenants peuvent améliorer significativement leur prononciation en FLE.	je préfère la répétition
Jeux et activité ludique	.
Les outils numériques	audiovisuel méthode
Une perspective communicative semble pertinente pour la résolution de problème phonétiques	Approche par compétence basée sur des situations d'apprentissage authentiques
Utiliser l'écoute active et la répétition (méthode verbo-tonale). Comparer les sons du français et de l'anglais pour corriger les interférences. Travailler la phonétique avec des jeux, des chansons et des virelangues. Intégrer des outils numériques (ex : applications de prononciation). Offrir un feedback oral régulier et individualisé.	Les vidéos

Tableau 27 : Approches pédagogiques ou solutions pour améliorer la prononciation en FLE malgré la présence de l'anglais

Les réponses recueillies ont montré une variété d'approches pédagogiques pour améliorer la prononciation en FLE malgré l'influence de l'anglais. Plusieurs enseignants ont insisté sur l'importance d'une approche communicative qui a placé l'apprenant dans des situations concrètes et interactives, favorisant ainsi une pratique active de la prononciation. L'utilisation des méthodes multisensorielles et contextualisées est revenue fréquemment, car elles ont permis de renforcer l'apprentissage en mobilisant différents sens et en reliant la langue à des contextes significatifs. Les jeux, les activités ludiques, ainsi que les virelangues ont été considérés comme des outils efficaces pour rendre la pratique phonétique plus attrayante et dynamique.

les outils numériques et audiovisuels, notamment les vidéos et les applications spécialisées, ont été largement recommandés. Ils ont offert un support régulier et individualisé, facilitant la répétition et la correction ciblée des erreurs. La comparaison systématique entre les sons du français et de l'anglais est aussi apparue comme une stratégie essentielle pour réduire les interférences phonétiques.

la répétition, ainsi que le feedback oral personnalisé, ont été valorisés pour consolider les acquis et encourager la progression continue des élèves. Ces propositions ont illustré une

PARTIE PRATIQUE

démarche pédagogique diversifiée et adaptée aux défis spécifiques posés par l'apprentissage simultané du français et de l'anglais.

En somme, les résultats obtenus mettent en lumière l'importance d'une collaboration entre enseignants de différentes langues pour mieux accompagner les apprenants dans un contexte plurilingue. La diversité des approches pédagogiques proposées témoigne de la richesse des pratiques destinées à surmonter les difficultés phonétiques liées à l'interférence entre le français et l'anglais. Favoriser des méthodes communicatives, multisensorielles et l'utilisation des outils numériques apparaît essentiel pour améliorer la prononciation en FLE. Ainsi, une synergie entre enseignants, alliée à des stratégies pédagogiques adaptées, constitue une voie prometteuse pour optimiser l'apprentissage linguistique des élèves et leur réussite dans un environnement multilingue.

3. L'expérimentation

3.1. Le déroulement de l'expérimentation

Lors de la première séance, nous sommes entrés en classe avec l'enseignante, qui a commencé la leçon en saluant les élèves par un "Bonjour"!, les élèves ont répondu d'une seule voix : « Bonjour madame ! ». Elle a posé la question : "Quel est la date d'aujourd'hui ?". Un élève a répondu "Monday" au lieu de "Mardi", L'enseignante a ensuite corrigé l'erreur et a demandé aux élèves de noter le jour sur leurs ardoises individuelles. Elle a également inscrit l'activité du jour, intitulée "Compréhension de l'orale", le titre "À la ferme." Elle a précisé que le thème de la leçon était "le vocabulaire des animaux de la ferme". Nous avons pris place discrètement au fond de la classe, afin d'observer attentivement le déroulement de la séance et de noter les éléments essentiels, notamment la gestion de la classe et la manière dont l'enseignante a structuré son temps. La séance, d'une durée de 45 minutes, a commencé par un échange entre l'enseignante et les élèves.

Nous avons observé l'absence d'outils pédagogiques alternatifs tels que les supports visuels ou numériques. Puis elle commençait sa séance par les points suivants(voir annexe 02) :

- **Phase d'éveil**

L'enseignante a commencé la séance en posant des questions aux élèves pour activer leurs connaissances antérieures :

- Question de l'enseignante : Quels animaux connaissez-vous ?

- Les élèves ont répondu spontanément : « Le chat, le chien, la vache, ... »

PARTIE PRATIQUE

Cela permettait de tester les prérequis.

- **Phase de découverte**

L'enseignante a présenté une image du manuel et a demandé :

- Question de l'enseignante :Que voyez-vous ?
- Réponse des élèves :Un garçon, une fille, et des animaux
- Question de l'enseignante :Où sont-ils ?
- Réponse des élèves :Ils sont à la ferme

- **Phase d'écoute**

Au lieu de faire écouter un enregistrement audio, l'enseignante a lu le dialogue à haute voix elle-même, ce qui a réduit l'exposition des apprenants à une prononciation naturelle ou authentique.

Durant cette phase, nous avons noté des cas d'interférence linguistique, comme lorsqu'un élève a dit « cat » au lieu de «chat ».

- **Phase d'évaluation**

L'enseignante a terminé la séance avec quelques questions orales, sans jeu, sans activité interactive, ni correction spécifique des erreurs phonétiques. Cette méthode se base donc uniquement sur la lecture, la répétition, et la mémorisation classique.

La séance s'est achevée par un petit échange oral, sans activité ludique, sans visualisation de vidéo ou exploitation audio. Les erreurs de prononciation ont été corrigées uniquement à l'oral, sans retour formalisé. L'ambiance était calme mais peu dynamique, ce qui peut limiter la participation active des élèves.

Lors de la deuxième séance, nous sommes entrés en classe avec l'enseignante qui a salué les élèves et noté la date du jour au tableau. La séance, d'une durée de 45 minutes, s'est déroulée sans l'utilisation d'outils numériques ou de supports visuels. L'enseignante a mené la leçon uniquement à travers la lecture à voix haute, sans recours à des moyens interactifs pour appuyer la compréhension orale. De notre côté, nous nous sommes installés au fond de la classe afin d'observer discrètement le déroulement de la séance.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué des enregistrements audios des élèves pendant leurs interventions orales. Ces enregistrements ont pour but d'analyser la prononciation des élèves et de détecter les formes possibles d'interférence linguistique de l'anglais sur leur production en français, notamment au niveau phonétique.

PARTIE PRATIQUE

Lors de la dernière séance, nous avons assuré l'animation de l'activité en classe .Nous avons commencé par projeter une vidéo intitulée "*Apprendre les animaux de la ferme - Apprendre le Français*",(voir annexe 04) en lien direct avec l'unité pédagogique "À la ferme". La vidéo, diffusée à l'aide d'un pc, a servi de support visuel et auditif pour enrichir le vocabulaire des élèves en lien avec les animaux de la ferme comme (coq, cheval, chat ,chien...).

À l'issue de la projection, nous avons mené un court entretien oral avec les élèves afin d'évaluer leur compréhension du contenu visionné et de stimuler leur expression en français. Par la suite, nous avons procédé à des enregistrements audios des élèves lors de leurs réponses orales, dans le but d'analyser leur prononciation et de détecter d'éventuelles interférences linguistiques entre le français et l'anglais.

Enfin, une activité d'évaluation a été menée, ciblant les notions de couleurs et de l'alphabet, afin d'approfondir cette analyse phonétique. Cette séance a ainsi permis non seulement de travailler la compréhension orale et le vocabulaire, mais aussi d'identifier les difficultés liées aux influences linguistiques entre les deux langues.

3.2. Analyse des observations en classe

Dans cette présente partie, nous allons essayer d'analyser et d'interpréter les résultats observés et obtenus lors de la présentation des cours.

Aspect observé	Constats / Résultats	Analyse	Implications pédagogiques
Prononciation phonétique	Confusions entre sons français et anglais (ex : "Monday" au lieu "mardi" et "cat" au lieu de "chat").	Présence d'interférences linguistiques dues à l'anglais.	Renforcer la conscience phonologique avec des activités auditives.
Lexique	Utilisation de mots anglais à la place des mots français.	Manque de lexique actif en français chez les apprenants.	Multiplier les activités de vocabulaire en contexte.
Compréhension orale	Faible compréhension sans support visuel ou audio.	L'absence de supports adaptés limite la compréhension.	Intégrer des vidéos et des enregistrements dans les leçons.

PARTIE PRATIQUE

Participation orale	Participation faible au début, plus active avec la vidéo.	Les supports multimédias augmentent l'engagement.	Favoriser les activités interactives et visuelles.
Activités d'évaluation	Évaluations uniquement orales.	Permet une interaction spontanée et authentique, favorisant l'expression orale.	Proposer des fiches d'évaluation ou des grilles de correction simples pour soutenir les interactions orales et les progrès individuels.
Matériel pédagogique	Peu ou pas d'outils numériques ou visuels utilisés.	Dépendance à la méthode traditionnelle.	Introduire progressivement le numérique pour soutenir l'apprentissage.

Tableau 28: Analyse comparative des trois séances observées

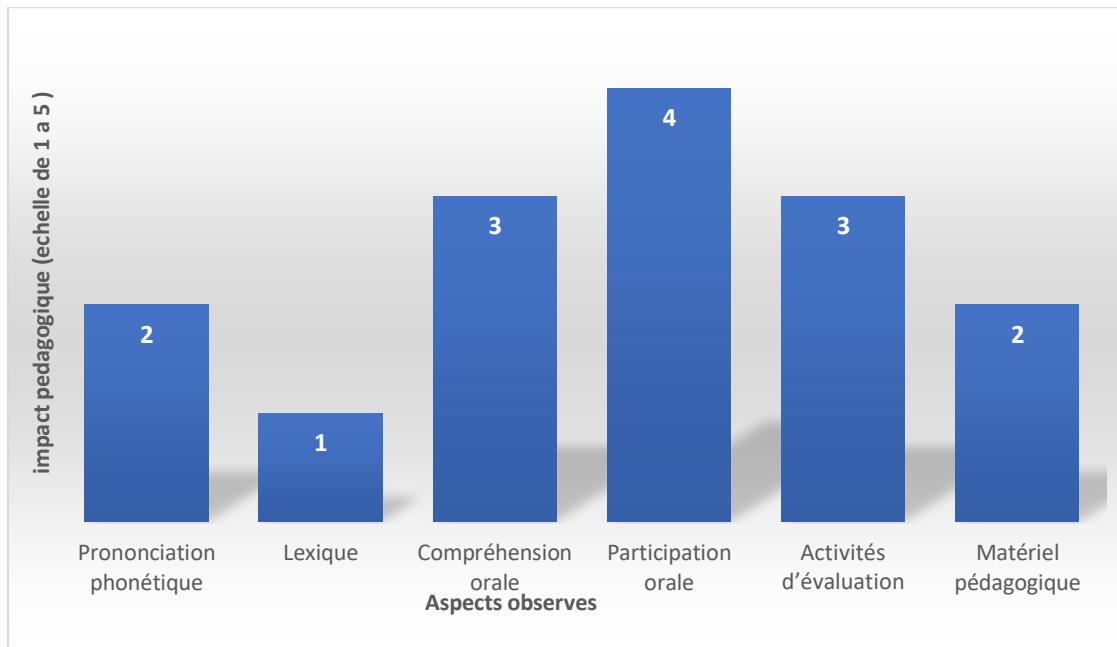


Figure18: Analyse des observations en classe

Le graphique présente l'évaluation de six aspects pédagogiques observés dans un contexte d'enseignement, sur une échelle allant de 1 (faible impact) à 5 (impact excellent). L'objectif est d'identifier les points forts et les faiblesses afin d'orienter les actions pédagogiques futures de manière efficace.

PARTIE PRATIQUE

Tout d'abord, la prononciation phonétique a obtenu un score de 2 sur 5, ce qui reflète un impact pédagogique faible. Les apprenants montrent encore des difficultés à distinguer certains sons spécifiques à la langue cible. L'analyse souligne que les confusions fréquentes entre sons proches ne sont pas encore suffisamment traitées. Il est donc recommandé de mettre en place des séances régulières de discrimination auditive et de répétition guidée pour améliorer cette compétence.

Ensuite, le lexique est l'aspect le plus faible, avec un score de 1 sur 5. Cela révèle un manque significatif de vocabulaire actif chez les apprenants, qui recourent souvent à des mots d'autres langues ou utilisent un lexique limité. Les activités proposées restent probablement trop génériques. Une révision de la stratégie lexicale, incluant des approches ludiques et contextuelles, serait bénéfique.

En ce qui concerne la compréhension orale, elle a reçu un score de 3 sur 5. Ce niveau moyen suggère que les apprenants saisissent les idées générales, mais rencontrent des obstacles face à des discours plus complexes ou non familiers. L'introduction de supports variés (vidéos, extraits audio authentiques) pourrait favoriser une meilleure exposition à la langue naturelle.

La participation orale se distingue nettement avec un score de 4 sur 5, le plus élevé du graphique. Cela indique un engagement fort des apprenants dans les échanges oraux. L'utilisation de supports interactifs ou de mises en situation semble stimuler leur motivation à s'exprimer. Ce domaine constitue donc un point fort du dispositif pédagogique actuel.

Les activités d'évaluation affichent également un score de 3 sur 5. Bien qu'elles permettent d'évaluer certains acquis, leur portée reste limitée. L'analyse suggère un manque d'outils structurés pour mesurer les progrès individuels. Des améliorations sont envisageables, comme l'introduction de grilles d'évaluation ou d'auto-évaluation plus précises.

Enfin, le matériel pédagogique a obtenu un score de 2 sur 5, ce qui reflète un usage encore limité d'outils variés ou innovants. L'approche semble reposer sur des méthodes traditionnelles, avec peu de recours au numérique ou aux supports visuels. Il serait pertinent de moderniser les ressources utilisées afin d'augmenter l'engagement et l'interactivité en classe.

En somme ,Le graphique met en lumière un point fort clair : la participation orale. Deux aspects présentent un impact moyen : la compréhension orale et les activités d'évaluation. Les trois autres domaines, prononciation phonétique, lexique et matériel pédagogique, affichent un impact faible à très faible, indiquant des priorités claires pour les futures actions pédagogiques.

Cette analyse permet de cibler les besoins d'amélioration tout en consolidant les acquis, dans une perspective de progression continue et équilibrée.

PARTIE PRATIQUE

3.3. Interaction et échange entre l'enseignante les élèves

Critères d'évaluation		Résultats
Attention	Concentration	20 élèves sur 28
	Bavardage	08 élèves sur 28
Participation		10 élèves sur 28
Interférence		08 élèves sur 28

Tableau 29 : Interaction et échange entre l'enseignante les élèves

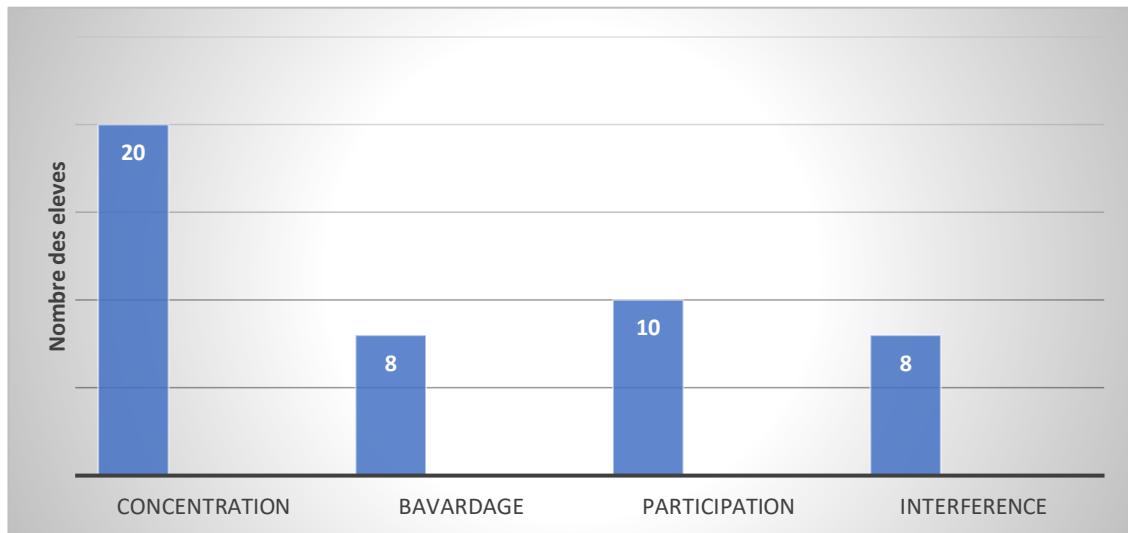


Figure 19: L'interaction des apprenants dans une séance d'observation

D'après la grille et les figures ci-dessus nous avons remarqué que : un niveau d'interaction modéré entre l'enseignante et les élèves. Sur les 28 élèves observés, 20 ont montré une certaine concentration, ce qui dénote un potentiel d'attention appréciable. Cependant, 8 élèves se sont montrés bavards, ce qui peut constituer une source de distraction pour le groupe et nuire à la fluidité de la séance.

La participation active reste limitée : seulement 10 élèves se sont réellement engagés dans les échanges. Ce manque d'implication peut être attribué à divers facteurs, dont le manque de motivation ou de confiance en soi, mais également à des difficultés linguistiques.

Un phénomène important observé est celui des interférences linguistiques entre le français et l'anglais. En effet, chez plusieurs élèves, on note une tendance à mélanger les deux langues, que ce soit dans le vocabulaire, la prononciation ou la structure des phrases. Ces interférences peuvent freiner l'expression orale fluide en français et compliquer la compréhension des consignes. Elles révèlent une maîtrise partielle des deux langues et appellent à un accompagnement didactique ciblé.

PARTIE PRATIQUE

4. Interprétation des résultats

Enfin, notre expérimentation est achevée et nous avons obtenu les résultats escomptés, mettant en évidence l'effet des interférences linguistiques de l'anglais sur la prononciation du français chez les élèves de troisième année primaire. Après l'analyse des données recueillies et l'examen attentif des résultats, nous passons à leur interprétation afin de répondre aux questions de recherche et de vérifier les hypothèses formulées au début de notre étude. Les résultats confirment que la présence de l'anglais dans l'environnement linguistique des apprenants influence de manière significative leur prononciation en français, ce qui souligne l'importance de prendre en compte ces interférences dans l'enseignement des langues à ce niveau scolaire.

L'apprentissage de la langue anglaise ne doit pas être perçu comme une source de faiblesse ou de dégradation pour la langue française. Au contraire, l'acquisition d'une langue étrangère contribue au développement global des compétences linguistiques, telles que la compréhension, l'expression orale et écrite, ainsi que la capacité à communiquer avec des interlocuteurs de différentes cultures. Ainsi, l'anglais est considéré comme une langue complémentaire qui peut enrichir l'apprentissage du français.

L'impact de l'anglais sur la langue française est toutefois complexe. D'une part, l'anglais est omniprésent dans les domaines technologiques, scientifiques et professionnels, renforçant ainsi les compétences des apprenants. D'autre part, cette influence entraîne parfois une perte de vocabulaire spécifique au français et une modification de certaines structures syntaxiques, notamment dans les termes techniques et expressions courantes.

Parmi les difficultés rencontrées par les apprenants figurent la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, ainsi que la compréhension orale. Les interférences entre l'anglais et le français, dues au mélange des règles et structures des deux langues, sont courantes et peuvent entraîner des erreurs dans l'usage linguistique.

l'usage des outils numériques en classe joue un rôle essentiel dans la réduction de ces interférences linguistiques, particulièrement celles liées à la prononciation. En effet, les ressources numériques, telles que les applications interactives, les logiciels de reconnaissance vocale et les plateformes multimédias, offrent un entraînement ciblé et individualisé. Elles permettent aux élèves de comparer les sons des deux langues, d'écouter des modèles phonétiques corrects, et de recevoir un retour immédiat sur leur prononciation. Cette exposition répétée et guidée facilite la distinction entre les phonèmes anglais et français, limitant ainsi les erreurs dues aux interférences.

PARTIE PRATIQUE

En outre, ces outils favorisent un apprentissage autonome et motivant, renforçant la maîtrise phonologique du français tout en maintenant un bon niveau en anglais. De cette manière, l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement des langues contribue à un équilibre bénéfique entre les deux langues, réduisant les impacts négatifs du contact linguistique.

En conclusion, la réussite scolaire des apprenants dépend largement de la manière dont ces outils sont utilisés dans un cadre pédagogique structuré, qui prend en compte les spécificités des langues en contact. Une utilisation judicieuse des outils numériques constitue donc une stratégie efficace pour améliorer la prononciation et minimiser les interférences linguistiques entre l'anglais et le français.

La deuxième partie pratique comporte un chapitre consacré à la méthodologie adoptée. Elle prend également en charge l'analyse des données recueillies ainsi que l'interprétation des résultats obtenus, dans le but de vérifier les hypothèses formulées au départ.

Enfin, une conclusion générale résumant l'essentiel de notre travail.

CONCLUSION GENERAL

CONCLUSION GENERAL

Ce travail de recherche a porté sur l'étude des interférences linguistiques de l'anglais sur la prononciation du français langue étrangère (FLE) chez les élèves de la 3^e année primaire en Algérie. Il s'inscrit dans un contexte éducatif marqué par la coexistence de plusieurs langues, où l'introduction récente de l'anglais dès le cycle primaire soulève de nouvelles interrogations didactiques, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français.

Nous avons commencé notre travail par une recherche théorique divisée en deux chapitres, dans le premier chapitre, nous avons étudié le contexte sociolinguistique algérien, en mettant en lumière le statut du français et de l'anglais dans le système éducatif.

Nous avons défini les notions fondamentales liées à l'apprentissage du FLE à l'école primaire. Le second chapitre a été consacré à l'analyse des interférences linguistiques, en particulier celles d'ordre phonologique, que l'introduction de l'anglais peut engendrer sur la prononciation du français chez les jeunes apprenants. Nous y avons détaillé les types d'erreurs observables, les causes probables de ces confusions, ainsi que les facteurs cognitifs et pédagogiques qui influencent ce phénomène.

Enfin, dans la partie pratique, nous avons mené une enquête par questionnaire des tuteurs enseignants de 3^e année primaire et une expérimentation basée sur des enregistrements et des supports audiovisuels. À travers cette démarche, nous avons évalué l'influence de l'introduction précoce de l'anglais sur l'apprentissage du français, en nous basant sur des indicateurs tels que la prononciation, le lexique et les confusions observées chez les apprenants.

L'analyse des résultats obtenus nous a permis de confirmer plusieurs de nos hypothèses. En effet, l'alternance entre les deux langues crée parfois une confusion chez les apprenants, ce qui se manifeste par des erreurs de prononciation dues à des similitudes ou des différences phonétiques entre le français et l'anglais. Nous avons relevé des cas d'interférences touchant principalement les sons, le rythme et l'intonation. Ces phénomènes influencent directement la qualité de la prononciation en FLE.

Toutefois, l'hypothèse selon laquelle l'anglais serait uniquement la langue cible de l'apprentissage a été infirmée. En réalité, les deux langues jouent un rôle dans la dynamique d'interférence : le français reste la langue cible dans le contexte scolaire, tandis que l'anglais, langue nouvellement introduite, devient la source principale des perturbations phonologiques observées.

Nous concluons que l'introduction simultanée de l'anglais et du français à un âge aussi précoce peut être bénéfique, mais elle nécessite une approche didactique structurée et cohérente. Il est important de sensibiliser les enseignants aux phénomènes d'interférence et de leur fournir des outils adaptés pour mieux encadrer l'enseignement de la prononciation dans un

CONCLUSION GENERAL

environnement plurilingue. Ainsi, cette recherche ouvre la voie à d'autres études approfondies sur l'impact du contact des langues dans le milieu scolaire algérien.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrage

- Adamczewski, H., & Keen, D. (1973). *Phonétique et Phonologie de l'anglais Contemporain*. Paris, France: Armand Colin
- Bara, F., Gentaz, E., & Colé , P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*.
- Blanc, M. (1983). *Interférences et convergence dans les situations de bilinguisme*. Paris: Hatier-Crédif.
- Blanc, M. (1998). *Concept de base de la sociolinguistique*. Paris: Ellipses.
- Calvet, L.-J. (1993). La sociolinguistique : Que sais-je ? france : Presses Universitaires de France.
- Celce-Murcia, M., Donna , M., M. Goodwin, J., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation, a course book and reference guide*. (2. édition, Éd.) New York: Cambridge Univeristy Press.
- Chaker, S. (1999). *Berbères aujourd'hui*. paris: L'Harmattan.
- Cheriguen, F. (1997, septembre). Politiques linguistiques en Algérie. *Mots. Les langages du politique* , pp. 62-73.
- Cuq, J.-P. (2002). *La phonétique du français*. Paris: Nathan.
- Cuq, j.-p., & Gruca, i. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: PUG.
- Fisiaki., E. (1981). *Les phénomènes d'interférence en linguistique*.
- Ginésy, M. (2004). *Mémento de phonétique anglaise avec exercices corrigés*.Paris: Armand Colin.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov , W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. New York: University of Pennsylvania Press.
- Leon, P.-R. (1992). *Phonétisme et prononciation du Français*. Paris: Nathan.
- Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- Moreau, M. (1997). *Sociolinguistique : concepts de base*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ranka , B. B. (2017). *Enfant bilingue De la petite enfance à l'école*. paris: Odile Jacob.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Tabourek, K. (1987). « Typologie des phénomènes interférentiels en linguistique ». *Xamoussoukro*.
- Vaut, A. (2012). Marge linguistique territoriale et langues minoritaires. *revue de sociolinguistique* .

Article

- Abid-Houcine, S. (2007). Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. *revue internationale interdisciplinaire* , pp. 143-156.
- Al-Hajebi, A. (2019, septembre 05). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, p. 10. doi:<https://doi.org/10.4000/rdlc.6788>
- Badad, T. (2020, November 08). Les Registres De Langue Comme Fondement Discursif Du Contact De Langues. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 25, pp. 34-44. doi:10.9790/0837-2511043444
- Belazreg , N. (2016, fevrier). Le Bilinguisme Franco-Arabe en Algérie Franco-Arab Bilingualism in Algeria. *Revue de Traduction et Langues*, 15, pp. 23-36.
- Bouhadiba, F. (January 17, 2017). *La question linguistique en Algérie*. Tunis: Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- Chabanal, D., & Trivelatto, E. (2009). Favoriser l'apprentissage de la phonétique du français pour une meilleure intégration des étudiants sinophobes dans les formations universitaires. *terres de FLE*, pp. 75-83.
- derradji, y. (s.d.). le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée. *le français en afrique*.
- Grammont , M. (1960). *Traité de phonétique*. Paris: Delagrave.
- Grévisse , M. (1986). *Le Bon Usage*. Bruxelles: De Boeck.
- Guerid , K. (2023, Juin). LE FRANÇAIS SCOLAIRE EN ALGERIE A LA LUMIERE DES DIFFERENTES REFORMES DU SYSTEME EDUCATIF. *Akofena*, pp. 103-116.
- Gul , S. (2016, Septembre, 2). «Enseignement/apprentissage de la prononciation: le niveau suprasegmental»,, *Journal of Innovation in Education*, p. 34.
- Lado , R. (1957). Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. *Ann Arbor, MI: University of Michigan Press*.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation : questions et outils*. Paris: Hachette.
- Lüda. , G. (2002). Être bilingue. *E. PETER LANG*, pp. 131-132.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Rihane, Z. (2023). L'impact de l'intégration de l'anglais sur l'apprentissage du français. *Didactique des langues étrangères*. UNIVERSITÉ IBN KHALDOUN, TIARET.
- Taleb Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, pp. 207-218
- Taleb-Ibrahimi, K. (2007). *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues*. Lyon: ENS Éditions.
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Lenguas Modernas*(N°14).

Dictionnaire

- cuq, j. (2003). dictionnaire de didactique du français langue étrangere et seconde . paris: cle internationale .
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris: Jean Pencrea'h.
- Dubois, J. e. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. *Larousse*. Paris.
- hachette (Éd.). (2008). la rousse. *dictionnaire de français*. paris.
- Robert, g. (1980). dictionnaire de didactique des langues . paris .

Mémoire

- ABDALLAH, K., & HAMANI , O. (2016). « L'impact des langues sources sur l'enseignement/apprentissage du lexique et de la syntaxe du français dans le cycle moyen : approche sociodidactique ». *Mémoire de Master en linguistique et didactique du FLE*. Université de Bejaïa.
- Ameur, C. (2020). L'impact des interférences linguistiques entre le Français et l'Anglais sur les productions écrites des apprenants de FLE Cas de 4ème année moyenne. M'SILA.
- Atamnia , H., & Djellal, F. (2023). Interférences et contact de langues : Cas du français et l'anglais chez les apprenants de 3AP. FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES, algerie: UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA.
- Belkhouane, S., & Berkane, G. (2024). L'impact de l'introduction de l'anglais sur la compétence de production orale. Cas des apprenants de 3ème Année primaire école Harchaoui Mohamed, Aïn Témouchent. *Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention de master*. Ain Témouchent, Université de Belhadj Bouchaib-Ain Témouchent, Alger.
- Bouzidi , N. (2021). Les causes des interférences linguistiques lors de l'apprentissage du FLE chez les élèves de primaire. *Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master académique*. Guelma., Université 8 Mai 1945 Guelma., alger.
- Cheriti, A., & Telli, A. (2021). Les problèmes de prononciation en classe du FLE :cas des apprenants de 3 ème année primaire à l'école de 19 Mars 1962 à Ouargla. *Mémoire fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme de MASTER ACADEMIQUE*. Ouargla, Département des Lettres et Langue Françaises, Alger: Université KASDI Merbeh Ouargla.
- Dahmane, S., & Farhi , N. (2023). L'enseignement/apprentissage de l'anglais au premier palier :Enjeux et perspectives chez les apprenants de la 3ème année primaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Mémoire de master en didactique des langues étrangères . UNIVERSITE IBN-KHALDOUN –TIARET, Algerie .

- Fathallah, M. (2020, novembre 15). Les interférences linguistiques français / arabe dans les commentaires sur Facebook cas : des étudiants de la filière de français de l'université de Biskra. *MÉMOIRE DE MASTER*. biskra, alger.
- Guidoum, n. (2024). L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en Algérie, Contact de l'anglais et du français : difficultés et perspectives. *memoire de master en didactique*. UNIVERISTIÉ ABBAS LAGHROUR – KHENCHELA, Algerie.
- Haddana, R., Touati brahim, H., & Telhig, A. (2020). Les méthodes de correction phonétique dans l'enseignement de l'oral du FLE «Cas de la 2 ème A. M. à la Willaya d'EL OUED». *Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master*. El-Oued, Département des Lettres et Langue Françaises, Alger : Université HAMMA Lakhdar El-Oued.
- Merzougui, A. (2018/2019). La chanson comme support didactique pour l'amélioration de la prononciation.Cas des élèves de 3ème année primaire. École Lekhdari Omar. El Hamel. *Mémoire présenté pour l'obtention Du diplôme de Master Académique*. M'SILA, DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE, Alger .
- Rigault, M. (2020, Mars 2). Quand le système phonologique de l'anglais et les lycéens font deux: origines des difficultés et pistes de remédiation. *Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation Mention : Second degré*. grenoble, universite grenoble alpes, france. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03155794v1>
- Rimpault, D. (2018, Septembre). Interphonologie et remédiation phonétique en Français Langue Étrangère. *Master mention Français Langue Étrangère Parcours « Apprentissage et Didactique du Français Langue Étrangère*. toulouse, universite toulouse jean jaurea , france.

Site web

- Larousse. (s.d.). Récupéré sur Dictionnaire de français Larousse: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/prononciation/64334>
- Camille, C. (2024, décembre 14). *La liste des consonnes en anglais et comment les prononcer*. Récupéré sur ispeakspokespoken: [https://www.ispeakspokespoken.com/consonnes-anglais/#:~:text=En%20anglais%2C%20les%20phon%C3%A8mes%20\(les,%2C%20X%2C%20Y%20et%20Z.](https://www.ispeakspokespoken.com/consonnes-anglais/#:~:text=En%20anglais%2C%20les%20phon%C3%A8mes%20(les,%2C%20X%2C%20Y%20et%20Z.)
- Dufeu , B. (2008). « *l'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère,organisation internationale de la francophonie* ». Récupéré sur [En ligne] : <https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>
- grandguillaume . (s.d.). Récupéré sur Langues et représentation identitaires en Algérie: http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/langrep.htm

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Lahouam, M. (2025, fevrier 06). *Contact et usage des langues dans l'espace médiatique algérien: de la créativité au quotidien*. Récupéré sur memoire online: https://www.memoireonline.com/02/17/9574/m_Contact-et-usage-des-langues-dans-lespace-meditatique-algerien-de-la-creativ9.html
- *Langues officielles de l'ONU*. (s.d.). Consulté le fevrie 02, 2025, sur <https://www.un.org/fr/sections/about-un/officiallanguages/index.html>
- *Le Plurilinguisme*. (2025, fevrier 08). Récupéré sur scribd: <https://fr.scribd.com/document/500569110/le-plurilinguisme>
- Rahmatian , R. (2016, mars). « *Le rôle des éléments rythmiques dans la production orale chez les apprenants iraniens de FLE* ». Récupéré sur [En ligne]: www.researchgate.net/publication/29718300

Résumé

Résumé :

Ce travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues, et s'intéresse plus particulièrement à l'introduction de l'anglais au cycle primaire. L'objectif principal consiste à examiner les effets de ce contact linguistique précoce sur l'apprentissage du français, notamment à travers les phénomènes d'interférences linguistiques et les erreurs produites par les apprenants. En nous appuyant sur une étude menée auprès d'élèves de 3^e année primaire, nous avons pu confirmer nos hypothèses et mettre en évidence l'impact réel de l'introduction de l'anglais sur l'acquisition du français. Nos résultats soulignent la nécessité d'une approche didactique réfléchie et équilibrée, afin de favoriser un apprentissage harmonieux des deux langues sans nuire à la maîtrise de l'une au profit de l'autre.

Les mots clés : Interférences linguistiques, prononciation, français langue étrangère (FLE), anglais langue étrangère, didactique de FLE.

الملخص

يندرج هذا العمل البحثي ضمن مجال تعليمية اللغات، ويهتم بشكل خاص بإدماج اللغة الإنجليزية في الطور الابتدائي. ويتمثل الهدف الرئيسي في دراسة آثار هذا الاحتكاك اللغوي المبكر على تعلم اللغة الفرنسية، خاصة من خلال مظاهر التداخلات اللغوية والأخطاء التي يرتكبها المتعلمون. واستناداً إلى دراسة ميدانية أجريت على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، تمكناً من تأكيد فرضياتنا وإبراز الأثر الفعلي لإدراج اللغة الإنجليزية على اكتساب اللغة الفرنسية. وتبرز نتائجنا ضرورة اعتماد مقاربة تعليمية مدروسة ومتوازنة، من شأنها أن تضمن تعلمًا متاغماً للغتين دون أن يعيق اكتساب إداحتها إتقان الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التداخلات اللغوية، النطق، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تعليمية اللغات الأجنبية

Summary

This research falls within the field of language didactics and focuses specifically on the introduction of English at the primary level. The main objective is to examine the effects of this early language contact on the learning of French, particularly through the phenomena of linguistic interference and the errors made by learners. Based on a field study conducted with third-year primary students, we were able to confirm our hypotheses and highlight the actual impact of introducing English on the acquisition of French. Our findings emphasize the need

Résumé

for a well-thought-out and balanced didactic approach that promotes the harmonious learning of both languages without compromising the mastery of one at the expense of the other.

Keyword: Linguistic interference, Pronunciation, French as a foreign language (FFL), English as a foreign language (EFL), FFL didactics

ANNEX

ANNEX

Annexe 01 :L'échantillonnage, les apprenants de la 3 -ème année primaire



ANNEX

Annexe 02 :Fiche pédagogique utilise par l'enseignante

Oral compréhension

Cours : 3^{ème} A.P

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : A la ferme.

Activité : Oral compréhension

Durée : 30 mn

Acte de parole : Nommer les animaux de la ferme

Compétence visée : Construire le sens d'un message oral en réception

Composante de la compétence : Saisir la portée du message oral

Compétences transversales : - Développer des démarches de résolution de situations problèmes

- Structurer sa personnalité

Valeurs mises en œuvre : L'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées.

Objectifs d'apprentissage : - Développer les capacités de l'écoute chez l'apprenant

- Comprendre un message oral en réception.

Matériel didactique : Figurines – Support audio et ou audio-visuel – M.S page 57

Déroulement de la séance :

I-Eveil d'intérêt :

- Demander aux apprenants de citer les animaux qu'ils connaissent ; Le chat – le chien – la vache - ...

I-Moment de découverte :

-Avant l'écoute :

- Présenter l'illustration et demander aux élèves de répondre aux questions suivantes :

- Que voyez-vous en image ? Je vois un garçon, une fillette, un homme et des animaux

- Où sont-ils ? Ils sont dans la ferme

- Accepter toutes les réponses

II-Moment d'observation méthodique :

-La 1^{ère} écoute :

Consigne à donner avant la 1^{ère} écoute : - Qui sont les personnages ? Oncle Slimane – Sami – Zineb

- Faire écouter la 1^{ère} séquence de l'enregistrement ou dire la 1^{ère} partie du dialogue

- Oncle Slimane : Je suis heureux de vous voir les enfants.

- Zineb : Tu as une grande ferme oncle Slimane.

- Sami : Je veux voir les animaux de la ferme. Toi aussi Zineb ?

- Zineb : Oui Sami, je viens avec toi.

Consigne à donner après la 1^{ère} écoute : - Que veut Sami voir ? Il veut voir les animaux de la ferme

III- Moment de reformulation personnelle :

-La 2^{ème} écoute :

Consigne à donner avant la 1^{ère} écoute : - Quel sont les animaux cités dans le dialogue ? Deux poules – une vache – un bœuf et deux veaux

- Faire écouter la 2^{ème} séquence de l'enregistrement ou dire la 2^{ème} partie du dialogue

- Oncle Slimane : Suivez-moi pour voir les deux poules rousses

- Sami : Tu as une vache et un bœuf ?

- Oncle Slimane : Oui, et deux veaux. Je dois nourrir et prendre soin de mes animaux.

Consigne à donner après la 1^{ère} écoute : - Combien de veaux Oncle Slimane a-t-il ? Il a deux veaux

-La 3^{ème} écoute :

Consigne à donner avant la 1^{ère} écoute : - Qu'est-ce que Zineb a-t-elle trouvé ? Elle a trouvé des œufs

- Faire écouter la 3^{ème} séquence de l'enregistrement ou dire la 3^{ème} partie du dialogue

- Zineb : Venez voir, j'ai trouvé les œufs de la poule rousse.

- Sami : Je vais les donner à maman pour l'omelette de ce soir.

Consigne à donner après la 1^{ère} écoute : - A qui Sami va-t-il donner les œufs ? Il va donner œufs à sa maman

IV- Moment d'évaluation :

-Après l'écoute : -Faire jouer la saynète par les apprenants. -Corriger les erreurs de prononciation au fur et à mesure



ANNEX

Annexe 03: l'école primaire « Ben Chenif Nadir Ben Mbarek »



Annexe 04 :Support utilisé



ANNEX

Annexe 05 :Le questionnaire

Partie 1 : Profil de l'enseignant

Sexe : – Homme – Femme

Âge : – Moins de 25 ans – 25-35 ans – 36-45 ans – Plus de 45 ans

Vous êtes enseignant(e) de : – Français – Anglais

Avez-vous déjà enseigné à des classes de 3e année primaire ? –oui –non

Partie 2 : Interférences linguistiques – Prononciation en FLE

1. Etes-vous pour où contre l'intégration de l'anglais au primaire ?

- Pour - Contre

2. Avez-vous remarqué que vos élèves de 3e année primaire prononcent certains sons français avec une influence de l'anglais ?

-Oui Non

3. Si oui, quels types d'erreurs remarquez-vous le plus souvent ?

-Confusion de sons proches (ex. /r/ français vs /ɪ/ anglais)

-Accentuation incorrecte des mots

- Intonation influencée par l'anglais

-Substitution de sons français par des sons anglais

-Autre.....

4. Pensez-vous que l'apprentissage simultané de l'anglais et du français peut créer des interférences négatives sur la prononciation ?

Oui Non Parfois

5. Ces interférences sont-elles

-Temporaires

-Persistantes

-Progressivement corrigées

-En augmentation

6. Quels sons français semblent poser le plus de problèmes aux élèves influencés par l'anglais ?

.....

7. Donnez un ou deux exemples d'erreurs phonétiques fréquemment commises par vos élèves.

ANNEX

.....
8. Comment traitez-vous ces erreurs dans votre pratique pédagogique ?

- Correction immédiate
- Exercices de discrimination auditive
- Activités de répétition
- Utilisation d'outils numériques
- Autre.....

Partie 3 : Perspectives pédagogiques

9. Quelles stratégies recommandez-vous pour aider les élèves à surmonter ces interférences ?

.....

5 Seriez-vous favorable à une collaboration entre enseignants de français et d'anglais pour limiter les interférences linguistiques ?

Oui Non Peut-être

6 Quelles approches pédagogiques ou solutions proposez-vous pour améliorer la prononciation en FLE malgré la présence de l'anglais ?

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

بسكرة في:

مدير التربية

إلى

السيد(ة): مدير

ابتدائية: الشهيد بن شنيف نذير بن مبارك

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين والتفتيش

/الأمانة/

الرقم: 323 / م.ت.ت/ 2025

الموضوع: الموافقة على إجراء "ترخيص ميداني"

المراجع: مراسلة جامعة محمد خضر-بسكرة- كلية الآداب واللغات تحت رقم: 18/ن.ع.م.ط / 2025 المؤرخة في: 09/02/2025

بناء على المرجع المشار أعلاه، وفي إطار دعم وتعزيز المعرفة النظرية ومن أجل استكمال متطلبات التكوين للدفعة قيد التخرج في مستوى السنة الثانية ماستر كلية الآداب واللغات، يشرفني أن أعلمكم بموافقي على إجراء الترخيص الميداني.

للطالب(ة): شنسونة روان

تخصص: تعليمية اللغات

شعبية: اللغة الفرنسية

السنة: ثانية ماستر

وهذا ابتداء من: 2025/04/18 إلى: 2025/04/09

على مستوى مؤسستكم، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم بالتنسيق مع أستاذة المادة أثناء حصص الاستقبال.

مدير التربية

