

LA DIDACTIQUE INTÉGRÉE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONÉTIQUE EN CLASSE DE FLE : PRATIQUES ENSEIGNANTES

Rima BENKHELIL

Laboratoire des Études Linguistiques Théoriques et Appliquées
University of M'sila, Algeria
rima.benkhelil@univ-msila.dz

&

Lynda ZAGHBA

Laboratoire des Études Linguistiques Théoriques et Appliquées
University of M'sila, Algeria
lynda.zaghba@univ-msila.dz

Résumé : Actuellement, de nouvelles approches en didactique des langues se développent de plus en plus dans l'objectif de prendre en compte non seulement la diversité du répertoire linguistique des apprenants, mais également la création des liens entre les langues. La didactique intégrée des langues, en l'occurrence, a pour principe de base l'exploitation des langues déjà installées chez l'apprenant dans l'enseignement d'une nouvelle langue. Notre objectif étant d'étudier de plus près l'état de l'enseignement de la prononciation du FLE¹ dans la ville de M'sila (Algérie) avec un intérêt particulier pour les pratiques enseignantes en classe de FLE au cycle primaire. En effet, cette étude s'inscrit dans un cadre pluridisciplinaire joignant la phonétique, corrective surtout, à la didactique des langues étrangères en s'intéressant à l'enseignement des unités sonores de la langue selon une approche qui prend en considération la(les) langue(s) de l'apprenant. Pour ce faire, le présent article reposera sur une enquête réalisée auprès des enseignants du FLE. C'est une occasion, nous semble-t-il, pour se tourner, en tant qu'enseignante et chercheure dans le domaine, vers la formation des enseignants, les exigences institutionnelles, les données du terrain et les défaillances observées dans nos classes afin de proposer des solutions palpables et pratiques.

Mots-clés : didactique intégrée, phonétique, enseignement, Français Langue Étrangère, Langue Maternelle.

Abstract : Actually, new language didactic approaches don't neglect learner's linguistic and language diversity, but it looks consequently for creating links between languages. Language integrated didactic is based on exploiting learner's linguistic knowledge in teaching a new language. Our goal is to describe the state of pronunciation of French as a foreign language in M'Sila town (Algeria) and it focuses our teaching practices of French as a foreign language in primary education. Indeed, this study is classified in a multidisciplinary field which links corrective phonetic particularly with foreign languages didactic and it stresses on teaching language pronunciation with an approach that makes on consideration learner's language(s). In order to realize this goal, our work is based on an investigation done among teachers of French. It is an opportunity for us as searchers and teachers to give importance to teachers' training further more to institutional requirements, data ground, observed deficiencies in our classes, in order to propose finally practical and concrete solutions.

Key-words : Integrated didactic, phonetic, teaching, French as a Foreign Language, maternal tongue.

¹ Français Langue Étrangère

Introduction

Plusieurs recherches portant sur le rôle du répertoire langagier de l'apprenant dans l'apprentissage d'une LE² ont permis ces dernières années d'avancer que la/les langue(s) de l'apprenant peu(ven)t jouer un rôle considérable dans le processus d'enseignement/apprentissage de LE en dépassant les obstacles d'apprentissage liés globalement aux différences entre les systèmes en présence. Dans ce même ordre d'idées et suite au renouvellement des théories (socio)linguistiques de la pluralité linguistique (Blanchet, Calvet et Robillard 2007), de nouvelles approches s'intéressant à l'enseignement des langues dans le monde ont été développées et mises en œuvre (Blanchet, Moore, Rahal 2008, Roulet 1980). Ces approches prennent en compte non seulement la diversité du répertoire linguistique des apprenants, mais elles cherchent à créer des liens entre les langues. La didactique intégrée des langues, qui a pour principe de s'appuyer sur une (des) langue (s) déjà présente(s) dans le répertoire linguistique de l'apprenant pour accéder à une nouvelle langue, fait partie de ces nouvelles démarches appelées approches plurielles (Candelier 2008). Par opposition aux dimensions singulières de la didactique des langues qui se focalisent uniquement sur la langue ou la culture étudiée, les approches plurielles des langues et des cultures « mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (=plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier & al 2009, p.5).

Contrairement à ce que les enseignants, et même les apprenants, ont coutume de considérer L1 comme une entrave dans le processus d'enseignement/apprentissage de LE, la didactique intégrée repose sur le principe de l'assimilation de nouvelles connaissances linguistiques de la LE aux connaissances (implicites ou explicites) que l'apprenant a des langues qui constituent l'ensemble de ses connaissances linguistiques.

Notre étude se positionne résolument dans cette lignée et s'intéresse plus précisément aux problèmes que rencontrent des élèves algériens au primaire notamment lors de l'apprentissage de la matière phonique de la langue. En nous situant dans ce contexte, le présent travail se propose de répondre aux questions suivantes : À quel degré la(les) langue(s) de l'apprenant serai(en)t-elle(s) exploitée(s) par les enseignants dans les cours d'apprentissage de LE pour améliorer l'enseignement et surtout la correction de la prononciation ? Quels sont les phonèmes qui constituent un problème à ces apprenants au début de leur apprentissage du FLE?

Pour répondre à ces questions, nous présenterons, dans un premier lieu, le contexte de cette étude qui est à l'origine de cette réflexion puis nous exposerons la méthodologie de recherche ainsi que notre échantillon pour décrire, enfin, les principaux résultats de notre investigation.

² Langue Étrangère

0.1 Objectif(s) et contexte de l'étude

Ce travail est plutôt exploratoire dans la mesure où il vise à examiner de près le terrain pour rendre compte des expériences vécues par les enseignants et leurs pratiques en ce qui concerne la prise en compte du contexte linguistique des apprenants, arabophones pour notre cas, lors de l'enseignement de la matière phonique du FLE au cycle primaire c'est-à-dire aux débutants. L'originalité de nos interrogations tient au fait qu'elles se penchent sur une problématique peu abordée dans notre contexte algérien à savoir : l'influence de L1 sur l'apprentissage et l'amélioration de l'articulation des sons français. C'est ce que peut témoigner l'absence de références bibliographiques dans ce contexte et domaine d'étude. En effet dans notre contexte, le recours à la LM³ en classe de langue est un phénomène naturel alors qu'il n'est pas souvent assumé par les enseignants qui soulignent en avoir recours lors des situations de « blocage » (Zaghba & Hammami 2018). Nous avons, néanmoins, voulu connaître leur avis sur le recours à L1 pour développer des compétences à l'oral y compris celle de l'articulation des phonèmes. Après deux ans d'apprentissage, l'institution scolaire s'attend à ce que l'enfant algérien maîtrise, avec des compétences variables, la langue de scolarisation (l'arabe). Celle-ci est souvent jugée, pour des considérations idéologiques, comme semblable à la langue de socialisation, alors que certains linguistes (Chachou 2013) présentent cette dernière comme construite à travers l'histoire du pays et comme différente de la langue scolaire. Dans ce cadre, il s'agira d'interroger des enseignants sur leurs pratiques de classe où l'autobiographie professionnelle permet de révéler la réalité et les démarches pédagogiques des formateurs dans l'enseignement du FLE et puis le rôle que peuvent avoir les différentes langues déjà installées.

En Algérie, depuis le début de l'année scolaire 2019/2020, l'INRE⁴ a lancé un projet de remédiation au profit des élèves du primaire portant sur la prononciation et l'expression orale dans les trois langues enseignées (l'arabe, le français et le tamazight⁵) s'appuyant sur une proposition de Leila Medjahed qui suggère le portfolio comme outil de remédiation de la prononciation des apprenants du primaire. Cette suggestion est à la suite d'une enquête nationale sur les erreurs récurrentes dans les copies des élèves lors de l'examen officiel de 5^{ème} année primaire qui a été entamée à partir de 2015, et dont les résultats ont été rendus publics dans un ouvrage collectif publié par l'INRE en 2019. L'enquête ambitionnait à élaborer un programme de régulation pédagogique (et non de reproche ou de culpabilisation) de type variationniste. L'objectif est de construire collectivement et de manière différenciée, selon des variables (région, zone, discipline, cycle...) un retour réflexif sur les démarches des élèves et de l'évaluation de leurs acquis ». (Benremdane 2019, p. 13)

³ Langue Maternelle

⁴ L'Institut National de Recherche en Éducation

⁵ Langue officielle de l'État algérien, au même titre que l'arabe, enseignée uniquement dans les régions berbérophones du pays.

Les résultats ont montré que 76% des erreurs relèvent « des domaines phonographique, morphosyntaxe et discursif » (Medjahed 2019, p. 77). Ce qui fait, par voie de conséquence, de l'oral un obstacle à surmonter en urgence en proposant le portfolio comme moyen de remédiation de la prononciation et de l'oral des apprenants à ce stade d'apprentissage. La lecture des résultats de l'enquête nationale menée par l'INRE nous permet de relever cet aspect intéressant à notre présent article : plus de 76% des erreurs des élèves dans l'épreuve de 5^{ème} année relèvent des aspects linguistiques que les enseignants ne comparent pas à la langue de scolarisation, ce qui justifie la nécessité de faire appel à la LM même à l'oral pour en vérifier les conséquences. Ces mêmes résultats s'expliquent par l'intérêt qu'accordent les enseignants aux différents domaines de la langue (grammaire, vocabulaire...) au détriment de la prononciation. Eu égard de toutes ces données, nous pensons, toutefois, que les problèmes de l'articulation peuvent relever d'un autre type d'obstacles lié à l'enseignement implicite des premières langues de l'apprenant et un manque de réflexivité lors de l'intégration de la LM. Du coup, l'apprenant rencontre des difficultés à distinguer les phonèmes de LE de ceux existant dans sa propre langue. Notre intérêt pour l'étude de la place de la LM dans l'enseignement de la phonétique (corrective) du FLE tient précisément à ce qu'elle essaie de dévoiler l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants débutants à travers la parole des enseignants qui sont, à ce stade d'apprentissage, les premières personnes à présenter cette nouvelle langue aux apprenants. De plus, nous considérons que la didactique intégrée des langues pourrait aider à surmonter certaines des difficultés rencontrées par les apprenants notamment celles liées à l'articulation (ou phonation). Nous postulons, donc, l'existence d'une didactique intégrée non assumée par les enseignants, ce qui explique que les erreurs relatives au fonctionnement interne de la langue ne sont pas aussi importantes que celles liées aux problèmes phonologiques.

0.2 Méthodologie

La méthodologie d'enquête investie procède par entretiens semi-directifs. Ce choix est orienté par les objectifs de l'enquête qui s'attachent à l'exploration du terrain dans le dessein de connaître les pratiques enseignantes quant au recours à L1 en classe de FLE au cycle primaire lors de l'enseignement des unités sonores. En effet, au stade actuel de la recherche, nous avons jugé intéressant d'explorer le terrain pour connaître la réalité de la prise en compte des langues des enfants dans l'apprentissage des nouveaux systèmes phonologiques. L'avantage de l'entretien semi-directif est, d'une part, de ne pas orienter les réponses des enquêtés et d'autre part, de limiter leurs réponses ; il vise ainsi à accéder aux points de vue individuels des enseignants. L'intérêt de l'analyse est donc de ne pas se limiter au contenu des réponses vis-à-vis des pratiques de classe mais pareillement aux représentations que se construisent ces enseignants de la prononciation comme compétence à développer chez les apprenants. Notre

questionnaire est constitué de 44 questions qui s'organisent en axes capitaux conditionnés par notre problématique. Les questions posées sont des questions fermées ou à choix multiples structurées autour de trois principaux axes :

- L'expérience professionnelle des enseignants et leur formation : en général et en matière de prononciation; leurs connaissances en phonétique/corrective et sa pratique, et la didactique intégrée ;
- Les pratiques enseignantes : quant aux activités proposées, choix et priorités ; l'utilisation des supports audio, le temps consacré à l'enseignement de la prononciation et la correction phonétique ; la sensibilisation des apprenants aux erreurs commises et puis les techniques suivies pour corriger les erreurs.
- Les observations des entretenus : quant aux difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage de la matière phonique de la LE, les erreurs et leurs types avec les principaux problèmes soulevés par le système phonologique de la LE.

1. L'échantillon

Nos informateurs sont des enseignants de la circonscription 69 de la wilaya de M'Sila⁶, qui s'étend sur les écoles des communes de : M'sila, Chelal, Driaat, Hammam Dalaa, Tarmont, Ouanougha... 8 enseignants avec une expérience professionnelle qui varie entre 3 ans et demi et 30 ans, rencontrés lors des séminaires de formation organisés par l'inspectrice responsable de la circonscription, ont été interrogés. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon représentatif mais plutôt significatif puisqu'il nous renseigne sur les pratiques des enseignants notamment la réflexivité sur les systèmes phonologiques et le rôle des connaissances linguistiques antérieures des apprenants.

2. Résultats et discussion

À la suite de l'analyse des entretiens, les résultats ont corroboré nos hypothèses de départ à plus d'un égard. Ils sont exposés ci-dessous selon les trois axes sus mentionnés

2.1 La formation des enseignants et leurs connaissances

Les pratiques enseignantes, fondamentales dans un enseignement réflexif et intégratif des langues, nous dévoilent les réalités vécues à la fois par les enseignants et les apprenants. Pour les questions portant sur la formation de nos enquêtés à l'enseignement de l'oral et de la prononciation plus particulièrement, les réponses sont soit négatives, soit que nos entretenus affirment avoir été formés en matière de phonétique du FLE à l'université et non à l'exploitation didactique de l'étude des sons en classe de LE. Seules des formations portant sur les modalités de l'enseignement ont eu lieu après leur recrutement. Animées par des inspecteurs de la matière, ces formations (et stages) visent l'initiation des jeunes formateurs, nouvellement recrutés, à l'enseignement du FLE, au

⁶ Ville des hauts-plateaux algérienne, située au centre de l'Algérie à environ 220 km au sud d'Alger

programme et au contenu du manuel. Ainsi, aux questions qui s'intéressent à leur formation quant à l'enseignement de l'oral et de la prononciation, nous avons eu comme réponses :

- « Il y a des enseignants qui ont besoin de cette formation. Il y a des modules (de l'oral) à l'université qui nous ont initiés à l'oral.
Non, pour la prononciation. Et c'était beaucoup plus à l'université mais après le recrutement c'était sur la préparation des fiches, comment travailler avec l'élève, comment arriver à transmettre l'idée à l'élève... parce que nos formateurs se sont mis dans leurs têtes que nous sommes des enseignants normalement capables d'enseigner cette matière ».
- « Non, non. On a pas vu une formation à l'oral ...et la prononciation. On a pas fait des journées de formation concernant l'oral »

Les informations obtenues et qui paraissent contraster dans leur ensemble, montrent que la formation initiale semble un facteur important dans les décisions des enseignants. Par conséquent, les carences au niveau de leurs connaissances théoriques, notamment en relation avec l'enseignement de la (correction) phonétique, ont eu des retombées considérables sur leur enseignement de la phonétique. Aux questions qui s'intéressent aux rapports entre leurs pratiques en classe et la didactique intégrée, une seule enseignante a affirmé avoir eu, lors de son cursus universitaire, un cours théorique sur les approches plurielles sans pour autant avoir des informations approfondies concernant la mise en place d'une approche intégrée en classe. Par ailleurs, il y a lieu de noter que les enseignants ont exprimé leur intérêt pour une éventuelle formation dans le domaine de l'intégration des langues. En revanche, une didactique intégrée des langues spontanée, pas souvent assumée qui consiste à encourager l'usage des langues de l'enfant s'est installée dans l'école algérienne face à ces schémas rigides imposés au terrain algérien. Du coup, nous nous arrêtons au texte de Adamczewski où celui-ci considère la LM comme pilier pour introduire l'enseignement de la LE ou seconde : « La langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2, car c'est à travers elle que vous accédez au langage. C'est pourquoi l'enseignement de la L1, dès l'école primaire, doit s'ouvrir au langage, non seulement pour permettre aux enfants de mieux maîtriser la L1 elle-même, mais aussi pour jeter les bases d'une acquisition rationnelle, en pleine lumière, d'autres langues. » (1973, p. 6). En somme, nous pouvons dire alors que les problèmes que rencontrent les apprenants lors de l'apprentissage de la LE ne proviennent pas forcément de cette nouvelle langue, inconnue, mais aussi de l'absence d'un enseignement rigoureux des langues permettant d'installer des compétences cognitives capables d'aider l'enfant à réfléchir sur les nouvelles langues à apprendre.

2.2 L'oral : quelles contraintes ?

Pour ce qui concerne l'activité de l'oral, elle est souvent reléguée en arrière-plan pour accorder plus de temps aux activités à caractère écrit. En effet, tous les enseignants questionnés jugent que l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression écrites est le point le plus déterminant dans l'enseignement du français puisque la finalité de l'école à ce stade d'apprentissage, le palier primaire en l'occurrence, est que l'apprenant réussisse son examen de certification (de 5^{ème} A.P.) qui se matérialise sous forme d'épreuves quasiment écrites. C'est ce que témoignent les propos suivants :

- « On se base beaucoup plus sur l'écrit. On aimerait bien que l'élève soit à la hauteur au niveau de l'oral et de l'écrit mais puisque l'examen est écrit on se base sur ce critère ».
- « C'est le résultat de mon travail » (pour la compréhension et la production écrites).
- « On insiste beaucoup plus sur l'écrit. On aimerait bien que l'élève soit...à la hauteur au niveau de l'oral et de l'écrit, mais puisque l'examen est écrit, on se base sur ce critère ».

De plus, et compte tenu de l'argument précédent, les enseignants se limitent à l'exploitation du matériel didactique proposé par la tutelle. Cependant, les documents authentiques ne sont guère intégrés dans leurs activités d'où la « surdité phonologique » observée chez la majorité de nos apprenants face à ce type de documents. Ces prises de positions sont en l'occurrence en corrélation avec les choix pédagogiques des enseignants. Ainsi, la répétition semble l'exercice privilégié pour nos enquêtés, ils se limitent à la correction des sons jugés mal articulés en incitant les apprenants à les répéter à maintes reprises et les prononcer isolément, sans insister sur les différences entre ces sons, et surtout sans introduire le rythme et l'intonation qui jouent un rôle primordial dans le travail de correction phonétique. Pourtant, le discours officiel, *le programme de français de troisième année* en occurrence, exige qu'« à l'oral, l'appropriation progressive de la langue se fera : par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation. » (Programme de français cycle primaire 2016). De surcroît, aucune évaluation n'est programmée pour l'oral et notamment la prononciation, les enseignants se contentent de leur écoute (subjective) pour évaluer l'articulation des apprenants qu'ils corrigent immédiatement sans se soucier de la perception. Les portfolios proposés par l'INRE, bien qu'ils soient intéressants, paraissent incomplets puisqu'ils ne proposent aucun dispositif d'évaluation de l'oral et de la prononciation comme les critères d'une bonne prononciation et les moyens à utiliser pour ce faire. Des questions auxquelles il faut réfléchir pour permettre aux enseignants de programmer des séances de remédiation avec des exercices adéquats comme le stipule bien le programme de français au cycle primaire :

Évaluation diagnostique, elle vise à établir l'état des lieux des savoirs acquis liés aux savoirs et aux savoirs faire concernant la compétence visée. Elle permet de programmer les apprentissages pour combler les éventuelles lacunes détectées et bâtir la suite sur les ressources existantes. Évaluation formative, elle permet de mesurer régulièrement le taux d'intégration des savoirs en vue d'apporter la régulation nécessaire pour une meilleure progression. Elle se fera à l'oral comme à l'écrit pendant le déroulement du projet.

Programme de français au cycle primaire (2016)

Dès lors, toutes les activités proposées relativement à la correction phonétique sont traditionnelles puisqu'elles se basent essentiellement, voire uniquement, sur l'écoute et la répétition (collective et individuelle). Il y a lieu de noter que les entretiens ont révélé un travail de réflexion métalinguistique facilitateur de l'apprentissage de la LE. Autrement dit, la majorité des enseignants ont souligné, à des degrés divers, le recours à la langue arabe en classe. Pour eux, l'usage de L1 leur permet de dépasser les situations de blocage où la communication, en langue française leur paraît inefficace ou insuffisante pour que le message passe. L'arabe, pour eux, est la langue qui véhicule la réflexion métalinguistique portant sur la langue enseignée (langue cible). Nous avons, pourtant, constaté une confusion voire une ambiguïté et fragilité, d'une part entre « LM » qui renvoie à la première langue de socialisation, et qui correspond à la langue dialectale ou la variété basse de la langue arabe des habitants de la ville de M'sila qu'ils qualifient d'« arabe » tout court et, d'autre part, la langue de scolarisation « arabe fusha » (Taleb Ibrahim 2004) et qui représente la variété haute de la langue arabe. L'ensemble des enseignants a indiqué que les langues convoquées en cours de LE permettent de pallier les défaillances lexicales des apprenants par l'explication des mots français ou la proposition de synonymes dans les langues déjà connues. L'importance de ces langues est ressentie aussi lors des leçons de grammaire du moment que les mêmes leçons sont programmées en langue arabe, ce qui facilite le transfert des connaissances et l'articulation entre les apprentissages langagiers capables de résoudre tout problème de compréhension. Ainsi, à la question qui porte sur le recours aux langues de l'enfant, certains de nos enquêtés ont répondu comme suit :

« Certainement...pour expliquer certains mots, on est obligé...pour les sons, si je fais recours à la langue maternelle, ça va me poser problème » ;

« Non, pas de recours à la langue maternelle » ;

« Oui, le recours à la langue maternelle quand le message ne passe pas »

Ils sont néanmoins vigilants quant au passage à la LE à travers la LM, car la coutume a fait que l'appel à la LM (ou L1) en classe de LE est devenu depuis de longues années un tabou. Les entretiens ont dévoilé les positions des enseignants quant à l'origine des difficultés de l'apprentissage de la LE. La majorité explique les subtilités rencontrées par les élèves par l'ensemble du système linguistique

différent de l'arabe, nouveau et étranger au contexte des apprenants. Une minorité soulève le problème de l'articulation entre les nouvelles connaissances et celles déjà acquises ou apprises. Au sujet des phonèmes qui présentent des difficultés aux apprenants à ce stade d'apprentissage, il s'agit particulièrement de ceux absents dans le système phonétique de la LM surtout les voyelles compte tenu de leur nombre restreint en LM (trois voyelles de base qui peuvent être brèves ou longues) et leur densité en français (16 voyelles). En d'autres termes, ce sont les mêmes problèmes d'articulation dont souffrent la majorité des arabophones maghrébins et qui ont déjà été soulevés par les spécialistes (Embarki, Abou Haidar, Zeroual et Naboulsi 2016, pp. 107, 109).

« Le grand problème c'est le « u » il leur pose un grand problème parce qu'il n'existe pas en LM et il demande des organes qui ne travaillent pas dans notre LM [...] Pour les autres phonèmes, pas de problème mais le « u » vraiment ça pose problème »

« Les voyelles nasales et les semi-voyelles. « j » prononcé « dj » ».

« Les phonèmes p, v, w, in et les voyelles a, u, e »

Alors, les difficultés principales ont trait à l'articulation des phonèmes et non leur compréhension/perception ce qui pourrait se justifier par le type d'exercices préconisés (exercices de discrimination surtout). Par contre, aucun de ces enseignants n'a eu l'idée d'expliquer ce phénomène par des difficultés de perception auditive chez les apprenants. Il est à noter d'ailleurs qu'aucun test via des exercices pratiques, d'identification surtout dans le cas des voyelles à double timbre par exemple (comme [e] et [ɛ]), n'a été envisagé dans ce dessein.

3. Phonèmes français et phonèmes arabes : des points de divergences mais aussi de rencontre

Fort est de constater que les enseignants ne mettent jamais en contraste les sons des deux langues en contact malgré l'existence d'un grand nombre de sons de la LE en arabe avec des valeurs phonologiques (fonctionnelles) plus ou moins distinctes. Citons à titre d'exemples :

- /u/ et /ɔ/ sont des variantes contextuelles en langue arabe car [ɔ] apparaît quand /u/ se trouve devant les consonnes pharyngalisées, dites emphatiques, et devant /r/ ;
- de même [a] est une variante combinatoire de /a/ ;
- « attanwin » en langue arabe consiste à prononcer la voyelle suivie par la consonne nasale /n/ sans que cette dernière apparaisse dans l'écriture comme dans /bajtan/ « une maison ». Il est à noter que la langue arabe est dotée d'une écriture phonologique qui consiste à écrire tout ce que l'on prononce généralement. Ce phénomène, qui apparaît selon la fonction et la distribution du monème et ne touche jamais à son sens, se rapproche des voyelles nasales c'est pourquoi les apprenants ont tendance à prononcer une voyelle suivie de la consonne nasale ;
- Enfin, certaines consonnes considérées absentes dans la langue arabe existent dans le dialecte algérien et même dans l'arabe scolaire comme [p] de [papa] ou [v] de [vilu] « vélo ». De même, le /b/ sera assourdi lorsqu'il se trouve en position finale

comme dans [lamjaktub_o] « il n'as pas écrit » ou lorsqu'il est assimilé suite à sa succession d'une consonne sourde comme dans [iptaʃada] « il s'est éloigné ».

Il nous paraît donc qu'une approche comparative est souhaitable, car à partir de la langue source on peut sensibiliser les apprenants aux spécificités de la langue cible quant à sa prononciation afin de leur faciliter l'appropriation de son univers phonologique⁷ (Abou Haidar 2018, p.9).

4. Créativité apprivoiser les risques

Les enseignants prennent des risques et apportent des changements principalement au niveau des manuels. En effet, le volume horaire accordé à la matière de français au primaire (3h 45mn pour la classe de 3^{ème} année, 5h 45mn pour les classes de 4^{ème} et 5^{ème} années), et avec un effectif dépassant souvent 40 élèves par classe, les enseignants se trouvent dans l'obligation d'apporter des modifications sur les contenus proposés dans les manuels. Les moins expérimentés éliminent certaines activités en fonction des délais impartis à chaque séquence ou projet, en conséquence, ils peuvent supprimer les activités de l'expression écrite pour passer à la séquence suivante et se contenter d'une seule séance d'expression écrite pour tout le projet. Les enseignants expérimentés (expérience qui dépasse 17 ans pour notre échantillon) opèrent des choix plus rigoureux qui s'appuient sur un raisonnement qui favorise les objectifs de l'enseignement du français au primaire. Les comptines semblent être la première cible des enseignants, mais cette décision est justifiée : faute de temps, ils consacrent la comptine aux élèves de 3^{ème} année primaire et l'abandonnent avec les niveaux supérieurs (4^{ème} et 5^{ème} années).

Il en ressort que « Le changement est une expérience d'apprentissage » (Morissette 1999, p. 89) qui permet à l'enseignant de construire des savoir-faire à travers l'expérience personnelle qui l'inscrit dans une démarche de *réflexion* et *d'action*. Cependant, en raison du caractère théorique de la formation initiale des enseignants et des conditions de travail (imposées d'abord par le manque de moyens et renforcés par l'effectif des classes loin d'être favorable au développement de compétences orales), nos informateurs affichent plus de retenue face au contenu de l'oral et se limitent aux propositions de la tutelle formulées dans les manuels scolaires. Ainsi, moins de créativité est perçue lors des séances de l'oral et les exercices de répétition sont l'ultime secours.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la comparaison ainsi que le rapprochement entre les deux langues semblent inéluctables puisque les apprenants surtout les débutants y font recours consciemment ou inconsciemment en apprenant une nouvelle information même si les deux langues en contact, comme dans notre cas, sont éloignées. Il nous semble que la

⁷ Sonore et prosodique

conception de la didactique intégrée comme modalité de mise en relief de synergies et de passerelles entre les langues est opérationnelle dans notre contexte algérien en classe de FLE notamment dans l'apprentissage du système phonétique de cette langue. Les discours obtenus en réponse aux questions ont permis d'éliciter la réalité vécue par les enseignants et des témoignages de l'existence d'une didactique intégrée implicite. Par ailleurs, faire parler et interagir les apprenants ne se limite pas à la simple prise de parole et la répétition des sons et des mots produits par l'enseignant, cela consiste, également, à intégrer les apprenants dans différentes activités et projets en classe où les savoirs linguistiques antérieurs, y compris phonétiques, de l'apprenant sont convoqués et combinés avec les nouvelles connaissances. Avec les débutants par exemple, on peut faire un contraste entre les phonèmes de la langue cible et ceux de la LM en leur proposant de comparer entre des énoncés dans les deux langues en question. Étant donné que le français écouté et parlé dans nos classes est un écrit oralisé, les enseignants doivent mettre les apprenants, surtout au début de l'apprentissage, face à des situations authentiques. Ainsi, l'écoute en général et celle des natifs en particulier leur facilitera la perception de la matière phonique de la langue dans sa globalité sans qu'elle soit séparée de sa prosodie permettant ainsi aux apprenants d'acquérir une « conscience phonologique » capable de leur faciliter la reconnaissance du monde sonore de la langue cible et par voie de conséquence sa (re) production.

Références bibliographiques

- Abou Haidar, L. (2018). L'opposition de voisement chez les apprenants syriens de FLE. XXXIIème Journée d'étude sur la parole, JEP 2018, Jun 2018, Aix-en-Provence, France. hal-01809153. URL :<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01809153>
- Adamczewski, H. (1973). Apprentissage de l'anglais oral : exercices de phonétique, Armand Colin, France.
- Benremdane, F. (2019). Les erreurs récurrentes dans les copies des élèves : Enquête nationale sur les examens officiels, pp 5-22, dans ; les enjeux de l'école de qualité : évaluation pédagogique, terrains, méthodologie et outils, coordonné par Abdelhamid KRIDECH et al, ENAG, Algérie
- Chachou, I. (2013). La situation sociolinguistique en Algérien : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre, L'Harmattan, Paris.
- Embarki, Abou Haidar, Zeroual & Naboulsi (2016). Les arbophones, pp 103-110. In. Detey, S. & al. (2016). La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant, CLE International, Paris.
- Lauret, B. (2007). Enseigner la prononciation du français : questions et outils, Hachette, Paris.
- Medjahed, L. (2019). Pour une école de qualité : de l'analyse des erreurs au portfolio de la remédiation didactique en langue au cycle primaire, pp. 73-95, dans ; les enjeux de l'école de qualité : évaluation pédagogique,

terrains, méthodologie et outils, coordonné par Abdelhamid KRIDECH et al, ENAG, Algérie.

Morissette, R. (1999). Peut-on changer sans prendre des risques ? dans : pour des pratiques pédagogiques revitalisées, dir BROSSARD, Luce, Multi Mondes, Québec.

Taleb-Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, I, 207-218. DOI :10.4000/anneemaghreb.305. CNRS, Paris. [En ligne], consulté le 5/3/2020, sur URL : <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ;

Zaghba, L. & Hamami, K. (2018). La réforme de deuxième génération en Algérie : la vie clandestine des langues maternelles, entre in/visibilité et reconnaissance », *Annales des lettres et des langues*, 12, 24-42. [En ligne], URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/100661>

Autre

Ministère de l'Éducation Nationale. 2016. Programme de Français. 5^{ème} Année Primaire, ONPS, Algérie