

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE**



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES**

**FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: BAKRI Aicha

Intitulé

**La comptine comme support pédagogique pour
l'amélioration de la prononciation du son [y]
dans l'enseignement /apprentissage du FLE.**

**Cas des apprenants de la 3^{ème} année primaire Ecole de
BAKRI LAKHDHAR-OULED DERRADJ- M'SILA**

**Soutenu publiquement le : 18/06/2017
devant le jury:**

Nom et prénom

BENSEFA Yousef Nabil

SLITANE Kamel

MAOUCHE Salim

Qualité

Président

Rapporteur

Examineur

Etablissement

Université de M'sila

Université de M'sila

Université de M'sila

Année universitaire : 2016 / 2017

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

N° :

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par: BAKRI Aicha

Intitulé

La comptine comme support pédagogique pour
l'amélioration de la prononciation du son [y]
dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

Cas des apprenants de la 3^{ème} année primaire Ecole de
BAKRI LAKHDHAR-OULED DERRADJ- M'SILA

-Encadré par:
MCB . SLITANE Kamel

Année universitaire : 2016 / 2017

Table Des Matières

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION DU FLE	
I.1. Introduction à la phonétique	05
I .2. Étude méthodique de voyelles orales en français	06
2.1. Les voyelles	06
2.2. Les voyelles orales	06
I .3.Tendances actuelles en enseignement apprentissage de la prononciation du FLE	12
3.1. Enseigner la prononciation d'une langue étrangère	13
3.2. Place de cet enseignement en didactique des langues	14
3.3. Délaissement de cet enseignement	19
CHAPITRE II : LA COMPTINE : OUTIL PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA PRONONCITION	
II.1. Comptine : univers particulier	22
1.1.Définition de la comptine	22
1.2.Types de la comptine	22
1.3.Caractéristiques de la comptine	23
1.4.Rôle sécurisant de la comptine	24
1.5.Fonction de la comptine	24
II .2.Exploitation de la comptine en classe du FLE	25
2.1. Imprégnation de la syntaxe	25
2.2. Appropriation d'un capital lexical riche	26
2.3. Initiation aux conduites narratives	26
2.4. Travail de la prononciation et de l'articulation	26
II.3.Une démarche possible pour l'apprentissage d'une comptine	27
II.4. La pédagogie de projet et l'approche par compétence	29
CHAPITRE III : EXPERIMENTATION : LA MISE EN PRATIQUE DE LA COMPTINE EN CLASSE DU FLE	
III .1.Méthodologie de la recherche	32
III .2.Phase observation	32
2.1. Lieu expérimentation	32
2.2. Public visé	32

2.3. Matériel utilisé	33
2.4. Présentation du corpus	33
III.3Phase d'expérimentation	34
4. Bilan	40
5. Synthèse	40
CONCLUSION	42
BIBLIOGRAPHIE	45
ANNEXE	
RESUME	

Introduction

générale

Introduction générale

La Compétence de communiquer constitue l'un des soucis majeure d' une langue qui est toujours prêt à identifier et à choisir des taches répondant aux buts et aux objectifs du programme de l'enseignement et permettre une meilleure communication pour l'apprenant.

La langue étrangère est définie par COSTE et GALLISSON dans le dictionnaire des langues comme suit : «l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue naturelle autre que L1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou étrangère quel que soit le statut officiel de langue de cette langue dans la communauté où vit l'élève» ³ce qui qualifie l'enseignement du français en l'Algérie et dans nos institutions pédagogiques du primaire à l'université.

Et dans le cadre de la nouvelle reforme de l'enseignement au cycle primaire, le français est introduit depuis l'année 2006/2007 à partir de la de 3^{eme}année primaire au lieu de 4^{eme}annéeprimaire. Cette nouvelle mesure vise principalement à familiariser l'élève à la langue française.

L'enseignement du français langue étrangère a pour but de faire apprendre aux élèves à communiquer. Pour atteindre ce but, l'enseignant doit faire acquérir aux élèves les quatre compétences de communication, à savoir la capacité de comprendre un message oral et écrit et de s'exprimer à l'oral et l'écrit. Apprendre à s'exprimer à l'oral est une compétence difficile à acquérir à l'école primaire par l'enseignant du français comme langue étrangère.

Pour bien parler cette langue, il est nécessaire que la prononciation qui représente base de maîtriser cette langue, dans la mesure où un apprenant face à l'apprentissage d'une langue étrangère est un apprenant qui se trouve en contact avec un système phonétique différent de celui de sa langue maternelle qui comprend des nouveaux sons de la nouvelle langue, il doit accepter de faire abstraction des sons et du rythme de sa langue maternelle.

En recourant en classe, durant des séances aux quelles nous avons assisté (séances de lecture-apprentissage de code) à l'école de BAKRI LAKHDAR, nous avons constaté que les élèves de 3^{eme}année primaire ont des difficultés à prononcer le son [y] qui n'apparait pas dans leur langue maternelle (Arabe). Cela s'explique de la part de l'enseignant par insuffisance des moyens et des techniques pouvant aider l'apprenant de mieux articuler. Il s'agit d'un problème rencontre dans la classe du primaire. Nous pouvons donc se demander quel est le type d'activités à mettre en place pour l'attendre ? Toute activité scolaire a comme stratégie de rendre l'élève actif , en l' instant à participer directement à son apprentissage, il faut donc que

³COSTE. D et Galisson. R, Dictionnaire didactique de la langue, Hachette, 1988, p 198.

l'apprenant soit attiré par les activités que nous lui proposons tel que la comptine qui est un langage oral poétique et ludique souvent accompagné d'une mélodie d'amuser et d'éduquer les petits enfants.

A partir de ce constat, nous nous sommes posé la problématique suivante: comment la comptine contribue –t- elle à aider l'apprenant de 3^{ème} année primaire à mieux prononcer correctement le son [y]? .

Pour répondre à cette question, nous avons émis l'hypothèse suivante:

La comptine de par son rythme et sa sonorité pourrait mener les apprenants de 3^{ème} année primaire vers une bonne prononciation le son [y]. Nous vérifions cela par un passage cite dans le guide pédagogique du manuel scolaire de 3^{ème} année primaire : «Enfin les comptines sont des textes structures avec rime et refrain ce qui permet améliorer l'articulation et la prononciation»⁴.

Notre objectif de l'utilisation de la comptine dans la classe du 3^{ème} année primaire est de vérifier hypothèse ci dessus en espérant d'explicitier la manière avec laquelle la comptine peut servir à installer la compétence articulatoire chez un jeune apprenant confronte l'apprentissage de deux langues différentes, le français et l'arabe et rendre la séance de la prononciation plus active et vivante.

Pour atteindre à cet objectif, nous utiliserons la méthode descriptive et expérimentale; Notre corpus sera l'enregistrement audio des séances pédagogiques Où nous allons dans le premier temps proposer un test oral destiné aux apprenants de 3^{ème} année primaire pour décrire leur prononciation le son [y] puis nous élaborerons une expérience avec notre échantillon en exploitant la comptine comme un support pédagogique efficace pouvant aider les apprenants à une bonne articulation.

Alors notre travail de recherche est formé de trois chapitre, dans le premier, nous allons d'introduire à la phonétique française en faisant la description les points d'articulation des voyelles orales puis nous aborderons les tendances actuelles en enseignement de la prononciation du FLE.

Dans le deuxième chapitre nous essayons d'aborder à la lumière de certaines lectures surtout ce qui concerne les comptines en tant que moyens enseignement /apprentissage de la

⁴TOUNSI, M BEZAOUCHA, A et MAZOUZI, S, Guide pédagogique du manuel scolaire de 3^{ème} année primaire - français, Alger, ONPS, 2009.

prononciation dans la classe du FLE, nous allons aborder la définition de la comptine, ses types ses caractéristiques son rôle sécurisant sa fonction son exploitation en classe du FLE une démarche pour l'apprentissage de la comptine cela sera suivi d'un bref aperçus sur la place que leur accordent les programmes d'enseignement du FLE en Algérie.

Dans le troisième chapitre, il est réservé à la pratique, il débutera par une présentation des trois éléments nécessaires pour réaliser notre expérimentations: lieu expérimentation, public vise et présentation du corpus.

Enfin, nous consacrons l'essentiel de ce chapitre à la description et interprétation des résultats de l'expérimentation.

Chapitre I

l'enseignement/ apprentissage de la prononciation du FLÉ

I .1 Introduction à la phonétique française :

A quel point est-il nécessaire de connaître les bases de la phonétique ? Du fait qu'on n'a pas de possibilité de renaitre lorsqu'on voudrait apprendre une langue étrangère, la saisir de la même façon comme les natifs, vu nos connaissances et nos expériences précédentes, lesquelles peuvent être avantageuse aussi bien que déroutante, l'entraînement pratique de la prononciation nécessite aussi : les bases théoriques.

La valeur de cette idée est illustrée dans une vaste définition de la phonétique de Marguerite PEYROLLAZ : « la phonétique étude détaillée des sons, des phonèmes, du mécanisme de la réception et de l'articulation, du jeu de la langue, de lèvres et des mâchoires, va apporter à l'élève des principes de base qui lui donneront les moyens pratiques de produire tel son, de le fixer, de le modeler, de le prolonger. »³

Dans une classe, on trouvera toujours des élèves qui apprendront vite et spontanément à produire des sons d'une langue étrangère. Cependant, il y'aura des élèves en difficultés auxquelles la réalisation de tel ou tel son peut poser des problèmes. Pour aider ces élèves, il faut savoir leur expliquer comment le son est produit, quelle est la position de la langue, la forme des lèvres etc.

Même les élèves peuvent apprécier telles connaissances. La possibilité de comparer et d'accorder les connaissances de l'orthographe avec le caractère d'un son peut aider les uns à trouver de nouveaux contextes dans le système de la langue, et faire découvrir le Know-how de l'articulation aux autres.

La phonétique est un domaine linguistique dont on ne pourrait pas se passer à l'enseignement des langues étrangères.

Observer les études qui se concentrent sur la prononciation d'une manière théorique ne nous remplace pas de contexte personnel avec la langue sous sa forme orale, mais cela nous aide sans doute à ranger nos connaissances pour bien comprendre et nommer des règles principales de la base, en fin, pour être capable de communiquer nos expériences aux autres, en ce cas, aux élèves.

³PEYROLLAZ, M et BARA DE TOVAR, M ?, *Manuel de phonétique et de diction française : à l'usage des étrangers*, Paris : Larousse, 1954 , p349.

1.1 Les branches de la phonétique :

D'après le type d'analyse du son on distingue trois disciplines principales (ci-dessous, celles sont rangées suivant l'ordre d'étapes de la communication) :

- 1. Phonétique articulatoire :** observer la production des sons et des organes du corps humain qui participent à la formation de la parole.
- 2. Phonétique acoustique :** examine la transmission des sons et des supra-segments de la parole entre l'émetteur et le récepteur.
- 3. Phonétique auditive :** étudie la perception des sons et supra-segments par le récepteur et leur décodage.

La prononciation touche bien toutes les trois disciplines.

Mais tandis que pour les natifs les processus de transmission, perception et production des sons pendant un discours français non préparé ne sont pas pris en conscience, au cours de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), cela devient le point prioritaire.

1.2 Etude méthodique de voyelles orales en français.

2.1. Les voyelles :

Ce sont les voyelles, la base de la langue qui donnent au français sa musicalité fine.

L'enseignement de la prononciation des voyelles française constitue un grand défi pour les pédagogues aussi bien pour les élèves. Il est pourtant, nécessaire de maîtriser, pas à pas cette matière, car s'est surtout la prononciation incorrecte des voyelles, empêche la compréhension en langue française.

2.2. Les voyelles orales :

Toutes les voyelles orales ont en commun les caractéristiques suivants : les cordes vocales vibrent, le voile du palais ferme entièrement le passage de la cavité buccale. Et les voyelles orales sont douze :

2.2.1 La voyelle [i]

Selon M, L- DONOHUE-Gaudet⁴, la voyelle [i] n'a qu'un seul timbre. Pour la prononcer correctement il faut étirer les commissures, des lèvres, En maintenant les mâchoires assez réservées et donner une durée assez longue à la voyelle même en position inaccentuée.

La voyelle [i] s'écrit presque toujours "I" et apparait en toute position.

2.2.2. La voyelle [Y]

La voyelle n'a qu'un seul timbre, pour la prononcer correctement, il faut placer la langue comme pour dire [i] c'est à-dire presser la pointe de la langue contre les incisives inférieures en même temps projeter les lèvres comme si l'on voulait siffler ou souffler.

La voyelle /Y/ s'écrit presque toujours "u" apparait en tout position. Les autres graphiques sont rares.

2.2.3 La voyelle [u]

La voyelle [u] n'a qu'un seul timbre pour la prononciation correctement, il faut une bonne projection labiale de plus, le point d'articulation étant très en arrière. Il faut reculer la langue autant que possible.

La voyelle [u] s'écrit presque toujours "ou" et apparait en toute position les autres graphiques sont rares

Exemple : oubli [Ubli], souci [SUSi], fou [FU]

2.2.4. La voyelle [ɑ]

La voyelle [ɑ] postérieur est la voyelle la plus ouverte de la série vélaire. La langue s'élève vers le voile du palais s'en retient. La cavité buccale est beaucoup plus grande et le ton propre est d'autant plus bas.

Le timbre de cette voyelle est sombre. Il faut projeter les lèvres pour prononcer le [ɑ] comme pour toutes les voyelles vélaires, du français qui sont toujours labialisés et arrondies.

[ɑ] dans les terminaisons suivantes :

⁴ DONOHUE, M-L- Gaudet, *le vocalisme et le consonantisme française*, 1969, p23.

"as" (le "s" non prononcé) : pas, repas.

- Dans quelques mots ayant les terminaisons suivantes :

"abe" : arabe.

"able" : accable, diable.

"oix" : voix.

"oie" : foie, oie.

2.5. La voyelle [ɔ]

C'est une voyelle vélaire. La langue est plate en avant et soulevée dans sa partie postérieure vers la fin du palais dur. La projection labiale est très importante,

La bouche est ouverte, l'écart moyen entre les dents est d'environ un centimètre.

Exemple :

"o" en syllabe fermé :

Chope, propre, robe, hotte.

"oo" dans alcool.

"Au" saure, minotaure, maure.

"U" suivi de "m" final se prononcé [ɔm] opium.

"A" dans le mot yacht [yɔt]

"O" Océan, poésie, politique.

"Ô" Hôtel, hôpital.

"au" suivi de « r » est prononcé [ɔ] aurore.

2.2.6. La voyelle [Ø]

C'est une voyelle plus projection labiale, la langue, pressée contre les incisives inférieures et dans la position requis pour [e] fermé puis on avance fortement les lèvres en rapprochant les commissures. La beauté du son exige la résonance de lait dans la cavité vestibulaire située entre les dents et les lèvres. Cette voyelle ne doit pas être trop courte.

Exemple :

"eu" en syllabe ouverte peu-preux.

En syllabe fermé.

"eû" dans le mot jeûne.

"œu" en syllabe ouverte sans exception œuf. Bœuf

"eu" en syllabe ouverte : eucalyptus, Eugene.

2.2.7. La voyelle [ɔ]

A la voyelle [ɔ] la bouche est ouverte de telle sorte qu'il y ait un écart moyen d'un centimètre entre les dents. La pointe de la langue est pressée contre les incisives inférieures.

Exemple :

"ɔ" : Dame.

"as" dans les terminaisons verbales : tu as parlé, tu as, iras

"ail" : taille, faille.

"oi" : moi, toi.

"e" "oe" : femme, moelle.

"oy" : boyau, doyen.

2.2.8. La voyelle [e].

Cette voyelle est prononcée fermée avec la pointe de la langue pressée contre les incisives inférieures. La bouche est à peine entre ouverte et sa position.

Exemple :

"er" souper, répéter, vider.

"ez" allez, chantez, nez.

"ed" pied, trépied.

"ef" dans le mot clef

"ai" j'ai, dans le mot quai.

"é" état, écrire, déjà.

2.2.9. La voyelle [ɛ] ouverte :

La voyelle [ɛ], la bouche est ouverte de telle sorte qu'il y ait un écart moyen d'un centimètre entre les dents.

Le point de la langue est pressé contre les incisives inférieures.

Exemple :

"è": père, crème

"ê": être, bête, quête.

"ei": peine, peigne.

"ey": bey, jockey

"ai": aide, aise, paix.

"ay": Gournay.

2.2.10. La voyelle [o]

C'est une voyelle vélaire grave, pour la prononcer correctement, il faut avancer les lèvres, la pointe de la langue s'éloigne légèrement des incisives inférieures car le point d'articulation est arrière.

Exemple :

"eau" hameau, agneau.

"au" haute, aube, auge.

"aô""ao" Saône, curacao

"ô" hôte, pole, apôtre.

"o" mots, sirop.

2.11. La voyelle [œ]

Cette voyelle est projection labiale. La langue est dans la position du [ɛ] la pointe appuyée contre les incisives inférieures. L'écart entre les dents est d'environ un centimètre. Les lèvres sont projetées à la bouche est arrondie.

Exemple :

"eu" en syllabe fermée : veuf, neuf

"œu" en syllabe fermée : bœuf, cœur, sœur

"oe" dans un seul mot œil.

"uo" ueil, et uelle.

"u" club, tube.

2.2.12. Le[y] caduc

C'est une voyelle labiale, les lèvres sont projetées comme pour prononcer " œ" ouvre. La pointe de la langue est pressée contre les incisives inférieures et le dos de la langue est sensiblement dans la position requise pour [ɛ]

Nous divisons les voyelles orales selon leur description :

L'arrondissement, fermée/ouverte, antérieure/postérieure

- **L'arrondissement :**

- Pour les voyelles arrondis les lèvres sont arrondis et protégées en avant : [y] [u] [Ø] [ɣ] [œ] [O] [ɔ] [ɑ]
- Pour les voyelles non arrondis les lèvres sont écartées ou dans une position neutre : [i] [e] [ɛ] [ə]

-fermée/ ouverte :

Les voyelles fermées : la langue s'élève et il y'a un rétrécissement de la cavité buccale.

[i] [y] [u] [e] [Ø] [O]

Les voyelles ouvertes : la langue est en repos ou peu élevée et il y'a une ouverture dans la cavité buccale.

[ɛ][œ] [ɔ] [a] [ɑ]

- **Antérieure/ postérieure**

Les voyelles antérieures : le bout de la langue se déplace vers l'avant de la bouche.

[i] [y] [e] [Ø] [ə] [ɣ] [ɛ] [œ] [ə]

Les voyelles postérieures : le dos de la langue se masse dans l'arrière de la bouche.

[u] [O] [ɔ] [ɑ].

I.3 Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)

Les tendances actuelles en enseignement/ apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère sont ici présentées en partant des questionnements suivants inspirés de l'ouvrage de LAURET(2007) : que veut dire enseigner/ apprendre la prononciation d'une langue étrangère ? Quelle est la place de cet enseignement/ apprentissage en didactique des langues ?

Autrement dit, qu'à apporter la théorie linguistique à l'enseignement/ apprentissage de la prononciation ?

3.1.Enseigner la prononciation d'une langue étrangère

Probablement à tout questionnement, il nous semble nécessaire de nous arrêter sur ce que signifie « enseigner et apprendre la prononciation d'une langue étrangère »

Enseigner la prononciation, c'est non seulement avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais, c'est aussi être attentif aux facteurs affectifs des apprenants. Les connaissances linguistiques concernent les aspects segmentaux et supra-segmentaux : enseigner la prononciation c'est enseigner l'articulation de nouveaux sons (ou de sons connus mais à articuler dans de nouveaux contextes) et c'est aussi enseigner le rythme de cette langue.

On sait qu'une mauvaise prononciation ou un mauvais rythme peut entraver, voire bloquer, la communication. La prise en compte des facteurs affectifs des apprenants renvoie à leur motivation, leur personnalité et leur représentation de la langue étrangère. Les attentes (conditionnée par ces 3 facteurs) influencent le succès dans l'apprentissage. L'enseignant doit ainsi viser le maximum, et non seulement l'intelligibilité qui est la capacité à se faire comprendre. Tout dépend des objectifs des apprenants, c'est-à-dire du degré de motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon le modèle des trois types de motivation de Schumman (1975), l'apprenant peut se comporter de trois manières différentes. Il peut vouloir se sentir socialement intégrer à la culture qu'il apprend (motivation intégratrice).

Il peut aussi désirer devenir un membre non distinctif de la communauté qui parle la langue qu'il apprend (motivation assimilatrice). Cette motivation est celle des enfants qui acquièrent leur langue maternelle. Dans ce cas, l'apprenant cherche à prononcer comme les natifs. C'est une motivation rare chez les adultes. Enfin, troisième comportement, l'apprenant peut avoir un but précis dans cet apprentissage, tel qu'un objectif professionnel du type interprète, encore chanteur (motivation instrumentale).

Ces trois types de motivation décrits par Schumman sont positifs. Il est par conséquent nécessaire d'ajouter un quatrième comportement qui serait le manque de motivation. Ce dernier peut souvent s'expliquer par les préjugés généralement transmis par la famille ou par le groupe de pairs. Le manque de motivation peut aussi s'expliquer par le manque de confiance en soi de l'apprenant qui se trouvera alors dans une situation « effrayante » au moment de prendre la parole.

Il s'agit bien pour l'enseignant d'acquiescer, pour les diffuser, des connaissances linguistiques et de ne pas négliger les facteurs affectifs de l'apprenant. Et pour ce dernier ?

Apprendre la prononciation d'une langue étrangère, c'est accepter de nombreux changements : changer ses mouvements articulatoire (mouvement automatiques, spontanés, inconscients), travailler de nouvelles associations de gestes articulatoires et, enfin, entendre un rythme différent de celui de sa langue maternelle afin de le reproduire en se débarrassant du rythme de sa propre langue. L'apprenant doit accepter de changer ses habitudes rythmiques, ce qui peut être délicat si on considère le rythme comme une composante de la personnalité d'un individu. Il faut avoir la capacité d'oublier pour apprendre : oublier le rythme sa de langue pour éviter de produire des énoncés en langue étrangère dont le rythme serait calqué sur celui de sa langue maternelle. On a tous connu des situations embarrassantes au cours desquelles nous n'arrivons pas à nous faire comprendre d'un natif alors que « tout semble bien » : syntaxe correcte, lexique adapté et bonne articulation des sons !

On comprend pourquoi le facteur « motivation » revêt un caractère primordial en apprentissage de la prononciation, plus que dans tout autre domaine de la langue. Si l'apprenant n'est pas motivé pour changer des habitudes qui sont « visibles » par les autres (articulation et accentuer), il ne pourra pas progresser. Contrairement au travail effectué à l'écrit, il s'agit d'apprendre pour être entendu. Ainsi mieux vaut-il être attiré par la musique de la langue, avoir envie de la reproduire le mieux possible. En d'autres termes, prendre plaisir à effectuer ces changements. Sans cette attirance, la réussite semble difficile....

3.2. Place de cet enseignement/ apprentissage en didactique des langues (apports de la théorie linguistique à la pratique)

Les disciplines de la phonétique, de la phonologie et la prosodie ont toujours été un sujet difficile en didactique des langues, par rapport aux autres niveaux de la langue enseignés tels que la grammaire ou encore le lexique.

Reprenons rapidement les étapes clés des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, tout en focalisant sur le FLE, afin de la prononciation. On s'intéressera tout particulièrement aux apports de la théorie linguistique à la pratique d'un tel enseignement/ apprentissage. Ainsi revisiterons-nous rapidement les méthodes dites traditionnelle, directe, audio-orale et audio-visuelle pour terminer par l'approche communicative.

3.1. La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle, dite aussi méthode grammaire/traduction, est pratiquée depuis le début du 16^e siècle et l'est toujours aujourd'hui. L'objectif premier était de traduire des textes sacrés anciens, de maîtriser l'écrit littéraire. La langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais comme une discipline intellectuelle. Aucun intérêt n'est accordé à la langue parlée, sauf dans l'exercice de lecture.

3.2. La méthode directe

La méthode directe, dite aussi naturelle, psychologique (ou encore phonétique) a été utilisée de la deuxième du 19^e siècle aux années 50 : elle a officiellement été imposée dans l'enseignement scolaire français par les instructions de l'éducation nationale de 1901.

Contrairement à la méthode traditionnelle, l'objectif est de faire parler l'apprenant. La priorité est donc donnée à l'expression orale sans recours à la langue maternelle en s'appuyant sur des gestes, des images, des dessins ainsi que l'environnement de la classe. On considère par cette méthode qu'une langue étrangère peut être apprise de la même manière qu'un enfant apprend sa langue maternelle, c'est-à-dire par imitation (apport des théories acquisitionnistes).

Dans cette optique, il est inutile d'enseigner l'orale, il suffit de l'entendre. Ce qui est intéressant ici c'est que par cette méthode on laisse le temps aux apprenants d'écouter la langue étrangère, c'est-à-dire d'écouter de nouveaux sons. La période d'écouter est une période fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut déplorer le fait qu'elle soit rarement préconisée dans les manuels.

3.3. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale vient d'Amérique du nord, en réaction à la méthode directe où l'Allemagne a joué un rôle prépondérant. Elle s'est élaborée en 1943 pour répondre à une demande de l'armée Américaine, suite à l'attaque de Pearl Harbour et l'entrée en guerre des Américains. À cette époque, l'armée américaine met en place un immense programme pour répondre aux besoins des langues différentes parlées sur le territoire. Elle fait alors appel aux linguistes. Ainsi, c'est-à-dire le distributionnalisme de Bloomfield et de Harris (exercices structuraux, pattern drills) et behaviorisme de Skinner (réflexe conditionné) que se crée la méthode audio-orale : répétitions orales intensives (pour mémoriser à l'aide de phrases modèles) et manipulation systématiques (pour automatiser). Le behaviorisme a permis de prendre en compte un fait très important en prononciation : la langue maternelle se prononce

de manière automatique, les gestes articulatoires qui y sont liés se produisent inconsciemment.

En prononciation en effet, la notion d'habitude est fondamentale. Les exercices de répétition (caractère systématique de l'exercice) sont très positifs. C'est à cette époque qu'apparaissent les premiers laboratoires de langue.

C'est à partir de là qu'on commence à réfléchir sérieusement à la notion d'habitude : dans la mesure où on arrive à reconnaître la langue maternelle de celui qui parle une langue étrangère (grâce à son « accent étrangère »), c'est qu'il y a eu un transfert d'habitudes de la langue maternelle vers la langue étrangère, et ce à tous les niveaux (segment et supra-segmental).

On s'intéresse alors à la comparaison des éléments similaires/différents de la langue maternelle à la langue à apprendre. Si on compare par exemple le système vocalique de l'espagnol à celui du français, on constate que l'espagnol contient 5 voyelles (qui existent aussi en français, ce sont les voyelles /i/, /e/, /a/, /u/ et /o/)

Et qu'il « lui manque » les deux autres voyelles orales phonologiques du français (à savoir /y/ et /œ /) ainsi que les 3 voyelles nasales phonologiques. C'est le début de l'analyse contrastive, qui repose sur une théorie souvent réfutée par les didacticiens (sujet polémique très intéressant) : les éléments similaires sont plus faciles à enseigner que les éléments différents. De nombreux manuels spécialisés en enseignement/apprentissage de la prononciation s'inspirent de l'analyse contrastive. On y remarque, encore une fois, que le niveau supra-segmental est généralement moins comparé que le niveau segmental ; voir pas du tout.

Le travail se fait essentiellement avec les paires minimales et les exercices de discrimination.

Les détracteurs de l'analyse contrastive mettent avant son caractère de prédictibilité des difficultés : puisque tels éléments sont identiques et que tels autres sont différents, on peut prédire telles difficultés pour tel apprenant qui apprend telle langue. Si nous reprenons les systèmes phonologiques du français et de l'espagnol, l'analyse contrastive permettra de dire qu'un apprenant hispanophone qui apprend le français rencontrera forcément des difficultés avec la prononciation des voyelles qui n'existent pas dans sa langue : les voyelles nasales ainsi que les voyelles palatales et labiales (/y/ et /œ/). Ce n'est pourtant pas si simple.

3.4. La méthode structuro-globale Audio Visuelle (SGAV)

La méthode SGAV, dite aussi audio-visuelle, voit ses débuts dans les années 50. C'est un véritable renouveau dans la didactique des langues vivantes. Elle vient d'une demande politique liée à la vie des français à cette époque : la France s'inquiète des peuples colonisés qui demandent leur indépendance comme l'Algérie. Le gouvernement français a donc pour souci majeur d'intégrer une nouvelle vague d'immigrants et pour objectif latent d'assurer le rayonnement de la France dans le monde. Il va donc créer des organismes chargés de penser et d'élaborer des méthodes pour diffuser le français : c'est le français fondamental (Gougenheim, 1954). L'objectif est d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. On sert, entre autre, de la théorie structuraliste (Saussure) et du cercle de Prague (Troubetzkoy), cercle qui donne de l'importance aux composants acoustiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : on commence à enseigner la prononciation telle qu'on enseigne la discipline phonétique, en considérant qu'il n'est pas possible d'apprendre seulement en écoutant mais en faisant un vrai travail sur le segmental (et seulement le segmental). Ainsi le travail se fait-il sur les sons et les phonèmes qui sont décrits et comparés, d'où la forte présence des aspects segmentaux dans les manuels, encore aujourd'hui. La linguistique a plus de mal à analyser théoriquement les aspects supra-segmentaux des langues, d'où la faible présence d'exercices ou d'activités sur le rythme des langues.

La méthode SGAV s'est donc beaucoup intéressée à l'enseignement/apprentissage de la prononciation, en élaborant le système verbo-tonal, système qui permet d'expliquer la surdité phonologique de Troubetzkoy : chaque locuteur pose un filtre (abstrait) spécifique à la langue (ou aux langues) qu'il parle, filtre qui lui permet d'entendre et les différents sons et les différents phonèmes de sa/ses langues. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant opère des choix acoustiques inconscients fondés sur ses propres habitudes. Bien sûr, entendre la langue étrangère à travers le crible fonctionnel de sa langue maternelle n'empêchera pas- et fort heureusement !- la découverte d'une nouvelle langue.

La priorité est donnée à la langue parlée par une méthode révolutionnaire pour l'époque : écouter et regarder des dialogues filmés. Le problème est que les dialogues, créés grâce au lexique du français fondamentale, manquent de naturel.

La langue vivante y est présentée selon des principes trop rigides.

3.5. L'approche communicative

À la fin des années 70, l'approche communicative amorce la deuxième génération des méthodes dites audio-visuelles. À cette époque, les réflexions s'orientent vers une pragmatique (on cherche à décrire l'usage de la langue). Parmi les travaux les plus connus dans le domaine, on peut citer le philosophe anglais Austin (1962) et le sociolinguiste Hymes (1984). En didactique des langues, on va par conséquent commencer à s'intéresser aux besoins langagiers des apprenants (conseil de l'Europe, actes de parole, niveau seul) : la didactique des langues se rapproche de la vie réelle et ses besoins.

Puisqu'il s'agit d'apprendre à parler et communiquer dans des situations de la vie réelle, on réalise qu'il faut faire entendre la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs. On utilise alors des documents authentiques.

C'est aussi à cette époque qu'on fait le lien entre perception et production : si l'apprenant n'arrive pas à reproduire certains sons, c'est parce qu'il ne les entend pas.

Il faut donc exagérer la perception de ce qui n'est pas entendu pour permettre la production (ce qui ne s'entend pas ne peut pas être produit). Tout un travail sur les contextes favorisant (ou facilitant) est mis en place pour que les apprenants entendent mieux (contexte rythmique qui favorise l'écoute) et produisent plus facilement (contexte phonétique qui favorise la production du son à acquérir).

Pour un apprenant hispanophone apprenant à prononcer /y/, il faudra éviter de placer cette voyelle palatale dans un contexte consonantique vélaire ou uvulaire dans la mesure où il a tendance à prononcer la vélaire /u/ à la place. Dans les premiers temps de l'apprentissage, on placera /y/ en contexte bilabial, dental, avéolaire ou palatal afin d'en faciliter la production. On fera par exemple répéter des mots monosyllabiques tel que tu ou su plutôt que rue.

L'approche communicative s'intéresse à l'enseignement de la prononciation des phonèmes, certes, mais accorde toujours peu de place à l'enseignement du rythme (pourtant indispensable lorsqu'on cherche à parler une langue !). La situation du FLE est ici particulière puisque, parmi les grandes langues romanes et d'Europe, le français est originale sur le plan de l'accent : il n'a pas d'accent lexical, c'est-à-dire pas d'accent tonique.

Si l'objectif principal de l'approche communicative est permettre à l'apprenant de communiquer dans des situations de la vie quotidienne, les manuels n'offrent rien de précis en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la prononciation de façon communicative.

Ce sont bien sur les aspects suprasegmentaux qui sont le moins développés (voir pas du tout) par les approches communicatives.

Ce passage en revue rapide des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues nous a permis de nous rendre compte que le développement en enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est très lent. À côté de disciplines comme la grammaire ou le lexique, sa place reste bien discrète.

I.4 Délaissement de cet enseignement

On peut considérer qu'il existe deux raisons majeures à ce « délaissement » : la difficulté de la matière et la question de la légitimité de son apprentissage.

Tout d'abord, la matière est difficile à enseigner. Les enseignants doivent assimiler de nombreuses connaissances phonétiques, phonologique et prosodique : le système phonologique de la langue étrangère à enseigner, le système phonologique de la ou les langues maternelles des apprenants, l'articulation des sons, l'alphabet phonétique international, les relations graphie-phonie (très complexes en français !), les caractéristiques de la langue parlée (comme par exemple, en français, les phénomènes d'enchaînements, de liaisons, d'assimilations automatiques, de schwa, etc.), les aspects supra-segmentaux. Ces connaissances sont jugées ingrates : beaucoup d'éléments à apprendre pour des résultats considérés comme peu concluants.

Il est à noter une autre difficulté pour l'enseignant, celle de l'évaluation. On pourrait se demander si une matière difficile à enseigner est une matière difficile à apprendre.

Deuxième raison au délaissement de l'enseignement de la prononciation : la question de la légitimité. Même si la question faut-il l'enseigner peut surprendre le lecteur (on l'espère !), nombreux sont pourtant, aujourd'hui encore, les enseignants qui pensent que c'est inutile. Les arguments sont de trois types :

Le charme de l'accent étranger (surtout l'accent français !), la capacité à se faire comprendre si on a en face de soi un interlocuteur natif tolérant vis-à-vis de l'accent étranger et enfin la variation régionale (en France et hors de France) de l'accent : puisqu'on ne cherche pas à travailler l'accent de Marseille, de Bruxelles, de Québec ou encore de Dakar, alors pourquoi chercherait-on à améliorer l'accent hispanophone d'un costaricien lorsqu'il parle le français ?

Un accent étranger peut être tout à fait « charmant », en effet, mais seulement s'il n'entrave pas la communication ! De plus, les efforts pour comprendre sa langue maternelle prononcée avec un accent étranger sont loin d'être systématique. C'est la question –culturelle – de la variabilité de la perception.

Les locuteurs ont une plus ou moins grande tolérance vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue. Les compétences en langues étrangères vont de paire avec la tolérance : plus le locuteur a des compétences en langues étrangères, plus il sera tolérant vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue (et inversement). Pour exemple les français qui ne sont pas du tout tolérants ! Enfin, le fait que la prononciation d'une langue varie d'une région à l'autre (à divers degrés selon la langue) montre la richesse de la langue (dans ses variétés) mais n'explique pasqu'il est inutile d'enseigner la prononciation.

Aujourd'hui l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est le parent pauvre de la didactique des langues, peu valorisé par l'institution enseignants, on remarque que la matière est peu présente dans le manuels non spécialisé, on oublie l'évaluation de la prononciation dans les théories sur l'évaluation il existe finalement peu de manuels spécialisé en prononciation par rapport à la masse de manuels généraux, etc.

Chapitre II

*la comptine: outil
pédagogique dans
l'enseignement/
apprentissage
de la prononciation*

II .1Comptine : un univers particulier.

1.1. Définition :

La comptine est un langage oral, poétique et ludique souvent accompagné d'une mélodie afin d'amuser et d'éduquer les petits enfants d'une part et de se servir comme moyen mnémotechnique de l'autre. A l'origine, c'est une formule enfantine dite ou chantée qui sert à désigner et départager celui à qui sera attribué et dévolu un rôle particulier dans un jeu, dans cette optique nous trouvons plusieurs définitions :

« C'est un petit poème oral, traditionnelle, une formule qui sert à compter pour savoir qui « colle » une courte histoire gaie, une formule magique, un jeu sur les sonorités, sur les mots ni poésie ni chanson elle est rythmée et plus ou moins rimée ».⁹

Les comptines servaient donc autrefois à rythmer les jeux des enfants « cache-cache, chat perché, la marelle....etc. ». De nos jours ces petits poèmes rythmés favorisent une approche ludique qui prépare de manière implicite un travail de structuration et une réflexion sur la langue.

Les comptines, ce sont des formes courtes qui abordent des thèmes fondamentaux avec une forme particulière de symbolisation à l'origine. Les comptines ont le plus souvent une construction rythmée, alternée de court moments à couter ou d'exposer sous forme littéraire et des sortes de refrains ou l'élément poétique et ludique du langage l'une sorte de langage musique son rythmé verbale, sa forme courte, ces rimes favorisent la mémorisation.

1.2 Types de la comptine:

La richesse des comptines, de par leur diversité, semble offrir à l'enseignant un outil adapté aux apprentissages.

La spécificité de chaque comptine, permet d'aborder les différents domaines de l'école. La classification des comptines que propose Odile Temporaux-Kolp¹⁰ précise à l'aide d'exemple que les comptines sont à la fois fonctionnelles, utilitaires et ludiques.

Les programmes d'enseignement du FLE en Algérie proposent de distinguer huit types de comptines :

⁹GRANDCOINT-JOLY, G et GEJTLI N, D. *Pour une classe réussite maternelle*, Ed, Nathan, Paris, 1991, P.64.

¹⁰TREMOURAUX-KOLP, O, *le chemin des comptines*, (1997), Labor distr.

- **Des comptines thématiques :** Elles permettent de travailler le champ lexical et le vocabulaire. Rimées et rythmées.

Ces comptines seront interprétées à l'envi, imitées en changeant ou en élargissant le champ lexical.

- **Des comptines phoniques :** Elles permettent, grâce à la multiplication des rimes, des allitérations... de travailler sur la prononciation, l'articulation, l'écoute...
- **Des comptines numériques :** Elles permettent à l'apprenant de découvrir et de construire progressivement le nombre.
- **Des comptines spatio-temporelles :** Elles permettent la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps.
- **Des comptines musicales :** grâce aux mélodies bien rythmées et chantées qu'elles offrent, ces comptines développent des possibilités auditives par la répétitions des sons, des rimes qui stimulent l'oreille de l'enfant.
- **Des comptines linguistiques :** ces comptines présentent des intérêts variés sur le plan lexical et structural. Elles offrent autant de variation de syntaxe, de lexique, de temps, de sens...
- **Des comptines présentatifs :** leur utilité est primordiale elles sont l'occasion de bâtir la structuration de certaines formules permettant de présenter et de se présenter.
- **Des comptines dialoguées :** plusieurs comptines ont une structure générale de dialogue. Ces comptines présentent différents types de phrases : interrogatoire, négative, exclamative, et différents structures.

1.3. Caractéristiques de la comptine :

Rythmes et sonorités : ils s'accompagnent de mouvements, de balancements, de jeux de mains et de doigts. Elles fixent par la répétition des connaissances de base. Les sonorités et le rythme aident à la prononciation des sons.

Création ou association des mots :

Pic et pic et Cole gram où la pluie mouille carambouille le chat Razimute et le chat Rasibus.

Rime, assonances et phonèmes répétés :

A la salade

Je suis malade (**rime**)

Au pressentit

Je suis guéri (**assonance**)

Des anthropomorphismes :

(Personnification des animaux, de plantes ou d'objet) :

- Pomme pomme, t'es – tu fais mal ?
- J'ai le menton en marmelade.
- Le nez fendu et l'œil poché.

1.4 Rôle sécurisant de la comptine :

Les comptines et jeux vocaux pratiqués avant l'entrée à l'école ont permis aux enfants de découvrir leur identité. Ces jeux rassurent, aident à grandir.

L'assurance affective de l'enfant est quelque chose de très important dans ses interactions sociales, la comptine permet de maintenir cette sécurité : au fur et à mesure de la répétition de la comptine, les enfants deviennent à l'aise avec celle-ci, le climat devient convenable aux différentes manifestations de socialisation.

Les comptines sont très sécurisantes, elles calment, amusent et rassurent, son rythme permet à la fois de bercer, de calmer et de rassurer les apprenants. La comptine participe également à gagner la confiance des apprenants, les facteurs de blocages sont ainsi éliminés.

1.5 Fonction de la comptine :

1.5.1 Pour les enfants :

- Ludiques, les enfants les disent pour le plaisir, plaisir de jouer avec les mots.
- fonctionnelles (designer celui qui sera)
- pour jouer : joue de balles, de main.

1.5.2 Pour la l'adulte :

- utilitaires (pour apprendre les jours de la semaine, pour apprendre à compter, pour apprendre à parler).
- Ludiques (jouer avec les mains, pour jouer avec les mots).

→ pour communiquer.

1.5.3. Pour le pédagogue :

- entraînement de la mémoire
- développement de l'imagination, la créativité.
- entraînement de la voix chantée : intonation, hauteur, durée
- mathématique : comptine numérique ordre, distribution
- chronologie.
- expression gestuelle et corporelle : dissociation ou coordination mains, jeux dansés.

1.5.4 Dans le domaine de la langue :

- transmission d'un patrimoine culturel.
- Première éducation esthétique : émotion sentiments, créativité, première approche de la poésie.
- Ecoute, attention auditive.
- Première conscience phonologique, joué avec les sons, les syllabes orales, prononciations et articulation des sons.
- Apports lexicaux.
- Apports syntaxiques.
- Situations de communication.

II.2. Exploitation de la comptine en classe du FLE.

2.1. L'imprégnation de la syntaxe :

On peut discuter de la place et de l'apport des comptines dans l'imprégnation de la syntaxe dans la mesure où elles regroupent une grande variété de structures syntaxiques et de formes linguistiques (**l'affirmation, phrase simple, question, négation, impératif, passé,...**) que l'apprenant mémorise par répétition pour les réinvestir dans d'autre situation langagières comme c'est le cas dans la comptine suivante :

- Demain matin, tu te mettras en chemin
- Je t'accompagnerai
- Je te guiderai
- Des gentils lapins t'accueilleront
- Le futur simple, nous chanterons

- Rai, ras, ra
- Rons, rez, ront.

2.2. L'appropriation d'un capital lexical riche et variée

Grace à la richesse et la diversité de leurs thèmes, les comptines permettent d'enrichir le répertoire lexical des enfants apprenant une langue maternelle ou étrangère. Elle nourrit peu à peu leur vocabulaire et les dotent d'un réservoir de mots et de structures lexicales par le biais de la répétition et de mémorisation.

2.3. L'initiation aux conduites narratives

Les comptines peuvent aussi initier les élèves à l'appropriation de certaines conduites langagières comme narration lorsqu'elles disent ou chantent des histoires rythmées au fil desquelles l'enfant explore indirectement et d'une manière ludique certaines caractéristiques et formules propres au texte. C'est comme la comptine suivante :

- Dans sa maison un grand cerf, regardait par la fenêtre
- Un lapin venir à lui et frapper à la huis
- Cerf ouvre moi ou le chasseur me tuera
- Lapin entre et vient, me serrer la main.

2.4 Le travail de la prononciation et de l'articulation

La comptine constitue un excellent moyen d'améliorer la prononciation et de travailler l'articulation. Ses qualités sonores et son caractère rythmique permettent d'engager l'enfant dans le repérage des sonorités de la langue en développant la discrimination auditive et la conscience phonologiques nécessaires pour surmonter les difficultés articulatoires et la prononciation incorrecte des sons de n'importe quelle langue qu'elle que soit maternelle ou étrangère.

L'enseignant sera à ce moment très attentif à la restitution du modèle. Par exemple : la comptine « le i et son ami »

Le i est parti cet après midi

Il va à pari

Voir son seul ami

Y, il s'écrit
Mais, il se dit
Un grand, un petit
Ils sont réunis
Pour faire du bruit,
Jusqu'au bout de la nuit.

II . 3 Une démarche possible pour l'apprentissage d'une comptine :

Pour être efficace et contribuer à un rôle pédagogique en particulier langagier, la situation dans laquelle la comptine va trouver sa place doit être une « vraie » situation langagière, c'est-à-dire une situation de communication, d'échange, de diversité où l'enfant va pouvoir expérimenter ses capacités langagières en leur trouvant sens et contenu.

3.1. Choix du support :

La sélection faite par l'enseignant est essentielle ; il choisit en fonction de l'âge des enfants mais aussi de leur goûts, en tenant compte du vocabulaire, de la syntaxe, du sens et de l'humour, des comptines.

Les comptines doivent avoir du sens pour l'enfant, elles racontent des histoires simple, faciles à comprendre qui plaisent aux enfants, car proche de la réalité ou de leur imaginaire. Les textes peuvent venir en illustration d'un moment de la vie de classe, d'un moment projet, d'une sortie, d'un évènement, ou bien ils servent de déclencheur à un nouvel intérêt.

3.2 choix du lieu :

Des enfants tous assis serrés sur un banc, ce n'est surement pas la meilleure disposition. La salle de jeux peut se prêter à cette activité, mais ce peut être un tapis douillet ou des coussins pour un moment agréable de complicité.

3.3. Choix du moment :

- Lors de moment spécifiques en grand groupe. En s'exprimant devant la classe, l'apprenant s'exerce à une plus grande maîtrise de la diction et de l'intention.
- En ateliers pour permettre aux petits parleurs de s'exprimer et de leur proposer de présenter l'histoire en dessin pour crée et inventer.

3.4. La durée :

Il faut répéter la durée optimale au-delà de laquelle l'attention des élèves devient fluctuante et relancer cette attention.

3.5. Conduite de la séance :

- **Phase de découverte et d'écoute :**

L'enseignant donne à entendre dans des conditions optimales d'attention une récitation vivante du texte. Puis il recueille les premières réactions des élèves « qu'avez-vous entendu ? ». Le plaisir ou plus généralement l'émotion ressentis à l'écoute sont de précieux indicateurs qui donnent envie de répéter en imitant l'adulte. Des mots retenus par les élèves peuvent surgir ou encore des sons dominants.

- **Phase de répétition :**

L'enseignant propose aux élèves de répéter après lui le texte découpé en courts segments.

Un va et vient s'instaure ainsi entre l'adulte et le groupe classe. La prononciation, l'articulation, le rythme sont autant d'éléments à affiner dans cette phase de travail qui ne dépassera pas les capacités d'attention des jeunes élèves.

- **Phase d'autonomisation du groupe :**

L'enseignant varie les modalités de restitution pour permettre aux élèves de prendre conscience de leur capacité de retenir un texte par cœur en prenant appui sur la spécificité de chaque comptine par exemple en faisant jouer les personnages.

De cette façon, il appréciera avec plus de précision la qualité de restitution ou les difficultés des élèves.

II.4. les comptines et l'enseignement du FLE en Algérie :

Dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement scolaire, du français en Algérie ; la comptine occupe une place très importante surtout pour les premières années d'apprentissage. Ce que rappellent les documents pédagogiques pour les enseignants :

« Aujourd'hui, on en fait un usage pédagogique et c'est surtout avec les mots des comptines que l'on joue. En effet, ces petits poèmes très rythmés, sont des supports très intéressants pour de nombreuses activités à l'oral »¹¹.

Les comptines sont très présentes dans le manuel scolaire du français au cycle primaire en particulier dans le manuel de troisième année primaire.

II.5 La pédagogie du projet et l'approche par compétence :

La pédagogie du projet s'oppose à la pédagogie magistrale, elle est définie comme une forme de pédagogie où l'apprenant est associée d'une manière contractuelle à l'élaboration de ses propres savoirs, par des activités centrées sur ses intérêts et ses besoins langagiers, afin d'aboutir à une réalisation concrète d'un produit fini.

« Les quatre projets sont le cadre intégrateurs des apprentissages. Ils favorisent le développement des savoirs, des savoirs faire et d'un savoir être dans une approche par les compétences »¹²

En Algérie, les nouveaux programmes scolaires au primaire sont inscrits dans le cadre de la pédagogie de projet, celui-ci se déroule autour des séquences, dans lesquelles est assigné un ensemble d'objectifs d'apprentissage visant à installer et à développer chez l'apprenant des compétences à l'oral comme à l'écrit.

L'approche par compétence rejoint la pédagogie du projet dont l'objectif est de rendre l'apprenant autonome et capable de confronter des obstacles imposant de nouveaux apprentissages. Elle met l'accent sur l'apprenant en visant à installer chez lui des compétences, cela veut dire lui doter non seulement des connaissances abstraites mais aussi des savoirs faire situationnels; donc l'apprenant sera capable à pratiquer ce qu'il apprend à travers la réalisation des tâches.

Cette approche consiste à développer les compétences orales et écrites chez l'apprenant, elle permet à celui-ci d'apprendre à partager, d'échanger, et de découvrir l'autre. Dans cette

¹¹TOUNSI, M. BEZAOUCHA ? A et GUESMI MAZOUZI, S, *Guide pédagogique du manuel scolaire 3^{ème} AP-Français*, O.N.P.S, Alger ; 2008/2009.

¹² Ibid.

approche, les statuts de l'enseignant et celui de l'apprenant ait changé, l'enseignant n'est pas un détenteur du savoir, mais son rôle est celui d'un guide ou d'un conseiller, plutôt l'accent est mis sur l'apprenant qui est devenu au centre des préoccupations des programmes scolaires, il doit interagir avec son enseignant ainsi avec le groupe d'apprenants et se montrer actif pour la réalisation d'un objectif visé.

Nous avons intégré notre travail de recherche dans cette approche car nous visons à développer chez les apprenants des compétences phonologiques.

Chapitre III

*l'expérimentation : la
mise en pratique de la
comptine en classe
du FLE*

III .1 Méthodologie de la recherche :

Dans notre travail de la recherche, nous allons essayer de montrer que la comptine est un outil pédagogique qui permet d'améliorer l'articulation de voyelle [y] chez les apprenants de 3^{ème} année primaire.

Et pour réaliser cet objectif, nous avons opté une méthode expérimentale descriptive. Dans le premier temps avons proposer un test oral pour évaluer les apprenants leur prononciation les voyelles ; il s'agit d'un exercice d'application en proposant 6 mots communs par les apprenants accordés par une image fixé. Pour les mieux comprendre, ensuite nous leur demandons de lire ces mots à voix hautes, cette consigne va nous permettre de connaître leur capacité articuloire ce qui concerne les voyelles orales et surtout la voyelle [y], puis nous allons analyser leur articulation. Dans le deuxième temps, nous proposons l'exploitation de l'outil de la comptine comme support pédagogique qui peut aider les apprenants à développer leur capacité articuloire et ainsi pour surmonter les difficultés de prononciation de la voyelle [y].

2. Phase d'observation :

2. 1. Lieu d'expérimentation :

Notre expérimentation s'est déroulée dans une école nommée BAKRI LAKHDAR qui se situe dans le Douar Laraib, qui se trouve dans le daïra OULED DARRADJ, une région se situe dans la wilaya de M'sila, cette école comporte 4 classe et un bureau, le nombre d'élèves est 70 élève, 6 enseignants et une seule enseignantes de français.

L'enseignante avec notre expérimentation s'est déroulée est titulaire d'une licence en langue française et bénéficie d'une expérience de 4 ans d'enseignement, elle est chargée de 3 classes réparties en 3 niveaux (de 3^{ème} année primaire, 4^{ème} année et 5^{ème} année primaire).

2. 2. Public visé :

Notre expérimentation s'est déroulée avec des apprenants de 3^{ème} année primaire, cette classe comporte 10 élève, 4 garçons et 6 filles âgés entre 9 ans et 10 ans, assis deux par deux. Il était gentils et actifs et un peu timides dans la 1^{ère} séance.

Après séance de remarques, nous avons choisi avec l'aide de l'enseignante quelques élèves pour notre expérimentation :

Table N° 01: public visé

Ecole de BAKRI LAKHDAR			
prénom	Sexe	Age	Niveau
Younesse	garçon	09 ans	3 ^{ème} année primaire
Zaid	garçon	09 ans	
iman	Fille	09 ans	
maria	Fille	09 ans	
Mounib	garçon	09 ans	
Nessrine	Fille	09 ans	

Nous tenons d'expérience avec un groupe hétérogène d'élèves pour qui la langue d'origine, la langue parlée à la maison et dehors de l'école est l'arabe dialectale. En résumé, la présente expérimentation porte sur un groupe de 6 élèves âgés de 9 ans, de sexes différents.

1.1.3. Le matériel utilisé :

- image : illustration des objets (voir l'annexe).
- dictaphone, comme moyen de faciliter l'enregistrement des apprenants.
- Ordinateur.
- Baffles
- La comptine « c'est plus sur » (voir l'annexe).

1. 1. 4. Présentation du corpus :

La comptine que nous avons choisie est en fonction des besoins langagière que nous avons déterminé chez les élèves durant la séance de pré test et ce pour les aider à surmonter les difficultés de prononciation de la voyelle orale.

3. Phase d'expérimentale :

- Séance N : 1 : 45min.

La première séance c'était pour prendre une idée sur la class et les apprenants ; leur niveau et leur comportement, et aussi l'enseignante ; sa méthode d'enseignement et sa relation avec les apprenants.

- Nous avons remarqué que les élèves aiment leur enseignante.
- Elle est très gentille et elle a toujours en visage souriant.
- Elle commence son cours par des questions de rappel sur les cours précédents, pour laisser les élèves s'exprimer oralement en français et les motiver avant commencer la nouvelle leçon.

- **3.1 Séance N : 02 : fiche de la séance de teste oral :**

Projet 02 : confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

Séquence 01 : je suis piéton.

Durée : 45min.

Activité : lecture/apprentissage du code.

Compétence : lire à haute voix

-Construire le sens

Objectifs : réaliser une bonne prononciation

-identifier les graphèmes.

Matériel didactique : livre 3AP p.22- l'ardoise le tableau

Table N° 02: Conduite de la leçon

Moment didactiques	Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'apprenant
Moments de découverte. Mise en contact avec le texte écrit	- lis le texte - lecture individuelle - souligner les mots communs	Elèves observent et lisent le texte écrit. Piéton, Mouna, bus, passage
Moment d'observation et d'analyse	- Lecture magistrale - lecture individuelle - on parle de qui ? - ou 'est ce qu'il	→ on parle de la rue → il y'a des piétons, des motos, des voitures, des bus → elle marche sur le trottoir. → Elle ne court pas et traverse au passage protégé
Moment de réformation	- Lire les mots : rue, Mouna, piéton, bus. - Ecrire sur l'ardoise - Décomposer en syllabe - Isoler et lire les sons p. b. u. ou. - Faire répéter pour paire minimale. - Présenter et lire les quatre écritures.	Rue-piéton Mouna-bus Rue-pié-ton-mou-na-bus U pié mou bu U p ou b <pre> graph LR P --> Pu P --> Pou p --> pu p --> pou b --> bu b --> bou </pre>
Moment de l'évaluation	- Lire à haute voix les mots : Mouna, bus, ceinture, voiture – école- sortie	

Table N° 03: Tableau des phonèmes visé par cette activité.

Mots	Phonèmes visé	Graphèmes
Mouna	[u]	ou
Bus	[y]	u
Ceinture	[y]	u
Voiture	[v] et [y]	v et u
Ecole	[e]	é
Sortie	[i]	i

3.2 Séance N : 03 fiches de la séance d'apprentissage par la comptine (45 min).

En s'appuyant sur les résultats du test oral, nous avons fait le choix de la comptine que nous allons travailler avec les élèves de 3^{ème} année primaire, nous proposons la comptine « c'est plus sûr » (sur l'air de frères jacks)

Objectifs de la séance :

- Entraîner et renforcer la mémoire des apprenants par des mots, des expériences et des rythmes.
- Corriger les problèmes de prononciation et d'articulation que rencontre notre échantillon.

Matériels :

- La comptine « c'est plus sûr »
- Un ordinateur portable.
- Des baffes, pour faire fonctionner la comptine.
- Des images illustrant des objets.

Table N° 04:Déroulement de l'activité

Temps	Déroulement
10 minutes	Phase d'écoute globale : -nous commençons par motiver les élèves en leur disant «aujourd'hui nous allons chanter, nous allons apprendre une nouvelle comptine. » -nous leur demandons d'être silencieux pour pouvoir bien écouter la comptine. Puis nous leur faisons écouter la comptine en utilisant l'ordinateur portable et baffes
10 minutes	Phase de compréhension. Nous lisons la comptine 2 ou 3 fois en expliquant à chaque fois les termes et les expressions qui la composent. -nous utilisons aussi des images et des gestes pour permettre à l'apprenant d'interpréter ce qu'il est en train d'écouter.
25 minutes	Phase de mémorisation : Nous commençons par chanter la première phrase puis nous demandons aux élèves de répéter après nous. -nous demandons aux élèves de répéter seul. -nous avons suivi la démarche pour toutes les phrases de la comptine.

III .4.1 Les résultats du test oral :

Pour évaluer les pré requis et relever les difficultés de prononciation de chaque élève. Nous avons élaboré une quille d'évaluation en fonction des objectifs d'apprentissages et les phonèmes visés.

Table N° 05: Les résultats du test oral

	Nombre de prononciation du mot illustré		Prononciation erronée des sons	
	correcte	erronée	correcte	erronée
Youness	3	3	[u], [e], [i]	[y]
Ziad	2	4	[u], [i]	[y], [e]
Iman	4	2	[u], [i], [e] et [y]	[y]
Mounib	2	4	[u], [i]	[y], et [e]
Maria	5	1	[u], [i], [e] [y]	[y]
Nessrine	2	4	[u], [i]	[y] et [e]

Table N° 06: Commentaire

L'apprenant	commentaire
Youness	Cet élève a produit 3 mots corrects (Mouna, école, sortie) et avec une bonne articulation, il a perdu 3 mots erronés (ceinture, voiture, bus) car il n'a pas pu articuler le son [y] il a prononcé le mot voiture [vwɔ̃tiR], ceinture [Sɛ̃tɔ̃R] et le mot bus [bɔ̃s].
Zaid	Il a produit 2 mots corrects (mouna et la sortie) alors qu'il n'a pas pu produire 4 mots (il a des difficultés à prononcer le son [y] et le son [e]) il a prononcé [ikɔ̃l], [bɔ̃s], [Sɛ̃ntɔ̃Rɔ̃] et [vwɔ̃tɔ̃R].
Iman	Cette élève a prononcé 4 mots corrects, elle a pu prononcer le son [y] dans le mot [bys] tandis qu'elle a échoué de le prononcer dans le mot ceinture [Sɛ̃ntɔ̃R] et dans le mot voiture [vwɔ̃tɔ̃R].
Mounib	Cet élève a articulé 2 mots corrects (mouna et la sortie), il n'a pu prononcer

	le son [y] dans les mots ceinture [SĕntɔR], [bɔs], [fwɔtɔR] et [ikɔl].
Maria	Cette élève a une bonne articulation par rapport aux autres élèves mais il n'a pas pu prononcer le mot ceinture correctement [SĕntɔR].
Nessrine	Elle a prononcé 2 mots corrects (mouna et le mot sortie) tandis que elle a échoué de prononcer le son [y] dans les mots (ceinture, voiture, bus) aussi bien le son [e] dans école.

III .4.2.Les résultats obtenus dans la séance apprentissage par la comptine.

- En fonction des résultats obtenus et des difficultés rencontrés par les élèves durant la séance se test oral, nous avons effectué une séance d'apprentissage par la comptine (c'est plus sûr) remarqué que la voyelle le plus difficile à prononcer, le son [y], en effet, nous avons choisis la comptine (c'est plus sûr).

Table N° 07: Commentaire

apprenant	Commentaire
Youness	Cet élève les premier vers de la comptine (C'est plus sûr ! Quand je roule en voiture Je mets ma ceinture) , il a trouvé des problèmes de prononciation le son [v] dans le mot vélo mais il a pu surmonter les difficultés de prononciation le son [y] dans le mot ceinture et le mot voiture repères dans la séance de test oral.
Ziad	Cet élève a produit correctement les mots ceinture et voiture contrairement au test précédent.
Iman	Absente
Mounib	Cet élève n'a pas mémorisé les deux derniers vers de la comptine (quand je traverse je regarde à gauche et à droite), il a trouvé des problèmes de prononciation : le son [v] dans le mot voiture, mais il a prononcé correctement [y] dans les mots ceinture, voiture, la rue.
Maria	Elle a prononcé parfaitement la ceinture la comptine, elle n'a pas fait des erreurs de prononciation sauf le son [y] dans la préposition sur. Elle a produit [SiR] mais généralement cette élève a bien prononcé le son [y] et appris la comptine.
Nessrine	Cette élève est timide de chanter la comptine mais avec l'aide de l'enseignante, elle a réussi de réciter le premier vers de la comptine(c'est plus sûr quand je roule en voiture je mets ma ceinture), mais elle a réussi de bien articuler le son [y] dans le mot voiture et le mot ceinture grâce à la répétition.

5.Bilan

De manière générale, nous avons pu juger après notre expérimentation avec les élèves que les élèves étaient actifs et motivés d'apprendre la comptine, et ils étaient plus attirés par le chant et le travail collectif mais nous avons rencontré des difficultés de mémorisation de la comptine aux élèves de 3^{ème} année primaire. Il convient de signaler que malgré les problèmes rencontrés, les objectifs que nous nous étions fixés lors de la séance ; ont été plus ou moins atteints.

6.Synthèse :

Les résultats obtenus du test oral, avant l'apprentissage de la comptine, montrent que les élèves disposent d'une prononciation de la voyelle orale [y] imparfaite : car ce son n'existe pas dans la langue maternelle (arabe).

En revanche, après l'apprentissage de la comptine (c'est plus sûr) et malgré les difficultés dans cette séance, nous avons pu constater que les résultats obtenus sont satisfaisants chez les élèves évalués, nous avons remarqué une amélioration de prononcer le son [y]

Aussi, nous pensons qu'à travers la séance par la comptine, les apprenants hésitants et timides ont acquis de prendre aisément la parole comme le cas de Nessrine.

Conclusion

générale

Conclusion générale:

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre à communiquer même si elle se distingue par ses caractéristiques langagières différentes de la langue maternelle maîtriser une langue étrangère c'est avoir la capacité de s'exprimer oralement en tant compte des constituants nécessaire de cette langue notamment de sa prononciation qui joue un rôle important pour installer une compétence communicative

Tout au long de notre travail nous nous sommes intéressés à l'usage de la comptine comme support facilitant la prononciation le son [y] d'une langue cible chez les apprenants de 3^{ème} année primaire

Notre travail c'est articuler autour de la problématique suivante : comment la comptine contribue –t- elle à aider l'apprenant de 3^{ème} année primaire à mieux prononcer correctement le son [y] ?

Pour répondre à cette problématique nous avons formulé l'hypothèse suivante: La comptine de par sa construction rythmée et sa sonorité pourrait mener les apprenants de 3^{ème} année primaire vers une bonne prononciation le son [y] .

Dans ce modeste travail l'objectif essentiel était vérifier notre hypothèse en espérant d'explicitier la manière avec laquelle la comptine peut servir à installer la compétence articulatoire chez les apprenants de 3^e année primaire.

Les résultats auxquels nous avons abouti à travers cette étude, confirmant nos dires et nos postulats quant au rôle significatif joué par la comptine dans l'enseignement apprentissage de la prononciation et comme en témoignent les didacticiens en affirmant que: «la didactisation d'une chanson en langue étrangère est un lieu idéal pour étudier ses particularités phonétiques, puisque la langue chantée fonctionne comme une loupe des phénomènes articulatoires de tel ou tel autre système phonologique »¹³.La comptine constitue donc une des formes de chant qui initie l'apprenant du FLE .

¹³ZEDDA, Paolo, les cahiers de l'acedle », La langue chantée un outil efficace Pour l'apprentissage et la correction phonétique, N°2, 2006, p 21.

Au terme de ce travail, nous espérons que cette modeste de recherche a pu toucher, au moins, Une facette de l'intérêt que représente la comptine sur le plan didactique en tant que facteur et soutien pour l'apprentissage de la langue. Cette étude constitue une petite initiation à la recherche dans le domaine d'enseignement apprentissage au moyen et, qui va Permettre d'intégrer des nouvelles méthodes d'investigation ou même d'autres méthodes de fonctionnement qui donne ouverture à d'autres perspectives.

Bibliographies

Bibliographies

Ouvrages théoriques

1. DONOHUE, M-L- Gaudet, *le vocalisme et le consonantisme français*, 1969.
2. GRANDCOINT-JOLY, G et GEJTLI N, D. *Pour une classe réussite maternelle*, Paris, Nathan, 1991.
3. LAURET, B, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, paris, Hachette, 2007.
4. PEYROLLAZ, M et BARA DE TOVAR, M, *Manuel de phonétique et de diction française : à l'usage des étrangers*, Paris, Larousse, 1954.

Dictionnaires

1. COSTE. D et Galisson. R, *Dictionnaire didactique de la langue*, Hachette, 1988.

Documents officiels

1. TOUNSI, M BEZAOUCHA, A et MAZOUZI, S, *Guide pédagogique du manuel scolaire de 3^{ème} année primaire - français*, Alger, ONPS, 2009.

Thèses et mémoires

2. ABBA, ABIR, *le rôle de la comptine dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Cas des élèves de 3^{ème} année primaire*, sous la direction BENAZOUZ Najiba, Université MOUHAMAD KHIDER- BISKRA, 2013.
3. MARAZKA,Hana, *la comptine autre Moyen de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère*, Mémoire de Magistère sous la direction de JEANE PASCAL SIMON, Université MENTOURI - COSTANTINE, 2008.

Articles :

1. SYNERGIE, Mexique, 2012, *La didactique de la prononciation de la L2 et la*
2. *Perception auditive*, N°2, 2012.WACHS, Sandrine, *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du FLE*, N° 14, 2011.
3. ZEDDA, Paolo, *les cahiers de l'acedle »*, *La langue chantée un outil efficace Pour l'apprentissage et la correction phonétique*, N°2, 2006.

Annexe

ANNEXE 1 : La comptine

Dans la rue (sur l'air de Frères Jacques)

Quand je roule en voiture

Je mets ma ceinture

C'est plus sûr

Quand je roule à vélo

Moi, je mets mon casque

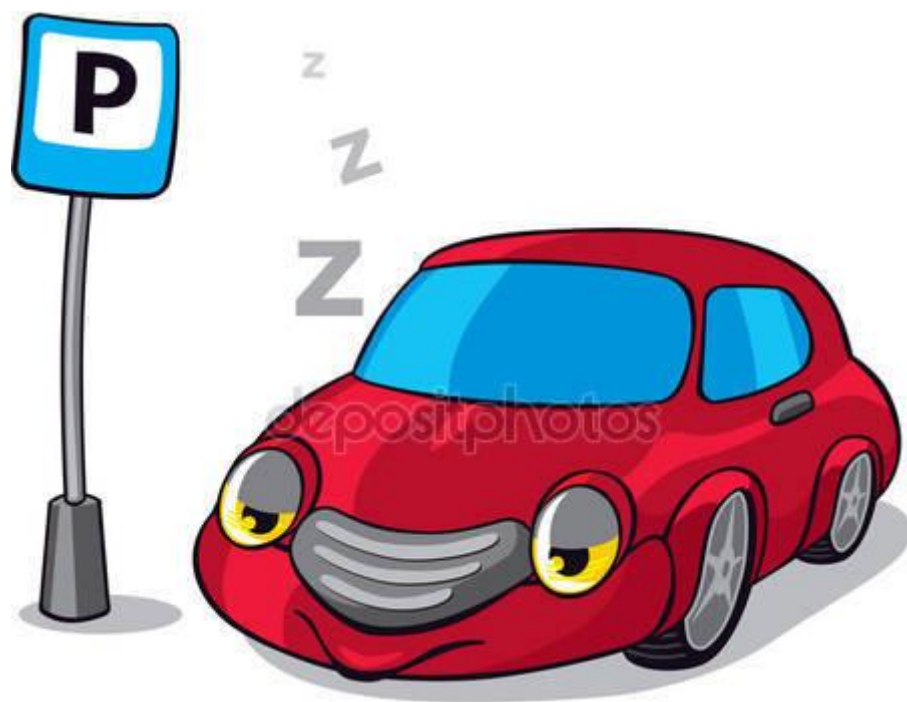
C'est plus sûr

Quand je marche dans la rue

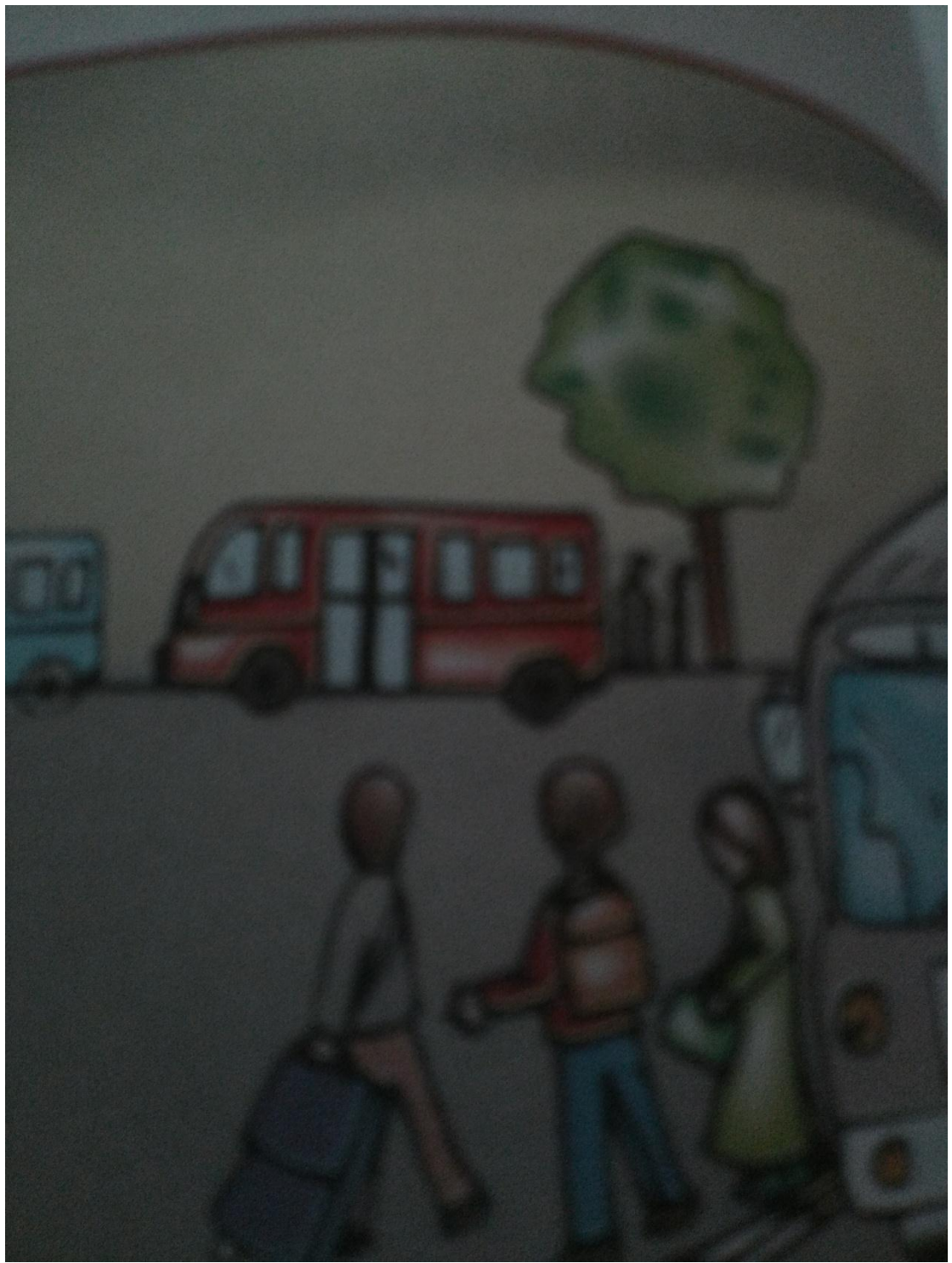
Je suis sur le trottoir

C'est plus sûr

ANNEXE 2 : Les images









RÉSUMÉ

Notre étude que nous présentons résulte du constat, que les apprenants de troisième année primaire éprouvent de grandes difficultés, dans la prononciation du son [y], nous avons pensé à un moyen qui permet surmonter cette difficulté et nous avons trouvé que la comptine peut par excellence réaliser notre objectif car cette dernière de par son rythme et ses sonorités peut en effet contribue à l'installation d'une compétence articulatoire chez un jeune apprenant, car nous avons choisis comme échantillon les élèves de troisième année Primaire, et nous avons remarqué qu'ils ont appréciés par ce type d'apprentissage et par conséquence les résultats sont satisfaisants

Les mots clés : la comptine, améliorer, la prononciation, le son [y]

ملخص

دراستنا تقدم نتائج من الاعتقاد، بأن السنة الثالثة من طلاب المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبة كبيرة في نطق الصوت [y]، فكرنا في وسيلة تسمح تجاوز هذه الصعوبة فوجدنا أن لأغنية القصيرة تساهم بامتياز لتغلب على هذه الصعوبة، لأن هذه الخيرة تتميزها بإيقاع وموسيقى معينة تستطيع المساهمة في تثبيت مهارة في المتعلمين الصغار، اخترنا كعينة للتجربة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، ولاحظنا أن كانت موضع تقدير من قبل هذا النوع من التعلم وبالتالي النتائج كانت مرضية .

الكلمات البحث : الأغنية الصغيرة، تحسين، النطق، الصوت [y] .

Abstract

Our study is based on the observation, that third year learners have great difficulty in pronunciation of sound [y] , we have thought of a way to overcome this difficulty, and we found that the nursery rhyme can to achieve a goal because the latter because of its rhythm and its sounds can contribute to the establishment of an articulator competence in appreciated by this type of learning and consequently the results are satisfactory

Key words nursery rhyme, improve, pronunciation, sound [y]