

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : Linguistique et langues appliquées

*L'analyse du développement de la conscience phonologique chez les
apprenants du cycle primaire : Cas de l'école publique « Chahid
AMEROUCHE Laarbi » et privée « Galilée » de la ville*

Béjaïa

Présenté par :

M^{elle} HAMICHE Djouhra

M^{elle} KESSAI Amel

Le jury :

M. BESSAI Bachir, MCB, président

M. BENNACER Mahmoud, MAA, directeur

M. SADI Nabil, MCA, examinateur

Remerciements

Je remercie tout d'abord le bon dieu de m'avoir donné l'aide et la patience et le courage pour mener à bien ce mémoire.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers notre directeur de recherche Mr. BENNACER Mahmoud, pour sa disponibilité, sa patience et surtout ses précieux conseils qu'il nous a accordés tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie chaleureusement mes chers parents pour leur amour, leurs conseils ainsi que leur soutien. Sans oublier mes frères Locif, Chérif et ma sœur Sarah.

Mes remerciements vont également à mon fiancé Hocine pour son aide, son encouragement et son soutien moral.

Mes plus vifs remerciements vont aussi à ma tante Bahia et sa famille pour leurs conseils et leur soutien.

Je voudrais également témoigner ma reconnaissance à mon amie Souhila pour son aide et sa présence très motivante.

Et enfin, je veux remercier toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

A. kessai

Dédicace

J'ai l'honneur de dédier ce modeste mémoire:

À notre directeur de recherche Mr. BENNACER Mahmoud

À mes chers parents

À mes sœurs

À mon frère unique

À mes ami(e)s et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail

D .HAMICHE

Sommaire

Introduction	5
Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie	11
1. Les langues étrangères en Algérie.....	12
2. Le français.....	13
3. Le statut du français en Algérie.....	14
4. L'enseignement du français en Algérie.....	16
5. Les écoles privées en Algérie.....	23
Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique.....	25
1. Cadrage théorique de la recherche.....	26
2. Cadrage méthodologique de la recherche.....	33
Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques	40
1. Résultats d'analyse des manuels (public et privé).....	41
2. Résultats d'observations.....	52
3. Propositions didactiques.....	62
Conclusion	73
Bibliographie.....	76
Table des matières.....	75
Annexe.....	82

Introduction

Introduction

L'Algérie est un pays caractérisé par l'omniprésence de plusieurs langues étrangères. Cette richesse linguistique devient de plus en plus indispensable à la réussite dans tous les domaines de la vie.

La langue française qui est considérée officiellement et institutionnellement comme langue étrangère, occupe une place privilégiée par rapport aux autres langues étrangères présentes dans la société algérienne. Son statut privilégié à amener son intégration dans le système éducatif. C'est pourquoi, le ministère de l'Éducation nationale a recommandé son enseignement à partir de la 3^{ème} année du cycle primaire.

L'enseignement du FLE ne doit pas être écarté des programmes scolaires, car il permet l'ouverture aux cultures et aux civilisations occidentales et développement des connaissances linguistiques afin de contribuer à :

« Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». ¹

Dans le programme officiel du cycle primaire du FLE, la progression phonologique est l'une des premières ressources linguistiques disciplinaires à mobiliser pour l'acquisition des compétences communicatives. Celle-ci se fait dans un premier temps par l'apprentissage du principe alphabétique (la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes) qui selon Foorman, favorise la croissance de la conscience phonologique chez les apprenants et l'apprentissage du code orthographique (2003).

Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'acquisition de ces compétences sont d'après Goswami et Bryant dues à une capacité linguistique inférieure à manipuler intentionnellement les éléments phonologiques de la langue.

¹ Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, chap. II, Art.4

(1990). Nous tenons à préciser que cette capacité métalinguistique, qui permet aux apprenants de manipuler les éléments phonologiques sous mot est appelée par Libermann conscience phonologique (1974).

Notre travail de recherche s'inscrit essentiellement dans le domaine de la linguistique appliquée, un champ interdisciplinaire qui s'intéresse à l'application des théories linguistiques à l'enseignement des langues. Comme le démontre l'intitulé de notre mémoire, " L'analyse du développement de la conscience phonologique chez les apprenants du cycle de primaire : cas de l'école publique Chahid AMROUCHE Laarbi et privée Galilée ", la présente recherche cible l'une des premières compétences sur laquelle s'instaurent les autres habilités linguistiques que les apprenants de la langue française doivent acquérir au cycle primaire.

L'objectif visé par cette investigation est de savoir si la compétence métaphonologique est prise en charge par l'institution scolaire. S. Briquet dit, que « *l'entraînement à la conscience phonologique permet d'améliorer les performances de certains élèves en difficultés* » (2013 : 131). Certains apprenants du cycle primaire ne sont pas suffisamment entraînés à cette dernière. Malgré son importance dans l'apprentissage d'une langue. Nous nous sommes intéressés à ce sujet, car il concerne une habilité fondamentale qui doit être pratiquée en classe pour garantir l'installation des compétences de base solides durant le cursus d'apprentissage.

Le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE cible l'installation des savoirs linguistiques et le développement des compétences communicatives à l'oral (écouter/parler) aussi bien qu'à l'écrit (lire /écrire) (P. Paradis, 2006). En démarrant du constat que l'institution scolaire propose des stratégies pour l'installation de ces compétences, nous nous interrogeons sur les stratégies pédagogiques adoptées par cette dernière, en vue de développer la conscience phonologique chez les apprenants du FLE.

De ce questionnement découlent les questions secondaires suivantes :

- À quel niveau scolaire la compétence métaphonologique est développée dans le secteur public et privé et quelles sont les unités phonologiques travaillées dans les manuels scolaires destinés à ces derniers ?
- Comment les enseignants de ces écoles procèdent-ils pour installer la compétence métaphonologique ?

En guise de réponses préalables à ces questions, nous suggérons les hypothèses suivantes :

- La conscience phonologique est travaillée à partir de la 1^{ère} AP dans le secteur privé et la 3^{ème} AP dans le secteur public et La plupart des activités proposées dans les manuels scolaires, de ces écoles s'articulent autour de la conscience phonémique et syllabique.
- L'installation de l'habileté métaphonologique se fait d'une manière progressive.
- les stratégies d'enseignement de la conscience phonologique proposées par l'institution scolaire s'articule d'une manière générale autour de l'identification et la segmentation.

Le concept "conscience phonologique" trouve son origine dans les années 90 dans le milieu anglo-saxon. Il a constitué l'objet de recherche de plusieurs travaux (Bruce, 1964 ; Goswami et Bryant, 1990 ; Moustay et Alegria, 1999 ; Gaisson, 2013 ; S. Briquet, 2013, etc...). Mais les premiers qui se sont intéressés à cette compétence sont Libermann et Schankweiler (1974). Ces derniers ont démontré que la conscience phonologique favorise l'apprentissage de la lecture.

La conscience phonologique est définie par Gombert comme « *La capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et les manipuler de façon délibérée* » (S. Briquet, 2014 :122).

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons fait appel aux théories déjà évoquées et aux outils de recherche déterminés par notre problématique. Nous avons mené d'abord une enquête au sein de l'établissement scolaire public "Chahid AMROUCHE Laarbi " et privé "GALILEE", qui s'est déroulée en 10 séances d'observation : cinq dans les classes de la 3^{ème} AP de la première école et cinq autres dans la 1^{ère} AP de la deuxième. Nous avons procédé par la suite, à une analyse des manuels de ces écoles, dans lesquels nous avons soumis à l'analyse, les activités proposées aux apprenants et les unités phonologiques les plus développées dans ces derniers.

Pour exposer les résultats de notre recherche, nous avons réparti notre mémoire en trois chapitres :

-Dans le premier chapitre, nous avons abordé les langues étrangères existantes en Algérie, particulièrement la langue française, ainsi que l'enseignement de cette langue et les changements effectués au système éducatif par rapport à son enseignement.

- Le second chapitre, est réservé au cadrage théorique, dans lequel nous avons essayé de faire appel à des théories et à des travaux concernant notre thématique, pour éclaircir la notion de «conscience phonologique ».

- Dans le troisième chapitre, nous avons exposé dans la première partie, notre corpus et nous avons analysé les données recueillies à l'aide des observations et des analyses que nous avons faites. Quant à la deuxième partie, nous l'avons consacrée aux propositions didactiques, dans nous avons proposé des activités qui prennent en charge la conscience phonologique, particulièrement la conscience phonémique, syllabique et rimique. Enfin, notre recherche sera achevée par une conclusion générale, dans laquelle nous rappellerons brièvement des résultats obtenus et apporterons des réponses à notre problématique par confirmation ou infirmation des hypothèses.

Chapitre I

*Les langues étrangères en
Algérie*

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

Dans ce premier chapitre intitulé « les langues étrangères en Algérie» nous définirons dans un premier lieu, la langue étrangère. Puis nous parlerons de celles qui sont présentes en Algérie et de leur enseignement. Ensuite, nous exposerons la réalité sociale de la langue française à travers son histoire, ainsi que son statut dans la société. En deuxième lieu, nous parlerons de l'évolution de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif algérien. Aussi de l'enseignement/apprentissage de cette langue dans les centres de petite enfance et dans les écoles privées en Algérie.

1. Les langues étrangères en Algérie

Pour Jean Pierre Cuq la langue est dite étrangère lorsqu'elle n'est pas la langue maternelle de l'enfant. Il distingue ainsi trois types de xénités ou d'étrangeté. La distance matérielle, la distance culturelle et la distance linguistique. (2003) :

« En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle [...] Le français est donc langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle ».(2003 :150)

En nous appuyant sur cette définition, nous pouvons dire que toute langue qui n'est pas acquise par l'enfant dans sa communauté familiale est une langue étrangère. Du moment qu'elle est inconnue et étrangère à ce dernier, mais il la découvre à l'école lors de l'apprentissage. Dans ce cas, l'enfant commence à s'approprier un système linguistique différent de sa langue maternelle, de son milieu naturel et de sa culture.

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

Par ailleurs, une langue qu'elle soit acquise ou apprise après la langue maternelle ou bien initiée dans un contexte scolaire comme une discipline, possède la place d'une langue étrangère. Nonobstant, cette langue ne peut pas être apprise comme la langue maternelle qui va être présente comme un outil de comparaison et d'aide pour mieux apprendre et comprendre la langue étrangère.

La situation linguistique algérienne est spécifique, à travers son histoire et le passage de nombreuses invasions étrangères sur son territoire. Celles-ci ont laissé les traces de leurs cultures et leurs langues qui demeurent jusqu'à nos jours. Comme l'affirme T. IBRAHIMI : « *Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières du substrat berbère aux différents langues étrangères qui l'ont plus en moins marqué* » (2010 :306).

Plusieurs langues étrangères sont présentes dans le pays, leur enseignement a de plus en plus évolué. Celui-ci devient une nécessité vu la mondialisation et les relations internationales de l'Algérie. De plus, le contact avec les étrangers devient intense et grâce à cet enseignement l'échange avec ces derniers s'effectue aisément.

En effet, la maîtrise d'une langue étrangère est un moyen de communication, destiné à faciliter l'accès aux connaissances universelles et l'ouverture aux cultures du monde. Elle permet également d'enraciner les relations politiques et économiques avec d'autres pays étrangers.

Les langues étrangères ont été un peu négligées dans notre pays, à cause de la domination de la langue française qui est la plus en usage dans la société, par rapport aux autres langues étrangères telles que l'Anglais, l'Allemand et l'Espagnol qui existent uniquement en classe.

De ce fait, l'école algérienne a introduit l'apprentissage de ces dernières pour « *Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture*

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.»²

La langue française n'est pas la seule langue présente en Algérie. Cependant, la langue anglaise occupe elle aussi une place dans la société. Elle est présente dans le milieu scolaire comme deuxième langue étrangère enseignée dès le cycle moyen après le Français. Elle se manifeste également dans les pratiques quotidiennes des algériens et dans d'autres domaines comme celui des affaires.

De plus en plus, l'apprentissage de l'anglais devient incontournable, car il est considéré comme un outil essentiel dans la carrière professionnelle et un idiome des différentes sciences et de la mondialisation.

L'existence des Espagnols dans le territoire algérien a influencé les pratiques linguistiques, particulièrement celles de la population oranaise. Cela peut s'expliquer par le fait qu'Oran est situé à proximité de l'Espagne ce qui a facilité la fréquentation des espagnoles et l'immigration des Algériens dans ce pays. De ce fait, l'usage de mots empruntés de cette langue est fréquent dans le parler des Oranais. Son enseignement commence dans les écoles algériennes en deuxième année secondaire.

2. Le français

L'histoire du français en Algérie est à la fois confuse et longitudinale. Ses débuts remontent à l'installation de l'autorité française pendant 132 ans à cause de la guerre.

Avant la colonisation française, l'arabe classique était l'unique langue écrite en Algérie qui s'est dispersée avec l'islam. Cependant, à l'arrivée des français, leur langue était présente dans tous les secteurs : l'administration, l'enseignement, etc. Ils ont même envisagé d'imposer le français en tant que langue maternelle dans le pays.

² Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, chap. II, Art.4

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

Après l'indépendance, le gouvernement algérien a entamé un système de libération, à travers lequel il a introduit la politique d'arabisation à fin de redonner à l'arabe classique la place qu'il occupait avant la guerre, celle de langue nationale et officielle au détriment de la langue française ; considérée depuis toujours comme la langue du colonisateur. De ce fait, son existence au sein de la société est considérée comme un prolongement de la colonisation.

L'arabe classique a un certain prestige grâce à sa fonction religieuse, elle est la référence de l'identité du pays arabo-musulman. Comme le confirme F. Cheriguen :

« C'est la langue que l'État s'efforce d'imposer depuis l'indépendance de l'Algérie (1962). Ayant adhéré depuis cette date à la Ligue arabe, les dirigeants algériens se sont empressés d'affirmer l'arabité de l'Algérie, se gardant bien toutefois de la faire figurer dans les principes généraux régissant la société algérienne » (1997 : 62)

Pendant la période de guerre, l'omniprésence du français a engendré le recul de l'Arabe dans le pays. Après l'indépendance la politique d'arabisation est vouée à l'échec durant ses débuts, malgré tous les moyens mis en œuvre par l'État. Plus tard, cette politique d'arabisation a su prendre place dans le pays, et la langue française est devenue « la langue étrangère ». Quoiqu'elle jouisse d'une place prépondérante dans la société.

3. Le statut du français en Algérie

Parmi toutes les langues étrangères présentes en Algérie la langue française est bel et bien la plus fréquente, contrairement aux autres langues étrangères. Elle a bouleversé le paysage linguistique et culturel du pays. Aujourd'hui, elle occupe une place privilégiée dans la société, celle-ci a un statut d'une langue étrangère.

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

La langue française réserve une place primordiale et essentielle dans la société algérienne, celle-ci demeure un besoin langagier du peuple algérien comme le confirme R. Sebaa :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. » (2002 : 85)

Le français est « un butin de guerre » selon la célèbre expression de Kateb Yacine, il ne peut pas disparaître des paroles des Algériens. La réalité algérienne montre que cette langue reste indispensable dans la vie de la population.

Le statut du Français est privilégié dans la société, et ce, à toutes les sphères : économique, éducative et sociale. Cette langue a une fonction importante dans l'administration algérienne, elle est également présente en force dans le cadre des études supérieures, elle est considérée comme un outil important pour le développement scientifique et technologique.

Le contact entre l'Algérie et la France grâce à : la proximité géographique, les relations économiques entre les deux pays, le phénomène d'immigration et le tourisme, a permis à la langue française de se maintenir même après l'indépendance et de s'enraciner en Algérie.

Le Français fréquente les foyers algériens grâce aux chaînes françaises, les nouvelles technologies, les médias comme la chaîne radio « Algérie chaîne trois » et la télévision « canal Algérie » destinée aux immigrés. De plus, elle a aussi une place dans la presse écrite où l'on trouve de multiples journaux algériens rédigés quasiment en langue française.

Par ailleurs, les échanges qu'effectue l'Algérie avec les différents pays du monde, dans le secteur économique et commercial s'opèrent constamment en

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

Français. Elle est la langue privilégiée dans le milieu socio- professionnel et celui des affaires au niveau national ou international. En effet, plusieurs entreprises exigent un certain niveau de maîtrise de la langue française.

La langue française dite langue de Molière a connu plusieurs changements dans la société algérienne, de la langue de colonisateur à celle de savoir et de progrès, comme l'introduit la citation suivante :

« En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littéraire, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde » (Kanoua.S, 2008 : 88).

4. L'enseignement du français en Algérie

4.1. Durant la période coloniale

Les écoles algériennes avant la conquête du pays étaient exclusivement religieuses, l'enseignement dans cette période est basé sur l'apprentissage du Coran, c'était dans les zaouïas, les madrasas et les mosquées. De 6 à 10 ans, les enfants algériens fréquentaient l'école, dans cette époque l'enseignement était uniquement pour les garçons, les filles quant à elles, n'ont pas eu la chance d'être scolarisées, à part celles des grandes familles. Comme nous l'estime (Mirante, 1930) :

« Il n'existait en Algérie aucune organisation de l'instruction publique. Quelques zaouïas où [...] On y apprenait la lecture, l'écriture et à un degré supérieur, le Coran et la mystique musulmane, [...] L'ancien élève, muni d'un parchemin, quittait ensuite la zaouïa, revenait dans son douar où il ouvrait une école moyennant des rétributions modiques, apprenait aux enfants, avec des fragments du Livre sacré, la lecture et l'écriture, [...] On a évalué à 2000 environ le nombre de ces « écoles » dans la régence à l'époque où nous nous y sommes établis. » (Cité par k.kateb, 2010 :25)

L'apprentissage se fait dans une salle où les enfants s'étaient assis par terre au tour de l'enseignant. Ils commencent par l'écriture de l'alphabet de la langue arabe et par quelques textes du livre sacré fondamentaux à la prière, puis ils passaient à la récitation des versets coraniques et à la découverte de quelque secret de l'islam. Pendant les quatre années d'études et avec une répétition durable de ces leçons, les enfants apprenaient à lire et écrire en langue arabe.

4.2. Après la période coloniale

Suite à l'arrivée des Français en 1830, le colonisateur n'a cessé point d'imposer sa langue et de la propager par tous. Ce qui a déclenché la destruction progressive de la langue arabe et la mise en place d'une politique d'acculturation, qui cible surtout le bouleversement de la culture et de l'identité arabo-musulmane et Berbère. En effet, la langue française était considérée comme langue officielle dans l'administration algérienne.

Les Français ont créé plusieurs écoles qui ont été réservées d'abord aux colons et leurs peuples puis aux indigènes. De ce fait, ces derniers ont commencé par une attaque linguistique afin de diffuser leur langue, d'intégrer un enseignement moderne à travers la langue française et de supprimer l'enseignement en langue arabe dans leurs écoles. Cependant, cette politique mise en œuvre par les Français a éveillé des sentiments de haine des Algériens envers la langue française, ce qui revient à leur attachement à langue arabe et aux écoles coraniques.

En outre, l'Algérie est devenue par la suite un foyer de peuplement et un espace migratoire pour les Européens qui profitent des terres des Algériens, d'ailleurs, un grand nombre d'Européens font leurs scolarisations dans ce pays.

Un enseignement privé a été mis en place en parallèle à celui des écoles coloniales présentes en Algérie, particulièrement dans les grandes villes du pays comme Constantine. L'un des plus importants est celui créé par Abdelhamid ben Badis sous le nom « l'association des oulémas », pour annoncer son refus à la politique de francisation, par l'organisation de nouvelles écoles arabo-musulmanes, qui garantissent l'apprentissage religieux et l'enseignement de la langue arabe.

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

En 1836, les écoles françaises et musulmanes destinaient aux indigènes garçons et filles avec un enseignement primaire gratuit, un programme d'études consiste à : la lecture et l'écriture du français, les calculs, quelques travaux à l'aiguille pour les filles. Cependant, un nombre important de la population indigène quitte l'école, car ils étaient hostiles envers la langue du colonisateur c'est pourquoi leurs résultats n'étaient pas satisfaisants.

En revanche, à partir de 1922 le Français a réussi à imposer sa présence dans les écoles algériennes. De ce fait, ces dernières se caractérisent par le bilinguisme (langues française et arabe) vu l'existence de l'enseignement religieux coranique effectué par un instituteur algérien et d'un enseignement en langue française initié par un maître français, face aux écoles fréquentées principalement par les Européens.

Après l'indépendance, vu l'effondrement des écoles algériennes pendant la colonisation et pour donner à l'arabe classique sa place perdue pour des raisons politiques, éducatives et religieuse, l'Algérie a recommandé un enseignement effectué par des enseignants égyptiens et syriens. Comme l'affirme la citation suivante :

« Depuis l'indépendance l'État algérienne a promulgué des lois sur l'arabisation des lois dont l'objectif est de donner à l'arabe classique une légitimité et un statut national et officiel dans divers domaines d'utilisation, notamment l'enseignement supérieur qui est l'épine dorsale du développement du pays. » (S. HABER, 2011: 99)

C'est à partir des années 90 que les classes bilingues ont été supprimées et la langue arabe a gagné du terrain. Elle devient la langue d'enseignement d'abord dans le cycle primaire, c'est-à-dire l'arabisation des premières années primaire puis le moyen et le lycée où les matières scientifiques et techniques étaient dispensées en français et ainsi que dans l'enseignement supérieur où quelques filières sont assurées en langue arabe.

4.3. Le français dans le système éducatif algérien

Dans les années 70, le système éducatif a connu des nouvelles transformations pédagogiques qui répondent aux nécessités du changement politiques, sociales et économiques du pays.

Celui-ci est divisé en plusieurs niveaux :

- Préparatoire
- Fondamental (primaire/moyen)
- Secondaire
- Enseignement supérieur

4.3.1. La première réforme

L'école algérienne après la guerre a vu des réformes diverses ayant chacune une visée et un contexte politique bien déterminé. Par ailleurs, la scolarité en Algérie est organisée en année fondamentale (primaire et moyenne) et l'année scolaire (l'enseignement secondaire).

L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans. Ce dernier s'organise comme suit : l'enfant débute son parcours scolaire par six années au cycle primaire qu'il clôtura par l'examen de la « sixième », pour passer au cycle moyen, dans lequel l'apprenant à la fin de sa troisième année sera confronté à l'examen du brevet d'enseignement moyen (BEM). L'élève admis sera orienté au cycle secondaire qui compte trois années, à l'issue desquelles l'apprenant passe l'examen du baccalauréat qui conclut le cycle scolaire.

L'apprentissage de la première langue étrangère qui est le français commence dès la quatrième année de la scolarité primaire. Quant à l'apprentissage de la deuxième langue étrangère qui est l'anglais, débute en 7^{ème} AM.

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

L'enseignement de l'arabe classique est présent au début de la scolarité, elle est considérée comme un moyen d'enseignement pour toutes les matières scientifiques, histoire, géographie et dans tous les paliers.

La visée de l'enseignement du français est d'acquérir des compétences linguistiques, c'est-à-dire savoir communiquer en cette langue. Ce qui permet aux apprenants l'accès au savoir universel et aux autres cultures et civilisations.

À ce sujet, l'un des documents officiels déclare que : « Le Français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples. »³

4.3.4. La deuxième réforme

Vingt ans plus tard, le Ministère de l'Éducation nationale préconise le passage à une nouvelle réforme, cette dernière est devenue une nécessité voire une obligation suite aux recommandations stipulées dans les rapports des inspecteurs, car l'ancien système a présenté des résultats insuffisants, qui s'affirment par un taux très faible de réussite scolaire. Cette réforme a été constituée le 13 mai 2000 avec l'installation de la commission nationale de la réforme.

De ce fait, l'enseignement du français a été introduit en deuxième année primaire. Néanmoins, cette décision n'a pas duré longtemps pour déclarer l'enseignement de cette langue en troisième année primaire dès 2003. À l'enseignement fondamental, cette réforme n'a pas changé seulement les paliers, mais aussi les programmes et la durée, à part l'enseignement secondaire qui n'a pas été réformé.

³ BENMESBAH A, 2003, Algérie : Un système éducatif aux mouvements (Ordonnance n076/35 du 16 avril 1976).

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

- Le cycle primaire est divisé en cinq années dans lesquelles l'élève sera sanctionné par un examen de cinquième.
- Le cycle moyen est subdivisé en quatre ans de scolarité dans lesquelles l'élève passe l'examen du brevet d'enseignement moyen.
- Le cycle secondaire est toujours en trois années à l'issue desquelles l'élève sera sanctionné par un examen de baccalauréat qui permet l'accès à l'enseignement supérieur.

L'enseignement préscolaire est devenu obligatoire à partir de l'année 2008 destinée aux élèves âgés de 5 à 6 ans.

En outre, la commission a proposé d'insérer deux autres langues étrangères : l'espagnole et l'Allemand dans l'enseignement secondaire.

L'objectif de la réforme du système éducatif est de faire progresser le niveau des apprenants et de restaurer l'enseignement/apprentissages. D'ailleurs, c'est en cette période que l'État a contribué à la mise en œuvre du dispositif juridique essentiel, afin d'encadrer l'enseignement dans les établissements privés à des programmes nationaux.

L'enseignement/ apprentissage du français permet aux apprenants de devenir des personnes responsables et capables d'affronter le monde qui les entoure. En plus, d'acquérir un moyen de communication qui leur permet d'accéder au savoir et aux civilisations universelles. Comme la montre la citation suivante : *«L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen [...] capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »*.⁴ Nous pouvons dire que l'enseignement du FLE permet également la permutation et l'interaction entre d'autres civilisations et la découverte d'autres cultures francophones afin de connaître les dimensions universelles de chaque culture.

⁴ Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) Chapitre I, article 2.

4.4. Le français dans les centres de petite enfance algériens

Aujourd'hui, l'enseignement dans les centres de petite enfance est devenu indispensable en Algérie et le nombre de ces derniers augmente de plus en plus. Ils sont envisagés comme un endroit idéal pour les enfants des familles dont les deux parents travaillent.

Les parents préfèrent d'inscrire leurs enfants dans ces centres, afin d'assurer avant tout leur sécurité et de travailler en toute tranquillité, vu qu'ils gardent ces petits de 8h jusqu'à 16 h. Ils vont acquérir également des compétences basiques avant d'entrer à l'école.

Les centres de petite enfance sont considérés aussi par certains parents comme un endroit idéal pour faciliter l'apprentissage de la langue française à leurs enfants. Car l'enseignement dans ces derniers se focalise essentiellement sur cette langue bien qu'ils leur initient à la langue arabe.

La langue française est privilégiée par les enseignants et les éducatrices dans les centres de petite enfance, en effet, ils n'utilisent avec les enfants que cette langue. C'est dans ces centres que les enseignants favorisent le plus la compétence phonologique, grâce à l'apprentissage de l'alphabet et du vocabulaire français et surtout grâce aux chansons (récitation des comptines).

Les enfants parlent bien le français que ce soit dans ces centres ou en dehors de ces derniers. Il est à signaler également que la langue française est la première langue de ces petits, d'ailleurs certains parents parlent à leurs enfants quasiment en français.

4.5. Le français au cycle primaire

Au cours des années 2006/2007, le Français est enseigné à partir de la troisième année primaire dotée d'un volume horaire de cinq heures par semaine, dans

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

ce cycle le FLE est enseigné durant trois années Dj. Sayoud affirme que : « *L'enseignement/apprentissage en 3^e AP a pour objectif d'acquérir des compétences de communication pour ensuite les développer en 4^e et en 5^e AP* ». (2010 : 10)

En effet, le développement des compétences communicatives orales et écrites est l'objectif primordial au cycle primaire. Cet apprentissage consiste à amener l'apprenant à communiquer à oral et à l'écrit dans des situations scolaires, comme dans des contextes extrascolaires. Et d'acquérir les quatre habiletés : compréhension orale / compréhension écrite, compréhension écrite et compréhension orale.

Selon Dj. Sayoud, les compétences visées dans chaque palier du cycle primaire sont évaluatives et représentera un stade de leur développement selon les degrés suivants :

- 3^e AP : Initiation. (3 heures par semaine).
- 4^e AP : Développement. (4 heures, plus une séance d'évaluation).
- 5^e AP : Consolidation (4 heures, plus une séance d'évaluation). (2010).

5. Les écoles privées en Algérie

C'est à partir des années quatre-vingt-dix que l'enseignement dans les écoles privées est apparu en Algérie. Cependant, le nombre des écoles privées évolue d'une année à une autre. Ces établissements sont existés d'abord dans les grandes villes du pays. En effet, un grand nombre des parents inscrit leurs enfants dans ces écoles, car ils visent un enseignement de qualité, comme ils assurent la sécurité de leurs enfants.

Actuellement, le Français est enseigné dans ces écoles comme une langue étrangère. Auparavant, plusieurs écoles privées assuraient totalement leur enseignement en langue française. Jusqu'au jour où l'Etat avait interdit tout enseignement qui s'effectuait entièrement en langue française. Cette dernière

Chapitre I : les langues étrangères en Algérie

occupe la même place que l'Arabe dans ces écoles, à titre d'exemple les matières scientifiques sont enseignées en arabe et en français.

Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie

D'ailleurs, en 2006 l'administration algérienne a fermé plusieurs écoles privées dans le pays à cause de la négligence de la langue arabe. De ce fait, toute école privée qui ne répond pas à l'ordonnance n°05-07 du 13 août 2005, qui recommande l'enseignement de toutes les disciplines en Arabe classique, doit être fermée.

Comme il est motionné dans l'article 8 : « [...] *l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement est assuré obligatoirement en langue arabe dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement.* »⁵ C'est à partir de là que les établissements ont commencé à respecter le programme national créé par le Ministère de l'Éducation nationale.

Tout au long de ce chapitre, nous avons pu aborder la réalité linguistique en Algérie, particulièrement celle des langues étrangères, tout en mettant l'accent sur la langue française, son Histoire, sa place et son statut dans la société. Nous avons pu également faire un aperçu sur les changements effectués à l'enseignement de la langue française.

Après avoir parlé dans ce chapitre de l'enseignement du français dans les centres de petite enfance, dans les écoles primaires privées et publiques, nous passerons au chapitre suivant dans lequel nous aborderons des théories relatives à notre thème de recherche.

⁵ Ordonnance no 05 -07 du 23 août 2005, article8, *Règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés* http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_ordonnance-05-07-2005.htm

Chapitre II

*Cadrage théorique et
méthodologique*

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

Le présent chapitre est principalement divisé en deux parties distinctes : la première partie nous l'avons consacrée au cadrage théorique sur la conscience phonologique ou l'habileté métaphonologique. Dans cette partie, nous élaborerons des définitions et des explications relatives à cette conception, tout en faisant appel à certaines théories qui nous semblent nécessaires à la compréhension de ladite compétence sous ses différents aspects. Quant à la seconde partie, elle est réservée à la justification de nos choix méthodologiques y compris la description de notre corpus.

1. Le cadrage théorique de la recherche

Les habilités métalinguistiques permettent aux apprenants d'analyser et d'établir des réflexions sur la langue, sur plusieurs plans : phonologique, sémantique, lexical, syntaxique et pragmatique. Cette première partie de ce deuxième chapitre se focalise principalement sur la compétence métaphonologique ou la conscience phonologique. L'une des compétences basiques et fondamentales dans l'apprentissage d'une langue. Mais qui n'est pas suffisamment développée dans l'enseignement/ apprentissage du FLE dans les écoles algériennes.

Au début de l'apprentissage du FLE au cycle primaire, les apprenants réussissent à répéter des mots prononcés par les enseignants, et à les associer à leurs significations. Cependant, quand on leur demande de décomposer ces mots en unités phonologiques, certains d'entre eux n'y parviennent pas.

À ce propos, Bryant et Goswami affirment que les enfants au début de l'apprentissage d'une langue se focalisent sur le sens des mots plus que leur forme et « *L'analyse de ces unités significatives d'une manière différente que chacune consiste en une séquence unique de sons identifiables n'est pas important pour eux* » (1990 :01).

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

Ce qui veut dire que l'enfant a besoin d'une autre compétence que l'articulation et la compréhension des unités linguistiques. Autrement dit, celle qui lui permet de prendre conscience de toutes les unités non significatives qui forment un mot.

1.1. La définition de la conscience phonologique

Les chercheurs qui ont défini la conscience phonologique sont nombreux, en effet chacun d'entre eux propose une définition qui dépend du type de l'unité manipulée.

Afin d'expliquer la notion de « conscience phonologique » nous partirons de la définition suivante:

« La capacité à identifier et à manipuler de manière intentionnelle, dans la parole, les unités phonémiques composant des mots ou des non-mots. Elle permet ensuite, dans une langue alphabétique, de mettre en rapport les phonèmes distingués à l'oral avec les unités visuelles que représentent les lettres ou graphèmes. » (Brin .F, 2011 :44)

À partir de cette définition, nous pouvons dire " la conscience phonologique" fait référence à une habilité métalinguistique, grâce à laquelle l'enfant peut reconnaître les différentes unités phonémiques et de les manipuler d'une manière consciente. Cette habilité permet d'associer les sons à leurs représentations graphiques.

Venot ajoute que cette habilité « *permet des opérations mentales sur le langage parlé. Comme par exemple segmenter des mots en syllabes, reconnaître la rime d'un mot et supprimer le premier phonème* » (Baumann M ,2013 :18).

Nous comprenons par cette définition que la conscience phonologique offre à l'enfant la possibilité de décoder les unités de la langue et d'accomplir certaines tâches linguistiques, qui ne se limitent pas seulement à la segmentation des mots en phonèmes, mais aussi à celle de toutes les unités phonologiques.

1.2. Le développement de la conscience phonologique

Les recherches scientifiques faites sur la conscience phonologique sont très nombreuses, mais nous nous contentons de citer les plus marquantes et celles qui nous semblent utiles et susceptibles de nous aider à poursuivre notre recherche.

Quand nous étudions ces recherches, nous remarquons que leur processus de développement a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs, notamment ce qui concerne les unités phonologiques les plus importantes pour la progression des compétences linguistiques chez l'enfant. Ce sujet a fait l'objet d'un débat important, qui a donné naissance à de nombreux travaux scientifiques, dans lesquels certains théoriciens affirment que la conscience rimique est l'habileté principale pour l'optimisation d'un bon apprentissage de lecture (Bradley ; Bryant, 1990). D'autres estiment que la conscience syllabique se développe bien avant la conscience phonémique, qui est considérée comme la plus importante malgré sa difficulté et son développement tardif (Liberman ; Schankweiler, 1974).

Nous tenons à préciser que la conception de "conscience phonologique" est apparue avec les travaux anglo-saxons de Liberman et Schankweiler. Ces derniers ont effectué toute une enquête sur la segmentation explicite des phonèmes et des syllabes, auprès des enfants de 4 ans de la maternelle et ceux de 6 ans de la première année primaire. Lors de cette enquête, il leur a été demandé d'écouter et de répéter les mots prononcés par l'examineur tout en frappant sur la table le nombre de phonèmes et de syllabes que comportent ces mots.

En effet, les activités de segmentation n'étaient pas faciles pour les enfants de la maternelle, celles-ci n'ont été réalisées que par les enfants de 6ans. Il n'est donc pas étonnant d'affirmer que la conscience phonémique est d'un accès difficile pour les apprenants de la maternelle, car celle-ci ne peut pas se développer avant l'apprentissage de la lecture ou bien avant l'âge de 6 ans. Sur ce fait Liberman et Schankweiler nous renseigne que « *L'analyse explicite de la parole en phonèmes est significativement plus difficile pour les petits enfants que l'analyse des syllabes et se développe plus tard* » (1974 : 209).

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

En 1981, Lenel et Cantor ont effectué un teste à des enfants de l'âge de 4ans, 5 ans et 6 ans, sur la capacité à percevoir et à reconnaître les phonèmes et les rimes des mots. Après cette étude longitudinale, ces derniers ont abouti à une conclusion selon laquelle, la conscience des syllabes et des rimes se développe à partir de l'âge de 4 ans, quant à celle des phonèmes, elle est d'un développement tardif.

La même recherche est reprise par Bradley et Bryant en 1985, mais avec d'autres activités concernant l'identification de l'attaque et la rime, qui ont été destinées à un public d'enfants âgés de 4ans et de 6 ans. En effet, le pourcentage de réussite de la tâche d'identification était très élevé. Ce qui indique que les tâches concernant les rimes sont faciles et accessibles aux enfants de l'âge de 4 ans, comme celles des syllabes. Celles-ci sont considérées comme un préicateur d'un bon apprentissage de lecture et permettent à l'enseignant de savoir si l'enfant pourrait être un bon lecteur.

Parmi les études qui ont été menées en français, nous nous sommes appuyés sur celle de Briquet, qui a fait une recherche pour voir si l'entraînement à la conscience phonologique pourrait vraiment améliorer l'apprentissage de la lecture et aider les apprenants en difficulté. Cette dernière a évalué la compétence métaphonologique des apprenants de la maternelle et leur capacité de lecture, dans les deux années scolaires (2007-2009).

En ce qui concerne le développement des habilités métaphonologiques, Ziegler et Goswami ont élaboré « la théorie de l'affinement de la taille du grain (grain size theory) » (2005). Selon cette théorie, la conscience phonologique se progresse à travers trois stades qui se distinguent par les composantes de conscience phonologique (conscience syllabique, conscience rimique et conscience phonémique) qui apparaissent chez l'enfant à un âge précis. En effet, ces composantes progressent d'une manière graduelle, l'enfant commence par la manipulation des unités plus larges (syllabes et unités infrasyllabiques) vers les unités plus petites (phonèmes).

De ce fait, nous pouvons dire que la conscience syllabique qui est la plus facile, se développe à partir de 4 ans, bien avant les unités infrasyllabiques (attaque et rimes)

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

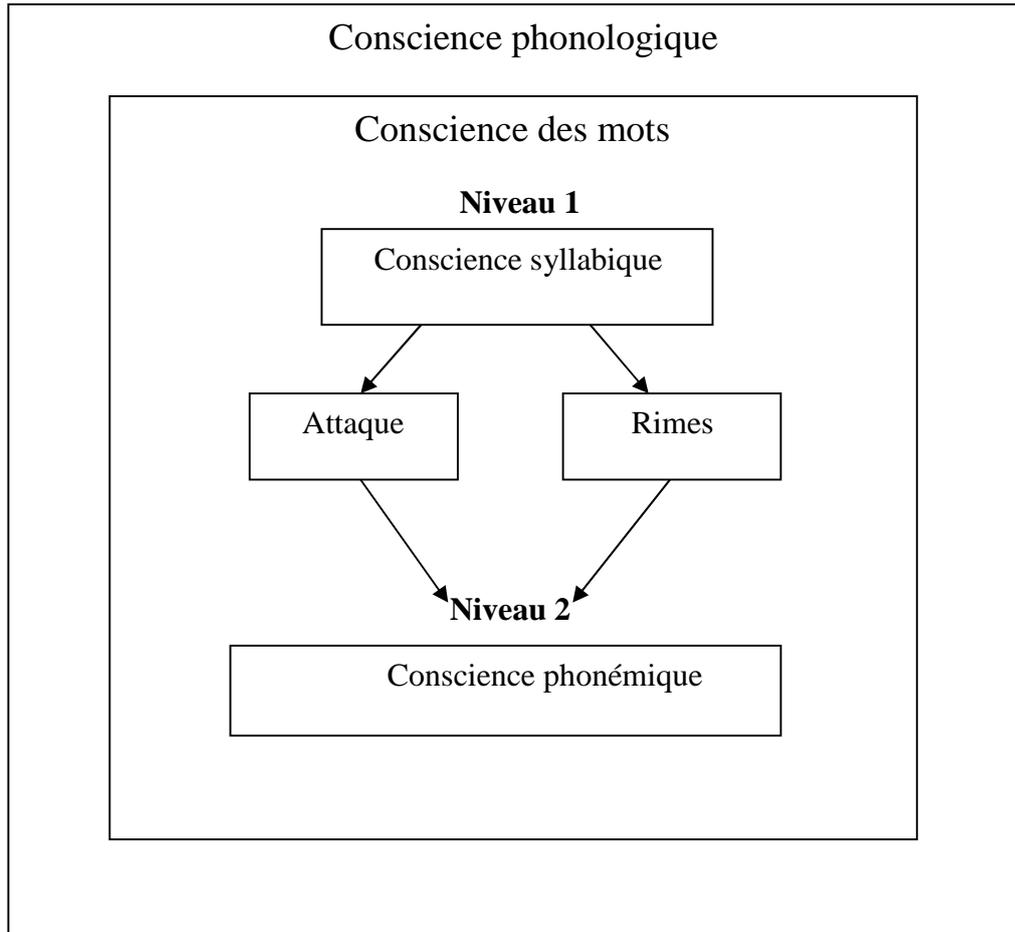
qui apparaissent chez l'enfant vers 5ans. Pour arriver enfin, au stade le plus tardif (la conscience phonémique). Par ailleurs, certains chercheurs distinguent deux niveaux de conscience phonologique : le premier niveau apparaît chez l'enfant avant l'apprentissage de la lecture, à l'âge de trois ans ou quatre ans et concerne la manipulation des syllabes et des rimes. Quant au niveau secondaire à qui Gombert attribue le concept de « métaphonologie », il survient plus tardivement et après l'usage de l'alphabet et l'apprentissage de la lecture.

1.3. La distinction épiphonologie et métaphonologie

"Épiphonologie" et "métaphonologie" sont des termes proposés par Gombert pour distinguer les deux niveaux de conscience phonologique. Cette distinction permet effectivement de déterminer le rôle de chacun de ces derniers dans l'apprentissage d'une langue.

Pour Gombert et Martino le niveau épiphonologique correspond à « *un simple contrôle par l'organisation des connaissances phonologiques en mémoire à long terme sans intentionnalité* » (Dupire F, 2008:16). Cette hypothèse implique que l'activité de l'analyse des unités phonologiques, du premier niveau se fait inconsciemment et involontairement. Rappelons que le niveau primaire apparaît avant l'apprentissage de la lecture et concerne les unités larges comme les syllabes et les rimes.

Le niveau métaphonologique est celui correspondant à la conscience phonologique, dans laquelle la manipulation et l'analyse des unités phonologiques, s'effectue d'une manière consciente et volontaire. Celui-ci correspond à la prise de conscience des unités plus petites comme les phonèmes.



Les niveaux de conscience phonologique

Le graphique ci-dessus résume les études précédente menées sur la conscience phonologique. Nous l'avons élaboré suite aux différentes définitions données aux capacités métaphonologiques. Ce dernier explique qu'au début de l'apprentissage, les enfants deviennent conscients que les phrases sont construites par des unités linguistiques appelées « mots ». À ce niveau, ils réussissent à identifier les mots dans une phrase. Ensuite, ils passent aux autres unités larges comme : les syllabes et les rimes. C'est en effet, le niveau de conscience syllabique et rimique qui est considéré par les théoriciens comme primaire. Quant au secondaire, il concerne la conscience phonémique. Nous pouvons dire ainsi, que les deux niveaux de conscience phonologique ont une relation complémentaire, car le niveau métaphonologique ne peut pas progresser sans le niveau primaire épiphonologique.

1.5. L'apprentissage du principe alphabétique

La compétence métaphonologique joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la langue et dans l'acquisition de certaines compétences linguistiques. Selon Sprenger-Charolles et Collé, l'analyse consciente de la structure du langage parlé facilite et simplifie l'apprentissage (2006). Elle permet à l'apprenant de décoder les unités de la langue et de comprendre le principe alphabétique. Comme l'estiment Brin. F (2011 :44)

« Les possibilités de repérage, d'identification et de manipulation de telles unités sont considérées par certains psychologues cognitivistes comme indispensables à l'acquisition du principe alphabétique et aux correspondances phonèmes/graphèmes nécessaires au mécanisme d'identification des mots écrits d'une langue alphabétique ».

Lorsque les apprenants arrivent à syllaber un mot et à comprendre l'existence des unités infra syllabiques que l'on peut décomposer en d'autres unités encore plus petites. Ils auront forcément la possibilité de comprendre les correspondances qu'il ait entre les unités phoniques et graphiques, car les habilités de conscience phonologique sont au service de l'apprentissage du principe alphabétique. Nous pouvons dire ainsi, que la relation qu'il y ait entre ces derniers est interactive et la connaissance du principe alphabétique à son tour permet le développement du niveau plus haut de la conscience phonologique.

1.6. Les stratégies d'enseignement de la conscience phonologique

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) les enseignants font appel à des méthodes, des techniques, des démarches et des stratégies d'enseignement qui répondent aux besoins des apprenants et qui varient selon les finalités des enseignements. Ce sont les bons choix pédagogiques qui permettent aux enseignants d'atteindre leurs objectifs et d'installer chez les apprenants les compétences visées. Il existe plusieurs stratégies qui permettent aux enseignants l'installation des habilités métaphonologiques. Parmi ces stratégies, l'identification des mots dans les phrases, la catégorisation des mots qui se trouvent généralement

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

dans des activités dont la consigne est de trouver l'intrus ou bien de regrouper les mots qui partagent les mêmes phonèmes ou syllabes. Ainsi que la segmentation des mots en syllabes et la formation des mots à partir de la fusion de ces unités. Quant aux rimes, les enseignants proposent des activités qui consistent à trouver des mots qui riment avec d'autres en utilisant des comptines qui sont considérées comme les meilleurs supports pour développer la conscience rimique.

Les chercheurs ont accordé une grande importance à la conscience des phonèmes, car comme nous l'avons déjà citée, elle constitue le niveau le plus élevé de la conscience phonologique. Ce qui explique l'usage des stratégies distinctes dans son enseignement. Certaines de ces dernières, consistent à porter des jugements sur les unités phoniques comme par exemple l'identification ou la catégorisation des mots qui commencent par les mêmes phonèmes. Dans d'autres, les enseignants demandent aux apprenants la segmentation des mots, la suppression ou l'ajout d'une unité phonique à une succession de phonèmes pour en former une unité significative. Ainsi que d'autres encore dont l'enseignant demande à l'apprenant de remplacer un phonème par un autre ou de fusionner les phonèmes pour former un mot qui a du sens.

2. Cadre méthodologique de la recherche

Après avoir expliqué dans la première partie de ce deuxième chapitre les notions de base de notre thématique « conscience phonologique » en faisant appel à théories distinctes, nous entamerons la deuxième partie qui s'attache à présenter notre enquête et à justifier nos choix méthodologiques ainsi que le corpus sur lequel se fonde notre recherche.

2.1 Justification des choix méthodologiques

Dans un travail de recherche scientifique, le chercheur utilise des méthodes d'investigation qui lui permettent de répondre à une problématique et d'atteindre un objectif précis en analysant un corpus particulier. Il est question donc dans une recherche scientifique d'analyser un corpus, autrement dit de soumettre les données récoltées à l'aide des outils de recherche à l'analyse.

Les méthodes d'enquête sont nombreuses et celles que nous avons choisies nous permettent de répondre à notre problématique. Nous avons opté d'une part, pour l'analyse qui est la méthode la plus pertinente pour l'étude des manuels. Celle-ci nous offre la possibilité d'analyser les activités de conscience phonologiques proposées dans les manuels des écoles (publique et privée). Nous avons procédé d'une autre part, aux observations qui sont selon Aubert-Lotarski « *nécessaires pour l'étude des comportements, des attitudes et des Interactions* » (Benberkane Y, 2015 :39). Celles-ci nous aident à examiner les pratiques et choix pédagogiques adaptés par les enseignants en classe, par rapport aux activités de conscience phonologique proposés par les concepteurs des manuels.

2.2 Présentation de l'observation

2.2.1 Présentation du public

Nous tenons à préciser que les deux écoles choisies, étatique "Chahid AMROUCHE Laarbi" et privée Gallilée se situent à la ville de Bejaia. Nous avons choisi comme échantillon deux classes : la première année du primaire privé et la troisième année du primaire public. La classe de la 1^{ère} AP privée regroupe environ 28 apprenants. Quant à celle de la 3^{ème} AP publique, elle rassemble 34 apprenants. Ces deux classes sont prises en charge par deux enseignantes. L'enseignante de la 3^{ème} année est titulaire d'un diplôme de master en didactique du FLE, délivré par l'université de Bejaia, plus huit ans d'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation. L'enseignante de la première année primaire est titulaire d'un diplôme de master en littérature avec trois ans d'expérience professionnelle.

Nous avons choisi le cycle primaire, car c'est le palier où les apprenants algériens commencent l'apprentissage de la langue française, sachant que nous ciblons dans notre recherche l'une des compétences fondamentales pour l'apprentissage du FLE.

Le choix des niveaux scolaires est fait par rapport au contenu des programmes. Nous avons choisi la première année de l'école privée car les contenus enseignés, en rapport avec notre thème de recherche correspondent aux contenus du programme de la troisième année du primaire public. Notons que dans les établissements privés, l'installation de la compétence métaphonologique se fait en maternelle et en première année primaire contrairement aux écoles étatiques où l'installation de cette habilité se fait en 3^{ème} AP.

2.2.2 Présentation du corpus

Les stratégies d'enseignement de la conscience phonologique sont nombreuses. Notre corpus regroupe les différentes activités présentes dans les manuels du FLE des deux écoles choisies. Ce sont ainsi ces activités que nous soumettrons à l'analyse dans cette investigation, pour déterminer les stratégies qui sont proposées par les concepteurs de ces manuels et voir les actions pédagogiques, faites par rapport à celles-ci, grâce aux séances d'observation.

Le manuel scolaire est un outil didactique qui est privilégié par l'institution scolaire Algérienne, celui-ci est une source de connaissance qui joue un rôle très important dans le processus de l'enseignement/ apprentissage, en ce qu'il facilite le travail de l'enseignant notamment dans la conception des fiches pédagogiques.

Dans le cadre d'une recherche sur le développement de la conscience phonologique des apprenants de la troisième année primaire, et à fin de voir quelles sont les choix pédagogiques adaptés par l'institution scolaire pour installer cette compétence métaphonologique, Nous procédons à l'analyse des manuels des deux écoles, étatique et privée, pour examiner les contenus en rapport avec notre thématique.

2.2.2.1 Description du manuel scolaire de 3^{ème} année primaire publique

Le nouveau manuel scolaire national du FLE s'appuie sur des principes méthodologiques qui relèvent de la didactique des langues étrangères, l'un de ces principes se résume dans l'acquisition des compétences communicatives, autrement dit l'acquisition des quatre habilités linguistiques : la compréhension de l'oral/ l'écrit et la production de l'oral/ l'écrit. Les leçons portent donc soit sur des activités de compréhension ou de production qui sont élaborées par rapport aux centres d'intérêt de ces enfants, en d'autres termes, ces activités mettent les apprenants dans des situations d'apprentissage différentes qui leur permettent de dialoguer en faisant des jeux de rôle, réciter des comptines, réaliser des projets... etc.

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

Dans son ensemble ce manuel est d'un volume de 116 pages regroupant quatre projets didactiques, constitués de douze séquences et chacun de ces projets comporte trois séquences et chaque séquence traite d'une situation de communication particulière. Ce manuel n'est pas le seul outil didactique destiné aux apprenants de la troisième année primaire du FLE, mais il y en a d'autres comme Le CD contenant les dialogues pour chaque séquence et le cahier d'activités qui accompagne ce dernier.

Projet 1 Vive l'école !

Séquence 1 : Bonjour ! Au revoir ! (p.11)

Séquence 2 : Je m'appelle Nadir. (p. 19)

Séquence 3 : J'aime l'école. (p.26)

Projet apprenant : La réalisation de l'album de classe

Projet 2 : En famille !

Séquence 1 : Nous sommes une famille. (p.33)

Séquence 2 : Qu'est-ce que tu veux manger ? (p. 41)

Séquence 3 : Tu as quel âge ? (p. 49)

Projet apprenant : La réalisation de l'arbre de la famille

Projet 3 : Tu connais les animaux ?

Séquence 1 : A la ferme. (p.56)

Séquence 2 : Où est mon chien ? (p. 64)

Séquence 3 : Qu'est ce que tu fais ? (p. 74)

Projet apprenant : La réalisation de l'abécédaire des animaux

Projet 4 : A la campagne

Séquence 1 : Je vais à la campagne. (p. 78)

Séquence 2 : Nous planterons un arbre. (p. 88)

Séquence 3 : Quelle belle journée à la campagne ! (p. 97)

Projet apprenant : La réalisation de l'imagier des fruits

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

Puisque la troisième année primaire est considérée comme la première année de l'apprentissage du FLE. Ce manuel est conçu pour initier les apprenants au fonctionnement de cette langue. C'est ce qu'on remarque d'ailleurs dans les douze séquences de ce dernier. Dans chaque début de séquence les apprenants sont amenés à écouter et lire des dialogues proposés, puis les répéter avec leurs camarades. Ce qui leur permet d'intégrer le système phonologique, orthographique, lexical et grammatical du FLE.

Tout au long de ce manuel les apprenants découvrent le système alphabétique du français, les phonèmes et leurs différentes représentations graphiques, cette initiation se fait d'une manière progressive commençant par la découverte des mots à travers les dialogues écoutés lus et joués, jusqu'aux activités phonologiques qui les amènent à acquérir une conscience phonologique.

2.2.2.2 Description du manuel scolaire de la 1^{ère} année primaire de l'école privée

Le manuel scolaire de l'école privée que nous avons choisie est intitulé "Taoki compagnie CP". Il est conçu en 2010 par Isabelle Carlier et Angélique Le Van Gong, et destiné aux apprenants du français langue maternelle ou seconde. Il est accompagné d'un CD et d'un cahier d'activités. Ce manuel est différent du manuel national du FLE car il nous semble être loin de la pédagogie du projet, de l'enseignement par genre et de la séquence didactique. Les projets sont remplacés par des périodes et les séquences par des titres.

Ce dernier regroupe cinq périodes, et chacune de ces dernières contient des titres. Dans chacun de ces titres l'apprenant sera amené à découvrir des phonèmes et leurs représentations graphiques.

1^{ère} période

Titre 1 : La bibliothèque

Chapitre II : Cadrage théorique et méthodologique

Titre 2 : La maison

Titre 3 : L'école

Titre 4 : La forêt

2^{ème} période

Titre 1: Une fête d'anniversaire

Titre 2 : La maladie

Titre 3 : Le sport

Titre 4 : Les vacances

3^{ème} période

Titre 1 : l'Afrique

Titre 2 : s'occuper d'un animal

Titre 3 : La montagne en hiver

4^{ème} période

Titre 1 : Nouvel an chinois

Titre 2 : New York

Titre 3 : dans un ranche

Titre 5 : la classe de mer

Titre 6 : l'arrivée d'un bébé

5^{ème} période

Titre 1 : le château fort

Titre 2 : le monde de Taoki

Après avoir exposé le cadre théorique et méthodologique de notre recherche, dans les deux parties de ce chapitre et dans le chapitre précédent, nous passerons dans ce qui suit au chapitre pratique dans lequel nous exposerons les résultats d'analyse de notre corpus et nous proposerons certaines activités de métaphonologie.

Chapitre III

*Analyse des données et
propositions didactiques*

Chapitre III : Analyse de données et propositions didactiques

Ce troisième chapitre est subdivisé en deux parties différentes : Dans la première partie nous exposerons les données recueillies à l'aide de l'analyse et des observations que nous avons faites. Mais avant d'entamer l'analyse de notre corpus, nous définirons les différentes stratégies d'enseignement de la métaphonologie.

Dans la deuxième partie, nous essayerons de proposer certaines activités qui prennent en charge toutes les stratégies d'enseignement de la conscience phonologique, notamment celles qui sont ignorées par l'institution scolaire.

1. Résultats d'analyse des manuels des écoles publique et privée

Les stratégies d'enseignement sont un ensemble de choix pédagogiques proposés par l'institution scolaire. Celles-ci sont définies selon Legendre comme: « *un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux et d'atteindre d'objectifs dans une situation pédagogique* » (cité par Tameur S, 1012 :13)

Les enseignants programment donc, des contenus pédagogiques qui sont adéquats au niveau des apprenants et qui répondent aux besoins de ces derniers. Ces stratégies permettent d'atteindre un objectif bien particulier dans une situation pédagogique bien déterminée.

Lors de l'installation de la compétence métaphonologique l'enseignant fait appel à des stratégies d'enseignement proposées dans le manuel scolaire à fin d'amener l'apprenant à maîtriser les unités phonologiques qui constituent le mot et de savoir les manipuler consciemment.

Nous verrons dans ce qui suit les différentes stratégies d'enseignement de la métaphonologie présentes dans les manuels scolaires des deux écoles (publique et privée).

1.1. L'identification

L'identification est l'une des stratégies d'enseignement de la métaphonologie, qui consiste à reconnaître le même phonème parmi d'autres ou la même syllabe dans de différents mots.

Celle-ci est définie selon Dubois comme « *L'identification des unités est une procédure, avec la segmentation, nécessaires pour déterminer les unités linguistiques et qui consiste à reconnaître un seul et même élément à travers ses multiples occurrences* » (DUBOIS 2007 :238)

Les résultats obtenus lors de l'analyse des activités proposées dans les manuels (public et privé) concernant cette stratégie sont illustrés dans la figure1.

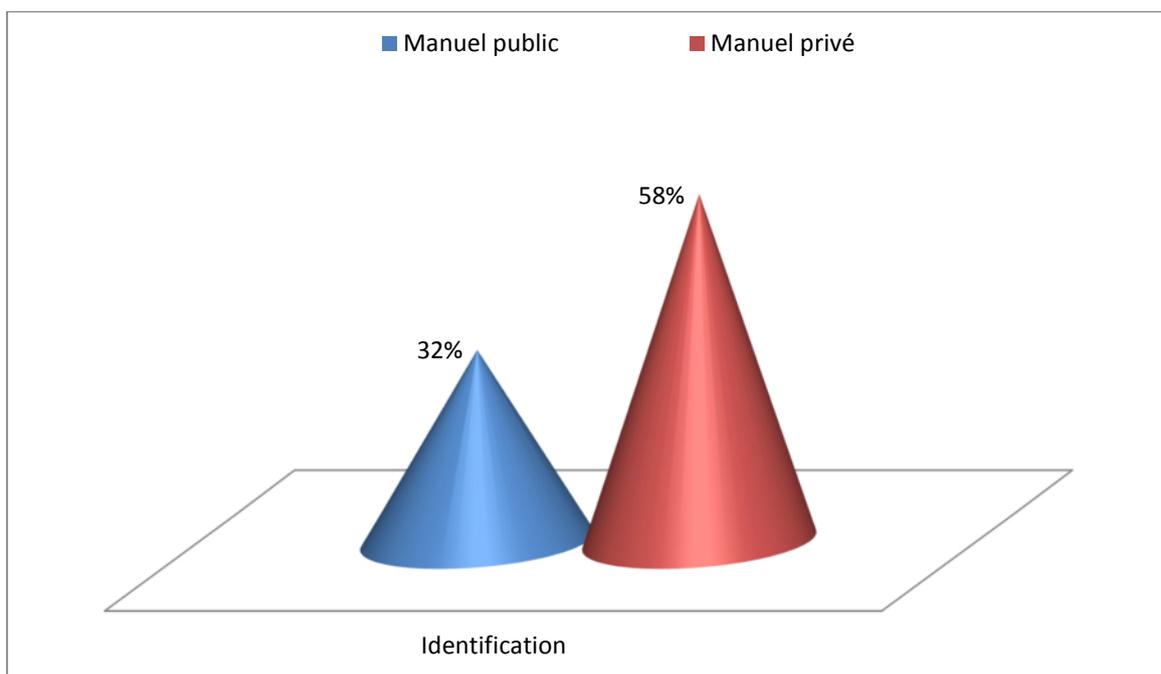


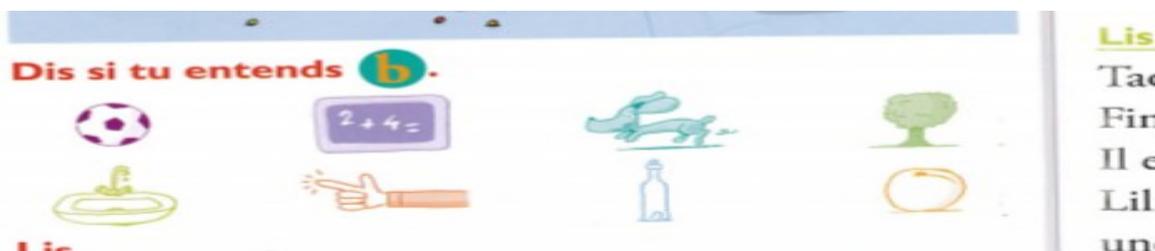
Figure 1: L'identification dans les manuels des écoles privée et publique du FLE

L'analyse de l'identification dans les deux manuels public et privé, montre que cette stratégie est très dominante dans le manuel privé qui présente 57% d'activités de ladite stratégie. Celles-ci ne ciblent pas seulement la conscience

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

phonémique des apprenants, mais aussi leur conscience syllabique. Il s'agit donc d'un type d'activités de reconnaissance et de l'identification des phonèmes, comme le montre (l'exemple 1)

Exemple 1



Dans le manuel de 3^{ème} AP du FLE, l'identification est moins présente avec 32% d'activités, qui s'articulent autour de la reconnaissance des phonèmes dans les mots écrits ou prononcés par l'enseignant (exemple 2) et des syllabes (exemple 3) dans les mots. Il s'agit dans ce cas d'un type d'activités qui permet aux apprenants de bien mémoriser les phonèmes et leurs représentations graphiques.

Exemple 2



Exemple 3



1.2. La segmentation

La segmentation est l'une des stratégies d'enseignement de la conscience phonologique. Elle permet aux enfants de découper une phrase en mots et de les diviser en syllabes ou en phonèmes. Comme le renseigne Dubois dans la citation suivante : « *La segmentation est une procédure consistant à segmenter l'énoncé, c'est-à-dire à le diviser en unités discrètes dont chacune présentera un morphème. Chaque morphème sera segmenté en unités constituantes, les phonèmes* » (2007 : 417).

Les résultats obtenus à propos de cette stratégie, lors de l'analyse des activités proposées dans les manuels (public et privé) sont éclairés dans la figure 2.

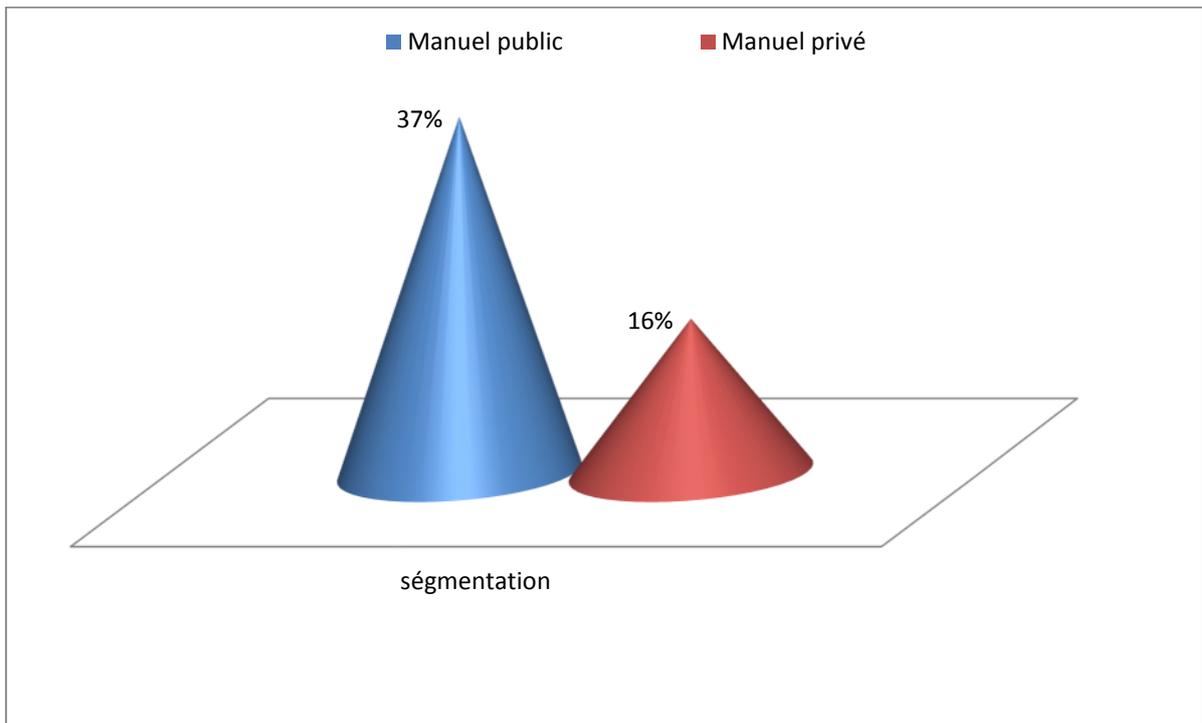


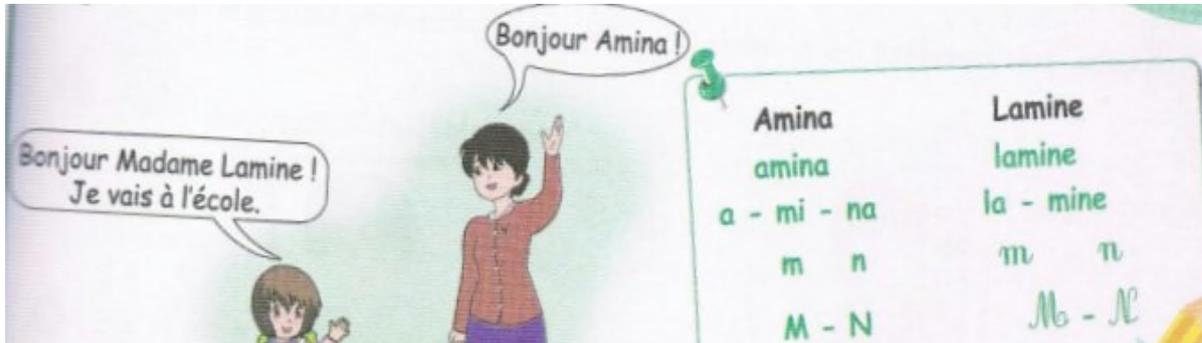
Figure 2: La segmentation dans les manuels des écoles privée et publique du FLE

Selon le graphique ci-dessus, nous pouvons remarquer une forte présence de la segmentation dans le manuel public. Dans lequel 37% d'activités sont réservées à ladite stratégie. Ces dernières sont appliquées généralement à des mots tirés des dialogues étudiés. Cette division des unités linguistiques se fait d'une manière

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

graduelle, le découpage commence par des unités phonologiques larges qui sont divisées en d'autres unités plus petites, tel que l'illustre (l'exemple 1).

Exemple 1 :



La même stratégie est également présente dans le manuel privé avec 16% d'activités proposées différemment. Dans ce dernier, cette opération concerne uniquement la segmentation des unités phonologiques les plus larges, comme le montre (l'exemple 2).

Exemple 2 :



1.3. La catégorisation

« En linguistique la catégorisation fait référence à une opération qui permet de la classification des segments en catégories »(Dubois, 2007).

Cette stratégie offre à l'apprenant la possibilité de classer les unités linguistiques et leurs unités constituantes par catégories. C'est-à-dire, la classification des mots qui partagent les mêmes unités phonologiques. Cette procédure aide l'enseignant à vérifier les acquis des apprenants et leurs lacunes.

Les résultats obtenus à propos de cette stratégie, lors de l'analyse des activités proposées dans les manuels (public et privé) sont éclairés dans la figure 3.

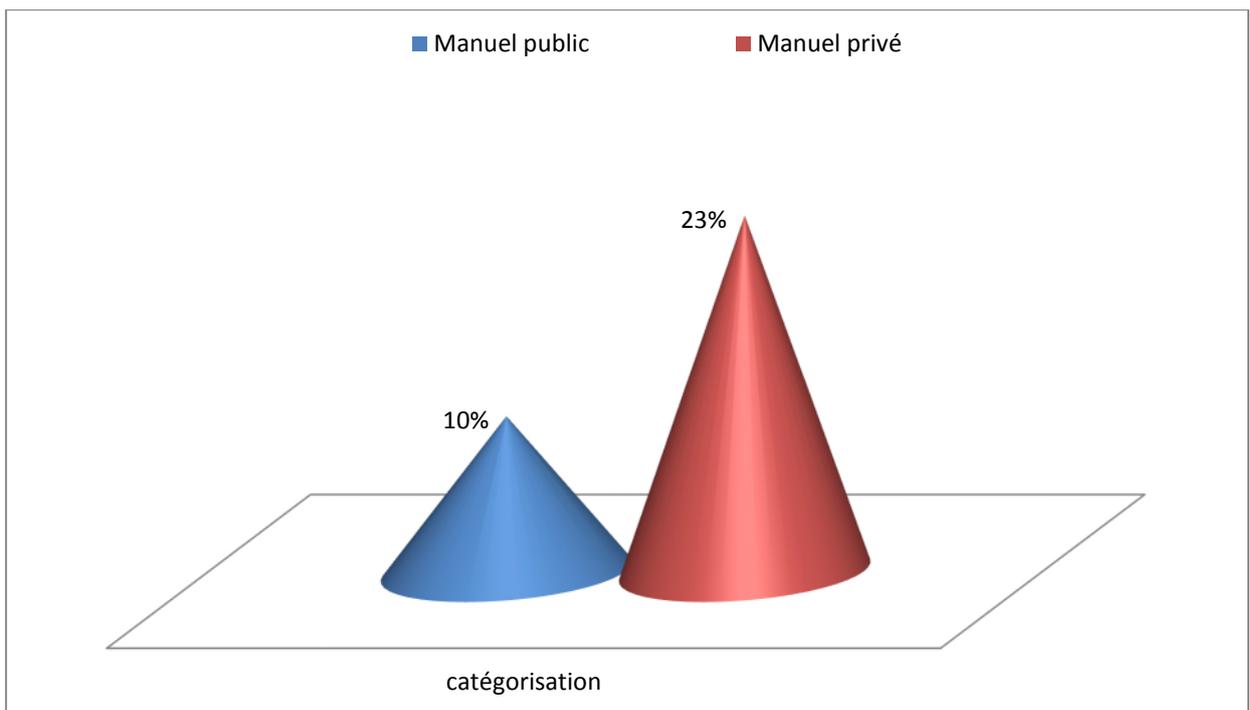


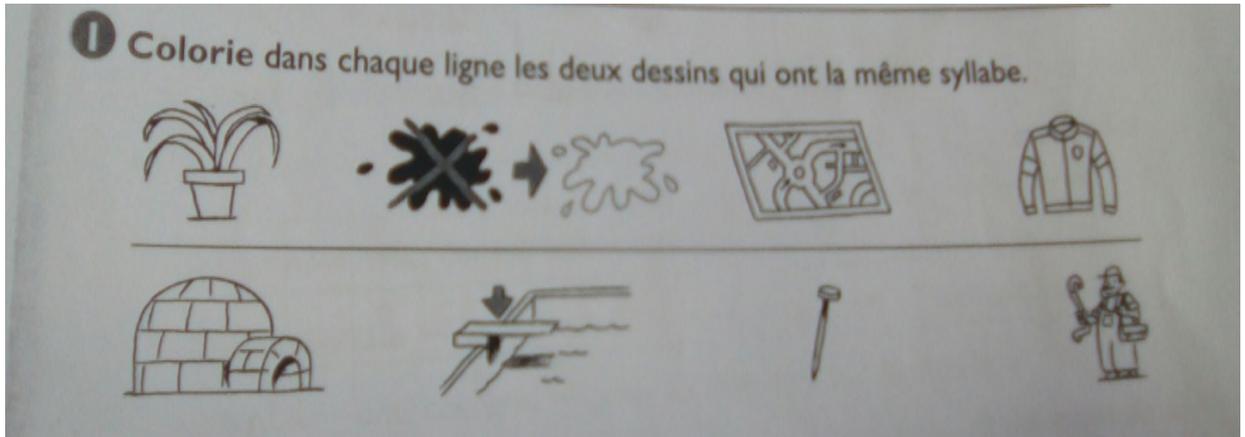
Figure 3: La catégorisation dans les manuels des écoles privée et publique du FLE

À travers les données de ce graphique, nous remarquons la présence de la catégorisation dans les deux manuels. Cependant les unités travaillées et les contenus en rapport avec cette dernière sont différents. Nous constatons que le taux de cette dernière est très élevé, particulièrement dans le manuel privé avec 23%

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

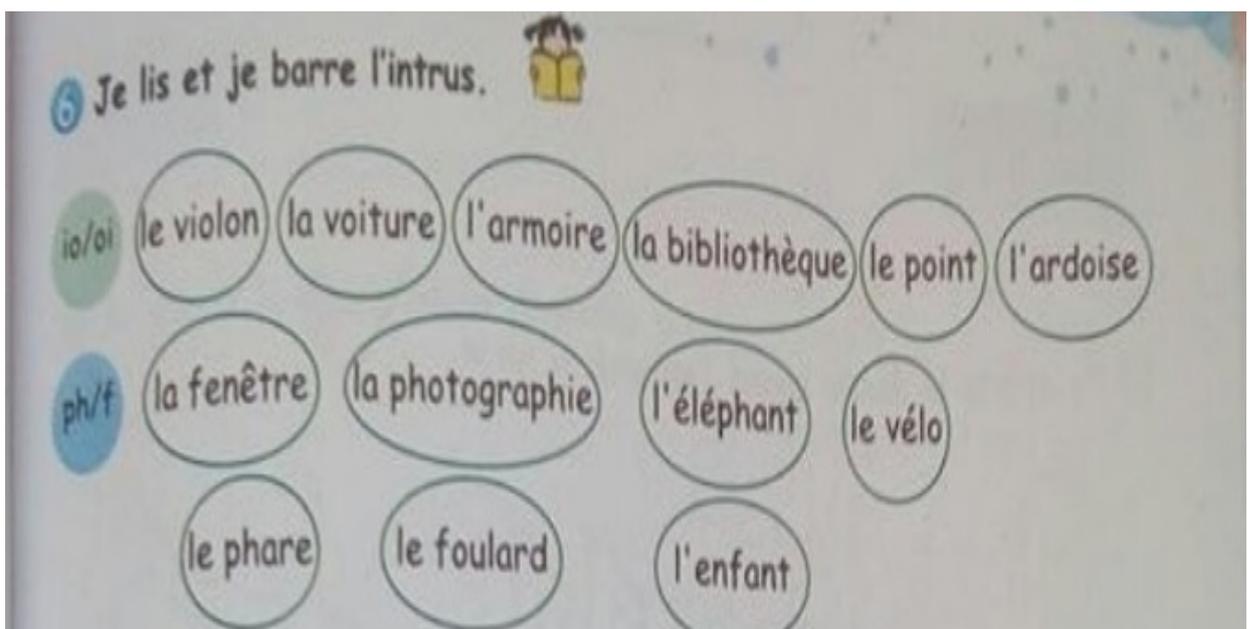
d'activités qui consistent à classer en catégories les mots qui partagent la même syllabe en utilisant des méthodes ludiques qui sont proposées par rapport aux centres d'intérêt des enfants (Exemple1).

Exemple1 :



Mais dans le manuel public nous n'avons noté que 10% d'activités proposées sur la cette stratégies, Celles-ci concernent la catégorisation des mots qui partagent les mêmes phonèmes (Exemple 2).

Exemple 2 :



1.4. L'isolation

Cette opération consiste à repérer chacun des phonèmes qui constituent un mot, en l'isolant des autres. L'isolation des phonèmes individuels facilite l'apprentissage du principe Alphabétique aux apprenants.

Les résultats obtenus à propos de cette stratégie, lors de l'analyse des activités proposées dans les manuels public et privé sont éclairés dans la figure 4.

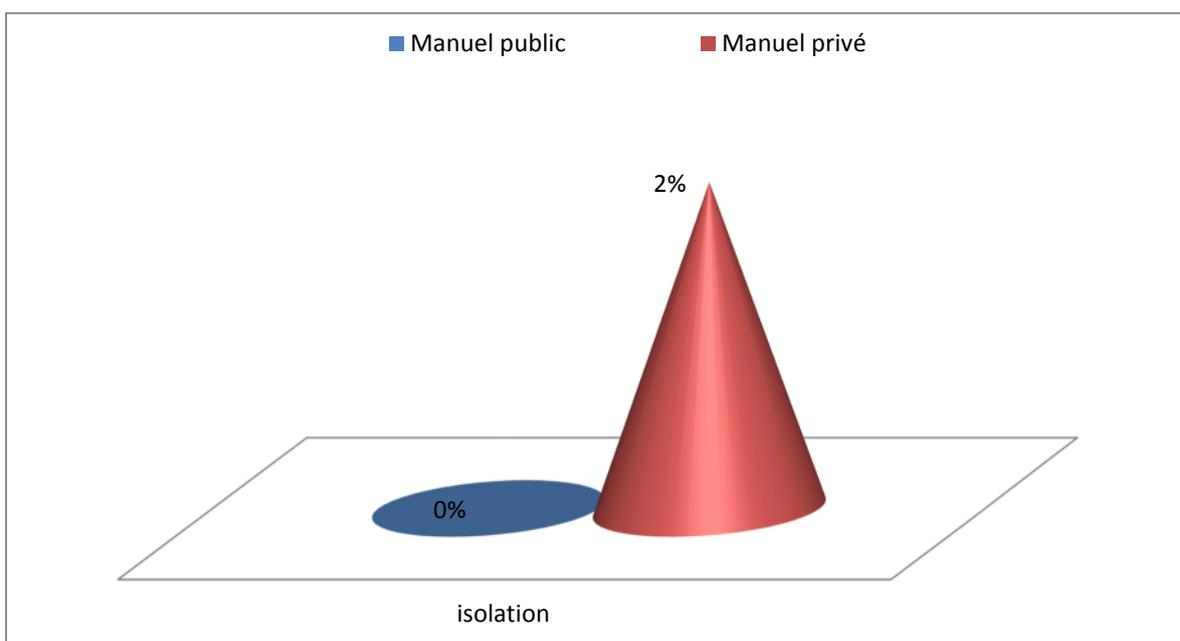
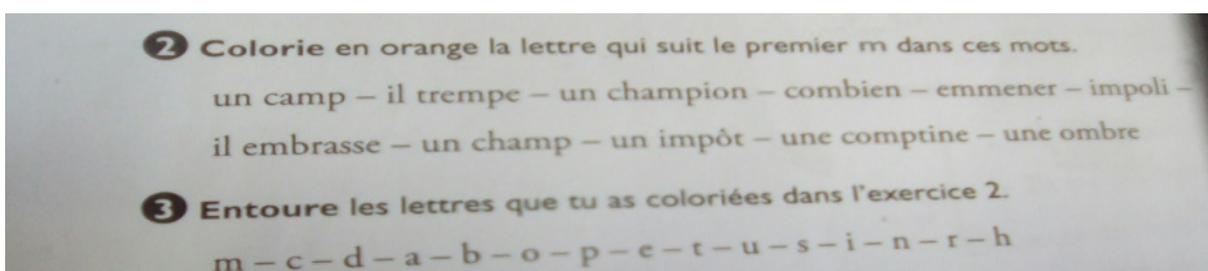


Figure 4: L'isolation dans les manuels des écoles privée et publique du FLE

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué dans la figure 3, que les activités de l'isolation sont peu présentes dans le manuel privé avec un pourcentage de 2% d'activités. Ces dernières se manifestent généralement par la reconnaissance et l'isolation des phonèmes qui constituent un mot (Exemple 1). Quant au manuel public, il ne contient aucune activité concernant l'isolation.

Exemple1 :



1.5. La fusion :

La fusion est l'une des stratégies d'enseignement de la conscience phonologique qui est définie selon Dubois comme « *la combinaison de deux éléments en contact à l'intérieure d'un mot* » (2007 : 412). Celle-ci consiste à assembler une séquence de phonèmes ou de syllabes pour former un mot.

Les résultats obtenus à propos de cette stratégie, lors de l'analyse des activités proposées dans les manuels public et privé sont éclairés dans la figure 5.

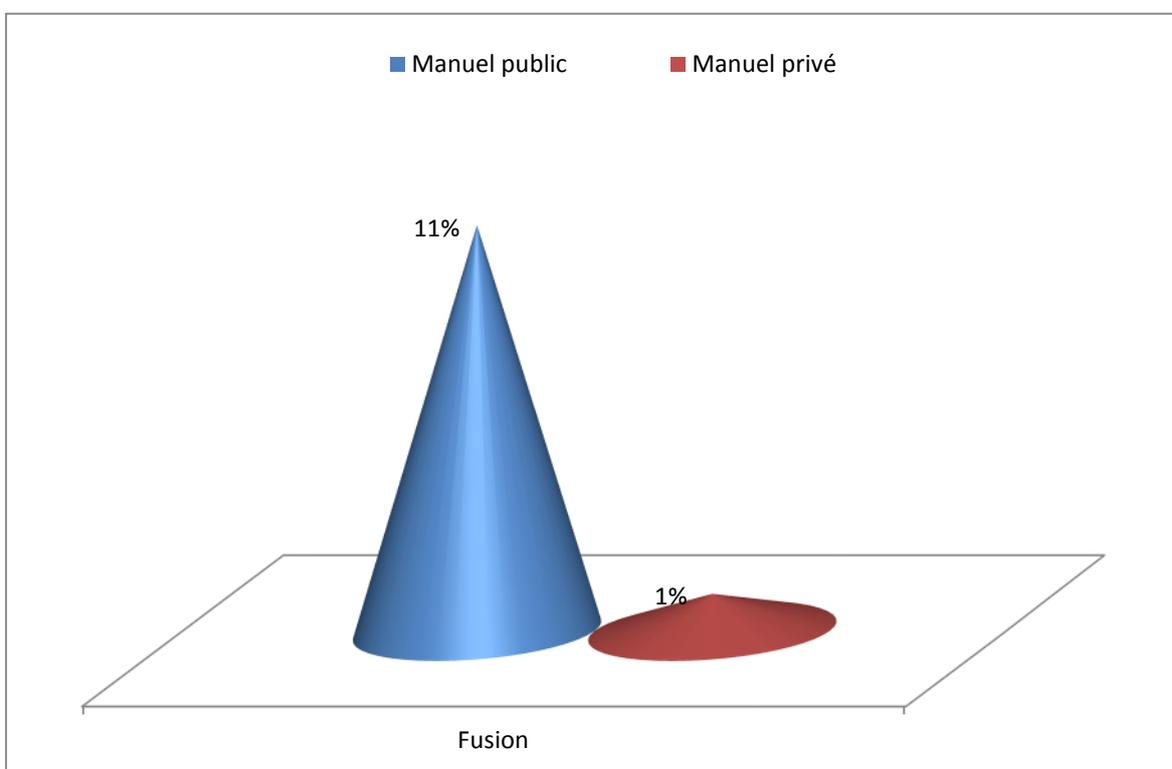


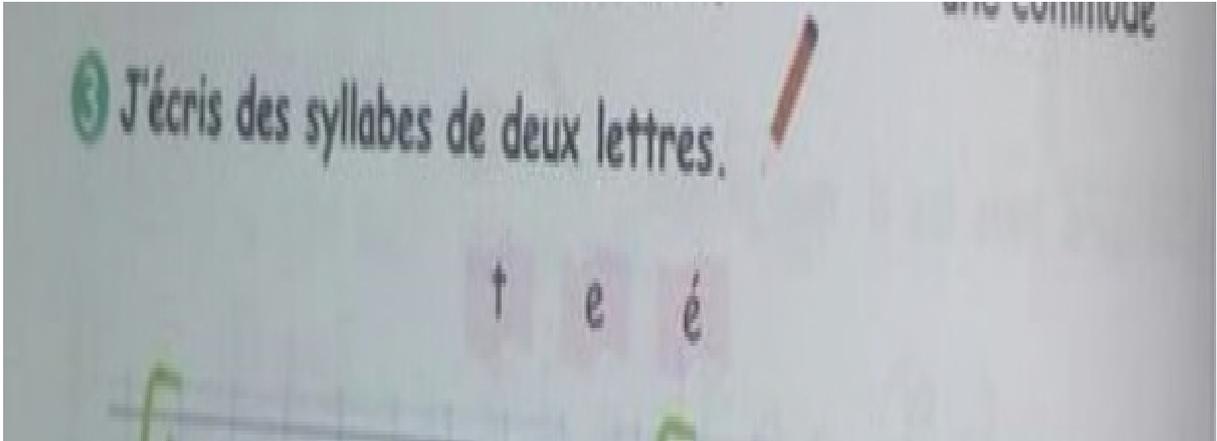
Figure 5: La fusion dans les manuels des écoles privée et publique du FLE

Le graphique ci-dessus illustre les résultats d'analyse des activités de conscience phonologique faites sur la fusion, dans les manuels des deux écoles choisies. Les résultats de cette stratégie montrent l'existence de 11% d'activités qui portent sur cette procédure dans le manuel public et 1% dans le manuel public. Nous constatons que cette stratégie est présente dans les deux manuels et avec le même type d'activités qui se manifestent généralement dans les consignes qui

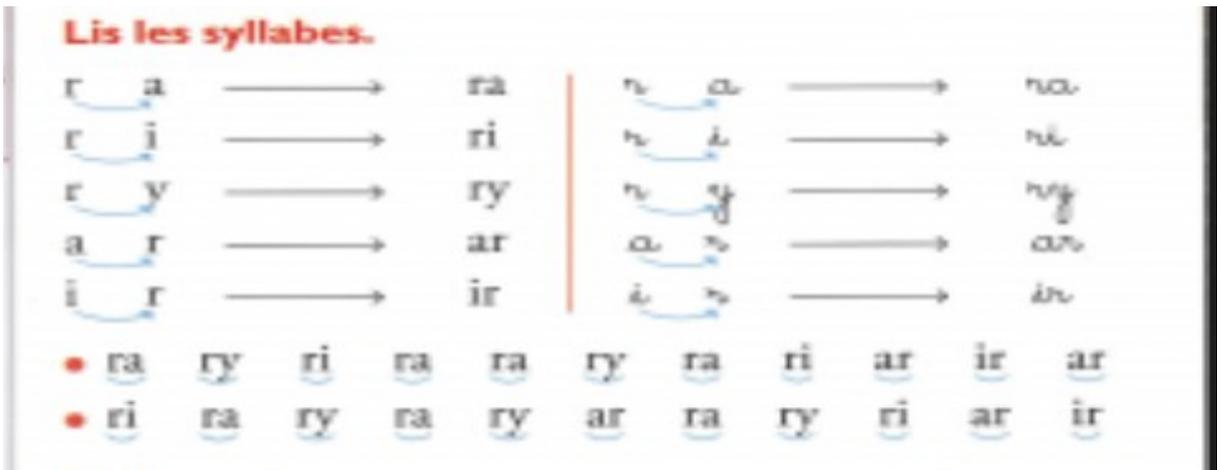
Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

consistent à combiner les phonèmes pour former des syllabes comme le montre l'exemple (1 et 2).

Exemple 1 :



Exemple 2 :



1.6. L'adition

« L'adition est une opération consistant à ajouter un élément au cours d'une transformation » (2007 :15). Cette procédure permet de former un nouveau mot ayant un autre sens en ajoutant un phonème au mot existant.

1.7. La soustraction

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

Par opposition à l'addition, cette stratégie consiste à soustraire un phonème d'un mot pour obtenir un nouveau mot ayant du sens.

1.8. La substitution

« La substitution est une opération consistant à mettre à la place d'un constituant qu'on a effacé un autre constituant qu'on a déplacé. » (2007 :455) Cette procédure consiste donc à remplacer un phonème qu'on a supprimé du mot pour obtenir un nouveau mot.

Les résultats obtenus à propos de ces stratégies, lors de l'analyse des activités proposées dans les manuels public et privé montrent que ces trois stratégies ne sont pas travaillées dans les deux manuels. Nous constatons que ces dernières ne sont pas prises en charge par l'institution scolaire, bien qu'elles soient importantes pour le développement de la conscience phonologique des enfants.

2. Analyse des résultats des observations

❖ A la question :

« Les enseignants favorisent-ils la conscience phonologique en classe ? »

Nous avons abouti aux résultats ci-dessous

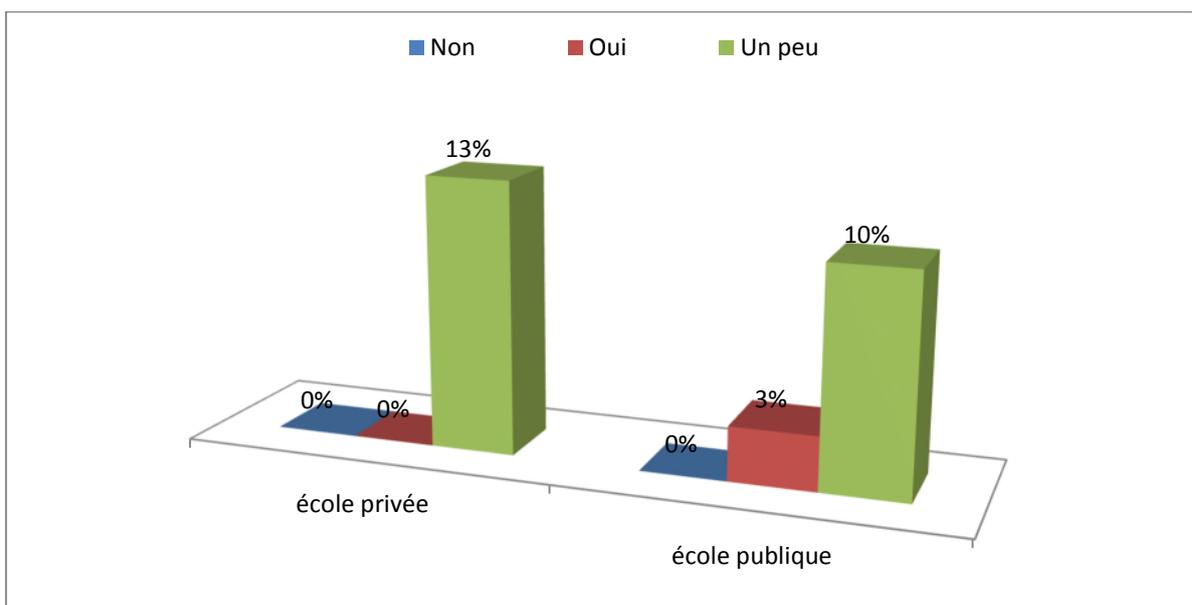


Figure1 : La place de la conscience phonologique en classe de FLE

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

Les résultats obtenus lors des séances d'observation que nous avons réalisées, indiquent que la conscience phonologique est peu favorisée dans l'école privée avec un pourcentage de 13% comme dans l'école publique avec 10%. Cependant cette compétence est présente dans les pratiques enseignantes de l'école publique à 3%. Ces faibles résultats sont dus à la non maîtrise de cette conception par les enseignants, c'est pourquoi ces derniers ne la privilégient pas parfaitement en classe.

En effet, les pratiques enseignantes se focalisent particulièrement sur l'opération des phonèmes et des syllabes et la reconnaissance des mots en fonction des phonèmes étudiés. Mais les activités de manipulation consciente des unités phonologiques ne sont pas suffisamment développées en classe par les enseignants.

❖ À la question :

« Les stratégies de conscience phonologique sont elles présentes dans les pratiques enseignantes ? »

Nous avons abouti aux résultats ci-dessous

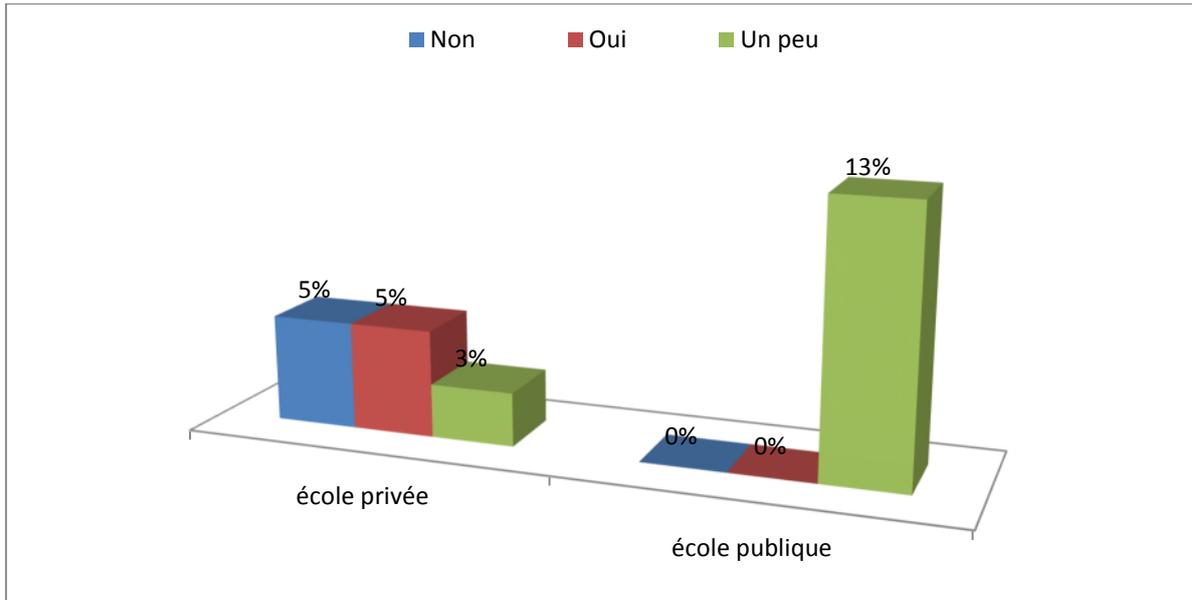


Figure 2: Les stratégies d'enseignement de la métaphonologie dans les pratiques enseignantes

Les statistiques de ce graphique, montrent que les enseignants de l'école publique exploitent seulement certaines stratégies en classe, ces dernières sont peu pratiquées à 13%. Quant à l'école privée, nous avons remarqué que certaines stratégies sont présentes seulement à 3% dans les pratiques enseignantes, comme la segmentation et l'identification qui sont remarquables à l'oral et à l'écrit. Dans d'autres séances nous avons noté un pourcentage de 5% des séances dans lesquelles les enseignants n'utilisent aucune de ces stratégies. Nous avons noté également 5% dans d'autres séances dans lesquelles l'usage de ces stratégies est présent en classe. D'après ces résultats, nous pouvons dire que les stratégies d'enseignement de la conscience ne sont pas vraiment remarquables dans l'acte pédagogique.

❖ À la question :

« *La graphie et la phonie sont-elles enseignées au même temps ?* »

Nous avons abouti aux résultats ci-dessus

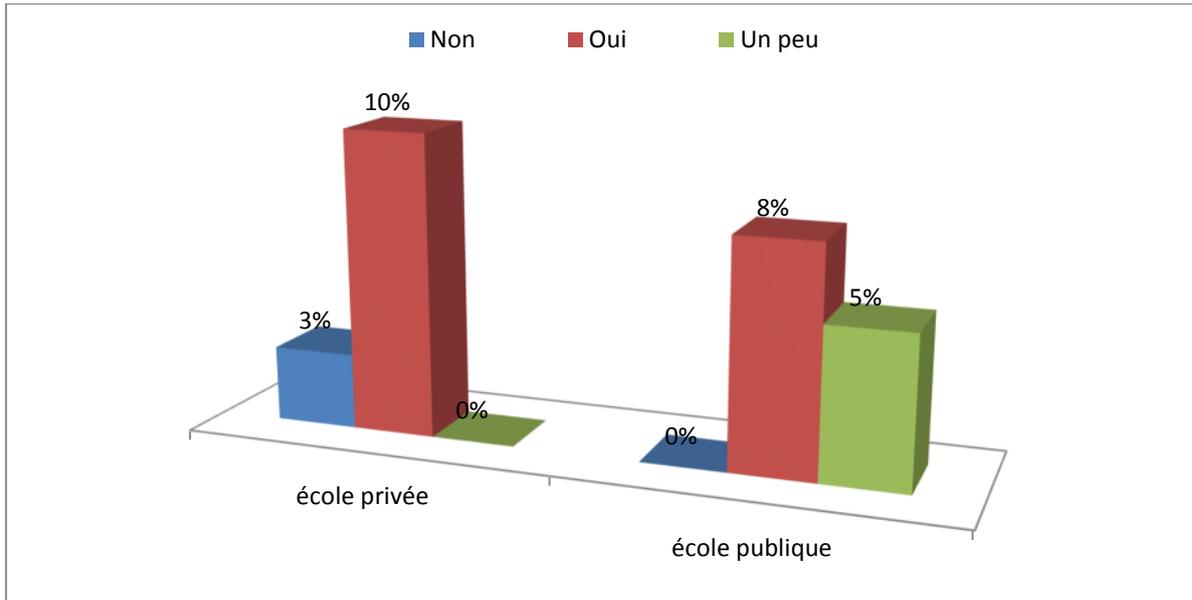


Figure 3: L'enseignement de la phonie et de la graphie en classe de FLE

D'après les résultats des séances d'observation que nous avons conçus, nous avons remarqué dans la majorité des séances que l'enseignement de la graphie et de la phonie se fait au même temps, c'est-à-dire que les enseignants dans la plupart des séances procèdent de la même manière dans les deux établissements scolaires.

En effet, le pourcentage des séances dans lesquelles la phonie et la graphie sont enseignées simultanément, est 8% dans l'école publique et 10% dans l'établissement privé. Celui-ci est remarquable dans les deux établissements lorsque les enseignants prononcent des phonèmes et demandent aux enfants de les écrire sur leurs ardoises, ce genre d'activité ne se fait pas seulement sur les phonèmes, mais aussi sur les syllabes. Ce qui permet aux apprenants de distinguer les sons et leurs différentes écritures, et de connaître tous les graphèmes correspondant aux phonèmes du français.

Le pourcentage des séances dans lesquelles les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont peut prises en charge, renvoi à 5% dans l'établissement public et 0% dans l'école privée, car dans ces séances les enseignants se sont focalisés uniquement sur la phonie. Nous avons trouvé

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

seulement 3% des séances dans lesquelles ces correspondances ne sont pas travaillées dans l'école privée et 0% dans le publique.

Nous constatons que les enseignants du cycle primaire mettent l'accent sur l'enseignement du principe alphabétique qui aide l'enfant dans l'acquisition d'une compétence phonologique.

❖ À la question :

« Les enseignants utilisent-ils une méthode gestuelle lors de l'entraînement de conscience phonologique ? »

Nous avons abouti aux résultats ci-dessous

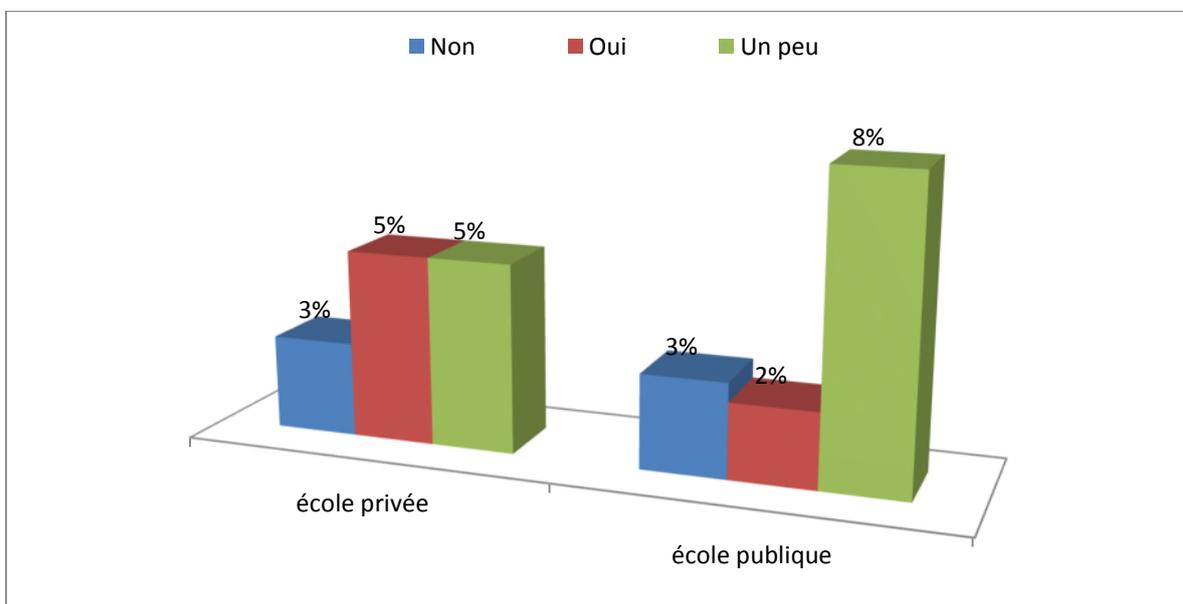


Figure 4 : L'usage de la gestuelle lors de l'installation de la compétence métaphonologique.

D'après les résultats d'observation de la quatrième question, nous avons découvert que 8% des séances dans lesquelles la méthode gestuelle est peu utilisée, au sein de l'école étatique et 5% dans l'école privée. Nous avons noté également 2% des séances dans lesquelles les gestes sont utilisés dans le public, lors de la mise en pratique des activités de conscience phonologique et 5% dans le privé. Quant aux autres dans lesquelles la gestuelle n'est pas utilisée par les enseignants, elles ne se résument que par 3% dans les deux établissements.

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

Nous constatons que les enseignants font appel à la gestuelle lors des activités d'entraînement à la conscience phonologique. Celle-ci est observable dans les classes publiques lorsque par exemple l'enseignant utilise son bras pour segmenter un mot, et dans les classes privées lorsque ce dernier tape les mains pour chaque syllabe d'un mot et demande aux apprenants de faire la même chose.

À La question :

« Les enseignants font ils appel au ludique en classe lors de l'installation de l'habilité métaphonologique ? »

Nous avons abouti aux résultats ci-dessous

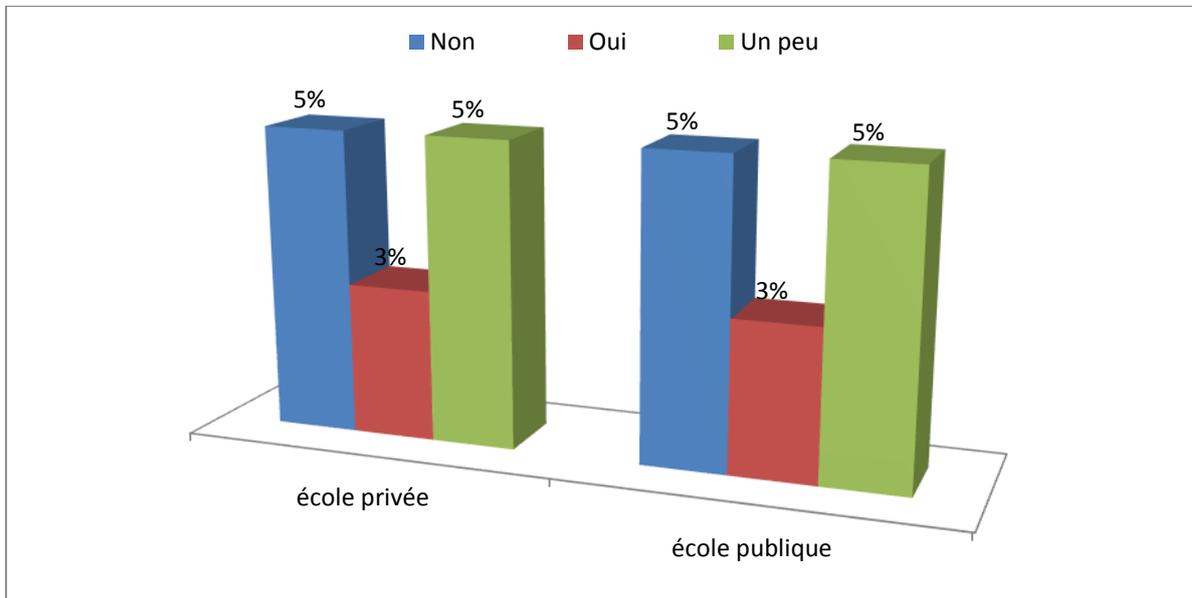


Figure 5: L'usage du ludique lors de l'installation de la compétence Métaphonologique

L'analyse des statistiques indique que les enseignants dans la plupart des séances d'observation n'utilisent pas toutes les activités ludiques adéquates, pour améliorer l'entraînement à la compétence métaphonologique. Nous avons noté 5% des séances dans lesquelles les activités ludiques ne sont pas suffisamment travaillées dans les deux établissements. Et 3% seulement de ces séances dans lesquelles le ludique trouve sa part dans les pratiques enseignantes. Quant aux

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

séances dans lesquelles nous n'avons pas remarqué l'usage des activités ludiques, leur pourcentage est 5% dans les deux écoles.

En effet, dans l'école privée nous n'avons observé que quelques séances où les enseignants ont proposé des comptines amusantes, pour que l'enfant identifie le son étudié. C'est en répétant les comptines et les mots que les enfants arrivent à mémoriser progressivement les sons.

Nous avons remarqué également que les enseignants, lors de la discrimination des syllabes, ils proposent des activités qui consistent à compter ou découper les syllabes d'un mot en tapant les mains. De plus, pour développer cet aspect les enseignants demandent aux apprenants de donner des mots contenant le phonème étudié. Néanmoins, ce genre d'activités n'est pas exploité suffisamment par les enseignants parce qu'ils se basent essentiellement sur les activités proposées dans le manuel et le cahier d'activités, quoique les enfants apprécient toutes activités ludiques qui les amènent à prendre en compte que les mots sont formés d'unités plus petites et leur relation permet de créer de nouveaux mots.

❖ À la question :

Les comptines sont elles utilisées dans l'enseignement de la conscience phonologique ? »

Nous avons abouti aux résultats ci-dessous

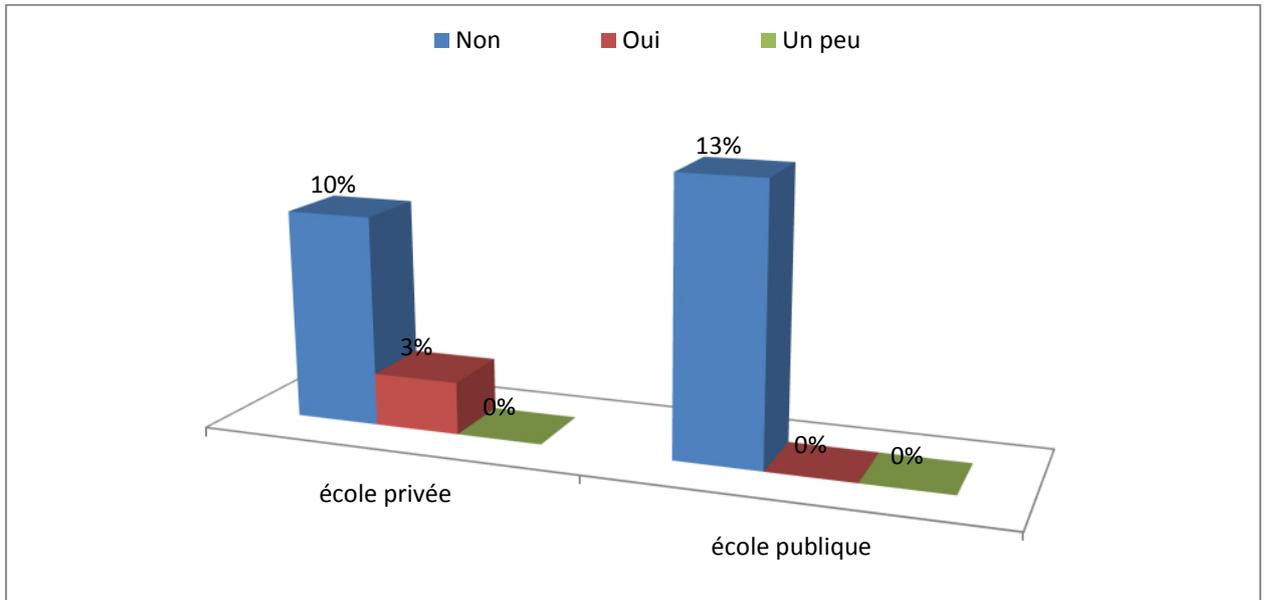


Figure 6: L'usage des comptines dans l'enseignement de la conscience phonologique

Le graphique ci-dessus, montre le manque de l'usage des comptines lors de l'entraînement des apprenants à la conscience phonologique, d'ailleurs le pourcentage des séances dans lesquelles les comptines ne sont pas utilisées lors de la mise en pratique des activités métaphonologiques est 13% dans l'école publique et 10% dans l'école privé. En revanche, les comptines sont remarquables dans certaines séances dans l'école privée avec un pourcentage de 3 %. Ces dernières sont utilisées dans les activités d'identification des phonèmes et des syllabes.

Nous avons constatés d'après ces résultats que ce support n'est pas suffisamment utilisé en classe, Malgré son importance dans l'acquisition d'une compétence phonologique, en ce qu'il permet à l'apprenant de mémoriser les sons étudiés d'une manière inconsciente.

❖ À la question :

« Les enseignants utilisent ils d'autres stratégies a par celles existantes dans les activités du manuel ? »

Nous avons abouti aux résultats ci-dessus

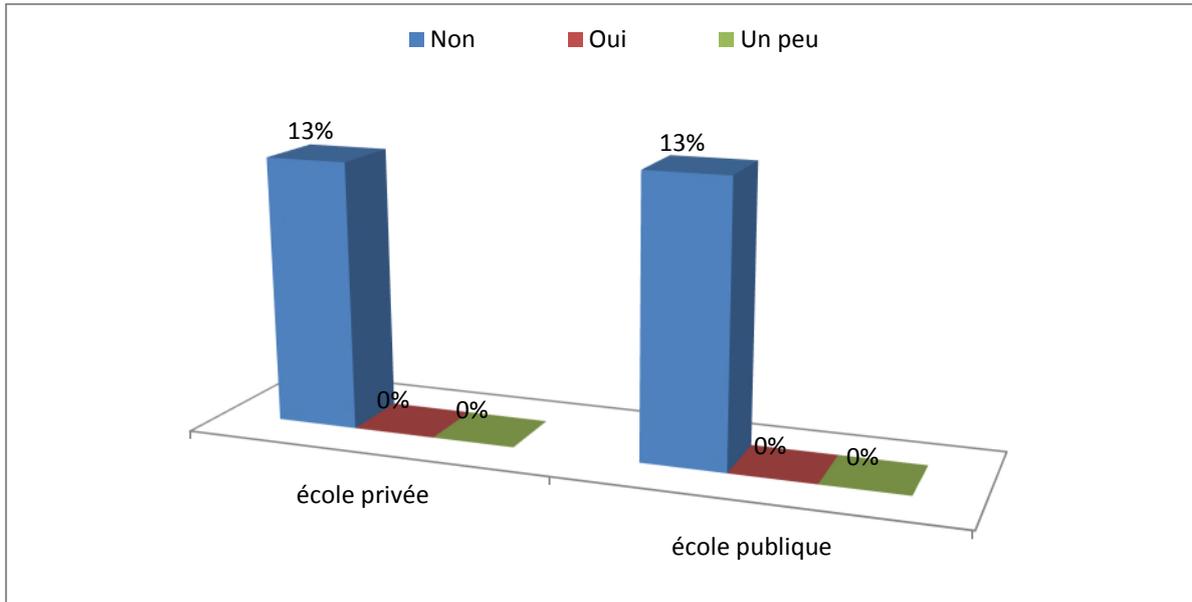


Figure 6 Les stratégies présentes dans les pratiques enseignantes

Selon ce graphique le pourcentage des séances d'observation dans lesquelles les enseignants n'utilisent pas d'autres stratégies d'enseignement de la métaphonologie à part celles existantes dans les manuels des deux écoles est 13%. En effet, les enseignants travaillent la compétence métaphonologique en utilisant les stratégies proposées dans le manuel scolaire et le cahier d'activité. Pour arriver par exemple à discriminer deux phonèmes, les apprenants commencent par la lecture des mots contenant ces derniers, puis les segmenter en syllabes pour arriver à l'unité phonologique la plus petite. Ce qui permet aux enfants de comprendre qu'un mot peut être découpé en unités phonologiques larges qui peuvent être segmentées en unités petites.

❖ À la question :

« Les enseignants évaluent ils la compétence phonologique des apprenants ? »

Nous avons abouti aux résultats ci-dessous

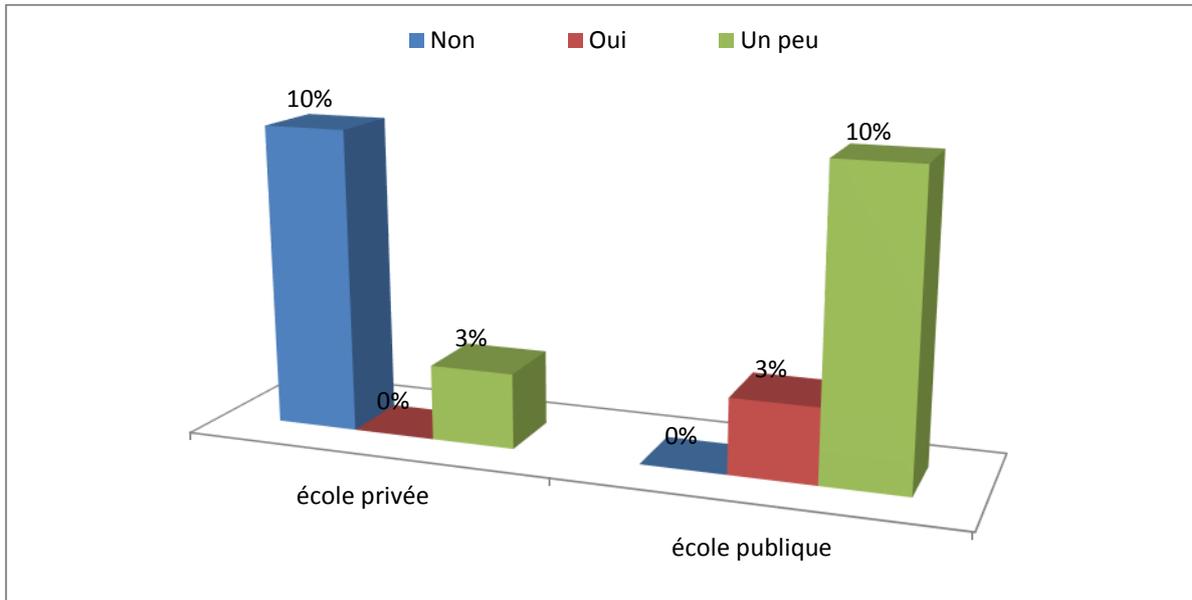
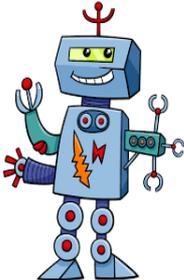


Figure 7: L'évaluation de la conscience phonologique

Ce graphique représente les résultats d'observation de la dernière question. Celui-ci montre la présence de l'évaluation dans la minorité des séances observées à l'école étatique, avec un taux de 10% et de 3% dans l'école privée. Au sein de la classe étatique, nous avons noté un pourcentage de 3% des séances dans lesquelles l'évaluation est bien faite en ce qu'elle touche les différents niveaux de conscience phonologique ainsi que les différentes unités phonologiques. Quant aux séances dans lesquelles les enseignants n'ont pas évalué les compétences phonologiques des apprenants, elles se résument par un pourcentage de 10% dans l'école privée et 0% dans l'école étatique.

3. Propositions didactiques

Niveau : 3 AP	Fiche n° : 01	Titre : Segmentation
Objectif : Amener l'apprenant à diviser un mot en syllabes ou en phonèmes.		
Compétence : conscience phonémique et syllabique		
Matériel :		
Déroulement :		
-Les Apprenants vont tout d'abord lire les mots et comprendre leur signification. Ensuite les segmenter en syllabes oralement, pour passer à la segmentation de ces derniers à l'écrit.		
Activité : Écrivez dans les cases les syllabes que vous entendez dans chaque mot.		
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
Princesse	Robot	Cartable
		
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Parasol	Fraise	Tortue
		

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

Niveau : 3 AP	Fiche n°2	Titre : Fusion
---------------	-----------	----------------

Objectif : Amener l'apprenant à combiner les lettres pour former des mots

Compétence : Conscience phonémique

Matériel : grille de mots croisés

Activité : À partir des lettres proposées écrivez des mots qui correspondent à chaque image puis complétez la grille de mots croisés.

1



A-B-R-I-C-O-T

2



R-U-E

	7	6					5
1	A	B		I	C	O	T
2	R		E				O
3	B	R		B	I	S	R
		E	4	C	H		
	E	A					U
		U					E



4

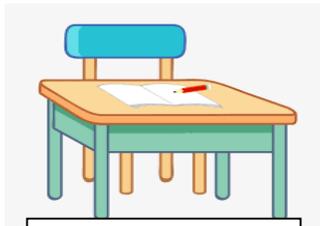
B-R-E-B-I-S

C-H-A-T

3

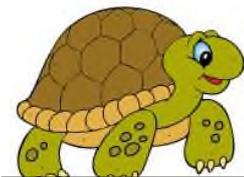


6



B-U-R-E-A-U

5



T-O-R-T-U-E

7

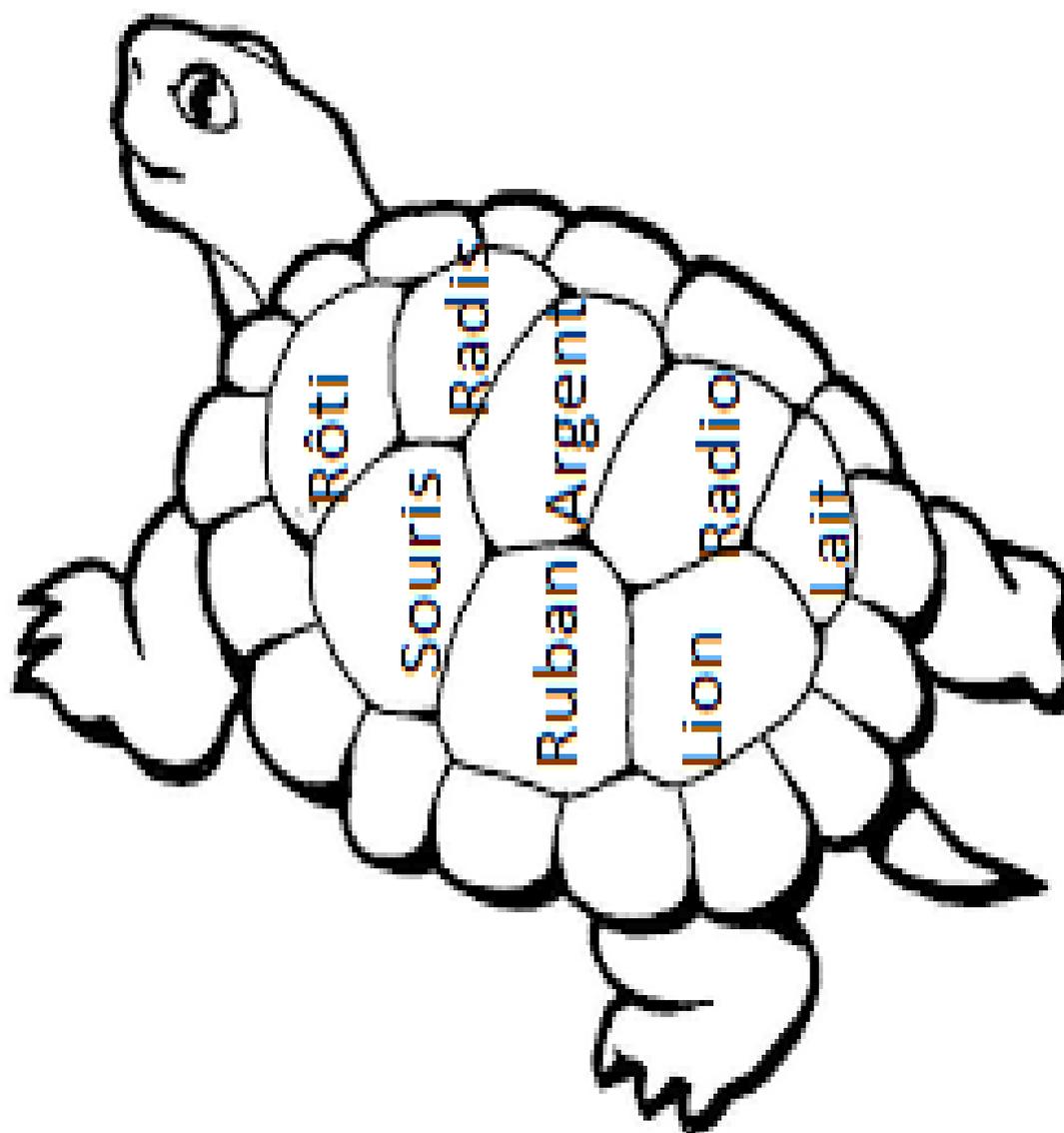


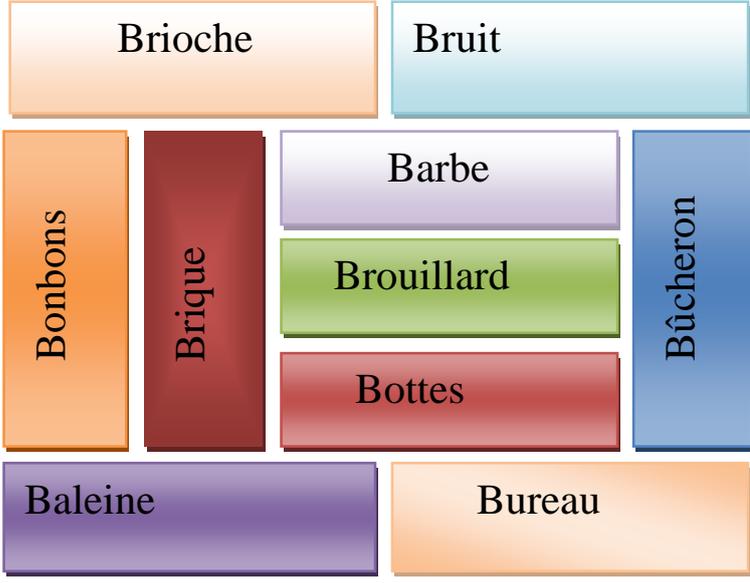
A-R-B-R-E

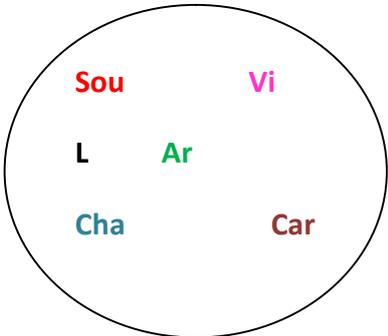
Niveau : 3 ^{ème} AP	Fiche n° : 03	Titre : catégorisation									
<p>-Objectif : Amener l'apprenant à classer par catégories les mots qui ont des ressemblances</p> <p>-Compétence visée : conscience phonologique</p> <p>-Le matériel : Les cartes à mots</p>											
<p>Déroulement</p> <p>-L'enseignant propose aux apprenants des cartes à mots, puis leur demande de mettre ensemble toutes celles qui commencent par les mêmes phonèmes.</p> <p>Activité : Entourez toutes les cartes ayant des mots commençant par les mêmes lettres.</p> <table border="0" data-bbox="263 996 1364 2016"><tr><td data-bbox="263 996 630 1332"><p>Abeille</p></td><td data-bbox="630 996 997 1332"><p>Maison</p></td><td data-bbox="997 996 1364 1332"><p>Pomme</p></td></tr><tr><td data-bbox="263 1344 630 1680"><p>Moto</p></td><td data-bbox="630 1344 997 1680"><p>Arbre</p></td><td data-bbox="997 1344 1364 1680"><p>Magicien</p></td></tr><tr><td data-bbox="263 1691 630 2016"><p>Marmotte</p></td><td data-bbox="630 1691 997 2016"><p>Armoire</p></td><td data-bbox="997 1691 1364 2016"><p>Fourmi</p></td></tr></table>			<p>Abeille</p> 	<p>Maison</p> 	<p>Pomme</p> 	<p>Moto</p> 	<p>Arbre</p> 	<p>Magicien</p> 	<p>Marmotte</p> 	<p>Armoire</p> 	<p>Fourmi</p> 
<p>Abeille</p> 	<p>Maison</p> 	<p>Pomme</p> 									
<p>Moto</p> 	<p>Arbre</p> 	<p>Magicien</p> 									
<p>Marmotte</p> 	<p>Armoire</p> 	<p>Fourmi</p> 									

Niveau : 3 ^{ème} AP	Fiche n° : 04	Titre : Identification
<p>-Objectif : Amener l'apprenant à reconnaître un phonème dans plusieurs mots et à identifier les fins des mots dans une comptine.</p> <p>-Compétence visée : conscience rimique</p> <p>-Le matériel : Une comptine</p>		
<p>Déroulement</p> <p>- L'enseignant fait une première lecture de la comptine pour la faire découvrir aux apprenants. La deuxième lecture doit être faite par ces derniers mais avec l'aide de l'enseignant.</p> <p>Activité : Trouvez les mots qui riment dans la comptine suivante.</p> <div data-bbox="588 1093 1077 1326" style="text-align: center;"></div> <p style="text-align: center;">C'est un beau bateau</p> <div data-bbox="355 1440 1300 1892" style="background-color: #FFC0CB; padding: 10px; text-align: center;"><p>C'est un beau bateau Fin comme un oiseau Qui vole sur l'eau Vers les pays chauds</p><p>Ce petit bateau Est un vrai cadeau Qui a sur son dos Plein de jolis mots</p><p style="font-size: small;">Bertomeu J-Philippe</p></div>		

Activité 2 : Colorez le mot quand vous voyez la lettre R



Niveau : 3 ^{ème} AP	Fiche n° : 05	Titre : isolation
<p>-Objectif : Amener l'apprenant à découvrir les phonèmes d'un mot, en les isolant des autres.</p> <p>-Compétence visée : conscience phonémique</p> <p>-Le matériel : listes de mots</p>		
<p>Déroulement</p> <p>-L'enseignant demande aux apprenants de lire la liste des mots et de dire pourquoi ces derniers sont ils ensemble, puis de dire quel est le premier phonème de chaque mot.</p> <p>Activité : Quel est le premier phonème des mots suivants ?</p>  <p>The image shows a collection of ten colored boxes containing words. The words are: Brioche (orange), Bruit (light blue), Bonbons (orange), Brique (dark red), Barbe (light purple), Brouillard (green), Bottes (dark red), Bûcheron (blue), Baleine (purple), and Bureau (orange). The boxes are arranged in a somewhat irregular grid.</p>		

Niveau : 3 AP	Fiche n° : 06	Titre : Addition
<p>Objectif : Amener l'apprenant à former de nouveaux mots en ajoutant des phonèmes ou des syllabes aux mots existants.</p> <p>Compétence : conscience phonémique et syllabique</p> <p>Matériel :</p>		
<p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none">- L'enseignante explique aux apprenants qu'ils peuvent créer un mot à partir de celui existant, puis elle donne un exemple pour qu'ils comprennent ce principe.- L'enseignante demande aux apprenants de lire la série de mots, puis elle leur demande d'ajouter un son au début de chaque mot, afin de former des mots nouveaux. <p>Activité : Formez de nouveaux mots en ajoutant des phonèmes et des syllabes proposées aux mots existants.</p> <p>Table - Une - Ris- Père- Mure- Peau.</p> 		

Niveau : 3 AP	Fiche n° : 07	Titre : Soustraction
---------------	---------------	----------------------

Objectif : Amener l'apprenant à former de nouveaux mots en supprimant une lettre ou une syllabe

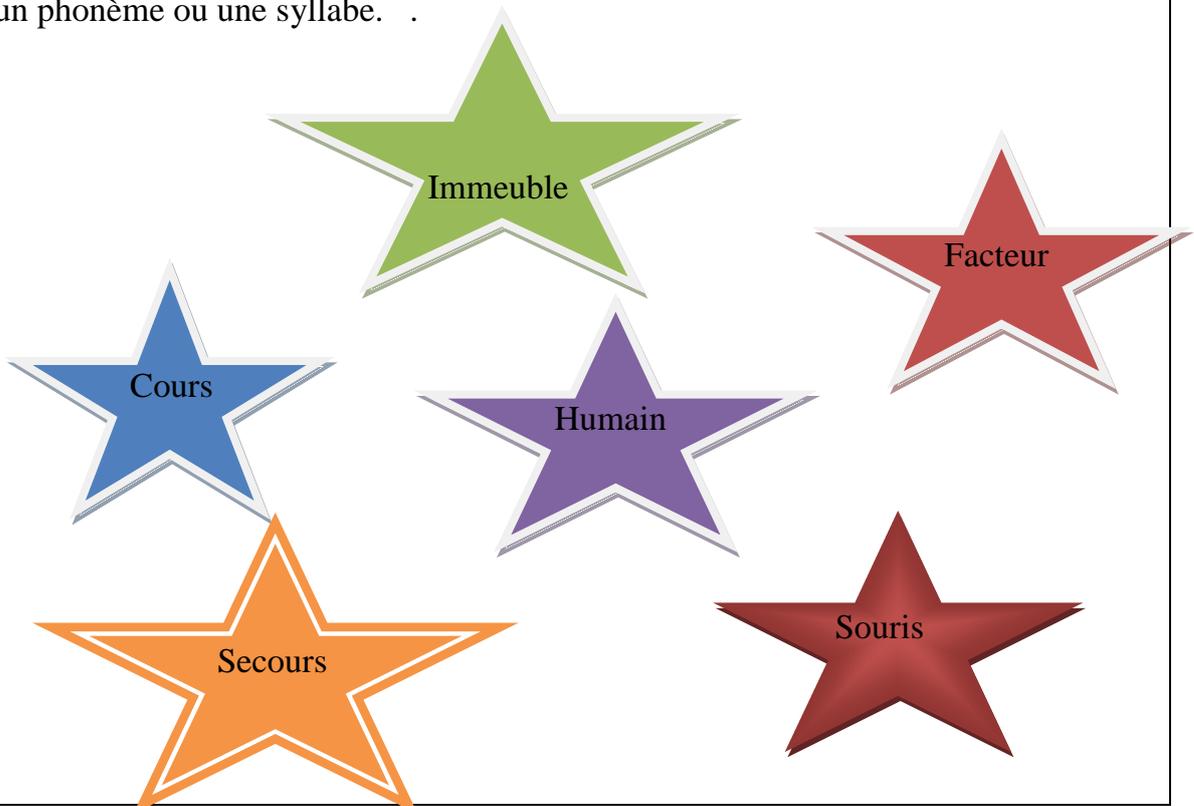
Compétence : conscience phonémique et syllabique

Matériel :

Déroulement :

- L'enseignante explique que la suppression d'un son peut engendrer un nouveau mot.
- L'enseignante demande de lire les mots puis de supprimer un son pour obtenir un nouveau mot.

Activité : Dites quel est le mot restant dans chaque étoile lorsque vous supprimez un phonème ou une syllabe. .



Niveau : 3 AP	Fiche n° : 08	Titre : Substitution
Objectif : Amener l'apprenant à former d'autres mots à partir de ceux existants		
Compétence : conscience phonémique		
Matériel : images		
Déroulement : L'enseignante explique aux apprenants qu'ils peuvent former un mot en remplaçant un phonème d'un mot par un autre. - L'enseignante demande de lire les mots proposés et de remplacer le premier phonème par un autre, pour obtenir des mots correspondants aux images. Activité : remplacez le premier phonème par un autre pour former un nouveau mot, puis associez chaque mot à son image.		
- chat		
- buche		
- bateau		
- Sapin		

Chapitre III : Analyse des données et propositions didactiques

Dans ce chapitre nous avons effectué l'analyse des manuels scolaire public et privé, tout en se focalisant sur les stratégies d'enseignement de la compétence métaphonologique, nous avons procédé également au l'analyse des résultats d'observation faite dans les classes de 1^{ère} AP de l'école privée et la 3^{ème} AP de l'école étatique.

Nous avons par la suite, réalisé certaines activités qui ciblent les stratégies qui ne sont pas proposées par l'institution scolaire. Enfin, pour parfaire ce mémoire, nous passerons à une conclusion dans laquelle nous apporterons des réponses à notre problématique.

Conclusion

Conclusion

La présente recherche inscrite dans le domaine de la linguistique appliquée, s'est articulée autour du développement de la conscience phonologique des apprenants du français langue étrangère du cycle primaire. Ce mémoire est réparti en trois chapitres : les deux premiers nous les avons consacrés à la théorie, quant au troisième nous l'avons réservé à la pratique.

L'enseignement du français en Algérie demeure d'une grande importance par rapport aux autres langues étrangères et son enseignement devient inévitable dans tous les paliers. C'est dans le premier chapitre que nous avons pris le soin d'intégrer ce sujet dans notre investigation.

Nous avons entamé par la suite le deuxième chapitre qui est subdivisé en deux parties : dans la première partie, nous avons abordé la notion de compétence phonologique à travers ces différents aspects ainsi que les travaux théoriques portant sur cette notion, les plus marquants dans le monde scientifique.

Dans la seconde partie de ce deuxième chapitre théorique, nous avons attaqué le cadrage méthodologique de notre mémoire, dans lequel nous avons procédé à la présentation de notre public d'enquête. Ce dernier regroupe deux classes : la classe de 3^{ème} AP publique et celle de 1^{ère} AP de l'école privée. Ainsi que la description de notre corpus et de nos outils de recherche qui sont les observations réalisées au sein des classes choisies et l'analyse des manuels des deux écoles.

Après avoir présenté notre cadrage théorique et méthodologique, nous avons passé par la suite au troisième chapitre contenant deux parties : dans la première, nous avons entamé l'étude des données recueillies à l'aide de l'analyse des manuels de 3^{ème} année du primaire public et de la 1^{ère} année du primaire privé, et des observations que nous avons effectuées. Quant à la deuxième, elle englobe une série d'activités qui traitent la compétence métaphonologique et qui regroupent toutes les stratégies d'enseignement de la conscience phonologique notamment celles qui ne sont pas prises en charge par l'institution scolaire.

Conclusion

Cette recherche a pour objectif de dégager le rôle de la conscience phonologique et son utilité dans l'apprentissage du français langue étrangère et de voir si les contenus fournis par l'institution scolaire sont adéquats aux stratégies d'enseignement de cette compétence.

Pour atteindre cet objectif nous nous sommes interrogés sur les stratégies d'enseignement de la conscience phonologique proposées par l'institution scolaire, celle-ci est la problématique principale de notre modeste travail.

À travers notre étude, nous finirons par dire que les stratégies de l'enseignement de la compétence phonologique ne sont pas toutes proposées par l'institution scolaire. Certaines de ces dernières sont ignorées par les concepteurs des manuels et par les enseignants. Les résultats de notre enquête ont démontré que la substitution, l'addition et la soustraction ne sont pas exploitées et seul l'identification, la segmentation, la catégorisation, l'isolation et la fusion qui sont valorisées. Cependant, celles qui sont travaillées ne traitent pas toutes unités phonologiques. Nous avons pu constater par exemple que les activités de l'identification touchent seulement la syllabe et le phonème, quant à celles des rimes elles ne sont pas mises en pratique.

Pour conclure, nous espérons que ce modeste travail soit le point de départ pour la prise en charge la conscience phonologique des apprenants dans une classe du FLE. Nous souhaiterons que l'institution scolaire accorde plus d'importance à cette compétence et lui consacre un temps nécessaire.

Bibliographie

Ouvrages

- BRIN- HENRY Frédérique, 1997, *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, Ortho Edition.
- BRIQUET- Duhazé Sophie, 2013, *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élève en grande difficulté*, Paris, éd l'Harmattan.
- CUQ Jean-Pierre, 2003, *dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- DUBOIS Jean, 2007, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, éd Larousse.
- GOSWAMI Usha; BRYANT Peter, 1990, *Skills and learninig to read*, Oxford shire, éd psychology press.
- LECOCQ Pierre, 1991, *apprentissage de la lecture et dyslexie*, liège, éd Mardaga
- PARADIS Pierre, 2006, *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*, Alger, éd Guérin
- SEBBA Rabeh. 1996, *L'arabisation dans les sciences sociale : Le cas algérien*. Paris. L'Harmattan.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane ; COLE Pascale, 2003, *Lecture de dyslexie. Approche cognitive*, Paris, Dumond

Articles

- BRIQUET-Duhazé Sophie, 2014, « Résultat d'un entraînement à la conscience phonologique chez les élèves en grandes difficultés de lecture en cycle 3 », *Enfance*, N°(18), vol 2, pp.119-134. Article en ligne sur le lien <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-2-page-119.htm> consulté le 19/01/2018
- BRUCE D-J, 1964, "The analyzis of word sounds by young children, The British" *Journal of Education Psychology*, N° (34) 2, pp.158-170. article en ligne sur le lien <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1964.tb00620.x/pdf> consulté le 16/02/2018

- CHERIGUEN Foudil, 1997, « Politique linguistique en Algérie », *Persée* Vol 52, N° 01, en ligne sur le lien <https://www.persee.fr/doc/mots> PDF consulté le 29/03/2018
- FOORMAN Barbara R, 2003, « Interventions Aimed at Improving Reading Success: An Evidence-Based Approach », *Développement neuropsychologie*, N°(24), vol 2&3, pp. 613–639 article en ligne sur le lien http://www.plaea.org/media/cms/Foormanetal_2003_91DB8690DD531. Consulté le 15/02/2018
- GAISSON Jocelyne, 2013, « l'émergence de l'écrit » PDF disponible sur le lien https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/seminaires/131127%20seminaire-midi%20charron%20fortin-clment%20et%20helal_vf.pdf consulte 13/12/2017
- GOMBERT Jean-Emile, 1992, « Le Développement méta- linguistique », *Revue française de pédagogie*, N° (98), vol 1, pp. 117-119 article en ligne sur le lien http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_98_1_2496_t1_0117_0000_1 consulté le 13/02/2018
- KANOUA Saida, 2008, « Culture et enseignement du français en Algérie », *Synergies Algérie*, N°(2), pp. 185-190, PDF sur le lien <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/kanoua.pdf> consulté le 20/03/2018
- KATEB Kamel, 2004, « Les séparations scolaires dans l'Algérie » *Insaniyat*. disponible sur <http://journals.openedition.org/insaniyat/6242> consulté le 29/03/2018
- LENEL Julia C; CANTOR Joan H, 1981, rhyme recognition and phonemic perception in young children, *Journal of psycholinguistic research*, vol 10, N° (1), pp. 57-58, article en ligne sur le lien <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01067361> consulté le 16/03/2018.
- LIBERMAN Isabelle Yoffe; SHNAKWEILER Donald, 1974, “Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child”, *Journal of Experimental Child Psychology*, N° (18) vol 2, pp.201-202, article en ligne sur le lien <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022096574901015> consulté le 13/2/2018.
- TALEB-IBRAHIMI Khaoula, 2004, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *l'année du Maghreb*, N° 305, en ligne sur <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> consulté le 30/03/2018
- ZIEGLER Johhanes-C; GOSWAMI Usha, 2005, Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across language: A psycholinguistic grain size theory, *psychological bulletin*, vol 131, N°(1), pp. 3-29. en ligne sur le lien https://www.cne.psychol.cam.ac.uk/pdfs/publication-pdfs/Ziegler_Goswami_2005_PsychBull_131_3-29.pdf consulté le 24/03/2018.

Documents officiels

- La loi d'orientation sur l'éducation nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, Chapitre I, art 4. Disponible sur :
<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/a7e0cc2805ceafd5db12f8cf3190f43b66854027.PDF> consulté 03/11/2017
- *Règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés*, Ordonnance N° 05 -07 du 23 août 2005, article8. PDF sur le lien
http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_ordonnance-05-07-2005.htm
consulté le 05/05/2018 consulté le 05/05/2018

Documents pédagogiques :

- CALIER Isabelle ; LE VAN GONG Angélique, 2010, *Cahier d'activités Taoki et compagnie : méthodes de lecture syllabique*, Paris, Hachette.
- CALIER Isabelle ; LE VAN GONG Angélique, 2010, *Manuel de l'élève Taoki et compagnie : méthodes de lecture syllabique*, Paris, Hachette.
- *Documents d'accompagnement du programme de français de 3^{ème} année primaire*, 2017, Algérie, Office Nationale des Publications Scolaires.
- *Guide pédagogique du manuel de français de troisième année primaire*, 2017, Algérie, ONPS
- MEDJAHED Leila ; FERHAT Mouloud ; GHERBAOUI Mohamed ; KHOUADRI Mohamed ,2017-2018, *Mon premier livre du français*, Algérie, ONPS.
- MEDJAHED Leila ; FERHAT Mouloud ; GHERBAOUI Mohamed ; KHOUADRI Mohamed, 2017-2018, *Cahier d'activités de français*, Algérie, ONPS.
- *Programme de français de troisième année primaire*, 2017, Alger, ONPS

Thèses et mémoires

- BAUMANN Melanie, 2013, *La conscience phonologique, atelier de prévention et de remédiation*, HEP BEJUNE
http://doc.rero.ch/record/232400/files/MAES_2013_MP_BaumannMelanie.pdf
- BENBERKANE Younes, 2015, *La mise en place d'un dispositif de formation aux écrits scientifiques*, thèse de doctorat en didactique, université de Bejaia.

- Dupire Fanny, 2008, *la conscience phonologique : mise en place chez l'enfant porteur d'implant cochléaire*, université de Nantes [http:// archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/fichiers/download/c6a00e85-6c08-4924-8744-c22e42b1653](http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/fichiers/download/c6a00e85-6c08-4924-8744-c22e42b1653)
http://doc.rero.ch/record/232400/files/MAES_2013_MP_BaumannMelanie.pdf
- SAYOUD .Djamel, 2010, « le rôle de l'apprentissage de l'oral dans la remédiation » mémoire en ligne
https://www.memoireonline.com/12/11/4982/m_Le-rle-de-lapprentissage-de-loral-dans-la-remediation1.html consulté le 01/03/2018
- TAMEUR Souad, 2012, *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit*, mémoire de magister en didactique, université de Sétif <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf>

Table des matières

Table des matières

Introduction.....	5
Chapitre I : Les langues étrangères en Algérie.....	12
1. Les langues étrangères en Algérie.....	11
2. Le français	13
3. Le statut du français en Algérie	14
4. L'enseignement du français en Algérie	16
4.1. Durant la période coloniale	16
4.2. Après la période coloniale	17
4.3. Le français dans le système éducatif algérien.....	18
4.3.1. La première réforme	19
4.3.4. La deuxième réforme	20
4.4. Le français dans les centres de petite enfance algériens	22
4.5. Le français au cycle primaire	22
5. Les écoles privées en Algérie	23
Chapitre II: Cadrage théorique et méthodologique.....	25
1. Le cadrage théorique de la recherche.....	27
1.1. La définition de la conscience phonologique	28
1.2. Le développement de la conscience phonologique.....	28
1.3. La distinction épiphonologie et métaphonologie.....	30
1.4. L'apprentissage du principe alphabétique	33
1.5. Les stratégies d'enseignement de la conscience phonologique :	33
2. Cadrage méthodologique.....	33
2.1. Justification des choix méthodologiques.....	35
2.2. Présentation de la grille d'observation	36
2.2.1. Présentation du public	36
2.2.2. Présentation du corpus.....	35
2.2.2.1. Description du manuel de 3 ^{ème} AP publique.....	36
2.2.2.2. Description du manuel de 3 ^{ème} AP publique.....	38

Chapitre III: Analyse des données et propositions didactiques.....	40
1. Résultats d’analyse des manuels des écoles publique et privée.....	42
1.1. L’identification.....	40
1.2. La segmentation.....	44
1.3. La catégorisation.....	46
1.4. L'isolation.....	48
1.5. La fusion.....	49
1.6. L'addition.....	51
1.7.La soustraction.....	51
1.8. La substitution.....	51
2.Analyse des résultats des observations.....	52
3. Propositions didactiques	62
Conclusion.....	73
Bibliographie.....	76
Annexes.....	84

Annexes

Annexes

Annexe 1 : Activités du manuel scolaire de 3^{ème} AP de l'école publique.

Annexe 2 : Activités proposées dans le cahier d'activité de 3^{ème} AP de l'école publique.

Annexe 3 : Activités proposées dans le cahier d'activité de 1^{ère} AP de l'école privée

Annexe 4 : Activités du manuel scolaire de 1^{ère} AP de l'école privée

Annexe 5 : Grille d'analyse du manuel privé

Annexe 6 : Grille d'analyse du manuel publique

Annexe 7 : Grille d'observation

Annexe 8 : Grille d'observation des classes privées

Annexe 9 : Grille d'observation des classes publiques

استاذي في بيتي  **JE M'ENTRAÎNE** **SÉQUENCE 1**

 • Écoute et répète.
La chanson de "l'alphabet".

1 Lève la main quand tu entends "m".

2 Lève la main quand tu entends "n".

3 Recopie les lettres que tu connais dans ton cahier.

a o A q R n a x m n A I M
i I q Y m r a n i u N I

4 Sur ton ardoise, écris le mot qui correspond à l'image, puis lis la phrase.

 a un  dans la main.

5 Écris dans ton cahier.

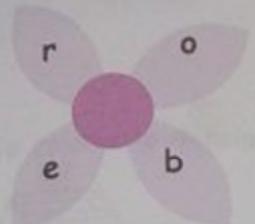
 ananas  Amina

dix-sept 17

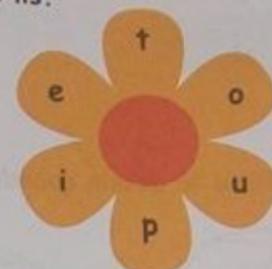
Annexe 1

SÉQUENCE 1

Je forme des mots avec p/b/ou/u, puis je lis.



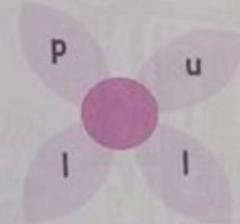
Flora



Flora



Flora



Flora

10 J'écris deux mots avec les lettres p / o / u / b / e / é.

Flora

Flora

10 Je fais un dessin du mot.



trente et un 31

موقع
المراجعة الجزائرية
eddirasa.com


1

A Dis le dialogue avec tes camarades !

Bonjour !
Je suis Amine !



Bonjour !
Moi, c'est Anis !



Amine
amine
a - mine
a - i
A - I

Anis
anis
a - nis
a - i
A - I

1 Lève la main quand tu entends "a".







2 Lève la main quand tu entends "i".







3 Écoute et entoure "a", "i" au tableau.



Elle regarde des images.



Il a un abricot.



Il nage.

4 Écris sur ton ardoise, puis recopie dans ton cahier.



a a a
A A A

i i i

I I I



14
quatorze

SEQUENCE 1

J'écris et Je lis

1 J'écoute et j'entoure « ma », « mi ».

tomate minaret marteau fourmi

2 J'écoute et j'entoure « ni », « na ».

nappe nid banane animal

3 J'écris des syllabes de deux lettres.

n a i

4 J'écris des syllabes de deux lettres.

m i a

5 Je recopie.

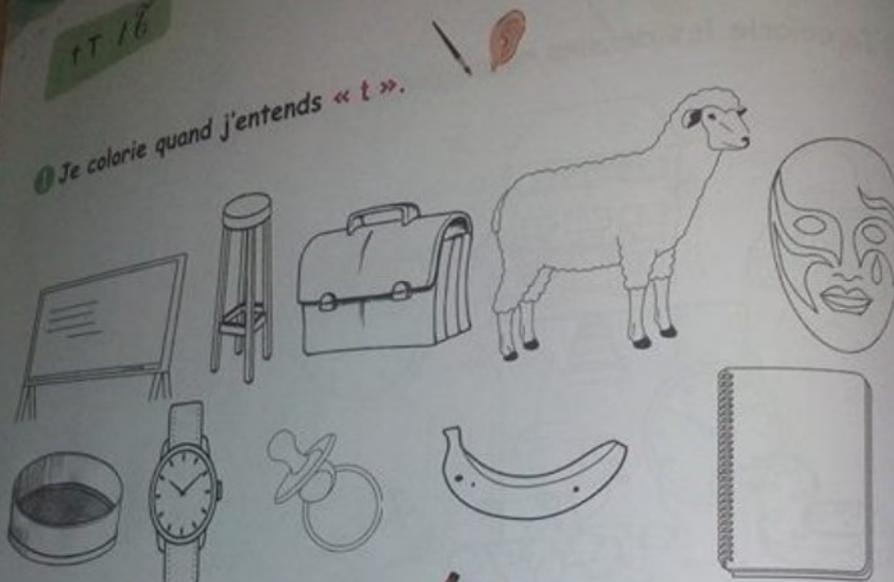
Mami

Mona

الدراسة الجزائرية
dix addirasa.com

17

1 Je colorie quand j'entends « t ».



2 J'entoure tous les t que je vois.

N d t L M t d v t w T b w n T

3 J'entoure tous les t que je vois.

une tarte UNE TARTINE une tomate

Tiemcen une fontaine Tanina

4 Je recopie.

t t

T T

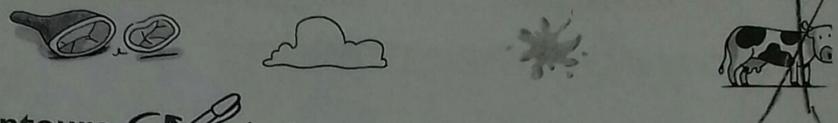
quatorze
addirasa.com

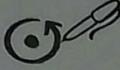
À la piscine

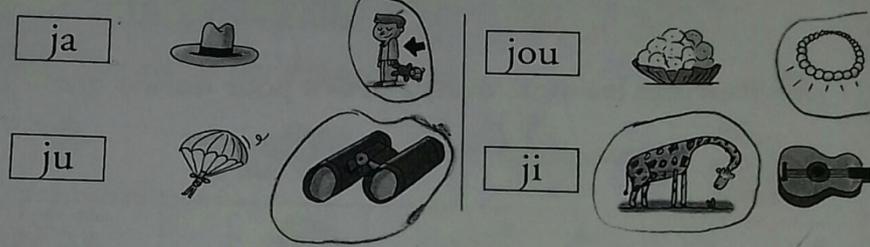
J'entends lundi 15 mars 2018

1 Barre ~~X~~ le dessin quand tu n'entends pas **j**.

Ident



2 Entoure  le dessin quand tu entends la syllabe deman



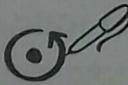
Je vois _____

3 Recopie  dans la grille les mots de ces phrases où tu vois **j**.

- 1 Hugo est jaloux de Taoki.
- 2 Lili a mis une jupe.
- 3 Elle a des bijoux.
- 4 C'est la java !
- 5 Hugo est en pyjama.

Handwritten word search grid:

		②		③		
		j		k		
		u		i		
⑤	p	y	j	a	m	
	e			a		
				u		
①	j	a	l	o	u	x

4 Entoure  tous les **j** que tu vois dans ces phrases.

Justine a jeté son journal dans les jacinthes de mam
 • Aujourd'hui, Jérémy a joué avec les jumeau

a A a A À la bibliothèque (1)



Dis si tu entends **a**.



Lis.

• a A a A
• a A

8

i I i I À la bibliothèque (2)



Dis si tu entends **i**.



Lis.

• i a A y I y A a Y i
• y a i a i A i y a I

9

é É é

Dans le jardin



l'allée



Dis si tu entends é.



Lis.

• é R É o i é y a L é l r

• é i r y l é o P a é J

16

Lis les syllabes.

r	é	→	ré		r	é	→	ré
l	é	→	lé		l	é	→	lé

- lé ré ré lé lé ré lé ré lé ré
- ré ir lé il ré lo ro lé la ré ol

Lis les mots.

- Léo le ré olé! l'orée
- une allée râlé lié

Lis les phrases.

- Lili est allée à un rallye. • C'est Léa!
- Léo est dans le lit. • C'est une allée.
- Alors Lorie a râlé. • Il ira dans l'allée.

Lis l'histoire de Taoki.

Taoki est dans une allée.

Il a un allié, c'est Hugo!

mots outils

dans
une
c'est

17

s S s

Dans la rue



Dis si tu entends **S**.



Lis.

• s A é s i r o S L y s a
• s o y P é L y i a s l ①

20

Lis les syllabes.

s a → sa	b a → ba
s i → si	b i → bi
s y → sy	b y → by
s é → sé	b é → bé
s o → so	b o → bo
a s → as	a b → ab
i s → is	i b → ib
o s → os	o b → ob

• sa si so sé as is os sy sa sé so as
• so li il sa si ry la or ly so ré os

Lis les mots.

• un as un iris un lasso le sol
• un lys assis salé lissé réussir

Lis les phrases.

• Taoki a aussi un lasso. • La série est réussie.
• Sara a réussi le rallye. • Le sirop est sur le sol.

Lis l'histoire de Taoki.

Hugo sort. Il est sur le sol.
Lili est là. Taoki aussi!

mots outils

sur
aussi

21

Annexe 5

Grille d'analyse de la 1 ^{ère} période du manuel scolaire « Taoki et compagnie » de 1 ^{ère} AP					
Stratégies	Unités phonologiques	Titre1	Titre2	Titre3	Titre4
		oui	oui	oui	oui
Identification	Mot	X	X	X	X
	Syllabe		X	X	X
	Rime				
	Phonème	X	X	X	X
Segmentation	Mot		X	X	X
	Syllabe		X	X	X
	Rime				
	Phonème				
Catégorisation	Mot				X
	syllabe		X		
	Rime				
	Phonème	X		X	
Isolation	Syllabe				
	Rime				
	phonème			X	X
Fusion	Syllabe				
	Phonème				
Addition	Syllabe				
	phonème				
Soustraction	Syllabe				
	phonème				
Substitutions	Syllabe				
	Phonème				

Grille d'analyse du projet n°1 du manuel scolaire de 3^{ème} année primaire					
Stratégies	Unités phonologiques	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4
		oui	oui	oui	oui
Identification	Mot	X	X	X	X
	Syllabe	X	X	X	X
	Rime				
	Phonème	X	X	X	X
Segmentation	Mot	X	X	X	X
	Syllabe	X	X	X	X
	Rime	X	X	X	X
	Phonème	X	X	X	X
Catégorisation	Mot				
	syllabe			X	
	Rime				
	Phonème	X	X	X	X
Isolation	Syllabe				
	Rime				
	phonème				
Fusion	Syllabe			X	
	Phonème	X			X
Addition	Syllabe				
	phonème				
Soustraction	Syllabe				
	phonème				
Substitution	Syllabe				
	Phonème				

La grille d'observation				
N	Comment les enseignants du FLE procèdent-il pour installer la compétence métaphonologique ?	NON	UN PEU	OUI
1	Les enseignants favorisent-ils la conscience dans une classe du FLE ?			
2	Les stratégies d'enseignement de conscience phonologique sont elles présentes dans les pratiques enseignantes ?			
3	La phonie et la graphie sont elles enseignées au même temps ?			
4	Les enseignants utilisent-ils une méthode gestuelle lors de l'entraînement de conscience phonologique ?			
5	Les enseignants font-ils appel aux activités ludiques en classe ?			
6	Les comptines sont-elles travaillées lors des activités de conscience phonologique ?			
7	Les enseignants utilisent-ils d'autres stratégies à part celles existantes dans les manuels ?			
8	Les enseignants font-ils une évaluation formative ?			

La grille d'observation de l'école privée				
N 1		NON	UN PEU	OUI
1	Comment les enseignants du FLE procèdent-ils pour installer la compétence métaphonologique ?		X	
2	Les enseignants favorisent-ils la conscience dans une classe du FLE ?		X	
3	Les stratégies d'enseignement de conscience phonologique sont-elles présentes dans les pratiques enseignantes ?		X	
4	La phonie et la graphie sont-elles enseignées au même temps ?			X
5	Les enseignants utilisent-ils une méthode gestuelle lors de l'entraînement à la conscience phonologique ?		X	
6	Les enseignants font-ils appel aux activités ludiques en classe ?	X		
7	Les comptines sont-elles travaillées lors des activités de conscience phonologique ?			X
8	Les enseignants utilisent-ils d'autres stratégies à part celles existantes dans le manuel ?	X		
8	Les enseignants font-ils une évaluation formative ?			X

La grille d'observation de l'école étatique

N1	Comment les enseignants du FLE procèdent-ils pour installer la compétence métaphonologique ?	NON	UN PEU	OUI
1	Les enseignants favorisent-ils les activités de conscience phonologique dans une classe du FLE ?		X	
2	Les stratégies d'enseignement de conscience phonologique sont-elles présentes dans les pratiques enseignantes ?		X	
3	La phonie et la graphie sont-elles enseignées au même temps ?			X
4	Les enseignants utilisent-ils une méthode gestuelle lors de l'entraînement de conscience phonologique ?		X	
5	Les enseignants font-ils appel aux activités ludiques en classe ?		X	
6	Les comptines sont-elles travaillées lors des activités de conscience phonologique ?	X		
7	Les enseignants utilisent-ils d'autres stratégies à part celles existantes dans le manuel ?	X		
8	Les enseignants font-ils une évaluation formative ?		X	

Résumé en français

Lors de l'enseignement /apprentissage du système linguistique du français langue étrangère (FLE) au cycle primaire, l'institution scolaire propose certaines stratégies d'enseignement permettant d'installer des compétences linguistiques chez les apprenants. Dans le présent travail, nous nous sommes intéressé au développement de la compétence métaphonologique, l'une des compétences basiques que l'institution scolaire s'efforce d'installer chez les apprenants du cycle primaire. L'objectif principal de cette recherche est de voir si cette habilité est bien prise en charge par les écoles algérienne.

Résumé en anglais

When teaching / learning the French as a Foreign Language (FFL) system at the primary level, the school institution proposes certain teaching strategies to install language skills among learners. In the present work, we have been interested to the development of metaphonological competence, one of the basic skills that the school institution strives to install in the learners of the primary cycle. The main objective of this research is to see if this ability is well supported by Algerian schools.

Résumé en arabe

عند تدريس / تعلم نظام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المستوى الابتدائي ، تقترح مؤسسة المدرسة بعض استراتيجيات التدريس لتثبيت المهارات اللغوية بين المتعلمين. في هذا العمل ، كنا مهتمين بتطوير الكفاءة في مجال الميتافيلوجيا ، وهي إحدى المهارات الأساسية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تثبيتها في متعلمي الدورة الابتدائية. الهدف الرئيسي من هذا البحث هو معرفة إذا ما كانت هذه القدرة مدعومة بشكل جيد من قبل المدارس الجزائرية.