



بسم الله الرحمن الرحيم



Sudan University of Science and Technology
College of Graduate Studies

Analyse les Difficultés de la Lecture chez les Apprenants du
Français Langue étrangère à l'Université de Gezera

تحليل صعوبات القراءة التي تواجه طلاب اللغة الفرنسية لغةً أجنبية بجامعة الجزيرة

Analysis of Reading Difficulties Encountered by Students of
French as a Foreign Language in University of Gezira

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment for the Requirement
of M. A. Degree in French Language

By:

Sara Babiker Elnour Daw Elbait

(B.A. (Franch). University of Gezira, 2012)

Supervisor :

Dr. ZAKI Abed ALkarim Osman

Mai, 2017

DÉdicace

Je dédie ce mémoire à mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, amour, tendresse, soutien et prières tout au long de mes études.

A Mon mari, qui n'a cessé d'être pour moi un exemple de persévérance, de courage et de générosité.

A mes chères sœurs..... pour leurs encouragements permanents, et leur soutien moral,

A mes chers frères..... pour leur appui et leur encouragement,

A toutes mes amies pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire,

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués, et le fruit de votre soutien infailible,

Merci d'être toujours là pour moi.

Remerciement

Tout d'abord, je remercie Allah qui m'a aidée et m'a donné la force, le courage et la volonté pour achever ce modeste travail.

Je remercie infiniment

- Le docteur M. ZAKI Abed ALkarim Osman pour son disponibilité, ses précieux conseils et ses orientations.
- Tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration de ce travail.
- Les institutrices de l'Université d'Algérie où j'ai effectué mon étude, les enseignants et les apprenantes.

Résumé

L'éducation est un processus organisé qui pratiqué par l'enseignant, afin de transmettre les compétences de connaissances aux étudiants et le développement de leur attitudes à leur égard, l'éducation est le véritable résultat du processus d'apprentissage. Si il a un défaut dans ce processus, les résultats négatifs sont transmis sans apprentissage approprié. Ce que le chercheur a trouvé pendant son enseignement aux étudiants de premier cycle qui souffrent de certains problèmes, ce qui a résultat à un apprentissage approprié.

De ce fait le chercheur choisi ce thème pour analyse les difficultés qui rencontrent les apprenants pendant leur apprentissage de la lecture comme thème de mémoire, pendant leur processus l'apprenant éprouve plusieurs difficultés liées au prononciation des mots, à la compréhension, et à l'absorbation.

La méthode de recherche est une méthode analytique.

le chercheur trouve que les difficultés de la lecture réside sur l'articulation des mots en lisant un texte, et au système combinatoire en associant une forme phonique à une forme graphique.

Le chercheur conseille tous les professeurs du FLE de ne pas hésiter à exploiter les récitations, en plus des activités ludiques qui contribuent à la motivation des apprenants, et envisage une intervention en vue d'améliorer l'enseignement et d'aider l'apprenant à surmonter ces difficultés.

Abstract

Education is the organized process practiced by the teacher, in order to Transfer cognitive skills to students, and develop their attitudes towards them and learning is the real outcome of the process of education. Whenever there is a defect in the process, negative results have prevented proper learning. This is what the researcher found during her teaching to university students suffering from some problems that prevented the acquisition of proper learning of the French language.

Therefore, the researcher chose among the reasons that in order to analyze difficulties encountered by students in the phenomenon of reading difficulties as a subject of the message, during this process students face several difficulties and obstacles related to pronunciation of words, understanding, and assimilation result from different sources.

The researcher took an analytical and experimental approach to reach the results of this research.

The researcher found that the difficulties of reading lies in the pronunciation of words when reading the text, as well as in the linking of some words with the forms of audio and writing.

The researcher recommended all teachers of French language to provide all recreational activities that contribute to encourage students to read, and recommended to consider intervention in improving the process of education and help students to overcome these difficulties.

المستخلص

التعليم هو العملية المنظمة التي تمارس من قبل المعلم, بهدف نقل المهارات المعرفية الى الطلبة, وتنمية اتجاهاتهم نحوها ويعد التعلم هو الناتج الحقيقي لعملية التعليم. كلما حدث خلل في هذه العملية أدت الى نتائج سلبية حالت دون التعلم السليم. وهذا ما وجدته الباحثة خلال تدريسها لطلاب التعليم الجامعي الذين يعانون من بعض المشاكل التي حالت دون اكتساب التعلم السليم للغة الفرنسية .

لذا اختارت الباحثة من بين الاسباب التي تعيق عملية التعليم التي تواجهه الطلبة تحليل صعوبات القراءة كموضوع للرسالة , خلال هذه العملية يواجه الطلاب عدة صعوبات وعراقيل مرتبطة بنطق الكلمات, فهمها, واستيعابها ناتجة عن مصادر مختلفة. انتهجت الباحثة منهاج تحليل وتجريب للوصول الى مخرجات هذا البحث.

توصلت الباحثة الى ان صعوبات القراءة تكمن في نطق الكلمات عند قراءة النص, وكذلك في ربط بعض الكلمات ذات الاشكال الصوتية والكتابية .

لقد اوصت الباحثة كل معلمي اللغة الفرنسية بتقديم كل النشاطات الترفيحية التي تسهم في تشجيع الطلبة للقراءة, كما اوصت بالنظر الى التدخل في تحسين عملية التعليم ومساعدة الطلبة على تخطي هذه الصعوبات.

introduction

Introduction :

Dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif au Soudan, le Ministère De l'Education Nationale a adopté depuis dix-ans de nouveaux programmes pour l'enseignement du français langue étrangère dans l'Université d'Algézra.

Plusieurs enseignants ont été apportés aux programmes de l'enseignement du français ; ces enseignants sont choisis par projets didactiques qui portent sur les connaissances que les étudiants doivent acquérir au cours du cycle primaire. Ces connaissances sont groupées autour des compétences (écrire, lire) offrant la possibilité aux apprenants de prendre contact. Parmi ces réformes, nous trouvons que l'enseignement du français commence à partir de la 3^{ème} année au lieu de la 4^{ème} année.

De ce fait notre thème s'installe de ce grand problème que rencontrent les apprenants pendant leur apprentissage de la lecture. Ce problème de l'apprentissage de la lecture a fait couler beaucoup d'encre. En effet, de nombreux enseignants se plaignent du niveau faible de leurs apprenants dans cette activité.

La lecture est une activité de compréhension d'une information écrite. Cette dernière est en général une représentation du langage sous forme de symboles identifiables par la vue ou le toucher (le braille). Selon José Morais : ¹(En lisant, nous prenons de l'information par l'intermédiaire des organes sensoriels chez les voyants, le mode d'entrée habituel de la lecture est fourni par la vision. L'activité de la lecture constitue donc une source importante de renseignement sur notre

De cette citation, la lecture est une activité cognitive où l'information doit être déchiffrée à l'aide des organes sensoriels pour apprendre des connaissances.

Lire, c'est prendre connaissance de la pensée d'autrui par l'intermédiaire de la lecture. Dans cette opération intellectuelle, les mots n'apparaissent pas en eux-mêmes à l'esprit de celui qui lit, ils évoquent immédiatement l'idée d'une chose signifiée. L'apprenant sera capable de lire lorsqu'il découvre que les signes de l'écriture ont un sens. Il les interprète avec l'expression de la pensée. Pendant la lecture et avant d'apprendre à lire un texte, l'apprenant devrait acquérir les mécanismes de cette opération ; il doit connaître les mots, autrement dit, il sait lire les sons dont se compose un mot et il connaît les sons correspondants à cette forme graphique. La forme et la signification sont associées dans le système du langage.

¹Morais, J., L'art de lire, Odile Jacob, Paris, 1994, P13

Beaucoup de théoriciens et de pédagogues évoquent le problème de l'apprentissage de la lecture. Ils publient d'avantage d'ouvrage dans lesquelles ils expliquent le rôle primordiale de cette activité, et ils d'envisage peu de solutions ou de pistes qui pourraient conduire à un meilleur apprentissage. Le résultat est l'échec des apprenants qui après deux ou trois année d'apprentissage de la langue se trouvent dans la difficulté de lire un texte en français.

De ce fait nous allons montrer pourquoi les apprenants éprouvent des difficultés de déchiffrer un texte après trois années d'apprentissage de lecture ? Pour répondre à cette problématique nous pouvons proposer Les hypothèses suivant :

1. Est-ce que la difficulté de l'articulation cause-t-elle la difficulté de la lecture ?
2. La méthode employée pour l'apprentissage est-elle efficace pour la lecture ?
3. La durée consacrée à l'enseignement de la lecture est-elle suffisante ?
4. Les problèmes socio-psychologiques influencent-ils l'apprentissage de la lecture ?
5. Est-ce que l'absence de certains phonème comme/p/, /v/ dans le système alphabétique de langue arabe, présente-elle un handicap pour l'apprenant ?

Les difficultés rencontrées par les élèves des troisièmes années pendant la lecture d'un texte en français est l'un des sujets qui fait couler beaucoup d'encre, et parmi les facteurs qui nous amènent à border cette situation :

1. Le rôle important de la lecture dans l'apprentissage du français.
2. L'échec au développement d'apprentissage de la lecture chez les apprenants des troisièmes années.
3. Les difficultés de prononciation en langue français chez les apprenants de troisième année.

Dans le programme officiel de la langue français, la lecture est enseignée comme une activité primordiale dans la classe de troisième année. Durant cette séance les apprenants rencontrent des difficultés, ces derniers nous mènent à traiter cette problématique à fin de :

- _ Relever les déférentes difficultés de la lecture et connaitre ses causes.
- _ Attire l'attention de l'enseignant sur les difficultés de la lecture chez les apprenants des troisièmes années.

_ Expliquer le rôle des facteurs socioculturels et des facteurs psychique qui peuvent aider l'apprenant à maitriser la lecture en français.

_ Sensibiliser l'apprenant à difficultés de lire en français et les aider à les dépasser.

Dans notre travail, nous allons montrer les difficultés rencontrées pendant les séances de la lecture par les apprenants des troisièmes années, puis nous allons tenter de proposer quelques solutions pour dépassés ces handicaps.

Nous allons adopter la méthode descriptive pour recenser les difficultés de la lecture. Puis nous allons appuyer sur la méthode analytique pour trouver leurs différentes sources.

Quant à l'organisation du travail de notre recherche, elle s'articulera en trois chapitres :

Premier chapitre :

C'est le cadre théorique où nous allons parler de la lecture dans les curseurs et de l'apprentissage / l'enseignement d'une langue étrangère.

Deuxième chapitre :

Nous allons parler des systèmes phonologiques arabe / français / anglais, de la lecture comme compétence d'apprentissage de FLE et nous parlons d'aspect prosodique (intonation, rythme, accent).

Troisième chapitre :

Nous allons faire teste à analyser (lecture) auprès les étudiantes du département de français à l'université d'ALgézra.

Premier chapitre
Aspect théorique

1.0 : Introduction

Dans ce chapitre nous allons parler des notions liées au sujet de notre recherche ; la lecture, type de questions étudiées en lecture, méthode de recherche en lecture, modèles théorique du traitement de la lecture, et l'enseignement, l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1 : La lecture

La lecture peut-être définie comme une activité psychosensorielle qui visa à donner un sens à des signes graphiques recueillies par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs. L'efficacité de la lecture dépend principalement de deux éléments : les capacités d'identification des mots écrits et l'accès au sens de ces éléments. Ces deux facteurs étant essentiels à la lecture, si l'un des deux mécanismes est déficient, un trouble de la lecture s'ensuivra : dyslexie, hyperlexie, trouble de la compréhension, etc.

- Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit. Ex : Ma fille apprend à lire.

- Emission à haute voix d'un texte écrit. Le passage du code écrit au code orale suppose la connaissance des lois régissant cette transposition et constitutives d'une discipline dite orthoépique (ce mot).

- Action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu. Avez-vous lu Victor Hugo ?

A/ Ces trois définitions courantes (inspirées du dictionnaire Larousse du français contemporain), intéressant évidemment l'enseignement d'une langue étrangère. Si la lecture est presque toujours un objectif à atteindre, elle présuppose que les étapes 1 (Graphie, Ecrit, Ecriture) et le plus souvent 2, ont été franchies. Ce passage du code oral au code écrit est souvent décalé dans l'apprentissage d'une langue étrangère (au cours de la période qui précède l'introduction de l'écrit, l'apprentissage porte alors uniquement sur l'oral).

Dans la progression didactique, les problèmes posés par la lecture (pour les différentes acceptions du terme) peuvent s'ordonner comme suit :

_ Déchiffrement : passage de la graphie au son (sorte de décodage, ou plutôt de recodage) : difficulté :- plusieurs graphèmes (lettres) peuvent correspondre à un même phonème et inversement, - un même graphème ou arrangement de

graphèmes peut donner lieu à diverses prononciations, tout ceci étant compliqué d'interférences possible lorsque langue cible et langue source ont recours au même système d'écriture.

_ Interprétation correcte de la ponctuation, restitution des groupes de souffle et des schémas intonatifs lors de la lecture à haut voix (ou de la récitation) d'un texte écrit ; difficultés : la longueur, l'équilibre, les (souffles) de la phrase écrite diffèrent sensiblement de ceux des répliques de dialogues auxquels sont habitués les débutants qui suivent un cours audio-orale ou audio-visuel.

_ Compréhension du contenu du texte lu quand certains des éléments lexicaux ou grammaticaux sont d'abord incompris de l'élève (réduction des ambiguïtés ou des incertitudes, soit par le contexte, soit par des interprétations fondées sur la morphologie, sur le type de dérivation ou de composition des éléments inconnus, etc.) ; entraînement à la consultation de dictionnaires ; développement d'un vocabulaire dit passif.

_ Accélération de la lecture (en s'appuyant sur les redondances ou les caractères probabilitaires du système ou du texte).

D'une manière générale, et surtout si on réduit la lecture à une compréhension, il importerait de déterminer dans quelle mesure les progrès sont liés_ ou distincts de_ ceux de l'expression orale ou écrite. C'est une des questions posées par la demande des publics pour qui la langue étrangère doit essentiellement servir d'instrument d'accès à une documentation écrite.

B/ pour ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle, l'apprentissage de la lecture constitue, avec celui de l'écriture, le fondement de toute scolarité. On ne serait trop insister sur le lien étroit entre cet apprentissage et celui du langage. C'est par des exercices d'articulation phonétique, d'élocution, de lecture à haut voix, de récitation, que l'enfant saisira d'abord, en les associant, les rapports entre les phonèmes et graphèmes.

On a accusé les méthodes globales d'avoir été la cause de l'augmentation des troubles dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En fait, on pense aujourd'hui qu'à une appréhension nécessairement globale de l'ensemble de la structure de la langue, doivent succéder :- une consolidation des connaissances par l'analyse progressive des éléments en unités fonctionnelles _ et une pratique intensive : réemploi en situation, mémorisation, transfert, etc. on passe ainsi de l'intuition à la réflexion, de la grammaire implicite à la grammaire explicite, avec

actualisation des connaissances à chaque palier. L'omission d'un des stades de cette démarche ternaire peut avoir les plus graves conséquences, y compris dans le domaine de l'orthographe.

- **La lecture rapide** : l'entraînement à la lecture rapide a pour but d'accroître la vitesse de déchiffrement du message écrit pour augmenter la somme d'information accessibles, tout en assurant une meilleure compréhension et une plus grande rétention.

- **En sémiotique littéraire** : mis en œuvre d'un ensemble de procédures d'analyse portant sur un texte donné.

La lecture est une action de lire, c'est-à-dire de parcourir les signes d'écriture soit en émettant les sons dont ils sont les signes (lecture à haute voix), soit en percevant la signification de l'ensemble qu'ils constituent (lecture silencieuse ou mentale). D'après JOSE MORAIS (1994, p13) la lecture est une activité de compréhension d'une information écrite. Cette dernière est en générale une représentation du langage sous forme des symboles identifiable par la vue ou le toucher (Braille). A partir de cette activité on requiert simultanément une connaissance et d'habiletés intellectuelles. La didactique des langues étrangères s'intéresse de plus en plus au processus d'apprentissage de la lecture.

1.2 : types de lecture :

Lorsqu'on parle des stratégies, c'est pour désigner la manière dont on lit un texte. D'après DUTOIT JEAN GERARD (2007, p54, p55) il existe différents types de lecture:

1.2.1:La lecture silencieuse:

Elle permet de découvrir le texte, c'est le point de départ de l'activité de lecture. Elle est donc indispensable.

1.2.2:La lecture studieuse:

C'est une lecture attentive lors de laquelle le lecteur tire le maximum d'informations, comme s'il veut mémoriser le texte. Cette lecture est souvent faite en crayon à la main, sous forme d'une prise de notes. Il y a fréquemment des relectures de certains passages et parfois oralisations du texte à retenir.

1.2.3:La lecture de balayage (scanning):

Elle consiste à repérer rapidement une information précise. Elle permet par exemple de trouver dans un dépliant à quelle heure une activité aura lieu. Le lecteur fait généralement cette forme de lecture, lors qu'il veut simplement prendre connaissances du texte. Il ne désire pas connaître les détails, il veut tirer l'essentiels. Dès que le passage recherché apparaît, le reste est négligé. Cette activité exige une stratégie d'élimination, dont le lecteur doit éliminer en grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture.

1.2.4:La lecture écrémage:

C'est parcourir le texte rapidement et d'une façon non linéaire; c'est en quelque sorte faire un survol du texte pour avoir un idée globale de son contenu afin de décider s'il doit être lu en lecture intégrale ou non

1.2.5:La lecture active:

est celle qui adopte une personne occupée à réaliser un travail à partir d'un texte contenant des consignes : faire un recette , préparer un plat , utiliser un mode d'emploi etc... cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et le travail à réaliser.

1.2.6:La lecture oralisée

Elle consiste à lire un texte à haute voix. Elle peut avoir deux formes: soit le lecteur oralise la totalité de graphèmes (exemple la lecture d'une histoire à raconter aux enfants); soit le lecteur jette simplement un regarde de temps à autre sur le texte écrit en fonction comme un aide-mémoire.

1.2.7:La lecture sélective

Ets un mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de faire une recherche. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire sait au préalable ce qu'il va trouver comme information. Il y a dans l'esprit du lecteur comme un modèle vide qui le conduit vers l'information cherché: orthographe d'un train...etc. la lecture sélective est un comportement que nous pratiquons souvent dans la vie quotidienne.

1.2.8:La lecture analytique ou méthodique

C'est une lecture qui invite les apprenants à formuler des hypothèses, que l'étude de texte permet de les infirmer ou de les confirmer, dans le but d'enrichir le processus de construction de sens. Elle relie constamment observation et interprétation comme elle place l'apprenant en situation d'enquête et le conduit à explorer le texte selon un objectif précis: trouver des réponses aux questions qu'ils s'est posées probablement. Cette activité conduit l'apprenant à une meilleure compréhension du texte.

1.3 : méthodes de recherche en lecture :

Comme les mécanismes mentaux impliqués dans la lecture ne sont pas observables directement, des méthodes comportementales et cérébrales ont été développées pour mesurer les performances du lecteur et ainsi répondre aux nombreuses questions qui se posent concernant le processus de la lecture.

1.3.1 : chronométrie mentale :

La méthode de recherche en lecture la plus utilisée est la chronométrie mentale. Cette technique consiste à mesurer les processus mentaux impliqués dans la lecture au moyen des temps de réaction et des taux d'erreurs durant une tâche de la lecture. Cinq techniques chronométriques différentes sont employées pour étudier la lecture :

1.3.1.1 Mouvements oculaires :

L'étude des mouvements oculaires (ou oculométrie) est une méthode permettant de suivre activement et en temps réel la performance en lecture. Les mouvements oculaires sont caractérisés par des pauses et par des saccades, c'est-à-dire par le déplacement de l'œil d'un lieu de fixation à l'autre. En situation de la lecture, on cherche à mesurer les types de saccades produites par le lecteur ainsi que leur durée. Le statut grammatical des mots influence la durée de fixation. Les déterminants et les prépositions, qui sont des mots courts fréquemment employés dans la langue, sont peu fixés vu le contenu informationnel plus limité qu'ils véhiculent. À l'inverse, les verbes et les noms des mots qui contiennent des informations essentielles pour comprendre le sens d'une phrase- sont fixés plus longtemps, les premiers l'étant encore davantage que les deuxièmes. Les polysémiques, les mots dont la présence est imprévisible dans le contexte ainsi que les anaphores (ensemble de vers ou de phrase qui commencent par le même mot ou par le même syntagme.) Ex {Rome, l'unique objet de mon ressentiment !

Rome, à qui vient ton bras d'immoler mon amant ! Rome, qui t'a vu naître, et que cœur adore ! Rome, enfin que je hais parce qu'elle t'honore !- Corneille, Camille dans Horace, acte IV, scène 5 } ont une durée de fixation encore plus longue, ceux-ci nécessitant une prise de décision lexicale.

1.3.1.2. la tâche de décision lexicale :

Dans une tâche de décision lexicale, le lecteur doit décider le plus rapidement possible et en faisant le moins d'erreur, si la suite de lettre qui lui présentée est un mot de sa langue ou non ; les temps des réponses et les pourcentages d'erreurs sont calculés. Cette technique très utilisée présente l'avantage de permettre à l'expérimentateur de manipuler les caractéristiques physiques et linguistiques du stimulus (sa longueur, sa fréquence, sa complexité morphologique ou sémantique, etc.) et de mesurer l'impact de ces manipulations sur la performance en lecture.

1.3.1.3 tâche de la lecture à voix haute :

Dans une tâche de la lecture à voix haute demandant une prononciation immédiate, un lecteur est appelé à prononcer le plus rapidement possible et en faisant le moins d'erreur, un mot présenté sur un écran d'ordinateur. Durant cette tâche, les latences de prononciation (temps écoulé entre la présentation du mot et le début de la réponse verbale) et les pourcentages d'erreurs sont calculés. Cette technique de chronométrie mentale est la seule à faire appel à la fois à des processus perceptifs (lecture) et à des processus de production (prononciation). Pour distinguer la contribution des deux processus, une tâche de prononciation différée est souvent effectuée en complémentarité avec la tâche de prononciation immédiate. Dans la tâche de prononciation différée, le lecteur doit retenir le mot qui lui est présenté jusqu'à ce qu'un signal visuel apparaisse (de 500 millisecondes à 1,5 seconde après la présentation du stimulus), lui indiquant le moment où il doit donner sa réponse verbale. Les résultats obtenus dans la tâche de prononciation différée sont ensuite comparés avec les résultats obtenus dans la tâche de prononciation immédiate et certaines conclusions peuvent être tirées : si une différence entre deux types de mots (par exemple entre les mots de haute et de basse fréquence) est observée uniquement dans la tâche de prononciation immédiate, mais pas dans la tâche de prononciation différée, celle-ci sera attribuée aux processus de perception et d'identification ; à l'inverse, si la différence est présente dans les deux tâches, elle sera attribuée aux processus de prononciation et d'articulation.

1.3.1.4. la tâche d'identification perceptive :

La tâche d'identification perceptive consiste à présenter très brièvement au lecteur un mot dégradé visuellement et à lui demander de l'identifier. Les variables mesurées dans cette tâche sont le pourcentage d'identifications correctes ainsi que le temps d'indentification. Les études employant cette tâche aident à mieux comprendre le processus de codage et d'identification visuelle des mots.

1.3.1.5. la tâche de catégorisation sémantique :

Dans une tâche de e catégorisation sémantique, le lecteur doit déterminer si un mot appartient ou non à une catégorie sémantique prédéterminée. La tâche se déroule de sorte que le nom d'une catégorie sémantique comme {FLEUR} est présentée au sujet suivie d'un mot tel que {rose} ; le sujet doit alors déterminer le plus rapidement possible et en faisant le moins d'erreurs, si le second mot appartient ou non à la catégorie sémantique présentée précédemment. Comme cette tâche met l'accent sur l'information sémantique, elle est fréquemment utilisée pour étudier l'encodage en mémoire des informations lues. Il est toutefois à noter que cette tâche comporte plusieurs désavantages comme celui de confondre les processus de perception et d'identification avec les processus de jugement sémantique, de créer des effets d'amorçage qui ne sont pas en compte dans les données et de mesurer autre chose que le simple accès à la signification du mot. Cette technique doit donc être employée en toute connaissance de cause et en prenant les précautions nécessaires pour minimiser les inconvénients qui y sont liés.

1.4 : Qu'est-ce qu'une langue étrangère :

Selon RAFONI JEAN CHARLES (2007, p11) la langue étrangère est une langue qui n'est pas langue maternelle d'une personne où elle représente pour lui un savoir encore ignoré. Elle est apprise en classe, mais n'est pas parlée par la communauté environnant et qui n'est pas un statut officiel dans ce pays. Si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser ; ceci peut se faire de différentes manières : par la voie scolaire, par des cours des stages ou par des formations à l'âge adulte.

On considère la langue maternelle comme la première langue qu'un enfant apprend. Dans certains cas, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ces langues simultanément, chaque pouvant être considérées comme une langue maternelle. Il sera peut-être alors en situation de bilinguisme. Dans les domaines de la

linguistique et de l'éducation, les termes de langue natale sont souvent utilisés sans distinction.

Il va aussi que la langue seconde est un terme pour deux notions différentes. En Europe et dans le monde francophone, la langue seconde est la langue la plus importante après la langue maternelle, ce qui peut être la langue administrative ou véhiculaire. Dans le monde anglo-saxon, ce serait plutôt la langue apprise en deuxième chronologiquement.

Le français est appris en tant que langue étrangère dans un pays où elle ne joue aucun rôle. Donc le concept est réservé à l'enseignement du français où l'objectif est l'apprentissage dans un but personnel, touristique, etc.

Enfin, il déclare que le FLE est le sigle du français langue étrangère, enseignée aux apprenants dont la langue maternelle est différente de celle-ci.

1.5 : l'enseignement :

L'enseignement (du latin *insigne*, remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique mise en œuvre par un enseignant visant à transmettre des connaissances (savoir, savoir-faire, compétences...) à un apprenant. Cette notion se distingue de l'apprentissage qui renvoie lui à l'activité de l'élève qui s'approprie les connaissances.

Laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner. B.F.Skinner (1968 : 171). Autrement dit : enseigné :

- C'est aider l'enfant à apprendre, à construire un savoir.
- Ce qui est essentiel avant / pendant / après l'enseignement.
- Connaître la façon dont l'enfant apprend.
- Vérifier qu'il ne construise pas une " fausse compréhension".

1.5.1 :L'enseignement de la langue maternelle et langue étrangère

La langue joue un rôle essentiel dans l'enseignement. C'est à travers la langue, en écoutant, lisant, parlant et écrivant, que les élèves apprennent. S'ils commencent l'école dans une langue qu'ils connaissent bien-soit la langue qu'ils parlent à la maison, souvent appelée langue maternelle- ils peuvent comprendre ce que on leur enseigne et peuvent alors apprendre à lire et écrire. Une fois que cet apprentissage élémentaire est acquis, ils peuvent apprendre la langue officielle ou nationale utilisée à des niveaux d'études plus élevés dans leur région. D'après R.GALISSO

et D.COSTE (OP. cit. p.307), ils affirment que la langue seconde bénéficie officiellement d'un statut privilégié. Alors la langue étrangère est apprise par individus. La langue seconde est enseignée comme langue véhiculaire à toute une communauté dont la (ou les) langue(s) maternelle(s) est (ou sont pratiquement inconnue hors des frontières de son pays).

Il est évident que le meilleur support pour enseigner un élève est sa langue maternelle. Psychologiquement, c'est le système des signes compris qui marche automatiquement dans son esprit pour s'exprimer et comprendre. Sociologiquement, c'est un moyen de s'identifier aux membres de la communauté à la quelle, il appartient. Sur le plan pédagogique, il apprend plus rapidement par son biais que par celui d'un support linguistique qui ne lui est pas familier.

1.5.2 : véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié :

- Si on privilégie le rapport au savoir, enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément. Des expressions telles que donner une leçon, faire cours, cours magistral, vont tout à fait dans ce sens. Privilégier le rapport au savoir c'est privilégier les processus de transmission de connaissance. Nous verrons que cette manière de privilégier le rapport au savoir a toujours été la caractéristique du modèle dominant en vigueur dans l'institution scolaire : le modèle transmissif d'enseignement. Pour ce modèle, ce qui est le plus important c'est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent, et le problème déterminant est celui de la transposition didactique. Il s'agit de savoir comment rendre le savoir savant enseignable, c'est-à-dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant.

- Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants.

- Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de

connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Cette perspective a une double référence théorique complémentaire : le constructivisme et le socioconstructivisme ou socio cognitivisme.

1.6 : l'apprentissage :

Modelage ou réglage d'un comportement adaptif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'une procédure. Autrement dit : acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponibles à la naissance.

(On distingue, chez animaux, l'apprentissage par essais et erreurs, donnant une courbe de progrès soumise à d'assez fortes oscillations jusqu'à un pourcentage élevé de réactions correctes, et l'apprentissage intuitif comportant une adaptation brusque par compréhension){Piéron, 1951, 1968}.

1.6.1 : Courbe d'apprentissage :

(Courbe obtenue lorsque l'on porte en abscisses les différentes périodes d'apprentissage ou les répétitions successives d'une même épreuve et en ordonnées les résultats obtenus pour chaque période de répétition. Elle indique donc l'allure du progrès sous l'influence de l'exercice). {Fraisie in Piéron, 1951, 1968}.

Le terme d'apprentissage est employé sous forme générale pour le processus d'acquisition mnémorique, principalement dans l'ordre des activités motrices, la courbe d'apprentissage étant alors celle du progrès de l'acquisition.

1.6.2 : Apprentissage d'une langue :

Ici, comme dans d'autres domaines, les théories de l'apprentissage sont liées à la conception qu'on peut se faire de l'objet de l'apprentissage. Selon que la maîtrise d'une langue est considérée comme un ensemble de comportements élémentaires acquis et quasi automatisés, ou comme la mise en œuvre (spontanée et autorégulée, ou provoquée et soumise au milieu) de dispositions ou d'une {compétence} quasi innées, on retient évidemment des modèles différents pour rendre compte de l'apprentissage ou justifier l'enseignement. La polémique entre SKINNER et CHOMSKY a assez montré que la question {Comment apprend-on une langue ?} en présupposait une autre : (Qu'est-ce que savoir une langue ?).

Deuxièmes chapitre

**Les systèmes phonologiques de la
langue arabe, française et l'aspect
prosodique**

2.0: Introduction

Nous allons définir certains termes liés avec le sujet , puis nous allons parler des systèmes phonologiques de la langue arabe, la langue français, la langue anglaise de la lecture comme compétence d'apprentissage de FLE et nous parlons aussi d'aspect prosodique (intonation, rythme, accent,.....).

2.1. : la langue arabe :

Est une langue littéraire prose et poétique depuis les origines de Djahiliyya. L'origine de la langue arabe remonte au II siècle, dans la péninsule arabique, dans une forme assez proche de l'arabe standard moderne actuel. L'expansion territoriale au Moyen Age et la diffusion du Coran répandent la langue arabe, devenue langue liturgique de l'islam dans la plupart des pays musulmans. La langue arabe standard issue de l'arabe coranique, parce que nombreux de mots du domaine religieux sont d'abord apparus en arabe, autrement dit certains mots religieux n'existent qu'en arabe et aussi ils possèdent un sens plus précis en arabe. La langue arabe est une langue sémitique qui est parlée d'abord par les arabes et puis elle se dépolie (diffusion) géographiquement sur plusieurs continent s'entend sociologiquement à des peuples non arabes, alors elle devient aujourd'hui langue officielle de plusieurs organismes internationaux.

2.1.1. Caractéristiques de la langue arabe :

Lorsque l'on s'intéresse à la pratique de l'écrit en langue arabe, la première caractéristique à signaler concernant la situation de la diglossie : c'est la situation où coexistent au moins deux langues en usage apparentées, génétiquement et structurellement, et dont les distributions fonctionnelles sont complémentaires. Ainsi deux registres coexistent en arabe : l'arabe dialectal et l'arabe littéral ou standard. Ces deux idiomes sont tous deux sémitiques mais ne sont pas utilisés dans les mêmes circonstances. L'arabe dialectal, pratiqué dans les conversations quotidiennes est essentiellement oral. Le terme d'arabe dialectal recouvre plusieurs dialectes, qui diffèrent d'un pays à l'autre voire d'une région à l'autre (ex. l'arabe soudanais, tunisien, égyptien, marocain, algérois, libanais, syrien, etc.). L'arabe standard, pratiqué dans les situations officielles et formelles est généralement réservé à l'écrit. C'est ainsi la langue de la littérature, des médias, de la culture en général et généralement de la scolarisation (Ammar, 1997; Baccouche, 2003). Il est en outre, identique, à quelques variations près, dans l'ensemble des pays arabes.

Selon tel (Amal Babiker) L'influence de la Langue Maternelle (Arabe) sur la Langue Française chez les Apprenants Soudanais : Structure Syntaxique de la phrase

La prononciation de l'arabe est enseignée à travers trois sciences des linguistiques. Ces sciences sont complémentaires ; la phonétique, phonologie et orthophonie. Le système phonologique de l'arabe dialectal est largement altéré par rapport à celui de l'arabe standard. Ces altérations portent en particulier sur les voyelles (changement de timbre, suppression ou ajout, transformation de leur longueur). De nombreuses marques flexionnelles (désinences verbales, existence de la forme du elle) disparaissent, ce qui limite les possibilités d'agencement des mots dans la phrase plus diverses en arabe standard. Quant à l'écriture de l'arabe ; l'étude de système graphique s'attache à décrire l'alphabet arabe et les signes diacritique de l'arabe qui permis de se détacher les particularités de l'écriture de la (hamza), et aussi les chiffres arabes intègrent dans ce système graphique de l'arabe. Malgré des études linguistiques pour les problèmes de translittération et de transposition, mais aussi l'usage du système graphique arabe pour écrire des langues non arabe qui exige des adaptations de l'alphabet arabe à ce nouvel usage. À noter également que l'arabe s'écrit de la droite vers la gauche.

2.1.2. Caractéristiques orthographiques :

L'arabe standard se caractérise par un système alphabétique orienté de droite à gauche et exclusivement écrit en caractères cursifs, sans majuscules. L'alphabet arabe se compose de 28 Lettres (29 si l'on compte la hamza -ء -, qui est plus ambiguë) 42 qui ne s'associent jamais en bi grammes ou trigrammes. La plupart d'entre elles, change de forme selon leur position dans le mot (initiale, médiane, finale) et suivant les règles d'attachement de la lettre qui la précède : 6 lettres (ا, د, ر, ز, و, ذ) se singularisent, en effet, par une absence de lien graphique à la lettre suivante, de sorte que même au milieu d'un mot, une lettre peut s'écrire sous sa forme initiale ou isolée. Certaines de ces lettres ne se distinguent que par des points infra ou supra linéaires (ex. ت, ب, ث). On trouvera, dans le tableau 1, les lettres de l'alphabet arabe.

Tableau (1) liste des lettres de l'alphabet arabe :

Arabe	Translittéré	Nom (transcription phonétique adoptée par la Société Asiatique de Paris)	Transcription phonétique (Alphabet Phonétique International)
ء (أ, إ, و, ي, ء)	-	Hamza	[ʔ]
ا	A	'alif	[a]
ب	B	Bā'	[b]
ت	T	tā'	[t]
ث	Th	sā'	[θ]
ج	J	Djim	[dʒ]
ح	H	hā'	[h]
خ	Kh	ḥā'	[x]
د	D	Dāl	[d]
ذ	Zel	ḏāl	[ð]
ر	R	rā'	[r]
ز	Z	Zāy	[z]
س	S	Sīn	[s]
ش	Sh	šīn	[ʃ]
ص	Ṣ	ṣīn	[sā]
ض	Ḍ	ḏād	[dā], [ðā]
ط	T	ṭā'	[tā]
ظ	D	ẓā'	[zā], [ðā]
ع	·	'ayn	[ʕ]
غ	Gh	Ġayn	[ɣ]
ف	F	fā'	[f]
ق	G	Qāf	[q]
ك	K	Kāf	[k]
ل	L	Lām	[l]
م	M	Mīm	[m]
ن	N	Nūn	[n]
ه	H	hā'	[h]
و	W(u)	Wāw	[W]
ي	Y(i)	Yā	[j]

Outre ces lettres, la langue arabe utilise deux autres formes graphiques particulières, n'apparaissant qu'en fin de lemme : le 'alif maqṣūra (ﺀ;[-α l]), sorte de 'alif courbé qui indique, comme lui, un prolongement de la voyelle [-α] ; le tā' marbūṭa α] ou [-ατ5]) dérivé de la lettre tā' () : porté exclusivement par des substantifs, il correspond souvent à la marque du féminin. En cas d'ajout d'un suffixe, sa forme est identique au tā' en position médiane. Cet alphabet, essentiellement consonantique, peut être complété de signes diacritiques, placées au-dessus ou en dessous des lettres. Les principaux sont :- La chadda « - » marquant le doublement de la consonne ou semi-consonne qui le porte, -le soukoun « - » correspondant à l'absence de voyelle, -la fatha « - » codant la prononciation de la voyelle brève [A], -la kasra « - » codant la prononciation de la voyelle brève [ɪ], -la damma « - » codant la prononciation de la voyelle brève [ʊ].

Cependant, ces signes diacritiques sont facultatifs puisque la norme d'écriture employée communément ne note, à quelques rares exceptions près, que le squelette du mot, formé des lettres consonantiques. Toutefois, pour comprendre ce phénomène de suppression d'informations visuelles, et en particulier d'une majorité des éléments vocaliques, une description des systèmes Phonologiques et morphologiques de l'arabe standard est nécessaire.

2.1.3. Caractéristiques phonologiques

Le système phonologique de l'arabe se caractérise par sa richesse consonantique et sa pauvreté vocalique (Cohen, 2007). Il existe en effet 26 phonèmes consonantiques en arabe, codés strictement par une seule lettre de l'alphabet dans une correspondance biunivoque. Sans reprendre l'ensemble des phonèmes utilisés, nous pouvons noter, par rapport aux langues indo-européennes, comme le français ou le portugais, l'absence de quelques phonèmes comme [p] et [v], mais surtout, une abondance de consonnes impliquant des articulateurs arrières (e.g. la pharyngale [ħ], la gutturale [ʔ^s], les emphatiques [s^s], [t^s], [d^s], [z^s] ; Baccouche (2003). Par ailleurs, deux lettres (wāw و [w] et yā ﻱ [j]) sont nommées semi-consonnes. Chacune d'elles peut ainsi apparaître dans les deux seules diphtongues de l'arabe [aw] et [aj], comme consonne, ou encore comme le signe d'un allongement vocalique. Comme il en a été question précédemment, l'arabe emploie seulement trois timbres vocaliques ([α], [ɪ] et [ʊ]) orthographiés, lorsque le système d'écriture est complet (i.e. Vocalisé), par des Signes diacritiques discrets. Or, ces trois voyelles peuvent être allongées, on les appelle alors des voyelles longues. Celles-ci auront une existence graphique rendue respectivement par l'écriture des lettres (ﻱ و ﺀ) la suite de celle correspondant à l'attaque consonantique. En effet, les syllabes commencent obligatoirement par une consonne et sont dominées par l'alternance consonne voyelle. L'aspect discret et même déficitaire des voyelles par rapport aux consonnes, tant phonologiquement que graphiquement, est à mettre

en relation avec les caractéristiques morphologiques spécifiques aux langues sémitiques et la richesse de cette dimension dans la production lexicale. L'arabe est une langue à vocalisme pauvre (3 phonèmes) et consonantisme riche (26 phonèmes). Les voyelles se disposent selon le triangle fondamental :

U i

A

Les consonnes sont sourdes, sonores, emphatiques ou nasales. Voyelles et consonnes peuvent se présenter sous forme de géminées, (les voyelles géminées sont transcrites communément au moyen d'une barre au-dessus de la lettre ; ici, elles sont notées par le redoublement de la lettre.) Baccouche (2003).

Nous pouvons noter, par rapport aux langues indoeuropéennes, comme le français, l'absence de quelques phonèmes comme [p] et [v], mais surtout, une abondance de consonnes impliquant des articulateurs arrières (ex. la pharyngale(ħ), la gutturale (ʕ), les emphatiques (s), (t), (z), (ibid. p. 380). Par ailleurs, deux lettres (wāw و (w) et yā ي (j) sont nommées semi-consonnes. Chacune d'elles peut ainsi apparaître dans les deux seules diphtongues de l'arabe (aw) et (aj), comme consonne, ou encore comme le signe d'un allongement vocalique.

Comme il en a été question précédemment, l'arabe emploie seulement trois timbres vocaliques (a), (i) et (u) orthographiés, diacritique discrets. Or, ces trois voyelles peuvent être allongées, on les appelle alors des voyelles longues. Celle-ci aura une existence graphique rendue respectivement par l'écriture des lettres (ي), (ا) et (و) à la suite de celle correspondant à l'attaque consonantique. En effet, les syllabes commencent obligatoirement par une consonne et sont dominées par l'alternance consonne voyelle.

L'aspect discret et même déficitaire des voyelles par rapport aux consonnes, tant phonologiquement que graphiquement, est à mettre en relation avec les caractéristiques morphologiques spécifiques aux langues sémitiques et la richesse de cette dimension dans la production lexicale.

2.1.4. Caractéristiques morphologiques

Le système morphologique de l'arabe se caractérise par une structure bidimensionnelle composée d'une racine et d'un schème. La racine est exclusivement composée de consonnes (en général trois). Cette séquence trilitère code une signification générale et abstraite (par exemple, la suite كتب كτβ] signifie ce qui se rapporte à l'écrit). La notion de racine trilitère est loin d'être admise comme un principe absolu par les grammairiens arabes (Blachère & Gaudefroy-

Demombynes, 2000; Dichy, 2006; Larcher, 2003). Elle a, malgré tout, une grande importance en arabe. C'est d'ailleurs en fonction de la racine que les mots sont traditionnellement classés dans les dictionnaires. Cependant, le squelette consonantique isolé n'a aucune existence lexicale. La formation des mots du lexique arabe nécessite donc obligatoirement l'ajout, ou plus exactement l'intrication d'un schème à la racine. Le schème (ou thème pour Blachère & Gaudefroy-Demombynes, 2000; Cohen, 2007) contient des informations sémantiques et syntaxiques particulières. Son application fournit ainsi une forme lexicale et grammaticale aux mots en complétant le sens générique de la racine. Il s'agit d'un pattern dérivationnel interne principalement composé de voyelles. C'est donc le schème qui véhicule les signes diacritiques absents en écriture non vocalisée. Il peut également contenir des consonnes et des voyelles longues, marquées graphiquement. Pour désigner ces schèmes, les grammairiens arabes emploient, comme modèle, la racine (فعل [λκφ]) existant en arabe (qui signifie l'idée d'agir, de faire) ; ils reprennent aussi la distinction essentielle en arabe entre la catégorie verbale et nominale (Cohen, 2007). Ainsi, dans l'exemple 5 du tableau 2, le nom (كاتب) [κA|τ|β] ; celui qui écrit) est formé par l'application du schème nominal du participe actif, désignant celui qui fait l'action, à la racine (كتب [κτβ]).

Tableau 2 : Illustration de la structure morphologique des mots arabes à partir de la racine [κτβ] كتب

Mot	Description phonétique (API)	Traduction	Schème appliqué ¹	Valeur ²	Type
1. كَتَبَ	[καταβα]	il a écrit	كَلَّ [-α-α-α]	Forme simple (inaccompli)	
2. كَتَّبَ	[κατταβα]	il a fait écrire	كَلَّل [-α-α-α]	Forme II (valeur active)	Schémes verbaux
3. كَاتَبَ	[κα ταβα]	il a écrit à quelqu'un	كَلَّل [-α α-α]	Forme IV (valeur transitive)	
4. كِتَابَةٌ	[κίτα βατ5]	Écriture	كِتَابَةٌ [-ι-α ατ5]	Nom d'action	
5. كَاتِبٌ	[κα τιβ]	Écrivain	كَاتِبٌ [-α ι-]	Participe actif	
6. مَكْتَبَةٌ	[μακταβατ5]	bibliothèque, librairie	مَكْتَبَةٌ [μα-αατ5]	Lieu de l'action	Schémes nominaux
7. كِتَابٌ	[κίτα β]	Livre	كِتَابٌ [-ι-α]	Nom permettant l'action	
8. كُتِبَ	[κυτυβ]	Livres	كُتِبَ [-υ-υ-]	Pluriel	Schémes flexionnels
9. كُتِبَ	[κυτιβα]	Il a été écrit	كُتِبَ [-υ-ι-α]	Passif (inaccompli)	

1. Dans la transcription phonétique du schème, les tirets représentent l'emplacement des consonnes de la racine.
2. La valeur sémantique présentée est, pour certains schèmes, celle la plus appropriée dans ce contexte d'application.
3. Bien que cette dénomination ne fasse pas consensus, elle évite l'amalgame avec les schèmes purement dérivationnels.

HAWKEN, J., "Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture", RCRLA, Canada, 2009.

Comme l'illustre le tableau 2, il existe de nombreux schèmes. Les schèmes verbaux sont peu nombreux et relativement prévisibles. Les grammairiens

comptent ainsi quatorze formes verbales dérivées ou « augmentées », mais le nombre de schèmes les plus fréquents est plus restreint (moins d'une dizaine).

La langue arabe en générale constituée de trois consonnes avec un nombre de formes déterminées pour produire sa gamme de vocabulaire, elle a morphologie fonctionne essentiellement sur croisement de racines, ces racines à trois lettres sont qualifiées de fortes ou saines si toutes leur consonnes sont réelles. Une ou plus des trois consonnes est une hamza comme l'on trouve dans [q/r] ou [m/r], une des consonnes est une semi-voyelle [Wāw] [w].

Pour obtenir un mot complet, il faut appliquer aux consonnes de la racine ce que l'on appelle des schème. ces schèmes sont essentiellement constitués par une suite de voyelles et souvent d'autres consonnes qui viendront se placer avant, après et entre les consonnes de la racine afin de former les différentes formes des flexions verbales et nominales. Ces schèmes forment de véritables groupes qui sont toujours les mêmes et qui selon le type de lettre qui les composent et la position qu'elles prennent dans la racine, transformeront celle-ci, en un verbe, un adjectif, un nom d'objet, un nom d'agent, un nom de lieu....., et pourtant les recherches dans les dictionnaires nécessitent de déterminer d'abord les consonnes qui constituent la racine du mot c'est pourquoi on trouve aussi des dictionnaires purement alphabétiques et qui ne tiennent pas compte des racines. Par ailleurs, la langue arabe présente un système d'affixes nominaux, adjectivaux, ou verbaux qui permettent de décliner les noms et d'exprimer les cas grammaticaux des verbes. Enfin, la langue arabe possède deux types de phrases: la phrase nominale et la phrase verbale.

2.2: la langue française:

Au Moyen Âge, la langue française est faite d'une multitude de dialectes qui varient considérablement d'une région à une autre.

Comme tous les autres pays européens, la France est un pays étant bilingue, d'autre part la majorité de peuples parle la langue vulgaire vernaculaire, représentée dans des chefs-d'œuvre de la littérature ancienne, d'autre part, le latin est la langue de l'Église, des clercs, des savants, de l'enseignement.

Le français est une langue romaine. Sa grammaire et la plus grande partie de son vocabulaire sont issues des formes orales et populaires du latin, d'autre part, la langue romane et germanique, sont considérées comme le plus ancien document écrit en français. En effet le français est la langue officielle de nombreux pays, il est largement utilisé dans un certain nombre de pays. Une partie des nations utilisant cette langue est regroupée au sein de la francophonie.

En bref, le français est une langue romaine appartenant au groupe italique de la famille des langues indo-européennes. Le français est parlé principalement en France métropolitaine, dans les départements français d'outre-mer, au Canada, dans certains pays d'Europe comme la Belgique et la Suisse, ainsi que dans certains pays d'Afrique et d'Asie. Le français est utilisé aussi dans certains pays à travers le monde entier comme une langue seconde.

Quant à sa caractéristique orthographe, nous remarquons qu'en français, on n'écrit pas comme on prononce, la transcription graphique s'est progressivement éloignée de la correspondance des lettres aux sons. Le français n'a pas adapté sa graphie pour rester proche de la prononciation, mais proche de l'étymologie, on a restitué (avec les erreurs que l'on sait) des consonnes non prononcées renvoyant à l'étymologie latine (pied, nez, aspect, sept.....), de sorte que le système permet de marquer les familles de mots et de distinguer les homonymes.

2.2.1: Caractéristique de la langue française

Le français est une langue aujourd'hui parlée dans le monde entier. Cette langue est constituée par des mots de triple origine : latine, celtique, germanique. Le français a ses règles, ses caractéristiques et son histoire qui le distingue ou le rapproche des autres langues.

Selon Claire Blanche-Benveniste, « l'orthographe », (p.45) en français, on n'écrit pas comme on prononce, la transcription graphique s'est progressivement éloignée de la correspondance des lettres aux sons. Le français n'a pas adapté sa graphie pour rester proche de la prononciation, mais proche de l'étymologie, on a restitué (avec les erreurs que l'on sait) des consonnes non prononcées renvoyant à l'étymologie latine (pied, nez, aspect, sept...), de sorte que le système permet de marquer les familles de mots et de distinguer les homonymes. Dans une écriture alphabétique, les lettres de l'alphabet devraient pouvoir coder toutes les unités de la langue orale qui doivent être transcrites : les phonèmes, qui sont les plus petites unités permettant de différencier deux mots (comme /p/ et /t/ dans "pour" et "tour"). Or le répertoire des phonèmes varie entre langues. Ainsi /b/ et /v/ sont deux phonèmes en français, permettant de distinguer "bol" de "vol". Nous remarquons que nous avons une tendance à la sonorisation de (p) et à l'assourdissement de (v), consonnes qui n'existent pas en arabe, à laquelle nous substituons respectivement (b) (f) consonnes qui existent dans la langue arabe. De plus, remarquant les apprenants soudanais qui renforcent les difficultés liées aux différences entre la langue maternelle (arabe) et la langue français. Les difficultés que nous avons remarqué que la langue arabe a un système phonologique pauvre en voyelles (3), et riche en consonnes (28), alors que le français a un vocalisme riche (16), et consonantismes relativement pauvre (20), c'est de ces différences naissent les difficultés. Quant à semi-voyelle l'arabe ignore (w), il est remplacé par (w).

Le français comporte entre 30 phonèmes, comme il n'y a que (26) lettres dans l'alphabet latin, il a fallu créer de nouvelles lettres ou configurations de lettres pour coder les phonèmes que cet alphabet ne permettait pas de différencier ; le 'e' de "table" du 'é' de "blé", le 'ou' de "pouce" du 'u' de "puce", les voyelles orales (a, o, i, u) des voyelles nasales (an, on, in, un), ou encore le 'ch' de "choix" du 'j' de "joie". Le français écrit comporte toutefois plus de 100 graphèmes (lettres ou groupe de lettres qui codent un phonème) : par exemple 'o', 'o' et 'eau', 'eu', 'oe', 'œu' et 'e'... en conséquence, un mot comme "bateau", qui ne peut se lire

que d'une seule façon, peut s'écrire de différentes manières (avec un ou deux 't', avec ou sans accent sur le 'a', avec le phonème /o/ écrit 'o', 'au', ou 'eau' voire 'aux', 'aut', 'aus'...). en français, apprendre à écrire est donc plus difficile qu'apprendre à lire.

L'apprentissage de la lecture est rendu difficile par le fait que certains de graphèmes français peuvent avoir plusieurs prononciations : les deux 'c' du mot "cercle", les deux 'g' du mot "garage", les deux 's' du mot "sosie", ou encore les deux 'e', celui qui se prononce comme dans les mots "les", "et", "net", et celui qui se prononce comme dans les mots "route", "table", "angles", ou "petit". D'autres graphèmes ne se prononcent pas : le 'e' de "fée", le 's' de "mais", le 't' de "dent", le 'd' de "grand", le 'p' de "compte".

A la fin, nous allons faire une comparaison entre les deux langues, en bref, nous pouvons dire au niveau phonologie la langue arabe est plutôt consonantique, et la langue française est plutôt équilibrée. Donc, la phrase en français est toujours verbale, par contre en langue arabe, il est plutôt nominal.

Quant au niveau d'orthographe, en français la phrase toujours commence par majuscule, en revanche, en langue arabe, il n'existe pas les lettres majuscule ou minuscule. Dans le texte français nous remarquons qu'il y a plusieurs ponctuations pour faire la cohérence, et aussi en langue arabe, nous les utilisons beaucoup.

2.3 : la langue anglaise

Selon wikipédia l'anglais est une langue germanique nordique occidentale qui a été apportée sur l'île de Bretagne par les tribus germaniques venues s'y installer, fortement influencée, surtout au plan lexical, par les langues des colons originaires de Scandinavie. Par contre ces influences sont réelles dans différents pays anglophones.

L'anglais est une des langues les plus parlées dans le monde. Considérée par beaucoup comme une langue internationale, c'est la langue la plus enseignée et apprise dans le monde, mais il y a quelques pays où l'anglais est une langue seconde / étrangère comme le Soudan, et elle est également utilisée pour les affaires mais après la langue maternelle. En outre, l'anglais est une langue maternelle ou l'une des langues des habitants de plusieurs pays, surtout du Royaume-Uni et de ses anciennes colonies, dont les Etats-Unis.

2.3.1: Caractéristiques de la langue anglaise

En fait l'écriture et l'orthographe, l'anglais utilise l'alphabet latin, il n'utilise des signes diacritiques que pour écrire les mots d'origine étrangère. Son orthographe découle d'un long processus historique et il n'y a souvent plus de correspondance exacte entre celle-ci et la prononciation actuelle. Il existe six voyelles en anglais :

Voyelles anglaises : a, e, o, u, i, y.

Quant à la grammaire anglaise, c'est une étude systématique des éléments constitutifs de la langue anglaise. Nous remarquons que certaines structures sont semblables à celle rencontrées dans d'autres langues européennes, elle présente toutefois quelques particularités. Ainsi l'anglais est une langue respectant l'ordre ; (sujet, verbe, objet) dans la phrase déclarative. Exemple :

- tom does his homework : (Tom) sujet (fait) verbe (ses devoirs) objet.

- Mary is eating a cake : (Mary est en train de manger un gâteau).

En anglais, notamment les noms s'appliquent généralement aux personnes, aux lieux, aux objets ou aux idées abstraites et se traitent grammaticalement d'une manière différente des verbes. Mais, il n'y a pas de différence entre le masculin et féminin sauf pour les personnes (pronoms personnels He / She), malgré tous les autres noms sont neutres (pronom personnel it), Mais rarement il existe des exceptions. Exemple : les navires ou les pays (fém.) The Titanic was a famous ship. She hit an iceberg and sank.

De plus, la position de l'adjectif en anglais est différente d'une langue à autre : exemple en français dans la plupart de temps l'adjectif est après le nom, par contre en anglais est toujours avant le nom : exemple : - Hard work. En français : travail dure.

2.2. L'aspect prosodique:

Nous traitons ici des éléments de la prosodie du français qui permettent d'être compris. Nous n'abordons donc pas les aspects de l'expressivité.

2.2.1.La prosodie:

Partie de la phonétique qui étudie tout ce qui, dans la parole ne ressortit pas à la réalisation des phonèmes qui comprend notamment l'intonation et l'accentuation, est nécessaire pour être bien compris lorsque l'on parle une langue. Elle permet de structurer un énoncé en éléments de sens et ainsi de guider l'auditeur dans sa compréhension de ce qui est dit. Avec une mauvaise prosodie, un énoncé parfaitement articulé peut ne pas être compréhensible.

2.2.2.le ton :

Variation mélodique qui permet de distinguer des mots dont les sens est différent, mais dont le signifiant est par ailleurs identique.

Le ton est une unité distinctive (parce qu'il joue le même rôle que le phonème), suprasegmentale (parce qu'il se manifeste par une différence d'hauteur: fréquence du fondamental). Il est employé que dans les langues dites à ton, comme le chinois, le japonais, le suédois, le norvégien etc. parmi elles, il faut distinguer :

- Les langues à ton ponctuels qui opposent deux ou trois registres (leurs syllabes successives s'opposent par la fréquence du fondamental)
- Les langues à ton mélodiques qui utilisent des oppositions de registres et de modifications de la fréquence du fondamental sur la mêmes syllabes (existence : de tons mélodiques simples: haut, bas . de tons mélodiques complexes : montant, descendant).

Les procédés de transcription sont divers. le plus simple consiste à noter les tons pars des singes diacritique sur les syllabes : a ou \bar{a} = moyen; á = haut; à = bas; ã = descendant ; ä = montant .

2.2.3. L'intonation :

de la langue due à la hauteur et à l'intensité des voyelles , l'intonation prosodique structure le discours (elle marque l'interrogation, l'exclamation, par exemple) et peut indiquer l'état d'esprit du locuteur, mais n'affecte pas le sens des mots, contrairement aux tons des langues tonales.

Toutes les langues, tonales ou non, connaissent des jeux subtils d'intonations, pouvant varier selon les dialectes. L'intonation est donc une caractéristique paralinguistique non distinctive qui concerne l'ensemble de l'énoncé. Ce n'est pas une unité discrète.

Ainsi, en français, par exemple (et en règle générale):

- l'intonation interrogative est marquée par une montée de la voix sur la dernière syllabe.
- l'intonation énonciative est marquée par un ton descendant, terminant la phrase. Elle se combine souvent avec une intonation interrogative dans la première partie si la phrase comprend plusieurs groupes de mots.

L'intonation impérative s'exprime par une courbe descendante plus accentuée.
Prononciation / L'intonation en français.

- **La voix monte:**
En français, l'intonation monte à l'intérieur de la phrase, pour signifier que la phrase n'est pas finie.
On monte la voix à la fin du groupe rythmique, à l'intérieur de la phrase.
Exemple:

Pas d'enfant, pas de voisin, pas d'électricité, pas une route.

La voix descend

On descend la voix à la fin de la phrase pour signifier que c'est la fin de la phrase.

Exemple:

Pas d'enfant, pas de voisin, pas d'électricité, pas une route qui la lie avec le reste du **monde**.

- **La question :**

Pour une question basée sur l'intonation, la voix monte plus haut:

Exemple:

Pas de voisin ?

Pas de voisin.

- **l'allongement final:**

En français, la durée de toutes les syllabes doit être la même. Une seule syllabe y fait exception: la syllabe finale. Autrement dit, pour structurer un groupe rythmique, il faut allonger la dernière voyelle prononcée (qui n'est pas le "e" final (ou schwa))

- **la pente mélodique:**

Dans une phrase énonciative, l'intonation de la dernière syllabe doit être descendante, afin de marquer la fin de la phrase et donc pour signaler à l'auditeur qu'il s'agit de la fin.

Dans le cas d'une phrase interrogative (une question), l'intonation va au contraire monter.

- **L'inversion de la pente mélodique:**

A l'exception de la syllabe finale de la phrase, toutes les syllabes de fin de groupe rythmique doivent avoir une courbe intonative inverse à celle de la syllabe finale. Autrement dit, en fin de groupe rythmique d'une phrase énonciative, l'intonation de tous les groupes rythmiques (excepté le dernier) doit monter. Dans une phrase interrogative, au contraire l'intonation doit descendre. Ce procédé permet de signaler à l'auditeur que la phrase n'est pas finie. Si la phrase finit avec des points de suspension (signalant que la phrase n'est pas finie), l'intonation sera également montante (comme pour les syllabes finales des groupes rythmiques précédents).

2.2.4. la pause:

Ce quatrième point n'est ajouté que pour signaler qu'après un groupe rythmique, la pause n'est pas nécessaire (mais possible). En revanche, il est nécessaire d'en faire une, même brève, en fin de phrase. Dans l'intonation la pause est énoncée par une inflexion descendante plus ou moins prononcée. Dans la transcription, la pause est marquée, suivant son importance, par une, deux ou trois barres verticales ou obliques ou par les signes ↓,↑, accompagnés ou non des exposants 1 à 4, comme chez CH. F. HOCKETT.

2.2.5. Lerythme :

Le rythme est la caractéristique d'un phénomène périodique induite par la perception d'une structure dans sa répétition. Le rythme n'est pas le signal lui-même, ni même sa répétition, mais la notion de forme ou de « mouvement » que produit la répétition sur la perception et l'entendement. On reconnaît un même rythme dans des phénomènes de cadences, ou périodicités, différentes, lorsque l'ordre de succession et le rapport de durée entre ses moments de tension et de relâchement est identique. Ces moments sont souvent décrits aussi comme moments d'*élévation* (ou *arsis*) et d'*abaissement* (ou *thésis*).

On parle de rythme aussi bien pour les phénomènes naturels que pour les créations humaines. La perception du rythme, comme les autres perceptions humaines, se développe par des entraînements spécifiques. Le mot *rythme* s'emploie fréquemment dans le langage courant hors de son sens précis, technique, assez bien défini en musique et en poésie, comme métonymie pour toute sorte d'événements cadencés. En philosophie, il est souvent une métaphore pour traiter d'actions coordonnées ou de transactions régulières. Pour le poète Octavio Paz, « Le rythme n'est pas une mesure ; c'est une vision du monde » ; témoins les calendriers, les institutions, et « chaque civilisation peut se réduire à un rythme primordial »

2.2.6. L'accent :

D'une manière générale, la prosodie est l'inflexion, le ton, la tonalité, l'intonation, l'accent, la modulation que nous donnons à notre langage oral en fonction de nos émotions et intentions exprimant ainsi l'influence que nous désirons avoir sur nos interlocuteurs. En outre, c'est l'étude des traits phoniques, c'est-à-dire l'étude du rythme (vitesse d'élocution), de l'accent et de l'intonation.

En grammaire, la « *prosodie grammaticale* » traite de la quantité syllabique et de l'accent tonique. Réservé tout d'abord aux langues antiques grec et latin, le terme a été appliqué avec la même signification aux langues modernes dès la Renaissance. La *Prosodie* de l'abbé d'Olivet (1736) a longtemps fait autorité pour ce qui concerne les règles de quantité syllabique en français.

L'accent tonique en français est toujours placé sur la dernière voyelle à la fin d'un groupe de mots. Souvent, on allonge même légèrement cette voyelle. Ex : *Une crêpe de rIz*

Les accents toniques en français. Ex:

- *Avec plaisIr*
- *Les crêpes de rIz*
- *On mélANge!*
- *On fERme...*

Toutes ces phrases ont un accent tonique placé au même endroit dans le groupe de mot ou dans la phrase.

2.2.7. le débit :

Vitesse d'élocution. Se mesure en nombre de syllabes par minute ou pour une transcription musicale de l'intonation en de noires par minute, ce qui permet éventuellement de transcrire les différences de durée des syllabes. Au même titre que les autres éléments prosodiques le débit influence la netteté des timbres des sons.

2.2.8.l'intensité :

L'accent d'intensité appelé aussi accent dynamique ou accent expiratoire, est la mise en relief d'une unité (phonème ou suite de phonèmes) par un renforcement de l'énergie expiratoire ou intensité. Selon que les syllabes d'un mot sont prononcées avec plus ou moins d'intensité, on distingue les syllabes plus fortes (accent tuée) des syllabes plus faibles (atones). Dans certaines langues, l'accent a une place fixe dans le mot. En polonais, l'accent frappe toujours l'avant dernière syllabe. En français, l'accent tombe toujours sur la dernière syllabe du mot, ce qui implique qu'il a une fonction démarcative et permet de distinguer les limites des unités accentuelles .

2.2.9. la syllabe:

La syllabe est une structure fondamentale qui est à la base de tout regroupement de phonème dans la chaîne parlée. Cette structure se fonde sur le contraste de phonème appelés traditionnellement (*voyelle* et *consonne*) . la structure phonématique de la syllabe est déterminée par ensembles de règles qui varient de langue à langue. La syllabe ouverte (c'est-à-dire se terminant par une voyelle) est bi phonématique, répondant au schéma CV; comme français *ma*; c'est le seul type de syllabe universel. Toutes les langues ont des syllabes de ce type. Il n'y a pas de langue qui n'ait que des syllabes fermées de type VC ou CVC.

Troisième chapitre

Analyse de corpus

3.0: Introduction

Cette partie est consacrée à l'évaluation des productions d'apprenant dans le but de vérifier la maîtrise de la lecture. Cette évaluation serait faite à partir d'un teste rédactionnel dans un contexte donné au préalable.

L'objectif de notre recherche vise à découvrir des réponses à nos questions par le biais des questionnaires élaborés qui nous exposerons des données divers, qui nous expliquons les motifs de ces erreurs et difficultés par l'aide des résultats recueilles des corpus afin d'en retirer des informations nécessaires à l'analyse et au traitement des résultats, et tente à prévoir aussi les solutions efficaces tout en suggérant des moyens méthodologiques pour surmonter les difficultés de la lecture que rencontre les apprenants au cours de leur apprentissage de FLE.

3.1: le public

Le public que nous avons choisi pour ce test était formé des étudiantes de troisièmes années à l'université, ces étudiantes ayant suivi des cours de français langue étrangère au département de français à la faculté de pédagogie d'Hantoub Université d'Algazéra. Ces étudiantes préparent un diplôme équivalent à la licence en français (selon le système adopté dans les universités soudanaises, il faut quatre ans au minimum pour avoir un diplôme équivalent à la licence («Bachlor» en anglais). Certaines universités exigent une cinquième année pour obtenir ce qui appelé « degré d'honneur» (honordergre).

Notre group expérimental est filles, et leur langue maternelle est la langue arabe. En outre, certains parlent d'autre langue surtout l'anglais, cette langue est considéré comme première langue étrangère apprise à l'école (cf.chapitre deuxième: 2.3. la langue anglais), alors cette connaissance de l'anglais provoquerait une forte interférence avec le français. Les étudiantes avec lesquels nous avons travaillé, certains d'entre eux initiés à la langue française à l'école secondaire, d'autres n'ont pas suivi des cours juste à l'Université.

Le jour du test, les étudiantes qui l'ont passé étaient 22 étudiantes du nombre total de 30 étudiantes.

Notre objectif de ce test était de découvrir les fautes prononcés qui seraient découvrir la difficulté de la lecture chez l'apprenant soudanais au cours de son apprentissage de la langue française .

3.2 : Le Matériel

Le manuel utilisé est la méthode de françaiseconnexion , à l'Université d'Algazéra. Cette méthode comptabilise trois niveaux, élémentaire, intermédiaire et avancé, couvrant un enseignement de plusieurs centaines d'heures. La structure et l'organisation de l'apprentissage dans cette méthode sont inspirées du Cadre européen pour l'enseignement des langues étrangère. Elle est destinée à un public d'adultes dont l'âge varie entre (18 – 23 ans). C'est une méthode actionnelle, axée sur les tâches.

3.3: Le Test

En effet, nous aimerons préciser que nous avons proposé aux apprenants un test de production orales dans un contexte authentique et réel. En outre, c'est un test de type rédactionnel. Nous avons proposé un test qui pourrait montrer bien les difficultés de la lecture par une rédaction d'un texte. Les apprenantes se sont installés dans une classe et nous leur avons demandé de lire, un texte pour lecture à voix haute afin de découvrir et mettre en évidence sa faiblesse de la prononciation, au rythme, et l'intonation. Ce test de l'orales a été enregistré de part du chercheur par un dictaphone et l'ensemble de onze enregistrement a été copié en CD et joint à cette recherche, le temps consacré pour ce travail qui ne doit pas dépasser une heure.

3.4 : Le Corpus

Notre corpus se constitue d'un texte orale sous le titre de (Retour des Antilles). C'est ce qu'on appelle la période de transition chez les apprenantes de la base grammaticale et phonétique à la lecture.

Ce test vise à montrer la difficulté de la lecture, Ce corpus est constitué de vingt-deux voix haute division en douze enregistrement (dialogue), en portant d'un test de production orale. Nous donnons un numéro pour chaque enregistrement afin de faciliter le travail ensuite, nous relevons les fautes et les classe selon leurs catégories : faute de prononcer en lisant un texte, faute au niveau prosodique (de rythme, de phonétique, et l'intonation etc.)

Pour faciliter l'analyse, nous allons montrer les sigles de ces termes que nous utilisons souvent dans cette analyse :

- Enregistré = E
- Voix = V

3.5 : Erreurs de test de la lecture :

Les erreurs dévoilées par le corpus nous permettons de distinguer de types d'erreur la prononciation et d'erreur prosodique.

3.5.1 : Au niveau de la prononciation :

En lisant le texte nous remarquons que ma plupart des apprenantes lisent lentement et partiellement. Par exemple l'apprenante ajoute ou omet des mots lexicaux(elle oublie les lettres) par exemple :

E1, V1 : « Nous sommes en direct de l'aéroport»

E4, V2 : «avec une vue superbe... »

Dans cette phrase (E1) l'apprenante n'arrive pas à prononcer les mots et les lettres dans des contextes différents, et substitue un phonème par un autre en produisant un mot présentant une ressemblance graphique, mais sans lien sémantique dans cette phrase (E4), aussi qu'elle n'arrive pas à prononcer certains mots.

De plus il fait la confusion entre certains phonèmes semblables à la forme ou au son, en conséquence il produit d'autres mots qu'ils n'existent pas. Nous allons montrer trois exemples :

E6, V2 : « pour moi, c'était..... le paradis »

E10, V1 : « vos premières impressions »

E11, V1 : « Roissy Charles de Gaulle »

Dans cette phrase (10), lorsqu'elles voient le mot (impressions) et elle lit (impressions). La confusion peut-être visuelle l'apprenante ne fait pas la différence entre les lettres (b) et (p) ou auditive (il confond des sons [b] ou [p]). Une apprenante ne peut pas aussi savoir lire un mot par ce qu'elle n'a pas encore étudié en classe toutes les correspondances entre les lettres et les sons par exemple dans cette phrase (E11). Aussi dans cette phrase (E6) au lieu de prononcer le phonème [i] elle l'a prononcé [â], n'arrivera pas à lire le mot (paradis) elle a lu (paradant).

Les apprenantes ont besoin de revoir certains adjectifs démonstratifs distingués par fois, ces adjectifs n'ont pas été étudiés ou l'apprenante les a oubliés car elles sont peu fréquents. Par exemple :

E7, V2 : « Paris, c'est loin, c'est cher »

Dans cette phrase (E7) l'apprenante distingue (cette) au lieu de (c'est), car l'aperception phonique conduit à cette erreur, il s'agit en fait de confusion entre les homophones (ces, ses, c'est.....).

Certains ne peuvent pas comprendre un petit texte de 3 ou 4 phrases car elles oublient au fur et à mesure la phrase précédente. Par exemple :

E4, V2 : « J'avais une grande chambre avec une vue superbe sur la mer..... »

E8, V1 : « Nous attendons notre charmante gagnante de l'année dernière »

E12, V1 : « elle a gagné la somme extraordinaire..... »

Dans ces phrases E4, E8, E12, parfois les apprenantes ne comprennent pas un mot par ce qu'elles ne l'ont jamais rencontré à l'oral. Lenteur du traitement de l'information,

l'apprenantes ne peut pas traiter rapidement l'information. Elle termine toujours le dernière et peut prendre de deux à trois fois plus de temps pour lire un mot.

L'articulation en autonomie, est la jonction entre deux os ou un os et une dent. Elle est plus ou moins mobile selon sa constitution, sa forme et la nature des éléments environnants. Par exemple :

E1, V1 : «J'avais une grande chambre....»

E2, V1 : «l'aéroport Roissy Charles de Gaulle»

Un trouble d'articulation les apprenantes ne peut pas avoir pour d'origine une conformation particulière de la bouche, ou une malformation. Dans cette phrase E2, l'apprenante dans la voûte palatale n'est pas très arquée. Le bon geste articulatoire devient plus difficile à trouver. Dans le cas des insuffisances vélaire (l'uvule courte ou peu mobile) tout peut-être plus ou moins nasalisé comme dans la phrase E1, Certaines consonnes occlusives sonores sont régulièrement assourdis: [d] est prononcé comme [t] (grande) elle a prononcé (grante), et [g] est prononcé comme [k] (de gaulle), elle a prononcé (de kaulle).

3.5.2 : au niveaux prosodiques :

Certaines apprenantes ont du mal à associer deux ou plusieurs syllabes pour lire un mot elles passent beaucoup de temps à prononcer chaque syllabe. Par exemple:

E3, V2 : «une vue superbe»

E9, V1 : « la somme extraordinaire»

Les apprenantes ont oublié la première syllabe de (extraordinaire) et (superbe) quand elles arrivent à la dernière. Elles peuvent aussi être tellement concentrés sur prononcer des mots qui elles ne comprennent pas le sens de ce qu'elles lisent.

L'apprenante ne peut pas indiquer l'états d'esprit du locuteur, et n'affecte pas les sens des mots contrairement aux tons des langues tonale. Par exemple :

E3,V2 : «ma vieillie maman, mon grand frère, mes deux sœur, mes oncles et mes tantes.....»

E5, V2 : «J'ai fait du bateau, j'ai nagé, je me suis promenée, j'ai bien mangé.»

E10, V1 : «Dany, c'était comment, ce séjour ?»

L'apprenantes dans ces phrases (E3, E5) ne monte pas à l'intérieur de la phrase, pour signifier que la phrase n'est pas finie et ne monte pas la voix à la fin du groupe rythmique à l'intérieur de la phrase. Pour une question basée sur l'intonation dans cette phrase (E10) l'apprenante ne monte pas la voix plus haute.

L'accent tombe toujours sur la dernière syllabe du mot, ce qui l'apprenante n'implique pas qu'il a une fonction démarcative et ne permet pas de distinguer les limites des unités accentuelle. Par exemple :

E6, V2 : « oh! Pour moi, c'était.... Le paradis»

E5, V2 : « J'avais une grande chambre»

Dans ces phrases E6, E5 les apprenantes n'allongent pas légèrement cette voyelle (i, a), par ce que l'accent tonique en français est toujours placé sur la dernière voyelle à la fin d'un groupe de mot.

En conclusion, la lecture dans son acceptation générale est un phénomène didactique appartenant au domaine de la parole en lisant un texte non de la langue parce que les difficultés de la lecture est presque différent d'une personne à l'autre. Les deux types des difficultés faute de prononcer en lisant un texte, faute au niveau prosodique (au rythme, accent,), sont intimement liés puisque l'apparition de l'un peut entraîner l'apparition de l'autre.

conclusion

Conclusion :

L'étude que nous avons menée s'inscrit dans le cadre de notre projet de recherche qui vise à cerner le problème de la lecture chez les apprenants de la troisième année et les difficultés qui les empêchent de lire couramment.

En effet, la majorité des apprenants aiment lire en français mais ils n'ont pas une base solide sur laquelle peuvent s'appuyer pour lire couramment un texte. Dans cette recherche, nous avons trouvé beaucoup de difficultés de la lecture sur l'apprentissage de la langue française. Mais, nous avons axé notre étude sur l'articulation des mots.

La méthode de notre recherche est une méthode analytique. Nous avons fait une analyse de corpus (test) rédaction de production orale, alors nous avons détecté les erreurs au niveau de la prononciation en lisant le texte.

Nous voulons signaler qu'il y a un manque de références sur ce sujet. Car la spécificité de cette étude, c'est qu'elle est la première ou deuxième, à notre connaissance dans ce domaine dans ce contexte précis.

Dans cette recherche, nous avons trouvé beaucoup de difficultés de la lecture sur l'apprentissage de la langue française. Mais nous avons axé notre étude sur l'articulation des mots. C'est la plus grande difficulté de lecture réside cette problème que la longueur des textes qui contiennent en outre un vocabulaire difficile et des mots non familiers participe aussi à cette difficulté de lecture. Le volume de horaire consacré à cette activité est insuffisant, l'ambition à arriver au bout de la difficulté de lire existe certes.

Quant à notre étude elle est basée sur l'analyse des erreurs de la difficultés de lecture chez les apprenants soudanais en nous limitons au niveau de la prononciation en lisant le texte. Et mettre en évidence que les erreurs relevant non seulement de graphème et les structures des phrases, mais du système combinatoire en associant une forme phonique à une forme graphique. Certains apprenants n'arrivent à lire chez eux parce qu'ils n'ont pas bien acquis tous les phonèmes du français ou parce qu'ils n'ont pas une base solide sur laquelle peuvent s'appuyer pour lire couramment un texte. Nous trouvons aussi des apprenants n'arrivent pas prononcer parce qu'ils n'ont pas bien maîtriser tous les phonèmes du français, d'autre sont peu motivés ou même démotivés parce qu'ils trouvent les textes de leurs manuels trop longs et trop difficiles à comprendre.

Les recommandations de cette étude :

- Envisager une intervention en vue d'améliorer l'enseignement et d'aider l'apprenant à surmonter ces difficultés.
- Inviter l'apprenant à réinvestir les savoirs mais en place.
- Motiver l'apprenant pour aimer la langue française.
- Utiliser les ressources linguistiques, identifier les mots clés.

Enfin, nous conseillons tous les professeurs du FLE, de ne pas hésiter à exploiter les jeux, récitations ou même des chansonnettes, en plus des activités ludiques qui contribuent à la motivation des apprenants et à la consolidation de l'apprentissage de la lecture surtout en classe et même en dehors de l'Université. Nous conseillons aussi d'adapter d'autres méthodes pour l'enseignement de la lecture.

Nous souhaitons que cette étude constitue un encouragement pour d'autres études dans le domaine de l'analyse des productions orales des apprenants.

Bibliographie

Bibliographie

- Baccouche. T**, 2003, *La langue Arabe : Spécificité et Evolution*, in M. N, Paris.
- Benveniste Claire Blanche**, 1973, *L'orthographe*, André Chervel, INRP, Retz, Maspero, Paris.
- CHISS, J. et al**,2005,*Didactique du français*, De Boeck, Belgique.
- CUCH, TH.et al**,2006,*Dire, lire, écrire, enseigner avec la méthode phonémique*, Belin, Paris.
- Cuq pierre**, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, publié sous la direction de CLE international*, Paris.
- Fleisch, H. S.J.** (1968). *L'arabe classique : esquisse d'une structure linguistique*. Beyrouth, Dar El Machereq Editeurs.
- Glisson. R et Coste**, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- HAWKEN, J.**,2009*Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*, RCRLA, Canada.
- Martinet André**, 1969, *la direction de La linguistique guide alphabétique*, Denoë, Paris.
- MORAIS, J**,1994 *L'art de lire*, Odile Jacob, Paris.
- ORSENNA, E.**,2007*L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture* du CP, ONL, Paris.
- RAFONI, J.CH.**,2007,*Apprendre à lire en français langue seconde*, Harmattan, Paris.

Sitographie

<http://www.energika.ora/différentes-apprentissage-a04452399.htm>.

<http://user.skynet.be/fralica/refer/théorie/theocom/communic/niveaux>

<http://grandguillaume.free.fr>

[www. google.fr](http://www.google.fr).

www.wikipédia.fr.

Table des matières

Sujet	Page
Dédicace	I
Remerciement	II
Abstract	III
Introduction	8
Premier chapitre : Cadre théorie : la lecture et ses niveaux	12
1.0. Introduction	13
1.1. La lecture	14
1.2 : types de lecture :	15
1.2.1:La lecture silencieuse	15
1.2.2:La lecture studieuse	15
1.2.3:La lecture de balayage (scanning)	15
1.2.4:La lecture écrémage	16
1.2.5:La lecture active	16
1.2.6:La lecture oralisée	16
1.2.7:La lecture sélective	16
1.3 : méthodes de recherche en lecture	18
1.3.1 : chronométrie mentale	18
1.3.1.1 Mouvements oculaires	19
1.3.1.2. la tâche de décision lexicale	19
1.3.1.3 tâche de la lecture à voix haute	19
1.3.1.4. la tâche d'identification perceptive	20
1.3.1.5. la tâche de catégorisation sémantique	20
1.4 : Qu'est-ce qu'une langue étrangère	
1.5 : l'enseignement	21
1.5.1 : L'enseignement de la langue maternelle et langue étrangère	21
1.5.2 : véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié	21
1.6 : l'apprentissage	
1.6.1 : Courbe d'apprentissage	22
1.6.2 : Apprentissage d'une langue	22

Deuxième chapitre : Définition de quelques conceptions	23
2.0. Introduction	
2.1. La langue arabe	23
2.1.1. Caractéristiques de la langue arabe	23
2.1.2. Caractéristiques orthographiques	24
2.2.3. Caractéristiques phonologiques	24
2.1.4. Caractéristiques morphologiques	25
2.1.2 : La langue française	27
2.1.2.1 : Caractéristiques de la langue française	28
2.1.3 : la langue anglaise	31
2.1.3.1: Caractéristiques de la langue anglaise	
2.2L'aspect prosodique	32
2.2.1.La prosodie	33
2.2.2. le ton	34
2.2.3. L'intonation	34
2.2.4.la pause	34
2.2.5. Le rythme	35
2.2.6. L'accent	35
2.2.7. le débit	37
2.2.8.l'intensité	37
2.2.9. la syllabe	38
Troisième chapitre : Analyse de corpus	38
3.0 : Introduction	38
3.1 Le public	39
3.2 : Matériel	40
3.3 : Test	40
3.4 : Corpus	41
3.5 : Erreurs de la lecture	41
3.5.1. au niveau de prononcer	42
3.5.2. au niveau de la prosodique	42
CONCLUSION GENERAL	43
Bibliographie	46
Sitographique	
Annexe	

Annexe

Université d'Al-Gézra- faculté de pédagogie Hantuob

Un test pour lecture

Niveau B 1

Lisez le dialogue suivant sur Retour des Antilles.

Le présentateur : Bonsoir Mesdames et Messieurs. Nous sommes en direct de l'aéroport Roissy Charles de Gaulle. Nous attendons notre charmante gagnante de l'année dernière : Dany. Vous vous souvenez : elle a gagné la somme extraordinaire de 50 000 euros à la Roue de la chance. Ah ! Je la vois. Elle arrive. La voilà ! Dany, Dany, Madame Césaire ! S'il vous plait. Pour TF1, vos premières impressions. Alors, Dany, c'était comment, ce séjour ?

DANY : oh ! Pour moi, c'était.....le paradis !

Le présentateur : le paradis, vraiment ?

DANY : oh oui ! J'ai retrouvé ma vieillesse maman, mon grand frère, mes deux sœurs, mes oncles et mes tantes....

Le présentateur : Beaucoup d'émotions alors Dany ?

DANY : Oui. Vous savez, j'ai quitté Fort-de-France en 1975. Je suis arrivé en France comme aide-soignante, à 19 ans. Ma mère est venue deux fois seulement en France. Paris, c'est loin, c'est cher.

Le présentateur : c'était de magnifiques vacances aussi, Dany....

DANY : oh oui ! J'avais une grande chambre avec une vue superbe sur la mer. Il faisait un temps idéal, un ciel bleu ! J'ai fait du bateau, j'ai nagé, je me suis promenée, j'ai bien mangé.

Le présentateur : Dany, votre rêve s'est réalisé avec TF1....

DANY : oh oui ! Merci. Je n'oublierai jamais. Jamais.