

Sudan University of Science and Technology

College of Graduate Studies

**Analysing Difficulties of Reading among Learners of French
as a Foreign Language: Case Study of the Third Year
Students at Omdurman Islamic University**

تحليل صعوبات القراءة لدي دارسي الفرنسية لغةً أجنبيةً ،
دراسة حالة طلاب السنة الثالثة بجامعة أم درمان الإسلامية

**Analyse des difficultés de la lecture chez les apprenants du
français langue étrangère : Etude de cas des étudiants de la
troisième année à l'université islamique d'Omdurman**

Thesis submitted in partial fulfillment for the Requirement of
M.A. Degree in French Language

By:

Fathi Abraham Dawaina Musa

(Bachelor of Arts (French language), Omdurman Islamic University,
2007)

Supervisor:

Dr. Zaki Abd Elkarim Osman

2018

Abstract

This study aims to identify difficulties of Reading among the students of Omdurman Islamic University. The purpose of this study is to reveal the important and effective role of reading among third year students, and then tackling an essential and useful question in French language, which is the problem of reading test and deep interest in revealing origin of these difficulties to help learners solve their problems in order to be a good reader and speaker of French language.

The methodology used in this study is to set a theoretical framework based on the idea of reading. To carry out this study, the researcher followed descriptive and analytical method, after selecting samples from population of the study.

This selection aims to investigate into hypotheses of study. The result obtained from this experiment is the subject of analysis which attempts to investigate into our hypotheses that impose existence and non-existence of any problems in reading process.

The results that have been collected or obtained verify the hypotheses of the study. However, the analysis indicates that the learners encountering many difficulties at reading level.

The results that have been obtained confirm the validity of our hypotheses, and the analysis revealed that learners facing many difficulties in pronunciation and reading. Also it is observed that time allotted to reading session is insufficient. Therefore, lack of their knowledge in terms of phonetics is due to absence of French phonetics courses.

French phonetics courses should be given to the students from the onset of their French learning and not in the final course (in the second year) because this does not usually happen at Omdurman Islamic University, until the third year, therefore, we offer some activities related to reading, phonetic correction, reading of difficult words written on the board, reading of syllables, to compartment the item, a process called (decoding). (Some activities that would help and enable the learner to distinguish the sound [ẽ] from other nasal sounds [œ̃], and [ũ̃]). Speaking with slow pace to master the pronunciation that should be carried out from the onset of learning process. All this should be done for better learning of strange sounds and to avoid such mistakes detected in this study.

Finally, after concluding to these main findings, the researcher suggests a solution for these difficulties in framework of teaching French language as a foreign language.

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات القراءة لدى طلاب جامعة أم درمان الإسلامية. والغرض من هذه الدراسة أولاً، إظهار الدور المؤثر والمهم للقراءة لطلاب الفرقة الثالثة ومن ثم معالجة مسألة مهمة ومفيدة في اللغة الفرنسية، وهي مشكلة قراءة النص والرغبة في إظهار أصول هذه الصعوبات من أجل مساعدة المتعلمين على حل مشكلتهم من أجل أن يكون قارئ ومتحدث جيد باللغة الفرنسية. المنهجية المتبعة في الدراسة هي، وضع إطار نظري يعتمد أساساً على فكرة القراءة. ولتنفيذ هذه الدراسة اتبع الباحث منهجاً تحليلياً ووصفياً، ومن ثم تم اختيار عينات من مجتمع البحث. ويهدف هذا الاختيار إلى التحقق علمياً من فرضيات هذا البحث. و التي تفترض وجود أو عدم وجود اي مشاكل في عملية القراءة.

وتؤكد النتائج التي تم جمعها علي صحة فرضياتنا، وأظهر التحليل أن المتعلمين يواجهون صعوبات كثيرة في النطق و القراءة ونلاحظ ايضا ان الوقت المخصص لدورة القراءة غير كاف. ويبقى لتحديد عدم معرفتهم ودراستهم لعلم الصوتيات الفرنسية سبباً أساسياً في هذه المشكلة. والتي يجب أن تعطى للطلاب من بداية تعلمهم للغة وليس في الدورة النهائية (في بداية السنة الثانية) لأن هذا لا يحدث عادة في جامعة امدرمان الإسلامية الا في السنة الثالثة،

وأخيراً، وبعد هذه النتائج الرئيسية، اقترحنا حلولاً لهذه الصعوبات في اطار تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية.

اولاً/ يجب أن نقدم بعض الأنشطة المتعلقة بالقراءة، من تصحيح صوتي، وقراءة الكلمات الصعبة المكتوبة علي السبورة، والقراءة عن طريق المقاطع اي بتجزئة الكلمة الي مقاطع وهي عملية تعرف ب (فك الرموز) .

ثانياً/ تقديم بعض الأنشطة التي يمكن ان تساعد المتعلم وتمكنه من تمييز الصوت [ɛ̃] من الأصوات الأنفية الأخرى ([ã]) و [œ̃] .

واخيراً علينا التحدث ببطء أكثر لإتقان النطق وذلك يجب ان يحدث منذ بداية عملية التعلم . وكل ماتقدم هو بهدف تعلم أفضل للأصوات الغريبة وتقادي و تجنب مثل هذه الأخطاء المكتشفة في هذا العمل.

Résumé

L'étude vise à définir les difficultés de la lecture chez les apprenants du FLE de l'université Islamique d'Omdurman. L'objectif de cette étude est d'abord montrer le rôle important influent de la lecture chez les apprenant de 3^{ème} année et puis traiter une question incontournable et utile en langue française, qui est le problème de lecture d'un texte et voulant montrer les origines de ces difficultés en question afin de pouvoir aider les apprenants à régler leur problème dans le but d'être de bon lecteur et locuteur en français.

La méthodologie suivie dans l'étude est consiste d'abord l'élaboration d'un cadre théorique basé essentiellement sur la notion de la lecture. Pour réaliser cette étude, le chercheur a suivi une approche analytique et descriptive et c'est à la suite d'un choix d'échantillons du public visé.

Ce choix a pour objectif de vérifier les hypothèses de cette recherche. Les productions issues de cette expérimentation ont fait l'objet d'une analyse qui tente de vérifier nos hypothèses qui supposent l'existence ou non des problèmes de la lecture.

Les résultats recueillis confirment nos hypothèses et l'analyse faite affirme que les apprenants ont beaucoup de difficultés au niveau de la lecture. La durée consacrée pour la séance de lecture est insuffisante. Et reste à identifier leur manque de connaissance de la phonétique qui du à l'absence des cours de phonétique française.

Enfin, suite à ces résultats majeurs, nous avons proposé des remèdes pour ces difficultés dans le cadre de la didactique du français.

Premièrement Les cours de phonétique française doivent être donnés aux étudiants dès le début de leur apprentissage de français et ne pas en cycle terminal (au début de 2^{ème} année) car cela ne se passe normalement à l'université Islamique d'Omdurman qu'au dernier semestre universitaire de 3^{ème} année.

Deuxièmes, Nous proposons des activités liées à la lecture, la correction phonétique, lecture des mots difficiles au tableau, lecture par syllabes (déchiffrage). L'apprenant est amené à discriminer le son [ɛ̃] est les autres sons nasaux ([ɑ̃] et [oẽ]). Parler plus lentement pour maîtriser la prononciation dès le début de l'apprentissage. Cela pour mieux apprendre les sons étrangers et possiblement éviter des erreurs comme ceux découverts dans ce travail.

Dédicace

Je dédie ce mémoire :

-A mon père et à ma mère. L'éducation que j'ai reçue de vous est un bien précieux

-A mes frères et sœurs

- A mes professeurs...

Pour leur aide et soutien pendant toute notre période de formation.

A mes chers amis...surtout Saïd Ahemmed Al Haj.

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord Allah qui m'a donné la force et le courage pour poursuivre mes études et réaliser ce travail.

Mes remerciements sincèrement Dr. Zaki Abd Elkarim qui, en tant que Directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu me consacrer et sans lui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Merci à tous mes professeurs surtout ceux de master Dr. Ahmed Hamid, Dr. Mohammed Trahir et Dr. Choumina.

De remercier mes parents pour leur contribution, leur soutien et leur patience et de remercier particulièrement mon ami le professeur Amin Mohammed Ahmed qui m'a aidé beaucoup pour terminer ce travail.

Finalement, merci à mes frères, sœurs et à tous ceux qui me soutiennent pour réaliser ce travail, à mes meilleurs amis et camarades de master avec qui j'a passé des moments agréables.

Premier chapitre

Introduction générale

Cette recherche intitulée *Les analyses des lectures chez les apprenants du français langue étrangère, de la 3^{ème} année de l'université Islamique d'Omdurman.*

Les langues sont généralement enseignées et évaluées selon quatre compétences qui sont : écouter, parler, lire et écrire. L'écoute et la lecture d'une part, sont connues comme des compétences réceptives, alors que l'expression orale et l'écrit d'autre part, sont connues comme les compétences productives.

Ensuite, tous les apprenants en langue devront bien développer ces compétences en question au cours de l'apprentissage et aussi doivent intégrer les activités qui sont liées à toutes ces compétences pour bien acquérir les connaissances spécifiques et les règles de la langue apprise.

Lire, c'est consiste à déchiffrer un message codé pour donner un sens. On peut dire aussi, une action de lire un texte à haute voix devant d'autres personnes.

De ce fait, notre thème s'installe de ce grand problème que rencontrent les apprenants pendant leur apprentissage de la lecture.

Ce problème en question a fait coulé tant d'encre et remarqué depuis longtemps auprès les apprenants du FLE.

Et nous observons que de nombreux enseignants se plaignent du niveau de leurs étudiants dans cette activité, ainsi que de beaucoup de théoriciens et de pédagogues évoquent le problème de l'apprentissage de lecture. Ils publient assez d'ouvrages dans lesquels ils expliquent le rôle primordial de cette activité, et enfin ils trouvent peu de solutions ou de pistes qui pourraient conduire à un meilleur apprentissage de lecture. Le résultat pourtant est l'échec des apprenants qui après une ou deux années d'apprentissage de la langue se trouvent incapables et en difficulté de lire un texte en français.

Les objectifs et l'importance de la recherche d'abord essaie de montrer le rôle important et influent de la lecture chez les apprenants de la troisième année en FLE.

Deuxièmement, elle vise à identifier les difficultés et les erreurs de la lecture rencontrés justement par les apprenants en séance de lecture.

Troisièmement, le chercheur choisit à faire cette étude, car il veut traiter une question incontournable et utile en langue française, qui est le problème de lecture d'un texte et voulant montrer les origines de ces difficultés en question afin de pouvoir aider les apprenants à régler leur problème afin d'être de bon lecteur et locuteur en français.

La problématique, les difficultés de compréhension en lecture sont un sujet qui nous a intéressé dans le sens où c'est un problème pour un grand nombre d'étudiants de FLE.

Des problèmes d'articulation peuvent rendre difficile l'apprentissage de la prononciation de mots écrits. Un retard de langage peut nuire à la compréhension du texte lu. Un vocabulaire limité peut causer de la frustration chez les étudiants, car la lecture d'un texte devient plus complexe.

Nous observons en tant qu'apprenant du français depuis à peine longues années que certains étudiants de français en troisième année n'arrivent pas à bien lire un texte correctement, et pourtant ils commettent de diverses fautes telles que morphosyntaxiques, orthographiques, de conjugaison de verbes et enfin phonologiques durant la lecture. Avec ce que nous avons discuté au début de l'explication de la problématique. Ensuite, nous pensons que c'est un grand problème pour un étudiant dans cette année ou ce parcours d'apprentissage de ne pas bien savoir lire un texte.

Pour cela nous voyons qu'il est indispensable de mener une étude mettant en évidence les difficultés de lecture et compréhension chez l'apprenant et de pouvoir trouver des remèdes et solutions possibles à ce problème réel rencontrant l'apprenant et l'enseignant en classe de langue du FLE.

Cette étude conduit le chercheur à poser les questions suivantes :

1. Quelles sont les difficultés de la lecture et compréhension rencontrent les apprenants de la troisième année ?

2. Quelle est la nature de cette difficulté de lecture ?

3. Comment peut-on analyser et traiter ce genre de problème ?

1. En constatant que la majorité des apprenants rencontrent des difficultés de lecture et compréhension parce qu'ils ne lisent pas beaucoup.

2. Les apprenants n'ont pas appris en principe tout ce qui a lien avec la phonétique française jusqu'au point de départ de cette recherche.

3. L'absence d'une matière visée pour l'activité de la lecture et qui est l'une des principales causes de la mauvaise articulation de tous les examinés.

4. Les problèmes socio-psychologiques influencent-ils l'apprentissage de l'apprenant ?

5. Le déchiffrement des mots, qui reste un blocage dans le processus de lecture.

Le chercheur a suivi une méthode descriptive et analytique pour aboutir aux résultats de la recherche.

Le public visé est, ce sont les étudiants de français de la troisième année à l'université Islamique d'Omdurman, faculté des Lettres. Le chercheur leur présentera un test d'évaluation sur la lecture et compréhension d'un texte en français.

Nous divisons la recherche en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons parler de l'aspect théorique qui consiste à définir les notions de lecture, compréhension de la lecture, les types de difficultés rencontrés par les apprenants.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons les stratégies de lecture, principes didactiques et pédagogiques pour aider les étudiants à améliorer leur compréhension de textes. Dans le troisième chapitre, c'est l'aspect pratique qui sera un texte donné aux étudiants et leur demander de lire et répondre aux questions de compréhension.

INTRODUCTION

La lecture est une activité de compréhension d'une information écrite. Cette dernière est en générale une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue ou le toucher (le braille).

Selon José Morais :(p44)

« 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 renseignements sur notre capacité de lecture 1»

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 même à l'esprit de celui qui lit, ils évoquent immédiatement l'idée d'une chose signifiée.

L'apprenant sera capable de lire lors qu'il découvre que les signes de l'écriture ont un sens .Il les interprété 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 lettres dont se compose un mot et il connaît les significations correspondantes à cette forme graphique. La forme et la signification sont associées dans le système du langage.

Beaucoup de théoriciens et de pédagogues évoquent le problème de l'apprentissage de lecture. Ils publient d'avantage d'ouvrages dans lesquelles ils expliquent le rôle primordiale de cette activité, et ils envisagent peu de solutions ou de pistes qui pourraient conduire à un meilleur apprentissage. Le résultat est l'échec des apprenant qui après deux ou trois années 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?

Ces pour ces raisons que nous tâcherons dans ce premier chapitre à présenter certaines définitions concernant la lecture et nous allons parler de la notions général en lecture.

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

1.1. Que est ce que la lecture ?

La lecture a fait l'objet de diverses définitions et avec le développement des travaux menés dans différents domaines de recherche (sémiologie, psycholinguistique...etc.), la définition de la lecture est totalement transformée. Actuellement, en didactique des langues étrangères, nous pouvons dire que « lire c'est comprendre », mais en y regardant de plus près nous réalisons que cette définition est quelque part réductrice de l'acte de lire qui est plus profond et plus complexe.

Selon R. Chauveau,(p.77) l'acte de lire constitue « Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico - sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier) »2.

Pour J. Grégoire et B. Pierat, (p.24) la lecture est considérée comme « une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de

l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines ».³

CES définitions relèvent la présence de deux composantes complémentaires et inséparables : les processus de décodage qui permettent l'identification des mots écrits et les processus d'intégration syntaxique et sémantique liés à la compréhension.

1-2 L'alphabet phonétique international (A.P.I) :

Est un système de transcriptions phonétiques utilisées par les linguistes pour représenter les sons du langage.

L' A.P. I, est composé de lettres empruntées des alphabets connus (surtout les alphabets latins et grec).

Le but de l'alphabet phonétique international est de fournir un répertoire de signes correspondant aux principaux phonèmes réalisés dans les principales langues du monde. Le principe sous-jacent de A.P.I est : " seul signe pour un seul son, un seul son pour un seul signe". Ainsi le signe "o" transcrit le son que l'on trouve, à la fois à l'initiale du mot anglais "then" " alors", et à l'intérieur du mot espagnol "cada" " chaque". On trouve cette transcription entre crochets, ainsi {...}, quand

²- CHAUVÉAU, R, cité par Villepontoux in Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire, Bruxelles, De Boeck 1997, p. 77.

³- GREGOIRE J, PIERART, B, Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, De Boeck, 1994, p. 24.

on veut représenter le maximum de nuances phonétiques, même celles qui n'ont pas de fonction linguistique; on utilisera les barres oblique /si l'on désire ne représenter que les traits phonétiques significatifs au niveau linguistique.

1-2-1 les voyelles :

{a} crabe, papa, nappe, tache

{ɑ} âne, pâle, tâche

{e} fermer, nagerai

{e} allégresse, riais, guet, merci

{ə} le, monsieur, demain

{i} ani, bille, cygne

{o} gauche, rose, dôme

{ɔ} pomme, donner, corps

{ø} deux, vœu, peu, œufs

{Oe} meuble, heure, œuf

{u} doux, genou, roue

{y} mue, connu, ils eurent

{ã} vent, sans, paon, temps

{Ê} plein, lin, pain

{õ} nom, ombre, bon, pont

{œ} lundi, brun, opportun, parfum

1-2-2 Les consonnes :

{b} bien, abbaye, abri

{d}demi, édifice

{f} frein, photo, affreux

{g} gamin, dogue, seconde

{k} cou, que, képi, sacoché

{L} livre, alto, malle

{m} maman, femme

{n} bonbonne, àne, navet.

{p} poire, appartement, apéritif

{R} renard, finir, barre

{s} silence, cela, hameçon, attention, passer

{t} torchon, serviette, tram, mite

{v} vin, ravin

{z} rose, zébu, maison

{ʃ} choix, tache, shérif

{ʒ} âge, jus, geôle, gendarme

{ɲ} ignoble, digne, baigne

1-2-2 les semi-consonnes :

{j} pied, œil, yeux, paille, bille

{w} oui, loin, alouette, ouest

{u} huile, nuit, lui, situé

Le tableau ci-dessous montre la façon dont l'alphabet phonétique international (API) représente la prononciation française à travers Wikipédia.

Voir aussi : l'article de Wikipédia sur la prononciation du français

Consonnes	
API	Exemples
b	Beau
d	Doux
f	fête; pharmacie
g	gain; guerre
k	cabas; archaïque; kelvin
l	Loup
m	mou; femme
n	nous; bonne
ŋ	Agneaux
ŋ	Parking
p	Passé

Voyelles	
API	Exemples
Orales	
a	patte
ɑ	pâte; glas²
e	clé; chez; aller
ɛ	mère; est; faite
ɛ:	fête; maître³
ə	repeser⁴
i	si; île; y
œ	sœur; jeune
ø	ceux; jeûne
o	sot; hôtel; haut; bureau

ʁ	roue; rhume1
s	sa; hausse; ce; garçon; option; scie
ʃ	chou; schème; shampooing
t	tout; thé
v	vous; wagon
z	hase; zero
ʒ	joue; geai
Semi-voyelles	
j	fief; payer; fille; travail
w	oui; loi; moyen; web
ɥ	Huit

ɔ	sort	
u	coup	
y	tu; sûr	
Nasales		
ɑ̃	sans; vent; paon	
ɛ̃	vin; chien; train; plein	
œ̃	brun5	
ɔ̃	son	
Unités suprasegmentales		
API	Exemples	Explication
'	moyen [mwa'jɛ̃]	Accent tonique
.	pays [pe.i]	Limite entre des syllabes
˘	les agneaux [lez_˘a'no]	Liaison

1-3 La langue française :

Est une langue indo-européenne de la famille des langues romanes.

Le français s'est formé en France (variété de la « langue d'oïl », qui est la langue de la partie septentrionale du pays) et est aujourd'hui parlé sur tous les continents par environ 274 millions de personnes^{1,5} dont 212 millions l'utilisent quotidiennement, et 76 millions² à 77 millions³ en sont des locuteurs natifs. En 2014, 77 millions d'élèves et étudiants s'instruisent en français dans le monde⁶. Elle est une des six langues officielles et une des deux langues de travail (avec l'anglais) de l'Organisation des Nations unies, et langue officielle ou de travail de plusieurs organisations internationales ou régionales, dont l'Union européenne. Après avoir été à l'époque de l'Ancien Régime français la langue des cours royales et princières, des tsars de Russie aux rois d'Espagne et d'Angleterre en passant par les princes de l'Allemagne, elle demeure une langue importante de la diplomatie internationale aux côtés de l'anglais.

La langue française est un attribut de souveraineté en France, depuis 1992 « la langue de la République est le français » (article 2 de la Constitution de la Cinquième République française). Elle est également le principal véhicule de la pensée et de la culture française dans le monde. La langue française fait l'objet d'un dispositif public d'enrichissement de la langue, avec le décret du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française.

Particularité de la langue française, son développement et sa codification ont été en partie l'œuvre de groupes intellectuels, comme la Pléiade, ou d'institutions, comme l'Académie française. C'est une langue dite « académique ».

Toutefois, l'usage garde ses droits et nombreux sont ceux qui popularisèrent cette langue vivante, au premier rang desquels Rabelais et Molière : il est d'ailleurs question de la « langue de Molière ».

-La langue française dans le monde, Édition 2014. » [archive],(p. 344)

1-3-1 Origines : vocabulaire et étymologie

Formation du français

La majorité du fonds lexical français provient du latin (en tant que langue-mère) ou bien est construit à partir des racines gréco-latines.

De nombreux termes possèdent un doublon de même étymologie, l'un ayant évolué à travers les siècles à partir du latin populaire tandis que l'autre est emprunté directement au latin classique :

métier/ministère, façon/faction, raide/rigide, froid/frigide, frêle/fragile, rançon/rédemption, raison/ration, poison/potion, chance/cadence, etc. Souvent l'invention de mots à partir d'un mot bien français passe par un emprunt à sa forme en latin classique :

mère/maternel, frère/fraternel, cheveu/capillaire, foi/fidèle, œil/oculaire, sûr/sécurité, siècle/séculaire, etc.

On ignore jusqu'à quel point la langue gauloise a pu influencer le français. Son apport lexical se réduirait à une centaine de mots, tels que char/charrue, mouton, crème, dont une partie proviendrait d'emprunts du latin au gaulois. L'étymologie de ces expressions n'est d'ailleurs pas toujours assurée.

Quant à son influence sur la syntaxe et la prononciation, elle est également indéterminée.

Le francique, en tant que superstrat, a laissé également quelques mots importants (gris, blanc, blond, bleu, etc.) et aurait fortement influencé la prononciation du roman du nord de la Gaule, autrement dit des langues d'oïl et du proto-français.

Ce proto-français, dialecte de langue d'oïl parlé en Île-de-France au Haut Moyen Âge, qui est à l'origine du français d'aujourd'hui, est parfois désigné par le terme francien.

Mais celui-ci a été inventé en 1889 par Gaston Paris, un linguiste français, pour désigner ce dialecte médiéval qui très tôt, en fait, dès le

XIIe siècle avec l'essor de Paris, s'est enrichi des autres parlers d'oïl : normand, picard, lorrain, bourguignon.

Le terme francien n'était pas utilisé par les gens qui le parlaient, puisqu'il était déjà nommé franceis puis françois (sans confusion possible car, à l'origine, le domaine royal du roi de France, partie du royaume de France sous contrôle direct du roi, se limitait à une partie de l'actuelle Île-de-France, et sa langue d'oïl locale, le françoys, était encore bien distincte de celle des autres régions environnantes non encore rattachées au royaume dont certaines sans allégeance à celui-ci).

Avant le XIIe siècle, il était question de roman ou de langues romanes, qui étaient plus ou moins mutuellement intelligibles.

C'est pourquoi une désignation commune de langue(s) d'oïl a été donnée. Dès lors que ces dialectes devinrent moins mutuellement intelligibles, les locuteurs leur donnèrent le nom de picard, normand, wallon, françois, angevin, etc.

Le français parlé aujourd'hui tire son nom de cet ancien franceis, qui a évolué lentement vers un parler supra-régional à partir des XIe/XIIe siècles (franceis [frãntsée] > françois [frãswé] > français [frãsé]. Les autres langues d'oïl disparurent petit à petit au fur et à mesure que le français prenait du prestige, mais aussi parce que les langues d'oïl étaient très proches du françois.

Cela explique pourquoi, a contrario, malgré un recul encore constaté, les langues non romanes et les dialectes non d'oïl persistent ou résistent davantage : breton, occitan, alsacien, basque, flamand, corse, même si ces derniers ont eux aussi enrichi la langue française. Emprunts plus récents, néologismes et évolution de l'orthographe

1-3-2 Emprunt lexical.

Les emprunts plus récents à d'autres langues sont assez nombreux : d'abord à l'anglais (même anciens : nord, sud), puis à l'italien, aux autres langues romanes, aux langues germaniques tels que l'allemand ou le néerlandais (ainsi boulevard vient du hollandais ou du flamand bolwerk).

L'arabe a fourni, et fournit encore quelques mots : chiffre, coton, amalgame, amiral, sucre, alcool, algèbre, toubib, bled, etc.

La linguiste Henriette Walter estime à moins de 13 % (soit 4 200 mots) la part des mots d'origine étrangère dans la langue française courante parmi les 35 000 mots que comporte un petit dictionnaire d'usage.

Ces mots viennent pour 1 053 d'entre eux de l'anglais, 698 de l'italien, 544 de l'ancien allemand, 481 des anciennes langues gallo-romanes, 215 de l'arabe, 164 de l'allemand, 160 de l'ancien celtique, 159 de l'espagnol, 153 du néerlandais, 112 du perse (ancien persan) et du sanskrit, 101 des langues amérindiennes, 89 de diverses langues asiatiques orientales (dont le chinois ou le japonais, mais aussi certaines langues mon-khmères),

de diverses langues afro-asiatiques, 55 de langues slaves ou baltes et 144 d'autres langues diverses (dont les langues malayo-polynésiennes ou langues nigéro-congolaises).

Toutefois, cette proportion relativement faible d'emprunts dans le vocabulaire courant ne rend pas compte de la pénétration de termes en anglo-américain dans le domaine des affaires, où les États-Unis exercent une forte domination, domaine par ailleurs très stratégique¹¹.

De nombreux néologismes ont également été formés à partir de mots grecs ou latins.

Peuvent être cités mètre, gramme, phobie et leurs dérivés (kilomètre, milligramme, etc.), ainsi que des mots plus récents comme cinéma, logiciel, domotique, etc.

D'autres sont des calques ou des adaptations de l'anglais, par exemple baladeur inventé pour remplacer l'anglais walkman et discman.

De nombreux néologismes ont également été inventés pour se substituer aux mots anglais, comme :

Informatique, inventé en 1962, mot-valise formé par contraction des eux mots information et automatique ; pourriel, pour remplacer spam. Certains

néologismes ont été conçus en Amérique du Nord, où l'Office québécois de la langue française est très actif :

Courriel, pour remplacer e-mail.

clavardage, pour remplacer chat.

baladodiffusion, pour remplacer podcasting.

livrel ou bouquineur, pour remplacer liseuse.

Certains néologismes sont parfois plutôt utilisés dans les provinces francophones du Canada et leur diffusion en France ou ailleurs peut être plus ou moins répandue.

1-3-3 Sémantique

La langue française a une sémantique très riche. Comme d'autres langues, elle se prête à des jeux de mots, des traits d'esprit, des devinettes, des contrepèteries...

Cette caractéristique est importante pour le traitement de l'information dans les bases de données (web sémantique).

Le projet Wiktionnaire recense 226 26412 mots français au 7 octobre 2012. Mais, si l'on prend en compte les flexions (conjugaisons, pluriels, etc.), ce projet contient environ 1 200 000 entrées seulement pour la langue française (noms propres inclus).

-La langue française dans le monde, Édition 2014. » [archive],(p. 344)

1-4 Orthographe française

- L'orthographe du français s'est fixée à partir du XIe. Dès cette époque on constate en effet une cohérence dans les manuscrits écrits en langue d'oïl⁴. Cette orthographe a les caractéristiques suivantes :

1-4-1 Les consonnes finales se prononcent :

- /n/ est noté ign (gaignier " gagner")
- / s / intervocalique est parfois noté s (au lieu de ss)
- / k / est parfois noté k (au lieu de c ou qu)
- / us / final est abrégé x (voir Abréviation Médiévale*x(- us)
- Il ya peu de lettres muettes et lettres doubles ⁵
- / e / est noté ez ou es
- / E / est noté es ou e suivi d'une consonne double
- A partir du XIIIe, l'orthographe française connaît des bouleversements importants, la langue évoluant de l'ancien français ⁶ au Moyen français.
- Elle s'éloigne alors du phonétisme et devient plus " idéographique". C'est à cette époque qu'apparaisse le long, le point sur le i, le j. Au début du XVIe, l'orthographe commence à avoir un effet sur la prononciation. Des consonnes initialement muettes, introduites en suivant l'étymologie, commencent à être prononcées (le b de subtil par exemple). Sous l'impulsion d'imprimeurs et écrivains (notamment Ronsard), apparait une orthographe réformée, plus proche de la prononciation : introduction des accents, suppression des lettres " grecques" (ph, th, rh, y), du y notant {e}, du x final muet, remplacement de en prononcé {à} par an. Mais le Dictionnaire francoislatin (1949) de Robert Estienne va marquer de retour à une orthographe ancienne (y notant {i}, est noté {e} ou {E}rétablissement des lettres grecques, suppression de la plupart des accents)⁷.

- En aout 1539, François Ier édite l'ordonnance de Villers- Cotterets qui remplace le latin par le français comme langue officielle des documents juridiques et administratifs. Ce texte est d'ailleurs lui-même rédigé en français sous titre " ordonnance du Roy sur le faid de justice". Cette décision favorisera l'homogénéise latine. François Ier, qui fut surnommé le père de la langue écrite par la création de l'imprimerie nationale, du dépôt légal; du collège royal (le futur collège de France).
- La deuxième moitié du XVIIe siècle sera cependant marqué par une certaine renaissance de l'orthographe " Moderniste" suivant le principe que l'usage détermine la règle. En 1635, le cardinal de Richelieu crée l'Académie française dans le but de normaliser et de perfectionner la langue française. Dès lors, l'académie sera le lieu où s'édicteront les règles de la langue écrite officielle mais aussi savante.
- La rédaction d'un Dictionnaire de l'Académie française sera l'occasion de définir une orthographe lexicale qui tienne compte à la fois de l'usage, de l'étymologie et des contraintes phonétiques. L'Académie française choisit d'utiliser dans la première édition de son Dictionnaire (1694) l'orthographe des greffes royaux, c'est-à-dire une orthographe archaïsante, proche de celle préconisée au siècle précédent par Robert Estienne.
- En 1618, avec sa seconde édition, le Dictionnaire introduit de façon systématique les

- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Français>

- 4 Nina Catach, *L'orthographe*, PUF, Paris, 1988, p. 10-11

- 5 *Nina Catach, op. cit., p. 12-13.*

lettres j et v en remplacement des lettres muettes qui permettaient jusqu'alors de distinguer les mots homonymes écrits respectivement avec les lettres i et u (ainsi " a puril" devient " avril"). Par ailleurs, certaines lettres étymologiques sont supprimées, de même que certains "s" muets internes. Dans le même temps, d'autres lettres muettes font leur apparition, souvent pour rappeler l'étymologie latine (le g de doigt en référence à digittus) des mots, parfaits pour d'autres raisons (le h introduit dans huile ou le I ajouté à ennuyeux n'ont rien d'étymologiques).

- En 1745, avec la troisième édition, un tiers des mots change d'orthographe et les accents apparaissent (par exemple, " throne, escrire, feivre" deviennent " trone, écriren fièvre, etc.").
- En 1836, dans la sixième édition du Dictionnaire, l'Académie impose que les terminaisons en " ois" quise prononcent "è" s'écrivent désormais avec " ais" (français", " j'étais"...).
- Au début du XIXe siècle, l'orthographe se fixe et, contrairement aux autres pays romans, c'est le courant étymologique qui prévaux et non pas phonétique, l'orthographe a ainsi évolué au file des décisions de l'Académie mais aussi sous l'influence des linguistes, lexicographes, grammairiens et autres savants qui produisent nombre de dictionnaires et encyclopédies (Diderot et Alembert, Pierre Larousse).

⁶-Ibid., P.16

⁷-Ibid., P.26-30

⁸-Ibid., P.21-22

Les imprimeurs forment une autre source d'influence sur l'orthographe. Et pareillement, l'institution scolaire jouera un grand rôle dans les évolutions de l'orthographe tant dans l'émergence de nouvelles pratiques que dans la résistance à certaines réformes (celle de 1990, par exemple; Principes et règles.

VI Les consonnes du français

MODE D'ARTICULATION			LIEU D'ARTICULATION									
Type de consonne selon le mouvement	Passage de l'air	Vibration des cordes vocales	Bi-labiale	labio-dentale	Apico-dentale	Apico-alvéolaire	Pré-dorso-alvéolaire	Pré-dorso-pré-palatale	médio-palatale	Dorso-palatale ou vélaire	Post-dorso-uvulaire	
OCCLUSIVE	ORAL	NON-VOISEE	p		t						k	
		VOISEE	b		d						g	
	NASAL	VOISEE	m		n				ɲ	(ŋ)		
CONSTRUCTIVE	ORAL	TYPEDÉ CONSTRUCTIVE										
		FRICATIVE	NON-VOISEE		f			s	ʃ			
			VOISEE		v			z	ʒ			
		LATERALE	VOISEE				l					
VIBRANTE	VOISEE									R		

www.phonétique et phonologie-linguistes.com

Le classement auditif des consonnes

Les consonnes non-voisées sont perçues comme sourdes et les consonnes voisées comme sonores. Il y a par ailleurs d'autre critères qui permettent de classer les consonnes selon la perception.

Consonne roulée	[r]
Consonnes liquides	[R] [l]
Consonnes sifflantes	[s] [z]
Consonnes chuintantes	[ʃ] [ʒ]
Consonne mouillée	[j]

www.phonétique et phonologie-linguistes.com

1-4-2 Orthographe lexicale :

Ou d'usage : règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens : c'est le principe du dictionnaire.

- *Exemple de l'accent circonflexe :
- L'accent circonflexe est l'un des cinq diacritiques utilisés en français. Il peut coiffer les voyelles (a, e, i, o et u).
- Il a trois fonctions principales qui ne s'excluent pas :
- Il précise la prononciation d'un a , d'une e ou d'un o.
- Il indique l'amusement d'une ancienne lettre
- Il sert, fortuitement de signe discriminant (c'est donc un diacritique au sens étymologique) permettant de distinguer des homophones.
- Dans certains cas, le circonflexe ne joue aucun rôle linguistique précis et sa présence relève de l'histoire du mot.

A,é, i, o, ù

Les cinq lettres de l'alphabet portant un circonflexe en français.
--

- *Exemple du pluriel des mots en "ou" :
- Les mots se terminent en " ou" se terminent par " ous" au pluriel comme (bisous, clous, écrous, filous, gourous, mous, sous, trous, etc.
- Exceptions qui se terminent par " oux" au pluriel :
- Un bijou, des bijoux
- Un caillou, des cailloux
- Un chou, des choux
- Un genou, des genoux
- Un hibou, des hiboux
- Un joujou, des joujoux
- Un pou, des poux.

1-4-3 Orthographe syntaxique :

- *Exemple de l'accord du participe passé :
- La manière dont se fait l'accord du participe passé en genre et en nombre est une règle de la grammaire et de l'orthographe du français.
- Dans la conjugaison du français, le participe passé sert à la formation des temps composés, et cette fonction essentiellement verbale n'implique pas d'accord par elle-même. Pour la plupart des verbes, le participe passé peut aussi servir d'adjectif verbale, et dans cette fonction essentiellement adjectivale, il s'accorde en genre et en nombre avec l'objet qu'il qualifie, et auquel il se rapporte.

Le problème vient de ce que le participe passé peut souvent superposer ces deux fonctions, conduisant à la question orthographique de son accord éventuel.

1-5 -LE SYSTEME PHONOLOGIQUE DU FRANÇAIS

Le système phonologique français est composé de 36 phonèmes

17 sont dits consonantiques ; ils mettent en jeu les 20 consonnes de l'alphabet 16 sont dits vocaliques ; ils mettent en jeu les 6 voyelles de l'alphabet

3 sont intermédiaires et appelés semi-consonantiques ou semi-vocaliques.

1-5-1 Les phonèmes consonantiques

1-5-1-1 Opposition de sonorité

- Selon que le phonème fait (ou non) intervenir les cordes vocales.
- Si elles vibrent au moment du passage de l'air, le phonème est dit « sonore ».

- S'il ne fait pas vibrer les cordes vocales, le phonème est dit « sourd ».
- Ces phénomènes correspondent exactement deux par deux ce qui permet de classer les 12 phonèmes concernés par paire.

Phonèmes	Phonèmes
[p]	[b]
[f]	[v]
[t]	[d]
[s]	[z]
[ʃ]	[ʒ]
[k]	[g]

-Savoir orthographe–Angoulard, Jaffré, Rilliard, Sandon, Catach –Hachette

5-1-2 Opposition du point d'articulation

- Pour réaliser un phonème consonantique, on doit mettre en action deux organes de la cavité buccale, un organe fixe et un organe mobile. Le point d'articulation est le point de rencontre ou de rapprochement d'un organe fixe et d'un organe mobile.
- Organes fixes (organes de la cavité buccale qui ne peuvent aller à la rencontre d'un autre) : la lèvre supérieure, les dents supérieures, les alvéoles, le palais dur, le velum.
- Organes mobiles (ceux qui vont à la rencontre des organes fixes) : la lèvre inférieure, l'apex, le dos de la langue, la racine de la langue.
- Il est possible de définir 6 modes d'articulations qui portent le nom des organes concernés (voir liste jointe).

1. **Articulation bilabiale** : [p] , [b] , [m]
2. **La lèvre inférieure avec la lèvre supérieure.**
3. **Articulation labio-dentale**: [f] , [v] La lèvre inférieure avec les dents du haut.
4. **Articulation apico-dentale** : [t] , [d] , [n] L'apex (extrémité de la langue) avec les dents du haut.
5. **Articulation apico-alvéolaire** : [s] , [z] , [l] L'apex avec les alvéoles (renflement alvéolé en arrière des dents du haut).
6. **Articulation dorso-palatale** : [ʃ] , [ʒ] Le dos de la langue avec le palais dur (voûte du palais qui sépare la cavité buccale des fosses nasales).
7. **Articulation vélaire** : [k] , [g] , [ŋ]

1-5-1-3 Opposition d'occlusivité / fricativité

- Elle découle de l'opposition du point d'articulation.
- Phonème occlusif : l'organe mobile et l'organe fixe sont en contact serré ; l'air bloqué s'accumule dans la cavité buccale et s'échappe d'un seul coup avec un bruit de plosion.

- Phonème fricatif : l'organe mobile se rapproche de l'organe fixe sans le toucher ; l'air est gêné pour sortir et passe avec un bruit de friction.
- Phonèmes sourds et phonèmes sonores fonctionnent par paire. En conséquence, si un des deux phonèmes est occlusif, son équivalent le sera aussi.

Phonèmes occlusifs	Phonèmes fricatifs
[p] donc [b]	[f] donc [v]
[t] donc [d]	[s] donc [z]
[k] donc [g]	[ʃ] donc [ʒ]

1-5-1-4 Opposition de nasalité

- Le velum peut prendre deux positions. En position relevée, il bouche l'accès aux cavités nasales et l'air passe par la cavité buccale. Le phonème est dit oral. En position abaissée, il empêche l'accès de la cavité buccale à l'air expiré, qui passe alors par les cavités nasales.
- Phonème nasal : vélum en position abaissée
- 3 phonèmes sont nasalisés : [m] , [n] , [ŋ]
- Phonème oral : vélum en position relevée Les 14 autres sont oraux :

[p] / [b]	[f] / [v]
[t] / [d]	[s] / [z]
[l]	[ɲ] / [ɳ]
[k] / [g]	[ɰ]

1-5-2-Le système vocalique du français

La langue française comprend 16 phonèmes vocaliques, alors que l'alphabet utilisé pour en rendre compte ne comporte que 6 voyelles.

<i>[a]</i> de <i>natte</i>	<i>[œ]</i> de <i>œuf</i>
<i>[ɑ]</i> de <i>pâte</i>	<i>[ø]</i> de <i>feu</i>
<i>[ã]</i> de <i>penne</i>	<i>[o]</i> de <i>côte</i>
<i>[ə]</i> de <i>petite</i>	<i>[ɔ]</i> de <i>cotte</i>
<i>[e]</i> de <i>pré</i>	<i>[õ]</i> de <i>conte</i>
<i>[ɛ]</i> de <i>nrêt</i>	<i>[i]</i> de <i>nid</i>
<i>[ẽ]</i> de <i>brin</i>	<i>[y]</i> de <i>nu</i>
<i>[œ̃]</i> de <i>brun</i>	<i>[u]</i> de <i>nous</i>

[-le systeme phonologique du francais - académie de Caen](#)

b) Classement :

VOYELLES	Antérieures		postérieures	
	<i>Ecartées</i>	<i>arrondies</i>	<i>écartées</i>	<i>arrondies</i>
<i>fermées/hautes</i>	<i>i</i>	<i>y</i>		<i>u</i>
<i>mi-fermées/mi-hautes</i>	<i>e</i>	<i>ø</i>		<i>o</i> <i>õ</i>
<i>mi-ouvertes/mi-basses</i>	<i>ɛ</i> <i>ẽ</i>	<i>œ</i> <i>œ̃</i>		<i>ɔ</i>
<i>ouvertes/basses</i>	<i>a</i>		<i>a</i> <i>ã</i>	

NB : dans ce tableau, nous excluons volontairement le schwa

(/ə/) - appelé également e caduc ou e muet - dont le timbre est sujet à variation (alternance entre [ə], [œ] et [ø]) et dont le statut phonémique pose problème (pour plus d'informations sur ces questions, voir le chapitre de Lyche, section 4). Par ailleurs, le schwa fait l'objet d'une section à lui seul (voir rubrique sur le e aduc).

Son	Exemple	Autres graphèmes possibles
I	dix	style, île, naïf, meeting
E	nez	clé, fée, danser, clef, pied, mes, messieurs, et, quai
ε	mettre	mère, fête, neige, Noël jersey, mais, chaîne, balayer, mer, es, est, jouet, jouais, jouait, près
A	sac	là, femme, violemment
Y	bulle	sûr, eu, eut, eûmes, aiguë
Ø	bleu	deux, creuse, voeu, jeûner
Œ	fleur	coeur, cueillir, oeil (+ mots anglais: flirt, nurse, etc.)
ə	le	monsieur, faisait
U	joue	goûter, où, saoul, août, football
O	beau	mot, maux, diplôme, show, Saône
o	pomme	Paul, alcool, yacht, maximum
ɑ	pâte	ras
ẽ	fin	impossible, syntaxe, tympan, pain, faim, plein, Reims, vînt, examen, chien, moyen, européen (-en précédé de i/y/é)
ã	banc	champ, vent, empoisonner, faon, Jean, patient,
Õ	bon	bon, plombier
Ë	brun	parfum, jeun
[œ]	de brun	[u] de nous

Les phonèmes vocaliques sont tous sonores puisqu'ils font vibrer les cordes

vocales. Ceci implique que si l'on veut savoir si un phonème consonantique est sourd ou sonore, il ne faut pas l'accompagner d'un phonème vocalique ; l'air étant libre de passer, il ne peut y avoir ni point d'articulation, ni opposition d'occlusivité/fricativité. Cependant, la réalisation d'un phonème consonantique seul n'est ni facile, ni naturelle.

Tableau du système vocalique français

	Apert	Antérieurs				Cent	Postérieur	
		Étirés		Arrondis			Arrondis	
Fermés	e	i	y			u		
Semi-fermés		e	ø		ə	o		
Semi-ouverts		ɛ	ɛ̃	œ	œ̃	ɔ	ɔ̃	
Ouverts		a				a	ã	

https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/2._systeme_francais.pdf

-Ces phonèmes se distinguent entre eux par 4 oppositions :

1-5-2-1 L'opposition de nasalité

- Elle est due aux deux positions du velum (voile du palais). 12 phonèmes sont oraux : l'air passe par la cavité buccale. 4 phonèmes vocaliques sont nasalisés ; ils s'opposent à 4 phonèmes oraux (parmi les 12).

Phonème oral	Phonème
[a]	[ã]
[ɛ]	[ɛ̃]
[œ]	[œ̃]
[ɔ]	[ɔ̃]

https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/2._systeme_francais.pdf

1-5-2-2 L'opposition d'aperture

- Lors de réalisation des phonèmes vocaliques, la bouche s'ouvre plus ou moins et selon 4 degrés d'aperture (d'ouverture) : fermé, semi-fermé, semi-ouvert, ouvert.
- Phonèmes fermés : [i] [y] [u]

Phonèmes semi fermés : [e] [ø] [ə] [o]

Phonèmes semi ouverts : [ε] [ě] [œ] [œ̃] [ɔ] [ɔ̃]

Phonèmes ouverts : [a] [ɶ] [ɑ̃]

1-5-1-3 l'opposition de labialisation

- Certains phonèmes vocaliques sont réalisés avec les lèvres étirés ; ce sont les phonèmes non labialisés ou étirés. Les autres phonèmes sont produits en arrondissant les lèvres : ce sont les phonèmes labialisés ou arrondis.
- Phonèmes non labialisés ou étirés : [i] [e] [ε] [ě] [a]
- Phonèmes labialisés ou arrondis : [y] [u] [ø] [o] [œ] [œ̃] [ɔ] [ɔ̃] [ɑ] [ɑ̃]
- Le phonème [ə] dépend des phonèmes consonantiques qui l'entourent et ne peut être classé dans l'une ou l'autre des 2 catégories.

1-5-2-3 L'opposition de localisation

Les phonèmes vocaliques ne se réalisent pas tous au même niveau de la cavité buccale. Certains sont formés dans la partie antérieure de la cavité buccale, d'autres dans la partie centrale, d'autres enfin dans la partie postérieure.

Phonèmes antérieurs	[i] [y] [e] [ø] [ε] [ě] [œ] [œ̃] [a]
Phonème central	[ə]
Phonèmes postérieurs	[u] [o] [ɔ] [ɔ̃] [ɑ] [ɑ̃]

- Exemple : confusion entre « je » et « jeu », entre « de » et « deux ».

1-5-3- Le concept de pertinence

Selon Brigitte Simonnot :« En sciences de l'information, le concept de pertinence est depuis longtemps une préoccupation des chercheurs. Bien qu'ayant fait l'objet de nombreuses publications, il reste encore une notion ambiguë et est périodiquement réinterrogé : s'il est au centre de la problématique de la recherche d'information, mieux le définir permettrait certainement de mieux comprendre la façon dont les individus se comportent lorsqu'ils cherchent de l'information. Depuis la fin des années 1990, ce concept a été proposé comme un candidat possible à l'élaboration d'une théorie permettant d'unifier dans un cadre commun les travaux sur le comportement de recherche des usagers de l'information (en sciences humaines et sociales) et ceux qui cherchent à concevoir des systèmes informatisés opérationnels pour les aider dans leurs quêtes (en informatique et en intelligence artificielle)».9

- Un enseignant a plus de difficulté à différencier deux phonèmes qui ne s'opposent que par un seul trait au lieu de plusieurs.
- L'analyse de ces traits d'opposition permet de conclure que, dans la réalité du matériel langagier, les phonèmes peuvent s'opposer, de manière pertinente, par un seul trait.
 - Les phonèmes semi-consonantiques ou semi-vocaliques : les phonèmes liquides
- Ils sont de deux ordres : les phonèmes « consonantiques liquides » et les phonèmes « liquides coulants ».
 - Les phonèmes consonantiques liquides
- Il s'agit des phonèmes [l] et [R]. ce sont ceux que les bébés acquièrent le plus rapidement lorsqu'ils s'amuse à faire fonctionner leur appareil phonatoire.
- [l] est liquide, latéral. Lors de sa réalisation, l'apex vient en contact avec les alvéoles (apico-alvéolaire) et l'air passe des deux côtés de la langue.

- [R] est liquide, vibrant. Quelle que soit la façon de le prononcer en français, sa réalisation donne lieu à des vibrations.
 - Celui qui s'apparente à la réalisation des Parisiens
 - Celui qui s'apparente à la réalisation des Bourguignons et de certains Bretons, dit r roulé Celui qui est plutôt réalisé dans l'Est du pays, dit r grasseyé.
 - Ces différences ne sont que phonétiques et non phonologiques.
 - Lorsqu'il y a un enchaînement important de phonèmes consonantiques, et qu'un phonème consonantique liquide en fait partie, il est souvent occulté (phénomène d'archiphonème).
 - Exemple : « ouvre la fenêtre » peut devenir « ouv(e)e la fenêt(re) » ; « i(ls) sont à vend(re) pas cher »...
- Les phonèmes liquides coulants
- Ce sont le [j] de fille, le [ɥ] de lui, le [w] de Louis. Ces trois phonèmes ont deux caractéristiques :
 - ils ne peuvent se réaliser seuls et sont toujours accompagnés d'un phonème vocalique.
 - Exemple : une oie, une fois, un doigt, il fait froid, François...
 - Un coin, du foin, oui, l'ouïe, un fouet, un rouet, il est doué...
 - Ils empêchent la segmentation et on ne peut donc les isoler. Leur transcription orthographique est difficile.
 - Exemple : le [j] de abeille qui s'oppose au [i] de abbaye Le [ɥ] de cuit qui s'oppose au [y] de Q.I.
 - le [w] de trois qui s'oppose au [u] de troua

VII Les semi consonnes de français

[j]	Orale, fricative, médio-doso-palatale	<i>Hier</i> [jɛR]
[ɥ]	Orale, fricative, antérieure, arrondie	<i>Lui</i> [lɥi]
[w]	Orale, fricative, postérieure, arrondie.	<i>Oui</i> [wi]

www.phonétique et phonologie-linguistes.com

Ces semi-consonnes parfois appelées semi-voyelles Correspondant articuloire ment aux voyelles [i], [y] et [u] sont plus fermées que ces dernières.

1-6 Le système phonétique de la langue arabe :

- La langue arabe fait partie des langues chamito-sémitique , hébreu...)
- L'arrivée de la l'Islam a profondément marqué l'histoire de la langue arabe et l'écriture arabe .
- C'est la langue du coran livre sacrée recueillant la parole de dieu .²
- La langue arabe standard , langue officielle de 26 Etats , en troisième position après l'anglais et le français .
- Le système phonétique de langue arabe est marqué par ce caractère « la diglossie » qui permet de distinguer l'arabe vernaculaire (qui comprend toutes les variétés des dialectes arabes régionaux) , et L'arabe classique (pré- coranique, coranique et post-coranique) et l'arabe standard courant .
- Les phénomènes de la langue arabe se caractérisent par des consonnes riches sont 28 consonnes , et un pauvre des voyelles sont 6 de l'arabe standard (3 longues et 3 courtes) .
- Les voyelles de la langue arabe possède 6 voyelles, trois longues qui se réalisées scripturalement par « ي , و , آ » et phonétiquement par « a : ,

- u , : , i : , » et trois voyelles brèves , ou points – voyelles « à, u, i , » placées à écrit comme des mouvements « »(haraka : t) « des signes qui sont écrits au dessus ou au dessous des caractères et dont certains représentent les voyelles brèves.
- Cependant l’écriture ne porte , dans son usage courant , aucun de ces signes ».cela ne peut pas dire que l’arabe a un vocalisme pauvre , car ces trois phonèmes vocaliques peuvent être exprimés à l’orale en plusieurs variations .

Nous allons classier les voyelles arabes en API dans le tableau suivant

voyelles courtes

Voyelles longues

الألف : [a]

الفتحة [a] (-)

الواو : [u]

الضمة [u] (,)

الياء : [i]

الكسرة [i] (-)

- Les consonnes de la langue arabe : nous allons classier aussi les consonnes l’arabe dans le tableau suivant :
- Les phonèmes, le cas échéant, sont notés par paire, sourd d’abord puis sonore. La deuxième ligne représente la transcription traditionnelle, la troisième est la lettre arabe équivalente. La transcription phonétique est en API.

	Bilab./ Labio- dent.	Dental	Alvéolaire		Palat.	Vél.	Uvul.	Pharyng.	Glott.
			Ordinaire	emphatique					
Nasales	m م		n ن						
Occlusives	Muettes		t ت	ط tʰ		k ك	q ق		ʔ ء
	Sonore	b ب	d د	ض dʰ	ج dʒ				
Fricatives	Muettes	f ف	ث θ	s س	ص sʰ	ش ʃ	x ~ ځ خ	ح ḥ	ه h
	Sonore		ذ ð	z ز	ظ ðʰ		غ ɣ ~ ڄ	ع ʕ	
Spirantes	w و		l ل	(lʰ ل)	ي j				
Vibrantes			r ر						

– Voir fichiers sonores 35 et 38 pour la lettre ġīm associés à « L’Écriture arabe en 50 fiches [archive] », Mohammad Bakri,

consonnes orales non emphatiques

- Sourdes : leur articulation ne comporte pas de vibration des cordes vocales – ce sont : les occlusives: /p/ /t/ /k/ et /q/ ;
- Les fricatives: /h/ /x/ /h/ /ç/ /o/ et /f/ ;
-
- Sonores : leur articulation s'accompagne d'une vibration des cordes vocales. ce sont :

Les occlusives : /d/ et /b/ ;

- Les fricatives: /j/ /E/ /z/ /d/ et /g/.

1-6-1 B. Orales emphatiques

Caractérisées par « une forte tension de différents organes de la phonation et par un certain report en arrière du point d'articulation : ot- t- o-s- . Ce sont : les occlusives: /ot/ sourde et /t/ sonore.

- Les fricatives: /o/ sourde et /s/ sonore .

C. Liquides : ce sont des sonores qui combinent une occlusion et une ouverture du canal buccal , soit de manière simultanée comme la latérale /l/, soit successive comme la vibrante /r/ .

Ce sont des sonores caractérisées par l'écoulement d'une partie de l'air du larynx à travers les fosses nasales , grâce à l'abaissement de la luette . ce sont /m/ et /n/ .

- [Exemple de prononciation de l'alphabet \[archive\]](#) par clavierenarable.org sur Youtube

(<http://gerflint.fr/mondeArabe4/hasanat.pdf>)

1-7 Les ponctuations en français :

La ponctuation permet de lire et de comprendre un texte. Sans elle, il serait impossible de suivre un dialogue ou une conversation.

Comment sans elle savoir qui parle ? lorsque l'on parle, le ton de la voix monte et descend tout le temps.

A l'écrit, les signes de ponctuation indiquent les montées et les descentes et les pauses de la voix.

De même un signe de ponctuation remplacé par un autre peut changer les sens de la phrase du tout au tout.

Les signes de ponctuation en français :

Le point (.)	Les points de suspension(...)
La virgule (,)	Les parenthèse () et les crochets
Le point-virgule (;)	Les guillemets (" ")
Les deux-points (:)	Le tiret (-)
Les points d'interrogation(?)	
Les points d'exclamation (!)	

1-7-1 Le point (.) :

- Termine une phrase déclarative, impérative ou interrogative indirecte par exemple :

Remettez-moi tout ce que vous me devez.

- Termine un titre qui comporte une ponctuation interne ex :

Notre nouvelle carte, Visexor, vous en donne plus.

La virgule (,) :

- Sépare une suite (énumération) de mots qui ont la meme fonction grammaticale (nom, adjectif, verbe). Ex :

Je l'ai trouvée trop grande, grosse, laide.

Marie, étudiante en médecine, travaille dur.

Mais il n'ya pas de virgule avant les conjonctions (et ou).

- Isole les mots en apostrophe ou en apposition, les propositions incisives, les éléments explicatifs, les propositions relatives à valeur explicative, et etc.
- La meilleure chose au Canada est, selon moi, la diversité de ses groupes ethniques.
- " c'est merveilleux", s'exclame-t-il, " c'est la solution à tous nos problèmes !".
- " vous êtes, néanmoins, bienvenus".¹
- Remplace un mot qu'on omet de répéter; elle marque ainsi une ellipse. Ex : Georges étudie la littérature; Simon, la linguistique.
- Suit une proposition subordonnée ou un complément circonstanciel (sauf s'il est court) placés en début de phrase. Ex : quand le président-directeur général a commencé à parler, tout le monde s'est tu.

Depuis plus de 10ans, nous sommes les premiers vendeurs d'automobiles au Québec.

- Sépare les éléments coordonnés par plus de deux " ni", " ou", " et". Ex : un bon financier ne pleure ni ses amis, ni sa femme, ni ses enfants. (la Bruyère).
- Précède la conjonction "et" quand elle unit deux propositions de constructions différentes ou quand une de ces propositions contient déjà le mot " et". Ex : il avait prévu la faillite, et les événements lui ont donné raison.
- Se place devant " Mais" et " Car" quand ce qui précède est long. Ex : je suis d'accord avec vous au sujet de notre participation au concours, mais (j') estime que ...

1-7-2 Le point virgule (;)

- Sépare des propositions de même nature ou les parties d'une phrase coupée par des virgules. Ex : j'ai toujours travaillé très consciencieusement ; si l'on ne le fait pas, l'échec est certain.

1-7-3 Les deux –points (:)

- Servent à annoncer une énumération, une citation ou des paroles rapportées, une explication, une preuve, un rapport de cause ou de conséquence, un exemple. Ils sont suivis d'une espace. Ex : - nous avons renoncé à ce projet : il était irréalisable.
- Il a dit, à voix haute : " Ignace, t'as raison".
- J'ai tout perdu : vêtements, bijoux, livres, souvenirs.

1-7-4 Les points d'interrogation (?) et d'exclamation (!)

- Accompagnent une interrogation ou une exclamation directe. Ex : - nous pouvons vivre comme ça, peut-être, mais les enfants ? "
- Ce n'est plus temps pour des regrets !
-

1-7-5 Les points de suspension (...)

- Indiquent que la phrase est inachevée (volontairement ou non). Ex : * les taches à effectuer seront : répondre au téléphone, recevoir les clients, dépouiller le courrier...
- Indiquent une coupure dans une citation ; on les place alors entre crochets. Ex * la société Latran [...] réalise des ventes annuelles de quelque 500 millions de dollars.
- Remarque ! on ne met pas de points de suspension après l'abréviation " etc."

1-7-6 Les parenthèses (), les crochets []

- Les parenthèses isolent un nombre de phrase et en indiquent le caractère non essentiel.
- Les crochets s'emploient pour isoler un élément d'une qui est entre parenthèses. Ex : * le tableau sur les valeurs mobilières (voir P.3de l'annex) indique que ...

Pour tous les prix et la description, reportez-vous au tableau explicatif [P.53] et à ...).

1-7-7 Les guillemets (" ")

- Encadrent une citation par exemple :
- *elle dit : " va t'en ! " .
- *Isabelle a répondu : " t'as une famille. Pense aux autres pour une fois ! .
- Peuvent mettre un ou plusieurs mots en relief, soulignent un sens particulier exemple : * leur parents veulent pour eux le " meilleur" .
- *c'est un groupe " révolutionnaire" : il n'a rien changé.
- - indiquent l'origine étrangère d'un ou plusieurs mot. Ex :
- *les italiens aiment les pates " al dente" .

1-7-8 Le tiret (-)

- Indique le début d'un dialogue ou un changement d'interlocuteur dans un texte. Ex :

*De quel pays viens-tu ?

*Du Vietnam

- Isole une partie de la phrase pour la mettre en relief. Ex :

* ils n (ont jamais eu ce qu'on a eu en Acadie- une terre, une famille et la liberté."

" A la vue d'un objet, il est probable qu'on ne remarque pas ses caractéristiques – sa couleur, sa taille, sa forme- Mais qu'on le classifie immédiatement en catégorie."

1-8 Introduction à la prosodie

du grec pros-ôdia, littéralement traduit par le latin ac-centus (accent tonique)

Histoire:

a d'abord désigné l'ensemble des règles relatives à l'accent tonique, puis la quantité longue ou brève des syllabes en grec et en latin.

Moyen-Âge: on remplace la quantité par le nombre de syllabes, c'est-à-dire que pour faire un vers, on ne mesure plus les syllabes, on les compte. aujourd'hui: les règles de la versification en usage dans toutes les langues. En phonologie: traits phoniques caractérisant les unités suprasegmentales: la syllabe, le groupe rythmique et la phrase

L'analyse prosodique consiste en l'étude des relations entre les tons, les accents d'intensité et les quantités.

La prosodie s'occupe de décrire les sons du langage au niveau de l'énoncé (mot, groupe de mots, phrase.), donc au-dessus du segment (suprasegmental).

La prosodie s'attarde plus précisément à l'impression musicale que fournit l'énoncé. L'unité de base de la prosodie est la syllabe.

La prosodie désigne tous les aspects de la parole non liés à l'identification des segments (consonnes –voyelles). La prosodie regroupe, en fait, les caractéristiques de la parole continue qui contribuent à la perception de celle-ci comme constituant un flux auditif cohérent, rythmé et intonné de façon naturelle. Ce sont tous les phénomènes d'accentuation, d'intonation de rythme et de qualité de la voix.

www.coursdelinguistique.free.fr/semestre%201/.../Cours%2011%20PROF..
<https://www.lalanguefrancaise.com/les-regles-de-la-ponctuation-en-fr>

1-8-1 Les indices prosodiques significatifs sont les suivants :

Le niveau mélodique moyen (le registre)

L'écart mélodique (la plage).

La forme du contour mélodique (qui peut inclure la mélodicité, l'aspect temporel des variations mélodiques)

L'intensité globale moyenne

L'écart d'intensité

Les pauses

Le rythme

Productio	Acoustique	Perception
Facteur masse-tension des cordes	Fréquence fondamentale (FO)	Hauteur ou pitch (locale) Mélodie (globale)
Force	Intensité (pression)	Sonie
Débit	Intervalle de durée	Allongement (local) Rythm

Tableau1 : les différentes définitions des paramètres prosodiques

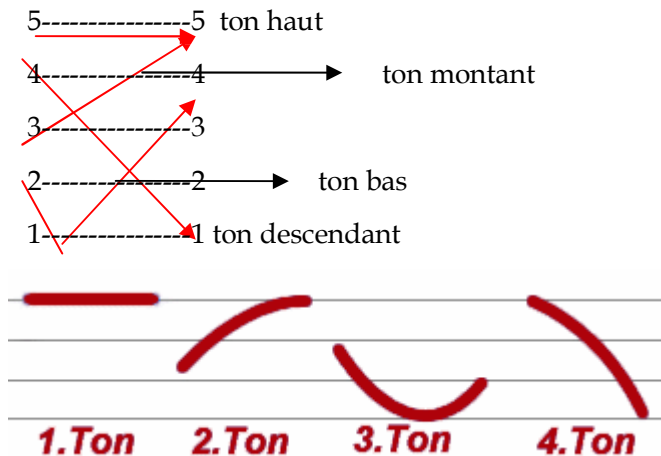
1-8-2 Les fonctions de la prosodie :

- fonction lexicale
- fonction démarcative
- fonction pragmatique
- fonction émotive

1-8-3 La fonction lexicale :

- L'accent lexical est une notion abstraite.
- Elle est une caractéristique intrinsèque des mots et des morphèmes, stockée dans le lexique mental.

- Dans une langue à tons comme le chinois mandarin deux syllabes composées de mêmes phonèmes auront deux sens différents selon les tons qu'elles portent :
- c'est un système à quatre tons sur cinq niveaux :



- Dans une langue à accent lexical (accent libre) comme l'anglais, l'espagnol ou l'allemand, deux mots qui comportent les mêmes phonèmes se distinguent du point de vue sémantique par la position de la syllabe qui porte l'accent primaire : 'permit (permis, autorisation) se distingue du verbe per'mit (permettre) ; 'termino (terminus) ter'mino (je termine) termi'no (il termina).
- En japonais et suédois, langues dites à accent mélodique, une syllabe du mot reçoit un accent mélodique qui détermine le contour du mot tout entier.



1-8-2 Systèmes d'accentuation

- Du point de vue de la position de l'accent d'intensité dans le mot ou le groupe rythmique, les langues alphabétiques se répartissent en trois groupes:

- langues à accent fixe qui frappe toujours la même syllabe du mot ou du groupe rythmique (en polonais la pénultième, en tchèque la première);
- langues à accent libre qui peut frapper toute syllabe du mot ou du groupe rythmique mais garde toujours sa position dans les formes dérivés (l'allemand);
- langues à accent libre et mobile qui peut frapper toute syllabe du mot ou du groupe rythmique et peut changer de position dans le paradigme du même mot (russe).

1-8-2-1 la fonction démarcative :

On se demande à quoi peut bien servir une intonation de phrase

- Le français est plutôt une langue à accent syllabique, cet accent sert à démarquer les différents groupes de mot dans une phrase et lève dans certains cas l'ambiguïté : (le pape) (a dit), (le papa) (dit). C'est la dernière syllabe du groupe qui est accentuée (plus longue). Elle sert à structurer un énoncé.

1-8-2-2 La fonction pragmatique :

la prosodie aide à distinguer les informations partagées entre le locuteur et l'auditeur des informations nouvelles.

- (Notre ami) (est parti). Thème/rhème.
- **Thème : information connue (partagée)** Rhème : nouvelle information.
- La prosodie joue aussi un rôle prépondérant dans la focalisation Qui est parti ? Notre ami est parti : focus d'insistance
- Notre ami est revenu ? Non, il est parti : focus de contraste. La prosodie aide également à gérer les tours de parole.

1-8-2-3 La fonction émotive :

L'intonation est un moyen d'exprimer différentes émotions et attitudes.

La "surprise" se manifeste par la variation positive des indices écart mélodique, contour mélodique et durée, négative des indices d'intensité.

La "colère" se caractérise par une diminution de la durée de l'énoncé, sans variation de l'écart mélodique mais avec une augmentation des quatre autres indices.

1-8-3-L'intonation :

L'intonation désigne la modulation de la voix à l'intérieur de la phrase mais aussi la perception musicale laissée par l'ensemble des phénomènes prosodiques (l'accentuation, le rythme, le débit et la pause).

La mélodie est la principale responsable de l'intonation. Elle consiste en des variations de hauteur de la voix et en décrit les contours mélodiques.

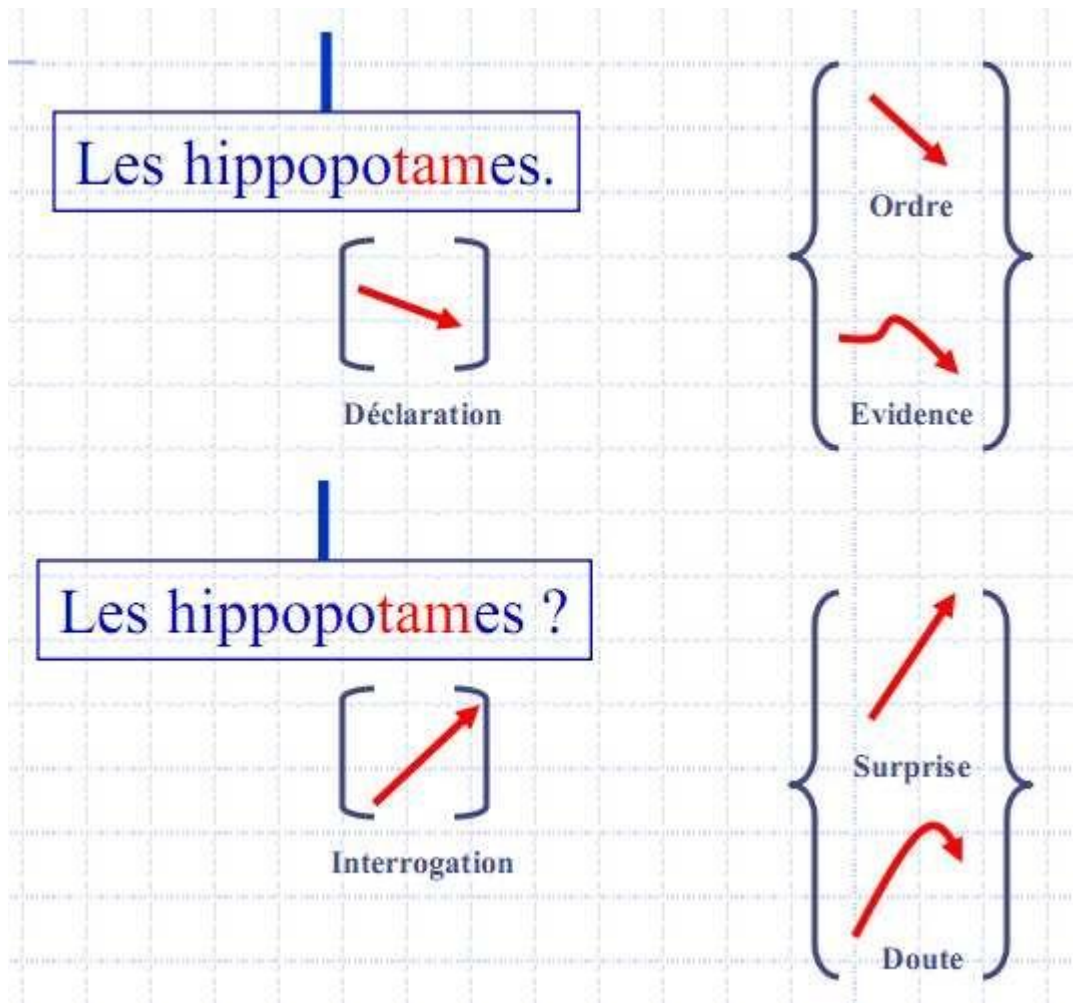
Les contours mélodiques sont des courbes qui représentent les variations montantes ou descendantes de la voix.

Distinction entre les tons, qui portent sur une syllabe, et l'intonation qui vaut pour des mots ou groupes de mots.

La majorité des langues du monde partagent entre elles des structures mélodiques communes.

Par exemple, une intonation montante sera associée à une question, alors qu'une intonation descendante sera associée à une déclaration.

1-8-3-1 Contours de modalité :



L'accentuation en français est rythmique Limite de 7 syllabes par groupe accentuel

La sœur de Sophie a quitté la ville 5 syllabes

-Accent marseillais, accent des Antilles... Séminaire Interfaces de la ProsodieLe 07/02/2008E. Delais-Roussarie

Le grand père de Madeleine

a quitté la ville 7 syllabes

L'hippopotame de Nabuchodonosor

a quitté la ville 11 syllabes !

1-8-4 La prosodie et la ponctuation au service de lecture :

Le premier rôle de la ponctuation a été d'aider au chant ou à la lecture d'un texte, en indiquant à l'orateur où marquer les pauses. Cette fonction existe encore (un texte sans ponctuation serait essoufflant, même lu silencieusement), mais ne suffit plus à définir la ponctuation. Par exemple, on ne sépare habituellement pas le sujet du verbe; toutefois, lorsque le sujet d'une phrase est relativement long, la pause que l'on ferait à l'oral est parfois rendue par une virgule à l'écrit. La ponctuation permet d'indiquer les sentiments et les intonations de l'auteur. Un texte peut comporter par exemple des points d'exclamation qui marquent la colère, l'impatience ou l'admiration; des points de suspension pleins d'ironie, d'autres qui indiquent plutôt la réserve ou encore un état rêveur; des points d'interrogation qui expriment le doute, le scepticisme ou encore le questionnement véritable.¹⁰

Alors que la prosodie est l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) permettant de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion(déclaration), l'interrogation (?), l'injonction(Oh !) , l'exclamation(!). La ponctuation et la prosodie sont des facteurs essentiels qui aident le lecteur dans la construction d'un son correcte durant la lecture d'un texte.

¹⁰- http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3322.consulté le : 20 mai 2012

En bref :

Dans ce chapitre nous avons essayé d'éclairer la notion de lecture qui demeure une étape essentiel dans tout enseignement /apprentissage du FLE.

A ce propos, nous avons donné quelques définitions sur l'acte de lire et quelques informations sur les méthodes, les approches et la science cognitive qui joue un rôle primordial dans l'acquisition et la compétence dans la lecture.

Aussi nous touchons certaines connaissances, théoriques sur la lecture afin de comprendre les éléments qui vont être introduit dans le chapitre suivant ainsi que ses éléments portant sur les difficultés de l'apprentissage de la lecture.

Deuxième chapitre:

Les approches et les méthodes d'enseignement-d'apprentissage de la lecture.

2-1-Les approches et les méthodes d'enseignement apprentissage de la lecture.

Introduction :

Sans doute la lecture occupe une place centrale dans l'acquisition du savoir.

L'importance de la lecture incite toujours les didacticiens et les chercheurs en sciences d'enseignement à trouver les méthodes les plus simples et les plus encourageantes à son apprentissage et proposer des solutions pour résoudre les problèmes liés aux différentes difficultés d'apprentissage de cette activité.

Les didacticiens et les chercheurs en sciences d'enseignement avec la collaboration des praticiens tentent de trouver les méthodes et les approches adéquates pour mener à bien la tâche de la lecture.

C'est pourquoi nous constatons une profusion de méthodes et d'approches.

Dans ce chapitre nous allons jeter un coup d'œil sur l'enseignement-apprentissage de la lecture dans quelques approches. Nous allons voir aussi quelques méthodes d'enseignement -apprentissage de cette matière dans le milieu universitaire.

2-1-1-L'enseignement-apprentissage de la lecture dans quelques approches

Dans l'ouvrage « Le point sur la lecture» de Claudette Cornaire et Claude Germain :(1999p.3). « un bref retour sur chaque approche et sur son Orientation théorique sous- jacente, nous permettra de mieux comprendre cette discipline en voie de constitution qu'est l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue seconde et de mettre en lumière les lignes de force des expériences antérieures

»11(Claudette,1999 :3) .Cette apprentissage suscite l'intérêt des chercheurs sur la place qu'elle occupe dans ces approches suivantes :

2-1-1-1L'approche traditionnelle :

Dans les courants de type traditionnel, l'enseignement apprentissage d'une langue est centré sur l'écrit. Cet écrit qu'on ne cesse de lire. Lire est conçu comme un moyen pour apprendre à écrire. Pour cette approche lire consiste à établir des liens entre la langue maternelle et la langue étrangère par l'intermédiaire de la traduction. C'est ainsi qu'elle devient le moyen d'accès à la langue écrite et un entraînement à la traduction. Par conséquent, l'apprenant va acquérir un solide bagage lexical et de bonnes connaissances grammaticales.

Lire consiste à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère par le biais de traduction, elle se base sur la structure et le vocabulaire, c'est-à-dire la maîtrise lexicale et des bons savoirs grammaticaux. Par contre certains spécialistes ne la considèrent pas comme un vrai apprentissage de la lecture mais comme une analyse traduction d'un texte.

2-1-1-2- L'approche structuro-globale audio-visuelle

Inspiré de la psychologie béhavioriste et de la linguistique structurale, l'apprentissage d'une langue est considéré comme un processus mécanique dans lequel

l'apprenant acquiert des structures simples de la langue courante. De ce fait, l'apprenant est appelé à maîtriser le système phonétique de la langue cible ne lisant que ce qu'il a appris oralement. Lire à haute voix est une activité et par excellence visant essentiellement la bonne prononciation et l'intonation suivie par un ensemble de questions de compréhension du texte auxquelles on répondait oralement.

2-1-1-3-L'approche cognitive :

Est apparue en 1970, elle se fonde sur l'idée que pour comprendre l'apprentissage, il faut tenir compte de la structure cognitive de l'apprenant. Selon cette approche l'acte de lire signifie la capacité de l'apprenant de répondre à certains nombres de questions de compréhension d'un texte .Elle met l'accent sur la compréhension, le mécanisme et le rôle de la mémoire dans cette activité.

La lecture est une fonction cognitive complexe qui exige un mouvement oculaire pendant la lecture. Dans son ouvrage « Psychologie cognitive », J.Y Baudoin définit la lecture comme une activité cognitive qui vise à traiter l'information écrite pour en construire sa signification.

¹¹ Claudette Cornaire. Claude Germain, le point sur la lecture, Ed CLE international, Quebec1999,p.3

Il estime que l'apprenant avant qu'il apprenne à lire, doit être doté d'un grand nombre de mots dans leurs formes vocales.

Il ajoute que « l'apprentissage de la lecture consiste à identifier les formes écrites de ces mots parlés et à comprendre le principe qui sous-tend la conversion de la forme écrite en forme orale »¹². L'objectif serait de comprendre ce qui est lu.

La lecture est une activité complexe à travers laquelle, le lecteur recourt aux processus d'identification des mots, accède à leurs formes phonologique et orthographique ainsi qu'à leur sens.

2-1-1-4-L'approche communicative :

Est fondée sur la langue qu'est un moyen de communication et d'interaction entre deux ou plusieurs individus .Selon cette approche l'acte de lire met en jeu des composantes linguistiques, textuelles, référentielles et situationnelles (situation de communication). Cette activité s'inscrit dans un processus de communication au cours de la construction du message à partir des propres objectifs de l'apprenant.

La lecture a été définie objectivement avec l'avènement de cette approche par le fait qu'elle «

s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication »¹³. C'est-à dire que l'apprenant met en jeu ses connaissances, ses compétences et ses stratégies pour accéder à la compréhension du message.

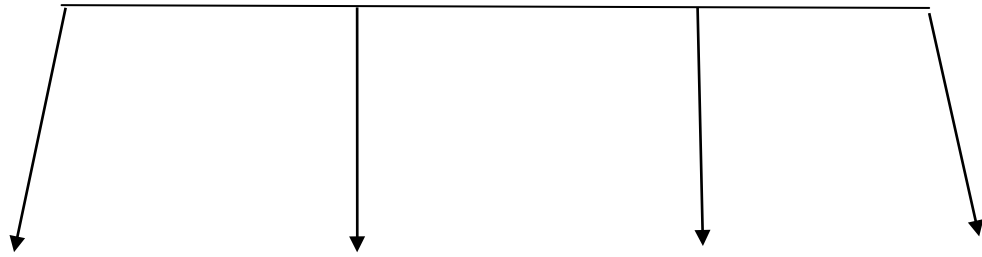
2-2-1-Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture :

La lecture devient aujourd'hui une responsabilité de toute institution une grande importance est donnée au sujet au niveau éducatif, les didacticiens essayent de créer des méthodes plus efficaces pour l'enseignement /apprentissage de cette discipline. Selon le schéma 14(Amir, 1990 :21) suivant qui se trouve dans l'ouvrage « Diagrammes pour la lecture» d'Abdelkader Emir, nous allons résumer ces méthodes adoptées par les français.

Jean-Yves Baudouin, Guy Tiberghien, « Psychologie cognitive : Tome 1, L'adulte », Paris : Bréal 2007, p.111.

¹³ C. Cornaire et C. Germain 1999, p08 « Le point sur la lecture », Ed paris.

¹⁴ MOIRAND, F : cite par, Abdelkader Amir1990,p.21 ,Diagrammes pour la lecture, O.N.P.S, Alger.



La méthode

La méthode

La méthode

La méthode Syllabique

<p>« Pour apprendre à lire, il faut d'abord apprendre à déchiffrer c'est à-dire identifier les lettres et les sons correspondant s, et associer les lettres en syllabes et les syllabes en mots »</p>	<p>« Il s'agit de reconnaître globalement un certain nombre de phrases significatives permettant une signification minimum. L'analyse intervient progressivement et permet à l'apprenant de comprendre des énoncés nouveaux.</p>	<p>« L'objectif le même que celui de la méthode Syllabique dont elle n'est qu'une version améliorée : parvenir plus rapidement possible au déchiffrement. Les étudiants sont sollicités Pour mémoriser entre 50 à 150 mots usuels.»</p>	<p>« Elle est fondée sur les textes produits oralement par les étudiants. Elle n'utilise ni manuel, ni progression préétablie. Les textes transcrits sont affichés dans la classe et l'analyse se fait à partir de l'observation et des remarques des étudiants »</p>
---	--	---	---

2-2-1-1-La méthode synthétique : Ou syllabique.

La méthode synthétique consiste d'aller du simple vers le complexe c'est à dire les sons, les lettres puis les mots (les syllabes), ou la lecture commence par la phrase et en suite le texte .Dans cette méthode l'apprenant prend un seul rythme d'apprentissage là où il apprend des signes sans comprendre le goût de la lecture.

Autrement dit, l'enseignement de la lecture part de la plus petite unité linguistique qu'est la lettre ou le son, plus exactement la lettre-son, de la correspondance graphème- phonème. Une fois que l'apprenant maîtrise son alphabet, il tente d'aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase. Autrement dit, « l'esprit va des signes graphiques au déchiffrage des mots et de la phrase c'est-à dire de la partie au tout ; il procède par synthèse ».15

Notons que la plupart des apprenants apprennent à lire par cette méthode. Cependant, l'apprenant risque d'ignorer le sens et la joie de la lecture.

2-2-1-2-La méthode analytique : ou globale

Elle est apparue au début de XX siècle est appelée aussi méthode globale, Cette méthode basée sur la mémorisation de mots écrits provenant des phrases proposées par les apprenants, elle possède à l'inverse de la méthode synthétique, elles vont du tout aux parties ; c'est-à-dire de la phrase (texte) au mot puis aux syllabes, enfin les lettres et leurs correspondances avec les sons. C'est à dire la lecture se fait par la reconnaissance d'un mot tout entier et non le code de l'écrit. Elle est critiquée parce qu'elle consiste à évaluer les apprenants pour des raisons cognitives et psychologiques. 16

Cette méthode remonte aux années soixante. Contrairement à celle qui la précède, l'apprenant part du complexe au plus simple élément graphique ; il procède par analyse.

C'est-à dire, qu'il part de l'ensemble (l'énoncé, la phrase) d'un message écrit qui est observé, analysé, mémorisé pour ensuite, passer à l'analyse en syllabes. Il découvre ainsi, les syllabes dans les mots et les lettres dans les syllabes. Cette méthode permet à l'apprenant de développer sa mémoire visuelle ainsi son attention. Néanmoins, l'apprenant peut deviner les mots qu'il rencontre sans savoir les déchiffrer.

2-2-1-3- La méthode mixte :

La plus pratiquée. Comme son nom l'indique, cette méthode tente de réconcilier les deux précédentes. Elle va du texte vers la lettre, « de la lecture de la phrase et du mot à l'analyse des éléments »¹⁷. C'est pourquoi, elle est considérée comme une méthode analytique. L'apprenant reconnaît directement les mots, voire des phrases qu'il a photographiées et mémorisées. Par conséquent, sa vitesse de lecture augmente. Autrement dit, il travaille simultanément le déchiffrage et le sens avec les proportions de l'un et de l'autre selon les méthodes.

Pour faire face au problème de choix entre l'enseignement d'une lecture déchiffrage ou d'une lecture compréhension, la méthode mixte ou éclectique a trouvé la bonne combinaison. Cette méthode est en vogue actuellement, elle englobe des mécanismes de synthèse et d'analyse à la fois. Elle permet d'accéder au sens de l'écrit et la découverte du code simultanément

¹⁵ A.Souché, Op.cit., p.70

¹⁶ MOIRAND, F : cite par, Abdelkader Amir, Diagrammes pour la lecture, O.N.P.S, Alger, 1990, p.45

2-2-1-4-La méthode naturelle : ou la méthode sans livre

Elle s'appuie sur la production orale des apprenants en prenant en considération les interactions entre eux, elle fait étudier leurs textes qui sont créés par eux-même, qui font partie de leur entourage et aussi permet de combiner les autres méthodes (syllabique, mixte, globale) (Amir.1991 :21)¹⁸

A travers ce qu'on a cité avec ce bref aperçu, nous donnons l'idée sur les méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture. Une proposition non préalable des apprenants rencontre cependant des difficultés importantes lors de l'acquisition de cette compétence. Cela suppose que l'on développe une véritable politique de prévention des difficultés d'apprentissage de cette activité.

Créée en 1925, par Célestin Freinet. Cette méthode permet à l'apprenant de mettre en œuvre toutes les méthodes qui lui sont nécessaires. Elle prend comme support les écrits des apprenants qui sont signifiants à leurs yeux et peuvent ainsi aisément accéder aux sens de leur propre texte.

¹⁷MOIRAND, F : cite par, Abdelkader Amir, Diagrammes pour la lecture, O.N.P.S, Alger, 1990, p.46

¹⁸GARIN, CH. cite par, Abdelkader Amir, Op.cit, p.21.

Cette méthode permet à l'apprenant de remarquer ses progrès de façon significative et d'oublier l'effort d'apprendre. Elle lui procure ainsi, le plaisir d'apprendre à lire car, il étudie la langue de sa langue. Raison pour laquelle, elle est dite "naturelle".

Ce que nous venons d'avancer est résumé dans le schéma suivant, présenté par A. Amir dans son ouvrage « Diagrammes pour la lecture » sur les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture ».

En bref :

Notons enfin que dans l'intention d'aider, au travers le professeur, les étudiants, la partie fragile, l'homme de demain, l'apprenant, nous avons détaillé les points qui représentent à nos yeux la recette convenable à notre situation. Pour ce faire, nous avons évoqué les approches et les méthodes traitant la lecture. Nous avons mis l'accent sur la méthode syllabique car les études récentes ont redonné un nouveau souffle à cette méthode. Ces études s'appuient sur des preuves scientifiques si bien que nous l'avons présentée comme solution et non uniquement comme un rappel historique.

2-3-Activités pour améliorer la fluidité en lecture

Dans cette axé nous allons donner certains moyens efficaces pour aider

les apprenants d'améliorer leurs niveau concernant le processus de lecture.

2-3-1- La fluidité :

La fluidité en lecture peut se définir comme l'habileté à lire un texte avec exactitude et rapidité. Les étudiants qui lisent de manière fluide comprennent généralement bien les textes qu'ils lisent. Cette relation s'explique par le fait qu'il est nécessaire de lire de manière fluide pour pouvoir se concentrer sur la signification du texte. Toutefois, une lecture fluide ne garantit pas automatiquement la compréhension : certains lecteurs, malgré une lecture exacte et aisée, ne comprennent pas les textes qu'ils lisent.

Les activités sur la fluidité en lecture de texte s'adressent aux étudiants qui décodent avec exactitude les mots écrits, mais qui ont une lecture hésitante ou très lente. Les activités de fluidité ont pour but d'améliorer la vitesse, le rythme et l'expression de la lecture et non d'améliorer l'exactitude de la lecture.

Les activités les plus efficaces pour développer les habiletés de fluidité en lecture sont les activités de relecture du même texte qui consistent à demander à un étudiant de relire plusieurs fois le même passage avec un adulte ou avec un autre étudiant de la classe qui peut lui fournir une

certaine guidance. Pour que les activités sur la fluidité soient efficaces, il est important de sélectionner le bon matériel de lecture. L'étudiant doit être capable de lire 95% des mots du passage avec exactitude. Pour calculer le niveau d'exactitude de lecture d'un étudiant, il suffit de diviser le nombre de mots lus correctement par l'étudiant

par le nombre total de mots lus par l'étudiant et de le multiplier par 100. Le résultat fournit le score d'exactitude de la lecture faite.

Vue d'ensemble des types d'activités d'intervention Cette section présente des activités et des stratégies qui peuvent servir à travailler la fluidité en lecture. Contrairement aux autres modules, la plupart des activités de ce module se font individuellement (une seule activité se réalise en sous-groupe). Les activités présentées sont regroupées sous les deux catégories suivantes :

- Développer la fluidité en lecture par la relecture.
- Autres stratégies pour développer la fluidité de la lecture générale.

2-3-2-La relecture :

Brève description L'étudiant lit à voix haute la même histoire à plusieurs reprises et calcule son temps de lecture.

Matériel nécessaire

Des passages au niveau d'autonomie de l'étudiant (95 % de mots connus). Un chronomètre et un tableau.

2-3-3-Déroulement :

1. L'enseignante sélectionne un passage au niveau d'autonomie de l'étudiant et inscrit un astérisque après 100 mots.

2. La première journée, l'enseignant chronomètre le temps pris par l'étudiant pour lire les 100 premiers mots du texte. Dans un tableau, elle inscrit le titre de l'histoire, la date et le temps de lecture de l'étudiant.

3. Les deuxième, troisième et quatrième jours, l'étudiant relit le même passage et inscrit de nouveau son temps de lecture dans un tableau.

4. Le cinquième jour, l'étudiant relit une autre fois le même passage et inscrit une dernière fois son temps de lecture dans son tableau. L'enseignant peut tracer un graphique des temps de lecture de l'étudiant pour illustrer sa progression. L'enseignant sélectionne ensuite un autre passage pour l'étudiant et recommence l'activité.

2-3-4-Informations additionnelles :

Différents ensembles de textes peuvent être utilisés pour réaliser cette activité. Cependant, il est bien important de s'assurer que les textes proposés aux étudiants augmentent en niveau de difficulté et que chaque étudiant débute cette activité avec un texte à son niveau d'autonomie.

2-3-5-Partenaires de lecture :

Brève description

Un étudiant peu habile en lecture est placé en dyade avec un étudiant plus habile. Les deux étudiants lisent le même texte à voix haute ensemble, soit en même temps ou séquentiellement (l'étudiant habile lit en premier et l'étudiant peu habile lit en deuxième).

2-3-6- Matériel nécessaire :

Deux copies du même texte pour chaque dyade.

-Déroulement

Le fait de placer les étudiants en dyade fort-faible permet au lecteur plus habile d'aider le lecteur moins habile. La procédure fournie ci-dessous indique comment jumeler efficacement les étudiants afin que la distance entre leur niveau d'habileté en lecture soit adéquate.

Il est conseillé que l'enseignant modèle la façon dont elle veut que le lecteur habile lise et qu'elle établisse des règles claires sur le quand et le comment venir en aide à son partenaire de lecture lorsque ce dernier éprouve des difficultés. L'enseignant peut suggérer au lecteur habile d'attendre un court laps de temps (environ cinq secondes) avant de fournir le mot que leur partenaire est incapable de lire.

2-3-2-Étapes pour jumeler les étudiants de la classe :

1. Faire une liste de tous les étudiants de la classe, partant du lecteur le plus habile au lecteur le moins habile.
2. Couper la feuille en deux (au milieu) et placer les deux parties l'une vis-à-vis l'autre.
3. Former les différentes dyades en jumelant les étudiants du haut de la première partie avec ceux du haut de la deuxième partie et ainsi de suite.
4. Remettre une copie du texte aux étudiants de la dyade et demander au lecteur habile de débiter la lecture du passage.
5. Le lecteur moins habile suit la lecture du texte avec son doigt et relit le même passage.
6. Il est préférable que les deux étudiants aient en leur possession une copie du passage afin qu'ils puissent suivre la lecture du texte.

2-3-2-1-Informations additionnelles

Les étudiants des dyades peuvent alterner la lecture à chaque partie du passage (changer de lecteur à chaque paragraphe du passage) ou lire simultanément le même passage. Lors de la lecture simultanée, le lecteur habile lit généralement légèrement en avance sur le lecteur moins habile afin de l'amener à adopter

une vitesse de lecture plus rapide. Le lecteur moins habile peut également bénéficier d'entendre l'expressivité de la lecture du lecteur plus habile.

2-3-2-2- Les histoires enregistrées :

-Brève description

L'étudiant écoute un enregistrement audio d'une histoire et lit, simultanément, cette histoire à voix haute.

2-3-2-3-Matériel nécessaire

Une copie de l'histoire pour chaque étudiant.

Un enregistrement audio de l'histoire.

2-3-2-4-Informations additionnelles

Pour développer la fluidité en lecture de texte, l'étudiant peut écouter un enregistrement audio d'une histoire et lire en même temps cette histoire à voix haute. Il est important que l'étudiant suive la lecture de l'histoire sur son texte: pour ce faire, l'enseignant l'incite à suivre le texte avec son doigt et à lire chaque mot à voix haute.

L'enseignant peut acheter des histoires enregistrées, les emprunter à la bibliothèque ou faire elle-même les enregistrements. Les étudiants plus habile peuvent être encouragés à faire des enregistrements pour des étudiants moins habile (cette activité est profitable pour les deux niveaux). Les parents de lecteur moins habile peuvent également faire des enregistrements pour aider leur étudiant à développer ses habiletés en fluidité.

2-3-2-5- Lecture en écho :

L'enseignant lit une partie d'un passage avec expression et intonation. Les étudiants font écho à sa lecture en lisant l'extrait de la même façon qu'elle vient de le faire

2-3-2-6-Matériel nécessaire

Une copie du passage pour les étudiants et pour l'enseignant. Informations additionnelles

Afin de favoriser le développement d'une lecture fluide chez les lecteurs moins habiles, il convient de leur fournir un modèle de lecture fluide (l'enseignant) et de leur demander d'imiter ce modèle. Dans cette activité structurée, l'enseignant lit aux étudiants un court passage avec expression et en respectant les marques de ponctuation (les pauses). À la suite de cette lecture, les étudiants lisent immédiatement la partie lue par l'enseignant de la même façon que cette dernière. Cette lecture en écho se poursuit pour tout le passage.

2-4-Les types de lecture :

Lors qu'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:

2-4-1- La lecture silencieuse:

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

2-4-2- 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.

2-4-3- 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, lorsqu'il veut simplement prendre connaissance du texte.

Il ne désire pas connaître les détails, il veut tirer l'essentiel.

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.

2-4-4- 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 une idée globale de son contenu afin de décider s'il doit être lu en lecture intégrale ou non

2-4-5- La lecture active:

Est celle qui adopte une personne occupée à réaliser un travail à partir d'un texte contenant des consignes : faire une

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.

La Lecture comme compétence d'apprentissage du FLE

2-4-6- La lecture oralisée

Elle consiste à lire un texte à haute voix. Elle peut avoir deux formes:

2-4-7- Soit le lecteur :

Oralise la totalité de graphèmes (exemple la lecture d'une histoire à raconter aux étudiants); soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur le texte écrit en fonction comme un aide-mémoire.

2-4-8-La lecture sélective :

Est une 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 cherchée: orthographe d'un train...etc. la lecture sélective est un comportement que nous pratiquons souvent dans la vie quotidienne.

2-4-9- 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.

2-4-10-Lecture de repérage

La lecture de repérage ou bien la lecture sélective permet d'identifier les passages significatifs et précis d'un document. Elle consiste à sélectionner les informations intéressantes. La lecture sélective s'agit pour l'écramage de réduire le nombre de mots lus sans que la compréhension du texte en soit diminuée.

Cela permet de se concentrer sur les passages importants tout en éliminant un inutile travail de la lecture intégrale.

2-4-11-Lecture rapide

La lecture rapide est une méthode visant à lire beaucoup plus vite, la durée de fixation et de son enregistrement varie peu d'une lecture à l'autre. Le professeur Lamar²² a constaté qu'un bon lecteur perçoit en moyenne 15 à 20 signes par fixation, un mot étant composé de 5 à 6 signes en moyenne, un bon lecteur perçoit 3 à 4 mots par fixation.

2-4-12-Lecture d'approfondissement (actif)

Elle fait appel à la prise judicieuse de notes et favorise la compréhension d'un texte, elle nous permet de connaître le contenu d'un document en détail.

2-4-13-Lecture gout (plaisir)

Selon Poslaniec la lecture de plaisir est définie comme suit. Quand on parle de lecture plaisir, c'est tout cela qu'on évoque, le plaisir n'étant que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de crédibilité durant le temps de la lecture que la lecture elle-même 19

En bref :

La lecture est un outil important en faveur de l'enseignement/apprentissage de FLE car elle constitue une étape importante dans l'appropriation de ce langage étranger grâce à ces nombreux avantages qu'elle peut offrir à nos apprenants à l'université.

2-5- Lire, Etape et Activité

Selon HAWKEN JEAN (2006, p18) pour faciliter l'apprentissage de la lecture, on doit segmenter la tâche de lecture en trois séquences

2-5-1-Essentielles: pré lecture, lectures après lecture.

La prè lecture: (moment de découverte)

Cette étape est indispensable pour faciliter l'entrée dans le texte.

Son but est de préparer l'apprenant au texte qu'il va lire en admettant qu'il possède des connaissances sur le sujet en question. Sachant que le vocabulaire est un outil indispensable à la compréhension. Avant d'aborder la lecture d'un texte, il faudrait reconnaître les mots.

¹⁹ POSLANIEC.CH, *donner le goût de lire*, Ed, du sorbier, Paris, 2001.p.40.

<http://www.rues.exams.com//R-Lecture-rapide3.html> consulter le 13.03.2016.

2-5-2- La lecture: (moment d'analyse)

On commence par une lecture silencieuse au cours de laquelle on demande par exemple aux apprenants d'identifier les principaux personnages d'un récit, les lieux où se déroulent les actions.

On pose des questions des types «vrais ou faux». Les questions orales peuvent posées afin de vérifier rapidement la compréhension de ces informations.

Cette lecture assez rapide, est une étape importante parce qu'elle fournit les assises sur lesquelles les apprenants vont pouvoir s'appuyer pour arriver ensuite à faire une bonne synthèse des idées véhiculées par le texte.

Il faudrait que l'apprenant profite de ces activités pour employer le

Nouvel vocabulaire qui lui a été présenté à l'étape de pré lecture.

2-5-3- L'après lecture: (moment d'évaluation) :

Une fois les informations sont extraites du texte, les apprenants vont s'en servir pour réaliser un projet ou atteindre des objectifs fixés.

2-6- quels sont les trois stades d'acquisition de la lecture ?

2-6-1- Lecture émergente :

À ce stade, les étudiants commencent à comprendre les concepts associés à l'écrit. Ils apprennent que les mots parlés peuvent s'écrire et être lus par quelqu'un d'autre.

Ils prennent plaisir à se faire lire des textes, font semblant de lire des livres et

S'intéressent à la façon dont s'écrit leur propre nom. À mesure qu'ils se familiarisent avec les mots et les lettres, ils découvrent que certains mots riment et que d'autres débutent par le même son. Ces connaissances de base sont essentielles à l'apprentissage de la lecture. Pour aider les étudiants au stade de la lecture émergente, les enseignants :

Font souvent la lecture à haute voix en classe ; Incitent les étudiants à partager de diverses façons leurs idées et leurs réactions face aux écrits;

Dispensent un enseignement explicite axé sur les habiletés fondamentales, notamment les habiletés de conscience phonologique;Présentent aux étudiants des textes variés, imprimés en gros caractères, et contenant des illustrations (p. ex., comptines, chansons, livres à structures répétées, livres géants);

Relisent à plusieurs reprises un même texte en l'exploitant de diverses façons (p. ex., ils demandent aux

étudiants de raconter dans leurs propres mots de mimer une histoire qui vient d'être lue).

2-6-2-Lecture débutante :

Au cours de ce deuxième stade, les étudiants comprennent que les lettres et les mots imprimés représentent les sons et les mots de la langue parlée.

La langue française est formée de 36 sons. Les étudiants manipulent les correspondances entre les lettres, ou combinaisons de lettres, et les sons de la langue. Ils reconnaissent à première vue les mots usuels les plus fréquents. Ils apprennent à substituer les lettres pour construire de nouveaux mots et à fragmenter les mots en lettres ou en sons distincts. Ils recourent aussi aux illustrations ainsi qu'à d'autres indices contextuels pour mieux comprendre des textes et apprennent à utiliser les trois systèmes d'indices (graph phonétiques, sémantiques, syntaxiques). De leur côté, les enseignants choisissent des livres qui aident les étudiants à enrichir leur vocabulaire, à consolider leurs structures langagières et à saisir des concepts plus complexes.

2-6-3- Lecture courante :

À ce stade d'acquisition de la lecture, les étudiants reconnaissent spontanément un nombre croissant de mots et consolident leur connaissance des trois grands systèmes

d'indices. Ils peuvent lire de façon autonome des textes dont le vocabulaire est plus riche et développent leurs habiletés de fluidité. Les étudiants commencent aussi à appliquer

2-7-Les trois systèmes d'indices en lecture :

Trois systèmes d'indices aident les lecteurs à donner un sens à l'écrit : les indices graph phonétiques, les indices sémantiques et les indices syntaxiques. Pendant la lecture, l'étudiant fait des liens entre ces différents indices pour arriver à comprendre le texte. Ainsi, après avoir décodé un mot nouveau, l'étudiant peut se demander si ce mot existe bien (indice graph phonétique) et, si elle ou il ne le comprend pas, vérifier l'exactitude du mot en se demandant s'il a du sens dans la phrase (indice sémantique) et si la phrase se dit bien ainsi en français (indice syntaxique).

-GIASSON, J, La lecture de la théorie à la pratique, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville (Québec) 1995.

2-7-1-Indices graph phonétiques :

D'après la recherche, « les étudiants s'appuient sur sa connaissance de l'identité et de l'ordre des lettres dans un mot pour la mise en relation graphie-phonie. La lecture alphabétique contrairement à la lecture logographique nécessite la prise en conscience de l'ordre des éléments. » (Ecalte et Magnan, 2002) À mesure que les étudiants connaissent les relations entre les lettres et les sons, ils peuvent examiner les mots, les lire et vérifier leur exactitude en observant les lettres qui les composent. Les étudiants doivent apprendre à se poser des questions comme : « Ce mot existe-t-il? Est-ce bien un mot? ».

2-7-2- Indices sémantiques :

Les connaissances et les expériences personnelles permettent à l'étudiant d'interpréter les indices sémantiques. Les étudiants auxquels on a raconté beaucoup d'histoires savent que l'écrit est porteur de sens. Ce savoir permet à l'étudiant de s'auto corriger en cours de lecture quand le mot lu n'a pas de sens. Ainsi, les livres pour débutants sont spécialement illustrés pour permettre aux lecteurs de prédire le contenu du texte. La lecture devrait confirmer leurs prédictions. Les étudiants doivent apprendre à se poser des questions comme : « Est-ce que je comprends ce que je lis? Ce mot a-t-il du sens

dans la phrase? ».

2-7-3- Indices syntaxiques

La connaissance à l'oral des structures de la langue parlée permet

à l'étudiant d'interpréter les indices syntaxiques. Les lecteurs débutants apprennent très vite qu'il y a une correspondance entre le texte écrit et la langue parlée. En lisant, ils peuvent prédire des éléments tels que l'ordre des mots dans la phrase (p. ex., place de l'adjectif) ou l'emploi de prépositions et de mots de relation. Les étudiants doivent apprendre à se poser des questions comme : « Cela se dit-il ainsi en français? ».

L'enseignement de la lecture consiste principalement à amener les étudiants à lire en utilisant de façon complémentaire les trois systèmes d'indices; ainsi, ils font des tentatives, vérifient les mots en cas de doutes, confirment les mots lus et poursuivent leur lecture, ou rejettent leurs essais et recherchent de nouveaux indices. Le tableau suivant énumère une série de questions favorisant l'utilisation des trois systèmes d'indices en salle de classe.

-Alves Martins, Margarida et Cristina Silva. 2001. « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Apports et limites ».

Questions favorisant l'utilisation des trois systèmes d'indices		
Indices graph phonétiques	Indices sémantiques	Indices syntaxiques
Par quelle lettre commence ce mot?	De quoi parle-t-on dans ce texte?	Cette phrase sonne-t-elle bien (p. ex., sil 'étudiant lit le fille a des cheveux blonds au lieu de La fille
Quelle lettre vient après?	Ce mot a-t-il du sens dans cette phrase?	a des cheveux blonds)?
Quel son cela fait-il?	Que savons-nous du sujet?	
Ce mot existe-t-il?	À votre avis, que va-t-il se passer maintenant? Quelles prédictions pouvons-nous faire sur la suite de l'histoire?	Cela se dit-il ainsi en français (p. ex., si l'étudiant lit Ils marchant au lieu de Ils marchent)?
Est-ce bien un mot? Ce mot sonne-t-il bien? Quels sons ces lettres produisent-elles (p. ex., eu / ou / eille)?	À votre avis, comment cette histoire a-t-elle Bien pu commencer?	
Cette lettre peut-elle faire	Que pourrait-il arriver à la suite de cette histoire?	
un autre son (p. ex., si l'étudiant dit jargon au lieu de garçon)?	Quelles images avez en tête?	
Quelle est la première lettre de ce mot et quel son fait-elle (p. ex., si		
l'étudiant inverse des lettres et dit en au lieu de ne)?		

Cette démarche complexe, fondamentale dans un processus de lecture axé sur la construction du sens, nécessite une exploration des structures de surface et des structures profondes des textes.

Troisième chapitre
Cadre pratique

Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons analyser le test pour que nous arrivions à des résultats précis concernant les difficultés de la lecture chez les apprenants de 3ème année de l'université Islamique d'Omdurman.

Et afin de renforcer cette étude, nous avons choisi dix phrases , et chaque phrase apporte un son particulier qui va contribuer à cette analyse et à travers le processus de la lecture des apprenants nous allons faire notre analyse , d'autre part , notre sujet donné sera sous une forme simple et fréquente dans la classe de langue : (Lisez les phrases suivante) et la source de ces phrases c'est le livre « Le vocalisme français » de plus , nous allons faire cette étude à l'université Islamique d'Omdurman, à la faculté des lettres, département du français.

3.0. Aperçue sur l'université Islamique d'Omdurman, le programme universitaire, le département du français et les manuels enseignés :

3.1. L'université Islamique d'Omdurman :

Cette université a été créée en 1965. Entre 1978 le français et l'anglais formait un département unique. Mais le département du français est devenu autonome en 1978. A l'université Islamique d'Omdurman, le département du français est divisé en deux parties :

La première partie est consacrée pour les filles et l'autre partie pour les garçons et les deux départements appliquent le même programme, et l'accent est mis sur une certaine méthode élue par l'administration.

Le programme de 3ème année comprend des cours de la langue, de la littérature française africaine et Magrébine et des cours de traduction, d'ailleurs les cours de Figh en français font partie de programme de département du français depuis 1986.

Par rapport au certificat, les étudiants obtiennent une licence à la fin de leur quatrième année d'études, d'autre le département donne aussi des cours d'études islamiques dans les cours depuis 1994.

3.1.1. Les cours du français à l'université islamique d'Omdurman

L'expression écrite fait partie des cours du français dans le département du français, les étudiants apprennent à lire petit à petit des mots et des expressions françaises qu'ils existent dans le texte qu'ils auraient fait comme devoirs donnés par le professeur, et lui, il commence à corriger les fautes au niveau de la prononciation et de l'articulation et l'intonation L'enseignant choisit certains sujets qui peuvent être attribués aux étudiants qui leur donnent envie de bien lire en français et de renforcer le vocabulaire 'la vie sociale , ... etc.

Généralement, les cours du français à l'université Islamique d' Omdurman passent deux heures , et l'accent est mis sur les cours de l'expression écrite, orale notamment en première et deuxième année, il y a aussi des cours de compréhension écrite pour que les étudiants puissent comprendre les petits textes et répondre facilement aux questions , en outre le département du français prend l'expression orale en considération à travers des cours faites pour aider les étudiants à bien s'exprimer en français. (Ici les erreurs de lecture se manifestent).

En matière des cours de grammaire, tous les étudiants de l'université Islamique d'Omdurman l'étudient à l'exception des étudiants de 4ème année.

De plus, les étudiants de 4ème année étudient la littérature française et africaine, la linguistique générale, les études Islamiques font la pierre angulaire dans cet établissement.

3 .2. Corpus :

Pour que les points essentiels de cette recherche soit évident et pour tenter de trouver des solutions au problème des étudiants au processus de lecture correcte et sans fautes, (lisez les phrases suivants) pour faire notre application.

Les étudiants à leur tour, ils lisent le texte qui est considéré comme une expression écrite en essayant de développer le processus de la lecture, et pendant le processus de lecture, le chercheur à registre par le téléphone portable ce que les apprenants ont lu.

Puis nous allons écouter ce qu'ils ont lu et découvrir les erreurs et puis nous pouvons faire notre observation qui peut nous aboutir aux résultats.

Le chercheur va analyser ce texte qu'il a demandé aux étudiants pour lire et puis il va découvrir les points faibles, la vraie ou la mauvaise lecture et même les fautes d'orthographe, mais l'accent est mis sur le processus de lecture parce que c'est le sujet principal de notre recherche.

3.2.1. Les participants :

La langue maternelle de la plupart des étudiants est la langue arabe dialectale et ils sont tous de nationalité soudanaise, âgés entre 18-20 ans et aussi ils viennent de différentes régions au Soudan.

3.2.2. Les consignes du test :

Pour réaliser notre test, nous avons proposé un texte à lire aux apprenants, Ce texte est composé de dix phrases différentes, chacune phrase apportait, d'un son particulier. et ces phrases ne sont pas longues.

3.2.3 Le déroulement du test :

Le test a lieu le samedi 5 septembre en 2017 à 11 heures, après le petit déjeuner à la faculté des lettres, département du français, de plus, la durée de ce test était 30 minutes pour donner aux étudiants l'occasion de lire un texte couramment et sans fautes de prononciation en respectant les règles de la lecture. D'autre part pour ramasser les résultats dont nous avons besoin.

Dans les lignes suivantes nous allons vous présenter la lecture de chaque apprenant avec la description phonétique telle qu'elle est, sans modification. Nous allons présenter la lecture phrase par phrase.

3.3. Transcription littéraire de la lecture des 10 phrases, par 10 élèves:

Lecture de l'étudiant

Phrase 1 : « **Il quitte la clinique à midi dix** ».

ét1: Elle guide le cilon mid dize.

[el gid lə sil̥ mid diz)

ét2:Il quitte le clinique à midi dize

[il kit lə klinik a midi diz)

ét3: Il quitta le clinique à midi di.

[il kita lə klinik a midi di]

ét4:Il quittait le clining à midi dix.

[il kit lə kliniŋ a midi dis]

ét5:Il quitte la clinique à midi di.

[il kit la klinik a midi di]

ét6 : Il quitte la clink à midi dix.

[il kit la klɛ̃k midi dis]

ét7: Il quitte la clinique à midi dix.

[il kit la klinik a midi dis]

ét8: Il quitte la cline à midi di.

[il kit la klin a midi di]

ét9: Il quitte clinique à mi dize.

[il kit la klinik a mi diz]

ét10: Il quitta la clinique à midi dix.

[il kita la klinik a midi dis]

La manière d'analyse :

Pour arriver à des bons résultats nous trouvons qu'il est indispensable d'utiliser la grille d'évaluation B1, et pour cela nous allons.

L'échantillon a été le groupe de français, dont 10 étudiants ont participé. Les résultats ont été obtenus grâce à notre observation, à travers de la lecture de quelques phrases pour connaître la prononciation des étudiants.

3.3.1. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la première phrase?

Phrase 1. « Il quitte la clinique à midi dix »

Prononciation correcte : « il kit la klinik a midi dis ».

Mot	prononciation correcte	nombre d'erreurs
Il	il	1
Quitte	kit	4
Clinique	klinik	4
Midi	midi	2
Dix	dis	6

Prononciation des variantes trouvées :

Il	elle.
Quitte	guide/, quitte/, quitta/, quitait.
Clinique	silon/,clining/,clinque/,cline.
Midi	mid/mi.
Dix	dize/, di.

Analyse des phrases :

Phrase 1. Il quitte la clinique à midi dix.

Cette phrase consiste la voyelle vocalique orale [i]. Nous constatons que les variantes trouvées du son 'i' c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit un son parasite supplémentaire. Nous voyons que 66% des examinés ont prononcé le son « i » correctement: avec un examiné qui prononce « e » au niveau de prononcé [i] et 34% n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte. R

Phrase2: « **La salle de classe est basse et étroite** ».

ét1: La salle de classe est basse et étroite.

[la sal də klas ɛ bas e etr R wat]

ét2: La salle de glaze est basse et étroite.

[la sal də glas ɛ baz e etr R wat]

ét3: La salle de classe est pa et étroète.

[la sal də klas ɛ pa e etr R ɔɛt]

ét4: La salle de classe est basse et édroite.

[la sal də klas ɛ pas e ed R wat]

ét5: La salle de claze est basse et édroite.

[la sal də klaz ɛ baz e etr R wat]

ét6: La salle de glaze est pize et étroit.

[la sal də glaz ɛ piz e etr R wa]

ét7: La salle de claze est paze et édroite.

[la sal də klaz ɛ paz e ed R wat]

ét8: La salle de claze est ba et étron.

[la sal də klaz ε ba e etr R ɔ̃]

ét9: La salle de claze est baze et étroite.

[la sal də klaz ε baz e etr R wat]

ét10: La salle de claze est paze et étrote.

[la sal də klaz ε paz e etr R ot]

3.3.2. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la deuxième phrase?

Phrase 2 : « La salle de classe est basse et étroite. »

Prononciation correcte : « la sal də klas ε bas e etrɔwat ».

Mot	prononciation correcte	nombre d'erreurs
La	la sal klas bas	–
Salle	sal	–
Classe	klas	7
Basse	bas	10

Variantes de prononciation trouvées

La	–
Classe	klaz/, glaz.
Basse	pas/, pa/,blaz/, piz/, paz/, ba/, baz.

- Liaison mal faite prononcée comme /z/ entre « a » et « ss ».

Cette liaison ne devrait avoir été prononcée comme /z/, mais comme « s ».

Analyse des phrases : la phrase (2) « La salle de classe est basse et étroite. »

Cette phrase consiste la voyelle vocalique orale comme première voyelle orale en français [a]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [a], c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit un son parasite supplémentaire. Nous voyons que 66% des examinés ont prononcé le son [a] correctement: avec un examiné qui prononce [i] au niveau de prononcé [a] et 34% n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte.

Phrase 3 : « **Les récits télévisés précisent les idées** ».

ét1 : Les rocis tilivisés aprison les aidées.

[lɛ R osi televize apr R izõ lezede]

ét2 : Les ricis téléfizé précizonte les idées.

[lɛ R isi telefize p R ezõt lezide]

ét3 : Les récites télévé présente les aidées.

[lɛ R esit televe p R esãt lezede]

ét4 : Les écrits tilivisés précé le /les aides/ les aidées.

[lezɛ R i tilivize p R ese lezed/lezede]

ét5 : Les récits tilivisés précisent les idées.

[lɛ R esi televize p R esize lezide]

ét6 : La reoucit tilivisé prézizant le idée.

[lɛ R eusit tilivize p R ezizã lɔ ide]

ét7 :Les réss télévisés préssent les idis.

[lɛ R es televize p R esã lezidi]

ét8 : La rézite télévisés préssent les idées.

[la R ezit televize p R esã lezide]

ét9 :Les récits télévisés prézé les idées.

[lɛ R esi televize p R eze lezide]

ét10 :Le récit télévisé préssient les idées.

[lɔ R esi televize p R esẽ lezide]

3.3.3. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la troisième phrase?

Phrase 3. « Les récits télévisés précisent les idées. ».

Prononciation correcte: « lɛ Resi televize pResize lezide »

Mot	Prononciation correcte	nombre d'erreurs
Les	lɛ	3
Récits	Resi	7
Télévisés	televize	5
Précisent	pResize	7
Les idées	Lezide	6

Variantes de prononciation trouvées:

Les	les/, la/, le.
Récits	roci/, rici/, récites/, écrits/, reoucit/, réss/, rézite.
Télévisés	tilivisé/téléfizé/, télévé/, tilivissé/ tilivisé.
Précisent	aprison/, précizonte/, précé/, prézizan/, préssent/prézé/, préssient.
Les idées	lez aidées/, les aides/, le idée/, les idis.

Analyse des phrases : phrase3 « Les récits télévisés précisent les idées. ».

Cette phrase consiste la voyelle vocalique orale [e]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [a], c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit un son parasite supplémentaire. Nous voyons que 44% des examinés ont prononcé le son «e] correctement: avec quelques examinés qui produisent [i], [o], [a] et [ə] au niveau de prononcé [ɛ] et % 56 n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte.

Phrase 4: « **As-tu vu Bruges et Bruxelles ?** ».

ét1 : A ou tu vous Brages et Brulle.

[a ty vu bRaʒ e bRyl]

ét2 : Es-tu veu Broges et Brioukselle.

[e ty vœ bRoʒ e bRiuksel]

ét3 : A tout vous Brok et Brovelle.

[a tu vu bRok e bRovel]

ét4 :Asse-tu vi Broche et Briouillot.

[as ty vi bRɔʃ e bRiujo]

ét5 :A-tu vu Briges et Bruxelles.

[a ty vy bRiz e bRusel]

ét6 :Es-tu vu Braiges et Buksul.

[e ty vy bRɛʒ e bRyksyl]

ét7:Assete viou Brages et Brosul.

[aset viu bRaʒ e bRosyl]

ét 8 :As-tu vu Brok et Brokssé.

[a ty vy bRok e bRokse]

ét9 :As-tu va Brouges et Bruskelles.

[a ty va bRuʒ e bRyskel]

ét10:Es-tou vous Proche et Pruillion.

[e tu vu pRɔʃ e pRujɔ̃]

3.3.4. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la quatrième phrase?

Phrase 4. « As-tu vu Bruges et Bruxelles ».[a ty vy bRyʒ e bRysel]

Mot	prononciation correcte	nombre d'erreurs
Tu	ty	2
Vu	vy	3
Bruges	bRyʒ	4
Bruxelles	bRysel	9

Variantes de prononciation trouvées:

Tu	tou/, te.
Vu	vou/, veu/, vi/, viou.
Bruges	Bragues/, Brogue/, Brok/, Broche/, Briges/, Braiges/, Brages/, Brouges/, Proche.
Bruxelles	Brulle/, Briou/, Brovelle/, Briouille/, Buksul/, Borsul/, Broské/Bruskelles/Pruillon.

Analyse des phrases : « As-tu vu Bruges et Bruxelles ? »

Cette phrase consiste la voyelle vocalique orale [y]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [a], c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit des sons parasites supplémentaires. Nous voyons que 55% des examinés ont prononcé le son [y] correctement: avec quelques examinés qui produisent [u], [i] [œ] et [o] au niveau de prononcé [y] et % 45 n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte.

Phrase5: «**Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville.** »P. Verlaine. ([il plœR dã mõ kœR kãm il plø syR la vil].)

ét1 :Il pleu dane mone cor comme il pleut sur le/la vi.

[il plø dan mon koR kãm il plø syR lə/la vi]

ét2 :Il pleure dane mone cor comme il pleut sour la ville.

[il plœR dan mon koR kãm il plø suR la vil]

ét3 :Il pleure dane mon sor comme il pleut sour le vi.

[il plœR dan mõ sæR kãm il plø suR lə vi]

ét4 :Il parle dans mon cœur comme il pleut sur la ville.

[il plɑRl dɑn mɔ̃ kuR kɔ̃m il pø syR lɑ/la vil]

ét5 :Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville.

[il pluR dɑ̃ mɔ̃ koR kɔ̃m il plu syR la vil]

ét6 :Il pleure dans mon cœur il est pleut sur la ville.

[il plœR dɑ̃ mɔ̃ koR kɔ̃m il ɛ plu syR la vil]

ét7 :Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville/sur la ville.

[il plœR dɑ̃ mɔ̃ koR kɔ̃m il plø syR la vi/syR la vil]

ét9 :Il pleure dans mon cœur comme il pleure sur la ville.

[il pluR dɑ̃ mɔ̃ koR kɔ̃m il plu syR la vil]

ét10 :Il pleut dans mon cœur comme il pleut sur la ville.

[il plu dɑn mɔ̃ sœR kɔ̃m il pu syR la vil]

3.3.5. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la cinquième phrase?

Phrase 5. « Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville. »
(P. Verlaine)

Prononciation correcte: il plœR dɑ̃ mɔ̃ kœR kɔ̃m il plø syR la vil.

Mot	prononciation correcte	nombre d'erreurs
Pleure	plœR	5
Cœur	kœR	9
Pleut	plø	6

Variantes de prononciation trouvées:

Pleure	pleu/, parle/, ploure, plou.
Cœur	cor/, sor.
Pleut	peu, plou/, ploure/, pou.

Analyse des phrases : « il pleure dans mon cœur comme il pleure sur la ville. » P. Verlaine.

Cette phrase consiste la voyelle vocalique orale [œ]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [œ], c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit des sons parasites supplémentaires. Nous voyons que 33,4% des examinés ont prononcé le son [œ] correctement: avec quelques examinés qui produisent [a], [u] et [o] au niveau de prononcé [œ] et 66,6% n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte.

Phrase 6: « Ce brun a un parfum commun ».

ét1 :Ce bron a prouvune commune.

[sə bRõ a pRuvyn kɔmun]

ét2 :Ce brin a âne parfame commune.

[sə bRẽ a yn paRfam kɔmun]

ét3 :Ce bro a parfante commente.

[sə bRo a paRfõt kɔmãt]

ét4 :C'est brune a une parfume commune.

[sə bRẽ a an paRfam kɔmun]

ét5 :Ce sur bron a âne parfum commune.

[sə syR bRɔ̃ a yn paRfœ̃ kɔmun]

ét6: C'est berne a une barfum commune.

[se beRn a y baRfam kɔmun]

ét7: Ce brun a une parfum comment.

[sə bRɛ̃ a yn paRfœ̃ kɔmã]

ét8: Ce brone a une parfum commune.

[sə bRon a yn paRfœ̃ kɔmun]

ét9: Ce bro ce brouillon a âne parfame commune.

[sə bRɔ/ sə bRuj a an paRfam kɔmon]

ét10: Ce pron a une parfame communou.

[sə pRɔ̃ a yn paRfam kɔmunu]

3.3.6. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la sixième phrase?

Phrase 6. «**Ce brun a un parfum commun**».

Prononciation correcte: [sə bRœ̃ œ̃ parRœ̃ kɔmœ̃]

Mot	prononciation correcte	nombre d'erreurs
Brun	bRœ̃	8
Un	œ̃	10
Parfum	parRœ̃	7
Commun	kɔmœ̃	10

Variantes de prononciation trouvées:

Brun	bron/, brin/, bro/, brune/, berin/, brone/, prone
Un	a,ane/une/.
Parfum	provune/ parfame/, parfonte/, barfum
Commun	commente/ commune/, commune/, communou.

Analyse des phrases : «Ce brun a un parfum commun ».

Cette phrase consiste la voyelle nasale [œ̃]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [œ̃], c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit des sons parasites supplémentaires. Nous voyons que 12,5% des examinés ont prononcé le son [œ] correctement: avec quelques examinés qui produisent [a], [e] et [o] au niveau de prononcé [œ̃] et 87,5% n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte.

Ce qui est évident dans les productions sonores des apprenants, et après l'analyse de composants de cette phrase, nous avons constaté que les étudiants ignorent la connaissance radicale et basique de ce son. Et pour la manière de prononcer il est très clair que les étudiants n'ont pas fait d'efforts pour bien articuler le son [œ̃].

Phrase 7 : *Un long ronron de mon chaton montre combien il est content.*

ét1. Un longue rone de mone chatone montre compien il est conte.

[« œ̃ lɔ̃g Ron də mon ʃaton mɔ̃tR kɔ̃pjɛ̃ il ɛ kɔ̃t].

ét2. Un logue ronore de mone chato montre combien il est conte.

[« œ̃ log RonoR də mon ʃato mɔ̃tR kɔ̃bjɛ̃ il ɛ kont].

ét3. Un longue ronore de mone chato montre combien il est contante.

[« œ̃ lɔ̃g RonoR də mon ʃato mɔ̃tR kɔ̃bjɛ̃ il ɛ kɔ̃tât].

ét4. Un longue ronetron de ma chaton montri combien il est content.

[œ lɔ̃g RontRɔ̃ də ma ʃatɔ̃ mɔ̃tRi kɔ̃bjɛ̃ il ɛ kɔ̃tɑ̃].

ét5.Un longue rone rend de mone chaton montre combien il a contin.

[œ lɔ̃g RonRɑ̃ də mon ʃatɔ̃ mɔ̃tRkɔ̃bjɛ̃ il ɛ kɔ̃tɛ̃].

ét6.Un lingue rone ron de mone chaton montre combien il est content.

[œ lɛ̃g RonRɔ̃ də mon ʃatɔ̃ mɔ̃tR kɔ̃bjɛ̃ il ɛ kɔ̃tɑ̃].

ét7.Un longue roneren de mone chaton montre combien il est content.

[œ lɔ̃g RonRɑ̃ də mon ʃatɔ̃ mɔ̃tRkɔ̃bjɛ̃ il ɛ kɔ̃tɑ̃].

ét8.Une longue ronerone de mone katone montre combien il est contin.

[yn lɔ̃g RonRon də mon ʃaton mɔ̃tR kɔ̃bjɛ̃ il ɛ kɔ̃tɛ̃].

ét9.âne longue renø/ roneron de mone chato montre combien il est contin.

[an lɔ̃g Rənø/ Ronɛ̃ də mon ʃato mɔ̃tR kɔ̃bjɛ̃ il ɛ kɔ̃tɛ̃].

ét10.In longue ronore de mon chato montre combien il est contin.

[in lɔ̃g RonoR də mɔ̃ ʃato mɔ̃tR kɔ̃bjɛ̃ il ɛ kɔ̃tɛ̃].

3.3.7. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la septième phrase?

Phrase 7. « Un long ronron de mon chaton montre combien il est content ».

Prononciation correcte: « œ̃ lɔ̃ Rɔ̃Rɔ̃ də mɔ̃ ʃatɔ̃ mɔ̃tR kɔ̃bjɛ̃ il ɛ̃ kɔ̃tãé »

Mot	prononciation correcte	nombre d'erreurs
Long	lɔ̃	10
Ronron	Rɔ̃Rɔ̃	10
Mon	mɔ̃	9
Chaton	ʃatɔ̃	6
Montre	mɔ̃tR	1
Combien	kɔ̃bjɛ̃	3
Content	kɔ̃tã	7

Variantes de prononciation trouvées:

Long	longue/, logue/, lingue/, longe
Ronron	rone/, ronore/, ronetron/, ronerend/, roneron/, ronerone/,reno
Mon	mone/, ma.
Chaton	chatone/ chato/ katone.
Montre	montri.
Combien	compien.
Content	conte/, contente/, contin.

Analyse des phrases :

Cette phrase consiste la voyelle nasale [ɔ̃]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [œ̃], c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit des sons parasites supplémentaires. Nous voyons que 34% % des examinés ont prononcé le son [ɔ̃] correctement: avec quelques examinés qui produisent [a], [i] et [o] au niveau de prononcé [ɔ̃] et 66% % n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte.

Une remarque primordiale et très évidente montrant que les étudiants restent indécis entre le son [ɔ̃] et le son [œ̃], n'arrivent pas à une discrimination, de repérage clairs et simples entre ces deux sons qui leur est très confondus comme le montre leurs productions de prononciation. Alors, ils prononcent le [œ̃] à la place de [ɔ̃].

Phrase 8: « **Cette vieille bouteille de Saint-Émilion est une merveille** ».

[sɛt vɛj butɛj də sɛtemiljɔ̃ ɛ yn mɛRvɛj]

ét1. Cette vi bouteille de Saine Emilon est une merveille.

[sɛt vɛj botœj də sɛn emilɔ̃ ɛ yn mɛRvɛj]

ét2. Cette vieille boutoeil de Sane Million est une merveilleux.

[sɛt vɛj butœj də san miljɔ̃ ɛ yn mɛRvɛjø]

Et3. Cette vieille bouté de Sait Emion est une mervi.

[sɛt vɛj bute də sɛ emjɔ̃ ɛ yn mɛRvi]

ét4. Cette vieille bouti / bouteille de Soi Émilion est une merveille.

[sɛt vɛj buti/botɛj də swa emiljɔ̃ ɛ yn mɛRvɛj]

ét5. Cette vieille buit de Saint Émilion elle était/ elle est une merveille.

[set vjeɣ bʊti də sɛ̃temiljɔ̃ ɛl etɛ/ɛl ɛ yn mɛRvɛj]

ét6. Cette veiller potile de Saint Émilion est une merveille.

[set vɛje potil də sɛ̃temiljɔ̃ ɛ yn mɛRvɛj]

ét7. Cette vieille puitile de Sane Émiliar est une merseille.

[set vjeɣ pʊtil də san emiljaɾ ɛ yn mɛRsej]

ét8. Cette vieille putile de Saint liémilion est une merveille.

[set vjeɣ pytil də sɛ̃ lemiljɔ̃ ɛ yn mɛRvɛj]

ét9. Cette vi bouteille de Sane-Émilion est une merveille.

[set vi botɛj də sɛ̃temiljɔ̃ ɛ yn mɛRvɛj]

ét10. C'était vioeille boutelle de Sane Émilion est une mervi.

[sete vjoe ɛj butel də san emiljɔ̃ ɛ yn mɛRvi]

3.3.8. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la huitième phrase?

Phrase 8 « Cette vieille bouteille de Saint-Émilion est une merveille ».

Prononciation correcte: « set vjeɣ butɛj də sɛ̃temiljɔ̃ ɛ yn mɛRvɛj ».

Mot	prononciation correcte	nombre d'erreurs
Vieille	vjeɣ	4
Bouteille	butɛj	10
Emilion	emiljɔ̃	7
Merveille	mɛRvɛj	6

Analyse des phrases :

Cette phrase consiste la semi-voyelle [ɛj]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [ɛj], c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit des sons parasites supplémentaires. Nous voyons que 32,5% des examinés ont prononcé le son [ɔ̃] correctement: avec quelques examinés qui produisent [a], [i] et [o] au niveau de prononcé [ɛj] et 67,5% n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte.

Il est incontestable que nous avons affaire dans ces mots à un même son qui est le semi-voyelle. La prononciation des mots «vieille, bouteille, Emilien et merveille» Le son [j] a présente un piège en conjonction avec la voyelle le double [ll]. Au lieu de construire la diphtongue [jɛj] avec le graphème "ieille" les étudiants ont produit les variantes trouvées.

La prononciation du [ll]/ final est une erreur très commune affectant les étudiants du FLE. Les étudiants souffrent beaucoup en liant une ces voyelles accompagnées d'une consonne qui suit ; ce qui en a résulté une prononciation mal soignée de ces mots dont le semi-voyelle est présent.

Phrase9: « Quand je prends mes vacances en France, je me sens dans l'ambiance ».

ét1. Quand je prends mes vacances on France, je me sens dans l'ambiance.

[kã ʒə pRã mɛ vakãs on fRãs ʒə mäsã dã lãbjãs]

ét2. Quand je prends mes vacances on France, je me sens dans l'ambiance.

[kã ʒə pRã mɛ fakãs on fRãs ʒə mason dan lembjãs]

ét3. Kane je prente mes vacances on France, je me sens dans l'ombiance.

[kan ʒə pRāt mɛ vakãs ã fRãs ʒə mäsã dã lombjãs]

ét4. Quand je prends mes vacances en France, je me son den l'américain/l'ambulance.

[kã ʒə pRã mɛ vakãs ã fRãs ʒə mäsã dã lameRikẽ/lãbilãs]

ét5. Quand je prends mes vacances en France, je me sain dane l'ambiance.

[kã ʒə pRã mɛ vakãs ã fRãs ʒə mäsã dan lãbjãs]

ét6. Qua je prends mes vacances en France, je me sens dans le ambiance.

[ka ʒə pRã mɛ vakãs ã fRãs ʒə mäsã dã lãbjãs]

ét7. Quand je prendre mes vacances one France, je me son den l'ampiance.

[kã ʒə pRãdɤ mɛ vakãs on fRãs ʒə mäsõ dã lãpjãs]

ét8. Quand je prendre mes vacances one France, je me sente dans l'ambience.

[kã ʒə pRə mɛ vakãs ã fRãs ʒə mäsã dã lãbjãs]

ét9. Kane je prone mes vacances en France, je me sone dane l'ambience.

[kan ʒə pRon mɛ vakãs ã fRãs ʒə mason dan lãbjãs]

ét10. Kane je prone mes vacances one France, je me sone dane l'ambience.

[kan ʒə pRon mɛ vakãs ɔn fRãs ʒə mə son dan lãbjẽs]

3.3.9. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la neuvième phrase?

Phrase 9. « Quand je prends mes vacances en France, je me sens dans l'ambiance ».

Prononciation correcte: « kã ʒə pRə mɛ vakãs ã fRãs ʒə mäsã dã lãbjãs »

Mot	prononciation correcte	nombre d'erreurs
Quand	kã	6
Vacances	vakãs	8
France	fRãs	6
Dans	dã	7
Ambiance	ãbjãs	9

Analyse des phrases : « Quand je prends mes vacances en France, je me sens dans l'ambiance ».

Cette phrase consiste la voyelle nasale [ã]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [ã], c'est une erreur très fréquente. C'est un excès de tension; il produit des sons parasites supplémentaires. Nous voyons que 28% des examinés ont prononcé le son [ã] correctement: avec quelques examinés qui produisent [a], [i] et [o] au niveau de prononcé [ã] et 72% n'ont pas pu le prononcer d'une manière correcte. *et parler ensuite.* Manque d'harmonie vocalique.

Phrase10: «Ce marin américain revient de bien loin ».

ét1. Ce marine américiane a réviaine de bien loi.

[sə maRin ameRiken Revijɛn də bjɛ̃ lwa]

ét2. Ce mara américain revient de bien loi.

[sə maRa amɛʁikɛ̃ Rɔvjɛ̃ də bjɛ̃ lwa]

ét3.Ce maraine américiane reveniou de bien loin.

[sə maRɛn amɛʁikɛn Rɛvɔniu də bjɛ̃ lwɛ̃]

ét4.C'est marin américain révai de bien loin.

[sɛ maRɛ̃ amɛRiɛ̃ Rɛvɛ də bjɛ̃ lwɛ̃]

ét5.Ce marin américain revient de bien lion.

[sə maRɛ̃ amɛʁikɛ̃ Rɛvʝɛ̃ də bjɛ̃ ljɔ̃]

ét6.C'est marine américiance revient pien lon.

[sɛ maRin amɛRisian ʁɔvjɛ̃ də pjɛ̃ lɔ̃]

ét7.C'est mari américain révient de bien loin.

[sɛ maRi amɛRikɛ̃ Rɛvjɛ̃ də bjɛ̃ lwɛ̃]

ét8.Ce mari américiane revine de bien loin.

[sə maRi amɛRikan Rɛvin də bjɛ̃ lwɛ̃]

ét9.Ce marin américain revient de bien loin.

[sə maRɛ̃ amɛʁiɛ̃ Rɛvjɛ̃ də bjɛ̃ lwɛ̃]

ét10.C'est mari américaine révenu de bien loin.

[sɛ maRi amɛʁikan Rɛvɔny də bjɛ̃ lwɛ̃]

3.3.10. Quelles ont été les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la dixième phrase?

Phrase 10. «**Ce marin américain revient de bien loin**».

Prononciation correcte: « sə maʁɛ̃ amɛʁiɛ̃ ʁɔvjɛ̃ də bjɛ̃ lwɛ̃ »

Mot	Prononciation correcte	nombre d'erreurs
Marin	maRɛ̃	7
Américain	ameRiɛ̃	5
Revient	Rəvjɛ̃	5
Bien	bjɛ̃	1
Loin	lwɛ̃	3

Analyse des phrases : « Ce marin américain revient de bien loin ».

Cette phrase consiste la voyelle nasale [ɛ̃]. Nous constatons que les variantes trouvées du son [ã], c'est une erreur très fréquente.

Nous voyons qu'une majorité d'étudiants (58%) n'ont pu prononcer correctement le son [ɛ̃] d'une manière simple. Mais pour ceux qui ne l'ont pas pu, nous constatons que le son est d'une difficulté plus apparente avec un pourcentage (42%), en comparaison avec les autres voyelles nasales précédentes, qui ne nécessite que de mineurs efforts pour ce son. Le manque de connaissance du système vocalique français est très clair en particulier pour les 4 voyelles nasales, qui prennent trop d'importance par le chercheur, le manque de découpage syllabique avec une absence totale du respect de la ponctuation qui aident beaucoup dans le processus de la lecture.

3.4. Quels ont été les sons de la langue française qui n'ont pas posé des problèmes de prononciation?

Malgré les erreurs de prononciation le chercheur a trouvé que dans toutes les phrases, il y a ou moins quelques mots bien prononcés par tous les étudiants. Tels que : (*à, salle, il, et, tu, pleure, comme, pleut, ce, de, montre, combien, il est, cette, vieille, merveille, je prends, mes, vacances, France, américain, bien, loin*). En revanche les voyelles nasales sont les plus problématiques pour les étudiants et cela nous l'avons constaté durant l'analyse et le calcul des résultats.

3.5. Procédure d'investigation :

Le processus a commencé par examiner les échantillons enregistrés lors des observations des évaluations orales dans les cours. La récollection de l'information a été utilisée pour créer la liste d'erreurs de prononciation les plus communs chez les 10 étudiants du groupe.

L'observation a été faite avec le but d'obtenir les résultats d'une façon naturelle et sans manipulation. Les enregistrements ont été faits avec un téléphone portable sans que les participants se rendissent compte. Par contre, après leurs participations ils ont bien été informés de leur participation, tous les participants ont exprimé leur accord très positivement.

Tous les échantillons ont été pris grâce à l'aide des 10 étudiants du groupe de français de 3ème année.

3.6. Reconnaissance des sons

(06) apprenants ont éprouvé des difficultés de reconnaissance des sons. Nous avons remarqué qu'il y a des confusions entre les sons proches. (03) apprenants d'entre eux ont pu connaître quelques sons et (02) autres ont un assez bien niveau de connaissance de sons. Pour plus de certitude, nous avons donné les étudiants des copies des phrases (10 phrases en tout)

: puis nous avons demandé aux étudiants de les lire, nous avons découvert que les apprenants ont un problème à ce niveau. Les consonnes sont appropriées par les étudiants, tandis que les voyelles et, en particulier les voyelles nasales sont mal appropriées par les étudiants.

Le son < ɥ > reste la voyelle la plus problématique pour les étudiants de français en 3ème année. Mais les voyelles nasales en général demeurent très confondues.

Il est certain que les étudiants n'arrivent pas à obtenir une meilleure identification de toutes ces voyelles nasales.

3.7. Distinguer des syllabes proches

Il existe beaucoup d'étudiants ont éprouvé de difficultés de distinguer les syllabes proches.

Les étudiants ne se rendent pas compte des mots en majuscule au fil d'une phrase ; (des noms propres, des noms communs). De là, nous pouvons réaliser que les étudiants ne sont pas habitués à réciter ou à lire un texte devant la classe, c'est ce que nous avons constaté durant le test effectué. Lire, c'est une tâche qui n'est pas du tout facile, puis qu'ils sont en 3ème année, mais il y a une forte impression qui nous laisse dire que cette langue leur est toujours étrangère.

Présentation des résultats :

3.8.1. Analyse synthétisée de la qualité de lecture :

Après avoir observé l'étudiant, sa lecture est qualifiée de :

-sous-syllabique: l'étudiant lit de façon monotone, syllabe par syllabe, avec une lenteur extrême, en ne respectant pas la ponctuation et en ne faisant que des fois de liaisons.

-syllabique: l'étudiant lit avec une intonation monocorde en faisant des pauses à chaque syllabe, en lisant par saccades, en ne tenant presque pas compte de la ponctuation et en omettant de faire des liaisons.

-hésitante: l'étudiant lit lentement en faisant parfois des tentatives d'intonation expressive plus ou moins réussies, en tenant compte de certains signes de ponctuation, en faisant parfois des arrêts qui séparent les mots ou les groupes de mots et en effectuant quelques liaisons.

3.9.2. Synthèse de l'analyse des erreurs et des autocorrections:

-Une forte majorité d'étudiants sont centrés sur le code :

- Les étudiants se servent presque uniquement des indices graphiques pour trouver une lecture simple et aisée et qui leur est habituelle, sans en vérifier l'exactitude ou le fait par lequel la prononciation des sons français soient bien soignée et surtout pour les voyelles nasales proches.

-Les étudiants ne s'auto corrigent presque pas parce qu'ils ne se rendent pas compte que tous ces mots écrits se lisent différemment.

Dans la plupart des cas, nos apprenants produisent [ɛŋ] au lieu de [ɛ̃]. Ainsi, ils ont aussi tendance à prononcer [ɑ] ou [ɛ] pour [ɛ̃].

Les autres nasaux subissent le même sort:

- [aŋ] pour [ɑ̃]- [ɔŋ] pour [ɔ̃] - [ɛŋ] pour [oɛ̃].

Particulièrement pour le son [oɛ̃], ils ne parviennent même pas à le discriminer avec [ɛ̃].

Or ces sons relèvent de la particularité de la langue française. L'omission de ces éléments peut aboutir soit à une déformation du message émis, soit à l'inintelligibilité, sans parler des effets indésirables

chez l'interlocuteur. La correction de ces lacunes phonétiques dès les premiers cours s'avère plus qu'indispensable. Une bonne prononciation chez le débutant favorise par ailleurs ses compétences orales et lui donne accès aux connaissances linguistiques ultérieur.

3.9. Tableau N° (1).Les abréviations et les significations :

N	Abréviations	Significations
1	C	Correcte
2	F	Faute
3	N ou n	Nombre

Dans le tableau suivant, nous allons vous présenter les résultats que nous sommes parvenus.

3.10. Les résultats recueillis sont représentés dans le tableau statistique suivant:

N o	Voyelle orale Sons	Fréquence en pourcentage	
		C	F
1	[i]	66 %	34%
	Total	10	
2	La voyelle orale	C	F
	[a]	66	34%

		%	
	Total	10	
3	La voyelle [e]	C	F
		44 %	56%
	Total	10	
4	La voyelle : [ɥ]	C	F
		55 %	45%
	Total	10	
5	Les voyelles : [œ] et [ø]	C	F
		33, 4%	66,6%
			10
6	La semi- voyelle : [ɛj]	C	F
		32,5 %	67,5%
	Total	10	
7	La voyelle nasale [ɑ̃]	C	F
		12,5 %	87,5%
Total		10	
8	La voyelle nasale [ɔ̃]	C	F
		34 %	66 %
	Total	10	

9	La voyelle nasale [ã]	C	F
		28%	72%
	Total	10	
10	La voyelle nasale [ẽ]	C	F
		58%	42%
	Total	10	

Conclusion générale

Cette recherche est intitulée les analyses des lectures chez les apprenants du français langue étrangère: Cas de la troisième année de l'université Islamique d'Omdurman. Le but est d'élucider les difficultés que présentent ces sons français, le repérage et les précisions et quelques recommandations qui pourront aider les apprenants à améliorer leur niveau d'articulation.

Au terme de ce présent travail, nous estimons que l'hypothèse proposée à la problématique est confirmée, malgré les résultats ne sont pas exhaustifs, certes, mais nous pensons que si cette activité de lecture à chaque fois, va optimiser les résultats obtenus et l'acquisition de l'écrit.

Le chercheur a affronté beaucoup de difficultés parmi lesquelles : Le manque de sources et de références bibliographiques et le temps consacré à la réalisation de ce travail est insuffisant.

Après les résultats obtenus dans notre expérimentation, et voir les lectures des apprenants, via les documents sonores enregistrés de leurs propres productions. Nous avons pu relever qu'il existe de vraies difficultés d'articulations de toutes les 10 phrases. et les résultats les plus fréquentes sont :

La durée consacrée pour la séance de lecture est insuffisante. Et reste à identifier leur manque de connaissance de la phonétique qui du à l'absence des cours de phonétique française.

-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.

-Rappelons que beaucoup d'étudiants prononcent mal le français. Les interférences phonétiques sont une des principales causes de ces difficultés de prononciation. En effet, les élèves sont habitués à la prononciation des sons arabes, qui sont parfois différents de ceux du français. De ce fait, ils prononcent les sons de la langue française de la

même manière que les sons arabes les plus proches de ces sons. Par exemple, le mot Bruxelles est prononcé Borkslles car le son [y] n'existe pas en arabe.

-Les cours de phonétique française doivent être donnés aux étudiants dès le début de leur apprentissage de français et ne pas en cycle terminal (au début de 2^{ème} année) car cela ne se passe normalement à l'université Islamique d'Omdurman qu'au dernier semestre universitaire de 3^{ème} année.

- Inviter plus de collaborateurs professionnels ou locuteurs natifs lors des activités académiques et des festivals de langues.

Et pour finir, nous pourrons enfin être satisfaits vraiment si nous serons capables d'amener nos apprenants à découvrir le sens de la lecture et son rôle dans l'amélioration du processus d'apprentissage de FLE.

Enfin nous pouvons dire que notre travail de recherche n'est pas un travail complet et qui a besoin d'être développé dans des conditions de réalisation meilleure, nous espérons également de montrer que la lecture joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la FLE.

Bibliographie

1. CHAUVEAU, R, cité par Ville pontaux in Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire, Bruxelles, De Boeck1997, p. 77.
2. Cornaire Claudette. Germain Claude, le point sur la lecture, Edition CLE international, Quebec1999, p.3
3. GREGOIRE J, PIERART, B, Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, De Boeck, 1994, p. 24.
4. GIASSON, J, La lecture de la théorie à la pratique, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville (Québec) 1995.
5. Baudouin Jean-Yves, Tiberghien Guy, « Psychologie cognitive : Tome 1, L'adulte », Paris : Bréal 2007, p.111.
6. Léon (M.) (1976): Exercices systématiques de prononciation française Nouvelle édition, coll. Le français dans le monde, France, Hachette/Larousse.
7. La langue française dans le monde, Édition 2014. » [Archive], p. 344.
8. MOIRAND, F : cite par, Abdelkader Amir, Diagrammes pour la lecture, O.N.P.S, Alger, 1990, p.21
9. Morais, J. L'art de lire, Odile Jacob, Paris, 1994,
11. Catach Nina, L'orthographe, PUF, Paris, 1988, p. 10-16
12. POSLANIEC.CH, donner le goût de lire, Ed, du sorbier, Paris, 2001.p.40.

Sitographie

11. www.espacefrancais.com/lalphabet-phonetique-international-api.
12. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Français>.
13. https://www.accaen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/2._systeme_francais.pdf.
14. [www. Phonétique et phonologie-linguistes.com](http://www.phonetique-et-phonologie-linguistes.com).
15. <https://gerflint.fr/mondeArabe4/hasanat.pdf>.
16. <https://www.lalanguefrancaise.com/les-regles-de-la-ponctuation-en-fr>
17. www.coursdelinguistique.free.fr/semestre%201/.../Cours%2011%20PRO.
- 18.10- http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3322.consulté le : 20 mai 2012.
19. www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/fluidite.pdf.
20. <http://www.rues.exams.com//R-Lecture-rapide3.html>consulté le 13.03.2016.

Table des matières	page
Dédicace	I
Remerciements	II
مستخلص البحث	III
Abstract	IV
Introduction générale	1
Premier chapitre Eléments de définition	
1.1. Qu'est-ce que la lecture	3
1.2. L'alphabet phonétique international	4
12.1. Les voyelles	5
1.2.2. Les semi-consonnes	6
1.3. La langue française	9
1.3.1. Origine : vocabulaire et étymologie	10
1.3.2. Emprunt lexical	11
1.3.3. Sémantique	13
1.4. Orthographe française	14
1.4.1. Les consonnes finales se prononcent	14
1.4.2. Orthographe lexical	18
1.4.3. Orthographe syntaxique	19
1.5. Le système phonologique du français	20

1.5.1. Les phonèmes consonantiques	20
1.5.1.1. Opposition de sonorité	20
1.5.1.2. Opposition de point d'articulation	21
1.5.1.3. Opposition d'occlusivité/fricativité	22
1.5.1.4. Opposition de nasalité	22
1.5.2. Le système vocalique du français	23
1.5.2.1. L'opposition de nasalité	25
1.5.2.2. L'opposition d'aperture	25
1.5.2.3. L'opposition de labialisation	26
1.5.2.4. L'opposition de la localisation	26
1.5.3. Le concept de pertinence	26
1.6. Le système phonétique de la langue arabe	29
1.6.1. B.oraux emphatiques	31
1.7. Les ponctuations en français	32
1.7.1. Le point	32
1.7.2. Le point virgule	33
1.7.3. Les deux-points	34
1.7.4. Les points d'interrogation et d'exclamation	34
1.7.5. Les points de suspension	34

1.7.6. Les parenthèses, les crochets	34
1.7.7. Les guillemets.	35
1.7.8. Le tiret	35
1.8. Introduction à la prosodie	35
1.8.1. Les indices prosodiques significatifs	37
1.8.2. Les fonctions de la prosodie	37
1.8.3. Les fonctions lexicales	37
1.8.2.1. Systèmes d'accentuation	38
1.8.2.2. La fonction démarcative	39
1.8.2.3. La fonction pragmatique	39
1.8.2.4. La fonction émotive	40
1.8.3. L'intonation	40
1.8.3.1. Contours de modalité	41
1.8.4. La prosodie et la ponctuation au service de lecture	42
Deuxième chapitre	
2.1. L'enseignement/apprentissage de la lecture dans quelques approches	44
2.1.1. L'approche traditionnelle	44
2.1.1.2. L'approche structuro-globale audio-visuelle	45
2.1.1.3. L'approche cognitive	46

2.1.1.4. L'approche communicative	46
2.2.1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture	47
2.2.1.1. La méthode synthétique : ou syllabique	49
2.2.1.2. La méthode analytique : ou globale	49
2.2.1.3. La méthode mixte	50
2.2.1.4. La méthode naturelle : ou la méthode sans livre	51
2.3. Activités pour améliorer la fluidité en lecture	52
2.3.1. La fluidité	52
2.3.1.1. La relecture	53
2.3.1.2. Déroulement	54
2.3.1.3. Informations additionnelles	54
2.3.1.4. Partenaires de lecture	54
2.3.1.5. Matériel nécessaire	55
2.3.2. Etapes pour jumeler les étudiants de la classe	55
2.3.2.1. Informations additionnelles	56
2.3.2.2. Les histoires enregistrées	56
2.3.2.3. Matériel nécessaire	56
2.3.2.4. Informations additionnelles	56
2.3.2.5. Lecture en écho	57

2.3.2.6. Matériel nécessaire	57
2.4. Les types de lecture	58
2.4.1 La lecture silencieuse	58
2.4.2. La lecture studieuse	58
2.4.3. La lecture balayage	58
2.4.4. La lecture écrémage	58
2.4.5. La lecture active	59
2.4.6. La lecture oralisée	59
2.4.7. La lecture soit le lecteur	59
2.4.8. La lecture sélective	59
2.4.9. La lecture analytique ou méthodique	59
2.4.10. La lecture de repérage	60
2.4.11. La lecture rapide	60
2.4.12. La lecture d'approfondissement	60
2.4.13. La lecture goût	60
2.5. Lire: étapes et activités	61
2.5.1. Essentiels	61
2.5.2. La lecture (moment d'analyse)	62
2.5.3. La prélecture (moment d'évaluation)	62

2.6. Les trois stades d'acquisition de la lecture	62
2.6.1. Lecture émergente	62
2.6.2. Lecture débutante	63
2.6.3. Lecture courante	64
2.7. Les trois systèmes d'indices en lecture	64
2.7.1. Indices graph phonétique	65
2.7.2. Indices sémantiques	65
2.7.3. Indices syntaxiques	66
Troisième chapitre	
3.0. Aperçue sur l'université Islamique d'Omdurman	68
3.1. L'université Islamique d'Omdurman	68
3.1.1. Les cours de français à l'université Islamique d'Omdurman	69
3.2. Corpus	69
3.2.1. Les participants	70
3.2.2. Les consignes du test	70
3.2.3. Le déroulement du test	70
3.3. Transcription littéraire de la lecture des 10 phrases	70
3.3.1. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la première phrase	72
3.3.2. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la deuxième phrase	74

3.3.3. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la troisième phrase	76
3.3.4. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la quatrième phrase	78
3.3.5. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la cinquième phrase	80
3.3.6. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la sixième phrase	82
3.3.7. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la septième phrase	84
3.3.8. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la huitième phrase	86
3.3.9. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la neuvième phrase	88
3.3.10. Les erreurs de prononciation les plus communes des étudiants dans la dixième phrase	90
3.4. Quels sont les sons de la langue française qui n'ont pas posé des problèmes de prononciation ?	91
3.5. Procédures d'investigation	91
3.6. Reconnaissance des sons	92
3.7. Distinction des syllabes proches	92
3.8. Analyse synthétisée de la qualité de lecture	93
3.9. Synthèse de l'analyse des erreurs et d'autocorrection	93
3.10. Tableau et abréviations et les significations	94
3.11. Présentation des résultats recueillis	94
3.3. Les graphies des résultats obtenus	94
3.6. Conclusion général	96
Bibliographies	98

Annexe

Université du Soudan de la Science et de la Technologie

Faculté des langues

Département de langue française

Test sur la lecture

LISTE DE PHRASES PRONONCÉES PAR LES ÉTUDIANTS

- **Exercice pratique** : Lisez les phrases suivantes :

1. Il quitte la clinique à midi dix.
2. La salle de classe est basse et étroite.
3. Les récits télévisés précisent les idées.
4. As-tu vu Bruges et Bruxelles ?
5. « Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville. » (P. Verlaine)
6. Ce brun a un parfum commun.
7. Un long ronron de mon chaton montre combien il est content.
8. Cette vieille bouteille de Saint-Émilion est une merveille.
9. Quand je prends mes vacances en France, je me sens dans l'ambiance.
10. Ce marin américain revient de bien loin.