

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

Université Mentouri Constantine

Ecole Doctorale de Français

Mémoire de Magistère
Option : Didactique

TITRE

**LA COMPTINE AUTRE MOYEN DE
L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

Sous la direction de :

- JEAN-PASCAL SIMON
Maître de conférences en sciences du langage
Université Joseph Fourier – IUFM
Grenoble

Présenté par :

- MERAZKA HANA

Membres du jury :

- **Présidente :** *Guidoum Laarem* MC Univ de Constantine
- **Rapporteur :** *Jean-Pascal Simon* MC Univ : Joseph Fourier- Grenoble
- **Examineur :** *Chehad M^{ed} Saleh* MC Univ de Constantine

Année Universitaire : 2007/2008

Dédicace

A ma chère mère, et mon cher père, pour tout le mal qu'il se sont donnés afin de me faciliter ma tâche, en témoignage de la profonde affection que je leur porte

A mon frère Waniss et mes sœurs Amina et Sara qui m'ont beaucoup soutenu durant toutes mes études.

A tous ceux qui me sont proches et ceux qui ont contribué à ma formation qu'ils trouvent là toute ma reconnaissance.

A tous mes amies surtout : Bouba, Nora, Assrar et Souheila

Remerciement

*Qu'il me soit permis ici de dire ma gratitude
à ceux qui m'ont donné beaucoup de soin à l'élaboration de ce modeste travail
et m'ont guidé sur le bon chemin, en espérant que ce mémoire soit le reflet de la
bonne formation que j'ai reçu.*

*Je tiens à remercier vivement mon encadreur
monsieur Jean Pascal Simon pour le soutien et l'aide qu'il n'a jamais manqué
de m'apporter, aussi pour ses conseils et ses orientations durant
l'élaboration de ce travail.*

*Je voudrais témoigner ma profonde reconnaissance
à Madame Aouati Noudjoud et Monsieur Boukerzaza Hassen pour
m'avoir accueilli dans leurs écoles, Je ne serais oublié d'exprimer ma gratitude
à monsieur Omar Toudjen, pour son aide, ainsi qu'à monsieur Ibrahimi
Belkassem et monsieur Bouandel Nour Eddine pour leur soutien moral.
Ma plus profonde gratitude et mes vifs remerciements vont aussi à mes
copines : Boufenara Hanane et Mahimoud Nardjess qui m'ont reçu à
bras grands ouverts dans leurs classes et qui ont bien voulu répondre
à mes attentes ; qu'elles trouvent ici l'expression de mon amitié et sympathie.*

J'exprime également mes amples remerciements à mademoiselle

Hadid Souheila pour tout ce qu'elle a fait pour moi

*Enfin, je remercie les membres de jury pour avoir
accepté d'évaluer le présent travail.*

Table des matières

Introduction générale	1
Partie Théorique	
CHAPITRE I : Comment l'enfant apprend-il à parler	3
1. Processus d'acquisition du langage (langue maternelle)	3
1.1. Théories générales d'acquisition	4
1.2. Les stades d'acquisition du langage chez l'enfant.....	7
2. Processus d'acquisition d'une langue étrangère	9
2.1. Approches et méthodes d'apprentissage des langues étrangères.....	10
2.2. Qu'est ce qu'une compétence en langue	11
2.3. Les conduites langagières	14
2.4. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère	16
2.5. Les facteurs pouvant influencer l'apprentissage d'une langue étrangère.....	20
CHAPITRE II : la comptine : un univers pédagogique particulier	27
1. Aperçu historique	27
2. Définitions : qu'est ce qu'une comptine ?.....	27
3. Les caractéristiques de la comptine	28
4. Rôles et intérêts des comptines.....	29
5. Les types de comptines.....	31
6. Activités possibles autour des comptines	35
7. Les comptines en classe de langues.....	36
8. Une démarche possible pour l'apprentissage d'une comptine	37
9. Les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'une comptine.....	39
10. Les comptines et l'enseignement du FLE en Algérie.....	40
Partie Pratique	
CHAPITRE I : Méthodologie	42
1. Problématique et hypothèses	42
2. Recueil de données	43

2.1 Le lieu de l'expérimentation.....	43
2.2. Le groupe expérimental	44
2.3. Les corpus.....	53
CHAPITRE II : Analyse des corpus.....	59
1. Analyse et interprétation des résultats du pré-test	59
2. Analyse des résultats des séances d'apprentissage par les comptines.....	68
3. Analyse et interprétation des résultats du post-test	73
4. comparaison des résultats	88
5. synthèse	89
Conclusion	91
BIBLIOGRAPHIE	
SITOGRAFIE	
MUSICOGRAPHIE	
ANNEXES	
RESUME	

Introduction générale

Conséquence de l'internationalisation des échanges, le but principal de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus simplement l'acquisition d'un savoir académique, mais aussi son utilisation dans la vie quotidienne : « **Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.** »¹ C'est donc la langue en tant que moyen de communication qui est passée au premier plan : « **La fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue est celle de communication : le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens (de langue française) d'entrer en rapport les uns avec les autres.** »² Pour que la langue puisse être utilisée comme instrument de communication, il faut que son enseignement soit efficace et réponde directement à cet objectif. On peut donc se demander quel est le type d'activités à mettre en place pour l'atteindre. Toute activité scolaire a comme stratégie de rendre actif l'élève, en l'incitant à participer directement à son apprentissage ; il faut donc que l'apprenant soit attiré par les activités qu'on lui propose : « **L'exposition à la langue cible est insuffisante pour qu'il y ait acquisition de cette langue; il importe que l'apprenant puisse y donner du sens et soit motivé à le faire.** »³

Nous avons donc réfléchi sur la manière de mettre en place un tel enseignement d'une langue étrangère à l'école et nous nous sommes interrogés sur les moyens à mettre en œuvre afin que cet apprentissage soit le plus agréable et le plus efficace possible pour l'enfant. Outre l'enseignement d'une pratique de l'oral par stimulation et répétition; outre l'usage d'un langage lié aux échanges pédagogiques (consignes), l'enseignant doit organiser des activités à fonction récréative et ludique autour de supports oraux variés comme la comptine qui tient le

¹H.Boyer, M.Butzbach, & M.Pendanx, (1990), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. P12

² Jim Cummings, (1994), Principes pour l'acquisition d'une langue seconde. .P5

³ Paul Cyr , (1996) , Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde.. Éd. CEC P 3

haut du pavé dans la didactique de l'oral. Dites ou chantées, récitées individuellement ou à deux, ces petits écrits oralisés sont très appréciés par les enfants. Elles les initient aux sonorités de la langue, et les familiarisent avec une langue orale, joyeuse et poétique contenant souvent de l'humour qu'ils doivent saisir ; en particulier lorsqu'elles créent chez eux de fortes réactions affectives. La mémorisation de ces petits textes se fait aisément et cela dote l'apprenant d'un bagage de sons, de mots, d'expressions et de structures variés. Notre objectif est donc de vérifier à partir de l'analyse de diverses situations pédagogiques en milieu scolaire algérien, l'effet que peut avoir la comptine sur l'apprentissage du français langue étrangère, ce qu'elle permet de travailler; et les compétences qu'elle fait acquérir. Notre mémoire s'articule autour de deux parties une première partie théorique, et une deuxième partie pratique :

La partie théorique se compose de deux chapitres : dans le premier chapitre nous présentons d'abord les théories générales et les principales étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant, ensuite nous nous référons à la didactique et à certaines théories sous l'influence de Noam Chomsky pour comprendre comment l'enfant acquiert une langue étrangère. Nous évoquons aussi les stratégies et les facteurs pouvant influencer cette acquisition en prenant comme exemple l'apprentissage du FLE en Algérie qui constitue le point de départ de notre mémoire. Dans le deuxième chapitre nous essayons d'apporter à la lumière de certaines lectures et publications récentes des éclaircissements sur tout ce qui concerne les comptines en tant que moyens d'enseignement/apprentissage des langues ; y compris leurs caractéristiques, leurs avantages, leurs orientations méthodologiques ainsi que les objectifs et les compétences qu'elles permettent de travailler. Cela sera suivi d'un bref aperçu sur la place que leur accordent les programmes d'enseignement du FLE en Algérie. La partie pratique englobe aussi deux chapitres : le premier débute par la présentation de notre problématique et de nos hypothèses sur l'apport des comptines en classe de FLE, et que nous essayons

de vérifier par la suite à travers une expérimentation menée dans des classes de première année et de troisième année primaire. Quant au deuxième chapitre, il est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation déjà présentée et décrite dans le premier chapitre afin de répondre à notre problématique de départ et aussi pour vérifier et corriger certaines des données énoncées dans la partie théorique.

Partie théorique

CHAPITRE I

Comment l'enfant apprend-il à parler ?

Apprendre à parler c'est parvenir à une certaine maîtrise de l'expression orale et écrite ; en gros, c'est savoir alternativement nommer, décrire, raconter, répondre, questionner, ajouter, reformuler modifier, expliciter, argumenter, comparer *etc.* dans une langue donnée. Il s'agit là d'une activité spécifiquement humaine dans laquelle les conduites langagières, la prononciation, l'articulation, le lexique et les structures syntaxiques tiennent une place importante pour la maîtrise d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère. Á ce titre nous présentons dans cette partie du cadre théorique les approches et les théories générales ainsi que les principales étapes d'acquisition du langage chez l'enfant. Nous essayons aussi d'expliquer comment l'enfant passe de sa langue maternelle à une langue seconde. En d'autres termes, comment il acquiert de nouvelles capacités langagières qui lui permettent de communiquer et de s'exprimer dans une autre langue qui n'est pas celle dans laquelle il accède au langage.

1. Processus d'acquisition du langage (langue maternelle)

L'acquisition du langage est un long mécanisme physique, neurologique mais aussi affectif pour l'enfant qui passe des pleurs au babillage puis à des mots et des phrases. Les chercheurs considèrent qu'il y a un âge critique pour acquérir la langue maternelle, nous fixons arbitrairement l'âge de cinq ans comme âge où tous les enfants du monde auront acquis le système linguistique souvent complexe de leur langue maternelle ; mais en réalité l'apprentissage d'une langue se poursuit tout au cours de la vie. Il paraît clair que même si certaines bases et compétences linguistiques se stabilisent à un âge donné, l'acquisition du langage est un phénomène qui continue lors de notre vie d'adulte et ce jusqu'au moment de notre mort, date à laquelle personne n'est jamais en mesure de dire qu'il maîtrise en totalité sa langue. La majeure partie des apprentissages se fait cependant entre

la naissance et trois ans. À partir de l'observation concrète de l'acquisition du langage chez l'enfant, on peut se poser la question, par exemple, de savoir si les enfants acquièrent le langage par imitation ou si au contraire, ils le réinventent de l'intérieur : y a-t-il des théories générales du fonctionnement universel de l'acquisition ? Quels sont les différents stades de ce processus et les facteurs biologiques qui y entre en jeu ?

1.1. Théories générales d'acquisition

L'apprentissage d'une langue maternelle par un enfant est un phénomène encore peu compris : plusieurs théories ont été écrites depuis l'époque des pharaons et même avant, chez les peuples asiatiques. Les théories aujourd'hui sont plus scientifiques mais guère plus informatives. Nous verrons ici un ensemble d'observations et un résumé des hypothèses récentes du domaine.

1.1.1. Les approches béhavioristes :

« Pour les béhavioristes, les apprentissages sont régis par un certain nombre de lois générales qui peuvent être découvertes à partir des seules faits observables par l'expérience et l'étude des apprentissages comme une science du comportement »⁴

En effet, selon ces approches le langage est un comportement ; le comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'apprenant à se comporter c'est – à –dire à pratiquer le langage. Dans cette perspective Reuchlin définit le comportement verbal comme une variété de comportement ayant un effet sur l'environnement qui exerce à son tour un effet sur le sujet. Ces approches ont été critiquées dans la mesure où elles ne tiennent pas compte de l'activité interne du sujet et de ses stratégies de traitement de l'information.

⁴ Foulin J. N. Mouchon S. psychologie de l'éducation, Nathan, 2000.P.11

1.1.2. Les approches linguistiques (l'apport de Noam Chomsky) :

On a longtemps cru que l'enfant apprenant sa langue maternelle par imitation, C'est-à-dire qu'il essaie de reproduire ce que l'adulte dit. Cette hypothèse a été remise en cause par plusieurs linguistes et psychologues

« Extraordinaire rapidité avec laquelle l'enfant apprend à parler, son aptitude remarquable à se construire un système cohérent à travers des données le plus souvent lacunaires et chaotiques (reprise, hésitation, ruptures,...) ont conduit certains linguistes et psycholinguistes à émettre l'hypothèse d'un dispositif inné du langage. »⁵

Dans cette perspective, Noam Chomsky affirmait au milieu des années 50 qu'il est impossible que l'enfant apprenne sa langue maternelle par imitation et qu'il existe dans le cerveau humain un dispositif inné d'acquisition du langage appelé LAD (Language Acquisition Device) grâce auquel l'individu produit un nombre indéfini de phrases à partir d'un nombre limité de règles. Chomsky basait ses affirmations sur le fait que les enfants apprennent correctement à partir d'énoncés contenant des erreurs et des phrases incomplètes. De plus l'enfant produit des phrases qu'il n'a jamais entendu et commet des erreurs qu'il n'a jamais entendu mais qui suivent les règles générales de sa langue. En résumé; se sont des principes universels qui organisent le développement du langage, principes innés, communs à toutes les langues (ce qui détruit l'hypothèse de l'imitation). Il faut cependant mentionner que ce LAD n'a jamais pu être trouvé dans le cerveau humain. Une majorité importante de linguistes et de psychologues soutiennent tout de même les fondements de l'hypothèse innéiste de Chomsky

⁵ Berthoud A .C. Py. B., des linguistes et des enseignants Editions scientifiques européennes, Berne, 1993.P.51

1.1.3. Les théories cognitivistes :

Aujourd'hui, de nombreuses recherches inspirées notamment du projet de la théorie cognitive et des travaux du psychologue Suisse Piaget s'attachent à montrer que chez l'enfant, l'acquisition du langage ne peut pas être analysée séparément de sa perception du monde et des pratiques générales de la communication.

« Cependant, la nécessité d'aller au-delà des phénomènes observables et de se préoccuper des processus mentaux qui sous-tendent les comportements s'est progressivement imposée aux psychologues »⁶

Selon ces théories le développement de la pensée est lié de façon inséparable au développement du langage

« Le langage est ainsi soumis à des processus complexes de traitement des données, processus qui filtrent, sélectionnent, organisent, structurent, transforment et catégorisent, qui, en d'autres termes, mettent en ordre les matériaux linguistiques »⁷

Il est donc important d'étudier le fonctionnement de la pensée et de comprendre les mécanismes internes, les procédés, les stratégies et les règles suivies par l'esprit humain, si l'on veut comprendre comment les processus d'acquisition du langage se produisent.

1.1.4. Les approches interactionnistes :

Certaines observations du comportement langagier des enfants dans leur milieu d'apprentissage ont permis de penser que les enfants doivent interagir socialement pour développer le langage (l'exposition seule à la langue n'est pas suffisante). Les perspectives interactionnistes sont basées sur le fait que les tours de parole s'acquièrent bien longtemps avant la production des premiers sons langagiers et que les premiers mots sont des mots sociaux. Vygotsky dans les années 30 avance l'importance de la notion d'interaction dans le développement du langage en la définissant comme étant une action conjointe mettant en présence au moins deux

⁶ Foulin J. N. Mouchon S. psychologie de l'éducation, Nathan, 2000.P.11.

⁷ Berthoud A. C. ,Py. B., des linguistes et des enseignants Editions scientifiques européennes, Berne, 1993.P.51

acteurs chacun modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre.

1.1.5. L'approche pragmatique :

C'est une approche qui relève le rôle de l'affectivité, celui des phénomènes culturels, sociologiques, celui des contextes de communication, l'existence possible de styles individuels et l'influence même que les caractéristiques linguistiques des langues acquises ont sur la manière dont on les acquiert. Dans une perspective Pragmatique, si chaque énoncé crée une relation entre celui qui parle, son interlocuteur et le contenu du message, il est nécessaire de sélectionner et d'organiser les mots pour assurer une forme de communication. Ainsi l'enfant doit également développer des *normes d'usage*

1.2. Les stades d'acquisition du langage chez l'enfant :

Le développement du langage est un processus très lent qui prend sa source dans les premières communications et s'élabore progressivement. Depuis sa naissance et même bien avant, le bébé a appris à écouter, comprendre et produire la parole. Au cours de la troisième année, les structures qu'il produit sont de plus en plus complexes et variées. On peut généralement identifier quatre stades de développement dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Ces stades ne sont toutefois pas rigides : une grande variation existe et en réalité le développement est très graduel.

1.2.1 Le stade pré linguistique :

Ce stade se divise en 3 étapes :

➤ **étape de la modulation (2 mois) :**

Il s'agit dans cette étape de la mise en place de jeux vocaux. À deux mois le bébé ne contrôle pas sa phonation et ne produit que des sons involontaires végétatifs (cris, pleurs) qu'il va essayer de moduler progressivement en utilisant le larynx et la respiration (chuchotement, hurlement, gazouillis, grognements). La production de cette période comporte tous les sons langagiers répertoriés, même ceux qui ne font pas partie de la langue maternelle.

➤ **étape du babillage canonique de (5 ou 6 mois à 12 mois) :**

Durant cette étape le bébé va nuancer ses productions sonores, il commence à produire des syllabes respectant la structure des syllabes de la langue maternelle comme : [pa] [pa] [pa]

➤ **étape du babillage variée (de 12 à 18 mois) :**

C'est l'étape de la production de séquences (polysyllabiques) ainsi que l'abandon progressif des productions uniquement vocaliques. Á la fin de ce stade, l'enfant a pu définir un cadre rythmique et syllabique qui lui permet de former ses premiers mots. La taille du vocabulaire augmente lentement jusqu'à 18 mois où le bébé produit environ une cinquantaine de mots.

1.2.2 Le stade holophrastique (18 mois à 24 mois) :

Á partir de 18 mois l'enfant apprend plusieurs mots par jour et produit plusieurs centaines de mots, c'est l'explosion lexicale. Á ce stade l'enfant commence à produire des énoncés holophrastiques comme (toutou) au lieu de (regarde le toutou) ou (je veux le toutou), en d'autres termes, il va s'exprimer par mots isolés sans prononcer les articles définis ou indéfinis, les propositions et certains phonèmes comme le [S] à la fin de « plus ».

1.2.3. Le stade syntaxique (2 à 5 ans) :

Durant cette période l'enfant va franchir une nouvelle étape, il va acquérir la syntaxe par l'analyse de la régularité des structures qu'il entend et non pas par imitation, par règles explicites ou par répétition. Même si les structures grammaticales qu'il produit sont incomplètes et / ou partielles, elles respectent l'ordre canonique des mots dans la phrase ; les erreurs qui sont produites pendant ce stade sont très régulières. Par exemple, l'enfant surgénéralisera une règle et dira «il a metté» plutôt que «il a mis» : construction basée sur la règle générale de formation des participes passés.

1.2.4. Le stade avancé (5ans et plus) :

C'est la période où l'enfant acquiert les fonctions les plus fines du langage. Il apprendra par exemple les formes passives, les inversions verbales... Il apprendra aussi à dire les choses de façon plus appropriée au contexte et la prononciation se raffine. Il est important de noter en passant que les adultes adaptent leur façon de parler lorsqu'ils parlent aux enfants. Les structures sonores seront aussi simplifiées. Le choix des mots est évidemment plus restreint et les structures syntaxiques sont plus régulières et plus complètes. En fait, même un enfant de quatre ans adaptera son parler aux enfants plus jeunes. Finalement, une grande partie des enfants du monde apprennent plus d'une langue dès un très jeune âge. Nous discuterons de ceci au prochain volet mais retenons pour l'instant que l'on entre plus facilement dans une langue étrangère lorsqu'on est petit.

2. Processus d'acquisition d'une langue étrangère

Nous avons vu avec l'acquisition du langage comment les linguistes et les psychologues pensent qu'un enfant acquiert sa langue maternelle, mais qu'en est-il d'une seconde langue ? Les théories et les processus d'acquisition sont-ils les mêmes ? Y a-t-il des moyens d'intervenir dans ces processus ? Des méthodes pour l'accélérer ou les rendre plus performants ?

Certains théoriciens, sous l'influence de Noam Chomsky, ont proposé de faire une distinction entre « *l'acquisition* » processus par lequel un enfant acquiert sa langue maternelle et « *l'apprentissage* » processus par lequel un enfant (ou un adulte) apprend une seconde langue. Dans le premier cas, on pose que l'acquisition se fait en grande partie de manière inconsciente et dans l'ignorance qu'il existe des règles de la langue.

« L'acquisition de sa langue maternelle se fait chez tout homme rapidement, sans efforts et, inconsciemment. Elle diffère donc de façon patente d'autres cas d'apprentissage [...] l'apprentissage de leur langue maternelle n'est pas quelque chose que font les enfants mais leur arrive »⁸

⁸ Pollock J.Y., Langage et cognition, Presses Universitaires de France, 1997. P.13

Dans le second cas il s'agit d'un apprentissage conscient, où la perception des règles joue un grand rôle. Beaucoup de spécialistes estiment que l'acquisition de la langue est un processus qui s'effectue dans une période critique. On suppose également que les conditions qui président à la réalisation de ce processus ne se présentent qu'une seule fois dans la vie de l'individu. Cela expliquerait peut être pourquoi nous avons tant de difficultés, parvenus à l'âge adulte, à apprendre une langue étrangère.

La didactique, quant à elle, mise sur l'hypothèse qu'il est possible d'intervenir de façon significative dans le processus «naturel» qu'est l'acquisition d'une langue, particulièrement d'une langue étrangère. On peut donc acquérir une langue étrangère dans des conditions et à des âges très différents, en sachant déjà parfaitement sa langue maternelle ; ou en étant encore entrain de l'acquérir. On peut faire l'acquisition d'une langue étrangère de façon plus ou moins guidée.

2.1. Approches et méthodes d'apprentissage des langues étrangères

La didactique se veut dans un premier temps une réflexion théorique sur tous les modes d'acquisition guidée d'une langue, elle propose différents modèles et méthodes d'apprentissage des langues étrangères. *La méthode la plus traditionnelle* d'apprentissage se basait sur la lecture, la traduction de textes littéraires en langue étrangère et la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage des langues. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. Les critiques qui ont été faites à cette méthode ont donné naissance à *la méthode directe* qui abandonne toute forme de mémorisation et de traduction, elle procède par immersion totale de l'apprenant dans la seconde langue sans aucune intervention de la langue maternelle.

Au cours de la seconde guerre mondiale s'est développée *la méthode audio-orale* qui utilisait des outils comme les exercices structuraux, les laboratoires de langues et l'automatisme linguistique. La priorité était accordée à l'oral et le but

visé était de parvenir à communiquer en langue étrangère. Malgré le grand intérêt qu'elle a provoqué dans le milieu didactique, cette méthode a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris.

Dans les années 1960-1970, on a assisté à la mise en place de *la méthode audio- visuelle* qui se situait dans le prolongement de la méthodologie directe en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Selon cette méthode l'apprentissage des langues passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme ensemble acoustico- visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. La méthode audio-visuelle s'appuie sur un dialogue autour des documents de base pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. À partir des années 1970, s'est développé en France *l'approche communicative* en réaction contre la méthodologie audio-orale et audio-visuelle. Cette approche recentre l'enseignement de la langue étrangère sur *la communication*, un concept clé créé par Dell Haymes. Pour qui, l'objet de travail est l'ethnographie de la communication :

« Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types. Un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autre terme une connaissance conjuguée de grammaire et de normes d'emploi »⁹

Cette approche prend en compte la compétence de communication qui s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffit donc pas de connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistique employer dans telle ou telle situation avec telle ou telle personne)

⁹ Dell Haymes in C.K.Orrechioni, « les interactions verbales », paris, Armand colin

L'objectif est d'arriver à une communication efficace. Finalement il nous semble important d'aborder la notion de **compétence** à laquelle on a largement recours depuis la parution et l'élaboration des approches communicatives.

2.2. Qu'est ce qu'une compétence en langue ?

C'est une notion fréquemment mobilisée à tous les niveaux de réflexion sans pourtant être (presque) jamais clairement définie. En linguistique ce terme a été introduit par Noam Chomsky qui le définit comme la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue. Cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire, à partir d'un nombre fini de règles, l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue (cet ensemble comprenant des phrases que le locuteur n'a jamais entendu). Cette connaissance implique également la capacité de distinguer les énoncés bien formés de ceux qui ne le sont pas, les phrases ambiguës ou les phrases inacceptables. Ainsi, pour les énoncés suivants :

- a. Le chat est sur le paillason.
- b. Pierre ne bat pas Marie dans le jardin.
- c. D'incolores idées vertes dorment furieusement. (exemple célèbre de Chomsky)
- d. Moi vouloir toi.

Le locuteur percevra (a) comme une phrase bien formée, (b) comme une phrase ambiguë (on ne sait pas, hors contexte, sur quoi porte la négation), (c) comme une phrase grammaticale bien formée, mais incompréhensible, et (d) comme une phrase mal formée mais compréhensible.

Toujours à propos de ce terme « **compétence** », Noam Chomsky avance :

*« Il désigne l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés conçus en termes d'aptitudes du sujet parlant à produire et interpréter ces énoncés. Or il est évident que ces aptitudes ne se réduisent pas à la seule connaissance de la langue ».*¹⁰

¹⁰ Chomsky in C.K Orrechioni, (1990), Les interactions verbales, Paris : Armand Colin.P.29

C'est à partir de là que la notion de compétence communicative a été mise en place par Haymes qui a beaucoup critiqué les notions de compétence et de performance chez Chomsky. Pour lui, il ne suffit pas de connaître la langue ou le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Dans cette optique, Sophie Moirand identifie quatre composantes pour communiquer :

- ✓ *Une Composante linguistique* : connaissance et appropriation des modèles relatifs aux divers aspects de la langue (phonétique, lexical, grammatical...)
- ✓ *Une composante discursive* : c'est à dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- ✓ *Une composante référentielle*, c'est à dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.
- ✓ *Une composante socioculturelle*, c'est à dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales, des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.
- ✓ *Une composante stratégique* : Pour Sophie Moirand, il s'agit là d'une compétence qui se matérialise au moment même de l'actualisation des phénomènes de compensation qui relèvent de « Stratégies individuelles de communication. »

Cependant, comme le confirment Santori et Rousset (1993), la maîtrise de la syntaxe orale nécessite un apprentissage, et s'il y a un apprentissage il y a aussi évaluation de la langue et réinvestissement des acquis des normes grammaticales dans des moments de communication spontanée .Ainsi pour accéder à une compétence communicative, il nous paraît nécessaire de passer d'abord par une compétence orale, elle même tributaire d'une compétence linguistique.

La notion de compétence linguistique, telle que les linguistes l'utilisent, est cette connaissance intériorisée des mécanismes de construction (et par conséquent de reconnaissance) des énoncés d'une langue. La maîtrise de ces mécanismes permet à chacun de communiquer en formant des énoncés corrects linguistiquement de pouvoir juger si les énoncés des interlocuteurs sont corrects ou pas du point de vue de l'appartenance à la langue en question et à ses règles. Donc posséder une compétence linguistique c'est connaître l'ensemble des règles qui régissent la formulation correcte des énoncés de la langue.

En didactique, la compétence se définit comme un ensemble de connaissances correspondant à des comportements traduits dans les programmes scolaires en objectifs d'apprentissage organisés en schéma opératoire. En effet, l'usage d'une langue étrangère y compris son apprentissage et sa maîtrise est la conséquence de l'appropriation et du développement d'une série de compétences langagières pour s'exprimer correctement à l'oral ou par écrit. Dans notre travail de recherche nous nous intéressons aux compétences : phonologique, lexicale, syntaxique et même narrative que nous essayons d'installer et de développer par le biais des comptines chez de jeunes enfants algériens apprenant le français. Le consensus est important autour de ces quatre compétences sur lesquelles nous nous concentrons pour plusieurs raisons :

- Leur développement est spectaculaire au cours des premières années.
- Ils sont des socles essentiels pour la compréhension et la production du discours.
- Les enseignants des langues se désolent souvent des problèmes de prononciation et de la pauvreté du lexique de leurs élèves
- Plusieurs travaux attestent de l'importance de ces compétences pour permettre à l'individu d'accéder à des circuits de communication en langue maternelle ou étrangère.

2.3. Les conduites langagières

Pour maîtriser une langue étrangère, il ne suffit pas de connaître ses mots et de savoir les organiser en phrases, il faut aussi adopter des conduites langagières : (raconter une histoire n'est pas la même chose que défendre un point de vue). Outre les compétences : lexicale ; phonologique et syntaxique, Nous nous penchons aussi dans notre travail sur la compétence narrative que nous essayons de développer (dans la partie pratique), chez de jeunes apprenants, par le biais de quelques comptines à dominante narrative .cette compétence concerne la capacité de l'apprenant à restituer mentalement les étapes d'un récit en fonction de principes temporels et de causalité, et de savoir clore un récit.

Pour restituer un récit, l'enfant doit pouvoir communiquer un contenu qui lui est donné dans un contexte de communication. Il doit alors sélectionner les informations qu'il va restituer dans un répertoire potentiel dont il dispose à priori dans une situation d'énonciation définie par le lieu, le moment et l'interlocuteur. Il devra se souvenir de l'événement (objet de la narration à rapporter à son interlocuteur) suivant un schéma intériorisé de la structure événementielle pour atteindre le but visé qui est d'intéresser son auditoire. Il devra organiser et contrôler ce qui est à dire en fonction des réactions de son interlocuteur et parvenir à situer la fin de la narration. Certaines *études*¹¹ ont montré qu'un enfant passe successivement par trois stratégies pour produire un discours (à partir d'une série d'images) :

✓ 4-5ans : phrases procédurale :

Le discours est géré directement à partir de ce que les images montrent, rien n'est planifié, il y a une énumération mais pas d'organisation globale du discours, ce dernier manque de cohérence.

¹¹ www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/dev_lang (consulté le 10/11/2007)

✓ **6-7 ans : phrase méta-procédurale :**

L'organisation prend le dessus mais c'est au détriment de l'image. L'enfant intègre la structure canonique des récits :

-exposition (situation initial stable : il était une fois une petite fille)

-complication (élément modificateur : mais le loup...)

-Résolution (retour à une situation finale stable : le chasseur tue le loup)

-évaluation (moralité : les petites filles ne doivent pas s'habiller en rouge)

L'enfant se construit un scénario à partir du héros. Le discours est très organisé mais l'enfant oublie de faire référence à ce qu'il voit sur les images, il y a une unité narrative mais l'histoire est pauvre car il ne fait pas référence aux images : il ne faut pas considérer cette pauvreté comme une régression mais comme un changement de stratégies qui est difficile, c'est le signe que la pensée commence à s'organiser.

L'enfant ne peut pas prendre en compte deux choses à la fois : une organisation d'ensemble et la prise en compte de détails

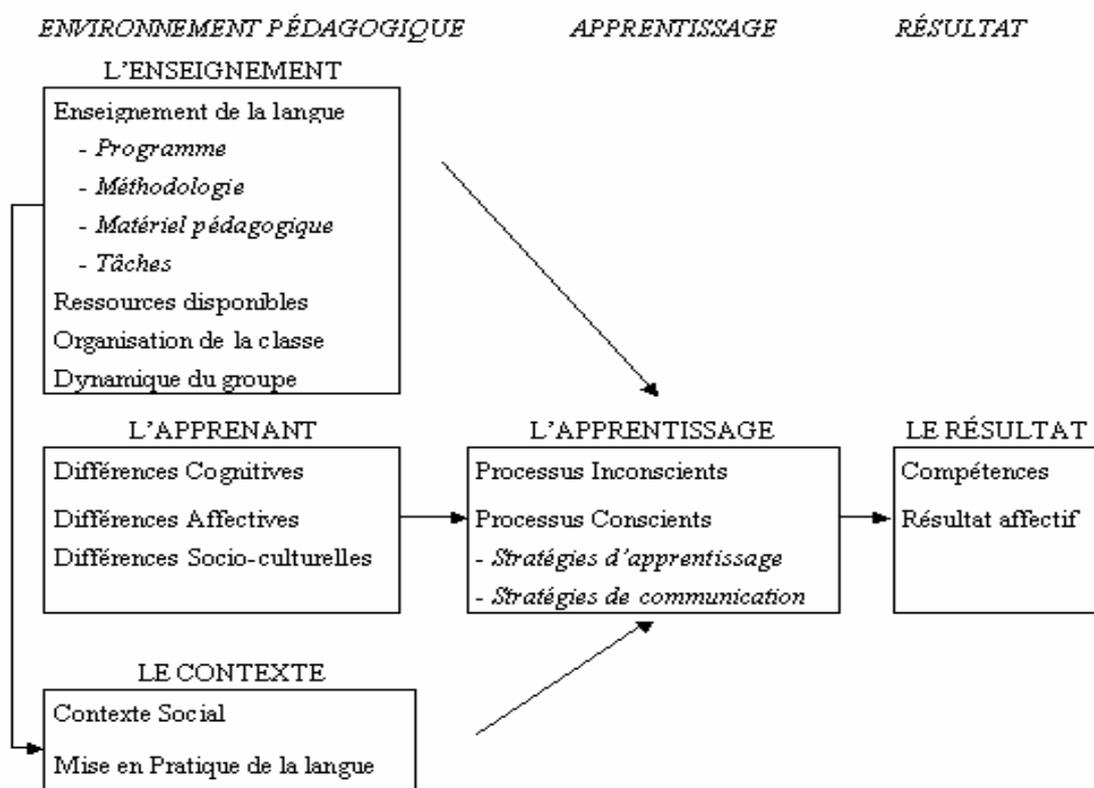
✓ **8-9 ans : phase interactive :**

Il existe maintenant un va-et-vient entre l'image et l'interprétation générale. Les connaissances sont utilisées pour l'interprétation de ce qu'il voit : s'il fait référence à des faits qui ne sont pas sur les images, il prendra soin de relier ce qu'il dit à des détails de l'image. Le discours est donc à la fois bien construit et enrichi de détails

2.4. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère :

À propos de l'enseignement de la deuxième langue en classe, il y a trois grandes catégories de variables, qui chacune et en combinaison, déterminent l'arrangement didactique optimal de chaque situation spécifique. Les variables sont regroupées autour de l'élève, de l'enseignant et le contexte. Aucun contexte scolaire ne ressemble à un autre d'où les énormes variations de ce que l'on appelle la "meilleure pratique". Le schéma de l'apprentissage dans la figure 1 permet de mieux situer la place des différentes variables intervenant dans l'apprentissage

d'une langue étrangère, il est fondé sur le modèle du bon apprenant de Naiman et al. (1978), élaboré par Skehan (1989) et revu afin de le rendre plus compréhensible.



Source : Adapté de Naiman *et al.* (1978) et Skehan (1989)

Figure 1 : Un schéma d'apprentissage des langues.¹²

En effet, la maîtrise d'une langue comporte différentes caractéristiques selon les aptitudes et les niveaux visés: les méthodes d'enseignement/d'apprentissage ne seront pas les mêmes s'il s'agit d'acquérir une maîtrise de la langue parlée ou écrite. Les enseignants n'auront pas tous les mêmes compétences de la langue étrangère qu'ils enseignent et/ou l'expérience de son utilisation; ils auront, peut-être, été éduqués de façon différente; leur personnalité et leur approche vis-à-vis des élèves ne sera pas la même. De même, les élèves d'âges différents n'auront pas tous les mêmes motivations, la même façon d'aborder leur tâche, ils ont eu des expériences scolaires différentes, c'est-à-dire qu'ils auront peut-être adopté d'autres démarches et méthodes de travail, ce que l'on appelle en fait "*Stratégie*".

¹² <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/fig1.gif>

2.4.1. Qu'est ce qu'une stratégie d'apprentissage en langue étrangère ?

Les spécialistes, dans le domaine de l'acquisition des langues secondes ou langues étrangères, ont désigné le terme de *stratégies* comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes, ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage. Selon Paul. CYR¹³, on peut définir généralement aujourd'hui l'expression «stratégies d'apprentissage » en langue seconde comme : « *Un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* ». Mais en fait, cette notion reste encore très vague ; on se demande souvent si les stratégies d'apprentissage sont observables ou non de l'extérieur, si elles s'emploient consciemment ou inconsciemment, ou encore si elles se distinguent des techniques qui sont destinées à la résolution des problèmes plus locaux. Mais, malgré l'ambiguïté de cette notion, l'expression "stratégies d'apprentissage" a joui et jouit encore d'une forte popularité à cause de la remise en valeur du rôle de l'apprenant au sein de l'apprentissage.

2.4.2. Classification des stratégies :

La recherche des stratégies d'apprentissage est née dans les années Soixante-dix. Les chercheurs comme Stern, H. et Rubin, J ont tenté de dégager les stratégies des « *bons apprenants* »¹⁴ en vue de saisir le processus d'apprentissage efficace. Ensuite, au cours des années quatre-vingt, ont été présentées des classifications des stratégies d'apprentissage, dont celle de O'malley, J. M. et Chamot, A. U.¹⁵ qui s'inspirent des données de la psychologie cognitive et proposent

¹³ Paul Cyr, (1996) *Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde..* Éd. CEC,

¹⁴ Stern, H. (1975), « What can we learn from the good language learner? » La Revue canadienne des langues vivantes, N° 31, PP304-318.

¹⁵ O'malley, J. M. et Chamot, A. U., (1990) , *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.

une classification synthétique et opérationnelle. Ils classent les stratégies d'apprentissage en trois grands types :

✓ *Les stratégies socio-affectives* : impliquent une interaction avec les autres pour favoriser l'appropriation de la langue seconde ainsi que la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage.

✓ *Les stratégies métacognitives* : consistent à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger.

✓ *Les stratégies cognitives* : impliquent une interaction entre l'élève et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage

Dans les années 1990, Oxford mettait l'accent sur l'importance de reconnaître les **stratégies** d'apprentissage de la langue seconde et de **les enseigner** au besoin. Selon elle, on peut prédire le **succès dans l'apprentissage de la langue seconde par l'utilisation des stratégies, en nombre et en fréquence**. Les **stratégies** les plus utiles, dit-elle, sont les suivantes : l'attention portée à la fois sur le sens et sur la structure de la langue, la persévérance dans la communication, l'inférence et finalement, la libération des difficultés émotives qu'implique l'apprentissage d'une langue. Dans cette optique elle a élaboré « **un système de classement bâti autour d'une dichotomie entre stratégies directes et stratégies indirectes** »¹⁶

¹⁶ Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers,

Classe (2)	Groupe (6)	Technique (62)
Stratégies directes	Stratégies de rappel	Regrouper en unités significatives
		Créer des associations entre neuf et connu
		Associer à un contexte
	Stratégies cognitives	Répétition
		Prise de notes
		Analyse de nouvelles expressions
	Stratégies de compensation	Deviner intelligemment
		Utiliser la circonlocution
		Inventer des mots
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	
	Stratégies affectives	
	Stratégies sociales	

Figure 2 : Classement des stratégies d'apprentissage. (Source R. Oxford (1990)¹⁷)

Ces listes de stratégies nous sont utiles dans la mesure où elles nous montrent l'éventail des stratégies, mais elles nous laissent également dans une certaine confusion parce que leurs classifications sont différentes d'une part, et se chevauchent d'une autre part. Par exemple, la dichotomie de R. L. OXFORD entre stratégies directes et indirectes n'est pas employée chez J. M. O'MALLEY et A. U. CHAMOT (Les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en oeuvre de processus mentaux tandis que les stratégies indirectes encadrent ou soutiennent l'apprentissage.) Les trois catégories, c'est-à-dire les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, sont utilisées par les deux chercheurs, mais elles ne recouvrent pas toujours les mêmes réalités. Pour résoudre ce problème, Paul. CYR¹⁸ a synthétisé les classifications déjà présentées. Il s'est appuyé sur le regroupement de J. M. O'malley et A. U. Chamot basé sur une théorie

¹⁷ <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/fig2.gif>

¹⁸ CYR, P. (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*. CLE international, Paris.

de la psychologie cognitive, en y ajoutant quelques stratégies de R. L. Oxford et J. Rubin qui lui semblaient importantes (ex. les stratégies mnémoniques). Ayant une incidence sur les performances de l'apprenant : l'enseignant a tendance à traiter l'apprenant en fonction de ces prévisions et l'apprenant agit en fonction de ce qu'on attend de lui. Ainsi les représentations négatives de l'enseignant à l'égard d'un élève augmenteront les risques d'échec pour ce dernier. Enfin, pour que l'apprenant soit susceptible d'acquérir cette langue cible, en l'occurrence le français, il faut lui donner l'impression que c'est une langue facile à apprendre, donc essayer de supprimer au maximum les aspects négatifs et rébarbatifs, en privilégiant les côtés positifs au lieu de s'empresser de juger que c'est une langue compliquée : L'enseignant doit aider l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissages

2.5. Les facteurs pouvant influencer l'apprentissage d'une langue étrangère :

D'un point de vue psychologique, l'acquisition des langues étrangères paraît être un processus soumis à des lois précises et déterminée dans son rythme par des facteurs extérieurs que nous tentons d'énumérer et d'expliquer en prenant à chaque fois comme exemple l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie qui constitue le point de départ de notre recherche.

2.5.1. Le facteur d'âge :

L'âge d'acquisition de la langue seconde constitue un facteur qui soulève beaucoup d'intérêts ; il est sans doute important surtout dans la mesure où il y a une relation quasi directe entre le temps de l'exposition à la langue étrangère et l'âge du début d'apprentissage. Plusieurs chercheurs stipulent qu'il est très important et très efficace pour son apprentissage d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère. Prenons en compte cette importance, et dans la nouvelle réforme du système scolaire en Algérie, le français intervient à partir de la troisième année primaire (8 à 9 ans) et même à partir du préscolaire dans certaines écoles privées (5ans). Dans cette perspective AOUSSINE SEDIKKI avance :

« Plus l'apprentissage est précoce, mieux est efficace pour l'enfant qui possède à partir de trois ans la souplesse intellectuelle pour imiter, apprendre, et se fondre dans la langue et la culture de l'autre. »¹⁹

C'est pour cela nous avons choisi de faire porter notre recherche sur une population d'enfants algériens âgés de cinq à huit ans apprenant le français. Bien entendu (toujours selon A. SEDIKKI), il ne suffit pas de commencer à apprendre la langue à l'enfant dès l'âge de trois ans, il faut poursuivre cet apprentissage au même titre que la langue maternelle tout au long du cursus primaire où il est disponible pour emmagasiner de nombreuses connaissances.

2.5.2. Le statut relatif des langues

Il s'agit là d'un des facteurs qui a une grande influence sur le comportement psycholinguistique d'un sujet parlant ou apprenant à côté de sa langue maternelle **L1** une seconde langue étrangère **L2**. Selon le statut relatif des deux langues la personne peut vivre deux types de *bilinguisme*²⁰ :

a. Une bilinguisme soustractive :

Elle est particulièrement importante dans le contexte des groupes minoritaires parce qu'elle a des retombées psychologiques et sociales sérieuses. Cette bilinguisme se produit lorsqu'une personne vivant dans une communauté dont **L1** est minoritaire et que la langue majoritaire **L2** jouit d'un statut plus élevé. L'attrait de faire partie d'une communauté plus valorisée va parfois amener ces locuteurs à négliger leur **L1** au profit de **L2**. Ceci affecte même l'identité et le comportement social de ces locuteurs ce qui influence négativement le rendement cognitif et l'apprentissage des langues

¹⁹ Aoussine. Seddiki , « Quelles actions audio – visuelles pour le français précoce en Algérie » dans Penser la francophonie – Concepts, actions et outils linguistiques, Université d'Oran Essenia Faculté des Lettres, Langues et Arts Département des langues anglo-saxonnes Didactique des langues, pp : 316-322

²⁰ Hamers et Blanc , (1989) ,Bilinguality and bilingualism, P9

b. Une bilinguisme additive :

Elle se produit et se développe dans les milieux où les deux langues L1 et L2 sont valorisées. Elle est donc liée au biculturalisme et une pratique constante des deux langues sous plusieurs aspects (cognitifs et sociaux) comme c'est le cas pour le français en Algérie où, malgré une arabisation du pays, 60% des foyers algériens comprennent et /ou pratiquent la langue française. En effet plusieurs motifs interviennent dans la valorisation dont bénéficie le français en Algérie. Nous allons énumérer trois :

- ✓ Les considérations historiques : Les 132 années de colonisation ont été suffisantes pour marquer des générations entières d'algériens.
- ✓ Près d'un million d'algériens vivent en France sans oublier quelques 300.000 couples mixtes avec tout ce que cela entraîne comme liens directs et collatéraux
- ✓ La France est aujourd'hui presque dans 52% des foyers algériens grâce à la parabole qui permet de capter TF1, France 2, France 3, TV5, M6, Canal+,...etc.

Tout cela fait que le français a un statut très particulier qui participe grandement à des conditions favorables à l'acquisition du français précoce en Algérie.

2.5.3. L'influence de la langue maternelle :

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle. Cette dernière est toujours présente et apparaît souvent dans les discours de l'apprenant ou du bilingue confirmé qui se trouve au milieu d'une passerelle entre la langue cible et sa première langue que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. Le recours à la langue maternelle et l'apparition de ses caractéristiques au niveau de la langue cible peut prendre différentes formes ; notons entre autre les interférences et l'alternance codique qui caractérisent remarquablement l'usage de la langue française y compris son apprentissage chez les algériens :

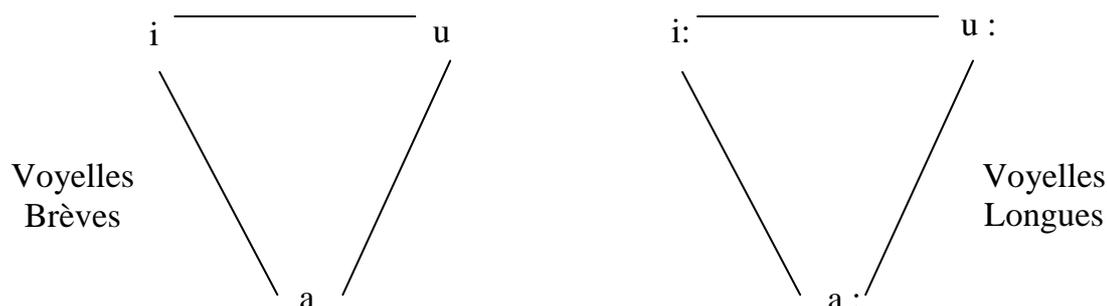
« Effectivement, la langue maternelle a souvent au départ des effets d'interférence sur l'apprentissage d'une deuxième langue. Cela est désigné par le terme d'interférence proactive, ou effet d'un apprentissage antérieur

sur un nouveau. Il peut y avoir aussi des phénomènes d'interférence rétroactive, ou effet d'un nouvel apprentissage sur les traces en mémoire d'un apprentissage antérieur. »²¹

La langue maternelle peut influencer l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple au niveau de la phonétique. Chaque langue sélectionne un nombre limité de phonèmes et les organise à sa manière. Les apprenants d'une langue étrangère éprouvent donc une difficulté certaine pour articuler certains phonèmes de la langue cible parce qu'ils n'existent pas dans leur système phonologique maternel, lequel reste pour eux le système de référence. L'apprentissage du français par les algériens, par exemple, constitue au niveau phonologique une énorme difficulté due à l'arabe parlé qui se caractérise par un système phonologique très différent de celui de la langue française. En ce sens il convient d'aborder en passant la différence entre les systèmes phonologiques (français et arabe).

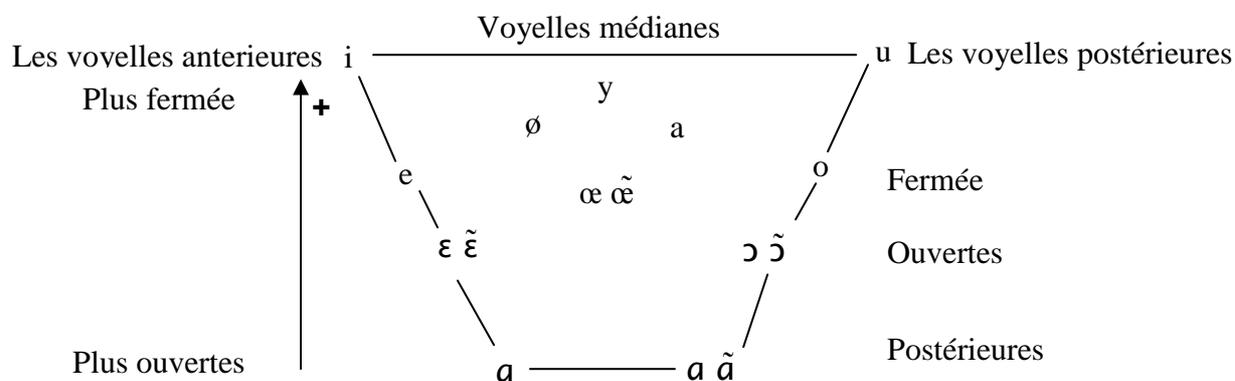
a. Le système vocalique :

✓ L'arabe fonctionne uniquement sur la base de trois voyelles orales : [a], [i], [u] mais possède la distinction entre voyelles longues et brèves ce qui n'existe pas en français :



²¹ La Communication Orale Des Primo-Arrivants : Des Interférences De La Langue Maternelle Au Transfert Des Acquis Linguistiques Du Français Langue Seconde Mémoire élaboré et soutenu par Fatima CHNANE-DAVIN pour l'obtention de la Maîtrise A en Sciences de l'Education Année universitaire 1999/2000 , PP.41

✓ Le français, lui, en possède seize ; douze *orales* : [a], [a], [e], [i], [o], [ε] [ɔ], [u], [y], [œ], [ø], [ə] et quatre *nasales* : [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃], [œ̃] correspondant à des graphèmes simples ou composés.



b. Le système consonantique :

Le français possède dix-sept consonnes contre vingt-deux en arabe.

✓ Les deux langues ont en commun les consonnes suivantes : [j], [p], [b], [d], [t], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [l], [r], [m], [n]

✓ Les oppositions : sourdes **vs** sonores, du type [p] **vs** [b] ou [f] **vs** [v], n'existent pas en arabe, alors qu'on trouve les oppositions sourdes **vs** sonores : [t] **vs** [d], [k] **vs** [g].

Ainsi, sur le plan phonétique, l'apprenant remplacera les phonèmes qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser par d'autres qui existent en langue maternelle et leur ressemblent relativement. Il pourra utiliser une intonation par exemple arabe avec une phrase syntaxiquement française, sur laquelle il appliquera ses habitudes accentuelles. Sur le plan lexical, le choix des mots adéquats pourra être brouillé et favorise le recours à des termes impropres, traduisant dans ces cas une pensée conçue en langue maternelle (l'arabe) pour exprimer une idée en langue seconde (le français). Aussi, sur le plan syntaxique, des interférences peuvent affecter les marques grammaticales et la structure de l'énoncé; ainsi l'arabophone qui méconnaît le système triadique temporel français (présent, futur, passé), avec sa complexité (temporelle et aspectuelle) le remplace par l'opposition accompli~inaccompli de la langue maternelle.

Finalement, il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque par le jeu des parallélismes, elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde.

« Des enquêtes récentes ont montré à quel point un enfant lorsqu'il arrive à l'école pour la première fois, possède déjà toute une connaissance du monde, l'ordre culturel, social et aussi linguistique dont l'enseignant [...] doit tenir compte et sur laquelle il lui est nécessaire de s'appuyer s'il veut permettre à l'enfant d'acquérir des savoirs nouveaux »²²

En effet, on mesure bien dans ces conditions, l'avantage pour un enseignant en classe d'apprentissage de **FLE** ou de **FLS**²³ de connaître la langue maternelle de ses élèves pour pouvoir les comprendre et leur expliquer la différence du raisonnement entre les deux langues.

« Cet intérêt est double : d'une part prévenir ou corriger les fautes dues aux interférences, d'autre part, et dans une perspective plus large, rendre son enseignement plus large. Cela pourrait aider les élèves à utiliser, progressivement, de nouvelles stratégies adaptées à la nouvelle langue pour construire un savoir duquel dépend leur savoir-faire et, sans doute, leur savoir-être. »²⁴

2.5.4. Le rôle de l'environnement social de l'enfant :

L'enfant ne peut apprendre seul le langage ou une langue « étrangère, son entourage social est primordial dans cet apprentissage. Maryse Lescout pose que l'enfant apprend à parler à partir de situations de communication authentiques. Elle ajoute : *« La langue ne lui est pas vraiment « apprise » et encore moins enseignée. C'est lui qui la rencontre, la construit, la retrouve, par une activité personnelle sans laquelle aucun progrès n'est possible.»²⁵*

²² Gallison R, D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Hatier, Paris, 1985.P.71

²³ Français langue seconde

²⁴ Fatima Chnane- Davin,(1999/2000), Mémoire , *La Communication Orale Des Primo -Arrivants : Des Interférences De La Langue Maternelle Au Transfert Des Acquis Linguistiques Du Français Langue Seconde* , PP.41

²⁵ Maryse LESCOUT, autour des comptines, Nathan, 1985

En effet la construction et l'apprentissage d'une langue ne peuvent être isolés du contexte social de l'apprenant et de ses relations interpersonnelles, culturelles et sociales avec les pairs, l'enseignant, les membres de la société...

L'enfant apprend une langue parce qu'il est plongé dans un monde de paroles : l'apprentissage se fait *du social vers l'individuel*, d'où l'importance de l'interaction sociale. Cela se fait avec l'aide et la coopération de l'adulte qui lui fournit les éléments linguistiques adaptés. Le développement d'une langue est donc conditionné par la socialisation. Ainsi l'élève, qui apprend le français langue seconde en France, contrairement à un autre qui l'apprend dans un autre pays, bénéficie de l'avantage du bain linguistique dans lequel il se trouve. Il est continuellement en interaction avec tout ce qui l'entoure. En Algérie par exemple, l'influence de l'environnement social est remarquable dans la mesure où une bonne partie d'élèves algériens arrive à l'école avec un certain bagage linguistique en français ; compte tenu de l'environnement socioculturel un nombre assez important d'élèves habitant la ville parle quelque peu le français avant sa scolarisation.

CHAPITRE II

La comptine : un univers pédagogique particulier

1. Aperçu historique :

Les comptines semblent exister depuis toujours .Elles remontent à la nuit des temps. Dans l'antiquité, on trouve déjà la trace de petits jeux et devinettes. Au 18^e siècle les grands auteurs ont tenté de redonner ses lettres de noblesse à la poésie enfantine qui a été largement abandonnée par la littérature française entre le 17^{ème} et le 18^{ème} siècle. En 1922 le mot apparaît pour la première fois en France dans le dictionnaire où la comptine a été définie comme formule récitée dérivée du verbe compter. Entre 1931 et 1932 le manuel général de l'instruction publique invite les enseignants à collecter les comptines et les chansons gardées en mémoire par enfants, parents et grands parents etc. Depuis, le répertoire n'a cessé de s'enrichir grâce à un grand nombre d'auteurs et de poètes qui ont voulu apporter à ce genre leurs contributions d'adulte

2. Définitions : qu'est ce qu'une comptine ?

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

« Les comptines c'est pour compter quand on joue ! Chaque syllabe de la comptine doit tomber sur un joueur ; le dernier touché sort du cercle. On recommence, et celui qui reste s'y colle. Les comptines c'est aussi fait pour jouer avec les mots, avec les sons.»²⁶.

²⁶ Classique Juniors, Larousse

« C'est une formule rythmée, dite ou chantée qui sert traditionnellement à compter des joueurs lorsqu'on doit en retenir ou en éliminer un pour la partie qui se prépare. »²⁷

« C'est un petit poème oral, traditionnel, une formulette qui sert à compter pour savoir qui « colle », une courte histoire gaie, une formulette magique, un jeu sur les sonorités, sur les mots .Ni poésie, ni chanson, elle est rythmée et plus ou moins rimée »²⁸

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

3. Les caractéristiques de la comptine :

La comptine est une simple formulette qui se caractérise par une construction rythmée souvent soutenue par une mélodie très simple qui l'habille davantage.

Elle alterne de courtes séquences qui ont fréquemment un caractère narratif et s'accompagnent généralement de mouvements, de balancements, de jeux dansés de jeux de mains et de doigts...

« Une petite chanson simple à structure répétitive bâtie sur un éventail restreint de notes courtes, phrases rythmiques accompagnées de gestes »²⁹

Outre son registre court, son rythme verbal et ses sonorités, elle inclut aussi :

✓ Des rimes, des assonances et des phonèmes répétés :

A la salade.

Je suis malade (rime).

Au pissenlit.

Je suis guérie (assonance).

²⁷ Anne H. Bustarret, (1982), L'oreille tendre .Les Editions Ouvrières.. P.123

²⁸ Grandcoïn-Joly.G, Spitz .J& Cejlin .D, (.1991), pour une classe réussie en maternelle .ED Nathan pédagogie.

P64

²⁹ B.Leuthereau, Pâte à modeler, Fuzeau 1987

- ✓ Des onomatopées :

Pif – paf ma pitafe
Pif pouf ma pontoufle

- ✓ Des anthropomorphismes

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

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

- ✓ Des créations ou associations de mots :

Pic et Pic et colegram où la pluie mouille carabouille
Le chat Razimute et la chat Razibus

- ✓ Des drôleries, illogismes et cocasseries :

Roudoudou n'a pas de femmes
Il en fait une avec sa canne
Il l'habille en feuille de chou
Voilà la femme de Roudoudou

4. Rôles et intérêts des comptines :

L'école a pour mission de scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer. Elle structure ses enseignements en grands domaines d'activités visant des objectifs précis. Il semble que la comptine soit un outil majeur de contribution à l'atteinte de ces objectifs. Elle se présente comme une situation globale qui permet à l'enseignant de viser des compétences tant disciplinaires que transversales, sans laisser de côté une dimension culturelle, ludique et affective.

4.1. Rôle affectif et sécurisant :

Du point de vue de l'apprenant, les comptines jouent un rôle affectif, sécurisant et apaisant. Elles lui donnent l'occasion de découvrir comment agir avec des mots, le rassurent et l'aident à développer des dons cognitifs relatifs à différents domaines d'apprentissage en procurant du plaisir :

« La comptine, avec sa liberté, introduit l'enfant dans son propre monde. Elle permet à l'enfant de s'évader, de jouer entre le réel et l'imaginaire, et assure un rôle régulateur. Elle apporte un plaisir jubilatoire par l'utilisation ludique des mots, des bruits, des gestes, plus que par une signification précise. De plus c'est un domaine où l'échec n'existe pas, En effet, dans ce contexte de jeu, une erreur ou un oubli ne sont pas sanctionnés. Les enfants aiment à retrouver les comptines qu'ils connaissent par cœur (sentiment de sécurité). Les thèmes que l'on retrouve dans les comptines appartiennent à l'univers enfantin, ce qui apporte un attrait affectif à celle-ci. »³⁰

Aussi, ces formulettes rythmées font appel à une culture traditionnelle et donne ainsi une base commune à tous ce qui procure un sentiment d'existence et réduit les inégalités sociales ainsi que les barrières culturelles.

« Grâce aux comptines en langue française, les enfants non francophones ou d'origines étrangères peuvent en effet s'imprégner de la culture française et avoir une culture commune, différente de la leur »³¹

³⁰ Delouche Cécile, Merghem Wahiba, (2000/2001), Mémoire professionnel, La comptine : un outil pédagogique au service de l'acquisition du langage ? P11

³¹ <http://www.lelutin.com/REFLEXION-THEORIQUE-ROLES-ET.html> (Réflexions théoriques sur la comptine)

4.2. Rôle socialisant :

Les comptines favorisent l'adhésion du groupe, l'ancrage au monde ainsi que l'acculturation. En effet, elles invitent à des activités collectives qui permettent à l'apprenant de s'intégrer dans un groupe, respecter ses règles et y prendre la parole afin d'accomplir une action commune. Elles lui permettent aussi de jouer avec les mots qui viennent de l'autre et d'inventer des musiques qui vont vers l'autre (écouter les autres, échanger des idées et respecter les idées de chacun).

4.3. Rôle pédagogique

Outre la sécurisation et la socialisation ; les comptines peuvent aussi jouer un rôle pédagogique lorsqu'elles contribuent au développement de plusieurs compétences transversales et transdisciplinaires relatives à différents domaines comme : la langue (orale /écrite), les mathématiques (approche du nombre), l'éducation artistique (le développement du sens esthétique, l'imagination et la créativité), les activités physiques (jeux dansés, jeux de doigts, coordination gestuelle). De plus, leur emploi et leur répétition aident à prendre des repères dans la vie de classe, dans la journée, (regroupement, déplacement, présentation d'activités telles que les moments des contes, les noms des jours...). Aussi, elles sollicitent et entraînent les différentes formes de mémoire (Visuelle, auditive, gestuelle) et participent à la transmission des valeurs universelles (l'amitié, la solidarité) et beaucoup d'autres objectifs. Or, l'intérêt le plus pertinent sur lequel nous nous centrons dans notre recherche réside dans le fait qu'elles peuvent viser l'appropriation de compétences langagières surtout lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère. Si le bébé fait à travers les comptines *l'expérience charnelle du langage*, tous les enfants sont sensibles à leurs sonorités, assonances et allitérations. Les comptines viennent nourrir l'attrait pour la poésie. Elles ont un côté jubilatoire qui favorise le goût des mots et familiarisent avec leur sens parfois varié. Elles sont une source inépuisable d'enrichissement du vocabulaire dont on connaît l'impact sur

l'apprentissage de l'écrit, mais aussi sur les capacités d'expression et de communication. Á travers elles, les enfants découvrent la puissance de l'humour et le charme du non- sens qui crée un autre rapport aux mots, un rapport propice à la mise à distance, au métalangage et aux activités de structuration nécessaire à l'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère.

5. Les types de comptines :(tentatives de classification)

La richesse des comptines de part leur diversité, semble offrir à l'enseignant un outil adapté aux apprentissages. Les folkloristes distinguent, par commodité, plusieurs catégories de comptines :

✓ **Comptines numériques** : utilisant des chiffres allant jusqu'à quatre ou jusqu'à douze « Un c'est pour toi la prune, deux, c'est pour toi les œufs..... »

✓ **Comptines comportant une injonction de sortie** : la comptée se termine par un ordre comme : « va-t'en », « Sors dehors »

✓ **Comptines au texte altéré** : par des jeux phonétiques, des allitérations, au point d'en être presque incompréhensible comme le très célèbre « Am-stram-gram... »

✓ **Comptines narratives** : ou réapparaissent, au fil d'une histoire cocasse, des éléments historiques(permettant alors de les dater) ou religieux , mise en scène à la foi poétique et absurde d'animaux, qui deviennent tout naïvement fantastique. De nombreux poètes ont d'ailleurs voulu apporter à ce domaine magique et sérieux de nonsense enfantin leurs contributions d'adulte ; parmi eux nous retiendrons notamment, Paul Fort, Apollinaire, Max Jacob, Robert Desnos ...*etc.*

Odile Trémouroux-Kolp, de sa part, distingue *deux types de comptines*³² :

✓ **Fonctionnelles et /ou utilitaire** : pour compter, endormir, connaître les jours ...

✓ **Ludiques** : pour jouer avec les mains, une balle, les mots...

Selon les caractéristiques et les intentions pédagogiques et suivant les objectifs visés ainsi que les fonctions à assurer, les programmes d'enseignement du FLE en

³² O.Tremouroux- Kolpe , (1997), le chemin des comptines, Labor distr. Fuzeau

Algérie propose de distinguer huit types de comptines que nous essayons d'exposer à l'aide d'exemples :

✓ **Des comptines thématiques** : Elles permettent de travailler le *champ lexical et le vocabulaire thématique*. Rimées et rythmées, ces comptines seront interprétées à l'envi, imitées en changeant ou en élargissant le champ lexical.

*L'été s'en va, parti, parti. L'été prune et cerise
C'est l'automne aujourd'hui
L'automne, poires et pommes,
L'automne, dattes et raisins ... »³³*

✓ **Des comptines phoniques** : elles permettent, grâce à la multiplication des rimes des allitérations...de travailler sur la prononciation, l'articulation, l'écoute...elles sont généralement dépourvues de sens référentiel, comme c'est le cas dans la comptine suivante qui permet d'entraîner la prononciation et l'articulation de certaines voyelles de la langue française

*« A A A j'ai du chocolat , E E E je vais le manger
I I I il est trop petit , O O O j'en veux un plus gros
U U U tu n'en n'auras plus... »*

✓ **Des comptines numériques** : Elles permettent à l'apprenant de découvrir et de construire progressivement le nombre.

*« Un, deux
J'ai pondu deux œufs
Dit la poule bleue.
Un, deux, trois
J'en ai pondu trois
A répondu l'oie... »*

³³ Comptine d'après Jo, Hestlandt, Manuel de l'élève, 3ème année primaire : Algérie, O.N.S. P, P 09

✓ **Des comptines spacio- temporelles :** Elles permettent la construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps :

Monsieur, Bonjour !

Quel temps fait-il ?

C'est un beau jour ! Monsieur, bonjour !

Quel temps fait-il ? Il fait tout noir !

*Monsieur, Bonne nuit !*³⁴

✓ **Des comptines musicales :** Grâce aux mélodies bien rythmée et chantées qu'elles offrent, ces comptines développent des possibilités auditives par la répétition des sons, des rimes ou des assonances qui stimulent l'oreille de l'enfant, elles lui permettent, également de développer des possibilités vocales par la modulation de la voix. De plus ; elles lui offrent la possibilité d'explorer ses aptitudes motrices dans des premières activités instrumentales. Tout ce ci correspond parfaitement aux compétences attendues dans le domaine de l'éducation musicale

« Rossignol joli Do si do ré mi,

Joli rossignol Mi fa mi fa sol,

Rossignol cendré Fa sol fa mi ré

Fait chanter l'écho, Fa sol mi ré do »

✓ **Des comptines linguistiques :** Ces comptines présentent des intérêts variés sur le plan lexical et structural. Elles offrent autant de variations, de syntaxe, de lexique, de temps, de sens...

« Petit Chaperon rouge, Regarde devant toi ! Le loup est dans le bois.

Cache-toi ! Le loup est dans le bois ? Mais je ne le vois pas !

Je n'ai pas peur du tout ;

*Ce loup est un fou...You ! »*³⁵

³⁴ Comptine d'après : Georges, Jean, Manuel de l'élève, 3ème année primaire : Algérie, O.N.S. P. P08

✓ **Des comptines présentatives** : Leur utilité est primordiale, elles sont l'occasion de bâtir la structuration de certaines formules permettant de présenter et de se présenter :

*« Je connais des mots faciles
Plus faciles que crocodile
Des petits mots bien rigolis
Qui l'ont peut offrir cent fois par jour
Le premier s'appelle bonjour
Le deuxième s'appelle merci... »³⁶*

✓ **Des comptines dialoguées** : Plusieurs comptines ont une structure générale de dialogue. Ces comptines présentent différents types de phrases : interrogative, négative, exclamative et différentes structures : phrases complexes avec subordonnées, comparaisons juxtapositions. L'interprétation variée, notamment à plusieurs, permettra de manipuler ces structures tout en leur donnant du sens. C'est une entrée par le côté sensible dans le monde de la grammaire... Elles peuvent être récitées individuellement ou à deux :

*« Que fais tu poulette ? Tu le vois, je ponds.
Que ponds- tu poulette ? Mon petit œuf blanc.
Qu'y a-t-il dedans ? Un jaune et un blanc... »³⁷*

6. Activités possibles autour des comptines :

Il est tout à fait possible de concevoir divers types d'activités autour d'une comptine. Cela dépendra bien sûr de la fonction donnée à cette dernière : rêver, compter, travailler sur les sonorités, aborder ou renforcer des notions, etc. Prenons l'exemple de la comptine suivante (au sujet du gâteau d'anniversaire) :

³⁵ Extrait de « comptines à malices » M.O Taberlet

³⁶ Comptine d'après : Rémi , Guichard. Manuel de l'élève, 3ème année primaire : Algérie , O.N.S. P, P105

³⁷ Comptine d'après : F.Huc , Manuel de l'élève, 3ème année primaire : Algérie , O.N.S. P, P.56

*« Maman a fait pour moi : Un gâteau très spécial, Ni galette des rois,
Ni crêpes de carnaval, C'est un gâteau garni De crème et de bonbon, Il y a 5
bougies Qui entourent mon nom. Vous l'avez deviné, j'espère... »*

Outre les spécificités de cette comptine précisément (présence de chiffres et de lettres, aspect cardinal du nombre), d'autres activités peuvent également être menées. Voici donc un éventail des activités possibles autour de cette comptine, sachant bien entendu que cette proposition n'est pas exhaustive, et qu'elle peut convenir ou pas, selon les objectifs fixés :

✓ *Activités en groupe classe :*

- Activités orales : jeux d'articulation, d'expression, « textes à trous »
- Motricité fine : utilisation des doigts, « mime »
- Récitation / mémorisation

✓ *Activités en groupe restreint :*

- Langue écrite : différenciation chiffres/lettres, travail sur la prononciation
- Approche de la lecture : affiche avec images

Concernant la maîtrise de la langue, de nombreuses activités peuvent être menées pour travailler des compétences relatives à ce domaine, l'enseignant peut par exemple, stimuler l'invention et la créativité à partir d'un support en demandant aux apprenants d'inventer une suite ou des variantes d'une comptine. De même, les comptines peuvent servir d'outil pour travailler la prononciation les sonorités, etc. Et il existe encore de nombreuses autres activités pouvant être envisagées autour des comptines.

7. Les comptines en classe de langues :

Les enfants très jeunes entrent d'autant plus vite dans l'activité de chant si les chansons proposées s'accompagnent de gestes particuliers, ritualisés, permettant par la répétition de créer une accroche et d'entraîner chacun dans une dynamique collective. Même s'ils ne participent pas tous d'emblée par la verbalisation ; ils auront la possibilité, et rapidement le plaisir, d'entrer en communication par

l'activité gestuelle. Cet étayage par la gestuelle fait du langage un objet de jeu et de curiosité qui aide à la mémorisation et permet que chacun puisse participer selon ses propres capacités. L'intérêt des comptines et des formulettes apparentées réside en plus dans le fait qu'elles favorisent une approche ludique de la langue préparant, de manière implicite, le travail de structuration et les traitements réflexifs sur la langue. Jouer avec la langue consiste à ne pas tant s'occuper du sens ou du comique de ce qui est dit mais davantage de la forme. Aussi, outre l'appropriation de séquences rythmiques et les jeux corporels, on peut oser instrumentaliser les comptines au service d'apprentissages linguistiques de divers ordres. Nous développons les plus importants ci-dessous

7.1. L'appropriation d'un capital lexical riche et variée :

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

7.2. Le travail de la prononciation et de l'articulation :

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

7.3. L'imprégnation de la syntaxe :

On peut discuter de la place et de l'apport des comptines dans l'imprégnation de la syntaxe dans la mesure où elles regroupent une grande variété de structures syntaxiques et de formes linguistiques (l'affirmation, phrases simples, question, négation, impératif, passé, introducteurs de complexité, ...etc.) que l'apprenant mémorise par répétition pour les réinvestir dans d'autres situations langagières.

7.4. Initiation aux conduites narratives :

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

*« Dans sa maison un grand cerf, regardait par la fenêtre
Un lapin venir à lui et frapper à l'huis
Cerf !cerf ! Ouvre moi, Ou le chasseur me tuera
Lapin lapin entre et vient, me serrer la main ! »*

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

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

8.1. Choix du support (Quelles comptines ?)

La sélection faite par l'enseignant est essentielle ; il choisit en fonction de l'âge des enfants mais aussi de leurs goûts, en tenant compte du vocabulaire, de la syntaxe, du sens et de l'humour, des comptines .Les comptines doivent avoir du sens pour l'enfant, elles racontent des histoires simples, faciles à comprendre qui plaisent aux enfants, car proches de la réalité ou de leur imaginaire. Les textes peuvent venir en illustration d'un moment de vie de classe, d'un moment projet, d'une sortie, d'un événement ou bien ils servent de déclencheur à un nouvel intérêt.

8.2. Choix du lieu (Ou faire cet apprentissage ?)

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

8.3. Choix du moment (Quand ?)

- ✓ Lors d'un moment de regroupement le maître dit ou chante le texte, permettant ensuite un échange et un dialogue sur la comptine pour clarifier le texte mais aussi s'étonner et s'émerveiller.
- ✓ En ateliers pour permettre aux petits parleurs de s'exprimer et pourquoi ne pas leur proposer de représenter l'histoire en peinture ou en dessin pour créer et inventer.
- ✓ Lors de l'accueil du matin, du retour de la récréation, dans l'attente de la sortie, dire collectivement un florilège de comptines connues.
- ✓ Lors de moments spécifiques en grand groupe. En s'exprimant devant la classe, l'apprenant s'exerce à une plus grande maîtrise de la diction et de l'intonation .Il acquiert une plus grande aisance à prendre la parole devant les autres.

8.4. Choix d'un support visuel

Il faut prévoir pour fixer l'attention et favoriser la mémorisation : des images, des marionnettes, des affiches ...

8.5. La durée (Combien de temps ?)

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

8.6. Conduite de la séance (Comment ?)³⁸

✓ Phase de découverte et d'écoute :

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

³⁸ Jean-François Bohuon , Contribution des chants et des comptines à l'appropriation progressive de la langue au cycle 1, Academie de Nantes, Inspection de l'Education Nationale : Circonscription Roche 1 , , CPEM, p.8

✓ Phase de répétition :

(Prendre du plaisir à répéter le texte pour le mémoriser.) L'enseignant propose aux élèves de répéter après lui le texte découpé en courts segments. Un va et vient s'instaure ainsi entre l'adulte et le groupe classe. La prononciation, l'articulation, le débit, les intonations, le rythme sont autant d'éléments à affiner dans cette phase de travail qui ne dépassera pas les capacités d'attention des jeunes élèves.

Nota : la constance du modèle proposé par l'enseignant est de toute première importance. Pour les élèves les plus jeunes ou en difficulté, l'enseignant invitera à dire ces comptines selon des modalités adaptées (groupes de besoin comportant un nombre plus réduit d'élèves).

✓ Phase d'autonomisation du groupe :

(Réciter la comptine par coeur sans l'aide ou le soutien de l'adulte) : L'enseignant varie les modalités de restitution pour éviter lassitude ou ennui en permettant aux élèves de prendre conscience de leur capacité à retenir un texte par coeur en alternant récitations individuelles et collectives, en prenant appui sur la spécificité de chaque comptine (par exemple en faisant jouer les personnages). Ou en proposant de réaliser un enregistrement. De cette manière, il appréciera avec plus de précision la qualité de restitution ou les difficultés des élèves.

✓ Phase de création :

(S'approprier une caractéristique propre à la comptine) : L'enseignant rappelle et matérialise les repères suffisants pour que les enfants s'en inspirent et amorcent leurs propositions.

9. Les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'une comptine :

Celles -ci peuvent avoir trait à différents domaines : il peut s'agir de difficultés liées à la prononciation, au sens, à la mémorisation, etc. De même, les difficultés rencontrées par les enfants lors de l'apprentissage d'une comptine peuvent provenir du choix de la comptine, de la préparation de celle-ci, des notions pré requises nécessaires, etc. Tous ces éléments doivent donc être pris en compte

afin d'aider les enfants à apprendre. Prenons l'exemple d'élèves qui éprouveraient des difficultés lors de l'apprentissage d'une comptine numérique. Un problème de sens, de représentation ou de suite numérique peut être à l'origine de ces difficultés. Pour y remédier, l'enseignant peut envisager diverses solutions dont la représentation graphique. Dans le cas de la célèbre comptine :

« 1, 2,3

Nous irons aux bois

4, 5,6,

Cueillir des cerises

7, 8,9,

Dans mon panier neuf... »

L'enseignant pourra avoir recours à des dessins afin de reformuler la comptine et d'aider l'enfant à s'en faire une meilleure représentation. Exemple :

- ✓ premier dessin : une forêt
- ✓ deuxième dessin : des cerises
- ✓ troisième dessin : un panier...etc.

10. Les comptines et l'enseignement du FLE en Algérie :

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

« Aujourd'hui, on en fait un usage pédagogique et c'est surtout avec les mots des comptines que l'on joue. En effet, ces petits poèmes très rythmés, sont des supports très intéressants pour de nombreuses activités à l'oral. »³⁹

Les comptines sont très présentes dans les manuels scolaires du français au cycle primaire en particulier dans le manuel de la troisième année primaire (première année du français) où on dénombre 42 comptines servant de support à

³⁹ Tounsi. M, Bezaoucha .A &Guesmi. S, (2006), *Guide du maître - français 3^e primaire*. Alger : O.N.P.S. P42

l'enseignement / apprentissage de l'oral dans la rubrique « j'écoute » sous le titre « comptine du jour »

« La comptine du jour qui peut être dite ou bien chantée permet d'abord de mettre en place le thème du projet (ou de certaines séquences) mais surtout de présenter certaines structures ou actes de parole à systématiser. Exemple : Bonjour dans le projet 1, séquence 1 [...] Elle peut faire partie des documents de la classe »⁴⁰

Elles existent aussi pour les autres niveaux ; mais elles sont moins abordées : une seule comptine à la fin de chaque projet ; ce qui nous donne quatre comptines pour les classes de quatrième année et six comptines pour celles de cinquième année.

⁴⁰ Ibid : P20

Partie pratique

CHAPITRE I

Méthodologie

La partie théorique nous a permis de mettre en évidence le fait que les comptines regroupent autant de variations, de syntaxe, de lexique, de temps, de sens et de rimes qu'elles proposent à l'enseignant un outil pédagogique approprié aux différents domaines de la langue qu'il souhaite travailler. Dans cette partie pratique, expérimentale et analytique ; nous proposons l'exploitation de l'outil comptine dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères (FLE dans notre cas) auprès d'un public bien défini et ce en nous référant à la partie théorique.

1. Problématique et hypothèses

Comme nous l'avons déjà signalé, les comptines sont très présentes dans les nouveaux programmes et les méthodes récentes d'enseignement du FLE en Algérie on leur accorde une place plus importante comme support d'apprentissage et objet d'étude. Dans cette perspective nous allons essayer de vérifier comment et en quoi la comptine peut-elle aider les apprenants d'une langue étrangère (FLE en Algérie dans notre cas) ? Peut-on la considérer comme une activité propice à l'appropriation et l'acquisition des compétences langagières ? À savoir :

- **Compétence phonologique** : la qualité de prononciation et d'articulation
- **Compétence lexical** : l'acquisition et le développement d'un vocabulaire
- **Compétence syntaxique** : la longueur et la complexité des structures syntaxiques après une offre langagière des comptines
- **Compétence narrative** : la capacité de l'enfant à raconter et restituer une histoire

Dans notre travail nous allons essayer de montrer que la comptine est un outil pédagogique qui permet des acquisitions dans les quatre domaines ci-dessus ainsi qu'au niveau du travail sur soi en permettant la maîtrise du volume de la voix, du débit du geste et du regard. C'est là notre hypothèse de recherche.

La nature de notre thème nous dicte la démarche à suivre ; nous optons donc pour la méthode descriptive, mais la description isolée ne suffit pas, elle ne permet pas d'avoir des données, alors nous ajoutons l'analyse. Nous décrivons, nous expliquons, nous analysons et finalement nous interprétons les résultats.

2. Recueil de données

Pour une meilleure compréhension et lecture de ce travail, nous choisissons de consacrer cette partie de notre mémoire à la présentation et la description du recueil de données, à savoir : le lieu de l'expérimentation, le public avec ses particularités et les corpus recueillis : *Pré-test, apprentissage par les comptines, post-test*. Nous avons recueilli et rassemblé le maximum d'informations susceptibles de nous aider dans notre travail, pour cela nous avons utilisé un questionnaire , des fiches d'enquête, et d'observation que nous avons rempli avec l'aide des enseignantes et des parents d'élèves tout en assistant à des séances de FLE en classe. Notre expérience a porté sur un ensemble de séances pour une durée de plus deux mois.

2.1. Le lieu de l'expérimentation

La présente enquête a eu lieu dans deux écoles différentes au niveau de la wilaya de Constantine. Il n'était pas facile pour nous de choisir le lieu de notre travail, sachant que la wilaya de Constantine comporte un nombre important d'écoles. Pour cela nous avons sollicité l'aide de deux enseignantes de français qui sont des post-graduées dans le cadre de l'école doctorale algéro- française (option sciences du langage) ce qui nous a aidé pour notre travail. Après avoir formulé une demande auprès des directeurs des écoles où travaillent les deux enseignantes ; nous avons pu obtenir l'accord pour accéder aux lieux de notre recueil de données, il s'agit des écoles suivantes :

	ECOLE CHAIMA	ECOLE KHANTOUL CHAABANE
ADRESSES	Villa n=° 86, cité Boujriou Zouaghi Ain El Bey.Constantine	Oued El Hjar, commune de Didouche Mourad. Constantine

Les deux écoles enseignent le français suivant les programmes et les horaires du ministère de l'Education et l'Enseignement National. Notons que CHAIMA est une école privée agréée par l'état, où le français est enseigné à partir du préscolaire contrairement à l'école étatique KHANTOUL CHAABANE où on enseigne le français à partir de la 3^{ème} année primaire. Après plusieurs jours de présence dans ces écoles nous avons décidé de commencer le recueil de données. Pour cela nous nous sommes réunis avec le groupe de travail (enseignantes & directeurs) afin de leur expliquer l'objectif de recherche et ce à quoi nous souhaitons arriver avec leur aide. Nous avons choisi deux niveaux : première année primaire (ECOLE CHAIMA) et troisième année primaire (ECOLE KHANTOUL CHAABANE). Ensuite nous avons envoyé aux parents d'élèves des formulaires à remplir, signer et remettre, dans le but d'avoir leur accord pour filmer leurs enfants

2.2. Le groupe expérimental

Afin de bien sélectionner et choisir un échantillon précis nous avons essayé en premier lieu de connaître, d'observer et surtout d'écouter en classe les élèves des deux niveaux choisis. Ensuite, pour avoir des informations concernant leur situation sociolinguistique, nous avons distribué à leurs parents un questionnaire qui nous a permis d'avoir une idée plus fine sur leurs appartenances sociales ainsi que leur relation avec le français langue étrangère.

✓ Le questionnaire :

Comme nous l'avons déjà signalé, il s'agit d'un questionnaire à l'intention des parents d'élèves des deux niveaux choisis :

- 30 élèves (3^{ème} année primaire) / Ecole (KHANTOUL CHAABANE)
- 20 élèves (1^{ère} année primaire)/ Ecole (CHAIMA)

Le questionnaire est composé de 10 questions :

- Des questions concernant l'apprenant et sa relation avec le FLE
- Des questions concernant le milieu familial et sociolinguistique de l'apprenant

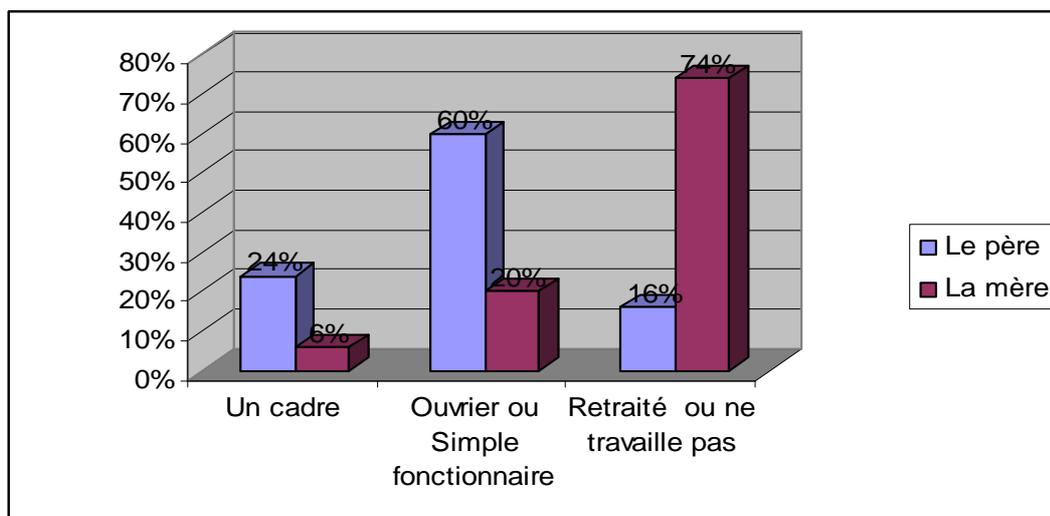
✓ **Analyse et interprétation des résultats du questionnaire :**

Nous présentons les résultats dans des tableaux contenant des pourcentages pour chaque réponse suivis par des histogrammes et des commentaires

Question 01 : Quels métiers exercez-vous ?

	Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Le père	<i>Un cadre</i>	12	24%
	<i>Ouvrier / Simple fonctionnaire</i>	30	60%
	<i>Retraité ou ne travaille pas</i>	8	16%
La mère	<i>Cadre</i>	3	6%
	<i>Simple fonctionnaire</i>	10	20%
	<i>Retraité ou ne travaille pas</i>	37	74%

Histogramme

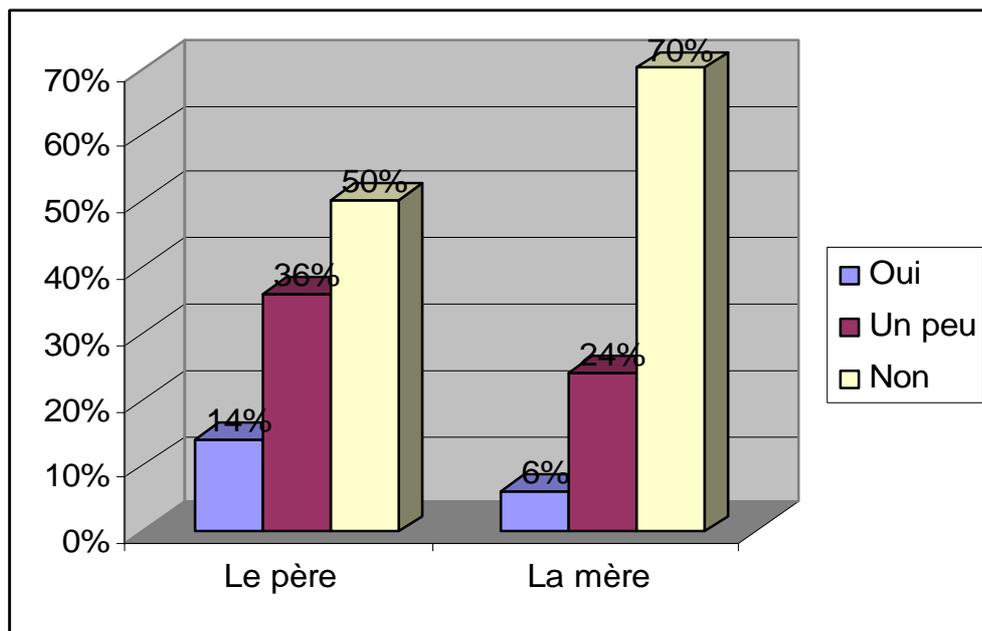


Commentaire

De la lecture de ce tableau nous constatons que la majorité de nos apprenants ont un père ouvrier ou simple fonctionnaire ; généralement : des enseignants, des techniciens dans la santé, des paysans ...*etc.* Les résultats montrent aussi que 74% des mères sont des femmes au foyer qui n'exercent aucun travail à l'exception d'une minorité de 20% qui travaillent comme des enseignantes au primaire, des surveillantes au moyen, des secrétaires, des infirmières...*etc.*

Question 02 : Vous parlez bien la langue française ?

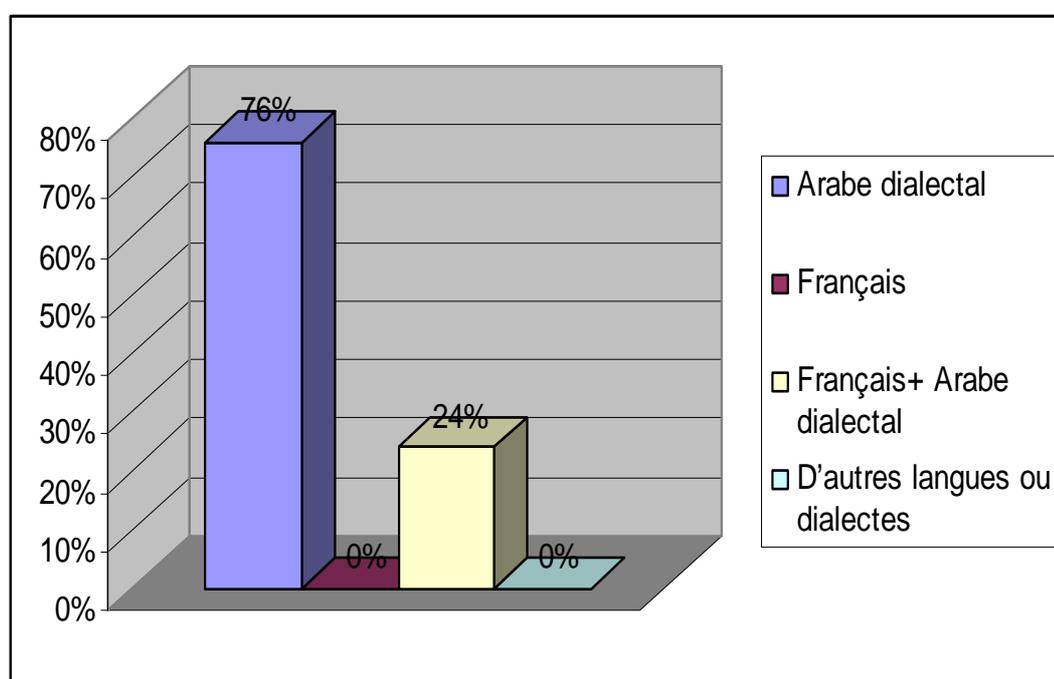
	Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Le père	<i>Oui</i>	7	14%
	<i>Un peu</i>	18	36%
	<i>Non</i>	25	50%
La mère	<i>Oui</i>	03	6%
	<i>Un peu</i>	12	24%
	<i>Non</i>	35	70%

Histogramme**Commentaire**

La majorité des parents de nos apprenants avouent qu'ils ne savent pas parler la langue française, surtout les mères avec 70%. La minorité qui ont répondu par *oui* ou *un peu*, soit (50 % de pères et 30% de mères) sont souvent des cadres bilingues ou de simples fonctionnaires instruits et cultivés qui alternent dans leur parlé les deux langues (arabe dialectal / français).

Question 03 : Quelle est la langue parlée dans votre foyer?

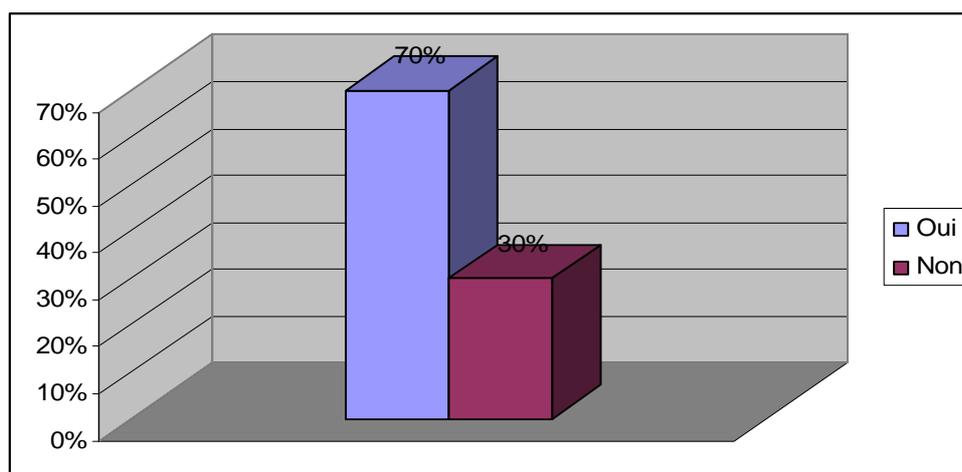
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
<i>Arabe dialectal</i>	38	76%
<i>Français</i>	00	00%
<i>Français+ Arabe dialectal</i>	12	24%
<i>D'autres langues ou dialectes</i>	00	00%

Histogramme**Commentaire**

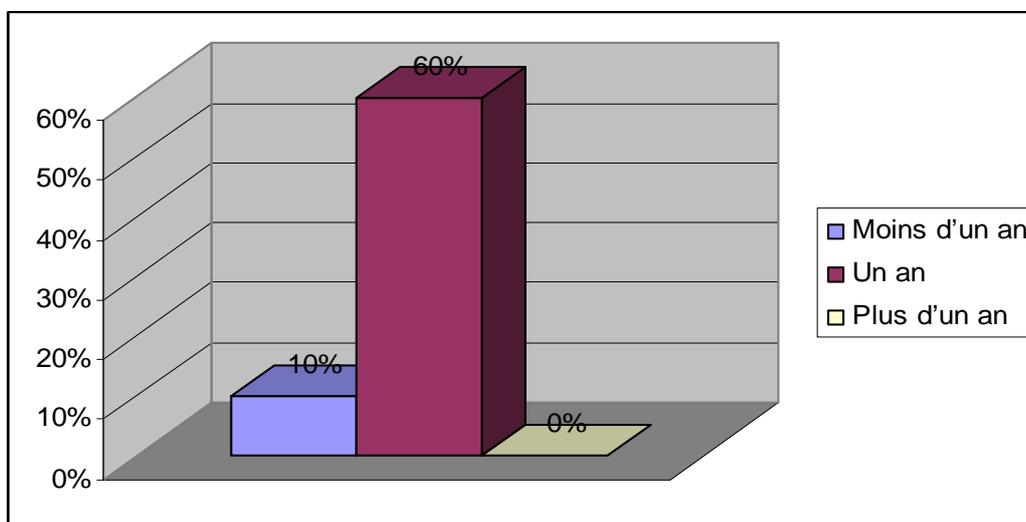
Pour les langues parlées dans les foyers de nos apprenants, les résultats montrent que l'arabe dialectal devance le français et les autres langues ou dialectes. En effet, la majorité écrasante (76%) des apprenants des deux niveaux choisis (1^{ère} & 3^{ème} année primaire) appartiennent à des familles où l'arabe est la seule langue parlée. Les autres apprenants (24%) sont issus de familles bilingues où les deux langues (arabe dialectal & français) sont valorisées. Généralement se sont des familles aisées ou les parents sont des intellects bien formés et cultivés.

Question 04 : L'enfant a-t-il déjà étudié le français ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
<i>Oui</i>	35	70%
<i>Non</i>	15	30%

Histogramme**Question 05 : Si oui, combien d'année ?**

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
<i>Moins d'un an</i>	5	10%
<i>Un an</i>	30	60%
<i>Plus d'un an</i>	00	00%

Histogramme

Commentaire

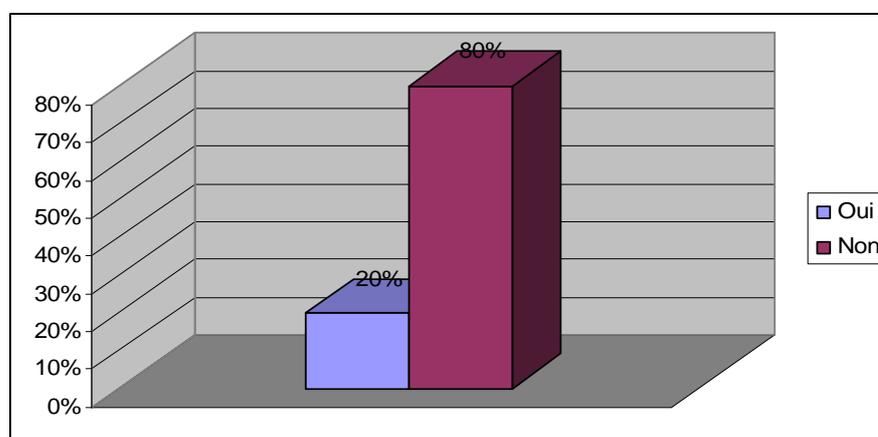
Les chiffres nous font constater que 70 % de nos apprenants ont déjà étudié le français : 60% d'entre eux sont les élèves de troisième année primaire (école étatique Khantoul Chaabane) qui ont suivi des cours de français durant leur deuxième année primaire. Les autres, soit (30%) des apprenants, sont les élèves de première année primaire (Ecole privés Chaima) qui ne sont jamais allés à l'école et dont c'est la première année d'apprentissage du FLE, à l'exception de 5 cas (10%) qui ont eu l'avantage de suivre quelques cours de français durant leurs séjours en France.

Question 06 :L'enfant parle- t-il français en dehors de l'école?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
<i>Oui</i>	10	20%
<i>Non</i>	40	80%

Question 07 : Si oui, avec qui?

Histogramme

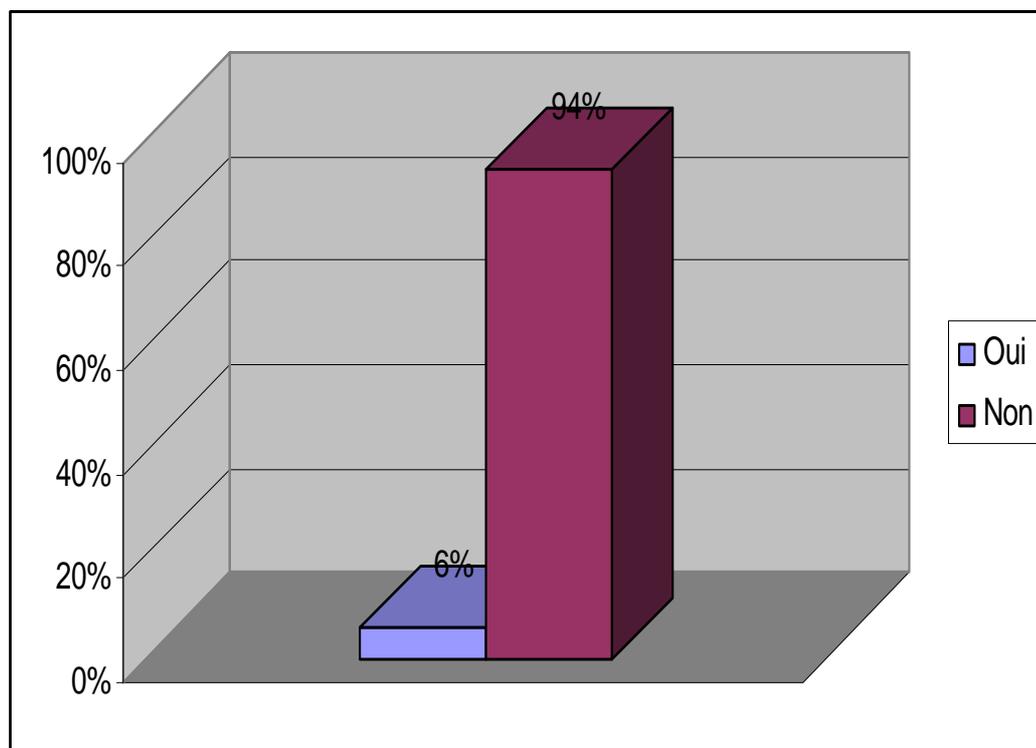


Commentaire

Les réponses obtenues à partir de cette question nous montrent que seulement 20% de nos apprenants parlent le français en dehors de l'école généralement dans la maison, avec la famille (les parents, les frères et les sœurs). Cependant 80 % (la grande majorité) n'utilisent que l'arabe dialectal dans les différentes situations de leur vie quotidienne et même en classe.

Question 08 :L'enfant étudie- t-il le français en dehors de l'école?

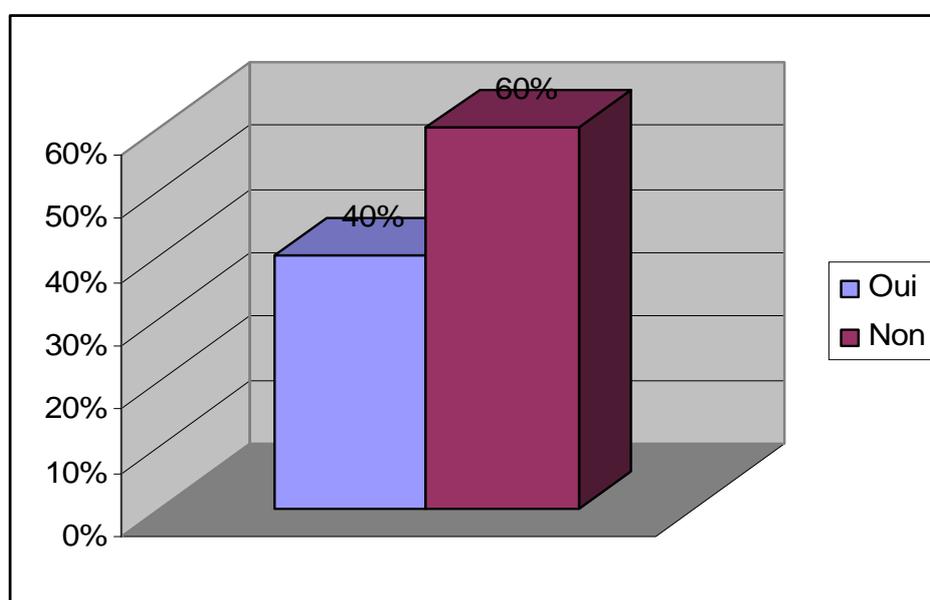
Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
<i>Oui</i>	3	6%
<i>Non</i>	47	94%

Histogramme**Commentaire**

Les résultats nous montrent que 94% de nos apprenants n'étudient pas le français en dehors de l'école, et que seulement 6 % le font. L'écart est plutôt grand et lié généralement au facteur socio-économique. Comme nous l'avons déjà vu avec la première question ; la majorité des parents de nos apprenants sont des ouvriers ou de simples fonctionnaires qui ne peuvent prendre en charge tous les besoins de leurs enfants. En effet, plus de la moitié de ces derniers n'ont pas les moyens de suivre des cours de langues supplémentaires en dehors de l'école.

Question 09 : L'enfant, pourra-t-il être aidé en français à la maison?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
<i>Oui</i>	20	40%
<i>Non</i>	30	60%

Question 10 : Si oui par qui?**Histogramme****Commentaire**

Les résultats obtenus à partir de cette question montrent que plus de la moitié de nos apprenants soit (60%) ne peuvent être aidés en français à la maison. Nous pensons que ces résultats sont liés essentiellement au fait que leurs parents sont généralement de simples fonctionnaires arabophones, des ouvriers ou même des paysans illettrés qui passent leur temps à travailler. Par voie de conséquence ils n'ont ni le niveau nécessaire ni le temps suffisant pour suivre et surtout aider leurs enfants à s'instruire en FLE en dehors de l'école. Seule une minorité de (40%) de parents francophones ou bilingues ont l'avantage de participer sérieusement à l'amélioration de l'apprentissage de cette langue seconde chez leurs enfants.

Après plusieurs séances d'observation et en s'appuyant sur l'analyse des résultats du *questionnaire*⁴¹, nous avons choisi avec l'aide des enseignantes quelques élèves pour notre expérimentation. Ces derniers sont considérés comme représentatifs des élèves des deux niveaux choisis (1^{ère} et 3^{ème} année primaire)

	ECOLE CHAIMA			ECOLE KHANTOUL CHAABANE			
Prénom	<i>Assala «01 »</i>	<i>Rayan</i>	<i>Issam</i>	<i>Assala « 02»</i>	<i>Malek</i>	<i>Fadi</i>	<i>Nessrine</i>
Sexe	Fille	Fille	Garçon	Fille	Fille	Garçon	Fille
Age	9 ANS	8ANS	8ANS	7ANS	6ANS	7ANS	6ANS
niveau	3 ème	3ème	3ème	1ère	1ère	1ère	1ère

En effet nous tentons l'expérience avec un groupe hétérogène d'élèves pour qui la langue d'origine, la langue parlée à la maison et en dehors de l'école est l'arabe dialectal. Ajoutons que Assala « 01 », Rayan et Issam ont déjà étudié le français durant leur deuxième année primaire contrairement à Assala « 02 », Malek Fadi et Nessrine qui ne sont jamais allés à l'école et dont c'est la première année d'apprentissage du FLE. En résumé, la présente enquête porte sur un groupe de sept élèves âgés de 6/9 ans, de sexes différents, issus de milieux sociaux identiques et scolarisés dans deux écoles différentes. Cela nous permettra d'être sûr que : *Les résultats observés et obtenus à l'issue de cette recherche, sont davantage liés au fait que le groupe a été soumis à un apprentissage intensif par les comptines et ne sont pas une conséquence de facteurs tels que : l'âge, le niveau social, la scolarité ou la profession des parents...*

⁴¹ Le questionnaire est inspiré de :

- Merazga Ghazala , (2005) , thèse de magistère, L'activité de reconstitution de texte comme motivation d'un apprenant de FLE, Batna : université colonel Hadj Lakhder
- [http:// clin-itinirante.com](http://clin-itinirante.com) (consulté le 26-07-2006)

2.3. Les corpus

Dans cette partie nous présentons les différentes activités expérimentales à l'aide desquelles nous essayons de vérifier et de mettre l'accent d'une manière judicieuse sur l'influence, le rôle, et l'apport positifs de la comptine dans l'apprentissage du FLE. Dans un premier temps nous essayons d'évaluer les prés acquis langagiers des élèves de notre échantillon grâce à un test oral ; puis sur plusieurs séances, le groupe représentatif va bénéficier d'un enseignement renforcé à l'aide des comptines. À l'issue des séances d'apprentissage nous réévaluons les compétences des élèves .Enfin, la comparaison des résultats du post-test et du Pré- test sera très intéressante dans la mesure où elle permettra de vérifier l'impact que peut avoir la comptine sur les compétences langagières du groupe expérimental

PRE-TEST : EVALUATION DES COMPÉTENCES

LANGAGIÈRES (PREMIÈRE PARTIE)

ACTIVITE N=° 1
* NOMMER ET PRONONCER *
<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs L'objectif de cette activité est l'évaluation des compétences suivantes : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compétence phonologique ➤ Compétence lexicale • Matériel : Images illustrant des objets de la vie quotidienne (voir annexes) • Déroulement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'enseignante va demander à l'élève de nommer ce qu'il voit en lui posant les questions : qu'est ce que ? / qui est-ce ? ➤ En cas de silence ou de fausse désignation l'enseignante donne le mot exact à l'élève et lui demande de le répéter. ➤ La passation est individuelle. ➤ Le temps moyen est de 3 minutes par enfant.

Tableau des mots et des phonèmes visés par l'activité n°1

Mots	Phonèmes visés	graphèmes
Quatre	[a]	a
Clef/éléphant/bébé	[e]	é
Maison	[ɛ]	è/ai/ei/ë
Chapeau / Oiseau	[o]	o/au/eau
Pomme	[ɔ]	o
Jus/lunette/voiture	[y]	u
Feu/deux	[ø]	eu
œuf/neuf/fleur	[œ]	eu/œ/e
Un /Cheval	[œ̃] / [ə]	Un /e
Pain/ main /poussin	[ɛ̃]	in/im/ain/ien
Poisson/ papillon/ Crayon	[ɔ̃]	on/om
éléphant	[ɑ̃]	an/en
Parapluie / huit	/	/
Poire / roi	/	/
Grenouille/cahier/	/	/

PRE-TEST : EVALUATION DES COMPÉTENCES

LANGAGIÈRES (DEUXIÈME PARTIE)

ACTIVITE N=°2

*** RACONTER ET DECRIRE***

• **Objectifs**

Cette deuxième activité du pré-test sert à observer les capacités des élèves à ordonner mentalement, décrire et raconter les étapes d'un récit, l'objectif est l'évaluation des compétences narratives

• **Matériel :**

Des images séquentielles illustrant le thème " réalisation d'un bon homme de neige par un petit garçon " (voir annexe)

• **Déroulement :**

L'enseignante demande à l'élève :

- De regarder les images et de les ordonner
- Ensuite de raconter et décrire le contenu de chaque image (ce que fait l'enfant dans chaque image)
- Et enfin elle lui demande de raconter l'histoire illustrée, toute l'histoire et du mieux qu'il peut

En cas de silence, de récit trop bref ou de récit synthétique, l'enseignante demande à l'élève :

- Que vois-tu d'autres ?
- Dis-moi en plus ?

Si l'enseignante estime que l'enfant est arrivé vers la fin de son récit, elle lui demande :

- As-tu fini ?
- Est-il arrivé autre chose ?

SÉANCES D'APPRENTISSAGE PAR LES COMPTINES

En s'appuyant sur les résultats du pré-test nous avons décidé avec les enseignantes de la manière de procéder pour introduire l'apprentissage par les comptines

- Objectifs des séances :

L'apprentissage et la mémorisation de comptines permettent de :

- ✓ Découvrir et doter notre public d'un bagage de sons, de mots, d'expressions et de structures variés en langue française
- ✓ Découvrir et prendre conscience des différents sons du système phonologique du Français.
- ✓ Corriger les problèmes de prononciation et d'articulation qu'éprouve notre échantillon et que nous avons repéré grâce au pré-test
- ✓ De maîtriser le volume de la voix, le débit, le geste et le regard.
- ✓ Initier notre publique aux différentes conduites narratives

-Matériel :

LES COMPTINES : C'est en collaboration avec les enseignantes que nous avons opté pour un ensemble de comptines en fonction des besoins langagiers des élèves de notre échantillon, dans le but de les aider à s'améliorer et surmonter les difficultés rencontrées en apprenant le français. Nous avons tenté de répertorier des comptines qui par leur spécificité permettent d'appréhender des apprentissages. Cependant nous n'avons pas pu nous consacrer à tous les aspects, ou plus exactement à tous les domaines d'apprentissage qu'offre l'outil comptine. En effet nous avons programmé douze comptines mais nous n'avons pu travaillé que sept

IMAGES : afin de faciliter l'accès au sens lors de cet apprentissage, on a eu recours à des images illustrant les objets et les thèmes évoqués par les comptines choisies ce qui permet une meilleur compréhension et mémorisation de ces dernières.

CD & CASSETTE : contenant (101 comptines) y compris les 7 comptines choisies

Fiche des séances d'apprentissage par les comptines

TEMPS	ORGANISATION	DEROULEMENT
5 MINUTES	MAITRE	<p style="text-align: center;"><u>PHASE D'IMPREGNATION</u></p> <p>-L'enseignante : « aujourd'hui nous allons chanter ensemble, nous allons apprendre une comptine ».</p> <p>- Elle demande aux élèves le silence pour pouvoir écouter la comptine</p> <p>- Elle leur fait entendre la comptine en utilisant un poste cassette ou un lecteur CD</p>
10 MINUTES	MAITRE	<p style="text-align: center;"><u>PHASE DE COMPREHENSION</u></p> <p>- L'enseignante lit la comptine deux fois avec une voix lente et monocorde</p> <p>- Au cours des deux lectures elle essaiera d'expliquer le sens de la comptine en utilisant des images et des gestes que l'enfant peut comprendre et interpréter</p>
60 MINUTES	MAITRE + ELEVE	<p style="text-align: center;"><u>PHASE DE MEMORISATION</u></p> <p>- L'enseignante chante la 1^{ère} phrase et les apprenants répètent après elle, puis seuls.</p> <p>- Même démarche pour la 2^{ème} phrase</p> <p>- Ils chantent enfin les deux phrases à la fois puis même démarche et ainsi de suite</p>

N.B : Au fur et à mesure des phases d'apprentissage des différentes comptines l'enseignante doit insister sur l'articulation des sons et la compréhension du sens

POST-TEST : RÉÉVALUATION DES COMPÉTENCES**LANGAGIÈRES**

Afin de donner plus de crédibilité à notre expérience, nous avons établi pour notre groupe un poste – test dressé à partir des objectifs de notre recherche et contenant une seule activité orale

ACTIVITE**NOMMER / PRONONCER & RACONTER / DECRIRE**

- **Objectifs**

Cette activité vise les mêmes objectifs que ceux visés par les activités du pré-test, elle vise la réévaluation des compétences déjà évaluées avant l'apprentissage des comptines afin de mesurer l'effet de notre objet d'étude (les comptines)

- **Matériel :**

8 images séquentielles illustrant l'histoire d'un lapin qui se réveille un jour, il prend sa douche et son petit déjeuner. Ensuite il s'habille et il sort pour se promener dans les bois. Et là, il rencontre un loup (ou un chasseur) qui va le poursuivre pour le manger (tuer). Alors il s'enfuit jusqu'à ce qu'il trouve une maison. Il frappe sur la porte, une petite souris (fille) lui ouvre et l'aide en le laissant entrer chez elle.

- **Déroulement :**

- L'enseignante demande à l'élève de regarder les images et de les ordonner. Ensuite de nommer, décrire, et raconter le contenu de chaque image. Enfin elle lui demande de raconter toute l'histoire illustrée, et du mieux qu'il peut
- En cas de silence, de récit trop bref ou de récit synthétique, l'enseignante demande à l'élève : Que vois-tu d'autre ? Dis-moi en plus ?
- si l'enseignante estime que l'enfant est arrivé vers la fin de son récit, elle lui demande : As-tu fini ? Est-il arrivé autre chose ?

CHAPITRE II

Analyse des corpus

Dans cette partie nous allons essayer d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'issue des différentes activités orales de notre expérience. L'orale ne laisse pas de traces, et pour l'étudier et l'analyser il faut l'enregistrer, le réécouter, le transcrire, le lire et le relire. Pour cela, nous avons transcrits les propos des élèves (que nous avons filmé) selon le code phonéticographique de manière à refléter fidèlement leur prononciation. Pour réussir les transcriptions, il a fallu visionner et écouter longuement chaque vidéo vu que quelques sons étaient inaudibles. S'est posé aussi le problème du verbal et du non verbal (gestes, mimiques et expressions corporelles). L'oral reste en fait difficile à analyser parce que dans l'interprétation d'un énoncé entrent, outre la syntaxe et la sémantique plusieurs paramètres phoniques (l'articulation, l'intonation, la prosodie, le débit, les pauses) ; il est pluriel : en plus de la voix et du corps, il met en jeu tous les aspects psychologiques et affectifs de l'individu.

1. Analyse et interprétation des résultats du pré-test :

À travers une grille d'évaluation que nous avons élaboré en référence aux objets d'apprentissage et aux compétences visées dans notre travail de recherche, nous avons essayé d'évaluer les prés acquis et de relever les difficultés propre à chaque élève du groupe expérimental en français langue étrangère, (avant l'apprentissage par les comptines). Afin de saisir la méthodologie suivie par l'analyse des données collectées nous nous proposons de présenter les observations et les résultats obtenus par apprenant sous forme de grilles d'évaluation suivies par des fiches de commentaires et des bilans pour chaque activité. Enfin, et avant de se lancer dans l'analyse des résultats de ce premier test, il convient de signaler qu'au moment de l'enregistrement :

- ✓ Les élèves de l'école « Chaima » ont suivi des cours de français depuis 2 mois
- ✓ Les élèves de l'école « Khantoul Chaabane) ont suivi des cours de français depuis 12 mois

✓ Grille d'évaluation des compétences langagières (pré-test)

		ECOLE « Khantoul Chaabane »			ECOLE « Chaima »			
		Issam	Rayan	Assala -02-	Fadi	Assala -01-	Malek	Nessrine
ACTIVITE N°01	Nombre d'objets illustrés et désignés par l'élève	16	8	26	13	12	15	18
	Nombre de désignations correctes	16	7	26	12	10	15	18
	Nombre de désignations erronées ou en langue arabe	00	01	00	01	05	00	00
	Nombre d'objets illustrés et non désignés par l'élève	13	21	03	16	17	14	11
	sons mal prononcés	[ε],[y]	[ε]	[ε],[y],[ə]	[y],[ə] [ɔ]	[ε], [ə] [ø]	[ε],[ə] [ɔ]	//
	Qualité d'articulation : claire (A) ou avec défauts (B)	B	A	B	B	B	B	A
ACTIVITE N°02	Nombre d'énoncés émis	00	00	2	00	00	Un Mot	00
	Les connecteurs utilisés dans les énoncés narratifs en langue française	ET	//	ET	//	//	//	//
	Raconter l'histoire illustrée : en partie (C) , entièrement (D) , avec aide (E) sans aide (F), en langue française (G) , en langue maternelle (H) en alternant les deux langues (I)	CEG	CEG	CEG	DEH	Elle n'a rien raconté	Elle n'a rien raconté	Elle n'a rien raconté
	Mots isolés en langue française	15	06	07	00	00	00	00

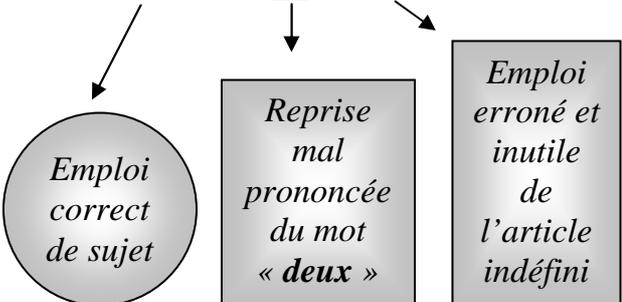
✓ FICHES DE COMMENTAIRES

<p>○ Ecole : CHAIMA</p> <p>○ Niveau : 1^{ère} année primaire / 1^{ère} année de français</p> <p>Activité « 01 » : Nommer & Prononcer // Activité « 02 » : Raconter & décrire</p>		
Nom de l'apprenant	ACTIVITE « 01 »	ACTIVITE « 02 »
NESSRINE	<ul style="list-style-type: none"> D'après les résultats obtenus on peut dire que : NESSRINE possède un vocabulaire un peu plus riche par rapport aux autres apprenants de son âge : elle a produit 18 mots attendus et bien prononcés (<i>voir Annexes</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Durant cette phase du pré-test, cette apprenante n'a rien dit ; elle n'a prononcé aucun mot que ce soit en rapport ou non avec les images séquentielles, qu'elle a réussi à ordonner. Elle manifestait sa difficulté pour commencer et aller plus loin dans la narration, la description ; et même la désignation par des haussements de tête et des « <i>Non</i> »
ASSALA « 01 »	<ul style="list-style-type: none"> Cette élève n'a dénommé correctement que dix objets illustrés (<i>voir Annexes</i>) et elle n'a produit parfaitement sur le plan phonologique que quatre mots, les autres étaient mal prononcés : <i>/miso /, /oiso/, /néf /</i> <i>/choval/, /élèpho/,</i> <i>/grenui/</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ASSALA a ordonné facilement les différentes images séquentielles mais elle n'a rien raconté ; elle n'a même pas décrit ou désigné le contenu des images Tout au long de cette activité elle ne faisait que regarder son enseignante qui lui posait des questions pour l'amener à parler

<p>MALEK</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans cette première activité Malek a donné les noms exacts de quinze objets illustrés (<i>voir Annexes</i>) • Pour ce qui est de la prononciation et l'articulation elle a fait des erreurs en produisant certains mots comme : /mison/, /oiso/, /chouval/, /élèpho/, /grenoui/ 	<ul style="list-style-type: none"> • Après avoir ordonné les différents moments de l'histoire illustrée Malek n'a émis aucun élément (mot ou énoncé) pour raconter et décrire ces moments ; à part le mot « <i>Noël</i> » qu'elle a produit vers la fin de l'activité pour désigner le bonhomme de neige.
<p>FADI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nous avons remarqué pendant cette activité que : Sur trente mots désignant des objets de la vie quotidienne cette apprenant n'en connaît que douze (<i>voir Annexes</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • l'apprenant était incapable de décrire et raconter en langue française l'histoire illustrée par les 5 images séquentielles • tous les énoncés et les mots produits en relation avec l'histoire étaient en langue arabe sauf dans les deux tours de parole suivants où il a alterné les deux langues : <ul style="list-style-type: none"> F : <u>mbaad der</u> <u>la main</u> <u>taaou</u> ↓ ↓ ↓ Arabe Français Arabe ⇒ (Il a fait sa main) Arabe Français F : <u>mbaad der khachmou</u> <u>wa le chapeau</u> ⇒ (Il a fait son nez et son chapeau)

<p>FADI (Suite)</p>	<p>➤ il n'a pu prononcer correctement et articuler clairement que 6 mots, les autres étaient mal prononcés et articulés :</p> <p><i>/maiso/, /poisso/ /oiso/, /lenette/ /voitourl/, /grenoui/</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• On a constaté aussi que :<ul style="list-style-type: none">➤ FADI n'a pas utilisé de connecteurs, de déictiques, d'introducteurs de complexité ou d'organisateur textuels en langue française afin d'enchaîner les différents éléments et étapes de l'histoire ; tout au long de la narration il n'a utilisé qu'un seul articulateur logique en arabe, trois fois : « <i>mbaad</i> qui signifie <i>ensuite</i> »et un connecteur, deux fois toujours en langue arabe : « <i>wa</i> qui signifie <i>et</i> »➤ Même en langue arabe, FADI n'arrivait pas à décrire ou à raconter entièrement le contenu des images malgré l'aide de l'enseignante.
--------------------------------	---	--

- **Ecole** : KHNTOUL CHAABANE
- **Niveau** : 3^{ème} année primaire / 2^{ème} année de français
- **Activité « 01 »** : Nommer & Prononcer // **Activité « 02 »** : Raconter & décrire

Nom de l'apprenant	ACTIVITE « 01 »	ACTIVITE « 02 »
<p style="text-align: center;">ASSALA « 02 »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D'après le tableau des résultats détaillés de cette activité (<i>voir annexes</i>) ; on voit bien que ASSALA possède un répertoire lexical assez étendu par rapport aux autres apprenants : elle a désigné tous les objets illustrés • En revanche sa prononciation était imparfaite et fortement influencé par la langue maternelle 	<ul style="list-style-type: none"> • bien qu'elle n'ait pas raconté entièrement l'histoire illustrée ; Assala « 02 » s'est montrée plus expressive que les autres apprenants lorsqu'elle a essayé d'utiliser, en plus des mots isolés, des tournures de phrases simples pour transmettre ce que fait l'enfant dans les images séquentielles • Les phrases produites étaient courtes (parfois incomplètes) et mal formulées sur le plan syntaxique ; comme c'est le cas dans le tour de parole suivant ou elle a formulé une phrase simple sans verbe en reprenant à son compte un mot de son enseignante mais avec une prononciation imparfaite presque compréhensible : <ul style="list-style-type: none"> - E : combien de main ? une ou deux ? - A : <u>Le garçon du la main</u> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p style="margin: 0;"><i>Emploi correct de sujet</i></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="margin: 0;"><i>Reprise mal prononcée du mot « deux »</i></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="margin: 0;"><i>Emploi erroné et inutile de l'article indéfini</i></p> </div> </div>

ASSALA
« 02 »
(Suite)

- On relève aussi un autre tour de parole où elle a essayé de produire une phrase toujours mal formulée, sans verbe et un peu plus complexe comportant :

- «*un sujet* » + «*un pronom personnel* » bien choisi mais inutile + «*un nom* » + «*un complément du nom* » correct et formé avec la préposition «*de* » :

E : et dans la dernière image ?

A : le garçon il le chapeau de papa Noël

↓
*Désignation
répétée et
inutile du
sujet*

↓
*Désignation
correcte*

↓
*Complément
du nom bien
formé*

- Pour exprimer ce que l'enfant a réalisé dans la dernière image ; ASSALA a produit une phrase incomplète qui contient :

[«*un sujet* » + «*un verbe* » auxiliaire être au présent]. Ce n'est qu'après l'intervention de l'enseignante qu'elle a réussi à enchaîner par le biais d'une désignation erronée

E : le garçon essaye de faire quoi ?

A : le garçon est

↓
*Reprise du
sujet
Utilisé par
L'enseignante*

↓
*Verbe
impropre
mais bien
conjugué*

<p>ASSALA « 02 » (Suite)</p>		<p>E : il fait quoi ?... alors c'est quoi ça ? A : <u>le papa Noël</u></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <i>Désignation erronée du bonhomme de neige</i> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Elle a produit aussi deux mots isolés : <ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>la main</i> » : désignation correcte (en rapport avec la troisième image) ➤ « <i>la zoreille</i> » : désignation erronée et mal prononcée (en rapport avec la quatrième image) pour dénommer « <i>les yeux</i> » du bonhomme de neige • Outre les expressions et les mots isolés, ASSALA a utilisé le coordonnant « <i>et</i> » vers la fin de l'activité sans rien ajouter; elle semblait à court de mots. Pour finir il convient de signaler que l'enseignante était très présente avec ses questions et ses interventions pour aider Assala à commencer et même continuer à s'exprimer autour des images séquentielles.
<p>RAYAN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Au cours de cette activité, cette élève n'a pu désigner que 7 objets illustrés (<i>voir Annexes</i>) avec une prononciation parfaite et une articulation claire sauf pour les deux mots : /criyo / grenui 	<ul style="list-style-type: none"> • La production de RAYAN durant cette activité était très brève : six mots isolés qu'elle a produit avec l'aide de son enseignante pour désigner le chapeau et les différents membres du bonhomme de neige

<p>RAYAN (Suite)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Nous avons remarqué aussi l'emploi répété et incorrect de la préposition « <i>de</i> » qu'elle utilisait au début de chaque désignation : <ul style="list-style-type: none"> ➤ « <i>de la tête</i> », « <i>du le bras</i> », « <i>de les yeux</i> », « <i>de le chapeau</i> », « <i>de le nez</i> », « <i>de la bouche</i> » en plus d'une désignation erroné « <i>le papa Noël</i> au lieu de <i>bonhomme</i> »
<p>ISSAM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sur les 26 mots qui désignent les objets illustrés ; ISSAM a produit 16 mots attendus (voir Annexes) parmi lesquels 4 mots mal prononcés : <i>/mison/</i>, <i>/criyon/</i> <i>lenette/</i>, <i>/parapépé/</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien qu'il ait réussi à ordonner les images séquentielles ; cet apprenant n'a pas pu commencer ni continuer à exprimer leurs contenus sans l'aide de son enseignante. • Il n'a produit que quelques mots isolés mais corrects comme : « <i>la tête, le bras, la main, les yeux, le nez, la bouche</i> » pour désigner les membres du bonhomme de neige ainsi que quelques désignations erronées comme : « <i>veste</i> au lieu de <i>pull</i> ; <i>vert</i> au lieu de <i>rouge</i> » pour désigner et décrire les habits du petit garçon et « <i>le papa Noël</i> » pour désigner le bonhomme de neige

✓ BILAN

D'une façon générale; la plupart des objets de la vie quotidienne illustrés n'ont pas été désignés par la majorité des élèves. On note aussi que malgré l'aide remarquable des enseignantes, la plupart des élèves en question n'ont pas réussi à raconter entièrement l'histoire illustrée en langue française, il y en a même qui ont gardé le silence absolu comme NESSRINE et ASSALA <01>. Les moments de silence étaient très fréquents, les pauses étaient longues et la prononciation de certains phonèmes était problématique. Par ailleurs, signalons que les résultats obtenus étaient attendus, en particulier chez les élèves de première année primaire qui ont commencé à apprendre le français cette année suivant un programme où l'oral n'est jamais travaillé, contrairement à l'écriture qui occupe une place très importante par le biais de deux livres de graphisme. Cependant, ce qui est frappant pour nous c'est l'obtention de résultats analogues et l'apparition des mêmes difficultés chez les élèves de 3^{ème} année qui ont déjà appris le français tout au long de leur 2^{ème} année primaire à travers un programme très riche et bien élaboré où l'importance est accordée à l'oral. En conclusion, nous pensons que les difficultés langagières repérées chez ces élèves lors de ce premier test sont liées essentiellement au fait qu'ils se sont habitués à s'exprimer par le biais de leur langue maternelle (arabe dialectal) qu'ils utilisent avec ses spécificités dans la majorité des situations de leur vie quotidienne et même en classe

2. Analyse des résultats des séances d'apprentissage par les comptines :

En fonction des résultats obtenus et des difficultés rencontrées par les élèves durant le pré-test, nous avons réalisé avec l'aide des enseignantes quelques séances d'apprentissage par les comptines que nous avons préparé ensemble ; mais chacune avait un rôle défini durant le déroulement. Pendant qu'une menait la séance, l'autre prenait en note les réactions et les difficultés rencontrées par les élèves. Pour tenter de répondre à notre problématique, le travail durant les séances était axé sur :
La compréhension ; la mémorisation, l'articulation, la prononciation, le rythme, L'intonation et le langage non verbal.

✓ Tableau récapitulatif des résultats des séances d'apprentissage :

	Fadi	Malek	Assala « 01 »	Nessrine	Issam	Assala « 02 »	Rayane
Dans sa maison un grand cerf	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(A) / -	(A) / -
Il court, il court le furet	(A) / -	(A) / -	(B) / - le refrain et les deux premiers vers	(A) / +	(A) / +	(A) / -	(A) / +
Mon âne	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(B) / - les deux premiers vers et le refrain	(A) / -	(A) / -
Les crayons	(C)	(C)	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(A) / +
Soufflez monsieur le vent	(C)	(B) / + le refrain et les deux premiers vers	(C)	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(A) / +
Ah ! mon beau château	(B) / + le premier vers et le refrain	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(C)	(A) / -	(A) / -
Promenons nous dans les bois	(C)	(C)	(C)	(A) / +	(A) / +	(A) / +	(A) / +

(A) : comptine acquise entièrement.

(B) : acquise en partie.

(C) : non acquise.

(+) : acquisition parfaite.

(-) : acquisition avec défaut.

✓ FICHES DE COMMENTAIRES

<p>Ecole : Chaima Niveau : 1^{ère} année primaire / 1^{ère} année de français Activité : apprendre des comptines / Comptines travaillées : (<i>Voir annexes</i>)</p>	
MALEK	<p>➤ En apprenant les comptines, cette élève a éprouvé des difficultés d'origines différentes comme la mémorisation des quatre derniers vers de la comptine «<i>Ah mon beau château</i>» ainsi que le premier et l'avant dernier vers de la comptine «<i>Dans sa maison un grand cerf</i>» qui lui a posé aussi des problèmes de prononciation sévères en particulier du son [ɔ̃] dans le mot «<i>maison</i>», [u] dans le mot «<i>ouvre</i>» et [y] dans le mot «<i>tuera</i>».</p> <p>➤ Malek a rencontré aussi quelques problèmes dus au rythme un petit peu accéléré de certaines comptines comme «<i>Mon âne</i>» où elle avait des difficultés à enchaîner les mots de l'expression «<i>Madame lui a fait faire</i>» tout en respectant son rythme assez rapide. Finalement, cette apprenante n'avait acquis parfaitement que trois comptines mais elle a surmonté les problèmes d'enchaînement et les difficultés articulatoires repérés lors des premières séances d'apprentissage.</p>
ASSALA « 01 »	<p>➤ Bien qu'elle soit très attentive, ASSALA a rencontré quelques difficultés pour prononcer certains sons, surtout en apprenant la première comptine «<i>Dans sa maison un grand cerf</i>» où elle prononçait avec défaut le son [ə], dans le mot «<i>regardait</i>», le son [u] dans le mot «<i>ouvre</i>» et le son [y] dans le mot «<i>tuera</i>».</p> <p>Très vite au cours des quatrièmes et cinquièmes séances, elle a réussi à articuler tout les sons qui lui posaient problème. Elle avait acquis parfaitement quatre comptines.</p>

NESSRINE	<ul style="list-style-type: none">➤ Cette élève timide qui prenait peu la parole en classe, s'est montrée très active tout au long des séances d'apprentissage. Elle a réussi à acquérir parfaitement toutes les comptines travaillées sans difficultés à part un petit problème d'enchaînement qu'elle a rencontré en apprenant le dernier vers « <i>nous n'en voulons pas</i> » de la comptine « <i>Ah mon château</i> » mais elle a facilement réussi à le surmonter grâce à la répétition.➤ Pour manifester son assimilation parfaite du sens des comptines travaillées, elle les récitait en utilisant des gestes variés illustrant leur contenu
FADI	<ul style="list-style-type: none">➤ De la première à la dernière séance d'apprentissage, cet apprenant est celui qui a rencontré le plus de difficultés, sur tous les plans : compréhension, mémorisation, prononciation➤ Le problème est qu'il était incapable de répéter des phrases ou des structures syntaxiques entières, qu'elles soient simples ou complexes ; même s'il réussit à le faire; c'était difficile pour lui de les mémoriser et surtout de bien les articuler et les prononcer. En effet, il prenait beaucoup de temps par rapport aux autres apprenants pour mémoriser et bien dire des vers très courts de deux ou trois mots.➤ Il s'est avéré trop difficile de lui faire apprendre une comptine en une seule séance ce qui nous a poussé, maintes fois, à travailler avec lui tout seul.➤ Finalement après plusieurs tentatives, nous avons pu constater un progrès sur le plan de la mémorisation et surtout de l'articulation, mais, signalons qu'il n'a appris parfaitement que deux comptines

<p>Ecole : KHNTOUL CHAABANE</p> <p>Niveau : 3^{ème} année primaire / 2^{ème} année de français</p> <p>Activité : apprendre des comptines / Comptines travaillées : (<i>Voir annexes</i>)</p>	
ISSAM	<p>➤ Au cours des différentes séances d'apprentissage cet apprenant nous semblait très figé, moins à l'aise et peu actif mais il a bien mémorisé la majorité des comptines travaillées et il n'a rencontré que quelques difficultés légères d'enchaînement et de prononciation qu'il a pu dépasser avec succès vers les dernières séances.</p>
Rayan & Assala «02»	<p>➤ Tout au long de cet apprentissage nous avons remarqué une grande facilité chez ces deux élèves, à comprendre et surtout à mémoriser. C'est sur le plan de la prononciation qu'elles montraient le plus de faiblesse : elles ont éprouvé des problèmes sérieux à prononcer certains sons ; en particulier les voyelles propres à la langue française comme : [ɛ], [ɔ] [ø] [y], [œ], [ə] [ɔ̃]. Pour remédier à leurs difficultés articulatoires nous les avons pris isolément durant la majorité des séances afin de pouvoir travailler spécifiquement avec elles et observer les éventuels progrès.</p> <p>➤ Effectivement, après plusieurs essais, leur prononciation s'est remarquablement améliorée et elles ont mémorisé, compris et articulé parfaitement la majorité des comptines proposées.</p>

✓ BILAN

En général, le travail de mémorisation était quelque peu difficile ; en particulier avec les élèves de première année. Il fallait à chaque début de séance travailler sur le fond de la ou des comptines déjà apprises ce qui ne nous a pas du tout aidé à mettre en œuvre toutes les comptines prévues. Précisons qu'il aurait fallu consacrer plusieurs séances pour certains élèves rien que pour leur faire apprendre une seule comptine. Par voie de conséquence on n'a pu travailler que sept comptines sur les dix initialement programmées. Finalement, il convient de signaler que malgré les problèmes rencontrés, les objectifs que nous nous étions fixés lors de nos séances ont tous été plus ou moins atteints et la majorité des élèves en question était concentrée et positive face à cet apprentissage .

3. Analyse et interprétation des résultats du post-test

À l'issue des séances d'apprentissage par les comptines nous avons procédé à une seconde évaluation élaborée avec les mêmes critères que ceux utilisés dans le pré-test. Ainsi, après plus de deux mois de travail et d'apprentissage renforcé par les comptines, les élèves se sont montrés plus expressifs, leurs productions orales étaient plus riches en mots et en structures linguistiques contrairement au pré-test ; ce qui nous a posé un problème fondamental au moment de l'analyse : celui de « *la norme* », qu'est ce que « bien parler » ? Existe-t-il des critères pour analyser l'énoncé oral comme c'est le cas pour l'écrit ? À quel moment un énoncé oral présente-t-il des emplois erronés ? Les productions orales des élèves sont d'abord analysées sous forme de cas individuels à travers une grille d'évaluation dans laquelle nous avons essayé de trouver des traces d'apprentissages antérieurs (par les comptines). Nous avons par ailleurs cherché l'origine de tout écart entre ce qui avait été appris et ce qui avait été réalisé. Enfin pour interpréter nous avons attribué la majorité des écarts soit à une mauvaise compréhension du fonctionnement du système linguistique français soit à des interférences de la langue maternelle (Arabe dialectal) avec la langue française.

✓ Grille de réévaluation des compétences langagières (post-test):

	ECOLE « KHANTOUL CHAABANE »			ECOLE « CHAIMA »				
	ISSAM	RAYAN	ASSALA -2-	FADI	ASSALA -1-	MALEK	NESSRINE	
ACTIVITE : DESIGNER/RACONTER / DECRIRE	Nombre d'objets illustrés et désigner par l'élève	15	24	22	10	14	20	11
	Nombre de désignations correctes	15	23	21	10	14	18	11
	Nombre de désignations erronées ou en langue arabe	00	01	01	00	05	02	00
	sons mal prononcés	//	//	//	//	//	//	//
	Qualité d'articulation : claire (A) ou avec défauts (B)	A	A	A	A	A	B	A
	Nombre d'énoncés émis	5	09	07	00	02	04	09
	Les connecteurs utilisés dans les énoncés narratifs en langue française	ET	ET	/	//	//	ET ENSUITE	ET
	Raconter l'histoire illustrée : en partie (C) , entièrement (D) , avec aide (E) , sans aide (F), en langue française (G) , en langue maternelle (H) en alternant les deux langues (I)	DEG	CEG	DEG	CEG	CEI	CEG	DEG
	Mots isolés	15	07	05	11	18	16	00

✓ FICHES DE COMMENTAIRES

Ecole : Chaima / Khantoul Chaaban

Niveau : 1^{ère} année & 3^{ème} année primaire

Activité : Nommer & Prononcer / Raconter & décrire

MALEK

➤ Avant de se lancer dans la description et l'analyse de la production de cette apprenante ; signalons qu'il était un petit peu difficile pour elle d'ordonner les différents moments de l'histoire illustrée toute seule, elle avait besoin de l'aide de son enseignante qui lui a facilité la tâche en lui rappelant de temps en temps les comptines apprises en classe.

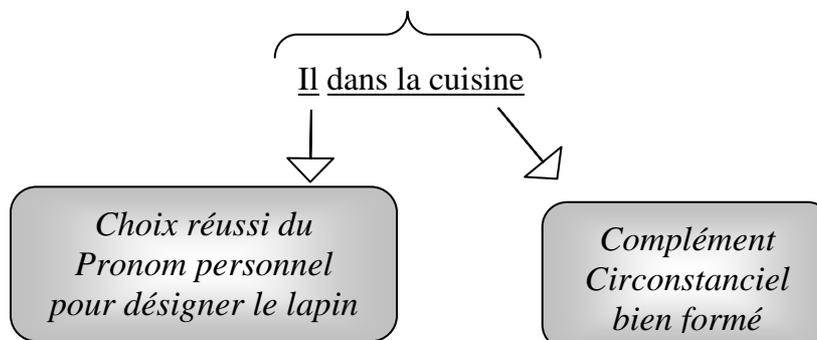
➤ Bien qu'elle soit beaucoup aidée par son enseignante, Malek a pris beaucoup de temps pour désigner le personnage principal, ses vêtements, l'endroit où il se trouve (représenté par chaque image) , certains éléments de son petit déjeuner, ainsi que les deux autres personnages secondaires «le chasseur et la fille».

➤ La première phrase formulée par cette élève était en langue arabe « *gaad yetkassal* » qui veut dire « il s'étire » pour décrire ce que fait le lapin dans la première image, ensuite elle a juxtaposé les deux mots « *lapin, la douche* » pour situer où se trouve le lapin dans la deuxième image.

➤ Elle a produit également deux verbes isolés, le premier à l'infinitif « *manger* » pour exprimer ce que fait le lapin dans la cuisine au cours de la 3^{ème} image et le deuxième conjugué « *tuera* » pour expliquer ce que veut le chasseur du lapin dans la sixième image, le troisième verbe, « *frapper* » est aussi à l'infinitif pour annoncer ce que fait le personnage dans la dernière image.

➤ Pour préciser où se trouve le lapin dans la troisième image, Malek a formulé une phrase sans verbe mais qui est claire :

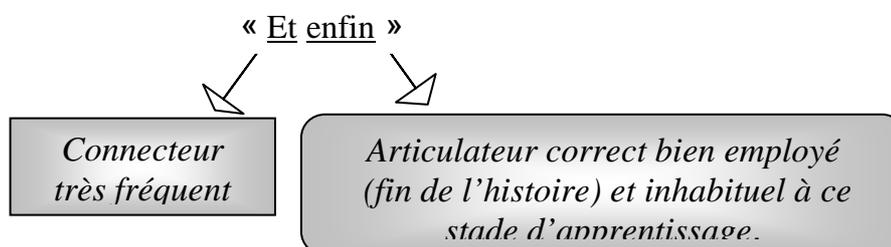
Phrase sans verbe mais claire et facile à interpréter sur le plan sémantique (interférence grammaticale avec l'arabe)



➤ En arrivant à la dernière image, elle a employé deux adjectifs «*petite*» pour caractériser la fille et «*jolie*» pour décrire les bijoux que porte cette dernière. Elle a réinvestit aussi l'expression «*me serer la main*» prise de la comptine «*Dans sa maison un grand cerf*» pour décrire ce que fait la petite fille au lapin.

MALEK
(suite)

➤ Pour conclure l'histoire Malek a utilisé l'articulateur :



➤ Nous avons remarqué aussi beaucoup d'hésitations chez cette apprenante ayant pour conséquence de longues pauses comme c'est le cas dans les deux tours de parole suivants, où elle a pris beaucoup de temps pour produire un mot après avoir répété sa première lettre plusieurs fois

E : et ça c'est quoi ?

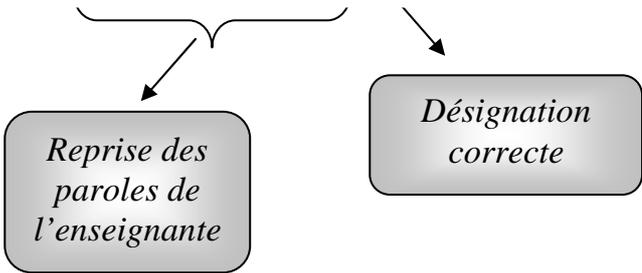
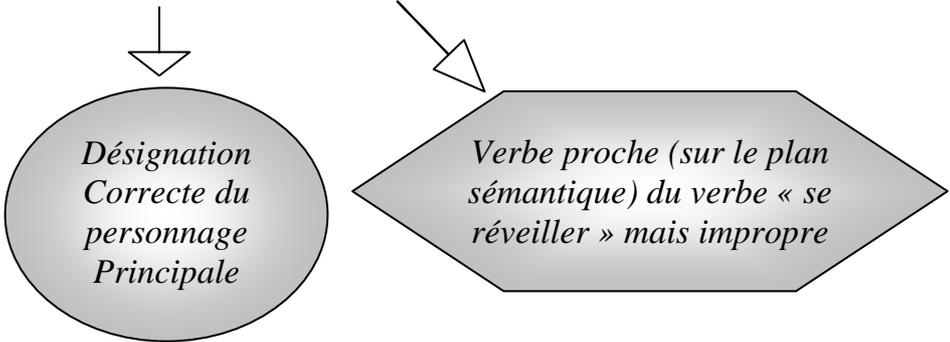
M : cho.....cho.....cho

E : oui oui oui c'est juste c'est du.... ?

M : chocolat

<p>MALEK (Suite)</p>	<p>➤ elle lançait des expressions courtes et semblait à court de mots d'où les longs moments de silences repérés. Aussi, quelques mots étaient incompréhensibles mais il est difficile de savoir si cela provient de la qualité de l'enregistrement ou de la prononciation de Malek.</p>
<p>ASSALA «01»</p>	<p>➤ Sur le plan lexical, il était difficile et même impossible pour cette élève de raconter, dénommer ou décrire quoi que ce soit toute seule, il aurait fallu que l'enseignante lui rappelle quelques comptines déjà apprises afin de l'aider à trouver les mots adéquats pour exprimer le contenu de l'histoire illustrée. En effet elle a pu désigner correctement deux personnages «<i>le lapin et le chasseur</i>» après avoir chanté «<i>Dans sa maison un grand cerf</i>» et pour citer les vêtements du lapin, ASSALA a réinvesti quelques mots de la comptine «<i>Mon âne</i>», elle a produit aussi quelques mots isolés comme «baignoire/douche» pour exprimer ce que fait le lapin dans la troisième image ainsi que le mot «une maman» pour désigner le troisième personnage qui est normalement une petite fille.</p> <p>➤ Enfin pour décrire les bijoux du 3^{ème} personnage, ASSALA a utilisé l'adjectif «jolie». Cependant, elle montre les limites de son répertoire lexical lorsqu'elle fait recours à des mots en langue arabe au début de l'histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fi léfréche (dans le lit) : pour préciser où se trouve le lapin dans la première image. ✓ Yaftar (prend son petit déjeuner) ✓ Yatghada (prend son déjeuner) <p style="margin-left: 150px;">} Pour expliquer ce que fait le lapin dans la 3^{ème} image</p> <p>➤ Sur le plan de la cohérence et la syntaxe, ASSALA n'a pas produit des phrases, elle s'est exprimée par bribes et sans l'utilisation d'articulateurs logiques ou de connecteurs syntaxiques. Cependant son articulation était parfaite et sa prononciation excellente.</p>

<p>NESSRINE</p>	<p>➤ Cette apprenante a accompli les tâches : désigner, raconter et décrire en produisant un ensemble assez étendu de désignations correctes et en formulant un certain nombre de phrase simples (parfois longues). En effet elle a désigné parfaitement tous les personnages de l’histoire (<i>le lapin, le chasseur et la petite fille</i>) ainsi que tous les vêtements du lapin sous forme d’une liste de mots reliés par le connecteur « <i>et</i> » comme le montre le tour de parole suivant :</p> <p>E : qu’est ce qu’il met ?</p> <p>N : des bottes <i>et</i> le cache nez et le bonnet <i>et</i> le manteau <i>et</i> les gants.</p> <p>➤ Pour enchaîner ses phrases, NESSRINE a utilisé quatre fois l’articulateur chronologique « <i>ensuite.</i> »</p> <p>➤ Á la fin de l’activité, pour répondre à la question de l’enseignante qui lui a demandé pourquoi la petite fille a laissé entrer le lapin dans sa maison, NESSRINE a formulé une phrase incomplète qu’elle a introduit au moyen du connecteur logique « <i>parce que</i> » manifestant ainsi sa capacité à utiliser certains mots de liaison inhabituels et rarement utilisés à ce stade d’apprentissage du français. Enfin sa prononciation était correcte, claire et sans accent, les moments de silence étaient rares et les pauses très courtes.</p>
<p>FADI</p>	<p>➤ FADI s’est exprimé sur les images séquentielles d’une manière très limitée, ce n’est qu’avec l’aide de son enseignante qu’il a pu dénommer les trois personnages de l’histoire illustrée « <i>le lapin, le chasseur, la fille</i> » et quelques vêtements « <i>pyjama, un chapeau, cache nez, des gants</i> » ainsi que le lieu où le lapin s’est réfugié « <i>une maison</i> ». Il a utilisé aussi un verbe isolé « <i>manger</i> » pour dire ce que fait le lapin dans la 3^{ème} image.</p>

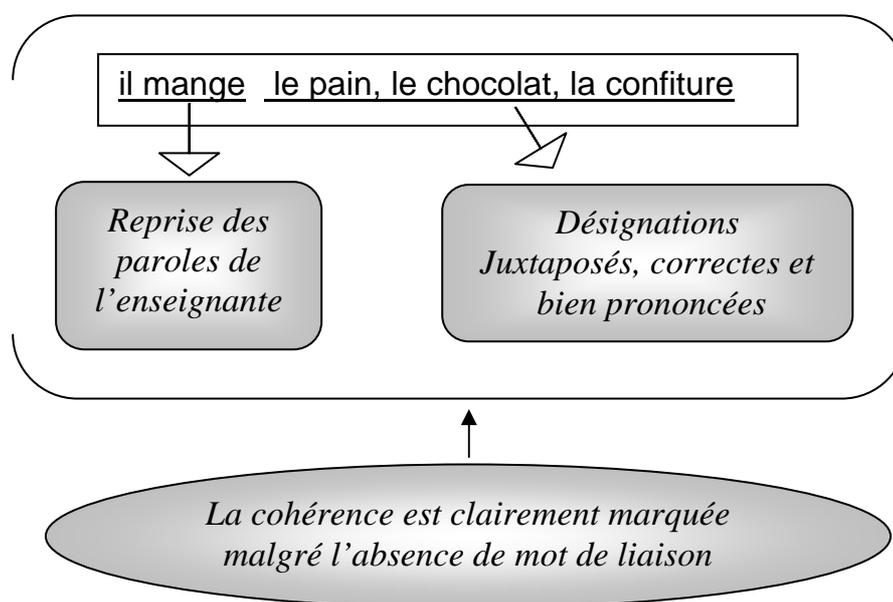
<p>FADI (Suite)</p>	<p>➤ FADI n'a pas utilisé de connecteurs ou d'articulateurs pour relier les quelques mots qu'il a produit. Il n'a pas formulé de phrases non plus, à part dans l'exemple suivant où il a repris les paroles de son enseignante :</p> <p>E : il a frappé à la</p> <p>F : il a frappé à <u>la</u> <u>porte</u></p>  <p>➤ Enfin malgré le peu d'informations apportées de la part de cet apprenant, son articulation était claire et sa prononciation parfaite.</p>
<p>ISSAM</p>	<p>➤ Pour nous raconter et décrire le contenu de l'histoire illustrée ISSAM a employé une gamme assez étendue de mots isolés et de phrases simples ; parfois mal formulées.</p> <p>➤ D'abord, pour exprimer ce qu'il voit dans la première image il a formulé une phrase simple (bien structurée sur le plan syntaxique) où a il évoqué l'un des personnages :</p> <p>Le lapin <u>debout</u></p> 

➤ le mot « debout » fait que le sens de la phrase est un petit peu difficile à saisir hors contexte, mais témoigne de la capacité de cette apprenant à résoudre un problème en utilisant des mots proches lorsque il lui manque les mots qui lui permettent d'exprimer exactement ce qu'il a à dire.

➤ Pour nous faire connaître ce que fait le lapin dans la deuxième image, ISSAM a utilisé un verbe isolé à l'infinitif «manger» et lorsque son enseignante lui a demandé d'énumérer ce que mange le lapin, il a produit une phrase simple en reprenant à son compte deux mots de son enseignante comme le montre le tour de parole suivant :

E : Il mange quoi ISSAM ? Regarde ce qu'il y a sur la table ?

ISSAM
(Suite)

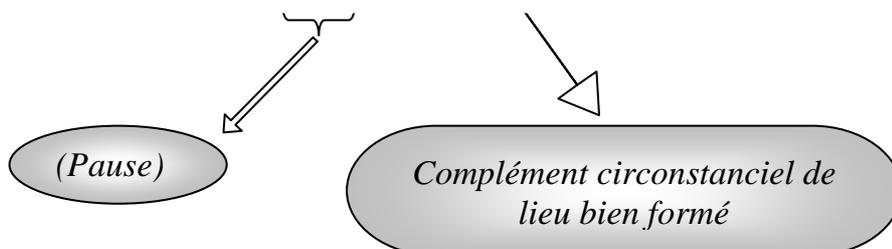


➤ Pour nous faire savoir où se trouve le lapin dans la troisième image, il a formulé encore une fois une autre phrase sans verbe mais claire et compréhensible : « le lapin de la bé.... dans la baignoire » que nous analysons ainsi :

ISSAM
(Suite)

Autocorrection ayant pour conséquence une pause

le lapin de la bé.....dans la baignoire



- pour exprimer ce que fait le lapin dans la quatrième image, notre apprenant a réinvesti mal une expression provenant de la comptine «*promenons nous dans les bois*»

Le lapin je mets



Phrase réinvestie et non adaptée au contexte

- ensuite pour dénommer ce que met le lapin comme vêtements ISSAM a enchaîné un ensemble de désignations correctes en utilisant 2 fois le connecteur « et » avec une courte pause

La veste *et* le chapeau, les bottes, les gants.....*et* le cache nez.

Pause pour chercher le mot suivant

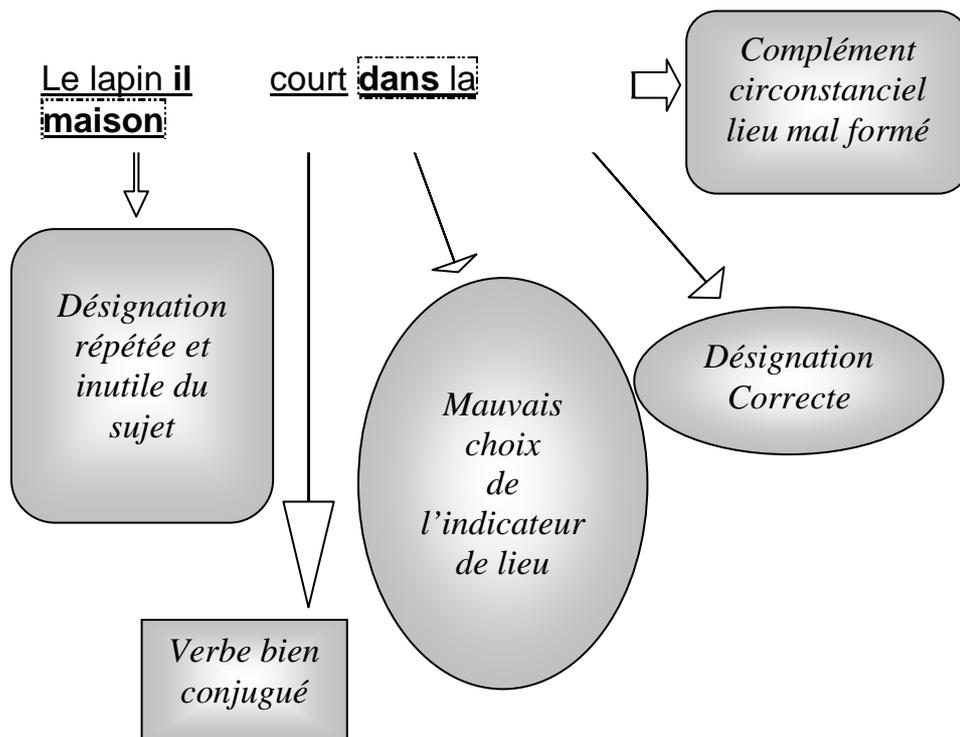
- En passant à la cinquième image, il a formulé un complément circonstanciel de lieu «*dans les bois*» pour indiquer où va le lapin après avoir mis ses vêtements.

➤ En s'approchant de la fin de l'histoire. Issam a évoqué le deuxième personnage en faisant une erreur grammaticale et deux erreurs phonologiques, (interférence avec la langue arabe) :

- ✓ [ə] au lieu de [u] —————> dans le mot « *loup* »
- ✓ [ɛ] au lieu de [y] } —————> dans le mot « *fusil* »
- ✓ (la) eu lieu de (le) } —————> (confusion du genre)

➤ Pour la dernière image, ISSAM a désigné le troisième personnage «*la souri*» et il a indiqué où se dirige le lapin lorsque il s'enfuit en produisant la phrase suivante

ISSAM
(Suite)



➤ pour ce qui est de la cohérence, il s'est exprimé par phrases isolées sans utiliser des articulateurs ou des connecteurs pour les enchaîner à part le connecteur «*et*» qu'il a utilisé au début de sa production pour citer les habits du lapin

➤ Cette élève a relaté aisément le contenu des images séquentielles sous forme d'une suite de mots et d'expressions simples et isolées sur les personnages et les lieux de l'histoire en faisant beaucoup d'erreurs généralement élémentaires (sous l'influence de la langue maternelle).

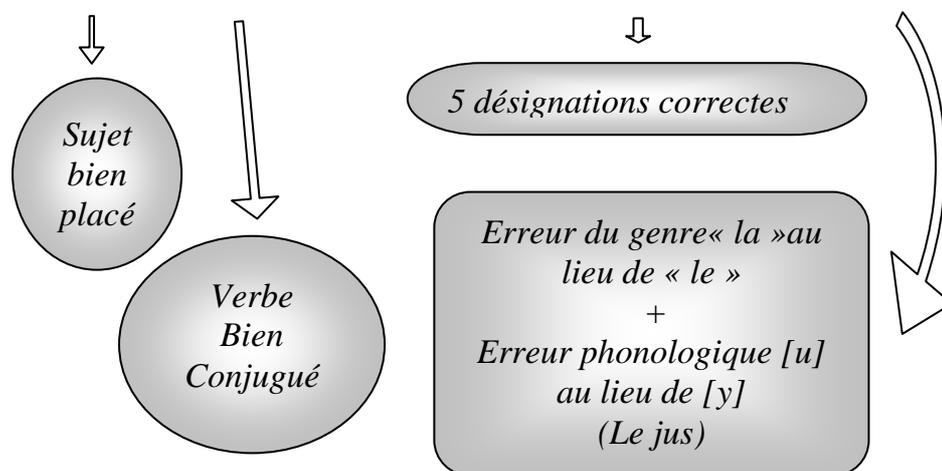
➤ En essayant d'exprimer ce qu'elle voit dans la première image, Assala a formulé une phrase simple et correcte sur le plan syntaxique mais elle a fait une erreur lorsqu'elle a mis le verbe à l'infinitif «*le lapin dormir*».

➤ En passant à la deuxième image, elle a produit une deuxième phrase un peu plus élaborée sur le plan syntaxique pour désigner ce que mange le lapin, sous forme d'une succession de mots bien prononcés mais non reliés :

ASSALA

« 02 »

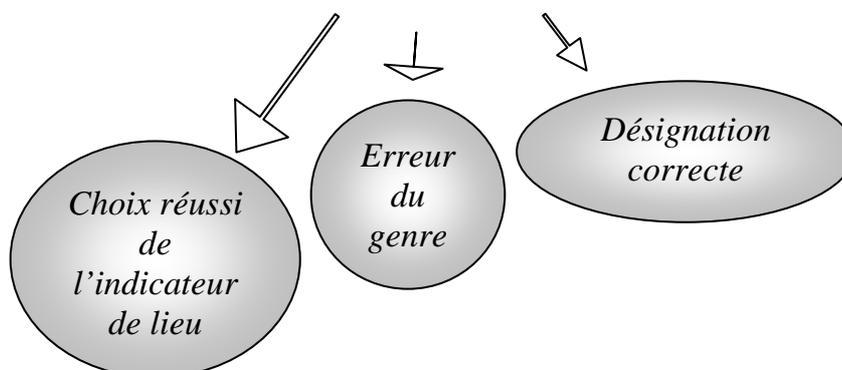
Le lapin mange le pain, le chocolat, orange la confiture la jou



➤ En arrivant à la dernière image, ASSALA n'a fait qu'indiquer l'endroit où se trouve le lapin sans dire ce qu'il fait, et ce en utilisant le mot « **baignoire** » précédé par l'indicateur de lieu « dans » —→ «*le lapin dans la baignoire*». Sur ce même modèle ASSALA a indiqué un autre lieu (dans la cinquième image) :

ASSALA
« 02 »
(Suite)

Le lapin dans la bois



➤ Pour désigner les habits du lapin, cette apprenante a procédé de la même manière que ISSAM lorsqu'elle a réinvesti mal l'expression : «*je mets*» de la comptine «*promenons nous dans les bois*» qu'elle a utilisé sans l'adapté au contexte, (le *lapin met* ou *il met*), et cela pour désigner chaque vêtement du lapin, ce qui nous donne un long énoncé composé de six phrases juxtaposées sans être coordonner «*je mets ma botte, je mets ma chapeau, je mets ma les gans, je mets ma cache nez*».

➤ Outre les deux autres personnages «*le loup* et *la souri*», elle a désigné d'autres éléments en rapport avec les dernières images en faisant quelques erreurs de confusion entre le féminin et le masculin sous l'influence de la langue arabe comme (*la*) au lieu de (*le*) dans les deux mots :

- ✓ *la soleil*
- ✓ *la fusil*

En langue arabe ces deux mots sont au féminin

➤ En gros cette élève s'exprime assez clairement, semble dire ce qu'elle veut mais sans pouvoir choisir la formulation la plus appropriée. Sa prononciation est bonne dans l'ensemble, les moments de silence sont rares, et les pauses très courtes

<p>ASSALA « 02 » (Suite)</p>	<p>➤ malgré la production d'un grand nombre de phrases, ASSALA n'a utilisé aucun articulateur ni connecteur pour les relier. Cependant elle n'est jamais au court de mots et se montre même créative en fabriquant le mot «<i>vite vite</i>» qu'elle accompagne d'un geste évocateur pour désigner la fuite du lapin dans la phrase suivante :</p> <p><u>Le lapin</u> <u>vite vite</u> <u>dans la maison</u></p>
<p>RAYAN</p>	<p>➤ Après avoir ordonné les différents moments de l'histoire illustrée, elle a produit une première phrase courte et sans verbe pour énoncer ce qu'elle voit dans la première image :</p> <p>(?) <u>lapin</u> <u>dans le [lɛ]</u></p>

RAYAN
(Suite)

- pour indiquer où se trouve le personnage principal dans la deuxième image, elle a produit une désignation erronée «*banyo* au lieu de *baignoire*» et elle a fait une erreur grammaticale (*de* au lieu de *dans*) → «*Le lapin de le banyo* »
- ensuite elle a réinvestit plusieurs mots pris de la comptine «*promenons nous dans les bois*» pour parler des habits du lapin ; et effectivement elle a réussi à les designer correctement en produisant une longue phrase bien enchaînée :
«*je* met ma veste *et* mes bottes *et* le pantalon *et* la veste *et* le chapeau *et* le cache nez. »
- En arrivant à la cinquième image RAYAN a construit une autre phrase sur le même modèle que la première phrase et avec la même erreur (sans verbe) pour donner le lieu vers lequel s'est dirigé le lapin après avoir mis ses vêtements «*lapin dans les bois*»
- En passant à la sixième image notre apprenante a utilisé deux fois le présentatif «*c'est* » pour désigner le chasseur et son arme :
«*c'est* le chasseur /*c'est* le fusil». En outre, cette image est la seule qui a donnée lieu à la production d'une phrase simple et correcte sur tous les plans de la part de RAYAN «*le lapin court* ».
- lorsque l'enseignante lui a demandé pourquoi le lapin court, elle a répondu en lançant un mot isolé «*peur*» ensuite elle a expliqué pourquoi il a peur en employant une phrase très mal formulée sur le plan syntaxique mais claire et facile à interpréter sur le plan sémantique «*peur le lapin le manger*». Outre les phrases simples, RAYAN a produit aussi beaucoup de mots isolés désignant d'autres éléments de l'histoire comme «*le chapeau, les arbres, le nuages, le soleil*» ainsi que le troisième personnage «*la souri* » et ses vêtements «*une robe, des bottes*». Dans l'ensemble sa prononciation était bonne, et son articulation était claire

✓ BILAN

Ce test s'est déroulé dans un cadre communicationnel où le temps de parole a varié d'un élève à l'autre. Certains se sentant à l'aise en français et ne faisant plus attention à leurs erreurs ont produit des énoncés plus longs que ceux de leurs camarades. Dans l'ensemble, tous les élèves (avec l'aide des enseignantes) ont pu s'exprimer à propos des images séquentielles, tout en faisant des erreurs d'origines différentes dues généralement à une mauvaise compréhension du fonctionnement du système linguistique français ou bien, à des interférences de la langue maternelle (arabe dialectal) avec la langue française : les différences entre les deux langues sont si importantes que les erreurs et les incompréhensions sont très fréquentes, on relève par exemple :

- ***Des erreurs syntaxiques*** : phrases sans verbe, phrases incomplètes, compléments circonstanciels mal formés, phrases où le sujet est désigné deux fois (il lapin), phrases longues mal ou non articulées...*etc.*
- ***Des erreurs grammaticales*** : mauvais choix des pronoms personnels, des noms communs sans déterminants, confusion des genres -masculin / féminin- ...*etc.*
- ***Des erreurs de conjugaison*** : verbes mal ou non conjugués ...*etc.*
- ***Ou encore des erreurs lexicales*** : désignations erronées, emplois de mots impropres...*etc.* Nous avons pu constater aussi des hésitations, soit sur la structuration de certaines tournures de phrases simples ou formes linguistiques, soit pour chercher des mots ou des expressions. Cependant, la prononciation était suffisamment claire et les pauses étaient courtes. Pour ce qui est de la narration, tous les élèves ont évoqué les personnages et les lieux de l'histoire illustrée, mais ils n'ont pas intégré la structure canonique des récits (situation initiale, élément déclencheur, retour à une situation finale stable), la majorité des discours produits manquent de cohérence, ils sont gérés à partir de ce que les images montrent, rien n'est planifié : il y a juste une énumération des différents éléments de l'histoire, mais pas une organisation globale.

4. Comparaison des résultats :

Les résultats du pré-test, *avant l'apprentissage des comptines*, montrent que la majorité des élèves évalués disposaient d'un vocabulaire insuffisant pour ne pas dire très pauvre, ainsi qu'une prononciation imparfaite sous l'influence de la langue maternelle, en particulier des phonèmes suivants : [ɛ], [ɔ] [ø] [ɣ], [œ], [ə] [ɔ̃]. Aussi, à part ASSALA « 02 » qui avait produit quelques expressions incomplètes et mal structurées, tous les autres élèves étaient incapables de formuler des phrases qu'elles soient simples ou complexes pour raconter ou décrire le contenu des images séquentielles, ils n'avaient produit que quelques désignations, souvent erronées, par le biais de mots isolés.

En revanche, après *l'apprentissage des comptines*, et malgré le grand nombre d'erreurs et des difficultés rencontrées au cours du post-test, nous avons pu constater quand même des résultats satisfaisants chez tous les élèves. Par exemple Malek et Assala « 01 » se sont montrées très expressives contrairement au pré-test où elles n'ont produit que peu de mots désignant des objets de la vie quotidienne. Nous avons remarqué aussi des améliorations chez Fadi qui s'est exprimé uniquement en langue française d'une manière assez étendue contrairement au pré-test où il a raconté toute l'histoire illustrée en langue arabe. Nessrine, Rayan Assala « 02 » et Issam pour leur part ont accompli la tâche demandée de manière efficace en produisant des mots, des groupes de mots, et même des énoncés courts souvent isolés ou reliés par des connecteurs simples et très fréquents «*et, ensuite*». Pour ce qui est de la prononciation ; on peut dire en la comparant avec celle du pré-test qu'elle s'est améliorée. Aussi, nous pensons qu'à travers les situations de réussite qu'ils ont vécu par le biais des séances d'apprentissage par les comptines, les apprenants hésitants et timides comme Nessrine et Assala ont changé et acquis une certaine aisance qui leur a permis de s'exprimer, de prendre aisément la parole durant le post-test et de montrer plus d'initiative dans les autres activités en classe.

5. Synthèse

Après une offre langagière des comptines, nos apprenants ont fait des progrès remarquables sur plusieurs plans, en particulier phonologique et lexical. L'étude expérimentale a donc confirmé l'impact positif des comptines sur l'apprentissage des langues étrangères en particulier le FLE comme nous l'avons supposé en formulant l'hypothèse de départ qui a motivé cette étude : en effet, nous constatons que les apprenants du groupe expérimental ont tous acquis une bonne prononciation clairement intelligible même si l'accent de la langue maternelle (arabe dialectal) est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation reviennent occasionnellement. Ils se montrent aussi capables d'utiliser des phrases simples et de réinvestir à bon escient certains mots ou expressions provenant spécifiquement de certaines comptines apprises.

		Exemples de mots et d'expressions réinvestis par les élèves durant le post-test
Comptines apprises	<i>Ah !mon beau château</i>	Château - jolis bijoux - fille
	<i>Promenons-nous dans les bois</i>	Le loup - les bois - le fusil - les gans le cache nez- le chapeau- les bottes mangerais - prend - je mets
	<i>À quoi jouent les crayons</i>	Un soleil, une souris
	<i>Mon âne</i>	des souliers - un bonnet – joli - petit cache nez - le chocolat
	<i>Il court il court le furet</i>	Il court, les bois, joli
	<i>Dans sa maison un grand cerf</i>	Maison, lapin, chasseur, tuera me serrer la main
	<i>Soufflez monsieur le vent</i>	Les nuages, le chapeau

Pour certains élèves, le transfert et la réutilisation des mots, des formes et des structures linguistiques acquises étaient seulement un déplacement ou un transport autrement dit, ils les ont réinvestis sans les transformer pour les adapter au contexte, comme c'est le cas dans l'expression « *je mets* » de la comptine « *promenons nous dans les bois* » qui était utilisée majoritairement tel qu'elle est sans aucune transformation ou adaptation. Pour d'autres élèves, le transfert et le réinvestissement étaient un transport et une transformation à la fois. Cependant, à chaque dépassement du registre de phrases simples, figées ou en partie mémorisées, les imperfections et les erreurs syntaxiques sont très fréquentes et rarement corrigées rétrospectivement. En d'autres termes, tant qu'il s'agit de désignations, de phrases simples et courtes ou déjà mémorisées ; les élèves de notre groupe expérimental s'en sort bien. Mais dès qu'ils se mettent à construire des phrases personnelles ou complexes et longues, ils produisent des séquences sans aucun lien logique et généralement mal formulées sur le plan grammatical et surtout syntaxique. De ce fait, nous pensons que ce travail aurait plus d'impact sur les compétences langagières des élèves s'il était mené dès le début de l'année scolaire. Quant à la maîtrise du fonctionnement du système linguistique français, nous pensons qu'il est prématuré de se prononcer, étant donné que ces élèves ne sont encore qu'en début d'apprentissage de la langue seconde. Enfin, avouons notre regret de n'avoir pas pu poursuivre les séances d'apprentissage sur une plus longue période pour que des progrès soient réellement visibles en particulier sur le plan syntaxique et au niveau des conduites narratives.

CONCLUSION

Tout au long de ce mémoire, nous avons pu constater le rôle essentiel des comptines en classe du *FLE*. Parole écoutée, parole partagée, parole proclamée, la comptine est tout cela à la fois. Elle contribue largement à la socialisation de l'enfant, développe les capacités d'écoute et incite à dire tous ensemble. En effet, nous avons pris conscience qu'elles sont un facteur indispensable de motivation et qu'elles permettent d'aborder un grand nombre de notions, de faciliter le travail de mémorisation et d'aider à la fixation des composantes linguistiques. Aussi, pour les apprenants timides, ces petits écrits oralisés permettent de faire entendre sa voix, au sein même du groupe- classe, sans crainte du regard d'autrui. En participant à un chant, même l'apprenant qui se croit en situation d'échec se solidarise avec ses camarades dans la perspective d'un travail commun et réussi :

« Les jugements de valeur sur soi et sur ses capacités sont au centre de l'attitude de l'élève face à son rôle dans l'apprentissage... Si l'élève se perçoit comme bon dans le groupe, son apprentissage s'en trouvera stimulé. S'il se perçoit comme moins bon que les autres, il peut avoir certaines difficultés à accepter sa responsabilité dans son apprentissage. Il est très important d'en tenir compte »⁴²

Au cours de cette recherche nous avons pris beaucoup de plaisir à voir évoluer les compétences langagières et l'attitude de certains apprenants qui n'osaient ne serait-ce que parler au début de cette expérimentation. Ils ont pris plus d'assurance dans leur prise de parole suite aux séances d'apprentissage par les comptines. Il est possible de dire que cette expérience est sans conteste une expérience qui leur a permis de développer leur estime d'eux même et de prendre suffisamment confiance en eux pour pouvoir s'exprimer et réutiliser ce qu'ils ont appris pour améliorer leurs propos en communication orale en français langue étrangère. Nous avons en effet pu noter que même si l'enfant est incapable de prononcer des

⁴² Carmen Picard, (2002), Atelier : Stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, CSMV : P1

paroles, il peut quand même être intégré dans l'activité, et ce, grâce à la gestuelle accompagnant les comptines. L'expérience motrice enrichit le vocabulaire, stimule les émotions et accroît la formation des images mentales et des représentations. Même si le climat de classe doit rester favorable au travail, la détente et le bien-être n'en sont pas exclus. Bien au contraire, on apprend mieux si on se sent à l'aise, et c'est ce que l'utilisation de la comptine nous a permis d'instaurer. Les compétences relatives au langage sont nombreuses et les comptines semblent plus particulièrement appropriées pour acquérir les suivantes :

- *Prendre la parole et s'exprimer de manière compréhensible quant à la prononciation et à l'articulation.*
- *Identifier les éléments de la langue parlée notamment les phonèmes, les isoler, les reproduire, les associer, les agencer pour raconter décrire ou désigner.*

Ainsi, nos séances ont été, il nous semble, assez variées : les élèves ont travaillé l'accentuation et la prononciation de la langue française, ils ont acquis du vocabulaire, ils l'ont réinvesti, ils ont travaillé des structures syntaxiques et ont pu largement s'exprimer même si ont manifesté des hésitations et fait des erreurs. Cela dit, nous nous sommes aussi aperçus que les comptines n'étaient pas un remède miracle aux lacunes des enfants. Nous restons convaincus cependant qu'ils sont un bon moyen pour *aborder* et *entrer* dans une langue étrangère, mais il nous semble qu'il ne faudrait pas s'en contenter et croire que ces dernières permettront de parfaire et de mener à terme l'apprentissage ou que nous puissions en fonder toute une action pédagogique et que cela soit suffisant. Cela nous semble prépondérant pour l'apprentissage sur toute la durée de l'école primaire. En revanche, l'enseignement des langues dans le collège est très différent et propose des moments de réflexion sur les structures de la langue qu'il est difficile de mettre en place comme tels en primaire vu l'âge des enfants. Ainsi, nous voyons donc les comptines comme totalement adaptées à l'enfant afin qu'il puisse apprendre une langue étrangère à l'école primaire et aller plus loin dans son apprentissage ultérieur.

BIBLIOGRAPHIE

1. Orrechioni.Catherine Kerbrat, (1990), *Les interactions verbales*, Paris : Armand Colin
2. H.Boyer, M.Butzbach, & M.Pendanx, (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère.*
3. Martinet. André, (1960), *Elément de linguistique générale*, Paris : Armand colin
4. Foulin J. N. Mouchon S, (2000), *psychologie de l'éducation*, Nathan.
5. Berthoud A .C. Py. B., (1993), *des linguistes et des enseignants*, Berne : Editions scientifiques européennes
6. Pollock J.Y., (1997), *Langage et cognition*, Presses Universitaire de France
7. Gallison .R, (1985), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangère*, Paris : Hatier
8. Lescout. Maryse, (1985), *autour des comptines*, Nathan.
9. H. Bustarret. Anne, (1982), *L'oreille tendre*, Les Editions Ouvrières
- 10.Grandcoin-Joly.Ginette, Josette. Spitz & Danièle. Cejtlin., (1991), *pour une classe réussie en maternelle*, ED Nathan pédagogie.
- 11.B.Leuthereau, (1987), *Pâte à modeler*, Fuzeau.
- 12.Delouche. Cécile & Merghem. Wahiba, (2000/2001), *Mémoire professionnel, La comptine : un outil pédagogique au service de l'acquisition du langage ?*, Centre I.U.F.M Antony Val de Bièvre
- 13.Tounsi. M, Bezaoucha .A &Guesmi. S, (2006), *Guide du maître - français 3^e primaire*. Alger : O.N.P.S

14. Aoussine. Seddiki , « *Quelles actions audio – visuelles pour le français précoce en Algérie* » dans *Penser la francophonie – Concepts, actions et outils linguistiques*, Université d'Oran Essenia Faculté des Lettres, Langues et Arts Département des langues anglo-saxonnes Didactique des langues, pp : 316-322
15. Martin .Marie-Claire, *Les comptines : dedans, dehors*, Le français aujourd'hui, N°114
16. Delalande. Jacques, (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Paris : Institut national de l'audiovisuel et les Editions Buchet- chastel
17. Rapp- Hess. C & Agosti- Cherban.C, (1986), *L'enfant, le monde sonore et la musique*, paris : P.U.F
18. Besche, Gisèle, (1976), *Avec mes oreilles et ma bouche, avec mes yeux, avec mes doigts*, Ed de l'école
19. Puren. C, (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan –clé International "coll. DLE "
20. Cyr, Paul. (1998). *Les Stratégies d'Apprentissage*. Paris: CLE International.
21. Klein, Wolfgang. 1986. *Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
22. Nunan, David. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston, Ma: Heinle & Heinle/Newbury House.
23. Scovel, Tom. (2001). *Learning New Languages: a Guide to Second Language Acquisition*. Boston, MA: Heinle & Heinle/Newbury House
24. Ben Soussan et Al. (2001), *1, 2, 3...comptines*, Ramonville Saint-Agne, Eres.
25. Bruner Jerome (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Jean Georges (1998), *La poésie, les enfants, l'école*, Toulouse, SEDRAP.

26. Lequeux Paulette (1972), *Jeux de parole de la maternelle au CP et au CE*, Paris, Armand Colin.
27. Lire AU CP (2003), Malesherbes, Scéren CRDP.
28. Qu'apprend-ON A L'ECOLE MATERNELLE ? (2003), Paris, CNDP/XO Editions.
29. Taberlet Marie-Odile (1985), *Comptines à malices*, Paris, Armand Colin.
30. Tremouroux-KOLP Odile (2000), *Le chemin des comptines*, Labor.
31. Zakhartchouk Jean-Michel (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris
32. Fatima Chnane-Davin (1999/2000), Mémoire, La Communication Orale Des Primo-Arrivants : Des Interférences De La Langue Maternelle Au Transfert Des Acquis Linguistiques Du Français Langue Seconde
33. Merazga Ghazala, (2005), mémoire de magistère, L'activité de reconstitution de texte comme motivation d'un apprenant de FLE, batna : université colonel Hadj Lakhder

SITOGRAPHIE

1. www.momes.net (rubrique de comptines, plus de 800 titres classés par thème) (consulté le 10/01/2008)
2. www.pouletfrites.com (quelques douzaines de chansons traditionnelles pour les tout petits) (consulté le 13/12/2007)
3. www.ouellette001.com (comptines inventées et illustrées par les enfants)
4. www.cartable.net (espace enfant, de nombreux liens avec des sites sélectionnés pour les enfants) (consulté le 03/10/2006)
5. <http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/maternelle/comptines/index.htm> (travaux réalisés par le CDDP du Haut-Rhin) (consulté le 05/10/2006)
6. http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/outils/comptine.htm (pistes d'activités autour de la comptine)
7. <http://www.lelutin.com/REFLEXION-THEORIQUE-ROLES-ET.html> (Réflexions théoriques sur la comptine) (consulté le 05/10/2006)
8. www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/dev_lang.html

Musicographie

Sur un Air de Musique

RESUME :

Un des objectifs principaux de l'école dans le domaine de la langue est d'apprendre à parler et à communiquer, ainsi que de développer les différentes fonctions du langage chez l'enfant pour lui permettre d'échanger avec son entourage. Cet enrichissement de la langue orale, en particulier lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère, peut se faire par l'audition et la répétition de comptines qui permettent de travailler des éléments linguistiques variés : vocabulaire, expressions et structures. C'est pour ça nous avons choisi de porter notre mémoire sur la répercussion positive des comptines sur les rendements d'un jeune enfant apprenant une langue étrangère. Nous allons essayer de voir comment et en quoi l'apprentissage d'une comptine simple peut permettre l'appropriation de compétences langagières dans une langue étrangère (FLE en Algérie dans notre cas).

Nous nous proposons dans un premier temps de traiter d'un point de vue théorique le processus d'acquisition d'une langue étrangère comparativement avec celui de la langue maternelle (cas du FLE et de l'arabe dialectal en Algérie). Puis nous aborderons l'intérêt et les spécificités des comptines que nous envisagerons comme outil pédagogique en particulier pour l'apprentissage des langues étrangères. Dans un second temps nous exploitons un certain nombre de comptines auprès d'un public bien défini pour vérifier leur retentissement positif sur l'acquisition de compétences langagières. Enfin nous ferons la synthèse de cette réflexion pratique à travers l'analyse des résultats obtenus.

MOTS CLES

Comptines / acquisition / apprentissage/ langue maternelle / langue étrangère/

Le FLE en Algérie / compétences langagières