République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique et langues appliquées
Titre

L'impact de l'introduction de l'anglais sur l'enseignement-apprentissage du français au primaire

Cas des apprenants de troisième année primaire de la wilaya d'El-Oued (2022/2023)

Réalisé par :

- Asma **MEHELOU**
- Ibtissam **GHENNOUM**
- Rania **SEBA**

Directrice de mémoire :

- Dre. Kenza **BADI**

Soutenu et présenté publiquement le 15 juin 2023
Devant le jury composé de

Dr. Mohamed Lamine GHOULI	Président
Dre. Kenza BADI	Rapporteuse
Dr. Mamar AHMADI	Examinateur

Année universitaire : 2022-2023

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique et langues appliquées
Titre

L'impact de l'introduction de l'anglais sur l'enseignement-apprentissage du français au primaire

Cas des apprenants de troisième année primaire de la wilaya d'El-Oued (2022/2023)

Réalisé par :

- Asma **MEHELOU**
- Ibtissam **GHENNOUM**
- Rania **SEBA**

Directrice de mémoire :

- Dre. Kenza **BADI**

Année universitaire : 2022-2023

Dédicace

Nous dédions ce travail

à tous ceux qui nous sont chers.

Asma , Ibtissam & Rania

Remerciements

Si ce modeste travail a pu voir le jour c'est grâce à Allah le tout puissant qui nous a donné la force, la volonté et la persévérance pour dépasser toutes difficultés.

Nous avons, tout d'abord, un devoir de reconnaissance que nous voudrions sincèrement exprimer à Dre BADI Kenza, notre directrice de recherche, pour sa disponibilité, pour ses orientations et surtout pour son encouragement constant.

Nous exprimons également nos remerciements aux membres du jury qui ont bien voulu accepter de participer à l'examen de ce travail.

Notre gratitude s'adresse également à nos collègues, les enseignants de 3ème AP, pour leur collaboration.

Nous tenons à adresser nos vifs remerciements aussi à l'ensemble du corps professoral de notre département qui a contribué à notre formation tout au long de notre cursus universitaire.

Nous remercions très profondément ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'accomplissement de ce travail de recherche.

Merci à vous tous.

TABLE DES MATIÈRES

Titre	Page
Dédicace	**I**
Remerciements	**II**
Table de matières	**4**
Introduction générale	**8**
PARTIE I : cadrage théorique de la recherche	
CHAPITRE 01 **La situation sociolinguistique algérienne : quelle histoire ?**	
Introduction	**15**
I. Le plurilinguisme : une question d'actualité	**15**
1. Définition du plurilinguisme	**15**
2. Le plurilinguisme et le multilinguisme, quelle divergence ?	**16**
3. La compétence plurilingue et pluriculturelle	**16**
4. La politique linguistique éducative	**17**
5. L'éducation plurilingue	**18**
II. La réalité sociolinguistique de l'Algérie : état des lieux	**19**
1. Statut des langues en Algérie	**19**
1.1. L'arabe institutionnel : une langue maternelle ou uniquement formelle ?	**19**
1.2. L'arabe algérien: une palette riche de dialectes et un vecteur d'enseignement-apprentissage	**20**
1.3. Le français : un statut particulier	**21**
1.4. L'anglais : une langue à éveiller	**22**
III. Le système éducatif algérien	**23**
1. Définition	**23**
2. L'enseignement-apprentissage des langues au cycle primaire	**24**
2.1. L'enseignement de l'arabe	**24**
2.2. L'enseignement du français	**24**
2.3. L'enseignement de l'anglais	**25**
3. L'intégration de l'anglais au cycle primaire : un nouveau défi à l'école algérienne	**26**
3.1. La première tentative en 1993	**26**
3.2. L'intégration de l'anglais en 2022	**26**
4. Les finalités générales de l'enseignement primaire en Algérie	**27**
Conclusion	**28**
CHAPITRE 02 **Deux langues étrangères à l'école : quels effets ?**	
Introduction	**30**
I. Vers un meilleur apprentissage des langues	**30**
1. L'apprentissage précoce des langues étrangères	**30**
1.1. Le développement langagier chez l'enfant	**31**
1.2. Quel âge pour un meilleur apprentissage ?	**31**

1.3. Les contributions de l'apprentissage à l'âge précoce	**32**
2. Les théories d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère	**33**
II. Deux langues en contact : vers quelles conséquences ?	**34**
1. Le contact des langues en classe : quels enjeux ?	**34**
2. Les effets du contact des langues	**35**
2.1. Les influences translinguistiques en classe	**35**
2.1.1. L'interférence linguistique	**35**
2.1.1.1. Définition	**35**
2.1.1.2. La typologie de l'interférence linguistique	**36**
2.1.1.3. Les origines des interférences linguistiques	**37**
2.1.2. L'alternance codique	**38**
2.1.2.1. Définition	**38**
2.1.2.2. La typologie de l'alternance codique	**39**
2.1.2.2.1. La typologie de Shana Poplack (1980)	**39**
2.1.2.2.2. La typologie de Danièle Moore (1996)	**40**
2.1.2.3. L'alternance codique : une stratégie d'appui	**41**
2.1.2.4. Les motivations de l'alternance codique	**42**
2.2. Les représentations linguistiques en classe	**43**
2.2.1. Essai de définition	**44**
2.2.2. Les représentations linguistiques en didactique des langues	**44**
2..2.3. Représentation et motivation : quel rapport ?	**45**
Conclusion	**47**
PARTIE II : cadrage pratique de la recherche	
CHAPITRE 01 **Enquête par questionnaire : Enseigner en milieu plurilingue: comment ?**	
Introduction	**50**
1. Présentation de la méthodologie de recherche	**50**
1.1. Motivation de choix de l'outil d'investigation (le questionnaire)	**50**
1.2. Déroulement de l'enquête	**50**
1.3. Description du questionnaire	**51**
1.4. Présentation de l'échantillon	**52**
1.5. Raison de choix de l'échantillon	**52**
2. Analyse des données et interprétation des résultats	**53**
3. Synthèse et discussion des résultats	**70**
Conclusion	**72**
CHAPITRE 02 **Enquête par observation : La classe de FLE au primaire : quelle réalité?**	

Introduction	**74**
1. Présentation de la méthodologie de recherche	**74**
1.1. Pourquoi l'enquête par l'observation?	**74**
1.2. Cadre général de l'observation	**74**
1.2.1. Lieu d'enquête	**75**
1.2.2. Public cible	**75**
1.2.3. Les séances observées	**75**
1.2.4. Présentation de la grille d'observation	**76**
2. Analyse comparative et interprétation des données	**77**
2.1. Déroulement des séances 01 et 02	**77**
2.1.1. Séance 01 (le début de l'année)	**77**
2.1.2. Séance 02 (la fin de l'année)	**78**
2.1.3. Analyse comparative (selon la grille d'observation)	**79**
2.2. Déroulement des séances 03 et 04	**84**
2.2.1. Séance 03 (la présence des connaissances antérieures en anglais)	**84**
2.2.2. Séance 04 (aucune connaissance antérieure en anglais)	**85**
2.2.3. Analyse comparative (selon la grille d'observation)	**86**
3. Synthèse et discussion des résultats	**89**
Conclusion	**92**
Conclusion générale	**93**
Bibliographie	**98**
Annexes	**106**
Liste des figures	**115**
Liste des tableaux	**116**
Glossaire	**117**
Résumé	**118**

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'Algérie, un pays qui connaît une situation sociolinguistique bien particulière car elle a été un lieu d'invasions à répétition et donc une pluralité linguistique y règne depuis l'antiquité. Ce plurilinguisme sociétal a été mis en œuvre dans les milieux scolaires étant donné qu'ils représentent le lieu exemplaire pour la construction identitaire, culturelle et sociale. À ce titre, le système éducatif subit de nombreuses réformes suite aux politiques linguistiques instaurées par l'État.

L'introduction de l'anglais au primaire : l'une des politiques linguistiques éducatives récentes qui a été prononcée dans le communiqué final du Conseil des ministres, le dimanche 19 juin 2022. Cette politique ambitieuse, en matière d'enseignement précoce des langues étrangères et du plurilinguisme, reflète un intérêt double du pays, d'une part, de sa participation au projet de mondialisation et de son évolution. D'autre part, de celui de l'apprenant, de son épanouissement et son intégration dans un monde pluriel.

En outre, ce projet modifie considérablement le paysage scolaire en plaçant les enfants-apprenants de troisième année primaire dans un milieu trilingue qualifié par l'exposition aux langues de diverses considérations statuaires (l'arabe, le français et l'anglais).

Intitulée : « L'impact de l'introduction de l'anglais sur l'enseignement-apprentissage du français au primaire. Cas des apprenants de troisième année primaire de la wilaya d'El-Oued.2022/2023 », cette recherche met l'accent sur les retombées de l'intégration de l'anglais, en troisième année primaire, sur les mécanismes d'apprentissage ainsi que les stratégies d'enseignement en classe du français langue étrangère.

Notre sujet revêtira un aspect interdisciplinaire ; primo, il s'inscrit, bien évidemment, dans le domaine de la didactique de FLE dans la mesure où il traite le fonctionnement de la situation d'enseignement-apprentissage. De plus, cette étude s'ancre dans la sphère de la sociolinguistique et la socio-didactique étant donné que la classe s'agit d'une mini-société dans laquelle plusieurs variables sociaux influent la nature des pratiques et des représentations.

Le choix de notre sujet de recherche est né d'un certain nombre de motivations et d'intérêts d'ordre personnel et professionnel.

Notre motivation personnelle est stimulée par l'actualité de ce sujet au niveau de l'école primaire algérienne (l'introduction de l'anglais en tant qu'une deuxième langue étrangère) ainsi que les divers débats qu'il a suscités entre adversaires et adjuvants.

Notre motivation professionnelle est éveillée par notre expérience, en tant qu'enseignantes, dans cette nouvelle scolarité trilingue ainsi que notre perception du changement provoqué avant et après l'intégration de la langue anglaise.

Par ailleurs, le problème qui nous incite à effectuer cette recherche s'avère d'une réflexion sur le fonctionnement de l'apprentissage simultané de deux langues étrangères mais aussi nouvelles pour un petit enfant et sur l'ajout que l'anglais pourrait donner à la scolarité primaire. En vue de déterminer les différentes dimensions de ce sujet de recherche et bien orienter notre investigation, la question centrale qui vient à l'esprit est la suivante :

L'introduction de l'anglais au primaire influe-t-elle le processus d'enseignement-apprentissage du français ?

Autrement dit, nous nous interrogeons sur l'effet d'un tel apprentissage précoce et synchronique de deux langues étrangères sur le progrès d'acquisition dans la langue française. De là, l'hypothèse principale que nous avons anticipée dit que les langues de l'élève s'entrecroiseraient régulièrement en classe, ce qui résulterait de nouvelles pratiques et attitudes d'ordre linguistique et psychoaffectif. Autour de cette réflexion, un certain nombre de questions sous-jacentes ont été soulevées:

1- L'apprentissage plurilingue et précoce est-il opportun avec les capacités des apprenants de troisième année primaire ?
2- Sur quel(s) plan (s) l'anglais modifie-t-elle la classe de FLE ? Quelles sont les raisons ?
3- L'anglais, nouvelle langue étrangère à l'école primaire, peut t- il être une langue passerelle vers le français?
4- Comment l'enseignant réagit-t-il face aux différents enjeux de cette nouvelle scolarité plurilingue?

Face à ces questions, nous avons anticipé les hypothèses suivantes et qui correspondent respectivement aux questions sous-jacentes posées :

- ✓ L'apprentissage précoce et simultané de deux langues étrangères pourrait être une surcharge cognitive aux enfants âgés de 8- 9 ans.
- ✓ L'introduction de l'anglais provoquerait une confrontation permanente avec le français vu la ressemblance des deux codes, ce qui mettrait l'enseignant du

français face à des élèves qui feraient, le plus souvent, des interférences et des alternances codiques.

- ✓ L'anglais pourrait être une langue d'appui pour l'enseignement/apprentissage du français.

- ✓ Les enseignants, exposés pour la première fois à ce type de scolarité, pourraient faire preuve de résistance et de refus vis à vis des nouvelles pratiques et productions en classe.

À la lumière de ce qui précède, l'objectif principal de la présente recherche est le suivant : connaître les retombées pédagogiques de l'enseignement- apprentissage de l'anglais sur celui du français. Cet objectif a donné lieu à trois objectifs opérationnels :

1- Etudier les nouvelles attitudes et productions langagières de deux partenaires de l'acte pédagogique (l'enseignant et les apprenants).
2- Analyser les représentations des enseignants vis-à-vis de l'éducation plurilingue et précoce.
3- Présenter les nouvelles stratégies éducatives mises en pratique, dans une classe de français langue étrangère, lors de l'enseignement, l'apprentissage et également l'évaluation.

Afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche, nous avons opté pour la triangulation méthodologique en diversifiant les méthodes et les outils de collecte de données en vue d'obtenir une analyse de plusieurs facettes sur l'objet étudié. À cet égard, nous avons allié entre l'analyse qualitative et quantitative dans les deux enquêtes menées : l'enquête par questionnaire et celle par l'observation non participante et ouverte. Nous avons distribué le questionnaire auprès des enseignants de français de la troisième année primaire de la wilaya d'El-Oued, plus précisément de quelques circonscriptions de la commune d'El-Oued, au cours de l'année 2022/2023. Quant à l'observation, elle s'est déroulée dans trois écoles différentes chez trois enseignantes de français de la troisième année primaire également. Nous avons choisi de travailler sur cet échantillon étant donné que sauf les enseignants de français de ces classes (3ème année primaire) peuvent nous faire part de leurs vécus et de leurs constats à propos du contact linguistique entre le français et l'anglais ainsi que ses effets sur l'apprentissage de la langue cible (le français).

En outre, les lieux d'enquête ont été choisis à cause de leur proximité géographique par rapport à nos lieux de travail.

Cette présente recherche sera organisée en quatre chapitres répartis, de façon plus ou moins symétrique et équilibrée, sur deux parties : la première partie désignant le volet théorique. Elle se subdivisera, à son tour, en deux chapitres, à savoir :

Le premier chapitre intitulé « La situation sociolinguistique algérienne : quelle histoire ? », tentera de mettre au clair les dimensions contextuelles de notre recherche. Il évoquera, dans sa première section, les soubassements théoriques et contextuels sur lesquelles nous nous basons tout au long de l'investigation (le plurilinguisme, les considérations statuaires des langues, etc.). Quant à la deuxième section, elle mettra la lumière sur l'enseignement des langues au cycle primaire afin de comprendre le fonctionnement du système éducatif algérien. Ce chapitre penchera donc vers une dimension sociolinguistique et socio didactique.

Le deuxième chapitre, quant à lui, s'intitule « Deux langues étrangères à l'école : quels effets ? ». Dans ce présent chapitre, nous accorderons une attention particulière à notre objet d'étude. De là, dans sa première section, nous pencherons à clarifier le type d'apprentissage au primaire s'agissant de l'apprentissage précoce qui suscite un regain d'intérêt chez plusieurs chercheurs. Dans la deuxième section, elle sera consacrée pour exposer les enjeux du contact linguistique à savoir les influences transcodiques, la langue d'appui, les représentations linguistiques, etc. Ce chapitre abordera donc la dimension didactique de la recherche.

S'agissant de la deuxième partie de notre travail de recherche, elle représente le volet opérationnel. Elle se compose également de deux chapitres : l'un est pour l'enquête par questionnaire et l'autre pour l'observation de terrain.

PARTIE I.

Cadrage théorique de la recherche

Chapitre 01

La situation sociolinguistique algérienne : quelle histoire ?

« *Ce qui frappe l'observateur lorsqu'il est confronté à une situation semblable à celle de l'Algérie, c'est la complexité de cette situation ; situation complexe par l'existence de plusieurs langues ou plutôt de plusieurs variétés linguistiques, par l'inopérance des schémas classiques qui peuvent embrasser une réalité fluctuante, traversée par des conflits larvés et latents.* »

K. Taleb Ibrahimi

Introduction

L'Algérie, pays continent, ayant un paysage linguistique riche, se caractérise par la coexistence de plusieurs variantes langagières.

Dans ce premier chapitre, nous tenterons de mettre au clair les dimensions contextuelles de notre recherche. Pour ce faire, nous avons jugé important de définir, dans un premier ordre, la notion du plurilinguisme. Dans un deuxième ordre, nous présenterons les différentes langues en Algérie et leurs statuts dans le but de décrire la réalité sociolinguistique de ce territoire. Enfin, nous évoquerons le système éducatif algérien au cycle primaire et les politiques linguistiques qui orientent son fonctionnement.

I. Le plurilinguisme : une question d'actualité

Actuellement, le plurilinguisme fait son émergence comme une réalité vécue dans les sociétés mais aussi comme un objectif à atteindre. C'est qu'à partir des années 2000, cette vision s'est imposée dans le domaine de la sociolinguistique et la didactique des langues. En effet, afin de s'intégrer dans un monde de modernité, de mondialisation ainsi que de la science, le plurilinguisme devient une solution nécessaire voire incontournable. De là, G. Lüdi & B. Py commencent leur ouvrage *Etre bilingue* (1986) par ces mots: *« Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue. Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité».*

1. Définition du plurilinguisme

Le plurilinguisme est un concept difficile à définir car il est en perpétuelles évolutions et lié aux différents enjeux (notamment politiques).Sa définition étymologique désigne plusieurs langues.

Nous référons également à la définition proposée par D. Coste (2010 : 2) qui signale que le plurilinguisme : *« […] caractérisé comme le développement et l'usage par les acteurs sociaux d'une capacité à disposer des ressources d'expression de plusieurs langues. »*.Dans le même ordre d'idée, il s'agit de : « *la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétences divers et pour des finalités différentes »cité par* J. C.Beacco et M. Byram (2007 :10)

Cela signifie que cette notion qualifie chaque individu ayant un répertoire linguistiquement hétérogène qu'il l'emploie, d'une manière sélective, selon le type de la situation

communicative. En outre, le plurilinguisme est flexible, il ne demande qu'un degré de maîtrise suffisante et non pas parfaite des langues dans l'objectif de réussir la communication. C'est ce qui est appelée, par les tenants du plurilinguisme, la compétence plurilingue.

2. Plurilinguisme et multilinguisme, quelle divergence ?

Le plurilinguisme et le multilinguisme partagent une idée de pluralité, ils donnent également lieu à deux termes synonymes tandis que des nuances de sens qui doivent être clarifiées. Selon J. C. Beacco et M. Byram, (2007 :10) il faut distinguer entre « *le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné. […]* » (Cité par M. Rispail, 2017 : 95)

À cet égard, nous pouvons dire que le multilinguisme est la coexistence de diverses langues au sein d'une même société (multilinguisme sociétal). Cependant que le plurilinguisme s'agit, donc, de l'appropriation de plusieurs langues par un locuteur (plurilinguisme des individus). De là, Nous pouvons dire qu'ils sont indissociables car les locuteurs développent leurs compétences plurilingues selon le contexte linguistique de leur société.

Alors, d'un point de vue sociolinguistique, il est évident que l'Algérie est un pays multilingue et riche des langues ayant des statuts distincts (l'arabe, le tamazight, le français et l'anglais) : les algériens vivent donc une situation réelle du plurilinguisme.

3. La compétence plurilingue et pluriculturelle

D. Coste (2010 :6) la définit ainsi : « *La capacité à mobiliser et à faire évoluer les ressources langagières d'un répertoire (hétérogène) en vue de leur mise en œuvre dans des familles de situations à des fins de résolution des tâches et d'interaction sociale…* ».Il ajoute qu' :

> On désignera, par compétence plurilingue (PL) et pluriculturelle (PC), la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.(D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997: 12)

Dans ce sens, le fait d'acquérir une compétence plurilingue et pluriculturelle c'est s'approprier plusieurs langues, maîtrisées à des degrés distincts, et s'ouvrir automatiquement vers des cultures diverses.

Autrement dit, la compétence plurilingue se manifeste quand le locuteur opère des choix raisonnés et souples d'une variété linguistique à une autre selon les besoin situationnels et intentionnels. Il s'agit, donc, de savoir utiliser des répertoires linguistiques multiples et de s'éloigner des pratiques reposant sur les représentations et les stéréotypes.

Les travaux sociolinguistiques montrent que la compétence plurilingue touche, principalement, l'aspect de communication et d'interaction dans plus d'une langue et non pas le degré de maîtrise. De surcroit, elle se caractérise par une nature évolutive, globale et dynamique.

Il est également important de signaler que le plurilinguisme de tout citoyen est l'un des objectifs principaux de la politique linguistique éducative (J.P. Cuq, 2003:196). Autrement dit, afin d'installer un projet du plurilinguisme, l'école est le meilleur endroit pour éveiller les langues et surtout encourager l'apprentissage des langues étrangères.

4. La politique linguistique éducative

Au cours des années quatre-vingt- dix, cette notion a été développée en socio-didactique et impliquée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. D'après J.L. Calvet (1993 : 111-112) une politique linguistique est : *«L'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie ».* À ce sujet, M. Rispail, (2017 : 95) précise, de sa part, qu'elle : *« Couvre non seulement les politiques d'enseignement des langues et d'usages des langues dans les systèmes éducatifs, notamment étatiques et officiels, mais également l'ensemble de la problématique d'une éducation « civique » au plurilinguisme et à l'altérité linguistique ».*

Cela dit, la politique linguistique éducative désigne les décisions de l'Etat en matière de la langue et de la culture tout en prenant en compte des objectifs bien déterminés (politiques, sociaux, évènementiels). Le champ de mise en œuvre de ce processus décisionnel comprend la société et les systèmes éducatifs.

Dans cette optique, La rentrée scolaire 2022/2023, en Algérie, a connu une réforme importante dans le système éducatif au cycle primaire. En effet, suite à une instruction

présidentielle, la langue anglaise a été intégrée comme une deuxième langue étrangère qui coexiste avec le français. Il s'agit d'une politique linguistique qui naît sous l'influence de plusieurs facteurs, nous pouvons citer : la mondialisation, l'intégration dans un monde pluriel mais aussi d'autres facteurs politiques.

5. L'éducation plurilingue

Dans le cadre d'une approche socio-didactique, considérant la classe comme un espace restreint (mini-société) qui est en continuité avec d'autres contextes sociolinguistiques plus larges, cette notion reflète une éducation langagière fondée sur la pluralité linguistique et culturelle.

J. C. Beacco et M. Byram (2007 :18) précisent qu'elle s'agit de : « *[…] toutes les activités, scolaires ou extrascolaires, quelle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie.* »

Cette définition suppose que le principal objectif de l'éducation au plurilinguisme consiste à sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique et culturelle du monde. Par conséquent, ce type d'enseignement développe, chez eux, une ouverture d'esprit qui permettra, d'une part, à une acceptation tolérante de la multiplicité. D'autre part, elle suscite la motivation de l'acquisition des langues tout en développant des stratégies cognitives et relationnelles qui facilitent l'apprentissage et l'usage d'autres langues.

Pour le cas de l'Algérie, ces finalités représentent le cœur des systèmes éducatifs récents. À cet effet, l'introduction d'une deuxième langue étrangère, qui est l'anglais, à l'école primaire est une opportunité pour l'ouverture aux plusieurs langues et cultures, dès le plus jeune âge, ainsi qu'aux évolutions du monde moderne (sociales, économiques, éducatives, etc.). À vrai dire, ces finalités sont des réponses aux opposants de cette réforme.

De là, l'école d'aujourd'hui met l'enfant en contact avec trois types de langue ; des langues étrangères de communication internationale(le français et l'anglais), une langue formelle de scolarisation (l'arabe standard) et une langue maternelle d'échange quotidien (l'arabe dialectal).

II. La réalité sociolinguistique de l'Algérie : état des lieux

Selon K. Taleb Ibrahimi (2004 : 207-218), l'Algérie est un pays plurilingue dans lequel existe trois sphères langagières: la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères.

Cette auteure explique clairement le contexte linguistique au sein de la société algérienne. En effet, l'Algérie se caractérise par un cadrage diversifié des langues et des variétés. Cela est dû de la cohabitation, au passé et même aujourd'hui, de plusieurs civilisations et cultures. Nous avons ,alors, trois regroupements sociolinguistiques ; une langue nationale et officielle (l'arabe et le tamazight),les langues maternelles (l'arabe dialectal et le berbère) et les langues étrangères (le français, l'anglais, etc.)

Le phénomène du plurilinguisme est omniprésent en Algérie grâce à sa position géographique et son histoire mouvementée. Autant que la situation sociolinguistique de ce territoire est riche, autant elle devient complexe en matière des statuts des langues coexistées. A ce sujet, Il est à noter que la politique linguistique algérienne attribue à chaque langue un statut et une considération particulière, c'est ainsi résumé par G. Grandguillaume :

> Trois langues sont utilisées: la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère**.** (Idem, 1983 : 11)

1. Statut des langues en Algérie

Dans le but de cerner le cadre de notre recherche, nous ne parlerons ici, bien entendu, que de l'arabe avec ses deux variétés (classique et dialectal) et des langues étrangères qui sont fortement présentes dans le paysage linguistique algérien(le français et l'anglais).

1.1. L'arabe institutionnel : langue maternelle ou uniquement formelle ?

D'après I. Chachou (2013), la langue arabe est devenue, depuis l'indépendance de l'Algérie, la langue nationale et officielle qui marque l'appartenance de ce pays au monde arabo-musulman. Elle est également appelée l'arabe classique, littéral ou institutionnel.

Sous un ongle politique, la langue arabe a été officialisée, juste après la période coloniale par une décision dite : politique d'arabisation. Selon M. Yelles (2000 : 20) cette politique

repose : *«Sur un triptyque (la langue arabe, la religion musulmane, la nation algérienne) »*. Cela montre la volonté du pouvoir algérien de restaurer rapidement la civilisation arabo-musulmane en Algérie.

En d'autres termes, la politique linguistique algérienne a relevé un défi idéologique consistant à imposer la généralisation de la langue arabe comme la langue unique et exclusive dans tous les domaines (l'arabisation), surtout au sein du secteur d'enseignement/apprentissage considéré comme l'espace idéal pour la diffusion de cette langue.

Néanmoins, F. Chériguen (2008: 125-126) déclare que: « *L'arabe littéral reste toujours la langue intra-muros des écoles, comme toujours, il n'a pas gagné la rue et la vie quotidienne, car sérieusement concurrencée, voire éliminée par l'arabe algérien, le berbère et le français»*.

D'après ce linguiste, l'arabe classique n'est pas la langue maternelle du peuple algérien, un peuple considéré comme arabe par l'Etat. En effet, il s'agit d'un arabe scolaire que personne ne pratique en dehors l'école et qui reste toujours restreint et réservé au domaine formel et administratif par rapport aux autres variétés langagières avec lesquelles cette langue coexiste: l'arabe algérien, le tamazight et le français.

Nous pouvons dire qu'à partir de son indépendance, l'Algérie est devenue monolingue avec la langue arabe classique comme langue nationale dans les contextes formels (administration et enseignement). Ce fait se contredit avec la réalité linguistique de la société algérienne : *« S'agit-il donc d'enseigner l'arabe algérien (la langue nôtre) ou l'arabe standard (une langue autre) ? »* M. Z. Ali-bencherif (2019 : 37)

1.2. L'arabe algérien: une palette riche de dialectes et un vecteur d'enseignement-apprentissage

Contrairement à l'arabe institutionnel, cette variété est informelle (familiale) et essentiellement orale. Comme l'affirme K. Taleb Ibrahimi (1997 : 33) :«*L'arabe natal spontané de la vie pratique, […] est uniquement parlé»*.

Dans ce sens, l'auteure rajoute que cet arabe algérien se subdivise en :

> Quatre grandes régions dialectales: l'Est autour de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Oranie puis le Sud qui, de l'Atlas Saharien aux confins du Hoggar, connait lui-même une grande diversité dialectale d'est en Ouest. Quant aux dialectes

> berbères ou amazighs sont:« le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le targui ou tamashek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). (K. Taleb Ibrahimi, 2006: 78)

K. Taleb Ibrahimi affirme également que :

> L'arabe dialectal ou *darija* langue essentiellement orale avec certes, des variantes selon les régions du pays. Elle est considérée comme étant la LM de la majorité de la population algérienne. C'est donc la langue de la première socialisation car c'est à travers elle que se forge l'imaginaire de l'individu et son univers affectif pour la majorité des Algériens. (Idem, 1997: 28)

De ce fait, R. Benamar (2014: 139-158) indique que la situation linguistique peut avoir des conséquences sur les pratiques langagières des élèves en classe de langue. En effet, dans cet espace plus restreint qu'est l'école, cette cohabitation linguistique fait que la classe de langue représente une situation de communication de contact de langues par excellence (M. Causa, 2002), autrement dit, une situation dans laquelle enseignant et/ ou apprenant peuvent être amenés à utiliser deux langues: la langue étrangère et la langue maternelle.

1.3. Le français : un statut particulier

L'Algérie, malgré qu'il n'appartienne pas à l'Organisation Internationale de la Francophonie, se classe deuxième communauté au monde utilisant la langue française. Les algériens pratiquent souvent le français dans leurs conversations, la presse écrite, la télévision, etc.

Pendant la période coloniale, la langue arabe était totalement interdite car le française était la seule langue (voire officielle) utilisée dans les administrations et les institutions scolaires. À ce propos, K. Taleb Ibrahimi (1997 : 36) affirme:« *Dès les premières années de colonisation, une entreprise de dés arabisation et de francisation est menée en vue de parfaire la conquête du pays»*. G. Grandguillaume (1998) ajoute à ce sujet que :

> La langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française. (Idem, 1998)

La langue française a été la langue de scolarisation pour les algériens acculturés dans le but de rendre l'Algérie une communauté totalement française en effaçant l'identité algérienne et en considérant l'école comme étant le premier lieu de socialisation et d'acculturation.

Après l'indépendance, le pouvoir algérien effectue une politique d'arabisation, le français a perdu alors son statut officiel dans le pays. Ceci dit qu'il a été dégradé, sur le plan éducatif, d'une langue d'enseignement à une première langue étrangère et enseigné toujours avec ce statut à l'exception de certaines spécialités au niveau universitaire. À ce propos, T. Zaboot (1989 : 91) souligne que : « *La langue française a connu un changement d'ordre statutaire et de ce fait, elle a quelque peu perdu du terrain dans certains des secteurs […]* ».

D'ailleurs, la réalité indéniable est que la langue française existe toujours et garde son prestige en Algérie. Certainement, elle occupe une place primordiale dans la politique, l'administration ainsi que l'éducation. Aussi l'enseignement- apprentissage du français est obligatoire dès la troisième année primaire comme le souligne S. Essalah-Rahal :

> Cette langue est vue comme la possibilité d'une promotion sociale et comme un instrument d'ouverture vers la modernité, la connaissance. Elle reste la langue des citations cultivées, du monde de l'industrie et du commerce international. Elle est récurrente exclusivement ou concurremment avec l'arabe sur les enseignes des commerces. (Idem, 2004 :29)

1.4. L'anglais : une langue à éveiller

De nos jours, l'anglais jouit d'un rôle crucial dans le monde. Il se caractérise par une force démographique, économique, scientifique et politique (vernaculaire) ainsi qu'il résout des problèmes d'intercompréhension dans plusieurs communautés (véhiculaire).

En Algérie, la langue anglaise représente une langue universelle de science et de nouvelles technologies, mais elle est peu utilisée dans les faits et les discours algériens par rapport au français. Cela n'exclut pas qu'elle progresse au fur et à mesure dans ce pays.

En effet, il nous arrive, aujourd'hui que l'anglais apparaît dans les produits, les annonces, les placards publicitaires et même dans les conversations des jeunes. Il occupe le statut de la deuxième langue étrangère comme le constate Y. Derradji (2001 : 46) :« *L'anglais, considéré comme langue étrangère seconde revêt une importance plus grande pour la poursuite des études à l'étranger ou pour faire des études pointues dans le domaine de la recherche*».

Cependant, certains politiciens et journalistes clamait haut et fort que l'anglais devrait être la première langue étrangère du pays et *: « Que l'on ne pouvait pas être « plus royaliste que le roi » du fait que les Français eux-mêmes commencent à reconnaître la régression de la langue française sur la scène internationale »*. (R. Kammoune, 2008 : 34)

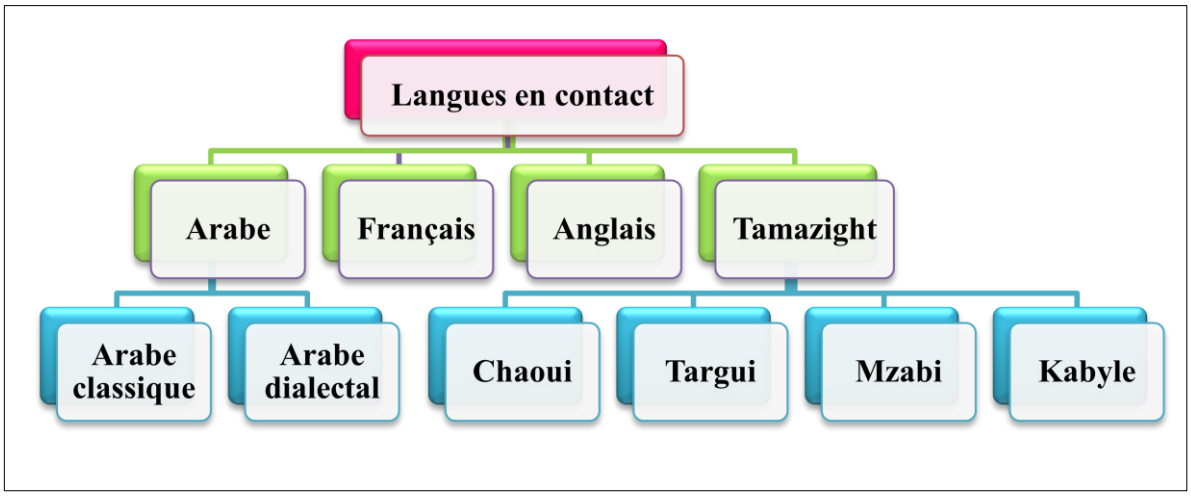


Figure n° 01: schéma représentatif du paysage linguistique algérien

III. Le système éducatif algérien

1. Définition

J-P. Quq définit le système éducatif comme suit :

> Dans le domaine de l'éducation, On désigne l'ensemble du dispositif mis en place pour assurer l'instruction des enfants et plus généralement de la jeunesse d'un pays sous l'appellation de système éducatif. Reflet de la société qui les a institués. Ces systèmes ont des caractéristiques nationales qui les distinguent les uns des autres. (Idem, 2003: 232)

Ceci dit que le système éducatif désigne un ensemble d'éléments (disciplines, méthodes, procédés, structures, principes, modes de fonctionnement, etc.) cohérents, interdépendantes et fonctionnels qui assure l'instruction et le développement intellectuel d'un être humain pour des finalités implicites ou explicites.

Le système éducatif algérien est conçu par le ministère de l'éducation nationale. Il subit dès l'indépendance de diverses réformes et évolutions. En outre, il se subdivise en trois secteurs comme le souligne le Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire (N°4 (2008 : 10) Article 27), à savoir :

- L'éducation préparatoire.
- L'enseignement fondamental, regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen.
- L'enseignement secondaire général et technologique.

2. L'enseignement/ apprentissage des langues au cycle primaire

Actuellement, l'arabe scolaire, le français et l'anglais sont les langues présentes à l'école primaire d'aujourd'hui et sur lesquelles nous focalisons notre attention. Nous déclarons encore que dans certaines régions, le tamazight est également une langue d'enseignement. Ce qui reflète la pluralité linguistique dans le contexte scolaire.

2.1.L'enseignement de l'arabe

Comme l'arabe s'agit d'une langue officielle de l'Etat, il est, alors, langue de scolarisation. En effet, il est appris par la majorité des algériens et véhicule tous les enseignements (la géographie, l'histoire, la mathématique, etc.). Ceci indique que l'enseignement de l'arabe est à la fois un enseignement en langue (finalité cognitive) et un enseignement de la langue (finalité linguistique et communicative).

De surcroît, l'arabe est le seul qui bénéficie de plus de temps car son enseignement s'inscrit dans l'affirmation de l'identité et de la personnalité des apprenants comme le souligne la loi d'orientation sur l'éducation nationale (2008 :11) : « *La langue arabe, au même titre que l'Islam, constitue avec la langue amazighe le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de sa conscience nationale* ».

2.2.L'enseignement du français

Il est à signaler que la politique d'arabisation n'a pas complètement réussi à supprimer la langue française dans le contexte scolaire. Après de nombreuses réformes dans le système éducatif, le français est enseigné, obligatoirement comme étant première langue étrangère, dès la troisième année primaire jusqu'à la dernière année de ce cycle. Cet enseignement vise une double dimension (culturelle et interculturelle) qui aide l'enfant algérien à une meilleure connaissance de lui et de l'autre.

À l'école primaire, le français est enseigné trois jours par semaine dans chaque niveau (3ème, 4ème, 5ème année primaire). Ainsi, son programme reflète un aspect linguistico-communicatif, il cherche à développer des compétences de compréhension voire de production à l'oral et à l'écrit. Afin de bien expliquer le déroulement de ce processus, son volume horaire ainsi que ses activités, nous présentons le tableau suivant :

Niveau	3AP	4AP	5AP
Horaire par semaine	3 h + 45 min (remédiation seulement dans les écoles à seule vacation)	4 h et 30 minutes + 45 min (Remédiation seulement dans les écoles à seule vacation)	
Activités	Oral (compréhension, production) écrit (compréhension /production) Copie, dictée, comptine, évaluation	Oral (compréhension, production) écrit (compréhension/production), points de langue, comptine, évaluation,…	

Tableau n°01 : le volume d'horaire et les activités présentées en langue française pour chaque niveau.

2.3.L'enseignement de l'anglais

Dans le contexte éducatif, le processus d'enseignement /apprentissage de l'anglais commençait, auparavant, dès la première année moyenne et durait sept ans à l'exception de l'année scolaire 2022/2023 qui a été marquée par la présence de l'anglais même au cycle primaire. Ce qui montre effectivement l'avancement de cette langue en Algérie, la prise de conscience des nouvelles demandes de la société et surtout le changement probable du statut des deux langues étrangères(le français et l'anglais). Ajoutant à cela, l'introduction de l'anglais peut : « *Cacher l'arrière-pensée de concurrencer le français*». (K.Taleb Ibrahimi, 1995 :50)

De là, l'enseignement de cette langue intervient avec celui de l'arabe et du français. Il est introduit obligatoirement qu'en troisième année primaire avec un volume horaire d'une heure et demie. L'enseignement- apprentissage de l'anglais est une tentative pour un apprentissage précoce et plurilingue.

3. L'intégration de l'anglais au cycle primaire : un nouveau défi à l'école algérienne

3.1. La première tentative en 1993

En 1993, la politique linguistique algérienne a relevé le défi par l'essai d'intégration de la langue anglaise en quatrième année primaire en vue de remplacer le français. Par conséquent, la majorité des parents d'élèves n'ont pas accepté cette politique linguistique vu que la quasi-totalité des offres de formations universitaires sont encore francisées. Dans ce sens, une enquête menée sur ce sujet annonce que 71,07 % des parents sont contre cette réforme linguistique mais 28,72 % des parents favorisent l'anglais comme première langue étrangère apprise à l'école.

Les raisons d'échec de cette tentative sont explicitées par M. Miliani (2004: 211) qui voit que l'intégration de l'anglais ne s'agit que : «*D'un dessein qui ne peut se réaliser en un tour de main et ne peut être une réponse appropriée aux réalités sociales, économiques et éducatives du pays*». Aussi, le même auteur ajoute qu' :

> Il est bon de rappeler que la solution politique a été déjà essayée en 1993 lorsque les autorités éducatives avaient introduit la langue de Shakespeare dans le primaire, en lieu du français. Les résultats n'ont pas été probants: des milliers d'élèves n'ont pu alors suivre des formations scientifiques vu que la quasi-totalité des offres de formation universitaire sont encore proposés en français. (M. Miliani 2004 :113)

De ce fait, la décision qui a séduit au premier temps a échoué face aux contraintes liées à la situation sociolinguistique de l'Algérie. En effet, les parents qui étaient enthousiastes pour l'enseignement de l'anglais à leurs enfants ont ensuite regretté à cause de la discontinuité et l'incohérence de cet enseignement comme l'affirme (M. Benrabah, 2002) : «*La régression qui a suivi l'encouragement pour l'apprentissage de cette langue est, en partie, le fait de certains parents d'élèves qui après avoir opté pour l'anglais ont regretté leur choix premier* ».

3.2.L'intégration de l'anglais en 2022

Dès la rentrée scolaire 2022/2023, le président algérien, Abdelmadjid Tebboune, a décidé d'adopter l'anglais à partir de la troisième année primaire. C'est grâce au communiqué final du Conseil des ministres du dimanche 19 juin 2022, l'anglais sera donc officiellement la deuxième langue étrangère en coexistence avec le français et l'arabe. Ce qui place les

élèves algériens dans un milieu éducatif trilingue et devant un apprentissage précoce et simultané de deux nouvelles langues étrangers.

Suite à cette politique linguistique, le ministère assure des enseignants contractuels pour occuper les postes à l'école primaire et un manuel qui permet l'accès aux premiers savoirs de la langue anglaise.

4. Les finalités générales de l'enseignement primaire

Chaque système éducatif vise à atteindre des finalités bien déterminées. Pour cela, nous référons au Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire (N°4 (2008 : 12) Article 45) afin de cerner quelles valeurs à inculquer chez les apprenants algériens notamment au primaire, nous citons parmi-elles :

a- Doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul.

b- Dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire ainsi que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :

- D'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie.
- D'apprendre des stratégies de raisonnement, d'analyse et de résolution des problèmes et susciter leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique.
- De s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leur application élémentaire.
- De renforcer leur identité et leur citoyenneté en harmonie avec les exigences de la société.
- D'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères ainsi que d'accepter les différences et de coexister pacifiquement avec les autres peuples.

Conclusion

À travers ce présent chapitre, nous avons mis en évidence la situation sociolinguistique de l'Algérie complexe et hétérogène à cause de la richesse linguistique au sein de ce territoire, il s'agit donc d'un pays multilingue et un peuple plurilingue ayant une identité multiple. De surcroit, nous avons évoqué les différentes considérations statuaires vis-à-vis des langues en présence (arabe, français, anglais). Ces considérations sont en éventuel changement en fonction des enjeux politiques, sociaux et culturels. Aussi, étant donné que la réalité sociolinguistique influence principalement l'école, nous avons expliqué le système éducatif en Algérie et ses réformes d'hier et d'aujourd'hui tout en mettant l'accent sur le cycle primaire.

À la fin, ce chapitre a annoncé l'objet de notre étude qui est l'intégration de l'anglais dès la troisième année primaire. Cette décision politique a suscité un grand débat entre défenseurs et opposants car elle place les apprenants algériens dans un contexte scolaire trilingue (contact de trois langues) engendrant des phénomènes linguistiques où manifeste l'influence de chaque langue sur l'autre.

Chapitre 2

Deux langues étrangères à l'école : quels effets ?

« Moi, je suis contre tous les purismes, je suis pour le mélange, je suis pour l'utilisation libre de toute contrainte. Je ne suis pas linguiste, mais je pense que c'est comme ça que les langues sont faites, en se mélangeant à d'autres langues ».

M. Fellag

Introduction

Apprendre les langues étrangères, dès l'enfance, est une stratégie éducative qui vise à offrir aux enfants une appropriation linguistique réussie et durable. Ces enfants-apprenants seront, tôt, en contact avec d'autres langues qui coexistent avec leur langue maternelle. Ce phénomène de confrontation linguistique peut affecter leur répertoire et leurs comportements langagiers (richesse, interférence, mélange, alternance, etc.) mais aussi leurs représentations vis-à-vis ces systèmes.

Au cours de ce deuxième chapitre, nous allons exposer l'objet principal de notre travail de recherche. D'abord, nous tenterons de démontrer l'importance de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Ensuite, nous soulignerons les effets qui pourraient être engendrés lors du contact de plusieurs langues étrangères en classe à savoir : les influences translinguistiques (interférences linguistiques et alternances codiques) en premier lieu, ainsi que les représentations linguistiques et leur relation avec la motivation en deuxième lieu.

I. Vers un meilleur apprentissage des langues

1. L'apprentissage précoce des langues étrangères

Nombreuses sont les recherches qui s'intéressent à l'apprentissage précoce des langues et son rôle fondamental à l'appropriation correcte des compétences langagières. De nos jours, cette innovation pédagogique devient un atout primordial et un lux sur le plan personnel et social des pays. Raison pour laquelle l'Algérie a eu tendance d'encourager l'enseignement des langues étrangères dès le primaire (3ème année).À ce propos, J.-P. Cuq et I. Gruca soulignent:

> Augmenter autant que possible le temps consacré durant la vie scolaire à l'enseignement d'une langue étrangère est une idée qui commence à être exploitée autant qu'il est possible […] On a plutôt affaire à une initiative institutionnelle ou parentale, fortement marquée par les évolutions idéologiques, économiques et politiques actuelles […] qu'elles fassent partie du projet éducatif d'une société. (Idem, 2005:353)

En outre, le terme précoce est relatif aux enfants de l'école maternelle et primaire, selon le dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde, il caractérise :

> […] l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde à des jeunes publics scolaires dans le cadre de l'école primaire et de l'école maternelle (on dit aussi enseignement présecondaire, pré-élémentaire ou pré-scolaire) […] l'enseignement –apprentissage d'un nouvel idiome dans le cursus de l'école obligatoire. (J.-P. Cuq, 2003: 199)

De même, les recherches les plus récentes dans le domaine des neurosciences permettent à donner une définition beaucoup plus précise du terme. L'apprentissage précoce s'intéresse à l'acquisition linguistique au cours des dix premières années de l'enfant. Toutefois, il faut distinguer l'acquisition au cours de la première enfance (-7 ans) lors de la première période critique (excellent développement des habiletés linguistiques), pendant la deuxième (7-8 ans) et la troisième enfance (8-12 ans, en correspondance avec la première phase de la période sensible : l'élève a encore de fortes potentialités neurologiques mais qui risquent d'être affectées par d'autres facteurs contextuels).

1.1.Le développement langagier chez l'enfant

La connaissance des théories de développement du langage permettrait aux enseignants d'être mieux formés pour enseigner, aux jeunes apprenants, les langues vivantes.

La théorie piagétienne montre la relation entre le développement cognitif de l'enfant et son développement langagier. Pour Piaget (1976), la progression des connaissances est en étroite relation avec l'âge et la maturation de l'enfant : *« [...] les théories cognitives plus récentes, qui rappellent que le langage est chez l'enfant un facteur de développement cognitif tout autant qu'un objet de connaissance»* cité par J.-P. Cuq, & I. Gruca (2005 :355)

De ce fait, la didactique des langues s'est nourrie de cette théorie pour mettre en équivalence les contenus et les choix didactiques avec l'âge de l'enfant-apprenant.

D'un autre point de vue différent de celui de Piaget, Vigotsky (1978) pense que la maturation de l'enfant ne suffit pas. En effet, il met l'accent sur la dimension sociale et son effet sur le processus d'acquisition. Cela dit que les compétences langagières s'acquièrent en fonction du niveau cognitif mais aussi du contexte social du jeune-apprenant. Donc, ce dernier apprend en interagissant socialement.

1.2.Quel âge pour un meilleur apprentissage?

Plus l'apprentissage sera précoce, plus ce sera facile pour l'enfant. En effet, contrairement aux adultes, l'enfant-apprenant possède une souplesse intellectuelle pour comprendre et

parler une langue étrangère car il utilise des mécanismes naturels d'apprentissage qui s'apparentent à ceux de sa langue maternelle.

Certains chercheurs délimitent des fenêtres temporelles et parlent d'une horloge biologique de l'âge optimal de l'apprentissage des langues ; J.-P. Cuq, & I. Gruca précise que :

> […] l'enseignement précoce des langues vivantes table sur la malléabilité intellectuelle et audiophonétique de l'enfant, qui, dans ses premières années (jusqu'à six ou sept ans environ) est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une bonne prononciation en langue étrangère parce que son cerveau est encore en cours de croissance et que, selon Troubetskoy, le «filtre phonétique» de la langue maternelle n'oblitère pas encore totalement les capacités auditives ».(Idem, 2005: 355)

De même, W. Penfield & L. Roberts (1963: 253) enchainent que: «*Le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de neuf ans*».Cela dit, apprendre dès le plus jeune âge est une opportunité d'un apprentissage facile et de qualité. Dans le même ordre d'idée, P. Guberina (1991:65-70) affirme que: *«Passé l'âge de 7,8 ou 9 ans, l'enfant se met à percevoir systématiquement les phonèmes étrangers en fonction du système phonologique de sa langue maternelle».*

1.3. Les contributions de l'apprentissage à l'âge précoce

Nous pouvons apprendre une langue à tout âge, mais l'avoir appris de manière précoce est une formation d'une toute autre importance. Nous annonçons, d'après des recherches récentes, les avantages de ce type d'apprentissage :

- La plasticité auditive de l'enfant et sa capacité d'assimiler les sonorités de chaque langue apprise lui permet de faire face devant les interférences et les erreurs. De là, C. Hagege (1996:134) affirme que:*« L'enfant mis en présence très tôt avec une langue étrangère, intégrera rapidement les différences phonologiques de cette langue par rapport à sa langue maternelle et produira des phonèmes de cette langue sans difficulté».*

- La souplesse cognitive d'un jeune enfant lui facilite la mémorisation et accélère la vitesse d'acquisition linguistique ainsi elle favorise l'apprentissage ultérieur de nouvelles langues comme il est déclaré par C. Hagege (1996:80)*:«Les enfants qui ont très tôt l'apprentissage d'une langue étrangère et qui en ont assez bien acquis les fondements, possèdent, comparés aux autres, une facilité beaucoup plus grande pour en apprendre une nouvelle le moment venu».*

- L'apprentissage des langues étrangères à un âge précoce offrira aux enfants de divers horizons d'ouverture aux autres cultures ainsi que différentes stratégies de penser, d'agir et de sentir.

- Grâce à leurs capacités d'imitation et de prise de risque, l'introduction précoce d'une langue étrangère permet aux enfants plurilingues d'avoir une supériorité intellectuelle par rapport aux enfants monolingues et entraine des meilleurs performances et résultats à condition que leurs compétences en langue maternelle soient élevées. (D. Groux, 2003)

Comme toute innovation pédagogique, l'apprentissage précoce des langues peut causer certains aspects négatifs. À titre d'exemple, un multi apprentissage peut retarder le développement de l'enfant en lui engendrant des troubles car il ne connait pas, suffisamment, son identité. En effet, apprendre plusieurs langues, c'est acquérir plusieurs cultures, chose qui peut perturber l'enfant envers sa personnalité et son identité. Enfin, la diversité linguistique entraine une non-stabilisation de maîtrise à l'égard de chaque langue, cela dit, que le risque qu'une des langues devienne moins maitrisée par rapport à l'autre notamment si elle n'est pas pratiquée quotidiennement par l'enfant.

2. Les théories d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère

Il nous paraît primordial de comprendre le processus d'acquisition de la troisième langue (désormais L3) chez les apprenants pour extraire les effets qui résultent de son contact avec les autres langues.

D'abord, elle est définie par B. Hammarberg (2006 :2) comme :« *Toute langue apprise ou utilisée par un individu possédant des connaissances préalables dans une ou plusieurs langues secondes (L2) en plus de celles d'une ou plusieurs langues maternelles* ».

De nombreuses études ont montré que l'acquisition d'une langue étrangère en tant que L3 est plus facile et accessible par rapport à celle d'une langue seconde (L2). En effet, les apprenants, dans cette position, tirent profit des connaissances linguistiques et métalinguistiques antérieures (flexibilité, stratégie, etc.) de la L2 qui vont potentiellement influencer l'acquisition de la L3.

Ce principe a été confirmé par le même auteur B. Hammarberg (2001 :23) en disant qu': « *Il semble qu'il existe une tendance générale à activer davantage une langue seconde plutôt que la L1 dans l'utilisation d'une L3 ».*(Cité par D. Singleton & O. Laoire, 2006).C'est ainsi que ces propos nous reflètent le désir d'éviter d'utiliser la L1 qui est considérée comme une langue *« non-étrangère »* et de s'appuyer plutôt sur la L2 comme une stratégie d'approche de la L3(B. Hammarberg, 2001 :37). De là, nous pouvons appliquer ces principes même dans l'apprentissage de la L2 (le français).

II. Deux langues en contact : vers quelles conséquences ?

1. Le contact des langues en classe : Quels enjeux ?

Le linguiste américain U. Weinreich (1953 : 94) dans son ouvrage « *Languages in Contact: Findings and Problems* » a introduit la notion du contact des langues qui recouvre toute situation de coexistence de deux langues ou plus. Au cours de leurs évolutions, les langues entrent en contact les unes avec les autres. Par conséquent, elles influencent le répertoire linguistique des locuteurs ainsi que leurs comportements langagiers.

Dans le même ordre d'idée, J.F. Hamars (1997 : 95) met en évidence cette situation comme suit :*« Un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique* ».

Tout contact entre les langues implique, le plus souvent, de divers phénomènes linguistiques chez l'individu ou au sein de la communauté. Selon U. Weinreich (1953) trois possibilités peuvent être recensées dans ce contexte, à savoir :

- L1 est abandonnée au profit de L2 (substitution ou « strift » en anglais)
- L'usage alterné des deux langues L1 et L2 (commutation « Switch » en anglais).
- L'amalgame entre L1et L2.

Nous pouvons, donc, dire que l'arabe, le français et l'anglais, trois langues sont en contact à l'école primaire algérienne ce qui crée un milieu scolaire trilingue. Par conséquent, le répertoire linguistique et l'attitude de l'apprenant sera, certainement, devant un éventail de changements et évolutions au fur et à mesure de son apprentissage. Ce mélange de langues

peut causer, d'une manière consciente ou inconsciente, des interférences et des alternances codiques dans le processus d'enseignement/apprentissage.

En outre, il s'avère important de mentionner que la langue cible, dans notre cadrage théorique, est le français(L2) tandis que l'anglais représente la langue source (L3) sans, pour autant, prendre en considération la langue maternelle. De plus, nous signalons que chez les apprenants de troisième année primaire, les deux langues étrangères sont nouvelles, c'est-à-dire qu'ils possèdent, plus ou moins, une connaissance antérieure de ces deux langues tout dépend à leur entourage familial et sociolinguistique.

2. Les effets du contact des langues

2.1.Les influences translinguistiques en classe

Durant chaque apprentissage linguistique, les langues ou les variétés antérieures interviennent. À cet égard, le processus d'enseignement/apprentissage plurilingue fait naître un nouveau phénomène appelé l'influence translinguistique qui est décrit comme étant :

> Tous les effets translinguistiques qui apparaissent au niveau de la conceptualisation ou des processus mentaux aussi bien que dans l'utilisation de tel ou tel item lexical ou de telle ou telle structure, due à la connaissance qu'on a d'une langue quand on en utilise une autre. (T. Odlin, 1989 : 27 ; S. Jarvis & A. Pavlenko, 2007).

2.1.1. L'interférence linguistique

2.1.1.1.Définition

D'un point de vue didactique, le mécanisme d'interférence est défini selon J. F. Hamers & M. Blanc (1983 :452) comme :*« Des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible ».*De même, W. Mackey (1976 : 414) ajoute que : « *L'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on écrit une autre*».

Cela pour dire que l'interférence linguistique représente une forme d'erreur qui apparaît dans les productions langagières des apprenants. Elle désigne l'importation des éléments (phonétiques, syntaxiques, lexicaux, etc.) d'une langue à l'oral et/ou à l'écrit tandis que le locuteur parle ou écrit une autre langue. Ainsi J.F. Hamers (1994 : 178) rajoute que:

« L'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent ».Ceci indique que ce phénomène se fait, le plus souvent, d'une manière confuse et incorrecte. Toutefois, plusieurs chercheurs comme E. Kellerman et S. Sharwood (1986), H. Ringbom (1987), T. Odlin (1989) ont déclaré que l'interférence peut faciliter (appelée dans ce cas transfert positif) mais aussi freiner l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Afin de délimiter notre recherche, nous rappelons qu'un élève qui apprend une langue étrangère, possède, souvent par interférences, des traits de sa langue maternelle. En revanche, cela n'exclut pas qu'il peut utiliser aussi des éléments d'une autre langue étrangère (l'anglais dans notre cas).

2.1.1.2. La typologie de l'interférence linguistique

L'interférence linguistique peut toucher toutes les dimensions de la langue. De ce fait, nous distinguons trois types, à savoir :

- **L'interférence phonétique**

Lorsqu'un sujet remplace un son ou un phonème qui appartient à une langue (A) lors de sa pratique d'une langue (B), nous parlons de l'interférence phonétique. D'après M. Blanc (1998 : 178) : *« Il y a une interférence phonétique lorsque un bilingue utilise, dans la langue active des sons de l'autre langue»*.

À ce sujet, nous signalons que l'alphabet français et celui de l'anglais sont complètement identiques, la prononciation est la seule qui diffère. Prenant l'exemple des voyelles : en français, il y a six voyelles qui sont (A, E, I, O, U et Y) et ils sont les mêmes en anglais, mais elles se prononcent différemment .Cette similitude empêche l'apprenant de différencier, il confond les deux langues en termes de prononciation. (Ex : ils prononcent la voyelle « I » en français comme /aj/ au lieu de /i/).

- **L'interférence lexicale**

Lorsque l'apprenant utilise, d'une manière inconsciente et spontanée, un mot de la langue A dans la langue B, nous disons qu'il s'agit d'interférence lexicale. D. Moreau (1997 :175) annonce que : *« Interférence lexical lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue. »*L'interférence

lexicale recouvre, entre autres, des phénomènes linguistiques tels que le calque, les emprunts, etc.

- **L'interférence grammaticale**

M. Blanc (1983) pense que : *« L'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une langue certaines structures de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accordes, le temps, le mode, etc.»*.

D'après cette définition, l'interférence grammaticale signifie l'emploi des structures grammaticales (syntaxiques, grammaticales, orthographiques, etc.) d'une langue dans une autre. À titre d'exemple, les interférences du genre et du nombre : en anglais, il n'y a pas d'accord de genre entre le sujet et les autres parties de discours comme le verbe, le participe passé, l'adjectif qualificatif, et l'article, contrairement à la langue française. C'est pourquoi les apprenants du français langue étrangère ne font pas l'accord de genre avec le sujet dans leurs phrases. Prenons l'exemple de:

- He is intelligent. - Il est intelligent.
- She is intelligent - Elle est intelligente.

2.1.1.3.Les origines des interférences linguistiques

Les phénomènes interférentiels ont été expliqués par F. Debyser (1970 :44-45) comme étant le résultat des facteurs d'ordre psycholinguistique, psychopédagogique ou psychosociologique qui favorisent leur déclenchement. De là, nous citons que :

- L'interférence dépend du degré de ressemblance entre les systèmes linguistiques (la distance typologique). Cela dit que, les langues proches structurellement sont source d'interférences persistantes (langues voisines).
- L'interférence est due, souvent, à la non maîtrise de la règle (incompétence). Les apprenants emploient un mot, un tour syntaxique ou des formes grammaticales de la langue qu'ils maitrisent le plus afin de se débarrasser de certaines situations difficiles.

- L’interférence se manifeste également, d’une manière consciente, quand le sujet-parlant veut ramener l'inconnu au connu, chercher à simplifier la langue, ou faire le plaisant.

- Les phénomènes interférentiels sont produits à cause de la méthode utilisée (directe ou appuyée sur la traduction) ou par la distribution des enseignements en interaction. Ainsi que le temps d'enseignements, la durée, le caractère (intensif ou extensif), l’environnement linguistique, la distribution massée ou fractionnée d'un même temps d'enseignement.

- Les interférences sont liées à la motivation insuffisante à l'égard de la langue étudiée, elle peut s'expliquer soit par une attitude ethnocentriste(acceptation ou refus) soit par des contraintes sociologiques et culturelles .

- Les interférences se produiront, facilement, si l’apprenant est amené à parler dans une langue mais, il ne parle habituellement que dans l'autre. Dans d’autres termes, le statut des langues en présence et les habitudes de communication en famille et dans la vie quotidienne délimite le taux d’apparition des interférences linguistiques.

- Plus nous apprenons tard, plus nous serons exposés aux interférences. L'âge joue également un rôle non négligeable. En effet, une meilleure perception auditive, notamment chez les enfants, permettra une meilleure discrimination.

2.1.2. L’alternance codique

2.1.2.1. Définition

L’alternance codique ou l’alternance des langues (en anglais : code-switching) s’agit d’un phénomène linguistique résultant d’un contact de deux ou plusieurs langues. Cette notion a suscité un regain d’intérêt de la part de la sociolinguistique et de la didactique des langues étrangères.

Le pionnier des études sur ce phénomène est le linguiste J.J .Gumperz (1989 : 64). Il le définit comme suit : *« […] la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage ou du discours appartient à deux système ou sous-systèmes grammaticaux*

différents». De surcroît, F. Grosjean (1982 :145) ajoute que l'alternance codique désigne : *« L'usage alternatif de deux ou plusieurs langues dans la même conversation»*.

À ce sujet, la classe des langues étrangères est un exemple pertinent de contact de langues. Les alternances codiques sont employées de façon raisonnée, aussi bien de la part des enseignants que des apprenants. Ils utilisent, de temps en temps, deux ou plusieurs langues (systèmes, codes, etc.) dans un même échange.

Contrairement aux interférences, les alternances ont un fonctionnement grammatical (nous ne changeons pas de langue n'importe où dans l'énoncé) et aussi une portée conversationnelle (il répond dans la plupart des cas à une intention de communication). Ce va et vient entre les langues sources et cibles de la part du sujet-parlant se manifeste à travers l'emploi d'un mot ou d'une phrase, d'une longueur variable, n'appartenant pas à la langue qu'il est en train d'utiliser. À cet égard, M. Causa déclare que :

> L'alternance codique ne doit pas être confondue avec le mélange de codes (stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues), mais elle ne doit pas non plus être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de maitrise dans l'une des deux langues concernées, maitrisées, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées. (Idem, 2005 : 351)

2.1.2.2.La typologie de l'alternance codique

L'alternance codique pourrait apparaître sous différentes catégories, nous choisissons, en fonction des objectifs de notre recherche, celle de Sh. Poplack (1988) et de D. Moore (1996).

2.1.2.2.1. La typologie de Sh. Poplack (1980)

> Les alternances codiques peuvent se trouver à l'intérieur d'une même phrase, d'une même conversation ou d'un même échange discursif et elles peuvent concerner un syntagme, une proposition, une phrase ou même plusieurs phrases. Seront considérées des alternances intra-phrastiques celles où l'alternance s'effectue à l'intérieur d'un même énoncé, d'une même phrase, alors que les alternances inter-phrastiques sont des passages d'une langue à l'autre à la frontière de la phrase ou de l'énoncé. Finalement, seront considérées comme des alternances extra-phrastiques l'insertion dans la phrase d'expressions idiomatiques, de formes figées, d'interjections, pouvant être insérées à n'importe quel point de la phrase. (E. Borowski, 2010).

Sh. Poplack (1980) propose une typologie selon la structure syntaxique des segments alternés. Dans un premier ordre, Nous parlons de l'alternance intra-phrastique lorsque ces

structures syntaxiques appartenant à deux langues différentes s'alternent à l'intérieur d'une même phrase. Dans un deuxième ordre, nous citons l'alternance inter-phrastique quand le sujet parlant alterne les langues en passant d'une phrase à l'autre. Enfin, l'alternance extra-phrastique qui désigne l'utilisation des expressions idiomatiques ou des proverbes d'une autre langue (distincte de celle qu'il est en train d'utiliser).

2.1.2.2.2. La typologie de D. Moore (1996)

Les alternances codiques sont subdivisées par D. Moore (1996) selon les fonctions qu'elles remplissent dans une classe de langue en deux grandes catégories, à savoir :

- **Les alternances -relais**

Ce type des alternances est au service de la communication, il assure son bon déroulement et sert implicitement à l'appropriation linguistique.

D'une part, vu que le principal rôle de l'enseignant-facilitateur est et de gérer les situations de communication. Tout en considérant l'espace-classe comme une micro-communauté sociale, les alternances relais rendent son interaction avec ses apprenants plus claire et comprise. Il fait, donc, appel aux différentes langues connues par son public.

D'autre part, l'apprenant recourt aux alternances-relais afin de demander, informer, etc.

- **Les alternances- tremplins**

Cette catégorie est au service de l'apprentissage, elle favorise principalement l'appropriation linguistique. Du côté de l'enseignant, elle favorise la transmission des connaissances et la gestion des incompréhensions.

Quant aux apprenants, ils alternent entre les langues afin de combler les insuffisances de leur répertoire linguistique.

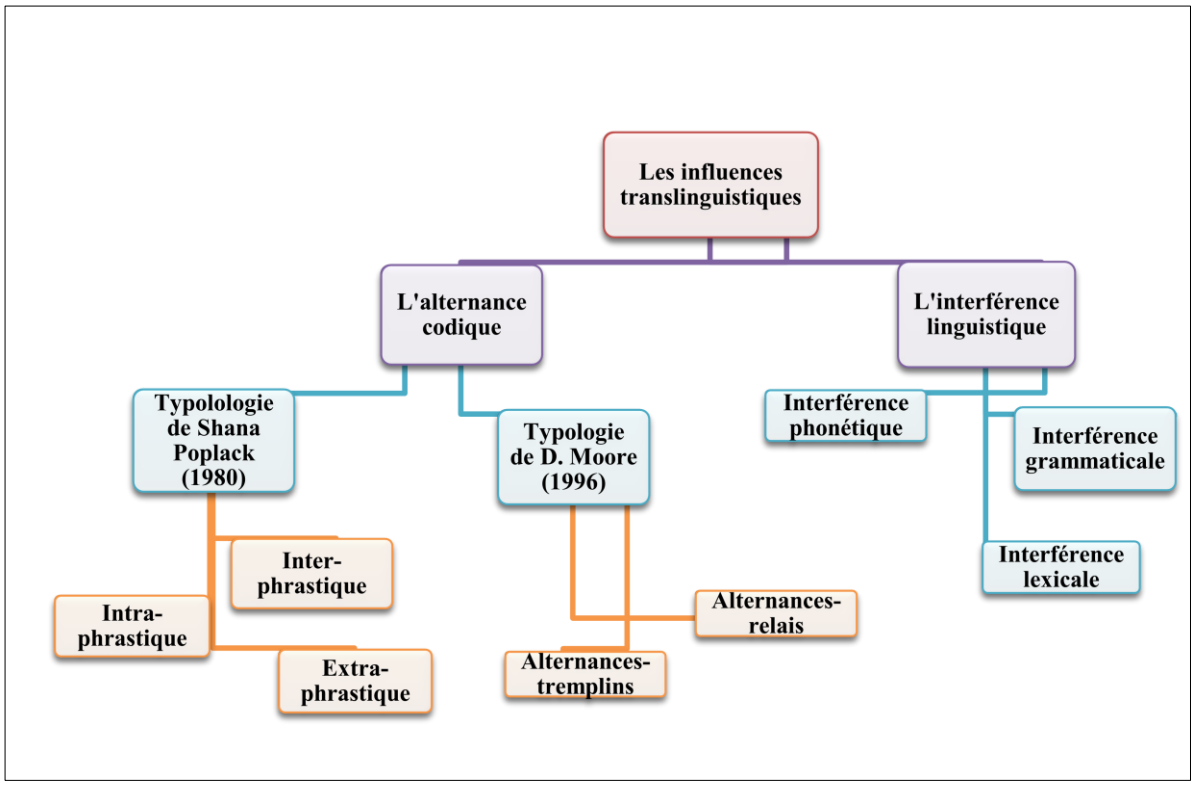


Figure n° 02: schéma représentatif des types d'influences translinguistique

2.1.2.3.L'alternance codique : une stratégie d'appui

Auparavant, le phénomène d'alternance était complètement refusé en classes de langues étrangères, il est considéré comme nuisible au bon déroulement du cours de langue.

Aujourd'hui, de nombreux chercheurs le qualifient comme une stratégie communicative utile et favorable pour développer des compétences plurilingues. C'est l'une des innovations didactiques. Dans ce sens, nous reprenons la formule de V. Castellotti celle de *« didactiser l'alternance » :* l'alternance codique ne devrait pas être sanctionnée en classe de langue. Au contraire, elle doit être exploitée comme un outil pédagogique qui facilite l'apprentissage de la langue cible.

À ce sujet, M. Causa souligne que:

> Longtemps on a cru qu'en classe de langue étrangère il ne fallait parler qu'une langue : la langue à apprendre. Or, la réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langue. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part entière parmi les stratégies d'enseignement.(Idem, 2002)

Ceci dit que parmi les stratégies interlinguale et communicative en classe des langues étrangères, nous distinguons deux types : la stratégie contrastive et la stratégie d'appui (M. Causa 2002 : 71-73).D'une part, la stratégie contrastive consiste, pour l'enseignant, à utiliser les deux langues en contact pour mettre en relief les analogies et les différences qui existent entre elles. Le passage entre les deux langues peut être souligné par des expressions comme « nous disons », « cela signifie », « se traduit par » notamment quand il s'agit d'une explication.

D'autre part, l'autre langue est appelée, par les chercheurs, une langue d'appui (V.Castellotti2001 :25), une langue pivot/langue de référence (D. Coste, 2001 : 196) ou un pont linguistique (E. Castagne 2008 :39). Dans cette optique, nous prenons l'exemple des ressemblances entre l'alphabet de l'anglais et le français qui pourrait être un support d'écriture dans l'apprentissage de chacune d'entre-elles.

2.1.2.4.Les motivations de l'alternance codique

D'après la typologie de D. Moore (1996), nous retenons que l'alternance codique est une stratégie langagière spécifique qui est au service de la communication et de l'apprentissage. De ce fait, nous pouvons distinguer cinq motivations essentielles de ce phénomène:

- **Une stratégie d'enseignement**

L'enseignant est la pierre angulaire dans les interactions en classe. Dans sa recherche permanente de la transmission facile du savoir à enseigner et de l'intercompréhension au sein de sa classe, il est en mesure d'encourager l'alternance codique et opter pour des stratégies interlinguales et adaptatives en vue de tirer profit de la richesse linguistique de son public.

- **Une stratégie d'apprentissage**

Dans les moments de désarroi linguistique, l'apprenant, qualifié comme peu compétent, peut opter pour le changement de code. Cette stratégie aide à surmonter les difficultés, à remédier les pannes linguistiques en langue cible, à maintenir le contact et éviter les malentendus.

- **Une stratégie discursive**

L'alternance codique est alors une stratégie qui affecte les relations interpersonnelles, elle est aussi un signe à l'auditoire que le locuteur fait partie à un contexte social hétérogène et possède des identités multiples associées à chacune des variétés linguistiques.

- **Une stratégie ludique**

Le changement des codes révèlent également une dimension ludique, plaisante et créative chez le locuteur. En effet, passer d'une langue à l'autre rend l'échange attirant et ludique (dans des moments de relâche).

- **Une relation de confiance**

Le climat serein, positif et dominé par des relations de confiance tolère, certainement, l'alternance codique afin d'arriver aux résultats attendus et de ne pas sanctionner les apprenants.

Nous pouvons conclure que les allers et les venues entre les langues représentent une stratégie langagière bien particulière mise en œuvre par les enseignants et les apprenants. Elles peuvent être considérées comme des réactions liées aux représentations linguistiques diverses.

2.2. Les représentations linguistiques en classe

En linguistique et en didactique des langues, également, plusieurs courants ont recours à la notion de représentation linguistique. Les sociolinguistes (Lafontaine 1986 et Matthey 1997) ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis - à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages. En didactique des langues la notion de représentation est abordée car elle permet de rendre compte des sources et des références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, etc.) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. (V. Castellotti et D. Moore, 2002 :9)

2.2.1. Essai de définition

Les représentations s'agissent d'un concept interdisciplinaire qui est emprunté de la psychologie sociale et du champ de la sociolinguistique. Elles ont un caractère social et collectif (appelées des représentations sociales) .Pour S. Moscovici, le fondateur de la théorie des représentations sociales, cette notion représente:

> Une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent. (Idem, 1984 : 132)

2.2.2. Les représentations linguistiques en didactique des langues

Chaque processus d'enseignement-apprentissage des langues est influencé par les représentations que font les apprenants à l'égard des langues apprises. Il s'agit donc, des représentations linguistiques qui sont définies par L-J. Calvet (1999 : 158) comme : *«La façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, et aux autres pratiques, comment ils situent leurs langues par rapport aux autres langues ».*

Ceci dit que cette notion recouvre l'ensemble des croyances et des visions mentales auquel se réfère l'apprenant lors de son apprentissage. En outre, les représentations linguistiques sont dynamiques : elles *« s'échangent au cours des communications quotidiennes, s'élaborent, se revitalisent et se cristallisent »*.En effet, chaque apprenant est entouré par un ensemble des facteurs d'ordre familial et/ou social qui les poussent à construire et à reconstruire leurs images mentales. M. Rispail (2017 : 114) les a résumé en : *« L'identité, la famille, la religion, les politiques linguistiques, le plurilinguisme, l'histoire récente de la communauté ou de la société dans laquelle évolue l'apprenant ».*

F. Raynal et A. Rieunier affirment, de leur part, que :

> En pédagogie, une représentation est donc un savoir préalable de l'apprenant (des "paquets" de connaissances, vraies ou fausses) que l'enseignant doit estimer (détecter, évaluer) s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive de son élève. Comprendre, c'est modifier ses représentations. S'il existe une contradiction entre les représentations de l'élève et celles du professeur, ce dernier ne doit pas "aller contre", mais prendre en compte. (Idem, 2007 : 322)

2.2.3. Représentations et motivation : quel rapport ?

D'après H. Boyer (1990 : 104), les représentations peuvent être : *« Positives ou négatives, produites de façon individuelle ou collective. Ces représentations commandent les comportements et les actions des locuteurs à travers les jugements formulés »*.Dans une perspective didactique, les représentations reflètent un jugement positif ou négatif de la part des apprenants. Par conséquent, elles : *« vont contribuer à consolider l'apprentissage d'une langue ou, au contraire, à ralentir son apprentissage »*. M. Rispail (dir) (2017 : 114).

En d'autres termes, le positionnement et la perception de l'apprenant déterminent la valeur et la hiérarchisation des codes linguistiques en présence. Ils orientent, donc, ses conduites (attitudes) telles que : le choix d'employer ou d'apprendre une langue au détriment de l'autre, l'insécurité linguistique, l'acceptation ou le refus, etc.

De là, ces représentations influencent le déroulement d'apprentissage et d'acquisition des langues. Il sera aisé d'apprendre une langue si l'apprenant a des représentations positives envers celle-ci. Au contraire, si elles sont négatives, sa motivation diminuera et il aura des résistances ainsi que des difficultés comme le confirme M. Rispail :

> Si cette dernière est bien vue en société (dans la famille de l'apprenant ou liée à la religion, ou à des éléments culturels) celle-ci semblera utile et importante (c'est le cas, par exemple, de l'arabe littéraire en Algérie). Si la langue en question est en lien avec un passé douloureux ou est mal vue de la société, l'apprentissage sera moins important par rapport aux autres (cas de certaines langues issues des colonisations). Par ailleurs, tout cela est en lien avec les deux cas de figure sociolinguistique cités plus haut. En cas diglossie, la représentation de la langue officielle et dominante pourra être positive par rapport à la (aux) langue(s) dominée(s), ou au contraire négative par ceux qui luttent contre les résidus des situations coloniales. (Idem ,2017 : 114)

Pour résumer, être motivé à l'apprentissage dépend des représentations que peut avoir l'apprenant (B.-D. Miniac, 2006).

Au niveau de notre recherche, nous mettons, toujours, l'accent sur la langue française ayant une représentation souvent négative et la langue anglaise (représentation positive). Nous illustrons ces idées par les propos de A. Outaleb-Pellé note dans son étude que la langue française :

> […]reçoit un autre type de représentations : c'est une langue trop difficile, avec une grammaire trop compliquée ; c'est la langue du colonisateur, de l'ennemi, des considérations qui peuvent ralentir le processus d'apprentissage jusqu'à même le bloquer et pousser vers l'échec. Un échec pouvant également provenir des contenus

> des programmes scolaires non-adaptés non seulement au niveau des élèves mais aussi à leurs besoins et exigences. (Idem, 2013 :1728)

Et celle de M. Marouwa et A. Abbaci (2021 :75) sur l'anglais : *« Selon une grande tranche de la société algérienne, l'anglais est un idiome de modernité, de prestige social cependant sur le marché de travail, une compétence de valeur ».*

Conclusion

À la fin de ce chapitre, nous pouvons retenir qu'apprendre une langue étrangère à un âge précoce est une opportunité pour un apprentissage de qualité grâce aux capacités que les jeunes -enfants possèdent.

L'apprentissage de plusieurs langues étrangères, en parallèle, les met en contact permanant. À cet effet, les apprenants et même leurs enseignants, au fur et à mesure du processus d'enseignement-apprentissage, peuvent faire preuve aux différentes positions. Premièrement, ils tirent profit des langues pour des raisons communicationnelles (intercompréhension et facilitation) en faisant recours à l'alternance codique. Deuxièmement, les apprenants, en classe des langues étrangères, transfèrent, inconsciemment et d'une manière inappropriée, les traits d'une autre langue dans celle qu'ils sont en train d'utiliser. Enfin, le contact des langues pourrait affecter, d'une façon positive ou négative, les représentations des apprenants et leur motivation. Donc, ce phénomène linguistique influence, certainement, la situation d'enseignement-apprentissage, son fonctionnement et sa progression.

PARTIE II.

Cadrage pratique de la recherche

Chapitre 01

Enquête par questionnaire

Enseigner en milieu plurilingue: comment ?

«La théorie sans la pratique est inutile, la pratique sans la théorie est aveugle.»

E. Kant

Introduction

Les réflexions évoquées dans le cadre théorique ci-dessus, nous invitent à les confronter avec une étude empirique afin de pouvoir par la suite confirmer ou infirmer nos hypothèses. Dans ce chapitre et en cohérence avec les objectifs de la présente recherche, nous visant, en premier lieu, à connaître les opinions des enseignants du français à l'école primaire sur la coexistence de deux langues étrangères à un âge précoce. En deuxième lieu, nous voulons mettre au clair les effets dûs par l'introduction de l'anglais sur l'acte d'enseignement-apprentissage du français. Ceci nous aidera à tirer conclusion des réalités vécues dans le cadre de cette politique linguistique ainsi que de diverses représentations de notre population envers le plurilinguisme et leur prise en compte du répertoire linguistique de leurs apprenants. Pour ce faire, il a été nécessaire d'opter pour une enquête par questionnaire.

1. Présentation de la méthodologie de recherche

1.1.Motivation du choix de l'outil d'investigation (le questionnaire)

Depuis la première étape de notre réflexion, nous avions le choix entre deux outils d'investigation : l'entretien et le questionnaire. Nous avons décidé, après, de choisir le questionnaire dans l'objectif de satisfaire les exigences de notre enquête. En effet, le recours à cet outil d'investigation provient de la nécessité d'étudier les conceptions, les comportements et les opinions, difficilement observables, des sujets enquêtés ainsi du caractère à la fois quantitatif et qualitatif qui nous procure cette technique. En outre, ce choix se justifie par l'un des avantages du questionnaire que l'entretien ne pourrait offrir : il permet de toucher un grand nombre de sujets en réalisant une économie de temps et de moyens notamment que notre recherche met l'accent sur la situation éducative qui est ,pour autant, qualifiée par sa diversité et son hétérogénéité. D'après M. Angers (2015 :183), le questionnaire représente *«Un moyen d'investigation adéquat pour qui veut joindre un grand nombre de personnes, en obtenir des informations précises et simples, souvent non observables, et pouvoir les comparer ».*

1.2.Déroulement de l'enquête

L'enquête par questionnaire a été débutée le 06 avril 2023 jusqu'au 20 avril 2023. Quant à son déroulement, nous avons tiré profit des services que nous offre les TIC en concevant notre outil d'investigation par le biais de Google Forms voire sa diffusion dans les réseaux

sociaux à savoir : trois groupes professionnels sur Facebook, la boite mail de certains enseignants et aussi via Messenger. Par ailleurs, le fait d'opter pour ces outils numériques est justifié par les empêchements professionnels (résultant une difficulté de déplacement) et de la non-correspondance du temps, dans le mois de Ramadhan, avec notre population cible.

Il s'avère également important à signaler que beaucoup sont les enseignants qui nous ont aidés à la diffusion de notre questionnaire en partageant le lien avec leurs collègues en vue d'un aboutissement optimal de notre enquête. D'autre part, la remise comme la récupération des questionnaires favorisent la confidentialité et l'anonymat que la déontologie impose.

Toutefois, malgré ces procédures, nous notons que sur les 95 enseignants qui font partie de l'enquête en question, nous n'avons récupéré que 55 réponses.

1.3.Description du questionnaire

L'enquête par questionnaire réalisée dans le cadre de notre mémoire peut nous renseigner sur les différentes pratiques pédagogiques en situation plurilingue. Les données recueillies nous aident principalement à comprendre les influences de l'introduction de l'anglais sur le processus d'enseignement- apprentissage du français.

À cet effet, nous avons essayé, relativement, de concevoir de notre questionnaire (une version vierge dudit questionnaire est jointe en annexe de ce mémoire) d'une manière raisonnée. Premièrement, il est écrit en vocabulaire simple et courant afin de garantir la bonne compréhension des questions et faciliter les réponses à nos informateurs. En outre, nous avons tenté que le présent questionnaire respecte une logique et un enchainement thématique bien déterminés en corrélation avec les buts de notre recherche. Finalement, nous étions soucieuses que les questions posées comprennent quasiment tous les éléments que l'analyse théorique nous a permis de discerner dans le but de les comparer avec les résultats obtenus.

Quant à son contenu, notre formulaire est introduit par un préambule et comprend trois sections qui totalisent 14 questions entre fermées, semi-fermées, ouvertes et une question-échelle. Outre la première question (l'expérience des enquêtés) qui intervient comme explication de certaines conduites et représentations lors de l'analyse, chaque section est déterminée par des objectifs opérationnels en vue de mieux étudier les données collectées.

La première section vise à connaître quels sont les points de vues des enseignants faisant partie de notre population à l'égard de l'apprentissage précoce des langues étrangères et le plurilinguisme (Q 3- Q 4). La deuxième section cherche à déduire quel(s) changement(s) pourrait être observé(s) au niveau des pratiques langagières et psychoaffectives des apprenants dans la classe du FLE (Q 5 - Q10) tandis que la troisième section explore les réactions pédagogiques des enseignants auprès de ces pratiques (Q 11-Q14). Cela est toujours établi dans le contexte plurilingue où existe la coexistence de deux langue étrangères (l'anglais : langue source/ le français : langue cible)

Quant aux méthodes d'analyse adoptées, les données recueillies feront l'objet d'une analyse quantitative (questions fermées, semi- fermées, échelle) voire qualitative (questions ouvertes).

1.4.Présentation de l'échantillon cible

Pour que notre recherche ait une rigueur, le groupe social sur lequel porte la présente étude est celui des enseignants du français de troisième année primaire de la wilaya d'El-Oued. Comme il est impossible d'étudier toute la population, nous n'avons choisi que ceux qui travaillent aux différentes circonscriptions de la commune d'El-Oued. La sélection vise à constituer un échantillon dont l'homogénéité est basée sur les critères suivants :

- Le premier est justifié par le caractère plurilingue du milieu scolaire dans ces régions (arabe, français et anglais).
- La région d'El-Oued se caractérise par une utilisation restreinte et rare des langues étrangères hors de la classe, elles sont donc principalement arabophone.

Néanmoins, cela n'exclut guère que les autres collègues de la wilaya d'El- Oued peuvent répondre à notre questionnaire vu qu'ils partagent les mêmes caractéristiques de la population cible. Ceci indique notre souci permanant de ne pas rompre avec le principe de la représentativité entre cet échantillon et la population totale.

1.5. Raison de choix de l'échantillon cible

Le choix de notre échantillon se justifie simplement par le fait que l'anglais, lors de cette année 2022/2023, n'est introduit qu'en troisième année primaire. Ceci pour dire que sauf les enseignants de français de ces classes peuvent nous faire part de leurs vécus et de leurs constats à propos du contact linguistique et ses effets sur l'apprentissage de la langue cible (le français toujours).

2. Analyse des données et interprétation des résultats

I -Le profil des enseignants enquêtés

1. Combien d'année(s) d'expérience avez-vous ?

Cette question a été posée dans le but de connaître l'expérience des enseignants enquêtés. Celle-ci reflète la qualité de leur formation ainsi que leur savoir-agir dans le parcours éducatif. De même, il nous paraît pertinent de connaître les années d'expérience afin de montrer quel changement a été observé avant et après l'introduction de l'anglais.

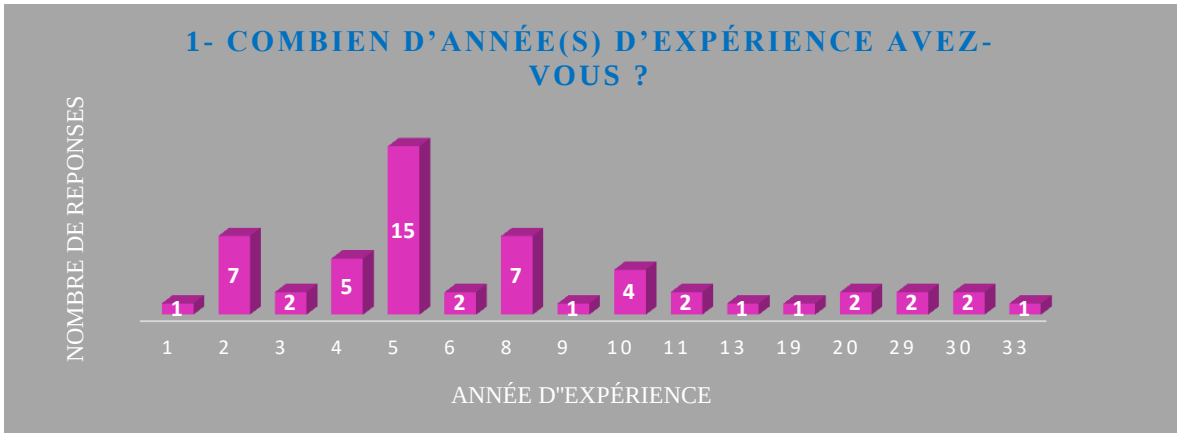


Figure n ° 03: les années d'expérience des enquêtés

À ce propos, la figure ci-dessus indique que notre échantillon comporte un pourcentage d'environ 96,36 % d'enseignants ont plus de 2 ans (de 2 à 33 ans) d'expérience. Ceci indique logiquement une connaissance suffisante sur le changement qui pourrait être introduit dans une classe du FLE après l'intégration de l'anglais. Par conséquent, ces résultats nous aident dans la suite de ce questionnaire à bien saisir le degré d'influence de l'anglais sur l'enseignement-apprentissage de la langue cible (le français).

II. les points de vue à l'égard de l'apprentissage précoce des langues étrangères et du plurilinguisme

2. **Quel âge ont vos apprenants de 3ème année primaire ?**

À travers cette question, nous voulons mettre en exergue l'âge des apprenants de notre échantillon dans l'année en question et le comparer avec l'âge opportun pour l'apprentissage des langues étrangères (évoqué dans le cadre théorique de notre travail).

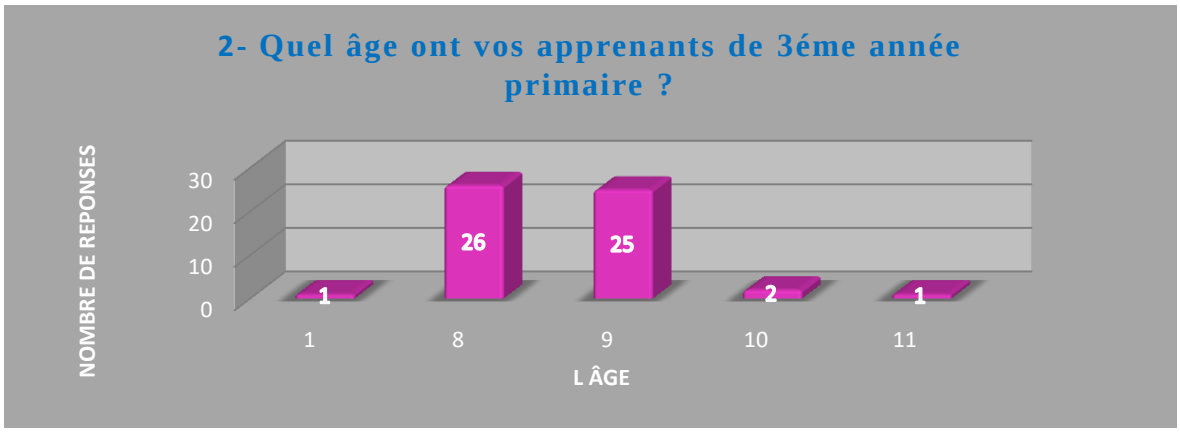


Figure n° 04: l'âge des apprenants en question

L'histogramme ci-dessus nous indique que la majorité de notre échantillon, soit un taux de 94.54 %, déclarant que l'âge de leurs apprenants de 3ème année primaire est entre 8 à 10 ans. En se référant à notre cadrage théorique, l'enfant, dans cette fenêtre temporelle, a encore de fortes potentialités neurologiques (malléabilité cérébrale, plasticité) et linguistiques qui assurent un excellent apprentissage notamment celui d'une langue étrangère.

3. **Trouvez –vous que cet âge permet l'apprentissage de 02 langues étrangères ? Pourquoi ? - Oui -Non**

Cette question tend à déduire si les enseignants connaissent les flexibilités cognitives à cet âge précoce. Aussi, elle montre implicitement s'ils profitent de cet avantage pour une meilleure gestion des enseignements et des apprentissages linguistiques.

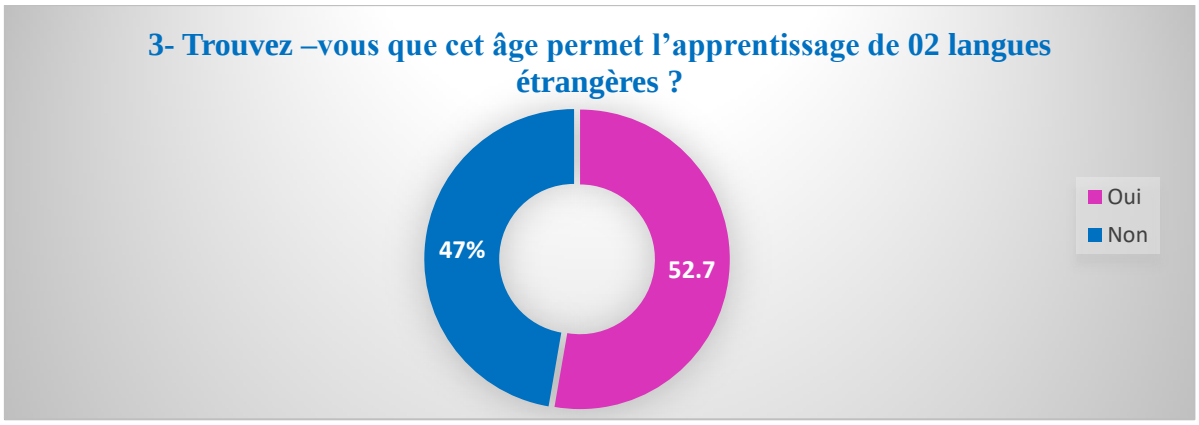


Figure n° 05: les opinions des enquêtés à propos de l'apprentissage précoce des langues

Les réponses obtenues se varient entre adjuvants et opposants. En effet, plus de la moitié des enseignants soit 52.7% ont répondu par « oui » alors que 47.3% ont déclaré la négative. Quant aux justifications des adjuvants, elles reflètent une manifestation claire de leur connaissance des capacités du cerveau jeune lors de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues. Parmi leurs réponses, nous choisissons les suivantes :

- *« L'apprenant est une feuille blanche, il est capable d'apprendre plusieurs langues car son cerveau est encore plus active à cet âge. »*
- *« Un enfant ressemble à la page blanche sur laquelle nous pouvons écrire ce qu'on veut. »*
- *« Il y a des experiences qui prouvent que l'enfant de 4 à 9 ans peut acquérir deux langues étrangères simultanément. »*
- *« Car l'enfant est une patte à modeler, on le formé comme on veut. »*
- *« Les enfants ont des capacités et des compétences plus qu'on les croit. »*
- *« Auparavant, j'ai cru qu'ils ne peuvent pas apprendre plusieurs langues au même temps mais durant l'année j'ai constaté qu'ils ont des compétences incroyables, ils peuvent acquérir deux langues et faire la différence entre les deux même dans la prononciation.»*
- *« Il existe des expériences qui prouvent que les enfants à cet âge ou moins peuvent apprendre plusieurs langues au même temps et qu'ont la capacité à ne pas se mélanger entre eux et cela le cas de mes élèves. »*
- *« Les jeunes enfants ont une grande curiosité de savoir et d'apprendre leur cerveau est tout frais et jeune »*

Quant aux adversaires de l'apprentissage précoce et simultané de deux systèmes linguistiques étrangers, ils nous donnent les réponses ci-dessous. Tout en prenant compte de leurs années d'expérience, les justifications des enseignants enquêtés peuvent faire preuve soit d'une méconnaissance de ce que les recherches (mentionnées dans notre cadrage théorique) fournissent sur l'apprentissage précoce ainsi que sur le plurilinguisme soit d'un manque d'expérience devant des situations trilingues étant donné que l'anglais est récemment introduite à l'école primaire. Nous prenons quelques exemples de leurs réponses :

- *« Ils sont des petits enfants »*
- *« Deux langues étrangères c'est assez difficile »*
- *« Parce que l'apprentissage de 2 langues étrangères dépasse les capacités de la majorité de nos apprenants »*
- *« C'est difficile pour eux d'apprendre deux langues au même temps »*
- *« C'est difficile pour eux, ils sont en train d'acquérir la langue maternelle. »*
- *« Puisque l'apprenant a une capacité d'apprendre une Seule langue étrangère pas plus. »*
- *« L'apprenant n'est pas encore prêt pour apprendre deux langues étrangères en même temps »*

4. Êtes-vous pour ou contre l'intégration de l'anglais au primaire ? Pourquoi ?

Par le biais de cette question, nous voulons explorer, de façon indirecte, les représentations des enseignants sur le projet d'une éducation plurilingue à partir de l'école primaire.

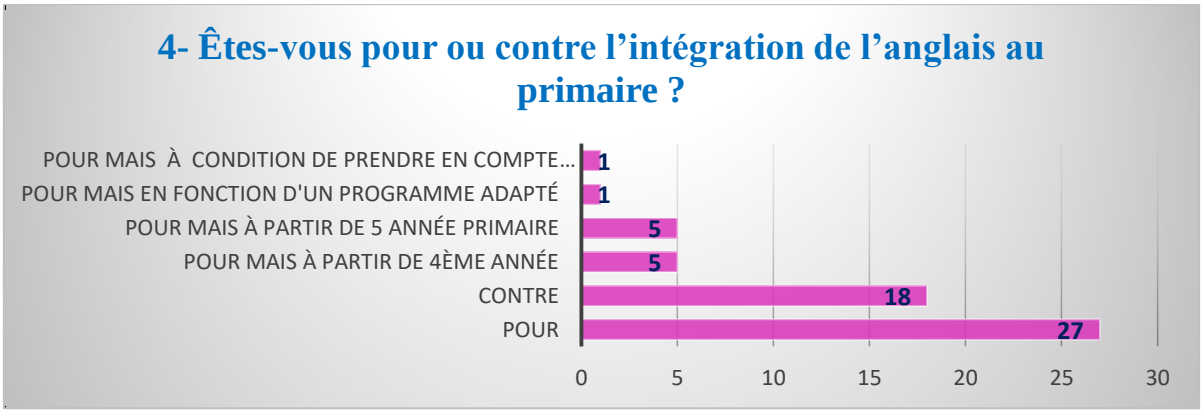


Figure n° 06: les opinions des enquêtés à propos de la pluralité linguistique.

Comme tout projet nouveau, la réforme du système éducatif algérien est confrontée à des comportements résistants.

D'une part, nous reconnaissons parmi les sujets enquêtés une proportion de 33 % qui refusent la coexistence de l'anglais avec le français au cycle primaire. Donc, ils font preuve d'un refus de changement et d'évolution car il n'est pas légitime de juger une innovation pédagogique dès ses commencements. Cette représentation persiste malgré les pays qui optent pour l'apprentissage de deux langues étrangères dès le cycle primaire et les nombreux travaux qui montrent que les difficultés scolaires ne sont pas directement liées à la présence de plusieurs langues à l'école. Cependant, nous expliquons que la résistance ne peut pas être uniquement une opposition de principe, mais elle peut viser plutôt une introduction appliquée dans des conditions optimales à l'enseignement de cette langue.

D'autre part, les résultats globaux de l'ensemble de notre échantillon indiquent que 49% d'enseignants sont ouverts à l'innovation et capables d'aventurer en acceptant la pluralité des langues étrangères à l'école primaire. Raison pour laquelle ils acceptent l'intégration de l'anglais. De plus, d'autres enquêtés, soit d'un pourcentage de 9%, sont en accord avec cette politique linguistique mais à condition qu'elle soit appliquée qu'en 4^{éme} ou en 5ème année primaire. Nous expliquons cette condition par la volonté d'un apprentissage successif des langues étrangères et non pas simultané. (Deux nouvelles langues en 3 AP)
Une autre proportion de 3.6 % est également en accord avec l'introduction de cette deuxième langue étrangère mais la crainte qu'une introduction hâtive et insuffisamment encadrée ne compromette le projet (temps, de moyens, programme, etc.)

III. Les effets de l'intégration de l'anglais sur l'enseignement- apprentissage du français

5. **L'intégration de l'anglais influence-t-elle l'enseignement- apprentissage du français ? Si oui, il s'agit d'une influence : - Positive**
   - Négative
   - Positive et négative

Dans le même sillage, nous voulons nous informer si l'introduction d'un deuxième code linguistique étranger à l'école primaire pourrait influencer les mécanismes d'apprentissages et les stratégies d'enseignement dans un cours du français langue étrangère (FLE).

Selon la 1ère figure, la majorité des enseignants soit 80% déclare, d'après leurs expériences en classe, qu'il existe une influence de l'anglais sur les mécanismes d'apprentissage et les stratégies d'enseignement du français dont 25% de cette population trouve qu'elle s'agit d'une influence positive. Une autre catégorie de ces enseignants, de même pourcentage, voit le contraire. Quant à la troisième catégorie de 50%, elle indique que cette influence est simultanément positive et négative sur ce processus. (Figure n°8/2)

Donc, chaque contact ou confrontation de langues ouvre le plus souvent les possibilités d'un impact bénéfique ou néfaste notamment dans un contexte scolaire. Ces impacts se manifestent par divers phénomènes.

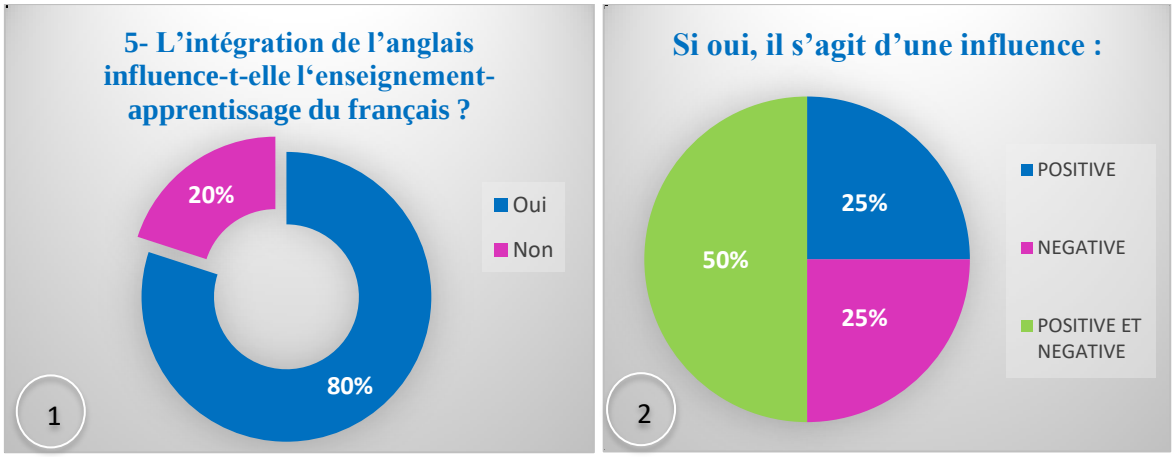


Figure n° 07 : Les effets de l'introduction de l'anglais

6. D'après vos expériences, trouvez-vous un changement, dans l'enseignement-apprentissage du français, au niveau: - de la motivation des apprenants

- des représentations des apprenants

- des productions langagières des apprenants

Tout en faisant recours aux recherches menées sur les influences dues du contact des langues, nous avons choisi les variables suivants : les productions langagières, la motivation et les représentations linguistiques. Alors, nous cherchons par le biais de la présente question (détaillée de la précédente) de délimiter la nature de l'impact causé par l'anglais lors d'une situation didactique en français et de s'enquérir grâce à l'expérience des enquêtés du changement psychologique et linguistique de leurs apprenants.

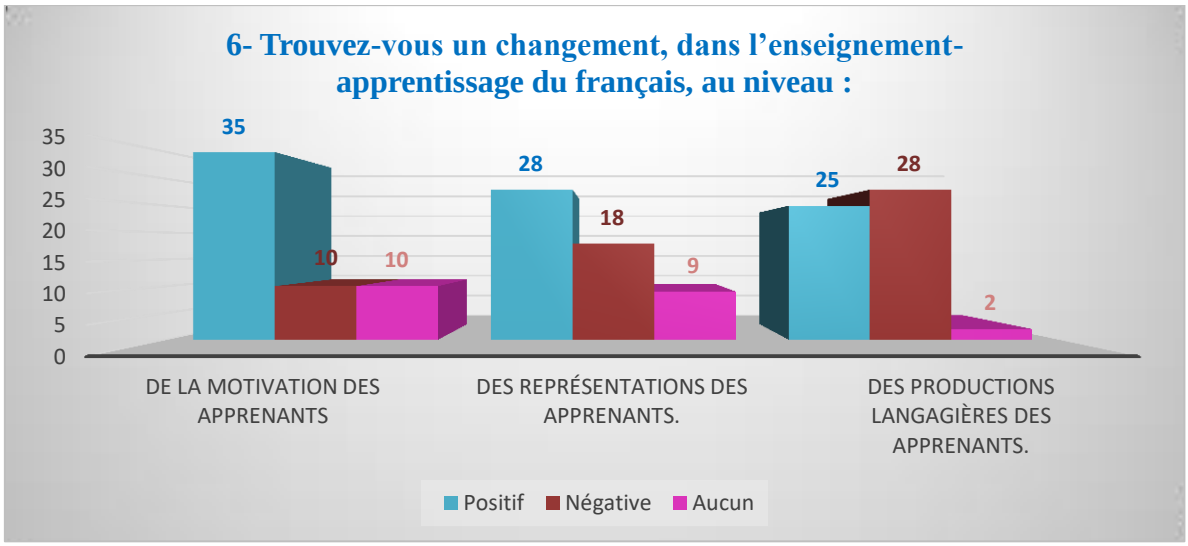


Figure n° 08: la nature des influences

En premier lieu, nous montrons, à la lumière du graphique suivant, dans quel sens l'anglais peut impacter les productions langagières des apprenants en français. Selon la plupart des enseignants de nombre de 28, cette situation de cohabitation des deux langues (anglais/français) a une incidence négative sur les comportements verbaux dans l'espace-classe. Bien entendu, cette perception naît probablement à cause du phénomène d'interférences linguistiques et/ou liée aux représentations ainsi que la motivation de ces enfants. Par contre, 26 enseignants trouvent que l'anglais touche positivement les productions linguistiques des élèves. Toutefois, aucune influence n'est déclarée que par 2 enseignants concernant ce variable.

À propos des autres variables (la motivation et les représentations), ils ne peuvent pas être réellement observés. Mais l'enseignant peut déduire leur évolution à travers la participation de ses élèves et leurs attitudes.

Quant à la motivation des apprenants (toujours dans le même contexte), la majorité de la population (36 enseignants) estime que l'intégration de l'anglais a une influence positive. En revanche, 10 enseignants indiquent le contraire. Le reste des sujets sondés ne constatent aucun changement sur la motivation de leurs élèves.

En deuxième lieu, la même figure montre l'impact de l'intégration de cette langue sur les représentations des apprenants. D'après 29 des enseignants, son intégration influence leurs représentations d'une façon positive par opposition, 18 enseignants assument que ces représentations sont influencées négativement, quant à 9 enseignants qui signalent qu'il n'existe aucun impact.

À la lumière de ce qui précède, nous retenons que les observations des sujets faisant partie de notre échantillon sont largement convergentes. Cela met au clair l'hétérogénéité des classes et la spécificité de chacune d'elle. Autrement dit, nous signalons qu'il est difficile de cerner les impacts de l'autre langue et de faire un modèle unique et applicable pour toute situation didactique.

7. **Vos apprenants font- ils recours à l'anglais durant le cours ?**

- **Si oui, ce recours s'agit :**
  - **D'une confusion entre les 02 langues (interférence)**
  - **D'un passage correct et logique d'une langue à l'autre (alternance)**
  - **Les deux**

Cette question vise à nous expliquer les phénomènes linguistiques qui peuvent apparaître chez les apprenants de 3eme année primaire dans un contexte de contact des langues (français/anglais). Autrement dit, elle met en évidence le changement constaté au niveau de leurs productions langagières.

Il apparaît clairement, selon la graphique 1, la majorité d'enseignants de français déclare que l'anglais est présent dans les énoncés de leurs élèves pour une raison ou autre. Pour entrer en détail, 62.3 % des sujets enquêtés affirment que ce recours représente des interférences (confusion) entre les deux langues. C'est le constat le plus répandu et observé qui se résulte logiquement de la confrontation de l'anglais et du français dans le répertoire linguistique de l'enfant.

De surcroit, une proportion de 35.8 % affirme que le résultat du contact des langues dans leurs classes s'agit des alternances d'une langue source (l'anglais) à une langue cible (le français) Néanmoins, une proportion minoritaire de 1.9%, ajoute qu'elle perçoit les deux phénomènes à la fois (graphique 2). C'est ainsi que nous pouvons dire que la classe du français langue étrangère est spécifique et complexe où des allées et des retours aux autres langues ne cessent pas de se produire.

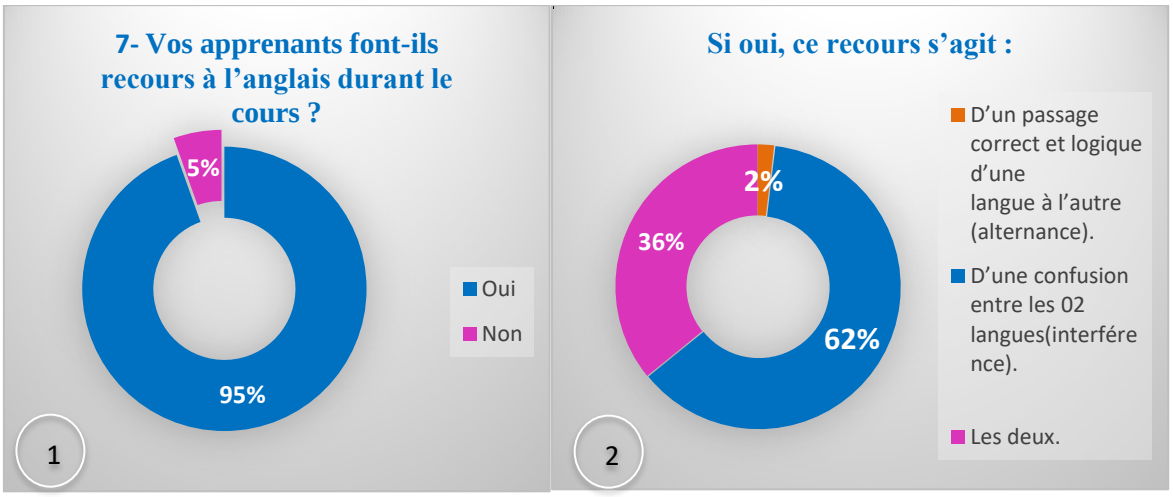


Figure n° 09: le recours à l'anglais et sa nature

8. **Donnez-nous des exemples authentiques.**

Afin de concrétiser les données obtenues sur les allées et les retours linguistiques dans une classe de FLE, nous jugeons pertinent de collecter un nombre considérable des exemples réels.

Les enseignants soumis à notre enquête nous ont donné un grand nombre des exemples authentiques. En outre, les données recueillies partagent un point commun : elles désignent toutes des interférences lexicales et phonétiques seulement. Cela est tout à fait logique car les apprenants sont encore devant les premiers apprentissages de ces deux langues.

Nous prenons quelques échantillons de leurs réponses :

- *« Il m'est arrivé que mes élèves utilisent des mots anglais (black au lieu de noir) pour répondre à une question relative aux couleurs ».*
- *« Les chiffres les membres de la famille .... »*
- *« Famille _ Family J'ai fini _ Finished Oui _ Yes Les chiffres et les jours de la semaine »*
- *« Deux milles three »*
- *« Dans mon cas ils m'appellent miss, ils nomment les couleurs en anglais blue, blanc, même qu'ils pardonnent en disant sorry et nous n'oublions pas les mots de salutation (good morning, bye,..), mother, father, family... »*
- *« Les chiffres (three au lieu de trois) , les couleurs (blue au lieu de bleu) , (grand father au lieu de grand père), miss au lieu de maîtresse, yes au lieu de oui , ok au lieu de d'accord, etc »*

- *« La confusion dans la lettre a (la prononciation »)*
- *« La prononciation de quelques mots et lettres. »*

9. D'après vous, pour quelle raison font- ils des interférences ?

Comme si rien n'est fortuit, les interférences linguistiques commises sont dues aux plusieurs facteurs dont nous cherchons à travers cette question.

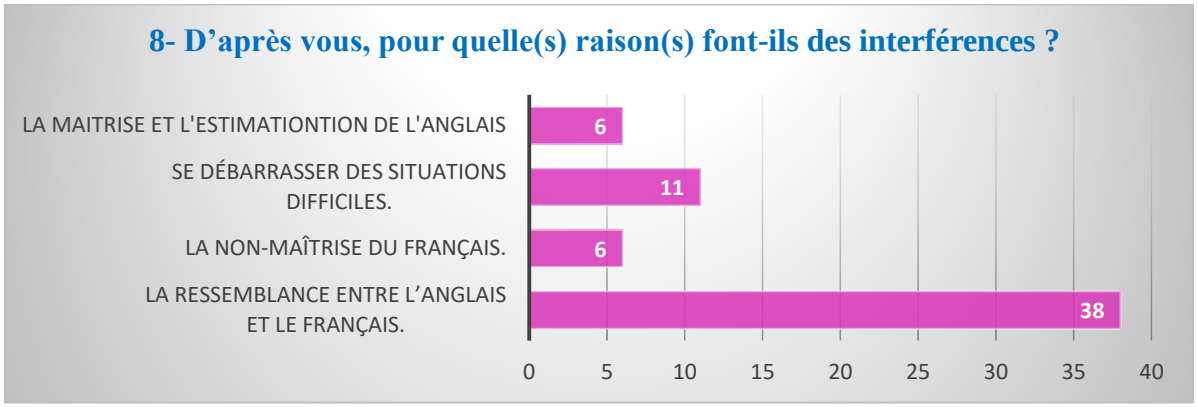


Figure n° 10 : les origines des interférences linguistiques

Selon la majorité des participants à l'enquête (72,7%), la ressemblance et le voisinage entre les deux systèmes : l'anglais et le français constituent la principale raison qui explique l'amalgame constaté chez les apprenants dans un cours de FLE. D'autres raisons qui s'enchainent de celle-ci, tel que la volonté de se débarrasser des situations difficiles (36,4% des enseignants), la non-maîtrise du français (16,4%) ainsi que la maîtrise et l'estimation de l'anglais (10,9%).

Ces derniers pourcentages nous incitent à confirmer que les langues proches structurellement sont souvent source d'interférences. Ainsi, l'incompétence dans une langue pousse les apprenants à employer un autre système linguistique qu'ils maitrisent le plus en vue de se débarrasser de certaines situations difficiles.

10. Si le recours à l'anglais s'agit des passages logiques d'une langue à l'autre (alternances), quelles sont les raisons ?

Dans le même sens, cette question vise à connaître les raisons des alternances codiques.

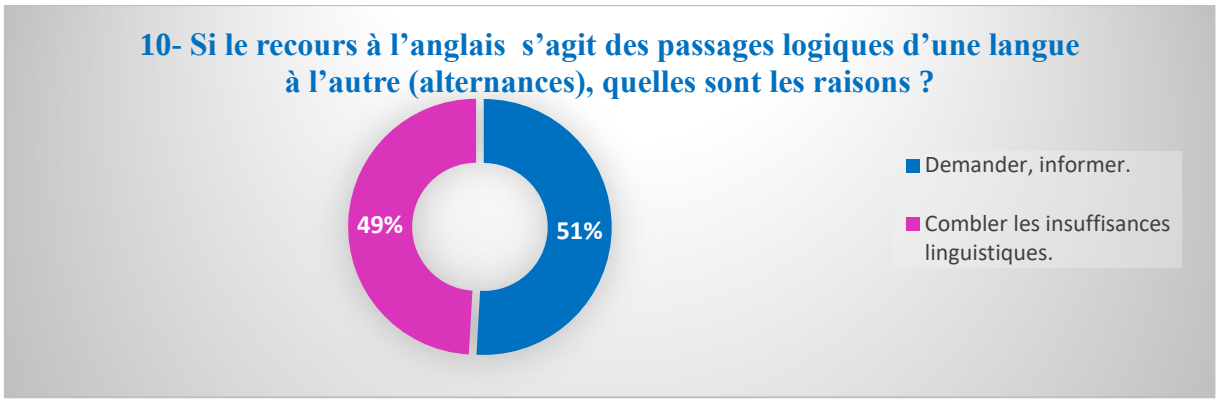


Figure n° 11 : les origines des alternances codiques

Les données mentionnées ci-dessus nous révèlent que le recours des apprenants, trouvés souvent bloqués face aux situations différentes, à l'anglais semble être la solution pour faciliter leurs tâches et assurer la transmission de leurs messages. En effet, un pourcentage de 54,5% le justifie par la raison de combler des insuffisances linguistiques mais d'autres enseignants (52,7%) estiment que cette utilisation alternée a pour but de demander ou d'informer lors des situations communicatives en classe. Une seule réponse opte sur la dimension ludique de cet emploi. Nous parlons ici, donc des alternances-relais et tremplins à la fois. (Typologie de D. Moore, 1996)

11. D'après votre expérience, quelle langue préfèrent vos apprenants ? Pourquoi ?

Etant donné que la motivation des apprenants est le pivot de chaque apprentissage notamment s'il s'agit des langues étrangères, nous avons posé cette question dans le but de connaître quel changement introduit sur cette dimension psychoaffective. Nous signalons que les enseignants peuvent, facilement, la déduire lors de différentes interactions en classe.

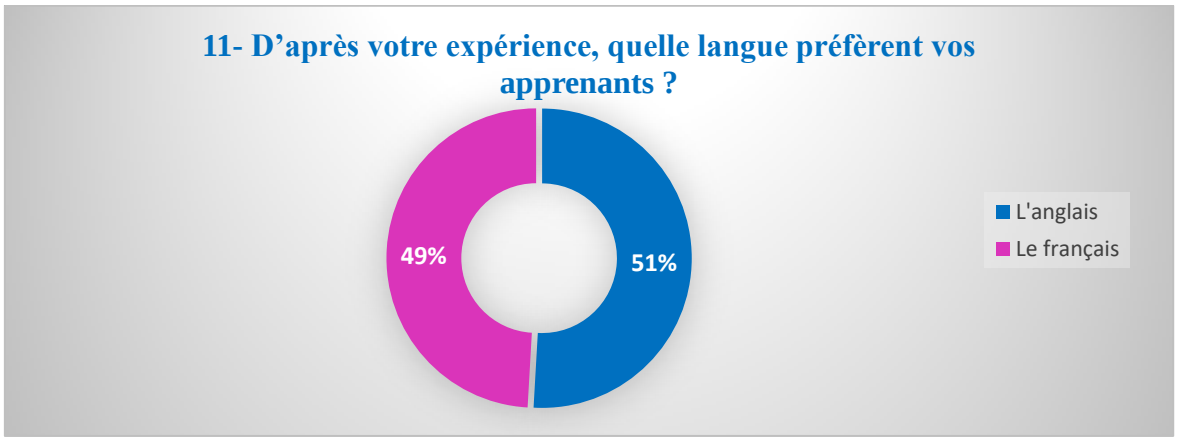


Figure n° 12 : la motivation des apprenants envers les langues

Les résultats obtenus se rapprochent. En effet, sur le nombre total des enseignants, 50,9% d'entre eux ont déclaré que leurs apprenants préfèrent l'anglais. Par ailleurs, 49,1% ont affirmé la préférence de la langue française au détriment de l'anglais.

Pour justifier leur choix, ils ont fourni diverses réponses, nous présentons les suivantes:

Les justifications des enseignants dont leurs apprenants préfèrent le français	**Les justifications des enseignants dont leurs apprenants préfèrent l'anglais**
« Le français est plus proche à notre langage algérien et plus pratiqué. »	*-« Elle est plus facile que le français, même le programme pour cette année est plus facile, court et ludique que le programme de français ».*
-« Les élèves sont habitués de la langue française… même dans la langue maternelle ou les dialectes qui contiennent un tant des énoncés d'origine française ».	*-« L'anglais est largement connu partout, il est accessible n'importe où et par n'importe qui pour les enfants (télévision, You tube…), sans parler de sa simplicité par rapport au français. »*
-« D'après eux, ils disent qu'ils sont motivés pour le français, mais ils aiment également l'anglais. »	*-« Le programme est plus facile, notre programme du français est surchargé à cause de lui, ils leur paraissent que le français est plus difficile. »*
-« Pour eux, le français est plus facile que l'anglais. »	*-Ils aiment l'anglais. »*
- « Dans mon cas, ils préfèrent le français, et ça revient à la personnalité de l'enseignant, vu que l'apprentissage de la langue française dans la 3ème année fût depuis plusieurs années, l'expérience fait la différence ».	*-« Le statut de l'enseignant/ la méthode le volume horaire »*
- « C'est un choix qui a plein de raison la personnalité de l'enseignant à un grand rôle. Si l'apprenant aime son maître il aimerait sûrement la langue. La façon et la méthode d'enseignement.... ».	*-« Le programme de l'anglais est plus facile et court par rapport au français. Maintenant la langue domine sur internet, télévision est l'anglais (les chansons enfantine par exemple sont tous en anglais) rarement qu'on trouve une chaîne fameuse qui joue des programmes en français. Donc ça leurs amène à aimer et utiliser l'anglais plus que le français. »*
-« Je suis hyperactive avec eux, je les mets à l'aise tout en les motivant. »	*-« Elle est plus facile par rapport au français: règles d'accord et la prononciation ».*
-« Parce que c'est la deuxième langue officielle dans notre pays. »	*-« Dans mon cas, le volume horaire, l'influence d'un enseignant et sa personnalité qui attirent les enfants. »*

Tableau n°02: les justifications des enseignants sur la raison de choix de préférence de leurs apprenants

Nous retenons donc que, dans le cas des langues étrangères, les apprenants sont souvent motivés car ils les apprennent par plaisir. De là, aucune langue ne pourrait prendre la place de l'autre. En effet, la motivation pour le français ou l'anglais se diffère en fonction de plusieurs facteurs tels que la simplicité de la langue et son programme, la méthode optée par l'enseignant ainsi que les habitudes de communication en famille et dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, la motivation envers telle ou telle langue reflète, plus ou moins, les représentations linguistiques des élèves. Ces deux variables (la motivation et la représentation) sont les moteurs principaux pour l'efficacité ou l'échec de l'apprentissage comme l'affirme V. Castellotti & D. Moore (2002 :7) : « *Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage* ».Alors, elles ont une influence bi-directionnelle durant l'apprentissage.

À cet égard, nous concluons qu'une meilleure compréhension de ce qui motive les élèves à apprendre une langue permet de prendre conscience de certains ressorts des apprentissages et à remettre en question la manière d'enseigner.

IIV. Les réactions des enseignants auprès le changement des pratiques de leurs apprenants

12. Permettez-vous le recours à l'anglais dans la classe?

À travers cette question, nous voulons savoir la réaction des sujets constituant notre échantillon envers la reconfiguration des pratiques langagières de leurs élèves après l'intégration de l'anglais.

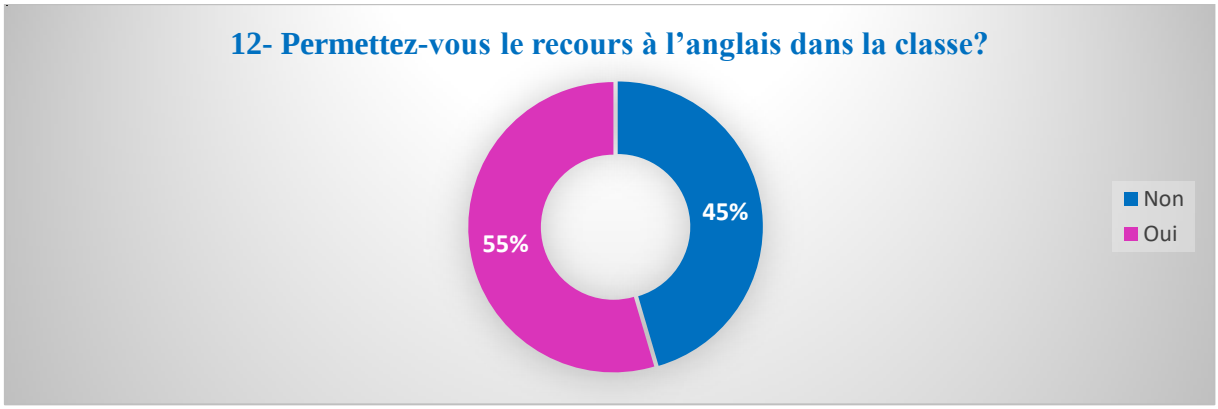


Figure n° 13 : les réactions des enseignants envers le changement des comportements linguistiques des apprenants

À partir des résultats, nous remarquons que la majorité des enseignants (soit 54,5% du total) permet à leurs apprenants de recourir à l'anglais en conjonction avec le français. En revanche, les autres enseignants (représentant 45,5%) n'autorisent pas cet acte.

Nous pouvons dire alors que, contrairement aux autres enquêtés, cette dernière catégorie(les opposants) ne tient pas compte des langues antérieures inculquées dans le répertoire linguistique de leurs apprenants et que c'est naturel d'être perçues dans leurs productions en langue cible. Devant une telle attitude, ces enseignants ne peuvent pas éduquer leurs élèves au plurilinguisme car ils ne les aident pas à développer leur compétence plurilingue.

13. En tant qu'enseignant, faites-vous le recours à l'anglais durant le cours ? Si oui, pourquoi ?

Nous visons, ici, à détecter si les enseignants valorisent la variété du répertoire linguistique des apprenants et l'utilisent comme un appui pour développer chez eux une compétence plurilingue.

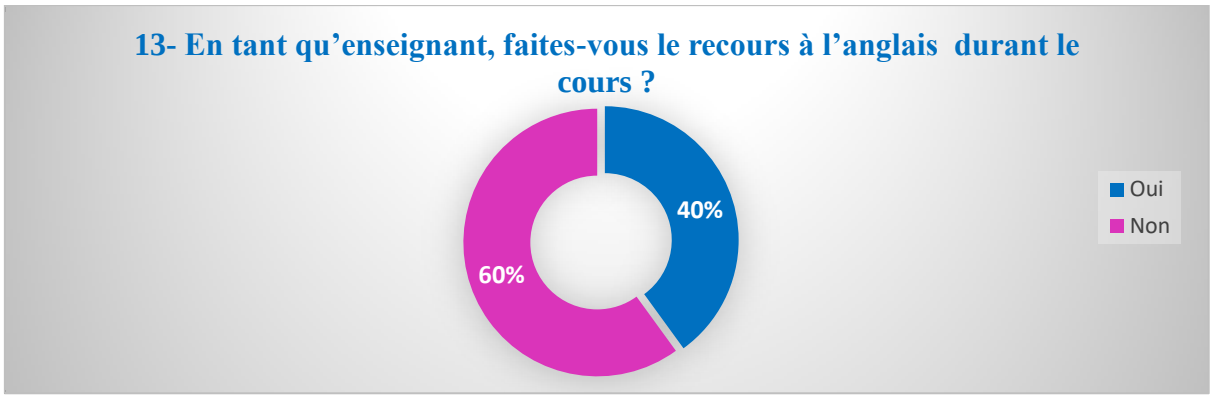


Figure n° 14 : l'alternance codique des enseignants

Nous parlons, ici, de l'alternance codique. 40% des enseignants n'alternent pas entre le français et l'anglais pendant leurs cours, alors que 60 % d'entre eux font le recours à l'autre langue étrangère pour diverses raisons, nous citons :

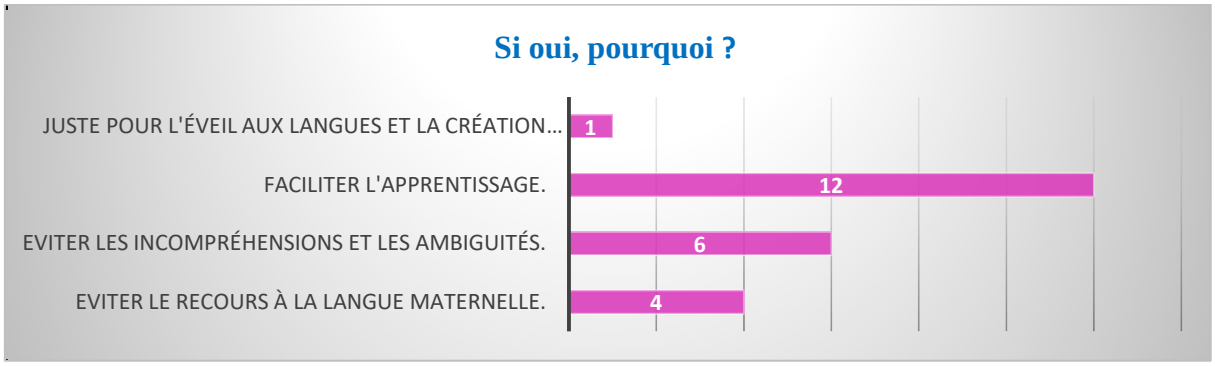


Figure n° 15 : les origines des alternances codiques des enseignants

D'après cette figure, il est à souligner que tout recours à l'anglais fait par notre échantillon désigne des alternances- tremplins qui visent à faciliter l'appropriation linguistique aux apprenants. De plus, il est tellement clair que ces enquêtés sont au courant du plurilinguisme et ses contributions. Ils cherchent donc à développer une compétence plurilingue chez les élèves et à profiter de chaque situation pour l'atteinte des objectifs visés.

14. Que dites les textes officiels à propos de ce recours?

En parlant des textes officiels dans notre cas, nous faisons référence à tous les textes de loi émanant du ministère de l'éducation nationale sur les éventuelles autorisations à recourir à une autre langue dans les situations d'enseignement-apprentissages des langues étrangères. Nous signalons que l'utilisation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères est autorisée selon l'article 4 de la loi d'orientation n°77/10. Autrement

dit, notre pays a adopté une nouvelle approche pour favoriser l'interdisciplinarité et la transférabilité des connaissances dans le but de construire une compétence transversale. Alors, nous visons par cette question à connaître si les contributeurs à notre questionnaire sont en mesure avec les changements des lois et des orientations pédagogiques.

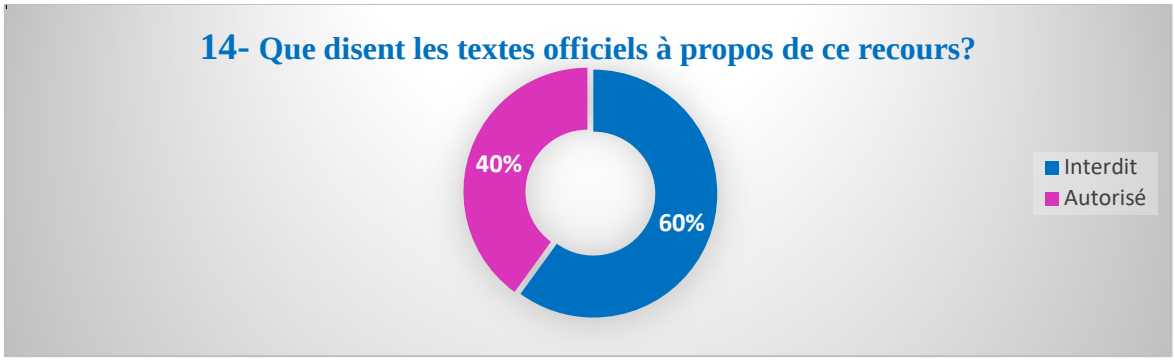


Figure n° 16 : les déclarations des enseignants à propos les textes officiels

Nous indiquons que d'après la majorité des enseignants (soit 60% du nombre total) : se référer à une autre langue autre que la langue cible est interdit par les textes officiels. Le reste des enseignants (représentant 40%) soulignent le contraire.

Malgré la prise en considération de la situation sociolinguistique des apprenants algériens de la part de la tutelle ainsi que son encouragement au plurilinguisme, les enseignants répondant par « interdit » font preuve soit de la méconnaissance des textes officiels aussi que des mutations et des changements qui touchent l'éducation soit par des habitudes figées et résistantes qui refusent toute évolution. De surcroit, nous ajoutons à ces conclusions que certains inspecteurs conseillent leurs enseignants de ne pas recourir à une autre langue. Ils préfèrent un enseignement de type unilingue sous la dominance de la méthode directe. Cela mène, d'une manière illégitime, à l'interdiction de l'utilisation de l'anglais dans un cours du français.

15. L'intégration de l'anglais facilite-t-elle l'apprentissage du français ?

Nous tentons de connaître si l'anglais pourrait être un pont linguistique pour l'apprentissage mais aussi pour l'enseignement du français langue étrangère (relation interlinguale).

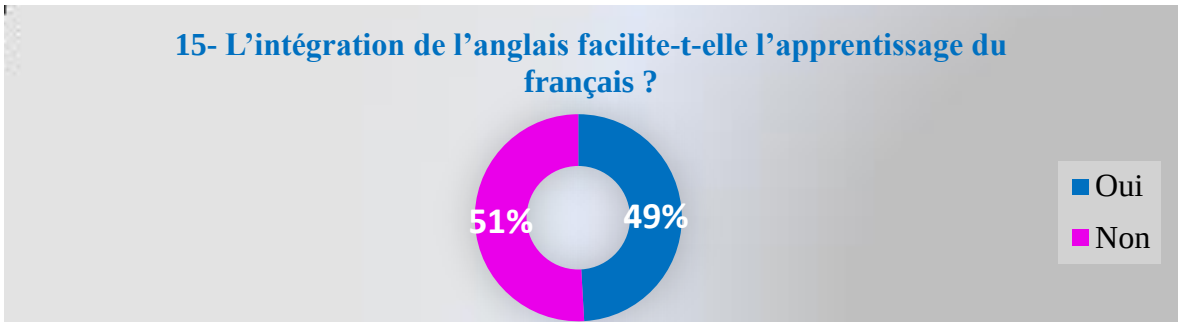


Figure n° 17 : Les avantages de l'introduction de l'anglais

Les résultats obtenus montrent que les pourcentages se rapprochent: un taux de 49,1% des enquêtés, adopte l'approche unilingue et singulière dans leurs enseignements de la langue française. C'est-à-dire qu'ils ne tirent pas profit des acquis antérieurs de leurs élèves. Cela n'exclut guère qu'ils font recours à la langue maternelle (l'arabe).

Cependant, 50,9% des participants interrogés optent pour une approche plurielle dans leurs classes. Une telle approche est nécessaire pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Autrement dit, l'apprenant peut s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues. Le résultat de cet appui ne serait pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. M. Candelier (2003 : 19-20)

Les réponses de ces participants varient, chacun selon son point de vue:

Les justifications des enseignants qui voient que L'anglais une langue d'appui pour l'enseignement-apprentissage du français	*-« L'anglais possède la même logique linguistique (structure phrastique) que la langue françaises. Cette langue, nouvellement introduite au primaire, enrichit le répertoire linguistique et donc développer la compétence plurilingue de l'apprenant. »*
	-« La ressemblance entre les deux programmes éducatifs, systèmes linguistiques et graphiques ainsi que les vocabulaires communs permet aux apprenants de bien comprendre les mots en français… »
	-« Il y a des ressemblances entre les deux au niveau des programmes éducatifs pour cette année, les signes linguistiques, les vocabulaires. Ce dernier nous facilite la transmission des savoirs, en ajoutant que le français facilite l'apprentissage de l'anglais… »
	-« Au niveau de la prononciation. »
	- « Renforce et améliore généralement l'écriture. »

Tableau n°3: les opinions des enseignants sur l'influence positive de l'intégration de l'anglais sur l'enseignement-apprentissage du français

Sur la base des données recueillies, nous pouvons dire que malgré les enjeux de la coexistence de plusieurs langues apprisses chez l'apprenant (interférences, surcharge cognitive, contexte sociolinguistique), l'anglais constitue un appui permanant pour l'enseignement du français, d'une part, et son apprentissage, d'autre part :

- L'enseignant, quant à lui, peut tirer profit des connaissances antérieures de ses élèves en anglais pour construire de nouveaux apprentissages en français tant que les deux systèmes se ressemblent au niveau de l'alphabet, du vocabulaire et des activités conçues dans les deux manuels de 3 AP.
- L'apprenant, pour lui aussi, l'apprentissage de deux langues ne doit pas être semblant d'une accumulation et d'une juxtaposition des codes et des compétences. Mais il doit en profiter de leurs ressemblances, de leurs mécanismes et logiques identiques pour faciliter tout apprentissage des langues étrangères d'aujourd'hui et de demain.

3. Synthèse et discussion des résultats

Après avoir commenté les différentes réponses fournies par les enseignants contributeurs à notre enquête, nous allons procéder dans ce qui suit, à présenter une synthèse des résultats de notre première enquête par questionnaire.

Premièrement, compte tenu de ces interprétations, il ressort que l'intégration de l'anglais, nouvelle langue étrangère, et sa coexistence avec le français au primaire ne pourrait être qu'une chance garantissant un apprentissage efficace et durable. Ceci est grâce à la souplesse intellectuelle qu'ont les élèves en troisième année primaire (âgés de 8-9 ans) qui permet d'emmagasiner de nombreuses connaissances et de faire preuve d'une meilleure gestion des opérations linguistiques mieux qu'un adulte. En revanche, nous pouvons déduire, d'après les données collectées, que l'acquisition de deux langues est beaucoup plus difficile car elle est influencée par d'autres facteurs contextuels (contexte institutionnel, quantité et qualité de l'input, prestige de la langue cible, etc.) et personnels (intelligence, style d'apprentissage, etc.).

Deuxièmement, nous pouvons confirmer que l'exposition aux deux ou plusieurs langues à l'école touche principalement l'aspect linguistique des comportements des apprenants. En effet, divers sont les phénomènes linguistiques qui sont observés en classe de FLE ; l'interférence et la confusion entre les deux langues, l'alternance codique, la maîtrise et l'estimation d'un code au détriment de l'autre, etc. L'argumentation déployée par les

enseignants soumis à notre enquête va dans le sens de la proximité des deux langues et la facilité de l'apprentissage de l'anglais qui favorisent le choix de celle-ci dans le but de combler les insuffisances linguistiques (l'un des critères énumérés par L. Dabéne (1994 :50,51) pour justifier le choix de la langue de référence)

Face à ces attitudes, nous retenons que certains enseignants possèdent le savoir- agir adéquat pour gérer la richesse linguistique lors les différentes interactions menées dans l'espace-classe ; ils prennent en compte la biographie et l'expérience langagière de leurs élèves et les aident à établir des complémentarités entre les langues. Quant aux autres enseignant refusant l'apprentissage plurilingue et précoce, ils peuvent contribuer à l'échec de cette innovation à cause d'un manque de formation psychologique (le développement psychologique et affectif de l'apprenant) et pédagogique (les approches de l'enseignement des langues étrangères).

Troisièmement, quant à l'aspect psychoaffectif, l'impact de l'anglais sur la motivation et les représentations linguistiques des apprenants vis-à-vis du français est relatif selon la nature et la spécificité de chaque situation d'enseignement- apprentissage. Nous insistons qu'aucune langue ne pourrait prendre la place de l'autre. En effet, la manière de l'enseignant et la nature de ses relations avec ses apprenants sont celles qui suscitent ou non le désir d'apprendre et déterminent les images positives ou négatives auprès des langues en question.

Conclusion

Pour conclure cette synthèse, nous estimons que l'erreur la plus grave avait été de penser qu'il suffisait de placer les enfants, de manière précoce, au contact d'une ou deux langue(s) étrangère(s) pour que le miracle se produise et que les enfants se mettent à parler aussi bien que des vrais bilingues. La réalité fut tout autre : la formation insuffisante des enseignants, le manque de matériel pédagogique, les horaires insuffisants font que l'éducation plurilingue et précoce perdra ses spécificités, pour ne devenir qu'un apprentissage classique**.**

Chapitre 02

Enquête par observation :

La classe de FLE au primaire : quelle réalité?

« N'écoutez pas ce qu'ils disent [seulement], regardez ce qu'ils font. »

V. Jankelevitch

Introduction

Dans le but de donner plus de validité et de profondeur aux résultats de l'enquête par questionnaire ainsi que d'obtenir une analyse de plusieurs facettes sur l'objet étudié, nous optons pour la triangulation méthodologique en variant les méthodes et les outils de collecte de données. De là, le présent chapitre expose une deuxième enquête (l'observation en situation) en vue de comprendre de prés quelles sont les retombées de l'apprentissage de l'anglais sur celui du français en percevant réellement les attitudes et les productions de l'enseignant et des élèves, les stratégies éducatives mises en pratiques lors de l'enseignement, l'apprentissage et également l'évaluation.

1. Présentation de la méthodologie de recherche

1.1. Pourquoi l'enquête par l'observation?

Nous avons estimé adéquat d'opter pour une observation de terrain comme outil d'investigation complémentaire à notre enquête par questionnaire. Effectivement, cette technique permet de contrôler les moindres détails de la situation d'enseignement-apprentissage que le questionnaire ne les couvre pas. Dans ce sens, cette technique permet une perception de la réalité immédiate et une compréhension profonde de la situation telle qu'elle se déroule dans son cadre authentique et naturel. Ceci dit que les données recueillies feront l'objet d'une analyse qualitative.

Selon M. Angers (1996 :130), l'observation en situation est: *«Une technique directe d'investigation qui sert à observer habituellement un groupe (un village, une association) de façon non directive, en vue de faire un prélèvement qualitatif pour comprendre des attitudes et des comportements»*.

1.2. Cadre général de l'observation

La forme que prend notre enquête est dite observation ouverte (non-dissimulée) voire non participante. Autrement dit, nous étions, tout au long de cette étude, des observatrices qui n'interviennent pas auprès les sujets ciblés (enseignant et apprenant) .Ces derniers savent, logiquement, qu'ils font l'objet de notre recherche. Ainsi, il importe de souligner que ce processus s'est effectué d'une manière anonyme et discrète respectant l'éthique et la déontologie scientifique. En outre, une grille d'observation nous a aidés à la prise de notes.

1.2.1. Lieu d'enquête

Notre observation s'est effectuée au sein de trois écoles primaires à la wilaya d'El-Oued: l'école Mohammed Madi, l'école Barka Moussa et l'école Bribeche Mustapha. Ceci dit qu'elle s'est déroulée dans trois classes de français bien différentes (A, B, C).Ces lieux d'enquête se situent dans des zones rurales et semi-rurales. Nous avons choisi ces établissements à cause de la proximité géographique par rapport à nos lieux de travail.

1.2.2. Public cible

En cohérence avec les objectifs de cette enquête, le public faisant l'objet de notre enquête s'agit des élèves en troisième année primaire dans les écoles mentionnées supra ainsi que leurs enseignantes de français. Ces dernières ont une expérience qui varie entre 5/6/8 ans. Quant aux apprenants, nous rappelons qu'ils sont, à partir de cette année scolaire 2022/2023, soumis à une éducation plurilingue (arabe, français, anglais). De plus, ils sont majoritairement âgés de 8 /9 ans et leur nombre se diffère d'une classe à l'autre comme suit :

Classe	Ecole	Nombre
Classe A	Bribeche Moustapha	29 élèves
Classe B	Mohammed Madi	40 élèves
Classe C	Barka Moussa	30 élèves

Tableau n°04 : l'effectif des classes observées

1.2.3. Les séances observées

Il importe à signaler que les quatre séances portent sur les activités de l'oral (compréhension / production) : deux séances dans la classe A, une dans la classe B et une autre dans la classe C. Ce choix se justifie comme suit:

- Premièrement, nous notons que les expressions orales des apprenants permettent à déduire facilement les alternances de codes dans leurs énoncés.
- Deuxièmement, le choix des périodes temporelles des quatre activités sert à nous montrer la différence de l'impact de l'anglais sur le français au début et à la fin de l'apprentissage ainsi que lors de la présence ou l'absence des connaissances antérieures en cette langue.

Le tableau qui suit détaille la nature des séances observées:

Séance	Classe	Date	Activité	Période
01	A	Lundi 23/01/2023	Oral compréhension	Début de l'année
02	A	Lundi 10/04/2023	Oral production	Fin de l'année
03	B	Lundi 06/02/2023	Oral compréhension	Présence des connaissances antérieures
04	C	Dimanche 26/02/2023	Oral compréhension	Absence des connaissances antérieures

Tableau nº05 : les séances observées

1.2.4. Présentation de la grille d'observation

Nous avons confectionné, par nos soins, une grille d'observation (une version vierge et remplie est jointe en annexe) comme étant un instrument de collecte de données. Les critères de celle-ci touchent les deux partenaires de la situation didactique (l'enseignant et l'apprenant) et visent, entre autres, à atteindre les objectifs de notre recherche. Elle comporte deux grands volets, à savoir :

a) **Organisation et gestion de classe (dimension pédagogique):** nous jugeons judicieux d'aborder le paramètre de l'environnement de la classe et son organisation vu qu'il pourrait contribuer à motiver ou à démotiver les apprenants vis-à-vis l'apprentissage du français. Dans ce volet, nous évoquerons les attitudes des enseignantes, leurs stratégies de gestion de l'espace-classe ainsi que les relations psychoaffectives entre la partie guidante et la partie guidée.

b) **Langues de communication en classe (dimension linguistique):** ce volet tente de répondre aux questionnements suivants : Comment l'anglais influe-t-il les productions verbales des apprenants ? Comment l'enseignant réagit-il aux interactions hétérogènes dans sa classe ? Et quels modes de gestion adopte-t-il pour ramener l'apprenant vers un progrès d'acquisition ?

2. Analyse comparative et interprétation des données

2.1. Déroulement des séances 01et 02

2.1.1. Séance01 (le début de l'année)

Date : Lundi 23/01/2023	
École : Bribeche Mustapha	
Projet 02 : En famille !	**Séquence 01:** Nous sommes une famille
Activité : Oral / compréhension	**Titre :** Présenter sa famille
Objectifs d'apprentissage : -Repérer le thème général. -Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole. -Connaître les membres de la famille	**Compétences visées :** - Prendre sa place dans un échange conversationnel. - Reproduire un énoncé de façon intelligible.
Matériel didactique : support audio-visuel, des illustrations, une figurine …	

Phase	Activités d'apprentissage	Réponses des apprenants
Éveil d'intérêt	• Salutation entre l'enseignante et les apprenants. • Révision des apprentissages antérieurs. • L'enseignante demande la date. • Elle fixe les objectifs de la séance de jour.	• *Lundi vingt three janvier.*
Mise en situation	• L'enseignante affiche la figurine de la famille (illustration) et invite les apprenants à découvrir les éléments périphériques à l'aide des questions pour déclencher des hypothèses de sens : *Que-est ce que vous regardez ? C'est qui ? Où ?,...*	• *C'est family.* • *Grand-father – father- mother*
Moment d'observation méthodique	❖ **1ère écoute du dialogue** • L'enseignante lit le contenu des bulles lentement en respectant l'intonation et en joignant le geste et la mimique à la parole. • Elle pose la même question : *C'est qui ?* ❖ **2ème écoute du dialogue** • Jouer le contenu des bulles une 2ème fois. • Les apprenants écoutent et comprennent.	• *Papa* • *Maman,…*
Moment d'évaluation	• Faire répéter le dialogue par les apprenants. • Inviter les apprenants (des groupes) à jouer le dialogue.	*Les apprenants sont motivés et jouent le dialogue avec leurs pairs.*

Tableau nº06: déroulement de la séance nº01

2.1.2. Séance 02 (la fin de l'année)

Date : Lundi 10avril 2023	
Projet 02: En famille !	**Séquence 03:** Tu as quel âge ?
Activité : Oral / production	**Titre :** Se localiser dans l'espace
Objectifs d'apprentissage : -Repérer le thème général. -Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole. -Connaître les indicateurs de lieu.	**Compétences visées :** -Prendre sa place dans un échange conversationnel. -Reproduire un énoncé de façon intelligible.
Matériel didactique : illustrations, tableau, manuel.	

Phase	Activités d'apprentissage	Réponses des apprenants
Éveil d'intérêt	• Salutation • Révision des apprentissages antérieurs. • L'enseignante demande la date. • Elle fixe les objectifs de la séance de jour.	• *Lundi dix avril deux mille vingt- trois..*
Mise en situation	• L'enseignante demande aux apprenants d'ouvrir le manuel et de découvrir les éléments périphériques à l'aide des questions pour déclencher des hypothèses de sens : *Que-est ce que vous regardez ? C'est quoi ? Où ? Combien* y a-t- il de camions ?	• *Camion. …….garage (prononciation du mot garage en anglais).* • *واحد euh one*
Moment d'observation méthodique	• L'enseignante affiche des illustrations (un camion et un garage) et pose la question : *où est le camion ?* • Elle écrit les indicateurs de lieu au tableau. Après elle explique lentement en respectant l'intonation et en joignant le geste et la mimique à la parole. • Les apprenants écoutent et répètent.	• ***in** garage (pour dire dans le garage)* • ***next to** garage (pour dire prés de), etc.* • *Le camion est dans le garage / prés de/ loin du garage*
Moment d'évaluation	• Faire répéter les formules par les apprenants (d'une manière ludique : la chanson)	• *Les apprenants sont motivés et s'expriment avec une prononciation correcte.*

Tableau nº07: déroulement de la séance nº02

2.1.3. Analyse comparative (selon la grille d'observation)

A- Organisation et gestion de la classe (dimension pédagogique)

Sur l'ensemble des séances observées, cette classe reflète une atmosphère sécurisée et propice à l'apprentissage. Elle permet aux petits enfants d'être plus spontanés et confiants (comme nous l'avons déjà observé). En effet, dès le premier contact entre l'enseignante et les apprenants, des interactions chaleureuses et conviviales ont été menées et durent tout au long de la séance (salutations, câlins, sourire, etc.). En outre, nous avons remarqué que les objectifs du cours étaient, plus au moins, explicités aux apprenants.

Nous signalons également que les attitudes de la partie guidante (l'enseignante) ont permis d'augmenter la dynamique motivationnelle de ses apprenants. Cette enseignante se comporte avec une certaine sympathie et dynamisme (elle se déplace, fait des gestes, etc.) et fait preuve d'une maîtrise de la langue. Ceci rend les enfants plus intéressés, engagés et attachés au cours. D'après nos observations, nous avons remarqué que la majorité des apprenants de cette classe ont le désir d'apprendre : ils participent régulièrement.

Compte tenu de l'hétérogénéité des apprenants (style d'apprentissage, représentations, etc.), l'enseignante diversifie les supports utilisés (tableau, illustrations, etc.) ainsi que sa façon de transmettre le savoir (reformulation, mouvement de corps, mimique) afin d'attirer et maintenir leur attention. Aussi, elle s'appuie le plus souvent sur le mode ludique et compétitif.

Quant au processus évaluatif, elle évalue immédiatement chaque réponse donnée par les élèves en réagissant par le biais des appréciations motivantes *(« Excellent ! », « Bravo ! », « Très bien ! », « Applaudissez ! »,* etc.) et incite tous les apprenants à participer *« Allez-y les autres… ! »*

B- Langue (s) de communication (dimension linguistique)

Durant cette observation, nous remarquons que les langues utilisées, dans l'espace-classe, varient selon la situation de communication et ses demandes.

- **Le langage de l'enseignante**

Pour faciliter l'accès aux apprentissages, l'enseignante tente souvent d'adapter son discours en utilisant un lexique français simple et clair. Lors des deux séances, l'enseignante constitue l'élément central de la communication : elle s'exprime pour

exposer des contenus, guider le travail, réguler le discours et contrôler les prises de paroles et les interventions des élèves.

Cependant, il arrive, de temps en temps, des moments d'incompréhension de la part des apprenants où l'enseignante allie entre deux solutions : soit la reformulation et l'utilisation des illustrations et du non verbal soit le recours, conscient ou inconscient, à la langue maternelle (l'arabe dialectal). Quant à la langue anglaise, elle n'a pas lieu dans le langage de celle-ci (séance 01). Nous illustrons ces propos par les observations suivantes :

- L'enseignante sollicite les apprenants afin qu'ils observent attentivement les images portées au tableau. Elle pose une question : *« Où sont les personnages ? »*. Devant cette question les élèves ne réagissent pas (un moment de silence), il est clair qu'ils n'ont pas saisi le sens de la question. La maîtresse a, alors, fait la reformulation : *« Ils sont dans la classe, à l'école ? Où ? wynhom ? »*.

Donc, le recours à la langue maternelle se fait d'une manière inconsciente et non contrôlée même s'il n'est pas nécessaire. Nous retenons que ce type d'alternance est répandu en classe, il est utilisé pour expliquer ou dans un moment de relâche. Il représente un support de communication et de facilitation (alternance-tremplin et relais). À cet égard, il est à noter que le refus de l'enseignante de la non-utilisation de la langue maternelle en classe (A) se trouve ici contredit.

Contrairement à la séance 01, nous constatons dans la deuxième séance que les réactions de l'enseignante envers le recours à l'anglais et même ses énoncés ont été changées. Autrement dit, elle utilise, de temps en temps, des mots en anglais et encourage ses apprenants à ne pas avoir peur de recourir à cette langue étrangère. Cela est dans le but de rapprocher le sens des apprentissages cibles à ses enfants et ne pas rompre la chaine parlée en cas de blocage. Il est souvent question de comparaisons, d'ajustements, de rapprochements entre les langues, etc. Par exemple : « *En anglais, nous disons next to, … » « Comment vous l'avez appris en anglais ? » « Oui Saber, tu peux le dire en anglais »*.

De ce fait, les alternances deviennent alors dans cette classe : français-arabe / français – anglais. Ceci est dû par de nouvelles raisons: faciliter l'apprentissage, un changement d'humeur, plaisanterie, etc. D'après les déclarations de l'enseignante qui justifie ce recours : elle indique qu'elle s'est habituée de la présence de l'anglais dans sa classe. Il s'agit, à son sens, d'un réflexe naturel et intuitif.

- **Le langage des apprenants**

Grâce à leur capacité d'imitation, nous avons observé que la maîtresse insiste toujours sur la bonne articulation et corrige les prononciations des apprenants dans le but de leur faire approprier une langue correcte. Ces apprenants s'expriment, souvent, en français lorsqu'ils veulent répondre.

Durant les deux séances observées dans la classe A, leurs expressions orales sont variées. Nous avons remarqué qu'ils répondent souvent en français mais, ils font également recours à deux autres systèmes linguistiques : l'arabe dialectal et/ou classique et l'anglais tout dépend au contexte et à leurs besoins (insuffisances linguistiques, blocage, plaisanterie, etc.). Les premiers résultats d'observation en cette classe ont montré que les modes d'utilisation de l'arabe dialectal et l'anglais, au début et à la fin de l'année, ne sont pas analogues.

Effectivement, ce recours se fait différemment selon les deux séances :

- **Séance 01**

L'utilisation de l'arabe est quasiment consciente (alternance) tandis que l'usage de l'anglais est inconscient car nous constatons que les apprenants ne rendent même pas compte qu'ils ont utilisé une autre langue. Il s'agit donc d'une confusion entre le français et l'anglais (interférence).
Nous prenons l'exemple suivant :

- L'enseignante pose la question tout en utilisant la gestuelle : *« Qu'est-ce-que vous regardez ? »*. Quelques élèves répondent sans même demander la permission *« family »* au lieu de dire la famille.
- Après avoir dit les membres de la famille et les avoir écrit, l'enseignante demande à une élève de lire. De ce fait, une interférence phonétique s'est produite : il prononce *« grand-père »*en anglais.

Cet exemple montre fortement le type des interférences linguistiques des apprenants (lexicale et phonétique) ainsi que l'effet des connaissances antérieures sur les pratiques langagières des élèves. Ils ont utilisé l'anglais au lieu de l'arabe vu qu'il représente une langue étrangère proche du français (les deux langues se ressemblent) .Cette interférence est due aussi à cause de leur précipitation pour participer ; ils répondent intuitivement.

- **Séance 02**

L'utilisation de l'anglais devient de plus en plus consciente, ils font la différence entre les deux langues et les interférences se sont diminuées. Cela devient donc des alternances beaucoup plus que des interférences. Les raisons deviennent donc : participer toujours et avoir une bonne image, plaisanter, montrer les capacités en anglais, etc.
Exemple:

- E : Enseignante / A : Apprenant
- E : Combien y a-t-il de camions ?
- A : .واحد..... Euh one…..euh ! (Il était hésité et fait un geste avec la main)
- E : oui très bien …dis-le en français.
- A : il y a un.

Malgré son bon niveau en français, cet élève a fait la confusion et réagit naturellement. L'intonation descendante, lors de sa réponse, traduit une demande implicite d'évaluation. En effet, il souhaite surtout obtenir l'approbation préalable de l'enseignante. Cette dernière accepte le contenu en imposant des régulations pédagogiques (E : *oui très bien ! Dis-le en français*).

Dans cet exemple, la langue source permet à l'élève de vérifier dans un premier temps si le contenu est acceptable (pour diminuer le stress et éviter l'erreur). La stratégie interlinguale optée par l'enseignante permet à l'apprenant de procéder à la formulation en langue cible.

De surcroît, nous remarquons un autre type d'alternance codique qui est très courant dans les interactions en classe de langue étrangère. Nous prenons l'exemple suivant :

- A1 : Le camion est …..euh ……. maîtresse نسيتها…… نعرفها en anglais (next to)
- A2 : près du
- E : Bravo
- A1 : Le camion est près du garage.

Dans cet exemple, l'alternance à l'anglais est déclenchée par une insuffisance de langue ressentie lors de la production, qui pousse l'élève à mobiliser l'ensemble des moyens linguistiques à sa disposition dans son répertoire et faire face à la difficulté d'expression. Donc, le recours à la langue source fonctionne comme un appel à l'aide auquel d'autres élèves réagissent en fournissant l'élément manquant. Ainsi, cet apprenant fait également appel à l'enseignante pour demander la traduction d'un mot.

- **La correction des interférences**

Durant la séance 01, la correction de ce type d'erreur se fait seulement de la part de l'enseignante qui interdit les réponses en anglais et montre la différence entre les deux langues sans en profiter pour construire des apprentissages cibles. Cela dit que malgré la volonté des apprenants de maintien de contact mais l'enseignante supporte mal ces irruptions car elle sent que le contrat pédagogique est rompu (ne s'exprimer qu'en langue cible).

Par ailleurs, aucune autocorrection de l'apprenant ou co- correction immédiate de ses pairs ne s'est manifestée vu la spontanéité et l'inconscience de la réaction et l'incapacité de différencier entre les deux langues.

Quant à la séance 02, les réactions de l'enseignante et aussi des élèves ont été changées. Autrement dit, l'enseignante accepte, au fur et à mesure, les réponses en anglais car, d'après elle, elle a compris que c'est naturel et logique. Quant aux apprenants, ils font des réactions qui montrent leur conscience de l'interférence commise, ils disent : *« non, hadi anglais mech français. »*

2.2. Déroulement des séances 03 et 04

2.2.1. Séance 03 (la présence des connaissances antérieures en anglais)

Date : Lundi 06 février 2023	
École : Mohammed Madi	
Projet : En famille !	**Séquence :** Tu as quel âge ?
Activité : Oral / compréhension	**Titre :** Demander et dire son âge
Objectifs d'apprentissage : -Repérer le thème général. -Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole. -Demander et dire son âge.	**Compétences visées :** - Construire le sens d'un message oral en réception
Matériel didactique : support audio, une figurine, tableau…	

Déroulement de la séance

Phase	Activités d'apprentissage	Interventions des apprenants
Éveil de l'intérêt	-Salutation -L'enseignante demande la date du jour. -L'enseignante demande aux apprenants de compter de 0 jusqu'à 10.	*Zéro- one -two- three- quatre- cinq- six- seven-huit- neuf- dix*
Mise en situation	-Faire observer l'illustration. -L'enseignante demande aux apprenants de décrire ce qu'ils voient pour émettre des hypothèses : que voyez-vous ? 1.Combien de personnages y a-t-il ? 2.Comment s'appellent-ils ? - L'enseignante accepte toutes les réponses.	*- Des enfants / des élèves.* 1. *one, two, three* 2.*Il s'appelle Amine / elle s'appelle Tania / elle s'appelle Farida…*
Moment d'observation méthodique	**1ère écoute** -L'enseignante dit le dialogue respectant l'intonation et jouant le geste et la mimique pour faciliter la compréhension. -L'enseignante demande aux apprenants : qui parle ? - Faire répéter la réponse.	*-Farida / Mustapha / Mona*
	2ème écoute -L'enseignante redit le dialogue sous l'écoute attentive des apprenants. -Elle pose la question : quel âge a Farida ? Et Mustapha ? -Faire répéter les réponses.	- *Farida a quatre ans.* - *Mustapha a huit ans.*
Moment d'évaluation	-La maitresse reprend les échanges verbaux et fait répéter les répliques aux apprenants. -Faire jouer la saynète en corrigeant la prononciation au fur et à mesure.	- Participation des apprenants

Tableau n°08: déroulement de la séance n°03

2.2.2. Séance 04 (aucune connaissance antérieure en anglais)

Date : Dimanche 26 février 2023	
École : Barka Moussa	
Projet 03 : Tu connais les animaux ?	**Séquence 01:** À la ferme ?
Activité : Oral / compréhension	**Titre :** Montrer et dire les noms des animaux de la ferme
Objectifs d'apprentissage : -Repérer le thème général. -Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole. -Connaître les animaux de la ferme.	**Compétences visées :** - Construire le sens d'un message oral en réception
Matériel didactique : support audio, une figurine …	

Phase	Activités d'apprentissage	Réponses des apprenants
Éveil d'intérêt	• Salutation entre l'enseignante et les apprenants. • L'enseignante demande la date. • Rappel de la leçon précédent • Quels sont les animaux que vous connaissez ?	• *Les apprenants répondent aux questions activement.* • *Une vache, la tortue, un chien,…*
Mise en situation	• L'enseignante demande aux apprenants d'ouvrir le livre et découvrir les éléments périphériques à l'aide des questions pour déclencher des hypothèses de sens : *Que-est ce que vous voyez ? Où sont-ils ?,...* • L'enseignante corrige leurs réponses et les fait répéter par les apprenants.	• *Miss,… miss,… miss !!!!* • *Je vois un coq* • *il y a une vache, un taureau…*
Moment d'observation méthodique	❖ **1ère écoute du dialogue** • L'enseignante lit le contenu des bulles lentement en respectant l'intonation et en joignant le geste et la mimique à la parole. • Elle pose les questions : *Quels sont les personnages dans le dialogue?* ❖ **2ème écoute du dialogue (par partie)** • L'enseignent répète la 1ère partie de dialogue : *C'est la ferme de qui ?* • Elle répète la 2ème partie et pose la question: *Qu'est-ce qu'il y a dans sa ferme ?* • Elle corrige à chaque fois leurs réponses et les fait répéter par les apprenants.	• *Sami, Zineb (Prononciation « Zayneb », oncle Slimane « prononciation « oncle Soulaymane)* • *C'est la ferme d'oncle Slimane.*
Moment d'évaluation	• Faire répéter une partie du dialogue par les apprenants. • Inviter les apprenants (des groupes) à jouer le dialogue.	• *Les apprenants sont actifs et motivés, ils jouent les rôles.*

Tableau n°09: déroulement de la séance n°04

2.2.3. Analyse comparative (selon la grille d'observation)

A- Organisation et gestion de la classe (dimension pédagogique)

Les deux classes B et C représentent un environnement attirant, positif et favorable à l'enseignement-apprentissage. Comme nous les avons observées ; elles sont éclairées et bien décorées par un affichage en français (affichage administratif, projets des apprenants, etc.) qui reflète la créativité des deux enseignantes et l'engagement de leurs apprenants. Nous remarquons également l'absence de l'affichage en anglais (cela pourrait être un manque de formation des enseignants d'anglais vu qu'il s'agit de leur première expérience).

Nous avons ainsi constaté que l'effectif de la classe B (40 apprenants) et le temps limité de la séance mettent l'enseignante dans une situation stressante et entrave la participation des apprenants. Néanmoins, elle fixe les objectifs d'apprentissage dès le début en vue de fournir aux apprenants un repère sur ce qu'ils devront savoir. Sa maîtrise de contenu à enseigner et son bon pilotage du groupe-classe donnent aux apprenants un sentiment de confiance et un désir d'apprendre.

Pareillement, nous notons que l'enseignante de la classe (C) est très active en classe. Elle bouge et joue les scènes avec souplesse ce qui rend leurs apprenants branchés et très intéressés de ce qu'ils apprennent. Pour susciter la motivation et la curiosité des apprenants, elle utilise des supports didactiques attirants et amusants (des dessins animés des animaux, un imagier d'une ferme, un support audio, etc.). Les élèves interagissent activement aux questions durant les trois phases du cours cela montre clairement leur désir à apprendre.

Comme les deux classes font preuve classe de l'hétérogénéité des apprenants, les enseignantes optent souvent pour la différenciation des tâches (jeu de rôle, travail de groupes, etc.) afin que les connaissances transmises conviennent à la fois aux bons apprenants et à ceux qui sont en difficulté.

Quant à la dimension psychoaffective, nous avons remarqué, au sein des deux classes, des relations de confiance et d'amitié entre les deux partenaires de la situation didactique. La motivation et la spontanéité des apprenants, quand ils répondent, montrent leur amour à la matière ainsi à leurs maîtresses.

Le climat des deux espaces classes observés est serein :

Dans la classe B, l'enseignante soutient les réponses par des encouragements (bravo ma belle! Excellent! Des petits cadeaux, etc.) et remédie les erreurs commises d'une manière rassurante.

Dans la classe C, la maîtresse écoute attentivement les réponses des apprenants en appréciant ceux qui sont correctes par les expressions suivantes : «*Très bien !* », « *Applaudissez !* » et en encourageant les fausses réponses : « *C'est bien ! Mais ce n'est pas la réponse que je cherche !* », *« Merci ! Mais c'est incorrect ! Réfléchis bien tu peux la trouver !* ».

B- Langue (s) de communication (dimension linguistique)

Tout comme la classe A, les énoncés produits sont mixtes dans les deux situations d'enseignements- apprentissages.

- **Le langage de l'enseignante**

- **Classe B**

Pour communiquer avec ses apprenants, l'enseignante se soucie à construire des phrases courtes et correctes avec un lexique clair, simple et explicite tout en le joignant aux gestes et à la mimique afin de faciliter la compréhension. En outre, l'enseignante intervient à tout moment pour corriger les prononciations des apprenants en profitant de leur capacité d'imitation pour leur faire apprendre une langue correcte.

Face aux situations du blocage ou d'incompréhension, l'enseignante tente d'utiliser différents moyens explicatifs (image, objet, etc.) ou le recours à la langue arabe en cas d'extrême nécessité car elle refuse tout emploi des autres langues *« quel âge as-tu ? = كم عمرك»*. L'anglais n'a pas de place son discours.

- **Le langage des apprenants**

Concernant les échanges des apprenants durant la séance, ces derniers étaient enthousiastes à utiliser le lexique appris en français. En effet, ils font preuve de bonne volonté pour veiller à ce que code soit respecté dans la mesure du possible. Dans cette classe, nous n'avons pas trouvé un impact flagrant de l'anglais. En effet, les interférences commises sont, plus ou moins, liées aux apprentissages mais elles touchent principalement l'aspect communicationnel. Nous expliquons ce constat par la conscience des apprenants de la différence entre les langues et

leur utilisation (car c'est la fin de l'année, ils sont plus compétents). Alors nous pouvons parler des alternances linguistiques plutôt que des confusions.

Nous illustrons ces propos par l'exemple suivant : quand un apprenant demande la permission en arabe ou en anglais, ses camarades interviennent en lui indiquant la bonne formule en français. Ces interactions reflètent des phénomènes d'entraide, de solidarité, de complicité et prépare une production en langue cible.

- A 1 :« معلمتي ذاهب لأشرب . »
  At 2 : *«نقولو Maîtresse je veux boire. »*

- A 3 : *«Yes maitresse.»*
  A 4 : « *Oui maîtresse!»*

De même, nous ajoutons une autre situation (un autre type d'alternance) qui montre l'effet des prérequis en anglais dans les nouveaux apprentissages des élèves :

Exemple 02 :

E. : *« Comptez de 0 jusqu'à 10 »*sachant que ce cours (les chiffres) a été présenté la séance précédente.

A: *« zéro, one, two, three, quatre, etc. »*

De là, dans cette classe (B) les confusions linguistiques sont souvent de nature phonétique ou lexicale. Elles sont dues à cause :

- Des connaissances préalables en anglais intervenant d'une manière spontanée et parfois intentionnelle.
- Du désir de montrer la maîtrise de quelques mots anglais.
- De la spontanéité et l'impulsivité des petits enfants : ils sont assez compétitifs, ce qui est important pour eux est de gagner, d'être le plus rapide et le premier à répondre.

❖ **La correction des erreurs**

Concernant la correction des erreurs, elle est effectuée par les pairs (comme nous l'avons montré au-dessus) ou par l'enseignante qui fait une réaction résistante vis-à-vis de l'utilisation de l'autre langue. Elle ordonne ses apprenants à parler uniquement en français *«en français !»*

- A : *« good bye maitresse ! »*

- E : *« en français ! Au revoir ! »*

➢ **Classe C**

Les interactions dans cette classe s'apparentent à celles de la classe B. D'après nos observations, l'enseignante tente le plus possible qu'elle respecte le contrat pédagogique consistant à ne pas s'exprimer qu'en langue source et incite ses apprenants à cette procédure. Lors du cours, elle reformule ses propos, en cas d'incompréhension, par exemple : « *Qu'est-ce qu'il y a dans la ferme d'oncle Slimane ? Y a-t-il une poule ? Une vache ?* ». Elle fait rarement le recours à la langue maternelle (dernière solution). Quant aux apprenants, ils répondent en français avec une certaine difficulté.

Toutefois, il arrive des moments de panne lexicale car nous observons durant les différentes phases de la séance que les apprenants rompent le contrat en alternant le plus souvent entre français et arabe. Quant à l'usage de l'anglais, il n'est pas fortement observé dans ce cours à part une fois quand ils ont appelé leur maîtresse et disent « *Miss ! Miss !* ». L'enseignante nous a justifié ce constat que :

- Le cours du jour n'est pas encore abordé en classe d'anglais. (Pas de connaissances antérieures)
- Ses recommandations incessantes de ne pas utiliser une autre langue que le français.

3. Synthèse et discussion des résultats

Eu égard de nos observation des pratiques de classe, nous pouvons confirmer, en premier lieu, que les deux langues étrangères (français-anglais) s'entrecroisent régulièrement .En effet, l'anglais, dans une classe de FLE, tient une place particulière dans les énoncés produits par les apprenants. Il y a donc une apparition de nouveaux phénomènes linguistiques. Or, l'effet de cette langue se diffère, au fur et à mesure, du processus d'enseignement- apprentissage du français. Dans cette perspective, nous retenons que :

- Au début de l'année son emploi était inconscient, erroné et perturbant (des interférences / séance 01) tandis qu'à la fin, il devient de plus en plus intentionnel, raisonné et stratégique (alternances / séance 02).
- La présence des prérequis en cette langue augmente le taux de son usage. Ces connaissances antérieures deviennent une référence, une bouée de sauvetage ou appelée également par D. Moore (1996) *« bouée transcodique »*. (séance 03)

- Le degré de ce recours varie d'un enseignant à l'autre selon les stratégies qu'ils utilisent pour transmettre le savoir aussi leurs positions vis-à-vis des allers et des retours linguistiques.

À ce même sujet, nous avons observé des variations importantes dans les pratiques entre les différents enseignants, mais aussi pour un même enseignant aux différents moments du cours. Confronté aux stratégies interlinguales mises en œuvre par l'apprenant, l'enseignant peut réagir de différentes manières :

- Il réfute la possibilité pour l'apprenant de recourir à l'autre langue, et l'apprenant, dès lors, soit il abandonne, soit il essaie de respecter le contrat pédagogique en s'efforçant de mieux se conformer aux attentes de son enseignant.

- Il accepte, et donne lieu à des stratégies favorisant la communication (ne pas rompre la chaine parlée, maintenir le contact, etc.) mais aussi des stratégies facilitant l'apprentissage (éviter la panne lexicale) et l'enseignement (transmission facile du savoir, intercompréhension, etc.)

En deuxième lieu, nous ajoutons, par le biais des observations, que chaque langue existant dans le répertoire linguistique de l'élève intervient dans ses productions en langue cible (le français). Comme l'apprenant fait sa scolarisation dans un milieu trilingue, l'anglais n'est pas le seul référent, l'arable aussi est omniprésent dans les interactions en classe même si les deux langues n'ont pas le même statut et ne répondent pas aux mêmes besoins. Nous parlons, ici, du rôle des connaissances antérieures ou le déjà- là des langues acquises. Ces dernières constituent le socle fondateur auquel se réfère l'apprenant afin de maintenir efficacement la situation de communication.

Pour gérer cet incessant aller-retour d'une langue à l'autre, l'enseignant doit prendre en compte les répertoires plurilingues en classe de langue et transformer la diversité en atout afin de réagir positivement et sans risques et d'obtenir les résultats attendus. Comme le fait remarquer D. Moore:

> La didactique des langues ne peut ainsi se contenter de tracer la ligne entre langue maternelle et langue secondes ou étrangères pour réussir à rendre compte de l'originalité des contacts et transformer le capital d'expériences sociales, linguistiques et culturelles en atouts d'apprentissage (Idem, 2002 :279-293) .

En troisième lieu, nous insistons, également, que l'autre langue n'est pas le seul variable qui influence l'apprentissage de FLE. En effet, nos observations mettent au clair le lien étroit entre l'approche pédagogique, la manière d'enseigner et la motivation des élèves.

Ceci confirme que l'enseignant est responsable de garantir les préalables essentiels à la motivation en classe. Pour ce faire :

- Il doit assurer un environnement positif et serein, un degré convenable de défi et de difficulté et des objectifs d'apprentissage pertinents et réalistes.
- Il doit avoir des attitudes positives en étant : stimulant, enthousiaste, encourageant, chaleureux, tolérant, poli, délicat, confiant, flexible et démocrate.

Conclusion

L'objectif de notre observation était de comprendre de près les contrecoups de l'intégration de l'anglais sur l'enseignement-apprentissage du français en classe de 3AP.

À travers l'observation des productions réelles des enseignants et des apprentis en classe, nous avons pu constater que les deux langues étrangères coexistent relativement et différemment dans les pratiques langagières orales en classe. Nous avons observé aussi que les enseignants ont différentes positions envers les différentes situations d'influences translinguistiques: certains acceptent le recours à l'anglais et en profitent pour faciliter la tâche d'enseignement ou d'apprentissage, d'autres refusent en justifiant leur position par le respect du contrat didactique. Etant donné que l'apprenant de 3 AP est scolarisé dans un contexte trilingue, l'anglais n'est pas la seule langue à laquelle il recourt. De facto, la langue arabe est également présente en classe de FLE.

Pour gérer à bien ces recours justifiés et non justifiés et garantir des représentations linguistiques positives, l'enseignant doit assurer un environnement, propice, positif et serein.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude interdisciplinaire, il ressort à cette étape d'en tirer les conclusions principales, de proposer des pistes de remédiation et d'ouvrir d'autres perspectives de réflexion pour des futures recherches.

La présente recherche partait, dans un premier lieu, de l'idée que le plurilinguisme constitue un atout majeur à l'école et non un obstacle surtout pour l'école algérienne dont la pluralité linguistique est une composante intégrée de l'identité collective du pays. Dans un deuxième lieu, cette étude partait également de l'idée que l'apprentissage précoce représente une chance pour un apprentissage meilleur et efficace des langues étrangères.

Ainsi, la problématique que nous nous sommes évertuées à résoudre résidait dans la vérification des impacts de l'introduction de l'anglais sur le processus d'enseignement-apprentissage du français. Plus précisément, notre réflexion de départ portait sur les nouvelles pratiques résultant du contact linguistique entre les deux langues étrangères au cycle primaire.

De surcroît, cette étude s'est fondée sur l'hypothèse principale que les langues de l'élève s'entrecroiseraient régulièrement en classe résultant de nouvelles pratiques et attitudes d'ordre linguistique et psychoaffectif . Afin de confirmer ou infirmer cette hypothèse et les autres hypothèses sous-jacentes déjà mentionnées, nous avons effectué deux enquêtes : enquête par questionnaire et une autre par observation. À présent, nous résumons les principales conclusions de chacune d'entre elle :

Tout d'abord, l'enquête par questionnaire démontre que l'introduction de l'anglais au primaire influence l'acte d'enseignement- apprentissage du français d'une manière relativement positive. En effet, il serait plus que dommage de passer à côté des fabuleuses possibilités d'apprentissage plurilingue des enfants et de ne pas profiter de ses avantages. Effectivement, c'est grâce à la malléabilité des petits enfants qui ne sont pas encore inhibés par les images négatives ni affectés par une construction identitaire délicate, le processus d'enseignement- apprentissage des langues étrangères devient plus efficace, durable et correct. Alors, le fait d'habituer l'apprenant à la langue étrangère dès le jeune âge, signifie donc augmenter ses chances d'aimer cette langue et diminuer le taux des blocages et du déséquilibre. Ce constat infirme notre première hypothèse.

En outre, l'exposition à deux langues étrangères au primaire provoque divers phénomènes dans la classe de FLE et qui touchent principalement l'aspect linguistique tel que les

interférences et les alternances. À ce sujet, l'argumentation déployée par les enseignants soumis à notre enquête va dans le sens de la proximité des deux langues, la facilité de l'apprentissage de l'anglais mais aussi les représentations linguistiques et la motivation qui déterminent l'estimation ainsi que le choix d'un code au détriment de l'autre dans deux but principaux : combler les panes lexicales et éviter les incompréhensions. Cela confirme notre deuxième hypothèse.

Face à ces attitudes, nous avons remarqué que certains enseignants possèdent le savoir-agir adéquat et des représentations positives envers richesse linguistique lors les différentes interactions menées dans l'espace-classe ; ils prennent en compte la biographie langagière de leurs élèves et les aident à établir des complémentarités entre les langues (développer une compétence plurilingue). De plus, ces enseignants contributeurs déclarent que l'anglais pourrait être un pont linguistique voire une bouée de sauvetage lors des situations difficiles de l'enseignement et l'apprentissage du français. En revanche, il y a d'autres enseignants qui refusent et ne tirent pas profit du pluralisme de répertoire linguistique de leurs apprenants. Ce qui confirme notre troisième et quatrième hypothèse.

Dans la même optique, les résultats obtenus par le biais de l'observation de terrain viennent renforcer les conclusions précédentes et donne un éclairage particulier sur le plan affectif. En premier lieu, ces résultats affirment que l'anglais, dans une classe de FLE, tient une place particulière dans les énoncés produits par les apprenants. Pourtant l'effet de cette langue se diffère, au fur et à mesure, du processus d'enseignement- apprentissage du français (à son début, sa fin, lors de la présence ou de l'absence des connaissances antérieures en anglais).

En deuxième lieu, les observations des pratiques pédagogiques montrent que chaque langue existant dans le répertoire linguistique de l'élève (l'arabe et l'anglais) intervient dans ses productions en langue cible (le français) étant donné qu'il fait sa scolarisation dans un milieu trilingue.

Enfin, nous insistons qu'aucune langue ne pourrait prendre la place de l'autre. En effet, les apprenants sont généralement motivés pour apprendre les langues étrangères. Cette motivation est liée à la perception de l'utilité, de la facilité et du mode ludique de l'apprentissage. Sans oublier que la manière de l'enseignant et la nature de ses relations avec les apprenants sont celles qui suscitent ou non le désir d'apprendre et déterminent les

images positives ou négatives auprès des langues en question. Ceci renforce notre quatrième hypothèse.

De là, nous pouvons dire que les résultats recueillis à travers les deux enquêtes nous ont permis, d'un côté, de répondre à la problématique en trouvant que l'anglais affecte le processus d'enseignement- apprentissage, plus principalement sur le plan linguistique tandis que les effets sur le plan psychoaffectif sont liés aux plusieurs facteurs. Nous retenons également que cette influence varie d'une classe à l'autre, d'une période à l'autre ainsi que d'une activité à l'autre. De l'autre côté, les données collectées permettent de confirmer que trois hypothèses de départ.

Tenant compte des conclusions citées au-dessus, nous avons conçu des propositions didactiques pour la réussite de l'école d'aujourd'hui et à la lumière de ce que sera l'école de demain, nous citons donc :

Premièrement, la réussite d'une telle politique linguistique dépend de la nature des réformes et de leurs conditions d'application (moyens, contextualisation, manuels, activités ludiques et adéquates, dispositif de suivi, etc.). De plus, il est question d'impliquer tous les acteurs de l'éducation, précisément les enseignants, dans la prise de décisions et de fixer des objectifs clairs et pertinents.

Deuxièmement, il ne faut pas attendre les enseignants qu'ils agissent avec magie devant des situations nouvelles et complexes. Autrement dit, une telle politique linguistique doit être accompagnée d'une formation psychologique (le développement psychologique et affectif de l'apprenant) et pédagogique (les approches récentes de l'enseignement des langues étrangères). Ceci est dans le but de faire apprendre aux enseignants une attitude positive et des réactions convenables vis-à-vis des langues de leurs apprenants et de les considérer comme un atout dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Donc, les enseignants doivent être formés de ne pas didactiser uniquement le contenu d'enseignement, c'est-à-dire le rendre enseignable, mais aussi de le contextualiser en tenant compte des paramètres sociétaux. Selon J. Heynemand et D. Gagnon (1993 : 117) *« L'enseignant c'est l'accoucheur(Socrate), l'artiste- scientifique (James Dewey), le technicien(Skinner), le chercheur(Stenhouse, Elliot, Pring), et de nouveau artiste(Eisner, Stenhouse). »*

Troisièmement, il faut opter pour une approche plurielle dans le système éducatif algérien qui est définie comme suit :

> Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues (ou plusieurs variétés culturelles). Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. (M. Candelier, 2003 : 19-20)

Cette approche vise à prendre en compte toutes les langues du répertoire linguistique de l'élève en établissant des liens entre elles. Dans le cadre de cette approche, les apprenants, d'une part, peuvent s'appuyer sur une langue déjà connue pour aborder une langue moins connue, ils ont une possibilité toute particulière de réinvestir leurs acquis scolaires et langagiers. D'autre part, les enseignants sont appelés à valoriser la compétence plurilingue en tant que fin et moyen à la fois. Une fin car l'objectif de toute éducation plurilingue est de développer une pluralité linguistique chez l'apprenant mais aussi un moyen car l'enseignement-apprentissage pluriel permet de s'appuyer sur un mécanisme comparatif qui met en relief les ressemblances et les dissemblances entre les langues apprises.

Pour conclure, nous déclarons que notre étude a connu, sans doute, des limites dans la mesure où nous n'avons pas étudié les impacts de l'introduction de l'anglais sur tous les plans de la situation didactique car cela demandera une analyse longitudinale qui s'étendrait sur plusieurs années. Ainsi, nous ne savons pas si ces résultats sont généralisables à l'ensemble des apprenants de troisième année primaire de diverses régions. Donc, seules les futures enquêtes similaires pourraient dépasser ces limites. Finalement, nous tentons de donner naissance aux nouvelles réflexions et d'ouvrir la voie vers d'autres perspectives. À ce stade, les questions qui se posent : comment acculturer les enseignants du primaire à l'éducation plurilingue ? Faut-il élaborer un nouveau curriculum portant de nouveaux principes, méthodes et stratégies ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

1. Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah éditions.

2. Assalah-Rahal, S. (2004). *Plurilinguisme et migration*. Paris : Harmattan.

3. Batania A., Prignitz, G. (éd.). (1998). *Francophonies africaines*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

4. Beacco, J.C., Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

5. Blanc, J.M. (1998). *Concept de base de la sociolinguistique*. Paris: Ellipse.

6. Borowski, E. (2010). *L'alternance codique. Les cas des bilingues portugais-français à Montréal*. Lisbonne.

7. Calvet, L-J. (1993). *Sociolinguistique*. Paris : PUF. Collection que sais-je ?

8. Candelier, M. (2003). *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum.* Strasbourg : Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.

9. Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bruxelles : Peter Lang SA

10. Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris : L'Harmattan.

11. Chériguen, F. (2008). *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*. Alger : OPU.

12. Coste, D., Moore, D & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. [En ligne] https://rm.coe.int/168069d29c (consulté le 11 février 2023)

13. Cuq. J-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble, France : PUG.

14. Dourari, A. (2003). *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*. Alger : Casbah éditions

15. Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge, Mass* : Harvard University Press.

16. Grosjean, F. (1992). *Another View of Bilingualism*. In Cognitive Processing in Bilinguals (p. 51–62). Elsevier.

17. Groux, D., Porcher, L. (2003). *L'Apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

18. Gumperz, J-J. (1989). *Engager la conversation*. Paris : Minuit.

19. Gumperz, J-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.

20. Hagege, C. (1996). *L'enfant aux deux langues.* Paris: Odile Jakob.

21. Hammarberg, B. (2001). *Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition*. In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*. p 21–41. Bristol, Blue Ridge Summit : Multilingual Matters.

22. Jarvis, S., Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.

23. Lüdi, G., Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Lausanne, Switzerland: Peter Lang Verlag.

24. Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Editions klincksieck.

25. Moore D., Castelloti, V. (1999). *Alternance des langues et construction des savoirs*. Lyon: ENS Editions.

26. Penfield, W., Roberts, L. (1963). *Langage et mécanismes cérébraux*. Presses Universitaires de France.

27. Queffelec, A., et al. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues.* Paris : Duculot.

28. Taleb Ibrahimi, K. (1997). *Les Algériens et leur (s) langues (s).* Alger : El Hikma.

29. Weinrich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and Problems*. The hague, Paris, New York: Mouton Publishers**.**

30. Weinrich, U. (1968). *Unilinguisme et multilinguisme.* In Le langage. Encyclopédie de pléiade. Paris : Éditions Gallimard.

Articles

1. Abid-Houcine, S. (2007). *Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais*. Droit et cultures, nº54, p 143-156. [En ligne] http://journals.openedition.org/droitcultures/1860 (consulté le : 5 février 2023).

2. Ali-Bencherif, M. Z. (2019). *L'enseignement des langues en Algérie à l'épreuve du plurilinguisme : Quelles stratégies adopter ?* Revue plurilingue : Études des Langues, Littératures et Cultures, n°3, p 31–42. [En ligne] https://doi.org/10.46325/ellic.v3i1.40 (consulté le : 10 février 2023).

3. Baala-Boudebia, A. (2012). *Langue et identité. La place du français et de l'anglais dans le conflit sociolinguistique algérien : Représentations d'enseignants de français du sud algérien.* GERFLINT, n°5, p 265-277 [En ligne] https://gerflint.fr/Base/RU-Irlande5/boudebia.pdf (consulté le : 3 mars 2023)

4. Benrabah, M. (2002) : *École et Plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative « négative »*. Éducation et Sociétés Plurilingues n° 13, décembre 2002, p 73-80. [En ligne] https://docplayer.fr/29408762-Ecole-et-plurilinguisme-en-algerie-un-exemple-de-politique-linguistique-educative-negative.html (consulté le: 20 février 2023)

5. Blanchet, Ph., Taleb Ibrahimi, K. (2009). *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb, Cahiers de linguistique*. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française. n° 34/1. [En ligne] https://www.researchgate.net/publication/339984049_Plurilinguismes_et_expressions_francophones_au_Maghreb (consulté le : 27 février 2023)

6. Castagne, É. (2008). *Les langues anglaise et française : Amies ou ennemies ?* Éla. Études de linguistique appliquée. n° 149, p 31- 42. [En ligne] https://doi.org/10.3917/ela.149.0031 (consulté le : 10 février 2023)

7. Castelloti, V., Moore, D. (1997). *Alterner pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue.* Études de linguistique appliquée. Paris.

8. Castellotti, V., Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*, In, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'europe. n° 27(10).

9. Coste, D. (2010). *Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle.* Recherches en didactique des langues et des cultures. n°7. [En ligne] http://journals.openedition.org/rdlc/2031 (consulté le 5 février 2023)

10. Debyser, F. (1970). *La linguistique contrastive et les interférences.* Langue française : Apprentissage du français langue étrangère. n°8, p 31-61. [En ligne] https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527 (consulté le 2 mars 2023)

11. Guberina, P. (1991). *Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues.* Le Français dans le Monde. n°10, p 65-70.

12. Grandguillaume, G. (2004). *Les langues au Maghreb: des corps en peine de voix*. Esprit, immobilisme au Maghreb. n°10, p 92- 102 [En ligne] https://esprit.presse.fr/article/gilbert-grandguillaume/les-langues-au-maghreb-des-corps-en-peine-de-voix-8085 (consulté le: 11 février 2023)

13. Grine, N. (2004). *Mondialisation, langues et identité (s) nationale (s) : quels choix s'offrent à l'Algérie?*. Lengas. nº56, p 253-268. Publications de Montpellier III.

[En ligne] https://www.researchgate.net/publication/341236866_Mondialisation_langues_et_identite_s_nationales_quels_choix_s%27offrent_a_l%27Algerie_Lengas_n_56_Publications_de_Montpellier_pp_253-_268 (consulté le : 13 février 2023)

14. Groux, D. (2010). *Pour un apprentissage précoce des langues*. Le français dans le monde. n° 330. [En ligne] https://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde-2-2/ (consulté le : 03 mars 2023)

15. Haddad, M. (2021). *L'enseignement Des Langues En Algérie Dans Une Perspective Plurilingue*. ASJP. n°13, p 433–442. [En ligne] https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/113/13/1/171435 (consulté le: 27 février 2023).

16. Hamdaoui, M., Abbaci, A. (2021). *L'ANGLAIS EN ALGERIE : UTOPIE OU MYTHE ?*. Academic Review of social and human studies. n°13, p 70 - 80. [En ligne] https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/13/1/141111 (consulté le: 09 février 2023)

17. Hammarberg, B. (2006). *Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Etude comparative de deux cas*. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. n°24, p 45-74. [En ligne] https://doi.org/10.4000/aile.1641 (consulté le: 02 mars 2023)

18. Mackey, W. (1965). *Interference: Its analysis and measurement*, Journal of Communication. n° 15, p 239-249.[En ligne] https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1965.tb01345.x (consulté le: 06 mars 2023)

19. Miliani, M. (2004)**.** *L'anglais en Algérie: le mythe à l'épreuve du terrain*. Mélanges Crapel. nº 40/2, p 113-115. [En ligne] https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_40_2_7_CB_miliani.pdf (consulté le: 12 février 2023)

20. Moore, D. (1996). *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école.* Acquisition et interaction en langue étrangère. n°7, p 95–121. [En ligne] https://doi.org/10.4000/aile.4912 (consulté le : 02 mars 2023)

21. Singleton, D., O'Laoire, M. (2006). *Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale : Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant.* Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. n°24, p 101-117. [En ligne] https://doi.org/10.4000/aile.1672 (consulté le : 10 mars 2023)

22. Taleb Ibrahimi, K. (2006). *L'Algérie: coexistence et concurrence des langues*. L'Année du Maghreb. n° I, p 207-218. [En ligne] http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305 (consulté le: 06 février 2023).

23. Yelles, M. (2000). *Pour en finir avec le Patrimoine ? Production identitaire et métissage dans le champ culturel algérien*. Insaniyat. n°12, n°4, p 7–29. [En ligne] https://doi.org/10.4000/insaniyat.7890 (consulté le : 14 février 2023)

Thèses et mémoires

1. Guichard, N. (2019). *L'alternance codique et son application dans une classe incluant des ENAF*. Mémoire de master. Education dumas.

2. Zaboot, T. (1989). *Un code Switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne.

3. Zaimi, F. (2015). *Alternance codique dans l'enseignement du français : cas des enseignants de 3ème année primaire Ecole Hadji Salah Taher*. Mémoire de master. Faculté des lettres et des langues étrangères. Jijel.

Dictionnaires

1. Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international

2. Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

3. Moreau, M-L. (1997). *Sociolinguistique Concepts de base*. (2ème édition). Liège : Pierre Mardaga.

4. Moreau, M-L. (1998). *Sociolinguistique, Concepts de Bases*. Editions Flammarion.

5. Raynal, F., Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF Éditeur.

6. Rispail, M. (2017). *Abécédaire de sociodidactique, 65 Concepts et notions.* Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne.

Site consulté

1. Ministère de l'Education Nationale. [En ligne] https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/ (consulté le : 17/02/2023 à 22h55)

Documents officiels

1. Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire. (27 janvier 2008). article 4, p 10–11–12.

2. La loi d'orientation sur l'éducation nationale nº 08-04. (23 janvier 2008). passage I, Chapitre 2. article 4, p 8, in : Journal officiel de la république algérienne (JORA).

3. La loi d'orientation n°77/0.0.3/10. (2010). Ministère de l'Education Nationale. Alger

4. Ministère de l'Education Nationale. (2022). *Les Plans Annuels Française, 3ème Année Primaire.*

ANNEXES

Annexe n°01 :

➢ Le questionnaire

Questions Réponses 55 Paramètres

L'impact de l'introduction de l'anglais sur l'enseignement-apprentissage du français au primaire.

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français de la 3ème année primaire de la wilaya d'El-Oued. Il a été conçu dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de recherche portant sur l'intégration de l'anglais au primaire et son influence sur le processus d'enseignement-apprentissage du français. Nous vous prions d'avoir l'amabilité d'y contribuer. Merci pour votre collaboration.

1- Combien d'année(s) d'expérience avez-vous ? *

Réponse courte

2- Quel âge ont vos apprenants de 3ème année primaire ? *

Réponse courte

3- Trouvez –vous que cet âge permet l'apprentissage de 02 langues étrangères ? *

- Oui
- Non

Pourquoi ? *

Réponse longue

4- Êtes-vous pour ou contre l'intégration de l'anglais au primaire ? *

- Pour
- Contre
- Autre...

5- L'intégration de l'anglais influence-t-elle l'enseignement- apprentissage du français ? *

- Oui
- Non

Si oui, il s'agit d'une influence :

- Positive
- Négative
- Positive et négative

6- D'après vos expériences, trouvez-vous un changement, dans l'enseignement- apprentissage du français, au niveau : *

	Positif	Négatif	Aucun
De la motivation des appr…	☐	☐	☐
Des représentations des a…	☐	☐	☐
Des productions langagièr…	☐	☐	☐

7- Vos apprenants font-ils recours à l'anglais durant le cours ? *

- Oui
- Non

Si oui, ce recours s'agit :

- D'une confusion entre les 02 langues (interférence).
- D'un passage correct et logique d'une langue à l'autre (alternance).
- Les deux.

Donnez-nous des exemples authentiques. *

Réponse longue

8- D'après vous, pour quelle(s) raison(s) font-ils des interférences ? *

- ☐ La ressemblance entre l'anglais et le français.
- ☐ La non-maîtrise du français.
- ☐ Se débarrasser des situations difficiles.
- ☐ La maîtrise et l'estimation de l'anglais.

9- Si le recours à l'anglais s'agit des passages logiques d'une langue à l'autre (alternances), quelles sont les raisons ? *

- [ ] Demander, informer.
- [ ] Combler les insuffisances linguistiques.
- [ ] Autre...

10- D'après votre expérience, quelle langue préfèrent vos apprenants ? *

- ( ) L'anglais
- ( ) Le français

S'ils préfèrent l'anglais, pourquoi ?

Réponse longue

S'ils préfèrent le français, pourquoi?

Réponse longue

11- En tant qu'enseignant, faites-vous le recours à l'anglais durant le cours ? *

- ( ) Oui
- ( ) Non

Si oui, pourquoi ?

- [ ] Faciliter l'apprentissage.
- [ ] Éviter les incompréhensions et les ambigüités.
- [ ] Éviter le recours à la langue maternelle.
- [ ] Autre...

12- Permettez-vous le recours à l'anglais dans la classe? *

- ( ) Oui
- ( ) Non

13- Que disent les textes officiels à propos de ce recours? *

- ( ) Interdit
- ( ) Autorisé

14- L'intégration de l'anglais facilite-t-elle l'apprentissage du français ? *

- ( ) Oui
- ( ) Non

Si oui, comment ?

Réponse longue

Questions | Réponses 55 | Paramètres

55 réponses

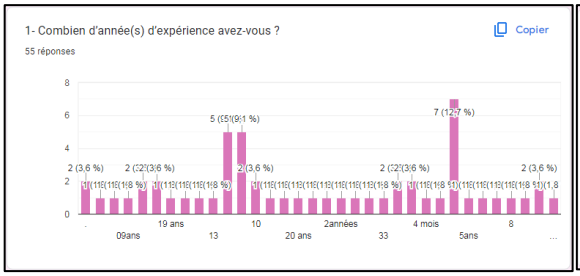
Lien vers Sheets

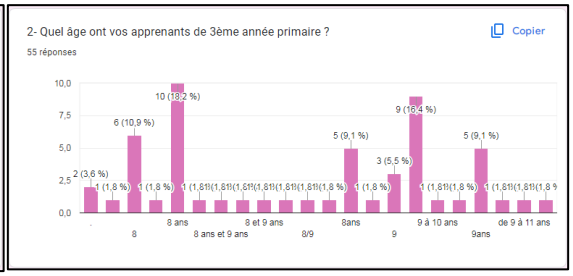
Les réponses ne sont plus acceptées

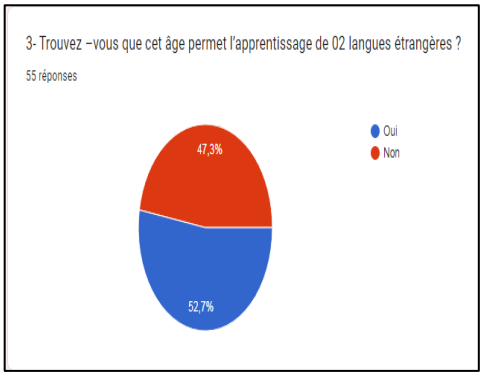
Message pour les personnes interrogées

Il n'est plus possible de saisir de réponses dans ce formulaire.

➢ Exemples des réponses







Pourquoi ?

55 réponses

- Ils sont des petits enfants
- 2 langues à la fois, c'est trop et en plus dans un contexte scolaire
- l'apprenant n'est pas encore prêt pour apprendre deux langues étrangères en même temps
- Il y a des expériences qui prouvent que l'enfant de 4 à 9 ans peut acquérir deux langues étrangères simultanément
- Parce qu'il peut parler, remarquer, écouter, répondre, lire et réfléchir.
- Un enfant de 9 ans est capable d'apprendre plus d'une langue s'il est dans de bonnes conditions.
- L'âge de l'enfant permet d'apprendre la langue française mais via un programme bien soigné destiné à leur niveau et qui respecte les aspects socio-culturels.
- deux langues étrangères c'est assez difficile

Pourquoi ?

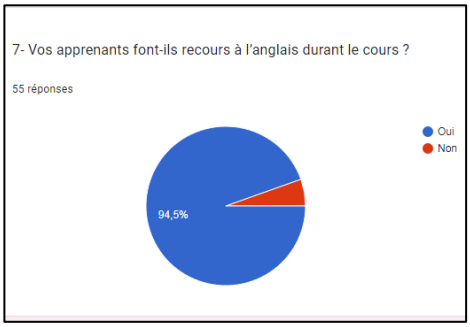
55 réponses

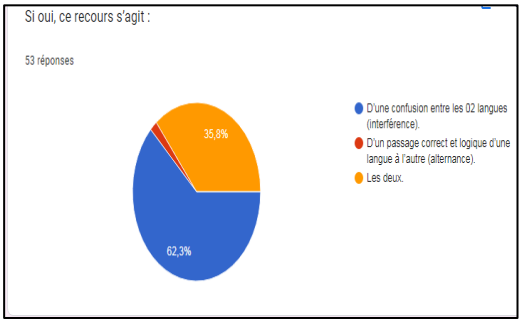
- Les élèves ont la capasité de mémoriser et apprendre facillement depuis l'enfance.
- Parce que l'apprentissage de 2 langues étrangères dépasse les capacités de la majorité de nos apprenants
- non si ces langues se ressemblent surtout sous forme de lettres (cas du français et de l'anglais) oui si elles ne se ressemblent pas beaucoup
- L'apprenant est capable d'apprendre plus que 3 langues étrangères.
- Même plus
- Car l'enfant est une patte à modeler, on le formé comme on veut.
- L'apprenant est une feuille blanche il est capable d'apprendre plusieurs langues car son cerveau est encore plus active à cet âge
- ils aiment la découverte

Pourquoi ?

55 réponses

- ils sont encore jeune et ils ne peuvent pas absorber pour deux langues étrangères à la fois
- parceque l'apprenat a beaucoup de charge en langue maternelle en plus la deuxième langue (français)
- Le temps
- Car aujourd'hui les parents encouragent leurs enfants à apprendre les langues étrangères.
- Parce que ils ont des capacités mentale imaginaire
- les enfants ont des capacités et des compétences plus qu'on les croit.
- Il existe des expériences qui preuvent que les enfants de cet âge ou moins peuvent apprendre plusieurs langues au même temps et qu'ont la capacité à ne pas se melanger entre eux et cela le cas de mes élèves.
- Pour pouvoir maîtriser les premières bases d'une seule langue étrangère, ça demande un niveau de concentration considérable, et si on rajoute une autre langue étrangère, ça va peser sur les apprenants et leurs parents.





Donnez-nous des exemples authentiques.

55 réponses

- Les chiffres
- La confusion dans ma lettre a (la prononciation)
- p ex au lieu de dire maman il dit mother
- I am 9 ans
- Les chiffres/ les salutations/
- Il m'est arrivé que mes élèves utilisent des mots anglais (black au lieu de noir) pour répondre à une question relative aux couleurs.
- Les expressions de politesse
- les chiffres les membres de la famille ....
- Blanc - blue

Donnez-nous des exemples authentiques.

55 réponses

- Famille _ Family
  J'ai fini _ Finished
  Oui _ Yes
  Les chiffres et les jours de la semaine
- entend de prononcer les lettres en français ils les prononcent en anglais, yes a la place de oui la date d'aujourd'hui en anglais, mister a la place de monsieur
- La mémorisé des couleurs
- Les lettres alphabétiques
- Yes = oui, book= livre
- Green au lieu de vert
- les chiffres

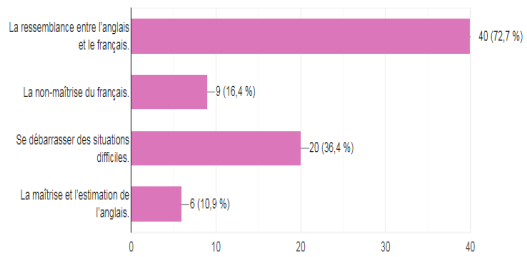
Donnez-nous des exemples authentiques.

55 réponses

- Des mots qui se prononcent de la même façon, des expressions de politesse.
- Quand l'apprenant compter les syllabes il dit par ex three au lieu de dire trois
- Rarement lors de dire I alphabet ou les chiffres
- Maîtresse /teacher....four syllabes.
- En trompant par exemple dans le comptage de 0 à 10 (sept/seven)
- Les lettres , I ecriture.....
- par exemple les chiffres
- Les lettres , Í écriture...
- Les chiffres (three au lieu de trois) , les couleurs (blue au lieu de bleu) , (grand father au lieu de grand père), miss au lieu de maîtrise, yes au lieu de oui , ok au lieu de d'accord, etc

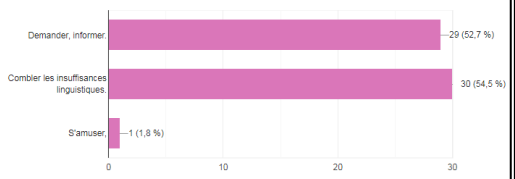
8- D'après vous, pour quelle(s) raison(s) font-ils des interférences ? Copier

55 réponses



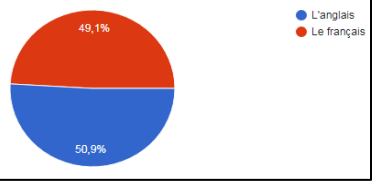
9- Si le recours à l'anglais s'agit des passages logiques d'une langue à l'autre (alternances), quelles sont les raisons ? Copier

55 réponses



10- D'après votre expérience, quelle langue préfèrent vos apprenants ?

55 réponses



S'ils préfèrent l'anglais, pourquoi ?

34 réponses

- C'est plus facile
- le programme de l'anglais est facile par contre le francais
- Ils trouvent un climat motivant
- Le statut de l'enseignant/ la méthode le volume horaire
- Ils estiment qu'elle est moins compliquée que le français
- Dans mon cas, le volume horaire et l'influence d'un enseignant et sa personnalité, qui attire les enfants.
- Langue du monde
- en termes de matériel l'anglais est largement connu partout il est accessible n'importe où et par n'importe qui pour les enfants c'est en télévision, youtube, internet en général, sans parler de sa simplicité par rapport à la langue française

S'ils préfèrent l'anglais, pourquoi ?

34 réponses

- parceque l'anglais facile à apprendre
- Parce qu'elle est simple et facile
- Ils voient qu'elle est facile et l'entendent souvent à la télévision
- Non
- La langue française est familière aux élèves
- Je ne sais pas pourquoi. Mais je pense qu'ils focalisent sur la communication en anglais c'est pourquoi ils glissent des mots comme ça
- Le programme de l'anglais est plus facile et court par rapport au français. Maintenant la langue domine sur internet, télévision est l'anglais (les chansons enfantine par exemple sont tous en anglais) rarement qu'on trouve une chaîne fameuse qui joue des programmes en français. Donc ça leurs amène à aimer et utiliser l'anglais plus que le français.

S'ils préfèrent le français, pourquoi?

30 réponses

Selon la motivation de l'ensignant

C est un choix qui a plein de raison la personnalité de l'enseignant à un grand rôle. Si l apprenant aime son maître il aimerait sûrement la langue. La façon et la méthode d enseignement.....

La methode de presenter les cours les matériaux utilisés ils s'amusent durent la séance

D'après eux , ils disent qu'ils sont motivés plus pour le français mais ils aiment également l'anglais.

Il y a un groupe restreint qu'ils préfèrent le français

Je crois que l'enseignant a un grand rôle d'aimer tel ou tel langue.

Les apprenants aiment l'enseignante

Plus proche au notre langage algérien

S'ils préfèrent le français, pourquoi?

30 réponses

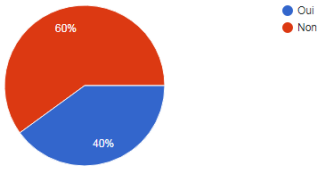
Le français est plus proche au notre langage algérien

les élèves sont habitué de la langue française .. même dans la langue maternelle ou les dialectes qui contient un tant des énoncé s d'origine française...

Ils trouvent qu'il est une langue amusante

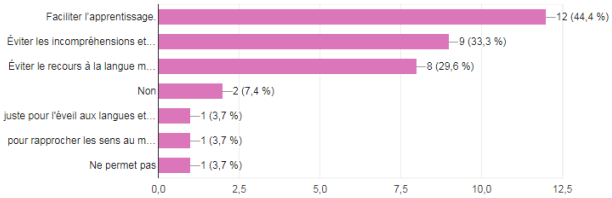
11- En tant qu'enseignant, faites-vous le recours à l'anglais durant le cours ?

55 réponses



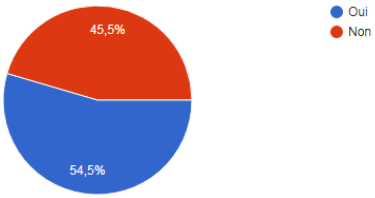
Si oui, pourquoi ?

27 réponses



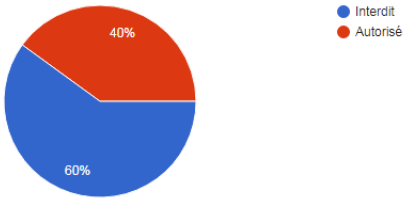
12- Permettez-vous le recours à l'anglais dans la classe?

55 réponses



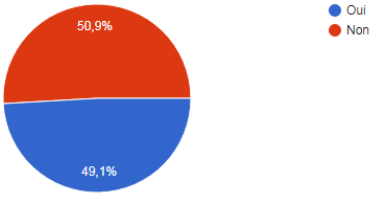
13- Que disent les textes officiels à propos de ce recours?

55 réponses



14- L'intégration de l'anglais facilite-t-elle l'apprentissage du français ?

55 réponses



Si oui, comment ?

28 réponses

au niveau de la prononciation

Au niveau de des graphies

L'anglais possède la meme logique linguistique (structure phrastique) que la langue française. Cette langue, nouvellement introduite au primaire, enrichit le répertoire linguistique et donc développer la compétence plurilingue de l'apprenant. Ceci dit, L'apprenant gagne une certaine conscience plurilingue et comprend mieux la logique des langues.

Les deux langues ont beaucoup de vocabulaire commun, ce qui facilite et aide la compréhension

Les deux langues sont dans le même chemin apprendre pour lire comprendre et produire.

Il aide les apprenants maitriser bier l'écriture car ils ont les mêmes lettres malgré qu'ils ne se prononcent pas kif-kif

Si oui, comment ?

28 réponses

renforce et améliore généralement l'écriture.

Au niveau de nominalisation , d'ecriture...

praceque il y a une ressemlance d'ecriture de certains mots .

Au niveau de nominalisation , d' écriture...

Étant donné que L'alphabet en anglais ressemble celui de français, cela peut aider aux apprenants lors de l'écriture ou de la lecture dans les deux langues malgré la différence au niveau de quelques lettres .

En quelques mots ils font des relations entre les deux langues

Les deux langues sont plus ou moins proches dans quelques aspects

Il y a des ressemblances entre les deux au niveau des programmes éducatifs pour cette année, les signes linguistiques, les vocabulaires. Ce dernier nous facilite la transmission des savoirs facilement, en ajoutant que le français facilite l'apprentissage de l'anglais surtout au niveau de l'écriture.

Si oui, comment ?

28 réponses

Car les lettres de francais et l'anglais simulanément dans l'écriture

Les programmes de l'anglais et le français se ressemble les uns aux autres et comme nous savons les deux langues ont des lexiques, vocabulaires communs et la même écriture à partir de ça les enseignants de français se trouvent face à des connaissances plus que les trouve avant l'intégration de l'anglais. Ces connaissances (même que sont en anglais) les permettent à atteindre les objectifs des leçons facilement il suffit que les corrigés un peu.

La ressemblances entre les deux programmes éducatifs, systèmes linguistiques et graphiques ainsi que les vocabulaires communs permet aux apprenants à bien comprendre les mots en français(souvent ils se trouvent dans une situation où ils ont acquis les même connaissances en anglais) , et ils permettent aux enseignants à atteindre les objectifs plus facile.

Parce que les deux langues ont beaucoup de vocabulaire commun,ce qui facilite la tâche.

renforce et améliore généralement l'écriture.

Au niveau de nominalisation , d'ecriture...

Annexe n°02 : Les grilles d'observation

- **Une version vierge**

Grille d'observation des pratiques pédagogiques

Date		
Ecole		
Classe		
Nombre des apprenants	Garçons :	Filles :
Projet		
Séquence		
Activité		
Titre		
Objectifs d'apprentissage	- - -	
Compétences visées	- - -	

A. Organisation et gestion de la classe (dimension pédagogique)	Enseignante	L'enseignante est-elle active et motivée ?	
		Est-elle rigide ou souple dans son interaction avec ses apprenants ?	
		Maîtrise-t-elle- la langue française?	
		Prend-t-elle en compte l'hétérogénéité de ses apprenants ?	
		Fixe-t-elle les objectifs de travail dès le début de la séance?	
		Procède-t-elle pour les nouvelles approches (occasionnelles, de l'erreur, les jeux de rôle, etc.)?	
		L'enseignante utilise-t-elle des supports pédagogiques motivants, attirants et ludiques ?	
		Encourage-elle ses apprenants et relance les échanges entre les élèves?	
	Apprenant	Les apprenants sont-ils intéressés ?	
		Participent-t-ils activement au cours?	

Grille d'observation des pratiques pédagogiques

B. Langues de communication en classe (dimension linguistique)	Enseignante	L'enseignante utilise-t-elle un lexique approprié, clair et adapté à ses apprenants?	Oui	Non	
		Utilise-t-elle uniquement le français ?	Oui	Non	
		Fait-elle le recours aux autres langues ?	Oui	Non	
		Elle fait recours à la langue maternelle ?	Souvent	Rarement	Jamais
		Elle fait recours à la langue anglaise?			
		Pour quels objectifs?			
		Comment procède-t-elle à l'égard des réponses en anglais (profiter, sanctionner) ?			
	Apprenant	Les apprenants imitent-ils leur enseignante ?	Oui	Non	
		Les apprenants utilisent-ils uniquement le français ?	Oui	Non	
		Les apprenants font-ils recours à leur langue maternelle?	Souvent	Rarement	Jamais
		Les apprenants font-ils recours à l'anglais?	Souvent	Rarement	Jamais
		Confondent t- ils cette langue avec le français ?	Oui	Non	
		Ils utilisent l'anglais consciemment ou inconsciemment ?			
			Phonétique	Lexicale	Grammaticale
		Les interférences commises sont de quelle nature?			
		Pour quelles raisons?			
		Font-ils l'autocorrection ou la co-correction quand ils répondent en anglais ?	Oui	Partiellement	Non

- **Une version remplie**
- **Séances 01 et 02**

Grille d'observation des pratiques pédagogiques

Date	23-04-2025 /	
École	Brikecha Moustapha	
Classe	3AP	
Nombre des apprenants : 28	**Garçons:** 12	**Filles:** 16
Projet	01	
Séquence	01	
Activité	Oral / compréhension	
Titre	.	
Objectifs d'apprentissage	- Repérer le thème général - Mémoriser le lexique - Connaître les membres de la famille.	
Compétences visées	- - - Identifier les actes de la parole.	

A. Organisation et gestion de classe(dimension didactique et interactionnelle)	Enseignante	L'enseignante est-elle active et motivée?	Oui, elle a une grande Energie qui domine toute la classe
		Est-elle rigide ou souple dans son interaction avec ses apprenants ?	Elle souple, sympathique, gentille..!
		Maîtrise-t-elle- la langue française?	Oui, une langue correcte une bonne prononciation
		Prend-t-elle en compte l'hétérogénéité de ses apprenants ?	Oui. Reformulation - diversification
		Fixe-t-elle les objectifs de travail dès le début de la séance?	Oui, au début et pendant l'apprentissage
		Procède-t-elle pour les nouvelles approches (occasionnelles, de l'erreur, les jeux de rôle, etc.)?	Oui
		L'enseignante utilise-t-elle des supports pédagogiques motivants, attirants et ludiques ?	Oui
		Encourage-elle ses apprenants et relance les échanges entre les élèves	- jeux de rôle - dynamisation - Encouragements pour les élèves en difficultés
	Apprenant	Les apprenants sont-ils intéressés ?	Oui
		Participent-t-ils activement au cours?	Oui

Séance 01

B. Langues de communication en classe (dimension linguistique)	Enseignante	L'enseignante utilise-t-elle un lexique approprié, clair et adapté à ses apprenants?	**Oui**	**Non**
			X	
		Utilise-t-elle uniquement le français ?	**Oui**	**Non**
				X
		Fait-elle le recours aux autres langues ?	**Oui**	**Non**
			X	
		Elle fait recours à la langue maternelle?	**Souvent**	**Rarement** / **Jamais**
			X	
		Elle fait recours à la langue anglaise?		X
		Pour quels objectifs?	- Faciliter l'apprentissage - Réussir la communication	
		Comment procède-t-elle à l'égard des réponses en anglais (profiter, sanctionner) ?	Elle les refuse	
	Apprenant	Les apprenants imitent-ils leur enseignante ?	**Oui**	**Non**
			X	
		Les apprenants utilisent-ils uniquement le français ?	**Oui**	**Non**
				X
		Les apprenants font- ils recours à leur langue maternelle?	**Souvent**	**Rarement** / **Jamais**
			X	
		Les apprenants font- ils recours à l'anglais?	**Souvent**	**Rarement** / **Jamais**
			X	
		Confondent t- ils cette langue avec le français ?	**Oui**	**Non**
			X	
		Ils utilisent l'anglais consciemment ou inconsciemment ?	inconsciemment dans la majorité des interactions	
		Les interférences commises sont de quelle nature?	**Phonétique**	**Lexicale** / **Grammaticale**
			X	X
		Pour quelles raisons?	- réponse rapide - avoir une bonne image - blocage.	
		Font- ils l'autocorrection ou la co-correction quand ils répondent en anglais ?	**Oui**	**Partiellement** / **Non**
				X

Séance 02

B. Langues de communication en classe (dimension linguistique)	Enseignante	L'enseignante utilise-t-elle un lexique approprié, clair et adapté à ses apprenants?	**Oui**	**Non**
			X	
		Utilise-t-elle uniquement le français ?	**Oui**	**Non**
				X
		Fait-elle le recours aux autres langues ?	**Oui**	**Non**
			X	
		Elle fait recours à la langue maternelle?	**Souvent**	**Rarement** / **Jamais**
			X	
		Elle fait recours à la langue anglaise?		X
		Pour quels objectifs?	- Faciliter l'apprentissage. - Aider les apprenants et les motiver	
		Comment procède-t-elle à l'égard des réponses en anglais (profiter, sanctionner) ?	- Elle les accepte et incite les apprenants à les redire en fr	
	Apprenant	Les apprenants imitent-ils leur enseignante ?	**Oui**	**Non**
			X	
		Les apprenants utilisent-ils uniquement le français ?	**Oui**	**Non**
				X
		Les apprenants font- ils recours à leur langue maternelle?	**Souvent**	**Rarement** / **Jamais**
			X	
		Les apprenants font- ils recours à l'anglais?	**Souvent**	**Rarement** / **Jamais**
			X	
		Confondent t- ils cette langue avec le français ?	**Oui**	**Non**
				X
		Ils utilisent l'anglais consciemment ou inconsciemment ?	consciemment	
		Les interférences commises sont de quelle nature?	**Phonétique**	**Lexicale** / **Grammaticale**
			X	X
		Pour quelles raisons?	- connaissance antérieure. - avoir une bonne image. - blocage	
		Font- ils l'autocorrection ou la co-correction quand ils répondent en anglais ?	**Oui**	**Partiellement** / **Non**
			X	

➢ Séance 03

Grille d'observation des pratiques pédagogiques

Date	Lundi 06 février 2023.
École	Mohammed Marti
Classe	3APIA
Nombre des apprenants	**Garçons:** 15 **Filles:** 25
Projet	En famille !
Séquence	Tu as quel âge ?
Activité	Oral / compréhension
Titre	Demander et dire son âge.
Objectifs d'apprentissage	- Repérer le thème général - Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole Demander et dire son âge.
Compétences visées	- Construire le sens d'un message oral en réception.

A. Organisation et gestion de classe(dimension pédagogique)	**Enseignante**	L'enseignante est-elle active et motivée?	Oui, elle se met à travers ses déplacements au sein de classe, son souci de motiver ses apprenants ainsi que sa touche de décoration
		Est-elle rigide ou souple dans son interaction avec ses apprenants ?	Elle est souple et aimée de ses apprenants, elle établit avec eux une relation d'amitié et de confiance.
		Maîtrise-t-elle- la langue française?	Oui et elle fait toujours l'attention aux paroles des apprenants (corriger au fur et à mesure)
		Prend-t-elle en compte l'hétérogénéité de ses apprenants ?	Oui.
		Fixe-t-elle les objectifs de travail dès le début de la séance?	Oui.
		Procède-t-elle pour les nouvelles approches (occasionnelles, de l'erreur, les jeux de rôle, etc.)?	Souvent et dans différentes situations
		L'enseignante utilise-t-elle des supports pédagogiques motivants, attirants et ludiques ?	Toujours
		Encourage-elle ses apprenants et relance les échanges entre les élèves?	Oui
	Apprenant	Les apprenants sont-ils intéressés ?	Ils sont motivés et désireux d'apprendre tout ce qui est nouveau.
		Participent-t-ils activement au cours?	Oui (tout au long du cours)

B. Langues de communication en classe (dimension linguistique)	**Enseignante**	L'enseignante utilise-t-elle un lexique approprié, clair et adapté à ses apprenants?	**Oui**		**Non**
			X		
		Utilise-t-elle uniquement le français ?	**Oui**		**Non**
					X
		Fait-elle le recours aux autres langues ?	**Oui**		**Non**
			X		
		Elle fait recours à la langue maternelle?	**Souvent**	**Rarement**	**Jamais**
				X	
		Elle fait recours à la langue anglaise?		X	
		Pour quels objectifs?	- Éviter des situations de blocages ou d'incompréhensions.		
		Comment procède-t-elle à l'égard des réponses en anglais (profiter, sanctionner) ?	- Profiter et expliquer la différence entre les deux langues.		
	Apprenant	Les apprenants imitent-ils leur enseignante ?	**Oui**		**Non**
			X		
		Les apprenants utilisent-ils uniquement le français ?	**Oui**		**Non**
					X
		Les apprenants font-ils recours à leur langue maternelle?	**Souvent**	**Rarement**	**Jamais**
			X		
		Les apprenants font-ils recours à l'anglais?	**Souvent**	**Rarement**	**Jamais**
				X	
		Confondent t- ils cette langue avec le français ?	**Oui**		**Non**
			X		
		Ils utilisent l'anglais consciemment ou inconsciemment ?	- Parfois consciemment, parfois inconsciemment.		
		Les interférences commises sont de quelle nature?	**Phonétique**	**Lexicale**	**Grammaticale**
			X	X	
		Pour quelles raisons?	- Répondre rapidement. - Le désir de montrer leur capacité en anglais		
		Font-ils l'autocorrection ou la co-correction quand ils répondent en anglais ?	**Oui**	**Partiellement**	**Non**
			X		

➢ Séance 04

Grille d'observation des pratiques pédagogiques

Date	Dimanche 26 février 2023
École	Bachir Moussa
Classe	3APIC
Nombre des apprenants	**Garçons:** 15 **Filles:** 15
Projet	03
Séquence	01
Activité	Oral / compréhension
Titre	Nommer les animaux de la ferme.
Objectifs d'apprentissage	- Repérer le thème général - Mémoriser le lexique relatif aux actes,.. - Connaître les animaux de la ferme.
Compétences visées	- Prendre sa place dans un échange conversationnel - Reproduire un énoncé de façon intelligible.

A. Organisation et gestion de classe(dimension pédagogique)	**Enseignante**	L'enseignante est-elle active et motivée?	Oui.
		Est-elle rigide ou souple dans son interaction avec ses apprenants ?	Elle est souple.
		Maîtrise-t-elle- la langue française?	Oui.
		Prend-t-elle en compte l'hétérogénéité de ses apprenants ?	Oui, elle opte pour la différenciation des activités pédagogiques,...
		Fixe-t-elle les objectifs de travail dès le début de la séance?	Oui.
		Procède-t-elle pour les nouvelles approches (occasionnelles, de l'erreur, les jeux de rôle, etc.)?	Oui
		L'enseignante utilise-t-elle des supports pédagogiques motivants, attirants et ludiques ?	Souvent
		Encourage-elle ses apprenants et relance les échanges entre les élèves?	Oui
	Apprenant	Les apprenants sont-ils intéressés ?	Oui, ils sont tellement motivés et actifs !
		Participent-t-ils activement au cours?	Oui, dès le début jusqu'à la fin de cette séance.

B. Langues de communication en classe (dimension linguistique)	**Enseignante**	L'enseignante utilise-t-elle un lexique approprié, clair et adapté à ses apprenants?	**Oui**		**Non**
			X		
		Utilise-t-elle uniquement le français ?	**Oui**		**Non**
					X
		Fait-elle le recours aux autres langues ?	**Oui**		**Non**
			X		
		Elle fait recours à la langue maternelle?	**Souvent**	**Rarement**	**Jamais**
				X	
		Elle fait recours à la langue anglaise?		X	
		Pour quels objectifs?	- En cas de blocage ou d'incompréhension.		
		Comment procède-t-elle à l'égard des réponses en anglais (profiter, sanctionner) ?	- Elle ne sanctionne pas ses apprenants quand ils parlent en anglais		
	Apprenant	Les apprenants imitent-ils leur enseignante ?	**Oui**		**Non**
			X		
		Les apprenants utilisent-ils uniquement le français ?	**Oui**		**Non**
					X
		Les apprenants font-ils recours à leur langue maternelle?	**Souvent**	**Rarement**	**Jamais**
			X		
		Les apprenants font-ils recours à l'anglais?	**Souvent**	**Rarement**	**Jamais**
				X	
		Confondent t- ils cette langue avec le français ?	**Oui**		**Non**
					X
		Ils utilisent l'anglais consciemment ou inconsciemment ?	- Ils utilisent l'anglais inconsciemment.		
		Les interférences commises sont de quelle nature?	**Phonétique**	**Lexicale**	**Grammaticale**
			X	X	
		Pour quelles raisons?	- Pour répondre à une question dont ils ne trouvent pas la réponse en français.		
		Font-ils l'autocorrection ou la co-correction quand ils répondent en anglais ?	**Oui**	**Partiellement**	**Non**
				X	

Liste des figures

N°	Titres des figures	Page
01	Schéma représentatif du paysage linguistique algérien	**23**
02	Schéma représentatif des types d'influences translinguistiques	**41**
03	Les années d'expérience des enquêtés	**53**
04	L'âge des apprenants en question	**54**
05	Les opinions des enquêtés à propos de l'apprentissage précoce des langues	**55**
06	Les opinions des enquêtés à propos de la pluralité linguistique	**56**
07	Les effets de l'introduction de l'anglais	**58**
08	La nature des influences	**59**
09	Le recours à l'anglais et sa nature	**61**
10	Les origines des interférences linguistiques	**62**
11	Les origines des alternances codiques	**63**
12	La motivation des apprenants envers les langues	**63**
13	Les réactions des enseignants envers le changement des comportements linguistiques des apprenants	**66**
14	L'alternance codique des enseignants	**67**
15	Les origines des alternances codiques des enseignants	**67**
16	Les déclarations des enseignants à propos les textes officiels	**68**
17	Les avantages de l'introduction de l'anglais	**69**

Liste des tableaux

N°	Titres des tableaux	Page
01	Le volume d'horaire et les activités présentées en langue française pour chaque niveau	**25**
02	Les justifications des enseignants sur la raison de choix de préférence de leurs apprenants	**64**
03	Les opinions des enseignants sur l'influence positive de l'intégration de l'anglais sur l'enseignement-apprentissage du français	**69**
04	L'effectif des classes observées	**75**
05	Les séances observées	**76**
06	Déroulement de la séance nº 01	**77**
07	Déroulement de la séance nº 02	**78**
08	Déroulement de la séance nº 03	**84**
09	Déroulement de la séance nº 04	**85**

Glossaire

Motivation: concept utilisé en psychologie désignant l'ensemble de facteurs (biologiques, psychiques, culturels…) qui poussent l'individu à atteindre un but bien déterminé. Dans un sens plus particulier, la motivation joue un grand rôle dans le domaine d'apprentissage en déterminant le chemin de l'apprenant et en orientant l'ensemble de ses activités cognitives.

Partie guidante: on appelle la partie guidante celle qui revient à l'enseignant conçu comme un médiateur entre l'apprenant et le savoir dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Répertoire linguistique: cette notion renvoie particulièrement aux locuteurs plurilingues. Elle regroupe l'ensemble des langues ou des variétés linguistiques plus ou moins maitrisées dont il dispose un individu et les manipule selon la situation de communication. Le répertoire linguistique s'agit donc de son expérience langagière qui s'évolue au fil de temps.

Situation d'enseignement-apprentissage: se définit comme étant le contexte où se déroule l'ensemble des activités déployées par les enseignants de façon formelle ou semi-formelle afin que les apprenants accomplissent des tâches pour acquérir des savoirs et développer des compétences.

Stratégie interlinguale: dans les approches plurielles, cette stratégie interlinguale constitue une composante majeure de l'apprentissage. Elle désigne le transfert des connaissances et des habiletés acquises dans une langue vers une autre. Elle valorise donc le répertoire linguistique et culturel de l'apprenant.

Résumé

Cette recherche scientifique revêtira un aspect interdisciplinaire ; elle s'ancre dans la sphère de la didactique de FLE, de la socio-didactique ainsi que de la sociolinguistique. En effet, elle partait de l'idée du plurilinguisme et celle de l'apprentissage précoce des langues. En outre, cette présente étude s'interroge sur les retombées de l'introduction de l'anglais au cycle primaire sur l'acte d'enseignement-apprentissage du français. Son objectif principal s'agit de porter un éclairage sur les nouvelles attitudes et productions langagières des apprenants qui apparaissent dans la classe de FLE après l'introduction de l'anglais, les stratégies éducatives mises en œuvre par les enseignants ainsi que leurs représentations vis-à-vis de la récente scolarité qualifiée, à la fois, comme plurilingue et précoce. Pour ce faire, nous avons opté pour deux techniques d'investigation : l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de français de la circonscription d'El-Oued (2022/2023) mais aussi l'observation en situation dans trois classes de FLE, chez trois enseignantes, pendant deux périodes d'enseignement- apprentissage (début et la fin de l'année) ainsi que lors de deux types d'activités (présence et absence des pré- requis en anglais).

Mots-clés : didactique de FLE ; plurilinguisme ; apprentissage précoce ; influence transcodique ; représentations.

Abstract

This scientific research will have an interdisciplinary aspect; it is rooted in the sphere of FLE didactics, socio-didactics and sociolinguistics. It is based on the idea of plurilingualism and early language learning. In addition, this study examines the impact of the introduction of English into the primary cycle on the teaching and learning of French. Its main objective is to shed light on the new attitudes and language productions of learners who appear in the FLE classroom after the introduction of English, the educational strategies implemented by teachers and their representations of recent schooling described as both plurilingual and early. To this end, we opted for two investigative techniques: a questionnaire survey of French teachers in the El-Oued district (2022/2023) and observation in three EFL classes, with three teachers, during two teaching-learning periods (beginning and end of the year) and during two types of activity (presence and absence of English prerequisites).

Keywords: didactics of FLE; plurilingualism; early learning; transcodic influence; representations.