

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université de BELHADJ Bouchaib – Ain Témouchent**  
**Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales**  
**Département des Lettres et langue française**



**Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention de diplôme de Master**  
**Spécialité : Didactique du FLE**

**Intitulé**

**L'erreur entre progression et échec dans l'enseignement/apprentissage  
simultané du français et de l'anglais  
Le cas des élèves de 5<sup>ème</sup> année du cycle primaire en Algérie. École AKID  
Othman. Ain-Temouchent.**

**Présenté par les étudiantes**  
REMOUS Racha Rihane  
BENFODDA CHahinez

**Sous la direction de**  
Dre. ABDELJELIL Amina-Salima

**Membres du jury**

Pre.MARBOUH Hadjer	Professeur	Présidente
Dre. ABDELJELIL Amina-Salima	MCA	Encadrant
Dre. BELOUADI Fatima-Zohra	MCA	Examinatrice.

**Année universitaire 2024/2025**

## **Remercîments**

El hamdou li ELLAH, qui nous accordé la force, la patience et la sagesse nécessaire pour accomplir ce travail, louange à ELLAH pour ses bienfaits innombrables et son soutien tout au long de ce parcours.

En premier lieu, nous tenons à remercier notre directrice de recherche docteur ABDELJALIL Amina-Salima pour la confiance qu'elle nous a donnée en acceptant de nous encadrer et pour le temps qu'elle nous a consacré à lire et à corriger nos incorrections. Nous aimerons bien de la remercier pour sa disponibilité et son respect.

Nous adressons nos remerciements aux membres du jury pour l'honneur qu'ils nous font en acceptant d'évaluer ce travail, ainsi que pour l'intérêt qu'ils lui ont porté.

Nous sommes également reconnaissantes envers les enseignants qui nous ont facilité la réalisation de nos enquêtes sur le terrain sans oublier les élèves pour leur aide.

Un grand merci à nos enseignants qui nous ont accompagnées avec bienveillance tout au long de notre parcours universitaire.

Enfin, nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance à nos familles, pilier essentiel tout au long de notre parcours, leur soutien moral, leur encouragement et leur amour inconditionnel nous ont permis d'avancer avec confiance.

## Dédicace

*Je dédie ce travail, à moi-même, en reconnaissance des efforts de la patience et de la persévérance que j'ai mobilisés pour surmonter les défis et mener ce projet à terme.*

*Ce mémoire c'est le fruit de ma détermination et ma volonté et d'aller toujours plus loin.*

*Je le dédie également à ma chère famille, mon père, ma mère, ma grand-mère, ma sœur, mes tantes, mes oncles, mes cousins et mes cousines.*

*Et enfin, un spécial merci à Madame ZIAD J K hadra*

*Racha Rihane*

## Dédicace

*À mes chers parents, ma source d'amour, de soutien et de motivation, merci  
pour vos prières, vos encouragements, vos sacrifices et votre présence  
inestimable, cette réussite vous est dédiée.*

*Dédicace à ma sœur et mon frère, merci pour votre soutien, votre présence à mes*

*Côtés*

*et aussi le vôtre.*

*À toutes les personnes qui m'ont soutenue de près ou de loin, je vous suis  
profondément reconnaissante.*

*Et enfin, à ceux qui ont cru en moi quand, parfois, je doute de moi-même*

*Merci du fond de cœur*

*Chahinez*

## Sommaire

<b>Remercîments.....</b>	
<b>Dédicace.....</b>	
<b>Sommaire.....</b>	
<b>Liste des abréviations.....</b>	
<b>Introduction Générale.....</b>	
<b>Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire.....</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre II L’historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l’anglais.....</b>	<b>40</b>
<b>Chapitre III :Analyse et interprétation des séances d’observation de classes.....</b>	<b>62</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>89</b>
<b>Bibliographie.....</b>	
<b>Table des matières.....</b>	
<b>Annexes.....</b>	
<b>Résumé.....</b>	

## Liste des abréviations

<b>Abréviations</b>	<b>Significations</b>
<b>AP</b>	Année primaire
<b>AM</b>	Année moyenne
<b>L1</b>	La langue française
<b>L2</b>	La langue anglaise
<b>Rép</b>	Réponse
<b>Réps</b>	Réponses
<b>Ens</b>	Enseignants
<b>Rslt</b>	Résultats
<b>nbr</b>	Nombre
<b>Ex</b>	Exemple
<b>APC</b>	Approche par compétence
<b>AAV</b>	Approche audiovisuelle
<b>AC</b>	Approche communicative
<b>AA</b>	Approche active

# Introduction Générale

---

## Introduction Générale

L'enseignement des langues étrangères au cycle primaire occupe une place stratégique dans le système éducatif algérien. Le français, première langue étrangère enseignée depuis longtemps, et l'anglais, récemment introduit dès la 3<sup>e</sup> année primaire à partir de la réforme de 2022, constituent désormais un binôme incontournable dans la formation linguistique des jeunes apprenants. Cette cohabitation linguistique vise à préparer les élèves à évoluer dans un environnement multilingue et à renforcer leur ouverture au monde. Toutefois, l'apprentissage simultané de ces deux langues étrangères, bien qu'ambitieux, engendre de nombreux défis.

Les erreurs, souvent perçues comme des signes d'échec, peuvent pourtant être envisagées comme des leviers de progression, à condition d'être comprises et analysées dans une perspective didactique constructive. En effet, elles révèlent des processus cognitifs profonds et permettent à l'enseignant d'ajuster ses pratiques pédagogiques en fonction des besoins réels des élèves. Dans le cadre d'un enseignement-apprentissage simultané du français et de l'anglais au primaire algérien, l'erreur apparaît donc comme une étape inévitable, mais également essentielle pour le développement des compétences langagières, en particulier à l'écrit, où les exigences en grammaire, lexicale, orthographe et syntaxe sont plus marquées.

Notre propre parcours scolaire nous a permis d'observer que de nombreuses erreurs commises par les élèves résultent d'une influence croisée entre le français et l'anglais. Ces interférences peuvent, d'une part, freiner l'installation des compétences linguistiques, mais d'autre part, offrir des opportunités de réflexion, de comparaison et d'ancrage durable des apprentissages. Or, la question de l'erreur comme indicateur de progression ou de blocage reste peu explorée dans le contexte algérien, notamment depuis l'introduction récente de l'anglais au primaire.

Ce mémoire vise ainsi à étudier les représentations des enseignants et des élèves face à l'erreur dans la pédagogie simultanée des deux langues en question. Nous nous intéresserons particulièrement aux erreurs écrites des apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire, afin de cerner les difficultés spécifiques rencontrées et d'évaluer leur impact sur la réussite scolaire.

L'histoire des deux langues montre qu'elles partagent des origines indo-européennes communes et une longue tradition d'échanges linguistiques, en particulier sur le plan lexical. Ces similitudes facilitent parfois la compréhension, mais les différences lexicales et syntaxiques peuvent également engendrer confusion et erreurs.

## Introduction Générale

---

Cette complexité impose une adaptation des pratiques pédagogiques approfondie des programmes, des supports et de la formation des enseignants. La réforme éducative actuelle appelle ainsi à une réflexion globale : analyse des besoins, redéfinition des objectifs pédagogiques, intégration d'activités bilingues, implication des parents, renforcement de l'évaluation continue et modernisation des méthodes d'enseignement. C'est dans cette dynamique que notre recherche s'inscrit, en lien avec les enjeux de l'enseignement simultané du français et de l'anglais au primaire.

Les programmes actuels des deux langues visent le développement de compétences fondamentales en compréhension et production, à l'oral comme à l'écrit. Le programme de français en 5<sup>ème</sup> année primaire s'appuie sur les acquis antérieurs pour approfondir les compétences écrites et préparer la transition vers le cycle moyen, tandis que le programme d'anglais adopte une approche communicative et audiovisuelle, centrée sur la compréhension et l'expression orales. La complémentarité de ces approches offre un terrain riche pour observer les erreurs et proposer des pistes d'amélioration.

Dans le cadre de notre mémoire portant sur « L'erreur entre progression et échec dans l'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais en 5<sup>e</sup> année primaire », plusieurs références théoriques et méthodologiques ont été mobilisées. Les fondements scientifiques de QUIVY Raymond, VAN Campenhoutt Luc, GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin ont structuré notre démarche de recherche, en particulier dans l'élaboration des outils d'enquête. Sur le plan pédagogique, les apports de MEIRIEU Philippe, PERRENOUD Philippe, LEGENDRE Renald et ANASTASI Anne nous ont permis d'approfondir la réflexion sur le rôle formateur de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Les dimensions historiques et linguistiques, quant à elles, ont été éclairées par les travaux de RICKARD Peter, LEJEUNE Michel, ROTHWELL William, HICKS Michel, BATES David, BAUGH Albert, MARTINET André et LAGANE René, offrant un cadre riche pour comprendre les interactions entre les deux langues étudiées. Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont directement nourri notre réflexion sur l'enseignement bilingue et l'erreur. ASTOLFI Jean-Pierre a contribué à une revalorisation de l'erreur en tant que révélateur des conceptions des apprenants, et non comme simple échec. PUREN Christian nous a inspirés à travers ses travaux sur l'interdidacticité et la pédagogie plurilingue, en nous invitant à penser les liens entre les langues comme des ressources plutôt que comme des sources de confusion. Enfin, le concept d'éveil aux langues, développé par CANDELIER Michel, a enrichi notre vision d'un apprentissage simultané fondé sur la comparaison, la prise de conscience linguistique et la complémentarité des compétences.

## Introduction Générale

---

L'ensemble de ces contributions a constitué un socle solide pour analyser les mécanismes d'apprentissage et proposer des pratiques pédagogiques adaptées à un contexte bilingue.

La problématique qui guidera notre recherche s'articule autour des concepts suivants :

Dans quelle mesure l'erreur peut-elle être considérée comme un outil de progression ou, au contraire, comme un obstacle à la réussite dans l'apprentissage simultané du français et de l'anglais chez les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire ?

Dans le but d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, il nous semble essentiel de structurer notre réflexion autour de quelques questions clés. Celles-ci guideront notre analyse tout au long de ce travail.

1. Comment les enseignants et les élèves percevraient-ils l'erreur dans ce contexte d'enseignement simultané, et en quoi cette perception influencerait-elle les pratiques pédagogiques et les apprentissages ?
2. En quoi la connaissance des similitudes et différences entre le français et l'anglais, ainsi que la réforme éducative récente, pourraient-elles modifier les représentations des enseignants et améliorer l'enseignement des deux langues ?
3. Quelles activités pédagogiques adaptées pourraient être mises en place pour prévenir les erreurs récurrentes et renforcer les compétences linguistiques des élèves dans ces deux langues ?

En vue de répondre à notre problématique et notre questionnement nous émettrons les hypothèses suivantes :

1. L'erreur, lorsqu'elle serait perçue comme un outil pédagogique plutôt qu'un échec, favoriserait une dynamique d'apprentissage plus constructive, en influençant positivement les pratiques enseignantes et l'engagement des élèves dans un contexte d'enseignement simultané.
2. La prise en compte des similitudes et des divergences entre le français et l'anglais, conjuguée à une appropriation des principes de la réforme éducative, permettrait de modifier les représentations des enseignants et de renforcer la cohérence de leurs pratiques didactiques.
3. La mise en œuvre d'activités pédagogiques ciblées et différenciées, fondées sur l'analyse des erreurs récurrentes, contribuerait à prévenir les confusions linguistiques et à consolider les compétences des apprenants dans les deux langues étrangères.

Nous visons, dans un premier temps, à reconnaître à la didactique du français ses considérations et ses prévenances pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais,

# Introduction Générale

---

mettant en valeur la notion des prérequis. Dans un second, nous suggérons de sensibiliser les enseignants et les apprenants à une démarche interdidactique, transversale et susceptible de permettre le décroisement disciplinaire, tant au niveau des représentations qu'au niveau de l'étude.

Et également Nous souhaitons analyser les interactions entre le français et l'anglais dans le processus d'apprentissage, en identifiant les facteurs qui influencent la construction des compétences linguistiques. L'objectif est aussi de proposer des approches pédagogiques innovantes favorisant la complémentarité entre les deux langues. Enfin, nous visons à formuler des recommandations concrètes pour optimiser la gestion des erreurs en classe.

Notre méthodologie repose sur une approche mixte combinant enquêtes par questionnaires, et observations de classe, nous opterons pour une approche d'analyse des qualitative et quantitatives. Pour ce faire, notre mémoire s'organisera en trois chapitres :

- Le premier chapitre, d'ordre pratique, présentera les résultats des enquêtes adressées aux enseignants et aux élèves, accompagnés d'analyses statistiques, interprétations et de présentations graphiques.
- Le deuxième chapitre de type théorique, abordera l'historique des deux langues afin de renouer les représentations des enseignants des deux langues quant aux similitudes et les différences y existant. Nous nous étalerons sur les principes et fondements de la réforme éducative préconisée par le ministère de l'éducation nationale à partir de 2022-2023.
- Le troisième chapitre proposera des activités adaptées, dans le but de prévenir les erreurs récurrentes et de consolider les compétences linguistiques.

Nous efforcerons de présenter pour chaque chapitre une introduction et une conclusion

Une conclusion générale viendra synthétiser les résultats validés ou non nos hypothèses émises au départ. Nous proposerons, par la même occasion des perspectives pour de futures recherches. Ce mémoire sera complété par des annexes, une bibliographie détaillée, un résumé en trois langues (français, anglais, arabe), et une table des matières automatiquement structurée.

---

**Chapitre I**  
**Analyse et Interprétation des résultats des**  
**enquêtes par questionnaire**

---

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

## 1. Introduction du chapitre

Notre recherche vise la place de l'erreur lors d'un enseignement/apprentissage simultané de deux proches sur le plan lexical et grammatical. Pour ce faire, nous élaborerons deux questionnaires : l'un destiné aux enseignants afin de connaître leur perception de l'erreur en contexte pédagogique, et l'autre adressé aux élèves pour comprendre leur ressenti face à leurs propres fautes et à la manière dont celles-ci sont traitées en classe. Cette étude s'inscrit dans une démarche fondée sur la pédagogie simultanée, où l'enseignant prendra en charge collectivement l'ensemble de la classe tout en adaptant ses interventions aux besoins individuels. Dans ce modèle, l'erreur, notamment celle entre le français et l'anglais, deviendra un outil didactique central, permettant à tous les élèves – qu'ils soient en difficulté ou non – de réfléchir, de corriger, et de progresser ensemble. Ce chapitre aura ainsi pour objectif de démontrer que, dans une dynamique de pédagogie simultanée, l'erreur peut être valorisée comme un levier d'apprentissage efficace et formateur.

Notre objectif est d'examiner les représentations des enseignants des deux langues en étude et d'identifier les échos des apprenants quant à la pédagogie simultanée de deux langues proches sur les deux plan lexical et grammaticale afin de déterminer si les erreurs sont une opportunité de progression ou un signe d'échec.

### Définition des concepts clés

#### L'enquête

Selon QUIVY Raymond et VAN CAMPANHOUDT Luc l'enquête : « *c'est une méthode de recherche qui consiste à recueillir des informations, à l'aide de questionnaires ou d'entretiens, auprès d'un échantillon de personne social, éducatif ou psychologiques* »<sup>1</sup>

#### Le questionnaire

Quant au questionnaire GHIGLIONE, Rodolphe et MATALON, Benjamin le définit comme étant : « *Un outil de collecte de données composé d'un ensemble structuré de questions utilisées pour des informations précises auprès d'un échantillon de personne .Il peut être*

---

<sup>1</sup>QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc. 2011. Manuel de recherché en sciences sociales.5<sup>e</sup> édition, paris, Dunod.

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

*administré sous forme écrite et orale et les questions peuvent être ouvertes et fermés selon les objectifs de recherche ».*<sup>2</sup>

## **L'expérimentation**

L'expérimentation, selon ANASTASI Anne : « *Est une méthode scientifique qui consiste à modifier une ou plusieurs variables dans un environnement contrôlé afin d'observer les effets de ces modifications sur un phénomène donnée, elle permet d'établir des relations de cause à effet entre les variables ».*<sup>3</sup>

## **Le travail sur le terrain**

Outre selon QUIVY, Raymond et VAN-CAMPENHOUD, Luc, le travail sur le terrain est défini comme :

L'ensemble d'activités de recherches menées directement dans le milieu naturel ou social de données, effectué directement dans le milieu étudié, en dehors du cadre théoriques ou expérimental. Il permet au chercheur de recueillir des données empiriques souvent qualitatives à travers des observations, des enquêtes ou la participation.<sup>4</sup>

## **L'école primaire**

Une école primaire selon MEIRIEU Philipe :

c'est un établissement scolaire fait partie de l'enseignement fondamental et accueille les enfants âgés de 6ans et 11ans.Elle dure cinq année et vise à donner aux élèves les bases essentielles de l'éducation notamment en lecture, l'écriture, mathématiques, langues arabe, française, anglaise et d'autres matières c'est une étape obligatoire ».<sup>5</sup>

## **La classe pédagogique**

Concernant la classe pédagogique, ERRENOUD, PHILIPPE, la définit comme étant : « *un groupe d'élèves réunis dans un même espace sous la responsabilité d'un enseignant dans le but de recevoir un enseignement structuré. C'est aussi un cadre institutionnel et pédagogique ou s'organisent les interactions éducatives, les apprentissages et les acquis de la vie scolaire ».*<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup>GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin. (1998).Les enquêtes sociologiques : Théories et pratiques. Paris : Armand Colin.

<sup>3</sup>ANASTASI, Anne. (1988).Psychologie différentielle. Paris : PUF (presses universitaires de France).

<sup>4</sup> QUIVY, Raymond & VAN CAMPENHOUDT, Luc. (2006).Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.

<sup>5</sup>MEIRIEU, Philipe. (2004).L'école, mode d'emploi : Des idées pour agir et réfléchir. Paris : ESF éditeur.

<sup>6</sup> PERRENOUD, Philipe. (1994).La pédagogie à l'école des différences : Des intentions aux outils. Paris : ESF éditeur.

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

## L'apprenant

LEGENDRE, Renald le définit comme étant « *une personne engagées dans un processus d'apprentissage que ce soit dans un cadre formelle ou informel, il est acteur de son propres développement cognitif, affectif et social et mobilise des stratégies pour acquérir, comprendre et utiliser des connaissances* ». <sup>7</sup>

Pour la réalisation de nos enquêtes, nous avons élaboré deux questionnaires, le premier a été destiné à vingt-un (21) enseignants de français et dix-sept (17) ceux d'anglais. Quant au deuxième, nous l'avons adressé à une population de cinquante-trois (53) d'apprenants de 5<sup>ème</sup> primaire répartis en deux classes. La classe A composée de vingt-sept (27) apprenants : seize (16) garçons et onze (11) filles. Toutefois la classe B contient vingt-six (26) apprenants : quinze (15) garçons et onze (11), l'erreur peut être valorisée comme un levier d'apprentissage efficace et formateur.

## 2. Analyse des résultats de l'enquête menée avec les enseignants des deux langues

Nous avons formulé un questionnaire pour les enseignants de français et de l'anglais du cycle primaire, il a été composé de quatorze (14) questions variées. Il a été conçu des questions ouvertes, fermées et à choix multiples, permettant de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives. Il a abordé des thèmes comme les types d'erreurs fréquentes, les confusions entre le français et l'anglais, les causes de ces confusions et les méthodes de correction utilisées. L'objectif principal est de comprendre la perception des enseignants sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des langues, ainsi que leurs pratiques pédagogiques face à ces erreurs. Ce questionnaire a visé ainsi à explorer si l'erreur est perçue comme un obstacle ou un levier de progression.

**Question 1** « *Comment définissez-vous la notion de l'erreur dans le contexte d'apprentissage ?* »

## Résultats

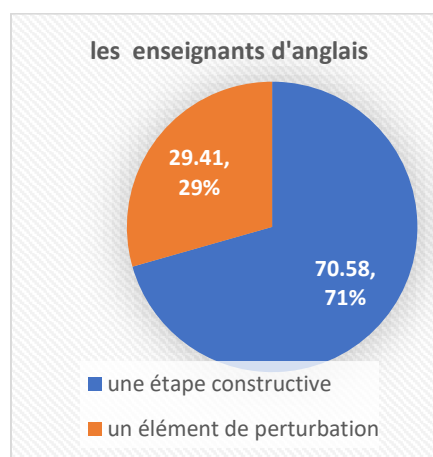
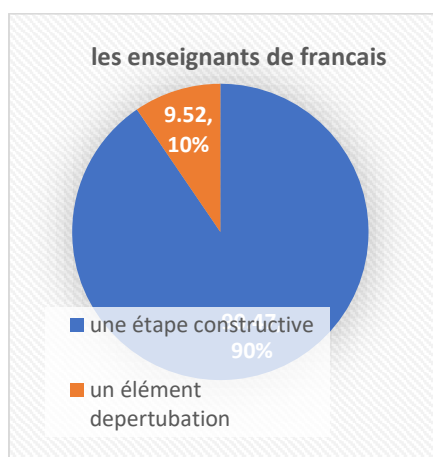
---

<sup>7</sup> LEGENDRE, Renald. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd). Montréal: Guérin.

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

## 1 tableau sur la définition de la notion de l'erreur

Réponses	Ens de français		Ens de l'anglais	
	Nbr	%	Nbr	%
Une étape constructive et une opportunité de progression	19,00	90,47%	12,00	70,58 %
Un élément de perturbation et un traitement d'acquisition incomplet	02,00	09,52%	05,00	29,41%
Total	21,00	100%	17,00	100%



### 1 Figures illustrant les résultats sur la définition de la notion de l'erreur

#### Commentaire

Concernant les résultats obtenus dans la première question. Pour les enseignants de français dix-neuf (19) enseignants sur vingt-un 21, soit 90,47 % ont considéré la notion de l'erreur comme une étape constructive et une opportunité de progression, alors que deux (02) enseignants, soit 09,52 % ont perçu l'erreur comme un élément de perturbation et un traitement d'acquisition incomplet. Toutefois pour les enseignants d'anglais douze (12) enseignants sur dix-sept, soit 70,58% ont partagé l'idée que l'erreur est formative, cependant cinq (05) enseignants soit 21,41% ont vécu l'erreur comme un obstacle à l'apprentissage.

La majorité des enseignants de français et d'anglais ont perçu que l'erreur c'est opportunité de progression au lieu de la considérer cette dernier comme un frein ou une perturbation à apprendre.

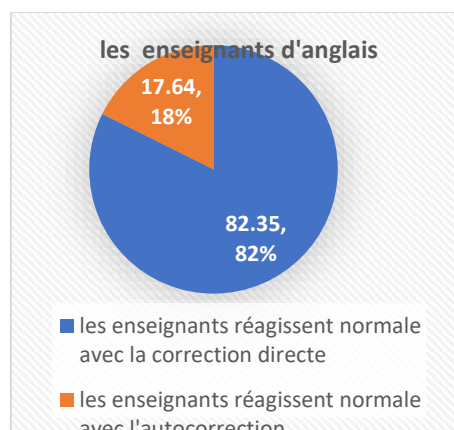
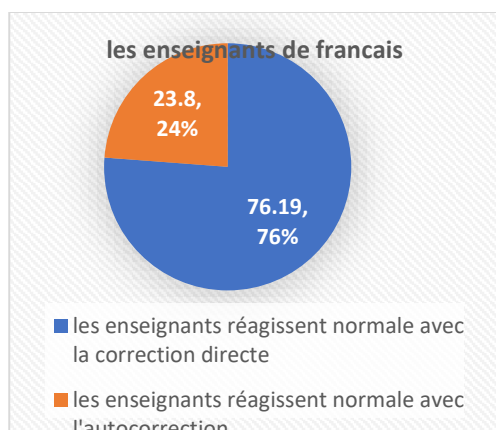
**Question 2** « Comment réagissez-vous lorsque vos élèves font des erreurs en classe ? »

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

## Résultats

### 2 tableau sur la réaction des enseignants lors des erreurs

Réponses	Ens de français		Ens de l'anglais	
	nbr	%	nbr	%
<b>Nous réagissons de façon normale avec la correction directe</b>	16,00	76,19%	14,00	82,35%
<b>Nous réagissons de façon normale avec l'autocorrection</b>	05,00	23,80%	03,00	17,64%
<b>Total</b>	21.00	100%	17.00	100%



### 2 Figures illustrant les résultats sur la réaction des enseignants lors des erreurs

#### Commentaire

À propos de la deuxième question nous avons recensé les résultats suivants : pour les enseignants de français : seize (16) enseignants, soit 76,17% ont réagi face aux erreurs par une correction directe, cinq (05) enseignants, soit 23,80% ont préféré à encourager l'autocorrection chez les élèves en classe. Cependant les enseignants d'anglais, quatorze (14) enseignants sur dix-sept (17), soit 23,80 % ont utilisé la correction directe et trois (03) enseignants, soit 17,64% ont choisi l'autocorrection comme une méthode de réaction. Les enseignants des deux langues ont favorisé la correction directe en classe. L'autocorrection a resté un peu pratiquée en classe, surtout chez les enseignantes d'anglais.

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

**Question 3** « selon vous, les erreurs sont-elles une partie importante dans l'apprentissage des langues ? »

## Résultats

**3 tableau sur l'importance de l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères**

Réponses	Ens de français		Ensd'anglais	
	nbr	%	nbr	%
Les erreurs sont une partie importante dans l'apprentissage des langues	21,00	100%	17,00	100%
Les erreurs ne sont importantes dans l'apprentissage de la langue	00,00	00,00%	00,00	00%
Total	21,00	100%	17,00	100%



**3 Figures illustrant les résultats sur l'importance de l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères**

## Commentaire

Les résultats que nous avons obtenus pour la troisième question sont : pour les enseignants de français : vingt-un (21) enseignants sur vingt-un (21), soit 100% ont estimé que les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage des langues. Toutefois les enseignants d'anglais : dix-sept (17) enseignants sur dix -sept, soit 100% ont affirmé que les erreurs sont

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

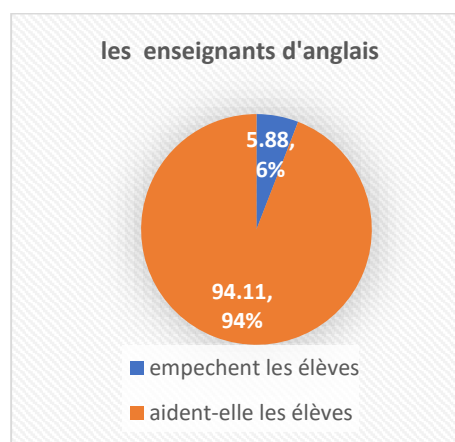
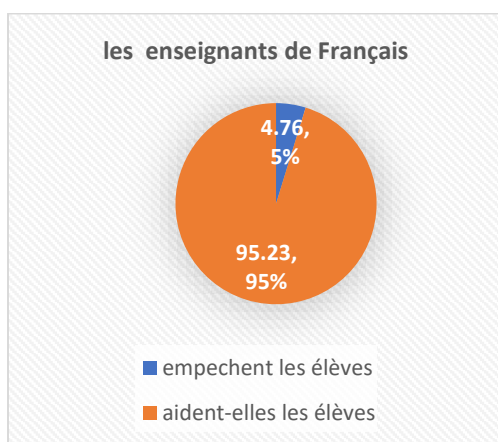
une composante importante de l'apprentissage linguistique. Tous les enseignants interrogés, en français comme en anglais, reconnaissant l'importance de l'erreur dans l'apprentissage des langues.

**Question 4** « *Croyez-vous que les erreurs empêchent les élèves de progresser ou les aident-elle à mieux comprendre ?* »

## Résultats

### 4 tableau sur les erreurs aident ou empêchent les élèves

Réponses	Ens de français		Ens d'anglais	
	nbr	%	nbr	%
<b>Les erreurs empêchent la progression</b>	01,00	04,76%	01,00	05,88%
<b>Les erreurs aident à comprendre</b>	20,00	95,23%	16,00	94,11%
<b>Total</b>	21.00	100%	17.00	100%



### 4 Figures illustrant les résultats sur les erreurs aident ou empêchent les élèves

#### Commentaire

Pour la quatrième question nous avons trouvé les résultats suivants : les enseignants de français : un (01) enseignant sur vingt-un (21), soit 4,76 % ont trouvé que l'erreur empêche les élèves de progresser .Mais, vingt (20) enseignants, soit 95,23% ont vécu que les erreurs aident les apprenants à apprendre mieux. Alors que les enseignants d'anglais : un(01)

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

enseignant, soit 5,88 % ont perçu que l'erreur échoue les élèves, cependant seize (16) enseignants, soit 94,11% ont perçu que l'erreur permet aux élèves a mieux comprendre les leçons en classe.

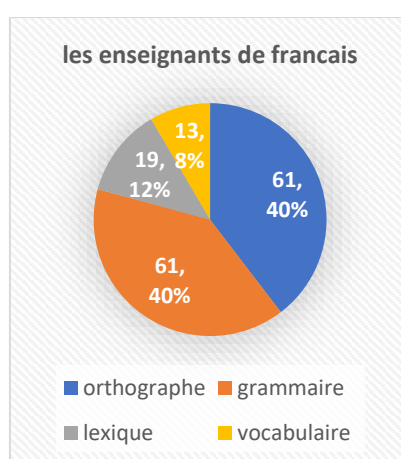
Les enseignants de français et d'anglais ont croies que l'erreur facilite aux apprenants l'apprentissage d'une manière régulière et de surmonter l'opération de traitement d'acquisition incomplet qui compose un obstacle lors de la pratique en classe.

**Question 5** « *Quelles sont les erreurs les plus fréquentes que vous observez chez vos élèves dans l'apprentissage de la langue française ?* »

## Résultats

### 5 tableau sur les erreurs les plus fréquentes en classe du FLE

Réponses	ENS de français	
	nbr	%
<b>Orthographe</b>	13,00	61,90%
<b>Grammaire</b>	13,00	61,90%
<b>Lexique</b>	04,00	19,04%
<b>Vocabulaire</b>	02,00	13,52%
<b>Total</b>	21,00	100%



**5 Figure illustrant les résultats sur les erreurs les plus fréquentes en classe du FLE**

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

## Commentaire

Pour la cinquième question nous présentons les résultats suivants : treize (13) enseignants de français, soit 61,90% ont trouvé des erreurs orthographiques lors de l'apprentissage de la langue, treize (13) enseignants, soit 61,90 % ont observé des erreurs grammaticales, quatre (4) enseignants, soit 19,04 % ont remarqué des erreurs lexicales et deux (2) enseignants, soit 13,52 % ont vécu des erreurs de vocabulaire en classe.

Les enseignants de français ont perçu différentes erreurs lors de l'activité en classe chez les élèves, les erreurs les plus fréquentes sont les erreurs orthographiques (l'écriture) et grammaticales (les règles grammaticales : la syntaxe, la conjugaison ...) et les moins fréquentes sont les erreurs le lexique et le vocabulaire.

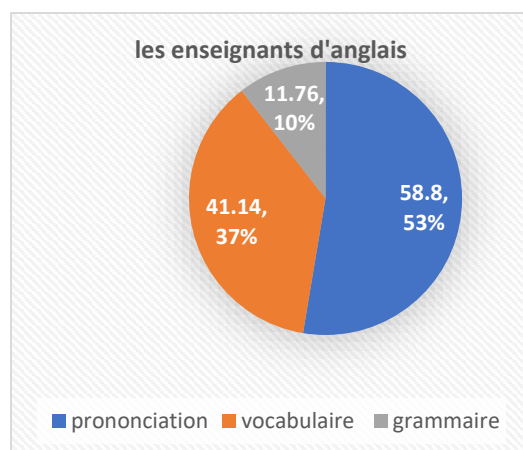
**Question 6** « *Quelles sont les erreurs les plus fréquentes que vous observez chez vos élèves dans l'apprentissage de la langue anglaise ?* »

## Résultats

### 6 tableau sur les erreurs les plus fréquentes en classe du FLE

Réponses	Ens d'anglais	
	nbr	%
<b>Prononciation</b>	10,00	58,80%
<b>Vocabulaire</b>	07,00	41,14%
<b>grammaire</b>	02 ,00	11,76%
<b>Total</b>	17.00	100%

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire



### 6 Figure illustrant les résultats sur les erreurs les plus fréquentes en anglais

#### Commentaire

Pour la seizième question nous présentons les résultats suivants : dix (10) enseignants de français, soit 58,80 % ont observé des erreurs de prononciation, sept (07) enseignants, soit 41,14 % ont remarqué des erreurs de vocabulaire, par contre deux (02) enseignants, soit 11,76% ont trouvé des erreurs grammaticales (la structure, la conjugaison ...).

Les enseignants d'anglais ont vécu des erreurs plus fréquentes lors de l'activité en classe sont les erreurs de prononciation (les apprenants ne prononce pas bien les mots et les phrases en séance de l'oral), les erreurs de vocabulaire (les apprenants n'ont pas un certain vocabulaire à utiliser dans la pratique) et des erreurs de grammaticales par ce que les élèves trouvent des défis pour apprendre la grammaire de l'anglais et de français d'une manière simultanée.

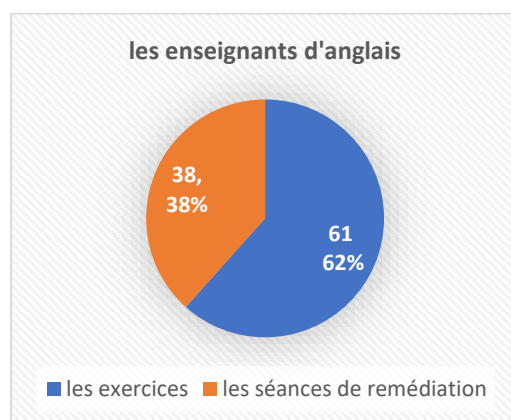
**Question 7** « comment gérez-vous l'erreur dans l'apprentissage de la langue française ? »

#### Résultats

### 7 tableau sur la gestion de l'erreur dans l'apprentissage de français

Réponses	Ens de français	
	nbr	%
Les exercices	13,00	61,90%
Les séances de remédiation	08,00	38,09%
<b>Total</b>	21.00	100%

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire



**7 Figure illustrant les résultats sur la gestion de l'erreur dans l'apprentissage de français**

## Commentaire

Pour la septième question nous avons trouvé les résultats suivants : treize (13) enseignants, soit 61,90 % ont géré les erreurs par les exercices, et huit (08) enseignants, soit 38,09% ont dirigé les erreurs des élèves par les séances de remédiation.

Les enseignants de français ont proposé des exercices pour éviter de tomber dans les mêmes erreurs lors de la séance en classe, aussi, ils ont augmenté le temps pour faire des séances de remédiation afin de surmonter cette notion dans l'acquisition de la langue en classe.

**Question 8** « Comment gérez-vous l'erreur dans l'apprentissage de la langue anglaise ?

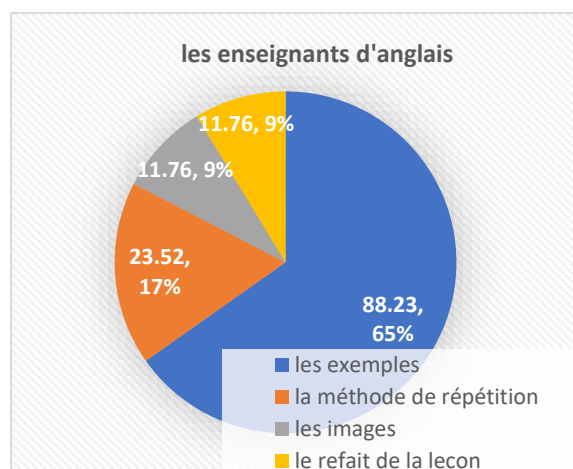
## Résultats

**8 tableau sur la gestion des erreurs dans l'apprentissage d'anglais**

Réponses	ENS d'anglais	
	nbr	%
<b>Les exemples</b>	15,00	88,23%
<b>La méthode de répétition</b>	04 ,00	23,52%
<b>Les images</b>	02,00	11,76%
<b>Le refait de la leçon</b>	02,00	11,76%
<b>Total</b>	17.00	100%

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---



### 8 Figure illustrant les résultats sur la gestion des erreurs dans l'apprentissage d'anglais

#### Commentaire

Les résultats que nous avons obtenus dans huitième question sont : quinze (15) enseignants d'anglais, soit 88,23% ont géré la notion de l'erreur par les exemples, quatre (04) enseignants, soit 23,52% ont dirigé la notion de l'erreur par la méthode de répétition, deux (02) enseignants ont piloté l'erreur par des images concrets données aux élèves, tandis que deux (02) enseignants ont surveillé l'erreur par le refait de la leçon.

Les enseignants d'anglais ont utilisé plusieurs méthodes afin de gérer la notion de l'erreur dans l'apprentissage de la langue. Ils ont donné des exemples pour bien illustrer aux apprenants, ils ont utilisé la méthode de répétition pour faciliter à l'apprenant à mémoriser la leçon en classe, aussi ils ont représenté des images pour permet à l'apprenant a mieux comprendre s'il n'a pas bien compris l'enseignant a refait la leçon pour ne trouver pas des lacunes lors de l'évaluation des acquis et a l'examen.

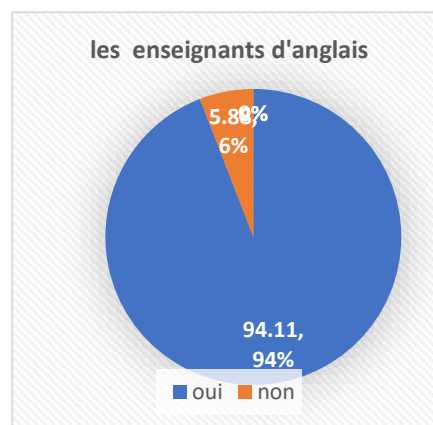
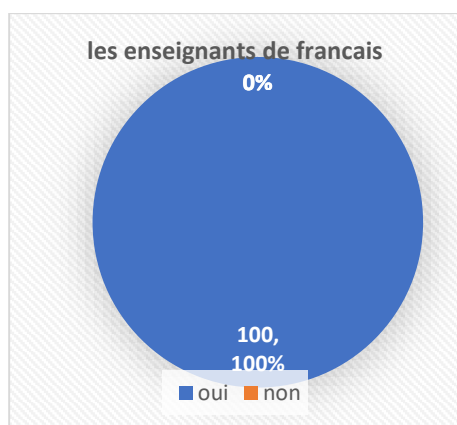
**Question 9** « observez- vous des confusions entre la langue française et la langue anglaise lors de l'activité en classe ? »

#### Résultats

### 9 tableau sur les confusions entre le français et l'anglais en classe

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

Réponses	Ens de français		Ens d'anglais	
	nbr	%	nbr	%
<b>Oui</b>	21,00	100%	16,00	94,11%
<b>Non</b>	00,00	00,00%	01,00	5,88%
<b>total</b>	21.00	100%	17.00	100%



### 9 Figures illustrant les résultats sur les confusions entre le français et l'anglais en classe

#### Commentaire

Pour la dixième question nous avons obtenu les résultats suivants : pour les enseignants de français, vingt-un (21) enseignants, soit 100% ont observé des confusions entre le français et l'anglais en classe. Pour les enseignants d'anglais, seize (16) enseignants, soit 94,11 % ont vécu des confusions entre les deux langues. Cependant, un seul (01) enseignants n'a pas remarqué des confusions entre les deux langues étrangères.

Un grand nombre des enseignants de français et d'anglais ont relevé des interférences systématiques entre les deux langues. Ces confusions se traduisent par des erreurs récurrentes de syntaxe, de vocabulaire et de prononciation.

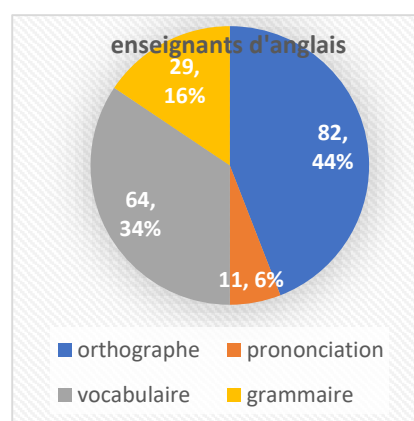
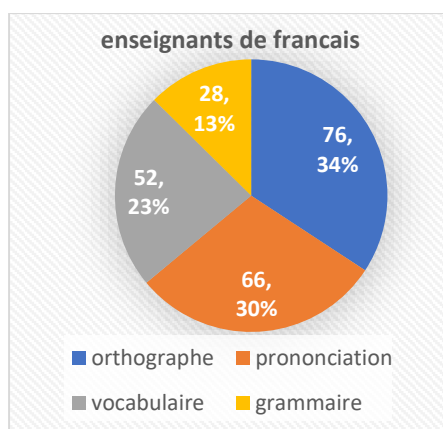
**Question 10** « *Quels types de confusions observez-vous le plus souvent chez vos élèves ?* »

#### Résultats

#### 10 tableau sur les types de confusions les plus fréquente

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

Réponses	Enseignants de français		Enseignants d'anglais	
	nbr	%	nbr	%
<b>Orthographe</b>	16,00	76,19	14,00	82,35%
<b>Prononciation</b>	14,00	66,66%	02,00	11,74%
<b>Vocabulaire</b>	11,00	52,38%	11,00	64,70%
<b>Grammaire</b>	06,00	28,57%	05,00	29,41%
<b>total</b>	21.00	100%	17.00	100%



### 10 Figures illustrant les résultats sur les types de confusions les plus fréquentes

#### Commentaire

Pour la dixième question nous avons trouvé les résultats suivants : pour les enseignants de français, seize (16) enseignants, soit 76,19% ont remarqué des confusions orthographiques, quatorze (14) enseignants, soit 66,66% ont observé des confusions de prononciation, onze (11) enseignants, soit 52,38% ont perçu des confusions de vocabulaire et six (06) enseignants, soit 28,57% ont vécu des confusions grammaticales. Tandis que les enseignants d'anglais, quatorze (14) enseignants, soit 82,35% ont aperçu des confusions orthographiques, deux (02) enseignants, soit 11,74% ont remarqué des confusions de prononciation, onze (11) enseignants, soit 64,70% ont observé des confusions de vocabulaire par contre cinq (05) enseignants, soit 29,41% ont vécu des confusions grammaticales.

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

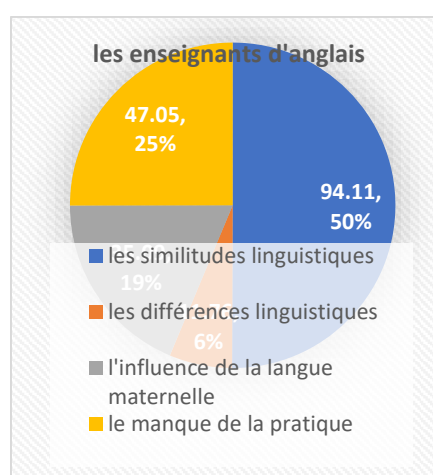
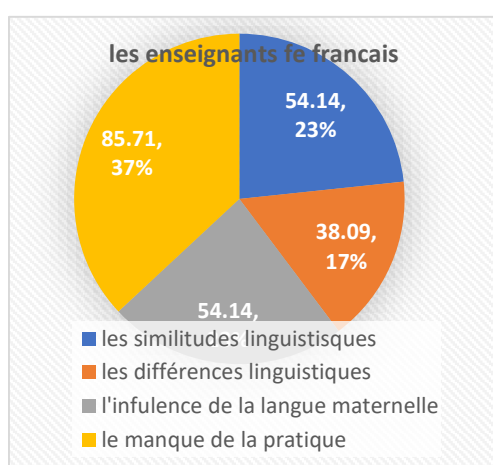
Les enseignants de français et anglais ont constaté des nombreux types de confusions chez les élèves. Les confusions les plus courantes en orthographe, prononciation, vocabulaire et grammaire. Cependant, l'orthographe étant la difficulté la plus marquée.

**Question 11** « selon vous, quelles sont les principales causes des confusions entre le français et l'anglais ? »

## Résultats

### 11 tableau sur les causes de confusions entre le français et anglais

Réponses	ENS de français		ENS d'anglais	
	nbr	%	nbr	%
Les similitudes linguistiques	12,00	54,14%	16,00	94,11%
Les différences linguistiques	08,00	38,09%	02,00	11,76%
L'influence de la langue maternelle	12,00	54,14%	06,00	35,29%
Manque de la pratique	18,00	85,71%	08,00	47,05%
<b>Total</b>	<b>21.00</b>	<b>100%</b>	<b>17.00</b>	<b>100%</b>



### 11 Figures illustrant les résultats sur les causes de confusions entre le français et anglais

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

## Commentaire

Pour la onzième question nous avons abouti les résultats suivants :pour les enseignants de français, douze (12) enseignants, soit 54,14 % ont trouvé que la cause principale des confusions est les similitudes linguistiques, huit (08) enseignants, soit 38,09 % ont identifié que la cause des confusions c'est les différences linguistiques, douze (12) enseignants , soit 54,14% ont trouvé que la cause des confusions c'est l'influence de la langue maternelle , cependant dix-huit (18) enseignants, soit 85,17 % ont identifié que la cause des confusions c'est le manque de la pratique. Tandis que les enseignants de l'anglais, seize (16) enseignants, soit 94,11 % ont trouvé que la cause des confusions c'est les similitudes linguistiques, deux(02) enseignants, soit 11,76 % ont identifié que la cause c'est les différences linguistiques, six (06) enseignants, soit 35,29 % ont trouvé que la cause des confusions c'est l'influence de la langue maternelle et huit (08) enseignants , soit 47,05% ont identifié que la cause principale des confusions c'est le manque de la pratique.

Les enseignants de français et d'anglais ont observé des confusions entre les deux langues, les principales sources de confusions chez les élèves proviennent des ressemblances et des divergences linguistiques, l'influence de la langue maternelle, ainsi que le manque de la pratique. Les enseignants de français ont souligné le manque de la pratique comme facteur dominant, tandis que ceux d'anglais ont insisté sur l'impact des similitudes entre les deux langues.

**Question 12**« *quelles approches pédagogiques utilisez-vous afin de surmonter les confusions et les erreurs entre le français et l'anglais ?* »

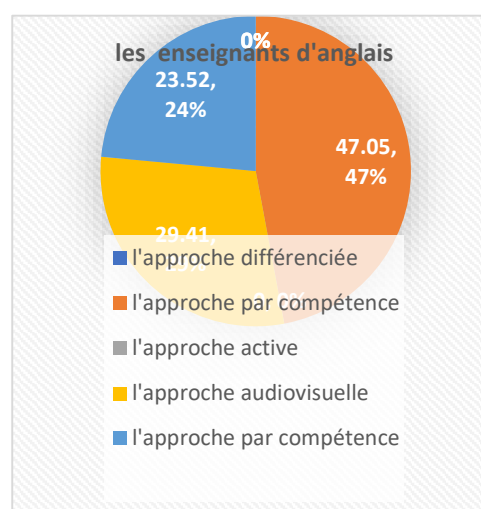
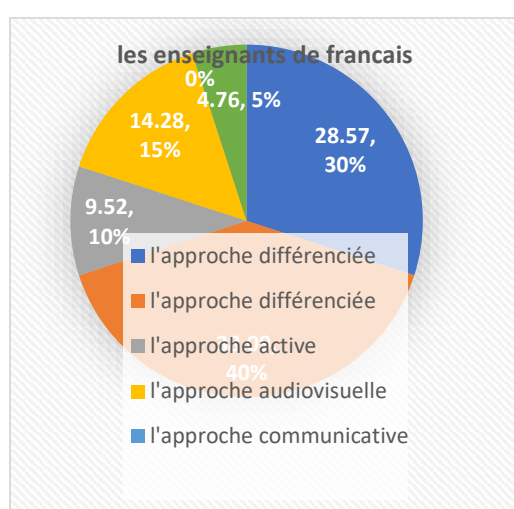
## Résultats

### 12 tableau sur les approches pédagogiques pour surmonter les confusions et les erreurs

Réponses	Ens de français		Ens d'anglais	
	nbr	%	nbr	%
L'approche différenciée	06,00	28,57%	00	00%
L'approche par compétence	08,00	38,09%	08,00	47,05%

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

<b>L'approche active</b>	02,00	09,52%	00,00	00,00%
<b>L'approche audio-visuelle</b>	03,00	14,28%	05,00	29,41%
<b>L'aproche communicative</b>	00,00	00,00%	04,00	23,52%
<b>La pédagogie inversée</b>	01,00	04,76%	00,00	00,00%
<b>Total</b>	21	100%	17	100%



### 12 Figures illustrant les approches pédagogiques pour surmonter les confusions et les erreurs

#### Commentaire

Les résultats aboutis dans la douzième question sont : pour Les enseignants de L1, six (06) enseignants, soit 28,57% ont utilisé l'approche différenciée en classe, huit (08) enseignants, soit 38,09 ont utilisé l'approche par compétence, deux (02) enseignants, soit 9,52% ont appliqué l'approche active, trois (03) enseignants, soit 14,28 % ont travaillé avec l'approche audio-visuelle en classe , zéro (00) enseignants , soit 00% n'ont pas utilisé l'approche communicative , un seul (01) enseignants , soit 04,76 % a appliqué la pédagogie inversée chez les apprenants. Alors que les enseignants de L2, zéro (00) enseignants, soit 00 % n'ont pas utilisé l'approche différencié, huit (08) enseignants, soit 47,05% ont utilisé l'approche par compétence, zéro (00) enseignants , soit 00% n'ont pas travaillé avec l'approche active , cinq (05) enseignants , soit 29,41% ont utilisé l'approche audio-visuelle chez les élèves en

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

classe , quatre (04) enseignants , soit 23,52% ont appliqué l'approche communicative , cependant zéro (00) enseignants , soit 00% n'ont pas utilisé la pédagogie inversée.

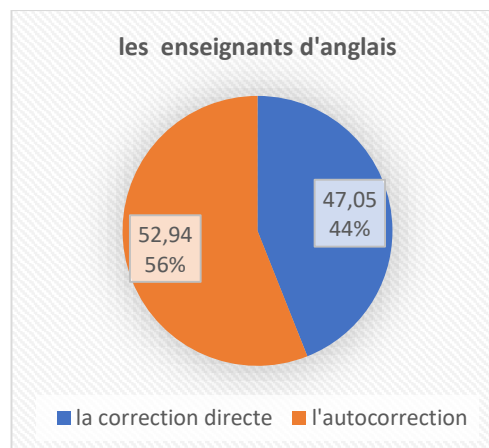
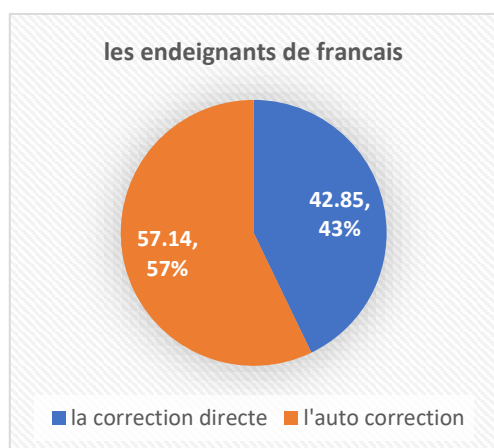
Les enseignants de français ont adopté avec l'approche par compétence et l'approche différenciée tandis que les approches actives et inversées sont presque absentes et les enseignants d'anglais ont appui principalement sur APC, AAV et AC, délassant totalement AA et la pédagogie inversée.

**Question 13** « quelle est votre méthode principale pour corriger les erreurs le français et l'anglais ? »

### Résultats

#### 13 tableau sur les méthodes utilisées pour corriger les erreurs

Propositions	ENS de français		ENS d'anglais	
	nbr	%	nbr	%
<b>La correction directe</b>	09,00	42,85%	08,00	47,05%
<b>L'autocorrection</b>	12,00	57,14%	09,00	52,94%
<b>Total</b>	21	100%	17	100%



#### 13 Figures illustrant les résultats sur les méthodes utilisées pour corriger les erreurs

### Commentaire

Pour la treizième question, les résultats que nous avons trouvés sont : les enseignants de L1, neuf (09) enseignants, soit 42,85 % ont utilisé la correction directe chez les élèves, douze (12) enseignants, soit 57,14 % ont travaillé avec la méthode de l'autocorrection chez les

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

apprenants. Cependant, les enseignants de L2, huit (08) enseignants soit 47,05% ont utilisé la correction directe et neuf (09) enseignants ont travaillé avec la méthode de l'autocorrection lors de l'activité en classe.

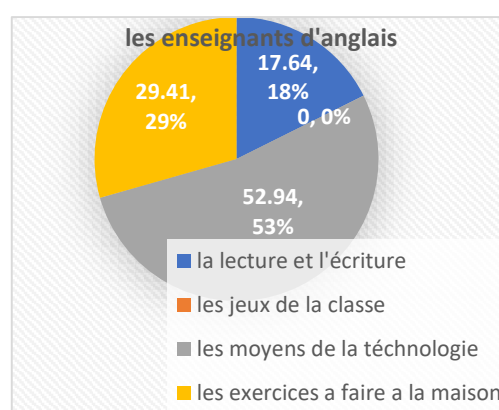
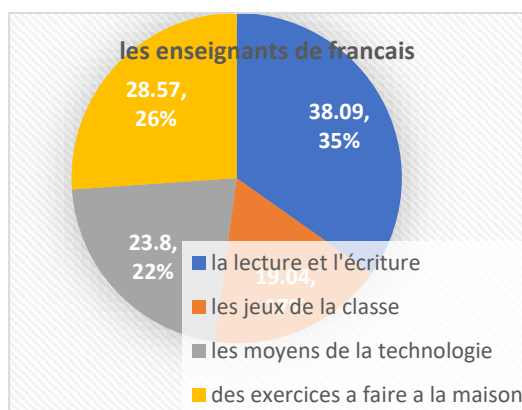
Les enseignants des deux langues ont utilisé principalement deux méthodes de correction : la correction directe et l'autocorrection. Dans les deux cas une légère préférence pour l'autocorrection, ce qui suggère une volonté d'impliquer davantage aux élèves dans leur processus d'apprentissage, en les rendent acteurs de la correction de leurs erreurs.

**Question 14** « Comment encouragez-vous vos élèves afin de progresser leur apprentissage des deux langues étrangères ? »

### Résultats

#### 14 tableau sur les encouragements donnés aux élèves pour progresser le niveau des langues

Réponses	Ens de français		Ens d'anglais	
	nbr	%	nbr	%
La lecture et l'écriture	08,00	38,09%	03,00	17,64%
Les jeux en classe	04,00	19,04%	00,00	00,00%
Les moyens de la technologie	05,00	23,80%	09,00	52,94%
Des exercices à faire à la maison	06,00	28,57%	05,00	29,41%
<b>Total</b>	<b>21,00</b>	<b>100%</b>	<b>17,00</b>	<b>100%</b>



#### 14 Figures illustrant les résultats sur les encouragements donnés aux élèves pour progresser le niveau des langues

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

## Commentaire

Les résultats donnés dans la quatorzième question sont : pour les enseignants de L1, huit (8) enseignants, soit 38,09 % ont encouragé les élèves par la lecture et l'écriture pour progresser l'apprentissage de français et l'anglais, quatre (04), soit 19,04% ont motivé les apprenants par les jeux en classe, cinq (05), soit 23,80% ont soutenu les élèves par l'utilisation des moyens de technologies, toutefois six (06) enseignants, soit 28,57 % ont encouragé les élèves par les exercices à faire à la maison. Alors que les enseignants de L2, trois (03) enseignants, soit 17,64% ont soutenu les élèves par la lecture et l'écriture afin d'améliorer l'acquisition de la langue française et anglaise, zéro (00) enseignants, soit 00 % n'ont pas encouragé les élèves par les jeux en classe, neuf (09) enseignants soit 52,94% ont motivé les apprenants par l'utilisation des moyens technologiques et cinq (05) enseignants, soit 29,41 % ont encouragé les apprenants par les activités données à faire à la maison.

Concernant les enseignants de français ont privilégié la lecture et l'écriture pour renforcer les compétences linguistiques de leurs élèves, en mettant l'accent sur les bases traditionnelles de l'apprentissage. En revanche, les enseignants d'anglais ont opté davantage pour les moyens technologiques pour capter l'attention des élèves et favoriser l'interaction entre eux.

## 15 Tableau récapitulatif positif des premiers tableaux de l'analyse (1-2-3)

Les réponses positives	Ens de français	ENS de l'anglais
<b>Une étape constructive et une opportunité de progression</b>	19 (90,47 %)	12 (70,58 %)
<b>Réaction normale avec la correction directe</b>	16 (76,19 %)	14 (82,35 %)
<b>Réaction normale avec l'autocorrection</b>	05 (23,80 %)	03 (17,64 %)
<b>Les erreurs sont une partie importante dans l'apprentissage des langues</b>	21 (100 %)	17 (100 %)
<b>Total</b>	21 (100 %)	17 (100 %)

## Interprétation

Les résultats du tableau ont montré que la majorité des enseignants de français et d'anglais ont adopté une attitude positive face à l'erreur. Ils ont considéré l'erreur comme une étape

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

constructive et une occasion de progression. Tous les enseignants ont reconnu que l'erreur a fait partie intégrante de l'apprentissage des langues. De plus, ils ont réagi de manière normale en utilisant des méthodes comme la correction directe et l'autocorrection. Ainsi, ils ont valorisé l'erreur comme un outil pédagogique et non comme un signe d'échec.

### 16 Tableau récapitulatif négatif des tableaux de l'analyse (1-2-3)

Les réponses négatives	Ens de français	ENS de l'anglais
L'erreur est un élément de perturbation et un traitement incomplet	02 (9,52 %)	05 (29,41 %)
Aucune réaction normale à l'autocorrection (faible pourcentage)	05 (23,80 %)	03 (17,64 %)
L'erreur n'est pas importante dans l'apprentissage	00 (00 %)	00 (00 %)
<b>Total</b>	21 (100%)	17(100%)

### Interprétation

Quelques enseignants ont encore considéré l'erreur comme un obstacle et un signe d'apprentissage incomplet. Ils ont manifesté une certaine hésitation à recourir à l'autocorrection pour traiter les erreurs. Cette attitude révèle une difficulté à percevoir l'erreur comme un véritable levier d'apprentissage. Cependant, tous reconnaissent l'importance fondamentale des erreurs dans le processus d'acquisition des langues. Cela illustre une progression des mentalités, bien que quelques résistances persistent encore.

### 17 Tableau récapultatif des tableaux (4, 5, 6, 7, 8,9)

Les Réponses	ENS de français	ENS d'Anglais
<b>Le rôle de l'erreur</b>	/	/
L'erreur empêche la progression	4,76 %	5,88 %
L'erreur aide la progression	95,23 %	94,11 %

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

<b>Les erreurs les plus fréquentes</b>	/	/
Les erreurs orthographiques	61,90 %	/
Les erreurs grammaticales	61,90 %	11,76 %
Les erreurs lexicales	19,04 %	/
Les erreurs de vocabulaire	13,52 %	41,14 %
Les erreurs de prononciation	/	58,80 %
<b>Les stratégies pédagogiques</b>	/	/
Exercices	61,90 %	/
Séances de remédiation	38,09 %	/
Exemples	/	88,23 %
Répétition	/	23,52 %
Images	/	11,76 %
Refaire la leçon	/	11,76 %
Total	100%	100%

### Interprétation

Les résultats ont montré que la majorité des enseignants ont perçu l'erreur comme un outil favorable à la compréhension. Les enseignants de français ont relevé surtout des erreurs d'orthographe et de grammaire, tandis que ceux d'anglais ont constaté des fautes en prononciation et vocabulaire. Chaque groupe a adopté des stratégies adaptées pour y remédier. Ainsi, l'erreur a été exploitée comme un levier de progression dans l'apprentissage.

### 18 Tableau récapitulatif pour les interférences (les tableaux 9, 10, 11)

<b>Propositions</b>	<b>ENS de français</b>	<b>ENS d'anglais</b>
<b>Présence des interférences</b>	21 / 100 %	16 / 94,11 %
<b>Type des interférences</b>	/	/
Orthographiques	16 / 76,19 %	14 / 82,35 %
Prononciation	14 / 66,66 %	2 / 11,74 %
Vocabulaire	11 / 52,38 %	11 / 64,70 %
Grammaire	06 / 28,57 %	05 / 29,41 %
<b>Les causes des interférences</b>	/	/
Les similitudes linguistiques	12 / 54,14 %	16 / 94,11 %
Les différences linguistiques	8 / 38,09 %	2 / 11,76 %

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

L'influence de la langue maternelle	12 / 54,14 %	6 / 35,29 %
le manque de la pratique	18 / 85,71 %	8 / 47,05 %
Total	21 (100%)	17 (100%)

### Interprétation

Les enseignants de français et d'anglais ont fortement reconnu la présence des interférences dans l'apprentissage. Ils ont constaté que les erreurs en orthographe, en vocabulaire et en grammaire ont été fréquentes, notamment chez les apprenants de langues étrangères. Les enseignants de français ont principalement identifié des interférences en orthographe et en prononciation, tandis que ceux d'anglais ont observé une forte présence d'erreurs lexicales. Les causes majeures relevées ont été le manque de pratique, les similitudes linguistiques et l'influence de la langue maternelle. Les enseignants d'anglais ont particulièrement attribué les interférences aux ressemblances entre les langues. Enfin, ces résultats ont mis en lumière la nécessité d'adapter les approches pédagogiques pour réduire les confusions et améliorer les compétences langagières.

### 19 Tableau récapitulatif des tableaux (12, 13,14)

<b>Propositions</b>	<b>ENS de français</b>	<b>ENS d'anglais</b>
<b>Approches pédagogiques</b>	/	/
L'approche différenciée	06 (28,57 %)	00 (00 %)
L'approche par compétence	08 (38,09 %)	08 (47,05 %)
L'approche active	02 (09,52 %)	00 (00 %)
L'approche audiovisuelle	03 (14,28 %)	05 (29,41 %)
L'approche communicative	00 (00 %)	04 (23,52 %)
La pédagogie inversée	01 (04,76 %)	01 (04,76 %)
<b>Méthodes de correction</b>	/	/
La correction directe	09 (42,85 %)	08 (47,05 %)
L'autocorrection	12 (57,14 %)	09 (52,94 %)
<b>Propositions pédagogiques</b>	/	/
Les jeux	04 (19,04 %)	00 (00 %)

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

Les moyens technologiques	05 (23,80 %)	09 (52,94 %)
Les exercices à la maison	06 (28,57 %)	05 (29,41 %)
<b>Total</b>	21(100%)	17 (100%)

### Interprétation

Les enseignants de français et d'anglais ont utilisé plusieurs approches pédagogiques pour améliorer l'apprentissage des élèves. En français, ils ont privilégié l'approche par compétence et l'approche différenciée, tandis qu'en anglais, ils ont surtout adopté l'approche par compétence, accompagnée de méthodes audiovisuelles et communicatives. Pour la correction, ils ont favorisé l'autocorrection plutôt que la correction directe dans les deux langues. Concernant les propositions pour renforcer l'apprentissage, les enseignants de français ont misé davantage sur les exercices à la maison et les jeux en classe, tandis que ceux d'anglais ont insisté sur l'utilisation des technologies et les exercices à domicile. Globalement, ils ont montré une volonté d'intégrer différentes méthodes et outils, en accordant une attention particulière aux moyens technologiques dans l'enseignement de l'anglais.

### 3. Analyse de questionnaire destiné aux élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire

Nous avons élaboré un questionnaire en arabe comportant six (06) questions fermées, destinées aux élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire. Nous avons ciblé les types d'erreurs rencontrées dans l'apprentissage du français et de l'anglais (écriture, lecture, prononciation, grammaire). Nous avons aussi abordé les confusions linguistiques entre les deux langues durant les cours. Ensuite, nous avons interrogé les élèves sur les stratégies d'amélioration et leurs suggestions pédagogiques.

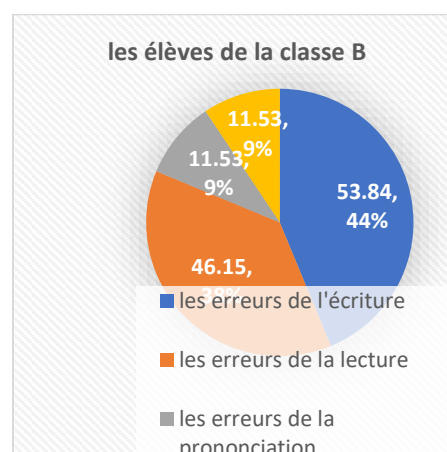
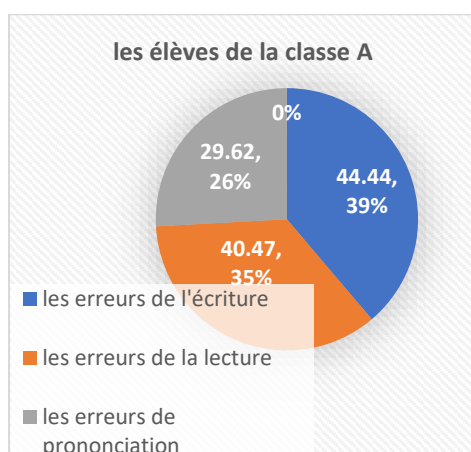
**Question 1** « *Quels types d'erreurs affrontez-vous lors de l'apprentissage de la langue française ?* »

### Résultats

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

**20 tableau sur les types des erreurs affrontées par les élèves en français**

Réponses	classe A		classe B	
	nbr	%	nbr	%
Les erreurs de l'écriture	12,00	44,44%	14,00	53,84%
Les erreurs de la lecture	11,00	40,74%	12,00	46,15%
Les erreurs de prononciation	08,00	29,62%	03,00	11,53%
Les erreurs de la grammaire	00,00	00,00%	03,00	11,53%
<b>Total</b>	<b>27.00</b>	<b>100%</b>	<b>26.00</b>	<b>100%</b>



## 15 Figures illustrant les résultats sur les types des erreurs affrontées par les élèves en français

### Commentaire

Pour la première question nous avons pris les résultats suivants : pour la classe A, douze (12) élèves, soit 44,44% ont fait des erreurs de l'écriture, onze (11) élèves, soit 40,74% ont tombé dans les erreurs de lecture, huit (08) élèves, soit 29,62% ont fait des erreurs de prononciation, cependant zéro (00) élèves, soit 00% n'ont pas fait des erreurs grammaticales lors de l'apprentissage de la langue française. Pour la classe B, quatorze (14) élèves, soit 53,84% ont fait des erreurs orthographiques, douze (12) élèves, soit 46,15% ont tombé dans des erreurs de la lecture, trois (03) élèves, soit 11,53% ont fait des erreurs de prononciation, par contre trois (03) élèves, soit 11,53% ont fait des erreurs grammaticales lors de l'acquisition de la langue.

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

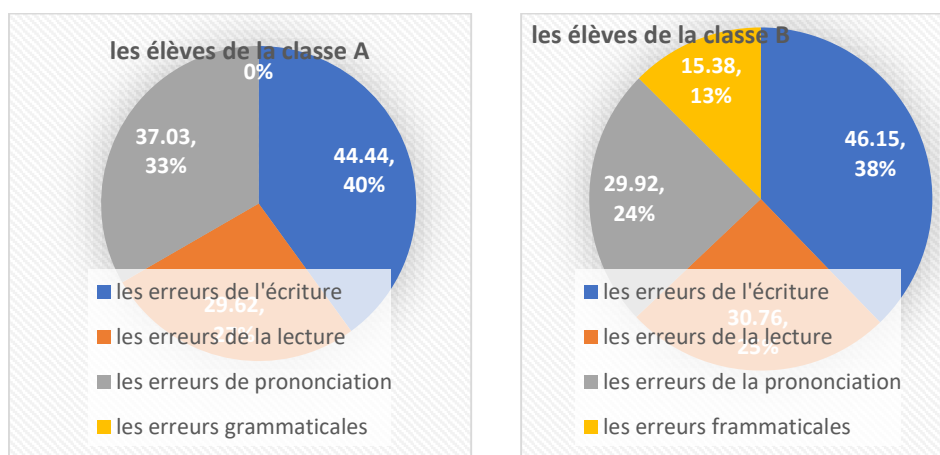
Les résultats ont montré que les erreurs d'écriture et de lecture ont été les plus fréquentes dans les deux classes. Les élèves de la classe A ont rencontré davantage d'erreurs de prononciation, tandis que ceux de la classe B ont signalé des erreurs de grammaire. Ces données ont révélé des difficultés générales dans la maîtrise des compétences fondamentales en français.

**Question 2** « *Quels types d'erreurs affrontez-vous lors de l'apprentissage de la langue anglaise ?* »

## Résultats

### 21 tableau sur les types des erreurs affrontées par les élèves en anglais

Réponses	classe A		classe B	
	nbr	%	nbr	%
Les erreurs de l'écriture	12,00	44,44%	12,00	46,15%
Les erreurs de la lecture	08,00	29,62%	08,00	30,76%
Les erreurs de prononciation	10,00	37,03%	07,00	26,92%
Les erreurs de la grammaire	00,00	00,00%	04,00	15,38%
<b>Total</b>	<b>27,00</b>	<b>100%</b>	<b>26,00</b>	<b>100%</b>



**16 Figure illustrant les résultats sur les types des erreurs affrontées par les élèves en anglais**

## Commentaire

Pour la deuxième question, nous avons trouvé les résultats suivants : pour la classe A, douze (12) élèves, soit 44,44% ont fait des erreurs de l'écriture, huit (08) élèves ont tombé dans les

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

erreurs de lecture, dix (10) élèves, soit 37,03% ont fait des erreurs de prononciation, cependant zéro (00) élèves, soit 00 % n'ont pas produit des erreurs grammaticale. Pour les élèves de la classe B, douze (12), soit 46,15% ont effectué des erreurs orthographiques, huit (08) élèves, soit 30,76 % ont exécuté des erreurs de la lecture, sept (07) élèves, soit 26,92% ont fabriqué des erreurs de prononciation et quatre (04) élèves, soit 15,38% ont accompli des erreurs grammaticales dans l'acquisition de la langue anglaise.

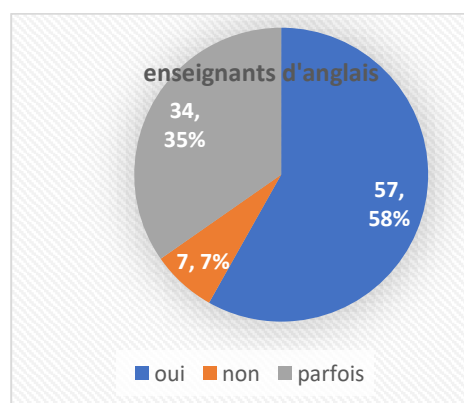
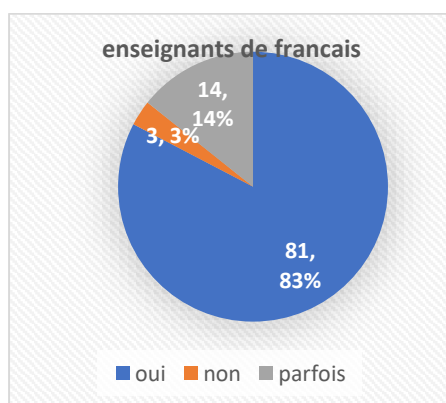
Les élèves ont principalement commis des erreurs d'écriture, qui ont été les plus fréquentes dans les deux classes. Ils ont aussi rencontré des difficultés en lecture et en prononciation, avec des pourcentages modérés. Seuls les élèves de la classe B ont déclaré avoir fait des erreurs de grammaire, ce qui a révélé une différence entre les deux groupes.

**Question 3** « *Faites-vous des confusions entre la langue française et la langue anglaise en séance de la langue française ?* »

### Résultats

#### 22 tableau sur les confusions entre la langue française et anglaise en séance de la langue française

Réponses	classe A		classe B	
	nbr	%	nbr	%
<b>Oui</b>	22,00	81,48%	15,00	57,69%
<b>Non</b>	01,00	03,70%	02,00	07,69%
<b>Parfois</b>	04,00	14,81%	09,00	34,61%
<b>Total</b>	27	100%	26	100%



# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

## 17 Figures illustrant les résultats sur les confusions entre la langue française et anglaise en séance de la langue française

### Commentaire

Pour la neuvième question, nous avons abouti les résultats suivants : pour la classe A, vingt-deux (22) élèves, soit 81,48% ont confondu entre le français et l'anglais en séance de français, un seul (01) élèves n'ont pas confondu entre les deux langues, quatre (04) élèves , soit 14,81% ont parfois inversé entre les deux langues , mais ce n'était pas systématique. Tandis que ceux de la classe B, quinze (15) élèves , soit 57,69% ont mélangé entre le français et l'anglais, deux (02) élèves , soit 07,69% ont confondu entre les deux langues et neuf (09) élèves , soit 34,61% ont parfois inversé entre la langue française et anglaise en séance de français.

Les élèves des deux classes ont souvent confondu le français et l'anglais pendant les cours de français, avec une fréquence plus élevée en classe A. Plusieurs élèves de la classe B ont précisé que ces confusions sont survenues de manière occasionnelle. Seuls quelques élèves ont indiqué ne jamais avoir rencontré ce type de difficulté.

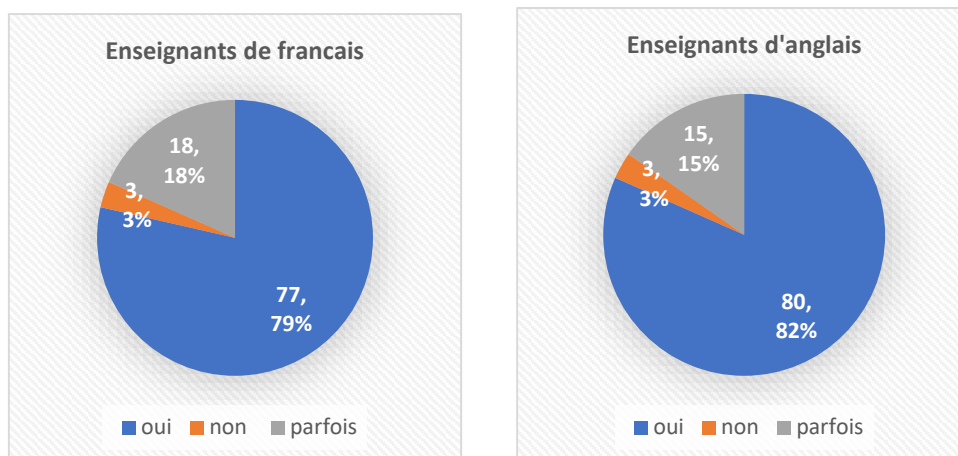
**Question 4**« *Faites-vous des confusions entre la langue française et la langue anglaise en séance de l'anglais ?* »

### Résultats

#### 23 tableau sur les confusions entre le français et l'anglais en séance de l'anglais

Réponses	classe A		classe B	
	nbr	%	nbr	%
<b>Oui</b>	21,00	77,77%	21,00	80,76%
<b>Non</b>	01,00	03,70%	01,00	03,84%
<b>Parfois</b>	05,00	18,51%	04,00	15,38%
<b>Total</b>	27	100%	26	100%

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire



**18 Figures illustrant les résultats sur les confusions entre le français et l'anglais en séance de l'anglais**

## Commentaire

Pour la quatrième question, nous avons obtenu les résultats suivants : pour la classe A, vingt-un (21) élèves soit 77,77% ont confondu entre le français et l'anglais en séance de l'anglais, un seul (01) élève, soit 03,70% n'a pas mélangé entre les deux langues et cinq (05) élèves, soit 18,51% ont parfois inversé entre les deux langues. Et pour la classe B, vingt-un (21) élèves, soit 80,76% ont mélangé entre le français et l'anglais, un seul (01) élève, soit 03,84% n'a pas confondu entre les deux langues et quatre (04) élèves, soit 15,38% ont parfois inversé entre les deux langues étrangères.

Les élèves des deux classes ont majoritairement répondu qu'ils avaient fait des confusions entre le français et l'anglais en séance de l'anglais. Une minorité d'élèves ont indiqué que ces confusions avaient été rares ou absentes.

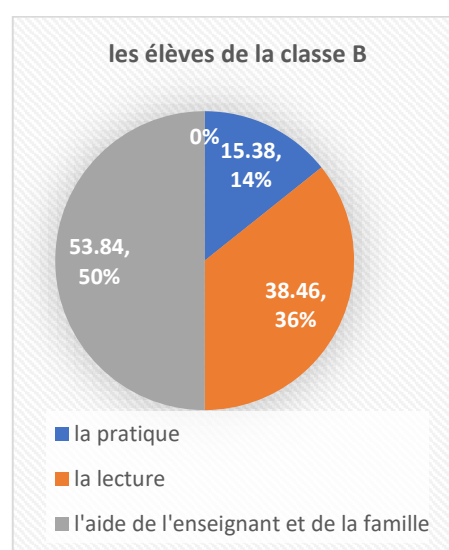
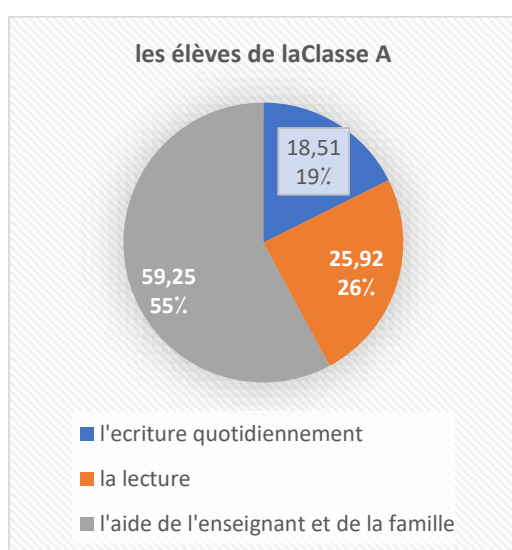
**Question 5** « *Comment améliorez-vous votre niveau et surmonter les confusions entre la langue française et la langue anglaise en classe ?* »

## Résultats

**24 tableau sur l'amélioration du niveau des élèves et de surmonter les confusions entre le français et l'anglais.**

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

Réponses	classe A		classe B	
	nbr	%	nbr	%
<b>l'écriture quotidiennement</b>	05,00	18,51%	04,00	15,38%
<b>lecture</b>	07,00	25,92%	10,00	38,46%
<b>l'aide de l'enseignant et de la famille</b>	16,00	59,25%	14,00	53,84%
<b>Total</b>	27,00	100%	26,00	100%



### 19 Figures illustrant les résultats sur l'amélioration du niveau des élèves et de surmonter les confusions entre le français et l'anglais.

#### Commentaire

Pour la cinquième question, nous trouvons les résultats suivants : pour la classe A, cinq (05) élèves, soit 18,51% ont amélioré leur niveau par l'écriture à la maison d'une manière quotidien, sept (07) élèves, soit 25,92 % ont développé leur niveau par la lecture, néanmoins seize (16) élèves, soit 59,25 % ont demandé l'aide de l'enseignant ou de leur famille afin de progresser le niveau des langues étrangères. Tandis que la classe B, quatre (04) élèves, soit 15,38% ont progressé leur niveau par l'écriture, dix (10) élèves, soit 38,46% ont amélioré leur niveau par la lecture et quatorze (14) élèves, soit 53,84% ont demandé l'aide de l'enseignant et les parents pour progresser le niveau de français et l'anglais.

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

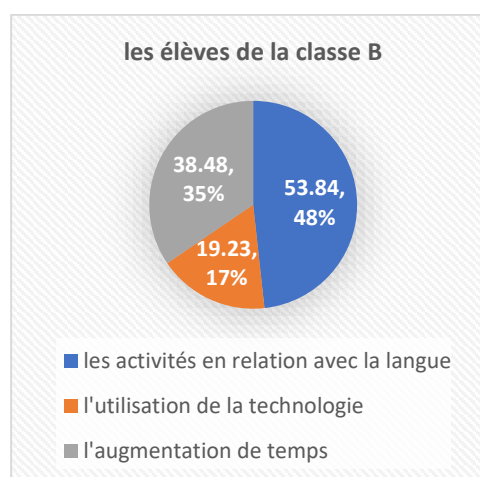
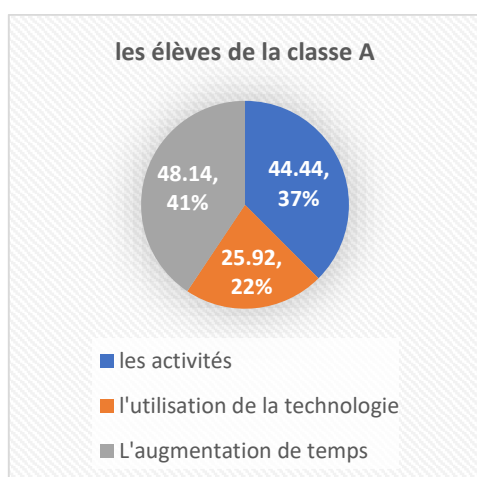
Les élèves ont principalement compté sur le soutien de l'enseignant et de la famille pour surmonter leurs difficultés linguistiques. La lecture a également été pratiquée en particulier par les élèves de la classe B. L'écriture quotidienne a été la stratégie la moins utilisée dans les deux classes.

**Question 6** « *Quelle est votre proposition pour améliorer la méthode d'apprentissage de la langue française et la langue anglaise en même temps ?* »

## Résultats

**25 tableau sur les propositions pour améliorer la méthode d'apprentissage de français et anglais en même temps**

Réponses	classe A		élèves classe B	
	nbr	%	nbr	%
Activités en relation avec les langues	12,00	44,44%	14,00	53,84%
Utilisation de la technologie	07,00	25,92%	05,00	19,23%
L'augmentation du temps pour la pratique	13,00	48,14%	10,00	38,46%
<b>Total</b>	<b>27,00</b>	<b>100%</b>	<b>26,00</b>	<b>100%</b>



**20 Figures illustrant les résultats sur les propositions pour améliorer la méthode d'apprentissage de français et anglais en même temps**

# Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

## Commentaire

Pour la sixième question, nous avons obtenu les résultats suivants : pour la classe A, douze (12) élèves, soit 44,44% ont proposé de faire des activités récréatives en relations avec les deux langues ,sept (07) élèves , soit 29,92 % ont suggéré d'utiliser les moyens de la technologie , cependant treize (13) élèves , soit 48,14 % ont proposé d'augmenter le temps pour faire des exercices pratiques. Tandis que la classe B, quatorze (14) élèves soit 53,84% ont suggéré des activités récréatives pour apprendre le français et l'anglais d'une manière simultanée, cinq (05) élèves, soit 19,23 % ont proposé l'utilisation des instruments technologiques et dix (10) élèves , soit 38,46% ont proposé d'augmenter le temps pour faire des séances de remédiation afin d'améliorer l'apprentissage de français et l'anglais d'une manière commise.

Les élèves ont privilégié les activités récréatives et l'augmentation du temps de pratique pour améliorer leur apprentissage bilingue. Les élèves de la classe B ont été plus nombreux à avoir proposé des activités ludiques. L'utilisation de la technologie a été moins évoquée par les deux groupes.

## 26 Tableau récapitulatif pour les deux premiers tableaux d'analyse (1,2)

<b>Propositions</b>	<b>Elèves de classe A</b>	<b>Elèves de classe B</b>
<b>Les erreurs de l'écriture</b>	44,44 %	46,15 %
<b>Les erreurs de la lecture</b>	29,62 %	30,76 %
<b>Les erreurs de prononciation</b>	37,03 %	26,92 %
<b>Les erreurs de la grammaire</b>	00,00 %	15,38 %
<b>Total</b>	100 %	100 %

## Interprétation

Les deux classes ont principalement rencontré des erreurs en écriture, ce qui a confirmé la difficulté de produire des phrases correctes. La lecture a représenté une autre source fréquente d'erreurs, avec des taux très proches. La classe A a connu davantage de problèmes de prononciation que la classe B. En revanche, seuls les élèves de la classe B ont mentionné des erreurs de grammaire. Ces résultats ont mis en évidence que l'écrit constitue le principal obstacle dans l'apprentissage linguistique.

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

**27 Tableau récapitulatif pour les tableaux d'analyse (3,4)**

Réponses	Séances	Classe A	Classe B
Oui	Français	81,48 %	57,69 %
Oui	Anglais	77,77 %	80,76 %
Parfois	Français	14,81 %	34,61 %
Parfois	Anglais	18,51 %	15,38 %
Non	Français	03,70 %	07,69 %
Non	Anglais	03,70 %	03,84 %
<b>Total</b>	/	100%	100%

### Interprétation

Les élèves ont souvent fait des confusions entre le français et l'anglais, surtout lors des cours de langue. En séance de français, la classe A a connu un taux de confusion plus élevé que la classe B. En revanche, lors des séances d'anglais, les deux classes ont enregistré un pourcentage similaire et élevé de réponses affirmatives. Les réponses « parfois » ont été plus fréquentes en classe B pour le français. Ces données ont confirmé une forte interférence entre les deux langues chez la majorité des apprenants.

**28 Tableau récapitulatif pour les deux derniers tableaux d'analyse (5,6)**

Réponses	Classes A et B	Pourcentage global
<b>Stratégies pour améliorer le niveau des langues</b>	/	/
L'écriture quotidienne	09	16,66 %
La lecture	17	31,48 %
Aide de l'enseignant et de la famille	30	55,55 %
<b>Propositions pour améliorer l'apprentissage simultané</b>	/	/
Les activités	26	48,14 %
L'utilisation de la technologie	12	22,22 %
L'augmentation de temps de la pratique	23	42,59 %
<b>Total</b>	53	100%

### Interprétation

Les élèves ont exprimé leurs efforts pour améliorer leur niveau en français et en anglais en s'appuyant principalement sur l'aide des enseignants et de leurs familles. Ils ont aussi

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

renforcé leurs compétences à travers la lecture et l'écriture régulières. En parallèle, ils ont proposé des pistes d'amélioration de la méthode d'apprentissage, en mettant l'accent sur des activités linguistiques variées et ludiques. Ils ont également valorisé l'usage de la technologie et ont suggéré d'augmenter le temps réservé à la pratique des langues. Ces réponses ont révélé une prise de conscience de leurs besoins et une réelle motivation à progresser dans les deux langues.

### 29 Tableau croisé entre les résultats des enseignants et ceux des élèves

Thèmes	ENS de français	ENS d'anglais	classe A et B
<b>Perception de l'erreur</b>	90,47 % voient l'erreur comme levier positif	70,58 % voient l'erreur comme levier positif	Écriture : (45 %) erreurs fréquentes
<b>Type des erreurs fréquentes</b>	Orthographe (61,90 %), grammaire (61,90 %)	Prononciation (58,80 %), vocabulaire (41,14 %)	Écriture (45 %), lecture (30%), prononciation (40 %)
<b>Présence des interférences</b>	100 % ont reconnu les interférences	94,11 % ont reconnu les interférences	Confusions fréquentes entre français et anglais (100%)
<b>Cause des interférences</b>	Manque de pratique, langue maternelle, similitudes linguistiques (90%)	Similitudes linguistiques, manque de pratique (80%)	Confusion surtout en classe de français (100%)
<b>Stratégies d'amélioration utilisées</b>	Approche par compétence, autocorrection (90%)	Approche par compétence, méthodes audiovisuelles (85%)	Aide des enseignants et famille, lecture, écriture (55 %)
<b>Propositions pour améliorer l'apprentissage simultané</b>	Jeux, exercices à la maison, technologies (90%)	Technologies, exercices, pédagogie active (90%)	Activités ludiques, temps de pratique accru usage de la

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

			technologie (50 %)
<b>Total</b>	21 (100%)	17(100%)	53 (100%)

### Interprétation

Ce tableau a révélé une convergence significative entre les perceptions des enseignants de français, des enseignants d'anglais et celles des élèves concernant le rôle de l'erreur dans l'apprentissage simultané des deux langues. Les enseignants de français ont été les plus nombreux à considérer l'erreur comme un levier de progression, tandis que ceux d'anglais l'ont aussi reconnue, mais dans une moindre mesure. Les élèves, quant à eux, ont confirmé cette réalité à travers un taux élevé d'erreurs en écriture, en lecture et en prononciation.

Les types d'erreurs relevés ont varié selon les disciplines : les enseignants de français ont observé des fautes d'orthographe et de grammaire, tandis que les enseignants d'anglais ont surtout souligné des erreurs de prononciation et de vocabulaire. Les élèves ont confirmé ces constats en montrant des difficultés dans les mêmes domaines. De plus, la majorité des participants ont reconnu la présence d'interférences linguistiques entre le français et l'anglais, causées principalement par le manque de pratique, la langue maternelle et les similitudes structurelles entre les deux langues.

Pour remédier à ces difficultés, chaque groupe a proposé des stratégies spécifiques : les enseignants ont privilégié des approches pédagogiques variées, notamment l'approche par compétence, l'autocorrection et les supports audiovisuels, tandis que les élèves ont misé sur l'accompagnement des enseignants et de la famille, ainsi que sur les activités de lecture et d'écriture. Enfin, tous les participants ont insisté sur l'importance d'introduire des méthodes ludiques, des technologies éducatives et des temps de pratique renforcés pour améliorer l'apprentissage bilingue.

### 4. Conclusion du chapitre

L'analyse des deux questionnaires que nous avons administrés aux enseignants et aux élèves de 5<sup>e</sup> année primaire a mis en évidence l'importance de reconsidérer l'erreur, non seulement comme un échec à sanctionner, mais aussi comme un outil de réflexion, d'analyse et de progrès. Plus particulièrement, les erreurs entre le français et l'anglais, souvent observées chez les élèves, ont souligné la complexité de l'apprentissage simultané de ces deux langues. À travers le regard croisé des enseignants et des apprenants, nous avons constaté que l'erreur, lorsqu'elle a été intégrée dans une approche bienveillante et structurée, favorisant la pédagogie simultanée, a permis de valoriser ces erreurs comme des opportunités d'apprentissage. Cette pédagogie, qui prend en compte la diversité des profils au sein d'une même classe, a encouragé des échanges collectifs et des remédiations

## Chapitre I Analyse et Interprétation des résultats des enquêtes par questionnaire

---

différenciées, permettant à chaque élève de progresser malgré les confusions linguistiques. Ainsi, loin d'être un frein, l'erreur entre le français et l'anglais est devenue un moteur essentiel de l'apprentissage, avec l'objectif de construire ensemble des compétences langagières.

---

**Chapitre II**  
**L'historique et la réforme éducative des deux**  
**langues, le français et l'anglais**

---

# Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

## 1 Introduction du chapitre

L'apprentissage simultané du français et de l'anglais au cycle primaire constituera un enjeu majeur dans le contexte éducatif actuel, notamment en Algérie où ces deux langues occuperont une place importante dans le système scolaire. Ce chapitre visera à présenter d'abord un cadre historique et linguistique qui expliquera la proximité entre ces langues, notamment à travers l'influence de la conquête normande en 1066, événement fondateur qui aura profondément marqué l'évolution de la langue anglaise par l'intégration d'un important lexique français.

Au-delà de leur historique commun, nous examinerons les similitudes et les différences linguistiques entre le français et l'anglais, mettant en lumière les mécanismes qui pourront engendrer des erreurs spécifiques chez les apprenants évoluant dans un contexte de bilinguisme ou d'apprentissage simultané. Ces éléments seront essentiels pour mieux comprendre les défis que rencontreront les élèves et pour guider l'intervention pédagogique.

Ce chapitre s'intéressera à la didactique des langues, notamment à la pédagogie simultanée, des deux langues en question promouvant un apprentissage parallèle tout en tenant compte des interactions possibles entre elles. Nous présenterons également les programmes de français et d'anglais en 5<sup>e</sup> année primaire, ainsi que les approches pédagogiques mises en œuvre pour favoriser le développement des compétences langagières orales et écrites, au cœur des réformes éducatives contemporaines.

Notre objectif d'offrir une compréhension globale des enjeux liés à l'apprentissage simultané du français et de l'anglais au cycle primaire, en s'appuyant sur un cadre historique et didactique, afin d'identifier les défis linguistiques et pédagogiques et de proposer des approches favorisant la réussite des élèves dans les deux langues étrangères.

## 2 Volet historique

### 2.1 L'historique de la langue française au XI<sup>ème</sup> siècle

En 1066, un événement majeur a bouleversé l'histoire linguistique de la France et de l'Angleterre : la conquête de l'Angleterre par Guillaume le Conquérant, duc de Normandie. À cette époque, le français n'a pas encore existé sous sa forme moderne, mais plusieurs dialectes d'oïl, notamment le normand, ont été parlés dans le nord de la France. Ces dialectes ont dérivé du latin vulgaire, mélangé à des influences franques et celtiques.

Lorsque les Normands se sont installés en Angleterre après la conquête, leur langue — un dialecte roman proche du vieux français — est devenue la langue de l'aristocratie et de

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

l'administration. Cela a marqué le début d'une période de bilinguisme et d'échanges linguistiques entre le français et l'anglais. Ce contact intensif a enrichi le vocabulaire de l'anglais avec de nombreux mots d'origine française.<sup>8</sup>

Selon LENJEUN, Michel « *Le français, comme toutes les langues est un produit de l'histoire et de l'évolution des sociétés qui l'ont parlé, il est le fruit d'un mélange complexe de peuples, de cultures et de langues, dont les racines remontent l'Empire romain et qui se sont nourris des invasions et des influences extérieurs au fil des siècles* ». <sup>9</sup>

Cette citation veut dire que Le français s'est construit au fil du temps grâce aux interactions entre divers peuples, cultures et langues. Cette citation met en évidence l'influence déterminante de l'histoire, des invasions et des contacts extérieurs dans l'évolution de la langue.

### 2.2 L'historique de la langue anglaise

C'est une langue germanique originaire d'Angleterre qui tire ses racines des langues du nord européen (terre des angles, des frisons et des saxons). Elle est construite sur le celtique laissant des traces sur le vocabulaire actuel par différents invasions, la population de la langue celtique a germanisée son vocabulaire et l'a enrichi par la langue normande apportée par les normandes.

#### 2.2.1 L'anglais avant l'arrivée des normandes

L'anglais est descendu de la langue parlée par les tributs germanique s'étant installés en grand Bretagne dont les mieux connus sont les Angles d'où la langue tire son nom. Les saxons, les dialectes germaniques sont désignés sous le nom de vieil anglais, écrit en runes, puis avec l'alphabet latin. Selon Bothwell William : « *au début de XI siècle, l'anglaise n'avait pas de statu bien défini. En effet, les habitants de la grande Bretagne ne possédaient pas de la langue nationale commune. Ce sont les parlés en usage qui avait certaines caractéristiques communes sous formes de dialecte parlé à la cour* ». <sup>10</sup>

---

<sup>8</sup>RICKARD, Peter. (1989). *A History of the French Language* (2nd ed.). London : Routledge.

<sup>9</sup>LEJEUNE, Michel. (1998). Histoire de la langue française. Presses universitaires de France, p.12.

<sup>10</sup> ROTHWELL William. 1978. « A quelle époque a-t-on cessé de parler français en Angleterre ? ». Montpellier, C.E.O...-Montpellier : C.E.O : Université Paul Valéry .P1075-1089. (En ligne) URL, disponible sur le site : [www.sudoc.fr/09\\_2154417](http://www.sudoc.fr/09_2154417). Consulté le 19 novembre 2014.

## Chapitre II L'histoire et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

Cette citation montre qu'au début du XI<sup>e</sup> siècle, l'anglais n'était pas encore une langue unifiée ni officielle. Elle met en lumière l'existence de plusieurs dialectes régionaux, dont certains étaient utilisés à la cour, sans former une langue nationale commune.

### 2.2.2 La bataille d'Hastings

La bataille d'Hastings, qui eut lieu en 1066, fut un affrontement décisif entre les troupes du duc Guillaume de Normandie et celles du roi Harold II d'Angleterre. Cette bataille marqua la fin de la conquête anglo-saxonne et le début de la domination normande en Angleterre.<sup>11</sup> BATES David souligne que :

« Guillaume de la Normandie dit le « batard » débarque en Angleterre avec 4000 hommes dans le but de détrôner le Roi d'anglais HAROLD. Il remporte une éclatante victoire et envahit le pays. Guillaume il est proclamé l'empire romain et qui se sont nourris des invasions et des influences extérieurs au fil des siècles ». <sup>12</sup>

Cette citation relate la conquête de l'Angleterre par Guillaume de Normandie, qui, avec 4000 hommes, vainc le roi Harold et prend le pouvoir. Elle souligne l'impact historique de cette invasion sur la culture et la langue anglaises, marquées durablement par l'influence normande.

### 2.2.3 L'anglais après la bataille d'Hastings

Après sa victoire sur les saxons à Hastings Guillaume, il le conquérant s'installe en grand Bretagne et impose le normand comme langue de la cour ce qui a entraîné une modification profonde de la langue anglaise avec nombreux emprunts.

### 2.2.4 Les conséquences linguistiques de la bataille d'Hastings

La bataille d'Hastings en 1066, marquée par la victoire de Guillaume le Conquérant, a entraîné des conséquences linguistiques majeures en Angleterre. Le français normand est devenu la langue dominante de l'élite, de la cour et de l'administration, tandis que l'anglais ancien, parlé par le peuple, a progressivement intégré de nombreux emprunts lexicaux français. Cette influence a contribué à l'évolution vers le moyen anglais, marquant une simplification

---

<sup>11</sup>Hicks, Michael. (2006) *The Battle of Hastings 1066*. .

<sup>12</sup>BATES David. 2001. "William the conqueror". Kings and queens of medieval England. Médiéval Kings & Queens of England Tempus. (En ligne) URL, disponible sur le site : <http://www.abebooks.co.UK/.../william-the-conqueror/.../bates-dav...consulté> le 25 Octobre 2013.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

grammaticale et un enrichissement du vocabulaire. Ainsi, l'anglais moderne s'est construit en grande partie sur une base anglo-saxonne enrichie par le français.<sup>13</sup>

### 3 Règles de similitude et différence linguistiques entre les deux langues<sup>14</sup>

#### 3.1 Les similitudes linguistiques

L'anglais et le français sont deux langues nationales de grand prestige avec une proximité linguistique importante sur le plan lexical et aussi grammatical nous donnons dans le tableau ci-dessous quelques exemples :

**Règle n°1 : les mots terminés par « tion » ont le même sens et forme entre les 2 langues**

Décoration	Ambition	Abréviation
Destination	Compensation	Action
Démonstration	Compétition	Edition
Direction	Correction	Education
Emotion	Conversation	Affection
Commination	Formation	Administration
Définition	Animation	Exclamation
confirmation	Question	Interrogation

**Règle n°2 : les mots de terminaison en « eur » qui deviennent en anglais « or »**

- Acteur = actor
- -Coordinateur = coordinat~~or~~
- Inspecteur = inspect~~or~~
- Docteur = doctor
- projecteur = project~~or~~

**Règle n°3 : les mots terminés par « aire » prennent « ary » ex**

- Primaire = prim~~ary~~
- Inventaire = invent~~ary~~
- Secrétaire = secret~~ary~~
- Secondaire = second~~ary~~
- Scolaire = scol~~ary~~

---

<sup>13</sup>BAUGH, Albert Croll. 2002. *A History of the English Language*. Routledge,

<sup>14</sup> Les règles sont vérifiées dans : Le Robert et Collins français-anglais/anglais-français. Edition 2006 collectif (Auteur). Dictionnaire et encyclopédie en anglais/français. 2285.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

**Règle n°4 : les mots en « ique » à la fin prennent « ic » ex**

- Musi**que** = muisc
- Magi**que** = magic

**Règle n°5 : les adverbes en « ment » prennent « lly » ex**

- Finale**ment** = finally
- Correcte**ment** =correctly
- Sincère**ment** =sincerly
- Eventuelle**ment** = eventually
- Spéciale**ment** = specially
- Exacte**ment** = exactlly

**Règle n° 6 : les mots en « bre » qui deviennent « ber » ex**

- Nomb**re** = num**ber**
- Sob**re** = sob**er**
- Memb**re** = mem**ber**
- Octob**re** = octob**er**
- Novemb**re** = novemb**er**
- Décemb**re** = decemb**er**

**Règle n°7 : les mots en « té » qui deviennent « ty » ex**

- Activi**té** = activi**ty**
- Socié**té** = societi**ty**
- Possibili**té** = possibili**ty**
- Difficult**é** = diffecul**ty**
- Nationali**té** =personnali**ty**
- Personali**té** =personnali**ty**
- Universi**té** =universi**ty**
- Cité = city

**Règle n°8 : les mots qui se terminent par « el » deviennent « al » ex**

- Actuel = actual
- Naturel = natural

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

- Individuel = individual
- Artificiel = artificial

**Règle n° 9 : les verbes qui se terminent par « se » prennent « ize » en anglais ex**

- Réaliser = to realize
- Moderniser = to modernize

**Règle n° 10 : les mots en « oire » qui deviennent « ry » ex**

- Victoire = victory
- Histoire = history

**Règle n° 11 : les verbes en « ate » correspondant aux verbes de 1er groupe en français**

ex

- Tolérer = to tolerate
- Enumérer = to enumerate
- Carrer = to create

**Règle n° 12 : les adjectifs en « eux » deviennent « ous » ex :**

- Fabuleux = fabulous
- Dangereux = dangerous
- Délicieux = delicious

**Règle n° 13 : le vocabulaire culinaire transparent, comme**

Français	Anglais	Français	Anglais
Soupe	Soup	Dessert	Dessert
Café	Coffe	Thé	Tea
Banane	Banana	Orange	Orange
Tomate	Tomato	Biscuit	Biscuit
Abricot	Apricot	Crème	Cream
Ananas	Ananas	Fruit	Fruit
Chocolat	Choclote	Oignon	Oionon
Délicieux	Delecious	Yaourt	Yaghurt
Salade	Salad	Spaghetti	Spaghetti
Ton	Tuna	Concombre	Cucumbre
Courgette	Courgette	Sardine	Sardine
Carotte	Carrot	Omelette	Omelete
Caramel	Caramel	Sauce	Sauce
Jus	Juice	Olive	Olive
Artichaut	Artichoke	/	/

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

Graisse	Grease	/	/
Appétit	Apptite	/	/

### Règle n°14 : Le vocabulaire diplomatique

- Président = president
- Ministre = minister
- Ambassadeur = ambassador
- Congrès = congresse
- Gouvernement = government
- Elections = elections

### 3.2 Les différences linguistiques

Les langues ne sont pas nécessairement identiques, il peut toujours exister des divergences profondes ou moins profonds, qui peuvent ne pas effectuer la compréhension mutuelle.<sup>15</sup>Nous donnons quelques exemples sur le plan lexical et grammatical :

#### Règle n°1 : le lexique (the lexicon)

français	anglais	français	anglais
Etoile	Star	Fenêtre	Window
Sable	Sand	La montre	Clook
Droit	Right	La cuisine	Kitchen
Vent	Wind	Livre	Book
Lumière	Light	Stylo	Pen
Œil	Eye	Feuille	Paper
Trois	Three	Porte	Door
Oreille	Ear	Chambre	Room
Jeune	Young	La maison	House
Connaitre	To know	L'été	Summer
Dent	Tooth	L'hiver	Winter
Nez	Nose	Sac	Bag
Soleil	Sun	Cheveux	Hears
Pêche	Fish	Lunettes	Glasses
Cœur	Heart	Vert	green
Pleine	Full	Ecole	School

<sup>15</sup>MARTINET, André.1960.Éléments de linguistique générale. Paris : Armand Colin, p. 167.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

Plat	Flat	Bâtiment	Appartement
Ciel	Sky	Vêtements	Clothes
Soi	silk	Travail	Work
Pied	Foot	Arbre	Tree
Verre	Cup	Voiture	Car
Toilette	bathroom	Manger	To eat
dormir	To sleep	Vie	Life
Pluie	Rain	Lit	Milek
Poire	Eags	Quatre	Four
Œufs	Egges	Frère	Brather

### Règle n° 2 : pronoms relatifs (relative pronouns)

Il y a certains mots gardent la même lettre initiale en français « Q », aussi la même lettre en anglais « W » comme

Le français	L'anglais
Qui	Who
Quoi	What
Quand	When
Quel	which

**Règle n° 3 :** les faux amis sont des mots appartenant à deux langues différentes et qui ont entre eux une grande similitude de forme mais dont les significations sont différentes comme par exemples

Français	Anglais
Main : partie du bras	Main : important
Pétrole : pétrole	Pétrole : Essence
But : adjectif	But : Mais
Car : conjonction	Car : voiture
Travail : travail	Travail : Voyage
Live : direct	Live : vivre
Pain : ex boulanger	Pain : douleur

### Règle n° 4 : L'article (the article)

- La maison → the house : défini
- Une maison → a house : indéfini

### Règle n° 5 : les possessifs (the possessives)

- Cette fille → this/that girl

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

- Ces filles sont belles → **thèse /those** girls are pretty

### Règle n° 6 : la préposition (the preposition) dans les deux langues<sup>16</sup>

- Je montre la carte **à** Walid → I show the map **to** Walid.
- Ils voyagent **par** avion. → They travel **by** plane.
- Il reçoit une lettre **de** Tom. → He receives a letter **from** Tom.
- Ne prenez pas de bain **après** les repas. → do not bath **after** a meal.
- Il monte **dans** le bus. → He gets **on** the bus.

### Règle n°7 : l'adjectif (the adjective) dans les deux langues

- Une **belle** voiture. → A **nice** car
- Il semble **heureux** → He **seems** happy
- Un **délicieux** gâteau → A **delicious** cake
- Un **vieil** homme → An **old** man
- Un sac **rouge** → A **red** bag

### Règle n° 8 : le nom ( noun)

- Nom commun → common noun : **Homme** → **Man**
- Nom propre → proper noun : **France** → **England**
- Nom abstrait → abstract noun : **Chance** → **Luck**
- Nom collectif → collective noun : **Equipe** → **Team**

### Règle n°9 : le verbe (the verb) dans les deux langues

- Elle **travaille** → She **works**
- Elle **est** jolie → She **is** pretty
- Il **est resté** président → He **remained** president.
- Walid **devient** ton meilleur ami → Walid **becomes** your best friend

### Règle n° 10 : le participe (the participer)

- Chanter = chantant → to sing = singing.
- Marcher = marchant → to talk = talking.

---

<sup>16</sup>Vérfifié dans : LAGANE René 2009. Difficultés Grammaticale. Dictionnaire et livre de bord : Larousse et WEBSTER Merriam. 2001. Webster's Third New International Dictionary. Staff. 2783 pages. [En ligne], URL : [https://books.google.com/.../Webster\\_s\\_Third\\_New\\_International\\_](https://books.google.com/.../Webster_s_Third_New_International_). Consulté le 23 octobre 2015

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

- Être = étant → to be = being.
- Avoir = ayant → to have = having.
- C'est un livre intéressant. → That's an interesting book
- C'est un film captivant. → That's a captivating movie.
- C'est une histoire touchante. → That's a touching story.

### Règle n° 11 : les auxiliaires (auxiliaries) dans les deux langues

- Il est puni (Auxi être + participe passé) par son père → He is punished ( Auxi to be + participe ) by his father
- Nous avons ouvert ( auxi avoir + participe passé ) la fenêtre → we have opened (auxi avoir + participe passé ) the window
- Elle a préparé ( Auxi avoir + participe passé ) le dîner. → She has prepared ( Auxi to have + participe ) the dinner.
- Ils ont terminé (Auxi avoir + participe) leurs devoirs. → They have finished ( Auxi to have + participe ) their homework.

### Règle n°12 : Les modes<sup>17</sup>

#### L'indicatif (the indicative)

- Je travaille → I work
- Je ne travaille pas → I don't work
- Je suis médecin → I am a doctor
- Nous avons une voiture → We have a car
- Ils mangent du poisson → They eat fish

#### L'infinitif (the infinitive)

- Écrire → to write
- Dormir → to sleep
- Mettre → to put
- Manger → to eat
- Finir → to finish
- Entendre → to hear

---

<sup>17</sup> Ibid

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

- Je préfère **aller** à pied → I prefer **to go** on foot
- **Agiter** avant l'emploi → **to wave** before the use.

### L'impératif (the imperative)

- **V** dormir → **go** to sleep
- **Allez** dormir → **go** to sleep
- **Allons** dormir → **let's go** to sleep

### Le subjonctif

- Il faut **que** tu **finisses** ton déjeuner → It must **that you finish** your lunch
- Nous souhaitons **que** tu **réussisses** → We wish **that you succeed**
- Je souhaite **qu'il comprenne**. → I wish **that he understands**.

### Le conditionnel (the conditional)

- Je **marcherais** si vous me permettiez → I **would walk** if you allowed me.
- Nous **marcherions** si tu me permettais → we **would walk** if you allowed me.
- Ils **marcheraient** si vous me permettiez → they **would walk** if you allowed me.

### Règle n° 13 : l'adverbe (the adverb) dans les deux langues

- Des adverbes temporels comme : **hier** = **yesterday**, **aujourd'hui** = **today**, **demain** = **tomorrow**, **tôt** = **early**, **bientôt** = **soon**, **tard** = **late**
- Des adverbes spatiaux comme : **ici** = **here**, **là-bas** = **there**,
- Des adverbes de manière comme : **vite** = **quickly**, **intelligemment** = **intelligently**,
- Des adverbes de quantité comme : **moins** = **less**, **plus** = **more**, **aussi** = **also**, **très** = **much**, **beaucoup de** = **a lot of**, **peu de** = **little of**
- Des adverbes de sens négatif comme : **jamais** = **never**

### Règle n° 14 : le pronom (pronouns)

- **Je** → **I**
- **Tu** → **you**
- **Il /elle** → **he /she**
- **Nous** → **we**
- **Vous** → **you**
- **Ils / elles** → **they /thème**

## Chapitre II L’historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l’anglais

---

### Exemples

- Je donne un livre à Amine → I give the book to Amine
- Il trouve une perle → he finds a pearl

### 4 Le volet didactique

#### 4.1 La Nouvelle réforme au primaire algérien

##### L’introduction de l’anglais dans l’enseignement primaire en Algérie

Comme mentionner par le journaliste Ali Boukhelif<sup>18</sup> dans son article, l’enseignement de la langue anglaise a été introduit dans les écoles primaires algériennes dès la rentrée de septembre 2022.<sup>19</sup>En commençant par la 3AP. Cette réforme, appliquée de manière rapide, répond à une volonté d’ouverture sur le monde et de diversification de l’offre linguistique dès le jeune âge des apprenants algériens.

Elle vise également à rééquilibrer la place des langues étrangères dans le système scolaire, en offrant une alternative au français, longtemps dominant. L’anglais, langue internationale par excellence, est désormais perçue comme un outil stratégique permettant aux élèves d’accéder plus facilement aux savoirs universels, aux technologies modernes et à de nouvelles opportunités d’avenir.

#### 4.2 La didactique simultanée

Dans ce contexte, il est pertinent de promouvoir un apprentissage simultané du français et de l’anglais dès le primaire. Ces deux langues jouent des rôles complémentaires dans le paysage linguistico-éducatif algérien : le français, déjà bien implanté dans le système éducatif et dans de nombreux domaines professionnels, continue d’être un outil de communication et d’accès au savoir ; l’anglais, de son côté, est une langue mondiale, essentielle pour les échanges internationaux et les technologies modernes. Les apprendre ensemble permettrait aux élèves de développer des compétences linguistiques plus solides, de faire des liens entre les deux langues et d’enrichir leur compréhension globale. Cette approche

---

<sup>18</sup>BOUKHELF AliÉducationL’Algérie introduit l’anglais dans le primaire pour contrebalancer le français publié le 20 octobre 2022 disponible sur URL (enligne) <https://orientxxi.info/magazine/l-algerie-introduit-l-anglais-dans-le-primaire-pour-contrebalancer-le-francais,5940> consulté le 13-04-2025

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

favoriserait une éducation plus ouverte, où le plurilinguisme devient un atout pour s'adapter aux défis du monde actuel. Selon Cummins (2000),

L'apprentissage simultané désigne le processus par lequel un apprenant est exposé à deux langues ou plus dès les premières étapes de son développement linguistique, et les acquiert en parallèle. En didactique, ce type d'apprentissage permet aux élèves de développer des compétences dans les deux langues de manière équilibrée, en profitant de transferts positifs entre les systèmes linguistiques. Cette approche, souvent utilisée dans les contextes bilingues<sup>20</sup>

La citation veut dire que L'apprentissage simultané consiste à acquérir deux langues ou plus en même temps dès le début du développement linguistique. En didactique, cette méthode favorise un développement équilibré des compétences dans chaque langue, en s'appuyant sur les transferts positifs entre les systèmes linguistiques, notamment dans les contextes bilingues.

Selon une étude publiée dans la revue *Recherches en éducation* (2018) :

L'apprentissage simultané de deux langues peut renforcer la conscience métalinguistique des élèves, améliorer leur flexibilité cognitive et favoriser une meilleure compréhension des structures linguistiques. Cette approche est particulièrement pertinente dans les contextes plurilingues, car elle prépare les élèves à naviguer entre plusieurs systèmes linguistiques et culturels tout en renforçant leur souplesse cognitive et leur autonomie langagière.<sup>21</sup>

La citation veut dire que L'apprentissage simultané de deux langues contribue à développer la conscience métalinguistique des élèves, en renforçant leur capacité à réfléchir sur le langage. Il améliore également leur flexibilité cognitive et leur compréhension des structures linguistiques, ce qui est particulièrement bénéfique dans les contextes plurilingues où les élèves apprennent à jongler entre différents systèmes linguistiques avec plus d'autonomie et d'aisance.

Dans le contexte éducatif algérien, l'introduction de l'anglais dès le primaire, parallèlement au français, illustre une application de la didactique simultanée. Cette stratégie vise à préparer les élèves à un environnement multilingue, en leur fournissant les outils nécessaires pour naviguer entre différentes langues et cultures.

---

<sup>20</sup>CUMMINS, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>21</sup> Recherches en éducation. (2018). *Apprendre deux langues en simultané : pratiques d'une enseignante du primaire*. Disponible sur URL (en ligne) <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2018-v2-n2-rhe05041/1066414ar/> consulté le 24-04-2025

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

### Définition du concept clé « interférence linguistique »

C'est le phénomène par lequel les règles ou éléments d'une langue (appelée langue source) influencent la production ou la compréhension d'une autre langue (appelée langue cible), entraînant souvent des erreurs. Ces interférences peuvent être phonétiques, lexicales, grammaticales ou syntaxiques.<sup>22</sup>

### 4.3 Fondateurs et figures clés de l'apprentissage simultané

Jim CUMMINS<sup>23</sup>, Spécialiste canadien du bilinguisme et de l'éducation linguistique, a mis en avant la théorie de l'interdépendance linguistique(1979), selon laquelle les compétences développées dans une langue peuvent être transférées à une autre. Il défend l'idée qu'un apprentissage précoce et simultané des langues favorise le bilinguisme équilibré.

Ellen BIALYSTOK<sup>24</sup> : Psycholinguiste spécialisée dans le développement cognitif chez les enfants bilingues, a démontré les avantages cognitifs du bilinguisme simultané sur les fonctions exécutives (contrôle attentionnel, flexibilité cognitive). Ses recherches appuient le développement simultané des langues dès la petite enfance.

Fred GENESEE<sup>25</sup> : Chercheur en psychologie de l'éducation à l'Université McGill (Canada). A étudié l'immersion précoce et le développement bilingue simultané. Montre que les enfants exposés à deux langues dès le jeune âge peuvent atteindre une **maîtrise comparable** dans les deux langues.

**Colin BAKER**<sup>26</sup> : Auteur de nombreux ouvrages sur le bilinguisme. Défend le plurilinguisme harmonieux dans l'éducation, avec des politiques d'enseignement qui soutiennent l'acquisition simultanée des langues.

---

<sup>22</sup> Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

<sup>23</sup>CUMMINS, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

<sup>24</sup>BIALYSTOK, Ellen. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press

<sup>25</sup>GENESEE, Fred. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House

<sup>26</sup>BAKER, Colin. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed., Clevedon: Multilingual Matters.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

### 4.4 Les principes de l'apprentissage simultané

L'apprentissage simultané repose sur plusieurs principes essentiels. CUMMINS Jim (2000) soutient que «*les compétences développées dans une langue peuvent renforcer celles de l'autre, grâce au principe d'interdépendance linguistique.* »<sup>27</sup>

Cette citation met en avant le principe d'interdépendance linguistique, selon lequel les compétences acquises dans une langue (comme la lecture, l'écriture ou la grammaire) peuvent être transférées et renforcer l'apprentissage d'une autre langue. Elle souligne ainsi l'idée que les langues ne s'apprennent pas isolément, mais se soutiennent mutuellement dans un processus d'enrichissement réciproque.

GENESEEE Fred (1987) montre que «*l'exposition précoce et régulière aux deux langues favorise une maîtrise comparable à celle de locuteurs natifs, à condition que les apports linguistiques soient équilibrés et de qualité.* »<sup>28</sup>

Cette citation souligne que pour atteindre un niveau proche de celui des locuteurs natifs, il est essentiel que l'exposition aux deux langues commence tôt, soit régulière et équilibrée. Elle insiste également sur l'importance de la qualité des apports linguistiques, car un environnement riche et structuré dans chaque langue est déterminant pour un apprentissage réussi.

BIALYSTOK Ellen (2001) met en évidence «*les bénéfices cognitifs du bilinguisme simultané, notamment l'amélioration de la flexibilité mentale et du contrôle attentionnel.* »<sup>29</sup>

Cette citation met en lumière les avantages cognitifs du bilinguisme simultané, en particulier le développement d'une plus grande flexibilité mentale et d'un meilleur contrôle de l'attention. Elle montre que parler deux langues dès le jeune âge ne renforce pas seulement les compétences linguistiques, mais aussi les capacités intellectuelles et la concentration.

Enfin, BAKER Colin (2006) insiste sur «*l'importance d'un contexte éducatif valorisant les deux langues, afin de maintenir la motivation et de garantir un développement harmonieux du*

---

<sup>27</sup>.Ibid

<sup>28</sup> Genesee, Frid. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Chapitre4 :*Simultaneous language exposure and bilingual competence in early immersion*.

<sup>29</sup>Bialystok, Ellen. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Chapitre5 :*Cognitive Consequences of Bilingualism*.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

bilinguisme. Ces principes sont à la base d'une pédagogie efficace du plurilinguisme dès le jeune âge. »<sup>30</sup>

Cette citation insiste sur le rôle crucial d'un environnement éducatif qui valorise de manière équilibrée les deux langues, afin de soutenir la motivation des apprenants. Elle souligne que cette valorisation est essentielle pour assurer un développement harmonieux du bilinguisme et constitue le fondement d'une pédagogie plurilingue efficace dès le plus jeune âge.

Actuellement, en Algérie, l'enseignement des langues, notamment le français et l'anglais, repose sur des approches modernes qui intègrent des principes issus de la pédagogie communicative et de l'approche par les compétences. L'approche par les compétences, largement préconisée dans le système éducatif algérien, vise à développer chez l'élève une capacité à mobiliser ses savoirs et ses compétences dans des situations concrètes et variées. Cette approche, qui s'inscrit dans le cadre des réformes éducatives récentes, se distingue de l'enseignement traditionnel centré sur la transmission de connaissances, car elle met l'accent sur l'acquisition de savoir-faire, la maîtrise de la langue dans des contextes réels et la résolution de problèmes.

Selon GAGANE, Robert est un des fondateurs de cette méthode, est celle qui permet de « transférer les connaissances et habiletés dans des contextes pratiques et authentiques ». <sup>31</sup> Dans cette approche, l'enseignant devient un facilitateur du processus d'apprentissage, guidant les élèves vers une autonomie dans l'utilisation de la langue. APC est également influencé par des théories de l'apprentissage par le constructivisme, où l'apprenant construit son savoir à partir de ses propres expériences et interactions.

### 4.5 Principes de l'approche par les compétences

#### L'apprenant au centre de l'apprentissage

L'élève devient acteur de son apprentissage. Il n'est plus un simple récepteur d'informations, mais il participe activement à la construction de ses savoirs à travers des tâches concrètes.

#### L'apprentissage par situation-problèmes ou tâches

---

<sup>30</sup>Baker, Colin. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4e éd.). Chapitre3 :*Language Attitudes and Motivation*. Chapitre13 :*The Effectiveness of Bilingual Education*.

<sup>31</sup>GAGNÉ, Robert. Mills. (1985).*The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th Ed.). New York : Holt, Rinehart& Winston.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

L'enseignement se base sur des situations de la vie réelle ou des tâches complexes qui mobilisent plusieurs ressources (connaissances, savoir-faire, attitudes). Cela favorise une meilleure intégration et une utilisation plus naturelle des langues apprises.

### **Une pédagogie de projet ou d'intégration**

Les apprentissages sont intégrés autour de projets ou de situations d'intégration. Cela permet aux élèves de transférer leurs acquis dans différents contextes, en particulier dans l'usage pratique des langues.

### **Évaluation formative et continue**

L'évaluation n'est pas uniquement finale. Elle accompagne l'apprentissage, aide l'élève à se corriger, à progresser, et elle valorise le processus autant que le résultat.

### **Développement de compétence durable**

ROEGIERS, Xavier avance qu' :« On cherche à développer chez les apprenants des compétences transférables, utiles dans différents contextes (scolaires, professionnels, sociaux), au lieu de simples connaissances théoriques ». <sup>32</sup>

### **Les programmes proposés en 5<sup>ème</sup> AP pour les deux langues**

Les programmes de français et d'anglais dans le système éducatif algérien sont construits selon une **pédagogie de projet**, ce qui signifie que l'enseignement ne se limite pas à des leçons isolées de grammaire ou de vocabulaire. Au contraire, les apprentissages s'articulent autour d'activités concrètes, finalisées par des projets motivants, qui donnent du sens aux connaissances acquises.

Chaque programme est structuré en séquences pédagogiques combinant lecture, écriture, compréhension orale et expression orale, le tout adapté au niveau des élèves. Pour accompagner les enseignants dans cette démarche, des guides pédagogiques détaillés sont mis à leur disposition afin d'assurer une mise en œuvre cohérente et efficace du programme.

### **Définition du concept Pédagogie de projet**

Selon MEIRIEU Philippe(1998), «*la pédagogie de projet est une démarche qui permet aux élèves de mieux apprendre en construisant, en réalisant, en produisant, en leur proposant des*

---

<sup>32</sup>ROEGIERS, Xavier (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

*activités porteuses de sens, organisées autour d'un objectif concret.* »<sup>33</sup> Elle repose sur l'idée que les apprentissages sont plus efficaces lorsqu'ils sont intégrés dans un processus actif et finalisé.

Cette citation de Philippe Meirieu (1998) met en valeur l'approche active de la pédagogie de projet, qui engage les élèves dans des activités concrètes, signifiantes et orientées vers un but précis. Elle souligne que cette démarche favorise un apprentissage plus profond, car les élèves deviennent acteurs de leurs savoirs en construisant du sens à travers la réalisation de projets.

De son côté, ASTOLFI Jean-Pierre(1993) souligne que le projet « *constitue un moyen de donner cohérence aux activités de la classe tout en responsabilisant les élèves* »<sup>34</sup>, en les rendant acteurs de leur propre formation.

Cette citation souligne que la pédagogie de projet permet de structurer les activités de la classe de manière cohérente, en leur donnant un fil conducteur. Elle met également l'accent sur la responsabilisation des élèves, qui deviennent plus impliqués et autonomes dans leur apprentissage grâce à leur participation active à un projet commun.

### 5 Le Programme de français

#### Objectifs Généraux

- Développer les compétences de communication des élèves à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire).
- Consolider les acquis des années précédentes et préparer à une utilisation efficace du français.

#### Approche Pédagogique

- Approche par compétences, centrée sur l'élève.
- Apprentissage par situations-problèmes, favorisant la construction des savoirs.
- Démarche pédagogique axée sur la découverte, l'interaction et la participation active.

#### L'Oral

- **Compréhension (écouter) :**
  - Identifier des informations, comprendre le thème général, saisir les détails.
  - Écoute de textes variés et exercices d'extraction d'informations.
- **Expression (parler) :**

---

<sup>33</sup>MEIRIEU, Philippe. (1998). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF éditeur.

<sup>34</sup> ASTOLFI, Jean.-Pierre. (1993). *L'école pour apprendre*. ESF.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

- S'exprimer clairement, participer à des échanges, raconter, décrire, questionner, donner son avis.
- Jeux de rôle, discussions, présentations, exercices de reformulation.
- **L'Écrit**
- **Compréhension (lire) :**
  - Lire et comprendre des textes courts (80-120 mots), en utilisant des indices textuels.
  - Lecture de différents types de textes et questions de compréhension.
- **Expression (écrire) :**
  - Produire de courts textes (environ 30 mots) en respectant des consignes.
  - Rédaction de phrases, dialogues, descriptions, résumés, textes sur modèle.

### Contenus Linguistiques

- Actes de parole et conduites langagières.
- Apprentissages explicites en :
  - **Grammaire** : fonctions des mots, accords, construction de la phrase.
  - **Vocabulaire** : synonymes/antonymes, familles de mots, champs lexicaux.
  - **Conjugaison** : présent, futur, imparfait, passé composé.
  - **Orthographe** : genre/nombre, homophones, règles d'accord.

### Activités et Projets

- Activités variées, alternant oral et écrit.
- Projets intégrant les compétences et donnant du sens aux apprentissages.
- Supports et thèmes variés, ouvrant l'élève sur le monde.<sup>35</sup>

Le programme de 5<sup>ème</sup> année primaire vise à développer les compétences de communication des élèves à l'oral et à l'écrit, en s'appuyant sur une approche par compétences et des situations-problèmes. Il articule de manière équilibrée l'apprentissage de la langue et la pratique communicative, ce qui constitue un atout pour former des élèves capables d'utiliser le français efficacement.

## 6 Programme de l'anglais

---

<sup>35</sup>PROGRAMME de français de la 5<sup>ème</sup> AP URL (enligne) : disponible sur : <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/03/francais-GUIDE.pdf> consulté le 24 avril 2025

# Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

## **Objectifs Généraux**

- Développer les compétences de communication des élèves en anglais, tant à l'oral (écouter/parler) qu'à l'écrit (lire/écrire).
- Initier les élèves à la langue anglaise en favorisant une utilisation pratique et fonctionnelle dans des situations de communication simples.
- Stimuler la curiosité des élèves envers la langue et la culture anglophones.

## **Approche Pédagogique**

- Adoption d'une approche communicative, centrée sur l'élève, qui privilégie l'expression et la compréhension orales.
- Utilisation de situations-problèmes pour favoriser la construction des savoirs et des compétences linguistiques.
- Intégration d'activités ludiques et interactives pour encourager la participation active des élèves.

## **Compétences Orales**

### **Compréhension (écouter) :**

- Identifier des informations clés dans des messages oraux simples.
- Comprendre le thème général d'un message ou d'un dialogue.
- Saisir des détails spécifiques à partir d'extraits audio adaptés au niveau des élèves.

### **Expression (parler) :**

- S'exprimer clairement en utilisant des structures linguistiques simples.
- Participer à des échanges oraux, tels que des dialogues ou des jeux de rôle.
- Raconter, décrire, poser des questions et donner son avis sur des sujets familiers.

## **Compétences Écrites**

### **Compréhension (lire) :**

- Lire et comprendre des textes courts (environ 80 à 120 mots) en utilisant des indices contextuels.
- Répondre à des questions de compréhension basées sur des textes variés.

### **Expression (écrire) :**

- Produire de courts textes (environ 30 mots) en respectant des consignes précises.
- Rédiger des phrases, des dialogues, des descriptions ou des résumés en s'appuyant sur des modèles.

## **Contenus Linguistiques**

- Acquisition de structures linguistiques de base pour la communication quotidienne.

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

- Introduction au vocabulaire lié à des thèmes familiers tels que les animaux, les lieux, les objets du quotidien, etc.
- Utilisation de supports visuels et auditifs pour renforcer l'apprentissage du lexique et des structures grammaticales simples.

### Activités et Projets

- Mise en œuvre d'activités variées, alternant entre l'oral et l'écrit, pour renforcer les compétences linguistiques.
- Réalisation de projets thématiques intégrant les compétences acquises, tels que la création de dialogues, de descriptions ou de présentations simples.
- Utilisation de supports diversifiés (images, enregistrements audio, vidéos) pour enrichir l'apprentissage et ouvrir les élèves sur le monde anglophone.

### Volume Horaire

- 1h30 par semaine, répartie en deux séances de 45 minutes chacune.

Ce programme vise à offrir aux élèves une première expérience positive de l'apprentissage de l'anglais, en mettant l'accent sur la communication et l'interaction. Il s'inscrit dans une démarche progressive, adaptée à l'âge et au niveau des élèves, pour les préparer à une utilisation efficace de l'anglais dans des contextes simples de la vie quotidienne.

## 7 Similitudes et différences entre les programmes des deux langues

### 7.1 Similitudes entre les deux programmes

Élément	Programme de français	Programme d'anglais
<b>Objectif principal</b>	Développer les compétences de communication (oral/écrit)	Idem : compétences de communication (oral/écrit)
<b>Approche pédagogique</b>	Approche par compétences, centrée sur l'élève, avec situations-problèmes	Approche communicative, centrée sur l'élève, avec situations-problèmes
<b>Organisation</b>	Séquences intégrées (compréhension et expression, orale et écrite)	Idem : équilibre entre compréhension et expression, orale et écrite
<b>Activités proposées</b>	Activités variées, projets motivants, supports concrets	Activités ludiques et interactives, projets thématiques, supports visuels et audio
<b>Finalité</b>	Donner du sens aux apprentissages à travers des projets	Idem : apprentissages contextualisés à travers des projets simples

### 7.2 Différences entre les deux programmes

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

Élément	Programme de français	Programme d'anglais
<b>Statut de la langue</b>	Langue seconde enseignée depuis la 3e année	Langue étrangère introduite plus récemment (depuis 3e année)
<b>Contenus linguistiques</b>	Plus riche : grammaire (fonctions, accords), conjugaison (4 temps), orthographe	Plus simple : structures de base, vocabulaire concret (animaux, lieux, objets)
<b>Expression écrite</b>	Production de textes plus variés (résumés, descriptions, dialogues)	Production plus simple, avec modèles guidés
<b>Temps alloué</b>	Volume horaire non précisé ici (en général 5h/semaine)	Volume horaire réduit : 1h30/semaine (2 x 45 min)
<b>Supports utilisés</b>	Manuels, tableaux, lectures plus élaborées	Supports visuels, audio, jeux, vidéos adaptées au jeune public
<b>Niveau attendu</b>	Consolidation des acquis, maîtrise des règles, capacité à produire	Initiation à la langue, usage fonctionnel dans des situations simples

Les deux programmes visent à développer chez l'élève des compétences langagières solides, mais selon une logique adaptée à chaque langue. Le français, déjà acquis en partie depuis le cycle précédent, est abordé avec des exigences plus élevées, notamment sur le plan grammatical et rédactionnel. L'anglais, en tant que langue étrangère introduite plus récemment, fait l'objet d'un apprentissage plus progressif, basé sur l'oral, la communication simple et la motivation par le jeu. Toutefois, tous deux partagent une approche active, centrée sur l'élève et fondée sur des projets concrets.

### 8 Conclusion du chapitre

Au terme de ce chapitre, il apparaît clairement que l'histoire des langues française et anglaise, bien que distincte dans leur essence – l'une issue du latin et l'autre d'origine germanique – s'est construite dans un processus d'interactions, d'influences croisées et de transferts linguistiques. Cette dynamique historique trouve aujourd'hui un écho particulier dans le contexte éducatif algérien, où les deux langues sont désormais enseignées de manière simultanée dès le primaire.

La proximité lexicale entre les deux idiomes, alimentée durant des siècles de cohabitation linguistique (notamment depuis la conquête normande de 1066), offre un potentiel didactique considérable, mais suppose aussi une vigilance accrue face aux interférences et aux faux-amis. Ainsi, comme le souligne Christian PUREN (2001) : « *l'enseignement des langues ne peut plus*

## Chapitre II L'historique et la réforme éducative des deux langues, le français et l'anglais

---

*se penser en dehors d'une approche plurilingue et interculturelle, dans laquelle les langues s'éclairent mutuellement* ». <sup>36</sup>. Cette perspective rejoint également les propos de Daniel Coste (2005), pour qui « *la compétence plurilingue suppose que les savoirs linguistiques soient mobilisés de manière intégrée et dynamique* ». <sup>37</sup>En définitive, l'enseignement conjoint du français et de l'anglais ne saurait se limiter à une juxtaposition de contenus. Il appelle à une conception articulée de la didactique, qui prenne en compte les spécificités de chaque langue tout en favorisant une passerelle pédagogique entre elles. Il s'agit non seulement d'enseigner deux langues, mais de former des apprenants capables de naviguer entre plusieurs systèmes linguistiques, en mobilisant leurs acquis de manière stratégique, créative et critique.

---

<sup>36</sup>Puren, Christian. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective Co-actionnelle Co-culturelle ». *Les Langues modernes*, n° 3, pp. 55-71... disponible sur URL (en ligne) <https://ler.lettras.up.pt> consulté le 15 avril 25

<sup>37</sup> COSRTE, Dider. Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe disponible sur URL (en ligne) <https://journals.openedition.org> consulté le 15 avril 25

---

**Chapitre III :**  
**Analyse et interprétation des séances d'observation**  
**de classes**

---

# Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

## 1 Introduction du chapitre

Ce chapitre est consacré à l'étude et l'analyse des erreurs linguistiques des élèves de cinquième année primaire dans leurs écrits en français et en anglais. À travers des séances pédagogiques avec une série d'activités en rapport avec les programmes de français et d'anglais, nous chercherons à identifier les erreurs les plus fréquentes ainsi que leur impact sur l'apprentissage des deux langues. L'analyse des résultats permettra de mieux comprendre les mécanismes d'interférences linguistiques et d'évaluer les stratégies mises en place pour accompagner les élèves dans leur progression.

Dans le cadre de la présente recherche, une autorisation d'accès à l'établissement nous a été délivrée par les services de Direction de l'éducation nationale de la wilaya d'Ain Temouchent. Lors de notre arrivée sur site, nous avons été reçues par le directeur de l'école, qui nous a accompagnées jusqu'à la salle de classe afin de nous présenter à l'enseignante en charge. Nous avons suivi environ huit séances, en classe de français et d'anglais afin d'observer l'enseignement/apprentissage de deux langues similaires de façon simultanée ce qui nous a permis de formuler nos observations et de mener notre expérimentation dans des conditions adaptées.

Pour cette expérimentation, la population cible est constituée des élèves de 5e année primaire des classes A et B de l'école primaire Akid Othman, avec lesquels nous avons mené l'enquête présentée dans le premier chapitre. Un échantillon de 53 élèves a été retenu, répartis entre 27 élèves en classe A et 26 en classe B. L'échantillonnage a été effectué de manière raisonnée, en concertation avec les enseignants, en veillant à sélectionner des élèves disponibles et assidus.

Afin d'évaluer les erreurs linguistiques des apprenants, nous avons conçu une série de six exercices destinés aux élèves de cinquième année primaire. Les exercices proposés, élaborés selon l'approche pédagogique SGAF et en accord avec le programme officiel, couvrent plusieurs thématiques essentielles à l'apprentissage du français et de l'anglais en phase d'initiation. Ils portent tout d'abord sur le vocabulaire de base, à travers l'association d'images avec leurs noms dans les deux langues, permettant ainsi aux élèves de renforcer leur lexique tout en établissant des correspondances entre le français et l'anglais. Ensuite, des exercices de complétion de phrases ont été intégrés afin d'aider les élèves à mieux comprendre et utiliser les mots courants dans des contextes adaptés. Par ailleurs, des activités axées sur le choix du mot correct leur permettent de distinguer des termes similaires et de mieux les mémoriser. La

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

conjugaison des verbes en français et en anglais est également abordée, en insistant sur les temps fondamentaux qui posent souvent des difficultés aux apprenants.

De plus, des exercices de grammaire en anglais visent à renforcer la maîtrise des structures syntaxiques de cette langue, tandis que des activités portant sur l'orientation spatiale permettent aux élèves de se familiariser avec l'usage des prépositions de lieu dans les deux langues.

Ces exercices, enrichis par des supports visuels, ont été conçus dans le but d'analyser les erreurs récurrentes commises par les élèves. Ils portent sur divers aspects linguistiques tels que le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et la syntaxe. Grâce aux observations effectuées au cours des huit séances en classe, nous avons pu recueillir des données précises sur les difficultés rencontrées par les apprenants et mieux comprendre les mécanismes d'interférences entre le français et l'anglais. Cette analyse nous permettra d'évaluer l'efficacité des stratégies pédagogiques simultanées mises en place et d'en proposer d'éventuelles améliorations. L'objectif de cette expérimentation est de déterminer si l'erreur constitue une opportunité de progression ou un signe d'échec dans l'apprentissage du français et de l'anglais dans le contexte du primaire algérien.

### Définitions des concepts clés

Définition de terme « l'analyse des erreurs »

Selon Stephen-Pitt CORDER :

L'erreur est une démarche qui rapproche la langue cible à celle de L'apprenant, néanmoins, elle présente un avantage déterminant selon lequel l'enseignant ou le chercheur est capable d'engager l'analyse des erreurs même s'il ignore la langue maternelle de l'apprenant<sup>38</sup>

Outre, d'un point de vue didactique, BESSE et PORQUIER donnent à l'erreur la définition suivante : « L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives ». <sup>39</sup>L'analyse des erreurs n'est qu'une évaluation diagnostique pour détecter les règles qui entraînent l'erreur et les confronter aux règles de la langue en question, mais, elle serait Bénéfique dans le traitement des systèmes linguistiques approximatifs des apprenants. Dans cette perspective,

---

<sup>38</sup>CORDER S- Pit. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». Langages, no 57. p13.

<sup>39</sup> BESSE et PORQUIER. Op cit. 1984, p 216

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

### Définition de concept « Exercice »

D'après MAXAMMADJONOVNA, « *Le terme exercice est issu de latin exercitium "exercice, pratique", est aujourd'hui couramment utilisé. Par extension, le terme s'applique au matériel pédagogique : cahier d'exercices.* » Cela soulève alors la question suivante : comment définir l'exercice en didactique des langues ?

MAXAMMADJONOVNA précise que

Un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif. Tout simplement, c'est une activité langagière qui sert à exercer un domaine particulière.<sup>40</sup>

### Définitions de concept « Tâche scolaire »

Selon DOLZ Jean, THEVENAZ-CHRISTEN Thérèse, SCHNEUWLY Bernard, WIRTHNER Monique « Une Tâche scolaire *Dans un contexte scolaire, la notion de tâche sert à décrire le processus cognitif et d'apprentissage. L'apprentissage est défini comme une adaptation à des événements mis en scène dans un environnement ou un milieu d'enseignement.* »<sup>41</sup>

### Définition du concept « Séance pédagogique »

Pour l'académie de Toulouse

Une séance pédagogique est une période d'enseignement planifiée visant à atteindre un objectif d'apprentissage spécifique. Elle constitue une unité de temps durant laquelle l'enseignant organise des activités pour faciliter l'acquisition de connaissances ou de compétences par les élèves. Chaque séance s'inscrit dans une séquence pédagogique plus large, qui est un ensemble structuré de séances articulées autour d'un thème ou d'une compétence à développer.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup>Maxammadjonovna, Saidova. Lolakhon. (2023). DEFINITION DES NOTIONS «TACHES», «ACTIVITE» ET «EXERCICE». *IMRAS*, 6(6), 453-459 URL (Enligne) <https://zenodo.org/records/10084718> consulté le 10 mars 2025

<sup>41</sup>DOLZ Joaquin, THÉVENAZ-CHRISTEN Thierry, SCHNEUWLY Bernard, & WIRTHNER Marie (2001). *Conférence introductive. Tâches et didactique du français : analyse de la problématique*. La Lettre de l'AIRDF, 29(2), 3-17. URL (Enligne) [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1260-3910\\_2001\\_num\\_2\\_9\\_2\\_1489#a\\_ird\\_f\\_1260-3910\\_2001\\_num\\_29\\_2\\_T1\\_0009\\_0000](https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2001_num_2_9_2_1489#a_ird_f_1260-3910_2001_num_29_2_T1_0009_0000) consulté le 08-03-2025.

<sup>42</sup>Académie de Toulouse Aide à la construction d'une séquence et des séances pédagogiques URL(enligne) <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/> consulté le 08-03-2025

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

### Définition du concept « Sujet »

Selon le dictionnaire Le ROBERT «*le terme thème est ; Sujet, idée, proposition qu'on développe (dans un discours, un ouvrage) ; ce sur quoi s'exerce la réflexion ou l'activité. → Objet, sujet. Les thèmes d'un écrivain, d'un peintre. Thème d'un discours*». <sup>43</sup>

### Définition du concept « Interférence linguistique »

Selon, HAMERS Jean-François BLANC Michel l'interférence linguistique est définie d'un point de vue didactique 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* » <sup>44</sup>

HAMERS Jean-François (1994) ajoute que : « *L'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent* ». <sup>45</sup>

### Définition de concept « Erreur »

COMBES Nancy définit l'erreur «*comme un phénomène naturel et inévitable dans l'apprentissage, qui traduit les hypothèses que l'apprenant formule sur la langue cible.* » <sup>46</sup>

Il considère que l'erreur n'est pas simplement une faute à corriger, mais un signe du processus d'apprentissage, qui montre que l'apprenant essaie de construire son propre système linguistique.

### Définition de concept « de la Méthode SGAV »

Selon Guberina et Rivenc (1966),

la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) est une approche d'enseignement des langues qui repose sur l'apprentissage global des structures linguistiques, en mettant l'accent sur l'écoute, l'observation d'images et la répétition. Elle vise à faire acquérir la langue de manière naturelle, à travers des situations concrètes de communication, sans passer par la traduction. Cette méthode privilégie l'oral dans les premières étapes de l'apprentissage et cherche à développer une compétence de communication spontanée chez l'apprenant. <sup>47</sup>

### Définition de concept « Fiche pédagogique »

---

<sup>43</sup>Dictionnaire LE ROBERT en ligne URL (Enligne) <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/theme> consultée 09-03-2025

<sup>44</sup>HAMERS Jean-François & BLANC Michel (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga, p452.

<sup>45</sup>HAMERS Jean-François (1994). *Interférences*. Sociolinguistique. Concepts de base. Bruxelles : Mardaga

<sup>46</sup>COMBES Nancy J.-P. (2005), *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux TICE*, Ophrys.

<sup>47</sup>GUBERINA Petar & RIVENC Pierre (1966). *Pour une méthode audio-visuelle structurale de français*. Paris : Didier.

# Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

Office québécois de la langue française a défini la fiche pédagogique comme

Un document présentant le contenu détaillé d'une activité d'apprentissage. La fiche pédagogique sert généralement de complément à une autre activité, telle qu'une visite au musée, la rencontre d'une personnalité, la lecture d'un texte ou le visionnement d'une vidéo. Elle vise, entre autres, à guider les enseignants et les élèves dans le déroulement de l'activité, à faciliter la compréhension de notions, à favoriser la discussion et à approfondir un sujet. La fiche pédagogique contient notamment le thème de l'activité, son objectif, sa durée, le niveau scolaire visé, les compétences concernées, le matériel nécessaire, les consignes, des pistes de réflexion et des modalités d'évaluation<sup>48</sup>

## 2 L'analyse des résultats des exercices

### 2.1 Analyse des exercices de français

**Exercice 1 :** *Regarde attentivement les images et associe chacune à son nom.*

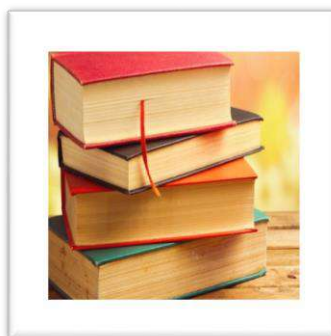
Car, Book, Apple, Chat, Flower, Pomme, stylo, Cat, Voiture, Livre, Fleur, maitresse. Pen,



.....



.....



.....



.....



.....



.....

### Déroulement de la séance

<sup>48</sup>Office québécois de la langue française. (2021). Fiche pédagogique. Vitrine linguistique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26560552/fiche-pedagogique>

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

Lors de cette première séance, les élèves ont été invités à participer à une activité de reconnaissance lexicale à partir d'images. Après une brève introduction rappelant les objectifs de l'exercice, des copies ont été distribuées à chaque élève. L'exercice consistait à observer attentivement des images représentant des objets ou des êtres familiers, et à associer chaque image à un mot correspondant figurant dans une liste bilingue (français/anglais). Les consignes ont été lues à voix haute pour garantir leur compréhension.

Pendant que les élèves réalisaient l'activité, nous observions leurs stratégies d'association, notamment les hésitations, les rapprochements entre les langues, ainsi que les éléments lexicaux spontanément mobilisés.

### Thème et objectif de l'exercice 1

L'exercice a pour thème l'association d'images avec des mots en français et en anglais afin de développer le vocabulaire bilingue des élèves et d'observer les éventuelles confusions linguistiques. Les élèves doivent associer des images simples (animaux, objets, scènes du quotidien) avec les mots correspondants en français. Le matériel utilisé comprend des images claires et des listes de mots. Les consignes sont de choisir les bons mots pour chaque image sans se tromper malgré les ressemblances entre les deux langues. En introduisant volontairement des pièges, l'exercice vise à analyser les erreurs de reconnaissance et de compréhension, afin d'améliorer progressivement la maîtrise du lexique français-anglais.

### 30 Tableau d'analyse des résultats de l'exercice 1

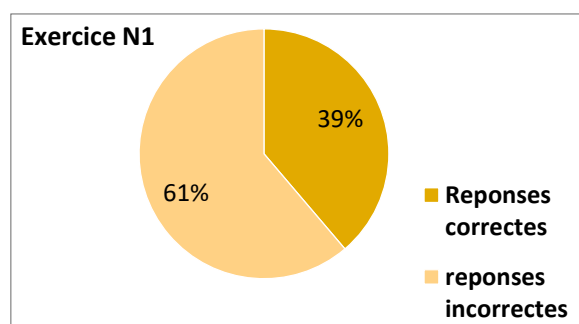
Catégorie	Détail	Nombre
<b>Utilisation exclusive de l'anglais (confusion de langue)</b>	<b>Exemples d'erreurs :</b> - "Cat" au lieu de "Chat" - "Book" au lieu de "Livre" - "Apple" au lieu de "Pomme" - "Car" au lieu de "Voiture" - "Teacher" au lieu de "Maîtresse" - "Pen" au lieu de "Stylo"	15 réponses
<b>Réponses combinées (français + anglais)</b>	<b>Exemples :</b> - "Cat - Chat" - "Book - Livre" - "Apple - Pomme" - "Car - Voiture"	15 réponses

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

	- "Teacher - Maîtresse" - "Pen - Stylo"	
<b>Réponses correctes</b>	Les élèves ont donné uniquement la réponse attendue en français sans confusion ni ajout de l'anglais.	19 réponses
<b>Réponses incorrectes</b>	Les élèves se sont trompés en utilisant soit l'anglais seul, soit une double réponse incorrecte. C'est-à-dire les deux langues dans une même réponse	30 réponses
<b>Total des réponses</b>	Ensemble des réponses produites pendant l'exercice.	49 réponses

**Tableau récapitulatif**

	Nbr	%
<b>Réponses correctes</b>	19	39%
<b>Réponses incorrectes</b>	30	61%
<b>Total des réponses</b>	49	100%



**21** Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.

### Interprétation des résultats d'exercice

Dans cet exercice, les élèves de 5e année primaire devaient associer des images à leur nom en français. Sur les quarante-neuf (49) participants, trente (30), soit 61 %, ont fourni des réponses incorrectes, tandis que dix-neuf (19), soit 39 %, ont réussi l'activité. Ces résultats traduisent des difficultés liées à la cohabitation de deux langues dans le cadre de leur apprentissage. En effet, l'introduction parallèle du français et de l'anglais en classe – typique d'une didactique simultanée – favorise l'apparition de confusions lexicales, surtout lorsque les deux langues partagent des ressemblances formelles.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

Deux phénomènes principaux ressortent de l'analyse : Quinze (15) élèves ont combiné le mot en français et en anglais pour une même image

(ex. : *chat – cat, livre – book*), ce qui reflète une tentative de relier les deux langues, mais aussi une incertitude quant à la langue cible attendue. Onze(11) élèves ont utilisé exclusivement des mots anglais à la place des mots français, ce qui indique une influence importante de l'anglais, possiblement liée à son attrait culturel ou à une exposition plus forte en dehors de l'école. Ces erreurs témoignent à la fois d'un manque de maîtrise consolidée du lexique en français et d'une tendance à l'alternance ou à la confusion entre les deux systèmes linguistiques. Il convient de souligner que, même si le français et l'anglais présentent de nombreuses ressemblances lexicales, ils comportent également des écarts significatifs auxquels les élèves doivent être sensibilisés dès les premières étapes de l'apprentissage. Cela souligne la nécessité de développer chez les apprenants une vigilance métalinguistique, c'est-à-dire la capacité à réfléchir consciemment au fonctionnement des langues, ainsi qu'une conscience interlinguistique pour comparer, différencier et organiser les connaissances linguistiques dans chaque langue.

Ainsi, les résultats de l'exercice montrent clairement que, pour assurer l'efficacité d'un enseignement bilingue, il est indispensable de mettre en place des dispositifs pédagogiques permettant une différenciation progressive et consciente des deux langues. Cela passe par des activités structurées, comparatives et adaptées, visant à éviter les confusions tout en valorisant les points communs de manière constructive

### Exercice 2

**Consigne :** *Complète les phrases avec le mot qui convient.*

*Chat, pomme, cat, livre, voiture, book, école, car, fleur, mon, my. L'école, friend, school, ami, soleil, flower.*

1. Mon \_\_\_\_\_ est très mignon.
2. Je mange une \_\_\_\_\_ pour le goûter.
3. Je lis un \_\_\_\_\_ intéressant.
4. Ma \_\_\_\_\_ est rouge.
5. Je vais à l'\_\_\_\_\_ tous les jours.
6. \_\_\_\_\_ ami m'accompagne à l'école.
7. Il va à l'\_\_\_\_\_ en marchant tous les matins.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

8. Mon meilleur \_\_\_\_\_ m'aide toujours à apprendre.
9. Le \_\_\_\_\_ brille dans le ciel.
10. La \_\_\_\_\_ dans le jardin sent très bon.

### Déroulement de la séance

Lors de cette deuxième séance, l'exercice proposé visait à évaluer la capacité des élèves à mobiliser leur lexique bilingue dans un contexte syntaxique. Après avoir présenté brièvement l'objectif de la tâche, les copies ont été distribuées et les consignes lues collectivement. Les élèves devaient lire des phrases simples et compléter chacune avec un mot approprié tiré d'une liste comprenant à la fois des mots français et anglais. L'accent a été mis sur la compréhension du sens global de la phrase pour choisir le mot pertinent. L'activité a été réalisée individuellement et a permis d'identifier les interférences possibles entre les deux langues, ainsi que les mots les plus spontanément mobilisés par les élèves.

### Thème et objectif de l'exercice2

L'exercice numéro 2 repose sur la complétion de phrases par le mot approprié. Cet exercice repose sur la capacité des élèves à compléter des phrases lacunaires en insérant le mot approprié en français ou en anglais, selon la langue de la phrase. L'objectif principal est d'évaluer leur aptitude à sélectionner correctement un mot en fonction du contexte syntaxique et sémantique proposé. À travers cette activité, il s'agit de vérifier leur maîtrise du vocabulaire usuel dans les deux langues, tout en mettant en évidence leur capacité à distinguer les équivalents lexicaux.

Par ailleurs, cet exercice permet également de repérer les phénomènes d'interférences linguistiques, c'est-à-dire les situations où les élèves pourraient être tentés d'utiliser un mot incorrect en raison de similitudes de forme ou de sens entre le français et l'anglais, ou usage incorrect d'un mot transparent.

### 31 Tableau d'analyse des résultats de l'exercice2

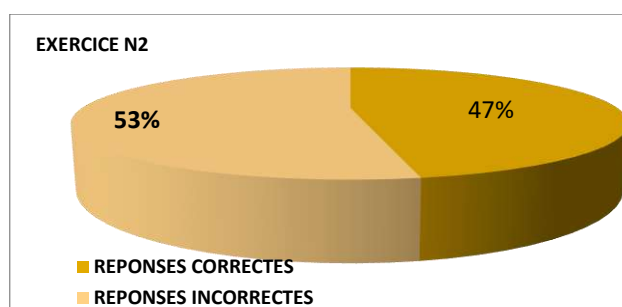
Phrase correcte attendue	Erreur commise	Observation
Mon ami est très mignon.	Mon friend est très mignon.	Confusion français/anglais
Je mange une pomme pour le goûter.	Je mange une apple pour le goûter.	Confusion français/anglais
Je lis un livre intéressant.	Je lis un book intéressant.	Confusion français/anglais
Ma voiture est rouge.	Ma car est rouge.	Confusion français/anglais
Je vais à l'école tous les jours.	Je vais à l' school tous les jours.	Confusion français/anglais
Mon ami m'accompagne à l'école.	My ami m'accompagne à l'école.	Confusion français/anglais

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

Il va à l'école en marchant tous les matins.	Il va à l'school en marchant tous les matins.	Confusion français/anglais
Mon meilleur ami m'aide toujours à apprendre.	Mon meilleur friend m'aide toujours.	Confusion français/anglais
Le soleil brille dans le ciel.	Le sun brille dans le ciel.	Confusion français/anglais
La fleur dans le jardin sent très bon.	La flower dans le jardin sent très bon.	Confusion français/anglais

### Tableau récapitulatif

	nbr	%
<b>Réponses correctes</b>	23	47%
<b>Réponses incorrectes</b>	26	53%
<b>Total des élèves</b>	49	100%



**22 Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.**

### Interprétation des résultats de l'exercice 2

L'exercice 2, qui consistait à compléter des phrases avec le mot approprié en français et en anglais, a révélé d'importantes interférences linguistiques. Sur quarante-neuf(49) élèves, vingt-six (26) ont donné des réponses incorrectes, ce qui montre des difficultés dans l'intégration et l'utilisation du vocabulaire des deux langues en même temps.

Les erreurs relevées dans cet exercice montrent principalement des interférences lexicales entre l'anglais et le français, avec des élèves utilisant des mots anglais à la place des mots français. Par exemple, "friend" au lieu de "ami", "apple" pour "pomme", "book" pour "livre", et "car" pour "voiture". Ces erreurs suggèrent une confusion dans l'identification et l'utilisation des mots, probablement en raison d'une exposition plus importante à l'anglais. En outre, l'usage de

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

"my" à la place de "mon" et "sun" au lieu de "soleil" indique une interférence grammaticale et lexicale, où les élèves privilégient des termes plus familiers en anglais.

Ce phénomène de mélange des langues, appelé "code-switching", est typique des élèves qui sont exposés à un environnement bilingue. En conséquence, ces erreurs révèlent que les élèves n'ont pas encore bien dissocié les deux systèmes lexicaux et grammaticaux. Une meilleure distinction entre les deux langues pourrait être facilitée par des exercices ciblés sur le vocabulaire et la grammaire, renforçant l'utilisation exclusive du français pour éviter ces interférences.

### Exercice3

**Consigne** *Choisis le mot correct.*



Maison

House



Dog



Pull

T-shirt



Plan

Avio



Jardin

Garde



kitche

Cuisin

### Déroulement de la séance

L'exercice a été présenté sous forme de mini QCM, soit à l'oral (en interaction avec les élèves), soit à l'écrit selon les besoins. Les consignes ont été expliquées et des exemples ont été donnés collectivement. Chaque élève devait choisir, parmi plusieurs propositions, le mot qui complétait correctement la phrase. Cette activité a permis de mesurer la capacité des élèves à discriminer les formes lexicales ou grammaticales correctes dans les deux langues. Les réponses ont été observées et analysées en fonction des hésitations ou erreurs fréquentes.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

### Thème et objectif de l'exercice 3

L'exercice numéro 3 repose sur la sélection du mot approprié parmi plusieurs propositions données. Ce type d'activité vise à évaluer la capacité des élèves à distinguer les spécificités du français et de l'anglais, en leur demandant de choisir le mot qui convient au contexte donné, dans la bonne langue et avec le bon sens. L'objectif principal est de repérer les interférences linguistiques : erreurs fréquentes chez les apprenants lorsqu'ils confondent des mots français et anglais qui se ressemblent (appelés "faux amis" ou "paronymes"). En même temps, cet exercice a pour but de renforcer la mémorisation du vocabulaire usuel en français et en anglais, ainsi que son emploi correct dans une phrase.

À travers la sélection réfléchie du bon mot, les élèves s'exercent à éviter les pièges phonétiques et orthographiques entre les deux langues. Ils apprennent ainsi à être plus vigilants face aux similitudes trompeuses et développent une compréhension plus fine du vocabulaire bilingue.

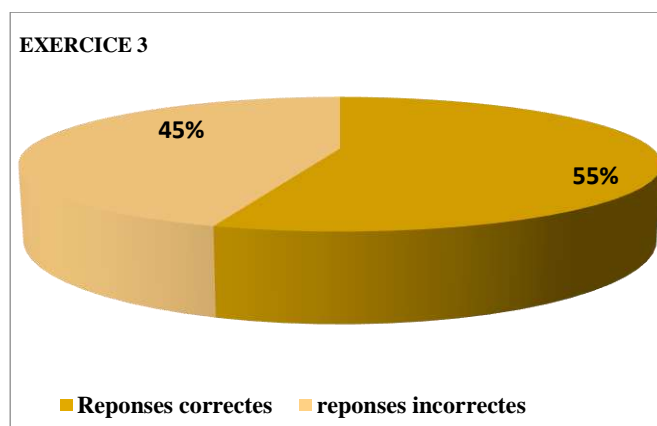
### 32 Tableau d'analyse des résultats de l'exercice 3

Mot choisi	Type d'erreur	Catégorie
House au lieu de Maison	Utilisation d'un mot anglais à la place du français	Interférence lexicale
Plane au lieu d'Avion	Préférence pour le mot anglais	Interférence lexicale
Dog au lieu de Chien	Erreur fréquente chez les élèves exposés à l'anglais	Interférence lexicale
Garden au lieu de Jardin	Choix du mot anglais	Interférence lexicale
T-shirt au lieu de Pull	Mot parfois utilisé en français mais inadapté ici	Erreur de vocabulaire / Confusion culturelle
Kitchen au lieu de Cuisine	Choix d'un mot anglais très courant	Interférence lexicale

### Tableau récapitulatif

	nbr	%
<b>Rép correctes</b>	22	45%
<b>Rép incorrectes</b>	27	55%
<b>Total des élèves</b>	49	100%

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes



**23 Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.**

### Interprétation des résultats d'exercices

Parmi les quarante-neuf (49) élèves qui ont fait cet exercice, vingt-sept (27) ont répondu correctement, tandis que vingt-deux (22) élèves ont donné des réponses incorrectes.

Ces résultats indiquent qu'une majorité d'élèves ont su choisir le mot correcte, ce qui démontre une certaine maîtrise du vocabulaire en français et en anglais. Les erreurs relevées dans cet exercice sont principalement dues à des interférences lexicales, les élèves ayant tendance à choisir les mots anglais au lieu de leurs équivalents français. Cette préférence s'explique par une influence importante de l'anglais dans leur quotidien, notamment à travers les dessins animés, les jeux ou les applications éducatives. Le phénomène de "code-switching" ou de traduction mentale automatique les pousse à sélectionner les mots les plus familiers, même lorsqu'ils ne sont pas en adéquation avec la langue attendue. Ces confusions révèlent un déséquilibre dans l'exposition aux deux langues, où l'anglais semble dominer l'environnement linguistique des enfants, au détriment de l'ancrage du vocabulaire de base en français. Il serait donc pertinent de proposer davantage d'activités visant à développer la discrimination lexicale entre les deux langues et à renforcer l'usage actif et conceptualisé des mots français.

### Exercice 4

**Consigne :** *Complète les phrases avec la forme correcte du verbe entre parenthèses.*

1. Marie \_\_\_\_\_ (être / to be) très heureuse de te voir.
2. Nous \_\_\_\_\_ (avoir / to have) une réunion importante aujourd'hui.
3. Tu \_\_\_\_\_ (aller / to go) au parc cet après-midi.
4. Ils \_\_\_\_\_ (faire / to do) du sport tous les samedis.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

5. Je \_\_\_\_\_ (venir / to come) de terminer mon livre.
6. Vous \_\_\_\_\_ (prendre / to take) le bus pour aller à l'école.
7. Elle \_\_\_\_\_ (voir / to see) un film au cinéma.
8. Nous \_\_\_\_\_ (manger / to eat) des fruits chaque matin.
9. Tu \_\_\_\_\_ (écrire / to write) une lettre à ton ami.
10. Ils \_\_\_\_\_ (dire / to say) toujours la vérité.

### Déroulement de la séance

La quatrième séance portait sur la conjugaison de verbes simples au présent, en français et en anglais. L'exercice a été introduit par une explication sur les verbes à compléter, dont les infinitifs étaient donnés entre parenthèses. Après distribution des fiches, les élèves ont été invités à compléter chaque phrase avec la forme correcte du verbe. Les consignes ont été clarifiées à l'oral, et les élèves ont travaillé individuellement. Cette séance visait à observer la maîtrise des conjugaisons de base dans les deux langues, nous avons circulé pour observer les démarches des élèves et noter les erreurs représentatives.

### Thème et objectif de l'exercice

L'exercice 4 est consacré à la conjugaison des verbes en français. Il a pour principal objectif d'évaluer la capacité des élèves à conjuguer correctement des verbes courants en respectant le temps grammatical et le sujet donnés. À travers cet exercice, il s'agit également de vérifier si les élèves appliquent les règles de conjugaison propres au français sans être influencés par les structures de l'anglais. L'exercice permet d'identifier les erreurs causées par des interférences linguistiques, telles que l'oubli de certaines terminaisons ou l'utilisation de formes verbales incorrectes inspirées par la langue anglaise. En même temps, il vise à renforcer la mémorisation des conjugaisons régulières et irrégulières en français, tout en sensibilisant les élèves aux différences entre les deux langues, notamment dans la manière dont le verbe s'accorde avec le sujet. Ainsi, cet exercice contribue au développement de la précision grammaticale et à la maîtrise progressive du système verbal français.

### 33 Tableau d'analyse des résultats de l'exercice 4

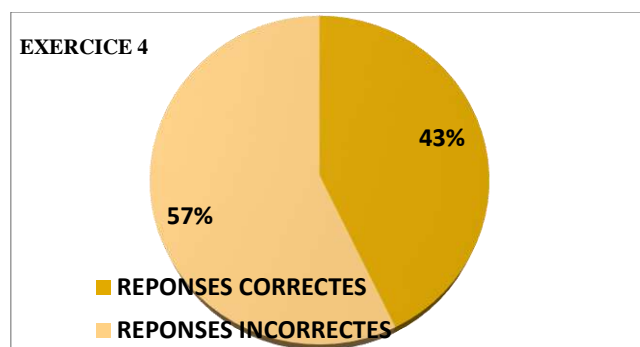
Type d'interférence	Phrase incorrecte	Correction attendue
Lexicale	Marie is très heureuse de te voir.	Marie est très heureuse de te voir.
Lexicale	Nous have une réunion importante aujourd'hui.	Nous avons une réunion importante aujourd'hui.
Lexicale	Tu go au parc cet après-midi.	Tu vas au parc cet après-midi.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

<b>Lexicale</b>	Ils do du sport tous les samedis.	Ils font du sport tous les samedis.
<b>Lexicale</b>	Je come de terminer mon livre.	Je viens de terminer mon livre.
<b>Lexicale</b>	Vous take le bus pour aller à l'école.	Vous prenez le bus pour aller à l'école.
<b>Lexicale</b>	Elle see un film au cinéma.	Elle voit un film au cinéma.
<b>Lexicale</b>	Nous eat des fruits chaque matin.	Nous mangeons des fruits chaque matin.
<b>Lexicale</b>	Tu write une lettre à ton ami.	Tu écris une lettre à ton ami.
<b>Lexicale</b>	Ils say toujours la vérité.	Ils disent toujours la vérité.
<b>Grammaticale</b>	Mariesont très heureuse de te voir.	Marie est très heureuse de te voir.
<b>Grammaticale</b>	Nous as une réunion importante aujourd'hui.	Nous avons une réunion importante aujourd'hui.
<b>Grammaticale</b>	Tuvas au parc cet après-midi.	Tu vas au parc cet après-midi.
<b>Grammaticale</b>	Ils fait du sport tous les samedis.	Ils font du sport tous les samedis.
<b>Grammaticale</b>	Je viens de terminer mon livre.	Je viens de terminer mon livre.
<b>Grammaticale</b>	Vous prenez le bus pour aller à l'école.	Vous prenez le bus pour aller à l'école.
<b>Grammaticale</b>	Elle voire un film au cinéma.	Elle voit un film au cinéma.
<b>Grammaticale</b>	Nous mangez des fruits chaque matin.	Nous mangeons des fruits chaque matin.
<b>Grammaticale</b>	Tu écrier une lettre à ton ami.	Tu écris une lettre à ton ami.
<b>Grammaticale</b>	Ils disez toujours la vérité.	Ils disent toujours la vérité.

**Tableau récapitulatif**

	nbr	%
Réponses correctes	21	45%
Réponses incorrectes	28	55%
Total des élèves	49	100%



**24** Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

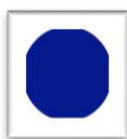
### Commentaire

L'analyse des résultats de l'exercice 4 révèle que sur un total de 49 élèves, 21 ont donné des réponses correctes, tandis que 28 ont produit des réponses incorrectes, soit environ 45 % de réussite contre 55 % d'échec. Ces chiffres mettent en évidence une maîtrise partielle des conjugaisons verbales au présent en français. Les erreurs relevées se répartissent en deux catégories principales : les interférences lexicales, où les élèves ont substitué les formes françaises par des verbes conjugués en anglais (ex. : *Marie is* au lieu de *Marie est*), et les erreurs grammaticales, où les conjugaisons en français sont incorrectes (ex. : *Vous prenez* au lieu de *vous prenez*). Cela témoigne à la fois de l'influence de l'apprentissage de l'anglais sur la production en français, et d'une insuffisante consolidation des règles de conjugaison françaises, notamment pour les verbes irréguliers.

Par ailleurs, certains verbes très courants comme *être*, *avoir* et *faire* continuent de poser des difficultés malgré leur fréquence d'usage. Ces résultats indiquent la nécessité de renforcer l'enseignement de la conjugaison par des exercices ciblés, contrastifs et réguliers, en insistant sur les différences structurelles entre le français et l'anglais. L'objectif est d'aider les élèves à développer une conscience linguistique plus précise et à éviter les traductions littérales ou les interférences entre les deux systèmes linguistiques.

### 2.2 Analyse des exercices proposés pour la classe d'anglais

Exercice 1: Look carefully at the images and match each one with its name **Colors**



.....



.....



.....

#### Numbers



.....



.....



.....

8

.....

.....

#### Vegetales

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes



### Déroulement de la séance

Lors de cette séance, nous avons abordé le lexique thématique de base en anglais (couleurs, nombres, légumes). Nous avons présenté l'exercice et distribué les supports illustrés. Les élèves devaient associer chaque image à son nom en anglais. Après avoir lu et expliqué les consignes, nous avons laissé les élèves compléter l'exercice individuellement. Nous avons observé leur capacité à identifier et orthographier correctement les mots, en prêtant attention aux automatismes et à la mémorisation visuelle.

### Thème et objectif de l'exercice

Le cinquième exercice repose sur l'identification et l'association de mots anglais aux catégories correspondantes, à savoir : les couleurs, les nombres et les légumes. Cet exercice a pour objectif principal d'évaluer la connaissance du vocabulaire de base chez les élèves, aussi bien en anglais qu'en français. Il s'agit de vérifier leur capacité à classer les mots en fonction de leur signification et de leur champ lexical, en sollicitant à la fois leur compréhension linguistique et leur aptitude à organiser logiquement les éléments appris. En même temps, cet exercice permet d'observer si les élèves parviennent à établir un lien correct entre les mots étudiés et les concepts associés, sans se laisser influencer par des ressemblances trompeuses ou des traductions erronées.

Il vise également à repérer les éventuelles interférences linguistiques pouvant apparaître entre le français et l'anglais, notamment dans le cas de mots proches sur le plan phonétique ou orthographique, et ainsi à renforcer leur capacité à différencier clairement les deux langues.

### 34 Analyses et interprétation des résultats de l'exercice 1

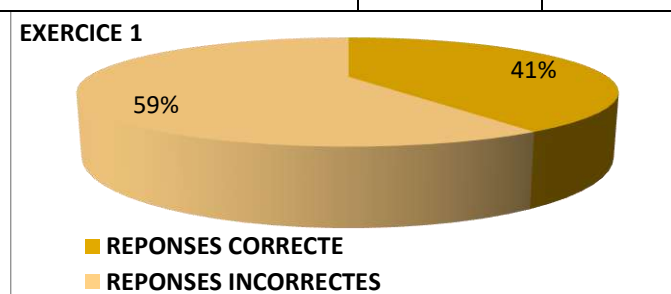
Erreur commise	Erreur attendue	Nature de l'erreur
Blue au lieu de bleu	Blue (anglais)	Mélange des langues
Vert au lieu de green	Green (anglais)	Mélange des langues
Rose au lieu de pink	Pink (anglais)	Mélange des langues
Quatr (quatre) au lieu de four	Four (anglais)	Interférence + faute d'orthographe
Deu (deux) au lieu de two	Two (anglais)	Interférence + faute d'orthographe

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

Troi (trois) au lieu de three	Three (anglais)	Interférence + faute d'orthographe
Huit au lieu de eight	Eight (anglais)	Mélange des langues
Patate (pomme de terre) au lieu de potato	Potato (anglais)	Confusion vocabulaire
Tomate au lieu de tomato	Tomato (anglais)	Confusion vocabulaire
Carotte au lieu de carrot	Carrot (anglais)	Confusion vocabulaire
Bleu → écrit blanc	Blue attendu	Confusion de catégorie (couleur)
Three → écrit six	Three attendu	Confusion de nombre
Pink → écrit fleure	Pink attendu	Confusion de catégorie (couleur/objet)

**Tableau récapitulatif**

	nbr	%
Réponses correctes	20	41%
Réponses incorrectes	29	59%
Total	49	100%



**25 Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.**

### Commentaire

Les résultats de l'exercice 1 montrent que seulement 41 % des élèves ont donné des réponses correctes, contre 59 % de réponses incorrectes. Ce déséquilibre met en évidence des difficultés importantes dans l'identification et l'usage du vocabulaire de base en anglais chez les élèves de cinquième année primaire. La majorité des erreurs observées relèvent de mélanges linguistiques, où les élèves ont utilisé des mots français à la place des termes anglais attendus (par exemple, *bleu* au lieu de *blue*, ou *vert* au lieu de *green*). On note également des interférences phonétiques et orthographiques, telles que *quatr* au lieu de *four*, ainsi que des confusions de catégories sémantiques (par exemple, écrire *fleur* au lieu de *pink*). Ces résultats traduisent une influence marquée de la langue première (le français) sur l'anglais en cours d'apprentissage, ainsi qu'une maîtrise insuffisante des distinctions lexicales de base. Ils

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

suggèrent la nécessité de renforcer l'enseignement du vocabulaire à travers des activités contextualisées et multisensorielles, qui favorisent la mémorisation et la différenciation entre les langues. Cet exercice a ainsi permis d'identifier des zones de fragilité linguistique, qui pourront être prises en compte dans les étapes pédagogiques suivantes.

### Exercice 2: Complete with: est -am - is -Suis - are - ont

- a. He \_\_\_\_ a teacher.
- b. I \_\_\_\_ an engineer.
- c. They \_\_\_\_ French.
- d. I \_\_\_\_ happy.
- e. He \_\_\_\_ from Madrid.
- f. The girl \_\_\_\_ my sister.
- g. Mary \_\_\_\_ sick.
- h. She \_\_\_\_ a doctor.
- i. It \_\_\_\_ an orange.
- j. They \_\_\_\_ tired.

### Déroulement de la séance

Cette séance visait à vérifier la maîtrise des formes de base du verbe *to be* et du verbe *avoir*, en anglais et en français. Nous avons présenté l'exercice et rappelé brièvement les formes attendues. Les élèves devaient compléter des phrases à trous avec les formes appropriées (am, is, are, suis, est, ont). Ils ont travaillé individuellement. Nous avons circulé pour observer les types d'erreurs, en particulier les confusions entre les deux systèmes linguistiques.

### Thème et objectif de l'exercice

Cet exercice est centré sur l'utilisation correcte des formes verbales "am", "is" et "are" en anglais, qui correspondent au verbe "être" en français. Il a pour objectif principal d'évaluer la capacité des élèves à identifier le sujet de la phrase et à lui associer la forme verbale correcte selon les règles grammaticales de l'anglais. L'exercice permet ainsi de tester leur maîtrise des bases de la conjugaison en anglais, tout en les aidants à comprendre les différences entre l'anglais et le français.

En parallèle, il vise également à repérer d'éventuelles interférences linguistiques, telles que la tendance à traduire littéralement des structures françaises en anglais ou à employer incorrectement les auxiliaires. À travers cet exercice, on cherche donc à renforcer la précision

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

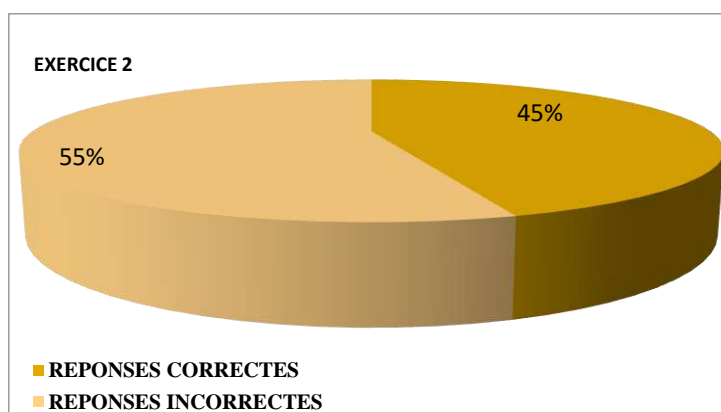
grammaticale des élèves et à favoriser une meilleure autonomie linguistique dans l'usage des deux langues

### 35 Analyses et interprétation des résultats de l'exercice2

Type d'Erreur	Exemple d'Erreur	Correction
Erreurs liées à l'interférence	He est a teacher	He is a teacher
/	I suis happy	I am happy
/	They ont tired	They are tired
/	She est a doctor	She is a doctor
/	I suis an engineer	I am an engineer
/	I ont happy	I am happy
/	It est an orange	It is an orange
/	They ont French	They are French
/	He est from Madrid	He is from Madrid
/	The girlest my sister	The girl is my sister
Erreurs liées à une non-maîtrise	He am a teacher	He is a teacher
/	They is French	They are French
/	I are happy	I am happy
/	The girl are my sister	The girl is my sister
/	He are from Madrid	He is from Madrid
/	It am an orange	It is an orange
/	I are happy	I am happy

**Tableau récapitulatif**

	nbr	%
<b>Réponses correctes</b>	22	45%
<b>Réponses incorrectes</b>	27	55%
<b>Total des élèves</b>	49	100%



## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

26 Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.

### Commentaire

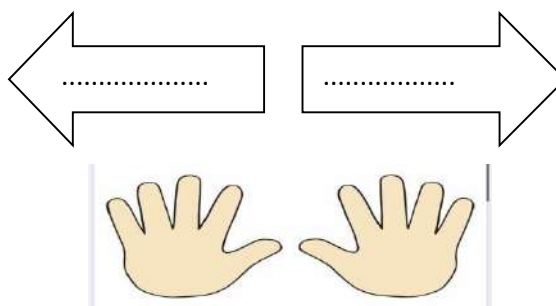
L'analyse des résultats de cet exercice montre que sur les quarante-neuf (49) élèves ayant participé, vingt-deux (22) ont donné des réponses correctes, tandis que vingt-sept (27) ont commis des erreurs, majoritairement dues à des interférences linguistiques entre le français et l'anglais. En effet, vingt (20) élèves ont inséré des mots français comme est, suis ou ont à la place des auxiliaires anglais « is, am, are, » ce qui révèle une forte tendance au mot-à-mot et une absence d'automatisme en anglais.

Ces erreurs traduisent une influence directe de la langue maternelle sur la production écrite en langue étrangère, typique chez les apprenants débutants. D'un autre côté, sept (7) erreurs sont liées à une non-maîtrise des règles d'accord sujet-verbe, comme l'emploi de He am ou They is, ce qui montre que certains élèves n'ont pas encore intégré les associations correctes entre les sujets et les formes verbales. Ce type d'erreur indique une compréhension partielle ou confuse du fonctionnement de l'auxiliaire to be en anglais. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les élèves doivent être guidés vers une meilleure différenciation entre les deux langues et qu'ils ont besoin d'activités ciblées pour renforcer les accords fondamentaux en anglais, notamment à travers des exercices oraux, des répétitions guidées et des comparaisons explicites avec le français pour éviter les interférences.

### Exercice 6

**Consigne :** Complete with :

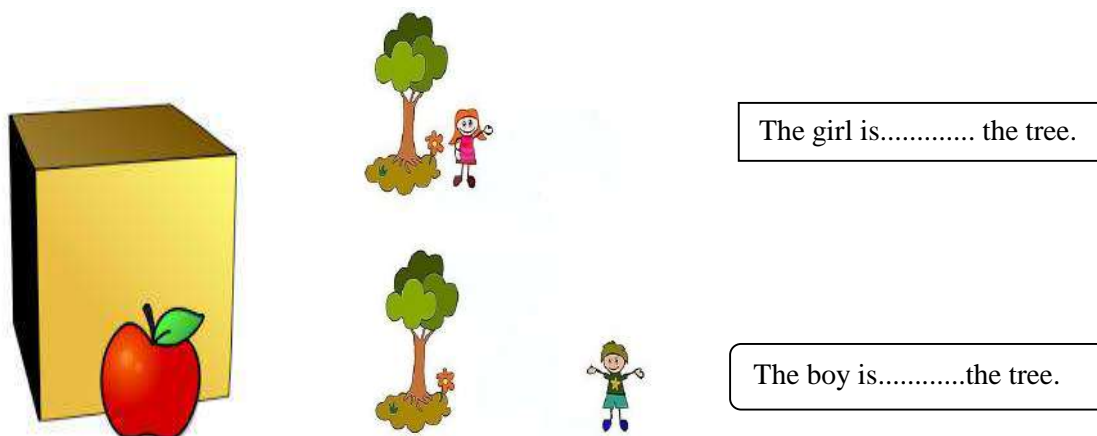
à gauche - à droite - tout droit - près de- left -right -far - in front of- near".



The school is.....the park.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---



### Déroulent de la séance

La dernière séance était consacrée à l'apprentissage des repères spatiaux dans les deux langues. Après avoir présenté l'activité et expliqué les consignes, nous avons distribué les fiches. Les élèves devaient compléter des phrases à l'aide d'expressions comme *à gauche / left, près de / near*, etc. Nous avons observé leur capacité à comprendre et mobiliser ces repères dans un contexte donné. L'exercice visait à renforcer leur maîtrise de ce champ lexical, en français comme en anglais.

### Thème et objectif de l'exercice

L'exercice sur l'utilisation des prépositions de lieu en anglais a pour but de tester les compétences des élèves à comprendre et utiliser correctement les prépositions en fonction du contexte spatial. En anglais, les prépositions de lieu sont essentielles pour décrire la position d'un objet, d'une personne ou d'un lieu par rapport à un autre. Par exemple, des prépositions comme "in", "on", "under", "next to", "between" sont couramment utilisées dans des phrases du type : "The book is on the table" (Le livre est sur la table), ou encore "The cat is under the chair" (Le chat est sous la chaise).

L'objectif principal de cet exercice est de permettre aux élèves d'identifier et de sélectionner la préposition correcte en fonction de la relation spatiale exprimée dans la phrase. Cet exercice met également l'accent sur la traduction correcte des prépositions en français vers l'anglais, car des interférences linguistiques peuvent se produire. Par exemple, certains élèves pourraient confondre des prépositions similaires en français et en anglais, telles que "dans" et "in", ou "sur" et "on". Ces erreurs peuvent être dues à la structure de la phrase en français qui diffère parfois de celle en anglais.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

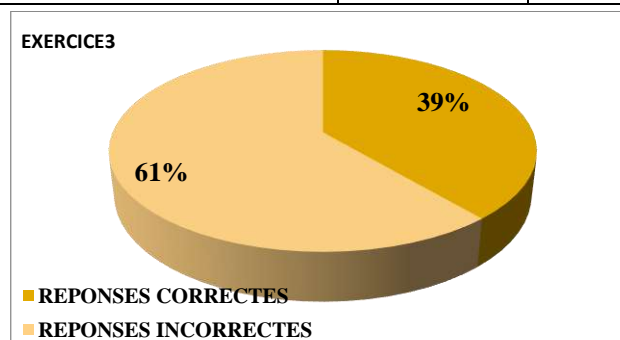
Cet exercice permet aussi de renforcer la compréhension des structures grammaticales spécifiques à l'anglais, et de travailler sur la précision dans l'utilisation des prépositions pour éviter les malentendus. En outre, il aide les élèves à pratiquer l'usage contextuel des prépositions et à identifier les subtilités de leur emploi, en particulier dans les expressions où la préposition en anglais diffère de celle en français.

### 36 Analyses et interprétation des résultats de l'exercice3

Production de l'élève	Réponse attendue	Type d'erreur
The school is à gauche the park.	The school is near the park.	Mélange de langues (insertion du français)
The boy is près de the tree.	The boy is far from the tree.	Mélange de langues (insertion du français)
The apple is tout droit the box.	The apple is near the box.	Mélange de langues (insertion du français)
The girl is à gauche the tree.	The girl is to the right of the tree.	Mélange de langues (insertion du français)
The girl is far the tree.	The girl is to the right of the tree.	Erreur de préposition (forme incomplète)
The apple is on the box.	The apple is near the box.	Erreur de préposition (mauvais usage spatial)
The boy is right the tree.	The boy is on the right of the tree.	Erreur de préposition (omission d'article et préposition)

### Tableau récapitulatif

	nbr	%
<b>Réponses correctes</b>	19	39%
<b>ponses incorrectes</b>	30	61%
<b>Total des élèves</b>	49	100%



27 Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

### Commentaire

Sur les quarante-neuf (49) élèves ayant réalisé cet exercice, dix-neuf (**19**) **ont donné des réponses correctes**, tandis que trente(**30**) **ont commis des erreurs**, soit plus de la moitié des participants. Une grande majorité de ces erreurs vingt-cinq(**25**) sont dues à des **interférences linguistiques**, où les élèves ont inséré des prépositions françaises dans des phrases anglaises, comme "à gauche", "près de", ou "tout droit", au lieu de leurs équivalents anglais comme "left", "near", ou "straight ahead".

Ces réponses montrent que les élèves saisissent l'idée de position ou de direction, mais ne maîtrisent pas encore le vocabulaire anglais correspondant, ce qui révèle une **dépendance importante au français** et un manque d'autonomie linguistique en anglais. En parallèle, cinq **5 erreurs** relèvent d'une **confusion de sens** : les élèves utilisent des prépositions anglaises, mais les choisissent mal par rapport au contexte, comme "*The girl is far the tree*" ou "*The boy is right the tree*", ce qui indique une compréhension approximative de la signification spatiale des prépositions. Ces résultats traduisent une double difficulté : d'une part, un usage encore trop intuitif du français pour construire des phrases en anglais ; d'autre part, une compréhension incomplète du sens précis des prépositions anglaises.

Il est donc essentiel de renforcer l'apprentissage des prépositions à travers des activités contextualisées, visuelles et comparatives entre les deux langues, afin d'aider les élèves à développer des automatismes et à éviter les traductions mot-à-mot.

### 37 Tableau Récapitulatif

Ex en français	Thèmes	Objectifs	Réps Correctes	Réps Incorrectes	Total
Ex1	Vocabulaire de base (association images-mots)	Tester la reconnaissance et l'association des mots en français, détecter les interférences avec l'anglais	19	30	49
Ex 2	Vocabulaire usuel (complétion de phrases)	Évaluer la connaissance du vocabulaire usuel et les interférences linguistiques	23	26	49

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

<b>Ex 3</b>	Vocabulaire (choix du mot correct)	Distinguer les particularités des deux langues et renforcer la mémorisation du vocabulaire	22	27	49
<b>Ex 4</b>	Conjugaison des verbes	Évaluer la capacité à conjuguer correctement les verbes en français	21	28	49
<b>Ex en anglais</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Objectif</b>	<b>Réps Correctes</b>	<b>Réps Incorrectes</b>	<b>Total</b>
<b>Ex1</b>	Vocabulaire de base (catégorisation )	Évaluer la connaissance du vocabulaire de base en anglais et la catégorisation des mots	20	29	49
<b>Ex 2</b>	Verbes "être" et "avoir"	Évaluer l'utilisation correcte des verbes "être" et "avoir" en anglais	22	27	49
<b>Ex 3</b>	Prépositions de lieu	Évaluer l'utilisation correcte des prépositions de lieu en anglais	19	30	49
<b>Total</b>			<b>146</b>	<b>197</b>	<b>343</b>

### Interprétation du tableau

L'analyse des résultats obtenus aux différents exercices de français et d'anglais révèle un équilibre fragile entre les compétences acquises et les difficultés persistantes. Sur un total de trois cent quarante-trois (343) réponses fournies, cent-quarante-six (146) ont été correctes et cent quatre –vingt-dix-sept (197) incorrectes, indiquant que les apprenants rencontrent encore des obstacles notables dans leur apprentissage linguistique.

Les performances en français montrent une meilleure compréhension des phrases à compléter (vingt-trois (23) bonnes réponses) et du choix du mot correct (vingt-deux (22) bonnes réponses), bien que l'association image-mot reste problématique (seulement dix-neuf (19) bonnes réponses), soulignant l'impact des interférences entre les deux langues.

L'exercice de conjugaison en français a également posé des difficultés (-vingt-un (21) réponses justes contre vingt-huit (28) fausses), ce qui suggère un besoin de consolidation des temps

## Chapitre III : Analyse et interprétation des séances d'observation de classes

---

verbaux. En anglais, l'exercice sur les verbes "être" et "avoir" affiche un taux de réussite relativement stable (vingt-deux (22) réponses correctes), tandis que la catégorisation du vocabulaire (vingt (20) bonnes réponses) et surtout les prépositions de lieu (dix-neuf (19) bonnes réponses) montrent des lacunes importantes. Globalement, ces résultats traduisent une maîtrise partielle des compétences linguistiques de base et appellent à renforcer prioritairement l'enseignement du vocabulaire illustré, de la conjugaison et des structures spatiales dans les deux langues, tout en tenant compte des interférences linguistiques fréquentes chez les apprenants bilingues en contexte scolaire.

### 3 Conclusion du chapitre

L'analyse des erreurs commises par les élèves lors des exercices met en lumière leur rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. Ces erreurs, souvent liées à des interférences linguistiques entre le français et l'anglais, reflètent les tentatives des élèves de transférer des structures ou des connaissances d'une langue à l'autre. Elles peuvent être grammaticales, lexicales ou syntaxiques, mais ne doivent pas être vues comme des échecs, bien au contraire.

Jean-Pierre ASTOLFI, dans *L'erreur, un outil pour enseigner*, défend l'idée que l'erreur est un indicateur précieux du cheminement cognitif de l'élève. Elle permet de comprendre ce que l'élève cherche à maîtriser et les obstacles qu'il rencontre. Faire une erreur, c'est expérimenter activement la langue, organiser ses connaissances, essayer de nouveaux usages. L'élève construit son apprentissage dans cet espace d'incertitude, entre ce qu'il connaît et ce qu'il est en train d'apprendre. L'erreur devient alors une opportunité de prise de conscience et d'ajustement. Loin d'être une défaillance, elle représente une étape naturelle et nécessaire dans l'apprentissage.

# Conclusion générale

---

## Conclusion générale

Ce mémoire a porté sur la thématique suivante : « *L'erreur entre progression et échec dans un enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais* ». À travers une approche à la fois théorique et pratique, nous avons cherché à répondre à la problématique suivante : Dans quelle mesure l'erreur peut-elle être un outil nécessaire à la progression ou un obstacle à l'échec dans l'acquisition des compétences langagières et à la réussite scolaire dans un enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais chez les élèves de la 5<sup>e</sup> année primaire ?

Notre étude s'est articulée autour de trois axes : l'analyse des perceptions des enseignants et des élèves face à l'erreur, l'examen des similitudes et divergences linguistiques entre les deux langues à la lumière de la réforme éducative, et la proposition d'activités pédagogiques pour prévenir et corriger les erreurs les plus fréquentes. Trois hypothèses ont guidé cette recherche, en lien avec la perception de l'erreur, les représentations des enseignants, et l'efficacité d'une approche pédagogique ciblée.

Dans le premier chapitre, d'ordre pratique, l'analyse des questionnaires administrés aux enseignants et aux élèves a révélé que la majorité des enseignants perçoivent l'erreur non comme un échec, mais comme une étape nécessaire à l'apprentissage. 95 % d'entre eux affirment que l'erreur aide à comprendre. La correction directe et l'autocorrection sont les pratiques les plus utilisées. Les erreurs les plus fréquentes relèvent de l'orthographe, de la grammaire et de la prononciation. Les élèves ont reconnu faire régulièrement des confusions entre les deux langues, confirmant que l'interférence linguistique est un phénomène réel et courant. Ces constats ont permis de valider notre première hypothèse : lorsqu'elle est perçue comme un outil pédagogique, l'erreur favorise une dynamique d'apprentissage plus constructive.

Dans le deuxième chapitre, à caractère théorique, nous avons exploré l'historique du français et de l'anglais, en soulignant les ressemblances lexicales héritées de leurs racines communes, notamment à travers les effets de la conquête normande. L'analyse des programmes scolaires et des fondements de la réforme éducative en Algérie a mis en évidence la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques aux nouvelles exigences de l'enseignement simultané. Nous avons constaté que les enseignants ayant une meilleure connaissance des relations linguistiques entre les deux langues adoptent des pratiques plus cohérentes et plus efficaces. Ainsi, la deuxième

## Conclusion générale

---

hypothèse selon laquelle une prise en compte des similitudes et différences linguistiques, combinée à une compréhension de la réforme, permet de modifier les représentations des enseignants, a été confirmée.

Dans le troisième chapitre, nous avons proposé une série d'activités pédagogiques adaptées à la remédiation des erreurs les plus fréquentes. Ces activités, ancrées dans une approche différenciée et interlinguistique, ont permis aux élèves de comparer les structures des deux langues, de comprendre leurs erreurs et de mieux ancrer les apprentissages. Les retours observés ont montré un engagement plus fort des élèves et une meilleure conscience linguistique. Notre troisième hypothèse, selon laquelle des activités pédagogiques ciblées permettent de prévenir les confusions linguistiques et de renforcer les compétences, a également été validée.

Au terme de cette recherche, plusieurs objectifs ont été atteints : identifier les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants, analyser les interférences entre les langues, comprendre les perceptions de l'erreur en contexte bilingue, et proposer des outils pédagogiques adaptés à la réalité du terrain algérien. L'erreur s'est révélée être non seulement inévitable, mais surtout formatrice lorsqu'elle est accompagnée de pratiques bienveillantes et structurées.

Cependant, notre travail a été confronté à certaines limites. Plusieurs enseignants ont refusé de participer à notre enquête, ce qui a réduit la représentativité de notre échantillon. De même, certains élèves n'ont pas pris au sérieux les questionnaires ou n'ont pas répondu aux exercices proposés, en ne lisant parfois même pas les consignes. Le facteur temps, par ailleurs, a limité notre capacité à appliquer toutes les activités prévues et à en mesurer les effets à long terme.

À la lumière de ces résultats, nous formulons plusieurs recommandations. D'abord, il serait nécessaire de renforcer la formation initiale et continue des enseignants sur la gestion didactique de l'erreur dans un contexte bilingue, afin de développer des attitudes pédagogiques bienveillantes et constructives. Ensuite, il est essentiel d'intégrer dans les programmes des activités bilingues ciblées, centrées sur les similitudes et les différences entre le français et l'anglais, pour prévenir les interférences. Enfin, l'erreur devrait être systématiquement valorisée en classe comme point de départ d'une réflexion linguistique, et non comme un échec à sanctionner, en favorisant des méthodes d'autocorrection, de co-correction et d'analyse réflexive partagée.

## Conclusion générale

---

Ce travail ouvre également la voie à de futures recherches. Il serait pertinent, par exemple, d'élargir l'étude au domaine de l'oral, souvent négligé au primaire, afin d'observer les types d'erreurs phonologiques, syntaxiques ou pragmatiques que peuvent commettre les élèves lors de la production orale bilingue. Une autre piste pourrait consister à analyser l'impact de l'usage des technologies éducatives (tableaux interactifs, applications mobiles, plateformes bilingues) dans la remédiation des erreurs linguistiques et dans la consolidation des compétences dans les deux langues. Dans cette optique, une nouvelle problématique pourrait être formulée : « Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils contribuer à réduire les erreurs inter linguistiques chez les élèves dans un contexte d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais au primaire ? » Ce questionnement permettrait de réfléchir à l'intégration des outils numériques dans les pratiques didactiques pour renforcer la motivation, améliorer l'autonomie des élèves et offrir des stratégies personnalisées de correction et d'enrichissement linguistique. Ainsi, l'enseignement simultané du français et de l'anglais ne se limite pas à une juxtaposition de contenus, mais ouvre un vaste champ de réflexion sur l'articulation entre les langues, les démarches pédagogiques à mobiliser, et les outils à développer pour faire de chaque erreur une opportunité d'apprentissage durable.

# Bibliographie

---

## Bibliographie

1. ANASTASI, Anne. (1988). *Psychologie différentielle*. Paris : PUF (presses universitaires de France).
2. BAKER, Colin. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed., Clevedon: Multilingual Matters.
3. Baker, Colin. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4e éd.). Chapitre 3: *Language Attitudes and Motivation*. Chapitre 13: *The Effectiveness of Bilingual Education*.
4. BATES David. 2001. "William the conqueror". *Kings and queens of medieval England. Médiéval Kings & Queens of England Tempus*. (En ligne) URL, disponible sur le site : <http://www.abebooks.co.UK/.../william-the-conqueror/.../bates-dav...> consulté le 25 Octobre 2013.
5. BAUGH, Albert Croll. 2002. *A History of the English Language*. Routledge,
6. BIALYSTOK, Ellen. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Bialystok, Ellen. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Chapitre 5 : *Cognitive Consequences of Bilingualism*.
8. BOUKHELF Ali. *Éducation L'Algérie introduit l'anglais dans le primaire pour contrebalancer le français* publié le 20 octobre 2022 disponible sur URL (en ligne) <https://orientxxi.info/magazine/l-algerie-introduit-l-anglais-dans-le-primaire-pour-contrebalancer-le-francais,5940> consulté le 13-04-2025.
9. BRODAR et TAUPIN. 2011. Op cité.
10. COSRTE, Dider. Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe disponible sur URL (en ligne) <https://journals.openedition.org> consulté le 15 avril 25.
11. CUMMINS, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
12. UMMINS, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
13. CUMMINS, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Chapitre 2: *The Interdependence Hypothesis and Language Transfer*.
14. GAGNÉ, Robert. Mills. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th Ed.). New York : Holt, Rinehart & Winston.
15. ENESEE, Fred. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.

# Bibliographie

---

16. Genesee, Frid. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Chapitre 4: *Simultaneous language exposure and bilingual competence in early immersion*.
17. GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin. (1998). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
18. Hicks, Michael. *The Battle of Hastings 1066*. (2006).
19. LAGANE, René 2009. *Difficultés Grammaticales*. Dictionnaire et livre de bord : Larousse et WEBSTER Merriam. 2001. *Webster's Third New International Dictionary*. Staff. 2783 pages. [En ligne], URL : [https://books.google.com/.../Webster\\_s\\_Third\\_New\\_International\\_](https://books.google.com/.../Webster_s_Third_New_International_). Consulté le 23 octobre 2015.
20. LEGENDRE, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Montréal : Guérin.
21. LEJEUNE, Michel. (1998). *Histoire de la langue française*. Presses universitaires de France.
22. Les règles sont vérifiées dans : *Le Robert et Collins français-anglais/anglais-français*. Edition 2006 collectif (Auteur). *Dictionnaire et encyclopédie en anglais/français*.
23. MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin, 1960.
24. MEIRIEU, Philippe. (2004). *L'école, mode d'emploi : Des idées pour agir et réfléchir*. Paris : ESF éditeur.
25. PRRENOUD, Philippe. (1994). *La pédagogie à l'école des différences : Des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur.
26. PROGRAMME de français de la 5<sup>ème</sup> AP URL (en ligne) : disponible sur : <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/03/francais-GUIDE.pdf> consulté le 24 avril 2025
27. PUREN, Christian. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective Co-actionnelle Co-culturelle ». *Les Langues modernes*, n° 3, pp. 55-71... disponible sur URL (en ligne) <https://ler.letras.up.pt> consulté le 15 avril 25.
28. QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 5<sup>e</sup> édition, Paris, Dunod,
29. QUIVY, Raymond & VAN CAMPENHOUDT, Luc. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
30. *Recherches en éducation*. (2018). *Apprendre deux langues en simultané : pratiques d'une enseignante du primaire*. Disponible sur URL (en ligne) <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2018-v2-n2-rhe05041/1066414ar/> consulté le 24-04-2025.

## Bibliographie

---

31. RICKARD, Peter. (1989). *A History of the French Language* (2nd ed.). London : Routledge.
32. ROEGIERS, Xavier (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
33. ROTHWELL William.1978. « A quelle époque a-t-on cessé de parler français en Angleterre ? ».Montpellier, C.E.O...-Montpellier : C.E.O : Université Paul Valéry .P1075-1089. (En ligne) URL, disponible sur le site : [www.sudoc.fr/09\\_2154417](http://www.sudoc.fr/09_2154417). Consulté le 19 novembre 2014.
34. Weinreich. Uriel (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

# Annexes

## Annexes

### Questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais du cycle primaire

*Questionnaire dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de fin d'étude portant L'erreur entre progression et échec dans l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire algérien. Nous avons élaboré ce questionnaire à l'intention des enseignants de français et d'anglais. Nous vous remercions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint.*

1. Comment définissez-vous (enseignants du français et de l'anglais), la notion de l'erreur dans le contexte d'apprentissage ?

2. Comment réagissez-vous (enseignants du français et de l'anglais) lorsque vos élèves font des erreurs en classe ?

3. Selon vous (enseignants du français et de l'anglais) les erreurs sont-elles une partie importante dans l'apprentissage des langues ?

4. Croyez-vous (enseignants du français et de l'anglais) que les erreurs empêchent les élèves de progresser ou les aident-elles à mieux comprendre la langue ?

**Empêchent-elles les élèves de progresser  les aident-elles à mieux comprendre**

5. Quelles sont les erreurs les plus courantes que vous observez (enseignants du français) chez vos élèves dans l'apprentissage de la langue française ?

6. Quelles sont les erreurs les plus courantes que vous observez enseignants de l'anglais chez vos élèves dans l'apprentissage de la langue anglaise ?

7. Comment gérez-vous (enseignants du français) l'erreur dans l'apprentissage de la langue française ?

8. Comment gérez-vous (enseignants de l'anglais) l'erreur dans l'apprentissage de la langue anglaise ?

9. Observez-vous (enseignants du français et de l'anglais) des confusions entre la langue française et la langue anglaise lors de l'activité en classe ?

Oui  Non

10. Quels types de confusions observez-vous (enseignants du français et de l'anglais) les plus souvent chez vos élèves ? Expliquez ?

Orthographe   
Prononciation   
Vocabulaire   
Grammaire

11. Selon vous enseignants du français et de l'anglais, quelles sont les principales causes des confusions entre le français et l'anglais ? Expliquez ?

Les similitudes linguistiques   
Les différences linguistiques   
L'influence de la langue maternelle   
Manque de la pratique

12. Quelles approches pédagogiques utilisez-vous (enseignants du français et de l'anglais) afin de surmonter les erreurs et les confusions entre le français et l'anglais ?

13. Quelle est votre (enseignants du français et l'anglais) méthode principale pour corriger les erreurs entre le français et l'anglais ? (enseignants du français et l'anglais)

14. Comment encouragez-vous (enseignants du français et de l'anglais) vos élèves afin de progresser leur apprentissage des deux langues étrangères ?

*Nous vous remercions très chaleureusement de vos réponses et du temps que vous avez bien voulu accorder à ce questionnaire*

# Annexes

## Questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais du cycle primaire

Questionnaire dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de fin d'étude portant l'erreur entre progression et échec dans l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire algérien. Nous avons élaboré ce questionnaire à l'intention des enseignants de français et d'anglais. Nous vous remercions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint.

1. Comment définissez-vous (enseignants du français et de l'anglais), la notion de l'erreur dans le contexte d'apprentissage ?

2. Pensez-vous (enseignants du français et de l'anglais) que les erreurs sont un signe d'échec ou une opportunité de progression ?

Signe d'échec  Opportunité de progression

3. Comment réagissez-vous (enseignants du français et de l'anglais) lorsque vos élèves font des erreurs en classe ?

4. Selon vous (enseignants du français et de l'anglais) les erreurs sont-elles une partie importante dans l'apprentissage des langues ?

5. Croyez-vous (enseignants du français et de l'anglais) que les erreurs empêchent les élèves de progresser ou les aident-elles à mieux comprendre la langue ?

Empêchent les élèves de progresser  Les aident-elles à mieux comprendre

6. Quelles sont les erreurs les plus courantes que vous observez (enseignants du français) chez vos élèves dans l'apprentissage de la langue française ?

7. Quelles sont les erreurs les plus courantes que vous observez enseignants de l'anglais chez vos élèves dans l'apprentissage de la langue anglaise ?

8. Comment gérez-vous (enseignants du français) l'erreur dans l'apprentissage de la langue française ?

1- l'erreur, en apprentissage est une étape normale qui montre comment un élève comprend et utilise la langue. Elle aide l'enseignant à voir ses difficultés et à l'aider à progresser.

3- Je vois les erreurs comme des occasions d'apprentissage. Je réagis avec bienveillance, en aidant mes élèves à les comprendre et à progresser sans crainte.

4- Oui, les erreurs sont une partie essentielle de l'apprentissage des langues. Je les vois comme des étapes normales et nécessaires pour que je aide les apprenants (les élèves) à améliorer leurs compétences.

6- les erreurs les plus courantes

- 1- les fautes de la conjugaison (confusion entre les temps)
- 2- les erreurs d'accords
- 3- la mauvaise utilisation des propositions.
- 4- les interférences avec la langue maternelle et la deuxième langue étrangère.

8- Comme une enseignante de français : je gère l'erreur de façon bienveillante en l'utilisant comme un outil d'apprentissage. J'encourage l'auto-correction, j'explique les règles avec des exemples et je propose des exercices ciblés.

# Annexes

## Questionnaire, traduit en langue arabe, destiné aux élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire :

(اختر اجابة او اجابتين صحيحتين) (Choisissez un ou deux réponses correctes)

1- ما هو نوع الأخطاء التي تواجهك عند تعلم اللغة الفرنسية :

- أخطاء في الكتابة (الإملاء تركيب الجمل)
- أخطاء في القراءة
- أخطاء في النطق
- النحو

2- ماهي أكثر الأخطاء التي تواجهك عند تعلم اللغة الإنجليزية:

- أخطاء في الكتابة (الإملاء تركيب الجمل)
- أخطاء في القراءة
- أخطاء في النطق
- النحو

3- هل تخلط بين اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية في حصة اللغة الفرنسية:

- نعم
- أحيانا
- لا

4- هل تخلط بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في حصة اللغة الإنجليزية:

- نعم
- لا
- أحيانا

5- كيف تحسن مستواك وتمنع الاختلاط بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في القس

- ممارسة الكتابة بشكل يومي
- القراءة والمطالعة
- المساعدة من المعلم أو العائلة

6- ما هو اقتراحك لتحسين طريقة تعلم اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في وقت واحد

- تنظيم أنشطة ترفيهية مرتبطة باللغة
- استخدام التكنولوجيا (الألعاب والتطبيقات)
- زيادة وقت التمارين التطبيقية

لتقدم اليكم بجزيل الشكر على اجاباتكم والوقت الذي منحتموه لهذا الاستبيان، لقد كانت مشاركتكم ذات قيمة كبيرة سوف تساعدنا كثيرا على القيام ببحثنا، أقدر جهودكم وحرصكم فشكرا لكم جميعا.

## Questionnaire, traduit en langue arabe, destiné aux élèves de 5<sup>ème</sup> primaire :

(اختر اجابة او اجابتين صحيحتين) (Choisissez un ou deux réponses correctes)

1- كم عمرك :

- أقل من 10 سنوات
- 10 سنوات
- أكثر من 10 سنوات

2- ما هي اللغة التي تفضل تعلمها أكثر:

- الفرنسية
- الإنجليزية
- كلتاها

3- كيف تصف مستوى صعوبة اللغة الفرنسية بالنسبة لك:

- سهل
- متوسط
- صعب

كيف تصف مستوى صعوبة اللغة الإنجليزية بالنسبة لك:

- سهل
- متوسط
- صعب

4- هل ترتكب أخطاء في كلتا اللغتين:

- نعم
- لا
- أحيانا

5- هل تعتقد ان الأخطاء يساعدونك على تعلم اللغات خاصة الفرنسية والإنجليزية في نفس الوقت

- نعم
- لا

هل تعتقد ان الأخطاء تشجعناك ويحفزوك على تعلم اللغتين الفرنسية والإنجليزية في وقت واحد:

- نعم
- لا

# Annexes

6-ما هو نوع الأخطاء التي تواجهك عند تعلم اللغة الفرنسية :

- أخطاء في الكتابة (الإملاء تركيب الجمل)
- أخطاء في القراءة
- أخطاء في النطق
- النحو

7-ما هي أكثر الأخطاء التي تواجهك عند تعلم اللغة الإنجليزية:

- أخطاء في الكتابة (الإملاء تركيب الجمل)
- أخطاء في القراءة
- أخطاء في النطق
- النحو

8-كيف تشعر عندما ترتكب الخطأ:

- أشعر بالإحباط
- أشعر بالتحدي وأريد تحسين نفسي
- لا أهتم كثير
- لا أعرف أنه خطأ لأن اللغتين تشابهها

9-هل تخطئ بين اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية في حصة اللغة الفرنسية:

- نعم
- أحيانا
- لا

هل تخطئ بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في حصة اللغة الإنجليزية:

- نعم
- لا
- أحيانا

10-كيف تحسن مستواك وتمتع الاختلاط بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في القسم :

- ممارسة الكتابة بشكل يومي
- القراءة والمطالعة
- المساعدة من المعلم أو العائلة

11-كيف يتصرف المعلم عندما ترتكب الخطأ أو تخطئ بين اللغتين الفرنسية والإنجليزية:

- يصحح الخطأ ويشرح لي
- يعاقبني على الخطأ

12-ما هو شعورك عندما يقوم المعلم بتصحيح أخطائك

- أشعر بالإحراج
- أشعر بالتشجيع لتعلم أكثر
- أشعر باللامبالاة

13-هل تعمل على تحسين من مستواك في مادة اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في المنزل:

- نعم
- لا

إذا كانت الإجابة نعم: اشرح كيف  من خلال ألعاب فيديو

وإذا كانت الإجابة لا: لماذا

14-ما هي الأنشطة التي تساعدك أكثر على تعلم اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية:

- الألعاب التعليمية
- قراءة القصص
- كتابة مواضيع قصيرة
- مشاهدة التلفاز واستخدام الهاتف النقال في تعلم اللغات

15-ما هو اقتراحك لتحسين طريقة تعلم اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في وقت واحد:

- تنظيم أنشطة ترفيهية مرتبطة باللغة
- استخدام التكنولوجيا (الألعاب والتطبيقات)
- زيادة وقت التمارين التطبيقية

نقدم اليكم بجزيل الشكر على اجاباتكم والوقت الذي منحتموه لهذا الاستبيان  لقد كانت مشاركتكم ذات قيمة كبيرة سوف تساعدنا كثيرا على القيام ببحثنا  اقدر جهودكم وحرصكم فشكرا لكم جميعا.

# Annexes

Des exercices proposés pour la classe de français

**Exercice 1 :**



**Consigne :** Regarde attentivement les images et associe chacune à son nom.

Car, Book, Apple, Chat, Flower, Pomme, stylo, Cat, Voiture, Livre, Fleur, maitresse, Pen.



.....



.....



.....



.....



.....



.....

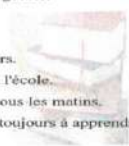


**Exercice 2 :**

**Consigne :** Complète les phrases avec le mot qui convient.

Chat, pomme, cat, livre, voiture, book, école, car, fleur, mon, my, l'école, friend, school, ami, soleil, flower.

1. Mon cat est très mignon.
2. Je mange une pomme pour le goûter.
3. Je lis un book intéressant.
4. Ma friend est rouge.
5. Je vais à l'école tous les jours.
6. Mon ami m'accompagne à l'école.
7. Il va à l'car en marchant tous les matins.
8. Mon meilleur school m'aide toujours à apprendre.
9. Le soleil brille dans le ciel.
10. La flower dans le jardin sent très bon.



**Exercice 3 :**

**Consigne :** Choisis le mot correct.



- Maison
- House

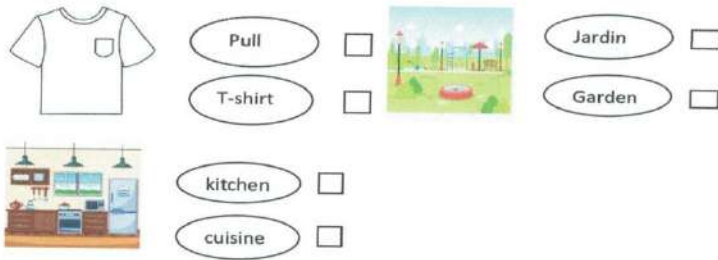


- Dog
- Chien



- Plane
- Avion

# Annexes



## Exercice 4 :



**Consigne :** Complète les phrases avec la forme correcte du verbe entre parenthèses.

1. Marie \_\_\_\_\_ (être / to be) très heureuse de te voir.
2. Nous \_\_\_\_\_ (avoir / to have) une réunion importante aujourd'hui.
3. Tu \_\_\_\_\_ (aller / to go) au parc cet après-midi.
4. Ils \_\_\_\_\_ (faire / to do) du sport tous les samedis.
5. Je \_\_\_\_\_ (venir / to come) de terminer mon livre.
6. Vous \_\_\_\_\_ (prendre / to take) le bus pour aller à l'école.
7. Elle \_\_\_\_\_ (voir / to see) un film au cinéma.
8. Nous \_\_\_\_\_ (manger / to eat) des fruits chaque matin.
9. Tu \_\_\_\_\_ (écrire / to write) une lettre à ton ami.
10. Ils \_\_\_\_\_ (dire / to say) toujours la vérité.

# Annexes

Des exercices proposés pour la classe de français

**Exercice 1 :**



**Consigne :** Regarde attentivement les images et associe chacune à son nom.

Car, Book, Apple, Chat, Flower, Pomme, stylo, Cat, Voiture, Livre, Fleur, maitresse. Pen,



Cat

Pen Book

Apple



Pull

T-shirt



Jardin

Garden



kitchen

cuisine

**Exercice 4 :**



**Consigne :** Complète les phrases avec la forme correcte du verbe entre parenthèses.

1. Marie \_\_\_\_\_ (être / to be) très heureuse de te voir.
2. Nous \_\_\_\_\_ (avoir / to have) une réunion importante aujourd'hui.
3. Tu \_\_\_\_\_ (aller / to go) au parc cet après-midi.
4. Ils \_\_\_\_\_ (faire / to do) du sport tous les samedis.
5. Je \_\_\_\_\_ (venir / to come) de terminer mon livre.
6. Vous \_\_\_\_\_ (prendre / to take) le bus pour aller à l'école.
7. Elle \_\_\_\_\_ (voir / to see) un film au cinéma.
8. Nous \_\_\_\_\_ (manger / to eat) des fruits chaque matin.
9. Tu \_\_\_\_\_ (écrire / to write) une lettre à ton ami.
10. Ils \_\_\_\_\_ (dire / to say) toujours la vérité.

# Annexes

Les exercices proposés pour la classe d'anglais

Exercice 1:

Look carefully at the images and match each one with its name

Colors:



Numbers:



Vegetables:



Exercice 2: Complete with : est-am - is - suis-are - ont-

- He est a teacher.
- I suis an engineer.
- They is French.
- I suis happy.
- He est from Madrid.
- The girl est my sister.
- Mary Are sick.
- She is a doctor.

Les exercices proposés pour la classe d'anglais

Exercice 1:

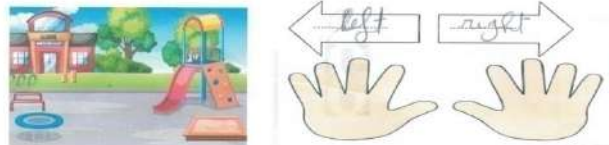
Look carefully at the images and match each one with its name

Colors:

- It is an orange.
- They are tired.

Exercice 6:

Consigne : Complete with : à gauche - à droite - tout droit - près de - left - right - far - in front of - near.



The school is near the park.



The apple is in front of the box.



The girl is near the tree.

The boy is far the tree.

# Annexes

## La liste des tableaux

<b>Numéro de tableau</b>	<b>Titre du tableau</b>	<b>Page</b>
1	tableau sur la définition de la notion de l'erreur	09
2	tableau sur la réaction des enseignants lors des erreurs	10
3	tableau sur l'importance de l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères	11
4	tableau sur les erreurs aident ou empêchent les élèves	12
5	tableau sur les erreurs les plus fréquentes en classe du FLE	13
6	tableau sur les erreurs les plus fréquentes en classe du FLE	14
7	tableau sur la gestion de l'erreur dans l'apprentissage de français	15
8	tableau sur la gestion des erreurs dans l'apprentissage d'anglais	16
9	tableau sur les confusions entre le français et l'anglais en classe	17
10	tableau sur les types de confusions les plus fréquente	18
11	tableau sur les causes de confusions entre le français et anglais	20
12	tableau sur les approches pédagogiques pour surmonter les confusions et les erreurs	21
13	tableau sur les méthodes utilisées pour corriger les erreurs	23
14	tableau sur les encouragements donnés aux élèves pour progresser le niveau des langues	24
15	Tableau récapitulatif positif des premiers tableaux de l'analyse (1-2-3)	25
16	Tableau récapitulatif négatif des tableaux de l'analyse (1-2-3)	26
17	Tableau récapultatif des tableaux (4, 5, 6, 7, 8,9)	26

## Annexes

18	Tableau récapitulatif pour les interférences (les tableaux 9, 10, 11)	27
19	Tableau récapitulatif des tableaux (12, 13,14)	28
20	tableau sur les types des erreurs affrontées par les élèves en français	30
21	tableau sur les types des erreurs affrontées par les élèves en anglais	31
22	tableau sur les confusions entre la langue française et anglaise en séance de la langue française	32
23	tableau sur les confusions entre le français et l'anglais en séance de l'anglais	33
24	tableau sur l'amélioration du niveau des élèves et de surmonter les confusions entre le français et l'anglais.	34
25	tableau sur les propositions pour améliorer la méthode d'apprentissage de français et anglais en même temps	36
26	Tableau récapitulatif pour les deux premiers tableaux d'analyse (1,2)	37
27	Tableau récapitulatif pour les tableaux d'analyse (3,4)	38
28	Tableau récapitulatif pour les deux derniers tableaux d'analyse (5,6)	38
29	Tableau croisé entre les résultats des enseignants et ceux des élèves	39
30	Tableau d'analyse des résultats de l'exercice 1	70
31	Tableau d'analyse des résultats de l'exercice2	73
32	Tableau d'analyse des résultats de l'exercice 3	76

## Annexes

33	Tableau d'analyse des résultats de l'exercice 4	78
34	Analyses et interprétation des résultats de l'exercice 1	81
35	Analyses et interprétation des résultats de l'exercice2	84
36	Analyses et interprétation des résultats de l'exercice3	87
37	Tableau Récapitulatif	88

### La liste des graphies

<b>Numéro de graphe</b>	<b>Titre de graphe</b>	<b>Page</b>
1	Figures illustrant les résultats sur la définition de la notion de l'erreur	09
2	Figures illustrant les résultats sur la réaction des enseignants lors des erreurs	10
3	Figures illustrant les résultats sur l'importance de l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères	11
4	Figures illustrant les résultats sur les erreurs aident ou empêchent les élèves	12
5	Figure illustrant les résultats sur les erreurs les plus fréquentes en classe du FLE	13
6	Figure illustrant les résultats sur les erreurs les plus fréquentes en anglais	15
7	Figure illustrant les résultats sur la gestion de l'erreur dans l'apprentissage de français	16

## Annexes

8	Figure illustrant les résultats sur la gestion des erreurs dans l'apprentissage d'anglais	17
9	Figures illustrant les résultats sur les confusions entre le français et l'anglais en classe	18
10	Figures illustrant les résultats sur les types de confusions les plus fréquente	19
11	Figures illustrant les résultats sur les causes de confusions entre le français et anglais	20
12	Figures illustrant les approches pédagogiques pour surmonter les confusions et les erreurs	22
13	Figures illustrant les résultats sur les méthodes utilisées pour corriger les erreurs	23
14	Figures illustrant les résultats sur les encouragements donnés aux élèves pour progresser le niveau des langues	24
15	Figures illustrant les résultats sur les types des erreurs affrontées par les élèves en français	30
16	Figure illustrant les résultats sur les types des erreurs affrontées par les élèves en anglais	31
17	Figures illustrant les résultats sur les confusions entre la langue française et anglaise en séance de la langue française	33
18	Figures illustrant les résultats sur les confusions entre le français et l'anglais en séance de l'anglais	34
19	Figures illustrant les résultats sur l'amélioration du niveau des élèves et de surmonter les confusions entre le français et l'anglais.	35
20	Figures illustrant les résultats sur les propositions pour améliorer la méthode d'apprentissage de français et anglais en même temps	36

## Annexes

21	Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.	71
22	Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.	74
23	Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.	77
24	Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.	79
25	Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.	82
26	Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5 AP.	85
27	Le graphique présente la répartition des réponses correctes et incorrectes des 49 élèves de 5	87

# Table de matière

---

## Table des matières

Introduction Générale .....	1
Chapitre I.....	5
Analyse et Interprétation des résultats des.....	5
enquêtes par questionnaire .....	5
1. Introduction du chapitre .....	6
Définition des concepts clés .....	6
L'enquête .....	6
2. Analyse des résultats de l'enquête menée avec les enseignants des deux langues .....	8
3. Analyse de questionnaire destiné aux élèves de 5 <sup>ème</sup> année primaire .....	29
Interprétation .....	40
4. Conclusion du chapitre.....	40
1 Introduction du chapitre .....	43
2 Volet historique .....	43
2.1L'historique de la langue française au XI <sup>ème</sup> siècle .....	43
2.2.1L'anglais avant l'arrivée des normandes .....	44
2.2.2La bataille d'Hastings.....	45
2.2.3L'anglais après la bataille d'Hastings .....	45
2.2.4Les conséquences linguistiques de la bataille d'Hastings .....	45
3 Règles de similitude et différence linguistiques entre les deux langues.....	46
3.1 Les similitudes linguistiques.....	46
4 Le volet didactique .....	54
4.1 La Nouvelle réforme au primaire algérien .....	54
L'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire en Algérie.....	54
.....	54
4.2 La didactique simultanée.....	54
4.3 Fondateurs et figures clés de l'apprentissage simultané .....	56
4.4 Les principes de l'apprentissage simultané .....	57
4.5 Principes de l'approche par les compétences .....	58
Les programmes proposés en 5 <sup>ème</sup> AP pour les deux langues .....	59
5 Le Programme de français .....	60
Objectifs Généraux .....	60
6 Programme de l'anglais.....	61
Objectifs Généraux .....	62
Approche Pédagogique .....	62
Compétences Orales.....	62

# Table de matière

---

Compréhension (écouter) :.....	62
Expression (parler) : .....	62
Compétences Écrites.....	62
Compréhension (lire) :.....	62
Expression (écrire) :.....	62
Contenus Linguistiques .....	62
Activités et Projets .....	63
Volume Horaire.....	63
7 Similitudes et différences entre les programmes des deux langues .....	63
8 Conclusion du chapitre.....	64
Analyse et interprétation des séances d'observation de classes .....	66
1 Introduction du chapitre .....	67
2 L'analyse des résultats des exercices .....	71
2.1 analyse des exercices de français .....	71
Exercice 1 : <i>Regarde attentivement les images et associe chacune à son nom.</i> .....	71
Car, Book, Apple, Chat, Flower, Pomme, stylo, Cat, Voiture, Livre, Fleur, maitresse. Pen, 71	
2.2 Analyse des exercices proposés pour la classe d'anglais.....	82
3 Conclusion du chapitre.....	92
Conclusion générale.....	93
Bibliographie .....	96
Annexes .....	99
Résumé.....	114

# Résumé

## Résumé

### Français

L'enseignement simultané du français et de l'anglais au primaire en Algérie s'inscrit dans une dynamique de plurilinguisme scolaire. L'introduction de l'anglais dès la 3e année exige une adaptation des pratiques pédagogiques et une prise en compte des interactions entre les deux langues. L'analyse des erreurs linguistiques met en lumière les phénomènes d'interférence et permet le transfert des compétences d'une langue à l'autre. L'approche interdidactique, fondée sur la comparaison et la réflexion métalinguistique, facilite la construction de repères communs et soutient le développement de stratégies d'apprentissage efficaces.

### Mots-clés:

Enseignement simultané, français, anglais, primaire, analyse des erreurs, interférences linguistiques, stratégies d'apprentissage.

### English

The simultaneous teaching of French (L1) and English (L2) in primary schools in Algeria is part of a dynamic of school multilingualism. The introduction of English starting from the 3rd grade requires an adaptation of teaching practices and a consideration of the interactions between the two languages. The analysis of linguistic errors highlights interference phenomena and enables the transfer of skills from one language to the other. The interdidactic approach, based on comparison and metalinguistic reflection, facilitates the construction of common reference points and supports the development of effective learning strategies.

### Keywords:

Simultaneous teaching, French, English, Primary education, Error analysis, Linguistic interference, Learning strategy

### العربية

يُدرّس في المرحلة الابتدائية في الجزائر اللغة الفرنسية (كلغة أولى) واللغة الإنجليزية (كلغة ثانية) بشكل متزامن ضمن ديناميكية التعدد اللغوي المدرسي. يتطلب إدخال اللغة الإنجليزية بدءًا من السنة الثالثة تكييف الممارسات التربوية وأخذ التفاعلات بين اللغتين في الاعتبار. يُبرز تحليل الأخطاء اللغوية ظواهر التداخل اللغوي ويسمح بنقل المهارات من لغة إلى أخرى. تُسهل المقارنة بين التخصصات اللغوية، المبنية على المقارنة والتأمل المبيت لغوي، بناء نقاط مرجعية مشتركة وتدعم تطوير استراتيجيات تعلم فعالة.

### الكلمات المفتاحية:

التدريس المتزامن، الفرنسية، الإنجليزية، التعليم الابتدائي، تحليل الأخطاء، التداخل اللغوي، استراتيجيات التعلم