

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

Les risques des phénomènes linguistiques engendrés par
l'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais
à l'oral. Le cas des apprenants de 3^{ème} année primaire de l'école
BOUCHIKHI Kouider Ain Temouchnet .

Présenté par les étudiantes
ROUMANE Chaimaa
BOUZID Malak

Sous la direction de
Dre. ABDEL DJELIL Amina-Salima

Membres du jury

Dre. BENNEFISSA Nabila	MCB	Présidente
Dre. ABDEL DJELIL Amina-Salima	MCA	Encadrant
Dre. GHRIBI Sarra	MCA	Examinatrice.

Année universitaire 2024/2025

Remerciements

Tout d'abord nous tenons à remercier ALLAH le tout respectueux et miséricordieux, qui nous a donné la force, la santé et la patience d'accomplir ce travail.

Nous exprimons nos plus sincères remerciements à Dre ABDELJELIL Amina-Salima la directrice de notre mémoire, pour son encadrement attentif, ses conseils avisés ainsi que pour son accompagnement précieux et sa disponibilité tout au long de cette recherche.

Nos remerciements s'adressent également aux membres du jury pour l'honneur qu'ils nous font en acceptant d'évaluer ce travail et pour leurs remarques constructives qui contribueront à l'amélioration de ce travail.

Ce mémoire étant achevé, nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation de près ou de loin. Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude envers les enseignants et les élèves ayant participé à notre enquête, pour la collaboration généreuse et leur précieuse contribution.

Enfin, nous adressons nos remerciements les plus chaleureux à nos familles et à nos proches pour leur soutien moral, leurs encouragements et leur bienveillance, qui nous ont accompagnées tout au long de cette aventure académique.

À tous, merci du fond cœur.

Dédicace

À ma grand-mère,

À celle qui attendait le moment de remise de diplôme avec toute son impatience, qui a quitté ce monde avant que je puisse partager ce moment avec elle .Il m'est difficile d'écrire ces mots sans une profonde émotion. Ton absence laisse un vide immense, mais ton souvenir habite chaque page de ce mémoire. C'est le fruit de mes efforts, mais c'est un hommage à la force et à l'inspiration qu'elle a incarnée. Tu vis à jamais dans mon cœur et dans toutes mes réussites.

À Mon cher père,

À celui qui m'a fait une femme, tu étais pour moi plus qu'un père, tu étais un ami et un accompagnateur. Toujours présent, m'offrant sécurité et paix à travers nos discussions et nos moments partagés. Ce travail est le fruit de tous les sacrifices déployés pour mon éducation et ma formation. Que Dieu te garde et te protège.

À Ma chère mère,

À la femme exceptionnelle qui m'a donné la vie, ma mère d'amour, ma source constate d'espoir et de force. Tes encouragements m'ont permis de réaliser mes rêves et de surmonter les plus grands obstacles. Ce mémoire tissé de ta patience, de ton amour et de tes prières. Merci à toi et à papa pour votre amour infini et votre inspiration perpétuelle.

À mes sœurs Achouak et Fatima,

Dans les moments difficiles, vous étiez là. Merci pour votre soutien inconditionnel, votre amour sans faille et votre présence réconfortante. Cette réalisation est aussi la vôtre.

À Ma famille paternelle et maternelle est surtout ma cousine Mimi.

À mon binôme, Chaimaa,

Merci pour cette belle aventure à tes côtés. Ton soutien et ta collaboration ont été précieux. À vous tous, merci du fond du cœur. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir soutenue durant ces années.

B. MALAK.

Dédicace

À mes très chers parents,

À ma chère maman et à mon cher papa, pour votre amour, vos sacrifices et votre soutien indéfectible. Vous avez toujours cru en moi, même quand je doutais. Ce mémoire est le reflet de tout ce que vous m'avez appris : la persévérance, la patience et l'amour du savoir. Merci du fond du cœur. Je dédie ce mémoire à ma mère adorée, qui a été présente à mes côtés, m'offrant son amour inépuisable son soutien inconditionnel et ses sacrifices silencieux ont été la lumière de mon chemin et la source première de ma force et de ma détermination.

À ma grande sœur Sara,

Ma confidente, mon modèle et mon soutien de tous les instants, qui a su m'encourager et me guider avec tant de tendresse et de sagesse.

À ma petite sœur Yasmine,

Dont la joie et la douceur ont illuminé ma journée même dans les moments difficiles.

À mon petit frère Islam,

Ce trésor de la famille, dont l'affection et les sourires ont été pour moi une source de motivation.

Et à ma précieuse nièce,

Petite merveille que j'aime plus que tout, petite étoile de notre famille, source d'un bonheur infini à chacune de ses sourires.

À celles qui m'ont accompagnée,

A Malak, ma binôme de toujours, pour ton soutien fidèle et ton esprit d'équipe inestimable. A Maroua, Nawel, et Sara, mes chères amies, pour votre présence, vos encouragements et vos sourires partagées. À vous tous, je dédie ce mémoire, en signe de gratitude et d'amour éternel.

CHAIMAA.

Sommaire

Remerciements	p.3.
Dédicace	p.4.
Sommaire	p.6.
Abréviations	p.7.
Introduction générale	p.1.

Chapitre I

Introduction du chapitre.....	p.6.
Le volet historique : L'approche historique des langues.....	p.7.
Le volet linguistique.....	p.13.
Le volet didactique : La réforme de l'enseignement des langues en Algérie Fondements et implications didactiques.....	p.31.
Conclusion du chapitre.....	p.33.

Chapitre II :

Introduction du chapitre.....	p.36.
Objectif de l'expérimentation.....	p.37.
Présentation de la méthodologie de recherche.....	p.37.
Description de l'échantillon.....	p.38.
L'enquête par questionnaire.....	p.41.
Analyse des réponses de questionnaire destiné aux élèves.....	p.44.
Résultats finaux de l'entretien avec enseignants.....	p.56.
Résultats finaux de l'enquête auprès des élèves.....	p.57.
Conclusion du chapitre.....	p.57.

Chapitre III

Introduction du chapitre.....	p.60.
Présentation de l'expérimentation et de la méthodologie de recherche.....	p.61.
Présentation des deux programmes.....	p.63.
Les séances de français observées.....	p.67.
Tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques rencontrés lors des séances d'observation du français.....	p.77.
Les séances de l'anglais observées.....	p.80.
Tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques rencontrés lors des séances d'observation d'anglais.....	p.88.
Conclusion du chapitre.....	p.92.

Conclusion générale	p.93.
Bibliographie	p.96.
Table des matières	p.107.
Annexes	p.101.
Résumé	p.119.

Abréviations utilisées

FLE	Français langue étrangère
3^{ème} AP	3 ^{ème} année primaire
4^{ème} AP	4 ^{ème} année primaire
5^{ème} AP	5 ^{ème} année primaire
Fr	Français
Ang	Anglais
LE1	1 ^{ère} langue étrangère : le français ; cas de notre étude
LE2	2 ^{ème} langue Étrangère : l'anglais ; cas de notre étude
AT	Ain Témouchent
NBR	Nombre
%	Pourcentage
Péda	Pédagogique
TPR	Total Physical Response
SVO	Sujet verbe objet
PPT	Power point
Diapo	Diapositive
FLS	Français langue seconde

Introduction générale

Dans le cadre de l'obtention du diplôme de master en didactique du français langue étrangère (FLE) à l'université BELHADJ Bouchaib Ain Témouchent, nous nous engageons dans un travail de recherche qui explorera « *Les risques des phénomènes linguistiques engendrés par l'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais à l'oral .Le cas des apprenants de 3^{ème} année primaire de l'école BOUCHIKHI Kouider Ain Temouchnet.*»

Dans un contexte mondial marqué par l'ouverture linguistique et la valorisation du plurilinguisme, les systèmes éducatifs tendent de plus en plus à initier les élèves, dès leur plus jeune âge, à l'apprentissage de plusieurs langues étrangères. L'Algérie, suivant cette dynamique internationale, a récemment introduit l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, dès la troisième année, en parallèle avec le français, langue étrangère déjà bien ancrée dans le système éducatif algérien depuis l'indépendance. Cette initiative s'inscrit dans une volonté politique et pédagogique d'adapter l'école algérienne aux exigences de la mondialisation et de doter les futures générations d'outils linguistiques diversifiés, tant sur le plan académique que professionnel.

Cependant, cette introduction simultanée de deux langues étrangères, historiquement liées, soulève de nombreuses problématiques, notamment chez les jeunes apprenants qui n'ont pas encore stabilisé leur première langue étrangère (le français). En effet, les interférences linguistiques, les confusions phonétiques, lexicales et syntaxiques entre le français et l'anglais sont autant de manifestations dans la construction progressive des compétences langagières. Cela devient d'autant plus préoccupant que les élèves de troisième année primaire se trouvent à une étape charnière de leur développement cognitif et linguistique, où la distinction entre les systèmes linguistiques n'est pas encore pleinement maîtrisée.

La proximité historique et linguistique engendre une situation paradoxale : bien que l'anglais et le français partagent de nombreuses racines communes, ces similitudes peuvent aussi créer des confusions, particulièrement dans leur apprentissage. La motivation qui sous-tend ce travail de recherche réside dans l'ambition de se distinguer par son caractère novateur dans le contexte actuel due à la nouvelle réforme politico- linguistique algérienne. En effet, quoique ces deux

Introduction générale

langues semblent proches sur certains aspects, cela peut engendrer des phénomènes linguistiques liés à leurs différences de prononciation, de faux amis, de syntaxe, du lexique ou encore de structure phonétique générant souvent des malentendus.

En 2022, le gouvernement algérien a pris la décision d'introduire l'anglais aux côtés du français, dès la 3^{ème} année primaire en offrant aux élèves la possibilité d'apprendre l'anglais dès leur jeune âge. Cette réforme est perçue comme un moyen de préparer les générations futures aux exigences d'un marché de travail de plus en plus internationalisé et compétitif. Nous avons opté pour le choix de la 3^e année primaire comme public de recherche dans le cadre de notre étude car il nous permet d'étudier une période clé du développement scolaire, où les élèves commencent à consolider leurs compétences en langue maternelle et étrangère. Quant au programme de français en 3^e année primaire il se concentre sur le développement des compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit, avec un volume horaire de 3 heures par semaine. En revanche, le programme d'anglais est plus limité avec 1 heure et demie par semaine répartie en 2 séances de 45 minutes.

La problématique de ce mémoire s'est construite à partir d'une réflexion personnelle nourrie par les apports de plusieurs travaux contemporains en didactique des langues et en psycholinguistique du développement. L'idée d'étudier les risques des phénomènes linguistiques liés à un apprentissage simultané du français et de l'anglais en 3^e année primaire est née d'une observation critique du contexte éducatif algérien, mais aussi des analyses proposées par Jean-Claude BEACCO (2007)¹, dont les travaux sur la compétence plurilingue et l'articulation entre langues premières et langues étrangères ont permis de situer notre démarche dans une logique d'enseignement intégré. De même, Danielle PERROT (2010)² met en lumière, dans ses recherches sur les dynamiques d'apprentissage chez l'enfant, les risques d'enchevêtrement linguistique lorsque deux systèmes linguistiques sont introduits précocement sans coordination didactique structurée. Cette perspective a fortement influencé notre questionnement sur la nécessité d'un encadrement méthodologique spécifique à l'enseignement simultané de deux langues étrangères.

Par ailleurs, les recherches d'Henri HOLEC (1995)³ et Christian PUREN (2004)⁴, défenseurs de l'autonomisation de l'apprenant et promoteurs de l'approche actionnelle en

¹ BEACCO, J.-C. (2007). Les dimensions plurilingues et interculturelles dans l'enseignement des langues : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

² PERROT, D. (2010). Didactique du plurilinguisme : De la diversité linguistique à l'école. Paris : Hachette Éducation.

³ HOLEC, H. (1995). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris : Hatier/Didier.

⁴ PUREN, C. (2004). La perspective actionnelle : Vers une nouvelle cohérence didactique. Le Français dans le monde, (336), 15–33.

Introduction générale

didactique des langues, nous ont conduits à envisager l'importance de la cohérence des objectifs et des pratiques pédagogiques dans une situation d'enseignement bilingue. Enfin, les travaux de Barbara Abdelilah-BAUER (2006)⁵, portant sur le bilinguisme précoce en milieu familial et scolaire, soulignent les dangers d'un développement linguistique déséquilibré pouvant affecter la structuration cognitive de l'enfant. L'ensemble de ces réflexions a contribué à orienter notre étude vers une analyse approfondie des risques d'interférences, de confusion lexicale ou grammaticale, et de surcharge cognitive, tout en explorant les pistes pédagogiques susceptibles d'harmoniser l'apprentissage des deux langues dans le cadre spécifique de l'école primaire algérienne.

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent travail de recherche, qui vise à interroger les effets de cette co-introduction linguistique sur les apprentissages des élèves, à travers une approche à la fois théorique, empirique et pédagogique. Plus précisément, notre problématique s'énonce comme suit : Dans quelle mesure la pédagogie simultanée du français et de l'anglais influence-t-elle l'acquisition des compétences linguistiques à l'oral chez les élèves de 3^{ème} année primaire algérien ?

Un enseignement basé sur les similarités historiques et structurelles du français et de l'anglais peut-il renforcer la vigilance métalinguistique chez les apprenants et la conscience inter-didactique chez les enseignants ?

Quels effets l'apprentissage simultané du français et de l'anglais exerce-t-il sur la compréhension linguistique des élèves de 3^e AP, et dans quelle mesure les enseignants sont-ils conscients des similitudes entre ces deux langues pour prévenir les confusions ?

Dans quelle mesure les observations de classe permettent-elles d'identifier des interférences linguistiques entre le français et l'anglais chez les élèves de 3^e AP ?

Pour tenter d'apporter des réponses à notre problématique, nous avons formulé trois hypothèses principales :

La première part du fait que les enseignements des deux langues étrangères, sont cloisonnés et ne percevraient pas que tout en étant classé parmi les langues germaniques, l'anglais offre d'étonnantes similitudes lexico-grammaticales avec le

⁵ Abdelilah-BAUER, B. (2006). Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en plusieurs langues. Paris : La Découverte.

Introduction générale

français, ayant des liens de parenté importants.

La deuxième hypothèse nous amène à considérer que Les confusions linguistiques entre l'anglais et le français pourraient avoir un impact négatif majeur sur la compréhension et la production des structures grammaticales et vocabulaires. Cela veut dire que l'anglais reposerait sur des traces indélébiles que laisse le français parallèlement appris. Il devrait faire fonds sur des transcodeurs intégrant une prédisposition cognitive, d'où la notion du « déjà vu ».

La troisième hypothèse prétend que les apprentissages linguistiques sont lacunaires et déficients parce que les apprenants manquent de conscience métalinguistique, dès lors, ils ne tirent pas profit de leurs prérequis qui pourraient consolider leur (LE1) et favoriser l'acquisition rapide de leur (LE2).

L'objectif principal de notre recherche est de proposer des pistes pédagogiques concrètes permettant aux enseignants d'accompagner efficacement les élèves dans ce double apprentissage, en limitant les confusions tout en développant une conscience linguistique métacognitive. Pour ce faire, nous avons structuré notre mémoire en trois chapitres complémentaires :

Le premier chapitre d'ordre théorique, revient sur l'évolution historique des deux langues en question et les liens de parenté entre elles et soulignera les similitudes et les similitudes. Il présentera les fondements didactiques de l'enseignement du français et de l'anglais au primaire, et analyse les phénomènes linguistiques liés aux contacts de langues. Il révélera les réelles représentations en usage des enseignants échantillons.

Le deuxième chapitre il contient une présentation PowerPoint dans un séminaire pédagogique pour sensibiliser les enseignants aux similitudes linguistiques souvent négligées entre le français et l'anglais , après il présente les résultats d'un entretien oral semi-directif mené avec les enseignants de français et d'anglais de l'établissement et d'une enquête menée auprès d'élèves de 3^e année primaire, afin de mieux cerner les perceptions et les difficultés liées à l'apprentissage simultané des deux langues similaires. Il tiendra, dans un premier temps, d'examiner l'apport de l'approche historico-comparative dans l'analyse des nouvelles représentations recueillies après la présentation de l'historique et du fonctionnement des deux langues

Le troisième chapitre s'appuiera sur des observations de séances en classe de français et

Introduction générale

d'anglais pour analyser concrètement les manifestations des interférences linguistiques et les pratiques pédagogiques mises en place.

Ce mémoire tend ainsi à contribuer à une meilleure compréhension des enjeux du bilinguisme précoce dans le contexte algérien, et à une amélioration des pratiques pédagogiques à travers une approche contrastive et comparée.

Chapitre I :
**L'approche contrastive, une stratégie
d'enseignement/apprentissage simultané du
français et de l'anglais, au primaire algérien.**

Introduction du chapitre

L'introduction concomitante de deux langues étrangères, historiquement et culturellement chargées, mais pédagogiquement cloisonnées, engendre une série de tensions cognitives et didactiques, tant pour les enseignants que pour les élèves. D'un côté, le français bénéficie d'un ancrage ancien dans le système éducatif algérien, de l'autre, l'anglais s'impose aujourd'hui comme une langue de modernité et de mobilité internationale. Leur cohabitation dans le même espace-temps éducatif exige une reconfiguration des approches d'enseignement traditionnelles, souvent limitées à des traitements séparés et mécaniques des langues.

Face à cette réalité, notre réflexion prend appui sur l'hypothèse suivante : le cloisonnement de l'enseignement du français et de l'anglais empêcherait les élèves de percevoir les différences et les similitudes lexicologiques et grammaticales entre les deux langues, limitant ainsi leur capacité à construire une compétence plurilingue éclairée. Cette problématique met en lumière la nécessité d'un changement de paradigme dans les pratiques pédagogiques, en faveur d'approches plus intégrées, comparatives et transversales.

Le présent chapitre, consacré au cadre théorique de notre recherche, a pour objectif de poser les fondements conceptuels et méthodologiques nécessaires à la compréhension des enjeux liés à l'enseignement simultané du français et de l'anglais. Il s'articule autour de plusieurs axes complémentaires et interdépendants.

Nous ouvrirons notre réflexion par une contextualisation historique de l'enseignement des langues en Algérie, afin de mieux cerner les fondements idéologiques et pédagogiques ayant conduit à la réforme actuelle. Ce détour par l'histoire permettra également de souligner le rôle que peut jouer la mémoire linguistique collective dans la construction de représentations langagières chez les enseignants et les élèves.

Nous aborderons ensuite les principes de l'approche contrastive, puis de l'approche historico-comparative, en mettant en évidence leur pertinence dans le décroisement des enseignements linguistiques. Il s'agira de montrer en quoi ces démarches, loin de constituer des dispositifs rigides, peuvent se révéler de puissants leviers pédagogiques permettant d'outiller les enseignants dans l'élaboration de séquences didactiques intégrées.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Dans cette optique, nous proposerons une démarche historico-comparative comme fil directeur de notre réflexion et comme cadre méthodologique d'intervention. Ce chapitre accordera également une attention particulière à la dimension linguistique de notre problématique, en soulignant l'importance de développer chez les enseignants et les élèves une vigilance métalinguistique susceptible de favoriser la prise de conscience des structures, des fonctionnements et des régularités des langues enseignées. La proximité historique, morphosyntaxique et lexicale entre le français et l'anglais sera ainsi exploitée non comme une source de confusion, mais comme une opportunité didactique à part entière.

À travers deux supports pédagogiques conçus sous forme de présentations PowerPoint, nous illustrerons cette perspective comparative par une mise en relation explicite de points de convergence et de divergence entre le français et l'anglais. Ces outils visent à favoriser une lecture croisée des langues et à encourager des pratiques pédagogiques fondées sur l'intercompréhension, la reformulation et l'analyse contrastive.

Enfin, nous mobiliserons les apports de la linguistique contrastive pour jeter les bases d'une conscience interlinguistique élargie, indispensable à toute pédagogie en contexte multilingue. Cette dernière partie du chapitre sera consacrée à une analyse critique de la réforme algérienne de l'enseignement des langues, à la lumière des axes théoriques précédemment développés. Nous y intégrerons les résultats d'une expérimentation conduite auprès d'enseignants de langues étrangères (LE2), dans le but d'évaluer l'efficacité d'une démarche historico-comparative et contrastive sur leurs représentations professionnelles, leurs pratiques de classe et leur conception de l'enseignement-apprentissage des langues. Ce chapitre entend ainsi fournir un cadre de réflexion solide et nuancé, apte à éclairer les choix pédagogiques et à nourrir la formation continue des enseignants dans une perspective de transformation durable des pratiques linguistiques à l'école algérienne.

1. Le volet historique : L'approche historique des langues

1.1. Définition et enjeux

L'approche historique des langues consiste à analyser leur évolution au fil du temps. Elle s'intéresse aux transformations phonétiques, lexicales, morphologiques ou syntaxiques subies par une langue à travers les siècles, sous l'effet des contacts avec d'autres langues, des changements culturels ou encore des dynamiques politiques et sociales.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Cette perspective permet de mieux comprendre la structure actuelle des langues et leurs relations profondes. D'après AUROUX :

L'approche historique des langues consiste à étudier l'évolution des langues dans le temps, en analysant les transformations phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales qu'elles subissent sous l'effet des contacts, des migrations, des conquêtes et des changements sociaux.¹

Cette citation met en lumière la diversité des facteurs qui influencent l'évolution linguistique. Elle montre que toute langue est un produit vivant, en constante transformation, façonné par son environnement historique. De plus, comprendre cette évolution permet aux apprenants de relativiser les différences entre les langues et de repérer des similitudes inattendues, souvent héritées d'un passé commun.

1.2. L'approche comparative : Fondements, caractéristiques

L'approche comparative occupe une place importante dans l'étude des langues, en particulier lorsqu'il s'agit de réfléchir aux similitudes et aux contrastes entre deux systèmes linguistiques. Elle permet de mettre en parallèle différentes langues (comme le français et l'anglais) afin de mieux comprendre leurs structures internes, d'identifier leurs points communs et leurs différences, et d'agir sur les risques d'interférences linguistiques. En cela, elle représente un outil de réflexion utile tant pour la recherche linguistique que pour l'enseignement. Cette approche repose sur plusieurs caractéristiques essentielles. D'abord, elle établit des comparaisons systématiques entre des éléments linguistiques tels que les sons, les mots, la grammaire ou les sens. Elle cherche à identifier des régularités et des divergences entre les langues. Ensuite, elle a un objectif explicatif : comprendre pourquoi certains phénomènes apparaissent dans les productions langagières des apprenants. Enfin, elle a une portée pédagogique, car elle permet d'anticiper les erreurs liées aux transferts linguistiques.

Comme l'écrit CORDER : "*Comparer les langues, c'est révéler les systèmes qui les régissent ; C'est aussi montrer aux apprenants les mécanismes sous-jacents à leurs erreurs.*"² Cette citation montre bien que l'analyse comparative ne se limite pas à décrire les différences : elle aide à les expliquer et à les transformer en outils d'apprentissage. Historiquement, l'approche comparative est née avec la grammaire comparée au XIXe siècle.

¹AUROUX, Sylvain. Histoire des idées linguistiques. Tome 1 : Le développement de la grammaire occidentale. Liège : Mardaga, 2000. Vol.1.P.45.

²CORDER, S. Pit. Que signifient les erreurs des apprenants ? In : Langages, n° 57, 1980, pp. 9-15

Parmi ses fondateurs, FRANZ Bopp (1791–1867) a été l'un des premiers à établir des correspondances entre les langues indo-européennes. Dans son ouvrage de 1816, il affirme : *"L'étude comparative des langues indo-européennes permet de remonter à des formes plus anciennes et d'en comprendre la logique interne."*³ D'autres chercheurs, comme Jacob Grimm (1822) ou August Schleicher, ont poursuivi ce travail en montrant que les langues évoluent selon des lois phonétiques régulières et peuvent être représentées par des arbres généalogiques, soulignant ainsi leurs liens de parenté. Dans les approches modernes, l'analyse comparative a été intégrée à la didactique des langues. Robert GALISSON souligne son intérêt pédagogique en affirmant : *"La pédagogie contrastive utilise les oppositions entre les langues pour éveiller chez l'élève une conscience plus aigüe du système linguistique."*⁴ Cette conscience linguistique, essentielle à la vigilance métalinguistique, est renforcée par la capacité à réfléchir sur les différences et similitudes entre les langues apprises.

Claude GERMAIN va dans le même sens : *"La comparaison des langues, loin de troubler l'apprenant, peut l'amener à un meilleur contrôle de ses compétences linguistiques."*⁵ L'approche comparative, lorsqu'elle est bien encadrée, permet donc de prévenir les risques de confusion entre les langues et de renforcer chez l'élève une posture réflexive face au langage. Dans un contexte comme celui de l'Algérie, où les élèves sont exposés simultanément à plusieurs langues, elle constitue un véritable levier pédagogique pour développer une conscience linguistique active et lucide.

1.3. L'approche historico-comparative

L'approche historico-comparative complète l'étude historique en établissant des liens entre des langues appartenant à la même famille. En comparant les langues entre elles, notamment à travers leur vocabulaire et leur grammaire ancienne, cette méthode permet de reconstituer leur origine commune. Elle joue un rôle important dans le développement de la vigilance métalinguistique, c'est-à-dire la capacité à réfléchir consciemment sur le fonctionnement des langues.

³BOPP, Franz. *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache*. Frankfurt am Main : Andreäische Buchhandlung, 1816.

⁴GALISSON, Robert 1991, *Dictionnaire de didactique des langues*, p. 13

⁵GERMAIN, Claude. 1993, *La didactique des langues*, p. 88

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Selon CALVET : "*L'approche historico-comparative vise à établir des relations de parenté entre des langues en comparant leurs structures anciennes pour reconstituer leur origine commune.*"⁶ Cette définition montre que comparer les langues, notamment le français et l'anglais dans ton étude, permet de révéler leurs similitudes historiques. Ces comparaisons, bien guidées, peuvent aider les élèves à mieux comprendre les règles de chaque langue.

BIALYSTOK souligne que : "*Comparer les langues développe chez l'apprenant une conscience accrue des mécanismes linguistiques ; il devient capable d'observer, de réfléchir sur le fonctionnement des langues, ce qui constitue un pas vers la vigilance métalinguistique.*"⁷. Ici, Bialystok souligne que cette comparaison ne profite pas seulement à la connaissance théorique, mais renforce aussi une compétence cognitive essentielle : la capacité à penser sur la langue, qui est au cœur de l'apprentissage multilingue.

1.3.1. Adoption d'une démarche historico-comparative

Cette discipline porte différents noms : linguistique historique comparée, linguistique comparative, grammaire comparée ou encore comparatisme. Il s'agit d'une branche de la linguistique diachronique, centrée sur l'étude de l'histoire, de l'évolution et des relations entre les langues ou les familles de langues. Son objectif principal est de mettre en lumière les liens de parenté existant entre les langues analysées.

Dans le cadre de ce deuxième chapitre, nous avons recours à cette approche afin de retracer le développement historique du français et de l'anglais, tel qu'il est perçu par les enseignants constituant l'échantillon pédagogique de notre recherche. Contrairement à la linguistique descriptive, qui s'intéresse à l'état d'une langue à un moment donné, la linguistique comparée telle que définie dans le *Dictionnaire de linguistique* et le *Dictionnaire des sciences du langage* s'inscrit dans une perspective historique, visant à reconstituer les origines et les évolutions des langues à partir de leurs similarités structurelles et lexicales : « *Une branche de la linguistique qui s'occupe de comparer des langues à des moments de leurs évolution* »⁸

⁶CALVET, Louis-Jean. La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris : Hachette Littératures, 2005, P. 83.

⁷BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. Cambridge : Cambridge University Press, 2001, p. 56.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

⁸DUBOIS Jean, GIACOMO Mathee, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage..p201. Larousse.

1.4. Pédagogie comparative et réactualisation des représentations

Dans une démarche visant à revisiter les représentations que les enseignants entretiennent à propos du français et de l'anglais, nous procédons à une comparaison historique des deux langues afin de mettre en lumière les nombreuses similitudes qui jalonnent leur évolution. L'anglicisation partielle de l'anglais, ou sa romanisation, résulte en grande partie d'événements historiques déterminants, notamment la conquête de l'Angleterre par Guillaume

II le Conquérant. Cette influence s'est intensifiée par la suite à travers des contacts géographiques étroits, tels que ceux entre les villes de Douvres et Calais, facilitant les échanges linguistiques et culturels. Réduire l'anglais à une langue germanique et le français à une langue strictement latine constitue une simplification excessive, qui tend à freiner les synergies possibles dans leur enseignement et apprentissage conjoints. En réalité, ni l'une ni l'autre ne peut être qualifiée de langue purement germanique ou latine. Ces deux langues sont le produit d'une série de transformations et de superpositions culturelles, résultant de contacts prolongés entre peuples et civilisations. L'influence du français sur l'anglais est particulièrement marquante, notamment dans le domaine lexical et, dans une certaine mesure, grammatical.

1.4.1. Renouement des représentations par une approche comparative

Le premier intérêt de cette étude réside dans le constat que les enseignants de langue étrangère seconde (LE2) ne peuvent envisager une pédagogie fondée sur la coordination et l'intégration sans tenir compte du parcours historique des langues concernées. La prise en considération de cette dimension diachronique est essentielle pour une compréhension approfondie des interactions possibles entre le français et l'anglais. Le second intérêt tient à la démarche comparative elle-même, qui permet de mettre en évidence les institutions linguistiques propres à chaque langue, tout en révélant les origines communes de certains termes, potentiellement issus du fonds indo-européen. Cette approche éclaire ainsi les mécanismes par lesquels des langues anciennes, telles que le sanskrit en Inde, le vieux perse en Iran, le grec ancien en Grèce, le latin en Italie, le celtique en Europe centrale ou encore le germanique en Europe de l'Est, se sont progressivement transformées, par l'effet du temps, en une diversité d'idiomes modernes. Le français et l'anglais en constituent aujourd'hui des manifestations notables, dont les similitudes lexicales et grammaticales suggèrent une parenté

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

probable, pouvant être confirmée par des analyses linguistiques rigoureuses.

À ce sujet, Jean ROUSSEAU affirme que...

Bien que les méthodes comparatives soient d'application complexe, elles permettent de reconstruire les langues originelles pour en déterminer les précisions de parenté entre elles par comparer le vocabulaire indo-européen permettant de découvrir ses institutions économiques, sociales linguistique, religieuses et administratives.⁹

Comme nous l'avons précédemment établi, le français et l'anglais relèvent de la famille des langues indo-européennes. Cette dernière est généralement subdivisée en douze grands groupes linguistiques. Toutefois, l'une des distinctions les plus significatives en linguistique comparée concerne l'opposition entre les langues dites *Satem* et celles dites *Centum*, dénommées d'après le mot signifiant « cent » dans chacune de ces branches. Autrefois désignées sous le terme de « langues indo-germaniques », ces langues forment une famille étroitement apparentée, issue d'un fonds commun que l'on nomme conventionnellement *l'indo-européen*. En ce qui concerne cette distinction fondamentale entre langues *Satem* et *Centum*, Antoine Meillet précise que :

C'est une isoglosse de caractérisant l'évolution des trois séries de consonnes dorsales vélares indoeuropéennes communes : (*k, *g, *g^h sont des consonnes vélares simples) et *k^w, *g^w, *g^{wh} sont des consonnes labio-vélares et *k', *g', *g'^h sont des consonnes palato vélares. Le nom de cette distinction vient de la façon de dire « cent » dans des langues représentatives de chacun des deux groupes : en latin « Centum » été en Avestique « Satəm ». Ce processus est appelé « satémisation » a commencé dès le IV^e millénaire avant notre ère¹⁰

L'approche comparative repose sur le postulat selon lequel seules les analyses linguistiques appuyées par la comparaison permettent de faire émerger les traits caractéristiques des langues étudiées. Ainsi, la comparaison constitue un fondement essentiel de la recherche linguistique à visée pédagogique, dans la mesure où elle s'appuie sur une méthodologie rigoureuse pour examiner les langues destinées à l'enseignement. Dans cette perspective, la mise en parallèle du français et de l'anglais permet non seulement de mettre en évidence leur accessibilité respective, mais aussi d'identifier les principales difficultés rencontrées dans leur apprentissage. Pourtant, une question demeure : pourquoi l'approche comparative et plus particulièrement l'approche historico-comparative reste-t-elle marginalisée, voire absente, en tant que discipline appliquée dans le contexte scolaire algérien ? À ce sujet, Enver Ahmedovic MAKAEV souligne que :

⁹ROUSSEAU Jean. 1994. « La comparaison des langues : modèles et directions », internationale d'éducation des sèvres[En ligne]. URL : <http://ries.revues.org/4309>. Consulté le 07 mai 2025..

¹⁰MEILLET Antoine.1903. Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes. In : Annales de Bretagne. Tome 18, numéro 4, 1902. pp. 613-615. [En ligne]. URL : www.persee.fr/doc/abpo_0003-391x_1902_num_18_4_4101_t1_0613_0000. Consulté le 07 mai 2025.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

La linguistique comparée a été généralement reconnue comme vraiment la seule approche scientifique de la langue à étudier. Elle traitait essentiellement des questions relatives au concept de parenté génétique. Elle confronte les mots des langues données. C'est la grammaire de convergences et de divergences.¹¹

2. Le volet linguistique

2.1. De l'approche historico-comparative à la vigilance métalinguistique

L'adoption d'une démarche historico-comparative dans l'enseignement des langues vise, entre autres, à susciter chez l'apprenant une vigilance métalinguistique. En effet, en comparant les langues sur les plans historique et structurel, on encourage l'élève à observer, analyser et prendre conscience des mécanismes du langage. La vigilance métalinguistique est définie par GOMBERT comme « *la capacité à réfléchir sur le langage et à en manipuler les composantes de manière consciente* »¹². Cette compétence suppose que l'élève n'est pas seulement usager de la langue, mais également capable de se distancier de son usage pour en examiner les règles, les structures et les fonctionnements.

Selon BIALYSTOK, la vigilance métalinguistique joue un rôle crucial dans le développement des compétences plurilingues : « *Les apprenants multilingues développent une conscience plus affinée des formes linguistiques et une capacité accrue à manipuler les structures langagières* »¹³ En contexte multilingue, comme c'est le cas en Algérie avec l'introduction simultanée du français et de l'anglais, cette vigilance devient un outil fondamental pour éviter les confusions linguistiques, renforcer l'autonomie de l'apprenant et encourager une approche réflexive du langage. Elle permet également de déjouer les interférences et de renforcer les compétences analytiques.

2.2. Apport pédagogique de la vigilance métalinguistique

Les deux langues au cœur de notre étude sont le français, considéré comme (LE1), et l'anglais, (LE2). Les relations linguistiques entre ces deux langues sont historiquement profondes, et ce, souvent au bénéfice du français. En effet, jusqu'au XVIII^e siècle, le français a exercé une influence considérable sur l'anglais, notamment par l'introduction massive de vocabulaire.

¹¹MAKAEV Enver Ahmedovic. 1969. « les rapports entre grammaire comparative, grammaire contrastive et grammaire typologique ».in BENMOUSSAT B. Manuel : méthodes d'analyse contrastive. p.33.

¹²GOMBERT, Jean Émile. Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 1990, p. 11.

¹³ BIALYSTOK, E. (2001). Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition(p. 123). Cambridge: Cambridge University Press.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

De nombreux linguistes s'accordent à estimer qu'environ 60 % du lexique anglais est d'origine française. Cette influence s'explique notamment par les domaines d'intérêt des élites normandes après la conquête de l'Angleterre, qui ont favorisé l'intégration de nombreux emprunts lexicaux.

En linguistique, l'emprunt est défini, selon G. MOUNIN, comme : « *l'intégration à une langue d'un élément d'une autre langue. Il consiste dans le passage d'un élément phonologique, morphologique ou lexical d'une langue à une autre d'une unité lexicale sous sa forme étrangère d'où la convergence* »¹⁴

Toutefois, nos hypothèses présentent un réel intérêt pour la linguistique théorique, dans la mesure où elles constituent la base des résultats attendus de notre prochaine enquête. À ce propos, M. DAVEAU et ses collaborateurs proposent une définition de la conscience métalinguistique, qu'ils considèrent comme : « *Ce qui informe l'individu de ce qui se passe en lui directement et immédiatement par intuition, en se rendant compte de ce qu'il veut faire ou dire* »¹⁵ S.BISSONNETTE et M.RICHARD font la liaison entre la conscientisation et le concept métacognition, qui, d'après eux représente :

L'habileté à réfléchir sur sa propre pensée, à conscientiser, contrôler et superviser les différents processus mentaux utilisés dans le traitement de l'information, afin d'en assurer un fonctionnement optimal, permettant à l'individu de prendre conscience de ce qu'il fait, de la façon dont il fait et des raisons pour lesquelles il fait, résultant d'une auto observation¹⁶

Par ailleurs, le type de conscientisation qui nous intéresse s'inscrit spécifiquement dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Cette perspective est confirmée par les propos de J.-G. PLATHNER, qui souligne que :

Il est effectivement employé dans les activités d'identification linguistiques, de changement de paramètres linguistiques, dans les recherches d'indices pour développement de la pratique de l'inférence lexicale, et aussi dans les activités sur la conceptualisation grammaticale.¹⁷

¹⁴Ibid. P181

¹⁵DAVEAU Maurice, COHEN Marcel.et LALLEMAND Maurice. 1976. Dictionnaire du français vivant. Bordas. Paris. P.276

¹⁶BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario.. 2005 les trois phases du processus d'apprentissage. Tiré du livre la pédagogie. Chapitre 15, cognitivisme et ses implications pédagogiques.317-329.en ligne. URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/plathner.pdf>. Consulté le 07mai2025.

¹⁷Ibid

2.3. Renforcement de la vigilance métalinguistique

À la suite du premier test de l'enquête (pré-test), le principal objectif de notre étude réside dans le développement d'une vigilance métalinguistique chez les enseignants de LE2, dans l'optique de rendre viable et efficace la mise en place d'une pédagogie intégrée dans le contexte scolaire algérien. En outre, l'effet recherché par la concertation des enseignants des deux langues étrangères consiste à orienter leur réflexion vers l'accentuation de l'importance du lexique et de la grammaire en classe. Cet enrichissement pédagogique, selon notre analyse, contribuerait à renforcer la pédagogie simultanée de proximité, en exploitant les similitudes et la parenté des langues étudiées.

Notre démarche s'appuie sur un ensemble de co-animations méthodologiques et conceptuelles, en vue de favoriser la progression des enseignements linguistiques, notamment grâce à l'engagement des inspecteurs. Les activités didactiques envisagées dans ce cadre visent à inciter les enseignants à travailler sur les deux langues dans une perspective d'éveil linguistique, afin de sensibiliser les apprenants à la tolérance et à la diversité linguistique. D'un point de vue didactique, cela permettrait également de concrétiser les objectifs visant à développer de nouvelles attitudes métalinguistiques.

2.4. Valorisation didactique de la proximité entre le français et l'anglais

Nous avons conçu deux supports pédagogiques sous forme de présentations PowerPoint destinés à sensibiliser les enseignants aux rapports étroits existant entre ces deux langues. Ces présentations ont pour objectif de mettre en évidence la proximité linguistique du français et de l'anglais à travers une approche à la fois historique, généalogique et lexicale. La première présentation propose un parcours structuré débutant par les relations généalogiques entre les langues indo-européennes (Diapo 01), la typologie des grandes familles linguistiques européennes (Diapo 02), puis les liens historiques profonds entre le français et l'anglais, notamment depuis la conquête normande de 1066 (Diapo 03).

Elle s'attarde ensuite sur l'évolution de la langue anglaise avant et après cette conquête (Diapos 04 à 06), en soulignant l'influence majeure du lexique français d'oïl sur l'anglais médiéval. La seconde présentation s'intéresse aux mécanismes de convergence lexicale (Diapo 01), aux techniques de traduction du français vers l'anglais (Diapo 02), et met en lumière une catégorie souvent négligée : les mots identiques ou très proches dans les deux langues (Diapo 03), afin d'illustrer leur proximité sémantique et structurelle.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

L'objectif pédagogique de cette initiative est de montrer aux enseignants la pertinence d'une valorisation consciente de ces similarités linguistiques, dans le cadre d'un enseignement bilingue coordonné.

À partir des constats théoriques issus de ces présentations, une expérimentation a été menée lors d'un séminaire organisé en collaboration avec le pôle pédagogique de l'enseignement des langues étrangères, réunissant cinquante enseignants de français et d'anglais. Cette action de terrain s'est appuyée sur les principes de la linguistique contrastive, adoptée ici comme dispositif de formation réflexive, visant à développer chez les participants une conscience interdisciplinaire des interactions entre le français et l'anglais. Elle a permis de susciter un dialogue constructif autour des phénomènes d'interférence, des convergences lexicales, et de l'importance de prendre en compte ces paramètres dans les pratiques de classe.

2.5. L'approche contrastive : Fondements, objectifs et portée didactique

La linguistique contrastive est une branche de la linguistique appliquée qui consiste à comparer systématiquement deux langues dans le but de repérer leurs points communs et leurs divergences, tant sur le plan phonologique, morphosyntaxiques, lexical que pragmatique. Elle s'est développée dans les années 1950 dans un contexte de fort développement de l'enseignement des langues étrangères, notamment aux États-Unis. Son fondateur, Robert LADO, définit cette approche comme suit : « *Les éléments similaires à la langue maternelle de l'apprenant lui seront faciles, tandis que les éléments différents seront difficiles.* »¹⁸ Selon lui, une comparaison rigoureuse entre la langue maternelle et la langue cible permet d'anticiper les obstacles à l'apprentissage et de mieux comprendre les erreurs produites par les apprenants.

Dans la continuité de cette pensée, CARL James souligne que : « *L'analyse contrastive compare deux langues afin de prédire les difficultés potentielles d'apprentissage et d'expliquer les erreurs réelles commises par les apprenants d'une langue seconde* »¹⁹. La linguistique contrastive revêt ainsi une dimension prédictive et explicative, au service d'une pédagogie différenciée et éclairée.

¹⁸ LADO, Robert. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, 1957, P. 2.

¹⁹ CARL James, *Contrastive Analysis*, London, Longman, 1980, P. 3.

2.5.1. Les principales caractéristiques de cette approche sont les suivantes :

- Elle repose sur une comparaison systématique et méthodique entre deux systèmes linguistiques (dans notre cas, le français et l'anglais).
- Elle vise à détecter les sources potentielles d'interférences, en particulier dans les contextes multilingues.
- Elle contribue au développement de la vigilance métalinguistique, en aidant les enseignants et les apprenants à prendre conscience des similitudes et différences structurelles.
- Elle s'inscrit dans une perspective didactique et réflexive, en proposant des outils pour adapter les pratiques d'enseignement en fonction des caractéristiques linguistiques des élèves.

Dans le contexte spécifique de l'Algérie, où l'introduction simultanée du français et de l'anglais à un âge précoce peut générer des confusions, la linguistique contrastive constitue un levier pédagogique pertinent pour prévenir les interférences, valoriser les convergences, et favoriser une meilleure coordination entre les enseignants des deux langues.

2.6. Intérêt de développement d'une conscience interdisciplinaire

Le concept de conscientisation interdisciplinaire peut, à juste titre, être envisagé comme un levier pertinent au sein du système éducatif algérien, en particulier dans la dynamique qui unit l'apprenant à la langue première (LE1) et à la langue seconde (LE2). Cette approche s'adresse principalement aux acteurs du champ éducatif — enseignants, inspecteurs et apprenants — en leur offrant une grille d'analyse plus intégrée des connaissances et des compétences. En ce sens, elle constitue un outil didactique favorable à l'amélioration des performances, dans la mesure où elle mobilise une attention accrue à l'organisation et à l'interprétation des savoirs. Dans cette perspective, Yves REUTER souligne les bénéfices de cette démarche interdisciplinaire en affirmant que :

La démarche de conscientisation est présentée par un nombre d'intérêts non négligeables, ceux présentés par la didactique comparée comme disciplines de recherche qui analysent les savoirs et les savoir-faire en tant qu'ils sont objets d'enseignement/apprentissage, possédant bien une dimension autonome.²⁰

Dans ce chapitre, la notion de conscientisation, ou *language awareness* en anglais, englobe l'ensemble des attitudes, des perceptions et des émotions des enseignants, tels que mesurées dans le cadre de notre échantillon, vis-à-vis de leur pratique pédagogique.

²⁰REUTER Yves. 2007. « La conscience disciplinaire », *Éducation et didactique* vol 1- n°2 | [En ligne]. Disponible sur : [http : // éducation didactique .revues.org/175](http://education.didactique.revues.org/175) ; DOI : 10.4000/ éducation didactique. Consulté le 07 mai 2025.pp55-71

Cette conscientisation est envisagée comme un moyen d'explicitier des savoirs souvent implicites. En ce sens, J.-P. Cuq, dans son Dictionnaire de didactique du FLE et du FLS, souligne que : « *Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon, l'action de transmettre des connaissances, dans cette acception il désigne à la fois le dispositif global et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline* »²¹

Dans le cadre de notre travail, nous faisons référence aux tâches directement liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'explication des contenus, la correction, l'évaluation, ainsi que la communication avec les parents d'élèves. Ces activités ne doivent en aucun cas être confondues avec l'apprentissage en lui-même. À ce titre, nous rappelons que, lors du deuxième jour du séminaire, nous avons présenté sous forme de PowerPoint un ensemble de règles de convergence lexicale et grammaticale, incluant des éléments tels que l'alphabet, la classification des lettres, l'usage des majuscules, les signes de ponctuation, l'ordre des mots dans la phrase (SVO) et les sept parties du discours : article, nom, pronom, verbe, adjectif, adverbe et préposition.

L'objectif pédagogique est de mettre en évidence, aux yeux des enseignants d'anglais, les relations linguistiques existant entre les deux systèmes linguistiques en question. En ce sens, nous cherchons à inviter les enseignants-échantillons à s'engager dans cette démarche afin de leur fournir les outils conceptuels nécessaires pour organiser leur analyse, tout en facilitant leur application pratique en classe. Parallèlement à la didactique intégrée, la démarche de conscientisation interdisciplinaire a connu une expansion notable, suscitant l'intérêt des linguistes, des didacticiens et des chercheurs dans ce domaine. Le but de cette expérimentation est de souligner l'importance de disposer d'un cadre explicite permettant de clarifier le lien étymologique entre les deux langues étudiées.

2.7. Présentation PowerPoint n°1 : Relations généalogiques entre les langues

Diapo01 :

Dans la première phase de notre expérimentation, nous mettons en évidence certains aspects historiques négligés par le pôle pédagogique, une méconnaissance confirmée par 72 % des répondants. Cette ignorance semble constituer l'une des raisons de leur réticence à adopter une pédagogie simultanée. Notre objectif est donc d'évaluer si la démarche proposée permettrait d'inverser cette tendance.

²¹CUQ Jean-Pierre. 2003. Op cit. P.83

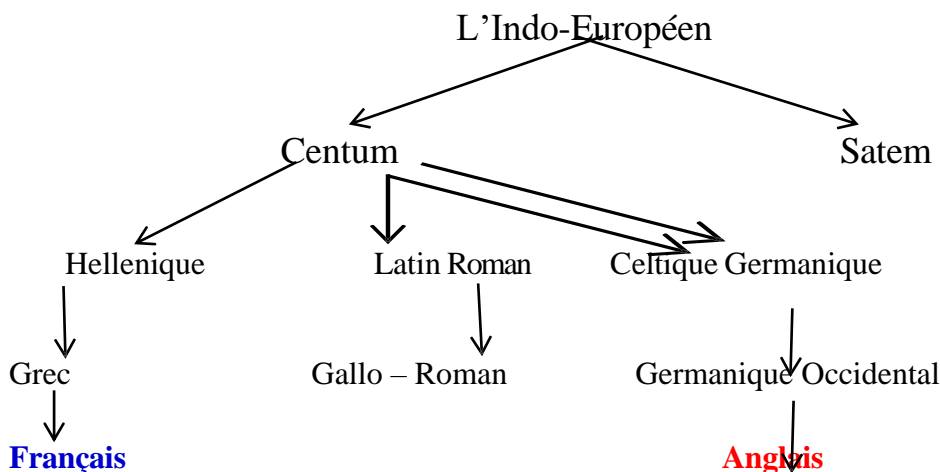
Chapitre I : L'approche contrastive , une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais , au primaire algérien.

Le métalangage que nous mobilisons repose sur l'hypothèse qu'un travail lexicologique ciblé peut s'avérer pertinent. En effet, les enseignants de LE2 pourraient tirer parti des mots identiques ou similaires sur le plan formel pour envisager une pédagogie simultanée fondée sur la coordination. Cela supposerait toutefois une maîtrise minimale de l'origine terminologique et étymologique de ces unités lexicales.

Diapo02 : Typologie des grandes familles linguistiques européennes

Les langues européennes se répartissent principalement en deux grandes familles : les langues romanes (ou latines) et les langues germaniques. Chacune de ces familles se compose de sous-groupes linguistiques étroitement liés entre eux et présentant des similarités avec les langues d'autres sous-familles. Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrerons particulièrement sur deux langues représentatives de ces familles : le français, rattaché à la branche romane, et l'anglais, appartenant à la branche germanique²².

Diapo03 : Représentation des liens de parenté entre le français et l'anglais



Diapo04 : L'évolution de la langue anglaise avant la conquête normande

L'anglais trouve son origine dans les langues parlées par les tribus germaniques ayant migré vers la Grande-Bretagne au cours du Ve siècle. Parmi ces peuples, les Angles — dont le nom est à l'origine du terme *anglais* — ainsi que les Saxons sont les plus représentatifs. Les divers dialectes germaniques introduits sur l'île sont progressivement désignés sous le nom de vieil

²²MOSSE Fernand. 1979. Manuel de l'anglais du Moyen Age : des origines au XIVe siècle, Montaigne. 4ème édition. [En ligne], URL www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1946_num_25_3_1761_t1_0685_0000_3. Consulté le 07 mai 2025.

Chapitre I : L'approche contrastive , une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais , au primaire algérien.

anglais. Cette forme ancienne de la langue fut initialement transcrite à l'aide de l'alphabet runique, avant de faire place à l'alphabet latin. Selon Bothwell William : « *Au début du XIe siècle, l'anglaise n'avait pas de statut bien défini. En effet, les habitants de la Grande-Bretagne ne possédaient pas de langue nationale commune. Ce sont les parlers en usage qui avaient certaines caractéristiques communes sous formes de dialectes parlés à la cour.* »²³

Diapo05 : L'impact de la bataille d'Hastings sur l'histoire anglaise

Concernant la bataille de Hastings, David BATES met en évidence que :

Guillaume de la Normandie dit le "bâtard" débarque en Angleterre avec 4000 hommes dans le but de détrôner le Roi anglais HAROLD. Il remporte une éclatante victoire et envahit le pays. Guillaume II est proclamé roi d'Angleterre sous le nom de William. Après sa mort il est surnommé Guillaume "le conquérant."²⁴

La citation souligne l'importance capitale de la bataille de Hastings en 1066, qui a permis à Guillaume de Normandie, surnommé « le Bâtard », de renverser le roi Harold et de prendre le contrôle de l'Angleterre. Après cette victoire décisive, Guillaume devient roi sous le nom de Guillaume Ier, et est ultérieurement désigné « le Conquérant » en raison de l'ampleur de son succès. Cet événement marqua non seulement un tournant politique majeur, mais aussi une transformation profonde de la société anglaise, avec l'implantation du régime normand et l'introduction du normand comme langue dominante dans l'administration et la noblesse.

Diapo06 : L'évolution de l'anglais après la bataille de Hastings

Suite à sa victoire sur les Saxons à Hastings, Guillaume le Conquérant impose le normand comme langue de la cour, ce qui entraîne une profonde transformation linguistique en Angleterre, marquée par de nombreux emprunts au français. Ainsi, la proximité linguistique entre le français et l'anglais résulte directement de la conquête normande. La bataille de Hastings a permis l'introduction massive de termes français dans le lexique anglais. Après avoir présenté ces éléments historico-linguistiques, nous aborderons les règles de convergence, soulignant que la similarité graphique entre certains mots favorise leur compréhension, même pour des apprenants ayant un niveau de français variable.

²³ROTHWELL William. 1978. « A quelle époque a-t-on cessé de parler français en Angleterre? ». Mélanges de philologie romane offerts à Charles Camproux [Texte imprimé]. Université Paul-Valéry, Montpellier, C.E.O.. - Montpellier : C.E.O. : Université Paul Valéry, P1075-1089. [En ligne], URL [www .sudoc .fr /09 2154417](http://www.sudoc.fr/09_2154417). Consulté le 07 mai 2025.

²⁴BATES David. 2001. "William the Conqueror". Kings and queens of medieval England. [Medievalkings&queensof England Tempus](http://www.abebooks.co.uk/.../william-the-conqueror/.../bates-dav...). [En ligne], URL : [https:// www .abebooks. co.Uk /.../ william-the-conqueror/.../bates-dav...](https://www.abebooks.co.uk/.../william-the-conqueror/.../bates-dav...)

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Nous proposerons également un ensemble d'outils visant à aider les enseignants de LE2 à exploiter cette convergence lexicale, en formulant l'hypothèse qu'un grand nombre d'unités lexicales peuvent être organisées en paires, reflétant une hiérarchie opératoire entre les langues.

2.8. Présentation PowerPoint n°2

2.8.1. Diapo01 : Mécanismes de convergence lexicale

Règle 01 : Les mots ayant pour terminaison "tion"

- Administrat**ion** = Administrat**ion**
- Pollut**ion** = Pollut**ion**
- Populat**ion**=Populat**ion**

Règle02 : Transformation des mots en "eur" en "or"

- Coordinat**eur** = Coordinat**or**
- Inspect**eur**= Inspect**or**
- Doct**eur** =Doct**or**

Règle 03 : Mots en "aire" se transformant en "ary"

- Dictionn**aire** = Diction**ary**
- Second**aire** = Second**ary**
- Prim**aire** = Prim**ary**

Règle 04 : Transformation des adverbes en "ment" en "ly"

- Exact**ment** = Exact**ly**
- Généra**ment** = Genar**ally**
- Fina**ment** = Fina**lly**

Diapo02

Règle n°1 : Mots en "ique" à la fin prennent "ic"

- Clin**ique**=Clin**ic**
- Class**ique**=Class**ic**
- Caractérist**ique**= Characterist**ic**

Règle n°2 : Adverbes en "ment" prennent "ly" comme

- Fina**ment** = Fina**lly**
- Correct**ment** = Correct**ly**
- Spécia**ment** = Spécia**lly**

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Règle n°3 : Mots en "bre" deviennent "ber"

- Nombre = Number
- Membre = Member
- Octobre = October

Diapo03

Règle n°1 : Mots en "té" ont leur équivalent en : "ty"

- Activité = Activity
- Société = Society
- Possibilité = Possibility

Règle n°02 : Mots en "el" deviennent en "al" comme

- Actuel = Actual
- Naturel = Natural
- Individuel = Individual

Règle n°3 : Verbes en "ser" prennent "ize"

- Réaliser = To realize
- Moderniser = To modernize
- Actualiser = To actualize

Diapo04

Règle n°1 : Mots en « oir, oire » deviennent en "ory"

- Victoire = Victory
- Histoire = History
- Mémoire = Memory

Règle n°2 : Verbes du 1^{er} groupe en "er" correspondent à ceux en "ate"

- Tolérer = To tolerate
- Enumérer = To enumerate
- Consolider = To consolidate

Règle n°3 : Adjectifs en "eux" deviennent en "ous"

- Fabuleux = Fabulous
- Dangereux = Dangerous
- Délicieux = Delicious

Diapo 05

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Règle n°1 : Les adjectifs en "able" "ible" sont transparents

- Capable = Capable
- Possible = Possible
- Terrible = Terrible

Règle n°2 : Les adjectifs en "if" prennent 'ive'

- Infinitif (ive) = Infinitive
- Interrogatif (ive) = Interrogative
- Progressif (ive) = Progressive

Règle n°3 : Noms en "ence" et "ance" sont transparents

- Différence = Difference
- Prépondérance = Preponderance
- Adhérence = Adherence

Diapo°6

Règle n°1 : les mots en « phe » deviennent en « pher » ou en « ph »

- Philosophe = Philosopher
- Photographe = Photographer
- Anamorphe = Anamorpher

Règle n°2 : mots de racines grecques ou latines sont compréhensibles

- Maths = Maths
- Métropolitain = Metropolitan
- Rigide = Rigide

Règle n°3 : Le vocabulaire culinaire transparent, comme

- Soupe → Soup Dessert → Dessert
- Café → Coffee Thè → Tea
- Banane → Banana Orange → Orange
- Tomate → Tomato Carotte → Carrot
- Abricot → Apricot Biscuit → Biscuit

Règle n°04 : Le vocabulaire diplomatique

- Président → President
- Ministre → Minister
- Ambassadeur → Ambassador

2.8.2. Diapo07 : Règles de convergence grammaticale

Lors de la pause-café du séminaire, nous avons profité de ce moment pour justifier les données historiques précédemment évoquées, en introduisant une troisième présentation PowerPoint. Celle-ci portait sur les règles de convergence grammaticale ainsi que sur la confrontation des catégories grammaticales. Cette présentation, structurée en un nombre conséquent de diapositives, visait à organiser notre réflexion en faveur d'une vigilance accrue de la part des enseignants, en mettant en lumière les similitudes grammaticales entre les langues. L'objectif principal de cette présentation était d'inciter les enseignants de la langue étrangère 2 (LE2) à manipuler ces éléments et à les confronter à ceux de la langue étrangère 1 (LE1), dans une perspective inter-linguistique et interdisciplinaire.

Par ailleurs, l'influence de la syntaxe française se manifeste particulièrement dans l'ordre des constituants de la phrase, notamment la structure Sujet–Verbe–Objet (SVO), et dans la place qu'occupent les éléments dans la phrase. L'anglais peut ainsi être perçu comme une langue relativement proche du français, notamment en raison de certaines proximités lexicales et grammaticales. En d'autres termes, il s'agit ici d'analyser dans quelle mesure la grammaire de la LE1, en l'occurrence le français, peut constituer un appui pour l'apprentissage de la grammaire en LE2, à savoir l'anglais.

Il apparaît également que les représentations linguistiques des enseignants jouent un rôle déterminant dans le processus d'enseignement, dans la mesure où elles leur permettent d'établir des distinctions entre les langues concernées et de mieux en comprendre les mécanismes de fonctionnement.

Nous proposons ainsi d'examiner la manière dont les enseignants de LE2, issus de groupes linguistiques homogènes, pourraient envisager l'enseignement de la grammaire anglaise dans le cadre d'une pédagogie décloisonnée. L'accent est mis notamment sur les modalités de co-utilisation du français et de l'anglais, et sur la manière dont cette dynamique contribue à l'élaboration de stratégies d'enseignement économes, tout en décrivant l'usage du français comme support à l'apprentissage de l'anglais. Il s'agit enfin d'analyser la capacité des enseignants à mobiliser les acquis des apprenants en LE1 pour donner du sens à l'enseignement grammatical en LE2.

2.8.3. Diapo08 : Les techniques de traduction du français vers l'anglais

Plusieurs procédés de traduction soulignent l'équivalence entre le français et l'anglais. Selon J.-P. VINAY et J. DARBELNET, dans leur ouvrage *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958)²⁵, les procédés suivants sont employés pour traduire entre ces deux langues :

- **L'emprunt lexical** : Ce procédé consiste à utiliser directement un terme de la langue source dans la langue cible, souvent sans modification. Par exemple, en français, l'anglais « week-end » est utilisé au lieu de « fin de semaine », ou encore « hamburger » pour « pain de viande ». J. HAMERS le définit comme étant : « *un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire.* »²⁶
- **Le calque** : Il s'agit d'un emprunt d'un syntagme étranger avec une traduction littérale. Par exemple, en français, l'expression « sur le terrain » pour « on the ground » ou « gratte-ciel » pour « skyscraper » illustre ce procédé. Ces expressions conservent leur structure, mais sont traduites littéralement. Selon Pierre GUIRAUD : « *le calque consiste à former des mots ou des expressions en combinant des formes indigènes sur un modèle étranger.* »²⁷
- **La transposition** : Ce procédé implique le changement de la catégorie grammaticale d'un mot sans altérer le sens. Par exemple, en français, on pourrait dire « la rénovation de la maison » pour « the renovation of the house », tandis qu'en anglais, il serait plus naturel de dire « renovating the house ». Le verbe « rénover » devient ici le nom « rénovation », modifiant la structure tout en conservant le sens.
- **La modulation** : Il s'agit d'un changement de perspective propre à la langue d'arrivée. Par exemple, en français, on pourrait dire « il pleut des cordes », tandis qu'en anglais, l'expression équivalente serait « it's raining cats and dogs ». Le sens est le même, mais le point de vue linguistique et culturel diffère.
- **L'équivalence** : Ce procédé est utilisé lorsqu'une expression dans une langue a une correspondance directe dans l'autre. Par exemple, « un casse-tête » en français est traduit par « a puzzle » en anglais, bien que les deux termes n'aient pas une origine étymologique commune, ils véhiculent la même idée dans leurs cultures respectives.
- **L'adaptation** : L'adaptation consiste à modifier l'élément culturel de la langue source pour le rendre plus compréhensible dans la culture de la langue cible.

²⁵VINAY Jean-Paul. DARBELNET Jean 1985. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, 1985 Beauchemin ISBN. Paris. Dictionnaires De Langue Française cahier d'exercices 11 vol. [En ligne] URL :: www.renaud-bray.com ... > DICTIONNAIRES DE LANGUE FRANÇAISE. Consulté le 07 mai 2025.

²⁶HAMERS, 1997 : 136

²⁷ Pierre GUIRAUD (1968 : 34) Disponible sur : <http://aleph.edinum.org/5647#:~:tex t=Le%20cal que%20dans%20le%20fran %C3%A7ais,34>.consulté le 15 .04.2025 à 21 :23

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

- Par exemple, « Noël » en français devient « Christmas » en anglais. Un autre exemple serait l'expression française « une baguette » transformée en « French loaf » en anglais, car « baguette » est spécifiquement un produit culturel français, mais l'adaptation rend le terme plus accessible aux anglophones.
- **L'allègement ou l'économie lexicale** : Ce procédé consiste à omettre certains éléments dans la traduction pour rendre la phrase plus concise, tout en conservant le sens. Par exemple, en français, « Il est revenu de la réunion hier soir » peut être traduit par « He came back from the meeting last night », où « il est revenu » est allégé pour « came back », sans perte de sens.

2.8.4. Diapo 09 : Les mots identiques: une catégorie souvent négligée²⁸

La liste des mots identiques en français et en anglais est extraite du vocabulaire fondamental de la langue française ainsi que du *Basic English* tel que défini par

S. MANDUCA.

adaptation-addition-abominable-abomination-abracadabra-accentuation
bourgeois- bile-biscuit-bison- bistro-bizarre-blazer- blizzard-boa-bonus
excellent- exception-excitable- exclusion-excommunication- excursion-excusable
gluten-gnome-golf- gouge-gourmet-gradation- gradient-graduation- graffiti
horizontal-hormonal- hormone-horoscope- horrible-horticulture- hostile
jungle -jurisprudence- jury-justifiable- justification-juxtaposition
kaput-karma- kayak- kilt-kimono-kitchenette- kitsch-kiwi-koala
locution-logo-long-longitudinal-lotion-lotus-lucre-luminescence-luminescent
motivation-moustache- mucus-mule-multiple- multiplication-multitude- municipal
nodule- nomenclature-nominal- nomination-nonchalance- nonchalant-normal
oral-orange- orchestral-ordinal- ordination-orient-orientation- orifice-original
Respectable-respiration-restaurant-restitution-restriction-retriever-revolver
simple-simplification-simulation-siphon-site-situation-six-sketch-ski-skiff
transformation-transfusion-transgression-transistor-transit-transition
village-violation-violence-violent-violet-viral-virginal-virulent-virus-visa

²⁸MANDUCA Stéphane.2006. Dictionnaire et encyclopédie. Répertoire des mots identiques en français et en anglais. Rayon Dictionnaires anglais monolingues Presses de Midi. 224 pages. [En ligne]. URL : <https://livre.fnac.com> > Livre > Dictionnaires et Langues > Anglais Vocabulaire. Consulté le 07 mai 2025.

L'auteur de cette liste met particulièrement en évidence que : « *dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire le principe est simple, il s'agit d'apprendre les mots français dont l'orthographe et le sens sont communs avec l'anglais. (...) il s'agit aussi d'enrichir son vocabulaire de noms, d'adjectifs, d'adverbe...* »²⁹

Par ailleurs, il convient de mentionner une autre catégorie lexicale : celle des *mots transparents*. Ces termes sont aisément reconnaissables en raison de leur forte ressemblance, voire de leur identité, avec des mots équivalents dans les deux langues. Bien qu'ils soient généralement faciles à comprendre à l'écrit, tant en lecture qu'en rédaction, leur reconnaissance et leur usage à l'oral en compréhension comme en expression s'avèrent souvent plus complexe.

2.9. Synthèse récapitulative des présentations Power Point

Il nous semble essentiel de mettre en lumière certains aspects historiques et linguistiques méconnus par le pôle pédagogique représenté par nos échantillons. Cette mise au point vise à offrir une compréhension plus approfondie des origines linguistiques des deux langues étrangères concernées. Elle permet également d'envisager de nouvelles dynamiques pédagogiques, en favorisant l'introduction d'activités linguistiques éclairées et l'adoption de démarches didactiques contemporaines plus pertinentes.

L'ignorance, chez de nombreux enseignants, des relations historiques étroites entre le français et l'anglais empêche de reconnaître au français son statut de langue d'appui dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Or, dès le XIIe Siècle, la langue germanique qu'était l'anglais ancien s'est profondément transformée sous l'influence du français normand parlé par la noblesse, donnant naissance à l'anglais moyen. Celui-ci évoluera ensuite pour devenir l'anglais moderne, porteur à la fois d'éléments lexicaux d'origine romane et d'une structure grammaticale germanique. Ainsi, l'anglais s'inscrit dans une double appartenance : germanique par ses fondements morphosyntaxiques, romane par une large part de son vocabulaire. Autrement dit, cette langue possède une assise dans deux grandes familles linguistiques européennes, ce qui en fait un objet d'étude riche et pertinent dans une perspective comparée.

²⁹Ibid

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Il est important de rappeler que les deux langues reposent, en partie, sur des substrats celtiques. Dans le cas du français, par exemple, la toponymie de l'Europe de l'Ouest témoigne de l'existence de peuples préceltiques, de langue euskarienne apparentée au basque actuel ayant occupé l'ensemble du territoire français.

WALTER Henriette justifie que : « *les peuples qui sont venus de l'est, avaient le nom de "gaulois" mais en réalité constitués de tribus celtes qui ont occupé la majorité de la France. (...) de ces deux peuplements linguistiques, il ne reste pas grand-chose dans le français actuel.* »³⁰ Parallèlement, comme le français est construit sur des soubassements celtiques, l'anglais, aussi, s'est développé en Grande-Bretagne sur un substrat³¹ celte, laissant des traces évidentes dans la toponymie de la Grande-Bretagne. Le mot substrat est expliqué par MOUNIN disant que ; « *Quand deux langues sont en contact il en résulte des phénomènes, si elles peuvent se mêler ou bien l'autre peut chasser l'autre (...)* »³² *La première ayant existé dans l'aire considérée est dite « substrat ».* Selon les propos de F.MOSSÉ.

Les îles britanniques et une grande partie de l'Europe occidentale étaient majoritairement celtiques. Seules l'extrémité nord-ouest du continent ont conservé leur langue et leur culture celtique, car, la romanisation y fut tardive ou absente et que les invasions germaniques y furent stoppées ou n'aboutirent que trop tard pour que les populations locales soient assimilées.³³

Après le VI^e siècle, les tribus celtiques ont été chassés de l'île par les anglo-saxons pour se réfugier en Bretagne française. « *Ce sont ainsi des dialectes germaniques qui vont s'imposer dans ces régions, supplantant les parlers celtiques qui subsisteront dans l'ouest et le nord de l'île.* »³⁴ En effet, les Angles, les Saxons et les Jutes se sont installés durablement sur l'île britannique, ce qui explique la présence de certains noms de lieux témoignant de l'influence de la langue celtique sur le vieil anglais. Par ailleurs, il convient de souligner que le français et l'anglais partagent une origine latine commune.

³⁰WALTER Henriette.1999. L'Aventure des mots français venus d'ailleurs. Livre de Poche, Paris.

³¹Le substrat est une langue qui a été éliminée (ici, le gaulois) par une autre langue dans le cadre d'une conquête mais qui cependant laisse des traces dans la langue qui s'est imposée

³²MOUNIN Georges MOUNIN Georges. 1995. Dictionnaire de linguistique. Paris Presse Universitaire de France .p311

³³CESSARD Jean- Christopher, LE QUÉAU Jean-René.2002. « Toute l'histoire des pays celtiques, Morlaix, SKOL VREIZH.

³⁴MOSSÉ Fernand.1947. Esquisse d'une histoire de la langue.1^{er} édition. Lyon.IAC.p268 [En ligne], URLhttps://books.google.com/books/.../Esquisse_d_une_histoire_de_la_langue_ang.html?id .Consulté le 06 mai 2025.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Du côté de la langue anglaise, dès le IV^e siècle, la langue gauloise avait pratiquement disparu, remplacée par un latin modifié par la prononciation gauloise et enrichi de termes d'origine germanique. Quant à la langue française, elle conserve encore aujourd'hui une centaine de mots d'origine gauloise, ainsi qu'un nombre légèrement inférieur de mots d'origine germanique, considérés comme des héritages lexicaux.

Parmi les mots d'origine gauloise ayant survécu dans le français moderne, on peut citer : *alouette, arpent, bâche, borne, bouleau, bruyère, caillou, char, chemin, chêne, druide, dune, galet, glaise, jarret, lande, marne, mouton, raie, ruche, soc, suie, tanche, tonneau*, etc. Ces termes constituent ce que l'on appelle un substrat, c'est-à-dire des éléments lexicaux hérités de langues antérieures à l'installation du latin. Toutefois, la relation entre les deux langues est importante sur le plan grammatical : J-M ROBERT déclare que : « *La syntaxe de l'anglais a été influencée en grande partie par celle du latin et du français. (...) L'influence du latin sur la syntaxe anglaise s'est accrue du fait de la place prédominante accordée au latin dans le système d'éducation anglais* »³⁵

L'histoire linguistique du français laisse entrevoir une hiérarchie lexicale, dans laquelle les mots d'origine latine ou d'emprunt français savant sont généralement perçus comme socialement plus prestigieux que ceux issus du fonds germanique. En effet, la langue française comporte deux types principaux de mots d'origine latine : d'une part, les mots dits *héréditaires*, transmis par le latin populaire et ayant subi une évolution phonétique progressive au fil des siècles ; d'autre part, les *emprunts savants*, introduits directement à partir du latin écrit, avec une adaptation formelle relativement limitée. Un exemple illustratif est le mot *hôpital*, issu du latin *hospitalis*, qui a donné lieu en français à deux formes distinctes : *hôpital* (emprunt savant) et *hôtel* (forme héréditaire). L'anglais, de son côté, a également conservé *hospital*, emprunté au latin via le français.

Par ailleurs, le français et l'anglais, bien qu'issus de traditions linguistiques différentes, appartiennent toutes deux à la famille des langues indo-européennes. C'est dans le cadre des premiers travaux de linguistique comparative, au XVIII^e siècle, que des chercheurs ont mis en lumière les analogies remarquables entre plusieurs langues anciennes d'Occident, notamment le latin, le grec et le sanskrit.

³⁵ROBERT Jean-Michel. 2008 « L'anglais comme langue proche du français ? », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 149). P. 9-20. [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm>. Consulté le 07mai2025.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Ces observations ont conduit à la reconstitution d'une langue mère hypothétique, à l'origine de nombreuses langues vivantes et mortes aujourd'hui regroupées sous l'appellation de « langues indo-européennes », concept central dans la linguistique historique et évolutive. Les réflexions de PAVEAU et SARFATI sur les grandes théories linguistiques s'inscrivent dans cette tradition, en contribuant à une meilleure compréhension des dynamiques internes et des influences historiques qui façonnent les langues : « *Le dépassement du comparatisme consiste en ce que SCHLEICHER entend aller au-delà de la démonstration des correspondances (...) Récusant l'une des postulations majeures de la G C-selon laquelle le sanskrit constituerait « la langue mère » de toutes langues européennes.* »³⁶

Le XI^e siècle marque une étape décisive dans l'évolution de la langue anglaise, avec des transformations linguistiques majeures. À la suite de la conquête normande de 1066, l'anglais entre dans une nouvelle phase de son développement, connue sous le nom de *Middle English* (moyen anglais). Cette période se caractérise par une simplification notable de la morphologie et de la syntaxe du vieil anglais (*Old English*), désormais fortement influencé par la langue des envahisseurs normands. L'arrivée de Guillaume le Conquérant a profondément modifié le paysage linguistique de l'Angleterre. Après la bataille de Hastings, la langue française – notamment dans sa variante normande – s'est imposée comme langue de l'administration, du droit, et des élites, entraînant une pénétration massive de vocabulaire d'origine française dans l'anglais. Cette influence s'est traduite par l'intégration de nombreux mots français, dont certains sont devenus des *vrais amis* (mots identiques ou très proches en forme et en sens dans les deux langues), des *faux amis* (mots homographiques mais de sens différents), ainsi que des termes dits *transparentes*, partageant une ressemblance formelle et sémantique.

Cette période a également vu l'émergence d'un lexique international commun, enrichi par ces emprunts successifs. Pour Hélène DAUBY les vrais-amis sont : « *contrairement aux faux-amis, les vrais-amis sont des mots dits transparents, et similaires ayant la même forme et le même sens dans deux langues le cas d'un grand nombre en français et en anglais* »³⁷ De même selon G MOUNIN les vrais amis : « *désignent des mots d'étymologie et de formes semblables mais de sens partiellement ou totalement différent.*

³⁶PAVEAU Marie-Anne, SARFATI Georges-Elia. 2003. Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique. Paris. : Armand colline/VUEF.

³⁷DAUBY Hélène. 1997. Exercices sur l'histoire de l'anglais. Paris. AMAES.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

*Le concept de faux-amis est employé pour 1^{ère} fois par KOESSLER et DEROCQUIGNY comme les trahisons du vocabulaire »*³⁸ Les faux amis peuvent constituer un obstacle significatif dans le processus d'apprentissage des langues, en particulier lorsque l'apprenant ne développe pas une conscience linguistique suffisante à leur sujet. On distingue généralement deux catégories de faux amis : les *faux amis complets*, dont les formes sont similaires mais dont les significations diffèrent entièrement, et les *faux amis partiels*, qui partagent certains sens communs tout en présentant également des divergences sémantiques. Il s'agit de paires de mots homographes ou homophones qui ne conservent qu'une seule acception véritablement commune, ce qui peut induire en erreur. Par ailleurs, le français s'est implanté en Angleterre principalement sous la forme du dialecte anglo-normand, utilisé par l'élite dirigeante après la conquête normande.

À ce propos, Henriette Walter souligne que : « *Le français et l'anglais ont en commun plus de 3200 mots (...) En effet, depuis neuf siècles, les rapports entre l'anglais et le français ont toujours été intimes (...) entre le XI^e siècle et le XVIII^e, le français a transmis à l'anglais des milliers de mots »*³⁹

3. Volet didactique : La réforme de l'enseignement des langues en Algérie Fondements et implications didactiques

L'Algérie, nation historiquement plurilingue, a toujours considéré les langues comme des vecteurs essentiels d'identité, de développement et de rayonnement. Le système éducatif algérien a connu plusieurs réformes majeures depuis l'indépendance, visant à améliorer la qualité de l'enseignement et à adapter les contenus pédagogiques aux évolutions sociolinguistiques. L'année scolaire 2022–2023 marque un tournant significatif avec l'introduction de l'anglais comme deuxième langue étrangère obligatoire dès la troisième année du cycle primaire, parallèlement au français. Cette décision résulte d'une volonté politique forte. Lors du Conseil des ministres du 19 juin 2022, le président de la république a déclaré : "*Le français est un butin de guerre, mais la langue internationale, c'est l'anglais*"⁴⁰ Cette affirmation illustre la volonté des autorités algériennes de repositionner l'enseignement linguistique dans une logique de modernisation et d'ouverture sur le monde.

³⁸MOUNIN Georges. Op cit. p.139

³⁹WALTER Henriette.1997. Op cit. p177

⁴⁰TSA Algérie (2022, juin, 19), Président de la république algérienne/ Le français est un butin de guerre, mais la langue internationale, c'est l'anglais. <http://www.tsa-algerie.com/enseignement-de-langlais-lalgerie-fait-un-nouveau-pasconsulté le 07 mai2025..>

3.1. Une réforme aux ambitions internationales

L'introduction précoce de l'anglais répond à un besoin stratégique de préparer les jeunes générations à un monde globalisé, où l'anglais constitue la langue de communication dominante dans les domaines de la science, de la technologie, de l'économie et de l'éducation. À cet effet, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place une série de mesures concrètes : la conception de nouveaux manuels, la formation rapide de plus de 5 000 enseignants et l'ouverture de filières d'anglais dans les Écoles Normales Supérieures. Selon un article publié par *Le Monde* (2022), *"l'Algérie a lancé en urgence la formation de milliers d'enseignants d'anglais afin de couvrir les besoins de près de 20 000 écoles primaires à travers le pays"*⁴¹. De plus, le British Council a offert son soutien à travers *"des formations pédagogiques, des ressources adaptées, et un appui technique pour accompagner la transition linguistique dans les écoles primaires algériennes"* (Le Monde, 2022).

3.2. Reconfiguration du paysage linguistique scolaire

Cette réforme remet en question la position traditionnelle du français, jusque-là enseigné comme première langue étrangère dès la troisième année primaire. Le français reste toutefois une langue incontournable dans les domaines scientifique, universitaire et administratif. À ce propos, FATIHA FARHANI note que *"les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, mais il est remarquable que ce soit les premiers qui aient été mis en évidence, au détriment des aspects de contenus et de méthodes, dont les changements nous paraissent fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration significative"*⁴². Ainsi, la cohabitation du français et de l'anglais dans les premières années de scolarité ouvre un débat pédagogique sur la gestion du plurilinguisme éducatif. Selon BENAOUALI *"les enseignants interrogés ont noté une motivation accrue des élèves pour l'apprentissage de l'anglais, perçue comme une langue d'avenir et de prestige"*, mais signalent aussi la nécessité *"d'un encadrement méthodologique rigoureux pour éviter les chevauchements et les interférences entre les deux langues étrangères"*⁴³.

3.3. Enjeux didactiques et défis pédagogiques

⁴¹Le Monde (2022, septembre, 13). En Algérie, l'introduction de l'anglais au primaire perturbe la rentrée scolaire. <http://www.lemonde.fr/afrique/article/2022/09/13/en-algerie-l-introduction-de-l-anglais-au-primaire-pegrturbe-la-rentree-scolaire-6141478-3212.html>. Consulté le 09 mai 2025.

⁴²FARHANI, Fatiha.(2019). Réflexion sur la didactique du français en Algérie à la lumière des réformes éducatives. *Revue Al-Fikr*, 33(2),143-149. P147.

⁴³BENAOUALI. F. (2023). L'enseignement simultané de deux langues étrangères en Algérie. *Studii de Gramatica Contrastiva*.P. 40, 44-53. <https://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2023/12/SGC-40-2023-44-53-Fouzia-Benaouali.pdf>. Consulté le 09 mai 2025.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

Sur le plan didactique, cette réforme exige une adaptation des pratiques enseignantes. Il ne s'agit pas uniquement d'introduire une nouvelle langue, mais aussi de former les élèves à distinguer clairement les systèmes linguistiques du français et de l'anglais, souvent proches sur le plan lexical (mots transparents) mais différents au niveau phonologique, syntaxique et pragmatique.

Une pédagogie contrastive, la prise en compte des correspondances et des différences linguistiques entre le français et l'anglais peut devenir une stratégie didactique pour prévenir les interférences négatives et optimiser le transfert positif. Il est donc essentiel que les programmes de formation initiale et continue des enseignants soient repensés pour intégrer ces nouveaux paramètres, et que les ressources pédagogiques proposées soient adaptées à un enseignement bilingue dès le jeune âge.

Conclusion du chapitre

Ce premier chapitre a permis d'établir les fondements théoriques indispensables à une compréhension approfondie des enjeux liés à l'enseignement simultané du français et de l'anglais dans le contexte scolaire algérien. En mobilisant une approche historique, comparative et didactique, nous avons cherché à mettre en lumière les possibilités qu'offre une pédagogie décloisonnée dans un environnement éducatif plurilingue en pleine mutation.

L'analyse historique a d'abord permis de retracer les relations structurelles et lexicologiques entre le français et l'anglais, mettant en évidence des convergences héritées de l'histoire, notamment à travers l'influence de la langue normande sur l'anglais après la conquête de 1066. Cette perspective historique, loin d'être anecdotique, contribue à réinscrire les langues enseignées dans une dynamique de sens, et offre aux enseignants comme aux apprenants des repères cognitifs favorables à la compréhension des similarités et des divergences linguistiques.

L'approche comparative, et plus encore l'approche historico-comparative, a ensuite été envisagée comme un outil didactique puissant, capable d'ouvrir la voie à une pédagogie plus réflexive et intégrative. Elle permet non seulement d'appréhender les langues en interaction, mais aussi de déconstruire les représentations figées souvent véhiculées dans les pratiques scolaires.

Chapitre I : L'approche contrastive, une stratégie d'enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais, au primaire algérien.

En ce sens, une telle démarche favorise l'émergence d'une compétence interlinguistique, où l'élève est amené à établir des ponts entre les langues, à interroger leurs fonctionnements respectifs, et à développer une conscience linguistique active. Dans cette optique, le chapitre a mis en valeur le rôle central de la vigilance métalinguistique, conçue comme un savoir transversal indispensable à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Cette compétence, lorsqu'elle est encouragée et cultivée par des pratiques comparatives explicites, peut renforcer la maîtrise linguistique, tout en réduisant les risques de confusion inhérents à un apprentissage parallèle de deux langues proches.

Les supports didactiques élaborés dans le cadre de notre recherche – notamment les présentations PowerPoint comparatives – illustrent concrètement les bénéfices de cette démarche en rendant visibles les similitudes morphosyntaxiques, lexicales et phonologiques entre le français et l'anglais.

Enfin, l'apport de la linguistique contrastive a permis d'élargir la réflexion vers une conception plus globale de l'enseignement des langues, en introduisant une conscience interdisciplinaire favorable à la mise en place d'une didactique intégrée. Dans un système éducatif comme celui de l'Algérie, marqué par la coexistence de plusieurs langues d'enseignement, cette approche représente une alternative pertinente pour dépasser les logiques compartimentées encore dominantes.

L'ensemble de ces apports théoriques converge ainsi vers une relecture critique de la réforme actuelle, tout en fournissant un cadre analytique solide pour l'expérimentation de terrain conduite auprès des enseignants de langue étrangère 2 (LE2). Ce socle théorique vise non seulement à éclairer les pratiques pédagogiques existantes, mais aussi à nourrir une réflexion renouvelée sur les modalités d'un enseignement des langues qui serait à la fois cohérent, articulé et porteur de sens pour les apprenants comme pour les enseignants. Il prépare de ce fait les chapitres suivants, consacrés à la mise en œuvre et à l'analyse des effets concrets d'une démarche historico-comparative en contexte scolaire.

Chapitre II :
Analyse et interprétation des résultats des
enquêtes.

Introduction du chapitre

Ce deuxième chapitre s'inscrit dans la continuité de la réflexion amorcée précédemment, où nous avons mis en lumière les liens de parenté, les similarités lexicales et les phénomènes de transparence entre le français et l'anglais. Ces éléments théoriques ont constitué le socle de notre démarche expérimentale, visant à explorer plus concrètement les répercussions de l'introduction simultanée de ces deux langues étrangères en troisième année primaire, dans le contexte spécifique du système éducatif algérien.

Afin de confronter nos hypothèses aux réalités du terrain, nous avons conçu un diaporama PowerPoint que nous avons présenté à un groupe de trente (30) enseignants de français et d'anglais lors d'un séminaire de sensibilisation. L'objectif principal de cette rencontre était de mettre en exergue les convergences linguistiques souvent négligées entre les deux langues, dans l'espoir de susciter une prise de conscience quant aux bénéfiques mais également aux risques que peut entraîner leur apprentissage concomitant, notamment en matière de confusion linguistique.

Notre étude repose sur l'hypothèse suivante : que l'anglais reposerait sur des traces indélébiles que laisse le français parallèlement appris. Il ferait fonds sur des transcuteurs intégrant une prédisposition cognitive, d'où la notion du « déjà vu ». Cette hypothèse, fondée sur une problématique encore peu explorée dans la recherche en didactique des langues, s'ancre dans un contexte éducatif en pleine mutation, marqué par l'introduction récente de l'enseignement de l'anglais dès la troisième année du cycle primaire.

Dans la continuité du séminaire, nous avons mené un entretien collectif avec les enseignantes en poste dans l'établissement où s'est déroulée notre expérimentation : deux enseignantes de français et une enseignante d'anglais — cette dernière étant la seule représentante de sa discipline, conformément à la réforme actuelle qui prévoit un seul enseignant d'anglais par école primaire. Cet entretien s'est tenu dans un climat serein, propice à l'échange, au sein de la salle des enseignants pendant leur temps libre. Nous avons opté pour une discussion collective afin de favoriser l'interaction, la confrontation des points de vue et l'émergence de réflexions partagées.

Lors de cette séance, nous avons approfondi la présentation des similitudes entre les deux langues, en mettant l'accent sur les interférences possibles dans un contexte d'enseignement simultané. Les réactions des enseignantes ont été à la fois attentives et constructives ; elles ont enrichi notre analyse en partageant leurs observations de terrain, parfois en écho direct à notre problématique. Ainsi, leurs témoignages ont permis de confirmer certains aspects de notre hypothèse tout en ouvrant de nouvelles pistes de réflexion sur l'impact de la pédagogie bilingue sur les apprentissages langagiers des élèves.

L'entretien a été structuré autour de trois (03) questions principales, formulées de manière fermée, centrées sur les enjeux didactiques de l'introduction conjointe du français et de l'anglais en troisième année primaire. Ces questions ont porté notamment sur la perception des enseignantes quant à cette réforme, ainsi que sur les effets concrets observés dans leurs pratiques de classe, en lien avec les interférences potentielles entre les deux systèmes linguistiques.

1. Objectif de l'expérimentation

L'objectif principal était de cerner les représentations des enseignants vis-à-vis de cette approche simultanée, en tenant compte des similarités entre les deux langues mises en lumière dans le chapitre précédent.

2. Présentation de la méthodologie de recherche

2.1 : Le choix de l'outil d'investigation

Le choix de l'entretien comme outil d'investigation s'explique principalement par des contraintes de temps et d'organisation rencontrées sur le terrain. En effet, il n'a pas été possible d'élaborer et d'analyser deux questionnaires distincts, l'un destiné aux élèves de deux classes de 3^{ème} AP, et l'autre aux enseignantes de français et d'anglais. Cette double enquête, bien qu'enrichissante nécessitait un temps de préparation et d'analyse dont nous ne disposions pas dans le cadre de notre étude. C'est pourquoi nous avons privilégié une approche plus souple et ciblée, à travers un entretien semi-directif mené avec les enseignantes de l'établissement BOUCHIKHI KOUIDER où il nous a permis de recueillir des données qualitatives riches. L'entretien a donc été retenu pour sa souplesse et sa capacité à encourager un discours spontané et contextualisé.

En outre, pour introduire notre démarche et de préparer le terrain à cet échange, nous avons d'abord animé une séance de sensibilisation à travers une présentation PPT lors d'un séminaire réunissant plusieurs enseignants des deux disciplines. Cela a facilité le dialogue et préparé le terrain à l'entretien que nous avons ensuite mené avec les enseignantes concernées.

MUCCHIELLI a défini l'entretien comme : « *L'entretien est une situation de communication verbale, provoquée par le chercheur, en vue de recueillir, à partir d'un échange dialogué, des informations pertinentes en rapport avec l'objet de recherche* ». ⁴⁴

Cette définition met en évidence la nature interactive et intentionnelle de l'entretien en tant qu'outil de collecte de données.

3. Description de l'échantillon

L'échantillon retenu dans le cadre de notre étude se compose de trois (3) enseignantes exerçant dans des classes de troisième année primaire. Deux (2) d'entre elles sont des enseignantes de français, tandis que la troisième enseigne l'anglais. Les enseignantes de français disposent d'une expérience professionnelle solide dans le domaine de l'enseignement primaire, avec respectivement vingt et un ans (21) et dix-neuf ans (19) d'ancienneté. Quant à l'enseignante d'anglais, elle exerce en tant que contractuelle depuis quatre (04) ans.

Le choix de cet échantillon repose sur plusieurs considérations méthodologiques et pédagogiques. D'une part, la collaboration effective entre les trois (03) enseignantes au sein du même établissement, ce qui permet une cohérence pédagogique dans l'enseignement simultané du FR et de L'ANG en 3^{ème} AP. Cette dynamique collaborative favorise des échanges réguliers sur les pratiques, les difficultés rencontrées et les stratégies adoptées en classe.

D'autre part, la diversité des profils, en termes d'ancienneté et de statut professionnel, enrichit la réflexion. Les enseignantes de français bénéficient d'une longue expérience, ce qui leur confère une connaissance approfondie du système éducatif. À l'inverse, l'enseignante d'anglais, contrairement à leurs collègues elle est plus jeune dans la profession et en situation contractuelle. Ce qui permet d'appréhender les enjeux du plurilinguisme et d'éclairer de manière nuancée les effets de la réforme linguistique sur le terrain. Voici les principales questions abordées lors de l'entretien avec les enseignants :

⁴⁴ Ghislain MUCCHIELLI, l'entretien dans la recherche en sciences sociales, 1976.

Question n°1 : « *Selon vous, est-ce une bonne idée de faire apprendre le français et l'anglais en même temps pour des élèves de 8 ans ?* » **Oui** **Non**

Résultats obtenus

	Oui	Non
Nbr	02	01
%	66,67%	33,33%

Tableau 01 illustrant l'opportunité de l'apprentissage simultané .

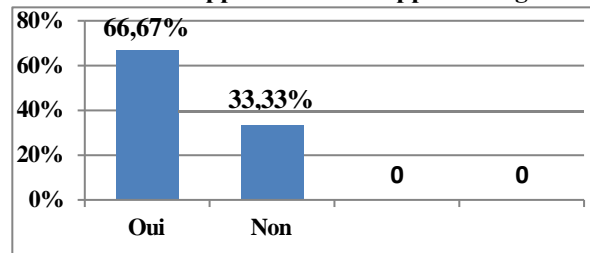


Figure illustrant l'opportunité de l'apprentissage simultané.

Commentaire

Notre objectif à travers cette question c'est de vérifier si l'âge est un facteur qui participe à la réussite scolaire, l'enseignante d'anglais a répondu « *non* », par contre les deux (2) enseignantes de français ont répondu « *oui* » parce qu'elles considèrent cette introduction comme une opportunité pour les élèves de développer leurs compétences linguistiques dès le jeune âge. Pour l'enseignante d'anglais elle estime qu'il n'est pas approprié d'introduire le Fr et l'Ang en même temps à cet âge, cela traduit une inquiétude quant à la capacité des élevés à gérer deux langues qui sont à la fois voisines en même temps.

Question n°02 : « *L'intégration de l'anglais influence-t-elle l'enseignement/apprentissage du français dans le primaire algérien ?* » **Oui** **Non**

Résultats obtenus

	Oui	Non
Nbr	02	01
%	66,67%	33,33%

Tableau 02 illustrant l'impact de l'intégration de l'ang sur le fr.

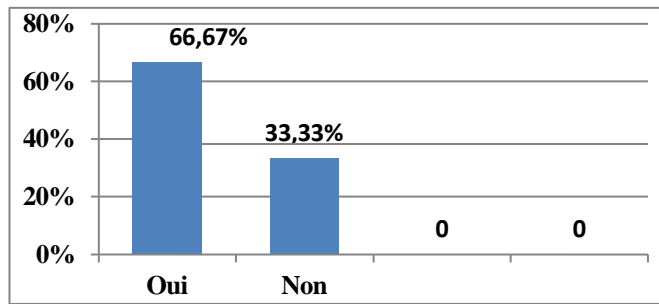


Figure illustrant l'impact de l'intégration de l'ANG sur le FR .

Commentaire

Les résultats montrent les enseignantes de français et d'anglais estiment que l'introduction de l'anglais influence l'enseignement / apprentissage du français. Bien que l'autre enseignante de français a répondu négativement ce qui pourraient estimer que l'introduction de l'anglais n'affecte pas l'enseignement du français, ou qu'elle a pas observé d'impact significatif dans leur pratique quotidienne .

Question n°03 : « Selon vous, les similitudes linguistiques peuvent-elles nuire à l'apprentissage? » **Oui** **Non**

Résultats obtenus

	Oui	Non
Nbr	03	00
%	100 %	00 %

Tableau 03 illustrant l'impact des similitudes linguistiques .

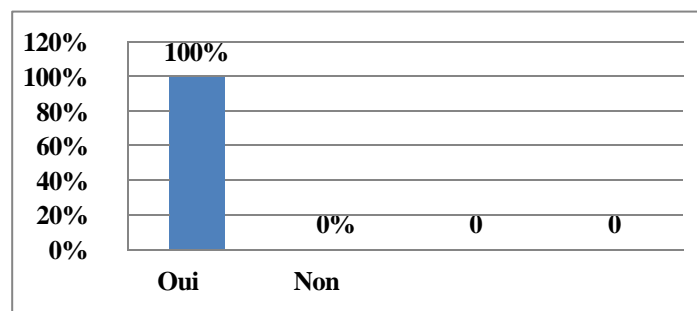


Figure illustrant l'impact des similitudes linguistiques .

Commentaire

L'ensemble des enseignantes interrogées s'accorde à considérer que les similitudes entre le français et l'anglais peuvent effectivement entraver le processus d'apprentissage. Elles estiment que les convergences qu'elles soient d'ordre lexical, phonologique ou syntaxique, sont susceptibles de freiner le bon déroulement de l'acquisition, agissant comme des sources potentielles d'interférence négative.

4. L'enquête par questionnaire

Par ailleurs, afin de compléter la démarche précédente et en appuyant sur les réponses obtenues, nous avons ensuite élaboré une enquête détaillée destinée aux élèves de deux classes du même niveau scolaire.

4.1. Le choix de l'enquête comme outil d'investigation

Après avoir discuté avec notre directrice de recherche, notre choix s'est porté sur le questionnaire comme outil d'investigation, nous avons présenté notre enquête via un questionnaire qui a été destiné aux élèves de deux classes de 3^{ème} AP pour que les élèves peuvent répondre de manière anonyme, cela les encourage à exprimer leurs opinions de façon plus libre. Ainsi le questionnaire permet d'obtenir des informations directes, claires, et structurées ce qui est essentiel pour mener à bien notre recherche.

4.2. Le questionnaire

Un questionnaire est un instrument de recherche composé d'une série de questions posées à un groupe de personnes, dans le but de recueillir des informations sur leurs opinions, leurs attitudes, leurs expériences ou leurs comportements. Un questionnaire est une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis, comme il a précisé le sociologue Jean Claude COMBESSIE: *“Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées”*.⁴⁵

⁴⁵JEAN Claude Combessie. La méthode en sociologie ,2007 pages 33-44 .Disponible sur :<https://www.scribbr.fr/methodologie/questionnaire/> . Consulté le 30 .03.2025 à 16 :26

4.2.1. Présentation du questionnaire

Ce questionnaire a été rédigé en arabe classique afin de garantir une compréhension optimale de toutes les questions par les élèves. L'usage de l'arabe classique, langue d'enseignement principale en Algérie, a également permis d'éviter toutes situations d'incompréhension. Notre questionnaire combine des questions ouvertes et fermées afin d'obtenir un éventail complet de réponses et un équilibre entre la diversité des réponses et la simplicité d'analyse. Nous avons opté pour ce type de questions afin d'éviter la difficulté de recodage des réponses données. Les questions fermées, avec leurs options de réponses prédéfinies offrent des réponses plus précises et faciles à analyser et à comparer. Tandis que les questions ouvertes offrent un espace d'expression libre et permettent de récolter des avis détaillés et nuancés.⁴⁶

4.2.2 .Objectif de l'enquête

L'objectif principal de cette enquête est d'évaluer l'effet de cette approche pédagogique sur leur réussite scolaire et de révéler dans quelle mesure cette approche pédagogique pourrait influencer leur apprentissage et leurs performances scolaires.

4.3. Le choix du public

Nous avons choisi les apprenants du 3^{ème} AP comme échantillon, car en 2022 le gouvernement algérien⁴⁷ a pris la décision d'introduire l'anglais aux côtés du français dès la troisième année primaire, ce qui va nous permettre d'étudier comment les élèves jonglent entre le français et l'anglais parce qu'ils développent progressivement leur compréhension des deux langues, ce qui rend possible d'étudier et d'analyser les conséquences de cette confrontation linguistique. « *La langue française est un "butin de guerre", mais l'anglais est une langue internationale* »⁴⁸, a affirmé le président algérien lors d'un discours télévisé.

4.4. Le choix de l'établissement

Nous avons choisi cet établissement pour plusieurs raisons, tout d'abord la proximité avec notre université, un autre facteur déterminant est notre connaissance préalable de l'enseignante avec qui notre expérimentation sera menée.

⁴⁶SURVEYMonkey. (s.d.). Questions ouvertes et fermées : les différences. Disponible sur : <https://fr.surveymonkey.com/mp/comparing-closed-ended-and-open-ended-questions/>. Consulté le 02.04.2025 à 15 :02

⁴⁷BOUKHLEF, A. (2022, 20 octobre).L'Algérie introduit l'anglais dans le primaire pour contrebalancer le français. OrientXXI. Disponible sur : <https://orientxxi.info/magazine/l-algerie-introduit-l-anglais-dans-le-primaire-pour-contrebalancer-le-francais,5940> . Consulté le 30/03/2025 à 23 :00 .

⁴⁸BOUKHLEF, A. (2022, 26 septembre). L'Algérie introduit l'anglais au primaire, critiquée mais jugée nécessaire. Middle East Eye – édition française .Disponible sur : <https://www.middleeasteye.net/fr/reportages/algerie-anglais-langue-ecole-primaire-enseignement-education> . Consulté Le 01.04.2025 à 14:23.

De plus la disponibilité et la collaboration des enseignantes de FR et d'ANG nous a facilité la collecte de données. L'établissement dispose d'un grand nombre d'élèves de 3^{ème} AP, ce qui nous permettrons de recueillir un échantillon de données suffisant pour notre étude. Un autre atout majeur est que la directrice s'est montrée très accueillante elle nous a permis de travailler dans des conditions optimales pour récolter les données nécessaires.

4.4.1. Cadre spatio-temporelle

Notre expérimentation s'est déroulée sur une période d'un mois et de quelques semaines, débutant le 29 janvier, immédiatement après avoir reçu nos autorisations d'accès à l'école avec une planification minutieuse afin de respecter le calendrier scolaire. L'expérimentation est achevée avant quelques jours des vacances de printemps sachant qu'on a pris une petite pause parce qu'ils étaient en phase d'évaluation.

4.5 . Définition des concepts clés

4.5.1. L'enquête : est une démarche méthodique utilisée pour collecter, analyser et interpréter des données dans le but de répondre à une question de recherche ou de vérifier des hypothèses. Elle permet de recueillir des informations auprès d'un échantillon de personnes représentatif d'une population cible, à l'aide des outils comme des questionnaires, des entretiens ou encore des observations. Le mot enquête trouve sa définition dans le dictionnaire pratique de ROBERT J- P comme étant : « *Une recherche relative à une question linguistique donnée, auprès d'un échantillon, c'est-à-dire d'une fraction de public choisie en fonction de sa représentativité d'une société*⁴⁹ ».

4.5.2. L'échantillon : un échantillon est un sous-groupe de personnes sélectionné à partir d'une population plus large, dans le but de représenter cette population lors d'une enquête ou d'une étude. L'échantillon facilite la collecte des données. En recherche, l'échantillon désigne : « *Un échantillon est un ensemble réduit de données qu'un chercheur choisit ou sélectionne dans une population plus large en utilisant une méthode de sélection prédéfinie.* »⁵⁰

⁴⁹ROBERT Jean-Pierre. 2008. Op cit p80

⁵⁰Question Pro. (s.d.).Échantillon : Définition, types, formules et exemples..URL :https://www.question-pro.com/blo_g/fr/echantillon/ . Consulté : 02 .04.2025 à 15 :55

5. Analyse des réponses de questionnaire destiné aux élèves

Le questionnaire a été distribué à un échantillon de cinquante-six (56) élèves de 3AP, répartis équitablement entre deux classes distinctes, soit vingt-huit (28) élèves par classe. Les premières questions avaient pour but de recueillir des informations générales telles que le sexe et l'âge. L'analyse des réponses a révélé une certaine diversité dans la composition des groupes. Concernant la répartition par sexe on a douze (12) garçons et seize (16) filles de la classe A et treize (13) garçons et (15) filles de la classe B, ce qui fait que le nombre de filles dépasse celui des garçons dans l'ensemble de l'échantillon. Cette répartition inégale suggère une prépondérance féminine parmi les élèves interrogés. Et ce qui concerne l'âge, la majorité des élèves ont entre huit (8) et neuf (9) ans, ce qui correspond à l'âge scolaire habituel pour la 3AP.

Question n°1 : « *Quand vous parlez en anglais, utilisez-vous parfois des mots français et vice versa ?* »

- Oui fréquemment، في كثير من الأحيان
- Parfois أحيانا
- Non jamais لا، أبدا

Utilisation de Fr chez L'Ang ou le contraire	Classe A		Classe B	
	Nbr	%	Nbr	%
Fréquemment	02	7,14%	03	10,71%
Parfois	18	64,29%	22	78,57%
Jamais	08	28,57%	03	10,71%
Total	28	100%	28	100%

Tableau 01 illustrant l'utilisation de français chez l'anglais ou le contraire .

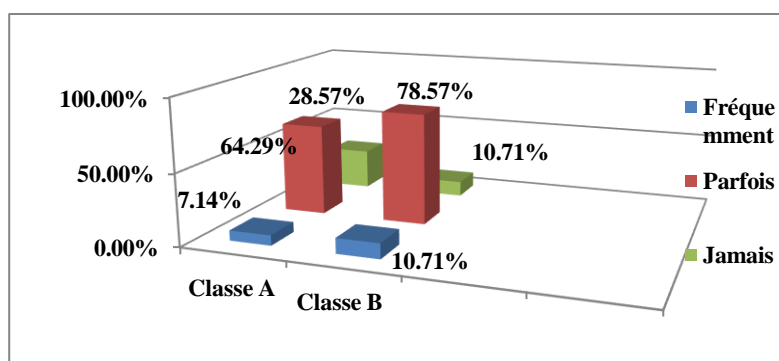


Figure illustrant l'utilisation de français chez l'anglais ou le contraire

Les données recueillies indiquent que le mélange linguistique est une pratique occasionnelle relativement répandue dans les deux classes observées, avec une occurrence légèrement plus faible en classe A (18 élèves sur 28) qu'en classe B (22 élèves sur 28). L'usage fréquent de cette pratique reste marginal dans les deux cas (2 élèves en A, 3 en B). Toutefois, on observe une différence notable quant au nombre d'élèves affirmant ne jamais recourir au mélange des langues : 8 sur 28 en classe A contre seulement 3 sur 28 en classe B. Cette tendance pourrait témoigner d'une capacité plus développée chez les élèves de la classe A à maintenir une séparation linguistique plus nette entre le français et l'anglais.

Question n°2 : « بأي لغة تشعر براحة أكبر في الفهم والاستجابة؟ *Dans quelle langue te sens-tu le plus à l'aise pour comprendre et répondre ?*»

- فرنسي Français
- إنجليزي Anglais
- كلاهما، حسب الحالة Les deux, selon les situations

Résultats obtenus

Langue où il se sent aise	Classe A		Classe B	
	Nbr	%	Nbr	%
Le français	20	71,43%	24	85,71%
L'anglais	02	07,14%	02	07,14%
Les deux, selon les situations	06	21,43 %	02	07,14%
Total	28	100%	28	100%

Tableau 02 illustrant la langue de confort.

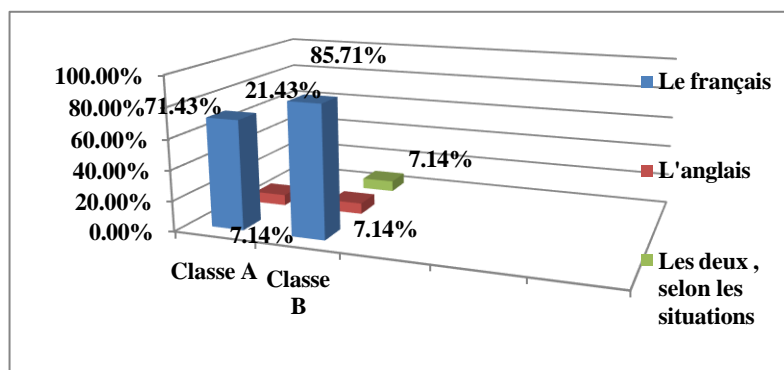


Figure illustrant la langue où il se sent aise

Commentaire

L'analyse des résultats met en évidence une préférence marquée pour le français, exprimée par 20 élèves de la classe A et 24 de la classe B. Toutefois, une minorité d'élèves manifeste une aisance plus grande en anglais (2 élèves dans chaque classe). Par ailleurs, l'usage alterné des deux langues en fonction des situations est mentionné par 6 élèves en classe A et 2 en classe B, ce qui témoigne d'une certaine flexibilité linguistique chez ces apprenants.

Question n°3 : « *عندما ترتكب خطأ ما، ما هو نوع الارتباك الذي يحدث في أغلب الأحيان؟* *Quand tu fais une erreur, quel genre de confusion se produit le plus souvent ?* »

- ارتباك في المفردات Confusion de vocabulaire (ex. Emploi inapproprié de l'anglais (au lieu du français))
- ارتباك النحوي Confusion de grammaire (ex. Interférence syntaxique (anglais sur français)).
- ارتباك النطق Confusion de prononciation
- Autre : _____

Cette question a été posée afin de comprendre les types de confusions que les apprenants rencontrent le plus.

Résultats obtenus

Genre de confusion	Classe A		Classe B	
	Nbr	%	Nbr	%
De vocabulaire	09	32,14%	06	21,43%
De grammaire	02	07,14%	02	07,14%
De prononciation	17	60,71%	20	71,43%
Total	28	100%	28	100%

Tableau 03 illustrant le genre de confusion .

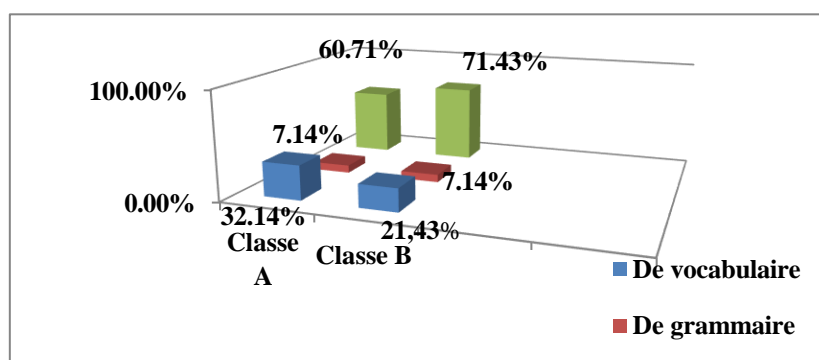


Figure illustrant le genre de confusion.

Commentaire

L'analyse des données révèle une prévalence notable des confusions au niveau de la prononciation, signalée par 17 élèves de la classe A et 20 de la classe B, ce qui met en évidence des difficultés d'ordre phonétique. Les confusions lexicales, quant à elles, sont rapportées par 9 élèves en classe A et 6 en classe B, traduisant des obstacles d'ordre sémantique. Les erreurs grammaticales demeurent marginales (2 élèves dans chaque classe), ce qui peut s'expliquer par le fait que la grammaire n'a pas encore été formellement introduite au niveau de la 3^e AP. Par ailleurs, certains élèves ont mentionné d'autres difficultés : l'écriture (في الكتابة) est revenue à deux reprises, et la prononciation spécifique de l'anglais (تطق الإنجليزية) a été soulignée également. Ces remarques confirment que la prédominance de l'oral à ce niveau d'enseignement rend l'entrée dans l'écrit plus complexe pour les apprenants. En outre, les difficultés de prononciation en anglais s'expliquent en partie par la présence de sons qui n'ont pas d'équivalent phonologique en français, ce qui accentue les risques d'interférence.

Question n°4 : « هل يساعدك معلموك عندما ترتكب هذه الأخطاء؟ » *Est-ce que tes enseignants t'aident quand tu fais ces erreurs ?* »

- نعم، دائماً Oui, toujours
- أحيانا Parfois
- لا، أبداً Non, jamais

L'objectif est d'examiner les réactions des enseignants et d'évaluer leur accompagnement des élèves face aux difficultés.

Résultats obtenus

Aide des enseignants face aux erreurs	Classe A		Classe B	
	Nbr	%	Nbr	%
Toujours	26	92,86 %	23	82,14%
Parfois	01	03,57%	04	14,29%
Jamais	01	03,57%	01	03,57%
Total	28	100%	28	100%

Tableau 04 illustrant l'aide des enseignants face aux erreurs .

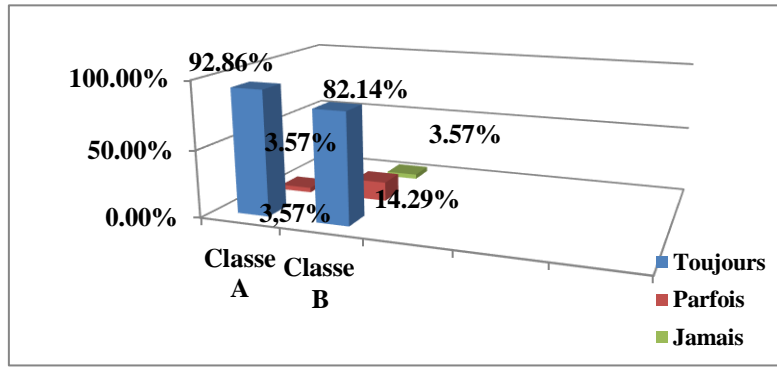


Figure Illustrant : Aide des enseignants face aux erreurs.

Commentaire

Les résultats indiquent que la grande majorité des élèves — 26 en classe A et 23 en classe B — perçoivent un soutien régulier et des encouragements de la part de leurs enseignantes. Toutefois, une minorité d'élèves, soit un élève en classe A et quatre en classe B, mentionne ne bénéficier de cette aide que de manière occasionnelle. Enfin, un seul élève dans chaque classe signale un manque d'encadrement ainsi qu'un suivi jugé irrégulier, ce qui demeure marginal mais mérite d'être pris en compte dans une perspective d'amélioration pédagogique.

Question n°5 : « *Qu'est-ce qui te semble le plus difficile lorsque tu apprends l'anglais et le français ensemble ?* »

- النطق La prononciation
- المفردات Le vocabulaire
- القواعد La grammaire
 - وقت الدروس وتنظيمها Le temps et l'organisation des leçons
- آخر Autre :

Nous avons posé cette question pour identifier les difficultés spécifiques aux quelles les élèves font face lorsqu'ils apprennent simultanément l'anglais et le français.

Résultats obtenus

Difficultés de l'apprentissage simultané ang-fr	Classe A		Classe B	
	Nbr	%	Nbr	%
La prononciation	13	46,43%	20	71,43%
Le vocabulaire	08	28,57%	03	10,71%
La grammaire	04	14,29 %	02	07,14%
Temps et l'organisation des leçons	03	10 ,71%	03	10,71%
Total	28	100%	28	100%

Tableau 05 illustrant les difficultés de l'apprentissage simultané d'ang et de fr.

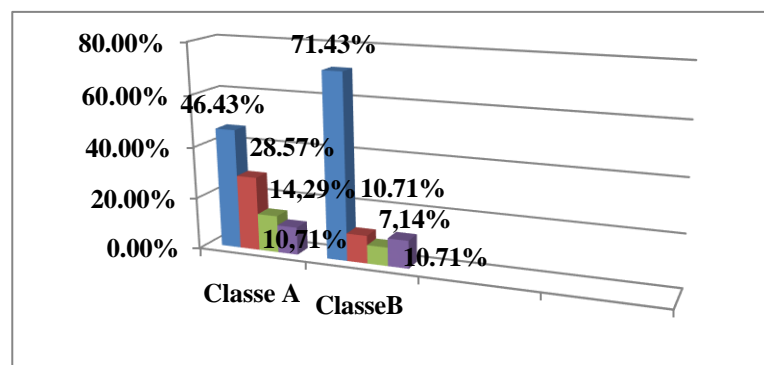


Figure illustrant les difficultés de l'apprentissage simultané ang-fr.

Commentaire

Le graphique et le tableau révèlent que la prononciation constitue la principale difficulté rencontrée par plus de la moitié des élèves, avec un taux d'échec de treize (13) apprenants dans la classe A et de vingt (20) dans la classe B. Cette difficulté peut s'expliquer par les différences phonétiques notables entre le français et l'anglais, notamment la présence de phonèmes en ANG qui n'existent pas en FR. Par ailleurs, le lexique semble également poser problème à huit (8) élèves de la classe A et à trois (3) de la classe B. Cela pourrait s'expliquer par la présence de nombreux termes apparentés dans les deux langues, qui induisent souvent en erreur (*les faux amis*), comme c'est le cas de *actually* (qui signifie « en réalité » en anglais) et *actuellement* (qui signifie « en ce moment » en français). En ce qui concerne la grammaire, bien qu'elle n'ait pas encore été abordée de manière explicite, quatre (4) élèves de la classe A et deux (2) de la classe B rapportent déjà des difficultés dans ce domaine. Selon SELINKER et sa théorie de l'interlangue, « *Les apprenants développent un système linguistique transitoire qui est influencé à la fois par leur langue maternelle et par la langue cible, ce qui peut se traduire par des erreurs grammaticales spécifiques* »⁵¹.

Enfin, les aspects liés à la gestion du temps et à l'organisation des leçons semblent moins problématiques, n'étant signalés que par trois (3) élèves dans chaque classe. Cette difficulté marginale pourrait toutefois être attribuée à la complexité que représente, pour certains élèves, l'apprentissage simultané de plusieurs langues.

⁵¹Larry SELINKER .1972 . Disponible sur:<https://journals.openedition.org/linx/564?lang=en> . Consulté le : 04 :04 :2025 à 19 :42 .

Comme le souligne un spécialiste de la phonétique contrastive, *Le français et l'anglais étant assez proches, l'élève français à tendance appliquer un calque linguistique (...) Mais avec une langue qui a le même alphabet(...). On va appliquer le son français sur un mot alors qu'il y a des différences phonétiques importantes.*⁵²

Question n° 6 : « هل سبق لك أن قمت بخلط الكلمات أو الجمل بين الإنجليزية والفرنسية أثناء الدرس؟ : *As-tu déjà mélangé des mots ou des phrases entre l'anglais et le français pendant une leçon ?* »

- نعم، في كثير من الأحيان Oui, souvent
- أحيانا Parfois
- لا، أبداً Non, jamais

Cette question c'est pour mesurer dans quelle mesure les élèves mélanges involontairement les deux langues et pour vérifier le degré d'existence des confusions et pour comprendre l'impact de l'apprentissage simultané du FR et de L'ANG en 3AP.

Résultats obtenus

Mélange ANG/FR	Classe A		Classe B	
	Nbr	%	Nbr	%
Oui, souvent	00	0%	02	07,14%
Parfois	23	82,14%	16	57,14 %
Non, jamais	05	17,86%	10	35,71%
Total	28	100%	28	100%

Tableau 06 illustrant le mélange entre l'ang et le fr .

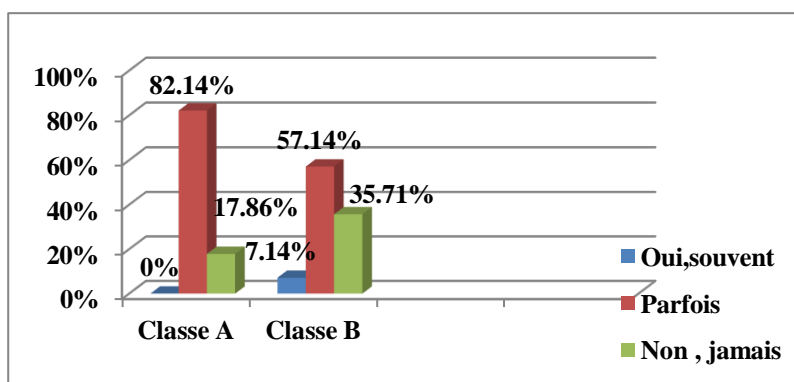


Figure illustrant le mélange entre l'ang et le fr .

⁵² HARMENT Sophie. « Anglais : Comment améliorer à l'oral ». Tags, langue, méthodologi(e). Disponible sur : www.slate.fr/story/68587/francais-nuls-anglais-fatalite . Consulté le 06 .04.2025 à 18 :34

Commentaire

Les résultats obtenus révèlent une tendance marquée au mélange involontaire du FR et de l'ANG chez une proportion significative d'élèves, à savoir vingt-trois (23) dans la classe A et seize (16) dans la classe B. Ce phénomène met en évidence une forme de confusion linguistique, témoignant des interférences pouvant survenir dans un contexte d'apprentissage simultané des deux langues. Par ailleurs, seuls deux (2) élèves de la classe B reconnaissent un usage fréquent de l'alternance ou de la confusion entre les deux idiomes, ce qui pourrait s'expliquer par un manque de familiarité ou d'automatisation dans la gestion parallèle des systèmes linguistiques. À l'inverse, une part non négligeable des apprenants, soit cinq (5) dans la classe A et dix (10) dans la classe B, affirme ne jamais mélanger les deux langues. Cela suggère une capacité à différencier clairement les systèmes linguistiques respectifs, traduisant une conscience métalinguistique en cours d'élaboration ou déjà bien établie chez ces élèves.

Question n° 7 : « هل تزعجك الأخطاء اللغوية (خط الكلمات أو الجمل) عندما تتحدث أو تكتب؟ » *Est-ce que tes erreurs de langage (mélange de mots ou de phrases) te gênent quand tu parles ou écris ?* »

- كثيرا Beaucoup
- أحيانا Parfois
- ليس حقاً Pas vraiment

Nous avons posé cette question pour évaluer l'impact des erreurs linguistiques sur la confiance en soi des élèves lorsqu'ils s'expriment en FR et en ANG.

Résultats obtenus

Gène face aux erreurs	Classe A		Classe B	
	Nbr	%	Nbr	%
Beaucoup	03	10,71%	02	07,14%
Parfois	19	67,86%	16	57,14%
Pas vraiment	06	21,43%	10	35,71%
Total	28	100%	28	100%

Tableau 07 illustrant le gène face aux erreurs de langage .

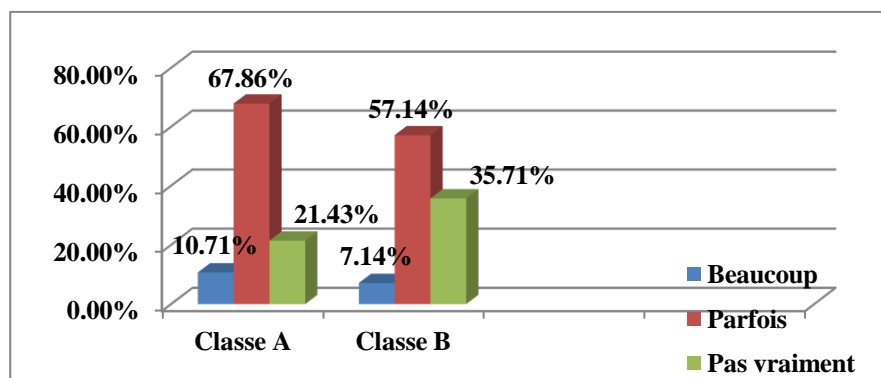


Figure Illustrant : Gêne face aux erreurs de langage.

Commentaire

Les résultats indiquent que la majorité des élèves, soit dix-neuf (19) dans la classe A et seize (16) dans la classe B, déclarent ressentir une gêne occasionnelle face à leurs erreurs linguistiques, sans que cela n'entraîne toutefois un blocage significatif dans leur apprentissage. En revanche, une minorité d'élèves — trois (3) dans la classe A et deux (2) dans la classe B — se disent fortement gênés, ce qui peut engendrer une baisse de confiance en soi et une réticence à s'exprimer à l'oral dans les deux disciplines concernées. À l'opposé, six (6) élèves de la classe A et dix (10) de la classe B affirment ne pas être réellement perturbés par leurs erreurs, ce qui suggère une attitude positive vis-à-vis du processus d'apprentissage. Ces apprenants semblent percevoir les erreurs non comme des obstacles, mais comme des étapes naturelles et nécessaires dans le développement de leurs compétences linguistiques.

Question n°8 : « هل تعلم اللغتين يجعلك ترغب في تعلم المزيد من اللغات الأخرى في المستقبل *Est-ce que l'apprentissage des deux langues te donne envie d'en apprendre encore plus d'autres langues à l'avenir ?* »

- نعم، كثيرا Oui, beaucoup
- قليلا Un peu
- لا على الإطلاق Non, pas du tout

Résultats obtenues

Motivation pour les langues	Classe A		Classe B	
	Nbr	%	Nbr	%
Oui, beaucoup	25	89,29%	26	92,86%
Un peu	03	10,71%	00	00%
Non, pas du tout	00	00 %	02	07,14%
Total	28	100%	28	100%

Tableau 09 illustrant la motivation future pour les langues .

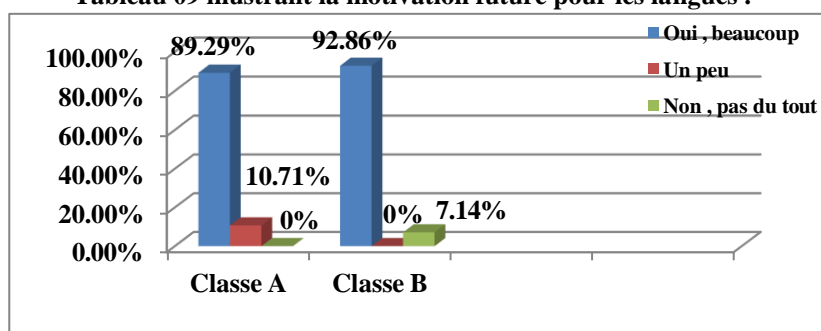


Figure illustrant la motivation future pour les langues.

Commentaire

Les données recueillies révèlent que l'initiation concomitante au français et à l'anglais constitue un levier motivationnel pour la majorité des élèves, avec respectivement 25 réussites dans la classe A et 26 dans la classe B. Cette observation corrobore la célèbre affirmation de Fellini : « Une langue différente est une vision différente de la vie »⁵³, suggérant ainsi que l'exposition précoce à plusieurs langues favorise une ouverture cognitive et culturelle chez l'enfant. Néanmoins, une baisse de motivation quant à l'apprentissage d'autres langues à l'avenir a été relevée chez trois (3) élèves de la classe A, tandis qu'un manque d'intérêt manifeste a été observé chez deux (2) élèves de la classe B pour l'acquisition de langues supplémentaires.

Question n°9 : « ما الذي لا يشجعك أحياناً على تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية في وقت واحد؟ » *« Qu'est-ce qui te décourage parfois dans l'apprentissage simultané de l'anglais et du français? »*

C'est une question de réflexion où nous avons donné la liberté d'expression aux élèves pour qu'ils puissent justifier leurs avis.

⁵³Federico FELLINI .Anglify . 23 juin 2021. Disponible sur : <https://www.anglify.com/blog/10-citations-pour-vous-encourager-a-apprendre-langlais> . Consulté le : 07 .04.2025 à 13 :59

Résultats obtenues

Classe A	Classe B
• لا شيء يشجعني ⁵⁴	• الانجليزية لا تشجعني ⁵⁵
• اللعب يضيعني اوقات الدروس ⁵⁶	• الانجليزية لا تشجعني ⁵⁷
• تشابه اللغتين ⁵⁸	• الانجليزية تعطينا الكثير من الدروس فلا استطيع الحفظ و ان ادرسها في نفس الوقت و لكن احبها ⁵⁹
• صعوبة في النطق ⁶⁰	• الانجليزية لا تشجعني ⁶¹
• دراستهما في يوم واحد ⁶²	• الفرنسية وحدها و الانجليزية وحدها ⁶³
• نطق الانجليزية ⁶⁴	• الوقت ضيق ⁶⁵
• ضيق الوقت ⁶⁶	• الانجليزية تحيا الفرنسية ⁶⁷
• الخوف من الخلط بين اللغتين ⁶⁸	• خلط بين اللغتين ⁶⁹
• اعجز عن نطق الانجليزية ⁷⁰	• وقت المراجعة ⁷¹
• اجد صعوبة في حفظ الكلمات الجديدة ⁷²	• لا شيء الوقت لا يجعلني افكر ⁷³
• اخلط احيانا بين كلمات اللغة الانجليزية و اللغة الفرنسية ⁷⁴	• خلط بين اللغتين ⁷⁵
• بعض الحروف في الانجليزية صعبة النطق ⁷⁶	• لا استطيع ان اركز فيهما ⁷⁷
• اخاف ان اخطأ امام زملائي ⁷⁸	• احب الانجليزية و الفرنسية وحدهما ⁷⁹
• لا اعرف قراءة بعض الكلمات في الانجليزية ⁸⁰	• الوقت ⁸¹
• دراسة اللغتين معا يتعبني ⁸²	• الوقت و ضيق المكان ⁸³
• اريد ان اتعلم اللغة الانجليزية لاحقا ليس الان ⁸⁴	• الوقت قليل ⁸⁵

Tableau illustrant les réponses obtenues de la dernière questions .

⁵⁴Rien ne m'encourage

⁵⁵L'anglais ne m'encourage pas

⁵⁶Jouer me fait perdre mon temps

⁵⁷L'anglais ne m'encourage pas

⁵⁸La similitude des deux langues

⁵⁹L'anglais nous donne beaucoup de leçons et d'activités je ne peux pas tous étudier en même temps mais j'adore l'anglais.

⁶⁰Difficulté de prononciation

⁶¹L'anglais ne m'encourage pas

⁶²Leur étude le même jour

⁶³Le français seul et l'anglais seul

⁶⁴Prononciation de l'anglais

⁶⁵Le temps est limité

⁶⁶Manque de temps

⁶⁷L'anglais ne m'encourage pas vive le français

⁶⁸La peur de mélanger les deux langues

⁶⁹Mélange entre les deux langues

⁷⁰Je suis incapable de prononcer l'anglais

⁷¹Il n'y a pas de moment pour réviser

⁷²J'ai du mal à mémoriser les nouveaux mots

⁷³Rien, et le temps ne me fait pas pensé

⁷⁴Je mélange parfois les mots de la langue anglaise et de la langue française

⁷⁵Mélange entre les deux langues

⁷⁶Certaines lettres en anglais sont difficiles à prononcer

⁷⁷Je ne peux pas me concentrer dans les deux

⁷⁸J'ai peur de me tromper devant mes camarades

⁷⁹J'aime l'anglais et le français seuls

⁸⁰Je ne sais pas lire certains mots en anglais

⁸¹Le temps

⁸²Étudier les deux langues ensemble me fatigue

⁸³Le temps et problème d'espace

⁸⁴Je veux apprendre l'anglais plus tard pas maintenant

⁸⁵Le temps

Commentaire

Analyse des réponses des élèves des classes A et B Dans la classe A, un nombre significatif d'élèves, soit douze (12), n'a formulé aucune réponse explicite, se contentant d'expressions telles que « rien » ou « vraiment rien ». Cette absence de commentaire peut être interprétée, d'une part, comme une forme d'acceptation implicite de l'apprentissage simultané des deux langues, le français et l'anglais. Toutefois, elle peut également traduire une forme de désorientation ou de difficulté face aux similitudes lexicales et phonétiques entre ces deux langues. Par exemple, la réponse d'un élève indiquant que « *jouer me fait perdre mon temps* » soulève deux hypothèses : soit l'élève n'a pas compris la consigne, bien que celle-ci ait été rédigée en arabe classique de manière claire, soit il perçoit l'école davantage comme un espace de loisirs, ce qui nuit à sa concentration.

Par ailleurs, plusieurs élèves ont manifesté des confusions linguistiques, notamment sur le plan lexical et phonologique, en particulier concernant certains sont spécifiques à l'anglais. L'expression d'une peur de se tromper devant les camarades révèle une certaine conscience métalinguistique : ces élèves identifient les risques d'interférence entre les deux langues et ressentent une fatigue cognitive liée à leur apprentissage parallèle. Cette fatigue justifie, selon eux, leur préférence pour un apprentissage différé de l'anglais. En ce qui concerne la classe B, douze (12) élèves ont également répondu par : « rien », ce qui peut indiquer une ouverture à l'apprentissage concomitant des deux langues.

Toutefois, trois (3) élèves ont exprimé un rejet explicite de l'anglais avec des remarques telles que « *l'anglais ne m'encourage pas* » ou « *vive le français* ». Un autre élève a précisé : « *L'anglais nous donne beaucoup de leçons et d'activités, je ne peux pas tout étudier en même temps, mais j'adore l'anglais* ». Ce type de réponse peut s'expliquer par la prédominance du français dans leur environnement quotidien, ce qui rend l'anglais moins pertinent à leurs yeux. Il en ressort qu'une pédagogie plus interactive et motivante serait nécessaire pour renforcer l'attrait de l'anglais et sa valeur perçue par les élèves.

D'autres élèves ont évoqué des contraintes liées au temps, avec des expressions telles que « *le temps est limité* », « *le temps et le problème d'espace* », ou encore « *il n'y a pas de moment pour réviser* ». Ces commentaires traduisent une pression temporelle liée à la gestion de l'emploi du temps scolaire, suggérant que la répartition horaire actuelle (deux séances d'anglais et trois de français par semaine) est jugée insuffisante par certains élèves pour assimiler convenablement les deux langues.

Deux (2) élèves ont explicitement signalé des cas de confusion linguistique, notamment par l'emploi de mots comme « coffee » à la place de « café ». Ce phénomène d'interférence, bien que naturel en phase d'initiation, souligne la proximité linguistique entre l'anglais et le français. Il revient alors à l'enseignant de mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées pour aider les élèves à distinguer les deux systèmes linguistiques. Enfin, un (1) élève a déclaré aimer « l'anglais et le français seuls », un autre a dit « le français seul et l'anglais seul », tandis qu'un dernier a exprimé son incapacité à se concentrer sur les deux langues en même temps. Ces déclarations indiquent que certains élèves éprouvent des difficultés à gérer un double apprentissage linguistique simultané. Chaque langue ayant ses propres structures et règles, certains apprenants peuvent nécessiter un temps d'adaptation plus long. Par conséquent, une alternance ou une séparation temporelle dans l'enseignement des deux langues pourrait favoriser une meilleure assimilation et un apprentissage plus serein.

6. Résultats finaux de l'entretien avec enseignants

Questions	Q1	Q2	Q3	Moyenne
Oui	02/03	02/03	03/03	02/03
	66,67%	66,67%	100%	77,78%
Non	01/03	01/03	00/03	01/03
	33,33%	33,33%	00%	22,22%

Tableau illustrant les résultats finaux de l'entretien avec les enseignants .

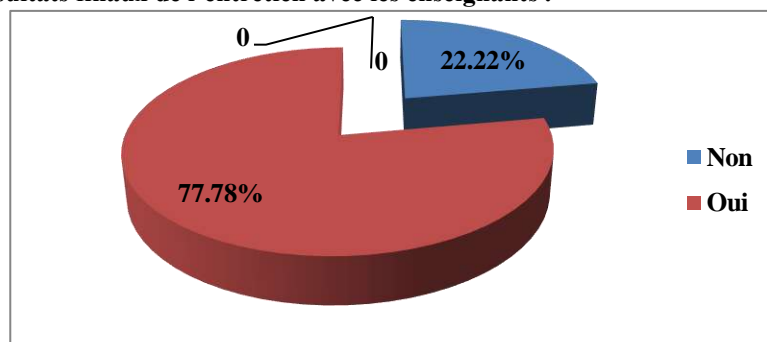


Figure illustrant les résultats.

Commentaire

D'après les réponses recueillies, la majorité des enseignantes deux (2 sur 3) estiment qu'il est pertinent d'enseigner le français et l'anglais en parallèle, considérant cela comme une opportunité d'ouverture linguistique. Cependant, ils sont également deux à reconnaître que cette introduction influence l'enseignement/apprentissage du français, ce qui laisse penser à une certaine interférence entre les deux langues.

Enfin, toutes les enseignantes (100 %) s'accordent à dire que les similitudes linguistiques entre les deux langues peuvent nuire à l'apprentissage, ce qui reflète une inquiétude réelle quant aux risques de confusion chez les élèves. Comme l'affirme HAGEGE : « *Le bilinguisme a d'autant plus de chances de s'épanouir que l'enfant est plus tôt mis en contact avec la pluralité linguistique* »⁸⁶. Cette citation souligne que le bilinguisme précoce peut-être bénéfique pour le développement cognitif et linguistique de l'enfant, à condition d'être bien encadré. Ainsi qu'elle renforce l'idée que la réussite du bilinguisme précoce dépend avant tout de la qualité de l'enseignement et de la méthodologie employée. Cela rejoint l'avis des enseignantes interrogées.

7. Résultats finaux de l'enquête auprès des élèves

L'enquête menée auprès des élèves de deux classes de 3AP révèle que l'apprentissage simultané du français et de l'anglais entraîne fréquemment des confusions linguistiques, notamment au niveau de la prononciation et du vocabulaire. La majorité des élèves reconnaissent mélanger les deux langues « parfois », ce qui traduit une certaine confusion linguistique. Si le français reste la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise pour comprendre et s'exprimer, l'anglais représente encore un défi, notamment à l'oral. Malgré ces difficultés, les élèves estiment recevoir un soutien constant de leurs enseignantes, ce qui les aide à surmonter leurs erreurs, qu'ils vivent généralement sans gêne majeure. En effet, leur motivation reste forte, puisque la majorité se montre enthousiaste à l'idée d'apprendre d'autres langues à l'avenir. Toutefois, un frein important est souligné : le manque de temps, souvent mentionné comme facteur de découragement, ce qui laisse penser que le rythme d'apprentissage des deux langues mériterait d'être adapté pour mieux répondre aux capacités des élèves.

Ces résultats nous poussent à penser qu'une meilleure coordination dans l'enseignement des deux langues est nécessaire, afin d'éviter les risques de surcharge cognitive et de confusion, notamment chez les plus jeunes apprenants.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a permis de mettre en lumière les enjeux liés à l'introduction simultanée du français et de l'anglais en troisième année primaire, en s'appuyant sur une démarche empirique articulée autour d'un séminaire, d'un entretien avec des enseignantes et d'une enquête menée auprès des élèves.

⁸⁶ HAGEGE, Claude. 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Editions Odile Jacob.

L'objectif principal était d'identifier et d'analyser les confusions linguistiques susceptibles d'émerger chez les apprenants dans un contexte d'apprentissage bilingue précoce. Cette approche, ancrée dans une problématique encore peu explorée dans le champ de la didactique des langues en Algérie, nous a permis de recueillir des données concrètes et d'ouvrir une réflexion approfondie sur les implications pédagogiques de cette réforme récente.

Les échanges avec les enseignantes ont permis de confirmer l'existence de phénomènes d'interférences linguistiques, en particulier dans les domaines de la prononciation, de la grammaire et du lexique. Bien que ces confusions soient perçues comme des obstacles à la maîtrise linguistique, les enseignantes soulignent également la motivation des élèves et leur capacité à s'adapter à cette nouvelle dynamique d'apprentissage. Elles insistent toutefois sur la nécessité d'une formation continue des enseignants, d'une meilleure coordination entre les enseignements des deux langues et d'une diversification des supports pédagogiques, afin de prévenir et de gérer efficacement les situations de confusion linguistique.

Quant aux résultats issus de l'enquête menée auprès des élèves, ils révèlent un certain degré de résilience et d'enthousiasme face à l'apprentissage simultané du français et de l'anglais. Malgré les difficultés manifestées, notamment en matière de prononciation et d'acquisition du vocabulaire, une majorité d'élèves ne semble pas percevoir ces erreurs comme des freins significatifs à leur progression. Au contraire, leur ouverture à l'apprentissage des langues témoigne d'une attitude positive qui peut être valorisée par une pédagogie adaptée.

Ainsi, il ressort de cette étude que les similitudes existant entre le français et l'anglais — bien qu'elles puissent constituer une passerelle facilitant certains apprentissages — représentent également une source potentielle de confusion, susceptible d'entraver la construction linguistique des élèves si elle n'est pas anticipée et encadrée. La confirmation partielle de notre hypothèse souligne la complexité de la situation : les interférences linguistiques ont bel et bien un impact sur la compréhension et la production langagière, mais leur effet peut être modulé par la qualité de l'encadrement pédagogique et la préparation des enseignants.

En conclusion, une coordination rigoureuse entre les enseignements des deux langues, appuyée par une formation spécifique et des pratiques didactiques cohérentes, s'impose comme une condition essentielle pour limiter les interférences et garantir un apprentissage harmonieux. L'introduction simultanée du français et de l'anglais, bien qu'ambitieuse, peut dès lors constituer une opportunité éducative porteuse, à condition d'être accompagnée par des mesures concrètes répondant aux réalités du terrain.

Chapitre III :
Observation des séances de classe et identification
des confusions linguistiques chez
Les élèves de 3^{ème} AP.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Introduction du chapitre

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse d'une expérimentation conduite à l'école primaire BOUCHIKHI Kouider, située dans la wilaya d'Aïn Témouchent. L'étude s'est portée sur deux classes de troisième année primaire, dans lesquelles les élèves reçoivent un enseignement simultané du français et de l'anglais. Ce contexte pédagogique particulier constitue un terrain d'observation pertinent pour questionner les pratiques éducatives émergentes liées au plurilinguisme à l'école algérienne, notamment à la suite de l'introduction récente de l'anglais dans les premières années du cursus scolaire.

L'enseignement simultané de deux langues étrangères à des élèves en cours d'alphabétisation dans leur langue première représente un défi considérable, tant sur le plan didactique que sur le plan cognitif. Cette expérimentation vise à explorer les effets de cette configuration linguistique sur le processus d'apprentissage des langues, en particulier sur l'acquisition du français, qui occupe historiquement une place centrale dans le système éducatif algérien. Elle soulève également des interrogations quant à l'organisation des séquences d'enseignement, à la gestion des interférences linguistiques et aux ajustements nécessaires des stratégies pédagogiques.

L'hypothèse principale de ce travail repose sur l'idée que l'absence d'une pédagogie différenciée — c'est-à-dire adaptée aux besoins spécifiques des élèves dans chaque langue — et la négligence des erreurs dues aux interférences linguistiques peuvent avoir des effets négatifs sur le développement langagier des apprenants. Une confusion entre les deux langues pourrait émerger, rendant plus difficile l'appropriation des règles linguistiques propres à chacune.

Afin de vérifier cette hypothèse, une approche qualitative a été mobilisée. Des observations directes ont été menées au sein des deux classes, complétées par l'analyse des supports pédagogiques utilisés et des productions orales et écrites des élèves. Ce travail repose également sur des entretiens informels avec les enseignants concernés, dans une logique d'enquête de terrain conforme à la méthodologie sociolinguistique, que B. MAURER (1999) décrit comme étant une science fondée sur l'observation in situ des pratiques langagières.

Dans cette perspective, l'analyse porte sur plusieurs dimensions : les pratiques pédagogiques mises en œuvre lors des séances de français et d'anglais, les difficultés linguistiques observées chez les élèves, et les types d'interférence repérés.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

En s'appuyant sur des cadres théoriques issus de la didactique des langues, notamment les notions de conscience métalinguistique, de transfert et de stratégie d'enseignement, ce chapitre ambitionne de fournir une compréhension approfondie des mécanismes en jeu dans un contexte bilingue précoce. Il s'agit ainsi d'éclairer les enjeux de cette cohabitation linguistique et d'ouvrir des pistes de réflexion sur les ajustements possibles du dispositif éducatif.

1. Présentation de l'expérimentation et de la méthodologie de recherche

1.1. Choix des outils d'investigation mis en œuvre

Pour assurer la qualité de notre travail de recherche, nous avons opté pour l'observation directe sur le terrain comme méthode de validation : Cette démarche visait à approfondir notre compréhension des dynamiques en jeu, pour recueillir des données complémentaires à celles obtenues par le biais d'enquêtes. Afin de recueillir des données complètes et précises, des prises de notes ont été effectuées lors des séances, accompagnées d'enregistrements permettront de revenir sur les détails de chaque interaction et de garantir qu'aucune information importante ne soit négligée. Cette combinaison de techniques a permis une analyse exhaustive des pratiques d'enseignements/apprentissage. En cherchant à déterminer s'il existe des phénomènes linguistiques ou des mélanges entre les deux langues chez ces élèves débutants cette pédagogie simultanée l'apprentissage des langues étrangères.

1.2. Description des outils d'investigation

Afin de mener à bien notre expérimentation et d'assurer une collecte de données rigoureuse et pertinente, plusieurs outils d'investigation ont été mobilisés. L'enregistrement audio a constitué l'outil principal, permettant de capter de manière précise et intégrale les échanges oraux en classe, en particulier les interactions entre enseignants et élèves au cours des séances de français et d'anglais. Cet outil a facilité une analyse approfondie des productions verbales, des stratégies pédagogiques employées, ainsi que des phénomènes d'interférences linguistiques. En complément, la prise de notes a été utilisée pour consigner des éléments contextuels, tels que les attitudes des élèves, les réactions non verbales et les remarques spontanées, qui ne peuvent être saisis par l'enregistrement seul. Enfin, des fiches pédagogiques ont été exploitées pour documenter le déroulement des séances, les objectifs visés, les supports didactiques utilisés et les démarches adoptées par les enseignants. Ces différents outils, combinés, ont permis d'appréhender de manière globale et structurée les pratiques pédagogiques observées.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

1.2.1. L'enregistrement : Dans le cadre des recherches qualitatives, le choix des outils de collecte de données revêt une importance particulière, notamment en ce qui concerne la fiabilité et l'exhaustivité des informations recueillies. Parmi ces outils, l'enregistrement audio ou vidéo s'impose comme une méthode privilégiée, notamment lorsqu'il s'agit d'analyser des interactions complexes ou des phénomènes discursifs en contexte. Cette technique permet non seulement de documenter fidèlement les échanges, mais aussi de faciliter une analyse approfondie des dimensions verbales et non verbales du discours. Comme le soulignent justement PAILLE & MUCCHIELLI :

L'enregistrement audio ou vidéo constitue un outil de collecte de données essentiel en recherche qualitative, car il permet de conserver la totalité des interactions verbales et non verbales pour une analyse ultérieure fidèle et détaillée. Il garantit une meilleure précision que la prise de notes seule et offre la possibilité de revenir plusieurs fois sur les mêmes données.⁸⁷

Cette citation met en valeur la richesse et la précision qu'apporte l'enregistrement dans la collecte de données qualitatives. En comparaison avec la prise de notes en direct, souvent parcellaire. L'enregistrement permet une transcription complète et fidèle, garantissant ainsi une meilleure validité de l'analyse.

1.2.2. Prise de notes : En complément des enregistrements audio ou vidéo, la prise de notes sur le terrain demeure une pratique incontournable en recherche qualitative. Elle permet au chercheur d'adopter une posture réflexive face à la situation étudiée et de saisir des éléments contextuels souvent absents des supports techniques. Qu'il s'agisse de l'ambiance, des réactions corporelles, ou encore des émotions ressenties durant l'observation, ces aspects contribuent à une compréhension plus nuancée du terrain. À ce titre, Claude JAVEAU souligne l'importance de cette démarche : « *La prise de notes manuelle, notamment dans un cahier de terrain, reste un complément indispensable aux enregistrements, car elle permet de capter l'ambiance, les impressions du chercheur et les détails contextuels non enregistrables.* »⁸⁸ L'auteur insiste ici sur la dimension subjective et contextuelle de la prise de notes. Le cahier de terrain est un outil réflexif précieux, car il permet au chercheur de consigner des observations personnelles, des émotions, et des données non verbales qui échappent à l'enregistrement, tout en enrichissant l'analyse des discours enregistrés.

⁸⁷PAILLE, Pierre & MUCCHIELLI, Alex. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin, 2012, p. 145.

⁸⁸JAVEAU, Claude. L'enquête par questionnaire. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 2005, p. 98

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

1.2.3. La fiche pédagogique : Dans le domaine de la didactique, la planification pédagogique joue un rôle fondamental dans la réussite des activités d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, les enseignants s'appuient sur des outils structurants qui leur permettent de concevoir, organiser et mettre en œuvre leurs séances de manière cohérente et ciblée. Parmi ces outils, la fiche pédagogique occupe une place centrale, car elle offre un cadre clair et méthodique à l'intervention en classe. Comme le définit la Vitrine linguistique du Grand dictionnaire terminologique (GDT) : « Une fiche pédagogique est un document essentiel qui guide l'enseignant dans la préparation et la planification d'une activité d'apprentissage. Elle contient des informations détaillées sur l'objectif, la durée, le matériel nécessaire, le déroulement, et les compétences visées »⁸⁹. Nous tirons de cette citation que la fiche pédagogique est un document utilisé par l'enseignant pour préparer et organiser une activité d'apprentissage. Elle précise l'objectif de l'activité, la durée prévue, le matériel nécessaire, ainsi que les étapes à suivre pendant la séance. Elle indique aussi les compétences que les élèves doivent acquérir ou développer à travers cette activité, permettant ainsi à l'enseignant de structurer son enseignement de manière claire et efficace.

2. Présentation des deux programmes

2.1. Composition des projets et séquences de français

	Projet 01 : Vive l'école.
Produit final :	La réalisation de l'album de la classe.
Séquence 01 :	Bonjour ! Au revoir !
Séquence 02 :	Je m'appelle Nadir.
Séquence 03 :	J'aime l'école.
	Projet 02 : En famille !
Produit final :	La réalisation de l'arbre de la famille.
Séquence 01 :	Nous sommes une famille.
Séquence 02 :	Qu'est-ce que tu veux manger.
Séquence 03 :	Tu as quel âge ?
	Projet 03 : Tu connais les animaux !
Produit final :	La réalisation de l'abécédaire des animaux
Séquence 01 :	À la ferme.
Séquence 02 :	Où est mon chien ?
Séquence 03 :	Qu'est-ce que tu fais ?
	Projet 04 : A la campagne.
Produit final :	La réalisation de l'imagier des fruits.
Séquence 01 :	Je vais à la campagne.
Séquence 02 :	Nous planterons un arbre.
Séquence 03 :	Quelle belle journée à la campagne !

⁸⁹La vitrine linguistique, GTD. Grand dictionnaire terminologique. 2022.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Tableau 01 : tableau des projets de français.

Le tableau présente une structuration du programme de français pour la 3^e AP, organisée en quatre projets pédagogiques. Chaque projet correspond à une thématique spécifique et se compose de plusieurs séquences d'apprentissage, menant à une production finale concrète.

2.2. Composition des projets et séquences de l'anglais

Topics :	Communicative objectives :
Me, my family and my friends.	-Greeting people/ Leavetaking.
	-Introducingoneself, family, friends.
	-Sayingnumbers.
	-Asking about age and place of residence.
My school.	-Namingschoolobjects.
	-Namingcolours.
	-Asking about and locating schoolobjects.
	-Namingdays of the week.
	-Asking about schooltimetable.
My home.	-Namingrooms.
	-Asking about their location.
	-Locating people inside a house.
	-Following instructions.
My playtime.	-Naming and asking about favouritetoys.
	-Identifyingtoys.
	-Asking about colours.
My pets.	-Naming pets.
	-Describing pets : identifyingtheir size and parts.
	-Asking and giving information about pets.
My fancy birthday.	-Namingobjects and foodrelated to birthdaycelebration.
	-Namingdifferent face parts.
	-Expressingoffers and thanks.
	-Responding to offers and thanks.
	-Expressingwishes, feelings and emotions.
	-Followinginstructions.

Tableau 02 : Tableau des projets d'anglais.

Le tableau présente une organisation du programme d'anglais pour la 3^e année primaire, structurée en thèmes (topics) avec des objectifs communicatifs. Le programme est conçu pour développer les compétences de communication en anglais à travers des situations concrètes et engageantes. Il vise à enrichir le vocabulaire des élèves, à améliorer leur capacité à interagir oralement et à comprendre des instructions simples, le tout dans un contexte ludique et motivant.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

2.3. Définition des concepts clés

2.3.1. Un projet pédagogique : Dans une perspective didactique contemporaine, le projet pédagogique est considéré comme un levier essentiel pour donner du sens aux apprentissages et favoriser l'implication active des élèves. Il ne se limite pas à une simple activité finale, mais constitue une structure organisatrice autour de laquelle s'articulent les différentes compétences à développer. Comme l'explique Michel CANDELIER : « *Le projet pédagogique repose sur une situation-problème mobilisatrice qui donne du sens aux apprentissages. Il s'agit d'amener l'élève à produire, à coopérer et à transférer des savoirs dans une tâche signifiante.* »⁹⁰ Cette approche met l'élève au cœur du processus d'apprentissage, en l'amenant à mobiliser ses connaissances dans une production concrète, souvent en collaboration avec ses pairs. Dans le contexte algérien, le projet pédagogique prend la forme d'une tâche finale contextualisée – telle que la création d'une affiche, la mise en scène d'un sketch ou la rédaction d'une carte postale – intégrant l'ensemble des compétences travaillées au cours de l'unité. Il s'inscrit ainsi pleinement dans l'approche actionnelle promue par les programmes officiels.

2.3.2 Séquence pédagogique : Une séquence pédagogique est un ensemble de séances articulées autour d'un objectif commun, souvent lié au projet de l'unité. Elle comprend des activités de compréhension (orales et écrites), de production (écrite et orale), et parfois de réinvestissement. Chaque séquence vise une progression pédagogique et linguistique.

2.3.3 Séance pédagogique : Une séance pédagogique est une unité de temps d'enseignement (souvent 45 min à 1h), organisée autour d'un objectif précis, avec un déroulement structuré (mise en situation, activité principale, synthèse). Elle fait partie d'une séquence plus large. Selon l'Académie de Lille :

Une séance pédagogique est une période d'enseignement structurée qui vise à atteindre un objectif d'apprentissage spécifique. Elle s'inscrit dans une séquence pédagogique, un ensemble de séances articulées pour atteindre des objectifs pédagogiques plus larges. Chaque séance est conçue pour favoriser la participation active des élèves et leur progression vers la maîtrise de compétences définies. Elle inclut des étapes clairement définies, des activités pédagogiques et des évaluations pour mesurer les acquis des élèves.⁹¹

⁹⁰ CANDELIER, Michel. Le projet pédagogique en classe de langue : Approches plurielles et perspectives actionnelles. Didier, 2012, p. 58

⁹¹ Académie de Lille. (s.d.). Qu'est-ce qu'une séance et comment la préparer ? Récupéré le 22 avril 2025, de <https://pedagogie.ac-lille.fr/lettres/professeurs-vacataires-fiches-pour-aider-a-concevoir-les-premieres-seances/>

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

2.4. Ressemblances entre les deux programmes

Critères	Programme de français	Programme d'anglais
Approche communicative et thématique.	-Organisation en projets/ thèmes liés au quotidien (école, famille, loisir, etc.).	-Organisation en projets/ thèmes familiers pour les élèves (animaux, maison, école, etc.).
Objectifs pédagogiques similaires	-Développement de l'oral à travers dialogues et jeux de rôle. -Acquisition de structures linguistiques simples et vocabulaire usuel. -Activités interactives favorisant la compréhension.	-Mise en place de questions Réponses simples. -Introduction de structures et lexique de base -Activités favorisant l'expression orale.
Apprentissage progressif et ludique	-Progression du simple au complexe via des projets comme l'album de classe.	-Apprentissage progressif à travers des projets comme l'anniversaire imaginaire.
Outils visuels et pratique	-Utilisation de supports concrets : arbre généalogique, abécédaire, imagier.	-Mise en situation concrète : nommer des objets, décrire des scènes illustrées.

2.5. Différences entre les deux programmes

Critères	Programme de français.	Programme d'anglais.
Type d'organisation.	Structuré en projets.	Structuré en thèmes.
Volume Horaire	Le français est enseigné 3 heures par semaine.	L'anglais est enseigné une heure et demie par semaine répartie en deux séances de 45minites.
Finalité des activités.	Chaque projet aboutit à un produit final (album, arbre généalogique, imagier).	L'objectif est d'acquérir des compétences communicatives sans forcément produire un support concret.
Nature des apprentissages.	Accent mis sur la production écrite et l'orale (ex. rédiger un album, raconter une histoire).	Accent mis sur l'oral et l'interaction (ex. poser des questions, répondre à des instructions).
Thèmes abordés.	Vie quotidienne (école, famille, nature, animaux).	Vie quotidienne + événements spécifiques (ex. anniversaire).
Progression.	Basée sur des séquences successives qui construisent un projet final.	Basée sur des compétences communicatives indépendantes mais complémentaires.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

3. Contexte pratique : analyse des séances observées en classe

Dans le cadre de notre recherche portant sur les apports d'une péda simultanée de français et d'anglais dans le primaire algérien« *Les risques des contacts linguistiques entraînée par l'initiation simultanée de l'anglais et du français chez les élèves de 3^e année primaire en Algérie*», nous avons mené des séances d'observations dans les classes d'anglais et de français afin d'analyser l'impact de cette double exposition linguistique sur la réussite scolaire des élèves.

Pour mener à bien notre étude, nous avons opté pour une approche méthodologique mixte en combinant deux outils d'investigations complémentaires : le questionnaire et l'observation. Le questionnaire nous a permis de recueillir les représentations des élèves et d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition simultanée de l'anglais et du français. En complément, nous avons réalisé des observations en classe afin d'analyser les pratiques pédagogiques des enseignants. L'enseignante observée a utilisé des supports variés, combinant les ressources du manuel scolaire officiel et des documents pédagogiques qu'elle a elle-même conçus pour enrichir ses séances. Nos observations ont été menées sur plusieurs séances, nous permettant ainsi de relever de manière systématique les phénomènes linguistiques qui peuvent être engendré et provoquer par l'introduction simultanée des deux langues étrangères.

3.1. Les séances de français observées

3.1.1. Première séance d'observation

Présentation générale de l'en-tête de la fiche

- Projet : En famille.
- Séquence : Qu'est-ce que tu veux manger ?
- Discipline : Compréhension orale.
- Domaine : Savoir écouter et parler.
- Actes de parole : Demander et exprimer un choix alimentaire.
- Titre : Qu'est-ce que tu veux manger ?
- Objectif d'apprentissage : Identifier et utiliser les actes de parole, compréhension et utilisation de la structure de la question, l'expression d'un souhait alimentaire.
- Matériel didactique : Tableau, images, support audiovisuel.
- Durée : 25minutes.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Grille d'observation de la 1^{ère} séance :

Phase	Déroulement de l'activité	Réaction des élèves (confusions en anglais)
<p>Moment de découverte (Eveil de l'intérêt) (5min)</p>	<p>1-L'enseignante salue la classe. 2-L'enseignante montre une image d'une famille en train de manger. 3-Elle demande aux élèves de décrire ce qu'ils voient en posant des questions : Qui sont-ils ? Que font-ils ? Mangent-ils et boivent-ils ?</p>	<p>-Certain élèves répondant « Good morning, teacher ! ». au lieu de « Bonjour maîtresse ! » -Certaines élèves mélangent le français et l'anglais, ex : « La famille eat » au lieu de « La famille mange ». -Family → Famille. -Ils boivent du milk → Ils boivent du lait. -Ils mangent du bread → Ils mangent du pain. -Environ 6 à 8 élèves confondent entre l'anglais et le français dans les salutations.</p>
<p>Premier moment d'observation (1^{re} écoute) (7mn)</p>	<p>1-L'enseignante diffuse une courte vidéo ou des personnages discutent de ce qu'ils veulent manger et boire. 2-Elle pose des questions de compréhension : Combien de personnes y a-t-il ? Que veulent-ils boire ?</p>	<p>-« Ils sont three persons », au lieu de « Il y a trois personnes ». -« Elle veut un cake » → « Elle veut un Gâteau ». -« Il drinks orange jus » → « Il boit un jus d'orange ».</p>
<p>Deuxième moment d'analyse méthodique (2^e écoute et répétition des dialogues) (8mn)</p>	<p>1-L'enseignante rejoue la vidéo en demandant aux élèves de répéter certaines phrases clés. 2-Elle introduit les structures correctes : Qu'est-ce que tu veux manger ? Je veux manger une pomme. 3-Elle fait reformuler les réponses en insistant sur les erreurs courantes.</p>	<p>-« I want banana » au lieu de « Je veux une banane » - « Il veut du chocolate » → « Il veut du Chocolat ». - « Fish » au lieu de dire poisson. -Environ 3 à 5 élèves ont répondu en Anglais au lieu de répondre en français.</p>

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Moment de reformulation (3^e écoute et correction des erreurs) (10mn)	<p>1-L'enseignante refait écouter certaines parties du dialogue et demande aux élèves de reformuler avec une structure correcte.</p> <p>2-Travail en binôme : Chaque élève pose la question : Qu'est-ce que tu veux manger ? et son partenaire répond.</p> <p>3-L'enseignante corrige les erreurs en reformulant.</p>	<p>« I drink a soupe » au lieu de « je bois Une Soupe ».</p> <p>-L'utilisation du verbe « eat » au lieu de dire mange ex : « elle eat pizza »→ elle mange de la pizza. - cheese →fromage.</p>
Troisième Moment d'évaluation (jeu de rôle et mise en situation) (10mn)	<p>1-Les élèves jouent une saynète ou ils commandent un repas dans un restaurant fictif.</p> <p>2-L'enseignante donne des Carte avec différents aliments et boissons.</p> <p>3-Les élèves doivent utiliser les phrases apprises pour interagir.</p> <p>4-L'enseignante corriger la prononciation et insiste sur les structures correctes.</p>	<p>-« Garçon, je veux un 'juice' ». Au lieu de dire je veux un jus.</p> <p>-« Bread » au lieu de dire puis-je avoir du pain ? -Water → L'eau.</p> <p>-4 élèves ont mal à donner des mots en français.</p>

3.1.2Deuxième séance d'observation

- Séquence : Qu'est-ce que tu veux manger ?
- Discipline : Production orale.

Grille d'observation de la 2^{ème} séance

Phase	Déroulement de l'activité	Réactions des élèves et confusion possibles (mélange français/ anglais)
Moment de découverte	<p>-La maitresse fait un rappel de la saynète.</p> <p>-Pose des questions générales sur ce que les élèves aiment manger.</p>	<p>-Les élèves écoutent attentivement.</p> <p>-Certains disent « Good morning » au lieu de dire « Bonjour » « Teacher » au lieu 'maitresse' quelques élèves répondent par 'Yes'ou 'No' au lieu de Oui ou Non.</p> <p>-3 élèves ont répondu en anglais.</p>

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Moment d'observation méthodique	<p>-Présentation des pictogrammes liés à la nourriture.</p> <p>-La maitresse demande aux élèves de nommer ce qu'ils voient dans les images.</p>	<p>-Les élèves tentent de nommer les aliments en français.</p> <p>-4 élèves utilisent des mots en anglais s'ils les connaissent déjà (ex : chocolat → 'Chocolate')</p> <p>-Mélange des langues : je veux 'eat' une pomme au lieu de je veux manger une pomme.</p> <p>-Certains disent je veux 'milk' au lieu de je veux du lait.</p>
Moment d'analyse méthodique	<p>-Présentation des images des aliments et boissons.</p> <p>-La maitresse montre des images de boissons et demande aux élèves de construire une phrase correcte pour exprimer leur besoin.</p> <p>-Exemples donnés par l'enseignante.</p> <p>e : je veux boire du lait, je veux boire du jus.</p>	<p>-Les élèves complètent les phrases avec hésitation.</p> <p>-Certains tentent d'utiliser des mots en anglais : je veux 'juice' au lieu de je veux du jus.</p> <p>-Confusion avec la structure anglaise : 'eat' Au lieu de je veux boire du lait.</p> <p>-Mélange des prépositions : je veux de 'water' au lieu de je veux de l'eau.</p>
Moment de reformulation et d'évaluation	<p>-L'enseignante demande aux élèves de poser une question à leur camarade : Qu'est-ce que tu veux manger ? ou Qu'est-ce que tu veux boire ?</p> <p>-L'autre élève doit répondre avec une phrase complète.</p>	<p>-Les élèves participent activement.</p> <p>-Certains essaient d'utiliser des structures simples en anglais comme : je veux an 'apple' au lieu de répondre en français.</p> <p>-Mélange fréquent des deux langues : je veux 'drink' du chocolat.</p> <p>-Certains élèves peuvent dire i 'want' une pomme au lieu de je veux une pomme.</p> <p>-Environ 6 à 8 élèves confondent entre les deux langues.</p>

3.1.3 Troisième séance d'observation

- Séquence : Qu'est-ce que tu veux manger ?
- Discipline : Étude des sons (extraction et syllabation).

Grille d'observation de la 3^{ème} séance

Phase	Déroulement de l'activité	Réactions des élèves
Moment de découverte	<p>-L'enseignante salue les élèves et lance un rappel des sons déjà étudiés en demandant : Bonjour les enfants, comment allez-vous ?</p> <p>-Il écrit quelques sons connus au tableau et demande aux élèves de les lire à voix haute.</p>	<p>-Certains élèves répondent spontanément 'Good morning, teacher !' au lieu de bonjour maitresse !</p> <p>-A la question comment allez-vous ? certains disent 'Fine, good' au lieu de ça va bien.</p> <p>-Environ 5 à 8 élèves confondent entre l'anglais et le français dans les salutations.</p>

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

<p style="text-align: center;">Premier moment d'observation méthodique</p>	<p>-Présentation de la phrase : Je veux manger. -Lecture de la phrase par l'enseignante puis par les élèves. -Observation de la phrase par les élèves : l'enseignante demande aux élèves d'identifier les mots et leur ponctuation. -Question : y a-t-il un titre ? Montrez-le avec votre doigt. Question : -Combien y a-t-il de phrases ?</p>	<p>-Un élève lis la phrase en ajoutant une prononciation anglaise, comme 'je veux mangé' au lieu de manger correctement prononcé. -Lorsqu'on demande de pointer le titre, un élève dit 'hereis the title' au lieu de voici le titre. -Pour répondre à la question sur le nombre de phrases, un élève dit 'Two au lieu de deux phrases.</p>
<p style="text-align: center;">Deuxième moment d'analyse et de reformulation</p>	<p>-L'enseignante pose des questions pour aider à la compréhension : Comment s'appelle la petite fille ? -Demande aux élèves de souligner le mot Farida dans le texte. -L'enseignante inscrit le mot Farida au tableau et le fait lire. -Elle demande aux élèves de compter les lettres et de décomposer le mot en syllabes.</p>	<p>-Un élève répond 'her name is Farida' au lieu d'elle s'appelle Farida. -Pour la lecture du prénom, un élève dit : ' F-A-R-I-D-A' Avec une prononciation anglaise, en épelant à l'anglaise. -4 élèves font des erreurs de prononciation au lieu la prononciation française ils prononcent en anglais.</p>
<p style="text-align: center;">Exploration des sons 'F' et 'OI'</p>	<p>-L'enseignante segmente Farida en syllabes : Fa / ri / da. -Progression syllabique et répétition collective. -Isolement des sons 'F' et 'OI' dans d'autres mots du texte (boire, fraise, etc). -Demande aux élèves d'identifier d'autres mots contenant ces sons.</p>	<p>-Lorsqu'on segmente Farida, un élève dit 'Fa / ri / da →'three' syllabes ! au lieu de trois syllabes ! -Un élève a identifié un mot en anglais au lieu du français, par exemple en disant 'Oilike in oil !' au lieu de propose un mot français contenant oi. _Certains élèves peuvent répéter les sons en insistant sur une prononciation anglaise, comme 'Fuh' au lieu de 'Fff' pour le sonF.</p>
<p style="text-align: center;">Moment d'évaluation</p>	<p>-L'enseignante demande aux élèves de donner des mots contenant les sons 'F' et 'OI'. -L'enseignante demande aux élèves d'écrire un mot avec ces sons sur leurs ardoise. -Correction collective et discussion sur la prononciation.</p>	<p>-Un élève peut a donné un mot anglais au lieu d'un mot français, comme 'Fish, coffe' au lieu café. -Au lieu d'écrire un mot en français sur les ardoises certains élèves ont écrit spontanément des mots en anglais contenant 'F' ou 'OI'. -Lors de la correction certains peuvent s'exprimer en anglais, disant 'Mistake' → au lieu de j'ai fait une erreur. -Environ 3 à 5 élèves utilisent encore le français pour répondre.</p>

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

3.1.4. Quatrième séance d'observation

- Séquence : Qu'est-ce que tu veux manger ?
- Discipline : Écriture préparation.

Grille d'observation de la séance de la 4^{ème} séance

Phase	Déroulement de l'activité	Réaction des élèves en anglais et les confusions possible
Moment de découverte	<p>-L'enseignante salue la classe et demande aux élèves de sortir leurs ardoise.</p> <p>-Elle fait un rappel des sons étudiés précédemment en les écrivant au tableau et en les faisant prononcer à haute voix. Ensuite, il annonce que la séance portera sur l'apprentissage des lettres « F » et « OI » en écriture cursive.</p>	<p>-Certain élèves répondent « Good morning, miss ! » au lieu de « Bonjour maitresse » !</p> <p>-D'autres disent « what ? » au lieu de Quoi ?</p> <p>Lorsqu'ils ne comprennent pas.</p> <p>-Certains répètent les sons en prononçant à l'anglaise ('oi' comme dans « boy » au lieu de la prononciation française correct.</p> <p>-Environ 5 à 8 élèves confondent encore entre l'anglais et le français dans les salutations.</p>
Moment d'observation méthodique.	<p>-L'enseignante trace au tableau une page de cahier avec des lignes, des interlignes et une marge à gauche.</p> <p>-Elle attire l'attention sur la latéralité (gauche / droite) et demande aux élèves de compter les lignes et d'identifier l'espace utilisé par les lettres « f » et « oi » en écriture cursive.</p> <p>-Elle interroge : combien de lignes monte la lettre f ? et où commence la lettre oi ?</p>	<p>-Certains élèves comptent et répondent « three lines » au lieu de trois lignes ou « left marge » au lieu de marge à gauche.</p> <p>-Certains confondent droite et gauche et disent « Right » au lieu de droite ?</p>
Moment d'analyse méthodique	<p>-L'enseignante écrit les lettres 'f' et 'oi' en cursive sur le tableau, d'abord en petit, puis en grand, et en expliquant chaque mouvement.</p> <p>-Elle invite les élèves à tracer la lettre en l'air avec leur doigt avant d'essayer sur l'ardoise.</p> <p>-Ensuite, elle leur demande de compter les mouvements nécessaires pour écrire chaque lettre.</p>	<p>-Certains élèves comptent en anglais « one, two, three » au lieu de 'un deux trois mouvements !'</p> <p>-D'autres disent « easy ! » au lieu de c'est facile !</p> <p>-4 élèves utilisent l'anglais pour compter au lieu du français.</p>
Moment de reformulation	<p>-L'enseignante demande aux élèves de reproduire les lettres sur leur ardoise.</p>	<p>-Certain élèves lèvent la main et disent « Finished ! » au lieu de j'ai fini !</p>

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

	-Elle passe entre les rangs, observe leur travail et corrige les erreurs en expliquant les corrections.	-D'autres appellent l'enseignante avec « look maitresse ! » au lieu de regarde, maitresse !
Moment d'évaluation	-L'enseignante demande aux élèves de recopier les lettres du jour dans leur cahier d'essai en respectant les normes d'écriture cursive. -Elle leur rappelle de bien suivre l'alignement et les proportions. -A la fin, elle fait un bilan en demandant si l'exercice était facile ou difficile.	-Certains élèves demandent « correct » au lieu de Est-ce correct ? en répondant au bilan, ils disent « hard » au lieu de c'était difficile ! -Environ 6 à 8 élèves confondent encore entre les deux langues.

3.1.5. Cinquième séance d'observation

- Séquence : Qu'est-ce que tu veux manger ?
- Discipline : Écriture en graphème.

Grille d'observation de la séance de la 5^{ème} séance

Phase	Déroulement de l'activité	Réaction des élèves en anglais et les confusions possibles.
Moment de découverte	-L'enseignante fait un rappel des sons étudiés sur les ardoises en demandant aux élèves de retrouver et de prononcer des sons déjà vus. -La maitresse demande aux élèves s'ils se rappellent de certaines lettres et de leurs tracés.	-Certains élèves disent « teacher » au lieu de dire maitresse. -Un élève répond « letter 'f' in my name ! » en parlant du 'f' majuscule. -D'autres élèves confondant « oi » avec « oy » en anglais. -Confusion entre le son « oi » français et « oy » anglais. (ex : boy).
Moment d'observations méthodiques	-l'enseignante demande d'observer les formes des lettres collées au tableau et discuter des différences entre l'écriture cursive et l'écriture script. -La maitresse interroge les élèves de compter le nombre de lettres et analyser la prononciation de « f » et « oi ». -l'enseignante trace une page de cahier au tableau avec des lignes et marges pour expliquer le positionnement des lettres.	-Un élève dit « Oh, this letter is like « F » in English ! » en pointant la lettre f en cursive mais remarque qu'elle est différente. -D'autre élèves posant des questions en comparant l'écriture cursive et script avec une prononciation anglaise des lettres « f » et « oi ». -Certains élèves confondent 'oi' avec « oy » et prononcent « toy, boy » au lieu du son français. -Difficulté à comprendre que la lettre cursive « f » descend sous la ligne, contrairement à l'écriture script.
Moment d'analyse	-La maitresse reproduit les lettres « f » et « oi » en cursive au tableau en expliquant chaque mouvement. -Elle montre la différence entre les	-Un élève dit « it's snake ! » au lieu de elle ressemble à un serpent en observant le tracé de la lettre « f ». -Certain élèves demandent

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

méthodique	<p>minuscules et varier les tailles des lettres pour l'exercice.</p> <p>-L'enseignante demande aux élèves de suivre le tracé du doigt dans l'air avant d'écrire sur l'ardoise.</p> <p>-La maitresse demande aux élèves de passer tour à tour pour tracer la lettre au tableau sous supervision.</p>	<p>« correct » avec une prononciation anglaise au lieu de dire c'est correct en français en montrant leur ardoise, ayant des tracés incorrects.</p> <p>-Confusion sur l'orientation des lettres : certains écrivent 'f' en miroir.</p> <p>-Des élèves écrivent « oi » avec une séparation entre « o » et 'i' au lieu d'une liaison fluide.</p> <p>-Difficulté pour certains à adapter la taille des lettres en fonction des interlignes.</p> <p>-Environ 3 à 5 élèves font des erreurs de prononciation mais ils commencent à mieux différencier les sons.</p>
Moment de reformulation	<p>-l'enseignante demande aux élèves de faire reproduire la lettre sur l'ardoise et elle corrige individuellement les erreurs des élèves un par un.</p> <p>-Elle demande aux élèves d'écrire « f » et « oi » en l'air avant de réessayer sur leur ardoise.</p>	<p>-Certain élèves disent « my 'f' issmall » !</p> <p>-Un élève prononce « oi » → « oy » prononciation anglaise.</p> <p>-Difficulté à respecter les proportions des lettres sur l'ardoise.</p> <p>-Certain oublie de lier correctement « o » et « i » en cursive.</p>
Evaluation	<p>-La maitresse demande aux élèves de recopier la lettre sur le cahier de classe en respectant l'écriture cursive.</p> <p>-Elle vérifie la posture, la tenue du stylo et la direction du tracé.</p> <p>-Elle corrige les erreurs tout en encourageant les efforts des élèves.</p>	<p>-Un élève dit « I didit ! » avec enthousiasme, au lieu de dire je l'ai fait.</p> <p>-Certains élèves dessinent la lettre de l'écrire en suivant le tracé fluide.</p> <p>-Confusion entre cursive et script : certains repassent sur chaque lettre comme si elles étaient séparées.</p> <p>-Difficulté pour certains à garder un alignement correct sur les lignes du cahier.</p>

3.1.6. Sixième séance d'observation

- Séquence : 03 – Tu as quel âge ?
- Discipline : Production orale

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Grille d'observation de la 6^{ème} séance

Phases	Déroulement de l'activité	Réactions possibles des élèves (avec les confusions en anglais)
Moment de découverte	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante accueille les élèves et rappelle le thème du projet « En famille ». -Elle annonce le sujet de la séance : Aujourd'hui, nous allons apprendre à demander et dire notre âge. -Elle utilise des saynètes pour introduire le dialogue et capter l'attention. 	<ul style="list-style-type: none"> -Certains élèves répondent spontanément en anglais : 'Good morning teacher !' au lieu de bonjour maitresse. -Un élève dit : Aujourd'hui, nous allons parler de 'family'. En mélangeant les langues. -4 élèves ont mal à donner des mots en français.
Moment d'observation	<ul style="list-style-type: none"> -La maitresse affiche des images représentant des enfants qui parlent de leur âge. -Elle pose des questions pour guider l'observation : Que voyez-vous sur cette image ? Comment s'appellent les enfants ? Ou sont-ils ? -Elle incite les élèves à décrire les images. 	<ul style="list-style-type: none"> -Un élève répond : 'the girl' est petite → au lieu de : la fille est petite. Un autre dit 'she is' quatre 'years old' → au lieu de-elle à quatre ans. Mélange des langues dans les réponses : 'they are' à la maison.
Moment de reformulation	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante rejoue la première saynète en lisant le dialogue et demande aux élèves d'écouter attentivement. -Elle invite une élève à jouer le rôle de Mouna et un autre de celui de Moustapha, puis ils doivent rejouer la saynète. -Elle demande : Qui sont les personnages ? Que disent-ils ? -Elle fait un rappel du dialogue : Mouna : Tu as quel âge ? Farida : Moi, j'ai 4ans. Moustapha : J'ai 8ans. -Puis, elle fait répéter en demandant aux élèves d'articuler correctement. 	<ul style="list-style-type: none"> -Confusion dans la reprise du dialogue : un élève dit → Moi 'I am four' au lieu de : Moi, j'ai quatre ans. Ou I'am four years. -Une autre élève dit : 'My name isMouna, j'ai four years old' au lieu de : mon prénom c'est Mouna, j'ai quatre ans. -Lorsqu'on demande qui sont les personnages, certains élèves répondent en mélangeant les langues : 'They are Mouna et Moustapha'. -Confusion dans les structures : 'She is ans 4' au lieu de 'She is four years old' → elle a quatre ans. -3 élèves ont répondu en anglais au lieu de répondre en français.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Moment d'analyse et compréhension	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante demande aux élèves d'identifier les éléments clés du dialogue : Comment poser la question ? comment répondre ? 	<ul style="list-style-type: none"> -Certains élèves reformulent avec des erreurs : You have quel âge ? au lieu de → vous avez-quel âge ? -D'autres mélangent des mots français et anglais : moi, j'ai eight years → moi, J'ai 8ans. -Lorsqu'un élève se trompe, un camarade spontanément le corrige : « No, tu as dit que t'as eight years ». --Environ 3 à 5 élèves utilisent encore l'anglais pour répondre.
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> -La maîtresse demande à chaque élève de poser la question à son camarade : <li style="padding-left: 40px;">Tu as quel âge ? -Elle observe la façon dont ils formulent leurs réponses et corrige si nécessaire. -Elle demande à certains de reformuler entièrement en français pour voir s'ils appliquent bien la structure. 	<ul style="list-style-type: none"> -Beaucoup d'élèves mélangent encore les langues : tu as quel age' avec une prononciation anglaise. -Certains élèves hésitent de poser la question. -Quelques élèves réussissent à bien poser la question mais autres répondent avec des erreurs.

3.1.7. Synthèse des séances d'observation de français

L'observation des séances d'apprentissage du français en 3^e AP met en évidence une forte interférence linguistique avec l'anglais, influençant la production orale et écrite des élèves. Ceux-ci ont tendance à insérer des mots anglais dans leurs phrases françaises, à traduire littéralement des structures grammaticales et à répondre spontanément en anglais lorsqu'ils ne trouvent pas le mot adéquat. Cette influence se manifeste également dans la prononciation, où certains sons français sont déformés par des habitudes articulatoires issues de l'anglais.

Par ailleurs, la compréhension des consignes en français représente un défi pour plusieurs élèves. Certains ont du mal à interpréter correctement les instructions, ce qui les oblige à demander des clarifications en anglais ou à hésiter avant d'exécuter la tâche demandée. De plus, l'absence de reformulation systématique par l'enseignant lorsqu'un élève s'exprime en anglais semble renforcer cette difficulté, limitant leur immersion et leur progression en français.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture cursive, des confusions phonétiques et graphiques ont été relevées, notamment avec la lettre « Oi », influencée par l'anglais.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

L'écriture du « f » et la fluidité du tracé des lettres liées posent également problème à certains élèves, qui reproduisent parfois des mouvements segmentés typiques de l'écriture en script anglais.

Cette difficulté est exacerbée par leur tendance à verbaliser leurs actions en anglais, créant un décalage dans leur assimilation des normes de l'écriture cursive française. Malgré ces obstacles, les séances d'apprentissage ont été bien structurées et bénéficient d'un fort engagement des élèves, qui manifestent un réel intérêt pour le français. Pour optimiser leur progression, Ces ajustements permettraient d'améliorer leur fluidité et leur précision linguistique tout en consolidant leur confiance en leur capacité à s'exprimer en français.

3.1.8. Tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques rencontrés lors des séances d'observation du français

Phénomène linguistique	Exemples observés :
Interférences linguistique : utilisé par les élevés : (Calque linguistique, omissions d'articles, une mauvaise utilisation des verbes)	<ul style="list-style-type: none"> -La famille eat au lieu de la famille mange. -Look maitresse → maitresse regarde. -Ils boivent du milk. → ils boivent du lait. -My turn → A moi. -Je veux drink du chocolat → je veux manger du chocolat. -Elle eat pizza → elle mange de la pizza. -Look, a father → regarde, un père. -I drink a soup → je bois une soupe. -I want banana → je veux une banane. -I 8 years → J'ai 8ans. -I have gift → j'ai un cadeau.
Interférence phonétique utilisé par les élevés : (L'intonation et la prononciation anglaise influencent la parole en français)	<ul style="list-style-type: none"> -Juice prononcé comme jus en français. -Chocolat prononcé chocolate en anglais. -Correct avec une prononciation anglaise → c'est correct. -(F) prononcé avec une aspiration anglaise (Fuh). -(OI) prononcé → (Oy) comme dans boy. -Age prononcé à l'anglaise au lieu de la prononciation française.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

<p>Faux amis utilisé par les élèves : (Vocabulaire inexact).</p>	<p>-Fish au lieu de poison. -Bread → Pain. -Water→ l'eau. -Coffee→ Café. -Milk→ Lait. -Actually→ Actuellement -Persons→ personnages. -Mon gift→ mon cadeau.</p>
<p>Confusion pragmatique quotidienne : utilisé par les élèves :</p>	<p>-Good morning, teacher → Bonjour maitresse. -thank you → merci.</p>
<p>Interférence lexicale utilisé par les élèves : (Emprunts lexicaux)</p>	<p>-Utilisation spontanée des mots anglais : Miss, teacher→ maitresse, madame. - Mother→ Mère. -Sister→ Sœur. -Brother→ frère. -Father→ père. -Family→ la famille. -Finished→ j'ai fini. -Baby→ Bébé. -Good→ Bien. -Je veux some fries→ je veux des frites.</p>
<p>Alternance codique : utilisé par les élèves : (Code-Switching).</p>	<p>-Il mange du bread→ il mange du pain. -Il boit du milk→ il boit du lait. - je vais drink de l'eau → je vais boire de l'eau. -You can do it → pour encourager un camarade. -My turn → c'est à moi. -Je vois birthday cake→ je vois un gâteau d'anniversaire.</p>
<p>Interférence syntaxique : utilisé par les élèves :</p>	<p>-three years → trois ans. -Oops ! mistake→ une erreur. -Thank you, miss → merci maitresse. -Je veux water→ je veux de l'eau. -Can i try en levant la main (influence de l'ordre syntaxique anglais).</p>
<p>Interférence orthographique : utilisé par les élèves :</p>	<p>-Boir au lieu de boire. -Miroire au lieu de miroir.</p>
<p>Interférence Morpho-syntaxiques : utilisé par les élèves :</p>	<p>-(Zero, One, two, three...) → (zéro, un deux, trois).</p>

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

3.1.9. Le bilan récapitulatif des phénomènes linguistiques observées

Phénomènes linguistiques	Nbr d'élèves	%
Interférences linguistiques (claque)	20	71,40%
Interférences phonétiques	19	67,90%
Faux amis	08	28,60%
Confusion pragmatique	05	17,90%
Interférences lexicales (emprunts)	21	75.00%
Alternance codique (code switching)	07	25.00%
Interférences syntaxiques	09	32,10%
Interférences orthographiques	11	39,30%
Interférences morpho-syntaxiques	10	35,70%

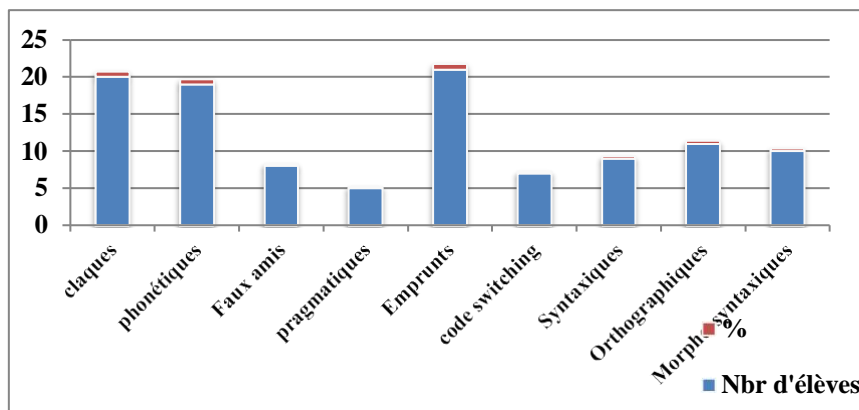


Figure illustrant les résultats des phénomènes linguistiques

Commentaire

Après l'analyse des résultats, nous sommes arrivés à la conclusion que les élèves de (3AP) rencontrent plusieurs difficultés en français, et inversement en anglais, en raison de l'apprentissage simultané des deux langues. Cette situation engendre diverses formes d'interférences linguistiques, dont les plus fréquentes sont les interférences lexicales, notamment les emprunts, affectant 21 élèves. En linguistique, G. MOUNIN définit l'emprunt comme : « l'intégralité à une langue d'un élément d'une autre langue. Il consiste dans le passage d'un élément phonologique, morphologique ou lexical d'une langue à une autre langue d'une unité lexicale sous sa forme étrangère d'où la convergence »⁹².

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Les calques linguistiques, relevés chez 20 élèves, représentent la deuxième forme d'interférence la plus courante. Selon Jean Dubois : « il y a calque linguistique quand pour déterminer une notion nouvelle, une langue (A) traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue (B) en un mot existant déjà dans la langue »⁹³.

Quant aux interférences phonétiques, observées chez 19 élèves, elles traduisent une forte influence de l'anglais sur la prononciation en français. LAUFER note à ce propos que : « *de telles confusions phonologiques sont bien attestées chez les jeunes anglophones. Par ailleurs, qu'à l'intérieur des dix catégories de confusions, l'ordre de difficulté est presque le même chez l'apprenant adulte et le jeune anglophone* »⁹⁴. Les faux amis, ces mots qui ressemblent au français mais qui ont un sens différent en anglais, sont également source de confusion lexicale chez 8 élèves.

En outre, des interférences syntaxiques (9 élèves), morpho-syntaxiques (10 élèves) et orthographiques (11 élèves) révèlent les effets des différences grammaticales entre les deux langues sur l'ordre des mots, l'usage des articles et l'orthographe.

Par ailleurs, l'alternance codique (7 élèves) et la confusion pragmatique (5 élèves) montrent une tendance à mélanger les deux langues dans une même phrase, phénomène souvent exacerbé par un manque d'exposition au français authentique en dehors du cadre scolaire. Le graphique à barres met en lumière ces disparités et souligne les domaines linguistiques prioritaires à renforcer. Ces constats appellent à la mise en œuvre de stratégies pédagogiques adaptées, visant à limiter l'influence de l'anglais sur le français et à renforcer les compétences linguistiques des élèves dans un contexte d'enseignement bilingue.

3.2. Les séances de l'anglais observées

3.2.1. Première séance d'observation

Présentation de l'En-tête de la Fiche

- Séquence : (03) Maison (Home)
- Session : I sing & have fun / I listen & repeat
- Section : (01) Décrire une maison (Describing a house)
- Objectif de la séance : Nommer et identifier les pièces d'une maison
- Compétences ciblées : Interagir / Interpréter / Produire
- Objectifs secondaires : Activités quotidiennes (regarder la télévision, dormir...)

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

- Matériel didactique : Flashcards / Manuel / Haut-parleur
- Problèmes anticipés : Difficulté à prononcer certains noms de pièces
- Solutions/Plan B : Sensibilisation phonémique (segmentation des mots).

Grille d'observation de la 1^{ère} séance

Phases	Déroulement des activités	Réactions des élèves et les confusions possibles :
Moment de découverte	-L'enseignante salue les élèves et introduit la leçon par une chanson liée au thème de la maison.	-Les élèves répondent en disant « Bonjour » au lieu de « Good morning ». - 6 à 8 élèves confondent encore entre les salutations en anglais et en français.
Moment d'observation	-L'enseignante montre une image d'une école et d'une maison pour introduire les pièces de la maison.	-Les élèves réagissent en français « c'est une maison », « Ali est à l'école ».
	-Elle raconte une histoire avec Ali.	-Utilisation du français pour décrire les images au lieu de l'anglais.
Moment de reformulation	-L'enseignante fait répéter les noms des pièces de la maison en montrant des flash cards. -Jeu de devinettes (mimer une pièce).	-Certains élèves répètent correctement, d'autres disent en traduisent « kitchen c'est la cuisine ». -Traduction directe au lieu de l'usage direct de l'anglais. -5 élèves ont mal à donner des mots en anglais.
Interaction et corrections	-L'enseignante encourage l'interaction en posant des questions. -Elle corrige les erreurs de prononciation et reformule.	-3 élèves répondent en français « Il regarde la télé dans le salon ». -Réponses spontanées en français malgré l'objectif de parler anglais.

3.2.2. Deuxième séance d'observation

- Séquence : (03) Maison
- Session : Lire & Écrire

Grille d'observation de la 2^{ème} séance

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Phases	Déroulement de l'activité	Réactions des élèves et confusions possibles
Moment de découverte	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante salue les élèves et écrit « pen » au tableau avec (p) et (n) en couleur différente. -Les élèves identifient les lettres en couleur. -L'enseignante chante l'alphabet et s'arrête sur (r). 	<ul style="list-style-type: none"> -Certains élèves répondent « Bonjour, maitresse » au lieu de « Good morning, miss ». -Ils observent attentivement les lettres écrites en couleur. -Certains commencent à répéter après l'enseignante. -Confusion entre les sons (p) et (b) avec une prononciation française. -Difficulté à distinguer (n) et (r) dans certains cas.
Moment d'observation :	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante montre comment écrire les lettres en l'air avec les mains. -Elle guide les élèves en écrivent les lettres dans l'air. -Elle associe les lettres à des mots comme « nine, read, pen »). 	<ul style="list-style-type: none"> -Les élèves imitent l'enseignante traçant les lettres dans l'air. Certains élèves nomment les lettres en français (« enn », « pé », « erre »). -Répétition collective des mots. -Mélange entre le son des lettres en anglais et en français. -Difficulté à synchroniser le mouvement avec la lettre.
		-Environ 4 à 6 élèves font des erreurs de prononciations.
Moment de reformulation	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante dicte les lettres et les élèves répètent. -Elle montre une fiche avec les lettres et demande aux élèves de les recopier. 	<ul style="list-style-type: none"> -Certains élèves répètent spontanément en français au lieu de l'anglais. -Tentatives d'écriture correcte sur la fiche. -Inversion des lettres (ex : écriture en miroir du « p »). -Certains écrivent en majuscule au lieu de minuscule.
Moment d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante nomme une lettre au hasard. -Les élèves écrivent la lettre sur l'ardoise avec une comptine rythmée. -Elle demande aux élèves de recopier ensuite sur leur cahier. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participation active, surtout avec la comptine. -Certains hésitent avant d'écrire sur l'ardoise. -Des élèves demandent confirmation en français (« comme ça, maitresse ? »). -Erreur de formation de la lettre. -Problèmes d'orientation de la lettre (ex : confusion entre « p » et le « q »).

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

3.2.3. Troisième séance d'observation

- Séquence : (03) Maison (Home)
- Session : Je chante et je m'amuse/ j'écoute et je répète (I sing and have fun / listen and repeat)

Grille d'observation de la 3^{ème} séance

Phases	Déroulement de l'activité	Réactions des élèves et confusions possibles
Moment de découverte	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante salue les élèves et les accueille. -Rappel des différentes pièces de la maison. -Chanson en lien avec le thème. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les élèves réagissent positivement à la chanson et participent activement. -Certains élèves répondent en français (« Bonjour », au lieu de « Good morning »). -Environ 6 à 8 élèves confondent encore entre l'anglais et le français dans les salutations.
Moment d'observation	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante fait jouer deux élèves dans une mise en situation. -Un élève pose la question « Where is my mother ? » et l'autre répond. -Utilisation des gestes et du TPR 	<ul style="list-style-type: none"> -Certains élèves comprennent rapidement et répètent correctement. -D'autres hésitent à formuler la question. - 2 élèves répondent en français (« Elle est dans la cuisine » au lieu de « She is in the kitchen »).
	pour faciliter la compréhension.	
Moment de reformulation	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante dessine une maison et affiche des flash cards des pièces. -Utilisation d'une marionnette ou d'images des membres de la famille pour poser des questions. -Répétition collective et individuelle des phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les élèves commencent à répondre plus naturellement. -Quelques erreurs de prononciation et de structures. -Certains disent « My mother in kitchen » au lieu de « My mother is in the kitchen ».
Moment d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> -Exercices en groupe : un élève pose la question, un autre répond. -Deux élèves viennent au tableau pour poser et répondre aux questions. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les élèves participent activement. -Certains confondent encore « he » et « she », « elle », « il » dans leurs réponses. -Environ 3 à 5 élèves confondent encore entre le français et l'anglais.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

3.2.4 Quatrième séance d'observation

- Séquence : (03) Maison (Home)
- Session : I Read & Discover

Grille d'observation 4^{ème} séance

Phases	Déroulement de l'activité :	Réactions des élèves et nombre de confusions possibles :
Moment de découverte	-La maitresse salue les élèves et fait une révision rapide des pièces de la maison.	-les élèves répondent en français « Bonjour au lieu de good morning ». -Certains ont du mal à passer à l'anglais immédiatement. -Environ 3 à 5 élèves utilisent encore le français pour répondre.
Moment d'observation	-Présentation des mots pen et bed avec un dessin. -Utilisation d'un virelangue (The penis on the bed). -Distinction entre P et B avec une feuille de papier.	-Certains élèves répètent mécaniquement sans bien comprendre la distinction sonore. -Erreurs fréquentes : ben au lieu de pen, bat au lieu de pat. -Environ 6 à 8 élèves confondent encore P et B avec une prononciation française malgré la démonstration.
Moment de reformulation	-Jeu de reconnaissance : les élèves frappent sur « Like » pour « B » et « Dislike » pour le « P ». -Répétition collective et individuelle des sons.	-Les élèves apprécient le jeu mais hésitent encore à bien distinguer les sons. -Certains posent des questions en français (Maitresse, c'est bien ça). -Environ 4 à 6 élèves font encore des erreurs, mais ils commencent à mieux différencier les sons.
Moment d'évaluation	-Exercice du manuel (page 35). -Vérification individuelle et correction orale.	-Les élèves participent activement, mais quelques-uns demandent des explications en français ou en langue maternelle. -Certains continuent à confondre les sons, mais l'amélioration est visible. -Environ 2 à 4 élèves font encore des confusions, mais elles sont moins fréquentes.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

3.2.5. Cinquième séance d'observation

- Séquence : (04) Playtime
- Session : I sing& have fun | listen&repeat

Grille d'observation 5^{ème} séance

Phases	Déroulement de l'activité	Réaction des élèves et confusions Possibles
Moment de découverte	-L'enseignante salue les élèves et met une chanson sur les jouets.	-Les élèves réagissent à la musique, certains répètent des mots entendus. -Ils disent « Bonjour » au lieu de Good morning.
Moment d'observation	-Présentation de flash cards représentant des jouets. -L'enseignante nomme les jouets avec des répétitions phonétiques.	-Les élèves essaient de répéter après l'enseignante, mais certains utilisent le français pour d'écrire ce qu'ils voient. Exemples : Balle au lieu de Ball, Poupée au lieu de Doll. -5 élèves ont répondu en français au lieu de répondre en anglais.
Moment de reformulation	-Jeux de mimes et d'association (Toys charades, Use of slate).	-Les élèves participent activement, mais hésitent parfois à prononcer les mots en anglais. -Ils mélangent les deux langues : Train est prononcé à la française, Ordinateur au lieu de computer.
Moment d'évaluation	-Identification des jouets réels et utilisation du cube des jouets.	-Les élèves s'amuse avec les objets et le jeu du dé, certains reconnaissent mieux les mots. -Toutefois, ils prononcent encore les mots avec un accent français marqué, par exemple : Kite devient cerf-volant. - Environ 5 à 7 élèves utilisent encore le français pour répondre.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

3.2.6. Sixième séance d'observation

- Séquence : (04) Play time
- Session : I Read & Write

Grille d'observation de la 6^{ème} séance

Phases	Déroulement de l'activité	Réactions des élèves et les confusions Observées
Moment de découverte	-L'enseignante accueille les élèves, chante l'alphabet, s'arrête sur la lettre C et présente la « Famille C ».	-Les élèves chantent avec enthousiasme mais certains s'expriment en français. « Bonjour, maitresse » au lieu de « Good morning, miss ». -4 élèves utilisent le français au lieu de l'anglais.
Moment d'observations	-L'enseignante écrit les lettres a, d, e, g, et demande aux élèves de proposer des mots commençant par ces lettres.	-Certains élèves proposent des mots en français (Chat, au lieu de Cat). -3 élèves ont du mal à donner des mots en anglais.
Moment de reformulation	-Jeu de « devine la lettre » : un élève écrit une lettre avec son doigt sur le dos d'un autre qui doit deviner la lettre.	-Les élèves apprécient l'activité mais certains disent « C'est la lettre D » au lieu de « It's the letter D ». -5 élèves ont répondu en français au lieu de l'anglais.
Moment d'évaluation	-L'enseignante dicte une lettre au hasard et demande aux élèves de l'écrire sur leur ardoise en répétant une chanson. -Ensuite, ils recopient les lettres dans leur cahier.	-Certains élèves chantent en français au lieu de l'anglais. -Quelques-uns écrivent mal les lettres. -6 élèves écrivent mal les lettres (confusion entre « d » et « g »).

3.2.7. Synthèse des séances d'observations d'anglais

Les séances d'observation ont révélé un bon engagement des élèves dans l'apprentissage du vocabulaire en anglais, grâce à l'utilisation de supports variés tels que les flash cards, les jeux interactifs et les comptines. Ces méthodes ont favorisé leur participation et leur motivation. L'approche TPR (Total Physical Response) et les mises en situation ont également aidé à la compréhension, rendant les leçons plus dynamiques et accessibles. Toutefois, malgré ces efforts, plusieurs défis ont été constatés dans l'assimilation et l'utilisation de la langue cible.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

L'un des principaux obstacles observés est l'interférence du français.

De nombreux élèves ont tendance à répondre spontanément dans leur langue maternelle, que ce soit pour les salutations, la reformulation ou la réponse aux consignes. Cette dépendance au français se manifeste également dans la prononciation, avec une forte influence phonétique qui entraîne des erreurs, comme la confusion entre /æ/ et /a/ ou la francisation de certains mots anglais. Cette difficulté montre un besoin d'une immersion linguistique plus poussée et d'activités renforçant l'autonomie en anglais.

En outre, des confusions phonétiques et graphiques ont été relevées, notamment dans la distinction entre certaines lettres et sons, comme (p/b) ou (d/g). De même, des erreurs syntaxiques fréquentes, telles que l'omission du verbe "to be" ou l'utilisation incorrecte des pronoms, témoignent d'une compréhension encore fragile des structures grammaticales de l'anglais. Ces éléments indiquent que les élèves nécessitent davantage d'expositions auditives et d'exercices de segmentation phonétique pour améliorer leur prononciation et leur reconnaissance des lettres.

Enfin, bien que les séances aient permis une progression notable, l'usage du français reste un frein à l'expression spontanée en anglais. Pour y remédier, il serait bénéfique d'instaurer des rituels quotidiens en anglais, d'intégrer plus d'écoute de locuteurs natifs et de multiplier les exercices interactifs axés sur la prononciation et la fluidité orale. Un renforcement des consignes en anglais et une meilleure différenciation des sons et graphèmes aideraient également à améliorer la confiance et l'aisance des élèves dans l'usage de la langue.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

3.2.8. Tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques observés

Phénomène linguistique	Exemples observés :
Claque linguistique (Traduction littérale)	<p style="text-align: center;">« Kitchen c'est la cuisine ».</p> <p style="text-align: center;">« Bonjour, maitresse » au lieu de « Good morning, miss »</p> <p style="text-align: center;">« Mymother in kitchen » au lieu de « Mymotheris in the kitchen ».</p> <p style="text-align: center;">« Kite » devient « cerf-volant »</p> <p style="text-align: center;">« C'est la lettre D » au lieu de « It's the letter D ».</p> <p style="text-align: center;">« My jouet favouriteis a car »</p> <p style="text-align: center;">« oui au lieu de yes »</p>
Faux amis (mots similaires en apparence mais différents en sens)	<p style="text-align: center;">« Libray, bibliothèque »</p> <p style="text-align: center;">« Actuellement » qui ne veut pas dire « actually ».</p>
Interférences phonétiques : (Prononciation incorrecte de certains mots anglais).	<p style="text-align: center;">« Bathroom » prononcé « batrum » avec une phonétique française.</p> <p style="text-align: center;">Confusion entre les sons (p) et (b) avec une prononciation française.</p> <p style="text-align: center;">Difficulté à distinguer (n) et (r).</p> <p style="text-align: center;">Erreurs de prononciation sur « Kitchen, mother ».</p> <p style="text-align: center;">« Train » prononcé à la française, « Kite » avec un accent marqué.</p> <p style="text-align: center;">Confusion entre le son « a » français et le son anglais « ae »</p> <p style="text-align: center;">-Confusion entre les sons de certaines lettres (d) et (g) prononciation avec un accent français.</p>
Interférences lexicales : (Utilisation de mots français à la place des mots anglais)	<p style="text-align: center;">« Il regarde la télé dans le salon » au lieu de « He is watching TV in the living room ».</p> <p style="text-align: center;">« cuisine » au lieu de « kitchen »</p> <p style="text-align: center;">Les élèves nomment les lettres en français (enne, pé, erre).</p> <p style="text-align: center;">« Elle est dans la cuisine » au lieu de « She is in the kitchen »</p> <p style="text-align: center;">Utilisation du mot français au lieu du mot anglais :</p> <p style="text-align: center;">« Balle au lieu de Ball », « Poupée au lieu de Doll ».</p> <p style="text-align: center;">« chat » au lieu de « Cat »</p> <p style="text-align: center;">« Voiture » au lieu de « Car »</p>
Interférences grammaticales :	<p style="text-align: center;">« Ali est à l'école » au lieu de « Ali is at school ».</p> <p style="text-align: center;">Confusion entre « he » et « she » oubli de l'auxiliaire « is » dans « Mymother in kitchen ».</p> <p style="text-align: center;">« C'est la lettre (D) au lieu it's the letter D »</p> <p style="text-align: center;">« C'est rouge » au lieu de « it's red »</p>

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Interférences syntaxiques : (Construction directe en français et transposition en anglais sans respect des règles syntaxiques de l'anglais)	Mélange entre la syntaxe française et anglaise, ex. « My mother in kitchen » « Ordinateur » au lieu de « computer » omission du verbe dans certaines phrases. « Maitresse, on dit comment ? » avant de formuler une phrase en anglais. « My jouet favourite is a voiture » au lieu de « My favourite toy is a car ».
Confusion pragmatique :	Dire « Bonjour » au lieu de dire « Good morning ». Les élèves demandent confirmation en français « comme ça, maitresse).
Code-switching : (Mélange des langues)	Alternance entre le français et l'anglais dans une même phrase : « Kitchen c'est la cuisine » « Le train is fast ». « Trois... ah, three ! » « C'est rouge.... Ah ! it's red »
Absence de transfert positif	Mauvaise utilisation des structures anglaises alors qu'elles existent aussi en français. Confusion entre « he » et « she ».

3.2.9. Le bilan récapitulatif des phénomènes linguistiques observées

Phénomènes linguistiques	Nbr d'élèves	%
Claque linguistique	22	78,60%
Faux amis	10	35,70%
Interférences phonétiques	23	82,10%
Interférence lexicales	24	85,70%
Interférences grammaticales	12	42,90%
Interférences syntaxiques	21	75,00%
Confusion pragmatique	07	25,00%
Code switching (Alternance codique)	09	32,10%
Absence de transfert positif	11	39,30%

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

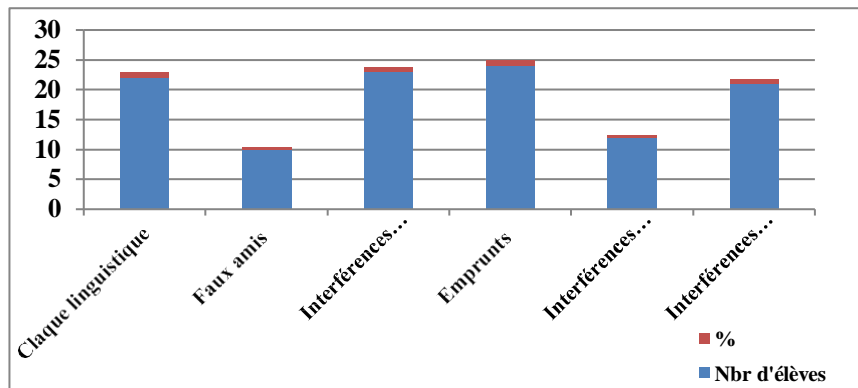


Figure illustrant les résultats des phénomènes linguistiques

Commentaire

Les résultats obtenus mettent en évidence que les principales sources de confusion linguistique chez les élèves dans l'apprentissage de l'anglais sont étroitement liées aux interférences avec le français, leur langue première. Ces interférences apparaissent à différents niveaux : phonétique, lexical, grammatical et syntaxique, révélant une tendance marquée à transférer inconsciemment les règles et habitudes du français vers l'anglais. Cela se traduit par des erreurs de prononciation, comme l'adaptation des sons anglais aux équivalents français, ou encore par la traduction littérale de phrases, menant à des formulations incorrectes en anglais.

Les données chiffrées confirment cette tendance. Les interférences lexicales (24 élèves) et phonétiques (23 élèves) représentent les phénomènes les plus répandus, traduisant un manque de distinction claire entre les deux systèmes linguistiques.

Viennent ensuite les interférences syntaxiques (21 élèves) et grammaticales (12 élèves), qui montrent que la structure des phrases françaises est souvent reproduite en anglais, compromettant la qualité de l'expression. Le calque linguistique, très présent chez (22 élèves), illustre cette tendance à transférer directement les structures françaises à l'anglais sans adaptation.

En parallèle, certains élèves présentent des difficultés liées au sens contextuel des mots, comme en témoignent les cas de faux amis (10 élèves) et de confusion pragmatique (07 élèves). Ces erreurs suggèrent un déficit dans la compréhension des usages spécifiques de la langue anglaise, notamment dans les interactions sociales et les expressions idiomatiques. Le phénomène de code-switching, observé chez (09 élèves), révèle quant à lui une incapacité à maintenir une conversation exclusivement en anglais, souvent en raison d'un manque de

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

vocabulaire ou de confiance, amenant les élèves à alterner entre l'anglais et le français. Enfin, un autre point notable est l'absence de transfert positif chez (11 élèves), ce qui signifie que, malgré des similarités possibles entre les deux langues, les élèves ne parviennent pas à mobiliser leurs compétences acquises en français pour soutenir leur apprentissage de l'anglais.

Ce phénomène peut être attribué à un manque de conscience métalinguistique et à une faible exposition à la langue anglaise dans des contextes authentiques. Ainsi, ces résultats révèlent non seulement une influence importante de la langue maternelle sur l'anglais, mais aussi un besoin urgent de repenser les pratiques pédagogiques. Il serait pertinent de renforcer l'immersion dans un environnement anglophone, de travailler spécifiquement sur la phonétique et la grammaire anglaise, et de développer des activités favorisant la conscience linguistique et interculturelle. Cela permettrait aux élèves de mieux différencier les deux langues, de réduire les interférences et de gagner en aisance et en précision dans l'usage de l'anglais.

Chapitre III : Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP .

Conclusion du chapitre

L'expérimentation menée à l'école BOUCHIKHI Kouider et analysée dans ce chapitre a permis de mieux cerner les conséquences pédagogiques et linguistiques de l'enseignement simultané du français et de l'anglais en troisième année primaire. Les résultats obtenus confirment largement l'hypothèse formulée au départ : en l'absence d'une différenciation pédagogique adaptée, les élèves rencontrent des difficultés significatives dans la construction de leurs compétences langagières, en particulier en français.

Les observations en classe ont mis en lumière une série d'interférences linguistiques récurrentes : erreurs de syntaxe, calques structurels, confusions phonétiques et orthographiques. Ces erreurs, loin d'être anecdotiques, révèlent un manque de repères clairs chez les apprenants, pris entre deux systèmes linguistiques insuffisamment dissociés dans la pratique pédagogique. De plus, l'influence du français sur l'anglais, et inversement, se manifeste également par des phénomènes de code-switching non maîtrisé et une structuration approximative des énoncés, traduisant une instabilité linguistique globale.

Ces constats témoignent d'un besoin urgent d'adapter les pratiques pédagogiques à cette nouvelle réalité plurilingue. Une stratégie efficace ne saurait se limiter à une juxtaposition des contenus des deux langues, mais devrait au contraire reposer sur une organisation pensée de manière complémentaire, où chaque langue bénéficie d'un traitement didactique spécifique. Le développement de la conscience métalinguistique chez les élèves, par des activités comparatives ou réflexives, pourrait constituer une piste intéressante pour aider les apprenants à mieux distinguer et assimiler les structures propres à chaque langue.

Enfin, ce chapitre met en lumière les limites du modèle actuel d'enseignement simultané, qui reste encore trop souvent expérimental, improvisé ou mal accompagné. Il appelle ainsi à une réflexion plus large sur la formation des enseignants, la conception des programmes, et l'élaboration de ressources pédagogiques adaptées à un contexte bilingue. Ces éléments seront approfondis dans les chapitres suivants, qui proposeront des pistes concrètes d'amélioration du dispositif, à la lumière des résultats obtenus et des enjeux soulevés par cette étude de terrain.

Conclusion générale

Conclusion générale

La présente recherche a exploré les risques des phénomènes linguistiques engendrés par un enseignement/apprentissage simultané du français et de l'anglais. Le cas de la 3^{ème} année primaire algérien. Ce travail a été réalisé pour répondre à une problématique qui nous a beaucoup intéressées et qui est : *Dans quelle mesure la pédagogie simultanée du français et de l'anglais influence-t-elle l'acquisition des compétences linguistiques chez les élèves de 3^{ème} année primaire algérien ?*

À travers la problématique posée, nous avons cherché à évaluer les risques de contacts linguistiques et les impacts de cette réforme sur l'apprentissage des langues étrangères à un âge précoce. L'objectif principal de notre recherche est donc de voir quel est l'impact de l'apprentissage de l'anglais sur celui du français et d'évaluer la capacité des élèves à utiliser et à s'adapter à l'apprentissage simultané de ces deux langues qui se ressemblent. Notre méthodologie s'articule autour d'une approche expérimentale reposant sur trois axes : entretien avec les enseignants, l'enquête par questionnaire pour les élèves et sur des observations de terrain afin de croiser les données théoriques et empiriques.

La structuration de notre mémoire en trois chapitres complémentaires nous a permis de vérifier progressivement les hypothèses de départ. Dans le premier chapitre consacré au cadre théorique, nous avons exploré l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, la proximité linguistique entre le français et l'anglais, ainsi que les fondements didactiques de leur apprentissage simultané. Cette base nous a permis de confirmer la première hypothèse : *Le cloisonnement de l'enseignement de l'anglais et du français empêcherait les élèves de percevoir les différences lexicologiques et grammaticales entre les deux langues.*

En effet, l'absence de passerelles pédagogiques conduit souvent à une confusion entre des structures semblables ce qui entraîne des confusions sur le plan syntaxique, phonétique et lexical, ce qui justifie la nécessité d'un enseignement contrastive. Le deuxième chapitre a présenté les résultats des questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves, a mis en évidence la récurrence des erreurs d'interférence et les difficultés des élèves à distinguer les deux langues. Ce constat permet de confirmer la deuxième hypothèse : *Les confusions linguistiques entre l'anglais et le français pourraient avoir un impact négatif majeur sur la compréhension et la production des structures grammaticales et vocabulaires.*

Conclusion générale

Les enseignants interrogés ont exprimé leur inquiétude face à la charge cognitive que représente cet apprentissage parallèle, et les élèves eux-mêmes ont manifesté des hésitations. Quant au, le troisième chapitre, il a été basé sur l'analyse empirique des séances de classes, les résultats obtenus montrent que peu d'enseignants disposent d'une formation spécialisée pour gérer les interférences linguistiques. Cette réalité permet de confirmer notre troisième hypothèse : *Les apprentissages linguistiques sont lacunaires et déficients parce que les apprenants manquent de conscience métalinguistique, dès lors, ils ne tirent pas profit de leurs prérequis qui pourraient consolider leur (LE1) et favoriser l'acquisition rapide de leur (LE2).* Les erreurs observées en production orale et écrite témoignent du besoin urgent de stratégies pédagogiques contrastives et adaptées à ce contexte bilingue précoce.

Lors de notre expérimentation, bien que celle-ci soit déroulée de manière satisfaisante, plusieurs obstacles ont entravé le bon déroulement de notre recherche et a freiné notre progression. Le caractère novateur du sujet a limité notre accès aux références scientifiques en raison du manque de littérature disponible, notamment dans le contexte algérien. De plus , le facteur temps a été une contrainte majeure à laquelle s'ajoutent des obstacles de terrain comme les absences répétées de l'enseignante d'anglais ou son refus de partager certains supports pédagogiques , a entravé l'accès à des données essentielles.

De plus, plusieurs enseignantes ont égaré nos questionnaires, ce qui nous a fait perdre beaucoup de temps et en refaire d'autres. Certaines enseignantes se sont montrées réticentes à collaborer non seulement elles ont refusé de répondre à notre questionnaire, mais certaines ont même refusé de nous accueillir dans leurs classes ce qui a créé un climat défavorable. Nous avons souhaité également intervenir et assister à des cours dans plusieurs établissements, pour enrichir la collecte des données et pour observer plus de confusions. Ces limites n'ont cependant pas arrêté notre volonté de mener à bien ce travail avec rigueur et persévérance.

Nos recommandations s'orientent vers l'introduction d'une pédagogie contrastive explicite, la mise en place de formations continuées des enseignants à la didactique du plurilinguisme sur les risques d'interférence, les stratégies de différenciation pédagogique, et la gestion des erreurs linguistiques , élaborer des programmes distincts et adaptés pour chaque langue, avec une coordination pédagogique pour éviter les chevauchements nuisibles. Ainsi, la conception de supports didactiques adaptés au bilinguisme précoce se voit nécessaire. Il est également crucial d'encourager la collaboration entre enseignants de français et d'anglais pour une meilleure coordination et une cohérence pédagogique. En outre, une plus grande

Conclusion générale

implication des inspecteurs et des concepteurs pédagogiques dans l'accompagnement de cette réforme serait souhaitable.

À l'issue de cette étude, plusieurs perspectives s'ouvrent pour prolonger et enrichir cette recherche. Il serait tout d'abord pertinent de conduire des études longitudinales pour suivre, sur plusieurs années, l'évolution des compétences linguistiques des élèves exposés à un apprentissage bilingue simultané, afin d'en mesurer les impacts à moyen et long terme. D'autre part, la mise en place de séquences d'enseignement contrastif expérimentales, testées dans différents établissements, permettrait de valider des stratégies pédagogiques concrètes face aux interférences. Ces expérimentations pourraient contribuer à l'élaboration de modèles didactiques transférables, prenant en compte la réalité linguistique et pédagogique du système éducatif algérien.

Il conviendrait également de renforcer l'implication des acteurs institutionnels, notamment les inspecteurs et responsables pédagogiques, dans le suivi et l'accompagnement de cette réforme. La formation initiale et continue des enseignants aux enjeux du plurilinguisme doit devenir une priorité, pour les préparer efficacement à ce nouveau contexte d'enseignement. Enfin, l'exploration des outils numériques éducatifs, comme les plateformes interactives ou les applications linguistiques, représente une piste prometteuse pour proposer un apprentissage différencié, motivant et susceptible de réduire les confusions entre les langues.

En somme, cette recherche, bien qu'ouverte à d'autres investigations, constitue une première étape vers une meilleure compréhension des effets du contact linguistique simultané en milieu scolaire et pose les fondations pour des réformes pédagogiques plus efficaces et adaptées.

Bibliographie

Bibliographie

1. Académie de Lille. (s.d.). Qu'est-ce qu'une séance et comment la préparer ? Récupéré le 22 avril 2025, de <https://pedagogie.ac-lille.fr/lettres/professeurs-vacataires-fiches-pour-aider-a-concevoir-les-premieres-seances/>
2. AUROUX, Sylvain. Histoire des idées linguistiques. Tome 1 : Le développement de la grammaire occidentale. Liège : Mardaga, 2000. Vol.1.P.45.
3. Abdelilah-BAUER, B. (2006). Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en plusieurs langues. Paris : La Découverte.
4. BATES David. 2001. "William the Conqueror". Kings and queens of medieval England. Medieval kings & queens of England Tempus. [En ligne], URL : <https://www.abebooks.co.uk/.../william-the-conqueror/.../bates-dav...> Consulté le 07 mai 2025.
5. BEACCO, J.-C. (2007). Les dimensions plurilingues et interculturelles dans l'enseignement des langues : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
6. BENAOUALI. F. (2023). L'enseignement simultané de deux langues étrangères en Algérie. *Studii de Gramatica Contrastiva*. P. 40, 44-53. <https://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2023/12/SGC-40-2023-44-53-Fouzia-Benaouali.pdf>. Consulté le 09 mai 2025.
7. BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* (p. 123). Cambridge: Cambridge University Press.
8. BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001, p. 56.
9. BID. P181
10. BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario.. 2005 les trois phases du processus d'apprentissage. Tiré du livre la pédagogie. Chapitre 15, cognitivisme et ses implications pédagogiques. 317-329. en ligne. URL : <https://gerflint.fr/Base/PaysScandinaves3/plathner.pdf>. Consulté le 07 mai 2025.
11. BOPP, Franz. *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache*. Frankfurt am Main : Andreäische Buchhandlung, 1816.
12. BOUKHLEF, A. (2022, 20 octobre). L'Algérie introduit l'anglais dans le primaire pour contrebalancer le français. *Orient XXI*. Disponible sur : <https://orientxxi.info/magazine/l-algerie-introduit-l-anglais-dans-le-primaire-pour-contrebalancer-le-francais,5940> . Consulté le 30/03/2025 à 23 :00 .
13. CALVET, Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures, 2005, P. 83.
14. CANDELIER, Michel. *Le projet pédagogique en classe de langue : Approches plurielles*

Bibliographie

et perspectives actionnelles. Didier, 2012, p. 58

15. CARL James, *Contrastive Analysis*, London, Longman, 1980, P. 3.
16. CESSARD Jean- Christopher, LE QUÉAU Jean-René. 2002. « Toute l'histoire des pays celtiques, Morlaix, SKOL VREIZH.
17. CORDER, S. Pit. Que signifient les erreurs des apprenants ? In : *Langages*, n° 57, 1980, pp. 9-15
18. COSTE, Daniel. *Didactique du plurilinguisme*. Paris : Hachette Éducation, 1997, P. 72.
19. CUQ Jean-Pierre. 2003. Op cit. P.83
20. CUQ Jean-Pierre. 2003. OPCIT. 1p8.
21. DAUBY Hélène. 1997. *Exercices sur l'histoire de l'anglais*. Paris. AMAES.
22. DAVEAU Maurice, COHEN Marcel. et LALLEMAND Maurice. 1976. *Dictionnaire du français vivant*. Bordas. Paris. p276
23. DUBOIS Jean, GIACOMO Mathee, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane. *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. p201. Larousse.
24. DUBOIS. Jean. Op citp
25. FARHANI, Fatiha, (2019). *Réflexion sur la didactique du français en Algérie à la lumière des réformes éducatives*. *Revue Al-Fikr*, 33(2), 143-149. P147.
26. Federico FELLINI . *Anglify* . 23 juin 2021. Disponible sur : <https://www.anglify.com/blog/10-citations-pour-vous-encourager-a-apprendre-langlais> . Consulté le : 07 .04.2025 à 13 :59
27. GALISSON, Robert 1991, *Dictionnaire de didactique des langues*, p. 134
28. GERMAIN, Claude. 1993, *La didactique des langues*, p. 88
29. Ghislain MUCCHIELLI, *l'entretien dans la recherche en sciences sociales*, 1976.
30. GOMBERT, Jean Émile. *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 1990, p. 11.
31. HAGEGE, Claude. 1996. *L'enfant aux deux langues* .Paris : Editions Odile Jacob.
32. HAMERS, 1997 : 136
33. HARMENT Sophie. « Anglais : Comment améliorer à l'oral ». Tags, langue, méthodologie. Disponible sur : www.slate.fr/story/68587/francais-nuls-anglais-fatalite . Consulté le 06 .04.2025 à 18 :34
34. HOLEC, H. (1995). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.

Bibliographie

35. JAVEAU, Claude. L'enquête par questionnaire. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 2005, p. 98
36. JEAN Claude Combessie. La méthode en sociologie ,2007 pages 33-44 .Disponible sur :<https://www.scribbr.fr/methodologie/questionnaire/> . Consulté le 30.03.2025 à 16 :26
37. La vitrine linguistique, GTD.Grand dictionnaire terminologique.2022.
38. LADO, Robert. LinguisticsAcrossCultures:AppliedLinguistics for LanguageTeachers. University of Michigan Press, 1957, P. 2.
39. Larry SELINKER .1972 . Disponible sur:<https://journals.openedition.org/linx/564?lang=en> . Consulté le : 04 :04 :2025 à 19 :42 .
40. LAUFER, B. (1992). Native languageeffect on confusion of similar lexical forms. In M. Marcus Le Monde (2022, septembre)
41. En Algérie, l'introduction de l'anglais au primaire perturbe la rentrée scolaire. <http://www.lemonde.fr/afrique/article/2022/09/13/en-algerie-l-introduction-de-l-anglais-au-primaire-pegrturbe-la-rentree-scolaire-6141478-3212.html>. Consulté le 09 mai 2025.
42. Le substrat est une langue qui a été éliminée (ici, le gaulois) par une autre langue dans le cadre d'une conquête mais qui cependant laisse des traces dans la langue qui s'est imposée
43. MAKAEV Enver Ahmedovic. 1969. « les rapports entre grammaire comparative, grammaire contrastive et grammaire typologique » .in BENMOUSSAT B. Manuel : méthodes d'analysecontrastive.p.33.
44. MANDUCA Stéphane.2006. Dictionnaire et encyclopédie. Répertoire des mots identiques en français et en anglais. Rayon Dictionnaires anglais monolingues Presses de Midi. 224 pages. [En ligne]. URL : <https://livre.fnac.com> > Livre > Dictionnaires et Langues > Anglais Vocabulaire. Consulté le 07 mai 2025.
45. MEILLET Antoine.1903. Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes. In : Annales de Bretagne. Tome 18, numéro 4, 1902. pp. 613-615. [En ligne]. URL : www.persee.fr/doc/abpo_0003-391x_1902_num_18_4_4101_t1_0613_0000 . Consulté le 07 mai 2025.
46. MOSSE Fernand. 1979. Manuel de l'anglais du Moyen Age : des origines au XIVe siècle, Montaigne. 4ème édition. [En ligne], URL www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1946_num_25_3_1761_t1_0685_0000_3. Consulté le 07 mai 2025.
47. MOSSÉ Fernand.1947. Esquisse d'une histoire de la langue.1 édition. Lyon.IAC.p268 En ligne], URLhttps://books.google.com/books/.../Esquisse_d_une_histoire_de_la_langue_ang.html?id .Consulté le 06 mai 2025.
48. MOUNIN Georges MOUNIN Georges. 1995. Dictionnaire de linguistique. Paris Presse Universitaire de France .p311
49. MOUNIN Georges. Op cit. p.139

Bibliographie

50. PAILLE, Pierre & MUCCHIELLI, Alex. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin, 2012, p. 145.
51. PAQUETTE Gilbert, L'ingénierie pédagogique. 2002. Presses de l'université du Québec. P.338.
52. PAVEAU Marie-Anne, SARFATI Georges-Elia. 2003. Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique. Paris. : Armand colline/VUEF.
53. PERROT, D. (2010). Didactique du plurilinguisme : De la diversité linguistique à l'école. Paris : Hachette Éducation.
54. Pierre GUIRAUD (1968 : 34) Disponible sur : <http://aleph.edinum.org/5647#:~:tex t=Le%20cal que% 20dans% 20le% 20fran % C3%A7ais,34>). consulté le 15 .04.2025 à 21 :23
55. PUREN, C. (2004). La perspective actionnelle : Vers une nouvelle cohérence didactique. Le Français dans le monde, (336), 15–33.
56. REUTER Yves. 2007. « La conscience disciplinaire », Éducation et didactique vol 1- n°2 | [En ligne], Disponible sur : <http://éducation didactique .revues.org/175> ; DOI : 10.4000/éducation didactique. Consulté le 07 mai 2025. pp55-71
57. ROBERT Jean-Michel. 2008 « L'anglais comme langue proche du français ? », Ela. Études de linguistique appliquée (n° 149). P. 9-20. [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm>. Consulté le 07 mai 2025.
58. ROBERT Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, ophrys, P.80.
59. ROBERT Jean-Pierre. 2008. Op cit p80
60. ROTHWELL William. 1978. « A quelle époque a-t-on cessé de parler français en Angleterre? ». Mélanges de philologie romane offerts à Charles Camproux [Texte imprimé]. Université Paul-Valéry, Montpellier, C.E.O.. - Montpellier : C.E.O. : Université Paul Valéry, P1075-1089. [En ligne], URL [www .sudoc .fr/09 2154417](http://www.sudoc .fr/09 2154417). Consulté le 07 mai 2025.
61. ROUSSEAU Jean. 1994. « La comparaison des langues : modèles et directions », internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]. URL : <http://ries.revues.org/4309>. Consulté le 07 mai 2025..
62. TSA Algérie (2022, juin, 19), Président de la république algérienne/ Le français est un butin de guerre, mais la langue internationale, c'est l'anglais. <http://www.tsa-algerie.com/enseignement-de-langlais-lalgerie-fait-un-nouveau-pas>.
63. VINAY Jean-Paul. DARBELNET Jean 1985. Stylistique comparée du français et de l'anglais, 1985 Beauchemin ISBN. Paris. Dictionnaires De Langue Française cahier d'exercices 11 vol. [En ligne] URL :: www.renaud-bray.com > ... > DICTIONNAIRES DE LANGUE FRANÇAIS. Consulté le 07 mai 2025.
64. WALTER Henriette. 1997. Op cit. p177
65. WALTER Henriette. 1999. L'aventure des mots français venus d'ailleurs Livre de Poche, Paris.g
66. BOUKHLEF, A. (2022, 26 septembre). L'Algérie introduit l'anglais au primaire,

Bibliographie

critiquée mais jugée nécessaire. Middle East Eye – édition française .Disponible sur : <https://www.middleeasteye.net/fr/reportages/algerie-anglais-langue-ecole-primaire-enseignement-education> . Consulté Le 01.04.2025 à 14:23.

67. QuestionPro. (s.d.).Échantillon : Définition, types, formules et exemples..URL : <https://www.questionpro.com/blog/fr/echantillon/> . Consulté : 02 .04.2025 à 15 :55

68. SURVEYMonkey. (s.d.). Questions ouvertes et fermées : les différences. Disponible sur : <https://fr.surveymonkey.com/mp/comparing-closed-ended-and-open-ended-questions/> . Consulté le 02.04.2025 à 15 :02

Table des matières

Remerciements	2
Dédicace.....	3
Dédicace.....	4
Sommaire	5
Abréviations utilisées.....	6
Introduction générale	1
Chapitre I :L’approche contrastive, une stratégie d’enseignement/apprentissage simultané du français et de l’anglais, au primaire algérien.	6
Introduction du chapitre	6
1. Le volet historique : L’approche historique des langues	7
1.1. Définition et enjeux	7
1.2. L’approche comparative : Fondements, caractéristiques	8
1.3. L’approche historico-comparative.....	9
1.3.1. Adoption d’une démarche historico-comparative	10
1.4. Pédagogie comparative et réactualisation des représentations.....	11
1.4.1. Renouement des représentations par une approche comparative	11
2. Le volet linguistique	13
2.1. De l’approche historico-comparative à la vigilance métalinguistique	13
2.2. Apport pédagogique de la vigilance métalinguistique.....	13
2.3. Renforcement de la vigilance métalinguistique.....	15
2.4. Valorisation didactique de la proximité entre le français et l’anglais	15
2.5. L’approche contrastive : Fondements, objectifs et portée didactique	16
2.5.1. Les principales caractéristiques de cette approche sont les suivantes :	17
2.6. Intérêt de développement d’une conscience interdisciplinaire	17
2.7. Présentation PowerPoint n°1 : Relations généalogiques entre les langues	18
Diapo01 :.....	18
Diapo02 : Typologie des grandes familles linguistiques européennes	19
Diapo03 : Représentation des liens de parenté entre le français et l’anglais	19
Diapo04 : L’évolution de la langue anglaise avant la conquête normande	19
Diapo05 : L’impact de la bataille d’Hastings sur l’histoire anglaise.....	20
Diapo06 : L’évolution de l’anglais après la bataille de Hastings	20
2.8. Présentation PowerPoint n°2.....	21
2.8.1. Diapo01 : Mécanismes de convergence lexicale.....	21
Diapo02	21
Diapo03	22
Diapo04	22
Diapo 05	22

Table des matières

Diapo°6	23
2.8.2. Diapo07 : Règles de convergence grammaticale	24
2.8.3. Diapo08 : Les techniques de traduction du français vers l'anglais	25
2.8.4. Diapo 09 : Les mots identiques: une catégorie souvent négligée	26
2.9. Synthèse récapitulative des présentations Power Point.....	27
3.Volet didactique : La réforme de l'enseignement des langues en Algérie Fondements et implications didactiques.....	31
3.1. Une réforme aux ambitions internationales	32
3.2. Reconfiguration du paysage linguistique scolaire.....	32
3.3. Enjeux didactiques et défis pédagogiques	32
Conclusion du chapitre	33
Chapitre II : Analyse et interprétation des résultats des enquêtes.....	35
Introduction du chapitre	36
1. Objectif de l'expérimentation.....	37
2. Présentation de la méthodologie de recherche.....	37
2.1: Le choix de l'outil d'investigation	37
3. Description de l'échantillon	38
4. L'enquête par questionnaire	41
4.1. Le choix de l'enquête comme outil d'investigation	41
4.2. Le questionnaire	41
4.2.1. Présentation du questionnaire	42
4.2.2. Objectif de l'enquête	42
4.3. Le choix du public	42
4.4. Le choix de l'établissement	42
4.4.1. Cadre spatio-temporelle.....	43
4.5. Définition des concepts clés	43
5. Analyse des réponses de questionnaire destiné aux élèves.....	44
6. Résultats finaux de l'entretien avec enseignants.....	56
7. Résultats finaux de l'enquête auprès des élèves.....	57
Conclusion du chapitre	57
Chapitre III : 59 Observation des séances de classe et identification des confusions linguistiques chez les élèves de 3^{ème} AP.	59
Introduction du chapitre	60
1. Présentation de l'expérimentation et de la méthodologie de recherche	61
1.1. Choix des outils d'investigation mis en œuvre	61
1.2. Description des outils d'investigation	61
1.2.1. L'enregistrement	62
1.2.2. Prise de notes	62
1.2.3. La fiche pédagogique.	63
2. Présentation des deux programmes	63

Table des matières

2.1. Composition des projets et séquences de français	63
2.2. Composition des projets et séquences de l'anglais	64
2.3. Définition des concepts clés.....	65
2.3.1. Un projet pédagogique.....	65
2.3.2.Séquence pédagogique	65
2.3.3.Séance pédagogique	65
2.4. Ressemblances entre les deux programmes	66
2.5. Différences entre les deux programmes.....	66
3. Contexte pratique : analyse des séances observées en classe	67
3.1. Les séances de français observées	67
3.1.1. Première séance d'observation	67
3.1.2.Deuxième séance d'observation	69
3.1.3.Troisième séance d'observation.....	70
3.1.4. Quatrième séance d'observation.....	72
3.1.5. Cinquième séance d'observation	73
3.1.6. Sixième séance d'observation.....	74
3.1.7. Synthèse des séances d'observation de français	76
3.1.8.Tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques rencontrés lors des séances d'observation du français	77
3.1.9. Le bilan récapitulatif des phénomènes linguistiques observées.....	79
3.2. Les séances de l'anglais observées	80
3.2.1. Première séance d'observation	80
3.2.2. Deuxième séance d'observation	81
3.2.3. Troisième séance d'observation.....	83
3.2.4.Quatrième séance d'observation.....	84
3.2.5. Cinquième séance d'observation	85
3.2.6. Sixième séance d'observation.....	86
3.2.7. Synthèse des séances d'observations d'anglais	86
3.2.8. Tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques observés.....	88
3.2.9. Le bilan récapitulatif des phénomènes linguistiques observées	89
Conclusion du chapitre.....	92
Conclusion générale	93
Bibliographie.....	96
Annexes	104
Résumé	119

Annexes

Questionnaire pour les élèves :

1: اسمك الأول

2: جنسك •

• مذكر

• مؤنث

3: عمرك •

• سنوات 8

• سنوات 9

• سنوات 10

4: عندما تتحدث باللغة الإنجليزية، هل تستخدم أحياناً الكلمات الفرنسية أو العكس؟

• نعم، في كثير من الأحيان

• أحياناً

• لا، أبداً

5: بأي لغة تشعر براحة أكبر في الفهم والاستجابة؟

• فرنسي

• إنجليزي

• كلاهما، حسب الحالة

6: عندما ترتكب خطأ ما، ما هو نوع الارتباك الذي يحدث في أغلب الأحيان؟

• ارتباك في المفردات (على سبيل المثال، استخدام كلمة باللغة الإنجليزية في حين يجب عليك استخدام كلمة باللغة الفرنسية)

• (الارتباك النحوي) (على سبيل المثال، استخدام بنية جملة إنجليزية في جملة فرنسية)

• ارتباك النطق

• آخر:.....

7: هل يساعدك معلموك عندما ترتكب هذه الأخطاء؟

• نعم، دائماً

• أحياناً

• لا، أبداً

8: ما هو الشيء الأكثر صعوبة الذي تجده عند تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية معاً؟

• النطق

• المفردات

• القواعد

• وقت الدروس وتنظيمها

• آخر:.....

9: هل سبق لك أن قمت بخلط الكلمات أو الجمل بين الإنجليزية والفرنسية أثناء الدرس؟

• نعم، في كثير من الأحيان

• أحياناً

• لا، أبداً

10: هل تزعجك الأخطاء اللغوية (خلط الكلمات أو الجمل) عندما تتحدث أو تكتب؟

• نعم، كثيراً

• أحياناً

• لا، ليس حقاً

11: هل تعلم اللغتين يجعلك ترغب في تعلم المزيد من اللغات الأخرى في المستقبل؟

• نعم، كثيراً

• قليلاً

• لا على الإطلاق

12: ما الذي لا يشجعك أحياناً على تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية في وقت واحد؟

.....
.....

Questionnaire pour les élèves :

1 : اسمك الأول طوان سعد كريم

2: جنسك • ذكر

• مؤنث

• مؤنث

3: عمرك •

• سنوات 8

• سنوات 9

• سنوات 10

4: عندما تتحدث باللغة الإنجليزية، هل تستخدم أحيانا الكلمات الفرنسية أو العكس؟

• نعم، في كثير من الأحيان

• أحيانا

• لا، أبدا

5: بأي لغة تشعر براحة أكبر في الفهم والاستجابة؟

• فرنسي

• إنجليزي

• كلاهما، حسب الحالة

6: عندما ترتكب خطأ ما، ما هو نوع الارتباك الذي يحدث في أغلب الأحيان؟

• ارتباك في المفردات (على سبيل المثال، استخدام كلمة باللغة الإنجليزية في حين يجب عليك استخدام كلمة باللغة الفرنسية)

• (الارتباك النحوي) (على سبيل المثال، استخدام بنية جملة إنجليزية في جملة فرنسية)

• ارتباك النطق

• آخر: الارتباك في المفردات

7: هل يساعدك معلموك عندما ترتكب هذه الأخطاء؟ •

• نعم، دائماً X

• أحيانا

• لا، أبداً

8: ما هو الشيء الأكثر صعوبة الذي تجده عند تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية معاً؟

النطق X, X

• المفردات

• القواعد

• وقت الدروس وتنظيمها

• آخر:.....

9: هل سبق لك أن قمت بخلط الكلمات أو الجمل بين الإنجليزية والفرنسية أثناء الدرس؟ •

• نعم، في كثير من الأحيان

X • أحيانا

• لا، أبداً

10: هل تزعجك الأخطاء اللغوية (خلط الكلمات أو الجمل) عندما تتحدث أو تكتب؟ •

• نعم، كثيراً

X • أحيانا

• لا، ليس حقاً

11: هل تعلم اللغتين يجعلك ترغب في تعلم المزيد من اللغات الأخرى في المستقبل؟

X • نعم، كثيراً

• قليلاً

• لا على الإطلاق

12: ما الذي لا يشجعك أحياناً على تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية في وقت واحد؟

..... خلط اللغتين

.....

Questionnaire pour les élèves :

1 : اسمك الأول سَلَمٌ مَلَا لَدَوِيَّة

2: جنسك •

• مذكر

× • مؤنث

3: عمرك •

× • 8 سنوات

• 9 سنوات

• 10 سنوات

4: عندما تتحدث باللغة الإنجليزية، هل تستخدم أحيانا الكلمات الفرنسية أو العكس؟

• نعم، في كثير من الأحيان

× • أحيانا

• لا، أبدا

5: بأي لغة تشعر براحة أكبر في الفهم والاستجابة؟ •

× • فرنسي

• إنجليزي

• كلاهما، حسب الحالة

6: عندما ترتكب خطأ ما، ما هو نوع الارتباك الذي يحدث في أغلب الأحيان؟ •

• ارتباك في المفردات (على سبيل المثال، استخدام كلمة باللغة الإنجليزية في حين يجب عليك استخدام كلمة باللغة الفرنسية)

• (الارتباك النحوي) (على سبيل المثال، استخدام بنية جملة إنجليزية في جملة فرنسية)

• ارتباك النطق

• آخر:

7: هل يساعدك معلموك عندما ترتكب هذه الأخطاء؟ •

• نعم، دائما

• أحيانا X

• لا، أبدا

8: ما هو الشيء الأكثر صعوبة الذي تجده عند تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية معا؟

• النطق

• المفردات

• القواعد

• وقت الدروس وتنظيمها X

• آخر:.....

9: هل سبق لك أن قمت بخلط الكلمات أو الجمل بين الإنجليزية والفرنسية أثناء الدرس؟ •

• نعم، في كثير من الأحيان

• أحيانا

• لا، أبدا X

10: هل ترعجك الأخطاء اللغوية (خلط الكلمات أو الجمل) عندما تتحدث أو تكتب؟ •

• نعم، كثيرا

• أحيانا

• لا، ليس حقا X

11: هل تعلم اللغتين يجعلك ترغب في تعلم المزيد من اللغات الأخرى في المستقبل؟

• نعم، كثيرا X

• قليلا

• لا على الإطلاق

12: ما الذي لا يشجعك أحيانا على تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية في وقت واحد؟

..... لا شيء
.....

Fiche n°1

Niveau : 3 année primaire

Durée : 25 minutes

Projet 02 : en famille

Séquence 02 : qu'est ce que tu veux manger ?

Discipline : oral compréhension.

Domaine : savoir écouter/ parler.

Actes de parole : demander un objet/ répondre à une question

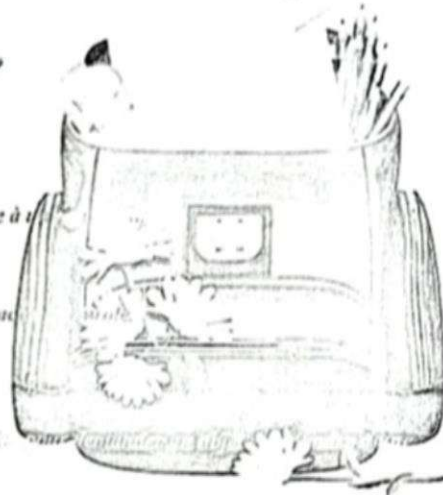
Titre : qu'est ce que tu veux manger ?

Composante de la compétence : connaître les actes de parole

Objectif d'apprentissage :

- Identification des actes de parole.
- Présentation et compréhension de la vidéo.
- Répondre aux questions.
- Identifier les actes de parole.

Matériel didactique : tableau- images- support audiovisuel.



Déroulement de l'activité

Éveil de l'intérêt :

- Monter une image d'une famille et demander aux apprenants de décrire ce qu'ils voient.
- -que font les membres de la famille ?



Premier moment d'observation méthodique :

1^{er} écoute :

- faire observer la vidéo par les apprenants.
- Que voyez-vous ?
- Combien y a-t-il de personnages ?
- Comment s'appellent les personnages ?
- Où sont-ils ?
- Accepter toute les réponses possibles
- Les apprenants s'expriment librement.

Deuxième moment d'analyse méthodique :

2^{ème} écoute :

- **Mauna :** *Qu'est- ce que tu veux manger Farida?*
- **Farida :** *Je veux manger de la confiture de coling.*
- **Grand-mère:** *Il faut manger plus de fruit pour bien grandir comme ta tante Loubna.*
- **La tante Loubna :** *Oui, surtout mangez moins de gâteaux, le soir*

Questions de compréhension

- Où sont-ils ?
- Que dit la maman à Farida ?
- Que réponds Farida ?
- Que disent la grand-mère et la tante Loubna?
- Répéter le dialogue par la majorité des apprenants.

Le deuxième dialogue :

- **L'oncle Nabil :** *Qu'est ce que tu veux boire Fodil ?*
- **Fadil:** *Je veux boire un jus de fraise. Et toi Moustapha ?*
- **Moustapha :** *Je veux une glace à la vanille. Merci oncle Nabil.*
- Où sont-ils ?
- que dit oncle Nabil ?
- que réponds Fodil ?
- que demande Moustapha ?

3^{ème} écoute :

- La maîtresse reprend partie par partie les échanges verbaux et fait répéter les répliques pour les apprenants.
- Encourager les apprenants à répéter le dialogue.

Troisième moment d'évaluation :

- Faire jouer la saynète par les apprenants en insistant sur le mot « je veux manger et boire».
- La maîtresse corrige la prononciation des apprenants.

Fiche n° 2

Durée : 20 minutes

Niveau : 3^e année primaire

Projet 02 : en famille

Séquence 02 : qu'est ce que tu veux manger ?

Discipline : oral production.

Domaine : savoir écouter/ parler.

Actes de parole : demander un objet/ répondre à une question.

Tire : qu'est ce que tu veux manger ?

Composante de la compétence : **dire pour s'approprier la langue.**

Objectif d'apprentissage :

- amener l'apprenant à reproduire des énoncés de façon intelligibles.
- Identifier le thème général en s'appuyant sur les mots connus et les mots puils.

➤ Matériel didactique : tableau- images- support audiovisuel.

Déroulement de l'activité

Éveil de l'intérêt :

- faire un rappel de la saynète par la maîtresse.

Premier moment d'observation méthodique :


- Faire observer le pictogramme et sa signification.
- Combien y'a-t-il d'exercices ?
- Demander aux apprenants de décrire ce qu'ils voient dans chaque image.

Deuxième moment d'analyse méthodique :

- Montrer les images au tableau
- Demander aux apprenants de compléter les phrases.
- Qu'est ce que tu veux manger ?
- Présenter les images.
- Montrer les images des boissons.
- Les apprenants construisent une phrase pour dire qu'est ce qu'ils veulent boire
- Présenter la consigne.
- Qu'est ce que tu veux boire ? Compléter les phrases.
- Je veux boire du jus.
- Je veux boire du lait.
- Je veux boire du chocolat.
- Je veux boire de l'eau.

Troisième moment d'évaluation

- Demander de chaque apprenant de demander un objet ou répondre à une question posé par son camarade.



Fiche n°3

Durée : 25 minutes

Niveau : 3 année primaire

Projet 02 : en famille.

Séquence 02 : qu'est-ce que tu veux manger ?

Discipline : étude des sons 01 : extraction + syllabation.

Domaine : écriture.

Actes de parole : demander un objet / répondre à une question.

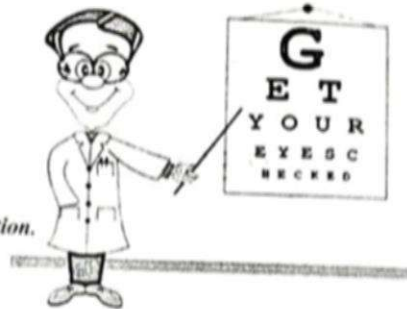
Titre : études des codes f et oi.

Composante de la compétence : **maîtriser le système graphique du français.**

Objectif d'apprentissage :

- Identifier les graphèmes de la langue (f et oi).
- Réaliser une bonne articulation et prononciation.

Matériel didactique : **tableau- ardoise.**



Déroulement de l'activité

Éveil de l'intérêt :

- faire un rappel des sons déjà étudiés sur les ardoises.

Premier moment d'observation méthodique :

Présentation du support :

Je veux manger

Farida veut manger de la confiture de coing et Fodil veut boire un jus de fraise.

- ❖ Lire et faire lire la phrase par les apprenants.
- ❖ Faire observer le titre, la phrase, la ponctuation et l'illustration suivie des questions suivantes :
- ❖ Y a-t-il un titre ? Mets ton doigt dessus.
- ❖ Combien y a-t-il de phrases ?

Deuxième moment d'analyse méthodique :

Questions d'aide à la compréhension

- Comment s'appelle la petite fille ? Farida
- Demander aux apprenants de souligner le mot Farida.
- Porter le mot au tableau « Farida ».
- Faire lire le prénom par les apprenants.
- Demander aux apprenants de compter les lettres du mot.
- Demander aux apprenants de décomposer le mot en syllabe.

Fa / ri / da

- Faire l'effacement progressif (syllabe par syllabe) jusqu'à l'isolement de la lettre *f*.
- Faire répéter le son *f* par les élèves.
- Faire les mêmes démarches avec le son *oi* dans le mot boire.
- Écrire les quatre formes des sons *f* et *oi*.

F	<i>f</i>
F	<i>f</i>
OI	<i>oi</i>
OI	<i>oi</i>

Syllabation :

fa - fi - fe - fé - fo - fu - fou - foi



Fixation auditive : Je lis les mots suivants :

fromage- des frites- la valise- la farine- la vache- trois- miroir- séchoir.

Troisième moment d'évaluation :

- Demander aux apprenants de donner des mots qui contiennent les sons *oi* et *f*.
- les élèves réécrivent les graphèmes *oi* et *f* sur les ardoises.

Level: 3PS	Number of learners:	Sequence: (03) Home	
Session: I sing & have fun / I listen & repeat Section: (01) Describing a house.		Teaching materials: Flashcards / Textbook W.B / Speaker	
Session objective(s): By the end of the lesson L.W.B.A.T Name & identify rooms of a house.			
Target competencies: Interact / interpret / Produce		Subsidiary objectives: Daily activities such as : (Watch TV / Sleep....)	
Anticipated problems: Difficulty in saying some rooms		Solutions/Plan B: Phonemic awareness: Words segmenting...	
Stages	Procedure / Tasks	Interaction	Time ⌚
Warmer	-T greets his Ls & welcomes them -A song related to the topic.	T→L	10 min
Install resources	<p>1. STARTING SITUATION (LEAD-IN):</p> <p>-T holds up a flashcard with an image of a school and a house, draws an arrow between them, and adds a watch on the arrow & start presenting the concept of rooms in a house from the previous sequence (School).</p> <p>-T invites a pupil to the board, carrying a schoolbag on his back. "It's 10:30, and Ali is in school, looking at his watch (Use TPR and have the pupil act as if watching the time). "It's time to go home". Ali greets his family, then he smells something good—mmm, good food. He goes to the KITCHEN and sees his mother. He gets close to the dish, but his mother (<i>slaps</i>) his hands. 'Stop! Go to the BATHROOM and wash your hands.'</p> <p>-Ali goes to the DINING ROOM. "We have two special things in the dining room. Learners will identify the TABLE and CHAIR." Ali then goes to the LIVING ROOM to watch TV. "His friend knocks on the door and calls, 'Aliii.' Ali goes out with his friend to the GARDEN and plays football. After that, he goes back to the house and sleep in the BEDROOM.</p> <p>2. DRILLING:</p> <p>-T draws a house on the board and post flashcards of rooms inside then asks his Ls to repeat after him.</p>	L→T T→L	25 min
Assessment	<p>3. ROOMS CHARADES:</p> <p>-T invites a learner to act out a room & learners are expected to know the correct room.</p>	L→L	10 min
<i>Self-reflection</i>			
What Worked		What hindered	Action Points

LEVEL	NUMBER OF LEARNERS	SEQUENCE (OF) HOME	
Session: I Read & Write Section: (01) Describing a house.		Teaching materials: Textbook / W.B	
Session objective(s): By the end of the lesson, L.W.B.A.T Sound & write letters (n/p/r) lower case correctly.			
Target competencies: Interact / interpret / Produce		Subsidiary objectives: Saying words starts with (n/p/r)	
Anticipated problems: Difficulty in following the writing features.		Solutions/Plan B: Write the letters with finger in the air (Movements N°) / Slate	
Stages	Procedure / Tasks	Interaction	Time ⌚
Warmer Install resources	-T greets his Ls and welcomes them. -T writes : pen (p & n in different color) -Ls will recognize that (p/ n) are written in a different color. -T presents the remaining letters through singing ABC song & stops in (r). -T raises his two hands 1st hand writing letters in the air and 2nd hand for finger count movements.	T → L	10 min
	 -T writes the letters than he sounds them using the following words nine / read / pen & Ls repeats after him chorally.	L → T T → L	20 min
Assessment	 -T says a given letter (randomly) and asks his Ls to write it on their slates using the chant (Slate up, up, up... Slate up, up, up 🎵) -T asks Ls to copy letters on their copybooks.	L → L	15 min
<i>Self-reflection</i>			
What Worked		What hindered	Action Points

Level: 3 rd		Number of learners:		Sequence: (05) Home	
Session: I Read & Discover Section: (01) Describing a house.			Teaching materials: Textbook / Flashcards /W.B		
Session objective(s): By the end of the lesson, L.W.B.A.T discover the relationship between grapheme and phoneme using words related to the topic.					
Target competencies: Interact / interpret / Produce			Subsidiary objectives: Spelling accuracy		
Anticipated problems: Spelling & sounding Challenges			Solutions/Plan B: Segmenting words.		
Stages	Procedure / Tasks			Interaction	Time ⌚
Warmer	-T greets his Ls & welcomes them. -A quick revision of previous lesson (Rooms in a house)			T→L	5 min
Install resources	- T posts flashcards one by one on the board and spell words written on flashcards after that he starts sounding them. - <i>Example: Bathroom</i> Spelling: B /a / th / r / oo / m Sounding: b /a:/ θ / r / u: / m - T instructs each row to produce a specific sound until they complete the entire word. - <i>Example: " Bathroom"</i> -Row (01) says: /b/ -Row (02) says: /a:/ -Row (03) says: / θ / -T checks Ls pronunciation and corrects it. ❖ Phoneme Clap: -T & Ls claps accordingly with the phonemic parts of each word. - <i>Example: T claps 2 times in "Bedroom"</i> - T removes flashcards one by one and says "goodbye" to each, like "goodbye garden" and "goodbye toilet...etc (Ls will repeat with teacher chorally)			T→T	25 min
Assessment	❖ Room Digits Challenge: -T writes the rooms without posting their pictures. -T writes a number under each room on the board. Bathroom Garden Bedroom Kitchen Dining room Toilet 1 2 3 4 5 6 -T invites 02 Ls. 1 st one says a given number & 2 nd one is supposed to identify it on the board & name it in front of his friends. - <i>Example:</i> -1 st Learner says: Three "3" -2 nd Learner should identify it on the board and name it.			L→T	15 min
<i>self-reflection</i>					
What Worked		What hindered		Action Points	

La liste des tableaux

NMR	Les titres des tableaux	Pages
01	La liste des mots identiques en français et en anglais.	26
02	L'opportunité de l'apprentissage simultané .	39
03	L'impact de l'intégration de l'ang sur le fr.	39
04	L'impact des similitudes linguistiques .	40
05	L'utilisation de français chez l'anglais ou le contraire.	44
06	La langue de confort.	45
07	Le genre de confusion .	46
08	L'aide des enseignants face aux erreurs .	47
09	Les difficultés de l'apprentissage simultané d'ang et de fr.	48
10	Le mélange entre l'ang et le fr .	50
11	Le gène face aux erreurs de langage.	51
12	La motivation future pour les langues .	53
13	Les réponses obtenues de la dernière questions .	54
14	Les résultats finaux de l'entretien avec les enseignants.	56
15	Tableau des projets de français.	63
16	Tableau des projets d'anglais.	64
17	Ressemblances entre les deux programmes.	66
18	Difference entre les deux programmes.	66
19	Grille d'observation de la 1 ^{ère} séance .	68
20	Grille d'observation de la 2 ^{ème} séance.	69
21	Grille d'observation de la 3 ^{ème} séance .	70
22	Grille d'observation de la 4 ^{ème} séance .	72
23	Grille d'observation de la 5 ^{ème} séance .	73
24	Grille d'observation de la 6 ^{ème} séance .	75

25	Tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques rencontrés lors des séances d'observation du français.	77
26	Le bilan récapitulatif des phénomènes linguistiques observés.	79
27	Grille d'observation de la 1 ^{ère} séance.	81
28	Grille d'observation de la 2 ^{ème} séance.	82
29	Grille d'observation de la 3 ^{ème} séance.	83
30	Grille d'observation de la 4 ^{ème} séance.	84
31	Grille d'observation de la 5 ^{ème} séance.	85
32	Grille d'observation de la 6 ^{ème} séance.	86
33	Tableau récapitulatif des phénomènes linguistiques observés.	88
34	Le bilan récapitulatif des phénomènes linguistiques observés.	89

La liste des figure

Numéro	Les titres des figures	Pages
01	L'opportunité de l'apprentissage simultané	39
02	L'impact de l'intégration de l'ANG sur le FR .	40
03	L'impact des similitudes linguistiques	40
04	L'utilisation de français chez l'anglais ou le contraire	44
05	La langue où il se sent aise	45
06	Le genre de confusion.	46
07	Aide des enseignants face aux erreurs.	48
08	Les difficultés de l'apprentissage simultané ang-fr.	49
09	Le mélange entre l'ang et le fr .	50
10	Gêne face aux erreurs de langage.	52
11	La motivation future pour les langues	53
12	Les résultats finaux de l'entretien avec les enseignants .	56
13	Les résultats des phénomènes linguistiques	79
14	Les résultats des phénomènes linguistiques	90

Résumé

Dans un contexte d'enseignement bilingue émergent en Algérie, ce mémoire, réalisé étudie les enjeux et les risques liés à l'introduction simultanée du français et de l'anglais chez les élèves de troisième année primaire. À travers une méthodologie combinant questionnaires auprès des enseignants et des apprenants et observations de classe à l'école primaire BOUCHIKHI Kouider. L'étude analyse comment ce double apprentissage influence la maîtrise des compétences linguistiques. Ce travail souligne l'importance d'une approche didactique contrastive et d'une vigilance métalinguistique accrue pour accompagner efficacement l'enseignement simultané, et propose des recommandations pédagogiques pour favoriser un apprentissage harmonieux du français et de l'anglais.

Mots clés : apprentissage simultanée, Français, anglais, primaire, approche contrastive

Abstract

In the context of emerging bilingual education in Algeria, this thesis, conducted at Belhadj Bouchaib University, examines the challenges and risks linked to the simultaneous introduction of French and English among third-grade primary pupils. Using a methodology that combines teacher, learners questionnaires and classroom observations at BOUCHIKHI Kouider Primary School, the study analyzes how this dual learning affects the mastery of language skills.. The work highlights the importance of a contrastive didactic approach and increased metalinguistic awareness to effectively support simultaneous language instruction, and proposes pedagogical recommendations to promote a harmonious learning of both French and English.

Keywords : simultaneous learning, French, English, primary, contrastive approach

ملخص

في سياق تعليم ثنائي اللغة ناشئ في الجزائر، يتناول هذا البحث، المنجز بجامعة بلحاج بوشعيب، التحديات والمخاطر المرتبطة بالإدماج المتزامن اللغتين الفرنسية والإنجليزية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. من خلال منهجية تجمع بين استبيانات موجهة للأساتذة و التلاميذ وملاحظات ميدانية داخل الأقسام بمدرسة بوشعيب قويدر الابتدائية، يحلل البحث كيفية تأثير هذا التعلم المزدوج على إتقان الكفاءات اللغوية. ويبرز هذا العمل أهمية اعتماد منهجية تدريس تقابلية

وتعزيز الوعي الميت الغوي لدعم تعليم اللغتين بشكل متوازن، ويقترح توصيات بيداغوجية لتحقيق تعلم متناغم بالفرنسية والإنجليزية معاً

الكلمات المفتاحية: التعلم المتزامن، الفرنسية، الإنجليزية، الابتدائي، النهج التبايني

