

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Centre universitaire Salhi Ahmed – Naama
Institut des Lettres et des Langues
Département de Langue française
Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique des langues étrangères

**La dynamique de l'implantation de l'anglais dans
l'enseignement primaire : cas des élèves du primaire Nâas
Ben Mhammed à Mécheria dans la wilaya de Nâama**

Présenté par : Mlle. REBHALLAH Iynes
Mlle. Tahri Wahiba

Sous la direction de : Mme. BRAHIM Fatima Zohra

Devant le jury composé de :

Dre. Bessnouci Chahrazed	professeur Centre universitaire de Naama	examineur
Dre. Brahim Fatima Zohra	MC(A) Centre universitaire de Naama	rapporteur
Pr. ELMESTARI Habib	MC(B)Centre universitaire de Naama	président

Année universitaire

2024-2025

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : ريج المصباح

الصفة (طالب - أستاذ - باحث) طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 209177269

الصادرة بتاريخ : 2023 03 03

المسجل (ة) بكلية / معهد : الآداب واللغة الأجنبية

قسم : اللغة الفرنسية

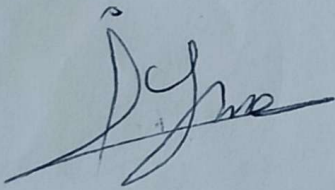
والمكلف (ة) بانجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة ماستر - مذكرة

ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها la dynamique de l'implantation
de l'anglais dans l'enseignement primaire

أصرح بشرفي أنني التزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات
المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 11 جوان 2023

توقيع المعنى



قسم اللغة الفرنسية

معهد الآداب واللغات

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : طاهوري وهبة

الصفة (طالب - أستاذ - باحث) طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 21 1451 270

الصادرة بتاريخ : 2022 - 4 - 13

المسجل (ة) بكلية / معهد : الآداب واللغات الأجنبية

قسم : اللغة الفرنسية

والمكلف (ة) بانجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة ماستر - مذكرة ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها la dynamique de l'implantation de l'anglais dans l'enseignement primaire

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 18 جوان 2022

توقيع المعنى

Résumé :

Aujourd'hui, la langue anglaise occupe une place assez importante à l'échelle mondiale, notamment en tant qu'une langue de communication de technologie et de science. En Algérie, l'implantation de l'anglais dans le système éducatif s'est effectuée dans le palier primaire et malgré sa reconnaissance croissante, cette réforme reste récente et soulève plusieurs questions. Cette recherche a pour objectif principal l'étude du statut de l'anglais dans le contexte éducatif algérien et son introduction dès la troisième année du cycle primaire.

Pour ce faire, deux outils d'investigation ont été utilisés : le premier l'observation en classe de 32 élèves et le deuxième un questionnaire structuré et adressé à un échantillon d'enseignants de la langue anglaise de différentes écoles primaires ainsi qu'un questionnaire destiné aux parents d'élèves.

Les résultats obtenus montrent que l'apprentissage simultané de deux langues étrangères chez un jeune apprenant peut provoquer certaines interférences linguistiques.

Les mots clés : implantation de l'anglais, langues étrangères, réforme éducative , enseignement de l'anglais, interférence linguistique

Abstract:

Today, the English language is so important on a global scale, especially as much as communication, technology and science. In Algeria, the introduction of English into the education system, particularly at primary level and despite its growing recognition, this reform is still recent and raises several questions. This research has as its main objective the study of the status of English in the Algerian educational context and its introduction of the 3rd year primary. To do so, two investigation tools were used: the first in-class observation in class of 32 students and the second in structured questionnaire addresses a sample of teachers of the English language from different primary schools as well as a questionnaire intended for parents.

Results show that the simultaneous learning of two foreign languages by a young learner can cause some linguistic interference.

The keywords : Implementation of English , foreign language , educational reform , teaching of English ,linguistic interference.

المخلص:

أصبحت اللغة الإنجليزية مهمة جدًا على نطاق عالمي، خاصة فيما يتعلق بالاتصالات والتكنولوجيا والعلوم. وفي الجزائر، ومع إدخال اللغة الإنجليزية في النظام التعليمي، وخاصة على المستوى الابتدائي، وعلى الرغم من الاعتراف المتزايد بها، فإن هذا الإصلاح لا يزال حديثًا ويثير العديد من التساؤلات. يهدف هذا البحث بشكل رئيسي إلى دراسة مكانة اللغة الإنجليزية في السياق التعليمي الجزائري وإدخالها في السنة الثالثة الابتدائية. وللقيام بذلك، تم استخدام أداتين للتحقيق: الأولى الملاحظة داخل قسم يحتوي على 32 تلميذ والثانية في استبيان منظم يتناول عينة من معلمي اللغة الإنجليزية من مدارس ابتدائية مختلفة بالإضافة إلى استبيان مخصص لأولياء الأمور. أظهرت النتائج أن التعلم المتزامن للغتين أجنبيتين من قبل المتعلم الشاب يمكن أن يسبب بعض التداخل اللغوي.

الكلمات المفتاحية تنفيذ اللغة الإنجليزية , اللغات الأجنبية , الإصلاح التعليمي , تدريس اللغة الإنجليزية , التداخل اللغوي

Remerciements

Nous tenons d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné la force et la puissance pour accomplir ce modeste travail.

En second lieu, nous tenons à remercier avec un grand plaisir et un grand respect notre chère directrice de travail *Mme Brahim Fatima Zohra* pour ses conseils et sa disponibilité qui nous a permis de réaliser ce travail.

Nos sincères remerciements également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant d'examiner notre travail.

Enfin, nos vifs remerciements vont également à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicace

À ceux qui sont partis de ce monde mais restent à jamais dans mon cœur...
À l'âme pure de mes parents, que Dieu les accueille dans Son vaste paradis,
et que ce travail soit une source de bénédictions pour eux.

À mes chers frères : Samir, Khalifa, Houari, Amina, Louiza,
merci pour votre soutien indéfectible, vous avez toujours été mon pilier.

À mes chères amies : Farah, Amal, Yasmine, et Sabrina,
compagnes de route dans chaque moment de joie et de difficulté, votre présence a rendu
ce parcours plus beau et plus fort.

Et à celui qui a semé dans ma vie les plus beaux instants,
dans le silence des mots et la chaleur des sentiments,
un battement que seul mon cœur entend,
une lumière qui éclaire mon chemin sans jamais révéler sa présence.
Merci pour ta présence discrète qui rend tout plus beau.

T.wahiba

Du plus profond de mon cœur, je dédie ce travail à tous ceux qui me sont chers ,

A ma chère mère Zohra

A mon cher père Taher

Aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect, mon amour et ma considération pour
les sacrifices que vous avez consenti pour mon instruction et mon bien être .

A mon cher Frère Ilyes

A mes chères sœurs Achouek et Ikram

Merci pour votre soutien, merci pour votre grand cœur, ma vie ne serait pas aussi
magique sans votre présence .

A mes adorables Meriem Nour, Safia ET Abdullah

A l'âme pure de ma grand mère maternelle et mon neveu Youcef

A mes tentes Fatiha et Maghnia merci pour votre soutien.

R.Iynes

Table des matières	
Résumé :	2
Introduction générale	5
Cadre Théorique	4
Chapitre I : langues étrangères en Algérie	4
1.Introduction	4
2. Définition de la langue étrangère	4
2.1 Objectif de l’enseignement de langue étrangère	4
2.2 La situation sociolinguistique en Algérie	5
2.3 Historique de l’enseignement des langues étrangère en Algérie	6
2.4 Les évolutions dans l’établissement scolaire algérien	7
2.5 Alternance codique français - anglais dans le nouveau système éducatif en Algérie	8
Chapitre II :	11
L’implantation de l’anglais dans l’enseignement primaire	11
1.Introduction	11
2. La langue anglaise dans le contexte algérien.	11
2.1 Le statut de l’anglais en Algérie :	12
2.2 L’intégration de l’anglais en Algérie :	12
2.3 Introduction de l’anglais dans l’école Primaire algérienne	13
2.4 L’impact de l’apprentissage de l’anglais sur l’apprentissage de française	14
2.5 L’apprentissage des langues étrangère de niveau 3eme année primaire...	23
2.6 L’objectif de l’enseignement apprentissage des langues étrangère de niveau de 3eme année primaire	26
2.7 Les capacités des enfants de 3^{eme} année primaire pour apprendre deux langues étrangères simultanément.	27
Cadre Pratique	30
Partie I	30
1.Introduction partielle :	31
2.Méthodologie de recherche :	31
2.1 L’échantillon et lieu de l’enquête :	31
2.2 Les techniques de recherche :	31

2.3 Expérience faite sur le terrain :	32
Partie II	54
Expérimentation	54
1. Objectif de l'expérimentation	54
2. Déroulement des séances	54
3. Présentation des consignes de production :	55
4. Analyse des productions écrites :	56
5. Interprétation des résultats et analyse comparative :	62
Conclusion générale	65
Des propositions pédagogiques	66
Références bibliographiques	66
Annexes	70

La table des figures :

Figure 1: Expérience des enseignants	36
Figure 2 : Formation en anglais.....	37
Figure 3: Fréquence de l'oral en classe	38
Figure 4: Type d'activité	38
Figure 5 : Les difficultés rencontrer	39
Figure 6 : Les obstacles	40
Figure 7: Le programme et l'oral	41
Figure 8 : Sexe des parents.....	43
Figure 9: le niveau des parents en anglais	44
Figure 10 : Est-ce que l'enfant parle de ce qu'il apprend	45
Figure 11: Amélioration de la capacité à parler anglais	46
Figure 12: Aider vous votre enfant à apprendre l'anglais à la maison ?	47
Figure 13: Comment les aider ?.....	47
Figure 14: Les difficultés	48
Figure 15: Mélange entre le français et l'anglais	49
Figure 16 : Franciser les mots en anglais.....	49
Figure 17: La cause pour laquelle l'enfant à du mal à différencier ces deux langues étrangères	50
Figure 18: Difficulté de prononciation	51
Figure 19: Les lettres et les sons les plus difficile à prononcer	52

La table des tableaux :

Tableau 1: les propositions.....	41
Tableau 2: Les remarques.....	42
Tableau 3 : Les avis des parents	44
Tableau 4 : Les solutions proposées par les parents pour aider l'enfant à faire la différence	52
Tableau 5: Grille d'évaluation de la production écrites en français classe 4AP.....	56
Tableau 6: Tableau d'analyse des erreurs de la production écrites en français classe 4AP	57
Tableau 7: Grille d'évaluation de la production écrites en anglais classe 4AP.....	58
Tableau 8: Tableau d'analyse des erreurs de la production écrite en anglais classe 4AP	58
Tableau 9: Grille d'évaluation de la production écrite en français classe 5AP	59
Tableau 10 : Analyse des erreurs de la production écrites en français classe 5AP	60
Tableau 11: Grille d'évaluation de la production écrites en anglais classe 5AP.....	61
Tableau 12: Tableau d'analyse des erreurs de la production écrites en anglais classe 4AP	61

Introduction générale

L'apprentissage des langues étrangères représente un moyen nécessaire dans le développement des compétences des apprenants. La maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères ne se limite pas seulement dans le contexte à exprimer ses idées, mais aussi de s'ouvrir sur d'autres cultures.

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères consiste à un placement primordial dans les politiques éducatives actuelles, notamment dans un contexte de mondialisation où la maîtrise de l'anglais est devenue une compétence incontournable.

En Algérie, l'emplacement des langues étrangères dans le système éducatif reste toujours un sujet de débat et de réforme. Le français, maintient une position de la première langue étrangère intégrée dans le parcours scolaire et reste une langue usée dans plusieurs secteurs.

Quant à la langue anglaise, elle a été enseignée jusqu'au cycle moyen. Mais aujourd'hui et après une réforme annoncée par le président Algérien Abdelmadjid Tebboune en Aout 2022, l'enseignement de l'anglais a été implanté dans les écoles primaires algériennes dès la rentrée de septembre 2022. Cette initiative affirme la volonté de s'adapter aux implications du monde actuel.

L'implantation de l'anglais dans l'enseignement primaire ne se limite cependant pas à une simple décision politique. Elle s'inscrit dans une dynamique complexe qui soulève de nombreuses questions, tant sur les acteurs – enseignants, élèves, parents et décideurs éducatifs – ainsi que des considérations sociolinguistiques, pédagogiques et institutionnelles. Implanter cette nouvelle langue étrangère à un niveau aussi précoce du scolaire, en parallèle avec l'enseignement de la langue française, nécessite une pensée approfondie sur les capacités des apprenants dans ce jeune âge. L'anglais est aujourd'hui la langue utilisée presque dans tous les domaines : technologie, sciences, communication internationale, diplomatie. La mise en œuvre effective de cette politique soulève ainsi des défis variés, tels que la formation des enseignants, l'élaboration de programmes adaptés, la disponibilité des ressources pédagogiques et l'acceptation sociale de cette nouvelle orientation linguistique.

Notre travail s'inscrit dans une approche interdisciplinaire. D'une part, il relève du champ de la didactique des langues étrangères, puisqu'il s'interroge sur les modalités de mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans l'enseignement

primaire. D'autre part, cette étude s'inscrit également dans une perspective sociolinguistique et socio-didactique, dans la mesure où la classe représente une ouverture sociale où interagissent diverses variables, influençant à la fois les pratiques pédagogiques et les représentations des acteurs.

Dans ce contexte, notre recherche s'adresse autour des représentations, des pratiques et des implications liées à l'introduction de l'anglais en troisième année primaire. À travers ce travail, nous nous interrogeons notamment sur la faisabilité de cet apprentissage simultané de deux langues étrangères chez des apprenants encore jeunes, et l'impact de cette réforme sur les dynamiques scolaires.

Notre motivation de choisir ce sujet était à la fois personnelle et professionnelle. Sur la réflexion personnelle, notre intérêt s'est dirigé vers un concept d'actualité touchant l'école primaire algérienne, à savoir l'implantation récente de l'anglais comme seconde langue étrangère à partir de la 3^{ème} année. Cette réforme, débattue dans les milieux éducatifs et sociaux, a soulevé des réactions contrastées entre partisans et opposants, ce qui a renforcé notre volonté d'en explorer les exigences concrètes sur le terrain.

Ainsi nous formulons la problématique suivante : Comment les élèves de 3^{ème} année primaire perçoivent-ils et apprennent-ils l'anglais ? Quelles sont les représentations des enseignants et des parents vis-à-vis de cette nouvelle langue dans le système éducatif algérien ?

Autrement dit, notre recherche porte sur la façon dont les élèves de troisième année primaire perçoivent et apprennent cette nouvelle langue. Elle explore également les défis rencontrés dans l'apprentissage simultané de deux langues étrangères, le français et l'anglais, en mettant l'accent sur les aspects cognitifs, pédagogiques liés à cette double exposition linguistique à un jeune âge. A partir de cela, les hypothèses principales que nous avons formulées s'articulent sur :

H1. Les élèves de 3AP pourraient rencontrer des difficultés spécifiques liées à l'apprentissage simultané de deux langues étrangères, notamment des interférences linguistiques et une surcharge cognitive.

H2. Les élèves de 3AP pourraient bénéficier d'une meilleure aptitude à l'apprentissage des langues étrangères lorsqu'ils commencent l'anglais au primaire, ce qui faciliterait leur acquisition de compétences linguistiques futures.

A la lumière de ce qui est annoncé, le but principal de ce travail est d'analyser l'effet de l'introduction de l'anglais chez les élèves de 3^{ème} année primaire en Algérie, en examinant leurs représentations, leurs attitudes, ainsi que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage simultané de deux langues étrangères (le français et l'anglais).

Afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche, nous avons opté pour un fusionnement des méthodes et des outils de collecte de données en vue d'obtenir une analyse de plusieurs aspects sur l'objet étudié. En vue de cette considération, nous avons fusionné entre une méthode qualitative et quantitative dans les enquêtes menées : l'enquête par questionnaire et celle par l'observation participante. Nous avons distribué le questionnaire auprès des enseignants d'anglais de la troisième année primaire et les parents d'élèves de ces classes scolarisés dans la wilaya de Nâama dans la commune de Mécheria, au cours de l'année 2024/2025 à **l'école primaire Nâas Ben Mhammed**. Quant à l'observation, elle s'est déroulée également dans le même établissement.

La présente recherche se compose en deux parties principales :

La première partie se compose de deux chapitres :

Chapitre 1 : Langue étrangères en Algérie

Chapitre 2 : L'implantation de l'anglais dans l'enseignement primaire.

La deuxième partie se compose de trois chapitres :

Le premier chapitre pour l'observation de terrain et le questionnaire

Le deuxième chapitre pour l'expérimentation.

Cadre Théorique

Chapitre I : langues étrangères en Algérie

1. Introduction

L'Algérie est un pays multilingue où plusieurs langues coexistent dans le système éducatif. L'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire marque un tournant dans la politique linguistique du pays. Ce chapitre explore d'abord la notion de langue étrangère, puis analyse la diversité linguistique en Algérie avant d'examiner l'alternance linguistique entre l'anglais et les autres langues dans le nouveau système éducatif.

2. Définition de la langue étrangère

Une langue étrangère se définit comme une langue qui n'est pas la langue maternelle ou la langue première d'un individu, qui est apprise dans un contexte où elle n'est généralement pas utilisée comme moyen de communication courant dans l'environnement social immédiat de l'apprenant, et qui est enseignée explicitement dans un cadre institutionnel ou formel (Crystal, 2019). Selon Richards et Schmidt (2023), une langue étrangère est "une langue qui n'est pas la langue native d'un pays ou d'une région donnée, qui n'est pas utilisée comme langue de communication quotidienne, et qui est généralement apprise dans un but spécifique tel que l'éducation, le commerce ou le tourisme"

2.1 Objectif de l'enseignement de langue étrangère

L'un des objectifs de tout programme d'enseignement des langues est d'améliorer la capacité d'un enfant à assimiler et à exprimer la langue cible. Les méthodes utilisées sont souvent basées sur le questionnement et/ou l'imitation. Certains programmes utilisent également des simulations vidéo, audio ou informatiques, en particulier pour les jeunes apprenants. De plus, un autre objectif des programmes d'apprentissage des langues est de faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue en minimisant la quantité de contact avec l'apprenant du nouveau vocabulaire et de la grammaire nécessaire pour que l'apprenant maîtrise la langue cible afin de raccourcir le temps que cela prend. Enfin, un autre objectif du programme d'enseignement des langues est de rendre l'apprentissage des langues étrangères moins stressant pour les étudiants en l'individuel. En outre, les programmes d'enseignement des langues peuvent être dispensés de deux manières : à la demande et guidés. Les programmes à la demande sont disponibles n'importe où, n'importe quand et ont l'avantage d'être accessibles même lorsque les apprenants ont des horaires chargés ou imprévisibles. En revanche, les programmes guidés nécessitent la présence d'un

instructeur à des moments précis pour suivre les progrès et apporter des corrections si nécessaire. (Dahmane, Farhi ,2023)

La meilleure façon de trouver la meilleure combinaison de coût, de qualité de contenu et de disponibilité est de consulter plusieurs fournisseurs avant de prendre une décision. La pédagogie des langues a des concepts de base qui traite principalement du problème de l'apprentissage institutionnel des langues étrangères. C'est aussi un sujet qui intéresse d'autres domaines de l'enseignement des langues étrangères. Ces doublons se produisent pour deux raisons. On ne peut pas apprendre une langue sans tenir compte de ses aspects culturels. Une autre c'est que les textes littéraires écrits en langues étrangères sont utilisés dans l'enseignement des langues étrangères et sont accessibles aux apprenants ; en langage réel, pour souligner l'importance des études de langues dans l'enseignement des langues, nous proposons également des collaborations avec la linguistique, telles que des projets de cours communs et des sujets de mémoire de maîtrise. L'enseignement des langues est très différent de la linguistique appliquée, qui est un vaste domaine interdisciplinaire. Ce domaine unique identifie, étudie et propose des solutions aux problèmes du monde réel liés au langage et à la communication soit verbale ou non verbale. D'autre part, il existe de nombreux domaines académiques liés à la linguistique appliquée. Pédagogie, psychologie, communication, anthropologie, sociologie. Par exemple : en linguistique ; les linguistes peuvent se concentrer sur l'application pratique de l'enseignement, de la traduction et de l'orthophonie. (Dahmane, Farhi ,2023)

2.2 La situation sociolinguistique en Algérie

En Algérie, le paysage linguistique se caractérise par une grande richesse. Plusieurs langues y cohabitent, encouragées par une politique visant à valoriser cette diversité culturelle. L'arabe dialectal constitue la langue de communication courante, alors que l'arabe classique reste principalement réservé au domaine de l'enseignement. Le tamazight, présent sous différentes formes selon les régions, a été reconnu comme langue nationale. Le français, en tant que trace historique de la colonisation, demeure largement utilisé et représente la première langue étrangère enseignée dès le cycle moyen depuis 2006. Quant à l'anglais, bien qu'introduit récemment au niveau primaire, il est encore peu présent dans la vie de tous les jours (Dahmane & Farhi, 2023).

2.3 Historique de l'enseignement des langues étrangère en Algérie

En général, les écoles sont essentiellement des institutions dont la fonction est de préparer les individus à la société dans laquelle ils doivent vivre. Pour l'individu, l'école représente l'aide que la société apporte pour faire de lui un être humain selon les besoins de la civilisation de l'époque et du pays. Avant la colonisation française, la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique, qui s'est répondeu avec l'islam. Cependant, lors de la colonisation française (1830- 1962), le français a été introduit comme une langue officielle par les autorités françaises dans le gouvernement algérien. L'histoire dite que l'Algérie française ou Algérie coloniale couvre l'histoire de l'Algérie depuis la conquête d'Alger en 1830 jusqu'à son indépendance en 1962. On l'appelle parfois toute la période de territorialisation, de présence ou l'occupation française. En 1839, les autorités françaises adoptent le nom d'Algérie comme nom officiel du territoire correspondant. L'entreprise de conquête s'est terminée par l'annexion de partie de désert du Sahara en 1902, mais la véritable colonisation impliquant les divisions françaises en Algérie (1848-1957). Après la Première Guerre mondiale, la résistance à la colonisation fait place à la création du mouvement national algérien. Lorsque l'Algérie est devenue indépendante en 1962, l'une des premières mesures a été d'abandonner le français, langue du colonialisme et de l'oppression, et de faire de l'arabe sa langue nationale et officielle. Cette formalisation a rapidement conduit à une arabisation à grande échelle des sociétés savamment organisée par diverses institutions étatiques. La langue d'enseignement dans le système éducatif algérien est l'arabe standard et n'existe que dans les situations d'apprentissage. Cependant, une réforme récente éducative (2003) met l'accent sur l'enseignement précoce des langues étrangères, c'est-à-dire le français dès la 3ème année primaire et l'anglais dès la 1ère année secondaire. Inverser les choses, enseigner l'anglais en 3ème, enseigner le français ou l'espagnol en 1ère et généraliser tous les cours de sciences en anglais ouvriront plus (MERZOUGUI,2019) d'opportunités scientifiques aux étudiants algériens. Cette suggestion est excellente, mais elle demande beaucoup de ressources, alors ne vous laissez pas emporter par l'extase et les faux espoirs, mais soyez réaliste. Bien que l'Algérie soit un grand pays francophone, elle ne fait pas partie de la francophonie. Pour comprendre ce paradoxe, il faut noter que le français algérien est sujet à une forte ambivalence avec les dimensions sociales, culturelles, politiques et identitaires. L'Algérie a été formée par la France, mais la France a nié sa propre unicité.

Les mots l'Algérie c'est la France ont été longuement répétés. Ainsi, le français est un cœur d'un noud complexe. Par conséquent, il est nécessaire d'exposer ces problèmes

2.4 Les évolutions dans l'établissement scolaire algérien

Le système éducatif algérien a connu plusieurs évolutions majeures depuis l'indépendance, reflétant les aspirations du pays en matière de développement et de modernisation. Voici un aperçu des principales réformes et changements intervenus dans les établissements scolaires algériens :

A-Période post-indépendance (1962-1970s)

Après l'indépendance en 1962, l'Algérie hérite d'un système éducatif largement influencé par le modèle français. Face à un déficit important d'enseignants, le gouvernement met en place un système de recrutement de "moniteurs" avec des niveaux de qualification variés. Parallèlement, une politique d'arabisation est initiée, visant à promouvoir la langue arabe dans l'enseignement, tout en maintenant le français pour les matières scientifiques dans l'enseignement supérieur.

B-Réformes des années 1970 et 1980

Durant les années 1970, toutes les écoles sont nationalisées, et l'éducation devient obligatoire et gratuite pour tous les enfants de 6 à 16 ans. L'arabisation se poursuit, avec l'introduction progressive de l'arabe comme langue d'enseignement principale dans toutes les matières, à l'exception de certaines disciplines techniques et scientifiques au niveau universitaire.

C- Réforme de 2003

En 2003, une réforme globale est lancée pour moderniser le système éducatif. Cette réforme vise à améliorer la qualité de l'enseignement en révisant les programmes scolaires, en introduisant de nouvelles approches pédagogiques centrées sur l'élève et en renforçant la formation des enseignants. L'objectif est de doter les élèves de compétences adaptées aux exigences du monde moderne.

D-Réformes récentes (2023-2025)

Ces dernières années, le ministère de l'Éducation nationale a entrepris plusieurs initiatives pour adapter le système éducatif aux défis contemporains

Allègement des programmes et des horaires : En 2025, des mesures sont mises en place pour réduire le nombre d'heures de cours et alléger le poids des cartables, avec l'introduction progressive de tablettes numériques dans les écoles primaires.

Réintégration des élèves : En 2024, une politique visant à réintégrer les élèves exclus ou en situation d'échec scolaire est adoptée, offrant une seconde chance aux élèves en difficulté.

Modernisation des infrastructures : Un effort est consenti pour construire de nouvelles écoles et rénover les établissements existants, notamment dans les zones urbaines en expansion, afin de garantir un environnement d'apprentissage moderne et adapté. Ces réformes témoignent de la volonté des autorités algériennes de moderniser le système éducatif et de le rendre plus inclusif, tout en répondant aux besoins spécifiques de la société et aux exigences du monde contemporain.

2.5 Alternance codique français - anglais dans le nouveau système éducatif en Algérie

Le recours à l'alternance codique – le passage d'une langue à une autre au sein d'un même discours – est une réalité fréquente dans les contextes multilingues. En Algérie, cette pratique s'est installée naturellement, portée par la coexistence de plusieurs langues comme l'arabe dialectal, l'arabe classique, le tamazight et le français. L'arrivée de l'anglais dans le système éducatif vient encore diversifier cet environnement linguistique. Le contexte historique du pays a largement contribué à cette configuration, marqué par des événements politiques, sociaux et culturels ayant influencé la place et le statut des langues. D'après Benrabah (2021), l'Algérie incarne un modèle de "plurilinguisme hiérarchisé" où l'arabe standard est langue officielle, le tamazight est reconnu comme langue nationale, le français conserve un rôle prépondérant comme langue étrangère, et l'arabe dialectal domine la communication quotidienne. Par ailleurs, les réformes entreprises entre 2019 et 2022 par le ministère de l'Éducation Nationale ont modifié la politique linguistique éducative : l'apprentissage du français commence désormais en

troisième année primaire, tandis que l'anglais est introduit dès les premières classes du primaire (Conseil des Ministres, 2022). Ces changements pourraient à terme remodeler les habitudes linguistiques dans le pays.

2.5.1 Manifestations de l'alternance codique français-anglais

Selon l'étude empirique de Bouhadiba et Taleb-Ibrahimi (2022) menée dans 32 écoles primaires à travers différentes wilayas, l'alternance codique français-anglais se manifeste à plusieurs niveaux dans les pratiques enseignantes :

- ✓ Passage d'une langue à l'autre entre les phrases
- ✓ Insertion d'éléments d'une langue dans la structure syntaxique de l'autre
- ✓ Utilisation d'expressions idiomatiques ou de formules figées

Cette étude révèle que 78% des enseignants d'anglais observés recourent occasionnellement ou fréquemment au français comme langue d'appui, particulièrement pour :

- L'explication de consignes complexes
- La clarification de concepts grammaticaux
- La traduction de vocabulaire nouveau
- La gestion de classe

Mefidene (2023) a analysé les productions orales et écrites d'élèves du primaire et constate que :

"Les productions des élèves révèlent une alternance codique français-anglais qui se manifeste principalement au niveau lexical, avec une prépondérance d'emprunts à l'anglais dans les domaines technologiques et culturels, tandis que le français demeure dominant dans les champs sémantiques traditionnellement associés à l'administration, l'éducation et la vie quotidienne." (P. 157)

Derradji et Queffélec (2020) identifient plusieurs fonctions de l'alternance codique français-anglais dans les classes algériennes :

- ✓ Faciliter la compréhension et l'acquisition de nouveaux concepts

- ✓ Permettre la réflexion sur le fonctionnement des langues
- ✓ Établir ou maintenir la relation pédagogique
- ✓ Exprimer une appartenance culturelle hybride

Chapitre II :

*L'implantation de l'anglais dans
l'enseignement primaire*

1.Introduction

La langue est une langue mondiale où l'Algérie a récemment essayé de l'engendrer d'une manière remarquable dans le system éducatif préparons potentiellement un passage structuré vers l'implémentation de la langue anglaise dans la vie des Algériens et les écoles surtout Le cycle primaire design l'un des cibles visées par cette transformation ou en va le détailler dans ce chapitre

2. La langue anglaise dans le contexte algérien.

Introduire l'anglais au lieu du français et privilégier dans les écoles primaires et faisable, mais nécessite des moyens logistiques et financiers considérables, difficiles à allouer au système éducatif. Remplacer les classes françaises par des classes anglaises dans les écoles primaires est la meilleure voie pour le développement scientifique du pays. L'Algérie introduit l'anglais à l'école primaire pour équilibrer le français. Une demande de juillet du président Abdelmadjid Taboue pour enseigner l'anglais sera introduite dans les écoles primaires en Algérie à la rentrée de septembre 2022. Lorsque les enfants algériens de la 3ème année primaire sont arrivés à l'école le 21 septembre 2022, ils ont trouvé leur emploi du temps perturbé. Les élèves apprennent une deuxième langue étrangère, l'anglais, en plus de français, qu'ils commencent à apprendre à ce moment de l'année scolaire. Moins de deux mois plus tard, en pleine vacances d'été, le président Abdelmadjid Taboue annonçait que les autorités avaient l'intention d'introduire l'anglais dans l'enseignement primaire à partir de la rentrée de septembre. Pour le commun des Algériens, l'annonce n'avait rien de nouveau. Pour endiguer la contre-performance de l'Algérie dans les classements internationaux des universités et pour remplacer le français cette langue morte, les responsables algérien (Dahmane, Farhi ,2023) ont à plusieurs reprises présenté l'anglais comme une solution miracle. L'anglais est donc la deuxième langue étrangère accepté au niveau de l'enseignement primaire en Algérie, après le français bien sûr. Cependant, cette réforme signifiait que l'anglais était enseigné dès la première année et que le français n'était enseigné qu'à partir de la troisième année. A noter que l'arabe reste la langue prédominante dans le système éducatif algérien.

2.1 Le statut de l'anglais en Algérie :

L'anglais langue d'origine germanique appartenant à la branche indo-européenne c'est imposé comme un outil de communication globale. Une langue maternelle pour une grande partie des citoyens américains, elle est aujourd'hui omniprésente dans les échanges internationaux, notamment sur Internet, ainsi que dans les milieux scientifiques, diplomatique et économique. Maîtriser l'anglais permet non seulement l'accès à une abondante production de contenu numérique, mais aussi de renforcer certaines aptitudes cognitives tel que la mémoire et la pensée critique, ce qui est souvent lié au bilinguisme lors de déplacement à l'étranger, l'anglais s'avère fréquemment précieuse pour interagir, même dans des pays où elle ne détient pas un statut officiel. À l'échelle mondiale, environ 400 millions de personnes en font leur langue maternelle, et elle est langue officielle dans plus de 75 pays, touchant près de deux milliards d'individus. En tant que langue étrangère, elle est apprise par plus de 750 millions de locuteurs. Cependant, une introduction de l'anglais dans les politiques éducatives nationale ne va pas sans soulever les considérations stratégiques. En Algérie, une initiative datant en 1993 avait tenté d'imposer l'anglais dans les écoles primaires son lieu et place du français. Cette réforme a rencontré de nombreux obstacles, notamment en raison de la domination persistante du français dans les institutions universitaires, rendant difficile la continuité pour les apprenants. Aujourd'hui encore, bien que les autorités algériennes fassent preuve de la volonté de renforcer le statut de l'anglais dans les secteurs éducatifs et professionnels, ces mesures peinent à dépasser le stade décoratif, comme le souligne Dahmane & Farhi (2023), une mise en œuvre réussie nécessite une volonté sérieuse et des conditions économiques et pédagogiques locales, loin des décisions symboliques ou influencées par des tendances extérieures.

2.2 L'intégration de l'anglais en Algérie :

Le 21 septembre 2022, les élèves de 3^e année primaire en Algérie ont découvert une nouveauté dans leur parcours scolaire : l'introduction de l'anglais en tant que matière enseignée. Cette décision s'inscrit dans la volonté exprimée par le président Abdelmajid Tabboune à la fin de l'été 2022, visant à moderniser le système éducatif en initiant l'apprentissage de cette langue internationale dès les premières étapes de la scolarité. Cette évolution n'a pas surpris une partie de la population, dans un contexte

pour les universités algérienne peinent à se positionner au niveau international. L'anglais est souvent perçu comme un levier permettant de renforcer la compétitivité académique et de réduire la dépendance au français, jugé par certains comme peu évolutif. L'année scolaire 2022-2023 a donc été marquée par le lancement de ce projet novateur. La mise en œuvre devrait être pilotée par le Conseil national des programmes, chargé d'établir un cadre pédagogique pertinent. Toutefois, d'après certaines sources internes au ministère, le chantier reste encore au stade des premières réflexions, ce qui rend difficile l'évaluation contre des résultats escomptés, malgré un accueil positif dans certains milieux, plusieurs voix issues du secteur éducatif, notamment le Conseil national autonome de l'enseignement, appelle à une évaluation rigoureuse des moyens disponibles en termes d'infrastructures, de compétences humaines et de contenu didactique afin de garantir la viabilité de cette réforme ambitieuse (Dahmane & Farhi 2023)

2.3 Introduction de l'anglais dans l'école Primaire algérienne

Le déménagement sera bien accueilli par ce qui souhaite s'éloigner du Français, la langue des anciennes colonies. « C'est un premier pas pour nous éloigner de la langue française, qui se caractérise par des complications administratives et n'a, rien apporté, témoigne Haquenée, père d'un écolier en primaire à Alger, les riches français commencent à enseigner le français et l'anglais à leurs enfants pour que personne ne puisse nous tromper. Si un Français enseigne l'anglais à son enfant, je devrais avoir la possibilité de changer la langue que j'enseigne à mon fils. Je veux abandonner la langue coloniale et adopter la langue du monde. » (Africanews, 2022) D'autres saluent la mesure mais s'inquiètent des risques d'une mise en œuvre précipitée. Environ 5000 enseignants contractuels ont été embauchés et se sont précipités pour suivre une formation dans un pays comptant environ 1 million d'élèves de troisième année et 20 000 écoles en place de deux mois. Les candidats ont été sélectionnés en fonction de leur licence d'anglais ou de traduction. Pour pallier une éventuelle expérience, les nouveaux enseignants ont également reçu 60 heures de formation dispensées par des inspecteurs d'anglais des collèges et lycées.

Le 31 Juillet 2022, Abdelmadjid Taboue a surpris tout le monde, pour expliquer le choix de remplacement des langues, il cite le célèbre écrivain Kateb Yacine qui avait qualifié le français comme « butin de guerre », mais l'anglais est une langue internationale. Quelques heures plus tard, le ministre de l'Éducation Abdelhakim Belabre annonce cette décision présidentielle dès la rentrée de septembre. Les enseignants ne sont-ils pas

employés ! Le manuel n'existe pas ? Les directions de l'éducation des Wilayas lancent des appels pour recruter des personnes qualifiées. (Dahmane, Farhi ,2023)

La décision d'enseigner l'anglais dans les écoles primaires cette année a suscité des réactions négatives de la part des éducateurs, des syndicats d'enseignants et des politiciens. Tout le monde considère l'introduction de cette langue comme une bonne chose pour permettre aux algériens d'accéder à l'universalité. Mais beaucoup considèrent la rapidité avec laquelle cette décision est anormale. Mais le gouvernement n'a suivi que les ordres présidentiels. Quelques jours avant le début du nouveau semestre, le ministère de l'éducation a publié un manuel pour les élèves de troisième année. Nous avons les bases de l'anglais, d'alphabet et des dialogues adaptés aux réalités algériennes. Ce manuel a été publié en quelque semaines et unique en son genre. Dans certaines régions, les enseignants sont tenus de faire de l'exercice pour obtenir un emploi, tandis que dans d'autres, en particulier dans certaines communautés situées dans le Sahara, les enseignants d'anglais ne peuvent pas être embauchés. Les élèves de ces régions ne peuvent pas assister aux cours d'anglais par ce qu'ils n'ont plus la possibilité d'apprendre le français en raison d'une pénurie d'enseignants. Selon les experts, à l'absence de personnel local formé sur le terrain et les conditions matérielles qui permettent d'embaucher des enseignants dans d'autres régions du pays où le chômage des milliers de jeunes licenciés en langues étrangères, les écoles du nord et des grandes villes ont déjà suffisamment d'enseignants.

2.4 L'impact de l'apprentissage de l'anglais sur l'apprentissage de française

L'acquisition d'une langue seconde ou étrangère représente un processus cognitif complexe, influencé par de nombreux facteurs internes et externes. Parmi ces facteurs, les connaissances linguistiques préalables jouent un rôle prépondérant dans la manière dont un apprenant aborde une nouvelle langue. Dans le contexte spécifique de l'apprentissage du français par des locuteurs maîtrisant déjà l'anglais, ou apprenant simultanément les deux langues, les interactions intralinguistiques revêtent une importance particulière.

2.4.1 Fondements théoriques du transfert

Le concept de transfert linguistique, introduit initialement par Lado (1957) dans son hypothèse de l'analyse contrastive, puis révisé considérablement au fil des décennies, demeure central pour comprendre les interactions entre langues. Odlin (2012) définit le transfert comme « l'influence résultant des similitudes et des différences entre la langue cible et toute autre langue précédemment acquise. » Cette influence peut être positive (facilitatrice) ou négative (interférente).

Jarvis et Pavlenko (2008) ont développé un cadre conceptuel plus nuancé, distinguant différents types de transfert :

- Le transfert conceptuel (au niveau des représentations mentales)
- Le transfert linguistique (phonologique, morphologique, syntaxique, lexical)
- Le transfert pragmatique (conventions d'usage)

Dans le cas spécifique de l'anglais et du français, Ringbom et Jarvis (2009) soulignent l'importance de la typologie linguistique : bien que ces deux langues appartiennent à des branches différentes des langues indo-européennes (germanique et romane respectivement), elles présentent des caractéristiques typologiques partagées qui facilitent certains aspects du transfert.

2.4.2 Dimensions multiples du transfert positif

A-Avantages lexicaux

Étymologie partagée et cognats

L'un des avantages les plus évidents pour les anglophones apprenant le français réside dans le vaste répertoire de vocabulaire partagé. Nation (2013) estime qu'environ 40-45% du lexique anglais moderne dérive du français normand ou du latin partagé, conséquence directe de la conquête normande de 1066 et de l'influence durable du français comme langue de prestige en Angleterre pendant plusieurs siècles.

Selon les recherches de Laufer et Hulstijn (2001), les cognats (mots partageant une étymologie et une forme similaire) facilitent significativement l'acquisition lexicale. Des exemples abondent :

- Famille/family

- Important/important
- Différent/different
- Université/university
- Conversation/conversation

Cobb et Horst (2014) ont quantifié cette similitude, démontrant que jusqu'à 6,000-7,000 mots français sont reconnaissables pour les anglophones sans apprentissage formel, créant ainsi une « zone de confort lexical » considérable pour les débutants.

Mots savants et terminologie scientifique

La parenté lexicale s'étend particulièrement aux registres académiques et scientifiques. Comme l'ont documenté Coxhead et Nation (2001), l'anglais et le français partagent une grande proportion de vocabulaire académique d'origine gréco-latine :

- Hypothèse/hypothesis
- Analyse/analysis
- Synthèse/synthesis
- Théorie/theory

Cette similitude offre un avantage substantiel aux apprenants dans des contextes académiques ou professionnels spécialisés.

B-Avantages grammaticaux et syntaxiques

Structures syntaxiques comparables

Bien que l'anglais soit généralement caractérisé par une structure syntaxique Sujet-Verbe-Objet (SVO) plus rigide que le français, les deux langues partagent cette structure fondamentale, contrairement à d'autres langues comme le japonais (SOV) ou le gallois (VSO). White (2003) suggère que cette similarité structurelle de base facilite l'acquisition des modèles syntaxiques du français par les anglophones.

Temps verbaux parallèles

De nombreux temps verbaux présentent des parallèles conceptuels entre les deux langues.

Par exemple :

- Présent simple → Présent
- Present perfect → Passé composé (dans certains usages)
- Past simple → Passé composé/Imparfait
- Future with "will" → Futur simple

Bardovi-Harlig (2000) a démontré que ces correspondances partielles peuvent servir de point d'ancrage pour la compréhension du système verbal français, même si les nuances d'usage diffèrent.

C-Avantages métacognitifs

Conscience métalinguistique développée

Selon les travaux de Jessner (2006) sur le multilinguisme, les apprenants ayant déjà acquis une langue étrangère développent une conscience métalinguistique accrue la capacité à réfléchir sur et à manipuler les caractéristiques structurelles d'un langage. Cette conscience facilite l'apprentissage ultérieur du français.

Dans une étude longitudinale, Kemp (2007) a documenté comment les apprenants multilingues développent des « stratégies d'apprentissage linguistique » transférables, leur permettant d'aborder plus efficacement une nouvelle langue.

2.4.3 Le modèle de l'acquisition de L3

Bardel et Falk (2012) ont proposé un modèle spécifique pour l'acquisition d'une troisième langue (L3), suggérant que la deuxième langue (L2) joue souvent un rôle plus important que la langue maternelle dans le transfert linguistique vers la L3. Pour les locuteurs non-anglophones ayant appris l'anglais comme L2, cette théorie suggère que l'anglais pourrait servir de "pont" vers le français, surtout si l'anglais est typologiquement plus proche du français que ne l'est leur langue maternelle.

2.4.3.1 Dimensions critiques du transfert négatif

A-Défis phonologiques

Inventaires phonémiques distincts

Le système phonologique français présente plusieurs caractéristiques absentes en anglais qui posent des défis considérables aux apprenants anglophones :

- Les voyelles nasales (/ẽ/, /ã/, /õ/, /œ̃/) n'existent pas en anglais
- Le /r/ uvulaire français (/ʁ/) diffère considérablement du /r/ approximant anglais
- Les voyelles arrondies antérieures (/y/, /ø/, /œ/)
- L'opposition /u/ vs /y/

Flege (2007) a développé le « Speech Learning Model » qui explique pourquoi les phonèmes français similaires mais non identiques aux phonèmes anglais (comme le /t/ français non aspiré vs le /t/ anglais aspiré) sont particulièrement difficiles à acquérir pour les anglophones.

Prosodie et accentuation

L'anglais est une langue à accent tonique où l'accentuation peut tomber sur différentes syllabes selon les mots et joue un rôle distinctif. En revanche, le français présente un accent de groupe plutôt régulier (généralement sur la dernière syllabe du groupe rythmique). Dupoux et al. (2008) ont démontré expérimentalement que cette différence fondamentale conduit à une « surdité accentuelle » chez les francophones apprenant l'anglais, et inversement, à une tendance chez les anglophones à imposer des accents toniques inappropriés en français.

Genre grammatical

L'absence de genre grammatical systématique en anglais (limité principalement aux pronoms personnels) contraste fortement avec le système binaire masculin/féminin du français appliqué aux noms, articles, adjectifs et participes passés. Sabourin et al. (2006) ont documenté les difficultés persistantes des anglophones avec l'acquisition du genre grammatical, même à des niveaux avancés.

Accords grammaticaux étendus

Le système d'accord en français (entre le sujet et le verbe, le nom et l'adjectif, dans les participes passés) est considérablement plus complexe qu'en anglais. Selon Dewaele et Véronique (2001), ces accords représentent une source persistante d'erreurs, même chez les apprenants avancés, en raison de leur complexité et souvent de leur absence de manifestation phonologique.

Position des adjectifs

La position variable des adjectifs en français (antéposés ou postposés selon divers facteurs) contraste avec la position généralement antéposée en anglais. Cette différence, comme l'a souligné Bartning (2000), entraîne fréquemment des erreurs de placement pour les apprenants anglophones.

B-Pièges lexicaux

Faux amis

Les faux amis ou « cognats trompeurs » représentent un défi particulier en raison de leur apparente familiarité. Dewaele (2010) a analysé les erreurs lexicales persistantes causées par des paires telles que :

- "actuellement" (currently) vs "actually" (en réalité)
- "éventuellement" (possibly) vs "eventually" (finalement)
- "demander" (to ask) vs "to demand" (exiger)
- "librairie" (bookstore) vs "library" (bibliothèque)
- "attendre" (to wait) vs "to attend" (assister à)

Collocations et expressions idiomatiques

Les expressions figées et les collocations préférentielles diffèrent considérablement entre les deux langues. Nesselhauf (2005) a documenté comment les apprenants avancés continuent à produire des collocations non idiomatiques en raison du transfert négatif de l'anglais, comme "prendre une décision" calqué sur "take a decision" (plutôt que "prendre une décision").

C-Implications cognitives et psycholinguistiques

Avantages cognitifs du bilinguisme

Les recherches récentes en neurosciences cognitives suggèrent que le bilinguisme lui-même, indépendamment des langues spécifiques impliquées, confère des avantages cognitifs qui peuvent faciliter l'apprentissage ultérieur de langues. Bialystok et Barac (2012) ont documenté comment les bilingues développent :

- Une flexibilité cognitive accrue
- Des capacités d'inhibition supérieures
- Une meilleure attention sélective
- Des capacités de résolution de problèmes renforcées

Ces compétences exécutives améliorées peuvent potentiellement faciliter l'apprentissage du français pour les personnes maîtrisant déjà l'anglais comme L2.

Représentations linguistiques mentales

Selon le modèle RHM (Revised Hierarchical Model) proposé par Kroll et Stewart (1994), les apprenants débutants d'une L2 accèdent initialement au sens des mots via leur L1, tandis que les apprenants avancés développent des connexions directes entre concepts et lexique L2. Pour les apprenants de français ayant déjà maîtrisé l'anglais, Pavlenko (2009) suggère que cette architecture cognitive préexistante peut accélérer le développement lexical en français, particulièrement pour les concepts déjà lexicalisés en anglais.

2.4.4 Applications pédagogiques et implications pratiques

A-Approches contrastives

Les recherches de Kupferberg et Olshtain (1996) démontrent l'efficacité des approches pédagogiques contrastives qui attirent explicitement l'attention des apprenants sur les similitudes et différences entre l'anglais et le français. Cette "instruction contrastive explicite" aide les apprenants à :

- Capitaliser sur les transferts positifs potentiels
- Anticiper et éviter les interférences négatives

- Développer une conscience métalinguistique comparative

B-Stratégies différenciées selon le niveau

James (1998) propose une adaptation des stratégies pédagogiques selon le niveau de compétence :

- Pour les débutants : exploiter massivement les cognats et similitudes lexicales pour construire rapidement un vocabulaire réceptif
- Pour les niveaux intermédiaires : attention particulière aux « faux amis » et aux différences subtiles
- Pour les niveaux avancés : focus sur les aspects pragmatiques et sociolinguistiques divergents

C-L'intercompréhension comme approche

Le concept d'intercompréhension, développé notamment par Meissner (2004) et appliqué aux langues romanes, propose d'exploiter systématiquement les similitudes entre langues apparentées. Pour les anglophones apprenant le français, cette approche suggère de commencer par développer des compétences réceptives (lecture, compréhension orale) en s'appuyant sur le lexique partagé avant d'aborder la production.

2.4.5 Recherches empiriques récentes

Lindqvist et Bardel (2014) ont conduit une étude longitudinale sur trois ans auprès d'apprenants suédophones de français ayant préalablement acquis l'anglais. Leurs résultats suggèrent que l'influence de l'anglais :

- Diminue progressivement au niveau lexical avec l'avancement en français
- Persiste plus longtemps au niveau phonologique
- Évolue d'une influence principalement négative (interférence) vers une influence principalement positive (ressource)

L'analyse de corpus d'apprenants par Granger (2008) a révélé des patterns spécifiques d'influence de l'anglais sur la production écrite en français :

- Surextension de cognats anglais-français

- Calques structurels et phraséologiques
- Sous-utilisation de constructions spécifiquement françaises sans équivalent direct en anglais

Des études d'imagerie cérébrale par Abutalebi et Green (2007) ont montré que les régions cérébrales activées lors de l'utilisation d'une L3 se superposent partiellement avec celles de la L2, suggérant une interaction neurologique entre les langues non-natives. Cette découverte appuie l'hypothèse que l'anglais comme L2 influence neurologiquement l'apprentissage ultérieur du français.

2.4.6 Contextes d'apprentissage spécifiques

A-Contexte académique et scientifique

Dans les domaines scientifiques et académiques, Truchot (2008) a documenté comment la maîtrise préalable de l'anglais académique facilite considérablement l'acquisition du français académique, en raison de :

- La terminologie scientifique largement partagée
- Les conventions textuelles similaires (articles scientifiques, essais argumentatifs)
- Les pratiques discursives comparables

B-Contexte professionnel

Dans le domaine professionnel, Louhiala-Salminen et Kankaanranta (2012) ont étudié comment la connaissance de l'anglais des affaires (Business English) peut servir de tremplin vers l'acquisition du français des affaires, particulièrement dans les contextes multinationaux où les deux langues coexistent.

C-Contexte de l'immersion linguistique

Les programmes d'immersion linguistique en français pour les élèves anglophones, particulièrement répandus au Canada, ont fait l'objet d'études extensives. Cummins (2014) a démontré comment le développement parallèle des compétences en anglais et en français conduit à un renforcement mutuel des compétences linguistiques dans les deux langues, validant l'hypothèse d'interdépendance développementale.

2.5 L'apprentissage des langues étrangère de niveau 3eme année primaire

D'après l'étude de Bouhadiba (2015), l'enseignement du français en 3ème année primaire bénéficie d'un volume horaire de 3 heures hebdomadaires réparties sur plusieurs séances. Cette répartition vise à favoriser une exposition régulière à la langue et à diversifier les activités d'apprentissage.

Le curriculum s'organise généralement autour de trois projets annuels, chacun s'étendant sur une période de 8 à 10 semaines. Chaque projet est conçu pour développer progressivement les compétences langagières visées tout en s'inscrivant dans une thématique accessible aux jeunes apprenants (famille, école, environnement proche, etc.)

L'Algérie a connu plusieurs réformes de son système éducatif qui ont directement impacté l'enseignement des langues étrangères. Après l'indépendance en 1962, une politique d'arabisation progressive a été mise en place, mais le français a conservé une place importante en tant que première langue étrangère (Benrabah, 2014). Cette situation reflète la complexité des rapports historiques entre l'Algérie et son passé colonial.

Selon Queffélec et al. (2020), la politique linguistique algérienne s'est articulée autour de trois axes principaux :

- La valorisation de l'arabe comme langue nationale et officielle
- Le maintien du français comme langue de communication internationale
- Plus récemment, l'ouverture à l'anglais pour répondre aux exigences de la mondialisation

La loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, modifiée en 2018, constitue le cadre juridique de référence pour l'enseignement des langues étrangères. Cette loi stipule que "l'école algérienne a pour mission de former un citoyen doté d'une conscience nationale et d'une ouverture sur l'universalité" (Journal Officiel de la République Algérienne, 2008, p.7). L'enseignement des langues étrangères s'inscrit dans cette vision.

En 2019, le Conseil Supérieur de l'Éducation a recommandé le renforcement de l'enseignement des langues étrangères dès le cycle primaire (Conseil Supérieur de

l'Éducation, 2019), conduisant à l'introduction expérimentale de l'anglais en parallèle du français.

Le programme de français en 3^{ème} année primaire s'articule autour de trois domaines d'apprentissage (ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2020) :

- L'oral : compréhension et production (40% du volume horaire)
- La lecture (40% du volume horaire)
- L'écriture (20% du volume horaire)

Ces domaines sont organisés en projets pédagogiques (généralement 3 projets par année) qui s'étendent sur plusieurs séquences didactiques. Chaque projet aboutit à une production finale (album, affiche, saynète, etc.) qui mobilise les compétences linguistiques acquises.

L'introduction de l'anglais en primaire a fait l'objet d'une expérimentation initiée en 2016 dans 60 écoles pilotes à travers différentes wilayas (Benali, 2021). Suite aux résultats encourageants de cette phase expérimentale, le ministère de l'Éducation Nationale a décidé d'étendre progressivement cet enseignement.

En 2022, une circulaire ministérielle (n°162 du 17 mai 2022) a officialisé l'introduction de l'anglais en 3^{ème} année primaire dans 853 écoles réparties sur l'ensemble du territoire national, avec un volume horaire de 90 minutes par semaine (Conseil des Ministres, 2022).

A-Approche méthodologique

Selon Derradji (2020), l'enseignement de l'anglais en primaire se caractérise par :

- Une approche communicative adaptée aux jeunes apprenants
- Une pédagogie du jeu et de l'action (TPR - Total Physical Response)
- L'utilisation extensive de supports visuels et sonores
- Une progression en spirale autour de centres d'intérêt

B-Contenus linguistiques

Le référentiel pour l'anglais en 3ème année primaire comprend (Direction de l'Enseignement Primaire, 2022) :

C-Fonctions langagières

- Se présenter et présenter quelqu'un
- Saluer et prendre congé
- Identifier des objets familiers
- Exprimer des goûts simples
- Compter jusqu'à 10

Grammaire

- Structures "I am/My name is"
- Questions simples avec "what"
- Prépositions de lieu élémentaires
- Adjectifs possessifs de base

Lexique

- Salutations
- Nombres (1-10)
- Couleurs
- Objets de la classe
- Animaux communs

Une étude conduite par l'Institut National de Recherche en Éducation (INRE, 2021) sur l'expérimentation de l'anglais en primaire a révélé que :

- 73% des élèves développent une attitude positive envers l'apprentissage de l'anglais
- Les performances en compréhension orale sont satisfaisantes (65% de réussite)

- L'expression orale demeure limitée (52% de réussite)
- Les compétences écrites restent embryonnaires

2.6 L'objectif de l'enseignement apprentissage des langues étrangère de niveau de 3eme année primaire

L'hypothèse de la période critique (CPH) soutient qu'il existe une période critique pour qu'une personne apprenne une nouvelle langue et atteigne le niveau de compétence d'une langue maternelle. Cette période commence généralement vers l'âge de deux ans et se termine avant la puberté. On pense que les personnes qui commencent l'apprentissage d'une langue étrangère très tôt dans leur vie acquièrent généralement un niveau de compétence plus élevé que celles qui commencent plus tard. À cet égard, (Bialystok et Hakuta, 1999) ont déclaré : « Il est tentant de croire que les enfants apprennent mieux une langue seconde que les adultes parce que leur cerveau est spécifiquement organisé pour apprendre une langue, contrairement à celui des adultes. » C'est l'explication de l'hypothèse de la période critique. Les preuves à l'appui proviennent de plusieurs sources. L'observation informelle montre de manière irréfutable que les enfants réussissent mieux que les adultes à maîtriser une langue seconde. Des études empiriques confirment cette tendance en démontrant des différences de performance entre les enfants et les adultes apprenants sur diverses tâches et mesures. (P.176) De plus, Penfield a suggéré que la plasticité cérébrale de l'enfant lui confère des capacités supérieures, notamment dans l'acquisition d'unités de langage. Il a donc recommandé l'enseignement des langues étrangères dès le plus jeune âge à l'école. L'âge est reconnu comme un facteur clé de l'apprentissage d'une L2, déterminant de manière significative les progrès de l'apprenant. Selon une étude du Dr Paul Thompson, professeur de neurologie à l'UCLA, les zones du cerveau humain spécialisées dans l'apprentissage de nouvelles langues se développent rapidement entre six ans et le début de l'adolescence (11 à 15 ans). Les enfants retiennent l'information comme des éponges. Le cerveau d'un enfant est conçu pour absorber inconsciemment de nouvelles informations. De nombreux spécialistes affirment que l'un des avantages de l'enseignement de l'anglais dès le plus jeune âge est la réduction des interférences de la langue maternelle, comme le soutiennent de nombreux chercheurs en SLA. À cet égard, de nombreux enseignants et linguistes notent que les interférences de la langue maternelle sont moins observées avant l'âge de dix ans, ce qui facilite l'apprentissage des jeunes apprenants. Un démarrage précoce peut être bénéfique pour l'apprentissage de l'anglais, car les enfants sont enthousiastes et naturellement réceptifs à

l'apprentissage des langues étrangères. Avant la puberté, ils sont prêts à imiter la prononciation sans inhibition ni gêne comme les apprenants plus âgés. Les jeunes enfants ont une curiosité naturelle et une plus grande capacité à acquérir du nouveau vocabulaire et de nouvelles idées.

L'apprentissage de langue à cet âge peut aussi englober les objectives suivants :

- Initier l'élève aux fondements de la communication orale dans la langue étrangère
- Familiariser l'apprenant avec les sons et l'intonation spécifiques à la langue cible
- Permettre la compréhension et la production d'énoncés simples liés à l'environnement immédiat
- Sensibiliser l'élève à l'existence d'autres cultures et modes de vie
- Développer des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle
- Introduire des éléments culturels adaptés à l'âge des apprenants
- Construire un socle linguistique fondamental (lexique de base, structures simples)
- Préparer à l'acquisition de compétences plus complexes dans les années suivantes
- Favoriser le développement de stratégies d'apprentissage adaptées aux langues

2.7 Les capacités des enfants de 3^{ème} année primaire pour apprendre deux langues étrangères simultanément.

À l'âge de 8 à 9 ans correspondant à la troisième année du primaire, les enfants disposent de facultés cognitives propices à l'acquisition simultanée de deux langues étrangères, telles que le français et l'anglais. Toutefois, cette démarche requiert des approches pédagogiques ajustées à leur développement.

Jean Piaget (1952) indique que les enfants de cet âge évoluent dans la phase des opérations concrètes, marquée par une structuration progressive de la pensée logique. Leur plasticité neuronale, encore très active (Lightbown & Spada, 2021), facilite la perception et la reproduction de nouveaux sons, qu'il s'agisse de phonèmes propres au français comme "on" ou "an", ou bien de sons caractéristiques de l'anglais tels que "th" ou "sh". L'apprentissage de deux langues simultanément peut stimuler des fonctions

cognitives précises. D'après Bialystok (2011), cette gestion parallèle de systèmes linguistiques développe les fonctions exécutives telles que l'attention, la flexibilité mentale et la capacité à alterner entre différentes tâches. L'enfant doit, par exemple, apprendre à activer une langue tout en inhibant l'autre, ce qui mobilise des capacités d'adaptation importantes. Toutefois, puisque la mémoire de travail est encore en maturation (Gathercole & Baddeley, 1993), certains élèves peuvent rencontrer des difficultés à manipuler plusieurs éléments linguistiques en même temps. Une exposition précoce au bilinguisme renforce également la conscience métalinguistique et l'aptitude à réfléchir sur le fonctionnement des langues (Jessner, 2008). Par exemple, un élève peut facilement établir des correspondances entre "famille" en français et "family" en anglais, facilitant l'enrichissement lexical. Cummins (1979) affirme par ailleurs que les compétences développées dans une langue peuvent se transférer à une autre. L'environnement pédagogique est aussi déterminant. À cet âge, les enfants répondent bien aux supports ludiques comme les chansons, les jeux de rôles ou les comptines bilingues, qui captent leur attention et favorisent la motivation (Cameron, 2001). Cependant, certains obstacles peuvent survenir, tels que les interférences linguistiques, en particulier lorsque des mots ou structures se ressemblent dans les deux langues. Selon Ellis (2005), une planification rigoureuse est nécessaire pour éviter les confusions grammaticales et phonologiques. Par ailleurs, la durée d'attention des enfants étant limitée (environ 20 à 25 minutes selon Cameron, 2001), il est essentiel d'adopter des séances d'apprentissage courtes et dynamiques. Enfin, la réussite de ce type d'enseignement dépend également de facteurs extérieurs comme l'implication des enseignants, l'exposition aux langues en dehors du cadre scolaire et la participation des familles dans le suivi de l'apprentissage. À 8-9 ans, les enfants se situent dans une phase de développement cognitif décrite par Piaget (1952) comme le stade des opérations concrètes. Ils commencent à raisonner de manière logique et à organiser leurs connaissances, ce qui facilite l'apprentissage structuré des langues. De plus, leur plasticité cérébrale reste élevée, bien qu'elle diminue progressivement après la petite enfance (Lightbown & Spada, 2021). Cette plasticité leur permet de distinguer et d'imiter les sons des langues étrangères, comme les nasales françaises ("on", "an") ou les consonnes anglaises ("th", "sh").

Bialystok (2011) souligne que l'apprentissage de plusieurs langues à cet âge renforce les fonctions exécutives, notamment l'attention sélective et la flexibilité cognitive. Par

exemple, jongler entre le français et l'anglais oblige les enfants à inhiber une langue pour activer l'autre, développant ainsi leur contrôle cognitif. Cependant, leur mémoire de travail, encore en développement, peut limiter la quantité d'informations qu'ils retiennent simultanément (Gathercole & Baddeley, 1993).

L'exposition à deux langues étrangères offre plusieurs bénéfices. Premièrement, elle favorise la conscience métalinguistique, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur les structures linguistiques (Jessner, 2008). Par exemple, un enfant peut remarquer que "family" (anglais) ressemble à "famille" (français), ce qui accélère l'acquisition du vocabulaire. Deuxièmement, selon Cummins (1979), les compétences linguistiques se transfèrent entre les langues : maîtriser les nombres en anglais ("one, two, three") peut faciliter l'apprentissage des équivalents français ("un, deux, trois").

De plus, les enfants de cet âge sont motivés par des activités ludiques et sociales. Des études montrent que les jeux, chansons et interactions en groupe stimulent leur engagement (Cameron, 2001). Par exemple, chanter *Twinkle, Twinkle, Little Star* en anglais et *Frère Jacques* en français renforce la mémorisation tout en rendant l'apprentissage agréable.

Malgré ces atouts, apprendre deux langues étrangères simultanément peut poser des défis. La confusion linguistique est un risque, surtout si les langues partagent des similitudes (ex. : "animal" en anglais et en français). Ellis (2005) note que les enfants peuvent mélanger les systèmes phonétiques ou grammaticaux sans une séparation claire des contextes d'apprentissage. De plus, leur capacité d'attention limitée à cet âge (environ 20-25 minutes selon Cameron, 2001) nécessite des leçons courtes et variées.

Un autre facteur est la charge cognitive : assimiler le vocabulaire, la prononciation et les règles de base de deux langues peut surcharger leur mémoire à court terme (Gathercole & Baddeley, 1993). Enfin, le succès dépend aussi de facteurs externes comme la qualité de l'enseignement, l'exposition à la langue et le soutien parental.

Cadre Pratique

Partie I

1.Introduction partielle :

L'intégration de l'anglais dans l'enseignement primaire en Algérie constitue un placement pédagogique important sur l'apprentissage du français, en particulier à l'oral. La troisième année primaire (3AP), étant le niveau où cette langue est nouvellement intégrée, représente un terrain d'étude pertinent pour analyser les interactions linguistiques entre ces deux langues étrangères.

Cette recherche vise à explorer les effets de cette cohabitation linguistique sur la production orale des apprenants, en identifiant les difficultés qu'ils rencontrent et les stratégies utilisées pour développer leurs compétences langagières.

2.Méthodologie de recherche :

Pour mener à bien cette étude, nous avons adopté une approche combinant des méthodes qualitatives et quantitatives.

Notre objectif est de recueillir des données pour mieux comprendre l'influence de l'enseignement de deux langues étrangères en parallèle sur l'expression orale de l'apprenant, en mettant en évidence les erreurs fréquentes, les interférences linguistiques et les réactions des acteurs éducatifs face à cette nouvelle réalité.

2.1 L'échantillon et lieu de l'enquête :

L'étude s'est déroulée à l'école primaire **Nâas Ben Mhammed** à Mécheria, où une classe de **32 élèves de 3AP** a été choisie comme échantillon d'analyse. Ce niveau scolaire constitue un cadre idéal pour observer les premières influences de cette langue face à l'apprentissage du français.

Les enseignants et les parents ont également été concernés par l'étude afin de recueillir leur perception et les défis liés à cette double exposition linguistique et des stratégies d'accompagnement mises en place.

2.2 Les techniques de recherche :

Afin d'obtenir des données précises et variées, nous avons opté pour deux méthodes complémentaires :

1. **L'observation en classe** : Elle permet d'étudier les interactions orales des élèves, d'identifier les difficultés liées à l'oral et d'analyser l'impact de la présence de l'anglais et le français sur leur expression.
2. **Le questionnaire** : Destiné aux enseignants et aux parents, il vise à recueillir des informations sur les perceptions relatives à l'apprentissage de l'oral en français dans un contexte où l'anglais est introduit.

2.3 Expérience faite sur le terrain :

2.3.1 Le déroulement de l'observation en classe :

Afin de recueillir des données concrètes, nous nous sommes rapprochés de l'école primaire Nâas Ben Mhammed pour assister à des séances d'enseignement/apprentissage de l'anglais dans une classe de troisième année composés de 32 élèves .Ainsi, nous avons effectué 10 Séances d'observation tout au long de notre expérimentation.

Premier jour d'observation :

La première séance s'est déroulée avec l'enseignant d'anglais. L'activité proposée pour cette séance, était l'apprentissage des couleurs (marron, rose, orange, jaune, violet). L'enseignant utilise des images, des chansons pour aider les élèves à assimiler ces notions. Il fait répéter les couleurs à ses élèves pour assurer leur mémorisation.

Les élèves montrent certaine difficulté à mémoriser les couleurs, mais leur motivation et leur engagement étaient visibles tout au long de la séance. Toutefois, certains ont eu recours au français pour répondre. L'enseignant corrige leurs erreurs de prononciation et il répète la consigne lorsqu'un élève répond en français.

Deuxième jour d'observation :

L'objectif de cette séance était l'apprentissage de quelques lettres (les phonèmes) : **I, J, L, T, U**.

L'enseignant utilise le tableau et des supports comme des images et le tableau syllabique pour assurer la mémorisation. La méthode d'enseignement se base ici sur la répétition pour favoriser l'apprentissage.

Les élèves sont motivés et ont répondu de manière spontanée. Cependant, **40 % des élèves ont utilisé le français**, pour la prononciation. L'enseignant a pris soin de corriger leurs erreurs.

Troisième jour d'observation :

Cette séance était consacrée pour apprendre les membres de la famille. L'enseignant utilise des images, des jeux de rôle et un support auditif (comptine) pour aider les élèves à retenir les mots.

Les élèves ont rencontré des difficultés particulières avec ces nouveaux mots, par rapport à la prononciation. Cependant et grâce à une méthode basée sur la répétition, la majorité des élèves ont réussi à mémoriser les termes essentiels.

L'enseignant à son tour, corrige leurs erreurs de prononciation et les encourage à utiliser l'anglais plutôt que le français. Toutefois, environ 20 % des élèves continue à recourir à la langue française pour répondre.

Quatrième jour d'observation :

Le but de cette séance est de faire apprendre aux élèves les jours de la semaine. L'enseignant utilise la répétition pour les aider à bien mémoriser les noms des jours en anglais.

Les élèves ont montré une certaine difficulté à prononcer certains jours, par exemple "Thursday" et "Wednesday". Grâce à l'utilisation de la comptine, la majorité des élèves ont réussi à retenir l'ordre des jours de la semaine.

L'enseignant corrige les erreurs de prononciation et encourage les apprenants à donner leurs réponses en anglais. Cependant, environ 15 % des élèves utilise le français pour répondre à certain jours de semaine comme (dimanche, lundi, mercredi)

Cinquième jour d'observation :

Cette séance était basée sur l'apprentissage des lettres (phonèmes) : (B, K, H, M). L'enseignant utilise le tableau syllabique et des cartes contenant des images comme un exemple et des activités de reconnaissance pour faciliter l'apprentissage.

Certains élèves éprouvent des difficultés à distinguer certaines lettres, en particulier "B" et "P". Grâce à la répétition et à l'utilisation de gestes associés aux sons, plusieurs élèves ont progressivement mieux différencié les lettres.

L'enseignant a insisté sur la prononciation correcte et a corrigé individuellement les erreurs. Malgré cela, quelques élèves ont spontanément utilisé le français pour articuler les sons.

Sixième jour d'observation :

L'objectif de la sixième séance d'observation est l'apprentissage de quelques lettres : C, A, D, E, G. L'enseignant utilise le manuel, le tableau et des cartes qui contiennent la lettre avec une image autant qu'un exemple et un tableau syllabique pour assurer la mémorisation. Les élèves participent activement et ils montrent leur motivation, mais quelques élèves rencontrent une certaine difficulté à distinguer la prononciation des sons entre le français et l'anglais.

Septième jours d'observation :

L'objectif principal de cette séance est faire apprendre certains noms de légumes aux élèves. L'enseignant utilise des supports comme des images pour les aider à bien retenir le vocabulaire. Seuls 20 % des élèves ont participé activement, tandis que les autres ont rencontré des difficultés à mémoriser les noms des légumes. Parmi ces élèves, 5 élèves ont répondu à quelques noms de légumes en français, comme "pomme de terre", "tomate" et "salade". L'enseignant encourage l'utilisation de l'anglais et corrige les erreurs.

Huitième jour d'observation :

L'objectif principal de cette séance est l'apprentissage de quelques lettres comme le: O, G, F, S. L'enseignant utilise le manuel et le tableau. Sa méthode base sur la répétition et il demande aux élèves de donner des exemples pour chaque son afin de consolider l'apprentissage et la participation. Les élèves montrent une motivation à participer et à s'exprimer. Néanmoins, un certain nombre d'apprenants rencontrent des difficultés à faire la différence concernant la prononciation des lettres ; ils les prononcent une fois en français et autre en anglais. L'enseignant corrige attentivement les erreurs, il les encourage à répéter les lettres en anglais.

Neuvième jour d'observation :

L'activité proposée pour cette séance c'est les noms des animaux. L'enseignant utilise une vidéo comme support pédagogique pour encourager les élèves à retenir le vocabulaire. La vidéo présente une image suivie par le nom de chaque animal avant que les apprenants n'essayent de le répéter, l'utilisation de la vidéo facilite la participation et encourage à mieux prononcer les mots. Les élèves montrent activement leur motivation. De plus, dans cette séance d'observation aucun recours à la langue française n'a été marqué.

Dixième jour d'observation :

Cette séance a pour objectif de faire apprendre aux élèves à se présenter en indiquant leur nom et ainsi que leur âge. Cependant, 60 % des élèves rencontrent une difficulté à formuler une présentation correcte et ils hésitent avant de répondre et ils prennent un certain temps pour formuler la phrase, mélangeant souvent le français et l'anglais dans une même phrase, comme par exemple : *"Je m'appelle... I have 9 (neuf) ans."*, *"My name is i have 9 (neuf) years old "*. Cette difficulté peut s'expliquer dans le fait que, les élèves avaient appris la même leçon en français dans la même semaine (la séance du français est programmée le lundi et celle de l'anglais le mercredi), ce qui a causé des interférences linguistiques. En raison de ces obstacles et du manque de temps (45 minutes pour chaque séance) l'assimilation de l'objectif de la séance est restée inachevée.

2.3.2 Enquête par questionnaire :

En complément de l'observation, un questionnaire a été élaboré afin de collecter des données sur la perception des enseignants et des parents quant à l'impact de l'anglais sur la production orale en français. Celui-ci a été soumis à 10 enseignants et aux 10 parents des élèves concernés.

Ce questionnaire aborde plusieurs concepts, dont :

- L'impact du contexte social et de la motivation sur l'apprentissage de l'oral.
- L'importance de l'âge dans le développement des compétences orales.
- Les confusions fréquentes chez les apprenants lors de la production orale.
- Les phénomènes d'interférence phonétique et lexicale entre le français et l'anglais.

Les questions ont été élaborées de façon claire et accessible pour garantir des réponses précises et exploitables, facilitant ainsi l'analyse des données et la compréhension des défis liés à cette nouvelle situation d'apprentissage.

2.3.2.1 Analyse du questionnaire des enseignants :

La première partie de l'analyse est consacrée à l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de la langue anglaise. Les questions posées sont présentées en trois parties : informations générales, enseignement de l'oral en classe et les facteurs influençant l'apprentissage de l'oral.

- **La première partie : informations générales (question 1-question 2) :**

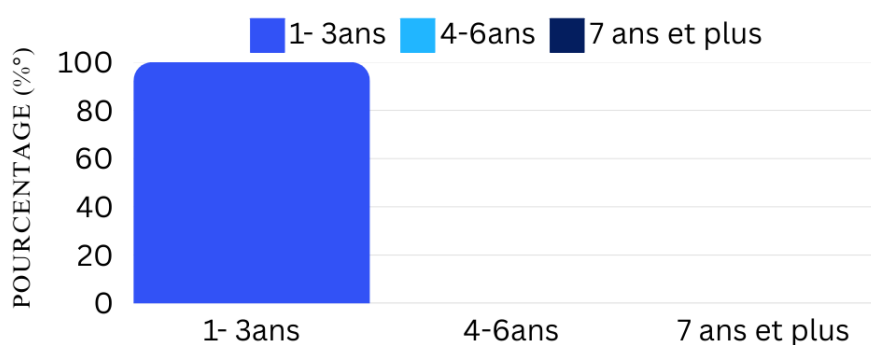
Cette partie du questionnaire vise à obtenir des informations générales des enseignants.

- **Question 01 : année d'expérience dans l'enseignement du primaire :**

Le but de cette question est de connaître l'expérience des enseignants dans l'enseignement primaire afin d'analyser leur perception, leurs attitudes et leurs méthodes pédagogiques qu'ils utilisent dans l'enseignement de cette langue.

Figure 1: Expérience des enseignants

• ANNÉES D'EXPÉRIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DU PRIMAIRE :



100 % des enseignants questionnés ont entre **1-3 ans d'expérience** et il est nécessaire de souligner **que l'implantation de l'anglais dans l'enseignement primaire en Algérie** s'est mise en place que depuis trois ans. Cela signifie que l'ancienneté des enseignants coïncide avec la réforme de l'intégration de cette langue au primaire.

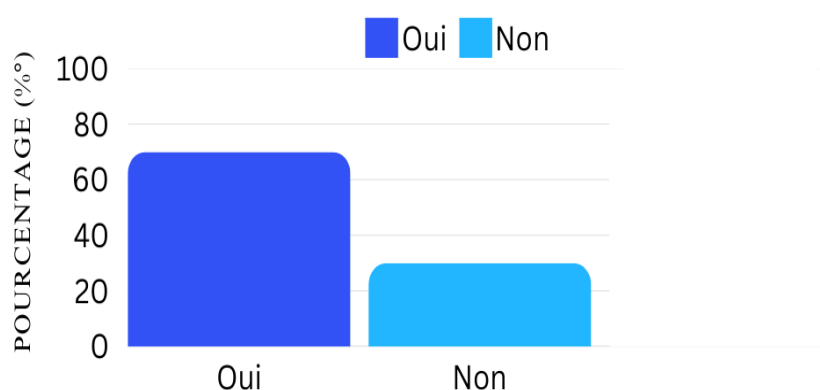
Ces données exposent **des enseignants en début de carrière**, ce qui nécessite leur besoin en formation pour s'adapter aux défis liés à l'enseignement de l'anglais.

- **Question 02 : Avez- vous suivi une formation spécifique pour enseigner l'anglais ?**

L'objectif de cette question est de savoir si cette nouvelle génération d'enseignants avaient suivi une formation spécifique pour l'enseignement de l'anglais en 3AP.

Figure 2 : Formation en anglais

- AVEZ-VOUS SUIVI UNE FORMATION SPÉCIFIQUE POUR ENSEIGNER L'ANGLAIS EN PRIMAIRE ?



70 % des enseignants déclarent qu'ils ont suivi une formation, ce qui signifie qu'il y a une préparation pédagogique adaptée à l'enseignement de cette langue. En revanche, 30 % d'autres n'ont pas suivi de formation dédiée à l'enseignement de l'anglais, ce qui peut amener des interrogations sur leur maîtrise des approches et les méthodologies liées à l'enseignement de l'anglais au primaire.

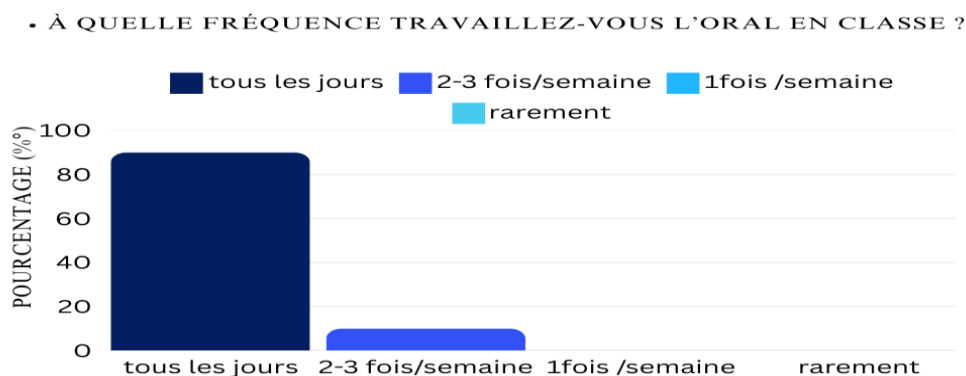
- **La deuxième partie de l'enseignement de l'oral en classe (Du question 3 jusqu'à question 5) :**

Cette partie repose sur l'analyse de l'enseignement de l'oral en anglais aux classes de 3AP. Cela permet de mieux comprendre les défis pédagogiques et d'identifier des pistes d'amélioration.

- **Question 03 : A quelle fréquence travaillez-vous l'oral en classe ?**

Cette question vise à connaître la fréquence à laquelle l'oral est pratiqué en classe afin de mesurer l'importance accordée à cette compétence dans l'enseignement de l'anglais en 3AP.

Figure 3: Fréquence de l'oral en classe

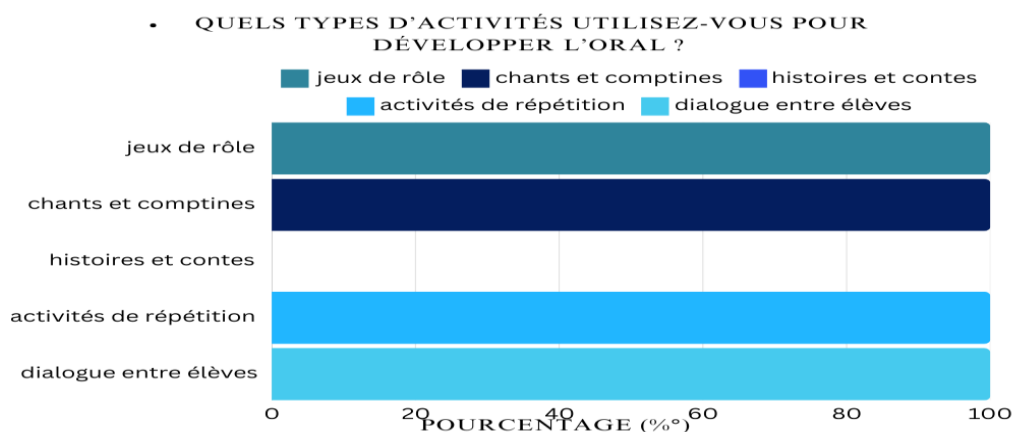


Les résultats montrent que 90 % des enseignants travaillent l'oral tous les jours, tandis que 10 % l'intègrent 2 à 3 fois par semaine. Ces données indiquent que l'oral occupe une place essentielle dans l'apprentissage de l'anglais en 3AP, ce qui favorise l'interaction et l'expression orale dès le jeune âge en accord avec les approches communicatives.

- **Question 04 : Quels type d'activités utilisez-vous pour développer l'oral ?**

Cette question vise à identifier les types d'activités utilisés par les enseignants pour développer l'oral en anglais en 3AP.

Figure 4: Type d'activité



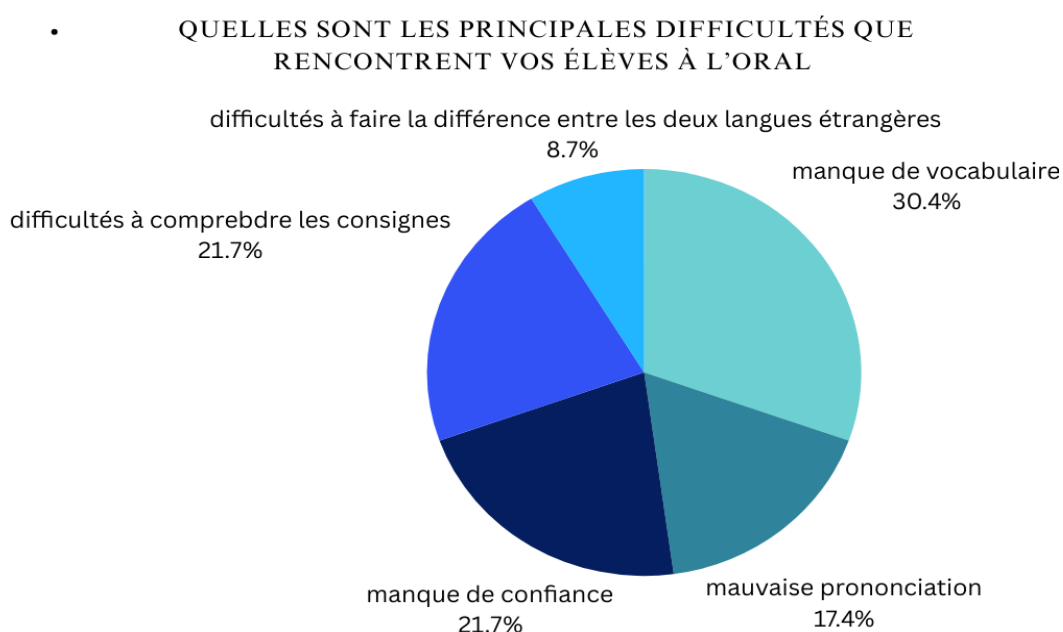
Les résultats montrent que 100 % des enseignants utilisent les jeux de rôle, les chants, les comptines, les activités de répétition et les dialogues entre élèves pour travailler

l'oral. Ces résultats indiquent que ces approches sont adoptées car elles sont considérées comme efficaces pour encourager l'interaction, améliorer la prononciation et renforcer l'apprentissage de manière ludique et dynamique.

- **Question 05 : Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves à l'oral ?**

Cette question représente les principales difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de l'oral en anglais

Figure 5 : Les difficultés rencontrées



Les résultats indiquent que la difficulté la plus fréquente est le manque de vocabulaire à raison de (30 %) des réponses, suivi par le manque de confiance et des difficultés à comprendre les consignes (21.7 % chacun). Et la mauvaise prononciation (17.4 %) qui est également un défi important. De plus, 10 % des enseignants signalent une difficulté à différencier le français de l'anglais, ce qui signifie un besoin d'accompagnement spécifique pour éviter les interférences linguistiques et renforcer l'acquisition du vocabulaire et de la prononciation.

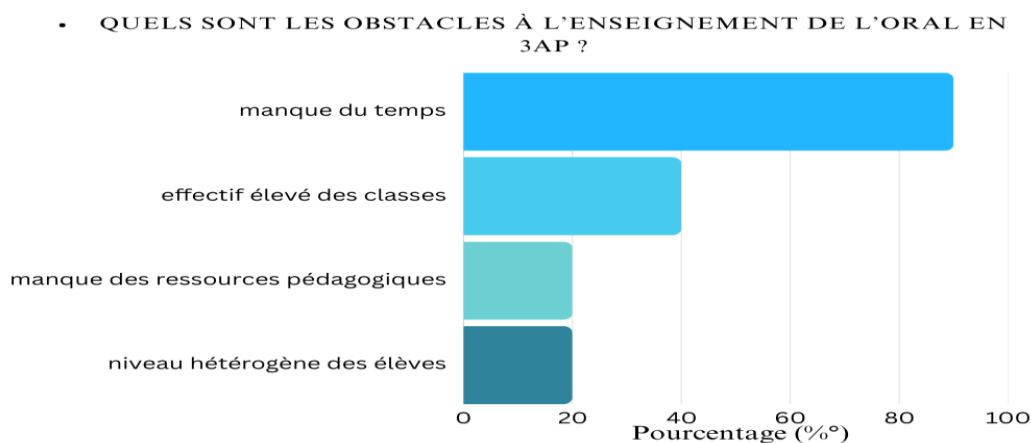
- **La troisième partie sur les facteurs influençant l'apprentissage de l'oral (de la question 6 jusqu'à la question 9) :**

Cette partie a identifié les facteurs influençant l'apprentissage de l'oral en anglais en 3AP . Ce qui aide à mieux comprendre les conditions d'enseignement et leurs impacts sur le développement des compétences orales.

- **Question 06 : quels sont les obstacles à l'enseignement de l'oral en 3ap ?**

L'objectif de cette question est d'identifier les principaux obstacles rencontrés par les enseignants dans l'enseignement de l'oral en anglais en 3AP.

Figure 6 : Les obstacles



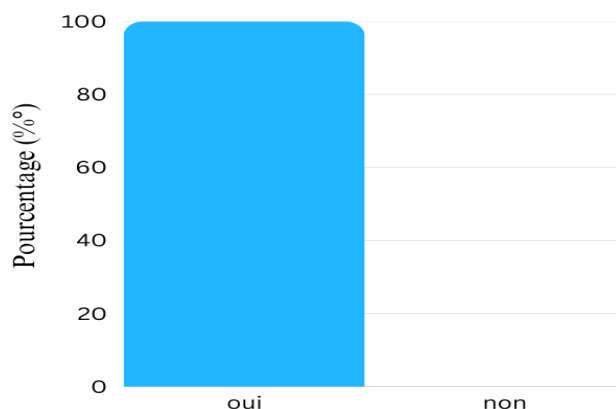
Les résultats indiquent que le manque de temps en classe (90 %) est le principal obstacle rencontré. Ainsi, (40 %) est le pourcentage qui affirme que l'effectif des classes est élevée et pour le manque de ressources pédagogiques et l'hétérogénéité des élèves est de (20 % chacun) sont également des difficultés mentionnées par les enseignants. Ces difficultés soulignent la nécessité d'une réduction du temps d'apprentissage et d'effectifs des élèves, ainsi qu'un meilleur accès aux ressources adaptées pour améliorer l'enseignement de l'oral.

- **Question 07 : pensez vous que le programme officiel met assez l'accent sur l'oral ?**

Cette question vise à avoir une idée sur la perception des enseignants en ce qui concerne l'oral dans le programme officiel d'anglais en 3AP.

Figure 7: Le programme et l'oral

- Pensez-vous que le programme officiel met assez l'accent sur l'oral ?



100 % des enseignants répondent par « Oui », ce qui indique que le programme met suffisamment l'accent sur l'oral. Cela montre que l'apprentissage de l'oral est une priorité dans l'enseignement de l'anglais au cycle primaire.

- **Question 08 : Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement de l'orale en 3ap ?**

Cette question vise à recueillir les propositions des enseignants pour améliorer l'enseignement de l'oral en anglais en classes de 3AP.

Proposition des enseignants	Pourcentage
Intégration des nouvelles technologies (tablettes, Data Show, TIC)	60%
Création de laboratoires de langues équipés	30%
Augmentation du volume horaire et amélioration des supports pédagogiques	20%

Tableau 1: les propositions

Les résultats montrent que 60 % des enseignants recommandent l'intégration des nouvelles technologies pour moderniser l'enseignement. Et 30 % préconisent la création de laboratoires de langues afin de fournir un cadre structuré pour la pratique de l'oral.

Enfin, 20 % suggèrent d'augmenter le volume horaire et d'améliorer les supports pédagogiques. Ces résultats soulignent l'importance des ressources matérielles et du temps d'apprentissage pour renforcer les compétences orales des élèves en anglais.

- **Question 09 : Auriez-vous d'autres remarques sur l'apprentissage de l'anglais à l'oral en primaire**

Cette question a pour objectif de recueillir les remarques générales des enseignants sur l'apprentissage de l'anglais à l'oral en classes de 3AP.

Remarque des enseignants	Pourcentage
Besoin de laboratoires de langues ou phonétiques	20%
Nécessité d'une meilleure planification et organisation	10%
Importance de fournir du matériel pédagogique (cahiers d'activités, outils)	30%
Manque de temps pour des activités ludiques	10%
Accent à mettre sur l'enrichissement du vocabulaire	10%
Éviter l'interférence entre le français et l'anglais	10%
Besoin de supports spécifiques pour l'oral (ex. fiches de dessin)	10%

Tableau 2: Les remarques

Les résultats soulignent que 30 % des enseignants insistent sur la nécessité de fournir du matériel pédagogique adapté pour accompagner l'apprentissage de l'oral. Alors que 20 % recommandent la mise en place de laboratoires de langues ou phonétiques afin d'améliorer la prononciation des élèves. D'autres enseignants (10 %) soulignent le manque de temps pour des activités ludiques, la nécessité d'enrichir le vocabulaire, ainsi que l'importance de réduire l'interférence entre le français et l'anglais.

Ces remarques mettent en évidence la nécessité d'un meilleur encadrement pédagogique, de ressources adaptées et d'un temps suffisant dédié à l'oral pour optimiser l'apprentissage de l'anglais en 3AP.

1.3.2.2 L'analyse du questionnaire des parents :

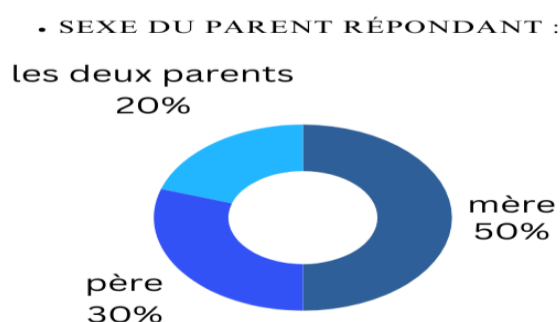
L'objectif de ce questionnaire est d'analyser l'implication des parents dans l'apprentissage de l'anglais en 3AP, ainsi que les difficultés perçues chez leurs enfants.

Il permet également de recueillir leurs avis et suggestions pour améliorer l'enseignement de l'oral.

- **Question 01 graphique qui représente le sexe du parent :**

L'objectif de cette question est d'identifier le profil des parents qui participent au suivi de l'apprentissage de l'anglais de leur enfant.

Figure 8 : Sexe des parents

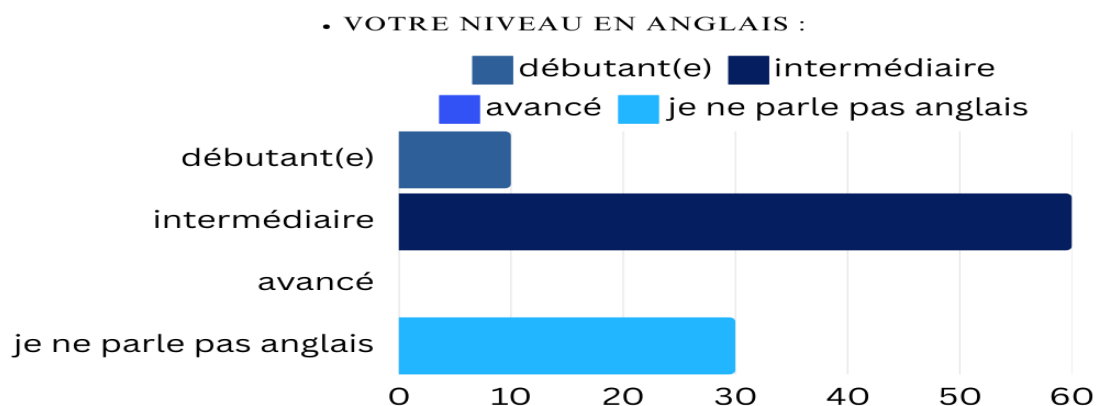


D'après les résultats 50 % des réponses proviennent des mères, indiquant une implication majoritaire des mères dans le suivi scolaire des enfants. Cependant, 30 % des réponses viennent des pères et 20 % des deux parents, montrant un engagement familial dans certains cas.

- **Question 02 graphique qui représente le niveau de l'anglais des parents :**

Cette question permet d'identifier le niveau de la capacité des parents en anglais afin d'accompagner leurs enfants dans l'apprentissage dans cette langue.

Figure 9: le niveau des parents en anglais



Les résultats montrent que la majorité des parents (60 %) ont un niveau intermédiaire, (10%) débutant , ce qui peut leur permettre d'aider leurs enfants. Cependant, (30 %) des parents ne parlent pas anglais, ce qui peut limiter leur accompagnement à domicile.

• **Question 03 tableau qui représente l'avis des parents sur l'introduction de l'anglais en 3ap parallèlement :**

Cette question vise à recueillir l'opinion des parents sur l'implantation de l'anglais en 3AP en parallèle au français et à comprendre leurs arguments en faveur ou en opposition à cette initiative.

Avis des parents	Pourcentage
Oui, c'est une bonne initiative (facilite l'apprentissage futur, améliore les compétences linguistiques, élève le niveau éducatif)	60%
Oui, mais avec des réserves (confusion entre les langues, charge cognitive élevée)	10%
Non, c'est trop tôt (difficulté à différencier le français et l'anglais, charge cognitive trop élevée)	20%
Pas de réponse	10%

Tableau 3 : Les avis des parents

Les résultats indiquent que 60 % des parents estiment que l'introduction de l'anglais en 3AP est bénéfique. Certains soulignent qu'elle permet de maîtriser plusieurs langues dès le plus jeune âge et qu'elle facilite l'apprentissage futur de l'anglais. D'autres considèrent que l'anglais est un outil essentiel pour améliorer le niveau éducatif des élèves. Un parent insiste sur le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère est une opportunité importante pour les enfants.

Par ailleurs, 10 % des parents approuvent l'initiative, mais avec des réserves. Par exemple, reconnaît l'importance d'introduire une nouvelle langue mais souligne que le français et l'anglais ont des similitudes graphiques qui peuvent perturber les élèves.

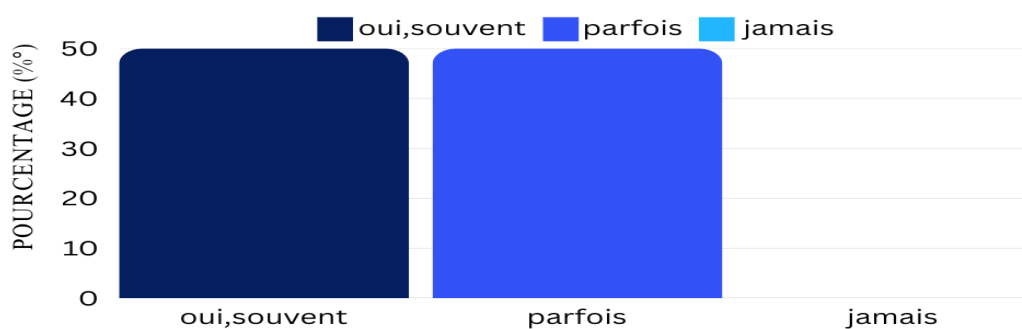
Et 20 % des parents s'opposent à cette introduction précoce, en donnant plusieurs arguments. Ils estiment que l'enfant n'a pas encore la capacité de différencier les lettres semblables entre les langues et qu'il est encore en train d'apprendre sa langue maternelle, l'arabe. D'autres pensent également que l'enfant n'est pas encore capable de gérer deux langues étrangères en même temps, ce qui peut créer de la confusion. 10 % des parents n'ont pas répondu à la question.

- **Question 04 graphique qui représente la pratique de l'anglais dans le contexte familial**

Cette question vise à mesurer l'intérêt des enfants pour l'apprentissage de l'anglais et leur motivation à partager leurs expériences scolaires avec leur famille.

Figure 10 : Est-ce que l'enfant parle de ce qu'il apprend

• VOTRE ENFANT VOUS PARLE-T-IL DE CE QU'IL APPREND EN ANGLAIS ?



Les réponses sont partagées entre « oui » souvent (50 %) et parfois (50 %), ce qui montre

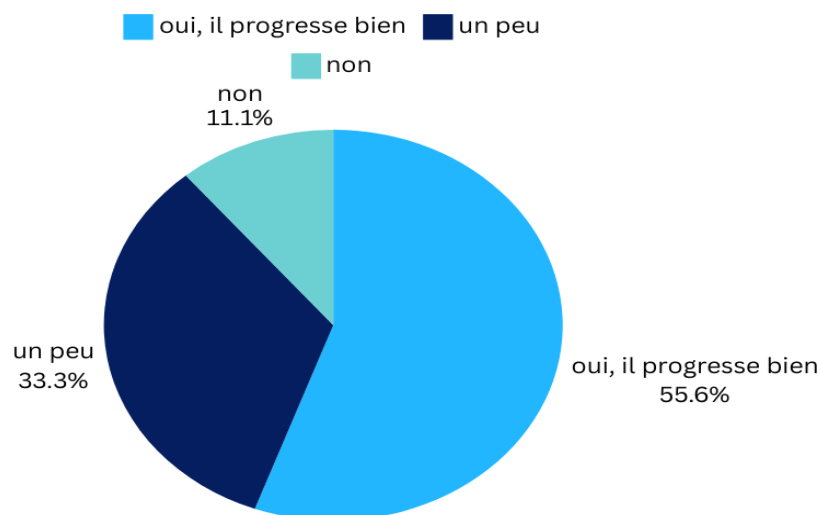
que la moitié des enfants montrent un intérêt actif pour l'anglais, tandis que l'autre moitié en parle moins fréquemment.

- **Question 05 graphique qui représente l'amélioration de la capacité à parler anglais:**

L'objectif est d'évaluer la perception des parents sur la progression de leur enfant en anglais.

Figure 11: Amélioration de la capacité à parler anglais

- AVEZ-VOUS REMARQUÉ UNE AMÉLIORATION DANS SA CAPACITÉ À PARLER ANGLAIS ?



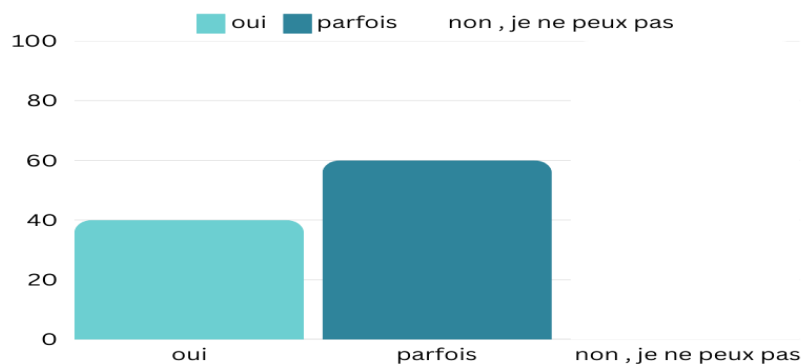
La moitié des parents (50 %) perçoit une progression positive, tandis que (30 %) remarquent des difficultés et (10 %) considèrent que leur enfant ne parle pas anglais. Cela indique que l'apprentissage de l'anglais nécessite un accompagnement renforcé pour certains élèves.

- **Question 06 graphique qui représente l'aide des parents à leurs enfants à la maison pour apprendre l'anglais :**

L'objectif est d'évaluer l'implication des parents dans l'apprentissage de l'anglais de leur enfant en dehors de l'école.

Figure 12: Aider vous votre enfant à apprendre l'anglais à la maison ?

- AIDEZ-VOUS VOTRE ENFANT À APPRENDRE L'ANGLAIS À LA MAISON ?



La

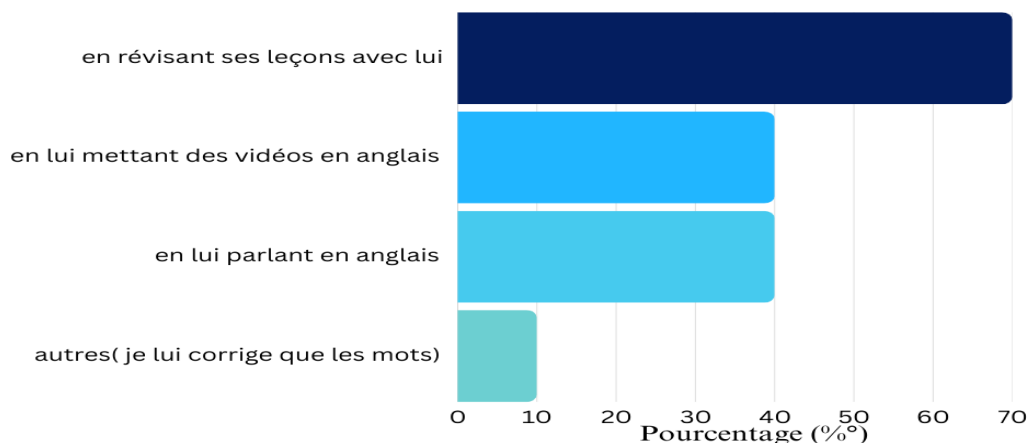
majorité des parents (60 %) aident leur enfant, tandis que (40 %) le font régulièrement. Cela montre un engagement parental, bien que partiel, dans l'apprentissage de l'anglais.

- **Question 07 graphique qui représente les méthodes d'aide utilisées par les parents:**

Cette question sert à identifier les stratégies adoptées par les parents pour aider leur enfant à apprendre l'anglais à la maison.

Figure 13: Comment les aider ?

- SI OUI, COMMENT L'AIDEZ-VOUS ?



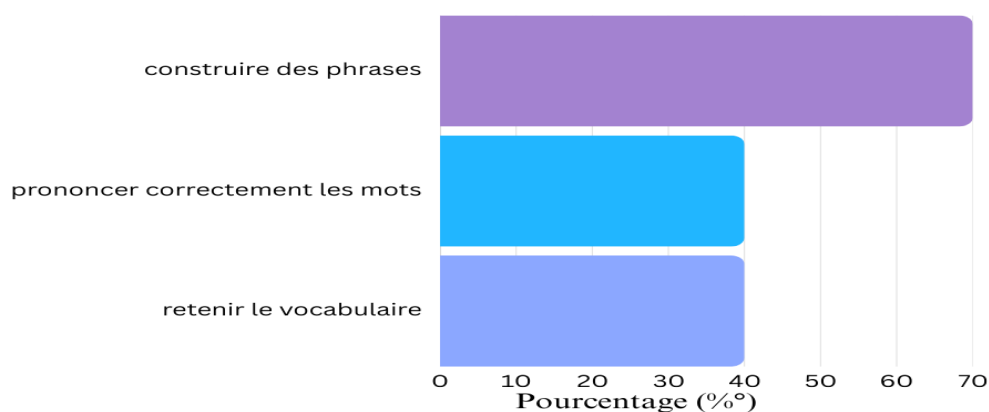
Les résultats montrent que (70 %) des parents aident leur enfant en révisant ses leçons, tandis que (40 %) utilisent des supports audiovisuels et pratiquent l'oral avec eux. Ces méthodes montrent une volonté d'accompagner l'apprentissage, mais avec des stratégies limitées.

- **Question 08 graphique qui représente les difficultés rencontrées par les enfants en anglais:**

L'objectif est de déterminer les principales difficultés des élèves pour mieux adapter les méthodes pédagogiques.

Figure 14: Les difficultés

- **Où votre enfant trouve-t-il plus de difficultés ?**

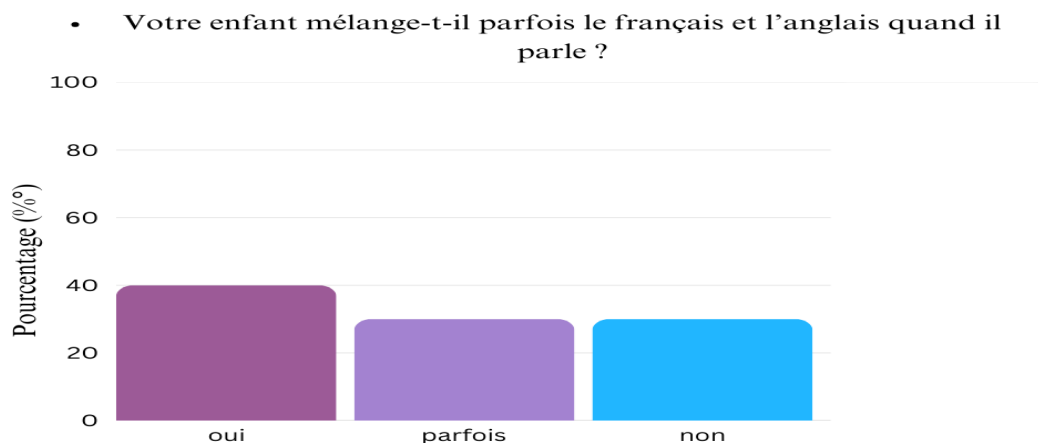


La construction de phrases complètes (70 %) est la principale difficulté, suivie de la prononciation et la mémorisation du vocabulaire (40 % chacun). Cela montre un besoin d'exercices spécifiques pour améliorer la structuration et la fluidité de l'expression orale.

- **Question 09 graphique qui représente le mélange du français et de l'anglais chez les élèves**

Le but de cette question est d'évaluer si les enfants rencontrent des interférences linguistiques entre le français et l'anglais.

Figure 15: Mélange entre le français et l'anglais

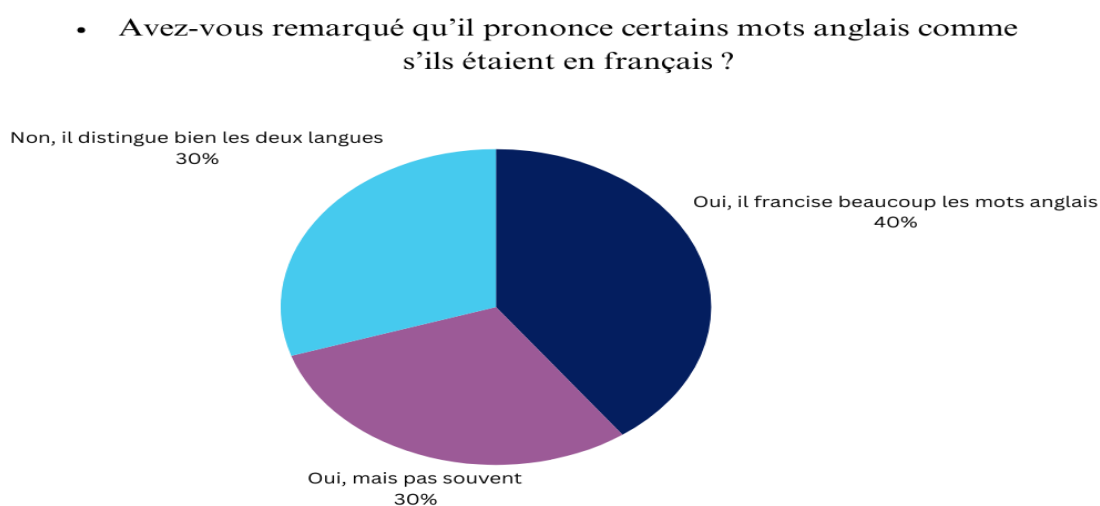


Une majorité d'enfants mélange parfois ou souvent le français et l'anglais à (70 %), ce qui peut indiquer une interférence linguistique. Cela souligne l'importance d'une approche pédagogique différenciée pour éviter cette confusion.

- **Question 10 graphique qui représente les difficultés de prononciation**

L'objectif de la question est de déterminer si les enfants ont des difficultés à distinguer les sons en anglais.

Figure 16 : Franciser les mots en anglais

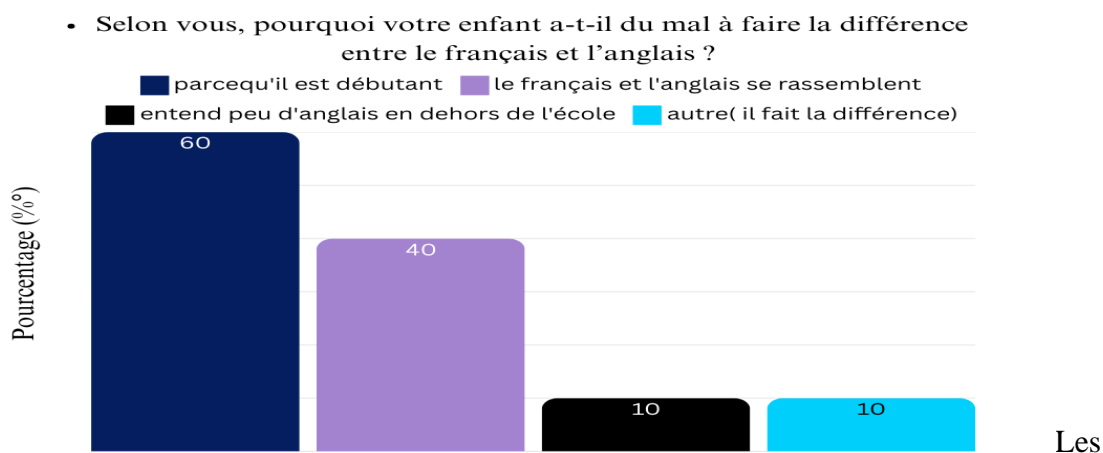


Une majorité de (70 %) des enfants rencontrent des difficultés de prononciation, ce qui souligne l'importance d'un travail renforcé sur les sons spécifiques à l'anglais.

- **Question 11 graphique qui représente les causes des difficultés de distinction entre le français et l'anglais**

L'objectif est d'identifier les raisons pour lesquelles les enfants éprouvent des difficultés à différencier le français et l'anglais, selon la perception des parents.

Figure 17: La cause pour laquelle l'enfant a du mal à différencier ces deux langues étrangères



Les résultats montrent que la majorité des parents (60 %) estiment que la principale cause de la confusion entre le français et l'anglais est le fait que l'enfant débute dans les deux langues simultanément. Cela suggère que les enfants, encore en phase d'apprentissage du français, rencontrent des difficultés à assimiler une deuxième langue étrangère en parallèle.

Par ailleurs, (40 %) des parents considèrent que la ressemblance entre le français et l'anglais (lettres, prononciation, certains mots similaires) rend la distinction plus difficile pour les enfants. Cette proximité linguistique peut entraîner des interférences et des confusions dans l'expression orale.

Seulement (10%) des parents attribuent ces difficultés au manque d'exposition à l'anglais en dehors de l'école, ce qui indique que, pour la majorité, la difficulté vient davantage des caractéristiques des langues elles-mêmes que d'un manque de pratique.

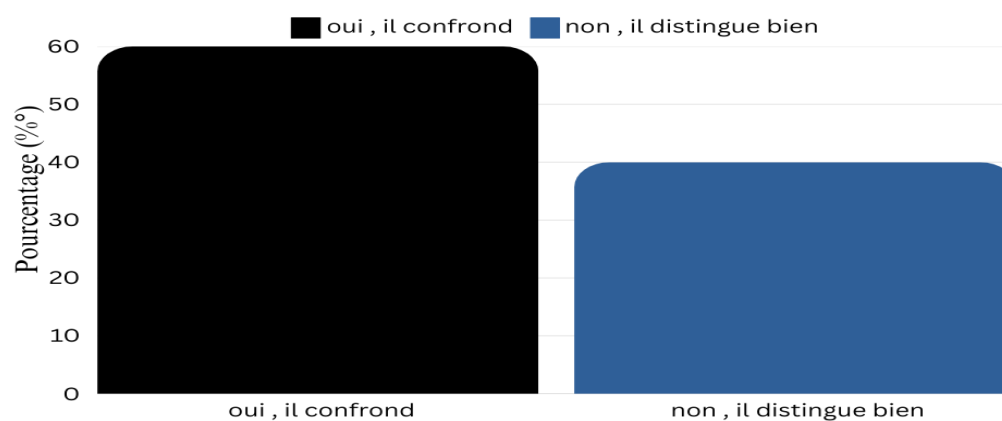
Enfin, (10%) des parents signalent que leur enfant fait bien la différence entre les deux langues, montrant que certains élèves s'adaptent mieux que d'autres à cet apprentissage.

- **Question 12 graphique qui représente les difficultés de prononciation et distinction des lettres en anglais**

Cette question vise à identifier si les enfants rencontrent des difficultés à prononcer ou différencier les lettres de l'alphabet en anglais par rapport au français.

Figure 18: Difficulté de prononciation

- Votre enfant a-t-il des difficultés à prononcer ou différencier les lettres de l'alphabet en anglais par rapport au français ?



Les résultats montrent que (70 %) des parents constatent que leur enfant confond souvent les sons en anglais, ce qui peut être dû à l'influence du français, aux différences phonétiques entre les deux langues, ou à un manque d'exposition à des modèles de prononciation authentiques.

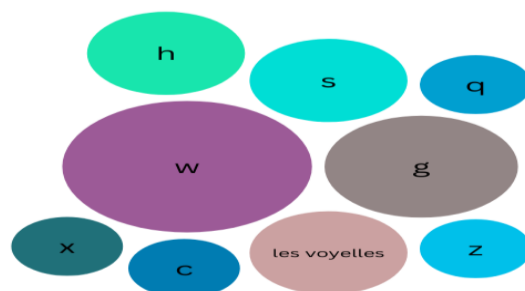
À l'inverse, (30 %) des parents indiquent que leur enfant distingue bien les lettres, ce qui suggère que certains élèves développent plus facilement une sensibilité aux différences phonétiques entre les deux langues.

- **Question 13 graphique qui représente les lettres et les sons que l'enfant a le plus de mal à prononcer**

Cette question vise à identifier les lettres ou les sons en anglais que les enfants ont le plus de mal à prononcer, afin de mieux comprendre les difficultés phonétiques spécifiques rencontrées par les élèves de 3AP.

Figure 19: Les lettres et les sons les plus difficile à prononcer

- Quels sont les lettres ou les sons que votre enfant a le plus de mal à prononcer en anglais ?



Les résultats montrent que les lettres les plus difficiles à prononcer pour les enfants sont **W**, **G** et les voyelles notamment d'autres comme **C**, **Z**, **H**, **S**, **Q**, **X**. Ces difficultés peuvent être dues à des différences phonétiques entre le français et l'anglais, notamment dans la prononciation de certaines consonnes comme **W** et **G**, qui n'ont pas d'équivalent exact en français.

Le fait que plusieurs enfants aient du mal avec les voyelles suggère également une difficulté à distinguer et reproduire les sons spécifiques de l'anglais, qui diffèrent souvent de leur prononciation en français.

- **Question 14 tableau qui représente les solutions proposées par les parents pour aider l'enfant à différencier le français et l'anglais**

Cette question vise à recueillir les suggestions des parents pour aider leur enfant à mieux distinguer le français de l'anglais et surmonter les confusions linguistiques.

Proposition des parents	
Corriger l'enfant lorsqu'il fait des fautes	10%
Parler en anglais de manière progressive (mot à mot)	10%
Ralentir et expliquer les leçons avec précaution	10%
Donner des exercices à faire à la maison	10%
Utiliser des supports éducatifs (films, dessins, activités)	10%
Ne pas introduire l'anglais et le français en même temps	10%
Encourager la concentration et la persévérance	20%
Aucune réponse	20%

Tableau 4 : Les solutions proposées par les parents pour aider l'enfant à faire la différence

Les parents proposent différentes stratégies pour aider leur enfant à mieux différencier les langues, allant de la correction des erreurs, l'utilisation de supports éducatifs, à un apprentissage progressif. Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'un accompagnement structuré et d'une exposition régulière aux deux langues pour réduire les confusions linguistiques.

Partie II

Expérimentation

1. Objectif de l'expérimentation

L'expérimentation que nous avons menée s'est déroulée auprès d'élèves de 4^e et 5^e année primaire dans le primaire **Nâas BenMehamed** située dans la wilaya de Nâama. Le choix de ces deux niveaux repose sur notre volonté de comparer les compétences en production écrite en français et en anglais chez des enfants ayant un niveau scolaire relativement proche, mais des acquis linguistiques différents. En tant qu'enseignante suppléante de français, nous avons observé au quotidien les effets de l'introduction simultanée de deux langues étrangères, notamment les risques d'interférences linguistiques et de surcharge cognitive.

Les deux classes concernées sont de composition hétérogène, avec des différences notables entre les élèves en termes de maîtrise des langues. Pour mener cette étude, nous avons constitué quatre groupes par niveau. En 4AP, les élèves ont été invités à rédiger un petit texte pour souhaiter un anniversaire en français et à se présenter ou présenter un camarade en anglais. En 5AP, ils ont produit un court texte en français décrivant les actions des secouristes ou leur métier rêvé et un dialogue en anglais autour du thème de la santé.

L'analyse des productions se concentre sur les erreurs récurrentes, la richesse du lexique utilisé, ainsi que la construction des phrases. Tous les élèves participant à l'étude sont issus d'un contexte socio-économique relativement homogène, ce qui nous a permis de minimiser l'impact de facteurs extérieurs. Toutefois, les différences individuelles restent inévitables dans ce type de recherche.

2. Déroulement des séances

Afin de garantir des conditions optimales pour la mise en œuvre de l'expérimentation, chaque séance a été préparée de manière méthodique et structurée. La première séance a été consacrée à la langue française. Les élèves ont été répartis en groupes homogènes, favorisant ainsi la coopération, l'entraide et l'échange d'idées. Une fois installés, la consigne de la tâche a été clairement écrite au tableau. Avant de commencer l'activité, l'enseignant a procédé à un rappel des productions écrites déjà réalisées précédemment en classe, ainsi que des séances de production orale. Ce rappel a permis aux élèves de réactiver leurs connaissances, de réfléchir aux structures linguistiques apprises et d'orienter leur production écrite. Une explication détaillée de la

consigne a été donnée pour s'assurer que tous les élèves aient bien compris la tâche attendue. Un temps suffisant a ensuite été accordé à la rédaction, permettant aux élèves de s'organiser, de structurer leurs idées et de rédiger leur texte dans le calme.

De manière analogue, la séance de production écrite en anglais s'est déroulée avec la même organisation en groupes. L'enseignant a inscrit la consigne de l'activité au tableau, puis a effectué un rappel des leçons précédentes liées au vocabulaire de la santé, aux structures grammaticales de base et aux dialogues travaillés à l'oral. Afin de mieux ancrer la consigne, celle-ci a été illustrée oralement à travers un exemple simple, permettant ainsi de guider les élèves sans les influencer. Comme pour la langue française, un temps adéquat a été alloué à l'écriture, afin que les élèves puissent formuler leurs propres dialogues à l'écrit.

L'ensemble de ce déroulement a permis de créer une continuité entre les apprentissages oraux et écrits. Le lien constant avec les acquis oraux a favorisé l'expression écrite autonome, en aidant les apprenants à structurer leurs phrases, à enrichir leur vocabulaire, et à développer leur capacité à transmettre un message cohérent. Cette démarche contribue non seulement à améliorer la qualité des productions écrites, mais aussi à renforcer l'oral, en consolidant les structures linguistiques de manière durable

3. Présentation des consignes de production :

4AP :

- **Français :** Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de ton camarade en classe. Ecris un petit texte de 3 à 4 phrases dans lequel tu présentes cette fête. N'oubliez pas de :
 - Ecrire le vœu de la fête
 - Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif
 - Mettre les majuscules et respecter la ponctuation.
- **Anglais:** Imagine you want to introduce yourself to a new friend. Write a short text of **3 to 4 sentences** in which you:
 - Say your name and age,
 - Talk about the things you like (sports, animals, food),

- Say your favorite color.
-Make sure to use complete sentences, capital letters, and correct punctuation.

5AP :

• **Français** : Pendant les catastrophes naturelles il fait faire vite aux secours. le pompier, l'infirmier, le médecin, les soldats et le chien secouriste sont les secouristes.

Ecris un petit texte de 4 à 5 phrases dans lequel tu cites les actes des secouristes et tu présentes le métier que tu aimes exercer quand tu seras grand . N'oubliez pas de

- Utiliser le futur simple
 - Utiliser la phrase « quand je serai grand »
 - Mettre le majuscule et la ponctuation
- **Anglais** : Write a short dialogue of 4 lines between two people talking about health problem

4. Analyse des productions écrites :

4AP :-Le 1^e groupe : Madjid , Salsabil , Adem , Radjaa , Nadir , Sihem , Moncif

-Le 2^e groupe : Youcef , Amina , Yâakoub , Minna , Rédha , Takie , Iyad

-Le 3^e groupe : Aissaoui , Manar , Yasser , Nardjess , Kilani, Ritadj , Djawed

-Le 4^e groupe : Miram , Arabi , Makki , Imad , Ikrem , Rimass , Abdeldjebbar

- **Grille d'évaluation de la production écrite en français :**

Critère évaluer	Barème /5	<u>Groupe1</u>	<u>Groupe2</u>	<u>Groupe3</u>	<u>Groupe4</u>
Respect de la consigne	<u>/1</u>	<u>1</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>1</u>
Cohérence et enchainement des idées	<u>/1</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>1</u>	<u>0.5</u>
Grammaire	<u>/1</u>	<u>1</u>	<u>0.5</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
Orthographe	<u>/1</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>1</u>	<u>0.5</u>
Conjugaison	<u>/1</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>1</u>	<u>0.5</u>
Total		<u>3.5</u>	<u>2.5</u>	<u>4.5</u>	<u>3.5</u>

Tableau 5: Grille d'évaluation de la production écrites en français classe 4AP

-Tableau D'analyse des erreurs de la production écrite en français:

	Erreurs de conjugaison	Erreurs grammaticales	Faute d'orthographe	Autres
<u>Groupe 1</u>	verbe écrire nest pas conjuguer	/	Joyoux	Ponctuation
<u>Groupe 2</u>	/	/	amina	/
<u>Groupe3</u>	/	Construction de la phrase « c'est la Fête joyeux anniversaire Ritadj »	Fete/joyeux	/
<u>Groupe4</u>	verbe décorer	/	Chapo	/

Tableau 6: Tableau d'analyse des erreurs de la production écrites en français classe 4AP

Nous constatons que la majorité des élèves ont bien compris la consigne et ont respecté le thème de l'anniversaire. Ils ont su mobiliser un lexique simple mais adapté à la situation (anniversaire, fête, gâteau, chanter...). Nous notons également une tentative d'organisation cohérente des idées, malgré quelques maladresses syntaxiques et des confusions dans la construction de certaines phrases.

Les difficultés les plus fréquentes concernent :

- **L'orthographe lexicale** (mots courants mal orthographiés comme "joyeux", "chapeau") ;
- **La conjugaison des verbes** ;
- **La ponctuation et les majuscules**, souvent négligées.

Globalement, les productions montrent un bon engagement des élèves et un niveau conforme à leur âge. Une sensibilisation continue à l'importance de la correction grammaticale et à l'enrichissement du lexique serait bénéfique.

-Grille d'évaluation de la production écrite en anglais :

Critères	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Compréhension de la consigne	Bien	Bien	Bien	Bien
Respect de la consigne	Bien	Bien	Bien	Bien
Construction des phrases	Bien	Moyen	Moyen	Moyen
Orthographe	Bien	Moyen	Moyen	Moyen
Majuscule et ponctuation	Moyen	Moyen	Bien	Bien

Tableau 7: Grille d'évaluation de la production écrites en anglais classe 4AP

Tableau D'analyse des erreurs de la production écrite en anglais :

	Erreurs de conjugaison	Erreurs grammaticales	Faute d'orthographe	Autres
<u>Groupe 1</u>	/	/	/	Majuscule
<u>Groupe 2</u>	/	Pluriel (cates) / Construction de la phrase (my best color red)	My nane/yeucef	Manque de (years old)
<u>Groupe 3</u>	/	/	/	Manque de (old / color)
<u>Groupe 4</u>	/	/	/	Manque de (years old/ old)

Tableau 8: Tableau d'analyse des erreurs de la production écrite en anglais classe 4AP

Les productions des élèves de 4AP montrent un bon effort de structuration malgré quelques erreurs récurrentes :

- Les consignes ont été globalement respectées : les élèves se présentent, donnent leur âge et mentionnent leurs goûts.

- Nous remarquons une certaine compréhension de la structure basique en anglais, bien que l'usage des phrases reste parfois inexact.
- Les erreurs les plus fréquentes concernent :
 - **La grammaire** : utilisation incorrecte de structures comme "My best color red".
 - **L'orthographe de base** : quelques confusions comme "nane", "cates".
 - **Le lexique** est bien mobilisé, mais parfois mal choisi ou mal orthographié.
- Malgré ces erreurs, les intentions communicatives sont claires, et la motivation des élèves est perceptible, surtout dans les tentatives de parler d'eux-mêmes.

5AP :-Le 1^e groupe : Islem , Nouha ,Ahmed ,Yaâkoub ,Nourdine ,Mohammed ,Ghania

-Le 2^e groupe : Omar, Brahim, Nemoura,Housseem ,Loudajaine ,Farah , Lilya

-Le 3^e groupe: Chifae , Wassila, Abdelrazek,Abdelillah , fadwa,Adem ,Djawed

-Le 4^e groupe : Kawter , Maram, Alia, Anes,Abed ,Zouhir ,Yacine , Abdenour

- Grille d'évaluation de la production écrite en français :

Critère évaluer	Barème /5	<u>Groupe 1</u>	<u>Groupe2</u>	<u>Groupe 3</u>	<u>Groupe 4</u>
Respect de la consigne	<u>/1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
Cohérence et enchainement des idées	<u>/1</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>
Conjugaison des verbes	<u>/1</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>
Grammaire	<u>/1</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>
Orthographe	<u>/1</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.5</u>
Total		<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>

Tableau 9: Grille d'évaluation de la production écrite en français classe 5AP

Tableau D'analyse des erreurs de la production écrite en français:

	Erreurs de conjugaison	Erreurs grammaticales	Faute d'orthographe	Autres
<u>Groupe1</u>	Je porte un blouse	<u>Un blouse</u>	Itiliserai / stitoskope	/
<u>Groupe 2</u>	/	/	métér	Style simple mais clair
<u>Groupe3</u>	Je seras pompier	/	secourtes	Mal enchainement des idées
<u>Groupe4</u>	L'infirmier soiner	<u>Je travaillerai à la loi</u>	Soiner / blessés, queand	Idées intéressantes, mais formulation faïbe

Tableau 10 : Analyse des erreurs de la production écrites en français classe 5AP

Nous constatons que les productions écrites des élèves de 5^{ème} année primaire montrent un respect global de la consigne donnée. Les apprenants ont su intégrer dans leurs textes les éléments liés aux catastrophes naturelles et aux métiers de secours, tout en projetant leur propre ambition future comme devenir médecin, pompier ou policier.

La plupart des élèves ont utilisé des phrases courtes, ce qui indique une volonté de structurer leurs idées de manière simple. Nous notons également des tentatives d'employer le futur simple pour exprimer leurs projets, ce qui correspond bien à l'objectif de la consigne.

Cependant, plusieurs limites linguistiques sont à relever :

- Des **erreurs de conjugaison**, surtout dans l'usage du futur (ex. *je seras*) ou du présent (ex. *l'infirmier soiner*).
- Des fautes d'**orthographe fréquentes**, touchant à la fois les noms communs et les verbes.
- Une **syntaxe parfois maladroite**, avec des phrases incomplètes ou mal construites.

- Certains élèves n'ont pas encore acquis les **règles de ponctuation** et d'**accord**.

Malgré ces lacunes, les productions reflètent une certaine créativité, un engagement dans l'activité et un réinvestissement partiel des acquis. Ces résultats montrent que les élèves sont capables de produire un texte en lien avec une situation donnée, mais qu'un travail renforcé sur la correction grammaticale, la richesse lexicale et la structure du texte reste nécessaire.

- **Grille d'évaluation de la production écrite en anglais :**

Critères	Groupe1	Groupe2	Groupe3	Groupe 4
Compréhension du dialogue	Bien	Moyen	Bien	Bien
Respect de la consigne	Moyen	Moyen	Bien	Bien
Structure grammaticales correcte	Faible	Moyen	Moyen	Moyen
Orthographe	Faible	Faible	Moyen	Moyen
Vocabulaire adapté au thème	Moyen	Moyen	Bien	Bien
Cohérence et enchaînement	Oui	oui	Oui	Oui

Tableau 11: Grille d'évaluation de la production écrites en anglais classe 5AP

Tableau D'analyse des erreurs de la production écrite en anglais :

	Erreurs de conjugaison	Erreurs grammaticales	Faute d'orthographe	Autres
<u>Groupe1</u>	"eat" au lieu de "Did you eat"	Absence de sujet dans la 4e réplique	"banane" au lieu de "banana"	Grand espace laissé vide
<u>Groupe2</u>	"is pain" au lieu de "hurts"	/	"cadies" au lieu de "decandies"	Formulation incomplète
<u>Groupe3</u>	"hurt" au lieu de "hurts"	/	hoot	Majuscule
<u>Groupe4</u>	/	/		Majuscule

Tableau 12: Tableau d'analyse des erreurs de la production écrites en anglais classe 4AP

Nous constatons que la majorité des élèves ont compris la consigne de production d'un dialogue simple autour du thème de la santé. Le recours au format conversationnel leur a permis de mobiliser des expressions vues en classe. Les productions respectent globalement le thème demandé.

Cependant, plusieurs difficultés ont été relevées, notamment :

- Des erreurs fréquentes de conjugaison et de structure grammaticale, ce qui montre un manque de maîtrise des formes verbales de base.
- Des problèmes d'orthographe sont également présents, souvent liés à une écriture phonétique.
- Certaines productions présentent une cohérence discutable, avec des dialogues parfois incomplets ou des répliques peu liées entre elles.
- Malgré cela, les élèves ont montré une volonté de s'exprimer et de réinvestir des éléments langagiers connus.

5. Interprétation des résultats et analyse comparative :

À la lumière des productions écrites collectées et analysées dans le cadre de cette expérimentation, il apparaît clairement que les compétences en écriture diffèrent non seulement selon le niveau scolaire (4AP vs 5AP), mais aussi selon la langue utilisée (français vs anglais). Ces variations révèlent des éléments significatifs sur le développement des compétences linguistiques chez les apprenants du primaire, en particulier dans un contexte où le contact simultané avec deux langues étrangères peut générer des effets bénéfiques ou au contraire, des interférences.

D'une part, les productions écrites des élèves de 5^{ème} année primaire en français témoignent d'un meilleur contrôle de la structure de la phrase et de la conjugaison verbale, même si certaines erreurs persistent (orthographe). Les élèves ont globalement respecté la consigne. En revanche, en anglais, bien que les consignes ont été également comprises, nous observons davantage d'erreurs morphosyntaxiques cela peut s'expliquer par le fait que l'anglais reste une langue limitée surtout à l'écrit.

D'autre part, chez les élèves de 4^{ème} année, les productions écrites sont plus simples, mais elles permettent tout de même de dégager certaines tendances. En français, les élèves

montrent des efforts pour respecter les consignes, mais commettent encore des erreurs typiques de leur âge : orthographe incertaine. En anglais, les phrases sont souvent très courtes, parfois incomplètes et traduisent une appropriation encore très limitée du lexique et des structures de base, même si certains élèves ont tenté de produire un discours autonome.

En comparant les productions dans les deux langues, il ressort que les élèves, tant en 4^{ème} qu'en 5^{ème} année, sont globalement plus à l'aise à l'écrit en français. Leurs productions sont plus structurées, les consignes sont mieux respectées et l'expression d'idées se fait de manière plus claire. Néanmoins, les efforts observés même en anglais, montrent que les apprenants commencent à intégrer des éléments fondamentaux de la langue, ce qui est encourageant pour leur progression future. Cette comparaison met ainsi en lumière le besoin d'un accompagnement différencié en fonction de la langue et du niveau pour soutenir le développement des compétences écrites chez les jeunes apprenants.

Conclusion générale

L'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère comme l'anglais chez les jeunes apprenants représente un défi surtout dans le contexte où cette langue est enseigné en parallèle avec la langue française. Dans le cadre de notre travail et afin de répondre à notre problématique et confirmer ou infirmer les hypothèses de notre travail qui s'est organisé en deux grandes parties : une partie théorique fournissant un aperçu général sur les principaux concepts clés liés à cette étude, le premier chapitre : le statut des langues étrangères en Algérie et le deuxième : l'implantation de l'Anglais dans l'enseignement primaire et une partie pratique où nous avons mené des observations en classe ainsi qu'une enquête par questionnaire adressé aux enseignants de l'anglais ainsi qu'aux parents d'élèves. À travers ce travail, les résultats obtenus ont montré que l'oral occupe une place fondamentale dans le début de l'apprentissage des langues étrangères notamment pour l'anglais. Cependant, plusieurs difficultés ont été relevées; des interférences avec le français, le manque de moyens et de ressources, ainsi les résultats ont montré des hésitations chez les parents face à cette nouveauté. D'après les résultats obtenus durant cette recherche, nous avons pu confirmer que les élèves de 3^{ème} année rencontrent des difficultés spécifiques liées à l'apprentissage simultané de deux langues étrangères notamment des interférences linguistiques et une surcharge cognitive.

Cette recherche conduit à infirmer la deuxième hypothèse que les élèves de 3^{ème} année primaire qui bénéficient d'une meilleure aptitude à l'apprentissage des Langues étrangères lorsqu'ils commencent l'anglais au primaire ce qui facilite leur acquisition de compétences linguistiques futures.

Pour conclure, ce travail de recherche n'est qu'un premier pas pour d'autres travaux de recherche car, l'étude de l'intégration de l'anglais au primaire est un sujet vaste et complexe qui nécessite davantage d'études spécialisées à projeter dans des recherches futures et dans d'autres domaines. Alors, quelles recommandations pouvons-nous formuler pour améliorer l'intégration de l'anglais dans le cycle primaire ? Quels seraient les effets à long terme de l'introduction de l'anglais dès le primaire sur la compétence linguistique globale des apprenants au cycle moyen et secondaire ? Quelles méthodes pédagogiques innovantes peuvent être développées pour améliorer l'enseignement de l'anglais aux jeunes apprenants algériens ?

Des propositions pédagogiques

À la lumière des résultats obtenus, plusieurs pistes pédagogiques peuvent être proposées afin d'améliorer les compétences des apprenants en production écrite tout en soutenant le développement parallèle de l'oral. Ces propositions s'inscrivent dans une logique de renforcement des compétences langagières de manière intégrée et progressive en tenant compte des spécificités de chaque langue et du niveau des élèves.

En premier lieu, il est recommandé de mettre en œuvre un enseignement explicite des structures syntaxiques de base tant en français qu'en anglais. Des activités ciblées telles que la construction de phrases simples, la reformulation guidée ou encore l'organisation logique des idées à travers des schémas ou tableaux de planification peuvent permettre aux élèves de mieux structurer leur pensée écrite. Ces exercices ont également un impact direct sur la compétence orale en favorisant une meilleure articulation des idées et une plus grande fluidité dans les échanges verbaux.

Ensuite, l'enrichissement progressif du vocabulaire à travers des thématiques proches du vécu des élèves s'avère essentiel. L'introduction du lexique peut se faire par le biais d'activités multisensorielles et ludiques (jeux de rôle, devinettes, flashcards, courtes vidéos) afin d'assurer une meilleure mémorisation. Le réemploi du vocabulaire dans des contextes oraux (jeux de dialogue, présentations simples) contribue non seulement à renforcer les acquis lexicaux, mais aussi à donner confiance aux élèves dans l'usage actif des langues.

Par ailleurs, la mise en place d'ateliers d'écriture accompagnée ou collaborative favorise l'expression écrite tout en créant des interactions verbales riches entre les apprenants. En travaillant ensemble à la construction de textes, les élèves échangent, formulent des idées, posent des questions et proposent des formulations ce qui stimule naturellement la communication orale.

L'initiation à des techniques d'auto-correction, à l'aide de grilles simples et adaptées à chaque niveau, peut aussi jouer un rôle formateur. Elle développe chez l'élève une posture réflexive face à la langue, utile aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, notamment pour corriger ses propres erreurs en temps réel et ajuster son discours.

Enfin, il est judicieux de proposer des situations d'écriture fonctionnelles et motivantes telles que la rédaction de cartes, d'invitations, de dialogues ou de petits récits illustrés. Ces productions peuvent être prolongées par des mises en voix, des lectures à haute voix ou de petites mises en scène ce qui favorise l'intégration des compétences écrites et orales de manière harmonieuse.

Ainsi, ces différentes propositions pédagogiques, tout en ciblant l'amélioration de la production écrite ont également un effet bénéfique sur le développement des compétences orales chez les jeunes apprenants. Elles encouragent une approche globale et intégrée de l'enseignement des langues, centrée sur l'expression, la compréhension et la communication authentique.

Références bibliographiques

- Abutalebi, J., & Green, D. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, 20(3), 242-275.
- Africanews. (2022). Algérie : depuis la rentrée, l'anglais introduit à l'école primaire. <https://fr.africanews.com/2022/10/07/algerie-depuis-la-rentree-langlais-introduit-a-lecole-primaire>
- Asselah-Rahal, S., & Blanchet, P. (2019). *Didactique du français langue étrangère en contexte algérien : approche actionnelle et adaptation contextuelle*. Alger : Office des Publications Universitaires.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, & J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in adulthood* (pp. 61-78). John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Blackwell.
- Bartning, I. (2000). Gender agreement in L2 French: Pre-advanced vs advanced learners. *Studia Linguistica*, 54(2), 225-237.
- Benali, M. (2021). L'introduction de l'anglais dans le cycle primaire algérien: enjeux et perspectives. *Revue des Sciences du Langage*, 15(2), 78-95.
- Benrabah, M. (2014). Competition between four "world" languages in Algeria. *Journal of World Languages*, 1(1), 38-59.
- Benrabah, M., & Taleb-Ibrahimi, K. (2020). L'éveil aux langues en contexte plurilingue algérien. *LIDIL*, 61, 112-127.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73.
- Bouhadiba, F. (2021). La formation des enseignants de langues étrangères au primaire en Algérie: état des lieux et perspectives. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 32, 123-144.
- Bouhadiba, F., & Taleb-Ibrahimi, K. (2021). Évaluation des compétences linguistiques en FLE au primaire : critères et modalités. *Revue algérienne des sciences du langage*, 6(1), 45-68.
- Bousbia, A. (2020). La formation continue des enseignants de français du primaire :

- bilan et perspectives. *Synergies Algérie*, 30, 121-138.
- Bousbia, A., & Bensalem, S. (2022). Les ressources numériques dans l'enseignement de l'anglais au primaire : analyse du programme English Discovery. *Didactiques*, 13(2), 87-103.
- Bouteflika, N., & Aouadi, S. (2018). Analyse des manuels scolaires de français langue étrangère du cycle primaire algérien. *Synergies Algérie*, 26, 89-104.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cobb, T., & Horst, M. (2014). How much lexis is needed to read academic English? *Reading in a Foreign Language*, 26 (2), 236-256.
- Conseil des Ministres. (2022). Communiqué du Conseil des Ministres sur l'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire. *Journal Officiel de la République Algérienne*, 45, 12-13.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2019). *Rapport sur l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif algérien*. Alger : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2021). *Orientations stratégiques pour la réforme de l'enseignement des langues*. Alger : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Crystal, D. (2019). *The Cambridge encyclopedia of language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2014). *Language and identity in multilingual schools: Constructing evidence-based instructional policies*. Cambridge University Press.
- Dahmane Setti Farhi, N. (2023). *L'enseignement/apprentissage de l'anglais au premier palier : Enjeux et perspectives chez les apprenants de la 3ème année primaire* \[Mémoire de Master, Université Ibn-Khaldoun – Tiaret, Département des Lettres et des Langues Étrangères].
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J. M., & Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: A cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 275-297.

- Direction de l'Enseignement Primaire. (2022). *Programme d'anglais pour la 3ème année primaire*. Alger : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Dupoux, E., Sebastián-Gallés, N., Navarrete, E., & Peperkamp, S. (2008). Persistent stress 'deafness': The case of French learners of Spanish. *Cognition*, *106*(2), 682-706.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, *33*(4), 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Flege, J. E. (2007). Language contact in bilingualism: Phonetic system interactions. In J. -Cole & J. I. Hualde (Eds.), *Laboratory phonology* (Vol. 9, pp. 353-382). De Gruyter Mouton.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Psychology Press.
- Granger, S. (2008). Learner corpora in foreign language education. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*(2nd ed., Vol. 4, pp. 337-351). Springer.
- Institut National de Recherche en Éducation. (2021). *Évaluation de l'expérimentation de l'enseignement de l'anglais au primaire*(Rapport de recherche n°32/INRE/2021). Alger : INRE.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, *41* (1), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Journal Officiel de la République Algérienne. (2008). *Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008*. JORA n°4 du 27 janvier 2008.
- Kassoul, A., & Haddadi, D. (2020). Les ressources didactiques dans l'enseignement du FLE en milieu rural algérien. *Annales de l'Université d'Alger*, *34*(1), 215-232.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, *4*(4), 241-261.

- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149-174.
- Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5(3-4), 149-165.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Lindqvist, C., & Bardel, C. (2014). Exploring the impact of the proficiency and typology factors: Two cases of multilingual learners' L3 learning. In M. Pawlak & L. Aronin (Eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (pp. 253-266). Springer.
- Louhiala-Salminen, L., & Kankaanranta, A. (2012). Language as an issue in international internal communication: English or local language? If English, what English? *Public Relations Review*, 38(2), 262-269.
- Maarfia, N. (2019). Référentiel linguistique pour l'enseignement du français au primaire en Algérie. *Revue des langues et cultures*, 4(3), 56-72.
- Meissner, F. J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In F. J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein, & T. D. Stegmann (Eds.), *EuroComRom - Les sept tamis: Lire les langues romanes dès le départ* (pp. 7-140). Shaker Verlag.
- Mefidene, T. (2018). *Sociolinguistique scolaire en Algérie: variations régionales dans l'apprentissage du français au primaire*. Éditions universitaires européennes.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Guide pédagogique pour l'enseignement du français en 3ème année primaire*. Direction de l'Enseignement Fondamental, Alger.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. John Benjamins.
- Odlin, T. (2012). Crosslinguistic influence in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1562-1568). Wiley-Blackwell.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second

- language vocabulary learning. In A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (pp. 125-160). Multilingual Matters
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Queffélec, A., Derradji, Y., & Debov, V. (2020). *Dynamiques linguistiques en Algérie : enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 106-118). Wiley-Blackwell.
- Sabourin, L., Stowe, L. A., & de Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, 22(1), 1-29.
- Taleb-Ibrahimi, K. (2019). *Les interférences linguistiques dans l'apprentissage du français en contexte plurilingue algérien*. Synergies Monde Arabe, 12, 83-98.
- Truchot, C. (2008). *Europe : l'enjeu linguistique*. La Documentation française.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press.

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des informations sur la manière dont l'oral est enseigné en anglais en 3AP en Algérie. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche académique.

1. Informations générales

1. Années d'expérience dans l'enseignement du primaire :
 - 1-3 ans
 - 4-6 ans
 - 7 ans et plus

2. Avez-vous suivi une formation spécifique pour enseigner l'anglais en primaire ?
 - Oui
 - Non

2. Enseignement de l'oral en classe

3. À quelle fréquence travaillez-vous l'oral en classe ?
 - Tous les jours
 - 2-3 fois par semaine
 - 1 fois par semaine
 - Rarement

4. Quels types d'activités utilisez-vous pour développer l'oral ? (Cochez celles que vous utilisez)
 - Jeux de rôle
 - Chants et comptines
 - Histoires et contes
 - Activités de répétition (drilling)
 - Dialogue entre élèves
 - Autres (précisez) :

.....

.....

.....

5. Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves à l'oral ?
 - Manque de vocabulaire
 - Mauvaise prononciation
 - Manque de confiance
 - Difficulté à comprendre les consignes
 - Autres (précisez) :

.....
.....
.....

3. Facteurs influençant l'apprentissage de l'oral

6. Quels sont les obstacles à l'enseignement de l'oral en 3AP ?

- Manque de temps en classe
- Effectif élevé des classes
- Manque de ressources pédagogiques
- Niveau hétérogène des élèves
- Autres (précisez) :

.....
.....
.....

7. Pensez-vous que le programme officiel met assez l'accent sur l'oral ?

- Oui
- Non, pourquoi ?

.....
.....
.....

8. Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement de l'oral en 3AP ?

.....
.....
.....
.....

9. Auriez-vous d'autres remarques sur l'apprentissage de l'anglais à l'oral en primaire ?

.....
.....
.....
.....

Merci pour votre contribution

Questionnaire destiné aux parents

1. Sexe du parent répondant:

- Mère
 Père
 Autre :

2. Votre niveau en anglais :

- Débutant(e)
 Intermédiaire
 Avancé
 Je ne parle pas anglais

3. Trouvez-vous que l'introduction de l'anglais en 3AP parallèlement à la langue française est une bonne initiative ? Pourquoi ?

.....

4. Votre enfant vous parle-t-il de ce qu'il apprend en anglais ?

- Oui, souvent
 Parfois
 Jamais

5. Avez-vous remarqué une amélioration dans sa capacité à parler anglais ?

- Oui, il progresse bien
 Un peu, mais c'est difficile
 Non, il ne parle pas anglais

6. Aidez-vous votre enfant à apprendre l'anglais à la maison ?

- Oui, régulièrement
 Parfois
 Non, je ne peux pas

7. Si oui, comment l'aidez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)

- En révisant ses leçons avec lui
 En lui mettant des chansons ou des vidéos en anglais
 En jouant avec lui à des jeux en anglais
 En lui parlant en anglais (même quelques mots)

Autre:.....

8. . Où votre enfant trouve-t-il plus de difficultés ?

- A comprendre l'enseignant(e)
- Prononcer correctement les mots
- Retenir le vocabulaire
- Construire des phrases complètes

Autre :.....

9. Votre enfant mélange-t-il parfois le français et l'anglais quand il parle ?

- Oui, souvent
- Parfois
- Non, jamais

10. Avez-vous remarqué qu'il prononce certains mots anglais comme s'ils étaient en français ?

- Oui, il francise beaucoup les mots anglais
- Oui, mais pas souvent
- Non, il prononce bien l'anglais
- Non, il distingue bien les deux langues

11. Selon vous, pourquoi votre enfant a-t-il du mal à faire la différence entre le français et l'anglais ? (Plusieurs réponses possibles)

- Parce qu'il débute en anglais et en français au même temps et il n'a pas encore l'habitude
- Parce que le français et l'anglais se ressemblent
- Parce qu'il entend peu l'anglais en dehors de l'école
- Autre :

.....

12. Votre enfant a-t-il des difficultés à prononcer ou différencier les lettres de l'alphabet en anglais par rapport au français ?

- Oui, il confond souvent les sons (ex. "A" en anglais prononcé comme en français)
- Non, il distingue bien les lettres en anglais et en français

13. Quelles sont les lettres ou sons que votre enfant a le plus de mal à prononcer en anglais ?

.....
.....
.....

14. Que pensez-vous qu'on pourrait faire pour l'aider à mieux différencier le français du anglais ?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour votre contribution

Echantillon des réponses des enseignants

Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des informations sur la manière dont l'oral est enseigné en anglais en 3AP en Algérie. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche académique.

1. Informations générales

- Années d'expérience dans l'enseignement du primaire :
 - 1-3 ans
 - 4-6 ans
 - 7 ans et plus
- Avez-vous suivi une formation spécifique pour enseigner l'anglais en primaire ?
 - Oui
 - Non

2. Enseignement de l'oral en classe

- À quelle fréquence travaillez-vous l'oral en classe ?
 - Tous les jours
 - 2-3 fois par semaine
 - 1 fois par semaine
 - Rarement
- Quels types d'activités utilisez-vous pour développer l'oral ? (Cochez celles que vous utilisez)
 - Jeux de rôle
 - Chants et comptines
 - Histoires et contes
 - Activités de répétition (drilling)
 - Dialogue entre élèves
 - Autres (précisez) :

.....

.....

- Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves à l'oral ?
 - Manque de vocabulaire
 - Mauvaise prononciation
 - Manque de confiance
 - Difficulté à comprendre les consignes
 - Autres (précisez) :

.....

.....

3. Facteurs influençant l'apprentissage de l'oral

6. Quels sont les obstacles à l'enseignement de l'oral en 3AP ?

- Manque de temps en classe
- Effectif élevé des classes
- Manque de ressources pédagogiques
- Niveau hétérogène des élèves
- Autres (précisez) :

.....
.....

7. Pensez-vous que le programme officiel met assez l'accent sur l'oral ?

- Oui
- Non, pourquoi ?

.....
.....
.....

8. Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement de l'oral en 3AP ?

*Mettre à disposition des laboratoires équipés
pour l'enseignement des langues étrangères.*

.....
.....

9. Auriez-vous d'autres remarques sur l'apprentissage de l'anglais à l'oral en primaire ?

*Produire et fournir des cahiers d'activités
langue anglaise.*

.....
.....

Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des informations sur la manière dont l'oral est enseigné en anglais en 3AP en Algérie. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche académique.

1. Informations générales

1. Années d'expérience dans l'enseignement du primaire :
- 1-3 ans 4-6 ans 7 ans et plus
2. Avez-vous suivi une formation spécifique pour enseigner l'anglais en primaire ?
- Oui Non

2. Enseignement de l'oral en classe

3. À quelle fréquence travaillez-vous l'oral en classe ?
- Tous les jours
 2-3 fois par semaine
 1 fois par semaine
 Rarement
4. Quels types d'activités utilisez-vous pour développer l'oral ? (Cochez celles que vous utilisez)
- Jeux de rôle
 Chants et comptines
 Histoires et contes
 Activités de répétition (drilling)
 Dialogue entre élèves
 Autres (précisez) :

.....

5. Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves à l'oral ?
- Manque de vocabulaire
 Mauvaise prononciation
 Manque de confiance
 Difficulté à comprendre les consignes
 Autres (précisez) :

.....

3. Facteurs influençant l'apprentissage de l'oral

6. Quels sont les obstacles à l'enseignement de l'oral en 3AP ?

- Manque de temps en classe
- Effectif élevé des classes
- Manque de ressources pédagogiques
- Niveau hétérogène des élèves
- Autres (précisez) :

.....

.....

7. Pensez-vous que le programme officiel met assez l'accent sur l'oral ?

- Oui
- Non, pourquoi ?

.....

.....

.....

8. Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement de l'oral en 3AP ?

Créer des laboratoires de langues / Revoir et améliorer le programme de langue pour l'anglais et le français / Plus de séances pendant la semaine.

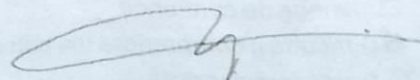
.....

9. Auriez-vous d'autres remarques sur l'apprentissage de l'anglais à l'oral en primaire ?

Une bonne décision mais elle nécessite plus de planification et d'organisation.

.....

Good luck



Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des informations sur la manière dont l'oral est enseigné en anglais en 3AP en Algérie. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche académique.

1. Informations générales

1. Années d'expérience dans l'enseignement du primaire :

1-3 ans

4-6 ans

7 ans et plus

2. Avez-vous suivi une formation spécifique pour enseigner l'anglais en primaire ?

Oui

Non

2. Enseignement de l'oral en classe

3. À quelle fréquence travaillez-vous l'oral en classe ?

Tous les jours

2-3 fois par semaine

1 fois par semaine

Rarement

4. Quels types d'activités utilisez-vous pour développer l'oral ? (Cochez celles que vous utilisez)

Jeux de rôle

Chants et comptines

Histoires et contes

Activités de répétition (drilling)

Dialogue entre élèves

Autres (précisez) :

.....

5. Quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves à l'oral ?

Manque de vocabulaire

Mauvaise prononciation

Manque de confiance

Difficulté à comprendre les consignes

Autres (précisez) :

.....

3. Facteurs influençant l'apprentissage de l'oral

6. Quels sont les obstacles à l'enseignement de l'oral en 3AP ?

- Manque de temps en classe
- Effectif élevé des classes
- Manque de ressources pédagogiques
- Niveau hétérogène des élèves
- Autres (précisez) :

.....

.....

7. Pensez-vous que le programme officiel met assez l'accent sur l'oral ?

- Oui
- Non, pourquoi ?

.....

.....

.....

8. Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement de l'oral en 3AP ?

.....
impliquer les ressources du 21^{ème} siècle
(Data show, tablette, ...)
.....

9. Auriez-vous d'autres remarques sur l'apprentissage de l'anglais à l'oral en primaire ?

.....
utiliser des labo phonétique pour écouter
la prononciation correct des natives.
.....

Echantillon des réponses des parents

QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES PARENTS

1. Sexe du parent répondant :

Mère
 Père
 Autre :

2. Votre niveau en anglais :

Débutant(e)
 Intermédiaire
 Avancé
 Je ne parle pas anglais

3. Trouvez-vous que l'introduction de l'anglais en 3AP parallèlement à la langue française est une bonne initiative ? Pourquoi ?

*Non, parce que l'enfant n'a pas la capacité de différencier
autres des lettres qui ont le même son et la même écriture
la prononciation / et il est en train d'apprendre sa langue*

4. Votre enfant vous parle-t-il de ce qu'il apprend en anglais ? *mère qui est l'arabe.*

Oui, souvent
 Parfois
 Jamais

5. Avez-vous remarqué une amélioration dans sa capacité à parler anglais ?

Oui, il progresse bien
 Un peu, mais c'est difficile
 Non, il ne parle pas anglais

6. Aidez-vous votre enfant à apprendre l'anglais à la maison ?

Oui, régulièrement
 Parfois
 Non, je ne peux pas

7. Si oui, comment l'aidez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)

En révisant ses leçons avec lui
 En lui mettant des chansons ou des vidéos en anglais
 En jouant avec lui à des jeux en anglais
 En lui parlant en anglais (même quelques mots)
Autre:.....
.....
.....

8. Où votre enfant trouve-t-il plus de difficultés ?

- A comprendre l'enseignant(e)
 Prononcer correctement les mots
 Retenir le vocabulaire
 Construire des phrases complètes

Autre :

9. Votre enfant mélange-t-il parfois le français et l'anglais quand il parle ?

- Oui, souvent
 Parfois
 Non, jamais

10. Avez-vous remarqué qu'il prononce certains mots anglais comme s'ils étaient en français ?

- Oui, il francise beaucoup les mots anglais
 Oui, mais pas souvent
 Non, il prononce bien l'anglais
 Non, il distingue bien les deux langues

11. Selon vous, pourquoi votre enfant a-t-il du mal à faire la différence entre le français et l'anglais ? (Plusieurs réponses possibles)

- Parce qu'il débute en anglais et en français au même temps et il n'a pas encore l'habitude
 Parce que le français et l'anglais se ressemblent
 Parce qu'il entend peu l'anglais en dehors de l'école
 Autre :

12. Votre enfant a-t-il des difficultés à prononcer ou différencier les lettres de l'alphabet en anglais par rapport au français ?

- Oui, il confond souvent les sons (ex. "A" en anglais prononcé comme en français)
 Non, il distingue bien les lettres en anglais et en français

13. Quelles sont les lettres ou sons que votre enfant a le plus de mal à prononcer en anglais ?

A I E O U

14. Que pensez-vous qu'on pourrait faire pour l'aider à mieux différencier le français du anglais ?

Il faut pas débiter l'anglais et le français au même temps, au même année scolaire c'est une torture vraiment

QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES PARENTS

1. Sexe du parent répondant :

- Mère
 Père
 Autre :

2. Votre niveau en anglais :

- Débutant(e)
 Intermédiaire
 Avancé
 Je ne parle pas anglais

3. Trouvez-vous que l'introduction de l'anglais en 3AP parallèlement à la langue française est une bonne initiative ? Pourquoi ?

Oui, c'est une bonne initiative pour initier les enfants à une nouvelle langue, mais tout comme elle a un rôle positif elle a aussi des inconvénients car l'esprit de l'élève à cet âge ne peut pas comprendre deux langues car le français et l'anglais ont des lettres similaires

4. Votre enfant vous parle-t-il de ce qu'il apprend en anglais ?

- Oui, souvent
 Parfois
 Jamais

5. Avez-vous remarqué une amélioration dans sa capacité à parler anglais ?

- Oui, il progresse bien
 Un peu, mais c'est difficile
 Non, il ne parle pas anglais

6. Aidez-vous votre enfant à apprendre l'anglais à la maison ?

- Oui, régulièrement
 Parfois
 Non, je ne peux pas

7. Si oui, comment l'aidez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)

- En révisant ses leçons avec lui
 En lui mettant des chansons ou des vidéos en anglais
 En jouant avec lui à des jeux en anglais
 En lui parlant en anglais (même quelques mots)

Autre: Aider un jeune enfant à parler anglais, ça passe aussi par les anime et les dessins animés mais en anglais.....

8. Où votre enfant trouve-t-il plus de difficultés ?

A comprendre l'enseignant(e)

Prononcer correctement les mots

Retenir le vocabulaire

Construire des phrases complètes

Autre :
 ...c'est aussi dans... la construction d'une phrase utile.....

9. Votre enfant mélange-t-il parfois le français et l'anglais quand il parle ?

Oui, souvent

Parfois

Non, jamais

10. Avez-vous remarqué qu'il prononce certains mots anglais comme s'ils étaient en français ?

Oui, il francise beaucoup les mots anglais

Oui, mais pas souvent

Non, il prononce bien l'anglais

Non, il distingue bien les deux langues

11. Selon vous, pourquoi votre enfant a-t-il du mal à faire la différence entre le français et l'anglais ? (Plusieurs réponses possibles)

Parce qu'il débute en anglais et en français au même temps et il n'a pas encore l'habitude

Parce que le français et l'anglais se ressemblent

Parce qu'il entend peu l'anglais en dehors de l'école

Autre : *Non, mon enfant fait la distinction entre deux langues... mais p. ex. toujours... car il prononce parfois des p. de anglaises avec des lettres françaises.*

12. Votre enfant a-t-il des difficultés à prononcer ou différencier les lettres de l'alphabet en anglais par rapport au français ?

Oui, il confond souvent les sons (ex. "A" en anglais prononcé comme en français)

Non, il distingue bien les lettres en anglais et en français

13. Quelles sont les lettres ou sons que votre enfant a le plus de mal à prononcer en anglais ?

..... ~~rien~~ il n'y en a pas... mais je pense que ^fA et ^fG.....

14. Que pensez-vous qu'on pourrait faire pour l'aider à mieux différencier le français du anglais ?

.....

.....

.....

QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES PARENTS

1. **Sexe du parent répondant :**

Mère
 Père
 Autre :

2. **Votre niveau en anglais :**

Débutant(e)
 Intermédiaire
 Avancé
 Je ne parle pas anglais

3. **Trouvez-vous que l'introduction de l'anglais en 3AP parallèlement à la langue française est une bonne initiative ? Pourquoi ?**

..... Non, je pense que l'enfant a ses propres capacités
..... de faire la différence entre les deux langues.....
.....

4. **Votre enfant vous parle-t-il de ce qu'il apprend en anglais ?**

Oui, souvent
 Parfois
 Jamais

5. **Avez-vous remarqué une amélioration dans sa capacité à parler anglais ?**

Oui, il progresse bien
 Un peu, mais c'est difficile
 Non, il ne parle pas anglais

6. **Aidez-vous votre enfant à apprendre l'anglais à la maison ?**

Oui, régulièrement
 Parfois
 Non, je ne peux pas

7. **Si oui, comment l'aidez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)**

En révisant ses leçons avec lui
 En lui mettant des chansons ou des vidéos en anglais
 En jouant avec lui à des jeux en anglais
 En lui parlant en anglais (même quelques mots)
Autre:.....
.....
.....

8. Où votre enfant trouve-t-il plus de difficultés ?

- A comprendre l'enseignant(e)
 Prononcer correctement les mots
 Retenir le vocabulaire
 Construire des phrases complètes

Autre :

9. Votre enfant mélange-t-il parfois le français et l'anglais quand il parle ?

- Oui, souvent
 Parfois
 Non, jamais

10. Avez-vous remarqué qu'il prononce certains mots anglais comme s'ils étaient en français ?

- Oui, il francise beaucoup les mots anglais
 Oui, mais pas souvent
 Non, il prononce bien l'anglais
 Non, il distingue bien les deux langues

11. Selon vous, pourquoi votre enfant a-t-il du mal à faire la différence entre le français et l'anglais ? (Plusieurs réponses possibles)

- Parce qu'il débute en anglais et en français au même temps et il n'a pas encore l'habitude
 Parce que le français et l'anglais se ressemblent
 Parce qu'il entend peu l'anglais en dehors de l'école
 Autre :

12. Votre enfant a-t-il des difficultés à prononcer ou différencier les lettres de l'alphabet en anglais par rapport au français ?

- Oui, il confond souvent les sons (ex. "A" en anglais prononcé comme en français)
 Non, il distingue bien les lettres en anglais et en français

13. Quelles sont les lettres ou sons que votre enfant a le plus de mal à prononcer en anglais ?

Q... w... y.....

14. Que pensez-vous qu'on pourrait faire pour l'aider à mieux différencier le français du anglais ?

l'anglais.....

Les productions écrites de la casse 4ap : (Français)

Aujourd'hui, c'est l'anniversaire
de amina. Il a des bombons sur la
table. Amina chante joyeuse anniversaire
anniversaire.

Nous fêtons l'anniversaire de Ikram
La classe est est décore. Les élèves
" Bonne fête Ikram " . Ikram porte un
de l'anniversaire.

* C'est l'anniversaire de Moncef
 aujourd'hui. Nous décorons la classe
 avec des ballons. Madjid écrit
 « joyeux anniversaire » sur le tableau.
 Nous mangeons une tarte au chocolat.

Aujourd'hui, c'est la fête de
 joyeux anniversaire hitadj.
 Nous chantons pour hitaj
 joyeux anniversaire. Elle est
 heureuse.

Les productions écrites de la classe 4ap : (anglais)

My ~~name~~ name is Manar .
I am nine years . I love food .
I love blue .
↑ color

Hello I'm Miram . I I ~~9~~ . I like
swim . I like green .
↑ color
↑ years old

Hi, my name is Youcef. I am 10.
I like cats. My best color is red.

~~Hello, I am~~ hello, I am Adem. I'm 9
years old. I like apple. I love black color.

Les productions écrites de la classe 5ap : (français)

Dans les catastrophes naturelles, le
 pompier sauve les victimes. L'infirmier
 soigne les blessés. Quand je serai docteur
 grand, je serai
 j'aiderai les malades. C'est un beau
~~métier~~ métier

Le pompier court pour sauver
 les gens. L'infirmier soigner les blessés.
 soigner / soigne
 quand je serai photicien. Je travaillerai
 quand grand, je serai
 à la loi. Je serai grand et fort.

Après un tremblement de terre les
 secouristes arrivent. Ils aident les victimes.
 Je serai un médecin au futur. Je porte
 un blouse blanche, j'utiliserai le
 stetoscope. J'aime mon travail.

Pendant les accidents, les
 secouristes travaillent vite. Le chien
 cherche les personnes. Moi quand je
 serai grand, je serai pompier. Je
 salue les gens.
 J'aime aider les autres.

Les productions écrites de la classe 5ap : (Anglais)

A: I (have) have stomachache
B: You eat bad food?
A: Yes, too ~~many~~ much.
B: Drink and eat bannane

A: I feel ~~sick~~ sick today
B: Did you eat too much?
A: ~~Oh~~ yes.
B: Drink tea and sleep.

A: *ouch!* My head is hurt.

B: you have to rest and drink Water

A: I feel hot.

B: you have fever. See doctor

A = *oh!* My tooth is pain.

B = Don't eat many candies.

A = I have one broken tooth.

B = Go to dentist fast.