



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique des langues étrangères

Thème :

**Vers une pédagogie plurilingue en faveur des transferts
interlangues en classe du FLE. Cas des élèves de
5^{ème} année primaire
Ecole : Lezier Mohamed, Belimour,
BBA**

Présenté par :

- ◆ MENASRIA Sarah
- ◆ SAADI Zineb

Sous la direction de :

- ◆ Dre. MILOUDI Imene

Membres de jury:	Grade	Qualité
Dre. BENSALAM Djemâa	MCA	Président
Dre. MILOUDI Imene	MCA	Rapporteur
Dre. SOUALAH Keltoum	MCA	Examineur

Année universitaire : 2024-2025

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous tenons à remercier le bon Dieu de nous avoir accordé la santé, la volonté et le courage pour accomplir ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer nos sincères gratitude envers notre directrice de recherche Dr.MILOUDI Imene pour sa patience, ses judicieux conseils et sa disponibilité.

Nous adressons nous remerciements aux membres de jury d'avoir pris le temps pour évaluer notre travail.

Nos remerciements s'adressent à nos apprenants pour leur collaboration dans notre expérimentation.

Enfin, nous remercions tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicace:

Je dédie ce modeste travail à :

Mes chers parents qui m'ont encouragés à poursuivre mes rêves, à croire en moi-même et à ne jamais abandonner.

A mon cher époux, ton soutien constant, ta présence rassurante et ta patience ont été une véritable force tout au long de ce parcours.

*A ma source de bonheur, mes chers enfants, BARAA et
YAHIA*

Zineb

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

À ma famille, pour son amour inconditionnel, son soutien constant et sa présence à chaque étape de ma vie.

À mes amis, pour leur présence fidèle, leur soutien indéfectible, leur encouragement sincère et les moments de joie qui ont allégés les défis de ce parcours.

A mes enseignants, pour leur patience, leur dévouement et la richesse de leur enseignement. Leurs conseils avisés, leurs rigueurs et leur passion ont profondément marqué mon parcours, je leur exprime ma sincère gratitude pour m'avoir transmis bien plus que des connaissances.

Sarah

Résumé

Cette recherche explore la question du transfert linguistique dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), en s'appuyant sur une démarche pédagogique plurilingue visant à favoriser les transferts positifs et à limiter les interférences négatives chez les élèves de 5^{ème} année primaire. Elle pose la problématique suivante : Dans quelle mesure la mise en place d'une approche interlinguistique, fondée sur la comparaison entre les langues connues des apprenants, permet-elle de réduire les transferts négatifs en FLE ?

Après un cadrage théorique mobilisant les notions de plurilinguisme, de transfert et de conscience métalinguistique, une expérimentation en classe a été menée à travers des activités de comparaison, de traduction et de production écrite. Un pré-test et un post-test ont permis de mesurer l'impact de ces activités sur les performances linguistiques des élèves, tandis qu'un questionnaire adressé à des enseignants de FLE a fourni des données complémentaires sur les représentations liées au plurilinguisme en contexte scolaire.

Les résultats montrent que la démarche interlinguistique a renforcé la motivation des élèves, stimulé leur réflexion métalinguistique et réduit les erreurs liées au transfert négatif. Les enseignants interrogés ont majoritairement exprimé un avis favorable quant à l'intégration du plurilinguisme dans les pratiques pédagogiques. Cette étude souligne donc, l'importance de repenser les pratiques d'enseignement en Algérie pour valoriser les ressources linguistiques des apprenants.

Mots clés : Transfert linguistique, Interférence, Plurilinguisme, Approche contrastive, approche plurilingue

Abstract

This research explores the issue of language transfer in the learning of French as a Foreign Language (FFL), based on a plurilingual pedagogical approach aimed at promoting positive transfers and limiting negative interferences among fifth-grade primary school pupils. It raises the following research question: To what extent can the implementation of an interlinguistic approach, grounded in the comparison of learners' known languages, help reduce negative transfers in FFL?

The theoretical framework draws on the concepts of plurilingualism, language transfer, and metalinguistic awareness. A classroom experiment was conducted through comparison

activities, translation exercises, and written production tasks. A pre-test and post-test were used to measure the impact of these activities on students' linguistic performance, while a questionnaire distributed to FFL teachers provided additional data on their perceptions of plurilingualism in the school context.

The results indicate that the interlinguistic approach enhanced students' motivation, stimulated their metalinguistic reflection, and reduced errors related to negative transfer. Most of the surveyed teachers expressed positive views regarding the integration of plurilingualism into pedagogical practices.

This study thus highlights the importance of rethinking language teaching practices in Algeria, in order to value and leverage learners' linguistic resources.

Keywords: Language transfer – Interference – Plurilingualism – Contrastive approach – Plurilingual approach

المخلص

تتناول هذه الدراسة مسألة التحويل اللغوي في تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)، من خلال الاعتماد على مقارنة تربوية متعددة اللغات تهدف إلى تشجيع التحويلات الإيجابية والحدّ من التداخلات السلبية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وتنتقل من الإشكالية التالية: إلى أي مدى تُمكن المقارنة بين-لغوية، القائمة على المقارنة بين اللغات المعروفة لدى المتعلمين، من الحد من التحويلات السلبية في تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؟

اعتمد البحث في إطاره النظري على مفاهيم التعدد اللغوي، والتحويل اللغوي، والوعي الميثاَلغوي. وتم تنفيذ تجربة ميدانية داخل القسم من خلال أنشطة المقارنة اللغوية، والترجمة، والإنتاج الكتابي. وقد تم قياس أثر هذه الأنشطة على الأداء اللغوي للتلاميذ عبر اختبار قبلي وآخر بعدي، كما تم توزيع استبيان على أساتذة اللغة الفرنسية لتوفير معطيات مكتملة حول تمثّلاتهم للتعدد اللغوي في السياق المدرسي.

أظهرت النتائج أن المقارنة بين-لغوية ساهمت في تعزيز دافعية المتعلمين، وتنمية تفكيرهم الميثاَلغوي، والحد من الأخطاء الناتجة عن التحويل السلبي. كما أعرب أغلب الأساتذة المستجوبين عن رأي إيجابي بخصوص إدماج التعدد اللغوي في الممارسات التعليمية.

وتُبرز هذه الدراسة ضرورة إعادة التفكير في ممارسات تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر، من خلال تثمين الموارد اللغوية التي يمتلكها المتعلمون.

الكلمات المفتاحية: التحويل اللغوي، التداخل، التعدد اللغوي، المقارنة التقابلية، المقارنة متعددة اللغات

Table Des Matières

Table des matières

REMERCIEMENTS

Dédicace

Résumé

Table des matières

Liste des Tableaux

Liste des figures

Liste des abréviations

Introduction générale 1

Chapitre I..... 4

L'enseignement/apprentissage du FLE et réformes éducatives au primaire..... 4

Introduction partielle..... 5

I. 1.Les réformes éducatives au cycle primaire 5

I.2. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères au primaire 7

I.2. Enseignement/apprentissage du Français au cycle primaire..... 9

I.3.L'enseignement/ apprentissage et promotion de l'anglais au primaire 10

I.4.Les programmes officiels des langues étrangères au cycle primaire et référentiels en vigueur
..... 12

Conclusion partielle 17

Chapitre II 18

« La pédagogie plurilingue en classe de FLE »..... 18

Introduction partielle..... 19

II.1 Plurilinguisme en contexte éducatif 19

II.2.Contact des langues et phénomènes sociolinguistiques 21

II.2.1. L'interférence linguistique..... 21

II.2.2. L'alternance codique 24

II.2.3. L'emprunt..... 24

II.2.4. Le calque..... 25

II.3. Effets du contact des langues sur les pratiques langagières en classe de FLE 25

*II.3.1.Le transfert interlangue au centre de dispositif d'enseignement/apprentissage d'une
langue..... 27*

II.3.1.1. Transferts linguistiques : transferts positifs et négatifs..... 27

II.4. Pédagogie plurilingue/interlinguistique : principes fondamentaux 29

II.4.1. Définition de l'interlangue..... 29

II.4.2. <i>Principes de la pédagogie plurilingue</i>	29
Conclusion partielle	32
Chapitre III	34
Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de 5 ^{ème} année primaire	34
Introduction partielle.....	35
III. 1.Présentation de l'expérimentation.....	35
III.2. Présentation de l'échantillon	37
III.3.Méthodes et procédures.....	38
III.4. Prétest : Inventaire des interférences linguistiques (arabe/ anglais) chez les élèves de 5 ^{ème} année	38
III.5. Expérimentation : séances d remédiations	41
III.5.1. Séance de comparaison	42
III.5.2. Séance de traduction.....	43
III.6 Séance de post-test.....	44
III.7. Le questionnaire.....	49
III.7.1. Présentation du questionnaire	49
III.7.3. Présentations des résultats du questionnaire.....	50
III.7.4. Synthèse des résultats du questionnaire	60
Conclusion partielle :	62
Synthèse et perspectives	63
Conclusion générale.....	67
Références bibliographiques	69
Annexe	73
Résumé.....	79

Liste des Tableaux

N°	Titre	page
01	Comparaison des programmes 5ème année primaire français/anglais	15
02	Etapas de l'expérimentation	36
03	Inventaire des interférences linguistiques (arabe/ anglais) chez les élèves de 5ème année	39
04	Les noms des moyens de transport en trois langues	42
05	Grille d'analyse des résultats de l'activité de traduction	43
06	Présentation des résultats de l'activité de post-test	45
07	Grille d'analyse des résultats du post test après la remédiation interlinguistique	47

Liste des figures

N°	Titre	page
01	Répartition des transferts interlangues attestés dans les productions des élèves.	46
02	Expérience professionnelle des enseignants	50
03	Recours à la langue maternelle	51
04	Effet de l'introduction de l'anglais sur l'apprentissage du français au primaire	52
05	L'apprentissage simultané de deux langues étrangères	53
06	La confusion entre le français et l'anglais	54
07	La comparaison entre le français et l'anglais	55
08	Le transfert interlangue est-il un facilitateur de l'apprentissage des langues	56
09	L'activité pédagogique durant laquelle le transfert est le plus fréquent	57
10	La mise en place d'une pédagogie interlinguistique	58
11	La compatibilité de l'approche plurilingue avec les programmes officiels	59
12	La possibilité de généraliser la pédagogie interlinguistique	60

Liste des abréviations

FLE : Français Langue Etrangère.

L1 : Première Langue

L2 : Langue Seconde

Introduction
générale

Introduction générale

Dans les approches d'enseignement actuellement préconisées, la langue première est valorisée non seulement pour le développement des compétences cognitives, mais également pour le renforcement des compétences plurilingues (Castelloti,V,2001). Le transfert linguistique, qu'il soit conscient ou non, constitue un processus en grande partie automatisé et difficilement contrôlable. Il résulte souvent de la comparaison ou de la traduction opérée entre la langue cible et la langue maternelle, ou une autre langue déjà acquise, dans un contexte d'enseignement plurilingue.

En Algérie, l'élève, dès l'âge de huit ou neuf ans, est exposé simultanément à trois langues dans son environnement scolaire : l'arabe classique, le français, et plus récemment l'anglais, introduit dans le cadre des réformes éducatives actuelles. Cette coexistence linguistique engendre des phénomènes d'influence interlinguistique et des interactions complexes entre les langues, se traduisant notamment par des écarts aux normes linguistiques qui se manifestent explicitement à l'oral comme à l'écrit par ce que nous appelons communément des interférences.

Face à cette réalité, il nous semble donc nécessaire d'adopter une démarche didactique plurilingue, afin de promouvoir les transferts positifs entre les langues et de réduire les transferts négatifs. C'est dans cette perspective que nous avons choisi d'orienter notre recherche dans le cadre de ce mémoire de master. En tant qu'enseignantes de français justifiant de huit années d'exercice, notre réflexion a émergé à partir d'observations en classe des pratiques langagières des élèves de cinquième année primaire. Nous nous sommes également appuyées sur les travaux antérieurs en didactique des langues, qui soulignent l'évolution des approches vers une conception plus intégrée et dynamique du plurilinguisme. Le Conseil de l'Europe, en particulier, promeut la compétence plurilingue et pluriculturelle. Parmi les références fondamentales de ce champ, nous retenons les travaux de Mackey-Candelier, pionnière de l'approche dite de « éveil aux langues », qui vise à valoriser l'ensemble du répertoire linguistique de l'apprenant ; ceux de Weinreich (1953), auteur de « *Languages in Contact* » ouvrage fondateur du champ de la linguistique du contact, dans lequel il conceptualise l'interférence ; de Corder (1967), avec « *Error Analysis and Interlanguage* » qui met l'accent sur l'analyse des erreurs ; de Selinker (1973), qui a introduit le concept de l'interlangue ; et de Lado (1957), fondateur de la linguistique contrastive.

« Une des spécificités du cours de langue étrangère est que tous les apprenants ont une langue maternelle ou une langue acquise antérieurement. Cette la langue maternelle des

apprenants est au centre des représentations. Elle constitue un point de départ pour aborder d'autres langues, car lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les acquis antérieurs permettent la construction de nouveaux savoirs. » (Miloudi I, 2020 : 4)

Dans le prolongement de cette réflexion et de ces travaux, nous avons formulé la problématique suivante :

Dans quelle mesure la mise en place d'une démarche pédagogique plurilingue, fondée sur la comparaison entre les langues des apprenants, permet-elle de limiter les transferts négatifs en FLE chez les élèves de cinquième année primaire ?

Pour y répondre, nous avons émis les hypothèses suivantes :

➤ L'introduction d'une démarche plurilingue centrée sur la comparaison interlinguistique contribuerait à réduire significativement les erreurs issues de transferts négatifs, en identifiant les différences entre les langues.

➤ Une telle approche favoriserait également le développement de la conscience métalinguistique des apprenants, en mettant en lumière les similitudes, ce qui renforcerait les transferts positifs.

L'objectif principal de notre recherche est donc de démontrer l'efficacité d'une approche plurilingue basée sur des activités interlinguistiques de comparaison et de traduction entre les langues, dans une optique de remédiation aux transferts négatifs.

Ce travail s'appuie sur une approche qualitative et quantitative des données, en s'appuyant sur les méthodes de la linguistique contrastive. A la différence de la linguistique descriptive, qui se contente de décrire les faits de langue, la linguistique contrastive, utilise l'analyse linguistique pour guider et améliorer les pratiques pédagogiques dans un contexte plurilingue. Sa démarche repose sur la description des caractéristiques propres à chaque langue, puis la comparaison de ces systèmes pour repérer les difficultés rencontrées par l'apprenant et proposer des pistes d'intervention. L'objectif ultime est de faciliter le transfert d'une langue à l'autre et optimiser tant l'enseignement que l'apprentissage des langues étrangères. Comme elle vise à anticiper certaines erreurs fréquentes dans l'apprentissage, en identifiant les sources possibles du transfert négatif ou de l'erreur qui est différente du transfert linguistique. Elle est perçue généralement comme une faute résultant d'une mauvaise compréhension de l'énoncé.

Ce travail s'organise donc, en trois chapitres. Le premier chapitre, intitulé « *L'enseignement/apprentissage du FLE et réformes éducatives au primaire* », présente les réformes éducatives récentes ainsi que les programmes officiels en vigueur.

Le deuxième chapitre «*La pédagogie plurilingue en classe de FLE*» sera consacré à la pédagogie plurilingue en FLE. Nous y traiterons du plurilinguisme et du contact des langues dans un cadre scolaire, en mettant en lumière les phénomènes linguistiques qui en résultent, tels que l'interférence et l'alternance codique ou le code switching. Nous aborderons ensuite les fondements théoriques de la pédagogie plurilingue, pour finir par proposer des modalités d'intégration de cette approche dans la classe de FLE.

Enfin, dans le troisième chapitre, «*Mise en place d'une pédagogie interlinguistique /plurilingue en classe de 5^{ème} année primaire* » une expérimentation a été menée afin d'évaluer l'impact d'une démarche plurilingue sur la réduction des transferts négatifs, à travers des activités interlinguistiques ciblées. Les résultats obtenus ont fait l'objet d'une analyse approfondie à l'aide d'une grille d'évaluation spécifique.

Afin de compléter cette analyse et consolider notre cadre empirique, nous avons également eu recours à un questionnaire destiné aux enseignants de français du primaire. Cet outil d'investigation vise à recueillir leurs représentations et perceptions quant à l'intégration d'une approche plurilingue dans le système éducatif algérien actuel.

Nous concluons par une synthèse générale, dans laquelle nous répondons à la problématique initiale à la lumière des résultats obtenus.

Chapitre I

*L'enseignement/apprentissage
du FLE et réformes éducatives
au primaire*

Introduction partielle

Le système éducatif algérien accorde une importance croissante à l'enseignement des langues étrangères, perçu comme un levier stratégique dans un contexte de mondialisation. Le français, traditionnellement enseigné en tant que première langue étrangère dès la troisième année du cycle primaire, coexiste désormais avec l'anglais, récemment introduit dans le curriculum à la suite d'une décision ministérielle visant à généraliser son apprentissage dès les premières années de scolarisation.

Cette initiative s'inscrit dans une volonté de modernisation du système éducatif national afin de répondre aux exigences et aux défis de la mondialisation. En effet, la présence simultanée de deux langues étrangères dans le parcours scolaire de nos élèves confère à ce dernier une dimension plurilingue, redéfinissant ainsi les pratiques d'enseignement-apprentissage au sein de l'école primaire.

Ce chapitre se propose d'analyser l'état des lieux de l'enseignement des langues étrangères à ce niveau d'enseignement, à travers l'examen des orientations de la politique linguistique actuelle et l'étude des programmes officiels. Il s'agira notamment de mettre en évidence les objectifs éducatifs portés par les réformes récentes, tout en interrogeant les implications de la promotion de l'anglais au regard du statut du français. L'objectif est de mieux comprendre les facteurs politiques et idéologiques qui sous-tendent les choix linguistiques opérés dans l'école algérienne contemporaine.

I. 1. Les réformes éducatives au cycle primaire

La construction du système éducatif algérien a connu plusieurs réformes dans le but d'améliorer le rendement qualitatif de l'éducation. Après l'indépendance une énorme révolution a touché les différents domaines notamment le domaine de l'éducation qui a subi des changements voire une nouvelle instauration. Afin de rendre au pays son identité arabo islamique l'école algérienne a imposée un enseignement en arabe tout en classant le français au rang de première langue étrangère conformément à la réforme de 1976.

C'est à cette période qu'a été promulguée l'ordonnance numéro 76-35 de la 16/04/1976 portant sur « *l'organisation de l'enseignement et la formation en Algérie il s'agit du premier texte législatif à l'éducation et la formation pour l'Etat Algérien indépendant* ». (ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976).

La mise en œuvre de cette réforme était en 1980 ou le français a été introduit en quatrième année primaire suivi par l'anglais en neuvième année moyen.

Deux décennies plus tard ce processus n'as pas donné des résultats fructueux ce qui a poussé le gouvernement à effectuer un changement radical dans le domaine de l'éducation.

Une réforme profonde a été lancée en 2002 suivi par une refonte des programmes mise en place à partir de la rentrée scolaire 2003/2004. Signalons que L'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, qui n'a pas été remplacée effectivement qu'en 2008.

Suite à cette réforme une restructuration a été faite ou l'enseignement primaire a été réduit d'une année 5 ans au lieu de 6 ans et l'enseignement moyen allongé d'une année 4 ans au lieu 3 ans.

« La restructuration générale des cycles d'enseignement : l'enseignement de base obligatoire a été scindé en deux phases distinctes, l'école primaire et l'enseignement moyen. L'enseignement primaire a été réduit d'une année (cinq ans au lieu de six) et l'enseignement moyen allongé d'une année (quatre ans et non plus trois), en vue d'une « généralisation progressive » de l'enseignement préscolaire. »

(Mahjoub.R,2022)

Grace à cette reforme l'enseignement du français a été repoussé à la deuxième année primaire tandis que l'anglais à été introduit en première année moyen.

Le nouveau programme du français est axé sur l'approche par compétence visant à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage dépassant ainsi toutes les méthodes traditionnelles.

« La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires : tous les programmes scolaires, les manuels et les supports pédagogiques ont été remplacés et la pédagogie par objectifs a fait place à l'approche par les compétences »

(Mahjoub.R ,2022)

Ces changements n'ont pas duré longtemps à cause de nombreuses lacunes constatés, ce qui a poussé la commission nationale de la réforme du système éducatif à intervenir rapidement en proposant une nouvelle réforme à l'arrivé de la rentré 2004/2005.

Depuis 2006 le français est enseigné à la troisième année primaire et l'anglais à la première année moyen, à propos de ce sujet souligne l'ancien ministre de l'éducation Boubaker Benbouzid :

« On a constaté que la décision d'enseigner le français en deuxième année devait être rectifiée, puisque l'élève doit pendant les deux premières années du primaire se familiariser avec sa langue nationale. »

Dans la même optique Fatiha FERHANI ajoute :

« Les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, mais il est remarquable que ce soit les premiers qui aient

été mis en évidence, au détriment des aspects de contenus et de méthodes, dont les changements nous paraissent fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de cette langue ». (Farhani.F,2006 :11)

Le système éducatif n'a effectué aucun changement mais une adaptation des contenus des programmes est parfois appliquée jusqu'à l'arrivée de l'année 2022 suite à une décision présidentielle l'Algérie a entrepris une réforme consiste à l'introduction de la langue anglaise au cycle primaire depuis la troisième année primaire avec un volume horaire de 90 minutes par semaine.

Dans le but de préparer l'apprenant à s'ouvrir sur le monde et de s'intégrer de manière précoce, la nouvelle réforme a accordé une attention particulière à l'enseignement des langues étrangères cela est illustré dans le deuxième pôle de la réforme qui consiste à :

« Organiser, selon une méthode progressive, scientifique et expérimentale, l'ouverture sur les langues étrangères dans l'enseignement fondamental afin de permettre l'accès direct aux connaissances et savoirs universels. A cet effet, il s'agit :De continuer à assurer l'enseignement de deux langues étrangères, le français et l'anglais, dans l'enseignement fondamental en prévoyant une introduction plus précoce par rapport à la situation actuelle, compte tenu des moyens disponibles et ceux mobilisables » Ministère de l'éducation nationale

En somme les réformes éducatives mise en œuvre témoignent d'une volonté affirmer de moderniser le système éducatif et le rendre plus adapté aux exigences du monde contemporain et aux besoins de la future génération. Dans cette perspective l'enseignement des langues étrangères débute dès le cycle primaire.

I.2. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères au primaire

La politique linguistique adoptée par l'état algérien a largement influencé les langues en usage, l'enseignement au primaire est dispensé en langue arabe qui est la langue nationale et officielle du pays, cependant deux langues étrangères sont introduites au cycle primaire. Le français étant que première langue étrangère a longtemps dominé dans les différents domaines notamment dans le secteur de l'éducation. Le berbère est aussi promu par les autorités politiques en tant que langue nationale en 2003 et enseigné à l'école depuis dix ans. Même si la langue berbère est reconnue nationale et officielle, elle reste cantonnée dans les régions où elle est considérée langue de la première socialisation.

L'anglais également a gagné une place dans le contexte scolaire algérien étant que deuxième langue étrangère.

En effet, le système éducatif algérien accorde une attention particulière à l'enseignement des langues étrangères à fin de préparer l'apprenant à s'intégrer dans un monde globalisé.

Dans le but de cerner cette situation, il convient d'abord de définir le concept de langue maternelle et de langue étrangère.

Selon Miloudi.I (2020 :01) « *Une langue maternelle est considérée comme la première langue acquise dès l'enfance, la langue des situations informelles et de pré-scolarisation. Cette acquisition résulte de l'imitation inconsciente des personnes de l'entourage de l'enfant, avec lesquelles il entretient une relation affective intense. C'est la langue de l'identité.* » (Miloudi.I ,2020 :01)

Le concept de langue étrangère « *se construit par opposition à celui de la langue maternelle on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue qu'il considère comme maternelle* »(Cuq. J-P et Gruca, 2005 :94)

Une langue étrangère est définie comme une langue parlée par un groupe d'individus mais elle n'est pas leur langue maternelle, il s'agit plutôt d'une langue apprise volontairement ou par besoin communicatif ou d'autre raisons professionnelles. Tenons l'exemple de la langue française qui est considérée étrangère pour un algérien c'est le cas aussi de la langue italienne pour un espagnole.

Du point de vu didactique, la langue étrangère est la langue enseignée et apprise dans un contexte scolaire, il s'agit d'une autre langue que la langue maternelle. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère est le processus par lequel un individu développe une langue en interagissant avec son environnement autrement dit c'est l'acquisition des compétences nécessaires pour comprendre, parler, lire et écrire dans une autre langue autre que la langue maternelle.

Les langues étrangères, en l'occurrence le français et l'anglais sont enseignées à partir du cycle primaire jusqu'au secondaire. Comme le cycle primaire fait notre objet d'étude nous allons mettre en lumière le statut des langues étrangères dans ce cycle.

I.2. Enseignement/apprentissage du Français au cycle primaire

L'enseignement du français a connu une évolution travers l'histoire du pays, la langue officielle durant un siècle et demi a été la langue de scolarisation imposée par le colonisateur. Comme confirme Gilbert Grand Guillaume dans ce passage :

« La langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons des algériens acculturés et de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestions du pays, dans la perspective d'une Algérie française » (Grand Guillaume.G, 1983 :12)

L'aube de l'indépendance l'Algérie n'a pas tardé a adopté une politique d'arabisation consiste à généraliser l'enseignement de toutes les matières en langue arabe dans le but de rendre au pays son identité. Malgré cette tentative le français reste omniprésent, elle gagne le statut de la première langue étrangère du pays et sont enseignement est déclaré obligatoire.

Désormais, l'enseignement du français est introduit à partir de la troisième année primaire en raison de trois heures par semaine depuis la rentrée scolaire 2006.C'est ce qui confirme les propos de Achouche :

« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en suivies, les positions des français n'ont pas été ébranlées, loin de là, sont étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien. » (Achouche,1981 :39)

En effet, l'enseignement du français vise à doter les apprenants des compétences linguistiques et communicatives tant à l'orale qu'à l'écrit à fin de faciliter sa progression tout au long de son parcours scolaire. Ces compétences structurées d'une façon hiérarchique pour s'adapter à chaque niveau et au développement cognitif de l'apprenant.

Il convient de souligner que l'enseignement de la langue française s'inscrit dans une approche fondée sur les principes de l'approche par compétence combinée à une démarche communicative e actionnelle et plaçant l'élève au centre de son apprentissage.

La première année de l'apprentissage du français est bien la troisième année primaire où l'apprenant est censé à connaitre et maitriser le système phonologique et graphique de la langue et quelques notions de bases. C'est la phase initiale durant laquelle l'apprenant se familiarise avec la nouvelle langue.

Durant la quatrième année l'enseignement consiste à renforcer les acquis précédents tout en introduisant les règles relatives au fonctionnement de la langue. Quant à la cinquième année

les objectifs sont conçus à préparer l'élève à s'exprimer d'une manière appropriée en fonction d'une situation de communication donnée tout en respectant les règles qui régissent la langue.

Il s'agit donc de développer les compétences de base en langue française notamment la compréhension, l'expression orale, la lecture et l'écriture tout en inculquant les bases linguistiques nécessaires pour les niveaux d'enseignement ultérieurs. Le temps imparti à la langue française est trois heures par semaine réparties en trois séances d'une heure pour tous les niveaux. Malgré l'introduction récente de la langue anglaise au cycle primaire, le français n'a pas perdu sa place car cette langue est enracinée dans l'histoire du pays.

I.3.L'enseignement/ apprentissage et promotion de l'anglais au primaire

L'Algérie a connu une transition linguistique ces dernières années suite à une décision ministérielle de promouvoir l'anglais au détriment du français dans les différents secteurs notamment le domaine de l'éducation et de l'enseignement supérieure visant ainsi à s'adapter au développement technologique et à s'ouvrir vers le monde. Cependant la langue française ancrée dans la société et la culture algérienne, ne pourra être remplacée dans une période aussi courte que prévue. A ce propos souligne Miloudi.I :

« Cette transition vers un enseignement en Anglais des filières scientifiques et techniques dans le dessein de favoriser cette langue ne peut se réaliser en un tour de main en raison du statut privilégié de la langue française enracinée depuis deux siècles » (Miloudi.I ,2024 :116)

En fait, la promotion de l'anglais au détriment du français a fait récemment l'objet de plusieurs débats notamment dans le milieu universitaire où les filières scientifiques et techniques se font en français depuis des années et la majorité des algériens maîtrisent cette langue et comptent poursuivre leurs études en français.(Miloudi I,2024)

Dans un contexte institutionnel l'enseignement de l'anglais débute progressivement au primaire. Quant à l'enseignement supérieur les filières scientifiques sont dispensées en anglais depuis 2024.Cela a obligé les enseignants formateurs à suivre des formations en anglais à fin qu'ils puissent enseigner en cette langue. A l'instar des spécialités scientifiques, la médecine prévoit d'enseigner ses programmes en anglais dès l'année prochaine (Septembre 2025) marquant ainsi une étape significative dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Parallèlement à cette situation, l'anglais a été introduit au cycle primaire suite à une décision présidentielle en juillet 2022 marquant une étape significative dans le système éducatif algérien.

« Cette ouverture à la langue anglaise vise à offrir une assise moderne au combat des arabisants et à combler le déficit d'image dont souffre la langue arabe, qui est associée, à tort ou à raison, à l'échec scolaire et à l'intégrisme islamiste. » (Grine, 2004 : 262)

Rappelons aussi que la première tentative de la substitution du français par l'anglais a eu lieu en 1991 laissant le choix au parent de choisir la langue de scolarisation.

Cette tentative a été de courte durée, car seul un petit nombre de citoyens ont accepté ce changement, qui n'a duré que deux ans.

Désormais l'anglais est officiellement enseigné progressivement depuis la troisième année primaire avec un volume horaire d'une heure et demi par semaine devisé en deux séances d'une 45 minute. L'enseignement de l'anglais à ce stade repose essentiellement sur une approche communicative, qui met l'accent sur la compréhension et la production orale dont l'objectif est de familiariser l'apprenant avec la langue à travers des situations simples et des activités ludiques. Cette approche vise également à stimuler l'intérêt, la motivation et la participation active des apprenants en s'appuyant sur des supports visuels sonores et des interactions en classe. Le programme de l'anglais couvre des thématiques familières telles que la famille, les couleurs, les parties du corps les aliments....

Son apprentissage à la troisième année primaire se limite en expression orale tout en reconnaissant l'importance de l'écrit qui sera privilégié dans les niveaux qui suivent. Le vocabulaire est introduit de façon contextualité à travers des dialogues, des jeux de rôle et des chansons, quant à la grammaire est abordée de façons implicite par le biais d'expressions courantes. La quatrième année vise à consolider ce qui été acquis avec une introduction des premiers structures langagières, la cinquième année a pour but d'approfondir les compétences de bases en compréhension et en production orale et écrite.

En fin de cycle primaire, les élèves sont censés être capables de reconnaître et comprendre des expressions, des instructions simples, de répondre à des questions courtes et à produire des phrases simples. Pour atteindre les objectifs attendus, le ministère de d'éducation à mis en disposition des enseignants des programmes rigoureux et des ressources pédagogiques à l'instar des manuels scolaires et des guides d'accompagnement qui fournissent aux enseignants des outils ,des objectifs pédagogiques et des démarches méthodologiques à suivre.

I.4. Les programmes officiels des langues étrangères au cycle primaire et référentiels en vigueur

Afin de répondre à la mission fondamentale de l'école qui consiste à instruire, socialiser et qualifier, les systèmes éducatifs sont appelés à s'interroger sur la pertinence et la qualité de leurs programmes ainsi que sur l'efficacité de leurs stratégies pédagogiques. Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place un dispositif structuré comprenant des programmes rigoureux, des guides d'accompagnement et des manuels scolaires adaptés aux différents niveaux d'enseignement.

Le concept de « programme » est défini comme une organisation de l'enseignement centrée sur les connaissances à faire acquérir. Celles-ci sont structurées selon une logique propre à un champ disciplinaire donné, considéré comme un savoir constitué. Comme le précise le Référentiel général des programmes : « Le programme se réfère à un mode d'organisation de l'enseignement centré sur les connaissances à faire acquérir, organisées en fonction d'une logique propre à un champ de connaissances et à une discipline considérée comme un savoir constitué » (Référentiel Général Des Programmes, 2016 :11)

Les programmes sont élaborés ainsi par l'institut national de recherche en éducation en coordination avec des inspecteurs de l'éducation, des enseignants expérimentés et des spécialistes. L'évaluation et l'analyse des programmes seront le rôle du conseil national des programmes. Quant au référentiel est défini comme étant le document d'orientation et la première référence de validation des programmes.

L'enseignement des langues étrangères commence progressivement en troisième année du cycle primaire dans le but de permettre l'apprenant d'accéder directement aux connaissances universelles.

« Les fonctions des langues étrangères sont définies par la loi d'orientation. Elles sont enseignés en tant qu'outil de communication permettant l'accès directe à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et culture nationales » (Référentiel Général Des Programmes, 2016 :83)

Le français est enseigné au primaire en raison de 3 heures par semaine réparties en trois séances d'une heure, les séances sont planifiées de manière à ne pas être enseignées le même jour de l'anglais pour éviter toutes confusions. Les programmes scolaires pour l'enseignement de français dites deuxième génération sont désormais approuvés ils s'appuient sur l'approches

par les compétences comme un moyen efficace pour développer compétence communicative chez l'apprenant.

Au cours de son apprentissage l'apprenant construit des compétences linguistiques, communicatives et culturelles, il peut comprendre et produire des énoncés oraux Comme il peut lire, comprendre et écrire un court texte.

« L'enseignement du français dans le cycle primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) pour contribuer à doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». (Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008)

Parmi les documents qui véhicule le programme est bien le manuel scolaire, cet outil pédagogique peut nous donner une vision générale sur le contenu des programmes. A ce propos, Ferrier Jean ajoute : *« Rien n'est utile, pour l'élève, que de bons manuels dont ils doivent apprendre à se servir, et qui sont pour beaucoup d'entre eux, le premier et seuls livres qu'ils ont en main »* (Ferrier.J,1985 :42)

Il convient de noter que les manuels n'ont pas subi aucun changement depuis 2019, cependant une modification est souvent faite au niveau de progression en s'adaptant aux besoins et aux changements. Le contenu du programme de la cinquième année primaire s'articule autour de quatre projets pédagogiques, Le projet pédagogique est définit comme suit : *« un document de synthèse dans lequel le chef de l'établissement, les enseignants, les parents et les élèves décrivent leur perception de la vie de l'école et les conditions de l'apprentissage, cela dans le respect des opinions et des valeurs éducatifs défendues par le rideau scolaire »* (Minder. M, 2007 :18)

Des projets pédagogiques de la cinquième année portent sur les thèmes suivant : la préservation le patrimoine animalier et culturel du pays et la sensibilisation à la protection écologique, ils sont intitulés ainsi : projet 1 : au zoo, projet 02 : c'est un lieu exceptionnel projet 03 :qu'est ce qu'une catastrophe naturelle projet 04 : protégeons l'environnement.

Chaque projet comprend deux séquences contiennent des activités pédagogiques : L'oral compréhension / production représentent le début de chaque projet ou l'apprenant est censé à écouter, comprendre et produire des énoncé oraux privilégiant ainsi la perspective communicationnelle. La compréhension de l'écrit est abordée tout au long de la séquence,

l'acquisition des règles de fonctionnement ne seront pas écartés selon le dispositif actuel, des activités d'ordre linguistique doteront des apprenants de ressources linguistiques qu'ils pourront mobiliser dans des situations de communications. Des séances de trente minutes sont consacrées à chaque activité de point de langue à savoir le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Le programme du français mis l'accent sur l'aspect phonétique de la langue trois séances sont dédiées aux activités de lecture systématique et la phonétique articulatoire. Toutes les connaissances acquises convergent vers la production écrite où l'apprenant est appelé à produire un court texte en fonction d'une situation de communication donnée tout en réinvestissant ses acquis.

A la fin de chaque projet une évaluation formative est souvent proposée pour consolider les acquis ainsi qu'une évaluation sommative est faite à la fin du trimestre. Les apprenants sont aussi appelés à réaliser des tâches à la fin du projet sous forme d'une situation d'intégration dans but de réaliser des tâches complexes dans situations concrètes.

Depuis 2022 les apprenants de cinquième année sont soumis à la fin de l'année scolaire à une évaluation des acquis visant à évaluer les quatre compétences fondamentales à savoir : l'oral compréhension l'oral production, l'écrit compréhension et l'écrit production.

Le programme de la deuxième langue étrangère suit une démarche pédagogique similaire à celle adoptée pour le français. L'anglais, introduit cette année en classe de cinquième année primaire, est enseigné à raison de 90 minutes hebdomadaires, réparties en deux séances de 45 minutes, ce qui correspond à un volume horaire annuel de 42 heures.

Au cours de cette troisième année d'apprentissage de l'anglais, l'enseignement vise à consolider les acquis des années précédentes tout en introduisant de nouvelles structures langagières. L'objectif principal est de développer les compétences communicatives des apprenants à travers des activités pédagogiques intégrant les quatre compétences langagières : compréhension et production orales, compréhension et production écrites.

Il faut souligner par ailleurs, que le programme met l'accent sur une pédagogie active et privilégie les approches ludiques pour favoriser la motivation et l'implication des élèves. Il est structuré autour de trois séquences thématiques : les métiers et les passions, la ville natale, les vacances et le voyage. Chaque séquence est subdivisée en deux unités, comprenant chacune huit séances de 45 minutes. Ces séances sont organisées autour d'activités variées telles que : écouter et interagir, écouter et découvrir, lire et comprendre, lire et découvrir, apprendre et s'amuser, apprendre pour écrire, et j'écris.

Il est à rappeler aussi qu'à la fin de chaque séquence, une évaluation formative est généralement proposée afin de mesurer les progrès réalisés par les apprenants. Il convient de

souligner que les règles de fonctionnement de la langue sont introduites de manière implicite, et qu'une attention particulière est portée à l'aspect phonétique. Enfin, l'anglais fait également l'objet d'une évaluation des acquis à la fin de l'année scolaire.

Nous présentons ci-dessous un tableau comparatif des programmes des deux langues étrangères enseignées à l'école primaire en Algérie, à savoir le français et l'anglais.

Tableau 01 : Comparaison des programmes 5^{ème} année primaire français/anglais

Éléments de comparaison	Français (5^{ème} année)	Anglais (5^{ème}année)
Thèmes des projets pédagogiques	Présenter un animal sauvage, La visite d'un lieu exceptionnel, les catastrophes naturelles La protection de l'environnement	Les métiers et les passions. La ville natale, les directions et les signaux. Les vacances et le voyage.
Volume horaire hebdomadaire	Trois heures	Une heure et demie
Approche pédagogique	Approche communicative Approche par compétence	Approche communicative axée sur l'écoute, le dialogue, la production orale et écrite La pédagogie de jeux
Activités pédagogiques	Oral compréhension/ production, Vocabulaire, grammaire, conjugaison orthographe, lecture systématique, phonétique articulatoire, entraînement à la mobilisation Ecrit compréhension/production	écouter et interagir, écouter et découvrir, lire et comprendre, lire et découvrir, apprendre et s'amuser, apprendre pour écrire, j'écris
Compétences terminales	A l'oral compréhension /production: Construire le sens d'un message oral en réception. Réaliser des actes de parole	A l'orale compréhension : interpréter un message oral dans une situation de communication relative à la vie quotidienne de l'apprenant. A l'orale production : interagir

	<p>pertinents dans une situation d'échange.</p> <p>A l'écrit</p> <p>compréhension/production :</p> <p>Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.</p> <p>Produire un texte d'une trentaine de mots en fonction d'une situation de communication.</p>	<p>oralement dans une situation de communication relative à la vie quotidienne de l'apprenant</p> <p>Utiliser des mots, des phrases simples et des caractéristiques linguistiques de la langue.</p> <p>Compréhension de l'écrit : décoder un court message de 40 mots et comprendre le sens.</p> <p>Production écrite :</p> <p>Transformer des notes à un message écrit de 20 mots relatif à l'environnement de l'apprenant en utilisant les mécanismes de l'écriture.</p>
Profil de sortie	<p>Capable de lire, comprendre et produire des courts textes</p> <p>S'exprimer oralement</p> <p>Maîtrise des règles de base de la langue.</p>	<p>Capable de comprendre et utiliser des expressions simples.</p> <p>S'exprimer oralement de manière élémentaire.</p> <p>Lire et écrire des courtes phrases.</p>

Conclusion partielle

Après avoir présenté la situation linguistique de l'école algérienne ainsi que les efforts consentis par les instances éducatives pour adapter les programmes officiels aux nouvelles réalités sociolinguistiques, notamment à travers les réformes visant à moderniser l'enseignement primaire et, en particulier, l'enseignement des langues étrangères dans un contexte plurilingue, il convient d'interroger les limites de ces initiatives.

Malgré les avancées réalisées, certains défis persistent, en particulier ceux liés aux phénomènes linguistiques engendrés par le contact des langues, tels que l'interférence linguistique. Ces difficultés mettent en lumière la nécessité d'une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques actuelles, afin de mieux les adapter aux contextes multilingues et de surmonter les obstacles qui freinent le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères au primaire.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le chapitre suivant qui portera sur la pédagogie plurilingue en tant qu'une approche innovante visant à valoriser les compétences linguistiques des apprenants et promouvoir une éducation inclusive adaptée aux enjeux contemporains.

Chapitre II

*« La pédagogie plurilingue en classe de
FLE »*

Introduction partielle

Le paysage linguistique algérien se caractérise par une richesse et une complexité résultant d'une longue histoire de contact de langues. L'arabe en tant que langue officielle et langue d'enseignement coexiste avec le tamazight langue nationale. Le français hérité du colonisateur demeure largement utilisé dans de nombreux domaines notamment celui de l'éducation, l'anglais a également gagné un terrain dans le contexte linguistique algérien en raison de son statut international. Cette diversité favorise l'émergence de plusieurs phénomènes linguistiques tels que l'interférence.

Dans notre étude nous nous intéressons précisément au transfert interlangue envisagé comme un appui didactique dans une démarche inter linguistique.

Dans ce deuxième chapitre théorique intitulé « *la pédagogie plurilingue en classe de FLE* » nous allons mettre le point sur la pédagogie inter linguistique en explorant ces principes fondamentaux. Afin de mieux situer cette approche dans son contexte, nous commençons par un aperçu du contexte sociolinguistique algérien ainsi que le plurilinguisme existé dans notre contexte éducatif, nous aborderons ensuite les principaux phénomènes linguistiques qui découlent de contacte de langues tels que l'interférence, l'alternance codique.

Une attention particulière sera portée sur le transfert inter linguistique dans des situations d'enseignement-apprentissage envisagé comme une stratégie d'apprentissage. Enfin nous allons mettre l'accent à la pédagogie inter linguistique à travers une présentation de ses principes, ses apports et ses modalités de mise en œuvre dans le cadre d'un enseignement du FLE dans un contexte plurilingue.

II.1 Plurilinguisme en contexte éducatif

Avant d'envisager le plurilinguisme dans le cadre éducatif, il convient d'abord de le définir comme une manifestation résultant du phénomène de contact des langues.

Le plurilinguisme est donc un terme qui s'applique à une communauté qui se caractérise par l'usage plusieurs langues dans des situations de communications sociales ou autre activités pour interagir ou inter comprendre. D'après André Martinet (1982) se terme s'applique à des situations de contact entre plusieurs langues ou variétés présentes dans les répertoires verbaux et dans la communication sociale.

Dubois.J a donné une définition précise comme suit :

« On dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc.).

On dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisées dans les divers types de communication » (Duboit J. & al, 1994 : 368).

En effet, la pluralité linguistique qu'a connue l'école algérienne est le reflet d'une diversité sur le plan sociolinguistique, une situation institutionnelle marquée par la présence de plusieurs langues à savoir, l'arabe standard, le berbère est reconnu officiel depuis dix ans, il est enseignée dans les régions berbérophones, le français étant que première langue étrangères et l'anglais récemment intégré dans le cycle primaire. Cette coexistence langagière a fait de l'école un environnement multilingue où le plurilinguisme dépasse la simple maîtrise de plusieurs langues, il est désormais envisagé comme compétence transversale mobilisable dans divers contextes de communication et d'apprentissage. Le plurilinguisme est donc un sujet essentiel dans notre réalité scolaire, les atouts d'un enseignement plurilingue pour les élèves sont multiples. Il s'agit bien sûr d'acquérir des compétences linguistiques mais aussi disciplinaires et sociales, avec des meilleurs résultats à long terme dans différents apprentissages.

Cette situation qualifiée souvent complexe suscite à notre sens un questionnement sur l'enseignement des langues en présence. Dans cette optique sociolinguistes, didacticiens et pédagogues se sont intéressés par les fondements d'une didactique qui tient compte de la pluralité linguistique au sein des milieux institutionnels et d'une didactique des langues contextualisées (AselahRahal& Blanchet, 2007 ;Blanchet et al ,2008). Ils se sont penchés sur un enseignement de langue basé sur les répertoires verbaux plurilingues ainsi que sur des dispositifs méthodologiques pour atteindre une meilleure gestion des ressources langagières mobilisables en classe.

Selon MATTHEY « *mettre l'accent sur le plurilinguisme revient souvent à valoriser les compétences partielles dans les différentes langues du répertoire » (MATTHEY.M ,2005)*

Dans cette perspective toutes les langues dont l'apprenant dispose sont importantes dans l'élaboration des modalités et des stratégies d'enseignement. Des recherches empiriques en socio didactique soulignent le rôle capital de la langue première (maternelle) dans l'enseignement plurilingue(Moore ;1996) elle est considérée le moyen d'accès aux savoirs disciplinaires ,en fait le rôle des langues étrangères est primordiale ,elles sont considérées comme des ressources exploitables dans l'apprentissage, c'est dans cet ordre d'idée qu'on peut évoquer la pédagogie plurilingue qui cherche à valoriser l'ensemble des répertoires linguistiques de l'apprenant en créant des liens entre les langues à fin de favoriser la médiation linguistique et développer la conscience métalinguistique.

Le plurilinguisme devient donc un objet d'enseignement et non pas seulement un cadre sociolinguistique, de ce fait la bonne gestion de cette pluralité amène à transformer la diversité en atout comme le fait remarquer Danielle Moore dans beaucoup de ses travaux.

II.2. Contact des langues et phénomènes sociolinguistiques

Le contact de langues est un phénomène linguistique due de la présence de deux langues ou plus dans une société. Le premier chercheur à avoir développé le terme de « *contact de langues* » est Weinreich. U, (1953). Le contact de langues se trouve défini de diverses façons par différents auteurs parmi ceux-ci Dubois J. & al. « *Le contact de langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduit à utiliser deux ou plusieurs langue* » (Dubois J. & al.1994 : 115).

Il est défini par Olivier.Dabène comme étant :

« l'activité langagière des sujets en position de plurilinguisme est généralement le lieu de contacts et d'échanges entre les systèmes linguistiques placés en présence à l'intérieur d'un seul et même individu » (Dabène.O :1994)

En effet, la coexistence et l'interaction des langues dans un même espace peut exercer une influence sur les pratiques linguistiques des locuteurs où de toute la communauté dans ce qu'on appelle une situation de contact de langues. Cette influence est déterminée par les représentations et les attitudes linguistiques que l'individu entretient à l'égard de ces langues, elle se manifeste notamment à travers des phénomènes linguistiques tels que l'interférence ou encore l'alternance codique.

II.2.1. L'interférence linguistique

Les langues sont en constante évolution et, lorsqu'elles entrent en contact, elles donnent lieu à divers phénomènes linguistiques, parmi lesquels l'interférence occupe une place centrale. Ce phénomène constitue une difficulté majeure pour les apprenants d'une langue étrangère, dans la mesure où il perturbe les règles de cette langue par l'introduction d'éléments issus de la langue maternelle. Ces interférences peuvent être de nature phonétique, lexicale ou grammaticale, et correspondent à une transgression des normes d'usage de la langue cible.

Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage en donne la définition suivante :

« On dit qu'il y a interférence lorsqu'un sujet bilingue utilise, dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. L'emprunt et le calque sont en cours d'intégration ou sont déjà intégrés dans la langue A. » (Dubois, J., 1994).

Autrement dit, le contact entre les langues entraîne, de manière consciente ou inconsciente, l'apparition d'interférences, qui peuvent être soit positives (facilitant l'apprentissage), soit négatives (généralisant des erreurs).

Dans cette perspective, Hamers et Blanc (1983) définissent les interférences *comme « des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère, le plus souvent inconsciemment et de manière inappropriée, des éléments ou des traits d'une langue connue vers la langue cible ».*

C'est-à-dire le contact des langues implique d'une manière consciente ou inconsciente l'apparition de ce phénomène. Elle peut être positive ou négative.

Il faut distinguer l'interférence de l'erreur qui correspond à une action effectuée d'une manière détournée ou généralement le résultat d'une mauvaise compréhension des règles de fonctionnement de la langue. Par exemple, écrire « journals » au lieu de « journaux » traduit une méconnaissance du pluriel irrégulier. Dans le processus l'apprentissage des langues, l'erreur ne se présente pas comme un obstacle mais plutôt comme un indicateur des mécanismes cognitifs et linguistiques à l'œuvre chez l'élève. Comprendre la nature et l'origine d'erreur permet de mieux orienter l'enseignement et d'adapter les méthodes pédagogiques pour favoriser une acquisition plus efficace.

II.2.1.1. Les types d'interférences

a) L'interférence phonique

L'un des premiers facteurs à l'origine de l'interférence phonique réside dans l'absence d'équivalents phonémiques d'une langue à une autre. Ainsi, la présence du phonème /y/ en français, absent en arabe et en anglais, constitue un exemple typique de différenciation phonologique susceptible de générer des interférences chez les apprenants. C'est donc la divergence entre les systèmes phonologiques des langues en contact qui peut provoquer cette interférence lors de l'acquisition de la langue cible.

Weinreich (1953) souligne à ce propos : *« Il existe d'autres différences phonologiques entre les langues, et l'on peut les identifier en constatant simplement l'absence de phonèmes équivalents. C'est pourquoi il est essentiel de prendre en compte le statut des phonèmes dans chacune des langues en présence. »*
(Weinreich.U,1953)

L'interférence phonique peut dès lors affecter le système linguistique de deux manières : soit en provoquant une confusion entre certaines unités phonologiques, soit en entraînant une modification du système phonologique de la langue cible.

b) L'interférence lexicale

Elle est définie comme l'introduction dans le parler du bilingue de formes étrangère.

C'est le type d'interférence le plus récurrent. Elle se produit lorsque le sujet introduit dans son discours des unités lexicales appartenant à une autre langue, cet emploi se passe inconsciemment car le locuteur se trouve devant des mots qui se ressemblent à l'orthographe ou lorsque des mots ont le même sens. L'interférence lexicale peut s'opérer soit par substitution des mots ou par suffixation, quand le locuteur ajoute à la racine des préfixes ou des suffixes d'une autre langue.

Il s'agit donc d'une intégration inconsciente d'un mot provenant d'une autre langue. L'interférence lexicale est souvent confondue avec l'emprunt, une distinction qui s'avère pertinente est que la première est un fait individuel et inconscient tandis que le deuxième est social d'ordre conventionnel.

c) L'interférence morphosyntaxique

L'interférence morphologique concerne le genre et le nombre, les désinences et les modalités de dérivation et de composition.

L'interférence syntaxique concerne les modes d'agencement des unités et les rapports qu'elles suscitent. Ils sont regroupés parce que la morphologique entraîne la syntaxique. Exemple « : une arbre est tombée ».

Pour Martinet, dans son ouvrage *« Élément de la linguistique générale »*, avance *« l'interférence syntaxique est l'interférence qui se situe au niveau du choix de monème, des combinaisons de ces monèmes et enfin au niveau de la manière dont ces relations sont marquées »*. (Martinet. A, 1960)

Par exemple c'est une forme d'intrusion des traits syntaxiques de l'arabe dans le discours français.

d) L'interférence interculturelle

Elle est considérée comme le fait de transférer une valeur culturelle propre à une langue vers une autre langue. Elle est due aux divergences culturelles des deux langues. Elle est également le résultat des valeurs culturelles propres à une religion. Elle apparaît dans les écrits

des grands écrivains arabophones. À ce propos Tahar Ouatar avance : « les gens ne prient pas en français (.....) la langue française n'est pas la langue de la culture algérienne. C'est un outil de travail dont on pourrait se passer".

II.2.2. L'alternance codique

L'alternance codique se produit quand un individu emploie deux langues ou plus dans un même énoncé ou un échange conversationnel. Autrement dit l'alternance codique désigne la présence de deux systèmes linguistiques différents dans un même échange verbal à des fins communicationnelles. Selon Calvet dans son ouvrage « la sociolinguistique » l'alternance codique :

« lorsque un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elle mélange dans son discours et qu'il produit des énoncés bilingues » (CALVET.L,1993 :29)

On constate que l'alternance codique est une stratégie tant employée par le locuteur algérien, il alterne souvent entre l'arabe et le français, récemment il tend à intégrer des termes anglais dans son discours.

Pour D. Moore (1996: 95) l'alternance des deux langues (maternelle et étrangère) en classe de langue étrangère est un principe pédagogique ;il s'agit de prendre en compte la langue maternelle des apprenants afin d'aborder d'autres langues. Elle affirme que la coexistence des langues dans la construction des savoirs constitue alors un choix fort et l'école est un lieu d'intégration des langues. Les changements de langues permettent d'enrichir les possibilités discursives, de développer les diverses interactions tout autant qu'elles favorisent l'efficacité de l'apprentissage (MILOUDI. I, 2020 : 8)

II.2.3. L'emprunt

L'emprunt est étroitement lié à l'interférence lexicale dans la mesure où ils sont tous les deux des phénomènes linguistiques issus de contact des langues.

AMERS définit l'emprunt comme suit : « *un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire* » (AMERS.J ,1997 :136)

L'emprunt donc consiste à l'adoption d'un élément lexical ou grammatical d'une langue étrangère par une langue donnée, cette adoption peut s'opérer soit avec modification soit avec une adaptation qui semble adéquate au système phonologique, à la syntaxe, à la morphologie de la langue d'accueil.

Donc il s'agit de processus d'emprunter un mot ou une expression à une autre langue ou d'introduire des nouveaux éléments linguistiques venant d'une autre langue.

« Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et fini par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas. L'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts. » (Dubois.J ,2007 :177)

On constate d'après cette citation de J.Dubois, que l'emprunt et l'interférence linguistique sont deux notions convergentes, sauf que l'interférence linguistique est un phénomène linguistique incomplet qui possède des lacunes au niveau des structures linguistiques de l'individu, mais l'emprunt est une notion sociolinguistique collective, outil et conscient.

En fait, l'emprunt peut être un fait positif quand il apporte des nouveautés au système linguistique et négatif quand il entraîne un déséquilibre dans la langue d'accueil.

II.2.4. Le calque

Le calque est un phénomène qui est défini par l'intégration d'un mot ou un groupe de mots d'une langue à une autre sous forme traduite. Selon HUMBLEY le calque est :

« La reproduction d'une structure lexicale étrangère avec des éléments de la langue I, qui a un sens différent de celui de la somme des éléments et qui, en principe, correspond au modèle » (Hambley.J ,1974)

Il s'agit donc d'un remplacement des éléments de la langue originale par d'autres mots ayant le même sens dans la deuxième langue, le calque est une traduction littérale. Cependant cette traduction peut entraîner des malentendus quand la structure calquée n'apportera pas le sens exact.

II.3. Effets du contact des langues sur les pratiques langagières en classe de FLE

Le contexte éducatif plurilingue est l'un des milieux où le contact de langues est souvent observé surtout dans les pratiques langagières des apprenants. En Algérie, les élèves arrivent à l'école avec un répertoire linguistique diversifié composé de la langue maternelle que ce soit l'arabe dialectal ou le tamazight et l'arabe standard ainsi que des langues étrangères enseignées à ce stade. Ce contact constant entre langues influence profondément leur pratiques langagières en classe. Selon Jean –Claude Beacco :

« L'école rassemble des locuteurs aux répertoires divers ayant en commun une même langue ou plusieurs variétés linguistiques que les locuteurs sociaux, les apprenants en particulier ont déjà développé avant leurs entrée dans l'institution

scolaire. C'est également un lieu où ces répertoires déjà diversifiés entrent en contact avec la ou les langues des scolarisations. Le sens même de sa mission est de contribuer à l'inclusion et à la cohésion sociale à travers la maîtrise de ses langues et en tenant compte des acquis » (Beacco.J ,2005 :156)

Le contact des langues dans l'espace scolaire a donné lieu aux phénomènes linguistiques à l'instar de l'interférence, les apprenants ont tendance à transférer des structures, des sons ou du vocabulaire de leur langue maternelle ou autre langue connue vers le français, ce transfert peut être positif ou négatif. Ainsi, l'alternance codique est souvent remarquée dans les pratiques langagières des apprenants, elle suscite le processus cognitif chez eux tel que la mémoire et l'attention.

De plus, cette situation favorise le transfert de compétences, les connaissances acquises dans une langue peuvent être mobilisées dans un autre, ce qui permet de développer la conscience métalinguistique en poussant l'élève à réfléchir sur les différences et les ressemblances entre les systèmes linguistiques.

En effet, certains apprenants éprouvent des difficultés à comprendre un mot ou à dire un mot dans leurs discours dans ce cas ils font appel à leurs répertoires plurilingues pour affronter ce blocage, ils arrivent même à produire des phrases contenant des mots relevant de la langue arabe ou anglaise.

Selon Véronique Castelloti et Moore: « Lorsque les apprenants ont un répertoire plurilingue, ils ont la possibilité de construire de nouveaux apprentissages au moyen d'ancrages multiples, auxquels ils feront appel de manière différenciée et sélective en fonction de leur répertoire propre » (Castelloti.V&Moore, 2011 :29-33)

La présence de plusieurs langues dans l'enseignement-apprentissage du FLE représente une source de motivation pour l'apprenant et un levier pour l'apprentissage surtout lorsque l'enseignant adopte une approche plurilingue qui valorise les compétences linguistiques de ses élèves et favorise le transfert d'une manière stratégique pour acquérir de nouvelles compétences. Il est donc essentiel de repenser la place des langues en classe et de développer une pédagogie inclusive, réflexive et adaptée aux réalités sociolinguistiques des apprenants.

II.3.1. Le transfert interlangue au centre de dispositif d'enseignement/apprentissage d'une langue

Dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères, les premières études sur le transfert linguistique peuvent remonter aux recherches de Weinreich (1953) et Lado (1957) qui se sont penchés sur le contact des langues et le bilinguisme, posant ainsi les bases de l'analyse contrastive. Selon Odin et Yu (2016) le terme transfert est utilisé dans le domaine de l'apprentissage des langues remonte à une période encore plus ancienne. En effet, Von Humboldt (1836) évoquait déjà ce phénomène en tant que processus psycholinguistique, dans le cadre d'une réflexion sur le lien entre langage et pensée.

II.3.1.1. Transferts linguistiques : transferts positifs et négatifs

Le terme *transfert* revêt une signification polysémique et trouve des applications dans divers domaines. De manière générale, il désigne le passage, le déplacement ou la transposition d'un objet, d'une qualité ou d'un savoir d'un contexte à un autre. En didactique des langues étrangères, le concept de *transfert linguistique* est analysé sous différents angles, notamment à travers la distinction entre transfert positif et transfert négatif, sa corrélation avec les erreurs linguistiques, son rôle en tant que stratégie d'apprentissage d'une langue seconde, ainsi que les facteurs susceptibles de le déclencher.

Dans cette perspective, le transfert est considéré comme un mécanisme cognitif mobilisé par les apprenants dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. La langue première (L1) sert alors de support, facilitant l'appropriation de la langue seconde (L2). Le transfert interlinguistique se manifeste par l'influence exercée par la langue maternelle sur la langue cible.

Selinker (1972), dans le cadre de sa théorie de l'interlangue, définit le transfert comme une forme d'influence interlinguistique, inhérente au processus d'enseignement-apprentissage des langues. Ce phénomène repose en partie sur des mécanismes d'analogie, à travers lesquels les apprenants établissent des correspondances – parfois erronées – entre les structures des langues en contact.

Le transfert ne concerne pas uniquement la langue maternelle, il concerne également le transfert des connaissances d'une langue étrangère L1 à une autre langue étrangère acquise.

De Angelis & Selinker de leur côté, postulent que :

« les influences d'une langue étrangère sur une autre langue étrangère sont un type spécifique de transfert, nommé transfert inter langue, » (De Angelis.G&Selinker.L ,2001)

Les transferts peuvent être classés selon le plan linguistique en phonétique, morphosyntaxique, lexicaux, sémantiques, orthographiques etc.

.Odin(1989), distingue deux types de transfert :

- Le borrowing transfert (influence de la L3 sur la L1).
- Le substratum transfert (influence de la L1 sur L2), ce dernier étant le plus pertinent pour l'étude.

Le transfert peut être positif facilitant l'apprentissage des langues étrangères L2, grâce aux similarités avec la langue maternelle ou une langue connue, en permettant la production correcte d'énoncés. À l'inverse, le transfert négatif ou interférences engendre des erreurs dues à des différences entre L1 et L2.Ce dernier est souvent au cœur des analyses contrastives et considéré comme la principale source d'erreurs en L2.

Bien que ces notions aient des origines behavioristes, elles restent utiles pour comprendre les mécanismes d'influence de la L1 sur la L2.Il est toutefois nécessaire de nuancer cette opposition binaire. En effet, les effets du transfert dépassent la simple grammaire ou phonologie : ils peuvent aussi toucher la pragmatique et l'interculturel. Jean -Pierre Cuq explique cette opposition ainsi

«Sur le plan général, le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant, le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut-être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors du transfert négatif ou inhibition proactive » (Cuq.P ,2003)

Le transfert relève du conscient et de l'inconscient. Levault (1998) montre la dimension inconsciente du transfert. Selon lui, il est impossible d'inhiber la traduction mentale. Le processus de transfert est automatisé et difficilement contrôlable.

Selon Paul Cyr qui considère le transfert comme une stratégie cognitive *« traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue (...) afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible » (Cyr.P,1998 :53).*

Lorsque la stratégie de transfert est mobilisée de manière consciente en réponse à un problème d'apprentissage que l'apprenant a clairement perçu et analysé, cela reflète le fonctionnement propre du système linguistique que construit l'apprenant : c'est ce que l'on appelle l'interlangue.

II.4. Pédagogie plurilingue/interlinguistique : principes fondamentaux

II.4.1. Définition de l'interlangue

Le concept d'interlangue est primordial dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Selon Hawkins (1984) « *une conscience de la langue* ». L'apprenant doit d'abord s'approprier sa langue maternelle, puis les langues étrangères. Il s'agit d'un transfert de connaissances linguistiques entre les deux langues. Matthey (1996) introduit la compétence intermédiaire chez les élèves qui forment leurs interlangues lors de l'apprentissage.

Selon Selinker (1972) l'interlangue est un système transitionnel ou une compétence transitionnelle différente de la langue maternelle ou de la langue cible qui comprend la morphologie, la phonologie, la syntaxe aussi la pragmatique et le discours. Parfois la L1 sert à faciliter l'apprentissage des traits de la L2 qui se ressemblent.

Selon Corder « *quelqu'un quelqu'un qui apprend une langue étrangère possède une langue en ce sens que son activité langagière obéit à des règles, et que l'on peut par conséquent, en principe, le décrire en terme linguistique* ». (Corder, 1980 :29)

On lui a accordé plusieurs nominations : système approximatif (Nemer, 1971), compétence transitoire (Corder 1972), système intermédiaire (Porquier, 1974), interlangue Selinker (1972), système approximatif (Noyau, 1976), qui recouvre le même objet ou l'idée de structuration progressive des connaissances d'apprenants en langue étrangère.

Selinker le définit en terme psycholinguistique : « *Une structure psychologique latente au sein de laquelle se situent les identifications interlingues, les processus et stratégies qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue seconde (...) la structure psychologique latente est activée après la puberté, chaque fois qu'un individu tente d'exprimer un sens dans une langue seconde.* » (Selinker & al, 1975 :215)

II.4.2. Principes de la pédagogie plurilingue

La pédagogie plurilingue se définit comme une approche éducative globale et transversale, intégrant toutes les langues présentes à l'école, ainsi que l'ensemble des disciplines, elle vise à développer chez

L'apprenant une identité ouverte à la diversité linguistique et culturelle.

Cavalli souligne la pédagogie plurilingue ainsi : « Elle est à concevoir comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistique et culturelle, en ce que les langues sont l'expression de cultures différentes et de différences au sein d'une même culture. A cette éducation langagière contribuent toutes les disciplines, par les contenus qu'elles véhiculent et la manière dont elles sont enseignées. » (Cavalli.M&Coste.D ,2009)

L'éducation plurilingue a deux objectifs principaux :

Développer les compétences langagières en mettant la langue de scolarisation au centre des apprentissages, et encourager des attitudes d'ouverture, de respect de la diversité, ainsi que la participation active et l'épanouissement personnel.

En effet, « il 'agit de prendre appui, avec une économie de moyen, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et les enrichir ». (Beacco& al,2016 : 15)

L'éducation plurilingue vise le plurilinguisme mais se heurte à la tradition monologue française et aux contraintes de terrain (programmes, évaluations, formation insuffisante, charge des enseignants).

Au primaire, l'enseignement des langues restent souvent cloisonné, sans réelle prise en compte de la compétence plurilinguistique. Pourtant l'école devrait valoriser le parcours plurilingue des élèves, en liant les langues entre elles et aux disciplines, et en s'éloignant du modèle du locuteur natif monolingue.

La didactique du plurilinguisme repose sur des activités mobilisant plusieurs langues et cultures, avec des approches variées adaptées aux contextes, aux usages, à la formation des enseignants et aux besoins des élèves. Ces approches ont définies comme suit :

« Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles, en tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou culture particulière, prise isolément ». (Candelier, 2008 :68)

Selon Candelier, la didactique du plurilinguisme implique une alternance réfléchi des langues dans l'apprentissage, notamment au niveau de curriculum, tandis que les approches plurielles sont plus flexibles. Il en identifie quatre : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues la didactique intégrée et l'intercompréhension, auxquelles s'ajoutent l'enseignement

bilingue si les langues sont mises en relation. Ces approches sont complémentaires et adaptées selon les objectifs et le public.

Ces approches sont définies par le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) comme « *des approches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles : Elles développent de façon concrète la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle unique qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* »(Claudine.N ,2016 :84)

Parmi les approches plurielles qui peuvent être mise en œuvre dans une démarche pédagogique :

-L'éveil aux langues

Cette approche plurielle consiste à aborder la diversité linguistique comme objet pédagogique, en confrontant plusieurs langues pour développer le savoir, le savoir-faire et le savoir être, à travers une réflexion active. elle aide aussi les élèves à mieux comprendre leur langue maternelle à travers la comparaison. Le programme Eulang a montré des effets positifs sur la motivation, l'ouverture à la diversité et les compétences métalinguistiques mais moins sur les compétences linguistiques et les transferts entre les langues. Macaire recommande à soutenir les enseignants avec des ressources adaptées et de référentiels de compétences.

-La didactique intégrée des langues

Elle vise à créer des liens entre les langues apprises à l'école en s'appuyant sur la langue première pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Selon Pietro « *elle combine les approches singulières et plurielles tout en gardant la spécificité de chaque langue. Utilisée avec l'éveil aux langues elle permet de développer à la fois des stratégies d'apprentissage et de compétences linguistiques* » (Pietro, 2009 :58)

-Comparaison des langues : mémorisation des langues et rôle de la conscience métalinguistique

Castelloti et Moore (2005) souligne que le plurilinguisme ne suffit pas, en soi, à développer des compétences métalinguistiques, essentielles à la compétence plurilingue, car elles nous permettent les transferts et l'enrichissement des répertoires linguistiques ,selon elles, ce qui fait la différence, ce n'est pas le bilinguisme initial ou le bilinguisme scolaire, mais la

gestion des répertoires et l'existence d'un cadre didactique valorisant la comparaison, la collaboration et la réflexion métalinguistique.

Ce cadre favorise ce qu'elles appellent la compétence d'appropriation plurilingue, qui se manifeste par une plus grande flexibilité, une diversité stratégique et de meilleures compétences collaboratives.

En s'appuyant sur Krashen (1981), qui préfère le concept d'appropriation plurilingue, plus adapté pour décrire les processus simultanés où les langues se croisent

Selon Coste (1985), toute activité linguistique en langue étrangère comporte une dimension métalinguistique, car elle implique souvent une réflexion sur la langue elle-même plutôt qu'un simple usage. L'enseignant joue un rôle central en instaurant une culture métalinguistique qui rend visible les structures langagières et les approches à travers l'observation, la discussion et la comparaison.

Pour développer cette réflexivité dès le premier cycle, Beacco et al (2006) recommandent des activités contrastives adaptées à l'âge des enfants. Ces activités visent à comparer les langues présentées dans les répertoires des élèves, afin de construire des stratégies d'apprentissage métalinguistiques transférables à d'autres situations.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons examiné le contexte sociolinguistique algérien, marqué par une riche diversité linguistique qui se manifeste, notamment à l'école primaire, sous la forme d'un plurilinguisme effectif. Ce contexte s'accompagne de divers phénomènes linguistiques issus du contact des langues, tels que l'interférence, l'alternance codique, l'emprunt et le

calque. Une attention particulière a été accordée au phénomène de transfert interlinguistique, envisagé non comme un simple indicateur de difficultés d'apprentissage, mais comme un levier didactique pouvant être mobilisé dans le cadre d'une approche pédagogique plurilingue.

Dans cette optique, nous avons mis en lumière les fondements et les modalités de mise en œuvre de la pédagogie plurilingue. Ces considérations théoriques nous amènent à réfléchir aux possibilités d'introduction d'une pédagogie interlinguistique adaptée au contexte scolaire algérien dans le chapitre suivant, qui présentera une expérimentation conduite en classe visant à évaluer les effets de cette approche à travers des activités de comparaison, de traduction.

Chapitre III

*Mise en place d'une pédagogie
interlinguistique/plurilingue en classe de
5^{ème} année primaire.*

Introduction partielle

Dans les deux premiers chapitres théoriques, nous avons présenté le cadre conceptuel de notre recherche. Dans cette partie, qui constitue l'aspect pratique de notre recherche, nous focalisons notre étude sur la mise en place d'une pédagogie plurilingue en faveur des transferts interlangues. Afin de répondre à notre problématique, nous avons mené une expérimentation sur le terrain de l'établissement « Lezier Mohammed » à Belimour avec les élèves de 5^{ème} années primaire afin d'évaluer l'effet de l'intégration de cette pédagogie sur les transferts interlinguistiques.

Nous commençons ce chapitre pratique, par une expérimentation ainsi que notre échantillon.

III. 1. Présentation de l'expérimentation

Dans le cadre de ce travail de recherche, une expérimentation a été menée auprès des élèves de 5^{ème} année primaire afin d'observer, d'analyser et de remédier aux transferts linguistiques négatifs dans un contexte plurilingue impliquant l'arabe, le français et l'anglais. Cette démarche vise à évaluer la pertinence et l'efficacité d'une pédagogie interlinguistique adaptée au niveau des apprenants, en mobilisant leurs compétences linguistiques existantes à des fins didactiques.

La première étape de cette expérimentation a consisté à ce que nous appelons communément « **un pré-test** », mené le 6 avril 2025, sous forme d'une **évaluation diagnostique**. Cette séance a permis de recueillir des données sur les transferts interlinguistiques et les interférences linguistiques que les élèves manifestent dans l'usage des langues connues, notamment le français et l'anglais. L'objectif de cette première phase est d'identifier les types d'erreurs les plus fréquents et de dresser un premier état des lieux des phénomènes de contact linguistique observables en contexte scolaire.

À la suite de cette collecte de données, un travail d'analyse a été entrepris hors de la classe pour étudier et classer les interférences repérées. Ce travail a conduit à l'élaboration d'une typologie des interférences linguistiques recensées, en les classant selon leur nature : lexicales, phonétiques et grammaticales. Cette typologie a servi de base à la conception de la séquence pédagogique interlinguistique s'inscrivant dans une pédagogie plurilingue.

Dans une troisième étape, « **deux séances pratiques** » ont été mises en œuvre les 13 et 20 avril 2025. Ces séances constituent notre « **expérimentation** », elles sont construites autour

Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de 5^{ème} année primaire

de la comparaison et de la traduction entre les langues, avaient pour objectif de remédier les transferts négatifs identifiés lors du pré-test.

La démarche pédagogique interlinguistique adoptée visait à mobiliser de manière consciente les langues déjà maîtrisées par les élèves afin de faciliter l'acquisition de structures linguistiques en français, tout en développant leur conscience métalinguistique.

La quatrième étape a été consacrée à un « **post-test** » organisé le 27 avril 2025. Cette séance de remédiation a permis d'évaluer les effets de la démarche expérimentale sur les élèves. Elle visait à mesurer l'impact de la séquence interlinguistique en termes de réduction des interférences linguistiques et d'amélioration des compétences langagières en français langue étrangère.

Enfin, une enquête complémentaire a été menée auprès des enseignants de la circonscription de Bordj Bou Arréridj, à l'occasion d'une demi-journée pédagogique, le 30 avril 2025. Un questionnaire leur a été distribué afin de recueillir leurs perceptions et représentations concernant l'intégration d'une démarche plurilingue dans l'enseignement du français. Cette étape visait à confronter les résultats de l'expérimentation aux avis des praticiens, et à explorer les conditions de faisabilité d'une généralisation de ce type d'approche dans le système éducatif algérien.

Ainsi, cette expérimentation s'inscrit dans une perspective à la fois exploratoire et analytique, en vue d'une meilleure prise en compte des réalités plurilingues des élèves dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

Le tableau suivant présente les différentes étapes de l'expérimentation précitées :

Tableau 02 : Etapes de l'expérimentation

Etapes	Objectifs	Niveau/ nombre de séance	Date
Pré-test (évaluation diagnostique/ recueil de données)	Recenser les transferts et les interférences issues des langues connues par les élèves (anglais/français)	5 ^{ème} année primaire/ 1 séance	6 avril 2025
Etude et classification des interférences	Elaborer une typologie des interférences	5 ^{ème} année primaire/ travail d'analyse sur les données	6 avril 2025

Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de 5^{ème} année primaire

	linguistiques (lexicales, phonétiques et grammaticales)	du prétest (hors de la classe)	
Test (proposition d'une démarche pédagogique interlinguistique)	Remédier les transferts négatifs	5 ^{ème} année primaire/ 2 séances proposées (comparaison/ traduction)	13 avril 2025 20 avril 2025
Post-test / séquence de remédiation	Évaluer l'effet de la démarche auprès des élèves après l'application de la séquence interlinguistique	5 ^{ème} année primaire/ 1 séance	27 avril 2025
Questionnaire aux enseignants de la circonscription BBA :01 Lors d'une demi-journée pédagogique	Connaitre les perceptions des enseignants vis-à-vis l'intégration d'une démarche plurilingue.	Distribution du questionnaire	30 avril 2025

Quant à la présentation et l'interprétation des résultats, nous l'avons organisée comme suit :

- Une analyse qualitative, à l'aide d'une grille d'analyse, des résultats des élèves recueillies après du post test.
- Une présentation des résultats du questionnaire, les données recueillies sont présentées à l'aide de graphies illustratives suivie de commentaires interprétatifs.

III.2. Présentation de l'échantillon

L'expérimentation a été conduite à l'école primaire Lezier Mohamed, un établissement relevant de la circonscription de Belimour, dans la wilaya de Bordj Bou Arréridj. Cet établissement, implanté au centre de la commune, face au siège de la mairie, est en activité depuis les années 1980. Il accueille environ 400 élèves répartis en 12 classes, avec une

moyenne de 30 à 35 élèves par classe. L'encadrement pédagogique est assuré par 14 enseignants, dont deux sont spécialisés dans l'enseignement de la langue française.

Dans le cadre de cette recherche, notre choix s'est porté sur une classe de 5^e année primaire composée de 33 élèves, incluant un nombre équilibré de filles et de garçons, majoritairement âgés de 10 à 11 ans. Ces apprenants évoluent dans un environnement plurilingue où l'arabe constitue leur langue maternelle, tandis que le français et l'anglais sont enseignés en tant que langues étrangères dès la 3^{ème} année du cycle primaire. Ce contexte offre un terrain propice à l'observation des dynamiques interlinguistiques, notamment les phénomènes de transfert entre les langues, et justifie pleinement l'intérêt d'une démarche pédagogique intégrant les ressources linguistiques des élèves.

III.3.Méthodes et procédures

Cette partie « méthodes et procédures » présente la méthodologie adoptée dans le cadre de l'expérimentation visant à évaluer l'impact d'une approche plurilingue sur la réduction des transferts interlinguistiques négatifs. Comme nous l'avons signalé, l'expérimentation a été conduite auprès d'élèves de 5^e année primaire, dans le but de démontrer l'efficacité d'une pédagogie interlinguistique contextualisée.

Quatre séances ont été planifiées dans le cadre de cette expérimentation. La première, organisée le 6 avril 2025, a pris la forme d'un pré-test conçu comme une évaluation diagnostique. Cette séance avait pour objectif de repérer et de catégoriser les transferts linguistiques ainsi que les interférences fréquemment observés, en particulier ceux liés à la langue maternelle (arabe) et à l'anglais, langue étrangère apprise simultanément avec le français. Lors de cette séance, l'enseignante (en l'occurrence, la chercheuse) a présenté aux élèves une série de cartes illustrant divers moyens de transport. Les apprenants devaient en premier lieu nommer les objets représentés, puis en écrire les désignations. En complément, une question leur a été posée à l'oral : « Quel est votre moyen de transport préféré ? », afin de recueillir des productions orales spontanées.

Les données recueillies à l'issue de cette activité ont ensuite été analysées suivant une approche qualitative.

III.4. Prétest : Inventaire des interférences linguistiques (arabe/ anglais) chez les élèves de 5^{ème} année

Nous avons dressé une typologie des interférences linguistiques identifiées, en les classant selon leur nature : phonologique, lexicale ou grammaticale. Cette classification

**Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de
5^{ème} année primaire**

constitue la base sur laquelle repose la conception des séquences pédagogiques ultérieures. Le tableau ci-dessous en présente la synthèse, ou une typologie des interférences linguistiques (phonologique, lexicale ou grammaticale) présentée dans le tableau ci- dessous :

Tableau 03 : Inventaire des interférences linguistiques (arabe/ anglais) chez les élèves de 5^{ème} année

Erreur	Type d'interférence	Langue source	Explication
une avion la grande camion	morpho- lexicale	Arabe	Interférence du genre féminin الطائرة/الشاحنة
Bus Train	Phonétique	Anglais	Parler d'anglais où ces graphèmes se prononcent différemment
Afion	Phonétique	Arabe	Influence de la prononciation arabe où le son/v/ n'existe pas.
Helecobter	Phonétique	Arabe	-Parler d'arabe Prononciation de la lettre en "h" Alors qu'en français c'est une lettre muette. -Prononciation fautive de la lettre "p" et confusion avec le son /b/
Je préfère	Phonétique	Arabe	Prononciation fautive de la lettre "j", le son /j/ qui n'existe pas ni en arabe ni en anglais.
Préfère l'avion	Syntaxique	arabe	Influence de la structure arabe où le sujet peut être caché des fois. On peut dire "أفضل الطائرة" Alors qu'en français le sujet doit être toujours apparu.
une voiture red	Lexicale	Anglais	Utiliser le mot anglais "red" au lieu du mot français "rouge" tout en gardant la structure syntaxique française (article + nom + adjectif).

**Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de
5^{ème} année primaire**

Baot	Lexicale	Anglais	Utiliser le mot anglais "Boat" au lieu de dire Bateau en français.
Je préfère voyager in voiture	Lexicale	Anglais	Utiliser la préposition "in" de l'anglais au lieu de dire en voiture.
Taksi	Orthographe lexicale	arabe	Écrire taksi au lieu de taxi qui reflète une influence de l'arabe où la lettre "x" n'existe pas alors c'est écrit "تاكسي"
helecopter	Phonétique	Anglais	Prononciation fautive de la lettre r du français qui montre une influence de la prononciation de l'anglais
I like	Lexicale	Anglais	Utiliser la structure "i like" au lieu de dire je préfère ".
le car	Lexicale	Arabe dialectale	Utiliser le mot car au lieu de dire bus alors que le mot car en anglais signifie voiture
Bleu bus	Syntaxique	Anglais	Influence de la structure de l'anglais où l'adjectif se place avant le nom alors que ce n'est pas le cas toujours en français.
Je préfère le voyage dans la voiture	Syntaxique	Arabe	Traduction littérale de l'arabe vers la langue française). أنا أفضل السفر في السيارة(.

Commentaire

L'analyse des productions des élèves lors de la séance de pré-test a permis d'identifier diverses formes d'interférences linguistiques, provenant à la fois de l'arabe, langue maternelle, et de l'anglais, langue étrangère également apprise à l'école. Ces interférences se manifestent à plusieurs niveaux : morpho-lexical, phonétique, syntaxique, lexical et orthographique.

Sur le plan **morpho-lexical**, des erreurs telles que « *une avion* » ou « *la grande camion* » traduisent une interférence du genre grammatical féminin, influencée par l'arabe où les mots correspondants الطائرة (avion) et الشاحنة (camion) sont féminins.

Au niveau **phonétique**, plusieurs déformations sont notées. Des mots comme « *bus* » ou « *train* » sont prononcés à l'anglaise, suivant les habitudes articulatoires de l'anglais. D'autres erreurs, comme « *afion* » (pour avion), révèlent l'absence du son /v/ en arabe, tandis que « *helecobter* » illustre une confusion liée à la prononciation de la lettre « h » (prononcée en arabe mais muette en français), ainsi qu'une confusion entre les sons /p/ et /b/, le phonème /p/ étant inexistant en arabe. Par ailleurs, la phrase « *je préfère* » est souvent mal prononcée, notamment au niveau du son /ʒ/ (« j »), qui n'existe ni en arabe ni en anglais, d'où une approximation articulatoire.

Sur le plan **syntactique**, l'expression « *préfère l'avion* » sans pronom sujet manifeste l'influence de la structure arabe où le sujet est souvent implicite (أفضل الطائرة). En français, la présence explicite du sujet est obligatoire.

Les interférences **lexicales** sont également fréquentes : des expressions telles que « *une voiture red* » montrent une insertion lexicale d'un mot anglais (*red*) dans une structure syntaxique française. D'autres exemples comme « *baot* » (au lieu de *bateau*), « *I like* », ou encore « *voyager in voiture* », mettent en évidence l'usage inapproprié de mots ou expressions anglaises à la place de leur équivalents français.

Enfin, au niveau **orthographique**, on relève des écritures influencées par l'arabe comme « *taksi* », transcription phonétique du mot *taxi*, où la lettre « x », absente de l'alphabet arabe, est remplacée par une graphie plus familière. L'orthographe « *helecopter* » illustre quant à elle une interférence de type phonétique et orthographique, influencée par la prononciation anglaise du mot *helicopter* et une mauvaise restitution du son /ʒ/ français, souvent difficile à produire pour les apprenants arabophones.

Cette classification montre clairement que les élèves mobilisent inconsciemment leurs langues maternelles ou la langue qu'ils connaissent, ce qui engendre des transferts interlinguistiques négatifs. Ces interférences constituent notre point de départ pour élaborer des activités de remédiation ciblées, dans une perspective didactique plurilingue.

III.5. Expérimentation : séances de remédiation

Comme étape suivante, nous avons choisi deux séances de remédiation ciblant les transferts négatifs attestés chez les élèves :

III.5.1. Séance de comparaison

cette séance a été effectuée le 13 avril 2025, où nous avons proposé aux élèves une activité de comparaison, toujours dans le même thème “ moyen de transport “ qui a pour objectif pédagogique d’ enrichir leur vocabulaire autour des moyens de transport dans les trois langues et de repérer les similarités et les différences phonologiques et orthographiques. Comme objectif méthodologique, cette activité vise à développer les stratégies de comparaison entre les trois langues.

Nous avons montré des cartes illustrées aux élèves. Ensuite, ils doivent dire le mot correspondant dans les trois langues, un tableau collectif est complété au fur et à mesure avec les mots dans les trois langues (français/ anglais/ arabe).

Tableau 04: Les noms des moyens de transport en trois langues

En français	En anglais	En arabe
Voiture	Car	سيارة
Vélo	Bycicle	دراجة
Avion	Plane.	طائرة
Train	Train	قطار
Bâteau	Baot	باخرة
Bus	Bus	باص
Métro	Subway	ميٹرو
Tramway	Tramway	ترامواي
Hélicoptère	Helecopter	هليكوبتر
Taxi	Taxi	تاكسي

Commentaire

Les élèves identifient les ressemblances entre le français et l’anglais exemple (bus/ train) mais remarquent les différences plus marquées avec l’arabe ,ce qui stimule l’attention auditive et visuelle.

Cette activité soutient les stratégies de comparaison linguistique. Les élèves arabophones se sentent valorisés lorsqu’ils contribuent avec la version arabe. Cela renforce leur confiance en soi et crée une ambition inclusive.

Les élèves développent des stratégies de transfert lexical en devinant un mot à partir d’un mot connu, ce qui montre un début de raisonnement interlinguistique, même en cas d’erreur.

Cette activité active la mémoire visuelle et la discrimination phonologie par la mise en contraste phonétique et encourage la participation orale. Elle suscite aussi la curiosité pour les autres langues.

En général, elle développe les compétences métalinguistiques de comparaison et de transfert, elle soutient également l'apprentissage du lexique français tout en s'appuyant sur les ressources linguistiques préexistantes chez les élèves, favorisant ainsi un apprentissage plus profond.

III.5.2. Séance de traduction

Cette séance a été effectuée le 20 avril 2025, où nous avons proposé une deuxième activité de traduction qui a pour objectif de comparer les structures des phrases et de repérer les similitudes et les différences grammaticales, aussi, pour prendre conscience des transferts positifs et négatifs, ce qui va limiter leurs erreurs.

Nous avons choisi des phrases courtes avec une structure simple adaptées au niveau de nos élèves pour les traduire en anglais et en arabe utilisant les mots appris.

- Le train est rapide.
- J'aime voyager en bateau.
- Cet avion est très confortable.

Tableau 05: Grille d'analyse des résultats de l'activité de traduction

Critères d'analyse	Indicateur observable
Compréhension du vocabulaire de base	Reconnaître les noms des moyens de transport
Exactitude de la traduction	Traduction correcte des mots
Interférence lexicales	Confusion des mots proches
Interférence grammaticale	L'accord et le genre
Utilisation des transferts interlangues	S'appuyer sur les langues connues
Conscience métalinguistique	Comparer entre les langues
Prononciation et phonologie	Capacité de prononcer correctement les mots
Participation et engagement	Participer activement à l'activité
Travail collaboratif	Échange avec les pairs

Commentaire :

A partir de la lecture des productions des élèves, il apparaît clairement qu'ils ont traduit correctement les noms des moyens de transport dans les différentes langues étudiées.

La parenté lexicale entre certaines unités, telles que *rapide*, *confortable*, *train* ou *bateau*, a facilité l'exercice de traduction. Les apprenants ont mobilisé des mots déjà connus dans une langue pour en déduire ou en retrouver d'autres dans une langue différente, illustrant ainsi un recours stratégique au transfert interlinguistique.

Cette activité a stimulé chez eux une prise de conscience métalinguistique c'est-à-dire, en comparant et en commentant les ressemblances et différences lexicales, orthographiques et grammaticales, les élèves ont été amenés à réfléchir de manière active sur le fonctionnement des langues.

Sur le plan phonologique, la majorité d'entre eux ont su prononcer les mots de façon intelligible dans les trois langues, témoignant d'un certain contrôle articulatoire. Ils participent activement et négocient leurs traductions avec leurs pairs pour résoudre les problèmes d'incompréhension.

Par ailleurs, la dimension collaborative de l'activité a favorisé la négociation de sens entre pairs, chacun proposant ou corrigeant les traductions de l'autre afin de surmonter d'éventuels obstacles de compréhension. Ce travail collectif a renforcé leur implication et leur capacité à résoudre des problèmes linguistiques de manière autonome.

L'exercice a ainsi permis de valoriser les convergences structurelles entre les langues, tout en limitant les risques de transferts négatifs. Il a aussi contribué à la généralisation de certaines règles grammaticales, notamment en ce qui concerne la structuration des phrases.

Encadrés par l'enseignante, les élèves ont été accompagnés dans la correction de leurs erreurs. Un progrès notable a été observé à l'issue de cette séquence, tant au niveau des compétences linguistiques que de la posture réflexive adoptée face aux langues.

III.6 Séance de post-test

Cette séance de post-test a été effectuée le 27 avril 2025 avec les élèves de 5^{ème} année primaire pour évaluer l'effet de la démarche pédagogique suivi après l'application des activités interlinguistiques comme la comparaison et la traduction. Nous avons proposé la même question faite dans le pré-test avec une question supplémentaire pour mesurer l'efficacité de la séquence interlinguistique.

L'enseignante invite les apprenants à répondre à la question suivante :

**Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de
5^{ème} année primaire**

“Quel est votre moyen de transport préféré ? et pourquoi ?”

Pour recueillir les réponses des élèves présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 06: Présentation des résultats de l'activité de post-test

Réponse 01	J'aime voyager en avion parcequ'il est confortable.	Transfert positif
Réponse 02	J'aime voyager en tramway parcequ'il rapide.	Transfert positif
Réponse 03	J'aime voyager en bus parcequ' il rapide.	Transfert positif
Réponse 04	Je préfère aller en voiture car c'est très confortable.	Transfert positif
Réponse 05	J'aime voyager en avion car <u>elle</u> est confortable.	Transfert négatif
Réponse 06	J'aime voyager en train parcequ'il est rapide.	Transfert positif
Réponse 07	J'aime voyager en <u>Baot</u> .	Transfert négatif
Réponse 08	J'aime voyager en hélicoptère parcequ'il est très rapide.	Transfert positif
Réponse 09	Je préfère le train parcequ'il est rapide.	Transfert positif
Réponse 10	Je préfère l'avion , <u>elle</u> est confortable.	Transfert négatif
Réponse 11	J'aime voyager en avion.	Transfert positif
Réponse 12	Je préfère le train car c'est rapide	Transfert positif
Réponse 13	j'aime le bateau car il est grand.	transfert positif
Réponse 14	j'aime aller en voiture	transfert positif
Réponse 15	Je préfère le train parcequ'il est rapide.	transfert positif
Réponse 16	Je préfère le voyage <u>in</u> avion.	Transfert négatif
Réponse 17	J'aime voyager en train car il est rapide.	Transfert positif
Réponse 18	Je préfère le voyage en hélicoptère parce qu'il très rapide.	Transfert positif
Réponse 19	Je préfère le train parce qu'il est rapide.	Transfert positif
Réponse 20	J'aime voyager en <u>car</u> .	Transfert négatif
Réponse 21	J'aime voyager en bus car il est rapide.	Transfert positif
Réponse 22	Je préfère l'avion car c'est très confortable.	Transfert positif
Réponse 23	J'aime le bateau.	Transfert positif
Réponse 24	Je préfère le train.	Transfert positif
Réponse 25	J'aime voyager en voiture parcequ'elle est confortable.	Transfert positif
Réponse 26	J'aime voyager en bateau.	Transfert positif
Réponse 27	J'aime le vélo.	Transfert positif
Réponse 28	Je préfère la voiture.	Transfert positif

Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de 5^{ème} année primaire

Réponse 29	J'aime le tramway car il est rapide.	Transfert positif
Réponse 30	J'aime le hélicoptère.	Transfert positif
Réponse 31	Je préfère l'avion.	Transfert positif
Réponse 32	J'aime voyager en avion parcequ'il est très confortable.	Transfert positif

Ce graphique illustre la proportion des transferts linguistiques observés dans les réponses des élèves à l'issue du post-test :

Nous constatons que 85% des productions relèvent d'un transfert positif et 15% des productions montrent encore des transferts négatifs.

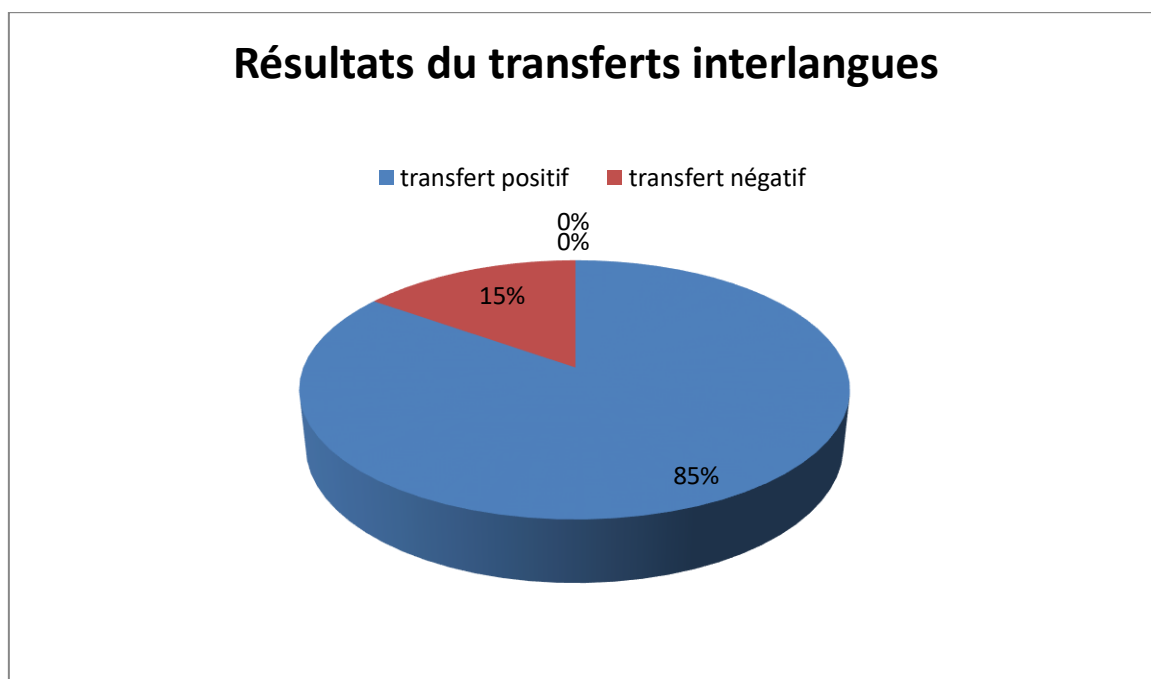


Figure01: Répartition des transferts interlangues attestés dans les productions des élèves.

Commentaire

La séance de post-test, menée afin de mesurer l'impact de la démarche pédagogique interlinguistique expérimentée auprès des élèves de 5e année primaire.

Après les activités axées sur la comparaison et la traduction, les élèves formant notre échantillon ont de nouveau été invités à répondre à la question déjà posée lors du pré-test :

« *Quel est votre moyen de transport préféré ? et pourquoi ?* ». Afin de vérifier non seulement la compréhension lexicale et syntaxique, mais également l'intégration des savoirs métalinguistiques travaillés en classe.

**Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de
5^{ème} année primaire**

Pour analyser les résultats de cette activité, nous avons élaboré une grille d'analyse qui a pour objectif d'évaluer l'effet d'une démarche interlinguistique de remédiation ciblant les transferts négatifs.

Tableau: 07 Grille d'analyse des résultats du post test après la remédiation interlinguistique

Critères d'analyse	Indicateur observable	Commentaire
Réduction des transferts lexicaux négatifs	Moins de confusion entre les mots proches comme bus et train.	Ils ne confondent plus entre les mots proches de deux langues (français/anglais).
Réduction des interférences orthographiques	Meilleure distinction des orthographes	Ils ont pris conscience des différentes orthographes des langues.
Correspondance genre/nombre	Correction des accords	Les apprenants font moins d'interférences du genre.
Syntaxe de la phrase (sujet/verbe/complément)	Respect de l'ordre syntaxique. Emploi correct des subordonnés	L'élève construit des phrases selon l'ordre sujet-verbe complément et il utilise correctement les subordonnées comme (parce que et car.)
Prépositions correctes	Emploi correct des prépositions selon le sens et la structure	L'élève utilise de manière appropriée la préposition « en » au lieu de « in »
Capacité à identifier et à corriger les erreurs	Corriger les interférences	Ils sont capables d'identifier leurs erreurs dues aux interférences et les corriger immédiatement
Mobilisation consciente des langues connues	Utiliser de manière stratégique les langues connues	Les élèves utilisent de manière stratégique et consciente les langues connues.
Capacité de comparaison linguistique	Expliquer les différences grammaticales et lexicales entre les langues	Ils arrivent à identifier les différences entre les langues
Progression entre pré-test	Résultat supérieur	Nous constatons une progression

Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de 5^{ème} année primaire

et post test		des résultats sur des éléments comme le lexique et le syntaxe
Attitude réflexive face aux langues	Manifester une meilleure conscience linguistique	Ils montrent une attitude critique vis-à-vis à leurs productions.
Confiance et autonomie	Montrer plus d'autonomie dans les tâches linguistiques	Cette activité développe une autonomie et une grande confiance en soi.

Commentaire

L'analyse des 33 réponses recueillies auprès des élèves de la classe fait apparaître des résultats globalement très positifs : 28 réponses ont été classées comme relevant d'un transfert positif, tandis que 5 seulement présentent encore des formes de transfert négatif, soit une nette amélioration par rapport au pré-test.

Les transferts positifs observés se traduisent par une maîtrise de la syntaxe française (sujet-verbe-complément) et l'utilisation adéquate de prépositions, par exemple « en voiture » au lieu de « in voiture ».

Nous notons également une meilleure correspondance (genre/nombre) dans les accords (même si quelques erreurs subsistent, comme dans « car elle est confortable » pour l'avion, qui est masculin en français). À l'inverse, les cas de transfert négatifs, mettent en évidence certaines difficultés. Des erreurs morpho-lexicales concernant le genre grammatical dans l'exemple suivant : « l'avion... elle est confortable », ainsi l'utilisation du mot anglais « Boat » au lieu de « Bateau » et du mot « car » au lieu de « voiture », qui représente encore une interférence lexicale.

Nous pouvons également remarquer dans les réponses des élèves une plus grande attention portée à l'orthographe lexicale et à la structure des phrases, témoignant d'une meilleure compréhension des règles du français.

Enfin, plusieurs réponses démontrent la capacité des élèves à corriger eux-mêmes certaines erreurs ou maladresses linguistiques, preuve d'un véritable processus de métacognition en lien avec les transferts interlinguistiques.

Les résultats du post-test confirment l'efficacité de la démarche interlinguistique mise en œuvre. La majorité des élèves ont pu mobiliser leurs connaissances plurilingues de manière positive, en transférant des éléments linguistiques de façon appropriée. L'amélioration visible

entre les productions du pré-test et celles du post-test atteste de l'intérêt d'une pédagogie plurilingue consciente, qui valorise les langues connues par les apprenants.

III.7. Le questionnaire

III.7.1. Présentation du questionnaire

Pour soutenir notre étude de recherche sur le terrain (une expérimentation vise à mettre en place une approche plurilingue) nous avons opté pour le questionnaire comme deuxième un outil d'investigation qui a pour but de recueillir des informations sur les perceptions des enseignants du français au primaire vis-à-vis l'emploi des transferts inter langues dans le cadre d'une pédagogie inter linguistique.

Notre questionnaire est destiné aux enseignants du français au primaire, il a été distribué à quinze enseignants de la commune Elanasseur circonscription BBA1. Ce questionnaire est composé de douze questions dont dix fermées et deux ouvertes. Bien que le questionnaire relève d'une approche quantitative et permette de toucher un grand nombre d'enquêtés, nous justifions le choix de limiter le questionnaire à douze questions par le fait qu'il représente un prolongement de la première phase expérimentale.

D'après M Angers le questionnaire représente :

« Un moyen d'investigation adéquat pour qui veut joindre un grand nombre de personnes, en obtenir des informations précises et simples, souvent non observables, et pouvoir les comparer » (Angres. M.2015 :183)

En effet, l'élaboration du questionnaire est en fonctions des besoins de notre thématique et en relation avec les hypothèses émises. A traves cet outil nous avons pour but d'explorer les représentations des enseignants du français vis- a vis l'introduction d'une approche plurilingue ainsi qu'eux pratiques d'enseignement en un contexte multilingue et les influences inter linguistique auxquelles ils sont confrontés dans le milieu institutionnel.

III.7.2 Les objectifs des questions destinées aux enseignants du français

Section 1 : profil professionnel et contexte d'enseignement

Cette section a pour objectif d'identifier le profil professionnel des enseignants de FLE, de mieux comprendre la place accordée à la langue maternelle dans le processus d'enseignement-apprentissage ,ainsi que d'évaluer l'impact perçu de l'introduction de l'anglais sur l'apprentissage du français au primaire.

Section 2 : représentations des enseignants sur le plurilinguisme et le transfert interlinguistique.

Les questions de cette section visent à explorer les représentations des enseignants concernant le plurilinguisme et à identifier la fréquence des transferts interlinguistiques, les pratiques pédagogiques mises en place pour y faire face, ainsi que les types d'activités dans lesquelles ces transferts se manifestent le plus souvent.

Section 03 : perspectives d'une pédagogie plurilingue.

Cette dernière section a pour but d'examiner les perceptions globales des enseignants quant à la pertinence, la faisabilité et la légitimité d'une pédagogie interlinguistique dans le contexte scolaire actuel

III.7.3. Présentations des résultats du questionnaire

1. Depuis combien de temps enseignez-vous le français au primaire ?

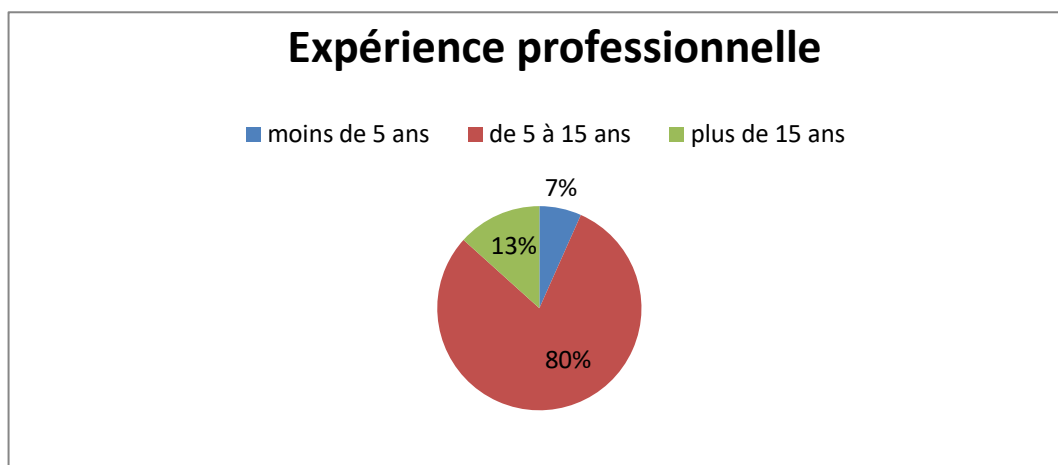


Figure 02 : Expérience professionnelle des enseignants

Nous avons choisi cette question pour connaître les sujets enquêtés et leurs anciennetés dans le domaine de l'éducation, la majorité possède une expérience considérable varie entre 5 à 15 ans pour un pourcentage de 80% tandis que les enseignants expérimentés représentent une minorité pour un pourcentage de 13% et un seul enseignant débutant 7% qui se classe dans le rang de moins de 5ans.

Ces résultats reflètent une stabilité du corps enseignants et une expérience considérable qui peut contribuer à améliorer la qualité d'enseignement et assurer un bon accompagnement

des élèves. Ainsi cette répartition entre expérience intermédiaire et longue peut favoriser l'échange des pratiques et offre un enrichissement mutuel au sein des équipes éducatives.

2. Utilisez-vous la langue arabe (maternelle) pendant votre cours de français ?

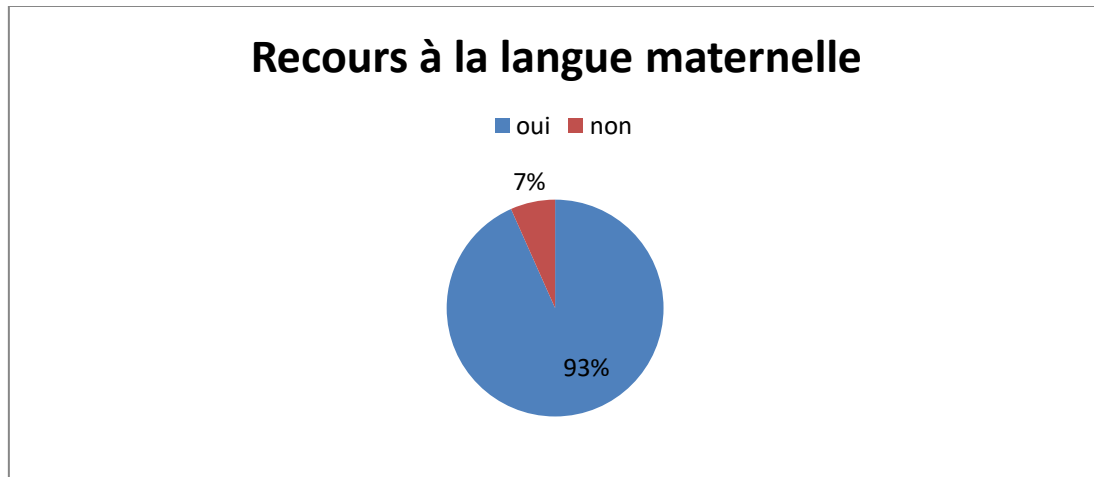


Figure 03 : Recours à la langue maternelle

Cette question vise à découvrir l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du français. 93% des enseignants déclarent avoir le recours à la langue maternelle lors des cours de français, tandis qu'un seul enseignant7 / affirme ne jamais y avoir.

Ces résultats indiquent que la langue maternelle exerce une influence sur l'apprentissage du français. Son emploi est largement répandu pour répondre aux besoins des élèves notamment quand ils rencontrent des difficultés de compréhension face à des cours dispensés exclusivement en français, dans ce cas les enseignants ont recours à la langue maternelle comme outil de médiation linguistique facilitant la transmission des connaissances.

3. Pensez- vous que l'introduction de l'anglais au primaire a influencé l'enseignement /apprentissage du français ?

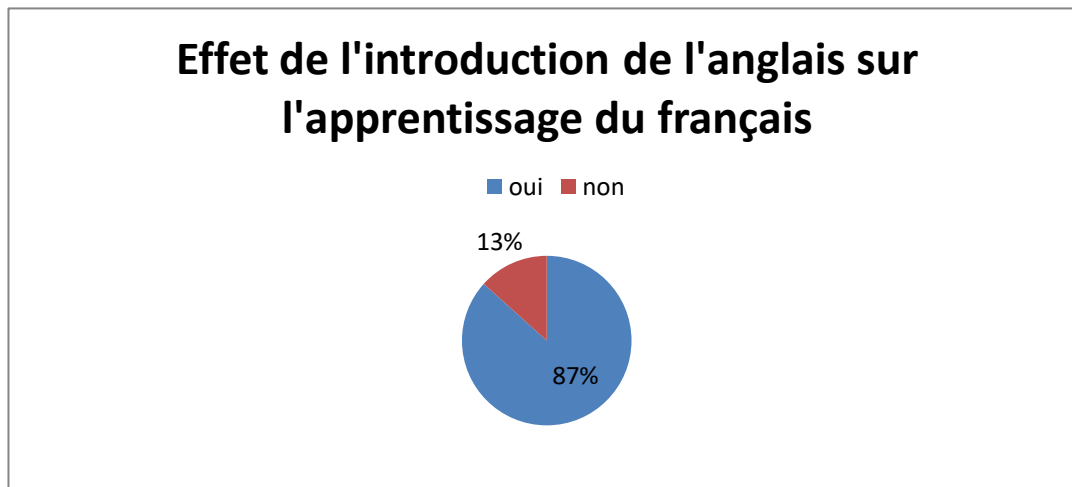


Figure 04 : Effet de l'introduction de l'anglais sur l'apprentissage du français au primaire.

Un grand nombre d'enseignants 87% estiment que l'introduction de l'anglais a eu une influence sur l'apprentissage du français ce qui montre que l'impacte de l'anglais est remarquable dans la pratique pédagogique que ce soit par les transferts positifs ou négatifs. En revanche 13 % des enquêtés considèrent qu'il n'y a pas eu d'influence ce qui peut indiquer que les deux langues se développent de manière distincte sans interférence notable.

D'après les résultats obtenus, on constate que le plurilinguisme au contexte scolaire exerce une influence mutuelle entre les deux langues en présence.

4. D'après vous, l'élève peut-il apprendre deux langues étrangères simultanément?

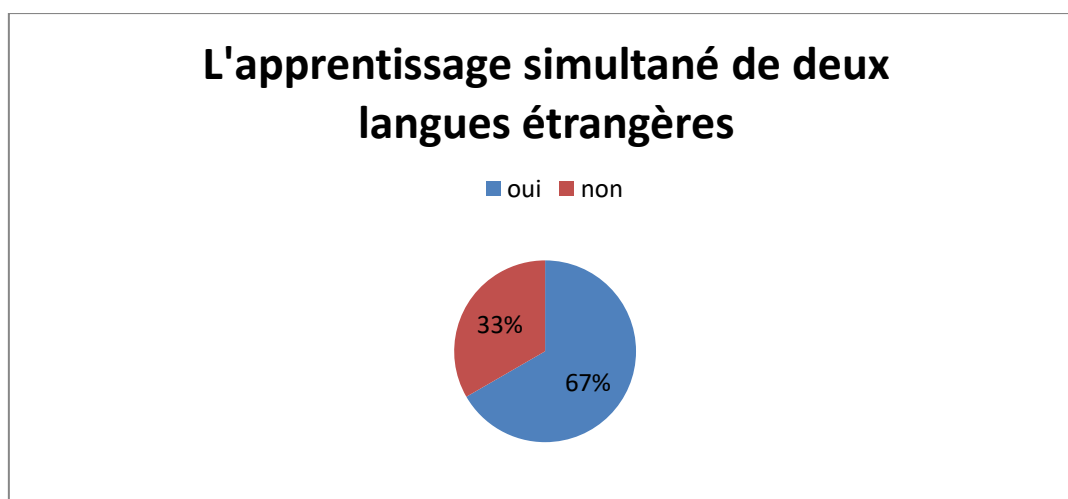


Figure 05 : L'apprentissage simultané de deux langues étrangères.

67 % des enseignants estiment qu'il est possible d'acquérir deux langues étrangères au même temps dès le jeune âge. Tandis que 33 % s'y opposent.

Cette majorité favorable traduit une certaine ouverture au plurilinguisme en contexte scolaire et témoigne d'un soutien à l'apprentissage simultané de deux langues étrangères. Cette position peut être justifiée par le fait que l'enfant en plein phase de développement cognitif dispose une grande capacité d'assimilation linguistique. ,à cet âge l'esprit est encore flexible, comparable à une feuille blanche, ce qui rend facile l'intégration de plusieurs systèmes linguistiques.

Il convient également à noter que deux langues étrangères présentent des similarités notamment sur le plan lexical, ces ressemblances peuvent faciliter le transfert positif, contribuant ainsi au développement des compétences métalinguistiques chez l'apprenant,

Toutefois dans une perspective inverse, cet apprentissage simultané peut entraîner des confusions surtout en cas d'interférence entre les langues.

5.1. Vos élèves confondent-ils des mots français avec d'autres en anglais ?

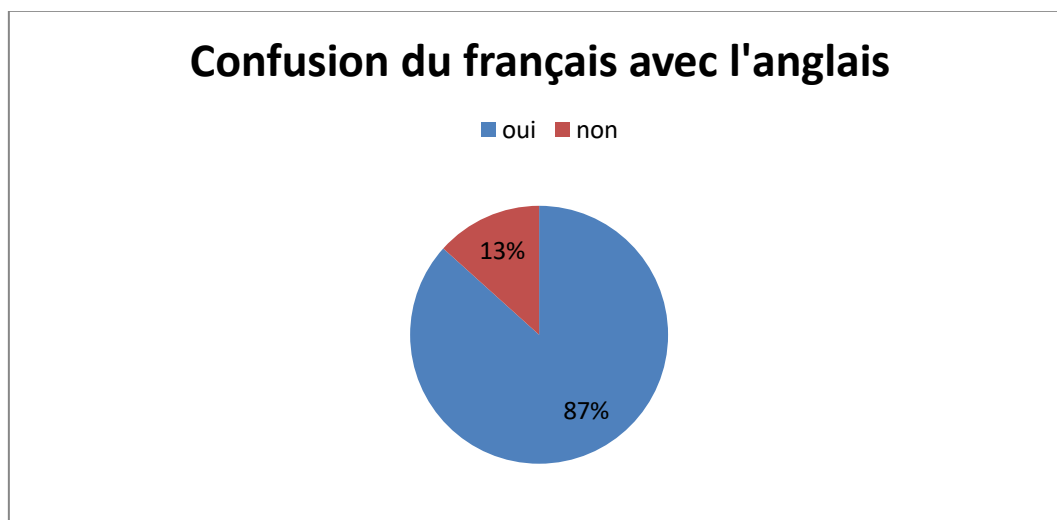


Figure 06 : La confusion entre le français et l'anglais.

87 % des sujets enquêtés affirment la confusion des termes français avec des termes anglais de la part de leurs élèves tandis que 13% n'observent pas ce phénomène.

Ces résultats indiquent la présence d'interférence linguistique dans l'apprentissage simultané de deux langues étrangères. Ces confusions peuvent s'expliquer par les similitudes apparentes entre les deux langues à l'instar les « faux amis » ce qui résulte des généralisations erronées. Cependant l'absence de confusion rapportée par une minorité d'enseignants peut s'expliquer par perception selon laquelle chaque langue fonctionne comme un système linguistique complet et autonome ce qui tend à réduire les phénomènes d'interférences.

Si oui, Comment réagissez-vous ?

Cette question a été posée dans le but d'identifier les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour faire face aux confusions qui peuvent entraver l'apprentissage.

L'ensemble des enseignants interrogés ont affirmé recourir à une correction immédiate, ce qui traduit leur volonté de prévenir la consolidation des erreurs.

Certains précisent que cette correction doit être accompagnée d'une brève explication, tandis que d'autres insistent sur l'importance de signaler la langue source de l'erreur, cela montre leurs efforts pour en faire un moment d'apprentissage et leur conscience des mécanismes d'interférence.

La réponse qui nous semble pertinente est celle qui consiste à expliciter à la fois les similitudes et les différences entre les langues concernées, une telle démarche permet non seulement de corriger l'erreur mais aussi de renforcer la conscience métalinguistique de

l'apprenant en l'aidant à mieux comprendre les spécificités de chaque langue. De plus cela s'inscrit dans une démarche plurilingue favorable au développement des compétences interlinguistiques

6. Comparez-vous les deux langues (français et anglais)pour expliquer mots ou structures grammaticales ?

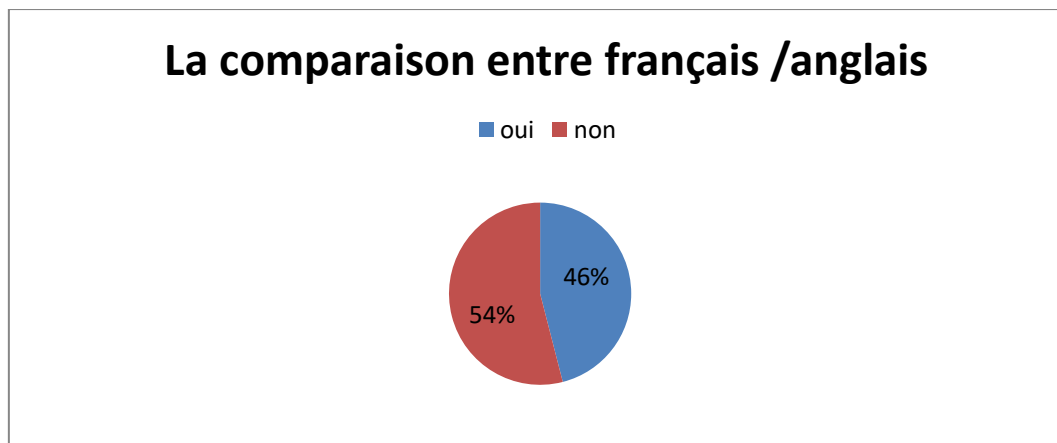


Figure 07 : La comparaison entre le français et l'anglais.

Cette question à pour but de découvrir si les enseignants ont tendance à faire inconsciemment une analyse contrastive comme stratégie facilitant l'apprentissage.

Seulement 27% d'enseignants affirment le recours à des comparaison parfois entre les deux langues ce qui traduit une certaine prise de conscience des enseignants des stratégies comparatives dans l'enseignement des langues étrangères.

Tandis que la majorité 73% des sujets enquêtés n'ont pas tendance à comparer les structures.

Le faible taux de recours à la comparaison observé peut être attribué soit à au manque de formation en pédagogie plurilingue ou à la vision cloisonnée des langues perçues comme des systèmes indépendants.

Donc cela reflète l'absence d'intégration de l'approche contrastive comme stratégie d'apprentissage dans l'enseignement des langues en Algérie.

5. Considérez-vous le transfert interlangue facilitateur de l'apprentissage?

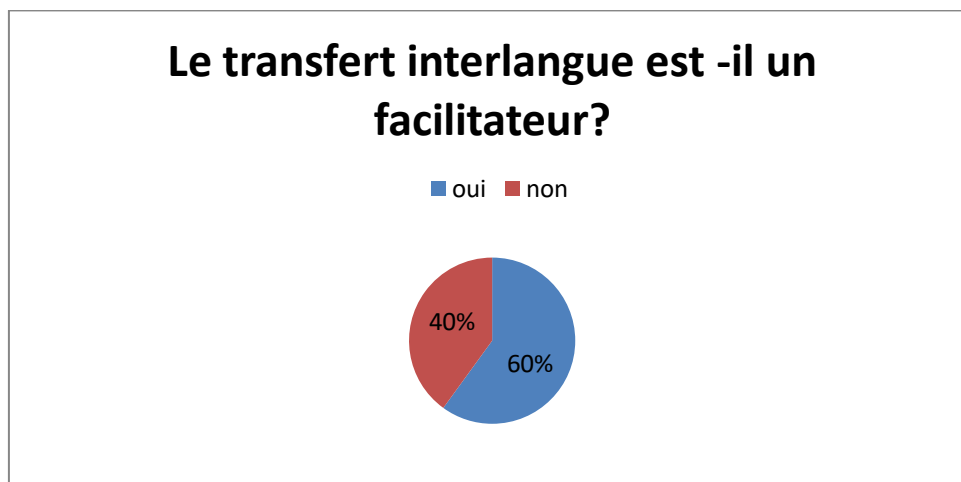


Figure 08 : Le transfert interlangue est-il un facilitateur de l'apprentissage des langues ?

Pour répondre à cette question il faudrait expliquer aux sujets enquêtés que signifie le concept transfert inter langue.

40% d'enseignants considèrent le transfert un handicap langagier tandis que 60% voient le transfert inter langue comme un facilitateur de l'apprentissage.

Cette divergence met en lumière la complexité du phénomène du transfert, d'un coté il est considéré un levier pédagogique qui permet aux apprenants d'exploiter leurs acquis linguistiques antérieures pour construire de nouvelles connaissances par le baie de comparaisons entre les langues.

D'un autre coté le transfert peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage d'une langue on parle dans ce cas des interférences ou transfert négatif.

D'après les recherches récentes dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, le transfert langagier joue un rôle de facilitateur de l'apprentissage.

6. Ce transfert est -il le plus fréquent en :

- **Oral compréhension**
- **Oral production**
- **Ecrit production**
- **Les activités liées aux points de langue (grammaire, conjugaison.)**

Concernant l'activité pédagogique ou le phénomène de transfert se manifeste le plus fréquemment, les réponses obtenues révèlent d'une diversité d'opinions qui se présente comme suit :

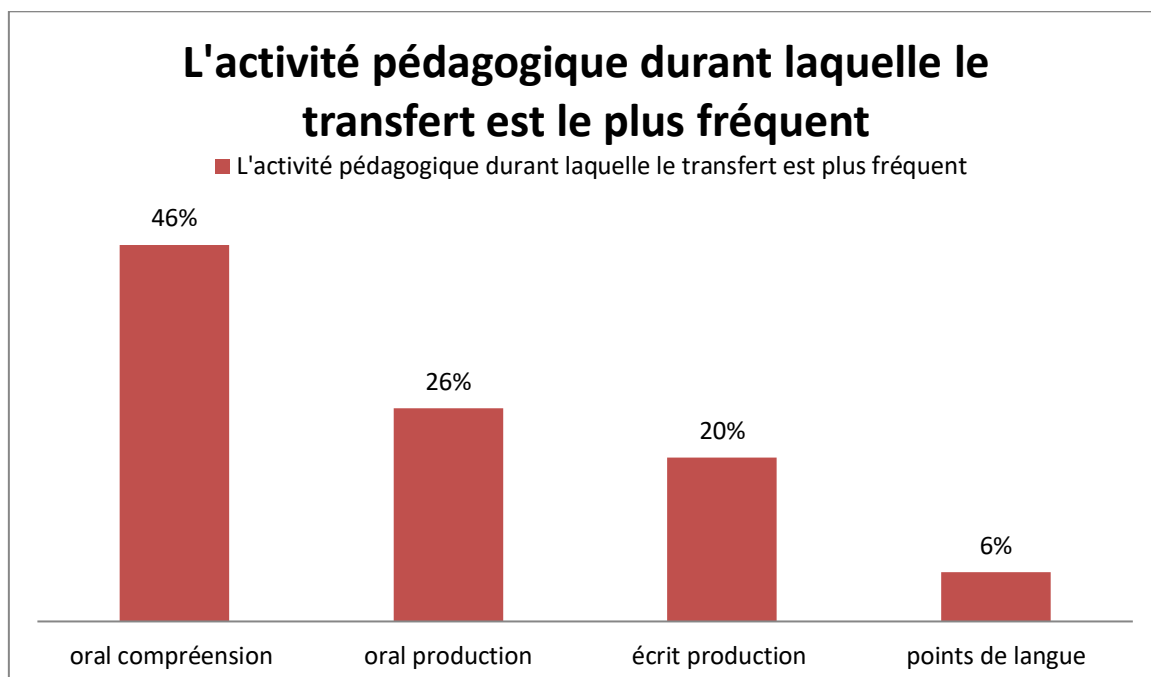


Figure 09: L'activité pédagogique durant laquelle le transfert est le plus fréquent.

La majorité des enseignants ont identifié les activités de l'orale que ce soit la compréhension ou la production, cela s'explique par le caractère spontané et immédiat de l'oral, qui mobilise des compétences linguistiques souvent automatisées. Lorsqu'un élève prend la parole ou écoute un énoncé, il mobilise rapidement ses connaissances langagières, ce qui peut entraîner, inconsciemment, l'introduction d'éléments provenant d'une autre langue connue. Cela montre également la nature non contrôlée du transfert. D'autres enseignants ont cité la production écrite tandis que certains ont mentionné les activités liées aux points de langues (grammaire, conjugaison..) dans ces cas, le transfert peut résulter d'une généralisation des règles apprises dans une langue et appliquées dans une autre.

Ces résultats montrent que le transfert interlinguistique peut survenir dans toutes les formes d'activités pédagogiques, dès lors qu'il existe des similarités entre les langues en présence. Il apparaît donc nécessaire d'encourager une gestion consciente des transferts, à travers des pratiques pédagogiques ciblées, dans l'ensemble des dimensions de l'apprentissage linguistique.

7. *Pensez-vous que la mise en place d'une pédagogie interlinguistique facilitera l'apprentissage du français ?*

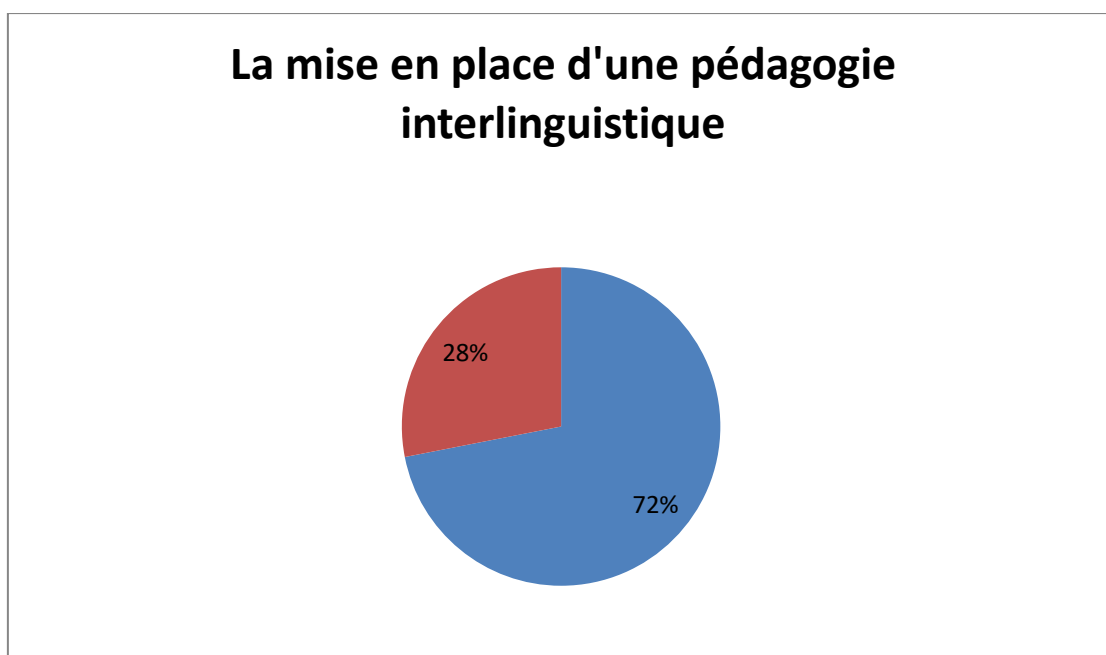


Figure 10: La mise en place d'une pédagogie interlinguistique

A la suite de la définition de la pédagogie interlinguistique, les enseignants interrogés se sont montrés favorables à sa mise en place estimant qu'une telle démarche contribuerait à faciliter l'apprentissage du français, cela montre la prise de conscience de l'importance de valoriser les compétences linguistiques antérieures des élèves dans l'apprentissage du français.

Cette ouverture à l'approche plurilingue témoigne de la volonté des enseignants d'adapter leurs pratiques pédagogiques à la réalité du contexte scolaire devenu récemment plurilingue en encourageant à introduire des démarches didactiques innovantes.

Il paraît donc nécessaire que la didactique de la langue intègre pleinement la pédagogie interlinguistique à fin de répondre aux besoins des apprenants.

8. L'approche plurilingue est-elle compatible avec les programmes officiels du FLE ?

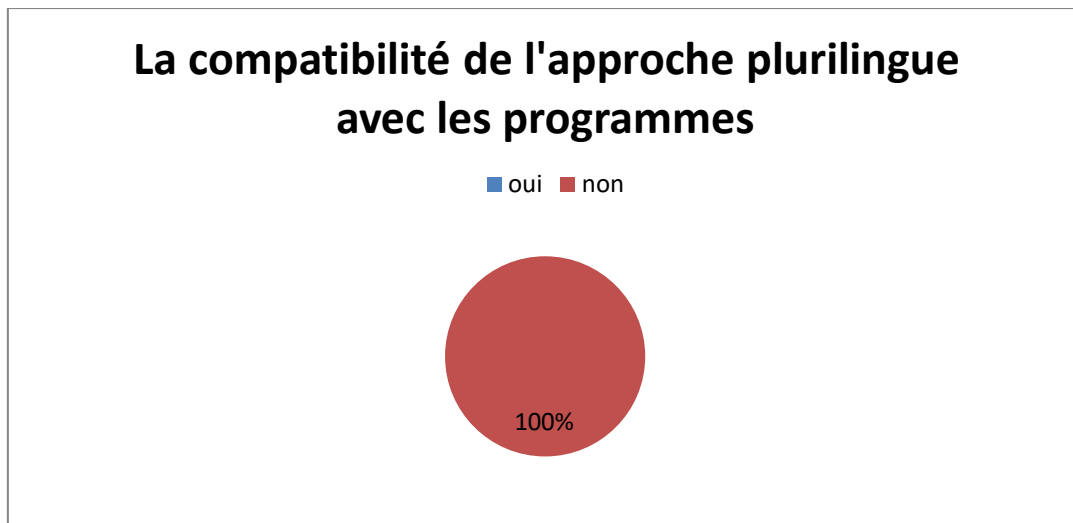


Figure 11: La compatibilité de l'approche plurilingue avec les programmes officiels.

Le résultat selon lequel tous les enseignants enquêtés estiment que les programmes officiels ne sont pas adaptés à l'approche plurilingue montre le décalage entre les pratiques pédagogiques et le cadres institutionnels en vigueur.

Etant donné que l'anglais a été introduit récemment dans un contexte scolaire plurilingue, l'intégration de la pédagogie plurilingue n'a pas encore trouvé sa place.

En effet, la coexistence de deux langues étrangères au cycle primaire requiert une réforme profonde des programmes et des pratiques éducatives à fin d'intégrer les principes de la pédagogie plurilingue.

9. Selon vous, est- il possible de généraliser une pédagogie interlinguistique dans nos écoles aujourd'hui ?

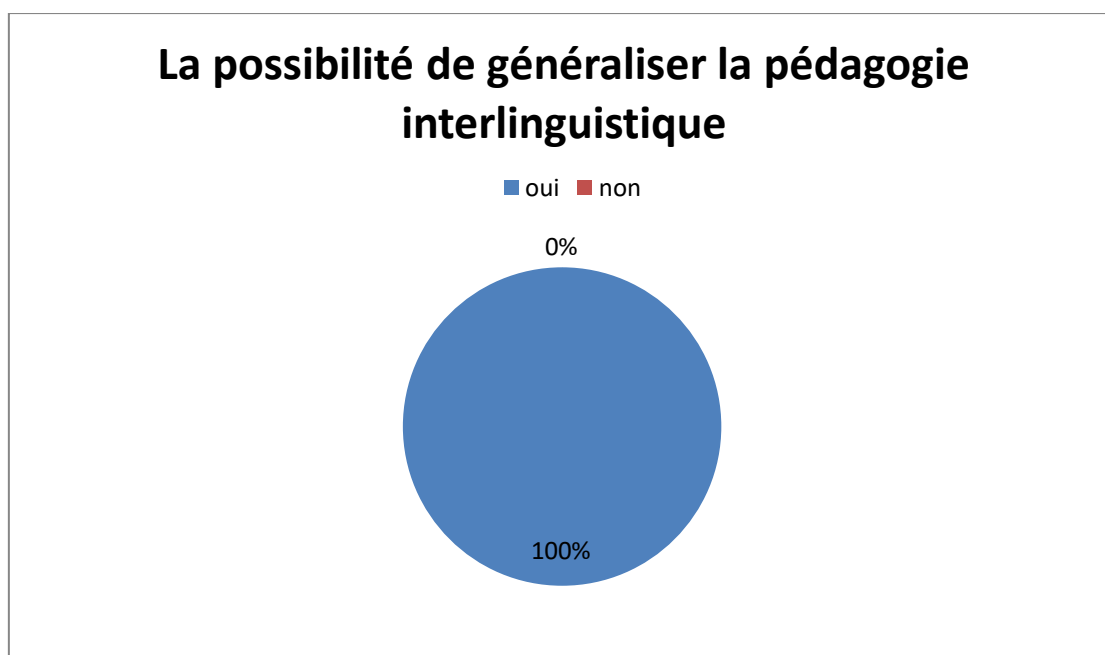


Figure 12 : La possibilité de généraliser la pédagogie interlinguistique.

Tous des enseignants enquêtés ont soutenu la généralisation de la pédagogie plurilingue cela reflète leur volonté d'adapter les pratiques éducatives à la réalité linguistique actuelle.

Cette position favorable vise à préparer l'apprenant à évoluer dans un monde où le plurilinguisme constitue un atout majeur, comme elle traduit une ouverture à des démarches innovantes qui valorise les compétences linguistiques des apprenants et contribuent à une éducation plus inclusive.

III.7.4. Synthèse des résultats du questionnaire

D'après les résultats de questionnaire destiné aux enseignants du français, la majorité d'entre eux reconnaissent l'influence de la langue maternelle ainsi que l'introduction récente de l'anglais sur l'apprentissage du français. Ils affirment la confusion entre des termes français et d'autres anglais et insistent sur nécessité d'une correction immédiate pour éviter la consolidation des erreurs.

Les enseignants interrogés soulignent que l'apprentissage des langues étrangères peut débiter dès le plus jeune âge et qu'il possible d'acquérir plusieurs langues simultanément.ils affirment également la fréquence du transfert interlangue notamment lors de les activités orales. Cependant leur perception de ce phénomène est varié, certains le considèrent comme source

Chapitre III Mise en place d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue en classe de 5^{ème} année primaire

d'interférence tandis que d'autres le voient comme facilitateur de l'apprentissage permettant la construction de nouvelles compétences linguistiques.

Par ailleurs, Les enseignants interrogés perçoivent l'introduction d'une approche plurilingue nécessaire face à la réalité du contexte scolaire. Toute fois les programmes officielles en vigueur ne sont pas encore adaptés à l'approche novatrice, cette situation appelle à une révision des politiques éducatifs en Algérie à fin d'actualiser les programmes et les curricula pour qu'ils correspondent à la réalité du contexte institutionnel multilingue.

Enfin La généralisation de cette pédagogie représente un défi à relever et un objectif à atteindre pour adapter l'enseignement aux réalités linguistiques actuelles.

Conclusion partielle :

Ce chapitre consacré au cadre pratique de notre recherche, a permis la mise en oeuvre d'une démarche plurilingue fondée sur des activités de comparaison ,de traduction et de production libre dont l'objectif est de favoriser le transfert positif entre les langues tout en déduisant les interférences ou transferts négatifs. Les résultats obtenus à travers l'expérimentation se sont révélés globalement favorables, confirmant la pertinence de cette démarche. Les apprenants ont montré une conscience des spécificités linguistiques et une motivation accrue dans l'apprentissage des langues étrangères. Par ailleurs les résultats du questionnaire se sont révélés encourageants, ils témoignent d'une ouverture à l'introduction d'une telle approche innovante dans un milieu institutionnel de plus en plus diversifié.

Ces constats soulignent l'importance d'une évolution pédagogique centrée sur la valorisation des langues en présence et la prise en compte de la diversité linguistique comme un atout majeur pour un apprentissage efficace et inclusif.

Synthèse et perspectives

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche nous permettent de confirmer les hypothèses émises au départ concernant l'effet d'une démarche pédagogique plurilingue, fondée sur la comparaison interlinguistique, sur l'apprentissage du FLE.

D'une part, les activités menées dans le cadre de la tâche expérimentale ont donné des résultats positifs, attestant l'efficacité de cette démarche dans la réduction des transferts négatifs. D'autre part, les données recueillies auprès des enseignants montrent que la majorité reconnaît l'existence de transferts interlangue soulignant également son rôle de facilitateur de l'apprentissage des langues dans le cadre d'une approche plurilingue. Cela confirme nos hypothèses, selon lesquelles l'approche plurilingue aide les élèves à identifier les divergences entre les langues, réduisant ainsi les risques de transferts négatifs. En effet, cette mise en conscience des similitudes et des différences linguistiques favorise le développement de la conscience métalinguistique, essentielle pour l'appropriation des langues étrangères.

Ces résultats rejoignent les travaux de Moore (2006) et de Coste, qui ont souligné l'importance des démarches plurilingues dans le renforcement des compétences linguistiques globales, en valorisant les ressources linguistiques de l'apprenant comme levier pour en acquérir d'autres. Dans la même perspective, Castellotti (2001, 2007) insiste sur la nécessité de reconnaître et valoriser les répertoires plurilingues des apprenants, non seulement comme support d'apprentissage, mais aussi comme ressource cognitive permettant une meilleure compréhension du fonctionnement des langues.

En somme, cette étude confirme que la mise en place d'une pédagogie plurilingue constitue une stratégie efficace pour limiter les transferts négatifs tout en favorisant les transferts positifs, ce qui contribue à une meilleure maîtrise du français langue étrangère.

L'approche plurilingue ouvre ainsi des perspectives prometteuses pour l'intégration d'une éducation plurilingue dans notre système éducatif. Bien que l'éducation plurilingue ne soit pas encore pleinement institutionnalisée dans l'ensemble des systèmes éducatifs, ses nombreux atouts en font une approche particulièrement pertinente dans les contextes multilingues. Introduite de manière formelle par le Conseil de l'Europe à travers le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001, elle a été progressivement intégrée dans les politiques éducatives de certains pays tels que la France, la Suisse, la Belgique ou encore le Québec. Plusieurs travaux, notamment ceux de Thibeault et Fleuret (2020), ont documenté des

expériences concrètes d'intégration de ces approches, en analysant les défis et les avantages liés à leur mise en œuvre.

Les résultats issus de cette recherche infirment les préjugés selon lesquels l'éducation plurilingue compromettrait le développement langagier des apprenants. Au contraire, elle favorise l'interaction, la correction des erreurs, la réussite scolaire en valorisant les compétences linguistiques. Les élèves plurilingues développent également des capacités en matière de raisonnement critique et de conscience métalinguistique, grâce aux comparaisons linguistiques, qui leur permet une meilleure compréhension des spécificités de chaque langue.

Par ailleurs, la possibilité d'alterner entre différentes langues en contexte scolaire mobilise des processus cognitifs fondamentaux, tels que l'attention sélective et la mémoire, éléments essentiels dans la réalisation des tâches d'apprentissage.

L'approche plurilingue, en exposant les élèves à plusieurs langues simultanément, développe leurs aptitudes générales à l'apprentissage linguistique, et ce, en particulier dans l'acquisition du français langue étrangère. Elle permet également le transfert stratégique de compétences entre différentes disciplines.

En somme, les approches plurilingues encouragent l'engagement et la motivation dans les apprentissages. Elles constituent un outil précieux pour les enseignants, leur fournissant des moyens de différencier l'enseignement tout en développant les compétences langagières des élèves. Elles favorisent également l'interaction, à travers des activités transversales permettant le transfert et la réutilisation des compétences au-delà des frontières linguistiques.

Ces approches offrent aux apprenants une ouverture sur la diversité culturelle et linguistique. Donc, afin de gérer efficacement la diversité linguistique présente dans nos établissements scolaires, et plus particulièrement dans les classes de FLE, il apparaît essentiel d'intégrer les approches. Cette intégration peut s'opérer à travers plusieurs leviers :

1. Valorisation du plurilinguisme

La reconnaissance de la diversité linguistique des élèves et la valorisation de leurs compétences doivent être envisagées comme des ressources pour l'apprentissage, et non comme des obstacles. Il s'agit de promouvoir une culture éducative inclusive, qui considère la pluralité linguistique comme un atout.

2 Formation des enseignants

La formation initiale et continue des enseignants constitue un levier fondamental pour la mise en œuvre efficace des approches plurilingues. Les enseignants doivent être en mesure

d'identifier les biographies langagières de leurs élèves, de s'appuyer sur ces parcours pour construire de nouvelles compétences, et de concevoir des dispositifs pédagogiques adaptés. Ils doivent également maîtriser les fondements théoriques et pratiques de ces approches pour pouvoir proposer des activités favorisant leur intégration.

Des dispositifs tels que l'« éveil aux langues », mis en place dès les premiers niveaux de scolarisation, visent à sensibiliser les élèves à la diversité linguistique et à développer leur conscience métalinguistique. L'approche interculturelle, quant à elle, favorise l'implication des familles dans la vie scolaire, contribuant à un rapprochement école-famille.

D'autres dispositifs comme l'intercompréhension (travail parallèle sur plusieurs langues apparentées) ou la didactique intégrée comme une mise en lien des langues enseignées constituent des moyens efficaces de mise en œuvre. Il faut aussi, nous le préconisons :

3. Adaptation des programmes scolaires

Les programmes scolaires doivent être repensés pour intégrer pleinement la dimension plurilingue. Contrairement aux programmes traditionnels, les programmes inclusifs considèrent les langues comme des outils transversaux de réflexion et d'expression, plutôt que comme des objets d'apprentissage isolés. L'interdisciplinarité et l'enseignement décloisonné doivent être valorisés afin de permettre le transfert des compétences d'un contexte à un autre.

En définitive, les approches plurilingues rendent l'élève acteur de ses apprentissages, capable d'établir des liens entre les langues, de réfléchir à leur fonctionnement et de développer une conscience linguistique et culturelle approfondie. Elles permettent également de transférer des compétences dans toutes les disciplines, favorisant ainsi à la fois l'acquisition linguistique, l'inclusion scolaire et l'ouverture à l'altérité.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre recherche s'est inscrite dans une réflexion sur le transfert linguistique envisagé comme une stratégie d'apprentissage susceptible de réduire les interférences négatives et de favoriser les transferts positifs, dans le cadre d'une pédagogie interlinguistique valorisant les langues des apprenants et exploitant les similitudes existant entre celles-ci. Nous avons cherché à répondre à la problématique suivante : *Dans quelle mesure la mise en place d'une démarche pédagogique plurilingue, fondée sur la comparaison entre les langues connues des élèves, peut-elle limiter les transferts négatifs en français langue étrangère (FLE) chez les élèves de 5^e année primaire ?*

Dans un premier temps, notre étude a abordé les principaux concepts théoriques relatifs au plurilinguisme, au transfert linguistique et aux approches didactiques interlinguistiques.

Sur le plan empirique, nous avons mené une expérimentation auprès d'une classe de 5^e année primaire, centrée sur la mise en œuvre d'activités de comparaison, de traduction et de production libre. L'objectif a été d'observer l'effet de cette démarche sur la réduction des interférences négatives et sur la promotion des transferts positifs. En complément, un questionnaire a été adressé à des enseignants de FLE exerçant au primaire, afin de recueillir leurs perceptions quant à l'intégration du plurilinguisme dans leurs pratiques pédagogiques, dans un contexte éducatif algérien marqué par une diversité linguistique croissante.

Les résultats de l'expérimentation ont révélé des effets positifs notables. Les élèves ont fait preuve d'une motivation et d'une meilleure conscience des spécificités linguistiques propres à chaque langue. Les erreurs relevées lors du pré-test ont significativement diminué lors du post-test, traduisant une réduction des transferts négatifs grâce à la démarche plurilingue adoptée en classe.

Comme le français et l'anglais sur le plan lexical, ne sont pas similaires, et étymologiquement différents, les divergences phonétiques ont compliqué le transfert. Il convient toutefois de noter que les effets de cette stratégie seraient encore plus visibles chez des apprenants disposant d'un niveau plus avancé en langues étrangères, d'où la pertinence d'élargir le corpus à d'autres niveaux scolaires pour affiner les résultats.

Par ailleurs, les données issues du questionnaire confirment que les enseignants perçoivent positivement le transfert linguistique en tant qu'outil d'apprentissage. Ils reconnaissent la valeur ajoutée d'une approche plurilingue dans un contexte où les élèves mobilisent naturellement plusieurs langues. Les réponses collectées soutiennent l'idée que la

mise en œuvre consciente de transferts positifs peut enrichir les apprentissages, tout en développant la conscience métalinguistique des élèves.

Ces résultats permettent de valider nos hypothèses de départ : une démarche pédagogique plurilingue joue un rôle essentiel dans la réduction des transferts négatifs et dans le renforcement des compétences linguistiques des apprenants. Elle permet d'établir des passerelles entre les langues connues et la langue cible, tout en cultivant une attitude réflexive face aux phénomènes linguistiques.

Dans la perspective d'un enseignement plurilingue de qualité, il apparaît nécessaire que la politique éducative en Algérie soit repensée afin d'adapter les programmes et les curriculums aux réalités sociolinguistiques actuelles. Ce renouvellement doit accorder une attention particulière à la conception des programmes, dont la qualité conditionne l'efficacité des pratiques pédagogiques. De même, la formation continue des enseignants est indispensable pour leur permettre d'intégrer de manière pertinente les principes du plurilinguisme dans leurs démarches didactiques. Elle favoriserait également les collaborations interdisciplinaires et encouragerait l'émergence d'un climat scolaire inclusif et valorisant pour tous les apprenants.

En somme, l'intégration de la pédagogie interlinguistique dans le contexte scolaire algérien représente une opportunité précieuse pour enrichir le système éducatif. Elle ouvre la voie à une amélioration significative des apprentissages linguistiques, en formant des apprenants aptes à interagir dans une société plurilingue et ouverte sur un monde globalisé. Sa mise en œuvre rigoureuse et réfléchie constitue un enjeu stratégique pour l'avenir de l'enseignement des langues en Algérie.

Références bibliographiques

Ouvrages et dictionnaires :

- Beacco, J-C. (2005) Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2005. (Collection : Politiques linguistiques).
- Calvet, L.-J. (1993). La sociolinguistique (collection « Que sais-je ? »). Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p. 29
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue : un concept pertinent en didactique des langues ? In C. De Carlo & D. Moore (dir.), Sens et enjeux du plurilinguisme (pp. 29–33). Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Dubois, J. (dir.), Charlier, J., Lagane, R., & Schulz, J. (2007). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (nouvelle édition revue et augmentée). Paris : Larousse.
- Dubois, J., Mathée, G., Guespin, L. & al. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Larousse. Paris.
- Grandguillaume, G. (1998). Langues et représentations identitaires en Algérie. In J.-J. Gonzalès (dir.), 2000 ans d'Algérie, tome I (pp. 65-78). Paris : Carnets Séguier.
- Hamers, J. (1997). « Emprunt ». In M.-L. Moreau (dir.), Sociolinguistique : concepts de base (p. 136). Liège : Mardaga.

Articles et revues :

- Ali-Bencherif, M. Z. (2019). L'enseignement des langues en Algérie à l'épreuve du plurilinguisme : Quelles stratégies adopter ? *Études des langues, littératures et cultures*, 3(1), 33-42. disponible sur : <https://journals.univ-tlemcen.dz/ELLIC/index.php/ELLIC/article/view/40> consulté le 16/05/2025
- Benaouali, F. (2023). L'enseignement simultané de deux langues étrangères en Algérie : enquête auprès des enseignants du cycle primaire. *Studii de gramatică contrastivă*, 40, 46–55. disponible sur : [https://doi.org/10.5281/zenodo.10402253**::contentReference\[oaicite:4\]{index=4}](https://doi.org/10.5281/zenodo.10402253**::contentReference[oaicite:4]{index=4}) consulté le 12/04/2025.
- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5(1), 65–90, disponible sur : <https://journals.openedition.org/rdlc/6289> consulté le :05/04/2025
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 1, 29–33. disponible sur :

https://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-1/Baby2011_1castellotti_moore.pdf

- Claudine N, 2016 : « une formation aux approches plurielles des enseignants français ? » in Synergies Pays germanophones, (9) pp81-91 disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/nicolas.pdf> consulté le 13/05/2025.
https://doi.org/10.13097/3f1s-gffz**:contentReference[oaicite:4]{index=4}.consulté le 12/04/2025
- Lisson, P., & Trujillo-González, V. C. (2018). Détection des transferts interlangues chez des apprenants universitaires du français troisième langue. *Synergies Espagne*, (11), 55–70.
Disponible sur: https://gerflint.fr/Base/Espagne11/lisson_trujillo.pdf consulte le 03/04/2025
- MILOUDI, I. (2024). *Discours épilinguistiques autour de la promotion de l'anglais au profit du français en Algérie, à travers les commentaires Facebook*. *Akofena Varia*, 3(12), 115-126. Disponiblesur https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2024/05/11-J12v04-04-Imene-MILOUDI_115-126.pdf. consulté le 05/05/2025
- MILOUDI, I. (2020). Rôle de la langue maternelle dans l'appropriation du français langue étrangère chez des apprenants algériens novices. *Revue RAL*, Volume 4 N°1. pp235-245. Disponiblesur : <https://journals.univtemouchent.edu.dz/index.php/RAL/article/view/200/193>
- Soare, G. (2019). Interlangue et enseignement des langues en contexte plurilingue. *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, 33, 353–380. Disponible sur :

Thèses et mémoires :

- Berrouba.S ,2023 « enseignement –apprentissage du français- anglais dans le cycle primaire :enjeux et perspectives »Master2 ,option science du langage, Université Ouragla.
- Guidoum.N,2024 « L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire enAlgérie, Contact de l'anglais et du français : difficultés et perspectives » Master2,option didactique ,Université de Khenchla
- Huiyun.H ,2022 « Transfert de la langue première comme stratégie dans l'apprentissage des expressions idiomatiques en FLE, le cas des apprenants chinois » thèse en science du langage, Université de LILLE. Disponible sur : <https://theses.fr/2022ULILH010>

- Hervé.M.P ,2020 « mettre en ouvre l'éducation plurilingue et interculturelle en cycle 1 : le cas de l'enseignement du français en Thaïlande » mémoire professionnel de Master 2,mention didactique des langues, Université Grenoble Alpes.

Sitographie :

- <https://journals.openedition.org/ries/12680>
- <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/03/francais-GUIDE.pdf>
- https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NC0116897FRN.fr_.pdf?utm_source=perplexity
- <https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/le-systeme-devaluation/>

Guides et manuels :

- Manuel français 5^{ème} année primaire.
- Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire.
- Référentiel Général Des Programmes. Edition,2016

Annexe

Questionnaire destiné aux enseignants de français au primaire

Ce questionnaire est conçu pour recueillir des informations sur les perceptions des enseignants de français au primaire vis-à-vis de l'utilisation des transferts interlinguistiques dans le cadre d'une approche plurilingue. Il s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master en didactique du FLE intitulé : « Vers une pédagogie interlinguistique/plurilingue en faveur des transferts interlangues en classe de FLE ».

Section 1 : Profil professionnel et contexte d'enseignement

1. Depuis combien de temps enseignez-vous le français au primaire ?
 - Moins de 5 ans
 - De 5 à 15 ans
 - Plus de 15 ans

 2. Utilisez-vous la langue arabe (langue maternelle) pendant vos cours de français ?
 - Oui
 - Non

 3. Pensez-vous que l'introduction de l'anglais au primaire a influencé l'enseignement/apprentissage du français ?
 - Oui
 - Non
-

Section 2 : Représentations des enseignants sur le plurilinguisme et le transfert interlinguistique

4. D'après vous, l'élève peut-il apprendre deux langues étrangères simultanément ?
 - Oui
 - Non

5. Vos élèves confondent-ils parfois des mots français avec des mots en anglais ?
 - Oui
 - Non

6. Si oui, comment réagissez-vous face à ces confusions ?

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

7. Comparez-vous les deux langues (français et anglais) pour expliquer certains mots ou structures grammaticales ?

- Oui
- Non

8. Considérez-vous le transfert interlangue un facilitateur de l'apprentissage ?

- Oui
- Non

9. Selon votre expérience, le transfert interlangue est-il plus fréquent dans :

- a) La compréhension orale
- b) La production orale
- c) La production écrite
- d) L'apprentissage des points de langue

Section 3 : Perspectives d'une pédagogie interlinguistique/plurilingue

10. Pensez-vous que la mise en place d'une pédagogie interlinguistique pourrait faciliter l'apprentissage du français ?

- Oui
- Non

11. Selon vous, l'approche plurilingue est-elle compatible avec les programmes officiels du FLE ?

- Oui
- Non

12. Selon vous, est-il possible de généraliser une pédagogie interlinguistique dans nos écoles aujourd'hui ?

- Oui
- Non

Ishaq Ibrahim
 Je préfère mes voyages
 nocturne parce qu'
 elle est confortable.

Hadjer Hadj
 J'aime voyager
 nocturne parce qu'elle
 est
 confortable.

Maha*

J'aime voyager et en avion
parce qu'il est confortable.
confortable.

Nazim
4

Nazim Lekhel

J'aime voyager

J'aime voyager en

train parce qu'il

est rapide.

Mariam Halim.

J'aime voyager en

Carroum parce que il

est confortable.

Samane Diab.

J'aime voyager en avion
parce que c'est très confortable.

Libes

Horcisme

J'aime voyager en avion
 parce qu'il est
 confortable.

Résumé :

Cette recherche explore la question du transfert linguistique dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), en s'appuyant sur une démarche pédagogique plurilingue visant à favoriser les transferts positifs et à limiter les interférences négatives chez les élèves de 5^{ème} année primaire. Elle pose la problématique suivante : Dans quelle mesure la mise en place d'une approche interlinguistique, fondée sur la comparaison entre les langues connues des apprenants, permet-elle de réduire les transferts négatifs en FLE ?

Après un cadrage théorique mobilisant les notions de plurilinguisme, de transfert et de conscience métalinguistique, une expérimentation en classe a été menée à travers des activités de comparaison, de traduction et de production écrite. Un pré-test et un post-test ont permis de

mesurer l'impact de ces activités sur les performances linguistiques des élèves, tandis qu'un questionnaire adressé à des enseignants de FLE a fourni des données complémentaires sur les représentations liées au plurilinguisme en contexte scolaire.

Les résultats montrent que la démarche interlinguistique a renforcé la motivation des élèves, stimulé leur réflexion métalinguistique et réduit les erreurs liées au transfert négatif. Les enseignants interrogés ont majoritairement exprimé un avis favorable quant à l'intégration du plurilinguisme dans les pratiques pédagogiques. Cette étude souligne donc, l'importance de repenser les pratiques d'enseignement en Algérie pour valoriser les ressources linguistiques des apprenants.

Mots clés : Transfert linguistique, Interférence, Plurilinguisme, Approche contrastive, approche plurilingue

Abstract:

This research explores the issue of language transfer in the learning of French as a Foreign Language (FFL), based on a plurilingual pedagogical approach aimed at promoting positive transfers and limiting negative interferences among fifth-grade primary school pupils. It raises the following research question: To what extent can the implementation of an interlinguistic approach, grounded in the comparison of learners' known languages, help reduce negative transfers in FFL?

The theoretical framework draws on the concepts of plurilingualism, language transfer, and metalinguistic awareness. A classroom experiment was conducted through comparison activities, translation exercises, and written production tasks. A pre-test and post-test were used to measure the impact of these activities on students' linguistic performance, while a questionnaire distributed to FFL teachers provided additional data on their perceptions of plurilingualism in the school context.

The results indicate that the interlinguistic approach enhanced students' motivation, stimulated their metalinguistic reflection, and reduced errors related to negative transfer. Most of the surveyed teachers expressed positive views regarding the integration of plurilingualism into pedagogical practices.

This study thus highlights the importance of rethinking language teaching practices in Algeria, in order to value and leverage learners' linguistic resources.

Keywords: Language transfer – Interference – Plurilingualism – Contrastive approach – Plurilingual approach

الملخص:

تتناول هذه الدراسة مسألة التحويل اللغوي في تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)، من خلال الاعتماد على مقارنة تربوية متعددة اللغات تهدف إلى تشجيع التحويلات الإيجابية والحد من التداخلات السلبية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وتنتقل من الإشكالية التالية: إلى أي مدى تُمكن المقاربة البين-لغوية، القائمة على المقارنة بين اللغات المعروفة لدى المتعلمين، من الحد من التحويلات السلبية في تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؟

اعتمد البحث في إطاره النظري على مفاهيم التعدد اللغوي، والتحويل اللغوي، والوعي الميتالغوي. وتم تنفيذ تجربة ميدانية داخل القسم من خلال أنشطة المقارنة اللغوية، والترجمة، والإنتاج الكتابي. وقد تم قياس أثر هذه الأنشطة على الأداء اللغوي للتلاميذ عبر اختبار قبلي وآخر بعدي، كما تم توزيع استبيان على أساتذة اللغة الفرنسية لتوفير معطيات مكتملة حول تمثلاتهم للتعدد اللغوي في السياق المدرسي.

أظهرت النتائج أن المقاربة البين-لغوية ساهمت في تعزيز دافعية المتعلمين، وتنمية تفكيرهم الميتالغوي، والحد من الأخطاء الناتجة عن التحويل السلبي. كما أعرب أغلب الأساتذة المستجوبين عن رأي إيجابي بخصوص إدماج التعدد اللغوي في الممارسات التعليمية.

وتُبرز هذه الدراسة ضرورة إعادة التفكير في ممارسات تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر، من خلال تثمين الموارد اللغوية التي يمتلكها المتعلمون.

الكلمات المفتاحية: التحويل اللغوي، التداخل، التعدد اللغوي، المقاربة التقابلية، المقاربة متعددة اللغات