

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان

Université ABOUBEKR BELKAID – TLEMCEN

Faculté des Lettres et des Langues étrangères



MEMOIRE

Présenté pour l'obtention du **diplôme** de **Master**

En : Français langue étrangère

Spécialité : didactique du FLE

Par : Bellouti Manel

Les stratégies de discrimination des vocables français et anglais : cas de la 4^{ème} année primaire.

Sujet

Présenter le : 25/ 06 /2024 devant le jury composé de :

Présidente : Djebbari Nassima

Examinatrice : Allal Senia Amel

Directrice de la recherche : Abdelkrim Wafaa.

2023/2024

Dédicace

A mes chers parents, à mes proches, qui m'ont soutenu tout au long de mon parcours académique, je dédie ce travail avec reconnaissance et gratitude.

Ce travail marquera le début de ma carrière, espérant que ce ne soit que le commencement d'une longue série de réussites à venir.

Remerciements

Je tiens à s'exprimer mes sincères remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire. A mon encadrante Mme.Yaalaoui pour ses conseils. Aux membres de jury qui ont accepté d'évaluer mon travail. A l'équipe pédagogique de l'école Tabout Mohamed qui m'a accueilli et qui m'a aidé au bon déroulement de mes expériences. Je remercie également les deux enseignants du français et d'anglais pour m'avoir accordé le temps pour l'accomplissement de mon enquête et les apprenants de la quatrième année primaire.

Introduction

L'Algérie a toujours été connue pour son terrain fertile en matière de langues. Elle constitue un véritable creuset où se rencontrent et s'entremêlent différentes langues créant ainsi un tableau linguistique aux mille couleurs dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

La pluralité sociolinguistique a installé dans le secteur éducatif et social trois sphères distinctes: la sphère arabophone qui englobe l'arabe standard, la langue nationale et officielle du pays, ainsi que l'arabe dialectal, langue de la première socialisation et des pratiques langagières quotidiennes. La sphère berbérophone constitutionnalisée au statut de 2ème langue nationale en Avril 2002 et qualifiée de langue officielle à côté de l'arabe en 2016. La sphère des langues étrangères dominée par le français, considéré comme langue administrative, langue d'enseignement supérieur, de scolarisation et de recherche scientifique.

A l'ère de la mondialisation et de la modernisation, la politique linguistique en Algérie a pris d'autres configurations: un arrêté présidentiel a décidé de l'introduction de l'anglais comme deuxième langue étrangère dans les écoles primaires dès la rentrée de Septembre 2022. Ainsi, les enseignants recrutés ont bénéficié d'une formation animée par des experts et des spécialistes.

Suite à cette nouvelle réforme, les chercheurs en didactique des langues étrangères sont devisés en deux pôles: les partisans qui encouragent l'enseignement précoce de plusieurs langues et l'ouverture au monde, les opposants qui critiquent cette décision en estimant que les habiletés d'un enfant de sept ans ne lui permettent pas d'acquérir deux langues étrangères simultanément.

L'apprentissage de la langue de Molière et de la langue de Shakespeare a mis les apprenants du primaire face à un double défi: d'une part, l'assimilation simultanée de deux systèmes totalement différents de leur langue de scolarisation: l'Arabe standard. D'autre part, le développement des stratégies d'acquisition, de traitement et de reconnaissance en matière du vocabulaire entre deux systèmes langagiers proches.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique intégrée des langues. Elle est née suite à un constat relatif *aux interlangues naïves*¹ et naissantes d'un apprentissage simultané de deux langues, à la fois, voisines et différentes de la langue de scolarisation. En

¹Expression personnelle.

Introduction

effet, dans les stades de découverte, les apprenants peuvent être victimes des interférences. Il peut y avoir confusion entre les vocables des deux langues, constat qui nous a incité à étudier les différentes stratégies cognitives qu'utilisent ces derniers afin de surmonter leurs difficultés de discrimination et de reconnaissance de mots français et anglais.

Les débats entre chercheurs, enseignants, didacticiens mais aussi parents d'élèves, autour des chevauchements entre les deux langues, ont alimenté notre réflexion et notre motivation pour ce qui est du choix du sujet. Notre lecture de la situation tourne autour de la problématique suivante:

- Comment les apprenants arrivent à discriminer les vocables français et anglais dans les premiers stades d'apprentissage ?

Afin de répondre à notre problématique, nous avons élaboré les hypothèses suivantes:

- Nous supposons que certains indices morphosyntaxiques peuvent aider à la discrimination des vocables.
- Nous estimons que les mots de l'arabe dialectal empruntés de la langue française servent d'instrument pour la reconnaissance des mots français.
- Nous présumons que l'image peut jouer le rôle d'un déclencheur de mémoire pour la mémorisation des mots et de leur contexte de production.
- Nous pensons que la variation phonétique entre les deux langues étrangères contribue à la discrimination auditive des vocables.

Les objectifs soulignés par notre recherche seront donc la vérification de la compétence lexicale et de l'assimilation du vocabulaire de base abordé en classe dans les deux langues, ainsi que la compréhension et la description des mécanismes cognitifs et des stratégies de discrimination mises en œuvre par les apprenants afin de reconnaître les vocables français et anglais et d'éviter le mélange et les interlangues entre les deux langues. Nous visons aussi à évaluer la capacité des apprenants à établir des liens de convergences entre le lexique des deux systèmes au niveau morphosyntaxique et phonétique.

Nous avons subdivisé notre travail en deux chapitres:

Le chapitre théorique englobe les sous-bassements théoriques et les concepts pivots de notre recherche. Nous allons nous pencher, dans un premier temps, sur le traitement des concepts du plurilinguisme et de la compétence plurilingue. Nous définirons, par la suite, le concept d'apprentissage précoce des langues et les habiletés qu'il vise à développer. Nous

Introduction

allons évoquer ensuite les approches plurielles dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Puis, nous allons aborder l'enseignement/apprentissage des langues voisines étrangères, en traitant de l'influence de la L2 (première langue étrangère) sur la L3 (deuxième langue étrangère), ainsi que la proximité linguistique entre le français et l'anglais et les stratégies d'enseignement/apprentissage des langues voisines. En dernier lieu, nous allons mettre en lumière la réalité sociolinguistique en Algérie et la place du français et de l'anglais dans le système éducatif algérien.

Dans le deuxième chapitre, méthodologique, nous allons procéder à la description d'une pré-enquête. Puis, nous allons expliquer les deux expériences menées auprès des apprenants de la quatrième année primaire, ainsi que le choix du corpus. Ensuite, nous allons exposer les résultats obtenus suite aux deux expériences.

Le chapitre théorique:

**Le plurilinguisme et l'enseignement
des langues en Algérie.**

Dans le cadre de la rénovation pédagogique, l'éducation au plurilinguisme fut installée des nouvelles perspectives dites « les approches plurilingues » dans les environnements scolaires. Suite à ces enjeux internationaux, l'Algérie a appliqué des réajustements en matière des politiques, des pratiques de formation et des systèmes éducatifs, tout en fixant des nouveaux objectifs et en créant des nouveaux contenus afin de s'engager dans le processus de l'évolution du secteur éducatif. Dans le présent chapitre nous allons définir quelques concepts théoriques en relation avec notre sujet. Nous allons aborder, dans un premier temps, le plurilinguisme en général et le plurilinguisme précoce en particulier, ainsi que les habiletés développées au sein de ces deux courants. Nous allons focaliser, par la suite, sur la définition des approches plurilingues récentes dans le cadre d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Puis, nous tentons de mettre en lumière la proximité entre les langues française et anglaise, tout en évoquant les stratégies d'enseignement/apprentissage des langues apparentées (voisines) et le rôle de l'image en tant que support didactique. En dernier lieu, nous allons parler de contact des langues en Algérie, en évoquant le motif du français et de l'anglais dans le système éducatif algérien.

1. Le plurilinguisme:

Le concept du plurilinguisme se caractérise par un facteur multidimensionnel. Nous pouvons faire référence à ce concept pour parler de plusieurs domaines: politique, sociolinguistique, pédagogique,...etc. Selon Billiez, le paradigme des « didactiques du plurilinguisme » (ibid. 1998: 19-23) a vu le jour il y a 20 ans. Coste affirme: « *au cours des dernières vingt années en relation avec la réalité linguistique. C'est tout un ensemble d'initiatives qui voient le jour* » (ibid. 2013: 9-17).

Le phénomène du plurilinguisme constitue aujourd'hui une partie intégrante du quotidien grâce à la mobilité et au contact de différentes langues et cultures.

Par son étymologie, le concept « plurilinguisme » signifie plusieurs langues, pluri=plusieurs, lingua=langue. Cuq définit ce concept comme « *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* » (ibid. 2003:195). Cette définition basique du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde explique que le plurilinguisme est la capacité d'utiliser plusieurs langues.

Selon le CECRL (*cadre européen commun de référence pour les langues*) (2021), le plurilinguisme se focalise sur l'utilisation dynamique de plusieurs langues ou variétés

linguistiques, ainsi que sur la conscience et l'expérience culturelle dans divers contextes sociaux. Dans le premier volume, le Conseil de l'Europe stipule qu': « *On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser* » (ibid. 2001:129). Ainsi dans le contexte du plurilinguisme, il ne s'agit pas simplement d'avoir des compétences linguistiques différentes qui se chevauchent ou se juxtaposent, mais plutôt d'avoir une compétence complexe et construite que l'utilisateur peut exploiter.

Le principal but assigné par le CECRL c'est le développement des compétences partielles et évolutives. Coste déclare que:

« Le plurilinguisme recherché n'est pas celui d'un polyglotte exceptionnel mais plutôt celui d'individus ordinaires disposant d'un capital linguistique varié dans lequel les compétences partielles ont leur place. Ce qui est attendu, ce n'est pas une compétence maximale, mais un éventail de compétences linguistiques et une réceptivité à la diversité culturelle » (ibid. 2014: 22, traduit de l'anglais).

En d'autres termes, cela signifie que le plurilinguisme ne vise pas la perfection linguistique d'un expert en langues ou d'une maîtrise absolue, mais plutôt qu'un locuteur ordinaire soit équipé d'un vocabulaire de base, de compétences fondamentales et évolutives et d'une capacité de l'ouverture aux différentes cultures .

1.1 La compétence plurilingue:

La compétence plurilingue trouve ses racines dans les publications de Conseil de l'Europe en 2001. Ainsi, ce dernier accorde à la compétence plurilingue la définition suivante: « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* ». (Conseil de l'Europe, 2001: 129). Cela signifie que la compétence plurilingue est la capacité d'un individu à communiquer efficacement dans plusieurs langues et à interagir de manière appropriée avec différentes cultures.

Candelier et al ajoutent que:

« 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 qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (ibid. 2007: 9)

En ce sens la compétence plurilingue englobe les connaissances et les compétences qui permettent à l'individu de communiquer en puisant de son répertoire linguistique et ses expériences culturelles au terme de plusieurs langues dans une optique dynamique, globale et évolutive.

Dans une perspective actionnelle, les utilisateurs/apprenants dotant d'une compétence plurilingue sont considérés comme des acteurs sociaux bénéficiant d'un capital langagier et culturel transmis dans des contextes particuliers, en mettant l'accent sur l'interconnexion et la prise de conscience entre différentes langues. Beacco et al déclarent que:

« La compétence plurilingue est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. Celui-ci est composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises, relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques, 1.2.3). La perspective plurilingue place au centre des préoccupations les apprenants et le développement de leur répertoire plurilingue individuel et non chaque langue particulière à acquérir» (ibid. 2016: 20).

Herdina et Jessner ont substitué la notion de la « compétence plurilingue » par celle d'« expertise plurilingue » (ibid. 2002: 52-75). En effet, cette expertise stipule la mobilisation, non seulement de connaissances purement linguistiques, mais aussi procédurales sur la façon d'exploiter ces connaissances. Les apprenants plurilingues sont aptes à développer des stratégies, une créativité métacognitive et font preuve de plus de flexibilité.

2. L'apprentissage précoce des langues:

La sensibilisation précoce aux langues étrangères doit avoir pour finalité le développement du potentiel cognitif et des aptitudes réflexives et métalinguistiques vis-à-vis les différences et les similitudes entre la langue maternelle et les langues apprises et celles en cours d'apprentissage.

2.1. Le développement morphosyntaxique:

Cette approche met en place des énoncés courts afin de permettre à l'apprenant de construire une attitude métalinguistique et une réflexion sur les règles et les codes de

différentes langues. A l'école maternelle, il est possible d'organiser des activités de réflexion sur l'ordre des énoncés oraux ou sur l'ordre de la graphie.

Bouisseau (2014) propose l'idée d'une activité basée sur le conte « Le petit Chaperon rouge » dans différentes langues pour explorer cette dimension. Les élèves pourraient réfléchir sur la diversité et les régularités des différentes versions du conte en se posant des questions métalinguistiques à partir du titre qui varie entre les langues: « Le petit Chaperon rouge » en français et « Little Red Ridding Hood », en anglais. Puis, l'apprenant peut dresser un bilan des ressemblances et des divergences entre les langues (l'ordre des mots, leur nombre, etc).

Dans sa recherche, Louise Dabène souligne que: « *le cloisonnement existant entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues étrangères* » (ibid. 1992: 13-21). Elle met l'accent sur des activités métalinguistiques qui favorisent la création des liens et des transferts translinguistiques² entre la langue maternelle et les langues étrangères.

Dans le même contexte, Audin (2004) annonce l'exemple de l'emploi des verbes être et avoir en français et en anglais, où nous pouvons remarquer que les liens établis entre les deux langues facilitent le passage de l'une à l'autre.

2.2. Le développement phonologique:

L'IFADEM³ définit la discrimination auditive comme étant: « *l'aptitude à distinguer différents sons* ». Dans les premiers stades d'apprentissage, la conscience phonologique est cruciale pour préparer la lecture et l'écriture.

L'apprenant découvre, dans un premier temps, la division syllabique. Puis, le principe alphabétique: une lettre (graphème) correspond à un ou plusieurs sons (phonèmes). La confrontation à des systèmes langagiers différents permet aux apprenants de développer des processus cognitifs et comparatifs.

Michèle Kail et al (2008) mettent l'accent sur les activités de la discrimination auditive: l'écoute, la reproduction, la répétition et la mémorisation des sons des nouvelles langues travaillés dans des onomatopées, des noms des objets et des animaux, chansonnettes, comptines, les prénoms, etc. Ce type d'activités aide les apprenants à découvrir et à se familiariser avec différents sons, rythmes et intonations des langues étrangères.

²Translinguistique signifie dans le contexte de notre recherche les liens et les transferts établis entre deux langues.

³Initiative francophone pour la formation à distances des maitres : Livret 2, Travailler la prononciation.

A son tour, Aliaga (2007) a mené une expérience auprès de deux publics: un groupe témoin et un groupe plurilingue, en faisant plonger les apprenants dans un bain linguistique du français, espagnol et catalan. Les résultats ont montré de meilleures performances en matière de l'écoute et de la discrimination auditive.

2.3. Le principe de la « conscientisation »:

Ce concept est introduit par Goutéraux et Chini (2008) dans leur ouvrage « psychologie et didactique des langues étrangères » pour désigner, qu'un élève utilise ses savoirs antériorisés afin d'en produire de nouveaux.

Vasseur utilise l'expression « activités réflexives » qui stipule qu'un apprenant est capable de « *thématiser ses problèmes, pose ses questions sur la langue* » (ibid. 1993:30). Ces activités impliquent les problèmes linguistiques auxquels s'affrontent l'apprenant, mais aussi la recherche active des réponses et des solutions afin de les résoudre.

Dans le même contexte, Moore précise que: « *le développement de la conscience métalinguistique est marqué par deux traits, soit la capacité à porter son attention sur les formes de la langue, et la capacité de manipuler ces formes* » (ibid. 1995: 26). Cela signifie que le développement de la conscience métalinguistique est caractérisé par deux aspects essentiels. Le premier, c'est la capacité à se concentrer sur les structures et les formes de la langue. C'est-à-dire être capable de reconnaître et d'analyser les différents éléments linguistiques, tels que la grammaire, le vocabulaire, ou la syntaxe, etc. Le deuxième renvoie au transfert de ces éléments linguistiques, en incluant l'assimilation des règles grammaticales, l'expérimentation en vocabulaire, et la compréhension de fonctionnement de cet ensemble dans la langue. Puis, l'apprenant peut créer des liens entre les éléments de sa langue, les langues apprises et celles en cours d'apprentissage. Roulet ajoute que:

« [...] apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes dans la langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en oeuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes». (ibid. 1980: 10)

Le principe de la conscientisation repose sur une compréhension préalable des principes linguistiques dans sa langue maternelle. Cela implique que la connaissance des structures et des usages linguistiques dans la langue maternelle peut servir de base solide pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. De plus, les stratégies utilisées pour comprendre ces

principes dans la langue maternelle peuvent être appliquées de manière efficace pour découvrir et assimiler des concepts similaires dans la langue seconde. Ainsi, en exploitant les similitudes et les outils cognitifs déjà acquis dans la langue maternelle, l'apprenant peut progresser de manière plus fluide et efficace dans l'apprentissage d'une langue seconde. Plus l'apprenant est conscient des particularités linguistiques et des structures propres à chaque langue, plus il sera en mesure de se déplacer efficacement entre sa langue source et la langue cible, facilitant ainsi l'acquisition de la nouvelle langue. Matthey et Véronique affirment que: « *l'influence exercé par la langue source lors de l'acquisition d'une langue étrangère est fonction de la représentation que se construit l'apprenant de la spécificité des langues en présence* » (ibid. 2004: 3). Au même titre ajoute Margaret Bento:

« Puisque la logique constructiviste impose que l'on parle des références de l'élève et donc de sa langue maternelle, l'élève peut ainsi transférer des éléments déjà connus pour accéder au sens de la langue cible, en l'occurrence des concepts énonciatifs communs aux deux langues » (ibid. 2013: 23).

En s'opposant à la méthodologie traditionnelle qui préconise un enseignement explicite de la grammaire, cette approche met l'accent sur une réflexion plus profonde et une compréhension globale de la langue, en encourageant les apprenants à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage et sur la manière dont ils interagissent avec la langue étrangère. Pourquoi déclare à ce propos:

« Un apprentissage conscientisé semble alors bien éloigné de la conception traditionnelle, encore vivace, d'un enseignement/apprentissage d'une grammaire explicite, en ce qu'il intègre au processus d'apprentissage, de façon inductive, une réflexion associée sur ce que l'on apprend, sur comment on l'apprend et sur la communication en langue étrangère » (ibid. 2001: 76)

Nous pouvons catégoriser les activités de conceptualisation et de conscientisation selon:

- Les tâches d'identification linguistique (sémantique).
- Les activités de modification de paramètres linguistiques (morphologiques et syntaxiques) et les pratiques orales.
- Les recherches d'indices lexicaux.
- Les exercices de conceptualisation grammaticale.

3. Les approches plurielles dans l'enseignement/apprentissage des langues:

Les approches plurilingues visent à promouvoir l'esprit analytique et la perspective contrastive entre les langues apprises et celles en cours d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant sera en mesure d'établir des liens entre les langues en détectant les ressemblances et les divergences qui existent entre les langues et en développant ses propres stratégies d'apprentissage.

Dans les trente dernières années, l'évolution de la didactique des langues fut émergée quatre approches plurilingues: l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues voisines et l'approche interculturelle.

3.1. L'éveil aux langues:

Ce courant est apparu au début des années 1980 chez le linguiste Eric Hawkins en Grande Bretagne, pour faire, selon Candelier, de la « *diversité des langues et des cultures un objet d'activités à l'école* » (ibid. 2003: 20). Cette méthodologie n'a pas comme but premier l'enseignement d'une langue étrangère, mais elle vise le développement des aptitudes métalinguistiques de la réflexion en favorisant l'observation, la comparaison et l'émission des hypothèses, soit entre les langues étrangères ou avec la langue maternelle de l'apprenant. Selon Michel Candelier, repris par Louise Dabène, l'éveil aux langues est une éducation au plurilinguisme qui implique « *une entrée dans l'univers des langues susceptible de faciliter les apprentissages langagiers (que ce soit pour la langue première comme pour les langues étrangères)* » (ibid. 2003: 13-17). Donc, l'éveil aux langues implique une éducation au plurilinguisme.

Les trois projets menés suite à l'apparition de ce courant: EVLANG⁴, ELODIL⁵ et EOLE⁶ ont pour objectif d'expérimenter différents supports visant plusieurs facultés: la mémorisation, la discrimination auditive, l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, les tâches de décomposition et de recomposition à l'écrit, les stratégies de compréhension des langues familles, la prise de conscience du plurilinguisme, la comparaison entre le fonctionnement des langues étrangères et des langues maternelles, etc.

⁴Éveil aux langues à l'école primaire.

⁵Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique

⁶Éveil au langage/ouverture aux langues à l'école.

3.2. La didactique intégrée des langues:

La didactique intégrée (désormais DIL) trouve ses prémices dans les recherches en psycholinguistique de Vygotski, les travaux de Conseil de l'Europe en 1970 et ceux de Roulet 1980.

Selon Candelier et Manno, repris par Lapaque et Freytag-Lauer (2023), la DIL repose essentiellement sur l'apprentissage des langues en établissant des liens entre elles, en exploitant les compétences transversales des apprenants et en consolidant leurs synergies. Dans cette optique l'apprentissage de plusieurs langues inclue le réinvestissement des compétences acquises et non pas un repart à zéro dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

Le Conseil de l'Europe (2001) explique que cette approche de décloisonnement des langues implique l'emploi des stratégies d'apprentissage et des moyens afin de manipuler les ressources et de mettre en oeuvre les compétences dans un but spécifique.

3.3. L'intercompréhension:

L'intercompréhension (désormais IC) repose sur la compréhension mutuelle entre locuteurs s'exprimant dans leur langue maternelle respective. Son objectif est de favoriser la compréhension réciproque en suivant des principes spécifiques. Cette approche met en lumière les pratiques spontanées des locuteurs qui cherchent à se faire comprendre et à comprendre l'autre sans avoir de langue commune.

Klein explique que : « *par le terme intercompréhension, EuroCom désigne la capacité de comprendre une variété de sa propre langue ou une langue étrangère sur la base d'une autre variété ou langue sans l'avoir appris* » (ibid. 2004: 405). En outre, Blanche-Benveniste définit l'intercompréhension entre des langues apparentées comme l'action de « *comprendre les langues sans les parler* » (ibid. 1997:5). Enfin, selon Dabène, l'intercompréhension c'est « *l'entraînement à la compréhension réciproque* » (ibid. 2003: 25). De ce fait, l'intercompréhension implique uniquement la compréhension, sans production, entre les langues voisines. Elle nécessite un entraînement dans les langues apparentées afin qu'un interlocuteur peut détecter les ressemblances entre sa langue et la langue de l'autre.

3.4. L'approche interculturelle:

L'interculturalité se penche à observer les interactions entre les interlocuteurs appartenant à des communautés culturelles distinctes. Il s'agit de gérer les malentendus et d'installer, dans la classe, une atmosphère d'ouverture et de tolérance.

L'enseignant, dans ce cas, joue le rôle d'un médiateur interculturel qui assure la bienveillance et la compréhension. L'apprenant est dans une optique d'exploration de l'Autre et de sa culture, mais aussi de lui-même et sa propre culture. Dans ce cadre, Puren explique que la compétence interculturelle c'est:

« La capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel » (ibid. 2013: 6-15)

Nous pouvons dire que l'approche interculturelle s'intéresse donc au contrôle des malentendus générés par les différences culturelles et par les interprétations basées sur nos représentations.

4. L'enseignement/apprentissage des langues voisines étrangères:

Langues voisines, dites aussi langues apparentées, sont des langues issues de la même origine et se caractérisent par la présence de nombreuses similitudes dans leur fonctionnement langagier.

Les chercheurs dans le domaine de l'intercompréhension classent souvent les langues selon trois catégories: les langues romanes (français, italien, espagnol, catalan et portugais), les langues germanique (l'anglais, l'allemand, le néerlandais et les langues scandinaves), les langues slaves (langues méridionales, orientales et occidentales).

Nous pouvons, à cet effet, remarquer un français qui retourne en espagnol ou en italien mais non pas en allemand ou en anglais. Cependant, des correspondances et des transferts peuvent être effectués entre deux familles de langues, plus précisément entre le français et l'anglais. Castagne souligne que l'anglais est « *la plus latine des langues germaniques* » (ibid. 2008: 41). Avant d'aborder la proximité entre le français et l'anglais, nous allons d'abord parler de l'influence de la L2 (première langue étrangère) sur la L3 (deuxième langue étrangère). Estimant que c'est le cas dans notre recherche, où le français (L2) peut avoir des influences sur l'apprentissage de l'anglais (L3).

4.1. L'influence de la L2 sur la L3:

Les études à propos l'acquisition de la L3 restent relativement récente, Trévisiol déclare que: « *l'acquisition d'une L3 était jusqu'à présent assimilée ou du moins traitée en parallèle avec celle de l'acquisition d'une L2* » (ibid. 2003: 14). Les points de vue des auteurs se diffèrent vis-à-vis l'acquisition d'une deuxième langue étrangère. D'une part, des auteurs comme Trévisiol et Rast soulignent que: « *L'acquisition d'une L3 est un phénomène plus complexe que celle d'une L2 parce que le processus d'acquisition d'une L2 et le produit de cette acquisition vont constituer des sources potentielles d'influence* » (ibid. 2006: 1). Sanz indique que le processus de l'acquisition d'une L3 s'effectue souvent dans des contextes bilingues et sous plusieurs angles. Le nombre de variable impliqué et leurs interactions multiples font que: « *l'acquisition de la L3 un phénomène extrêmement complexe* » (ibid. 2000: 37).

Les propos annoncés, nous indiquent que le contact de la L2 et de la L3 peuvent être à l'origine des interférences et de transferts négatifs entre les deux langues.

Cependant, Nayak et al (1990) estiment que le processus d'acquisition d'une L3 est plus facile et accessible par rapport à celui d'une L2. Les habiletés acquises en L2 vont potentiellement réorganiser le répertoire linguistique des apprenants. Trévisiol affirme, à ce propos, que les apprenants d'une L3 possèdent « *de plus grandes capacités métalinguistiques, des connaissances lexicales plus développées et une procédure d'apprentissage moins conservatrice* » (ibid. 2003: 14). Nous pouvons parler, dans ce cas, d'une approche décloisonnée des langues selon laquelle un apprenant d'une L3 peut créer des liens et des transferts positifs entre les langues apprises. La L2 constitue donc la langue « pont » ou langue « d'appui » sur laquelle l'apprenant se base pour accéder à une autre langue qui partage avec celle-ci, presque, le même fonctionnement langagier.

Alors que l'apprenant d'une L2 est un débutant complet, l'apprenant de la L3 possède déjà les stratégies nécessaires pour l'apprentissage de la langue étrangère. De ce fait, le processus ne se voit pas complètement étranger et il peut se réinvestir de ses connaissances préalables selon ses besoins et la situation de la communication. Hufeisen et Neuner annoncent que: « *celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois à zéro, mais au contraire l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue* » (ibid. 2004: 15). L'apprenant qui acquiert plusieurs langues a toujours la possibilité de réactiver leurs connaissances antérieures pour en apprendre d'autres.

4.2. La proximité entre le français et l'anglais:

Au XVII^e siècle, beaucoup de philologues de la Renaissance ont considéré l'anglais comme une langue latine. En mesurant la latinité de la langue par le nombre de mots latins qu'elle compte, Walter déclare que : « *l'anglais, langue germanique a emprunté la moitié de son vocabulaire au français, langue romane* » (ibid. 1994: 498). D'autres auteurs, tel que Malherbe (1983) parlent de deux tiers.

Nous pouvons trouver ses ressemblances, dont parlent les auteurs, dans plusieurs exemples:

Certains mots anglais ont conservé des traces écrites de l'ancien français, comme certaines consonnes (forest, forêt) ou certaines voyelles et diphtongues (veil, voile; leisure, loisir). Parfois, les mots anglais empruntés de l'ancien français, développent un sens totalement différent du français actuel. Nous parlons dans ce cas des « faux-amies »⁷ (egre donnant aigre en français et eagre en anglais, « désieux de »). Ainsi, de nombreux termes de l'ancien français ou du latin n'existent plus en français contemporaine, alors qu'ils sont toujours présents en anglais (soulace, conceler, estrive, gone, etc). Nous pouvons trouver également en anglais, des mots composés qui combinent un mot d'origine germanique et un autre d'origine française (handkerchief: hand est issu du proto-germanique; kerchief est un emprunt à l'ancien français « corechief »). Ajouté à cela que la plupart des mots anglais qui se terminent par -ous, -ty, -tion, -ture, -ent sont d'origine française.

Dans la sphère d'activité (vie sociale, aspects domestiques et alimentaires), nous pouvons constater la prédominance du français dans la société anglaise. Prenant l'exemple des noms de la viande: mutton (mouton), beef (bœuf), pork (porc), etc.

Selon Robert (2008), cette « latinité » de la langue anglaise peut être mise en place selon quatre manières:

- Un respect de la graphie d'origine, avec une prononciation anglaise (connoisseur).
- Une transformation phonologique et graphique (carpenter « charpentier »).
- Un maintien de la prononciation d'origine avec graphie anglaise reproduisant cette prononciation: easy (aisé).

⁷Des mots quasi-identiques, mais qui ont un sens totalement différent.

- Une homographie complète entre l'anglais et le français⁸.

Robert, dans le même article, estime que malgré l'influence significatif qu'exerce le français sur le vocabulaire anglais, ce dernier obéit à deux réserves:

- D'une part, le passage du français ou du latin en anglais ne s'effectue sans transformation sémantique et souvent, le mot anglais ne garde qu'un sème de la signification du mot original, ou alors les mots empruntés du français sont réservés à des formes littéraires contrairement à leurs équivalents en anglais (bloody/ sanguinary « sanguinaire »).
- D'autre part, Malmberg (1954) explique que les bases articulatoires du français et de l'anglais sont aux antipodes au point de vue phonique. Ce qui génère une extrême différence dans les réalisations phonétiques des deux langues.

4.3. Les stratégies d'enseignement/apprentissage des langues voisines:

Conformément aux théories constructivistes, les méthodes intercompréhensives mettent en avant le principe de la conscientisation, selon lequel l'apprenant peut comparer constamment les schémas linguistiques des langues déjà connues avec ceux qu'il découvre en explorant une nouvelle langue cible.

4.3.1. Les Septs-Tamis de Klein et Stegmann:

l'Europe a soutenu des projets d'intercompréhension: *EuroCom4*, *Galatea*, *EuroComRom* ayant pour finalité la présentation des phénomènes de base de la linguistique descriptive et l'avancement vers une compétence plurilingue permettant la lecture et la compréhension auditive des langues romane, en profitant des connaissances partielles dans les langues, préalablement, apprises.

A cet égard, Klein et Stegmann proposent dans le programme *EuroCom* la théorie des Septs-Tamis permettant de construire un répertoire grammatical et lexical de base pour les langues romanes.

Selon Klein, *EuroCom*:

« est le label d'un groupe de chercheurs qui se proposent de mettre à la disposition des Européens disposant d'une bonne connaissance d'une langue germanique, romane

⁸Plus de 3000 mots, 3222 plus exactement selon Jean Camion : *English French Homographs-Homoglyphes français anglais*, 1993, ouvrage non publié, cité par Walter, H.(2001). « *Honni soit qui mal y pense* » : Robert Laffont, p.121.

ou slave une méthode intercompréhensive pour l'apprentissage d'un deuxième ou troisième idiome de la même famille linguistique» (ibid. 2004: 403-418).

Voici les Septs-Tamis que proposent Klein et Stegmann

- Types syntaxiques fondamentaux pan-roman : comme le montre Reissner « *au niveau de la syntaxe, de nombreuses analogies existent entre les différentes langues romanes* » (ibid. 2008 : 4). Selon Robert (2016), les structures syntaxiques fondamentales sont identiques en anglais et en français (sujet, verbe, complément, substantifs, adjectifs, adverbes, prépositions, articles et pronoms).
- Le vocabulaire international: Reissner (2008) explique que les termes présents dans le lexique international ont souvent des origines latines ou anglo-américaines, chose qui facilite leur transfert d'une langue indo-américaine à une autre. Reissner (2008) nous a fournis quelques exemples: pharmacie, université, économie, etc.
- Graphies et prononciation : Reissner (2008) affirme que l'existence d'une similarité dans l'écriture et la prononciation entre les langues romanes. Même si les sons sont écrits différemment, c'est en les prononçant qu'on peut établir des liens entre les langues. A titre d'exemple, Robert (2008) évoque le mot italien « maci » qui n'est compréhensible que quand on le prononce [metʃi]. Parfois, c'est l'inverse : entre l'anglais et le français, même si la prononciation se diffère, l'orthographe peut être similaire, par exemple : table/ table.
- Vocabulaire panroman : englobe des mots d'origine germanique et latine présent dans toutes les langues romanes. Selon Reissner, ce lexique « *reflète l'héritage commun spécifique des langues romanes* » (ibid. 2008 : 4). Il compte environ 500 mots, parmi lesquels nous trouvons : dormir, main, bien.
- Les correspondances phonétiques: Reissner explique que « *les formes correspondantes entre les phonèmes des différentes langues* » (ibid. 2008 : 4). La connaissance des règles phonologiques nous permet de manipuler plus aisément le vocabulaire panroman et d'établir des associations. Robert (2008) nous a donné comme exemple : « le *it* français correspond au *ch* espagnol, ce qui se vérifie dans d'autres mots : nuit/ noche, droit/ derecho ».
- Préfixes et suffixes: certains suffixes/ préfixes provenant du latin, sont utilisés en anglais et dans les langues romanes en général. Prenant l'exemple du suffixe -ment qui sert à la formation des adverbes et des substantifs dans les langues romanes.

- Formules pan-romanes de morphosyntaxe : plusieurs structures morphosyntaxiques sont similaires entre les langues romanes : l'utilisation d'article, l'accord des adjectifs, etc.

La méthode comprend également une liste de termes qui restent difficiles à identifier, appelés les « mots de profil » tel que le verbe irrégulier « aller ». Elle propose aussi une introduction et un « mini-portrait » des langues romanes, mettant l'accent non pas sur la grammaire, mais sur une description de mots particuliers, ce qui complète le lexique panroman. De plus, des informations philologiques et historiques (culture de langue (s)) sont disponibles, ainsi que la possibilité d'une systématisation à travers des explications grammaticales.

4.3.2. Les zones de transparence⁹ :

Un public débutant peut assimiler le français ou l'anglais en envisageant plusieurs types de transparence. Selon Robert (2008), nous distinguons :

- La transparence directe qui suggère une forme et une signification quasi-identique, par exemple « université » en français et « university » en anglais.
- La transparence indirecte qui stipule la présence des indices permettant de comprendre la signification, par exemple « mur » en français et « mural » en anglais.
- La transparence parcellaire, les cognates (les vrai-amis) qui sont des mots ayant les mêmes formes et les mêmes sens : « crime » en français et « crime » en anglais.
- Une transparence phonique : « easy » en anglais et « aisé » en français.
- Sans oublier les faux-amis, prenant l'exemple de « to rest » en anglais qui signifie « reposer » et le verbe « rester » qui a un autre sens.

La méthode de la transparence suppose un travail de découverte de la grammaire, de compréhension et de comparaison. Ainsi la présence d'un accent circonflexe en français fait référence à la présence antérieure d'un « s » : « hôpital/ hospital », « forêt/ forest ». La transparence implique également des liens et des déductions phonolexicales afin de clarifier la relation entre l'écriture et la prononciation de mots. Nous pouvons évoquer, dans ce cas, la correspondance phonétique entre les sons « w » en anglais et « g » en français : « garenne/

⁹Selon le dictionnaire de Linternaute, les mots transparents sont ceux qui présentent une exacte similitude entre deux langues différentes. (Pour plus d'informations:<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/mot-transparent/>)

warene », « guichet/ wicket », mais aussi « c » en anglais et « ch » en français : « chandelle/ candle », « charpentier/ carpenter ».

4.3.3. L'apport de l'image :

L'utilisation de l'image remonte à la fin du XIXe siècle avec l'apparition de la méthodologie directe qui a utilisé ce support afin d'accéder directement au sens de la L2 sans passer par la traduction. Dans la méthode Marchand¹⁰ les mots de la langue cible sont écrits en caractère gras accompagnés par des vignettes qui illustrent le sens du mot.

Au début des années 60, la méthodologie audio-visuelle a associé l'image et le son. Les leçons sont centrées sur des situations de simulation mettant en scène des dialogues avec leurs images sonores afin de faire référence à l'univers des apprenants.

A partir des années 90 de nombreuses écoles ont intégré les nouvelles technologies dans leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, l'image envahit de plus en plus les environs scolaires.

Étymologiquement, le substantif « image » est une réfection de la forme imagine, « imagène » empruntée du latin « imaginem » accusatif de « imago » image : ce qui imite, ce qui ressemble et par extension tout ce qui est du domaine de la représentation (le Robert, 1993 : 996-997).

Selon Cuq: « *l'image illustre un référent du signe linguistique et permet la représentation et la compréhension sans autre truchement de termes isolés* » (ibid. 2003 : 13). Cette définition indique que l'image occupe une fonction illustrative, et représentative puisqu'elle accompagne les mots, facilite la compréhension, élucide le texte, et fait référence à un contexte de production précis.

Bourrissoux et Pelpel parlent de l'influence de l'image sur la psychique de l'enfant. Ils estiment que : « *ce qui frappe vivement les idées d'un enfant s'inculque dans sa mémoire au point qu'il n'oublie jamais* » (ibid. 1992 : 34). L'image a le pouvoir d'agir sur l'aspect émotionnel de l'enfant par sa structure, ses couleurs, sa forme. Ainsi, elle capte l'attention de l'enfant et elle permet de matérialiser et de consolider les notions.

Dans le même contexte, Florès explique que : « *l'image représente un point de départ et une source de mobilisation des processus de la mémorisation* » (ibid. 1974 : 39). En

¹⁰Marchand (1920) est Le premier livre de français, Paris, ed, F.E.L.E. (20e édition 1983).

d'autres termes, les images peuvent stimuler notre mémoire en fournissant des éléments visuels qui sont plus faciles à retenir et à rappeler que des informations purement textuelles. Elles peuvent aider à ancrer des concepts dans notre esprit en créant des associations visuelles qui facilitent la mémorisation et la récupération des informations.

L'emploi de l'image dans les premiers stades d'apprentissage demeure essentiel, elle constitue à la fois un support ludique, efficace et facile. Légère (1986) admette que l'image est frappante en ce qui concerne l'apprentissage des mots chez les jeunes novices en apprentissage des langues étrangères.

En somme, le support iconique a pour fonction psychologique d'attirer l'attention et de susciter la motivation chez les apprenants. Sur le plan cognitif, elle influence le processus de perception, de traitement de l'information et de mémorisation. Sur le plan didactique, elle permet une matérialisation des mots abstraits.

4.3.4. L'analogie comme procédé d'explication :

Etymologiquement, le terme analogie vient du grec « analogia », composé de deux parties « ana » : « selon » et de « logia » : « ratio » signifie les proportions. Historiquement, Aristote a fait recours à l'analogie pour impliquer que A est à B ce que C l'est à D.

Larousse accorde trois principaux synonymes de la vedette analogie : rapport, similitude, ressemblance. Le centre national de ressources textuelles et lexicales définit l'analogie comme étant : « *un rapport de ressemblance, d'identité partielle entre des réalités différentes préalablement soumises à comparaison ; trait(s) commun(s) aux réalités ainsi comparées, ressemblance bien établie, correspondance* ». Cette notion permet d'établir des liens entre un emploi spécifique et un emploi courant en mettant en évidence le point commun entre les deux situations.

Les concepteurs cognitivistes considèrent l'analogie comme un système de relation, Genter (cité par Dachet et al 2020) parle du rapport entre la situation cible ou thème et la situation source dans le but d'appréhender une situation nouvelle. Moriceau explique que :

« *L'analogie se définit comme le processus cognitif qui consiste à transposer une relation existante dans un domaine conceptuel dans un autre domaine, en appliquant certaines qualités choisies de l'un sur l'autre. Cette structuration est généralement due, non seulement, à l'expérience physique, mais aussi aux expériences culturelles et sociales* » (ibid. 2003).

En transposant les connaissances d'un domaine à un autre, l'analogie permet de mieux comprendre des concepts complexes en les reliant à des expériences et à des connaissances déjà acquises.

Platnin (cité par Dachet et al 2020) propose une typologie de trois catégories :

- L'analogie catégorielle : fait référence à deux situations peuvent être regroupées dans une même catégorie.
- L'analogie structurelle : désigne deux entités complexes ou deux processus ayant le même cheminement et la même structure.
- L'analogie de proportion : met en scène deux paires de situations (A/B, C/D). Ces situations sont soit proches ou éloignées sémantiquement.

En psychologie cognitive le raisonnement par analogie signifie un transfert qui facilite la compréhension des caractéristiques d'une situation inconnue à la base de fonctionnement d'une situation connue. Selon Turner et Fouconnier (cité par Rollo, 2015), l'homme est en mesure de créer des connexions entre différents domaines afin d'aboutir à des nouvelles connaissances.

Donc, l'emploi de l'analogie en didactique a pour finalité de vulgariser les savoirs abstraits, elle est souvent utilisée dans l'enseignement/apprentissage pour faciliter l'explication des situations complexes, en reliant les connaissances inconnues à celles déjà stockées dans la mémoire.

Selon Ortony (1975), l'analogie permet d'ancrer les connaissances dans la mémoire, elle évoque ainsi le principe de « compacité » pour expliquer qu'une analogie permet de dire beaucoup en peu de mots. L'analogie permet aussi d'illustrer des idées qui ne peuvent pas être exprimées littéralement. Elle permet enfin de transférer le connu vers l'inconnu.

L'analogie, comme procédé d'explication, permet à l'enseignant d'optimiser et d'améliorer les capacités de transfert du message éducatif. Platnin (2011) considère que ce procédé permet l'organisation et la structuration de la pensée, le développement de la flexibilité en appliquant des liens entre le concret et l'abstrait. Elle favorise l'esprit de l'induction et permet l'explication causale des faits et des phénomènes.

En somme, l'analogie est un médiateur pédagogique qui permet de susciter la motivation chez les apprenants, de favoriser la compréhension des concepts abstraits et de développer l'esprit analytique, synthétique et scientifique.

5. La réalité sociolinguistique en Algérie :

Depuis l'indépendance, les politiques linguistiques en Algérie continuent à prendre différentes tournures, commençant par la diffusion de l'arabisation jusqu'à l'insertion de l'anglais autant que deuxième langue étrangère au primaire. Ces configurations sont appliquées suite aux enjeux politiques nationaux et internationaux, ce que Calvet nomme les actions *in vitro* (ibid. ,1997 : 179 et 1993 : 112-113) signifiant les décisions étatiques. Mais également aux pratiques sociales qu'imposent les locuteurs : les actions linguistiques *in vivo* (ibid. 1996 : 3).

5.1. L'arabe standard :

Au lendemain de l'indépendance en 1962, l'Algérie a diffusé la politique de l'arabisation suite à une quête d'identité arabo-musulmane et d'une émancipation de la personnalité occidentale injectée par le colonisateur. Taleb El-Ibrahimi dit à ce propos :

« L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe et d'une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même ». (ibid. 1995 : 186).

L'arabisation est devenue la langue officielle de l'état, elle est qualifiée par langue de l'instruction, de l'enseignement, de l'administration, du pouvoir politique et de la référence symbolique.

Cependant, le monolinguisme prôné par l'état se révéla ardu face à une société plurilingue ; l'arabe classique reste la langue des affaires institutionnelles et administratives et loin de remplir une réelle fonction de socialisation. C'est ainsi qu'une ouverture aux horizons d'une éducation plurilingue demeure cruciale.

5.2. L'arabe dialectal :

La langue arabe dialectale est utilisée par la majorité de la population algérienne. Elle occupe une place importante autant que langue de la première socialisation et assure une intercompréhension entre les locuteurs.

Le parler algérien a subi l'influence de plusieurs civilisations (espagnol, française, turque, etc) raison pour laquelle on trouve énormément d'emprunts provenant de plusieurs

langues. Il compte plusieurs variétés linguistiques selon les régions : parler oranais, tlemcénien, etc.

Cependant, le parler algérien est dénommé péjorativement dialecte et il est considéré comme incapable de transmettre le savoir scientifique. Chibane affirme que : « *malgré l'importance numérique de ses locuteurs, et son utilisation dans les différentes formes d'expressions culturelles (le théâtre et la chanson), l'arabe dialectal n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation* » (ibid. 2009 : 20).

Donc, cette variété linguistique est encore emprisonnée dans une pratique uniquement orale.

5.3. Le tamazight :

Au deuxième rang vient la langue amazighe prononcée une langue nationale en 2002. Selon l'article 3 bis : « *le tamazight est également langue nationale. L'état œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national* ». Elle est promue une langue officielle en Février 2016 selon le même article : « *[Le] tamazight est également langue nationale et officielle* ».

Malgré son statut, les dialectes berbères sont essentiellement oraux, sans codification ni standardisation. Ils assurent uniquement les communications des communautés amazighophones et sont enseignés seulement dans quelques wilayas.

5.4. Le français :

Le français est installé en Algérie depuis 1830 dans le but de faire de pays algérien une annexe française.

En effet, le projet de l'Algérie française a injecté l'enseignement et l'emploi du français dans toutes les écoles algériennes et dans les secteurs administratifs, socio-économiques, scientifique, etc. Cette entreprise de francisation a abouti à une véritable « désarabisation » et dépersonnalisation du peuple algérien. C'est pour cette raison qu'au lendemain de l'indépendance, l'arabe classique vient substituer la langue française, reculant cette dernière au rang de langue étrangère.

Cependant, ce remplacement n'était pas évident dès le départ puisque tous les cadres et les institutions algériennes fonctionnent en langue française. Cette condition a obligé le pouvoir à maintenir l'usage du français pour assurer l'équilibre économique et social du pays.

Selon Queffélec et al, le français est devenu « *une langue véhiculaire servant au fonctionnement des institutions et un medium d'enseignement dans les établissements scolaires* » (ibid. 2002 : 8). Un peu plus tard, avec la propagation de l'emploi de la langue arabe standard dans les établissements et les médias, la langue française est qualifiée, selon Queffélec et al, un « *instrument de communication à assurer seulement le savoir technique et scientifique* » (ibid. 2002 : 8). Elle permet les formations dans les domaines de la médecine, pharmacie, comptable, etc. Elle est présente aussi dans les secteurs professionnels, sauf judiciaires et religieux.

Malgré son image péjorative associée souvent à l'héritage colonial, la langue de Molière reste omniprésente dans la rédaction des textes officiels et l'élaboration des discours présidentiels. De plus, elle constitue une partie intégrante des communications ordinaires et de la réalité sociolinguistique algérienne.

5.5. L'anglais :

Considérée comme portail à la mondialisation et à la puissance économique et politique, la langue anglaise est diffusée en Algérie autant que deuxième langue étrangère.

Désormais, la langue de Shakespeare constitue la clé à l'universalité, au monde des affaires et à la communication internationale.

Dans les écoles algériennes, l'anglais était enseigné dès la première année du cycle moyen et récemment, suite à une décision présidentielle en juillet 2022, elle est placée à côté du français au troisième année primaire. Elle se prépare également à devenir la langue des études supérieures dans les filières scientifique et techniques aux universités ainsi que dans les cadres officiels et administratifs.

6. Le français et l'anglais dans le système éducatif algérien :

En 1976, la naissance de l'école polytechnique fondamentale contribua à la généralisation de la langue arabe dans l'enseignement primaire en accordant à la langue française le statut de langue étrangère. Son enseignement est introduit en 4^{ème} année primaire et celui de l'anglais en 9^{ème} année.

Cependant, après 25 ans d'arabisation massive et du monolinguisme étatique au détriment d'une société plurilingue, la création de l'école fondamentale a dressé un constat d'échec. Ce résultat a conduit le gouvernement à lancer une réforme radicale en 2003 qui met l'accent sur l'enseignement précoce du français dès la seconde année primaire et de l'anglais

à partir de la première année secondaire. Néanmoins, la complexité d'une telle entreprise amène au report de l'enseignement du français au troisième année primaire et de l'anglais au première année moyenne à la rentrée de 2006. Benbouzid signale qu' : « *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* »¹¹.

Ces réformes ont donné lieu à une revalorisation des langues étrangères, notamment le français, qui souffre toujours d'une image négative liée à l'ennemie. Cherrad-Bencheфра et Derradji estiment que :

« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la Francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française ». (ibid. 2004 :168).

Ce discours accorde une certaine légitimité à la langue française et incite à s'investir des opportunités qu'offre cette langue, en rejetant les attitudes rigides envers cette dernière.

En 2019, l'Algérie à initier une réforme éducative appelée le « plan quinquennal »¹² qui vise l'amélioration et la modernisation du système éducatif algérien. Cette décision comprend l'introduction de nouvelles matières et de nouveaux manuels scolaires, ainsi qu'une tentative de la mise en place de la langue anglaise dès la troisième année primaire.

Le projet de l'enseignement précoce et parallèle de deux langues étrangères, réfléchi en 2018, est mis en pratique en 2022, le ministre de l'éducation fut déclaré l'introduction de la langue anglaise au troisième année primaire à côté de l'arabe et du français. Cette décision est venue suite à une volonté d'accéder au marché du travail et à un monde plus globalisé et compétitif. L'Algérie a tenté de pratiquer des nouvelles politiques afin de promouvoir l'enseignement/apprentissage de l'anglais, langue des affaires, de la technologie et de la communication internationale.

En réaction à cette déclaration, les didacticiens, les enseignants ainsi que les parents d'élèves sont devisés en deux pôles. D'une part, les partisans, qui estiment qu'une telle démarche bilingue permet aux apprenants, en bas âge, d'acquérir facilement des nouvelles

¹¹ Cette annonce est déclarée lors d'une interview qu'il donne à la chaîne 1 de la radio nationale, évoquée par le Quotidien « Le Soir d'Algérie », le 31 mai 2006.

¹² Selon Larousse un plan quinquennal c'est celui qui se fait, se célèbre tous les cinq ans.

compétences dans les deux langues et de se préparer à leurs carrières professionnelles multilingues. D'autre part, les opposants critiquent cette déclaration en mettant le point sur le manque de formation des formateurs et la difficulté d'apprendre deux langues proches, notamment pour la matière du vocabulaire.

Pour clôturer ce chapitre, nous pouvons dire que nous avons abordé les principaux concepts de la didactique du plurilinguisme. Ainsi, nous avons mis en lumière la situation des langues française et anglaise dans le contexte algérien. Ces deux langues, considérées comme proches peuvent être à l'origine des interférences linguistique, notamment pour les apprenants du primaire, chose qui amène ces derniers à générer des stratégies de discrimination des vocables à la base de certains indices linguistiques et non linguistiques.

Le chapitre méthodologique :
Jeux de mots et deux langues.

Dans le présent chapitre, nous allons décrire et expliquer le choix de l'échantillon et du corpus ainsi que la méthodologie retenue pour répondre à notre problématique, vérifier nos hypothèses et atteindre nos objectifs.

Nous allons ensuite annoncer les réponses fournies par les apprenants quant à la discrimination de vocables français et anglais. Les interventions des apprenants seront accompagnées de textes en gras qui traduisent en français les énoncés soulignés en arabe dialectal.

1. La pré-enquête :

Avant d'entamer les deux expériences, nous avons investigué notre terrain de recherche par le biais d'une observation participante et non systématique ainsi qu'un entretien semi-directif.

L'objectif de l'observation est de détecter les difficultés et les lacunes qu'affrontent les apprenants lors de l'apprentissage des deux systèmes langagiers étrangers et proches. L'entretien va nous servir à dresser un bilan du profil des apprenants.

Les résultats de l'observation montrent un calque du français sur la langue anglaise quant à la prononciation, notamment pour les voyelles « i » et « a ». Les apprenants sont tellement familiarisés avec l'articulation française qu'ils pensent que l'enseignant prononce [a] en anglais pour plaisanter. Nous avons remarqué également une confusion dans la conjugaison des verbes « être » et « to be » et dans la récitation des chiffres français et anglais.

Dans l'entretien nous avons demandé aux apprenants s'ils ont fait une formation supplémentaire dans les deux langues. Les réponses à cette question indiquent que la plupart des apprenants n'ont pas fait une formation en dehors de la classe, sauf quelques-uns qui apprennent par le biais des applications ou qui ont des parents bilingues.

2. L'enquête :

Notre enquête du terrain consiste à mener deux expériences :

La première expérience se base sur les modes de discrimination des vocables écrits en français et en anglais. Celle-ci est menée dans le contexte formel (l'école).

La deuxième se réfère à la discrimination phonétique des mots français et anglais et elle est menée en milieu informel.

2.1. La première expérience :

L'expérience repose sur une discrimination par les boîtes: nous avons préparé manuellement deux boîtes de deux couleurs différentes : bleu et rose. La boîte bleue contenait le vocabulaire du français (cf. Annexe 3) et la boîte rose le vocabulaire d'anglais (cf. Annexe 3). Les mots français et anglais sont rédigés sur des bouts de papier, en deux couleurs : bleu et rose¹³(cf. Annexe 4) et sont organisés en paire : le mot français avec le mot équivalent en anglais.

Nous avons proposé à chaque apprenant deux paires de mots qu'il devait mettre selon ses connaissances préalables et ses stratégies de discrimination, dans la boîte appropriée en expliquant son choix. L'expérience s'est déroulée en présence des deux enseignants celui de la langue française et celui de la langue anglaise afin qu'ils puissent guider les apprenants en cas de difficultés, et nous aider à mieux gérer la classe et les éventuelles questions des enfants. En prenant en considération le temps, l'âge et le centre d'intérêt des apprenants, nous avons pensé notre expérimentation sous la forme d'un jeu pour susciter la motivation et capter l'attention des élèves.

Vu la contrainte du temps, nous avons consacré seulement 15 minutes pour la réalisation de l'expérience.

2.2. La deuxième expérience :

Dans cette expérience, nous allons focaliser sur la discrimination phonétique. D'abord, nous allons lire les mots choisis, les apprenants entendent l'articulation des vocables puis ils disent est-ce qu'il s'agit d'un mot français ou anglais.

Puisque l'expérience de la discrimination orale demande beaucoup plus de temps que celle relative à la discrimination écrite, il a été impossible de la réaliser en classe avec des séances restreintes et un programme chargé. Donc cette deuxième expérience sera une continuation de la première avec un deuxième échantillon et un espace différent.

¹³Les vocables français peuvent être écrits sur les bouts de papier roses ou bleus et la même chose pour les vocables anglais.

3. L'échantillon :

La réalisation des deux expériences nous a imposé de travailler avec deux échantillons :

3.1. Le premier échantillon :

Nous avons sélectionné comme public représentatif vingt apprenants: 9 filles et 11 garçons de la quatrième année primaire à l'établissement *Tabout mohamed* âgés entre 8 et 10 ans. Nous avons choisi ce palier parce qu'il constitue la phase du renforcement des acquis de l'année précédente, c'est-à-dire que les élèves ont déjà des connaissances élémentaires dans les deux langues étrangères pour pouvoir faire la discrimination des vocables sachant qu'ils n'ont fait aucune formation extrascolaire dans les deux langues.

3.2. Le deuxième échantillon :

Le deuxième volet de notre recherche compte cinq apprenants du même niveau (quatrième année primaire) toujours avec aucun cours supplémentaire en langues étrangères. L'expérience c'est déroulée en dehors de la classe ce qui nous a offert un temps suffisant pour la réalisation de l'expérience.

4. Le corpus :

Notre recherche repose sur deux corpus : un lexique écrit pour la première enquête et un lexique oral pour la deuxième.

4.1. Le premier corpus :

Le lexique choisi est extrait du programme scolaire de la troisième et la quatrième année primaire, normalement familier et retenu par la majorité des apprenants. Nous avons utilisé quarante paires de mots provenant de différents thèmes (les légumes et les fruits, les animaux, les affaires scolaires, les métiers, meubles de la maison, etc.). Ainsi que des adjectifs et des verbes déjà abordés en classe.

En premier lieu, nous avons veillé à ce que notre corpus contienne des indices morphosyntaxiques aidant à faire la discrimination entre les mots :

- Les marques du genre adjectival et nominal (*ière* : *fermière*, *trice* : *directrice*, *e* : *renarde*, *eau* : *tigreau*, *euse* : *danseuse*), les préfixes (*mé* : *mécontent*, *in* : *injuste*, *dé* : *décharger*), les prépositions dans les mots composés (*à* :

sac à dos, **de** : pomme de terre), les accents graphiques (*é* : *éléphant*, *ê* : *forêt*), l'élision¹⁴ (*l'orange*).

- Nous avons employé aussi des homographes identiques entre les deux langues introduits par les articles définis « **the** » et « **le** » et les articles indéfinis « **une** » et « **a** » qui servent d'instrument pour la discrimination, par exemple : *le lion / the lion*, *une table / a table*.
- Les lexèmes anglais (**book**: *yearbook*, **man**:*craftsman*, **room**: *coatroom*).

En deuxième lieu, nous avons utilisé aussi des mots de l'arabe dialectal empruntés du français afin de tester l'influence de la langue maternelle sur la mémorisation et la reconnaissance des mots français : *trousse*, *poupée*, *cuisine*.

En dernier lieu, nous avons inséré des mots neutres¹⁵ déjà étudiés dans le cours du vocabulaire français ou anglais. Dans ce cas, nous allons joindre, uniquement avec l'un des deux mots, une image vue précédemment, tout en laissant le mot équivalent sans illustration.

Nous estimons que l'image joue le rôle d'un déclencheur de la mémoire et contribue à faire appel au contexte de la production des vocables en cas de difficulté de la reconnaissance de mots, d'autant plus que le manuel scolaire présente les mots avec leurs illustrations pour faciliter l'acquisition et la mémorisation d'une part et stimuler les apprenants d'autre part.

4.2. Le deuxième corpus :

Le deuxième corpus compte sept paires de mots contenant des sons différents entre le français et l'anglais.

Les sons sélectionnés sont : **[R]** : (*rouler, to roll*), **[O]** : (*Octobre, October*), **[A]** : (*April, Avril*), **[I]** : (*smile, sourire*), **[ch]** : (*chercher, search*), **[gh]** : en français : (*Maghnia, spaghetti*), **[gh]** : en anglais : (*enough, high*).

5. Les résultats de la première expérience:

Le corpus de la première expérience englobe trois phases d'étude du lexique:

- Les mots avec les indices morphosyntaxiques français et anglais.
- Les mots arabes empruntés du français.

¹⁴Il est signalé que l'enseignante de cette classe utilise la métaphore "une voyelle à côté d'une autre font du feu" pour illustrer le concept de l'élision.

¹⁵Nous voulons dire par "mots neutres" les mots qui n'incluent pas des marqueurs morphosyntaxiques ni des emprunts.

Les réponses annoncées par les apprenants expliquent le recours aux indices du féminin et du genre des animaux pour discriminer les vocables français. Leurs connaissances élémentaires au terme de la transformation du masculin au féminin et du mâle à la femelle et au petit ont facilité la reconnaissance de mots. Nous pouvons remarquer également que les apprenants illustrent leurs propos par des exemples fournis déjà en classe afin de renforcer leurs propos.

5.1.2. Les préfixes:

La formation des antonymes par l'ajout des préfixes figure dans le programme de la quatrième année primaire.

A6 : « *mécontent* » euuuhh... Eadna« *mé* » w « *content* », « *mé* » nzidohafi le français bah

Il y a et on l'ajoute en pour
ndiro added, donc « *mécontent* » adjectif français.

former l'antonyme

A7 : « *injuste* » français, fiha préfixe « *in* » w Eaksha« *juste* ».

Contient et son antonyme

A8 : « *décharger* » hada verbe français. Normalement kan « *charger* » w zadnalah« *dé* » bah

Celui-là est un son origine est et on lui a ajouté pour
nchaklo l'antonyme.

former

Nous remarquons que les apprenants ont acquis la règle grammaticale de la composition de l'antonyme par le biais des préfixes. Leurs propos approuvent qu'ils reconnaissent la racine du mot et le préfixe utilisé pour former le mot opposé.

5.1.3. Les prépositions:

Les prépositions « *de* » et « *à* » sont les plus récurrentes et utilisées pour former les mots composés. Les deux prépositions peuvent constituer une autre stratégie de discrimination pour les mots composés en français.

A9 : « *sac à dos* » français et « *packback* » anglais. Elakhtar « sac à dos » fiha « à » li

Parce que **contient le** **par laquelle**

narabto biha deux mots w ywaliEadnakalmawahda w maEnawahad.

on relie **et on obtient un seul mot avec un seul sens**

A10 : la maîtresse gatalna bali « *de* » tji kima le fils wast deux mots pour former le mot

Nous a dit que **est comme** **entre**

composé. « *Pomme* » le père, « *de* » le fils, « *terre* » la mère.

Les deux prépositions constituent une autre stratégie de discrimination pour les mots composés en français. Les réponses des apprenants valident leur assimilation du principe de relie de deux mots par l'intermédiaire des prépositions pour en obtenir un seul. L'emploi de la métaphore comme procédés d'explication (la préposition « *de* » est considéré comme un fils entre deux mots qui constituent ses deux parents) facilite la compréhension et l'acquisition de la règle grammaticale ainsi que la discrimination de vocables.

5.1.4. Les accents graphiques :

Les signes diacritiques en français sont scripto-oraux, c'est-à-dire qu'ils apparaissent tant à l'oral qu'à l'écrit. Par contre, les accents en anglais ne figurent qu'à l'oral, sauf pour les mots empruntés.

A11 : « *éléphant* » lawla français khatar fiha accent aigu fog le « *e* », « *elephant* » li ma

Le premier **parce qu'il contient** **au-dessus du** **qui ne**

Fihach les accents nhatoha mEa les mots anglais.

contient pas **on la met avec**

A12 : « forêt » avec chapeau howa le mot français. Teacher galana bali « ê » taE le français

C'est l'enseignant d'anglais nous dit que du

Twali « es » fi l'anglais.

Devient en

Comme le montre les exemples, la maintenance graphique des accents en français et leur absence en anglais sont devenues un élément de base pour les apprenants dans leur discrimination de vocables. Ainsi, nous notons que l'enseignant de l'anglais a eu recours à une approche comparative entre les deux systèmes français et anglais afin d'expliquer que l'accent circonflexe en français est l'équivalent de la graphie « es » en anglais.

5.1.5. L'élision

Le procédé de l'élision est utilisé en français pour éviter le contact de deux voyelles succédées en supprimant la voyelle finale du premier mot substituée par l'apostrophe (l'orange).

Tandis que l'élision en anglais signifie l'omission d'un ou de plusieurs sons lorsque le débit est rapide et qui ne sont pas obligatoirement deux voyelles suivies (the orange).

A13 : « l'orange » hiya normalement fi le français « la orange » basah « a » mEa « o » ydiro

C'est en mais avec provoque

un feu tsama nagalEo « a » w ndiro l'apostrophe. Fi l'anglais normal nakadro nakatbo le

donc, On enlève et on met en on peut écrire

« e » taE « the » w « o » taE « orange » godamgodam

de et de à côté

Nous constatons dans ces exemples l'emploi d'une stratégie d'explication pour rendre le phénomène de l'élision plus simple à comprendre (le contact de deux voyelles en français provoque un feu). Ainsi, l'usage de ces procédés facilite la mémorisation des phénomènes langagiers en langue française et constituent, par la suite, une base pour la discrimination avec les vocables anglais.

5.1.6. Les articles définis et indéfinis :

Les articles sont parmi les premiers éléments grammaticaux à faire acquérir dans les stades initiaux d'apprentissage.

A14 : « le lion » français khatar fih « le » w « the lion » anglais fih « the ».

Parce qu'il contient et contient

A15 : « une table », « a table » sahla, « une » article français « une table » mot français, « a »

Facile

article anglais « a table » mot anglais.

Le lexique français et anglais se caractérisent par une certaine transparence entre plusieurs vocables, comme il est indiqué dans les mots choisis dans notre corpus (lion et table). Les articles définis et indéfinis français et anglais servent d'instrument, dans ce cas, pour la discrimination de mots

5.1.7. Les lexèmes anglais :

En morphologie, les lexèmes anglais sont utilisés pour former les mots composés (compound words) en combinant deux ou plusieurs mots. La plupart des mots composés en anglais sont caractérisés par l'absence de la préposition qui relie les deux lexèmes (mot + mot) ou (mot + adjectif) ...etc.

A16 : « yearbook » mmm... ma fhamtch lmaEna, basah fih « book » bl anglais li taEni

Je n'ai pas compris le mot, mais il contient en qui signifie

Kitab bl arbiya.

livre en arabe

A17 : « craftsman », « artisan », manich Earfa ?. Ahhh... « craftsman » fiha « man » bl

Je ne sais pas contient en

anglais ftali li taEni rajol bl Earbiya. Tsama « craftsman » anglais.

la fin qui signifie homme en arabe. Donc

A18 : « *coatroom* » kima « *bedroom* », « *bathroom* ». « *room* » in english nzidoha bah

Comme **on l'ajoute en anglais pour former le**
Nkawno ism taE ghorfa.

nom d'une chambre

Dans notre corpus, nous avons choisi les lexèmes les plus simple et utilisés en anglais. Nous apercevons que, même si le sens du mot n'a pas été vraiment compris, les lexèmes finaux des mots composés en anglais aident à discriminer les mots.

5.2. Les emprunts :

Dans cette deuxième phase, nous avons mis l'accent sur la relation entre le lexique de la langue étrangère (français) et celui de la langue maternelle des apprenants (l'arabe dialectal) comme une autre stratégie de discrimination.

A19 : « *trousse* » français, tchabah lal Earbiya « *troussa* ». Basah fl anglais makanch

Ressemble à l'arabe **Mais en il n'y a aucune**
Tachaboh mEa lEarbiya.

ressemblance avec l'arabe

A20 : « *cuisine* » français, tfakart « *kozina* » b darija aslan logha taEna jaya mn français.

Je suis souvenu en dialecte, déjà notre langue est issue du

A9 : mama min kanat tEalamni le français gatli bali « *popiya* » ygololha « *poupée* » b le

Quand ma mère m'a appris elle m'a dit que on la nomme en
français. Loghatna Kimale français Ela khatar kano mastaEmrina.

Notre langue est comme parce qu'ils nous ont colonisés

Les réponses des apprenants illustrent leur conscience quant à l'emploi des mots empruntés du français dans leur vie quotidienne et conversations ordinaires, nous pouvons remarquer cela dans leurs propos : « le français ressemble à l'arabe », « notre langue est issue du français », etc. La discrimination dans cette situation repose sur la proximité du

lexique arabe dialectal et français ainsi que l'écart existant entre le lexique arabe et anglais, ce qui fait la langue maternelle un élément de poids pour faire la différence entre les mots.

La dernière réponse approuve le développement d'un bilinguisme précoce à l'extrascolaire, facteur qui peut faciliter la reconnaissance de mots français.

5.3. Les mots neutres :

Nous désignons par mots neutres, les mots dépourvus d'indices morphosyntaxiques et d'emprunts. Lors de notre enquête, nous avons détecté que les apprenants ont des difficultés à reconnaître ce type de mots.

Suite à ce constat, nous avons choisi d'accompagner un mot de chaque paire par son image, déjà utilisée par les enseignants dans les cours du vocabulaire français ou anglais, supposant que le support iconique joue le rôle d'un déclencheur de mémoire.

AII:fl awal ma Eraftch nkasam les mots « cerf », « deer ». Mn baEd waratni la maitresse la

Au début, je n'ai pas pu discriminer puis, la maitresse m'a montrée

Photo taE lghzala tfakart bali chafnah mn kbal fi dars, aya fhamt bali « cerf » mot français

du cerf. Je me suis souvenue que nous l'avons déjà vu

précédemment dans le cours, donc j'ai compris que



A10 :kont rayah nhat « four » fi la boite taE l'anglais. Kont hasbha bali number 4. Mn baEd

J'allais mettre dans de j'ai cru que c'était le numéro 4. Après,

kichaft l'image fhamt bali « four » bl français hiya « koucha » bl arbiya.

Quand j'ai vu j'ai compris que en c'est en arabe



A7 : f lawal nsit lmaEna taE kalamat w ma Eraftch nkasamhom basah kichaft picture taE

Au début, je n'ai pas compris le sens des deux mots et je ne savais pas comment les trier après quand j'ai vu la photo

chamEa tfakart bali krinaha fl anglais w ysamoha « candle ».

on l'avais étudié en anglais et elle se nomme « candle ».



A3 : « roof » anglais, « toit » français. Because, I remember ki kont nalEab jeu, chaft kalamat

Parce que, je me souviens en jouant au jeu, j'ai vu le mot

« rooftop ». Doka ki warani teacher taswira tfakartha.

Maintenant, quand l'enseignant m'a montré la photo je m'en suis souvenu.



Les interventions des apprenants indiquent que l'image peut aider à la discrimination de mots. Elle sert d'instrument pour la reconnaissance de vocables déjà traités dans un contexte de production interscolaire, c'est le cas par exemple des apprenants qui ont discriminé les mots à l'aide des images fixes déjà traitées en classe, ou extrascolaire prenant l'exemple de l'apprenant qui a eu comme référence l'image du jeu pour rappeler le mot anglais « rooftop ».

Les résultats de la première expérience montrent que les stratégies de discrimination de vocables sont faites à la base d'indices morphosyntaxiques français ou anglais, des mots

de l'arabe dialectal empruntés du français ainsi que le lexique neutre associé à des illustrations traitées en classe.

D'une part, les apprenants s'appuient sur certains indices morphosyntaxiques différents entre les deux systèmes et sur leurs connaissances élémentaires au terme de règles grammaticales et de phénomènes langagiers pour faire la discrimination. Ils illustrent leurs réponses par des exemples déjà fournis dans le cours. Ces principes grammaticaux sont simplifiés et transmis grâce à l'emploi de stratégies d'explication parmi lesquelles nous citons: l'analogie qui a pour finalité la transformation des connaissances abstraites et complexes en situations concrètes et simples afin de faciliter l'appropriation du savoir. A propos l'analogie, nous citons par exemple le contact de deux voyelles qui est comparé, par l'enseignante, au déclenchement du feu. L'usage de l'approche décroisée entre les langues peut constituer également un levier pour faire la différence entre deux systèmes langagiers voisins en visant la descriptions des similitudes, des différences et des équivalences entre les deux langues, c'est le cas par exemple du «ê» en français qui se transforme en « es » en anglais.

D'autre part, la langue maternelle peut constituer un pont pour la sélection des mots français. Le répertoire linguistique des apprenants riche en emprunts demeure une stratégie efficace pour faire la différence entre le lexique français et anglais. Dans leurs réponses, les apprenants semblent être conscients quant à la concordance phonique entre les mots de la langue source (l'arabe dialectal) et la première langue étrangère (le français), mais aussi la discordance entre le lexique de la langue maternelle (l'arabe dialectal) et de la deuxième langue étrangère, nous le remarquons, par exemple, dans l'intervention d'un apprenant qui déclare que le français, contrairement à l'anglais, ressemble beaucoup à l'arabe.

D'ailleurs, nous pouvons constater des alternances codiques entre l'arabe dialectal et le français plus qu'entre l'arabe et l'anglais dans les réponses des apprenants. On note le développement d'un bilinguisme précoce en dehors de la classe, comme le montre l'intervention suivante: « *quand ma mère m'a appris le français* ». Cette méthode peut favoriser l'acquisition d'un vocabulaire fondamental et permet d'éviter les confusions.

L'image comme boosteur de mémoire peut remplir également une fonction primordiale quant à la mémorisation du lexique. Elle joue le rôle d'un déclencheur qui sollicite les connaissances antérieurs et favorise la consolidation du vocabulaire de la langue étrangère en simplifiant et en matérialisant les notions. Ce support didactique agit

essentiellement, dans les stades initiaux d'apprentissage, sur le processus de perception en stimulant la mémoire visuelle, ainsi l'apprenant retient, non pas le mot comme élément abstrait, mais l'image qui constitue le référent et la représentation concrète du mot. Le signe iconique fait appel au contexte de production de mots. Les interventions des apprenants illustrent l'idée du contexte: « *puis, la maitresse m'a montré la photo du cerf je me suis souvenu que nous l'avons déjà vus dans le cours* » et dans l'exemple : « *au début, je n'ai pas compris le sens des deux mots et je ne savais pas comment les trier après quand j'ai vu la photo de la bougie je me suis souvenu qu'on l'avait étudié en anglais et elle se nomme : « candle ».*

En somme, nous pouvons dire que les stratégies de discrimination qu'adoptent les apprenants résident dans la discrimination à base des indices morphosyntaxiques ou des emprunts français. Mais, en l'absence de ces deux caractéristiques, il est judicieux de faire intervenir l'image comme support à la mémoire.

6. Les résultats de la deuxième expérience :

La deuxième expérience sera une continuité de la première. Vu la contrainte du temps, nous avons élaboré ce volet de notre enquête en dehors de la classe avec uniquement cinq apprenants de la quatrième année primaire.

Les paires de mots choisis vont être lu, puis les apprenants sont censés discriminer les mots en détectant les différences articulatoires entre les deux langues.

La différence entre les systèmes phonétiques des deux langues ainsi que la bonne articulation ont facilité la tâche de la discrimination auditive. Les cinq participants ont réussi à trier les mots anglais et français tout en expliquant leurs choix.

6.1. Le son [R] :

Le [R] en français se produit en plaçant la langue à l'arrière de la bouche près de la gorge et en faisant vibrer l'uvule. Elle est dite « gutturale » et « vibrante ».

Tandis que, le [R] en anglais se prononce en ramenant la langue près du palais mou et en touchant les dents sur les côtés. Elle est dite « rétroflexe », « douce » et « moins gutturale ».

A1: « rouler » français khatarfihasawt[RRRR]nanatkoh mal halk. «roll » anglais, fihsawt

Parce qu’il contient le son on le prononce par la gorge il contient le son
[rrrr] kichgholnlawolsanabah nanatkoh
comme si on roule la langue afin de le prononcer

Nous induirons de ces propos que la différence articulatoire du son [R] dans les deux langues développe une nouvelle stratégie de discrimination. L’apprenant explique correctement, par ses propres termes, la différence articulatoire entre les deux sons. Nous constatons un allongement des deux sons [R] et [r] dans la prononciation de l’apprenant afin de mettre en évidence leur variation phonétique.

6.2. Le son [O] :

Le [O] français s’articule généralement en arrondissant et en avançant légèrement les lèvres. La langue est positionnée vers le haut et vers l’arrière de la bouche.

En revanche, le [O] anglais est souvent moins arrondie et plus ouvert. La langue se positionne plus bas dans la bouche et plus vers l’avant.

Le [O] français est une monophthongue¹⁶ alors que la [O] anglais peut être une diphtongue¹⁷.

A2: « Octobre » w « October ». [O] lawlananatko hah kifkif basah [O] zawjaf français ngolo
et le premier on le prononce pareil mais deuxième en on dit

[ɔ] w fl anglais ngolo[oo].

et en on dit

Dans cet exemple, nous remarquons que l’apprenant est apte à détecter la différence articulatoire entre le premier et le deuxième [O] des deux mots. Ainsi, il a discriminé les deux mots en distinguant la prononciation de la monophthongue française [ɔ] de la diphtongue anglaise [oo].

¹⁶Selon Larousse, une monophthongue est une voyelle dont le timbre ne change pas au cours de son émission.

¹⁷Selon Larousse, une diphtongue est une voyelle complexe dont le timbre se modifie graduellement une fois au cours de son émission.

6.3. Le son [A]:

Dans l'émission du son [A] en français, la langue se baisse plus vers le bas de la bouche avec des lèvres plus arrondies. Tandis qu'en anglais la langue est plus proche de l'avant de la bouche et les lèvres sont plus plates.

A3 :the word « *April* » is in english. Elakhatar ma ngoloch[aaaa] ngolo[er].

Le mot est en anglais. Parce qu'on ne dit pas on dit

Tout comme le son [O], le [A] en français est une monophthongue, simple, constant et stable. Cependant, en anglais le son [A] peut être une diphtongue qui se prononce par un glissement progressif de la voyelle [e] vers la voyelle [i] pour obtenir le son [ei].

Dans ce cas, l'apprenant a commencé par la discrimination du mot anglais en estimant que le son [ei] en anglais se diffère au son [a] en français auquel il s'est familiarisé. Comme c'est le cas pour le son [R], le [a] français est marqué par un allongement contrairement au son [ei].

6.4. Le son [i] :

Le son [i] en français est prononcé en rapprochant la langue du palais dur avec les lèvres légèrement étirées. En anglais, le son [i] se produit avec une position plus détendue des lèvres et moins étirées.

Comme c'est le cas pour les autres voyelles anglaises, le son [i] peut provoquer parfois le phénomène de la diphtongaison, en revanche du son [i] en français qui reste court et « pure »¹⁸

A4:« *sourire* » français Elakhatarnanatko [iiii] w« *smile* » ngolo[ai].

Parce qu'on prononce et on dit

Les propos de l'apprenant indiquent qu'il est capable de faire la différence entre les deux sons. Nous remarquons qu'il prolonge l'articulation du [i] français afin de maintenir et de clarifier sa différence avec le son [ai] en anglais.

¹⁸http://www.frenchforthought.com/Phonologie/phonologie_038.html consulté le 29/04/2024

6.5. Le son [ch]:

En français, le digramme¹⁹ « ch » se prononce [ʃ] dans la plupart des mots français sauf que pour les mots issus d'origine grecque, ils s'articulent comme [k]: chronologie, chronomètre,...etc. Parfois, on trouve également le son [tʃ] pour les mots prévenants de l'anglais ou de l'ancien français. En anglais, cette consonne affriquée²⁰ a trois acceptations: [tʃ] pour les mots de l'ancien anglais, [k] pour les mots d'origine grecque, [ʃ] pour les mots d'origine française.

A5 : ffrançais ngolo [chchch] [ʃʃʃ]. MaEnatha«*chercher*» fiha[ʃ] nhatoha fi la boite des

En on dit c'est-à-dire contient on le met dans

mots français. W« *search* » fiha [tʃ] [tʃ], nhatoha mEa les mots anglais.

Etcontient on le met avec

Dans cet exemple, nous pouvons dire que l'apprenant est en mesure de faire la distinction entre les deux sons. Nous remarquons toujours un prolongement dans la prononciation du son [ch]français, en vu de mettre en lumière sa nuance articulatoire.avec le système phonétique anglais.

6.6. Le son [gh]:

L'histoire du son [gh] remonte au vieil anglais lorsque ce son était dévisé en deuxPhones représentant le même phonème [kh] d'origine germanique etécossaise(son symbole en API c'est /x/). En 1066, la conquête normande en Angleterre a décidé de combiner les deux sons pour obtenir une seulgraphie:« gh » symbolisant lemême phonème [kh].

Au bout d'un moment, le son [kh] n'a pas plu à l'oreille française et son articulation demeure difficile, raison pour laquelle ils ont opté, soit pour la suppression du son [kh] soit pour sa substitution par le son [f] tout en gardant sa trace écrite dans les mots anglais.

¹⁹Larousse définit le diagramme comme étant un groupe de deux lettres employé pour transcrire un phonème unique.

²⁰Selon le dictionnaire orthodidacte, L'affrication est un phénomène phonétique par lequel une consonne occlusive[p], [t], [k], [b], [d], [g] se combine avec une consonne fricative[s], [z], [f], [v], [ʃ] (« ch ») et [ʒ].

Par contre , le [gh] en français peut faire l'objet, soit des translittérations²¹ en français d'autres systèmes d'écriture (turc, arabe, chinois,... etc), soit des mots empruntés d'autres langues telles qu' en anglais où il se prononce [f] ou en Italie qui ajoute la consonne « h » à la consonne « g » pour garder une part de sa prononciation dure devant les voyelles « i » et « e ».

AI : « spaghetti » ngolo [g] w « Maghnia » ngolo[R], w yjiwmEa les mots français. Basah

On dit et on dit et ils se classent avec Mais

« high » ma nanatkochkamal[gh], w fi « enough » nanatkoh [f]. Tsamahadozojanglais.Had

On ne prononce pas et dans on le prononce Donc, les deux sont Ces

LkalmathawastElihomfiYoutubebah natEalamnantak.

mots je l'ai cherchés en pour apprendre à prononcer

Le son [gh] demeure le plus complexe puisqu'il a subi plusieurs transitions au cours de l'évolution des deux langues. Malgré son caractère irrégulier, l'apprenant a réussi la discrimination du son [gh] dans les mots proposés en se basant sur ses connaissances antérieures et sur son propre savoir construit en dehors de la classe.

A partir des résultats de la deuxième expérience, nous pouvons induire que le système phonétique peut contribuer à faire la distinction entre les vocables français et anglais. Un premier constat a dévoilé la confusion à laquelle s'expose les apprenants quant à la prononciation des mots anglais, mais ils sont capables de détecter les différences articulatoires existantes entre les deux langues. Les apprenants essaient d'expliquer la variété entre les sons en utilisant leurs propres termes, comme par exemple: «le [R] français se prononce par la gorge et le [r] anglais on roule la langue pour le prononcer» ou en prolongeant les sons afin d'explicitement la divergence phonétique, comme c'est le cas pour les sons [A]: « on ne dit pas [aaa], on dit [ex]» et le [ch] : « en français, on dit [ʃʃʃ] et en anglais, on dit [tʃ]».

²¹ Selon le Robert, la translittération est une transcription lettre par lettre, dans laquelle on fait correspondre à chaque signe d'un système d'écriture un signe dans un autre système.

Certaines interventions montrent que les apprenants développent une conscience phonologique au milieu extrascolaire concernant les divergences qui existent entre les deux langues, chose qui peut faciliter l'assimilation des systèmes phonétiques et la discrimination des vocables. C'est le cas de l'apprenant qui fait recours à l'application Youtube afin de découvrir la variété phonétique entre le [gh] français et le [gh] anglais.

Il est à noter que la discrimination des mots est basée surtout sur la reconnaissance des sons français auxquels les apprenants sont familiarisés. Prenant les exemples: «rouler français, parce qu'il contient les son [RRRR] », « sourire français, parce qu'on prononce [iii] ».

Les résultats des deux expériences nous indiquent que les apprenants sont capables, dans les premiers stades d'apprentissage, de développer des stratégies cognitives basiques pour la reconnaissance des vocables français et anglais en se basant sur des indices morphosyntaxiques graphiques, les mots empruntés du français, ainsi que la discrimination de mots à la base des supports iconiques traités en classe.

Les aboutissements de la première expérience, menée en classe et en travaillant sur un corpus écrit, stipulent, en premier lieu, que les apprenants reconnaissent les mots s'ils contiennent des marques morphosyntaxiques déjà étudiés dans les cours de vocabulaire français ou anglais. Nous avons choisi comme indices de reconnaissance de mots: les marques du féminin et du genre des animaux, les préfixes, les prépositions, les accents graphiques, l'élision, les articles définis et indéfinis français et anglais ainsi que les lexèmes anglais.

Dans ce cas, les apprenants ont eu recours à leurs connaissances antérieures et élémentaires au terme des règles grammaticales et des phénomènes langagiers abordés en illustrant leurs propos par des exemples fournis en classe. Les procédés d'explication tels que l'analogie et l'approche contrastive (définis *supra*) jouent le rôle d'un facilitateur de transmission du savoir et favorise l'ancrage de l'information dans la mémoire des apprenants, surtout lorsqu'il s'agit d'un public débutant.

En deuxième lieu, les traces de la langue française se manifestant dans certains mots arabe dialectaux insérés dans notre corpus, demeurent une stratégie productive pour la reconnaissance des mots français. Les interventions des apprenants affirment qu'ils sont conscients quant aux correspondances et des divergences qui existent entre les systèmes

langagiers des langues étrangères et le système langagier de la langue maternelle (l'arabe dialectal). Cet esprit se révèle quand les apprenants ont discriminé les vocables en se basant sur la proximité phonique et graphique entre le mot français et arabe, d'une part. D'autre part, ils classent les vocables caractérisés par une certaine distance de leur langue maternelle sous la catégorie des mots anglais.

Nous notons que le contact précoce à la langue française constitue, dans notre expérience, un médiateur pour la construction d'un vocabulaire de base contribuant à l'élaboration d'une approche consciente et facilite la tâche de la discrimination des vocables français et anglais.

La dernière stratégie de discrimination dans notre première expérience consiste à mettre la lumière sur la fonction du support iconique dans les processus de l'acquisition, la mémorisation et la discrimination des vocables.

Comme il est indiqué dans les réponses avancées par les apprenants, l'image joue le rôle d'un stimulus qui suscite la mémorisation du vocabulaire traité dans un contexte de production particulier. Elle agit sur la psychique de l'enfant en établissant un lien entre le mot, comme un élément abstrait, et sa représentation réelle. Le support iconique remplit, dans notre enquête, une double fonction: la fonction d'élucidation autant qu'auxiliaire qui facilite le bon cheminement du processus de la compréhension et de l'enregistrement de l'information. La fonction représentative en faisant appel à une situation de communication et au contexte dans lequel le vocabulaire est abordé. En d'autres termes, dans le processus de discrimination de vocables, l'image agit sur la mémoire visuelle des apprenants en indiquant que telle image est abordée dans tel cours du français ou d'anglais.

Pour récapituler ce premier volet de notre enquête, nous pouvons résumer les stratégies de discrimination utilisées par les apprenants dans les premiers stades d'apprentissage en trois catégories: la catégorie des mots contenant des indices morphosyntaxiques propres au français ou à l'anglais, la catégorie des mots empruntés de la langue française et qui se caractérisent par une certaine proximité de la langue maternelle des apprenants, la catégorie des mots neutres qui ont besoin d'une consolidation par le biais des images afin de les discriminer.

La deuxième expérience consiste à discriminer oralement les vocables français et anglais. La variation phonétique entre les systèmes langagiers des deux langues étrangères peut constituer une stratégie efficace pour la reconnaissance de mots.

Afin de maintenir la différence articulatoire, les apprenants utilisent deux stratégies, soit en prologuant les sons français, soit en expliquant la différence par leurs propres termes, comme il est indiqué dans les réponses des apprenants. En outre, le développement d'une conscience phonologique précoce dans les deux langues peut aider à sensibiliser aux différences articulatoires entre les deux systèmes.

Il est à constater que les apprenants sont beaucoup plus familiarisés avec le système phonétique français. Ils ont une discrimination à la base des sons français en comparant leur prononciation avec celle des sons en anglais.

Nous pouvons considérer que la différence articulatoire entre les deux langues peut constituer un facteur majeur dans le processus de la discrimination auditive entre les deux systèmes langagiers.

Les apprenants mobilisent leurs connaissances fondamentales en terme des variations phonétiques pour faire la discrimination des vocables en expliquant la règle par leurs propres formulations, ou en allongeant les sons français. A cela s'ajoute l'effet de l'apprentissage précoce des sons langagiers qui peut faciliter la tâche de la discrimination.

Pour conclure, nous pouvons dire que les apprenants sont dans une dynamique de didactique intégrée; ils sont en mesure de réinvestir leurs connaissances dans une langue pour comprendre le système de fonctionnement de l'autre en se basant, dans les stades initiaux d'apprentissage, sur les différences lexicales scripturales et orales qui existent entre les deux langues étrangères. Les indices morphosyntaxiques ainsi que les emprunts français contribuent à reconnaître les mots français, tandis que les images font appel au contexte de production des vocables. En outre, la discrimination auditive repose sur la variation articulatoire entre les sons des deux langues et constitue une autre stratégie de reconnaissance de mots.

Les apprenants ont une discrimination selon le principe de ce qui n'est pas français est anglais. Ils commencent souvent par le classement des mots français et les mots restants seront automatiquement catégorisés dans la boîte des mots anglais. Autrement dit, la langue française constitue la langue pivot pour la tâche de la discrimination.

Conclusion

Conclusion

Notre travail de recherche s'articule autour des stratégies de discrimination mobilisées par les apprenants pour la reconnaissance des mots français et anglais. Nous nous sommes fixée comme objectif la vérification de l'assimilation du vocabulaire de base abordé dans la classe, ainsi que la compréhension et le repérage des stratégies de discrimination employées par les apprenants afin d'établir des transferts métalinguistiques entre le vocabulaire français et anglais et éviter les confusions entre les deux langues.

Notre travail part de la problématique qui stipule que l'enseignement/apprentissage de deux langues étrangères proches est à l'origine des erreurs d'interférences linguistiques et phonétiques. A cet égard, les apprenants sont amenés à mobiliser des stratégies élémentaires pour faire la différence entre les vocables. Nous sommes partie de la question de départ concernant la manière dont les apprenants arrivent à discriminer les vocables français et anglais dans les premiers stades d'apprentissage

Afin de répondre à notre question principale nous avons élaboré quatre hypothèses. Les trois premières hypothèses sont vérifiées par le biais d'une première expérience de discrimination des vocables écrits, la deuxième expérience repose sur une discrimination auditive.

Pour vérifier la première hypothèse, nous avons mené une expérience auprès d'apprenants de la quatrième année primaire en lui proposant des mots caractérisés par certains indices morphosyntaxiques français ou anglais : les terminaisons du féminin et du genre des animaux, les préfixes, les prépositions, les accents graphiques, le phénomène de l'élision, les articles définis et indéfinis ainsi que les lexèmes anglais.

Les résultats de cette expérience indiquent que ces indices peuvent être un instrument de discrimination morphosyntaxique des mots. A partir de leurs connaissances élémentaires en matière de grammaire et de phénomènes langagiers, les apprenants classent les vocables qui contiennent des marques morphosyntaxiques propre à la langue française, mais aussi ceux qui comportent des lexèmes anglais. Dans cette phase, un autre facteur entre en jeu pour faciliter la mémorisation des informations ; ce facteur réside dans l'emploi de l'analogie autant que procédé d'explication qui met en relation les connaissances abstraites à celles concrètes et courantes.

Nous estimons dans notre deuxième hypothèse que les mots de l'arabe dialectal empruntés du français aident les apprenants à la reconnaissance des mots, puisque le parler algérien garde une articulation quasi-identique des mots français empruntés.

Conclusion

Cette hypothèse est validée car les apprenants sont en mesure de détecter la proximité entre leur langue maternelle et la langue étrangère (le français). De même, ils sont conscients de l'écart qui existe entre leur langue source et la deuxième langue étrangère (anglais).

Nous avons, aussi, examiné l'apport de l'image dans la mémorisation du vocabulaire. Les images interviennent lors de la discrimination des mots neutres qui constituent une source de difficulté du fait qu'ils ne contiennent pas des indices morphosyntaxiques, ni des traces d'emprunts du français.

Nous avons choisi d'intégrer les images déjà traitées en classe dans un contexte de production bien précis afin de susciter la mémoire visuelle des apprenants et de faciliter la discrimination des mots. Les résultats de l'expérience valident l'hypothèse selon laquelle le support iconique permet de mieux matérialiser les concepts abstraits, et par conséquent une consolidation et une fixation des connaissances dans la mémoire de l'apprenant.

Une deuxième expérience menée en dehors de la classe a permis de valider une quatrième hypothèse selon laquelle les variations phonétiques entre les deux langues permettent de les discriminer. Donc, l'expérience est basée sur la différenciation auditive des vocables français et anglais.

Les résultats montrent que les apprenants sont capables de faire la différence entre les mots en détectant la variation articulatoire qui existe entre les paires, en développant une conscience phonologique en dehors de la classe.

En somme, les deux expériences que nous avons menées sont inscrites dans le cadre de la didactique intégrée des langues, puisqu'elles favorisent la découverte de convergences et de liens entre deux langues étrangères.

Néanmoins, ces stratégies ne sont pas toujours valables, puisque nous pouvons parfois trouver les mêmes indices morphosyntaxiques dans les deux langues, prenant comme exemple le *e* du féminin. Dans plusieurs cas, les voyelles anglaises s'articulent de la même façon que les voyelles françaises, par exemple: *small, sick, dog, etc.*

De plus, les supports iconiques ne sont exploitables que dans les stades initiaux d'apprentissage, donc il fallait une maîtrise du vocabulaire de base sans dépendance à l'image. En outre, le parler algérien est riche aux emprunts provenant de plusieurs langues, les mots empruntés ne sont pas forcément d'origine française.

Conclusion

Du côté de l'enseignement, nous pouvons dire que les formateurs sont peu sensibilisés à l'approche intégrée des langues. Ils n'exploitent pas les liens translinguistiques et sont souvent enfermés dans une vision cloisonnée des langues. En outre, ils ne valorisent pas les connaissances préalables des apprenants, ce qui fait que ces débutants ignorent leurs capacités antérieures en langues étrangères.

Pour répondre à nos objectifs, nous pouvons dire qu'une assimilation partielle du vocabulaire est remarquée, car les mots neutres examinés dans notre expérience ont constitué une source de difficulté et il fallait les accompagner par des images.

Nous pouvons conclure en disant que les apprenants, avec leurs connaissances basiques, peuvent distinguer les indices morphosyntaxiques français et anglais en établissant des liens translinguistiques entre les deux langues.

Bibliographie

A

- Algia, I.(2007).«La diversité des langues, vecteur d'apprentissage précoce ».In *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*.
- Article 3-bis, la loi n° 02-03 de 10 avril 2002 portant révision constitutionnelle, Disponible sur:https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-02-03-2002.htm. Consulté le: 05/05/2024.
- Audin, L. (2004). « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1). Disponible sur:https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2612. Consulté le : 02/052024.

B

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). «*Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*». Strasbourg: Conseil de l'Europe, p.20.
- Bento, M.(2013). « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France ». *Education et didactique* 7(7-1), p.87-100.
- Billiez, J.(1998). « Chemin faisant sur la voie du plurilinguisme». In.V. Bigot, A. Bretegnier, M. Vasseur, Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après, eds, p.19-23.
- Blanche-Benvéniste, C. (1997). « Présentation ». In *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp.5-7.
- . Consulté le : 05/05/2024.
- Bouissou, P.(2014). « L'éveil aux langues à l'école maternelle ». [Mémoire de Master en langues vivantes].
- Bourrissoux, J.L. & Pelpel, P.(1992). « *Enseigner avec l'audio visuel* ». Paris : ed. D'organisation, p.34.

C

- Calvet, L.J. (1993). «*Sociolinguistique*». Paris : PUF, p.112-113.
- Calvet, L.J.(1996). «*Les politiques linguistiques*», Paris: PUF, p.3.

- Calvet, L.J. (1997). « In vivo vs. in vitro » In M.-L. Moreau (Ed.), *Sociolinguistique, conceptsdebase*. Sprimont (B), Mardaga. p.1-9.
- Candelier, M. (2003).« *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* », p.20.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Schöder-Sura, A. & Noguero, A. (2007). « *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* ».Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe, p. 9. Disponible sur: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://rap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf&ved=2ahUKUwis19fDgraGAXVsTKQEHb3sDlwQFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw3hF-WZWLYnfUZaSFp0tSvS. Consulté le: 02/05/2024.
- Castagne, É. (2008).« Les langues anglaise et française: amies ou ennemies?». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 1(149), p.31-42.
- Centre des recherches linguistiques et des ressources lexicales,«*définition de l'analogie* ». Disponible sur:<https://www.cnrtl.fr/definition/analogie#:~:text=Rapport%20de%20ressemblance%2C%20d'identit%C3%A9,%2C%20ressemblance%20bien%20%C3%A9tablie%2C%20correspondance>. Consulté le: 04/05/2024.
- Cherrad- Benchefera, Y. & Derradji Y. (2004).« La politique linguistique en Algérie». *Revue d'aménagement linguistique* (107), p.145-170.
- Chibane. R.(2009).« Etude des attitudes et de la motivation des lycéens de la ville de Tizi-Ouzou à l'égard de la langue française : cas les élèves du lycée Lala Fatma N'soumer ».[Mémoire de Magister]. Université de Tizi-Ouzou, p.20.
- Conseil de l'Europe.(2001), « *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* » : Didier, p.129. Disponible sur:www.coe.int/lang-cefr. Consulté le: 01/05/2024.
- Conseil de l'Europe. (2001). « *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* », Paris : Didier
- Conseil de l'Europe.(2021). « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire* ». Feuille d'informations. Disponible sur : <https://rm.coe.int/une-approche-actionnelle/1680a86407>

- Coste, D.(2013),« Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique».In V. Bigot, A. Bretegnier, M. Vasseur, Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après, eds, p 9-17.
- Coste, D. (2014). « Plurilingualism and the challenges of education ». *Plurilingual education*, p.15-32.
- Cuq, J.P.(2003), « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*».Paris: CLE internationale, p.13-195.

D

- Dabène, L. (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 6(1),p.13-21. Disponible sur:https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062. Consulté le: 02/05/2024.
- Dabène, L. (2003). « De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche». In *Lidil-Revue de linguistique et de didactique des langues*, 28(1),p. 23-29.
- Dabène, L.(2003). « Préface de l'ouvrage L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne», Michel Candelier », p.13-17.
- Dachet, D., Faulx, D.et Baye, A. (2020). « Quels impacts du recours à l'analogie sur la mémorisation, la compréhension et le transfert d'un concept nouveau ?, étude expérimentale dans les classes de sciences », *Revue française de pédagogie*, 2(2), Disponible sur: <https://doi.org/10.4000/rfp.9281>. Consulté le: 04/05/2024.

F

- Florès, C.(1974). « La mémoire » : 2ème ed, *presse universitaire de France*, p.39.

G

- Goutéraux, P., & Chini, D.(2008). « Psychologie et didactique des langues étrangères : Travaux du GEPED en hommage a Danielle Beilly ». Paris: OPHYS. Disponible sur:https://books.google.dz/books?hl=ar&lr=&id=nkC2HhscZqsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=info:I6gAbn78y_cJ:scholar.google.com/&ots=_Gws8117m2&sig=9En9ruP6Inx5v7bOh1GxUJsLKRg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Consulté le: 03/05/2024.

I

- Ibrahimi- Taleb, K. (2008). « Les Algériens et leur (s) langue (s) », El Hikma, Alger, 1995. KANOUA, S., *Culture et enseignement du français en Algérie: Synergies*, Alger, p.186.

H

- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). « *A dynamic Model of Multilingualism : Perspectives of Change in Psycholinguistics* ». *Multilingual Matters*, p.52-75.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004).« *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire: l'allemand après l'anglais* ». Graz: CELV, p.7-15.

K

- Kail, M., Fayol, M., & Hickmann, M.(2008). « L'acquisition du langage » In *Apprentissage des langues*, GNRS. Disponible sur : https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://di-pot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/20463/1/AppLangues-1.pdf&ved=2ahUKEwjS44mSwb2GAxUKcKQEHVQVBIAQFnoECBQQAQ&usg=AOvVaw2g0IbYj0gt_ZxTJ9542pOo. Consulté le 02/05/2024.
- Klein, H.G.(2004). «L'eurocompréhension (Eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines ». *Études de linguistique appliquée*, 4(136), p. 403-418.

L

- Larousse,«*planquinquennal*». [Dictionnaire en ligne]. Disponible sur:<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/quinquennal/65739>. Consulté le: 05/05/2024.
- Larousse,«*définition de l'analogie*». [Dictionnaire en ligne]. Disponible sur:<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/analogie/3222#:~:text=1.,une%20situation%20avec%20une%20autre>. Consulté le: 04/05/2024.
- Lapaque, P.,& Freytag-Lauer, A. (2023). « Renforcer l'apprentissage du français langue étrangère grâce à la didactique intégrée des langues : une nouvelle recherche empirique en Suisse». *LHUMAINE*, (2). Disponible sur:<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/quinquennal/65739>

[//orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/7169&ved=2ahUKEwj64Jqzx7iGAxXWQ_EDHdn2ACYQFnoECBQQAQ&usg=AOvVaw1L0owJ_juYXCeAu_iEPnYH](http://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/7169&ved=2ahUKEwj64Jqzx7iGAxXWQ_EDHdn2ACYQFnoECBQQAQ&usg=AOvVaw1L0owJ_juYXCeAu_iEPnYH). Consulté le: 31/04/2024.

- Légère, J.D.(1986).« *Enfant et images de la littérature enfantine* ». Bruxelles : Mardaga.

M

- Malherbe, M.(1983).:«*Les langages de l'humanité*».Seghers.
- Matthey, M., & Véronique, D.(2004). « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », In *AILE*, (21), p.3..
- Malmberg B. (1954). « *La phonétique*». Paris : PUF, 1987.
- Moore, D.(1995). « Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues », *Babylonia*, 2(5), p.26-31.
- Moriceau, V. (2003). «Un modèle de représentation sémantique de la métaphore».[Mémoire de DEA]. Université Paul-Sabatier,Toulouse III.

N

- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & MC Laughlin, B.(1990). « Language -learning strategies in monolingual and multilingual adults». In *Languagelearning* 40(2).

O

- Ortony, A. (1993). « *Metaphor and thought*» : Cambridge University Press, 2éd.

P

- Platnin, C. (2011).« Analogie et métaphore argumentatives». *A contrario*, 2(16).
- Porquier, P.(2001). « *Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelles* ». LFM Recherches et applications. Juillet 2001, p.70-78..
- Puren, C.(2013). « La compétence culturelle et ses composantes », « Préambule ». *Savoirs et formations* (3). Montreuil : Fédération AEFTI, p.6-15.

Q

- Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Bencheфра, Y. (2002). « *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues* », Bruxelles : de Boeck supérieur, p.8.

R

- Rast, R., & Trévisiol, P. (2006).« L'acquisition d'une langue 3 ». In *AILE*, p.1-142. Disponible sur <https://journals.openedition.org/aile/pdf/1624>. Consulté le : 03/04/2024.
- Reissner, C. (2008). «L'eurocompréhension – le pont entre les langues et cultures de l'Europe».Dans F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache & M. Tost (dir.), *Diálogo sem Intercompreensão, edição revista e aumentada em suporte digital*. Université Católica : Lisbonne, p.1-8.
- Robert, J.M. (2008). « L'anglais comme langue proche du français ? ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 1(149),p.9-20 : Klincksieck. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm>. Consulté le : 03/04/2024.
- Robert, J-M. (2016).« L'anglais, langue de transfert pour la compréhension écrite du français écrit par des étudiants allemands». *Synergies Pays germanophones*, (9). Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/robert.pdf>.
- Rollo, A. (2015). « Les métaphores conceptuelles dans la science médicale : outil cognitif et communicatif. Les avatars de la métaphore». *Publifarum*, (23), Disponible sur: <https://riviste.unige.it/index.php/publifarum/article/view/1826>. Consulté le: 04/05/2024.
- Roulet, E.(1980). « *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée* ». Hatier : Crédif, p.10.

S

- Sanz, C. (2000). « Bilingual education enhances third language acquisition » : *Evidence from Catalonia. Applied psycholinguistics*, 21(1), p.23-44.

T

- Trévisiol, P. (2003). «Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, L3».[Thèse de Doctorat en sciences du langage]. Paris, Université Paris VIII,p. 14.

V

- Vasseur, M.T.(1993). « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », In *AILE*(2), P.25-59.

W

- Walter, H.(1994). « *L'aventure des langues en Occident : leur origine, leur histoire, leur géographie* ». Paris : Laffont, p.498.
- Walter, H..(2001). « *Honni soit qui mal y pense* ». Paris : Robert Laffont, p.121.

Annexes

• **Annexe 1: le vocabulaire utilisés dans la première expérience**

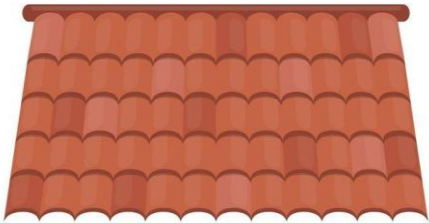
Les indices morphosyntaxiques	Les mots en français	Les mots en anglais
La terminaison du féminin “ière”	Fermière Officière	Fermer Officer
La terminaison du féminin “trice”	Directrice Actrice	Director Actress
La terminaison de la femelle d’animal “e”	Renarde Lapine	Vixen Rabbit
La terminaison du petit de l’animal “eau”	Tigreau Chevreau	Tiger Goat
La terminaison du féminin “euse”	Chanteuse Danceuse	Singer Dancer
Le préfixe “mé”	Mécontent Méconnu	Unhappy Unknown
Le préfixe “in”	Injuste Inutil	Unfair Useless
Le préfixe “dé”	Décharger Débloquer	Unload Unblok
La préposition “à”	Sac à dos Boite à outils	Backpack Toolbox
La préposition “de”	Pomme de terre Crayons de couleurs	Potato Colored pencils
L’accent aigu “é”	Eléphant Télévision	Elephant Television
L’accent circonflexe	Forêt Hôpital	Forest Hospital

Les indices morphosyntaxiques	Les mots en français	Les mots en anglais
L'élision	L'orange L'alarme	The orange The alarm
Les article définie	Le lion La radio	The lion The radio
Les articles indéfinies	Une table Un train	A table A train
Les lexèmes anglais "book", "room" et "man"	Annuaire Vestiaire Artisan	Yearbook Coatroom Craftsman

Annexe 2 : les images utilisées pour la discrimination des mots neutres



Le four



Le toit



La bougie



Le cerf

- Annexe 3: les bouts de papier et les boites utilisés dans les expériences:

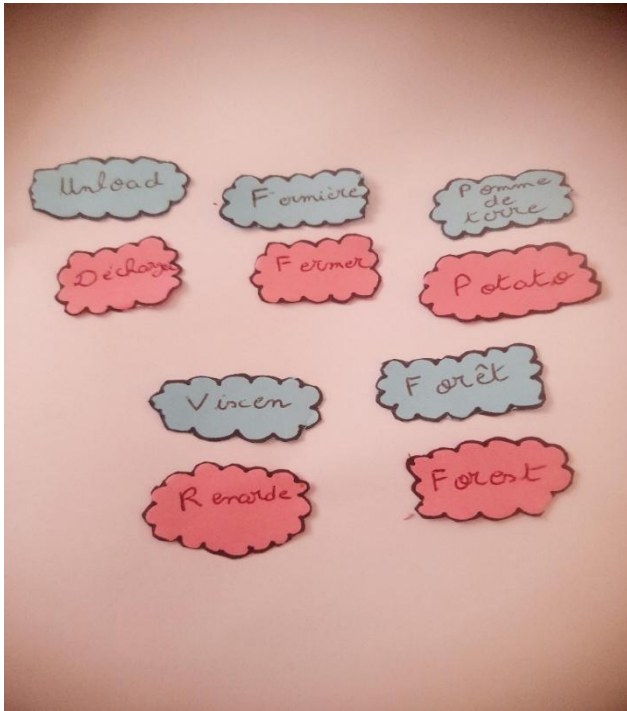


Table des matières:

Introduction	1
Le chapitre théorique: le plurilinguisme et l'enseignement des langue en Algérie	
1. Le plurilinguisme:	5
1.1 La compétence plurilingue:	6
2. L'apprentissage précoce des langues:	7
2.1. Le développement morphosyntaxique:	7
2.2. Le développement phonologique:	8
2.3. Le principe de la « conscientisation »:	9
3. Les approches plurielles dans l'enseignement/apprentissage des langues:	11
3.1. L'éveil aux langues:	11
3.2. La didactique intégrée des langues:	12
3.3. L'intercompréhension:	12
3.4. L'approche interculturelle:	12
4. L'enseignement/apprentissage des langues voisines étrangères:	13
4.1. L'influence de la L2 sur la L3:	14
4.2. La proximité entre le français et l'anglais:	15
4.3. Les stratégies d'enseignement/apprentissage des langues voisines:	16
4.3.1. Les Septs-Tamis de Klein et Stegmann:	16
4.3.2. Les zones de transparence :	18
4.3.3. L'apport de l'image :	19
4.3.4. L'analogie comme procédé d'explication :	20
5. La réalité sociolinguistique en Algérie :	22
5.1. L'arabe standard :	22
5.2. L'arabe dialectal :	22
5.3. Le tamazight :	23
5.4. Le français :	23
5.5. L'anglais :	24
6. Le français et l'anglais dans le système éducatif algérien :	24
Le chapitre méthodologique: jeux de mots et deux langues	
1. La pré-enquête :	28

2.	L'enquête :	28
2.1.	La première expérience :	29
2.2.	La deuxième expérience :	29
3.	L'échantillon :	30
3.1.	Le premier échantillon :	30
3.2.	Le deuxième échantillon :	30
4.	Le corpus :	30
4.1.	Le premier corpus :	30
4.2.	Le deuxième corpus :	31
5.	Les résultats de la première expérience:	31
5.1.	Les mots avec les indices morphosyntaxiques:	32
5.1.1.	Les marques du féminin et le genre des animaux:	32
5.1.2.	Les préfixes:	33
5.1.3.	Les prépositions:	34
5.1.4.	Les accents graphiques :	34
5.1.5.	L'élision.....	35
5.1.6.	Les articles définis et indéfinis :	36
5.1.7.	Les lexèmes anglais :	36
5.2.	Les emprunts :	37
5.3.	Les mots neutres :	38
6.	Les résultats de la deuxième expérience :	41
6.1.	Le son [R] :	41
6.2.	Le son [O] :	42
6.3.	Le son [A]:	43
6.4.	Le son [i] :	43
6.5.	Le son [ch]:	44
6.6.	Le son [gh]:	44
	Conclusion	49
	Bibliographie	53
	Annexes	
	Résumé	

Suite aux enjeux internationaux, l'Algérie a introduit la langue anglaise au cycle primaire en tant que deuxième langue étrangère. Cette nouvelle politique éducative a généré des confusions, des mélanges et des interlangues entre les deux langues voisines, chose qui amène les apprenants à développer des stratégies cognitives pour la reconnaissance de mots français et anglais.

Dans ce travail nous allons se pencher à la compréhension et à l'exploration des stratégies qu'utilisent les apprenants afin de discriminer les vocables français et anglais.

Les mots clés: langues voisines, discrimination, vocabulaire, stratégies, plurilinguisme précoce.

Abstract:

Following international challenges, Algeria introduced the English language in the primary cycle as well as a second foreign language. This new educational policy has generated confusion, mixtures and interlanguages between the two neighboring languages, something which leads learners to develop cognitive strategies for recognizing French and English words.

In this work we will focus on understanding and exploring the strategies that learners use to discriminate between French and English words.

ملخص:

في أعقاب التحديات الدولية، أدخلت الجزائر اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لطفة أجنبية ثانية. وقد أحدثت هذه السياسة التعليمية الجديدة ارتباكاً و اختلاطاً وتداخلاً بين اللغتين المتجاورتين، الأمر الذي دفع المتعلمين إلى تطوير استراتيجيات معرفية للتعرف على الكلمات الفرنسية والإنجليزية. سنركز في هذا العمل على فهم واستكشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتمييز بين الكلمات الفرنسية والإنجليزية.