

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**

**FACULTE** Des lettres et des langues

**DEPARTEMENT** DE FRANCAIS

**N°** : .....



**DOMAINE:**Lettres et langues étrangères

**FILIÈRE** : langue française

**OPTION:**Didactique de FLE

**Mémoire présenté pour l'obtention Du diplôme**  
**de Master Académique**

**Par : GHERAB Reguia Menar et GHACHAM Yassmine**

**Intitulé :**

**L'intégration de la langue anglaise chez les**  
**apprenants de 4<sup>e</sup> année primaire**  
**Analyse des pratiques et des effets**  
**pédagogiques dans quelques écoles primaires de**  
**M'Sila**

**Soutenu devant le jury composé de:**

| Nom et prénom de l'enseignant | Université        |            |
|-------------------------------|-------------------|------------|
|                               | Université .....  | Président  |
| Pr kharchi lakhdar            | Université ... .. | Rapporteur |
|                               | Université ... .. | Examineur  |

**Année universitaire : 2025 /2026**

# Remerciements



Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à  
notre encadreur, **Dr. KHARCHI Lakhder**,  
*pour son accompagnement, ses conseils précieux,  
sa disponibilité et son soutien tout au long  
de la réalisation de ce mémoire.*

Nous adressons également nos sincères remerciements  
aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce  
travail et de consacrer leur temps à sa lecture.

*Leurs remarques et suggestions  
contribueront à enrichir cette recherche.*

À toutes ces personnes, nous exprimons notre  
respectueuse reconnaissance et nos plus vifs remerciements.



# *Dédicace*

---

*Je dédie ce modeste travail à mes très chers parents,  
pour leur amour, leurs sacrifices, leurs encouragements et  
leur soutien indéfectible tout au long de mon parcours.*

---

*À toute ma famille, qui m'a toujours entourée  
d'affection et de confiance.*

---

*À mes amis(es) et à toutes les personnes qui m'ont  
soutenue et encouragée durant mes études.*

---

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

---

*Rokaya*

# *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail,*

*À mes très chers parents, qui ont toujours été une source  
de soutien, de confiance et d'inspiration. Aucun mot  
ne saurait exprimer ma profonde gratitude pour leurs  
sacrifices, leur amour et leurs encouragements  
tout au long de mon parcours.*

*À ma famille, pour son affection, sa présence et  
son soutien dans les moments les plus importants de ma vie.*

*À mes amis(es), qui ont partagé avec moi les joies  
et les difficultés de ces années d'études.*

*Enfin, à toutes les personnes qui ont contribué,  
de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.*

*Yasmine*

## Résumé

L'objectif de la présente étude est de mettre en valeur l'intégration de la langue anglaise chez les apprenants de 4<sup>e</sup> année primaire dans la wilaya de M'Sila, en procédant à l'analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre sur le terrain et des effets de cette introduction précoce dans un contexte trilingue arabe – français – anglais. S'appuyant sur une méthodologie qualitative et descriptive fondée sur des entretiens semi-directifs conduits auprès d'enseignants d'arabe, de français et d'anglais, de directeurs d'école et de parents d'élèves dans trois établissements primaires de la wilaya, les résultats révèlent que l'anglais est perçu par les différents acteurs éducatifs de manière globalement positive : il suscite la motivation des élèves et contribue de façon progressive au développement de leurs compétences linguistiques. Toutefois, des difficultés réelles ont été relevées, notamment la confusion phonologique et lexicale entre le français et l'anglais, ainsi que le risque de surcharge cognitive lié à l'apprentissage simultané de plusieurs langues dans un programme scolaire déjà dense. Ces résultats soulignent la nécessité d'un accompagnement pédagogique structuré, d'une formation adéquate des enseignants et d'une organisation cohérente des horaires pour garantir l'efficacité de cette réforme linguistique et préserver l'équilibre entre les langues du système éducatif algérien.

**Mots-clés** : langue anglaise, enseignement primaire, plurilinguisme, didactique des langues, interférences linguistiques, compétences linguistiques, Algérie, M'Sila.

## Abstract

The aim of this study is to examine the integration of the English language among fourth-grade primary school learners in the wilaya of M'Sila, Algeria, by analysing the pedagogical practices implemented in the field and the effects of this early introduction within a trilingual Arabic – French – English context. Drawing on a qualitative and descriptive methodology based on semi-structured interviews conducted with teachers of Arabic, French, and English, school principals, and parents in three primary schools in the wilaya, the results show that English is perceived by the various educational stakeholders in an overall positive manner: it generates motivation among pupils and contributes progressively to the development of their linguistic competences. However, real difficulties were identified, in particular phonological and lexical confusion between French and English, as well as the risk of cognitive overload

associated with the simultaneous learning of several languages within an already dense curriculum. These findings underline the need for structured pedagogical support, adequate teacher training, and a coherent timetable organisation in order to ensure the effectiveness of this linguistic reform and to preserve the balance between the languages present in the Algerian educational system.

**Keywords:** English language, primary education, multilingualism, language didactics, linguistic interference, linguistic competences, Algeria, M'Sila.

## ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز واقع إدماج اللغة الإنجليزية لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي في ولاية المسيلة، وذلك من خلال تحليل الممارسات البيداغوجية المعتمدة في الميدان وفحص الآثار التربوية الناجمة عن تدريس هذه اللغة مبكراً في سياق لغوي ثلاثي الأبعاد يجمع بين العربية والفرنسية والإنجليزية. اعتمدت الدراسة منهجاً وصفيّاً كميّاً قائماً على مقابلات نصف موجهة أجريت مع أساتذة اللغات العربية والفرنسية والإنجليزية، ومديري مدارس، وأولياء أمور التلاميذ في ثلاث مؤسسات ابتدائية بالولاية. وقد كشفت النتائج أن اللغة الإنجليزية تحظى بتقبّل إيجابي عام لدى مختلف الفاعلين التربويين؛ إذ تُسهم في تحفيز المتعلمين وتطوير كفاءاتهم اللغوية بصورة تدريجية. غير أن ثمة صعوبات حقيقية رُصدت على أرض الواقع، أبرزها الخلط الصوتي والمعجمي بين الفرنسية والإنجليزية، فضلاً عن مخاطر الإرهاق الذهني المرتبط بالتعلم المتزامن لعدة لغات في ظل برنامج دراسي مكثّف أصلاً. وتُبرز هذه النتائج الحاجة الماسة إلى دعم بيداغوجي منظم، وتكوين ملائم للأساتذة، وإعادة تنظيم التوقيت المدرسي، بما يكفل نجاعة هذا الإصلاح اللغوي ويصون التوازن بين اللغات في المنظومة التربوية الجزائرية.

**الكلمات المفتاحية:** اللغة الإنجليزية، التعليم الابتدائي، التعددية اللغوية، ديداكتيك اللغات، التداخل اللغوي، الكفاءات اللغوية، الجزائر، المسيلة.

## Table des matières

**Remerciements**

**Dédicaces**

**Résumé**

**Introduction générale .....p10**

**CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....**

Introduction du chapitre.....p15

1.1 La situation sociolinguistique en Algérie.....p15

1.2 Le plurilinguisme en Algérie .....p16

1.2.1 L'arabe classique.....p16

1.2.2 L'arabe algérien (dialectal).....p17

1.2.3 Le tamazight.....p17

1.2.4 Le français.....p18

1.2.5 L'anglais.....p18

1.3 La politique linguistique en Algérie.....p18

1.4 Fondements théoriques de l'enseignement précoce des langues étrangères.....p20

1.5 L'alternance codique : définition et enjeux.....p21

Conclusion du chapitre.....p22

**CHAPITRE II : CADRE PRATIQUE ET ANALYSE DE TERRAIN**

Introduction du chapitre.....p24

2.1 Présentation du corpus.....p24

2.2 Objectifs de l'enquête.....p25

2.3 Méthodologie de la recherche.....p25

2.4 Présentation du terrain d'enquête.....p26

2.5 Description des participants.....p27

|                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------|------------|
| <b>2.6 Analyse et interprétation des données.....</b>     | <b>p28</b> |
| 2.6.1 Analyse qualitative des entretiens.....             | p60        |
| 2.6.2 Analyse quantitative des positions.....             | p61        |
| 2.6.3 Discussion des résultats.....                       | p62        |
| 2.6.4 Interprétation sociolinguistique et didactique..... | p62        |
| 2.6.5 Recommandations pédagogiques.....                   | p63        |
| Conclusion du chapitre.....                               | p64        |
| Conclusion.....                                           | p66        |
| Références biographiques .....                            | p70        |
| Annexes.....                                              | p73        |



# *Introduction*



# Introduction générale

---

Depuis quelques décennies, l'enseignement des langues étrangères connaît de profondes transformations sous l'effet des évolutions sociales, économiques, technologiques et culturelles des sociétés contemporaines. D'un côté, les échanges internationaux se sont considérablement intensifiés et élargis ; de l'autre, la mondialisation a rendu indispensable la maîtrise de plusieurs langues pour permettre aux individus d'accéder aux savoirs scientifiques, de réaliser des mobilités académiques et professionnelles, et de s'insérer dans les dynamiques d'un monde de plus en plus interconnecté. En conséquence, de nombreux systèmes éducatifs ont révisé leurs politiques linguistiques, accordant une place croissante à l'enseignement précoce des langues étrangères comme levier de modernisation et d'ouverture.

L'Algérie n'échappe pas à cette dynamique mondiale. Confrontée à une situation sociolinguistique singulière où coexistent l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight et le français, la société algérienne constitue un espace de contact permanent entre plusieurs systèmes linguistiques, notamment au sein de ses établissements scolaires. Cette pluralité de langues, héritée d'une histoire longue et complexe, cristallise la problématique de l'enseignement des langues étrangères que se pose l'institution scolaire algérienne dans l'horizon des réformes engagées par les pouvoirs publics depuis l'indépendance.

L'une des réformes les plus significatives de ces dernières années a été la décision du président Abdelmadjid Tebboune d'introduire l'anglais dès la troisième année primaire, à partir de l'année scolaire 2022-2023. Cette mesure, appliquée immédiatement par le ministère de l'Éducation nationale, traduit la volonté politique d'inscrire l'Algérie dans la mondialisation et de préparer les jeunes générations à accéder aux savoirs scientifiques et technologiques dont l'anglais est devenu l'outil linguistique dominant à l'échelle internationale. Allouer davantage de temps à l'enseignement de l'anglais dès le jeune âge apparaît ainsi comme une réponse aux exigences d'un monde globalisé.

Cependant, si la place de l'anglais dans les domaines de la recherche scientifique, de l'innovation technologique et de la communication internationale justifie cette orientation, bon nombre de questions se posent quant aux effets réels de cette décision sur les jeunes apprenants. Va-t-on ajouter une troisième langue étrangère à un environnement éducatif déjà plurilingue sans risquer de fragiliser les

## Introduction générale

---

acquis en arabe et en français ? L'introduction précoce de l'anglais est-elle adaptée aux capacités cognitives des élèves du primaire ? Des chercheurs spécialistes de l'acquisition des langues et des sciences cognitives soulignent en effet les risques de surcharge cognitive, d'interférences linguistiques et de difficultés d'adaptation que peut engendrer une introduction prématurée d'une langue étrangère supplémentaire dans le parcours scolaire de l'enfant.

Il apparaît dès lors opportun d'examiner les effets concrets de cette réforme sur les apprenants du cycle primaire, ainsi que les pratiques pédagogiques mises en œuvre sur le terrain. Ce qui nous intéresse dans la présente recherche, c'est de saisir comment cette réforme est perçue par les différents acteurs éducatifs — enseignants, directeurs d'école et parents d'élèves — et d'identifier ses effets sur le développement des compétences linguistiques des apprenants dans un contexte trilingue arabe – français – anglais.

La présente recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et plus spécifiquement dans la réflexion menée autour de l'enseignement précoce des langues étrangères. Elle entend mettre en lumière le cas de l'intégration de l'anglais chez les apprenants de 4<sup>e</sup> année primaire dans la wilaya de M'Sila, en analysant à la fois les représentations des acteurs éducatifs et les effets pédagogiques observés depuis la mise en place de cette réforme.

À cet égard, notre problématique se formule ainsi :

Dans quelle mesure l'intégration de la langue anglaise en 4<sup>e</sup> année primaire dans la wilaya de M'Sila influence-t-elle les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves dans un contexte trilingue arabe – français – anglais ?

De cette problématique centrale découlent les questions de recherche suivantes :

- Quelle est la réalité du plurilinguisme dans le contexte scolaire algérien et plus particulièrement dans la wilaya de M'Sila ?
- Quelles sont les raisons qui ont conduit à l'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire en Algérie ?
- Comment les enseignants, les directeurs d'établissement et les parents perçoivent-ils cette réforme ?
- Quels effets pédagogiques cette réforme a-t-elle produits sur les apprentissages des

# Introduction générale

---

élèves depuis son introduction ?

Pour répondre à ces questions, nous avons sélectionné plusieurs indicateurs : la motivation des élèves, appréhendée à travers leur participation orale et écrite en classe et l'enthousiasme décrit par les enseignants et les parents ; la confusion linguistique relevée dans les productions écrites et orales des apprenants ; et la rentabilisation des outils pédagogiques évaluée selon la disponibilité des manuels, la formation reçue par les enseignants et le volume horaire hebdomadaire consacré à l'anglais.

Sur cette base, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'introduction simultanée du français et de l'anglais en cycle primaire génère des interférences linguistiques significatives chez les apprenants, notamment aux niveaux phonologique et lexical, en raison de la proximité graphique de l'alphabet latin commun aux deux langues.
- L'intégration de l'anglais en 4<sup>e</sup> année primaire entraîne une surcharge cognitive pour les élèves, dans la mesure où le programme scolaire n'a pas été adapté en conséquence, fragilisant ainsi les acquis en arabe et en français.
- Malgré les difficultés d'ordre organisationnel et pédagogique, les élèves et leurs familles perçoivent l'anglais de manière positive, le considérant comme une langue plus accessible et plus motivante que le français, ce qui favorise l'engagement des apprenants.

La présente recherche répond à plusieurs objectifs complémentaires : analyser la situation sociolinguistique de l'Algérie et situer l'introduction de l'anglais dans son contexte historique et politique ; comprendre les raisons qui ont présidé à l'introduction de l'anglais à l'école primaire ; recueillir les représentations des différents acteurs de l'école (enseignants, directeurs, parents d'élèves) face à cette réforme ; identifier les phénomènes d'interférence linguistique et d'alternance codique générés par cette triple exposition langagière ; et dégager des recommandations didactiques pour améliorer les conditions d'enseignement de l'anglais en contexte trilingue.

Pour vérifier la validité de nos hypothèses, nous avons mené une étude de terrain dans trois écoles primaires de la wilaya de M'Sila : Bouras Abderrahmane, Djadi Dilmi et Mohamed Aïd Al Khalifa. Ce choix nous a conduits à rencontrer

## **Introduction générale**

---

directeurs d'établissement, enseignants de diverses disciplines (arabe, français, anglais) et parents d'élèves, afin de recueillir des données représentatives de la réalité vécue depuis la mise en place de l'anglais à l'école primaire. La méthodologie adoptée est qualitative et descriptive, fondée sur des entretiens semi-directifs enregistrés, transcrits et analysés selon une grille sociolinguistique et didactique.

Enfin, le présent mémoire est structuré en deux parties complémentaires. La première partie, théorique, est consacrée à la situation sociolinguistique de l'Algérie, au plurilinguisme et à la politique linguistique nationale, ainsi qu'aux fondements didactiques de l'enseignement précoce des langues étrangères. La seconde partie, pratique, présente le corpus d'entretiens, son analyse thématique et sociolinguistique, et la discussion des résultats obtenus à la lumière des hypothèses de départ.



# *Cadre théorique*

# Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel

---

## Introduction du chapitre

Dans le cadre de notre recherche sur l'intégration de l'anglais en 4<sup>e</sup> année primaire dans la wilaya de M'Sila, il est nécessaire de situer cette réforme dans son contexte théorique et sociolinguistique. L'Algérie se distingue par une diversité linguistique héritée de son histoire, où coexistent l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight, le français et, plus récemment, l'anglais. Cette pluralité de langues, étudiée par Taleb-Ibrahimi (1997), Chachou (2023) et Sbaa (2012), reflète une dynamique sociale et culturelle où chaque langue occupe un rôle spécifique selon les contextes d'usage. Le présent chapitre vise à analyser cette situation linguistique, à présenter les langues adaptées à l'enseignement primaire et à discuter des enjeux liés à l'ajout de l'anglais dans le système éducatif algérien.

### 1.1 La situation sociolinguistique en Algérie

L'Algérie possède un paysage linguistique d'une grande richesse, forgé par une histoire pluriséculaire où se sont succédé diverses langues et influences. Le tamazight constitue le socle originel, présent depuis l'Antiquité et toujours vivant dans plusieurs régions du pays (Chachou, 2023). Durant les périodes carthaginoise et romaine, le punique, le latin et le grec ont marqué la vie linguistique, notamment à travers le commerce et l'administration (Ali-Bencherif, 2024). À partir du VII<sup>e</sup> siècle, l'arabe classique s'impose comme langue de religion, de culture et d'administration, tandis que l'arabe dialectal se développe comme langue de communication quotidienne, en interaction constante avec le tamazight (Taleb-Ibrahimi, 1997). Sous la domination ottomane, le turc introduit quelques emprunts lexicaux, mais sans implantation durable.

Avec la colonisation française en 1830, le français devient la langue dominante dans l'administration, l'enseignement et les sciences, et conserve une place importante même après l'indépendance en 1962, malgré les politiques d'arabisation (Calvet, 1993). Dans ses travaux, Rabah Sbaa rappelle que « la situation linguistique en Algérie est marquée par une pluralité de langues en contact, où l'arabe dialectal, le français et désormais l'anglais coexistent dans des usages quotidiens et institutionnels » (Sbaa, 2012). Cette remarque met en évidence la complexité du paysage linguistique algérien et la nécessité de prendre en compte les représentations sociales des langues dans toute réforme éducative.

La reconnaissance du tamazight comme langue nationale en 2002 puis officielle

# Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel

---

en 2016 a consacré la diversité culturelle et linguistique du pays (Taleb-Ibrahimi, 1997). Enfin, en 2022, le président Abdelmadjid Tebboune annonce l'introduction de l'anglais dès la troisième année primaire, réforme appliquée immédiatement par le ministère de l'Éducation nationale (Chachou, 2023). Cette décision traduit une volonté politique d'ouverture vers la mondialisation et de modernisation du système éducatif, mais elle suscite également des débats sur ses effets pédagogiques et sociolinguistiques.

Ainsi, l'Algérie se présente aujourd'hui comme un espace plurilingue, où coexistent l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight, le français et désormais l'anglais, chacun occupant un rôle spécifique selon les contextes sociaux, éducatifs et institutionnels.

## 1.2 Le plurilinguisme en Algérie

L'Algérie est considérée comme l'un des plus vastes pays du monde, avec une superficie dépassant les deux millions de km<sup>2</sup> et une population avoisinant les 44 millions d'habitants. Cette étendue géographique et cette diversité humaine expliquent naturellement la richesse et la variété de son paysage linguistique. Comme le souligne Taleb-Ibrahimi (2006 : 208), « *le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières – du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord* ».

Cette affirmation met en évidence que la diversité linguistique algérienne est le résultat d'une histoire longue et complexe, où chaque langue a laissé une empreinte durable.

**1.2.1 L'arabe classique**, parfois appelé arabe standard ou moderne, est la langue officielle de l'État. Il est surtout présent dans les contextes formels : administrations, médias, école et presse écrite. Il constitue également la langue du Coran, ce qui lui confère une dimension religieuse et culturelle centrale.

Taleb-Ibrahimi (1997) affirme que l'arabe classique est « *une langue de prestige, langue de l'État et de la religion, mais rarement utilisée dans les échanges quotidiens* ». Cela montre que son rôle est surtout institutionnel et symbolique, loin des pratiques langagières ordinaires.

Chachou (2023) le définit comme « *un instrument de communication officiel et un symbole identitaire* ». Cette définition insiste sur sa fonction politique et culturelle,

# Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel

---

qui dépasse l'usage quotidien pour incarner l'unité nationale.

## 1.2.2 L'arabe algérien (dialectal)

Ravel (2013 : 5) décrit l'arabe algérien comme « *une langue vivante utilisée quotidiennement par les interlocuteurs dans tous les comportements de la société et les dialogues familiaux ou autres* ». Cette observation confirme qu'il s'agit de la véritable langue de socialisation et de proximité.

Kerras et Baya (2017 : 36) précisent que « *les textes publicitaires, les annonces dans les journaux, les communications dans les réseaux sociaux et les messages téléphoniques se font en partie en algérien* ». Cela illustre que le dialecte dépasse l'oralité et s'impose aussi dans l'écrit moderne.

Sbaa (2012) rappelle que l'arabe dialectal est « *une langue de proximité qui coexiste avec le français et désormais l'anglais dans les usages quotidiens et institutionnels* ». Cette définition met en évidence son rôle central dans le contact linguistique et le plurilinguisme algérien.

## 1.2.3 Le tamazight

Ali-Bencherif (2024) définit le tamazight comme « *une langue identitaire, porteuse d'histoire et de culture, qui a longtemps été marginalisée avant d'être institutionnalisée* ». Cela souligne son importance dans la mémoire collective et son évolution vers une reconnaissance officielle.

Taleb-Ibrahimi (1997) le considère comme « *une langue de résistance et de revendication identitaire* ». Cette vision montre que le tamazight est aussi un symbole politique et culturel.

Chachou (2023) ajoute que le tamazight est « *une langue maternelle pratiquée dans plusieurs régions et désormais intégrée dans le système éducatif* ». Cette définition insiste sur son passage progressif de l'oralité familiale à l'enseignement formel.

## 1.2.4 Le français

Calvet (1993) définit le français en Algérie comme « *une langue de savoir et de modernité, héritée de la colonisation mais indispensable dans les domaines scientifiques et techniques* ». Cela met en avant son rôle fonctionnel et incontournable.

Taleb-Ibrahimi (1997) le décrit comme « *une langue étrangère omniprésente dans l'université et les sciences* ». Cette remarque montre qu'il reste dominant dans les filières techniques et scientifiques.

# Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel

---

Sbaa (2012) souligne que le français « coexiste avec l'arabe dialectal et l'anglais dans les usages institutionnels ». Cette définition confirme son rôle dans le plurilinguisme actuel et son importance dans les pratiques éducatives.

## 1.2.5 L'anglais

Sbaa (2012) affirme que l'anglais est « *une langue en expansion, introduite dans l'enseignement pour répondre aux besoins de mondialisation et de modernisation* ». Cela met en avant son rôle stratégique dans l'ouverture internationale.

Chachou (2023) le décrit comme « *la langue internationale de la science et de la technologie, désormais enseignée dès le primaire* ». Cette définition insiste sur son importance dans l'accès aux savoirs scientifiques.

Ali-Bencherif (2024) précise que l'anglais est « *une langue d'avenir, mais dont l'intégration doit être accompagnée pour éviter surcharge et interférences* ». Cela montre que son introduction pose des défis pédagogiques et organisationnels.

## 1.3 La politique linguistique en Algérie

L'ajout de l'anglais au cycle primaire en Algérie, décidé en juillet 2022 par le président Abdelmadjid Tebboune et immédiatement appliqué par le ministère de l'Éducation nationale, représente une réforme linguistique majeure qui s'inscrit dans une longue histoire de politiques éducatives et identitaires. Cette orientation traduit la volonté de l'État d'adapter le système éducatif aux exigences de la mondialisation et de renforcer la place de l'Algérie dans les échanges scientifiques et technologiques. Sur le plan pédagogique, Chachou (2023) rappelle que « *l'anglais est désormais enseigné dès le primaire comme langue internationale de la science et de la technologie* ». Cela montre que l'objectif principal est de préparer les élèves à accéder plus tôt aux savoirs scientifiques et techniques, en leur donnant les outils nécessaires pour s'inscrire dans un monde globalisé. Toutefois, cette réforme soulève des défis liés à la formation des enseignants, à l'adaptation des programmes et à la gestion des horaires, comme le souligne Ali-Bencherif (2024) lorsqu'il affirme que « *l'intégration de l'anglais doit être accompagnée pour éviter surcharge et interférences* ». Cela révèle que l'efficacité de cette politique dépendra de la capacité du système éducatif à équilibrer l'apprentissage des langues sans fragiliser l'arabe ou le français.

Sur le plan sociolinguistique, l'introduction de l'anglais accentue la complexité du plurilinguisme algérien. Sbaa (2012) note que « *la situation linguistique en Algérie est marquée par une pluralité de langues en contact, où l'arabe dialectal, le français*

# Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel

---

*et désormais l'anglais coexistent dans des usages quotidiens et institutionnels* ». Cette remarque met en évidence que l'anglais ne vient pas remplacer les autres langues, mais s'ajoute à elles, renforçant la diversité linguistique et les pratiques hybrides. Dans ce contexte, les représentations sociales des langues jouent un rôle essentiel, car l'anglais est perçu comme une langue d'avenir, tandis que le français conserve son statut de langue de savoir et que le tamazight reste un symbole identitaire.

Les enjeux politiques sont également déterminants. Calvet (1993) rappelle que *« toute politique linguistique est un choix idéologique qui reflète une orientation culturelle et sociale »*. L'introduction de l'anglais au primaire traduit ainsi une volonté politique d'inscrire l'Algérie dans la mondialisation et de renforcer son ouverture internationale. Comme le souligne Chachou (2023), cette réforme est une stratégie visant à moderniser le système éducatif et à répondre aux exigences économiques et technologiques du monde contemporain.

Enfin, les perspectives de cette réforme sont multiples. Sbaa (2012) considère que *« l'anglais est une langue en expansion qui répond aux besoins de modernisation et de mondialisation »*. Cette vision ouvre la perspective d'une meilleure insertion des jeunes générations dans les réseaux scientifiques et technologiques internationaux. Cependant, Ali-Bencherif (2024) rappelle que *« l'avenir du plurilinguisme algérien dépendra de l'équilibre entre les langues en présence et de la capacité du système éducatif à gérer cette diversité »*. Cela signifie que l'anglais peut enrichir le paysage linguistique algérien, mais seulement si son introduction se fait en harmonie avec l'arabe, le tamazight et le français.

Ainsi, l'ajout de l'anglais au primaire ne se limite pas à une réforme éducative : il traduit des enjeux pédagogiques, sociolinguistiques et politiques, tout en ouvrant des perspectives liées à la recherche scientifique et à la mobilité internationale. Maîtriser l'anglais permettra aux jeunes Algériens non seulement d'accéder aux savoirs mondiaux, mais aussi de voyager, d'échanger et de participer activement aux dynamiques culturelles et économiques de la mondialisation.

## 1.4 Fondements théoriques de l'enseignement précoce des langues étrangères

L'introduction de l'anglais dès le primaire ne peut être analysée sans prendre appui sur les travaux fondateurs relatifs à l'acquisition des langues étrangères et au développement cognitif de l'enfant plurilingue. Plusieurs théories majeures éclairent,

## **Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel**

---

en effet, les enjeux pédagogiques et cognitifs liés à l'enseignement simultané de plusieurs langues à un jeune âge.

### **a) La théorie de l'acquisition de Krashen (1982)**

Stephen Krashen (1982) distingue deux processus distincts dans le développement linguistique : l'acquisition, processus naturel et inconscient qui se produit par exposition spontanée à la langue dans des situations authentiques de communication, et l'apprentissage, processus conscient et formé qui passe par l'enseignement explicite de règles. Selon lui, l'acquisition est le mécanisme le plus efficace, en particulier chez le jeune enfant dont la plasticité cognitive favorise l'intégration naturelle des structures linguistiques. En contexte scolaire algérien, cette distinction est fondamentale : l'anglais introduit au primaire relève davantage de l'apprentissage formé que de l'acquisition naturelle, ce qui suppose des méthodes pédagogiques adaptées, ludiques et riches en input oral pour se rapprocher des conditions d'acquisition.

### **b) L'hypothèse d'interdépendance de Cummins (1979)**

Jim Cummins (1979) propose l'hypothèse d'interdépendance linguistique, selon laquelle les compétences développées dans une première langue (L1) constituent un socle sur lequel repose l'apprentissage de toute langue ultérieure (L2, L3). Il postule l'existence d'une compétence langagière sous-jacente commune (CALP : Cognitive Academic Language Proficiency), partageable entre les langues. Ainsi, un enfant qui maîtrise bien l'arabe classique ou le français disposera de meilleures bases pour apprendre l'anglais. Cette hypothèse est particulièrement pertinente dans le contexte algérien : si les acquis en arabe et en français sont fragilisés par la surcharge du programme, l'apprentissage de l'anglais lui-même sera compromis, ce que confirment les témoignages recueillis dans notre enquête.

### **c) Les avantages cognitifs du bilinguisme précoce selon Bialystok (2001)**

Ellen Bialystok (2001) a mis en évidence que les enfants bilingues ou plurilingues développent des avantages cognitifs notables, notamment une meilleure flexibilité mentale, une capacité accrue de contrôle attentionnel et une plus grande conscience métalinguistique — c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur le fonctionnement des langues. Ces compétences favorisent l'apprentissage de langues ultérieures.

# Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel

---

Toutefois, Bialystok souligne que ces bénéfices se réalisent pleinement lorsque chaque langue est suffisamment pratiquée et supportée par un environnement pédagogique adéquat. Dans le cas où les conditions d'enseignement sont insuffisantes — manque de manuels, horaires surchargés, enseignants peu préparés — les effets positifs du plurilinguisme peuvent être annulés par la surcharge cognitive.

## **d) Les risques de surcharge cognitive (Hamers et Blanc, 1989)**

Hamers et Blanc (1989) mettent en garde contre les effets négatifs d'un trilinguisme précoce non encadré. Lorsque l'enfant est exposé simultanément à plusieurs langues sans que son système cognitif ait eu le temps de consolider les acquisitions de base, il peut développer un phénomène de semi-linguisme, c'est-à-dire une maîtrise insuffisante de chacune des langues en présence. Ce risque est amplifié lorsque les langues partagent un même alphabet — comme le français et l'anglais —, car les interférences graphiques et phonétiques sont plus fréquentes. Ce cadre théorique éclaire directement les observations recueillies dans notre enquête de terrain, où plusieurs enseignants ont signalé des confusions entre les lettres W, Y et AY des deux langues chez leurs élèves.

## **1.5 L'alternance codique : définition et enjeux**

L'alternance codique (code-switching) est définie par Grosjean (1982) comme « *la pratique qui consiste à utiliser alternativement deux ou plusieurs langues dans le même échange verbal* ». Il s'agit d'un phénomène naturel et courant dans les communautés plurilingues, qui ne constitue pas un signe de défaillance linguistique mais reflète plutôt la richesse du répertoire langagier du locuteur. On distingue généralement trois formes d'alternance codique : l'alternance inter-phrastique (changement de langue entre les phrases), l'alternance intra-phrastique (insertion d'éléments d'une langue dans une phrase de l'autre) et l'alternance extra-phrastique (insertions de mots isolés ou d'interjections).

Dans le contexte scolaire algérien, l'alternance codique est omniprésente : les enseignants passent fréquemment de l'arabe dialectal au français, et désormais aussi à l'anglais, pour faciliter la compréhension des élèves. Mackey (1976) souligne que ce phénomène témoigne de la vitalité des langues en contact et de leur imbrication dans les pratiques sociales quotidiennes. Weinreich (1953) distingue, quant à lui, l'alternance codique des interférences linguistiques : tandis que l'alternance est un choix délibéré et

## **Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel**

---

contrôlé du locuteur compétent, l'interférence est une intrusion involontaire d'une langue dans une autre, souvent signe d'une maîtrise insuffisante. Cette distinction est essentielle pour interpréter les données collectées dans notre enquête : les « yes » prononcés à la place de « oui » par les élèves relèvent de l'interférence, tandis que les passages arabe-français des enseignants relèvent de l'alternance codique maîtrisée.

### **Conclusion du chapitre**

En somme, l'étude de la situation linguistique en Algérie met en évidence la richesse et la complexité d'un paysage marqué par l'histoire, la culture et les choix politiques. L'arabe classique demeure une langue de prestige et d'institution, l'arabe dialectal s'impose comme langue de proximité et de communication quotidienne, le tamazight incarne une identité culturelle et politique, tandis que le français conserve son rôle de langue de savoir et d'ouverture internationale. L'introduction récente de l'anglais au primaire, décidée en 2022, traduit une volonté de modernisation et d'adaptation aux exigences de la mondialisation. Comme le rappellent Sbaa (2012) et Ali-Bencherif (2024), cette réforme ouvre des perspectives pédagogiques et scientifiques, mais elle soulève aussi des défis liés à l'équilibre entre les langues en présence. Ainsi, la politique linguistique algérienne illustre la tension permanente entre héritage historique, revendications identitaires et ouverture vers l'avenir, et l'ajout de l'anglais apparaît comme une étape décisive dans la construction d'un plurilinguisme adapté aux réalités contemporaines.



### **Introduction du chapitre**

Après avoir présenté dans le premier chapitre le cadre théorique et sociolinguistique de cette recherche, en mettant en lumière la situation plurilingue de l'Algérie, les langues en présence ainsi que les orientations de la politique linguistique nationale, nous abordons à présent le volet pratique de notre étude. Cette partie a pour objectif de confronter les données théoriques aux réalités observées sur le terrain dans la wilaya de M'Sila, afin de mieux comprendre les enjeux liés à l'introduction de la langue anglaise à l'école primaire.

L'analyse s'inscrit dans une perspective à la fois sociolinguistique et didactique. Elle vise à mettre en évidence les représentations des différents acteurs, les effets perçus de cette nouvelle politique éducative ainsi que les défis et les opportunités qu'elle engendre. Chaque entretien fera l'objet d'une analyse détaillée sous forme de sous-section autonome, permettant ainsi de dégager une vision globale et transversale des perceptions et des pratiques observées sur le terrain.

### **2.1 Présentation du corpus**

Le corpus de cette recherche est constitué de neuf entretiens enregistrés dans différentes écoles primaires de la wilaya de M'Sila. Les participants sont des enseignants de diverses disciplines (arabe, français, anglais), des directeurs d'établissement et des parents d'élèves. Tous sont directement concernés par l'introduction de l'anglais en troisième année primaire et ont accepté de partager leurs expériences et leurs perceptions. Les entretiens ont été réalisés dans un cadre institutionnel et scolaire, à l'aide d'un téléphone portable, puis transcrits intégralement afin de permettre une analyse détaillée. La diversité des lieux (classe, cour, bureau administratif) et des profils des participants enrichit le corpus et permet une approche comparative des points de vue recueillis.

### **2.2 Objectifs de l'enquête**

L'enquête menée dans ces établissements poursuit plusieurs objectifs complémentaires. Elle vise d'abord à recueillir les représentations des enseignants concernant l'enseignement simultané du français et de l'anglais, afin de comprendre comment cette réforme est perçue dans le milieu scolaire. Elle cherche également à identifier les difficultés rencontrées par les apprenants, notamment en termes de

surcharge cognitive et de confusion linguistique. Un autre objectif est de relever les manifestations d'interférence entre les deux langues, qu'elles soient phonologiques, lexicales ou syntaxiques. Enfin, l'enquête s'attache à évaluer les effets de cette intégration sur les apprentissages scolaires, en mettant en lumière les réussites, les obstacles et les perspectives d'amélioration.

### **2.3 Méthodologie de la recherche**

La méthodologie adoptée repose sur une approche qualitative et descriptive, centrée sur l'analyse des discours recueillis lors d'entretiens semi-directifs. Ce choix s'explique par la volonté de comprendre en profondeur les représentations et les pratiques des acteurs éducatifs. L'entretien semi-directif a été retenu car il permet de guider la discussion autour de thèmes précis tout en laissant une liberté d'expression aux participants. Les enquêtrices ont préparé un guide d'entretien comportant des questions ouvertes portant sur la perception de l'anglais, les difficultés rencontrées, les effets sur les élèves et les pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Le corpus est constitué de neuf entretiens enregistrés dans trois écoles primaires de la wilaya de M'Sila : Bouras Abderrahmane, Djadi Dilmi et Mohamed Aïd Al Khalifa. Les participants sont des enseignants d'arabe, de français et d'anglais, des directeurs d'école ainsi que des parents d'élèves. Chaque entretien a été réalisé dans un cadre institutionnel (classe, cour, bureau administratif) et enregistré à l'aide d'un téléphone portable de manière secret. Les enregistrements ont ensuite été transcrits intégralement afin de permettre une analyse détaillée.

L'analyse des données s'appuie sur une démarche sociolinguistique et didactique. Dans un premier temps, les verbatims ont été transcrits et organisés selon les thématiques dominantes : motivation des élèves, interférences linguistiques, surcharge cognitive, réception familiale et contraintes institutionnelles. Dans un second temps, une interprétation a été réalisée en confrontant les résultats du terrain aux hypothèses de départ et aux fondements théoriques présentés dans la première partie du mémoire.

### **2.4 Présentation du terrain d'enquête**

#### **2.4.1 Choix des établissements**

Trois écoles primaires ont été retenues :

- 1- École primaire Bouras Abdurahman (M'Sila)

2- École primaire Djadi Dailami (M'Sila)

3- École primaire Mohamed Aïd Al Khalifa (Sidi Aïssa)

### 2.4.2 Tableau de l'échantillon

| Établissement                 | Localisation | Nombre d'élèves | Enseignants |
|-------------------------------|--------------|-----------------|-------------|
| <b>Bouras Abdurahman</b>      | M'Sila       | 594             | 19          |
| <b>Djadi Dailami</b>          | M'Sila       | 580             | 18          |
| <b>Mohamed Aïd Al Khalifa</b> | Sidi Aïssa   | 600             | 20          |

### 2.4.3 Présentation des établissements enquêtés

**1-École primaire Bouras Abdurahman (M'Sila)** Située dans la cité des 500 logements, créée en 1988, elle accueille près de 594 élèves encadrés par 19 enseignants et 12 employés administratifs. Sa superficie est de 4675 m<sup>2</sup>. Implantée en milieu urbain, elle se distingue par une diversité socioculturelle importante, offrant un terrain représentatif pour l'étude de l'introduction de l'anglais.

**2-École primaire Djadi Dailami (M'Sila)** Fondée en 1984 dans la cité des 642 logements, elle accueille environ 580 élèves encadrés par 18 enseignants et 9 administrateurs. Bien que similaire à l'école Bouras Abdurahman, elle se distingue par la provenance variée des élèves issus de différents quartiers, ce qui élargit le champ d'observation.

**3-École primaire Mohamed Aïd Al Khalifa (Sidi Aïssa)** Créée en 2003, elle s'étend sur 3200 m<sup>2</sup> et dispose de neuf salles de classe. Elle accueille environ 600 élèves encadrés par 23 enseignants et une équipe administrative composée d'un directeur, d'un adjoint et d'un inspecteur. Implantée en milieu urbain, elle bénéficie d'infrastructures modernes (eau, gaz, électricité, Internet), ce qui favorise de bonnes conditions d'apprentissage. Son choix se justifie par ses caractéristiques organisationnelles et matérielles, permettant une analyse pertinente de l'introduction de l'anglais.

## 2.5 Description des participants

Le tableau ci-dessous présente les principaux éléments descriptifs des enregistrements :

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

| Code | Fonction                    | Lieu                                               | Horaire          | Durée    |
|------|-----------------------------|----------------------------------------------------|------------------|----------|
| A1   | Enseignante d'arabe         | École Bouras Abderrahmane (classe)                 | 10h30 matin      | 5 min 08 |
| A2   | Directeur d'école           | École Djadi Dilmi (bureau administratif)           | 10h00 matin      | 9 min 30 |
| A3   | Enseignante d'anglais       | École Bouras Abderrahmane (classe)                 | 10h30 matin      | 5 min 00 |
| A4   | Enseignant Hamid (français) | École Bouras Abderrahmane (classe 5 <sup>e</sup> ) | 11h00 matin      | 5 min 42 |
| A5   | Parent                      | École Bouras Abderrahmane (cour)                   | 10h:00 matin     | 2 min 48 |
| A6   | Enseignante d'arabe         | École Bouras Abderrahmane (cour)                   | 9h30 matin       | 1 min 45 |
| A7   | Enseignante de français     | École Bouras Abderrahmane (classe)                 | 10h30 matin      | 1 min 53 |
| A8   | Parent d'élève              | École Mohamed El Aid (Sidi Aïssa)                  | 14h00 après-midi | 3 min 00 |
| A9   | Enseignante d'anglais       | École Mohamed El Aid (Sidi Aïssa)                  | 14h30 après-midi | 4 min 00 |

### 2.6 Analyse et interprétation des données

**Étapes d'analyse:** Pour chaque audio, l'analyse suivra une grille homogène :

- Présentation du corpus : contexte, durée, participants.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

- Description de la situation de communication : déroulement des échanges, organisation conversationnelle.
- Identification des participants : rôle et statut des interlocuteurs.
- Transcription des interactions : extraits significatifs.
- Analyse thématique et sociolinguistique
- Interprétation des résultats : attitudes, représentations, effets pédagogiques.

### Audio1 : Enseignante d'arabe

#### La transcription auditive

R: Bonjour.

En(arabe) : Bienvenue, bienvenue.

Y : Que la paix et la miséricorde soient sur vous.

R : Et sur vous la paix et la miséricorde.

Y : Comment allez-vous ?

En: Bien.

R : Vous enseignez le français ?

En : Non, non, l'arabe.

Y : L'arabe ?

En : Oui, l'arabe.

R : Nous faisons un mémoire dont le sujet porte sur l'anglais qu'on leur a ajouté.

En : Oui, oui.

Y : Est-ce que vous avez rencontré des difficultés pour faire comprendre les élèves, vous avez trouvé beaucoup de difficultés ?

En : Oui, j'ai eu des problèmes, surtout quand ils ont ajouté en même temps le français et l'anglais — les lettres se sont mélangées et ils ne font plus la différence entre les deux.

R : Oui.

En : Et en plus, ils se sont retrouvés à apprendre les deux en même temps, c'est vraiment beaucoup pour eux.

Y : C'est vraiment difficile pour vous ?

En : Oui, vraiment. Et de toute façon, le programme est déjà très chargé.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

R : Oui, ils continuent à rajouter des choses.

En : Vraiment. Et quand ils ont ajouté le français en même temps que l'anglais, ça leur a causé des difficultés.

R : Oui.

En : Oui, ils ne distinguent plus l'un de l'autre. Parfois c'est au niveau des lettres, parfois au niveau du vocabulaire.

Y : Il leur arrive de mélanger, de parler en français ou en anglais ou en arabe ?

En : Oui, oui, ils mélangent.

Y : Ils font des insertions.

En: Ils utilisent des termes d'une langue dans l'autre.

R : Et les résultats, comment les as-tu trouvés ?

Y : Est-ce que quand ils ont ajouté l'anglais, est-ce que ça a posé un problème avec l'arabe ?

En : Eux, en première année, ils n'ont pas fait d'examen.

R : Ah bon.

En : Ils ont fait seulement une évaluation, et ils ne savaient pas encore.

R: On ne voit pas encore.

Y : Ils ne savent pas encore.

En : On ne sait pas encore. Et avec le professeur d'anglais ou de français, ils ne parlent pas de la même façon.

Y : Le même problème.

R : Beaucoup de difficultés. Comment avez-vous accueilli cette décision — pour ou contre ?

R : Moi je suis contre, complètement contre.

Y : Surtout quand ils leur ont ajouté ça.

En : On aurait dû les introduire à l'anglais d'abord — l'anglais qui est plus facile.

Y : Oui.

En : Et même ceux qui ont accepté l'anglais l'ont trouvé meilleur que le français.

En : Ils préfèrent l'anglais au français, c'est mieux que le français.

R : Oui.

En : Le français est difficile.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

Y : Vraiment.

En : Le français, normalement, devrait être enseigné en 4<sup>e</sup> année.

Y : Oui, pour qu'il y ait une progression.

En : Comme ça, ça serait adapté et progressif, et ça ne pèserait pas sur les élèves. Mais ce qu'on observe, c'est que ça a eu une influence sur leur langue arabe — certains sont pourtant excellents mais ils sont revenus en arrière.

Y : C'est vrai.

En : Oui, les matières se sont mélangées pour eux. Et en plus...

Y : Tu dis que les matières les ont submergés.

R : Ah.

En : Oui.

Y : Le programme.

En : Le programme est déjà surchargé, et les élèves n'étaient pas à l'aise avec le français comme langue, de toute façon.

Y : Oui.

En : La langue anglaise, ils l'aiment.

R : Même celle-là, ils la vivent dans leur vie quotidienne. Mais le français, tu vois, on a des difficultés avec lui jusqu'au lycée, jusqu'à l'université.

R : C'est vrai, c'est vrai.

En : Les difficultés accompagnent les élèves jusqu'à l'université.

En : Ce sont ces problèmes que l'on peut signaler.

R : Prenez soin de vous.

En : Il aurait été préférable que le ministère nous écoute — nous qui sommes sur le terrain, nous qui voyons ce qui se passe — au lieu de faire des lois sans regarder les conséquences.

Y : Ils ont décidé sans plus.

En : Ce n'est pas comme ça.

Y : C'est vrai.

Y : C'est vrai.

En : On éduque, on enseigne, et quand on arrive quelque part, on tombe dans d'autres problèmes.

R : C'est vrai.

En : Oui, il vaudrait mieux que quelqu'un prenne cela en considération.

Y : C'est vrai.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

En : Tu vois, ils prennent parfois ces décisions — peut-être que ce qui convient à d'autres sociétés ne convient pas ici. Regarde, M'Sila n'est pas comme Alger.

R : C'est vrai.

En : À Alger, tu trouves que ces langues marchent bien.

Y : Surtout le français.

En : Ils le parlent.

R : Ils y sont habitués.

En : Même dans leur vie quotidienne, ils l'utilisent. Mais ici, on ne peut pas appliquer ces mêmes lois.

Y : C'est vrai.

En : Même dans les villages ici, les gens ne l'ont pas adopté.

Y : Ils ne lui accordent pas d'importance.

En : L'arabe, ils ne le maîtrisent pas encore, et en plus on leur donne le français et l'anglais — ça ne vient pas de la bonne manière. Au moins, qu'ils maîtrisent d'abord l'anglais, et ensuite j'ajouterai une autre langue. En leur donnant le français et l'anglais en même temps, on les surcharge.

Y : Ils sont petits pour ça.

En : Wallah, parfois ils viennent dire 'oui' et 'yes' en même temps.

R : Ils disent 'oui' et puis 'yes'.

En : Oui.

Y : Nous, on nous l'a beaucoup dit aussi.

R : Ça crée des problèmes.

En : Oui, des problèmes. Moi aussi, j'en souffre.

Y : Que Dieu vous donne la force, inch'Allah. Prenez soin de vous, merci.

En : Merci, merci.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé dans une classe de 4<sup>e</sup> année primaire à l'école Bouras Abderrahmane (500 logements, M'Sila) à 10h30 du matin. Il dure 5 minutes et 8 secondes. Les participants sont une enseignante d'arabe (En) et deux enquêtrices (R et Y). La situation est institutionnelle et pédagogique : discussion sur l'introduction de l'anglais en parallèle du français. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en français et en anglais.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par des salutations rituelles, puis les étudiantes introduisent le thème : l'impact de l'anglais ajouté au programme. La professeure décrit les difficultés rencontrées par les élèves, notamment la confusion entre les lettres et les termes en français et en anglais, ainsi que la surcharge du programme. La communication est interactive, avec relances des enquêtrices et réponses détaillées de l'enseignante. La clôture se fait par des remerciements et des vœux.

### Identification des participants

- 👉 **En** : Enseignante d'arabe, témoin direct des effets de la réforme.
- 👉 **R et Y** : enquêtrices, étudiantes de master, qui orientent la discussion par des questions.
- 👉 **Le rôle de l'enseignante est central** : elle exprime son expérience vécue dans la classe et son jugement critique sur la réforme.

### Déroulement du corpus

**-Ouverture** : l'entretien commence par des formules rituelles (« S'bah el khir », « el salamo walrahma ») qui installent un cadre de respect et de convivialité.

**-Développement** : l'enseignante expose les difficultés rencontrées par les élèves. Elle insiste sur la confusion entre les lettres françaises et anglaises, et sur la surcharge du programme (« barnamaj mokhathaf »). Les enquêtrices relancent par des questions pour approfondir son témoignage.

**-Clôture** : l'échange se termine par des remerciements et des vœux (« rabi ygadrik inchalah », « chokran »), marquant la fin de l'entretien dans un cadre institutionnel.

**-Thématique dominante** : la surcharge cognitive et la confusion linguistique provoquées par l'introduction simultanée du français et de l'anglais en primaire.

### Analyse :

L'entretien enregistré à 10h30 du matin dans une classe de 4<sup>e</sup> année primaire s'ouvre par des salutations rituelles qui instaurent un climat de respect et de convivialité entre les enquêtrices et l'enseignante. Le développement de la conversation met en évidence les difficultés rencontrées par les élèves face à l'introduction simultanée du français et de l'anglais : la professeure insiste sur la surcharge du programme et la confusion linguistique, notamment entre les lettres et les mots des deux langues. Les enquêtrices relancent par des questions ciblées, ce qui permet à l'enseignante de

détailler son expérience quotidienne et de mettre en lumière les effets pédagogiques de la réforme. La clôture se fait par des remerciements et des vœux, marquant la fin de l'échange dans un cadre institutionnel. Sur le plan thématique, l'audio illustre une alternance codique entre arabe dialectal, français et anglais, ainsi que des interférences phonétiques (« oui » / « yes », A/AY). L'analyse sociolinguistique révèle une attitude critique de l'enseignante, qui considère que la décision ministérielle a été appliquée trop rapidement, entraînant surcharge cognitive et baisse de performance en arabe. Toutefois, elle note que l'anglais est jugé plus accessible par les élèves, ce qui montre une ambivalence : d'un côté, une motivation accrue, de l'autre, des difficultés d'adaptation. En conclusion, cet audio met en évidence la nécessité d'un accompagnement pédagogique solide pour éviter les interférences et préserver l'équilibre linguistique dans un contexte trilingue.

### Résultats :

Cet audio met en évidence une attitude critique de l'enseignante face à la réforme. Elle considère que la décision ministérielle a été appliquée trop rapidement, sans préparation suffisante. Les élèves souffrent d'une surcharge cognitive et d'une confusion linguistique qui affecte leur apprentissage de l'arabe et du français.

Cependant, l'enseignante note aussi que l'anglais est jugé plus accessible par les élèves, ce qui confirme une tendance observée dans les autres mémoires : l'anglais attire et motive, mais son intégration précoce nécessite un accompagnement pédagogique solide pour éviter les interférences et préserver l'équilibre linguistique.

### Audio 2 : Directeur d'école

#### La transcription auditive

Directeur : Le problème c'est de fournir un enseignant dans un établissement — quand vous recrutez un professeur d'anglais, on le charge ensuite d'autres écoles éloignées. Résultat : il peut y avoir un chevauchement entre les cours de français et ceux d'anglais. L'élève se retrouve à aller en cours de français, et juste après, à entrer en cours d'anglais, ce qui provoque une confusion.

R : Ils se mélangent.

Directeur : Il entre en anglais, et au niveau d'apprentissage, pour les jeunes élèves, ils ne réalisent pas qu'il y a une différence entre les deux langues.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

R : Oui, c'est vrai.

Directeur : Il y a donc un chevauchement.

Y : Oui, c'est vrai.

Directeur: On parle seulement, ou vous enregistrez ? Ou vous mémorisez ?

Y : On vous comprend.

Directeur : Vous avez compris l'idée ? Qu'est-ce que vous avez compris ?

Y : On a compris ce que vous avez dit.

R : Vous voyez, elle a dit non parce qu'on a créé une confusion.

Directeur : Ce n'est pas bien.

Y : C'est trop lourd pour eux.

R : Ce n'est pas bien.

Directeur : Ce n'est pas bien du tout.

Y : Vous n'êtes pas d'accord avec ce qui a été fait ?

Directeur : Là, je ne suis pas d'accord.

Y : C'est votre avis.

Directeur: C'est-à-dire, il aurait fallu fournir un enseignant d'anglais — par exemple un professeur de français — pour chaque école.

R : Et chaque école avec son propre enseignant.

Directeur : Et chaque enseignant dans un établissement éducatif — par exemple cet enseignant n'est pas lié à d'autres écoles.

R : Oui, c'est vrai.

Directeur : Vous comprenez ? Par exemple, quand un enseignant vient d'un autre établissement, son attention pour ses propres élèves est réduite.

Y : C'est vrai.

R : C'est vrai.

Directeur : Ce ne serait pas, par exemple, comme si vous enseigniez le français dans une école — les élèves seraient toujours sous votre surveillance et votre responsabilité. Quand vous enseignez ici, la responsabilité est lourde.

Y : C'est vrai.

Directeur : Vous comprenez ?

Y : Même les élèves ne seraient pas surveillés convenablement.

Directeur : Oui, ce n'est pas une simple question. Votre première préoccupation est lourde — vous comprenez ? Quand vous êtes dans votre école, tout sera sous votre responsabilité. Si vous êtes à cheval entre plusieurs

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

établissements, vous abandonnez votre responsabilité, vous n'avez plus de responsabilité.

R : Donc c'est ça le problème ?

Directeur : C'est ça le problème. Le vrai problème, c'est que ça va perturber la gestion du temps scolaire. Le directeur, dans sa gestion pédagogique, doit prendre en compte que cet enseignant ne lui appartient pas, il ne peut pas décider de lui comme il le souhaite, et les intérêts des élèves sont dictés par les conditions de l'enseignant. Cela va à l'encontre des intérêts des élèves. Vous comprenez ? Ici, fondamentalement, quand on suit les circulaires et les orientations du ministère, d'un côté — et la réalité du terrain, c'est autre chose. Les orientations du ministère disent que le français et l'anglais ne doivent pas être programmés le même jour.

Y : Pas ensemble.

Directeur : Pas le même jour.

R : Oui, oui.

Directeur : Pas le même jour.

Y : C'est vrai.

Directeur : Imaginez — ici on travaille avec des enfants. Si vous faisiez la différence entre un grand et un petit : le grand comprendra qu'il y a une différence entre les deux langues, mais le petit ne s'en préoccupera pas.

Y : C'est vrai.

Directeur : Vous venez lui dire 'A' et en anglais 'ay' — vous avez mis ici une confusion entre apprentissage et dépendance. Comment doit-on dire : il va pouvoir entrer avec le professeur d'anglais et dire 'ay', et l'autre dit 'A'.

Y : C'est vrai.

Directeur : Il va vers l'un, mais l'enfant n'a pas ce niveau de conscience — cette lettre qui se prononce comme ça dans cette langue ou autrement dans l'autre, il ne comprend même pas ce qui se passe dans sa tête.

Y : Oui, oui.

Directeur : Il peut confondre ça dans les lettres — et en plus, vous allez au niveau de la 3<sup>e</sup> année. En 3<sup>e</sup> année, l'enfant est dans une phase — comme on dit — d'attraction. Il attend comment vous allez vous comporter avec un enfant de 3<sup>e</sup> année — comme s'il était en 1<sup>re</sup> ou en 2<sup>e</sup>.

R : Et en plus deux langues.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

Directeur : Et en plus deux langues — trois langues !

Y : En ajoutant que la 3<sup>e</sup> année a aussi d'autres matières nouvelles comme la géographie...

Directeur : Oui.

R : Combien de nouvelles choses pour lui.

Directeur : C'est-à-dire de nouvelles matières.

R : La majorité des enseignants nous a dit qu'en 3<sup>e</sup> année, on a eu beaucoup de problèmes avec les élèves.

Directeur : Laissez ça — ça, c'est un fardeau sur l'enseignant.

R : Oui.

Directeur : Quand vous parlez avec un enseignant, il vous donnera ce qu'il ressent. Quand vous parlez avec un directeur, il vous donnera... Est-ce qu'il y a là un professeur d'anglais, pour qu'on parle du professeur d'anglais spécifiquement, ou seulement de l'élève ?

R : Non.

Directeur : Vous parlez du professeur ou de l'élève ? De ce que le professeur affronte, ou de ce que l'élève va affronter. Ce que l'élève va affronter... ce que l'enseignant va affronter, c'est l'absence de documents d'accompagnement, et il n'a pas été formé à cette nouvelle langue.

Y : Les moyens.

Directeur : Les moyens — je les inclus pour que l'enseignant puisse travailler. Et nous avons eu l'exemple : un professeur d'anglais est venu et on lui a dit 'vas-y, enseigne' — et il nous dit 'je n'ai pas de documents'.

Y : Il n'y en avait pas.

Directeur : On n'a rien — pas un seul document. C'est-à-dire que l'État, quand il a recruté l'enseignant, n'a pas fourni le programme.

Y : Vous n'avez pas reçu de programme pour l'enseignant ? Pour qu'il enseigne aux élèves ?

Directeur : C'est évident.

Y : Le programme dans le sens...

Directeur : Dans quel sens ?

R : Les cours, je veux dire.

Y : Les cours. Mais comment l'enseignant va-t-il enseigner sans livre ? L'enseignant seul va utiliser des outils pour...

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

Directeur : Regardez — l'enseignant, qu'a-t-il ? Il a le curriculum, mais pas les documents officiels. Voilà.

Secrétaire : Seulement le livre, pas de cahiers d'activités.

R : Parce que c'est quelque chose de nouveau.

Directeur : Ce n'est pas nouveau, le nouveau devrait être accompagné des moyens nécessaires. Imaginez — un enseignant nouvellement contracté arrive...

Y : Oui.

Directeur : Sans lui donner un seul document, comment va-t-il travailler ?

Y : Oui, c'est vrai.

Directeur : Pour le français, il y a le français — comme on dit, ancien — et de toute façon, comme la langue arabe, quand une matière existe, ses documents existent aussi. Ce qu'on ajoute, c'est quoi ?

Y : Toujours, de votre part, c'est vrai.

Directeur : Je n'ai rien apporté, j'ai juste parlé, je n'ai rien écrit.

Secrétaire : C'est quoi exactement votre sujet ?

R : Enseigner l'anglais aux élèves.

Secrétaire : Oui, je vous ai compris.

Directeur : Continuez.

Y : On essaie d'interviewer des enseignants — il y en a ici ?

Directeur : Interviewez-moi, moi.

Directeur : On vous dit que l'écrit c'est bien.

R : Il y en a qui ne veulent pas être enregistrés.

Directeur : Ah, normal.

R : C'est vrai ?

Secrétaire : Ça compte comme un entretien.

Directeur : L'être humain, au premier abord, enregistre des choses — non, pas en image, non — je veux dire vocalement, c'est normal — note juste, prends des notes avec papier et stylo.

R : Merci.

Directeur : Bienvenue à vous.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé dans le bureau administratif de l'école Djadi

Dilmi (500 logements, M'Sila) à 10h00 du matin. Il dure 9 minutes et 30 secondes. Les participants sont le directeur et deux enquêtrices (R, Y) et la secrétaire. La situation est institutionnelle : discussion sur l'organisation pédagogique et les effets de l'introduction de l'anglais en parallèle du français. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en français.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par une mise en contexte du directeur, qui explique les contraintes liées à la gestion des enseignants et à la simultanéité des cours de français et d'anglais. Le développement de la conversation met en évidence les problèmes d'organisation scolaire : surcharge des enseignants, absence de moyens matériels et pédagogiques, manque de documents officiels pour l'enseignement de l'anglais. Les enquêtrices relancent par des questions, ce qui permet au directeur de préciser que cette situation entraîne des confusions chez les élèves et fragilise leur apprentissage. La clôture se fait par des remerciements et une validation de la méthodologie de l'enquête.

### Identification des participants

- 👉 **Directeur** : directeur d'école, responsable de l'organisation pédagogique et des enseignants.
- 👉 **R et Y** : enquêtrices, étudiantes de master, qui orientent la discussion par des questions.
- 👉 **Le rôle du directeur est central** : il exprime son expérience institutionnelle et son jugement critique sur la réforme.

### Déroulement du corpus

- 👉 **Ouverture**: le directeur introduit le problème de la simultanéité des cours de français et d'anglais.
- 👉 **Développement** : il insiste sur l'absence de moyens, le manque de documents officiels et la surcharge des enseignants. Il explique que cette organisation entraîne des interférences linguistiques et une confusion chez les élèves.
- 👉 **Clôture** : l'entretien se termine par un échange sur la méthodologie de l'enquête et des remerciements.

- 👉 **Thématique dominante** : la contradiction entre les directives ministérielles et la réalité du terrain, qui provoque surcharge et désorganisation.

### Analyse

L'entretien enregistré dans le bureau administratif de l'école Djadi Dilmi met en évidence les difficultés institutionnelles liées à l'introduction de l'anglais en parallèle du français. Le directeur souligne que la simultanéité des cours entraîne des confusions chez les élèves, incapables de distinguer les lettres et les sons des deux langues. Il insiste sur l'absence de moyens pédagogiques, notamment le manque de documents officiels et de programmes clairs pour les enseignants d'anglais. L'analyse sociolinguistique révèle une alternance codique entre arabe dialectal et français, ainsi qu'une attitude critique du directeur, qui considère que les directives ministérielles ne correspondent pas à la réalité du terrain. La surcharge des enseignants et la désorganisation scolaire sont perçues comme des obstacles majeurs à la réussite des élèves.

### Résultats

Cet audio met en évidence une attitude institutionnelle critique face à la réforme. Le directeur considère que la décision ministérielle a été appliquée sans préparation suffisante et que l'absence de moyens matériels et pédagogiques compromet la réussite scolaire des élèves. Les enseignants sont contraints de travailler sans ressources adaptées, et les élèves subissent une surcharge cognitive due à l'enchaînement des cours de langues. En conclusion, l'audio révèle une contradiction entre les orientations officielles et la pratique réelle : l'introduction de l'anglais est perçue comme une initiative positive, mais sa mise en œuvre souffre d'un déficit organisationnel et matériel, risquant de compromettre l'efficacité de la réforme.

### Audio 3 : Enseignante d'anglais

#### La Transcription auditive

Y, R : Wallah, vous nous avez manqué et on voulait vous rencontrer. (rires)

Que la paix soit sur vous, professeure.

En(anglais) : Vous voilà, vous êtes venues. (bisou) Comment allez-vous ?

En : Comment allez-vous ? Alhamdoulillah, et vous ?

Y, R : Alhamdoulillah. Nous sommes des étudiantes de master 2 français — notre sujet porte sur l'enseignement en milieu trilingue.

En : Ah.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

R : C'est-à-dire l'adaptation de l'anglais dans les classes.

En : Ah.

R : On va vous interviewer.

Y : Est-ce que, disons, vous avez eu une influence sur les élèves ? Est-ce qu'ils acceptent l'anglais ?

En : Oui.

Y : L'anglais — est-ce qu'ils l'acceptent ou pas ? Avec le français, est-ce que vous n'avez pas eu de difficultés à les mélanger ? En 3<sup>e</sup> année, y a-t-il eu un mélange ?

En : Je vous comprends. Oui, il y a eu un mélange avec le français en 3<sup>e</sup> année, un peu — mais l'anglais va bien.

Y : Bien, on nous l'a dit.

En : Vraiment, dans une très grande mesure — les enfants viennent accompagnés de leurs parents et me disent : 'dis-lui d'apprendre le français'. Et ils me disent : 'on n'aime pas le français, faites-nous l'anglais'.

Y : Bien.

En : L'anglais leur est venu facilement — les méthodes qu'on utilise avec eux sont développées, on les a bien formés.

Y : On nous a dit que vous utilisez des outils.

En : Oui, beaucoup d'outils. Vous voulez que je vous montre un exemple ? J'en ai beaucoup — les outils que j'utilise. Même eux, ils sont contents avec ça. L'anglais leur est venu facilement, bien plus qu'avec le français.

R : Par rapport au français — wallah, je vous dis honnêtement — comme la prononciation, ça leur est venu facilement, ils ont interagi avec moi ici. Ils l'aiment, je vous le dis sincèrement, ils l'aiment.

En : (Rires) Peu importe l'une ou l'autre, ils les aimaient, mais l'anglais, ils l'aiment plus. Si vous voulez, interviewez les enfants.

R : Peut-être du côté de la facilité.

En : La facilité — c'est plus facile que le français, vraiment.

R : Oui.

En : Même quand vous voyez le français et l'anglais, ils se ressemblent.

R : Oui.

En : Je vous le dis franchement.

Y : Oui, oui.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

En : Ça leur est venu facilement parce qu'ils connaissent le français. Notre société, à la base, est francophone — le français est ancré en nous. Ici, l'anglais est proche du français, et celui qui sait le français trouvera l'anglais facile.

Y : Oui.

En : Vous comprenez ? La grammaire et les autres aspects de l'anglais sont faciles.

R : Donc vous leur avez facilité la chose.

En : Oui, j'ai facilité, on a un rôle là-dedans.

R : Elle a un rôle dans la facilitation.

En : Par exemple, on a ici une histoire dans le livre.

R : Oui.

En : Ce n'est pas suffisant — je la lis avec eux, j'ai deux séances par semaine, et vous imaginez que chaque semaine, il y a une séance d'écriture.

Y : Ils n'ont pas le temps d'écrire.

En : Ils n'arrivent pas à écrire les lettres.

R : Oui, c'est vrai.

En : Vous comprenez — le français, eux, ils ont plus de séances, ils en ont trois par semaine.

Y : Le français ici a plus que l'anglais.

En : Oui, le volume horaire du français est plus grand que l'anglais, mais ils commencent à le réduire.

R : Oui.

En : Oui, ils commencent à le réduire. Cette année, on travaillait 45 minutes avec la 3<sup>e</sup> année, et maintenant on travaille une heure. Et le français travaillait trois heures, maintenant deux heures.

Y : On les réduit.

En : Oui, on réduit une heure — je vais vous dire ce qui m'est venu à l'esprit. Je vous ai dit : le français, l'écriture, ça les a aidés. Moi, je m'appuie sur l'écriture du français. Oui, je m'oriente toujours vers le français. Regardez, je n'arrive pas à leur apprendre correctement les lettres — le temps ne suffit pas, et je me base sur les lettres — toutes, c'est un travail ensemble. Quand l'enseignant de français a bien travaillé et travaille bien, le travail vous vient facilement. Les enfants les lisent bien — mais s'il y a un problème dans un

endroit précis...

Y : Ils ne liront pas bien pour vous non plus.

R : L'enseignant a un rôle.

En : Ça, c'est la 3<sup>e</sup> année, ça, c'est la 4<sup>e</sup>, et ils ont suivi — ah, c'est normal.

T : C'est-à-dire que la 3<sup>e</sup> année ne se mélange pas au début, et ensuite...

Y : Venez nous parler d'une séance s'il vous plaît.

En : Oui, pas de problème, bienvenue.

Y : Peut-être après les vacances, inch'Allah.

En : Pas de problème, venez.

Y : Inch'Allah.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé dans la cour de l'école Bouras Abderrahmane (500 logements, M'Sila) à 10h30 du matin. Il dure 5 minutes. Les participants sont une enseignante d'anglais (En) et deux enquêtrices (R et Y). La situation est institutionnelle et pédagogique : discussion sur l'adaptation des élèves à l'anglais en parallèle du français. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en français et en anglais.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par des salutations et des échanges conviviaux, puis les étudiantes introduisent le thème de l'entretien : l'impact de l'anglais sur les élèves et leur adaptation dans un milieu trilingue. La professeure décrit les réactions des élèves et des parents, en insistant sur la facilité perçue de l'anglais par rapport au français. Elle explique que les méthodes et les supports utilisés rendent l'anglais plus accessible et motivant. La clôture se fait par des remerciements et une promesse de poursuivre l'échange après les vacances.

### Identification des participants

- En : enseignante d'anglais, témoin direct de l'adaptation des élèves à la nouvelle langue.
- R et Y : enquêtrices, étudiantes de master, qui orientent la discussion par des questions.
- Le rôle de l'enseignante est central : elle exprime son expérience vécue dans la classe et son jugement sur la réception de l'anglais par les élèves et leurs

familles.

### Déroulement du corpus

- 👍 **Ouverture** : l'entretien commence par des salutations et des échanges conviviaux (« salamo 3laykom », « labas ? »), créant un climat de proximité.
- 👍 **Développement** : l'enseignante explique que l'anglais est perçu comme plus facile que le français, tant par les élèves que par leurs parents. Elle insiste sur l'efficacité des méthodes et des supports pédagogiques utilisés, qui rendent l'apprentissage motivant et accessible. Elle souligne toutefois que le nombre d'heures consacrées à l'anglais reste limité par rapport au français.
- 👍 **Clôture** : l'échange se termine par des remerciements et une promesse de poursuivre la discussion après les vacances.
- 👍 **Thématique dominante** : la facilité d'adaptation des élèves à l'anglais et la comparaison avec le français.

### Analyse

L'entretien enregistré dans la cour de l'école Bouras Abderrahmane met en évidence la perception positive de l'anglais par les élèves et leurs parents. La professeure souligne que l'anglais est jugé plus simple que le français, notamment grâce aux méthodes pédagogiques et aux supports utilisés. L'alternance codique entre arabe dialectal, français et anglais illustre la réalité linguistique du milieu scolaire. L'analyse sociolinguistique révèle une attitude favorable à l'anglais, considéré comme une langue accessible et motivante, mais aussi une critique implicite du français, perçu comme plus difficile et moins apprécié par les élèves.

### Résultats

Cet audio met en évidence une attitude positive de l'enseignante face à l'introduction de l'anglais. Les élèves et leurs parents manifestent un intérêt accru pour cette langue, jugée plus facile et plus motivante que le français. Toutefois, la professeure note que le nombre d'heures consacrées à l'anglais reste insuffisant, ce qui limite l'efficacité de l'apprentissage. En conclusion, l'audio révèle que l'anglais bénéficie d'une réception favorable dans le milieu scolaire, mais que son intégration doit être mieux équilibrée avec le français afin d'éviter un déséquilibre linguistique et pédagogique.

### Audio 4: Enseignant de français

#### La transcription auditive

En(français ): Bienvenue à vous, les jolies.

R : Que la paix soit sur vous, professeur.

Y : Que la paix soit sur vous.

En : Comment allez-vous ?

R : Comme vous avez de l'expérience — (bruit 10 s) — on a un master, on parle de l'anglais qu'on vous a ajouté.

En : Oui.

Y : On va vous interviewer — disons, est-ce que vous avez trouvé des difficultés quand vous êtes retourné les enseigner ? Et les résultats des élèves ?

R : À travers votre expérience passée.

En : La première année.

Y : Votre avis ?

En : Ils leur ont ajouté, ils leur ont fait un mélange — parce que l'élève ne distingue plus entre le A et le L. Il lit A, N — je parle d'une expérience personnelle — mon fils qui n'avait pas lu l'anglais dans sa scolarité. Parfois le A, parfois le AY — il me lit le mot 'tion' parfois comme 'chion'. Ici on dit 'oui' et lui dit 'yes'. Donc on leur a créé une sorte de mélange. Il y a aussi le fait qu'après un moment, les mots se mélangent — la première période, puis après (bruit) — j'ai trouvé l'enfant qui s'oriente vers l'anglais plus que vers le français, parce que...

La professeure parle aux apprenants : Saluez le Prophète.

Les élèves : Que la prière et le salut soient sur lui. (voix forte et élevée)

En : Un, deux, trois — Jawad, redresse-toi.

Y : Vous nous avez dit...

En : Je vous ai dit que je les trouve s'orientant vers l'anglais plus que vers le français, parce qu'il est plus agréable que le français — parce que la prononciation...

Y : C'est plus facile.

En : Oui, plus facile et pas compliqué.

Y : Les règles...

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

En : Ses règles sont simples.

Y : Le français est difficile.

En : Bien sûr, ce n'est pas comme le...

R : Même l'anglais...

En : Facile par rapport au français.

Y : Ils leur ont créé un mélange.

En : Au début, au début — mais peu à peu, un peu — mais avec le temps, je ne vais pas vous dire que l'anglais a commencé légèrement, et même l'élève a commencé légèrement à faire la différence. Deuxièmement, regardez les enseignantes d'anglais, regardez leur méthode — elle est bonne.

R : Vous nous avez attirées pour la rencontrer.

En : Inch'Allah, inch'Allah, vous allez la rencontrer — Fadila, macha'Allah, elle utilise les outils.

Y : Elle a utilisé les outils.

En : Oui, et le français a commencé — par exemple l'enseignant joue avec eux, leur apprend les lettres comme un jeu.

R : Oui.

En : L'enseignant joue — par exemple l'enseignant joue comme l'enseignant de... dis 'b, p' — peut-être que c'est possible.

En : Ce geste, vous pouvez le faire en anglais aussi — aimé par les élèves.

Y : Pas comme le français.

En : Oui. La confusion au début, en 3<sup>e</sup> année, il y avait de la confusion — oui (bruit) A, AY (AY) 'action' — mais avec le temps, ça commence légèrement à se clarifier. Mais l'anglais est aimé.

R : Et les résultats ?

En : (bruit) — L'enseignant parle aux apprenants avec une voix forte : 'on a des visiteurs' — construis — les résultats ne sont pas affectés, surtout le français. Imaginez la même situation — c'est pareil — et en anglais aussi, en gros, l'enseignante a la même méthode, pas quelque chose de nouveau. Elle fait la même chose, elle a lu jusqu'à la 5<sup>e</sup> sur la 1<sup>re</sup> — en moyenne, ça commence à se compliquer pour eux en 4<sup>e</sup>. Mais on sait que les résultats ne les affectent absolument pas.

Y : Disons que quand on l'a ajouté, c'est bien au contraire ?

En : C'est bien qu'on l'ait ajouté, la vérité. Parfois ils réduisent les heures de

français — le français est une vieille langue, elle va mourir — ce n'est pas la langue de l'époque. La langue de l'époque, c'est l'anglais.

R : C'est vrai.

En : Oui, oui, ça leur a été utile. Mais voyez — les jeux électroniques sont tous en anglais, par exemple mon fils, la première fois il ne comprenait pas ce truc inscrit dans le jeu ou dans la console ou la Xbox en anglais. Même quand vient la tablette, il sait peut-être le français mais avec internet — oui, ces fois-là — les jeux et le téléphone portable, la boutique — il lit facilement la plupart des choses en anglais.

R : C'est vrai.

En : Les résultats ne sont pas affectés parce que...

Y : Alhamdoulillah. Il n'y a pas de problème, prenez soin de vous.

En : Et que vous viviez longtemps.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé dans une classe de 5<sup>e</sup> année primaire à l'école Bouras Abderrahmane (500 logements, M'Sila) à 11h00 du matin. Il dure 5 minutes et 42 secondes. Les participants sont un enseignant (En) et deux enquêtrices (R et Y). La situation est institutionnelle et pédagogique : discussion sur l'introduction de l'anglais en parallèle du français et ses effets sur les élèves. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en français et en anglais.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par des salutations rituelles, puis les étudiantes introduisent le thème de l'entretien : l'impact de l'anglais ajouté au programme et les résultats des élèves. L'enseignant décrit les confusions initiales entre les lettres et les sons des deux langues, mais souligne qu'avec le temps, les élèves commencent à s'adapter et à préférer l'anglais, jugé plus simple et plus motivant. La communication est interactive, avec relances des enquêtrices et réponses détaillées de l'enseignant. La clôture se fait par des remerciements et des vœux.

### Identification des participants

→ En : enseignant de français (Hamid), témoin direct des effets de la réforme dans

une classe de 5<sup>e</sup> année.

- R et Y : enquêtrices, étudiantes de master, qui orientent la discussion par des questions.
- Le rôle de l'enseignant est central : il exprime son expérience vécue dans la classe et son jugement critique sur la réforme.

### Déroulement du corpus

**-Ouverture** : l'entretien commence par des formules rituelles (« ahlin bil jamilat », «el salamo 3laykom ») qui installent un cadre de respect et de convivialité.

**-Développement** : l'enseignant explique que les élèves confondent au départ les lettres et les sons (« A » / « AY », « oui » / « yes »), mais qu'avec le temps, ils s'adaptent et trouvent l'anglais plus motivant que le français. Il insiste sur la simplicité des règles grammaticales de l'anglais et sur l'usage de supports pédagogiques ludiques (jeux, activités interactives). Il note que les élèves et leurs parents perçoivent l'anglais comme une langue moderne et utile, contrairement au français jugé plus difficile.

**Clôture** : l'échange se termine par des remerciements et des vœux, marquant la fin de l'entretien.

**Thématique dominante** : la facilité d'adaptation des élèves à l'anglais et la comparaison avec le français, considéré comme plus complexe.

### Analyse

L'entretien enregistré dans une classe de 5<sup>e</sup> année met en évidence la perception positive de l'anglais par les élèves. L'enseignant souligne que l'anglais est jugé plus simple que le français, notamment grâce à des règles grammaticales basiques et à des méthodes pédagogiques interactives. L'alternance codique entre arabe dialectal, français et anglais illustre la réalité linguistique du milieu scolaire. L'analyse sociolinguistique révèle une attitude favorable à l'anglais, considéré comme une langue accessible et motivante, mais aussi une critique implicite du français, perçu comme plus difficile et moins apprécié. L'enseignant note que les résultats scolaires ne sont pas affectés négativement, et que l'anglais contribue même à renforcer la motivation des élèves.

### Résultats

Cet audio met en évidence une attitude positive de l'enseignant face à l'introduction de l'anglais. Les élèves manifestent un intérêt accru pour cette langue,

jugée plus facile et plus motivante que le français. L'enseignant insiste sur la simplicité des règles grammaticales et sur l'efficacité des méthodes pédagogiques utilisées. Il note que les résultats scolaires ne sont pas affectés négativement, et que l'anglais est perçu comme une langue moderne et utile, en phase avec les besoins actuels. En conclusion, l'audio révèle que l'anglais bénéficie d'une réception favorable dans le milieu scolaire, mais que son intégration doit être mieux équilibrée avec le français afin d'éviter un déséquilibre linguistique et pédagogique.

### Audio 5: Parent d'élève (Surveillante)

#### La transcription auditive

Y : Que la paix soit sur vous.

Moch : Bien, ça va. Moi c'est Mochrifa, que vous viviez longtemps.

Y : Ça ne vous dérange pas qu'on vous interviewe ?

Moch : Oui, pas de problème.

Y : Oui, sur l'anglais qu'ils ont ajouté aux élèves.

R : Disons — nous avons un mémoire dont le titre est 'Enseigner en milieu trilingue', c'est-à-dire quand ils ont ajouté l'anglais aux élèves — que ce soit en 3e, 4e ou 5e année — est-ce que ça les a affectés et a affecté leurs résultats, c'est-à-dire à votre avis ?

Y : Elle veut dire : est-ce que ça a affecté leurs résultats ?

Moch : Du côté de l'assimilation ?

R : Quand on le leur a ajouté, est-ce que c'est bien ou pas ?

Moch : Mon fils — il est en 4e année alhamdoulillah — moi comme mère, j'avais peur qu'il y ait une pression supplémentaire avec leur programme déjà chargé. Mais non, au contraire, des résultats positifs sont apparus.

Y : Votre fils apprend bien ?

R : À la maison, est-ce qu'il utilise l'anglais ou le français ?

Moch : Un peu.

R: Disons qu'il apprend des mots et vient vous les dire en anglais ?

Moch : En anglais, il se régale quand il les lit en anglais — c'est mieux que le français.

R : Et ses résultats sont bons ?

Moch : Bien.

R : Son amour a augmenté ? Il se passionne pour ça.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

Moch : Vraiment !

R : Quoi ?

Moch : Il se régale et passe du temps à me dire : 'maman, allons réviser l'anglais'.

R: Oui. (3 secondes) (voix élevée, surprise)

Moch : Enchaîné sur le français.

R: Oui, oui.

Moch : Ils l'aiment plus que le français, ça leur est venu facilement. Au contraire, on trouve qu'il a envie d'apprendre davantage.

Y : Que Dieu vous bénisse.

Moch : Mon fils aussi était excellent.

R : Il lit bien.

Y : C'est évident.

Moch : Macha'Allah, non, alhamdoulillah. C'est-à-dire — je vous ai dit — ils ont un programme de 4e année qui est le programme le plus difficile en primaire. La compréhension en 4e, l'enfant, c'est-à-dire...

R : Chargé.

Moch : Vraiment — que ce soit en langue, en mathématiques, en histoire et géographie — c'est un désastre, au-dessus de leur niveau. Mais aujourd'hui, il a une évaluation en anglais, et wallah il est enthousiaste. Je suis rentrée hier — wallah Dieu vous bénisse — et ce n'est pas que lui, je vous parle en général.

R : Oui, oui. La majorité des élèves apprécie l'anglais et le trouve facile.

Moch : Et ils ont aussi une enseignante qui leur a fait aimer la matière.

R : Non, Dieu vous bénisse.

Moch : Normalement, elle est là.

R : Non, Dieu vous bénisse.

Moch : Ils ont une évaluation.

Y : On va la chercher...

Moch : Ils ont une évaluation normalement — pour l'une d'elles, probablement elle enseigne — vous voulez la voir ?

Y : Montrez-la nous.

R: Oui.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé dans la cour de l'école Bouras Abderrahmane (500 logements, M'Sila). Il dure 2 minutes et 48 secondes. Les participants sont une parente d'élève (Mochrifa) et deux enquêtrices (R et Y). La situation est institutionnelle et familiale : discussion sur l'impact de l'introduction de l'anglais sur les élèves et leurs résultats scolaires. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en français.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par des salutations rituelles, puis les étudiantes introduisent le thème de l'entretien : l'effet de l'anglais ajouté au programme sur les élèves. La parente exprime ses impressions en tant que mère, en expliquant qu'elle craignait au départ une surcharge pour son enfant, mais qu'au contraire, les résultats se sont révélés positifs. Elle insiste sur la motivation des élèves et leur préférence pour l'anglais par rapport au français. La clôture se fait par des remerciements et une validation de l'expérience vécue.

### Identification des participants

Moch: parente d'élève, témoin direct des effets de la réforme sur son enfant.

R et Y : enquêtrices, étudiantes de master, qui orientent la discussion par des questions.

Le rôle de la parente est central : elle exprime son expérience familiale et son jugement sur la réception de l'anglais par les élèves.

### Déroulement du corpus

- **Ouverture:** l'entretien commence par des formules rituelles (« el salamo 3laykom », « labas cv »).
- **Développement :** la parente explique qu'elle craignait une surcharge du programme, mais qu'au contraire, l'anglais a eu des effets positifs. Elle souligne que son enfant préfère l'anglais au français, qu'il utilise parfois des mots anglais à la maison, et qu'il manifeste une motivation accrue pour apprendre. Elle note que l'anglais est perçu comme plus simple et plus agréable que le français.
- **Clôture :** l'échange se termine par des remerciements et une confirmation que l'anglais est bien accueilli par les élèves.

- **Thématique dominante** : la réception positive de l'anglais par les élèves et leurs parents, et la comparaison avec le français jugé plus difficile.

### Analyse

L'entretien enregistré dans la cour de l'école Bouras Abderrahmane met en évidence la perception favorable de l'anglais par les élèves et leurs familles. La parente souligne que l'anglais est jugé plus simple et plus motivant que le français, et que les enfants manifestent un intérêt accru pour cette langue. L'alternance codique entre arabe dialectal et français illustre la réalité linguistique du milieu scolaire et familial. L'analyse sociolinguistique révèle une attitude positive face à l'anglais, considéré comme une langue moderne et utile, mais aussi une critique implicite du français, perçu comme plus difficile et moins apprécié.

### Résultats

Cet audio met en évidence une attitude familiale positive face à l'introduction de l'anglais. Les parents constatent que leurs enfants s'adaptent facilement, qu'ils utilisent parfois des mots anglais à la maison, et qu'ils manifestent une motivation accrue pour apprendre. L'anglais est perçu comme une langue plus simple et plus agréable que le français, ce qui renforce l'intérêt des élèves. En conclusion, l'audio révèle que l'anglais bénéficie d'une réception favorable dans le milieu familial, et qu'il contribue à renforcer la motivation et la réussite des élèves, malgré la charge du programme.

### Audio 6: Enseignante d'arabe

#### Transcription auditive

R : Regardez, nous avons un mémoire, oui.

Y : Ça porte sur l'anglais qu'ils leur ont ajouté.

R : Disons comment vous enseignez en milieu trilingue — pas de différence, il y a trois langues, français, anglais, arabe.

Y : Comment vous les utilisez avec eux ?

R : Disons — vous, quand ils leur ont ajouté — ça a affecté la classe et les élèves, même en arabe ?

En(arabe) : Au contraire, ils ont aimé la matière. Honnêtement, même l'enseignante — quand une enseignante aime sa matière, elle la fait aimer aux élèves. Ils sont actifs avec l'anglais. Moi, j'en ai des actifs en arabe, des actifs en français — et comme on dit, les matières telles que la géographie,

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

l'éducation civique, et tout ça — il reste quand même des programmes chargés, surtout toutes les matières ont des programmes chargés. Les mathématiques, les sciences — ça, c'est un peu lourd côté programme. Mais côté matières, ça va.

Y : Et les résultats ?

En : Les résultats en général, dans toutes les matières ?

Y et M : En général.

En : En général, les résultats sont bons.

Y : Ça ne les a pas affectés ?

En : Non, ça ne les a pas affectés, ça va. Et inch'Allah, ils vont passer des examens en anglais et en français.

Y : Oui.

En : Parce qu'en 3<sup>e</sup> année, ils ont fait seulement une évaluation.

R : Ils vont passer les examens et on verra si ces bons résultats restent stables ou si ça a changé quelque chose.

Y : Ça, c'est au 2<sup>e</sup> trimestre ?

En : Non, au 2<sup>e</sup> trimestre, ils introduisent l'anglais et le français pour que ça compte dans la moyenne — vous comprenez comment ça se passe ?

Y : Merci.

En : Je vous en prie, ma chérie. Si vous avez besoin de quoi que ce soit, bienvenue.

Y : On va vous revoir au 2<sup>e</sup> trimestre. Prenez soin de vous.

En : Inch'Allah.

R : On reviendra vous voir. Au revoir.

En : Inch'Allah, vous le méritez.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé dans la cour de l'école Bouras Abderrahmane (500 logements, M'Sila) à 9h30 du matin. Il dure 1 minute et 45 secondes. Les participants sont une enseignante d'arabe (En) et deux enquêtrices (R et Y). La situation est institutionnelle et pédagogique : discussion sur l'impact de l'introduction de l'anglais sur les élèves et sur les autres matières. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en français.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par des salutations et une introduction du thème par les enquêtrices : l'effet de l'anglais ajouté au programme et son influence sur les élèves dans un milieu trilingue. La professeure explique que l'anglais est bien accueilli par les élèves, qui apprécient la matière et la motivation des enseignants. Elle insiste sur le fait que l'ajout de l'anglais n'a pas perturbé les autres matières, même si le programme reste chargé. La clôture se fait par des remerciements et une promesse de poursuivre l'échange lors du deuxième trimestre.

### Identification des participants

En : enseignante d'arabe, témoin direct des effets de la réforme sur les élèves et les matières.

R et Y : enquêtrices, étudiantes de master, qui orientent la discussion par des questions.

Le rôle de la professeure est central : elle exprime son expérience vécue dans la classe et son jugement sur l'impact de l'anglais sur les élèves et sur les autres disciplines.

### Déroulement du corpus

- **Ouverture** : l'entretien commence par des formules rituelles (« chofi hna 3andna mémoire », « hadhi nta3 l'anglais »).
- **Développement** : la professeure explique que l'anglais est apprécié par les élèves et que les enseignants eux-mêmes motivent les apprenants. Elle note que le programme est chargé, surtout dans les matières scientifiques et sociales, mais que l'ajout de l'anglais n'a pas perturbé les résultats.
- **Clôture** : l'échange se termine par des remerciements et une promesse de revoir les résultats lors du deuxième trimestre.
- **Thématique dominante** : la réception positive de l'anglais par les élèves et l'absence d'impact négatif sur les autres matières.

### Analyse

L'entretien enregistré dans la cour de l'école Bouras Abderrahmane met en évidence la perception favorable de l'anglais par les élèves. La professeure souligne que l'anglais est apprécié et que les enseignants eux-mêmes contribuent à renforcer cette motivation. L'alternance codique entre arabe dialectal et français illustre la réalité linguistique du milieu scolaire. L'analyse sociolinguistique révèle une attitude positive face à l'anglais, considéré comme une langue moderne et utile, mais aussi une constatation que le programme reste chargé dans les matières scientifiques et sociales.

### Résultats

Cet audio met en évidence une attitude positive de l'enseignante face à l'introduction de l'anglais. Les élèves apprécient la matière et la motivation des enseignants, et les résultats scolaires ne sont pas affectés négativement. L'anglais est perçu comme une langue complémentaire qui s'intègre sans perturber les autres disciplines. En conclusion, l'audio révèle que l'anglais bénéficie d'une réception favorable dans le milieu scolaire et qu'il contribue à renforcer la motivation des élèves, malgré la charge du programme.

### Audio 7: Enseignante de français

#### La transcription auditive

R : Est-ce que l'anglais a affecté les élèves dans leurs études — donnez-nous des informations pour nous aider à comprendre ?

En(français): Ça a eu un effet normal — depuis l'entrée de l'anglais, ça a eu un impact sur le français. Certains élèves, en anglais, répondent sans faire attention, directement.

R : Yes , no.

En : Ils le font spontanément.

Y : Dans quelle proportion ça les a affectés ?

En : Quoi ?

R : La majorité ?

En : Peut-être un sur quarante, trente-cinq à quarante pour cent — et sans ça, vous ne voyez pas les réponses. La question se pose actuellement au niveau

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

de la phonétique entre les lettres en français et les lettres en anglais.

R : Ah.

En : Il y a la lettre 'W', un 'Y'...

R : Oui.

En : Un 'way, ay' — vous comprenez comment ?

Y : Oui.

En : Ils sont affectés par des nouvelles choses — des choses difficiles.

Y : Donc ils vont même dire 'yes' à la place de 'oui'.

En : Yes, yes — oui, parfois ils me donnent des mots en anglais.

Y : On nous a dit que même la directrice — ils aiment l'anglais.

En : Oui, c'est une nouvelle langue pour eux, elle leur est venue plus facile.

R : Oui, c'est vrai.

Y : Sa grammaire, oui, oui — sa conjugaison.

En : Oui, justement, dans tout.

Y : Elle voulait voir l'enseignante d'anglais, ce qu'elle sait.

En : Où est Fadila ? Vous n'en avez pas ? Allez la chercher.

Y : Ah non. (rires 2 secondes)

R : Voilà, c'était tout.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé dans une classe de l'école Bouras Abderrahmane (500 logements, M'Sila). Il dure 1 minute et 53 secondes. Les participants sont une enseignante de français (En) et deux enquêtrices (R et Y). La situation est institutionnelle et pédagogique : discussion sur l'impact de l'introduction de l'anglais sur l'apprentissage du français. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en français et en anglais.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par une question des enquêtrices sur l'effet de l'anglais sur les élèves. L'enseignante explique que l'introduction de l'anglais a eu un impact direct sur l'apprentissage du français, notamment au niveau phonétique et lexical. Elle souligne que les élèves confondent certaines lettres et utilisent parfois des mots anglais à la place du français. La clôture se fait par un échange bref et un rire, marquant la fin de l'entretien.

### Identification des participants

En : enseignante de français, témoin direct des effets de l'introduction de l'anglais sur l'apprentissage du français.

R et Y : enquêtrices, étudiantes de master, qui orientent la discussion par des questions.

Le rôle de l'enseignante est central : elle exprime son expérience vécue dans la classe et son jugement critique sur les interférences entre les deux langues.

### Déroulement du corpus

- **Ouverture**: les enquêtrices demandent si l'anglais a eu un effet sur les élèves.
- **Développement** : l'enseignante explique que l'anglais influence directement le français, notamment au niveau phonétique (« W », « Y », « AY ») et lexical (« yes » à la place de « oui »). Elle estime que 35 à 40 % des élèves sont affectés par ces interférences. Elle note que l'anglais est perçu comme plus facile que le français, ce qui accentue la tendance des élèves à privilégier l'anglais.
- **Clôture** : l'entretien se termine par un rire et une remarque sur la facilité de l'anglais.
- **Thématique dominante** : les interférences linguistiques entre l'anglais et le français, et la préférence des élèves pour l'anglais.

### Analyse

L'entretien enregistré dans une classe de l'école Bouras Abderrahmane met en évidence l'impact de l'anglais sur l'apprentissage du français. L'enseignante souligne que l'anglais influence directement la prononciation et l'usage des élèves, qui confondent certaines lettres et utilisent parfois des mots anglais à la place du français. L'alternance codique entre arabe dialectal, français et anglais illustre la réalité linguistique du milieu scolaire. L'analyse sociolinguistique révèle une attitude critique face à l'anglais, considéré comme une langue plus facile et plus motivante, mais qui perturbe l'apprentissage du français.

### Résultats

Cet audio met en évidence une attitude préoccupée de l'enseignante face à l'introduction de l'anglais. Elle constate que 35 à 40 % des élèves sont affectés par des

interférences linguistiques, notamment au niveau phonétique et lexical. Les élèves privilégient l'anglais, jugé plus simple, ce qui fragilise leur apprentissage du français. En conclusion, l'audio révèle que l'anglais bénéficie d'une réception favorable, mais qu'il entraîne des effets négatifs sur le français, nécessitant une vigilance pédagogique pour préserver l'équilibre linguistique.

### Audio 8: Parent d'élève

#### La Transcription auditive

R : Que la paix soit sur vous. Madame — étant donné que votre enfant est scolarisé dans l'école primaire après l'introduction de la langue anglaise dans le primaire — est-ce que la langue anglaise a affecté les études de votre enfant ?

P : Oui. Regardez — depuis qu'ils lui ont ajouté l'anglais — et bien qu'il ait beaucoup de matières qui s'accumulent pour lui, et qu'il ne distingue pas bien entre l'anglais et le français — ça lui a embrouillé sa fille.

R : C'est-à-dire que ça l'a mélangé.

P : Oui, prenez soin de vous. Ça l'a mélangé, et quand il vient me dire 'maman, est-ce que je suis correct ?' — non — je lui montre la différence entre l'anglais et le français pour qu'il sache bien les apprendre.

R : C'est-à-dire que ça a eu un impact négatif sur vous.

P : Par rapport à moi, oui. Mais quant à l'ajouter dans le programme scolaire, c'est bien — pour que les élèves se développent et apprennent une nouvelle langue dès leur jeune âge, car c'est une langue internationale et ils vont l'acquérir progressivement au fil des années.

R : C'est-à-dire que vous êtes pour l'introduction de la langue anglaise ?

P : Je suis pour son introduction — mais le problème c'est que mon fils a des difficultés avec cette langue. Je suis pour, oui, je l'encourage — c'est bien qu'on l'ait ajouté. Mais mon fils n'arrive pas, il ne distingue pas entre l'anglais et le français. Ça embrouille entre les deux.

R : C'est-à-dire que son niveau scolaire a baissé ?

P : Un peu... un peu. Mais on l'aide avec des cours particuliers, on l'aide à lire à la maison, je suis avec lui.

R : Est-ce que chez vous, vous préférez lui apprendre le français ou l'anglais ?

P : On lui apprend l'anglais parce qu'il va le croiser au fil des années. Et le français... il lit le français normalement. C'est-à-dire qu'ici dans notre environnement, on le parle — on l'utilise, on discute avec — donc ça ne lui est pas venu difficile. Contre l'anglais qui lui est venu un peu difficile. Voilà.

R : D'accord.

R : Merci.

P : De rien.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé avec une parente d'élève dont l'enfant est scolarisé en primaire après l'introduction de l'anglais. Il dure 1 minute et 53 secondes. Les participants sont une parente (P) et une enquêtrice (R). La situation est institutionnelle et familiale : discussion sur l'impact de l'anglais sur l'apprentissage de l'enfant. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en français.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par des salutations rituelles, puis l'enquêtrice introduit le thème : l'effet de l'anglais sur l'enfant. La parente explique que l'ajout de l'anglais a entraîné une surcharge de matières et des confusions entre le français et l'anglais. Elle souligne que son enfant mélange parfois les deux langues, mais qu'elle l'aide à distinguer les différences à la maison. La clôture se fait par des remerciements et une validation de l'expérience vécue.

### Identification des participants

- P : parente d'élève, témoin direct des effets de l'introduction de l'anglais sur son enfant.
- R : enquêtrice, qui oriente la discussion par des questions.
- Le rôle de la parente est central : elle exprime son expérience familiale et son jugement sur la réception de l'anglais par son enfant.

### Déroulement du corpus

- **Ouverture** : l'entretien commence par des formules rituelles (« salamo alykom »).
- **Développement** : la parente explique que l'anglais a entraîné une surcharge de

matières et des confusions entre le français et l'anglais. Elle note que son enfant mélange parfois les deux langues, mais qu'elle l'aide à distinguer les différences à la maison. Elle reconnaît que l'anglais est une langue mondiale et utile, et qu'il est bénéfique de l'apprendre dès le jeune âge.

- **Clôture** : l'échange se termine par des remerciements (« chokran », « afwan »).
- **Thématique dominante** : la réception mitigée de l'anglais, perçu à la fois comme une opportunité et une source de confusion.

### Analyse

L'entretien met en évidence une perception ambivalente de l'anglais par les parents. La parente souligne que l'anglais est une langue mondiale et utile, mais qu'il entraîne des confusions avec le français et une surcharge de matières. L'alternance codique entre arabe dialectal et français illustre la réalité linguistique du milieu familial. L'analyse sociolinguistique révèle une attitude à la fois critique et favorable : critique face aux difficultés rencontrées par l'enfant, mais favorable à l'apprentissage de l'anglais dès le jeune âge.

### Résultats

Cet audio met en évidence une attitude ambivalente de la parente face à l'introduction de l'anglais. Elle constate que son enfant mélange parfois le français et l'anglais, ce qui entraîne des difficultés, mais elle reconnaît aussi que l'anglais est une langue mondiale et qu'il est bénéfique de l'apprendre tôt. En conclusion, l'audio révèle que l'anglais est perçu comme une opportunité pour l'avenir, mais qu'il nécessite un accompagnement pédagogique et familial pour éviter les confusions et soutenir les élèves dans leur apprentissage.

### Audio 9 : Enseignante d'anglais

#### La transcription auditive

R : Étant donné que vous êtes enseignante de langue anglaise dans l'école primaire, est-ce que vous rencontrez des difficultés parce qu'elle est une nouvelle langue pour les élèves ?

En(anglais) : Oui. (calme) Les difficultés — oui, j'ai rencontré certaines difficultés au début, qui sont nombreuses quand on enseigne n'importe quelle langue à des jeunes. Cependant, ces défis — avec le temps et l'utilisation des méthodes d'enseignement adaptées — les choses sont devenues plus faciles.

## Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain

---

R : Est-ce que les outils pédagogiques sont disponibles pour vous faciliter la tâche, ou pour faciliter aux élèves l'apprentissage ?

En : Les outils pédagogiques sont disponibles et ont été utiles — comme des images, des cartes éducatives, des activités interactives qui attirent l'attention des élèves.

R : Est-ce que les élèves assimilent les cours de langue anglaise ?

En : Si les élèves assimilent les cours d'anglais — oui, la plupart des enfants assimilent l'anglais de base, surtout quand on le présente de façon facile et progressive — en s'appuyant beaucoup sur le jeu, les chansons, les images et la répétition nécessaire.

R : Et quels sont les défis que vous rencontrez avec les élèves ?

En : Les principaux défis que j'ai rencontrés avec les élèves sont — je peux vous dire — la différence de niveau d'assimilation entre les élèves. Ensuite la timidité — quand l'élève est timide et parle en anglais. Et aussi le manque de pratique en dehors de la classe — les langues nécessitent une pratique et une répétition constante pour que le vocabulaire s'ancre.

### Présentation du corpus

Cet enregistrement a été réalisé avec une professeure d'anglais dans une école primaire. Il dure environ 2 minutes. Les participants sont une enseignante d'anglais (En) et une enquêtrice (R). La situation est institutionnelle et pédagogique : discussion sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'anglais à de jeunes élèves. Les langues mobilisées sont l'arabe dialectal, avec des insertions en anglais et en français.

### Description de la situation de communication

La séance s'ouvre par une question de l'enquêtrice sur les difficultés rencontrées par l'enseignante. L'enseignante explique qu'elle a fait face à de nombreux défis au début, comme c'est le cas pour toute langue nouvelle enseignée à des enfants. Elle souligne que ces difficultés s'atténuent avec le temps et grâce à l'utilisation de méthodes pédagogiques adaptées. Elle insiste sur l'importance des supports visuels et des activités interactives pour capter l'attention des élèves. La clôture se fait par une discussion sur les défis persistants, notamment la timidité des élèves et le manque de pratique en dehors de la classe.

### Identification des participants

- En : enseignante d'anglais, témoin direct des difficultés et des solutions

pédagogiques mises en place.

- R : enquêtrice, qui oriente la discussion par des questions.
- Le rôle de l'enseignante est central : elle exprime son expérience vécue dans la classe et son jugement sur les défis et les réussites de l'enseignement de l'anglais.

### Déroulement du corpus

**Ouverture:** l'enquêtrice demande si l'enseignante rencontre des difficultés avec l'anglais, langue nouvelle pour les élèves.

**Développement :** l'enseignante explique que les difficultés initiales sont nombreuses, mais qu'elles diminuent avec le temps et l'usage de méthodes adaptées. Elle cite les supports visuels, les chansons, les jeux et la répétition comme outils efficaces. Elle note que la plupart des élèves comprennent les bases de l'anglais lorsqu'il est enseigné de manière progressive et ludique.

**Clôture :** l'entretien se termine par une discussion sur les défis persistants, comme la timidité des élèves et le manque de pratique en dehors de la classe.

**Thématique dominante :** les défis pédagogiques de l'enseignement de l'anglais et les solutions mises en place pour faciliter l'apprentissage.

### Analyse

L'entretien met en évidence les difficultés initiales rencontrées dans l'enseignement de l'anglais à de jeunes élèves. L'enseignante souligne que ces défis sont liés à la nouveauté de la langue et au manque de pratique, mais qu'ils peuvent être surmontés grâce à des méthodes pédagogiques adaptées. L'alternance codique entre arabe dialectal, français et anglais illustre la réalité linguistique du milieu scolaire. L'analyse sociolinguistique révèle une attitude pragmatique : l'enseignante reconnaît les obstacles, mais insiste sur l'efficacité des supports visuels, des activités interactives et de la répétition pour faciliter l'apprentissage.

### Résultats

Cet audio met en évidence une attitude réaliste et constructive de l'enseignante face à l'introduction de l'anglais. Elle constate que les élèves rencontrent des difficultés au début, mais qu'ils parviennent à assimiler les bases grâce à des méthodes adaptées. Les principaux défis restent la timidité des élèves et le manque de pratique en dehors de la classe. En conclusion, l'audio révèle que l'enseignement de l'anglais en primaire est possible et efficace, à condition de recourir à des outils pédagogiques variés et interactifs pour soutenir la motivation et l'apprentissage des élèves.

### 2.6.1 Analyse qualitative des entretiens

L'analyse qualitative met en évidence des attitudes contrastées :

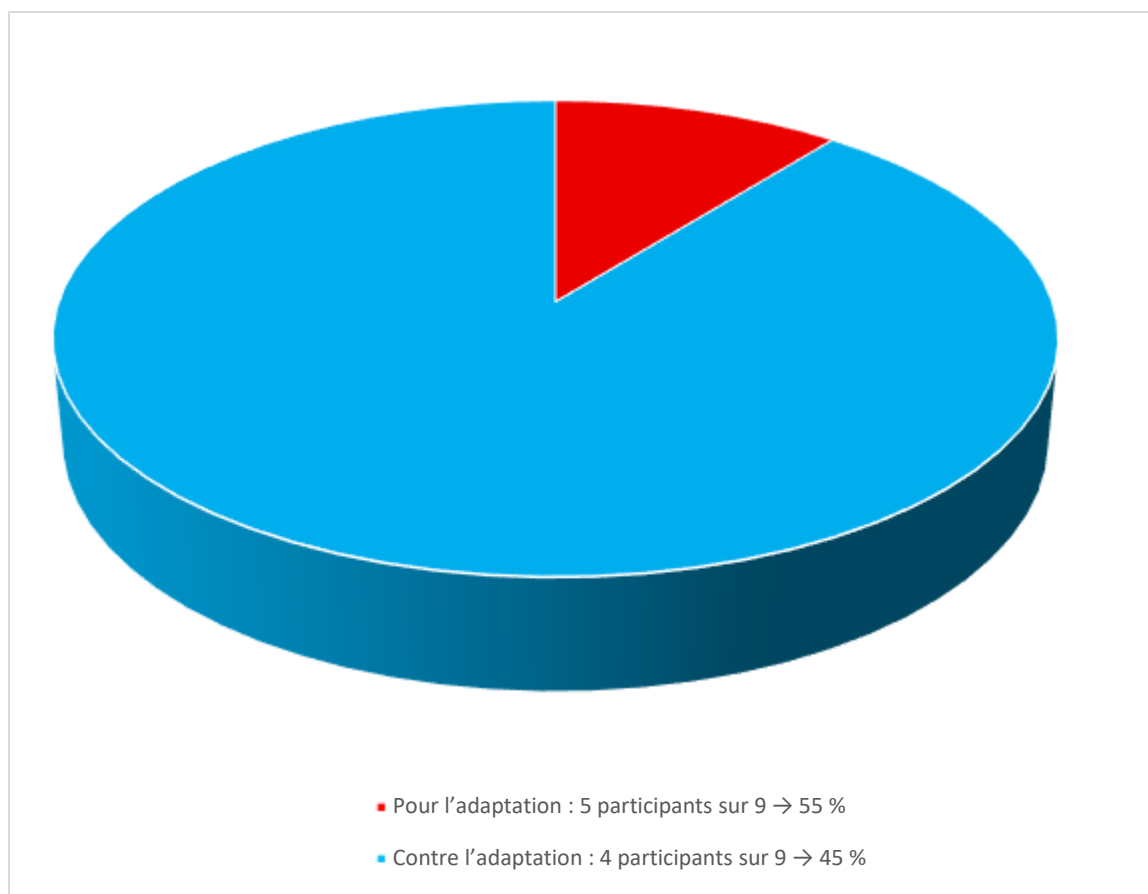
1. Les enseignants d'arabe et de français expriment des réserves, dénonçant les interférences linguistiques et la surcharge cognitive.
2. Les enseignants d'anglais adoptent une attitude positive, soulignant la motivation des élèves et la simplicité de l'anglais.
3. Les directeurs d'école critiquent l'absence de moyens et la désorganisation institutionnelle.
4. Les parents d'élèves se montrent favorables mais prudents, valorisant l'anglais tout en craignant la fragilisation du français.

### 2.6.2 Analyse quantitative des positions

Afin de compléter l'analyse qualitative, une quantification des positions exprimées par les neuf participants a été réalisée.

| <b>Catégorie de participants</b>        | <b>Pour l'adaptation</b> | <b>Contre l'adaptation</b> | <b>Observations principales</b>                 |
|-----------------------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Enseignants d'arabe/français (4)</b> | 25 %                     | 75 %                       | Craignent surcharge cognitive et interférences  |
| <b>Enseignants d'anglais (2)</b>        | 100 %                    | 0 %                        | Jugent l'anglais motivant et plus simple        |
| <b>Directeurs (1)</b>                   | 0 %                      | 100 %                      | Critiquent absence de moyens et désorganisation |
| <b>Parents (2)</b>                      | 100 %                    | 0 %                        | Favorables mais prudents                        |

**Résultats globaux :**



### 2.6.3 Discussion des résultats

Les résultats montrent une ambivalence générale. La majorité relative (55 %) est favorable à l'introduction de l'anglais, mais souvent avec des conditions (formation des enseignants, supports pédagogiques, organisation adaptée). Les enseignants de français et d'arabe, ainsi que les directeurs, se montrent critiques, considérant que la réforme a été appliquée trop rapidement et sans préparation suffisante. Les enseignants d'anglais et les parents, en revanche, sont plus favorables, mettant en avant la motivation des élèves et l'utilité de l'anglais comme langue internationale.

La perception du ministère est jugée positive mais précipitée : la volonté politique d'introduire l'anglais est claire, mais elle n'a pas été accompagnée des conditions pratiques indispensables (programmes, manuels, formation, organisation des horaires).

### 2.6.4 Interprétation sociolinguistique et didactique

Du point de vue sociolinguistique, cette réforme illustre la coexistence de trois langues dans le système éducatif algérien : l'arabe, le français et désormais l'anglais. Les attitudes observées traduisent une tension entre la valorisation de l'anglais comme langue internationale et la défense du français comme langue de tradition scolaire. Cette

situation met en évidence un phénomène d'alternance codique et de contact linguistique, où les acteurs oscillent entre ouverture et résistance.

Sur le plan didactique, les résultats montrent que la réussite de l'introduction de l'anglais dépend de plusieurs facteurs :

- La formation des enseignants, pour éviter les interférences et renforcer la compétence plurilingue.
- La disponibilité de supports pédagogiques adaptés à l'âge des élèves.
- Une organisation des horaires qui évite la simultanéité des cours de français et d'anglais.
- Une sensibilisation des familles pour accompagner les enfants dans leur apprentissage.

Ainsi, cette réforme linguistique, bien que porteuse d'ouverture et de modernité, doit être accompagnée d'une stratégie pédagogique cohérente pour garantir son efficacité et préserver l'équilibre linguistique dans le contexte trilingue algérien.

### 2.6.5 Recommandations pédagogiques

Sur la base des résultats obtenus, les constats partagés par les participants à notre enquête et les apports théoriques exposés dans le premier chapitre, nous formulons les recommandations pédagogiques suivantes à l'intention des décideurs, des responsables pédagogiques et des enseignants concernés par l'introduction de l'anglais au primaire dans la wilaya de M'Sila.

#### 1. Privilégier l'oral avant l'écrit

Les interférences graphiques et phonétiques entre le français et l'anglais, fréquemment signalées par les enseignants interrogés, suggèrent qu'il serait préférable d'introduire l'anglais d'abord à travers des activités orales — chansons, jeux de rôle, rituels de classe — avant d'aborder l'écrit. Cette approche est conforme aux recommandations de Krashen (1982) sur la primauté de l'input oral dans l'acquisition des langues.

#### 2. Séparer les séances d'anglais et de français dans les emplois du temps

Plusieurs enseignants ont signalé que les cours d'anglais et de français sont parfois disposés dans la même demi-journée, ce qui amplifie la confusion entre les deux langues chez les élèves. Il est recommandé de les espacer dans l'emploi du temps et, si possible, de les placer à des journées différentes, afin de réduire la charge cognitive et

de permettre à chaque système linguistique de se consolider séparément.

### **3. Renforcer la formation initiale et continue des enseignants**

Notre enquête a révélé que plusieurs enseignants chargés de l'anglais au primaire n'ont pas été spécifiquement formés à l'enseignement des langues étrangères en contexte plurilingue. Il est donc indispensable de mettre en place des sessions de formation centrées sur la gestion de l'alternance codique, les approches plurilingues de type EVLANG (Éveil aux langues), et les techniques d'enseignement adaptées à l'âge des élèves du cycle primaire.

### **4. Impliquer les familles par des ateliers d'information**

L'enquête a montré que les parents d'élèves expriment souvent de l'inquiétude face à l'introduction de l'anglais, par manque d'information sur les objectifs pédagogiques de cette réforme. Il est recommandé d'organiser des réunions d'information en début d'année scolaire, expérience conduite avec succès dans plusieurs pays qui ont instauré un enseignement trilingue précoce, afin d'expliquer aux familles les bénéfices du plurilinguisme et les démarches pédagogiques utilisées.

### **5. Doter les établissements des ressources matérielles nécessaires**

Plusieurs écoles visitées souffrent d'un manque criant de manuels, de supports audio-visuels et d'outils numériques adaptés à l'enseignement de l'anglais. Une dotation minimale — livres de l'élève, cahiers d'activités, fichiers audio — constitue un préalable indispensable à toute réforme pédagogique durable. Sans ce soutien matériel, l'enseignant est contraint d'improviser, ce qui fragilise la cohérence pédagogique et accentue les inégalités entre établissements.

## **Conclusion du chapitre**

L'analyse des neuf entretiens a permis de mettre en évidence une ambivalence générale face à l'introduction de l'anglais en troisième année primaire. D'un côté, les enseignants d'anglais et les parents se montrent favorables, soulignant la motivation des élèves et l'utilité de l'anglais comme langue internationale. De l'autre, les enseignants de français et d'arabe ainsi que les directeurs expriment des réserves importantes, évoquant la surcharge cognitive, les interférences linguistiques et le manque de moyens institutionnels.

Cette étude révèle que la réforme, bien que porteuse d'ouverture et de modernité, souffre d'une mise en œuvre précipitée et insuffisamment accompagnée. Les résultats confirment que la réussite de l'intégration de l'anglais dépendra de la mise

## **Chapitre II : Cadre pratique et analyse de terrain**

---

en place d'un accompagnement pédagogique solide, incluant la formation des enseignants, la disponibilité de supports adaptés et une organisation scolaire cohérente.

En conclusion, ce chapitre pratique met en lumière la nécessité d'une réflexion approfondie sur les conditions de réussite de la réforme linguistique, afin de préserver l'équilibre entre les langues et de garantir un apprentissage harmonieux dans le contexte trilingue algérien.

A decorative border in a light gold color frames the page. It consists of four corner ornaments, each featuring a stylized flower with five petals and a central dot, from which a leafy branch extends towards the center. The border is completed by two thin, parallel horizontal lines at the top and bottom, and two thin, parallel vertical lines on the left and right.

# *Conclusion*

A small, symmetrical decorative flourish or scrollwork element is positioned directly below the word "Conclusion".

## Conclusion

---

La présente recherche sur l'intégration de la langue anglaise chez les apprenants de 4<sup>e</sup> année primaire dans la wilaya de M'Sila s'inscrit dans un contexte éducatif et sociolinguistique en pleine mutation. L'Algérie, riche de sa diversité linguistique héritée d'une histoire pluriséculaire, voit aujourd'hui l'anglais s'ajouter à un paysage déjà marqué par la coexistence de l'arabe, du tamazight et du français. Cette réforme, amorcée à partir de l'année scolaire 2022-2023, traduit une volonté politique d'ouvrir le système éducatif aux exigences de la mondialisation et de préparer les nouvelles générations à accéder aux savoirs scientifiques et technologiques universels.

Les résultats de notre enquête de terrain, conduite auprès d'enseignants, de directeurs d'école et de parents d'élèves dans trois établissements primaires de la wilaya de M'Sila, montrent que l'introduction de l'anglais est globalement perçue comme une initiative positive. Les différents acteurs éducatifs reconnaissent son rôle dans la motivation des élèves et dans le développement progressif de leurs compétences linguistiques. L'anglais apparaît ainsi comme une langue de projection vers l'avenir, un outil d'accès aux sciences, aux technologies et aux échanges internationaux, dont l'apprentissage précoce est jugé utile et nécessaire par la majorité des participants.

Notre première hypothèse, selon laquelle l'introduction simultanée du français et de l'anglais génère des interférences linguistiques significatives chez les apprenants, est pleinement confirmée par les données de terrain. Les enseignants de français et d'arabe ont signalé de façon récurrente des confusions phonétiques liées à la proximité graphique de l'alphabet latin (confusion des lettres W, Y, AY), ainsi que des substitutions lexicales involontaires, les élèves employant parfois « yes » à la place de « oui ». La professeure de français interrogée estime que 35 à 40 % de ses élèves présentent ce type d'interférences, ce qui confirme que la coexistence de deux langues à alphabet commun dans le même cycle scolaire constitue un défi phonologique réel.

Notre deuxième hypothèse, relative à la surcharge cognitive engendrée par l'ajout de l'anglais dans un programme déjà dense, est également confirmée. Enseignants d'arabe, de français et directeurs d'école s'accordent à souligner l'alourdissement de la charge de travail des élèves, qui doivent maîtriser simultanément l'arabe, le français, les mathématiques, les sciences et désormais l'anglais, sans allègement des autres disciplines. Plusieurs témoignages font état d'une fatigue cognitive perceptible et d'une baisse de concentration, en particulier lorsque les cours d'anglais et de français se succèdent dans la même demi-journée.

## Conclusion

---

Notre troisième hypothèse, selon laquelle les élèves et leurs familles perçoivent l'anglais de manière positive malgré les difficultés organisationnelles, est confirmée elle aussi. Les parents interrogés se montrent favorables à l'apprentissage précoce de l'anglais et constatent que leurs enfants s'y intéressent spontanément, le jugeant plus simple et plus agréable que le français. Les enseignants d'anglais soulignent de leur côté que des méthodes ludiques et interactives permettent d'obtenir de bons résultats et d'entretenir une forte motivation. L'anglais est ainsi perçu non comme une contrainte mais comme une langue d'avenir, ce qui favorise l'engagement des apprenants.

Toutefois, cette intégration précoce n'est pas sans défis. Les difficultés relevées sur le terrain — confusion entre le français et l'anglais, surcharge cognitive liée au plurilinguisme, manque de ressources pédagogiques adaptées, absence de formation préalable suffisante des enseignants et désorganisation des horaires — rappellent que l'enseignement des langues est un processus complexe qui nécessite une planification rigoureuse. La réussite durable de cette réforme dépendra de la formation continue des enseignants, de l'élaboration de supports didactiques contextualisés et de la mise en place d'un accompagnement pédagogique attentif aux réalités locales de chaque wilaya.

Au plan théorique, cette étude confirme les apports reconnus du plurilinguisme en matière de développement cognitif, tels que décrits par les travaux de Taleb-Ibrahimi, Chachou, Ali-Bencherif et les recherches internationales sur l'acquisition des langues étrangères. Elle montre que l'exposition précoce à une langue étrangère peut favoriser la plasticité cognitive, la flexibilité culturelle et l'ouverture identitaire des apprenants, à condition que les conditions pédagogiques et institutionnelles soient réunies. Au plan pratique, elle met en évidence la nécessité d'une pédagogie différenciée, capable de valoriser le plurilinguisme comme une richesse et non comme une surcharge, en s'appuyant sur des approches ludiques, progressives et adaptées à l'âge des élèves.

Au plan prospectif, cette recherche invite à repenser les politiques linguistiques en Algérie. L'anglais, désormais introduit au primaire, ne doit pas être envisagé comme une langue concurrente de l'arabe ou du français, mais comme une langue complémentaire, intégrée dans une vision globale et cohérente de l'éducation plurilingue. Il s'agit de construire une école capable de former des citoyens ouverts, compétents et aptes à évoluer dans un monde interconnecté, sans sacrifier les acquis en langue nationale ni fragiliser l'identité culturelle des apprenants.

## Conclusion

---

La présente étude présente néanmoins certaines limites qu'il convient de signaler. L'échantillon est relativement restreint : neuf entretiens conduits auprès de participants répartis dans trois établissements scolaires de la wilaya de M'Sila. De plus, la recherche repose essentiellement sur des entretiens semi-directifs et n'intègre pas d'observations directes en classe ni d'évaluations des productions écrites des élèves. Enfin, les résultats obtenus concernent un contexte géographique et social spécifique et ne peuvent être généralisés à l'ensemble du territoire national sans études complémentaires menées dans d'autres wilayas.

Cette étude ouvre cependant plusieurs perspectives de recherche prometteuses. Il serait pertinent d'étendre l'enquête à d'autres wilayas, notamment en milieu urbain et en milieu rural, afin de comparer les résultats dans des contextes sociolinguistiques variés. Des recherches futures pourraient également intégrer des observations directes de classe et des évaluations des performances linguistiques des élèves, afin de mesurer plus précisément et de façon longitudinale les effets de l'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire. Une analyse des manuels et des programmes officiels d'anglais constituerait par ailleurs un complément indispensable à l'approche centrée sur les discours des acteurs adoptée dans ce mémoire.

En somme, l'introduction de l'anglais au primaire constitue une réforme ambitieuse, porteuse d'opportunités mais aussi de défis réels. Elle appelle à une réflexion continue sur les pratiques pédagogiques, sur la formation des enseignants et sur l'équilibre entre les langues présentes dans le système éducatif algérien. Ce mémoire, à travers son analyse théorique et son enquête de terrain dans la wilaya de M'Sila, apporte une contribution modeste mais significative à ce débat, en soulignant que l'avenir de l'éducation en Algérie repose sur une gestion intelligente et harmonieuse du plurilinguisme, au service de la réussite de tous les apprenants.



*Les Références  
Bibliographiques*



## **I. Ouvrages et livres**

- Ali-Bencherif, M. Z. (2024). Langues et identités en Algérie : enjeux contemporains. Alger : Presses universitaires de Tlemcen.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bloomfield, L. (1933). Language. New York : Henry Holt.
- Calvet, L.-J. (1993). La sociolinguistique. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Chachou, I. (2023). Politiques linguistiques et enseignement en Algérie : nouvelles dynamiques. Oran : Éditions Dar El Gharb.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
- Grosjean, F. (1982). Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge : Harvard University Press.
- Hamers, J.-F., & Blanc, M. H. (1989). Bilinguality and Bilingualism. Cambridge : Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon Press.
- Mackey, W. F. (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris : Klincksieck.
- Mounin, G. (1974). Dictionnaire de la linguistique. Paris : Presses Universitaires de France.
- Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. (2002). Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Ravel, J.-L. (2013). L'arabe algérien : une langue vivante et quotidienne. Alger : Éditions Casbah.
- Taleb-Ibrahimi, K. (1997). Les Algériens et leur(s) langue(s). Alger : Éditions El-Hikma.
- Taleb-Ibrahimi, K. (2006). Langues et identités en Algérie. Alger : ENAG Éditions.
- Weinreich, U. (1953). Languages in Contact: Findings and Problems. New York : Linguistic Circle of New York.

-Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

## **II. Articles**

-Benrabah, M. (2007). Language-in-education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*, 6(2), 225–252.

-Chali, O. (2025). L’anglais dans l’enseignement supérieur algérien : défis, pratiques et perspectives. *Action Didactique*, 8(1), 251–269.

-Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.

-Jaffré, J.-P. (2004). La littératie : histoire d’un mot, effets d’un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Dir.), *La Littératie : Conceptions théoriques et pratiques d’enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21–41). Paris : L’Harmattan.

-Kerras, H., & Baya, N. (2017). Pratiques langagières et alternance codique dans les réseaux sociaux en Algérie. *Multilinguales*, (8), 29–52.

-Kharchi, L. (2023). L’anglais comme langue de la science et de la mondialisation : enjeux et perspectives pour le système éducatif algérien. *Revue des Sciences du Langage et de la Communication*, Université Mohamed Boudiaf – M’Sila, 12(2), 45–60.

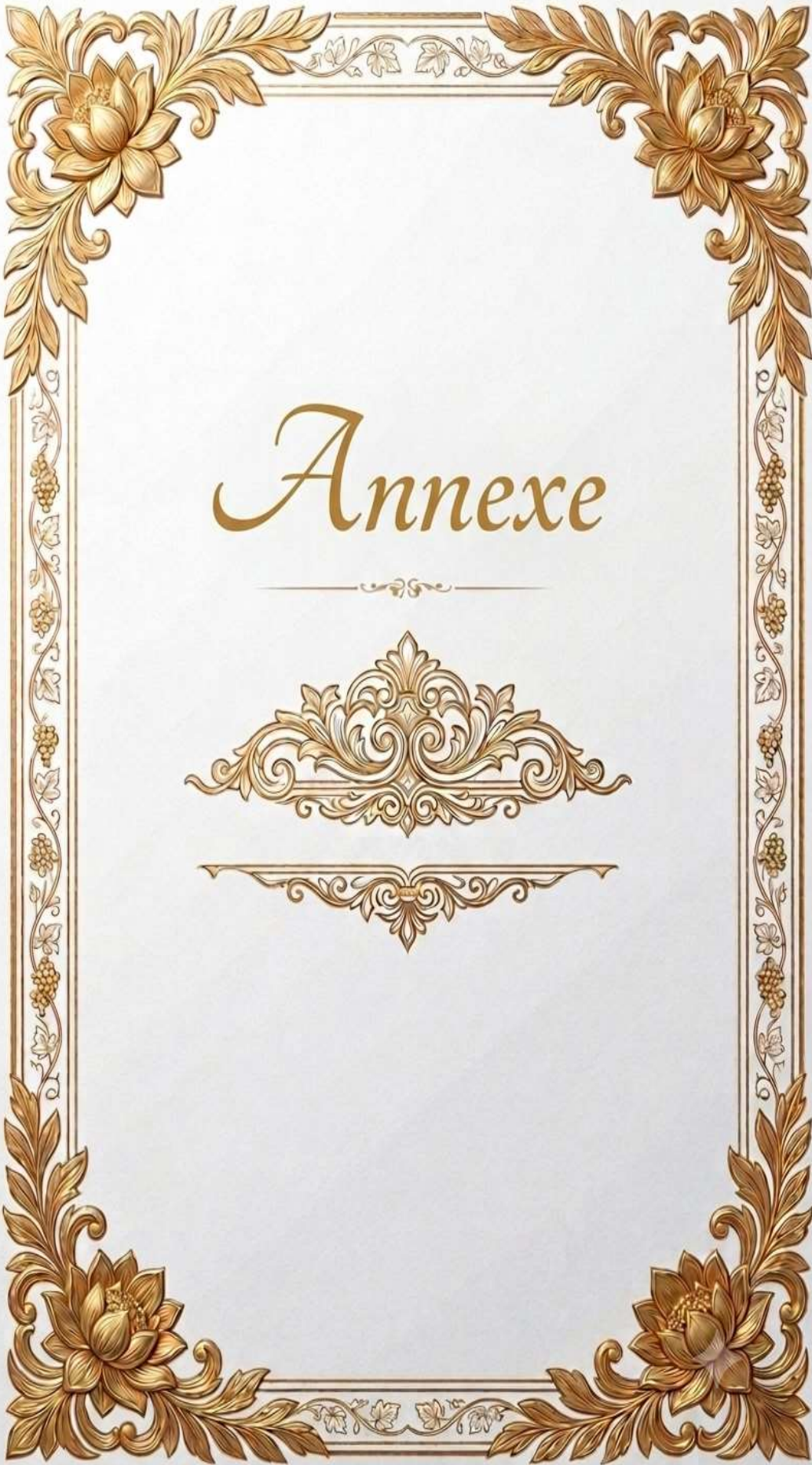
-Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (Éd.), *Education of Immigrant Students*. Toronto : OISE.

-Sbaa, R. (2012). Contact de langues et pratiques langagières en milieu scolaire algérien. *Synergies Algérie*, (16), 45–58.

-Taleb-Ibrahimi, K. (2006). L’Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L’Année du Maghreb*, 2, 207–218.

## **III. Documents officiels**

-Ministère de l’Éducation nationale. (2022). Circulaire relative à l’introduction de la langue anglaise dans l’enseignement primaire à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire. Alger : MEN.



# *Annexe*



## **Annexe 1 : Guide d'entretien**

Le guide d'entretien ci-dessous a été utilisé lors des enquêtes de terrain menées dans les écoles primaires de la wilaya de M'Sila (2024-2025). Les entretiens ont été conduits en face-à-face, enregistrés avec accord des participants, puis retranscrits et analysés dans la partie empirique.

### **Thème 1 : Profil de l'enseignant(e)**

Q1. Quelle est votre spécialité et depuis combien d'années enseignez-vous au cycle primaire ?

Q2. Avez-vous reçu une formation spécifique avant d'enseigner l'anglais en 4<sup>e</sup> année primaire ?

### **Thème 2 : Perception de la réforme**

Q3. Quelle est votre opinion personnelle sur l'introduction de l'anglais dès la 4<sup>e</sup> année primaire ?

Q4. Pensez-vous que le moment choisi pour cette introduction (4<sup>e</sup> année) est approprié ? Pourquoi ?

### **Thème 3 : Pratiques en classe et difficultés observées**

Q5. Avez-vous observé des interférences ou des confusions entre l'anglais et le français chez vos élèves ? Donnez des exemples concrets.

Q6. Comment gérez-vous la coexistence du français et de l'anglais dans vos séances ? Utilisez-vous l'arabe dialectal comme langue d'appui ?

Q7. Quels sont les obstacles principaux que vous rencontrez dans votre pratique quotidienne de l'enseignement de l'anglais (matériel, programme, surcharge horaire...) ?

### **Thème 4 : Réactions des élèves et des familles**

Q8. Comment les élèves accueillent-ils les séances d'anglais ? Observez-vous une motivation particulière ou, au contraire, des signes de découragement ?

Q9. Quelle est la réaction des parents d'élèves face à cette réforme ? Avez-vous reçu des remarques ou des questions de leur part ?

### **Thème 5 : Perspectives et suggestions**

Q10. Quelles améliorations souhaiteriez-vous apporter à la manière dont l'anglais est enseigné actuellement dans votre école ?

Q11. Y a-t-il d'autres aspects de votre expérience d'enseignement de l'anglais que vous souhaiteriez partager avec nous ?