

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

*Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique*

*Université 8 mai 1945 Guelma
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue
Française*



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة الفرنسية

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master académique
Domaine : Lettres et Langues étrangères **Filière :** Langue française
Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**Les problèmes liés à l'analogie dans l'apprentissage conjoint
du français et de l'anglais au primaire**
**Cas des élèves de la 4^e et de la 5^e année primaire de l'école
primaire Khaled Ben El Walid – Guelma –**

Rédigé et présenté par :

Chebil Ismahane

Sous la direction de :

M. Zerara Mohammed Abdou

Membres du jury

Président : M. DJEMAOUNE Khaled

Rapporteur : M. ZERARA Mohammed Abdou

Examineur : Mme. LAOUASSA Halima

Année d'étude 2024/2025

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et porte sur l'impact des analogies entre le français et l'anglais dans l'apprentissage simultané de ces deux langues par des écoliers algériens. Notre recherche a pour objectif de déterminer si ces analogies facilitent l'apprentissage linguistique des élèves du primaire, dans un contexte éducatif plurilingue marqué par l'introduction de l'anglais dès la troisième année primaire.

Pour bien orienter ce travail, nous avons consacré une première partie, composée de deux chapitres, aux notions théoriques et concepts clés concernant le plurilinguisme et l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Puis, une deuxième partie, en deux chapitres, aborde la méthodologie de notre observation. Le premier chapitre concerne la présentation du contexte de l'investigation, et des outils d'observation. Le deuxième chapitre aborde l'analyse et l'interprétation des données collectées.

Mots-clés : Plurilinguisme, analogies, apprentissage précoce, faux-amis, code-switching, l'apprentissage simultané.

Abstract

This research study, conducted in the field of language education, examines the impact of analogies between French and English on the simultaneous learning of these languages by Algerian primary school students. Its objective is to determine whether these analogies facilitate language acquisition for young learners within a multilingual educational context, characterized by the introduction of English starting in the third grade.

The study is structured in two parts. The first part, comprising two chapters, establishes the theoretical framework, covering key concepts such as multilingualism and foreign language teaching in Algeria. The second part details the research methodology, also in two chapters. The first of these chapters presents the investigation's context and the data collection tools, while the second chapter is dedicated to the analysis and interpretation of the collected data.

Keywords: plurilingualism, analogies, early learning, false-friends code-switching, simultaneous learning.

الملخص

يندرج عملنا البحثي هذا في إطار تعليمية اللغات، ويتناول أثر التشابهات بين اللغتين الفرنسية والإنجليزية في عملية تعلمهما المتزامن من قبل تلاميذ الطور الابتدائي في الجزائر. يهدف بحثنا إلى تحديد ما إذا كانت هذه التشابهات تُسهّل التعلم اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك في سياق تعليمي متعدد اللغات يتميز بإدراج اللغة الإنجليزية ابتداءً من السنة الثالثة ابتدائي.

ومن أجل تأطير هذا العمل بشكل جيد، خصصنا جزءاً أولاً، يتألف من فصلين، للجانب النظري والمفاهيم الأساسية المتعلقة بالتعددية اللغوية وتعليم اللغات الأجنبية في الجزائر. ثم يأتي جزء ثانٍ، مكون من فصلين أيضاً، يتناول المنهجية المتبعة في ملاحظتنا؛ حيث يُعنى الفصل الأول بتقديم سياق البحث وأدوات الملاحظة، بينما يتناول الفصل الثاني تحليل البيانات التي تم جمعها وتفسيرها.

الكلمات المفتاحية: التعددية اللغوية، أوجه التشابه، التعلم المبكر، الأصدقاء الكاذبون، تبديل الشفرة، التعلم المتزامن.

REMERCIEMENTS

Je rends grâce à Dieu pour m'avoir donné la force, la patience, et la volonté de la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus chaleureux à mon directeur de recherche **M. Zerara Mohammed Abdou**.

Ce fut un grand plaisir de partager cette expérience avec lui et je lui serais éternellement reconnaissante.

Je remercie également les membres de jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Mes remerciements vont aussi à M. le chef de département **Mouassa Abdelhak**, à **M. Abouissa Sami**, et au personnel administratif de notre département.

Un grand merci à Mme A. M., enseignante de français, et à Mme B. S., enseignante d'anglais, à l'école primaire Khaled Ben El Walid, qui m'ont accompagnée et aidée durant toute ma période d'observation.

Et finalement, je tiens à remercier tous mes enseignants qui ont partagé leurs connaissances et m'ont apporté leur soutien tout au long de mon cursus.

Ainsi que toute personne ayant contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail.

Merci

Dédicace

Je dédie ce modeste travail aux plus chères personnes dans ma vie,

À mes parents, que DIEU vous protège et vous garde toujours à mes côtés. Votre amour et votre soutien m'accompagnent chaque jour, et ma gratitude envers vous est infinie. Je suis tellement fière d'être votre fille.

À ma chère petite sœur **Nada**, que j'aime plus que tout au monde.

À mes frères, **Abdou** et **Moussa**.

À ma chère tante paternelle **Hassina**, qui m'a tellement appris dans ce monde et n'a jamais cessé de m'aimer et de me soutenir.

À ma sœur de cœur **Lamis**, et mes chères copines **Nour**, **Malak**, **Nachoua**, **Rayenne**, **Nabila** et **Ichraf**, pour votre présence et votre soutien indéfectibles.

Et finalement, à la personne qui m'a aidé inconditionnellement depuis le début. Sans toi, je n'y serais jamais parvenue.

Je vous aime.

Ismahane

Table des matières

<i>Résumé</i>	I
Abstract.....	I
المخلص	II
REMERCIEMENTS.....	III
Dédicace.....	IV
Table des matières	1
Liste des tableaux	4
Listes des figures	5
Introduction Générale	6
PARTIE THEORIQUE	9
CHAPITRE I : Le plurilinguisme et l'enseignement des langues étrangères en Algérie	10
I. Le plurilinguisme en Algérie :	11
A. Définition du plurilinguisme dans un contexte d'apprentissage :.....	11
B. Les langues en présence dans l'éducation :	12
1. L'arabe standard (arabe littéraire) :	12
2. L'arabe dialectal (oral) :	12
3. Le tamazight (berbère) :	12
4. Le français :	13
C. Introduction de l'anglais parallèlement au français dès la 3 ^e AP :	13
II. L'apprentissage précoce :	13
A. L'apprentissage dès le plus jeune âge :	14
1. Points essentiels sur l'apprentissage précoce des langues étrangères : 14	
2. La fonction cérébrale de langage :	15
B. Les problèmes pour l'enfant :	16
CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais	19
I. Acquisition / apprentissage des langues étrangères :	20
A. Différence entre acquisition et apprentissage :	20
1. Acquisition : un processus naturel et inconscient :	20
2. Apprentissage : un processus formel et conscient :	21
3. La différence principale concerne le contexte et le mécanisme :	22
B. L'apprentissage simultané et parallèle des langues étrangères :	22
C. L'interlangue d'apprentissage :	23

II. Spécificités de l'apprentissage des langues et analogies entre le français et l'anglais	24
A. Facteurs facilitateurs :	24
B. Facteurs perturbateurs :	25
C. Analogies du français et de l'anglais	26
1. Alphabet commun :	26
2. Vocabulaire partagé :	27
III. Typologie des interférences linguistiques :	28
A. Interférences à l'oral :	29
1. Substitution de mots non cibles :	29
2. Mélanges interlangues :	29
3. Erreurs morphologiques interlangues :	29
4. Erreurs phonologiques interlangues :	30
B. Interférences à l'écrit :	30
1. Homographes interlangues (faux-amis) :	30
2. Activation non sélective :	31
3. Mélange interlangues (code-switching) :	31
PARTIE PRATIQUE	33
CHAPITRE I : Présentation du contexte et des outils d'observation	34
I. Contexte de l'observation :	35
A. Présentation du terrain d'observation :	35
B. Présentation de l'échantillon :	35
II. Déroulement des quatorze séances observées :	36
A. Présentation des séances d'observation :	36
B. Séances réservées à l'échantillonnage :	36
C. Séances 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11 et 12 :	36
D. Séances 13 et 14 :	37
III. Méthodologie de l'observation :	37
A. Présentation des outils d'observation :	37
1. La grille d'observation pour les productions orales :	37
2. Présentation des quatre exercices écrits :	39
3. Présentation de la grille pour les quatre exercices écrits :	41
CHAPITRE II: Analyse et interprétation des données des grilles d'observation	45
I. Analyse des données des grilles	46
A. Pour les productions orales	46
1. Substitution de mots non cibles :	47
2. Mélanges interlangues :	48

3. Erreurs morphologiques interlangues :	49
4. Erreurs phonologiques interlangues :	50
B. Pour les productions écrites :	51
1. Homographes interlangues (faux-amis) :	52
2. Activation non sélective :	53
3. Mélange interlangues (code-switching) :	54
Conclusion Générale	57
Bibliographie	59
ANNEXES	62
A. Les grilles d'observation des productions orales :	63
B. Les grilles pour les productions écrites et les exercices :	77

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux

Tableau 01	Quelques très bons amis dans les deux langues
Tableau 02	Quelques homographes dans les deux langues
Tableau 03	Séances observées avec les classes de 4 ^e et 5 ^e AP
Tableau 04	Grille d'observation pour les productions orales
Tableau 05	Grille pour les productions écrites et les exercices
Tableau 06	Total des grilles d'observation remplies
Tableau 07	Nombre total d'erreurs par critère dans les productions orales des élèves de 4 ^e et 5 ^e AP
Tableau 08	Nombre total d'erreurs par critère dans les productions écrites des élèves de 4 ^e et 5 ^e AP

Listes des figures

Figure 01	Fréquence des substitutions de mots non cibles
Figure 02	Fréquence des mélanges interlangues
Figure 03	Fréquence des erreurs morphologiques interlangues
Figure 04	Fréquence des erreurs phonologiques interlangues
Figure 05	Fréquence des homographes interlangues
Figure 06	Fréquences des activations non sélectives
Figure 07	Fréquence des mélanges interlangues (code-switching)

Introduction générale

L'apprentissage de plusieurs langues est devenu essentiel dans le monde actuel, offrant des avantages cognitifs et professionnels significatifs. En Algérie, l'enseignement des langues a pour objectif de former un citoyen de demain plurilingue : être unilingue dans le monde d'aujourd'hui, c'est être considéré comme un handicapé social, la compétence plurilinguistique est devenue quelque chose de nécessaire.

Comme l'affirme Ibtissem Chachou : « *Officiellement, donc, l'Algérie est un pays plurilingue* »¹. Le plurilinguisme en Algérie est un phénomène complexe, façonné par l'histoire, la politique et les dynamiques socioculturelles. On y trouve l'arabe de scolarisation (arabe standard ou littéraire), l'arabe dialectal (darija), le tamazight (berbère) et le français.

La langue française est enseignée en Algérie comme première langue étrangère et joue un rôle fondamental dans l'éducation et la culture algérienne. Cependant, la modification du système éducatif en 2022 a introduit une dimension nouvelle avec l'enseignement de l'anglais dès la troisième année primaire. Ce changement crée un contexte didactique plus complexe, où les apprenants sont confrontés à trois langues : l'arabe de scolarisation, le français et l'anglais.

Nous pensons que la manière d'introduire l'anglais parallèlement au français n'est pas suffisamment réfléchie, ce qui peut susciter des réserves. En effet, cette décision ne semble s'appuyer sur aucun fondement scientifique, et aucune recherche ou travaux sérieux n'ont été menés pour en évaluer l'impact.

L'introduction de l'anglais dès la troisième année du primaire, parallèlement au français, complexifie le paysage linguistique des écoliers. Ces derniers sont désormais confrontés à l'apprentissage simultané de trois systèmes linguistiques différents : l'arabe (langue d'enseignement), le français et l'anglais (deux langues étrangères). Une telle situation expose les apprenants à des transferts négatifs, notamment en raison des similarités entre le français et l'anglais.

Comme l'appartenance linguistique, l'interférence interlangue, alphabet commun, faux-amis, code-switching ...

¹ I. Chachou. La situation sociolinguistique de l'Algérie : La situation de plurilinguisme en Algérie. Le plurilinguisme de l'État et des institutions. Paris, L'Harmattan, 2013. P, 19

D'après ce constat notre travail de recherche s'articule autour de la question suivante :

Les analogies entre le français et l'anglais sont-elles un facteur facilitateur de l'apprentissage simultané des deux langues par des écoliers ?

Cette problématique nous a mené à formuler l'hypothèse suivante :

- Non, car les analogies des deux langues-cibles constituent une source d'erreurs qui se manifestent lorsqu'ils n'arrivent pas à déterminer l'appartenance linguistique d'un élément de l'une des deux langues-cibles.

L'objectif de cette recherche est d'analyser les analogies entre le français et l'anglais chez les apprenants du primaire. Pour vérifier cette hypothèse, nous travaillerons avec des élèves de quatrième et cinquième année (école de Guelma). Une observation non participante sera menée pour les productions orales et une analyse des contenus pour les productions écrites dans les deux cours, afin de repérer les erreurs découlant de l'analogie entre les deux langues-cibles. L'objectif est de mettre en évidence les effets indésirables chez les apprenants du cycle primaire lorsqu'ils apprennent deux langues étrangères en parallèle.

Notre recherche sera réalisée en deux parties. La première, théorique, comprend deux chapitres : le premier explore le plurilinguisme et l'enseignement des langues étrangères en Algérie, tandis que le second se concentrera sur l'apprentissage des langues étrangères, en mettant en lumière les analogies entre le français et l'anglais. La seconde partie, pratique, se compose également de deux chapitres : le premier présente le contexte et les outils d'observation, et la seconde analyse et interprète les données collectées par les grilles.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I :

Le plurilinguisme et l'enseignement des langues étrangères en Algérie

Une classe où les élèves maîtrisent l'arabe de scolarisation comme langue d'enseignement, la daridja et/ou le tamazight, le français et l'anglais comme deux langues étrangères dès le primaire, et continuent à développer leur plurilinguisme sans effort, est un rêve pour tous les enseignants algériens, mais qui se heurte souvent à une réalité bien différente. Le plurilinguisme dans le contexte éducatif algérien est un phénomène riche et complexe, façonné par l'interaction entre l'arabe standard et le français, depuis 2022, l'anglais, et dépendant de la capacité des élèves à distinguer ces systèmes linguistiques.

I. Le plurilinguisme en Algérie :

A. Définition du plurilinguisme dans un contexte d'apprentissage :

Le plurilinguisme en Algérie se caractérise par une coexistence complexe de plusieurs langues, marquée par des hiérarchies et des tensions sociolinguistiques.

Officiellement, l'Algérie est un pays plurilingue qui reconnaît l'arabe institutionnel comme langue officielle et, le tamazight comme langue nationale.

Selon Ibtissem Chachou, l'Algérie présente « *Une situation de plurilinguisme hiérarchisée où l'arabe institutionnel jouit d'un statut de langue officielle qui est supérieur à celui de langue nationale accordé à "tamazight"*. »²

Pour François Grosjean, la formation plurilingue devrait améliorer la complémentarité du langage. Toutes les langues jouent un rôle spécifique dans le répertoire de la langue de l'individu, selon la situation (par exemple une langue à la maison, une autre langue de l'école). Il souligne également à quel point il est important de reconnaître les compétences partielles et dynamiques des apprenants qui se développent au fil du temps et de l'expérience.³

Selon une définition donnée par Louis-Jean Calvet le plurilinguisme en contexte social se définit comme la gestion de la coexistence des langues dans les pratiques sociales, permettant aux individus de développer un répertoire linguistique diversifié tout en tenant compte des rapports de force entre elles.⁴

Le terme plurilinguisme désignera une personne capable d'utiliser correctement plusieurs langues ou variétés linguistiques. Donc le plurilinguisme est plus qu'un savoir : c'est une capacité pratique et sociale essentielle au système éducatif et dans un contexte d'apprentissage. Il désigne la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues dans différentes situations d'apprentissage et de communication.

Le plurilinguisme met l'accent sur l'interaction et la complémentarité entre ces langues. Cela implique que l'apprenant peut passer d'une langue à l'autre et les utiliser de manière fonctionnelle.

² I. Chachou. La situation sociolinguistique de l'Algérie. La situation de plurilinguisme en Algérie. Le plurilinguisme de l'État et des institutions, Paris, L'Harmattan, 2013. P, 18

³ F. Grosjean. Life and Reality. Chapitre 8. Cambridge, Harvard University Press, 2010. pp. 157-165

⁴ L-J. Calvet. Pour une écologie des langues du monde. Le plurilinguisme en contexte social. Paris, Plon. 1999. pp. 130

En d'autres termes, le plurilinguisme joue un rôle spécifique dans le répertoire linguistique de l'individu. Par exemple, une langue peut être utilisée dans un cadre scolaire, une autre dans un environnement professionnel, et une autre encore dans des interactions familiales.

Par conséquent, le plurilinguisme, dans ce sens, encourage l'apprentissage des langues, où l'on valorise non seulement la maîtrise de plusieurs langues, mais aussi la capacité à naviguer entre elles de manière correcte, fluide et adaptative.

B. Les langues en présence dans l'éducation :

En Algérie, le paysage linguistique dans le système éducatif est marqué par un plurilinguisme complexe, reflétant l'histoire coloniale, les politiques d'arabisation post-indépendance et les dynamiques socioculturelles.

1. L'arabe standard (arabe littéraire) :

Khaoula Taleb Ibrahimy déclare que « [...], depuis 1962, une évolution certaine. A travers les différentes réformes opérées, la langue arabe est passée graduellement du statut de langue enseignée à celui de langue d'enseignement. La première série de ces mesures a visé l'école primaire puis les moyennes bientôt intégrées dans un seul système celui de l'Ecole fondamentale en 1978. Simultanément d'autres dispositions permettaient à la langue arabe de faire des percées significatives dans les deux paliers de l'enseignement secondaire et supérieur [...] »⁵.

C'est la langue officielle de l'Algérie depuis son indépendance, inscrite dans la Constitution. Elle est enseignée à l'école et utilisée dans les médias, les domaines politiques, administratifs, universitaires... Elle sert également de langue écrite dans les contextes officiels.

2. L'arabe dialectal (oral) :

Langue vernaculaire (Darija) parlée et maîtrisée par 85 à 100 % de la population⁶ non officialisée et non enseignée officiellement mais parfois utilisée oralement par les enseignants pour faciliter la compréhension.

3. Le tamazight (berbère) :

La population berbérophone est estimée de (25 à 30 %). Reconnu comme langue nationale depuis 2002 et langue officielle depuis la révision constitutionnelle de 2016⁷. Pendant longtemps, elle n'était pas enseignée à l'école. Mais elle est maintenant reconnue comme langue nationale et officielle. Aujourd'hui, on commence à l'apprendre dans certaines écoles, surtout dans les régions où on parle berbère comme la Kabylie.

⁵ K. Taleb Ibrahimy. Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour un débat linguistique à l'usage des non-spécialistes. De l'enseignement de la langue arabe à l'enseignement en langue arabe. Alger, El-Hikma, Deuxième édition. 1995. P, 129

⁶ Algerian Arabic. [En ligne]. [Consulté le 27/05/2025], 23:00. Disponible à l'adresse : [Algerian Arabic - Wikipedia](#)

⁷ Langues en Algérie. [En ligne]. [Consulté le 20/03/2025], 02:12. Disponible à l'adresse : [Langues en Algérie — Wikipédia](#)

4. Le français :

Sous la présidence de Bouteflika à partir de 1999, des réformes ont revitalisé l'enseignement du français. La réforme de 2000, portée par la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE), a mis l'accent sur la maîtrise des langues étrangères pour préparer les élèves à la mondialisation. Des formations pour enseignants et des projets pédagogiques, notamment en coopération avec des institutions françaises, ont été lancés. L'approche par compétences, centrée sur l'autonomie de l'élève, a remplacé la méthode traditionnelle, bien que son application reste inégale en raison de lacunes dans la formation des enseignants.⁸

Le français, première langue étrangère en Algérie, est enseigné dès la 3^e année primaire.

C. Introduction de l'anglais parallèlement au français dès la 3^e AP :

Lors de la réunion du Conseil des ministres le 19 juin 2022, présidée par le président de la République M. Abdelmadjid Tebboune, il a décidé d'« [...] *Adopter la langue anglaise dès le cycle primaire* [...] »⁹. Ces propos traduisent la volonté de l'Etat d'offrir à l'apprenant une ouverture sur le monde par le biais de l'apprentissage de cette langue internationale. Il ne faut pas attendre trop longtemps pour voir se concrétiser cette décision, moins de deux mois plus tard, le numéro du 5 août 2022 du Quotidien Echorouk paru en langue arabe publie un article intitulé « un million de livre d'anglais prêts pour les élèves du primaire » à distribuer sur 20.000 écoles dans le territoire national pour la rentrée scolaire 2022- 2023 à partir du 10 septembre¹⁰.

En introduisant l'anglais dès la 3^e année primaire, parallèlement au français, l'Algérie fait le pari d'un enseignement multilingue précoce, permettant aux élèves d'apprendre deux langues étrangères simultanément. Cette introduction marque une étape décisive dans la modernisation du système éducatif algérien, visant à doter les jeunes apprenants d'outils essentiels pour s'ouvrir au monde. Toutefois, son succès dépendra de la formation des enseignants et de l'adaptation des méthodes pédagogiques à ce contexte trilingue.

II. L'apprentissage précoce :

Henri Houlmann prétend que « *Le cerveau d'un enfant est plastique. Le cerveau d'un adulte, quelque efficace qu'il puisse être en d'autres domaines, est habituellement inférieur à celui de l'enfant en ce qui concerne le langage.* »¹¹.

Wilder Penfield & Lamar Roberts assurent que « *Le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de neuf ans* »¹²

⁸ F-F. Ferhani. L'enseignement du français en Algérie à la lumière de la réforme, n° 3. Paris, Le Français aujourd'hui. 2006. pp. 11-12

⁹ Journal officiel "Al Shorouk ", publié le 29 mai 2023

¹⁰ Services du Premier Ministre. Agence de presse algérienne, « Communiqué de Conseil des Ministres ». [En ligne] [Consulté le 14 mai 2025, 17:12]. Disponible à l'adresse : [Communiqué du Conseil des ministres](#)

¹¹ W. Penfield et L. Roberts, cité par H. Houlmann. Les langues vivantes. La fraîcheur physiologique. Imprimé en Belgique par Casterman, S. A., Tournai. 1972. P, 39

¹² W. Penfield et L. Roberts, cité par D. Gaonac'h. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. L'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Paris, Hachette livre. 2015. P, 9

A. L'apprentissage dès le plus jeune âge :

Plus un cerveau est jeune, plus il est flexible et réceptif, ce qui explique la rapidité d'apprentissage des enfants. Cependant, les implications de cette plasticité, notamment pour l'apprentissage des langues, ne sont pas encore pleinement comprises.

Neurologues et psychologues s'accordent à dire que plus on apprend tôt, plus l'apprentissage est efficace. Comme affirme le Dr Wilder Penfield¹³, le cerveau d'un enfant est remarquablement plastique, contrairement à celui d'un adulte, qui, bien que performant dans d'autres domaines, est généralement moins apte à apprendre une langue. Cela se manifeste particulièrement dans la capacité des enfants à récupérer le langage après une lésion aux zones linguistiques de l'hémisphère gauche. Si une telle lésion prive enfants et adultes de la parole, les enfants retrouvent généralement leurs compétences en quelques mois, tandis que les adultes peuvent ne pas y parvenir, selon la gravité de la lésion. Penfield souligne qu'après neuf ans, le cerveau devient moins souple pour l'apprentissage linguistique, suggérant que retarder l'enseignement d'une seconde langue à l'adolescence pourrait être moins efficace en raison de l'horloge biologique du cerveau.

1. Points essentiels sur l'apprentissage précoce des langues étrangères :

Apprendre une langue étrangère dès l'école primaire est très efficace, car le cerveau des jeunes enfants est plus adaptable que celui des adolescents. Avant l'adolescence, il est particulièrement réceptif aux langues, apprenant de manière naturelle, comme pour la langue maternelle, grâce à sa flexibilité¹⁴. Selon le Dr Wilder Penfield, après 9 ans, le cerveau devient moins souple, rendant l'apprentissage plus réfléchi et moins spontané.¹⁵ Les enfants ont un talent naturel pour les langues, ce qui leur permet d'apprendre leur langue maternelle, de devenir bilingues ou d'acquérir une langue seconde pendant cette période clé, leur cerveau étant encore peu habitué à une seule langue et plus ouvert à de nouvelles expériences linguistiques. Les recherches montrent que les structures des langues et les capacités innées des enfants favorisent cet apprentissage précoce. Dans un cadre naturel, comme vivre dans un pays où la langue est parlée (par exemple, en cas d'immigration), les enfants apprennent une langue seconde facilement, comme leur langue maternelle. Ils utilisent des façons spécifiques pour apprendre une langue seconde, différentes de celles pour une langue étrangère. Enfin, apprendre une langue tôt améliore non seulement la maîtrise de cette langue (effet direct), mais aussi les compétences générales en langage et la compréhension des mécanismes des langues (effet indirect).¹⁶

Donc l'apprentissage précoce des langues étrangères repose sur des bases neurophysiologiques et linguistiques, mettant en avant la plasticité cérébrale et la période critique des enfants. Une approche nuancée, tenant compte des

¹³ H. Houlmann. Les langues vivantes. La fraîcheur physiologique. Imprimé en Belgique par Casterman, S. A., Tournai, 1972. P, 39

¹⁴D. Gaonac'h. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. L'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Paris, Hachette livre. 2015. P, 31

¹⁵ Ibid., pp. 9-11

¹⁶ Ibid., pp. 77-101

contextes et des limites scolaires, est essentielle pour maximiser ses bénéfices des jeunes enfants.

2. La fonction cérébrale de langage :

Le langage est une fonction du cerveau, un point essentiel pour enseigner les langues vivantes, y compris la langue maternelle. Selon les scientifiques, comme le neurologue John Hughlings Jackson, le langage (parler ou comprendre) vient après la perception. Cette fonction se trouve principalement dans l'hémisphère gauche du cerveau, appelé hémisphère dominant. Le Dr. Wilder Penfield, un expert en neurologie, explique que, sauf en cas de lésions cérébrales tôt dans la vie, l'hémisphère gauche gère le langage, que l'on soit droitier ou gaucher. Si l'hémisphère gauche est gravement endommagé, le cerveau peut parfois utiliser l'hémisphère droit, surtout si cela arrive pendant l'enfance, car le cerveau des enfants est plus adaptable. Pour enseigner efficacement, il est crucial de comprendre comment le cerveau traite le langage. Trop souvent, quand un élève ne comprend pas, les enseignants le jugent « bête » ou « incapable ». C'est une réponse facile, mais cela ne résout rien. C'est comme dire qu'une voiture en panne « ne marche pas » sans chercher la cause. Les enseignants doivent identifier pourquoi un élève a du mal à comprendre pour adapter leurs méthodes.¹⁷

Le psychologue Burrhus Frederic Skinner¹⁸ souligne que des facteurs comme la culture ou la personnalité influencent la pensée. Mais sans connaissances claires sur les comportements à encourager ou sur les mécanismes cérébraux précis (car la science n'a pas encore tout élucidé), les enseignants se rabattent souvent sur des exercices. Ils donnent des problèmes à résoudre, récompensent les succès et sanctionnent les échecs, comme si cela renforçait « les muscles de l'intelligence ». Cette approche, bien que simple, ne garantit pas une vraie compréhension. Burrhus Frederic Skinner compare cela à jeter des enfants dans l'eau pour leur apprendre à nager : certains survivent et apprennent un peu, mais beaucoup échouent, et on ne voit pas toujours ceux qui « coulent ». Cette méthode ne forme pas vraiment, elle trie ceux qui apprennent seuls.

Pour un enseignement adapté à tous, il faut comprendre comment le cerveau apprend, surtout pour les langues. Dr. Penfield a identifié des zones précises dans le cerveau pour le langage. Certaines contrôlent les muscles utilisés pour parler (répartis dans les deux hémisphères), d'autres gèrent les idées et la compréhension du langage, situées dans l'hémisphère gauche. Ces zones sont l'aire de Wernicke (la plus importante), l'aire de Broca et une aire supplémentaire. Si l'aire de Wernicke est endommagée, le langage est gravement affecté. En revanche, les deux autres peuvent être retirées sans conséquences durables, surtout chez les enfants, dont le cerveau peut s'adapter en transférant le langage à l'hémisphère droit. Le cerveau a aussi deux centres clés : un pour les mots et un pour les concepts. Cela explique pourquoi apprendre une langue seconde en le comparant à sa langue maternelle ne fonctionne pas bien.¹⁹ Si l'apprentissage d'une langue seconde en la comparant à

¹⁷ Ibid., pp. 35-36

¹⁸ B-F. Skinner, cité par H. Houlmann. Les langues vivantes. La fraîcheur physiologique. Imprimé en Belgique par Casterman, S. A., Tournai. 1972. P, 39

¹⁹ H. Houlmann. Les langues vivantes. La fraîcheur physiologique. Imprimé en Belgique par Casterman, S. A., Tournai. 1972. Pp .35-39

la langue maternelle ne fonctionne pas bien, il est difficile que l'apprentissage simultané de deux langues étrangères réussisse.

Une langue s'apprend efficacement par l'expérience, car elle joue un rôle clé dans la communication et l'intégration sociale. Deux points importants :

- Apprendre une langue dépend de la capacité du cerveau, qui est plus flexible chez les jeunes.
- Les centres des mots et des concepts sont distincts, ce qui influence la manière d'enseigner.

En résumé, pour enseigner les langues efficacement, il faut comprendre comment le cerveau fonctionne et adapter les méthodes en conséquence, plutôt que de se contenter d'exercices ou de jugements hâtifs sur les élèves.

B. Les problèmes pour l'enfant :

Pour les enfants d'âge scolaire (six à quinze ans), la situation est différente. On ne va pas se concentrer sur les cas particuliers, comme les enfants doués ou ceux ayant des troubles, car ils ne représentent pas la majorité. Ce qui nous intéresse, c'est tous les enfants qui doivent apprendre une langue étrangère, souvent avec difficulté. On ne peut pas vraiment parler de motivation chez eux : elle est absente ou très basique. Les enfants ne sont pas vraiment motivés pour apprendre une langue étrangère. Leur seul but est souvent de finir l'école sans trop d'échecs. Au début ils sont encore dociles et curieux, mais après, ils perdent cet intérêt et deviennent passifs, sans réelle envie d'apprendre. Dans un système scolaire rigide, l'école impose la langue à apprendre, le programme et les méthodes, souvent sans vrai choix. Les parents acceptent, et les enfants subissent, car ils ne se sentent pas concernés. Les méthodes traditionnelles, trop fixes, freinent leur curiosité naturelle. De plus, on n'explique pas assez aux enfants pourquoi ils apprennent une langue, ce qui les rend moins intéressés. Face à un système scolaire bureaucratique, les jeunes apprenants deviennent passifs, et certains se découragent complètement.²⁰ Donc, les enfants manquent de motivation, sont bloqués par un système scolaire rigide et des méthodes peu adaptées, et rencontrent plus de difficultés s'ils commencent tard, par exemple au collège. Ils ont besoin d'explications claires et de soutien pour s'intéresser à l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'apprentissage des langues étrangères par les enfants peut se heurter à plusieurs obstacles, notamment sur les plans cognitif et linguistique. La complexité phonologique constitue un défi, car les jeunes apprenants peinent parfois à percevoir et reproduire des sons absents de leur langue maternelle, ce qui peut entraver leur maîtrise de la prononciation. Par ailleurs, des interférences linguistiques surviennent lorsque les structures grammaticales ou lexicales de la langue maternelle se superposent à celles de la langue étrangère, provoquant des erreurs de transfert linguistique. Enfin, malgré la plasticité cérébrale des enfants, la mémorisation d'un grand nombre de mots ou de règles grammaticales complexes peut représenter une difficulté significative.

Les enfants rencontrent plusieurs obstacles environnementaux et pédagogiques lors de l'apprentissage des langues étrangères. Un manque d'exposition à la langue cible constitue une barrière significative, car une immersion régulière favorise un apprentissage plus efficace, tandis qu'un

²⁰Ibid., pp. 26-30

environnement où la langue est peu utilisée réduit les opportunités de pratique. Par ailleurs, des méthodes d'enseignement inadaptées, telles que des approches trop formelles axées sur la grammaire plutôt que sur des activités ludiques ou interactives adaptées à l'âge des enfants, peuvent compromettre la qualité de l'apprentissage. Enfin, la taille des classes joue un rôle crucial : dans des classes surchargées, les enseignants disposent de moins de temps pour répondre aux besoins individuels, ce qui peut désavantager certains apprenants.²¹

Les facteurs socioculturels jouent aussi un rôle dans l'apprentissage des langues. Dans certaines cultures, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être considérée comme moins prioritaire, ce qui peut réduire l'engagement des enfants. De plus, le manque de soutien parental peut également avoir un impact négatif : si les parents ne valorisent pas ou ne soutiennent pas cet apprentissage, l'enfant risque de manquer de motivation et de ressources pour progresser.²²

En résumé, les enfants d'âge scolaire rencontrent plusieurs obstacles dans l'apprentissage des langues étrangères. Ils manquent souvent de motivation, leur intérêt initial s'érodant face à un système scolaire rigide et des méthodes d'enseignement inadaptées, trop formelles ou peu engageantes. Les défis cognitifs incluent la complexité phonologique, les interférences linguistiques et la mémorisation de vocabulaire ou de règles. Environnementalement, le manque d'exposition à la langue cible, des classes surchargées et des approches pédagogiques peu interactives freinent l'apprentissage. Les différences individuelles, comme les aptitudes linguistiques, l'âge ou les troubles d'apprentissage, ainsi que les facteurs socioculturels, notamment le soutien parental ou l'importance accordée à la langue, influencent également leur progression. Un soutien clair et des méthodes adaptées sont essentiels pour stimuler leur intérêt et leur réussite.

²¹ P.M. Lightbown et N. Spada. *How languages are learned*. 4e éd. Oxford : Oxford University Press, ISBN 978-0-19-454126-8). 2013. (Traduire par nous même) [En ligne] [Consulté le 28 mai 2025, 19:30]. Disponible à l'adresse : [How Languages are Learned 4th edition - Patsy M. Lightbown, Nina Spada - Google Livres](#)

²² C. Baker. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, UK. Multilingual Matters. 5e éd. 2011. P, 373

En conclusion, nous avons abordé dans ce chapitre le plurilinguisme et l'enseignement précoce des langues étrangères en Algérie, ainsi que le fonctionnement du cerveau d'un enfant lors de l'apprentissage des langues étrangères et les difficultés qu'il rencontre. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons l'apprentissage des langues étrangères ainsi que les analogies entre le français et l'anglais.

CHAPITRE II :

L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

Dans une société de plus en plus connectée, la maîtrise des langues étrangères représente un atout précieux, en particulier pour les jeunes générations. L'apprentissage des langues, où l'arabe standard (L1), le français (L2) et l'anglais (L3) coexistent dans le parcours éducatif, soulève des questions complexes. Les approches cognitives, les spécificités de cet apprentissage, ainsi que les facteurs qui le facilitent ou l'entravent, sont au cœur de cette réflexion. Par ailleurs, les analogies entre le français et l'anglais peuvent faciliter l'apprentissage de ces deux langues, mais peuvent aussi entraîner des interférences pour les élèves.

I. Acquisition / apprentissage des langues étrangères :

Wolfgang Klein distingue clairement entre « *apprendre* » et « *acquérir* ». Le terme « *apprendre* » désigne un processus formel ou encadré, tandis qu'« *acquérir* » renvoie à un processus plus spontané ou informel. Comme il l'explique : « *On a souvent fait une distinction parallèle entre "apprendre" et "acquérir", le premier de ces verbes correspondant au cas guidé, le second au cas non guidé* »²³.

Dans le contexte de l'étude des langues secondes ou étrangères, les termes *acquisition* et *apprentissage* renvoient à des processus distincts d'appropriation linguistique. Ces notions sont centrales pour comprendre comment les individus développent leurs compétences dans une langue autre que leur langue première.

A. Différence entre acquisition et apprentissage :

1. Acquisition : un processus naturel et inconscient :

Burrhus Frederic Skinner conçoit « *L'acquisition comme essentiellement fondée sur des facteurs externes qui favorisent le renforcement des comportements visés* ».²⁴

Wolfgang Klein²⁵ souligne que l'apprenant en milieu naturel est confronté à deux tâches principales : communiquer en utilisant son répertoire existant et adapter progressivement ce répertoire à la langue cible. Cela reflète un processus inconscient, similaire à celui observé dans l'acquisition de la L1 chez les enfants.

Donc l'acquisition est un processus inconscient, comparable à l'apprentissage du langage chez l'enfant, où les apprenants assimilent la langue par une exposition naturelle, sans effort conscient. L'acquisition est un processus non guidé et naturel par lequel une personne intègre une langue seconde, généralement dans un contexte d'immersion ou de communication quotidienne. On peut se caractériser par :

- ✓ Une appropriation de la langue via la communication quotidienne avec des locuteurs natifs.
- ✓ Une absence de matériel pédagogique ou de règles explicites ; l'apprentissage se fait par l'exposition et l'interaction.

²³ W. Klein cité par J-M. Robert. Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Apprentissage et acquisition. Belgique. Hachette. Collection F. 2009. P, 10

²⁴ J-P. Cuq. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International. 2003. P, 12

²⁵ W. Klein. L'acquisition d'une langue étrangère. Cahier N° 63. France, Armand Colin. 1997. P, 89

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

- ✓ Une progression individuelle, où le locuteur peut développer des stratégies d'évitement ou arrêter son acquisition à un stade rudimentaire s'il estime être suffisamment compréhensible.
- ✓ Une tolérance à des écarts normatifs : le locuteur natif ou étranger peut utiliser un registre simplifié ou fautif pour faciliter la communication.
- ✓ Un focus sur la compréhensibilité plutôt que sur le respect strict des normes.

L'acquisition désigne un processus naturel, souvent inconscient, par lequel une personne intègre des connaissances ou des compétences par l'exposition, sans effort conscient d'apprentissage. Elle se produit dans des contextes naturels, comme lorsqu'un enfant acquiert une langue en écoutant et en imitant son entourage, ou lorsqu'une personne acquiert une langue en vivant dans un pays où elle est parlée.

2. Apprentissage : un processus formel et conscient :

L'apprentissage, en revanche, est un processus structuré et intentionnel, souvent guidé par un enseignement formel dans un cadre scolaire. Il repose sur des méthodes explicites, des règles grammaticales et des exercices planifiés.

Les didacticiens opposent souvent l'effort d'appropriation en contexte scolaire (apprentissage) à l'intériorisation hors guidage (acquisition). Par exemple, Stephen Pit Corder parle d'un apprentissage « guidé », organisé selon des principes didactiques et des représentations métalinguistiques.²⁶

Stephen David Krashen complète cette idée en décrivant l'apprentissage comme une démarche consciente, liée à des tâches formelles où l'apprenant analyse et mémorise des règles.²⁷

L'apprentissage est un processus guidé et institutionnel dans lequel l'apprenant apprend une langue étrangère ou seconde à travers des méthodes structurées. Il se caractérise par :

- ✓ L'utilisation de matériaux linguistiques fournis par une institution (manuels, cours, etc.), suivant une méthodologie définie.
- ✓ Une progression par paliers avec des objectifs fonctionnels et linguistiques clairs.
- ✓ La présentation de règles explicites (grammaire, phonétique, système graphique).
- ✓ Un accent sur la maîtrise des règles (notamment grammaticales et morphologiques) et le respect d'une norme linguistique.
- ✓ Une obligation de satisfaire à la norme de la langue cible, au-delà de la simple communication.

Donc l'apprentissage désigne un processus conscient et structuré par lequel une personne apprend des connaissances ou des compétences à travers l'étude et l'enseignement formel, souvent encadré par des méthodes pédagogiques comme des cours ou des exercices. Il implique un effort actif et délibéré pour

²⁶ S-P. Corder cité par J-M. Robert. Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Apprentissage et acquisition. Belgique. Hachette. Collection F. 2009. Pp, 14-15

²⁷ S-D. Krashen cité par J-M. Robert. Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Apprentissage et acquisition. Belgique. Hachette. Collection F. 2009. P, 17

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

comprendre et mémoriser. Par exemple, apprendre une langue étrangère en suivant des cours de grammaire et en mémorisant du vocabulaire.

3. La différence principale concerne le contexte et le mécanisme :

Il y a deux façons d'apprendre une langue. L'apprentissage, c'est comme aller à l'école : c'est structuré, avec des règles précises (grammaire, bonne prononciation) et un plan à suivre, souvent avec des livres ou des cours. Le but est de parler "parfaitement". À l'opposé, l'acquisition, c'est apprendre naturellement, comme un enfant apprend sa langue maternelle. C'est spontané, ça se passe en parlant avec les gens et en étant entouré par la langue. L'important, c'est de réussir à communiquer, même si on fait des erreurs, et on apprend ce dont on a besoin quand on en a besoin, sans matériel spécifique.

Bien que les deux processus puissent mener à une maîtrise de la langue, les résultats diffèrent souvent en termes de nature, qualité, rapidité et contexte d'utilisation des compétences linguistiques acquises. L'acquisition tend à produire une maîtrise intuitive et fluide de la langue, similaire à celle d'un locuteur natif. Les apprenants acquièrent une capacité à utiliser la langue de manière spontanée, sans réflexion consciente sur les règles. Par exemple, un enfant ou un adulte en immersion peut parler avec une prononciation naturelle et une aisance conversationnelle, même sans connaître les termes grammaticaux. En revanche, l'apprentissage conduit souvent à une connaissance explicite et analytique de la langue. Les apprenants maîtrisent les règles grammaticales et peuvent les expliquer, mais leur production peut être moins fluide ou plus hésitante, car elle repose sur une application consciente de ces règles (ce que Stephen David Krashen appelle le "moniteur" ou contrôle conscient)²⁸. On n'obtient pas les mêmes résultats avec l'apprentissage qu'avec l'acquisition.

Stephen David Krashen soutient que l'acquisition est supérieure à l'apprentissage pour une maîtrise naturelle, car l'apprentissage seul produit souvent un langage « surveillé », moins spontané. Selon lui, les meilleurs résultats viennent d'une exposition massive à un *input compréhensible*, typique de l'acquisition.²⁹

En résumé, l'acquisition et l'apprentissage sont deux processus distincts, et leurs résultats diffèrent : l'acquisition privilégie la spontanéité et la fluidité, tandis que l'apprentissage favorise la précision et la connaissance explicite. Par conséquent, on ne peut pas appliquer à l'apprentissage une méthode conçue pour l'acquisition en espérant obtenir des résultats similaires.

B. L'apprentissage simultané et parallèle des langues étrangères :

L'apprentissage simultané des langues étrangères est un défi enrichissant qui demande organisation, patience et motivation. En séparant clairement les langues, en exploitant leurs similitudes.

²⁸ S-D. Krashen cité par J-M. Robert. Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Apprentissage et acquisition. Belgique, Hachette, Collection F. 2009. P, 17

²⁹Ibid., p. 72

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

La principale crainte associée à l'apprentissage simultané des langues étrangères est celle de les mélanger. On entend souvent dire : « *Apprendre plusieurs langues en même temps risque de créer de la confusion entre elles* »³⁰.

L'utilisation d'un mot d'une langue différente de celle que l'on parle est un phénomène courant, particulièrement lorsque les langues appartiennent à la même famille linguistique, comme le français et l'anglais, qui partagent de nombreuses racines latines. Ce phénomène est amplifié par l'existence des mots qui se ressemblent mais ont des significations différentes, ce qui peut entraîner des confusions fréquentes chez les élèves. Par exemple, entre le français et l'anglais, comme « actuel » (qui signifie « présent » en français, mais « réel » ou « vrai » en anglais) ou « assister » (signifiant « assister à » en français, mais « aider » en anglais) peuvent prêter à confusion. Ces similitudes peuvent faciliter le mélange des langues, surtout lorsque celles-ci sont apprises simultanément.

C. L'interlangue d'apprentissage :

Quand quelqu'un apprend une nouvelle langue, elle ne passe pas directement de sa langue maternelle à la langue cible. Elle développe un « système intermédiaire »,³¹ appelé interlangue, qui possède ses propres règles. Ce système combine des éléments de la langue maternelle et de la langue apprise.

Ce phénomène peut également se produire lorsqu'une personne apprend deux langues étrangères en parallèle : élève peut mélanger des mots ou des règles grammaticales entre ces langues, ou appliquer la conjugaison de l'une à la place de l'autre. Ce type d'interférence est particulièrement fréquent lorsque les langues sont similaires, comme le français et l'anglais, ou lorsque l'apprenant est encore débutant, car le cerveau organise les nouvelles informations.

Le concept d'interlangue, développé par Stephen Pit Corder (qui la voit comme un système de règles grammaticales) et Larry Selinker (qui la considère comme une structure psychologique), s'inspire des travaux de Jean Piaget sur le développement cognitif et de Noam Chomsky sur la compétence linguistique, et qui expliquent comment le cerveau apprend. L'interlangue, unique à chaque apprenant, reflète la différence entre l'apprentissage d'une langue par un adulte et l'acquisition du langage par un enfant. Instable au début, elle se stabilise progressivement avec la pratique.³²

Pour la « fossilisation phonologique » les erreurs fixes dans la prononciation, Wolfgang Klein³³ en donne deux raisons :

- L'apprenant veut, parfois sans s'en rendre compte, garder sa façon unique de parler pour rester différent.

³⁰ P. Blanchon. Le Monde des Langues. Apprendre plusieurs langues en même temps, est-ce possible ? . Le risque de confusions : mythes et réalités .2025. [En ligne]. [Consulté le 17/05/2025], 22:22. Disponible à l'adresse : [Apprendre plusieurs langues en même temps, est-ce possible ? | Le Monde des Langues](#).

³¹ J-M. Robert. Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Apprentissage et acquisition. Belgique. Hachette. Collection F. 2009. P, 14

³²S-P. Corder et L. Selinker, cité par J-M. Robert. Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées. L'interlangue. Belgique, Hachette, Collection F. 2009. P, 13-14

³³ W.Klein cité par J-M. Robert. Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées. L'interlangue. Belgique, Hachette, Collection F. 2009. P, 15

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

- Après un certain âge, apprendre une nouvelle prononciation devient très dur, alors l'apprenant abandonne, pensant que c'est inutile.

Dans ce cas on peut dire la même chose quand un élève apprend deux langues étrangères parallèlement, la fossilisation peut être plus fréquente. L'apprenant peut mélanger des mots, des règles ou des sons des deux langues étrangères. Par exemple, il peut utiliser un mot de la première langue dans une phrase de la deuxième, ou appliquer une règle de la première langue à la deuxième. Ces mélanges, peuvent se figer si l'apprenant ne les corrige pas, surtout s'il apprend les deux langues au même niveau.

II. Spécificités de l'apprentissage des langues et analogies entre le français et l'anglais

L'apprentissage des langues, en particulier du français et de l'anglais, présente des spécificités liées aux processus cognitifs, aux contextes d'apprentissage et aux caractéristiques des langues elles-mêmes. Les analogies entre le français et l'anglais peuvent faciliter cet apprentissage, mais certaines peuvent poser des difficultés chez les élèves.

A. Facteurs facilitateurs :

Francis Debyser affirme que « *ce qui est proche ou semblable est facile à comprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes.* »³⁴

L'apprentissage des langues étrangères peut être difficile pour les élèves, mais les analogies entre le français et l'anglais constituent un atout précieux. Ces deux langues partagent un alphabet commun et un vocabulaire souvent dérivé de racines latines, ce qui facilite parfois la compréhension de mots. Cependant, ces similitudes peuvent aussi entraîner des confusions. En établissant des connexions entre les deux langues, les apprenants peuvent améliorer leur maîtrise du vocabulaire et leur efficacité dans l'utilisation de la langue.

De plus, l'apprentissage simultané des structures grammaticales contribue également à renforcer cette compréhension. Selon les recherches, comme souligné dans des études sur le développement de la littérature, un soutien explicite dans l'apprentissage, combiné à ces analogies, peut favoriser les compétences en lecture et en écriture, contribuant ainsi à un apprentissage global plus efficace³⁵.

La syntaxe est l'aspect de la grammaire qui décrit la manière dont les mots se combinent pour créer des phrases. En d'autres termes, il s'agit de la disposition des mots au sein d'une phrase. En français et en anglais, cet ordre est très similaire. Dans les deux langues, la phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point (ou un autre signe comme un point

³⁴ F. Debyser cité par Füsün Şavli Saraç. Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français. Analyse des erreurs. Turquie, Université de marmara. 2009. P, 181

³⁵ H-L. Breadmore et al. Literacy Development: Evidence Review. Language skills and constructing meaning. Coventry University, Londres, Royaume-Uni. 2019. P, 49 (traduire par nous-même)

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

d'exclamation, d'interrogation ...). De plus, la structure de base « sujet + verbe + complément » est la même dans les deux langues et suit le même ordre.

Exemple :

- On est prêts. → We are ready.

Les deux langues demandent d'inverser le sujet et le verbe pour passer d'une phrase déclarative à une phrase interrogative.

Exemple :

- On est prêts. → We are ready.
- Est-on prêts ? → Are we ready?

B. Facteurs perturbateurs :

Francis Debyser, en 1971, met l'accent sur le transfert négatif et les fautes lors de l'apprentissage des langues. Il affirme : « [...] *Ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes.* »³⁶, soulignant ainsi l'existence de causes de l'échec des apprenants de langues étrangères. Par conséquent, pour comprendre les difficultés des apprenants, les didacticiens se sont intéressés à leurs productions afin d'analyser les erreurs commises. L'analyse des erreurs, qui a été développée dans les années 60 « [...] *comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives.* », revêt une importance majeure dans l'enseignement. Elle permet en effet aux enseignants, d'une part, de relever les différentes erreurs (phonétiques, grammaticales, lexicales ou syntaxiques) et, d'autre part, de les gérer à différentes étapes du processus d'apprentissage.³⁷

Lors de l'apprentissage des langues étrangères, l'apprenant est influencé par d'autres langues, comme sa langue maternelle ou une autre langue étrangère. Cela vient des analogies et des différences entre les langues. Si l'apprenant utilise des formes correctes en s'inspirant de ces langues, on appelle ça des transferts positifs. Mais s'il fait des erreurs dans le vocabulaire, la grammaire, la structure des phrases ou la prononciation, on parle de transferts négatifs.

En enseignement des langues, les erreurs sont de deux types : interlinguales et intralinguales. Les erreurs interlinguales viennent des interférences, c'est-à-dire des transferts négatifs de la langue maternelle vers la langue apprise.

Füsun Şavli Saraç affirme que « *Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre* ». Les erreurs en apprenant une langue étrangère peuvent venir de l'interférence, quand on utilise des règles ou des mots de sa langue maternelle. Cela affecte souvent la prononciation, le vocabulaire, la structure des phrases ou

³⁶ F. Debyser cité par Füsun Şavli Saraç. Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français. Analyse des erreurs. Turquie, Université de marmara. 2009. P, 181

³⁷ Füsun Şavli Saraç. Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français. Analyse des erreurs. Turquie, Université de marmara. 2009. P, 181

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

la forme des mots. Il y a aussi les erreurs intralinguales, qui viennent de la langue qu'on apprend. Elles arrivent quand on ne connaît pas bien ses règles.³⁸

Si l'apprenant confond les règles de sa langue maternelle avec celles d'une langue étrangère apprise, il peut également se produire la même chose lorsqu'il étudie deux langues étrangères en même temps. Il peut facilement mélanger les règles et d'appliquer, sans s'en rendre compte, une règle de la première langue à la seconde, ce qui peut entraîner des erreurs.

C. Analogies du français et de l'anglais

Les analogies entre le français et l'anglais se manifestent principalement dans leur alphabet commun et leur vocabulaire partagé, en raison de leur histoire linguistique, notamment via le latin, le grec, et l'influence normande.

1. Alphabet commun :

Lara Streel affirme que « [...] l'alphabet anglais, c'est-à-dire les lettres qu'on utilise pour écrire en anglais, est exactement le même que l'alphabet français. Il comprend 26 lettres de l'alphabet latin ». ³⁹Le français et l'anglais utilisent tous deux l'alphabet latin, ce qui crée une base graphique commune. Cependant, cette similitude peut paradoxalement compliquer l'apprentissage, car les lettres, bien qu'identiques, ne correspondent pas toujours aux mêmes sons, règles d'orthographe ou significations. Un élève peut ainsi appliquer inconsciemment les règles de lecture ou d'interprétation du français à l'anglais (ou vice versa), ce qui entraîne des erreurs, comme la confusion d'homographes interlangues. Ces interférences peuvent conduire à des substitutions de mots incorrects dans la langue cible.

Quelque différence existe dans l'usage des lettres et des conventions orthographiques :

❖ Similitudes :

- Les 26 lettres de l'alphabet sont identiques, sans distinction fondamentale dans leur forme.
- Les deux langues emploient des digrammes (ex. "ch", "sh") et des combinaisons vocaliques similaires (ex. "ou" en français pour /u/, "oo" en anglais pour /u:/ ou /ʊ/).
- Les conventions de ponctuation (virgules, points, etc.) et de majuscules/minuscules sont largement similaires.

❖ Différences :

- Le français utilise des accents (é, è, etc.), absents en anglais standard, qui modifient la prononciation ou distinguent des homographes (ex. "ou" vs "où").
- L'anglais a une orthographe moins phonémique : la correspondance entre graphèmes et phonèmes est moins prévisible.

³⁸ Ibid., pp.181 -182

³⁹ L. Streel. Les similitudes et les différences entre le français et l'anglais. 2023. [En ligne]. [Consulté le 18/05/2025], 15:30. Disponible à l'adresse : [Les similitudes et les différences entre le français et l'anglais - Apprendre l'anglais rapidement.](#)

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

- Les conventions de fin de mot diffèrent : le français privilégie les voyelles ou consonnes nasales (ex. "maison", "bon"), tandis que l'anglais tolère plus de consonnes finales (ex. "book", "stop").

2. Vocabulaire partagé :

Le français et l'anglais partagent de nombreux mots. Certains ont des significations similaires, d'autres semblent identiques ou très proches, tandis que certains, bien qu'écrits de la même manière, ont des sens totalement différents. De nos jours, certains mots sont orthographiés exactement de la même façon dans les deux langues et partagent le même sens. Ces mots n'ont pas besoin de traduction, car ils sont identiques. Cependant, leur prononciation diffère souvent.

Il y a beaucoup de ces homographes 3222 au total⁴⁰ la liste pourrait sembler longue et ennuyeuse, voici quelques exemples : Album, camp, correct, local, message, micro, noble, nature, robot, pus, zoo ...

Henriette Walter utilise le terme « *Très bons amis* »⁴¹ pour désigner les mots sont presque identiques en orthographe à une lettre ou un accent près et en sens entre le français et l'anglais.

Exemples :

Mots en français	Mots en anglais
Rôle	<i>Role</i>
Hôtel	<i>hotel</i>
Génération	<i>generation</i>
Illégal	<i>illegal</i>
Café	<i>cafe</i>
Début	<i>debut</i>

Tableau n° 01 : Quelques très bons amis dans les deux langues.

De même qu'il existe les très bons amis, il y a aussi des faux-amis⁴², c'est-à-dire des mots en français et en anglais qui se ressemblent dans leur écriture, mais dont les significations sont totalement ou partiellement différentes.

⁴⁰ H. Walter. Honni soit qui mal y pense : l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais. Sur la piste des « Très bons amis ». Internet Archive, Paris. 2001. P, 121

⁴¹ Ibid., p.121

⁴² Ibid., p.103

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

Exemples :

- ❖ **Pain** : en français, signifie pain au sens de nourriture, comme une baguette, tandis qu'en anglais, signifie la douleur.
- ❖ **Chance** : en français, signifie la bonne fortune ou l'opportunité positive, mais en anglais, peut signifier le hasard ou la probabilité.
- ❖ **Stage** : en français, un stage est une courte période d'essai, d'entraînement à un sport ou à une profession, mais en anglais, stage désigne soit la scène d'un théâtre, soit une étape (d'un travail ou d'un voyage).

Henriette Walter qualifie certains homographes de « *pas du tout bons amis* »⁴³ comme des faux amis particulièrement trompeurs : ces mots, identiques en orthographe dans les deux langues, ont des significations totalement différentes en français et en anglais que leur rapprochement peut sembler absurde.

Voici quelques exemples frappants de ces homographes :

Sens en français	Homographe	Homographe	Sens en anglais
« bride »	bride	<i>bride</i>	« mariée »
« chair, peau »	chair	<i>chair</i>	« chaise »
« prétentieux »	fat	<i>fat</i>	« gras »
« rayon » (de soleil)	rayon	<i>rayon</i>	« tissu »
« but, cible »	But (subst.)	<i>But (conj.)</i>	« mais »
« 16 »	seize (adj.num.)	<i>Seize (verbe)</i>	« saisir »
« On »	On (pron.indéf.)	<i>On (prép.)</i>	« sur, au-dessus »
« four » (cuisson)	Four (subst.)	<i>Four (adj.num)</i>	« 4 »

Tableau n° 02 : Quelques homographes dans les deux langues.

III. Typologie des interférences linguistiques :

Notre typologie des interférences linguistiques décrit les erreurs qui peuvent survenir chez les bilingues ou les plurilingues dans des contextes oraux et écrits, en mettant en évidence des phénomènes comme les substitutions, mélanges, erreurs morphologiques, phonologiques, homographes, activation non sélective et le code-switching.

La typologie des interférences linguistiques s'appuie sur le modèle BIA⁴⁴ (Bilingual Interactive Activation) de Ton Dijkstra et Van Heuven, met en lumière les erreurs fréquentes chez les bilingues et plurilingues, tant à l'oral qu'à l'écrit. À l'oral, des phénomènes comme les substitutions de mots, les mélanges interlangues, les erreurs morphologiques et phonologiques révèlent la difficulté de sélectionner la langue cible face à l'activation simultanée des lexiques. À

⁴³ Ibid., p.116

⁴⁴ T. Dijkstra et V. Heuven, cité par Ludovic Ferrand. Psycholinguistique cognitive : Essais en l'honneur de Juan Seguí. Appartenance linguistique dans la reconnaissance et la production des mots chez les bilingues. Chapitre 19. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2004. P, 394

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

l'écrit, les homographes interlangues, l'activation non sélective et le code-switching illustrent comment les similitudes entre langues et l'accès lexical non sélectif peuvent perturber la reconnaissance et la production des mots. Ces interférences, expliquées par le modèle BIA, soulignent l'interconnexion des systèmes linguistiques dans le cerveau bilingue et l'importance du contrôle cognitif pour gérer ces conflits. Cette compréhension est cruciale pour les études en psycholinguistique et l'enseignement des langues.

A. Interférences à l'oral :

Les erreurs d'interférence à l'oral surviennent lorsque des personnes maîtrisant plusieurs langues s'expriment et que leurs différentes langues se mélangent, ce qui conduit à des fautes. Ces locuteurs sont tenus de choisir la langue adéquate, cependant des interférences peuvent se produire.

1. Substitution de mots non cibles :

Un bilingue utilise un mot d'une langue incorrecte à la place du mot voulu. Par exemple, un francophone-anglophone pourrait dire /'laɪ.brər.i/ "library" au lieu de /bi.bli.jɔ.tɛk/ "bibliothèque" en parlant français, les bilingues doivent choisir un mot dans la langue cible parmi plusieurs candidats lexicaux. Une erreur de sélection peut entraîner l'utilisation d'un mot d'une autre langue, surtout si les mots sont similaires.⁴⁵

Exemple :

Dire /'teɪbəl/ "table" (en anglais) au lieu de /ta.blo/ "tableau" (en français) pour parler d'un tableau blanc.

2. Mélanges interlangues :

Le bilingue mélange des mots ou des structures de ses deux langues dans une même phrase. Par exemple : *Je vais à la store*. (Mélange de français et d'anglais), les bilingues doivent gérer l'activation des deux langues lors de la production. Un manque de contrôle peut provoquer un mélange, surtout dans des contextes où les deux langues sont activées,⁴⁶ rendant difficile de bloquer de l'une d'elles.

Exemple :

I'm going to acheter un livre. (Anglais + français)

3. Erreurs morphologiques interlangues :

L'apprenant (ou le bilingue) applique des règles morphologiques (comme les règles de conjugaison, d'accord, ou de formation du pluriel) d'une langue à une autre. Par exemple, un francophone-anglophone pourrait dire : *Two blacks cats*, au lieu de "black". Ici l'apprenant applique incorrectement la règle de pluriel (ou

⁴⁵ Ibid., p. 388

⁴⁶ Ludovic Ferrand. Psycholinguistique cognitive : Essais en l'honneur de Juan Seguí. Appartenance linguistique dans la reconnaissance et la production des mots chez les bilingues. Chapitre 19. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur. 2004. P, 388

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

plutôt d'accord) française là où elle ne s'applique pas en anglais à cause de l'influence du français.

Exemple :

Utiliser le pluriel français "-s" dans une phrase anglaise, comme "Myredssshoes".

4. Erreurs phonologiques interlangues :

Le bilingue prononce un mot avec l'accent ou les sons d'une autre langue. Par exemple, un francophone pourrait prononcer /tɪŋk/ "think" en anglais comme /sɪŋk/ "sink" en raison de l'influence du français. Les caractéristiques sous-lexicales comme les sons qui aident à identifier la langue d'un mot. Une interférence phonologique peut survenir si ces caractéristiques sont mal interprétées.⁴⁷

Exemple :

Prononcer le mot anglais "hotel" (correctement /həʊ'tel/ ou /hou'tel/) comme /ɔtɛl/ (à la manière du mot français "hôtel") en raison de l'influence de la phonologie française.

B. Interférences à l'écrit :

Les interférences à l'écrit se produisent souvent en raison de similitudes entre langues ou d'une activation simultanée des lexiques.⁴⁸ Cela veut dire que l'on fait des erreurs en écrivant dans une langue parce qu'une autre langue que l'on connaît influence notre façon d'écrire. Le cerveau semble alors mélanger un peu les langues sans faire exprès, et un mot ou une règle d'autre langue pas bien maîtrisée, s'invite dans le texte que l'on essaie de produire dans la langue cible.

1. Homographes interlangues (faux-amis) :

Les faux-amis ce sont des mots qui s'écrivent de la même manière en français et en anglais, mais qui possèdent des significations différentes dans chaque langue. Ces similitudes orthographiques peuvent être très trompeuses.

Par exemple :

Le mot anglais "actually" ressemble au mot français "actuellement". Cependant, "actually" signifie "en fait" ou "réellement" en anglais, tandis que "actuellement" en français signifie "maintenant" ou "en ce moment".

Ces "faux-amis" peuvent facilement entraîner des malentendus ou des erreurs d'interprétation à l'écrit. Des études montrent que la présence de tels homographes interlangues peut ralentir la reconnaissance des mots chez les bilingues ou les apprenants.⁴⁹ En effet, lorsque le lecteur rencontre un de ces mots, les deux significations (celle en français et celle en anglais) sont activées

⁴⁷ Ibid., p. 382

⁴⁸ Ibid., p. 381

⁴⁹ Ibid., pp 382-383

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

simultanément dans son esprit, créant une brève compétition avant que le contexte ne permette de sélectionner la signification appropriée.

2. Activation non sélective :

Lorsqu'un bilingue lit un mot, son cerveau a tendance à activer automatiquement des mots qui lui ressemblent (phonétiquement ou orthographiquement) dans toutes les langues qu'il maîtrise, même si le texte est écrit dans une seule langue.⁵⁰ Ce phénomène est appelé "activation non sélective". Cela signifie que le cerveau ne "filtre" pas immédiatement pour ne considérer que la langue en cours de lecture.

Cette activation simultanée de mots de différentes langues peut, dans certains cas, légèrement ralentir la compréhension ou la reconnaissance du mot cible, car le cerveau doit "choisir" le bon candidat parmi ceux activés.

Par exemple :

Un bilingue français-anglais lisant le mot français "coin" (qui signifie "endroit") pourrait voir s'activer simultanément dans son esprit le mot anglais "coin" (qui signifie "pièce de monnaie"). Bien que les significations soient différentes, la forme identique du mot déclenche les deux représentations lexicales.

3. Mélange interlangues (code-switching) :

Le bilingue passe d'une langue à une autre au sein d'un même texte écrit, parfois sans s'en rendre compte. Par exemple, écrire "*I'm going to the bibliothèque*" en mélangeant anglais et français. Ce phénomène peut résulter d'un manque de contrôle attentionnel ou d'une moindre maîtrise de l'une des langues.

Exemple :

Écrire un courriel majoritairement en anglais mais y insérer des mots ou expressions françaises comme "rendez-vous" ou "merci".

⁵⁰Ibid., pp 383–385

CHAPITRE II : L'apprentissage des langues étrangères et les analogies entre le français et l'anglais

En résumé, l'apprentissage simultané des langues étrangères, tel qu'exploré dans ce chapitre, se révèle être un processus dynamique et complexe. La gestion des analogies, notamment entre le français et l'anglais, jouent un rôle pertinent et souvent ambivalent. Un enjeu majeur réside dans la gestion des analogies entre ces deux langues. En effet, si les similitudes peuvent initialement sembler facilitatrices, ce chapitre a souligné comment elles peuvent aussi perturber l'apprentissage en engendrant des interférences. Il est donc crucial de reconnaître ces ressemblances, tout en offrant des points d'ancrage, constituent aussi des pièges.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I :

Présentation du contexte et des outils d'observation

CHAPITRE I : Présentation du contexte et des outils d'observation

Après avoir présenté certaines notions et concepts clés dans la première partie de notre mémoire, nous exposons à présent la méthodologie qu'on a suivie pour mener à bien notre observation et analyser les données recueillies afin de vérifier l'hypothèse formulée initialement.

Rappelons que notre question de recherche vise à déterminer si les analogies entre le français et l'anglais facilitent l'apprentissage simultané de ces deux langues chez des écoliers.

Durant cette étude, dans un premier temps, nous avons procédé à une observation non participante avec les élèves de quatrième et cinquième années primaire afin d'observer le déroulement des séances d'apprentissage, en observant les productions orales des élèves et les collecter à l'aide d'une grille d'observation des productions orales. Puis dans un second temps, nous avons choisi des exercices et des productions écrits destinées aux mêmes élèves afin de les analyser et d'identifier les erreurs au moyen d'une grille pour les productions écrites. Ces grilles sont basées sur le modèle BIA de Ton Dijkstra et Walter J. B. Van Heuven.⁵¹

Les résultats obtenus à partir de ces grilles d'observation seront analysés afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse.

I. Contexte de l'observation :

A. Présentation du terrain d'observation :

Nous avons choisi de mener notre observation à l'école primaire Khaled Ben el-Walid, située à Guelma. Ce choix était arbitraire. De plus, cette école accueille moins d'élèves que les autres établissements, ce qui facilite l'observation.

B. Présentation de l'échantillon :

Dans notre travail de recherche, nous avons choisi une classe de 4^e AP et une classe de 5^e AP. Nous avons utilisé un échantillonnage non probabiliste typique pour choisir les élèves qui participent activement et qui parle dans les séances de français et de l'anglais comme des exemples qui représentent bien la classe, afin de correspondre aux objectifs de notre recherche.

Notre échantillon est composé de 7 élèves sélectionnés parmi les 25 élèves de la classe de la 4^e AP et de 7 élèves sélectionnés parmi les 24 élèves de la classe de la 5^e AP. Nous avons réussi à recenser un totale de 14 élèves.

⁵¹ T. Dijkst et V. Heuven, cité par L. Ferrand et J. Grainger. Psycholinguistique cognitive : Essais en l'honneur de Juan Seguí. Appartenance linguistique dans la reconnaissance et la production des mots chez les bilingues. Chapitre 19. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur. 2004. P, 394

II. Déroulement des quatorze séances observées :

A. Présentation des séances d'observation :

Nous avons pu effectuer un total de quatorze séances présentées dans le tableau suivant :

Séance	Date	Heure	Type de séance	Niveau
01	16/03/2024	De 8h à 8h45	Anglais	4 ^e AP
02	16/03/2024	De 8h45 à 9h30	Anglais	5 ^e AP
03	17/03/2024	De 13h à 14h	Français	4 ^e AP
04	17/03/2024	De 14h à 15h	Français	5 ^e AP
05	06/04/2025	De 8h à 8h45	Anglais	4 ^e AP
06	06/04/2025	De 8h45 à 9h30	Anglais	5 ^e AP
07	07/04/2025	De 13h à 14h	Français	4 ^e AP
08	07/04/2025	De 14h à 15h	Français	5 ^e AP
09	09/04/2025	De 8h à 8h45	Anglais	4 ^e AP
10	09/04/2025	De 8h45 à 9h30	Anglais	5 ^e AP
11	10/04/2025	De 13h à 14h	Français	4 ^e AP
12	10/04/2025	De 14h à 15h	Français	5 ^e AP
13	13/04/2025	De 8h à 8h45	Anglais	4 ^e AP
14	13/04/2025	De 8h45 à 9h30	Anglais	5 ^e AP

Tableau n°03 : séances observées avec les classes de 4^e et 5^e AP.

B. Séances réservées à l'échantillonnage :

Pendant les quatre premières séances observées, nous nous sommes installées au fond de la classe, et nous avons consacré uniquement à l'identification et à la sélection des élèves participants et parlants en 4^e AP et en 5^e AP dans les séances d'anglais et de français, et nous avons réussi à identifier 14 élèves.

C. Séances 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11 et 12 :

Lors de ces huit séances, nous avons poursuivi l'observation des 14 élèves choisis (7 en 4^e AP et 7 en 5^e AP) dans les séances d'anglais et de français. Installés au fond de la classe, nous avons remplies grilles d'observation en notant les erreurs commises par chaque élève dans quatre critères précis, avec un décompte du nombre d'erreurs. Chaque séance a permis de recueillir des données spécifiques, en mettant l'accent sur leur expression orale. Les séances d'anglais (séances 05, 06, 09, 10) ainsi que celles de français (séances 07, 08, 11, 12) ont porté sur l'expression orale.

D. Séances 13 et 14 :

Lors des deux dernières séances, nous avons poursuivi le travail avec les 14 élèves choisis dans les cours d'anglais. Nous avons distribué des feuilles contenant des aux élèves en vue de collecter des données écrites des apprenants.

III.Méthodologie de l'observation :

Comme indiqué précédemment, nous avons utilisé trois outils de collecte de données pour notre travail de recherche, effectués avec deux classes.

A. Présentation des outils d'observation :

1. La grille d'observation pour les productions orales :

L'observation est une technique de recherche utilisée dans la plupart des travaux de recherche, elle est définie par Jean-Pierre Cuq comme : « une technique de recherche développée par les sciences expérimentales, de type psychologique, anthropologique ou social, pour démontrer et étayer la pertinence de leurs travaux. [...] L'observation expérimentale est sortie des laboratoires pour devenir une observation participante sur le terrain, c'est-à-dire une observation où l'observateur vit la réalité de ses observés, tout en tenant un journal de ce vécu [...]. ».⁵²

Nous avons opté pour une observation non participante en raison de la pertinence et de l'utilité de cette technique, qui permet de collecter des données sur les attitudes et les comportements des élèves dans leurs interactions en français et en anglais.

Au cours de ces séances, nous avons rempli les grilles d'observation pour analyser les productions orales et donner des exercices à faire pour les élèves, pendant le déroulement de ces séances qui nous ont semblées pertinentes pour notre observation.

En s'inspirant de la dynamique de reconnaissance linguistique de Ton Dijkstra et Walter J. B. Van Heuven (Modèle BIA), l'appartenance linguistique dans la reconnaissance et la production des mots chez les bilingues, nous avons élaboré une grille d'observation. Cette grille d'observation se présente comme suit :

⁵² J-P. Cuq, Gruca, Isabelle. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2003.p.181

CHAPITRE I : Présentation du contexte et des outils d'observation

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : ...

Exemple d'erreur	Nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles : 	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6
2- Mélanges interlangues : 	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6
3- Erreurs morphologiques interlangues : 	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6
4- Erreurs phonologiques interlangues : 	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

Tableau n°04 : Grille d'observation pour les productions orales.

CHAPITRE I : Présentation du contexte et des outils d'observation

Notre grille d'observation (Tableau n°01) collecte les erreurs dans les productions orales des élèves en identifiant les interférences linguistiques selon le Modèle BIA, qui postule une activation simultanée des systèmes linguistiques chez les élèves. Elle repose sur quatre critères correspondant à des types d'erreurs spécifiques. Des espaces permettent de consigner les données à recueillir et de comptabiliser les erreurs (sur une échelle de 0 à 6) par critère. Lors des séances, nous avons utilisé cet outil pour noter les erreurs observées, consigner les exemples précis et cocher le nombre d'erreurs par critère.

2. Présentation des quatre exercices écrits :

L'outil est un ensemble composé de quatre exercices écrits conçus pour évaluer les compétences linguistiques des élèves en français et en anglais, ainsi que leur capacité à passer d'une langue à l'autre. Ces exercices permettent d'analyser les homographes interlangues (faux-amis), l'activation non sélective, et le mélange interlangues (code-switching).

Niveau : ☐ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : ...

Exercice 01 : Rédige un court paragraphe de cinq (5) phrases en français, dans lequel tu réponds aux questions suivantes :

- Comment t'appelles-tu et quel âge as-tu ?
- À quelle heure te réveilles-tu ?
- Que manges-tu au petit déjeuner ?
- Quelle est ta couleur préférée ?
- Qui est ton/ta meilleur(e) ami(e) ?

Bonjour,.....
.....
.....

Exercice 02 : Rédige un court paragraphe de cinq (5) phrases, dans lequel tu réponds aux questions suivantes :

- Comment t'appelles-tu et quel âge as-tu ? (La réponse doit être en français)
- À quelle heure te réveilles-tu ? (La réponse doit être en anglais)
- Que manges-tu au petit déjeuner ? (La réponse doit être en français)
- Quelle est ta couleur préférée ? (La réponse doit être en anglais)
- Qui est ton/ta meilleur(e) ami(e) ? (La réponse doit être en français)

Bonjour,.....
.....
.....

Voici une liste de vocabulaire en français et en anglais pour t'aider :

Je m'appelle – my name is – 9 ans – 10 ans – 9 years old – 10 years old – je me réveille à 7h du matin – I wake up at 7 AM – manger – to eat - boire – to drink - lait - milk – jus – juice – pain – bread – croissant – jam - confiture - to prefer – préférer – vert – blanc – blue – rouge - pink – bleu – black – white – green – rose – red – noir.

CHAPITRE I : Présentation du contexte et des outils d'observation

Exercice 03 : Choisis la bonne réponse :

- The kids love watching a funny
 - a. Carton
 - b. Cartoon
- Amina put the books on the
 - a. Tableau
 - b. Table
- They by train every weekend.
 - a. Travail
 - b. Travel
- Mom baked a cake in the
 - a. Four
 - b. Oven

Exercice 04 : Emploie les mots « but » et « on » dans des phrases très courtes en français :

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

Structure des exercices :

➤ **Exercice 01** : Rédaction en français (5 phrases)

L'objectif de cet exercice est d'observer la capacité des élèves à rédiger un paragraphe cohérent en français en répondant à des questions personnelles simples.

- Questions :
 - ✓ Comment t'appelles-tu et quel âge as-tu ?
 - ✓ À quelle heure te réveilles-tu ?
 - ✓ Que manges-tu au petit déjeuner ?
 - ✓ Quelle est ta couleur préférée ?
 - ✓ Qui est ton/ta meilleur(e) ami(e) ?

➤ **Exercice 02** : Rédaction bilingue (français/anglais, 5 phrases)

L'objectif de cet exercice est d'évaluer la maîtrise linguistique des élèves dans un contexte bilingue (français-anglais) en analysant les erreurs spécifiques liées à l'interférence entre les deux langues. En demandant aux élèves de rédiger un paragraphe alternant des phrases en français et en anglais, l'exercice teste leur capacité à passer d'une langue à l'autre tout en respectant les règles propres à chacune, tout en répondant aux mêmes questions.

Structure des phrases :

- ✓ Phrase 1 (nom et âge) : en français.
- ✓ Phrase 2 (heure de réveil) : en anglais.
- ✓ Phrase 3 (petit déjeuner) : en français.
- ✓ Phrase 4 (couleur préférée) : en anglais.
- ✓ Phrase 5 (meilleur(e) ami(e)) : en français.

Avec un vocabulaire fourni : Liste bilingue incluant des termes comme « je m'appelle / mynameis », « vert / green », « lait / milk ».

➤ **Exercice 03** : Choisis la bonne réponse

L'objectif de cet exercice est d'évaluer la capacité des élèves à distinguer correctement les mots en anglais en évitant les interférences linguistiques, notamment dans des contextes où des homographes interlangues ou des faux-amis peuvent induire en erreur. Cet exercice teste spécifiquement la reconnaissance lexicale en anglais et la capacité à éviter les confusions avec des mots français similaires, tout en permettant à la grille de quantifier les types d'erreurs pour évaluer la compétence bilingue et les interférences linguistiques des élèves.

➤ **Exercice 04** : Utilisation des mots « but » et « on » dans des phrases très courtes en français

L'objectif de cet exercice est observé l'emploi correct des mots « but » et « on » qui existent dans les deux langues, mais leur signification et leur usage varient selon la langue. Cet exercice teste la capacité des élèves à intégrer des mots anglais spécifiques dans des phrases françaises tout en respectant leur sens correct ; le mot « But » en français désigne un objectif, en anglais signifie « but » (conjonction), et le mot « On » en français désigne un pronom indéfini signifiant « quelqu'un » ou « nous », en anglais signifie « sur » (préposition) ou indique un état actif.

3. Présentation de la grille pour les quatre exercices écrits :

CHAPITRE I : Présentation du contexte et des outils d'observation

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : ...

Exemple d'erreur	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1-Homographes interlangues (faux-amis) :	☐ 0	☐ 0	☐ 0	☐ 0	☐ 1 ☐ 2
.....	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 3 ☐ 4
.....	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 5 ☐ 6
.....	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 7 ☐ 8
.....	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 9 ☐ 10
.....	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 11 ☐ 12
2- Activation non sélective :	☐ 0	☐ 0	☐ 0	☐ 0	☐ 1 ☐ 2
.....	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 3 ☐ 4
.....	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 5 ☐ 6
.....	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 7 ☐ 8
.....	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 9 ☐ 10
.....	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 11 ☐ 12
3- Mélange interlangues(code-switching) :	☐ 0	☐ 0	☐ 0	☐ 0	☐ 1 ☐ 2
.....	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 3 ☐ 4
.....	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 5 ☐ 6
.....	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 7 ☐ 8
.....	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 9 ☐ 10
.....	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 11 ☐ 12

Tableau n°05 : Grille pour les productions écrites et les exercices.

CHAPITRE I : Présentation du contexte et des outils d'observation

Notre deuxième grille (Tableau n°02) collecte les erreurs linguistiques dans les quatre exercices écrits réalisés par les mêmes élèves, selon trois catégories : homographes interlangues (faux-amis), activation non sélective et mélange interlangues (code-switching). Pour chaque critère, un espace est prévu pour noter les exemples concrets et recenser les erreurs (de 0 à 5) par exercice, avec une colonne finale totalisant les erreurs cumulées (de 0 à 12). Cet outil permet d'identifier la qualité et la quantité des erreurs selon ces critères.

CHAPITRE I : Présentation du contexte et des outils d'observation

Dans ce chapitre, nous avons décrit notre méthodologie de recherche, présenté notre échantillon ainsi que les outils de notre observation à savoir l'observation non participante et les exercices que nous analyserons et commenterons dans le deuxième chapitre de notre partie pratique.

CHAPITRE II :

Analyse et interprétation des données des grilles

CHAPITRE II : Analyse et interprétation des données des grilles

Nous allons procéder dans cette partie à l'analyse et l'interprétation des données des grilles d'observation présentée dans le premier chapitre de notre partie pratique. Cette analyse quantitative et qualitative.

Nous avons rempli un total de 28 grilles pendant les séances de français et d'anglais avec les 4^e et les 5^e AP sont présentés dans le tableau suivant :

Grilles pour les productions Niveau	4 ^e Année primaire	5 ^e Année primaire
Orales	7	7
Ecrites	7	7

Tableau n°06 : Total des grilles d'observation remplies.

I. Analyse des données des grilles

A. Pour les productions orales

Après l'analyse des grilles des productions orales, nous avons obtenu les résultats suivants :

	Substitution de mots non cibles	Mélanges interlangues	Erreurs morphologiques interlangues	Erreurs phonologiques interlangues
Totales du nombre d'erreurs chez les 4 ^e AP	00	30	01	06
Totales du nombre d'erreurs chez les 5 ^e AP	01	07	00	02
Totales	01	37	01	08

Tableau n°07 : Nombre total d'erreurs par critère dans les productions orales des élèves de 4^e et 5^e AP.

1. Substitution de mots non cibles :

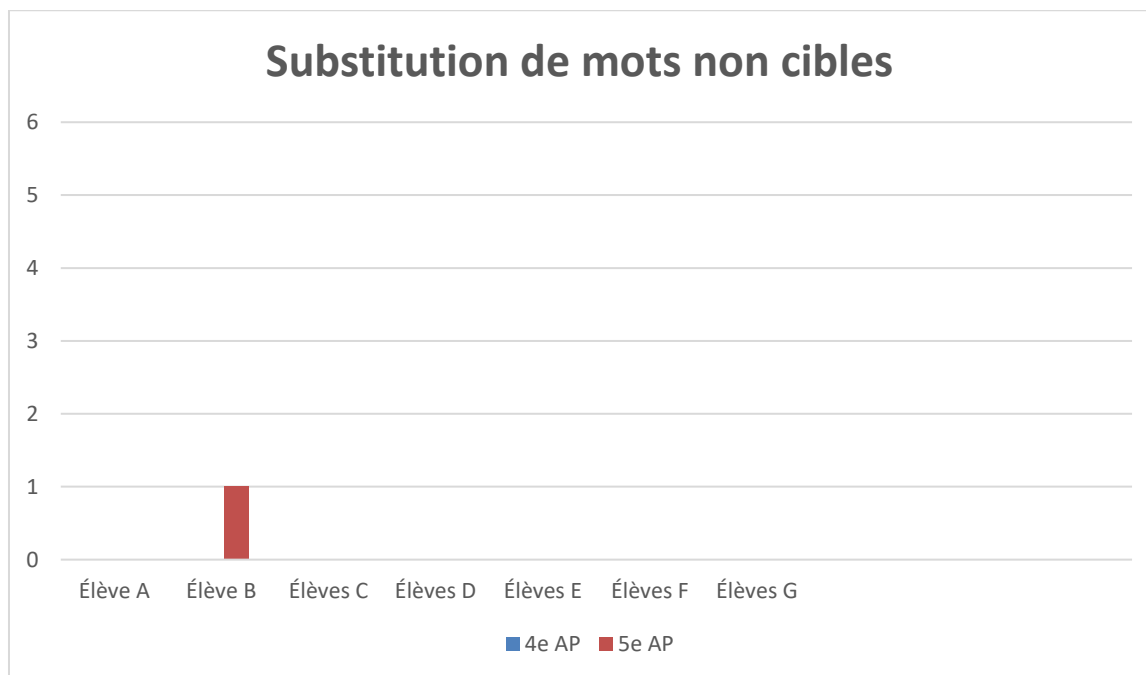


Figure n°01 : Fréquence des substitutions de mots non cibles.

Le graphique montre qu'un seul élève (B) de la 5^e AP, lors d'une séance de français, a fait une erreur il dit "*Nous sommes allés en car*", alors qu'une photo d'une voiture était affichée au tableau. Cela semble être une confusion entre "car" (qui veut dire autocar en français, un gros véhicule pour transporter des gens) et le mot anglais "car" qui signifie voiture. Un autre exemple de prononciation similaire pour deux mots très différents. Le mot "*pain*" qui veut dire baguette (l'aliment) en français et la douleur en anglais.

Ça suggère qu'il présente un cas de substitution de mot non cible (l'anglais) par un mot de la langue cible (le français), peut-être parce qu'il a du mal à bloquer l'autre langue. Cette erreur montre que l'élève (B) a une faiblesse, surtout si elle est souvent dans des situations où les deux langues sont activées. Comme on l'a expliqué précédemment dans la typologie des interférences linguistiques voir p23.

2. Mélanges interlangues :

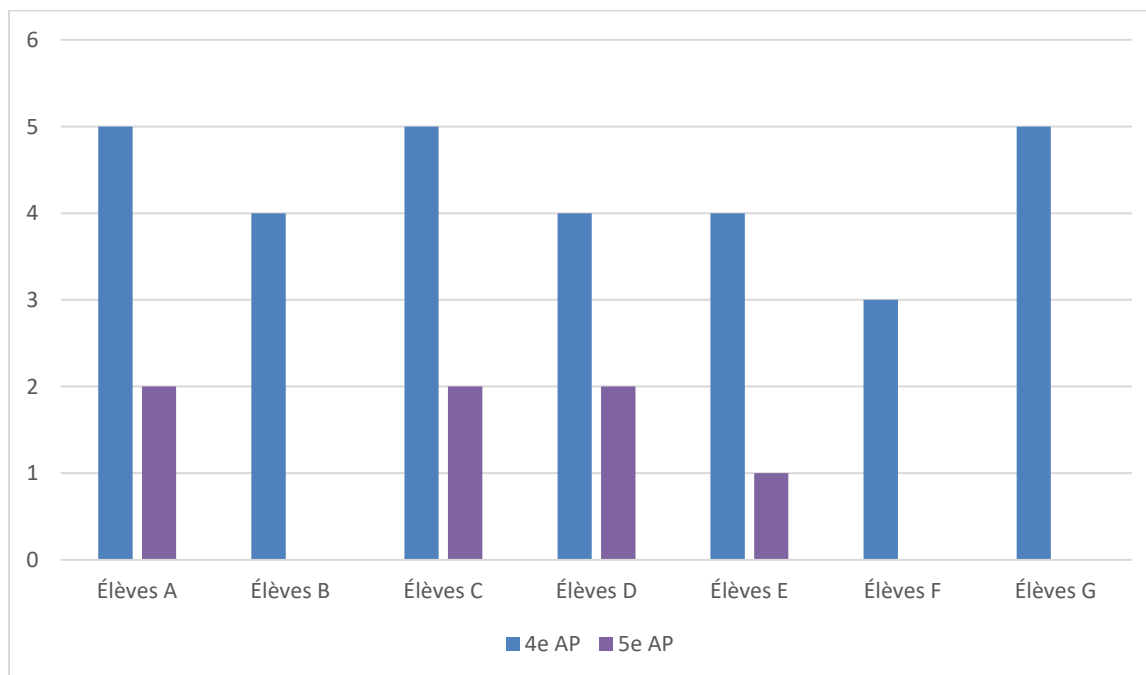


Figure n°02 : fréquence des mélanges interlangues.

Les données montrent que presque tous les élèves (11 sur 14) font des mélanges interlangues.

Nous remarquons que les élèves de 4^e AP et de 5^e AP font beaucoup de mélanges, ce qui montre qu'ils ont du mal à choisir la bonne langue. Ces mélanges viennent probablement d'un manque de contrôle ou l'élève n'a pas la capacité de séparer les langues, comme nous l'avons mentionné précédemment dans les mélanges interlangues, voir p24.

Par exemple, des images ou des mots qui se ressemblent peuvent entraîner des erreurs. Cela inclut des cas comme dire « *yeah miss* » pendant une séance de français au lieu de « oui madame », ou dire « oui madame » en séance d'anglais. Un autre exemple : l'élève (A) de la 4^e AP dit « J'ai fini, madame » en séance d'anglais au lieu de « *I have finished* », aussi l'élève (E) de la 5^e AP dit « *I have finished* » en séance de français au lieu de « *J'ai fini* ».

3. Erreurs morphologiques interlangues :

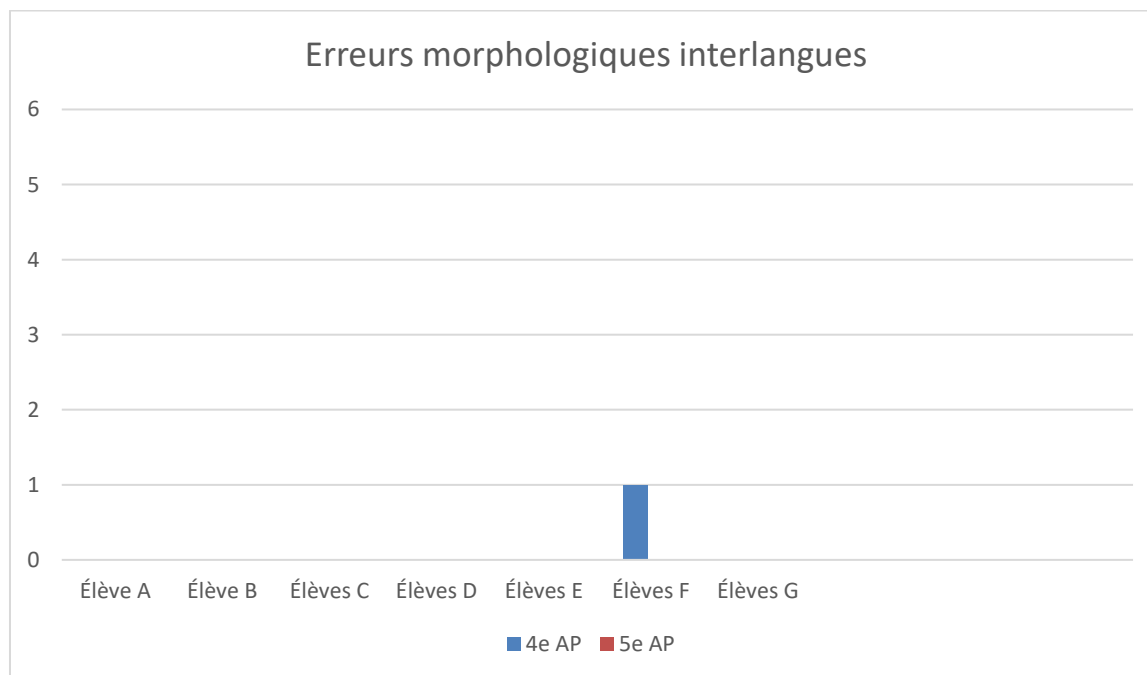


Figure n°03 : fréquence des erreurs morphologiques interlangues.

La figure montre une erreur commise par l'élève (F) de 4^e AP. L'élève (F) a dit : / tu:blækskæts/, "*Towblacks cats*", en ajoutant un "s" à "blacks" et en le prononçant. /blæks/. Cela reflète un transfert de la règle du pluriel français dans une phrase anglaise, où la forme correcte était /tu:blækkæts/ "*Two black cats*".

La prononciation du « s » ajouté à « blacks » indiquant que l'élève pense la phrase à travers le filtre du français, même en contexte anglais. Cette erreur indique que l'élève (F) présente un problème avec ce type d'erreurs.

Les différences morphologiques entre le français et l'anglais créent une confusion, surtout si les règles ne sont pas encore bien assimilées. Comme nous avons indiqué précédemment au sujet des erreurs morphologiques interlangues, voir p24.

4. Erreurs phonologiques interlangues :

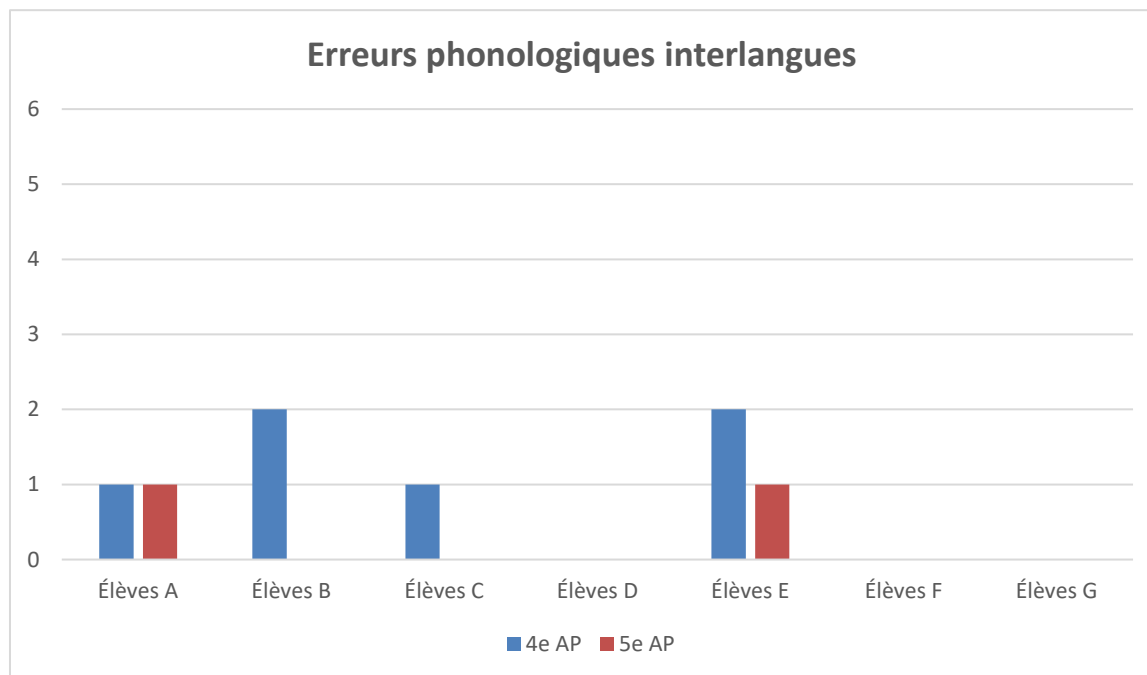


Figure n°04 : fréquence des erreurs phonologiques interlangues.

La figure n°04 présente la fréquence des erreurs phonologiques interlangues, Presque la moitié des élèves (6 sur 14) font ces erreurs.

Comme par l'exemple dans la phrase suivante : Ma maison se trouve en face de l'hôpital. Un élève de la 4^e AP prononce /'hɒspɪtəl/ "hospital" (en anglais) au lieu de /o.pi.tal/ "hôpital" (en français) malgré la phrase écrite au tableau, ce qui illustre une interférence phonologique : la prononciation anglaise /'hɒspɪtəl/ remplace la française /o.pi.tal/.

Un autre exemple dans la phrase suivante : The four seasons. Un élève de la 4^e AP prononce /sɛzɔ̃/ "saisons" (en français) au lieu de /'si:zənz/ "seasons" (en anglais), bien que la phrase écrite aussi au tableau.

Ces erreurs surviennent, nous pensons, lorsque des caractéristiques phonologiques d'une langue (ici le français) interfèrent avec l'autre (ici l'anglais), causant un problème majeur de prononciation chez les élèves, voir p. 22 et pour les erreurs phonologiques interlangues, voir p.25.

CHAPITRE II : Analyse et interprétation des données des grilles

B. Pour les productions écrites :

Après l'analyse des productions écrites, nous avons obtenu les résultats suivants :

	Homographes interlangues (faux-amis)	Activation non sélective	Mélange interlangues (code-switching)
Totales nombre d'erreurs chez les 4 ^e AP	09	03	17
Totales nombre d'erreurs chez les 5 ^e AP	07	01	07
Totales	16	04	24

Tableau n°08 : Nombre total des erreurs par critère dans les productions écrites des élèves de 4^e et 5^e AP.

1. Homographes interlangues (faux-amis) :

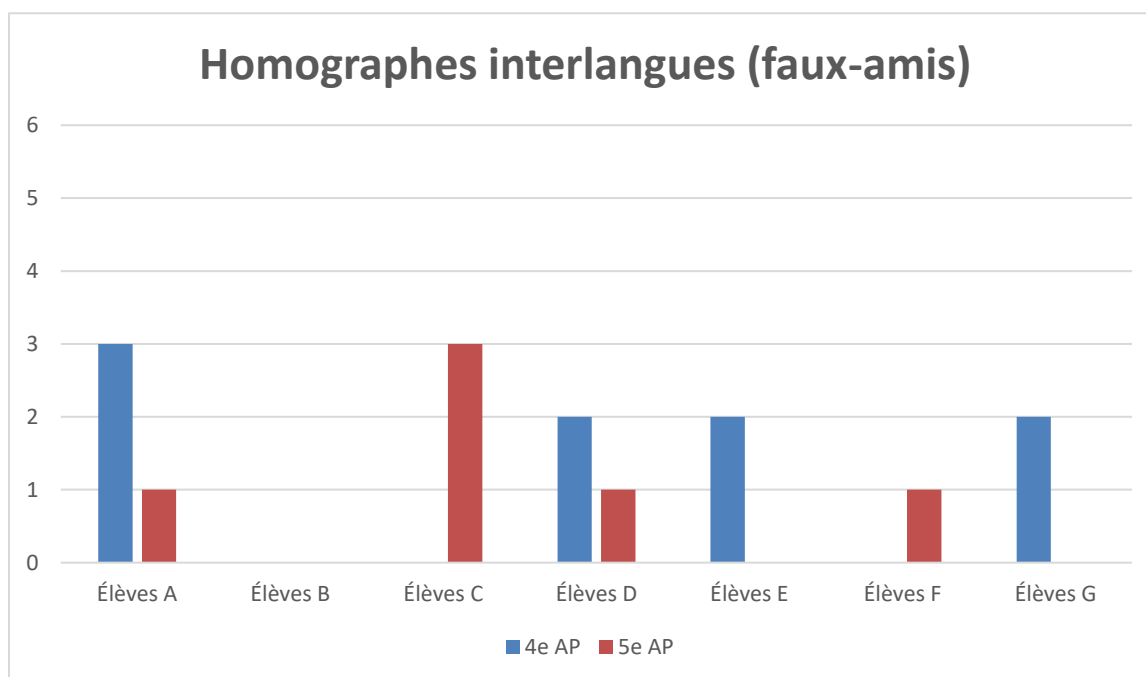


Figure n°05 : fréquence des homographes interlangues(faux-amis).

Nous remarquons que les erreurs liées aux faux-amis existent beaucoup chez les 4^e AP et les 5^e AP.

Les homographes interlangues, comme "on" (français : "nous" vs anglais : "sur") ou "but" (français : "but" vs anglais : "mais"), peuvent ralentir la reconnaissance des mots, peut-être à cause d'une utilisation fréquente des deux langues.

Par exemple, le mot "four" (français : "cuisinière" vs anglais : "quatre") montre comment ces faux-amis peuvent causer des erreurs, surtout si les élèves ne comprennent pas bien le contexte linguistique. Comme cela a été abordé précédemment concernant les homographes interlangues voir p21 et p25.

2. Activation non sélective :

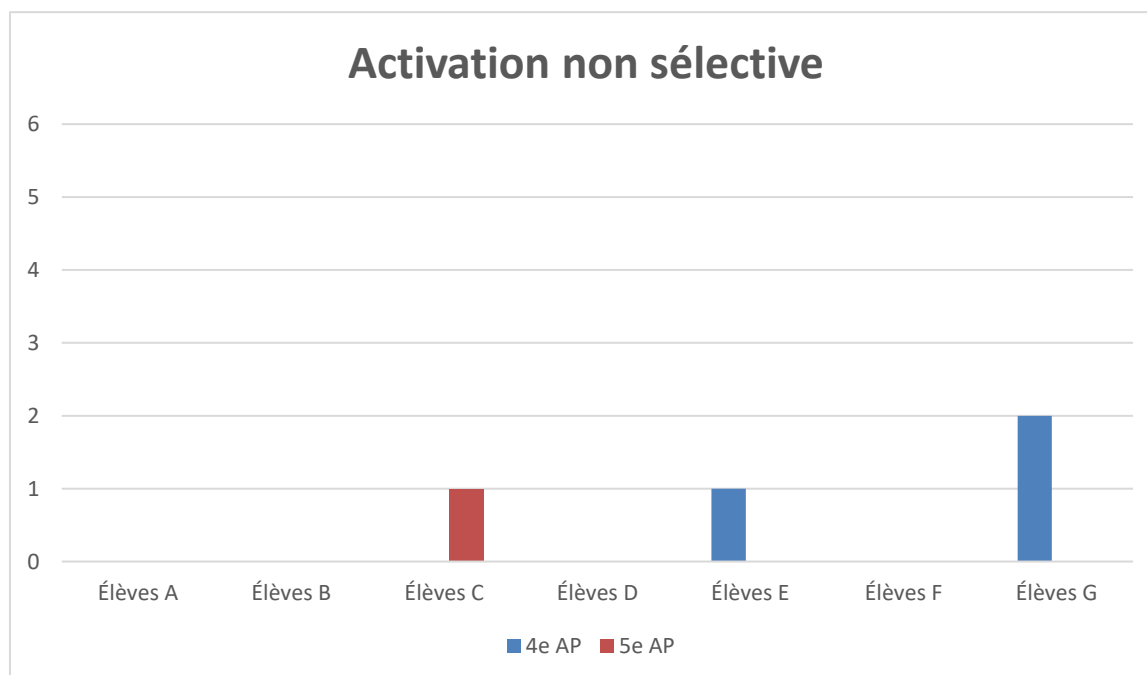


Figure n°06 : fréquences des activations non sélectives.

Nous observons que les erreurs liées à l'activation non sélective des langues chez les élèves de 4^e et 5^e AP varient légèrement, avec un taux d'erreurs un peu plus élevé en 4^e AP. Cela pourrait résulter d'une difficulté à gérer simultanément deux langues en même temps. Cette interférence peut ralentir la compréhension, car le cerveau doit sélectionner le mot approprié parmi les deux langues activées. Comme nous l'avons exposé précédemment au sujet d'activation non sélective voir p25-26.

Par exemple, dans la phrase « *They travail by train* », l'élève (G) de la 4^e AP utilise par erreur le mot français « travail » à la place de l'anglais « *travel* », en raison de leur ressemblance phonétique et orthographique.

3. Mélange interlangues (code-switching) :

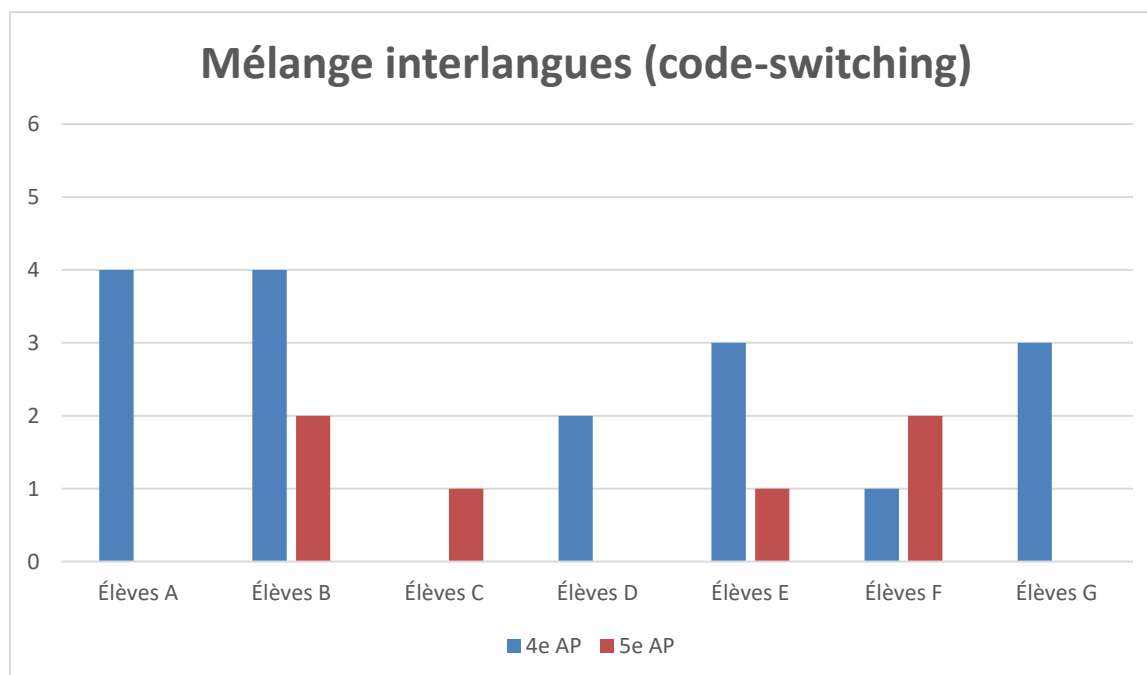


Figure n°07 : fréquence des mélanges interlangues (code-switching).

À partir des résultats, nous constatons que beaucoup d'élèves (10 sur 14) pratiquent l'alternance codique (code-switching).

Les élèves font beaucoup de mélanges, ce qui montre qu'ils ont du mal à choisir la bonne langue à l'écrit, par exemple, un élève a écrit : « je me réveil *at 7AM* », au lieu de « Je me réveille à 7 heures », et « Ma couleur préférer *pink* » au lieu de « Ma couleur préférée est le rose ».

Chez les élèves, ces mélanges interlangues codiques résultent probablement d'un manque de contrôle, surtout lorsque les langues s'activent. Comme nous l'avons décrit précédemment en lien avec le mélange interlangue, voir p26.

La synthèse :

Suite à l'analyse des 28 grilles remplies lors des séances de français et d'anglais pour les élèves de 4^e et 5^e AP met en lumière plusieurs difficultés dans leurs productions orales et écrites, principalement liées à des analogies entre les deux langues.

Premièrement pour les productions orales, les élèves de la 4^e et 5^e AP rencontrent plusieurs difficultés liées à l'apprentissage conjoint du français et de l'anglais comme des langues étrangères, lorsqu'ils apprennent deux langues parallèlement.

Les élèves confondent des mots ayant une graphie similaire mais des significations différentes dans les deux langues étrangères. Ces erreurs découlent des similarités orthographiques entre les deux, qui activent des mots non cibles dans le répertoire linguistique des élèves.

CHAPITRE II : Analyse et interprétation des données des grilles

Lors de l'apprentissage simultané du français et de l'anglais, les deux langues sont activées en parallèle, ce qui entraîne une activation non sélective. Les élèves passent involontairement d'une langue à l'autre au sein d'une même phrase. Ce phénomène reflète une difficulté à maintenir une séparation claire entre les systèmes linguistiques, particulièrement en raison de la proximité lexicale et syntaxique des deux langues.

Face à un manque de vocabulaire dans les deux langues étrangères, les élèves substituent un mot de l'autre langue. Ces substitutions, souvent automatiques, traduisent une activation spontanée du répertoire linguistique le plus accessible à ce moment-là, sans distinction consciente entre la première et la deuxième langues étrangères.

Les différences morphologiques entre le français et l'anglais génèrent des confusions. Par exemple, en anglais, les élèves appliquent des règles d'accord du français. Ces erreurs montrent une interférence bidirectionnelle des règles grammaticales des deux langues étrangères.

Les systèmes phonologiques proches mais distincts du français et de l'anglais entraînent des confusions. Ces erreurs phonologiques découlent d'une difficulté à discriminer auditivement les sons spécifiques de chaque langue, exacerbée par leur apprentissage simultané.

Deuxièmement pour les productions écrites, les élèves de 4^e et 5^e AP commettent des erreurs révélant une maîtrise limitée des deux langues cibles et une confusion entre leurs systèmes linguistiques. Ces erreurs sont amplifiées dans un contexte bilingue où les deux langues étrangères sont activées simultanément.

Les élèves mélangent les structures syntaxiques des deux langues. Ces mélanges reflètent une difficulté à maintenir des frontières claires entre les deux systèmes syntaxiques de LC1 et LC2.

CHAPITRE II : Analyse et interprétation des données des grilles

En conclusion, les données collectées par les grilles des productions orales et écrites révèlent que la majorité des élèves commettent diverses erreurs lors de l'apprentissage simultané du français et de l'anglais. En effet les analogies des deux langues ne facilite pas l'apprentissage et constituent une source d'erreurs qui se manifestent lorsque les élèves n'arrivent pas à déterminer l'appartenance linguistique d'un élément de l'une des deux langues-cibles.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Ce travail de recherche, a exploré l'impact des analogies entre le français et l'anglais sur l'apprentissage simultané de ces deux langues par des élèves de quatrième et cinquième année du primaire en Algérie, dans un contexte éducatif plurilingue. En s'appuyant sur le modèle BIA (Bilingual Interactive Activation), notre étude a cherché à déterminer si ces analogies facilitaient ou entravaient l'apprentissage linguistique, en analysant notamment les interférences linguistiques à l'oral et à l'écrit.

La partie théorique a d'abord permis de contextualiser le plurilinguisme algérien, caractérisé par la coexistence de l'arabe standard, de l'arabe dialectal, du tamazight, du français et, depuis 2022, de l'anglais dès la troisième année primaire. Ce paysage linguistique complexe, enrichi par l'introduction précoce de l'anglais, expose les jeunes apprenants à des défis cognitifs et linguistiques, notamment des transferts négatifs dus aux similitudes entre le français et l'anglais. Nous avons également examiné les mécanismes de l'apprentissage des langues, soulignant la plasticité cérébrale des enfants, mais aussi les obstacles tels que les interférences phonologiques, morphologiques et lexicales, amplifiées par l'apprentissage simultané de deux langues étrangères.

La partie pratique, réalisée à l'école primaire Khaled Ben el-Walid à Guelma, a mobilisé une méthodologie rigoureuse, combinant une observation non participante et l'analyse de productions orales et écrites de 14 élèves sélectionnés par un échantillonnage non probabiliste typique. À travers des grilles d'observation, nous avons recensé des erreurs fréquentes, telles que les substitutions de mots, les mélanges interlangues, les erreurs morphologiques et phonologiques, ainsi que les homographes interlangues et le code-switching à l'écrit.

Les résultats ont confirmé notre hypothèse initiale : loin de faciliter l'apprentissage, les analogies entre le français et l'anglais génèrent des confusions, en raison d'une activation non sélective des langues, d'un répertoire linguistique limité et d'un manque de contrôle cognitif, particulièrement marqué chez les élèves de la 4^e et la 5^e AP.

Bibliographie

• Les ouvrages

- 1- Colin Baker. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol, UK. Multilingual Matters. 5e éd. 2011.
- 2- Daniel Gaonac'h. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. L'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Hachette livre. Paris. 2015.
- 3- Fatiha Fatma Ferhani. L'enseignement du français en Algérie à la lumière de la réforme. Le Français aujourd'hui. 2006.
- 4- François Grosjean. Life and Reality. Chapitre 8. Cambridge. Harvard University Press. 2010.
- 5- Helen L. Breadmore. Les autres auteurs. Literacy Development: Evidence Review. Language skills and constructing meaning. Coventry University. Londres, Royaume-Uni. 2019.
- 6- HenriHoulmann. Les langues vivantes. La fraîcheur physiologique. Imprimé en Belgique par Casterman, S. A., Tournai. 1972.
- 7- IbtissemChachou. La situation sociolinguistique de l'Algérie. La situation de plurilinguisme en Algérie. Le plurilinguisme de l'État et des institutions. Paris, L'Harmattan, 2013.
- 8- Jean Michel Robert. Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Apprentissage et acquisition. Belgique. Hachette. Collection F. 2009.
- 9- Khaoula Taleb Ibrahimi. Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour un débat linguistique à l'usage des non-spécialistes. De l'enseignement de la langue arabe à l'enseignement en langue arabe. Alger. El-Hikma, Deuxième édition. 1995.
- 10- Louis-Jean Calvet. Pour une écologie des langues du monde. Le plurilinguisme en contexte social Paris, Plon. 1999.
- 11- Ludovic Ferrand. Psycholinguistique cognitive : Essais en l'honneur de Juan Seguí. Appartenance linguistique dans la reconnaissance et la production des mots chez les bilingues. Chapitre 19. Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur. 2004.
- 12- Walter, Henriette. H. Walter. Honni soit qui mal y pense : l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais. Sur la piste des « Très bons amis ». Paris. Internet Archive. 2001.
- 13- Wolfgang Klein. L'acquisition d'une langue étagère. Armand Colin. France. Cahier N° 63. 1997.

- **Les mémoires**

- 1- Füsün Şavli Saraç. Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français. Analyse des erreurs. Turquie. [en ligne]. Mémoire de fin d'étude, pour en être absolument certain, il faudrait vérifier dans les archives ou le catalogue : Université de Marmara, 2009. [Consulté le 02/05/2025].

- **Les dictionnaires**

- 1- Cuq, Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International, 2003.

- **Les articles et les revues**

- 1- Algerian Arabic. [En ligne]. [Consulté le 27/05/2025], 23:00. Disponible à l'adresse : [Algerian Arabic - Wikipedia](#)
- 2- Langues en Algérie. . [En ligne]. [Consulté le 20/03/2025], 02:12. Disponible à l'adresse : [Langues en Algérie — Wikipédia](#)
- 3- Journal officiel "Al Shorouk ", publié le 29 mai 2023.
- 4- Services du Premier Ministre. Agence de presse algérienne, « communiqué de Conseil des Ministres ». [En ligne] [Consulté le 14 mai 2025, 17:12]. Disponible à l'adresse : [Communiqué du Conseil des ministres](#)
- 5- P.M. Lightbown et N. Spada. How languages are learned. 4e éd. Oxford : Oxford University Press,. ISBN 978-0-19-454126-8). 2013. (Traduire par nous-même) [En ligne] [Consulté le 28 mai 2025, 19:30]. Disponible à l'adresse : [How Languages are Learned 4th edition - Patsy M. Lightbown, Nina Spada - Google Livres](#)
- 6- P. Blanchon. Le Monde des Langues. Apprendre plusieurs langues en même temps, est-ce possible ?. Le risque de confusions : mythes et réalités .2025. [En ligne]. [Consulté le 17/05/2025], 22:22. Disponible à l'adresse : [Apprendre plusieurs langues en même temps, est-ce possible ? | Le Monde des Langues](#).
- 7- L. Streel. Les similitudes et les différences entre le français et l'anglais. 2023. [En ligne]. [Consulté le 18/05/2025], 15:30. Disponible à l'adresse : [Les similitudes et les différences entre le français et l'anglais - Apprendre l'anglais rapidement](#).

ANNEXES

A. Les grilles d'observation des productions orales :

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4 AP
Élève : A

☐ 5 AP

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : Angl. : (les raisons) FR : en face de the store il a dit quatre raisons du magasin Angl. : oui FR : I have finished FR : miss	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : Angl. : My father is a (doctor) (lecture) (docteur)	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle B1A) :

Niveau : ☒ 4 AP

☐ 5 AP

Élève : B

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : Angl. Lundi 17 avril 2025 F.R. & seven F.R. ☐ ☐ ☐ ☐ Angl. four au lieu de quatre F.R. : Miss F.R. nous faitom l'Ad.1 ma main achete une belle robe pink pour ma soeur	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : Angl. I love my family (la lecture.) Angl. the four seasons (lecture.) (saisons)	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Élève : C

□ 5 AP

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : FR : missus finished. Angl : Banana au lieu de dire Banana FR : miss I have finished FR : miss FR : miss	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues : Je suis en train de finir mon travail. I am working on my work.	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : Angl : le garçon est intelligent et gentil. The boy is smart and kind. FR : La maison se trouve en face de l'hôpital. hospital	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4 AP

☐ 5 AP

Élève : D

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : FR: I have finished <u>Eng</u> : il tient le crayon dans sa main et dit "crayon" au lieu de "pencil" pendant une séance d'anglais. FR: Miss FR: yes	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4 AP

☐ 5 AP

Élève : E

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : <i>Angl. : j'amis au lieu de dire j'ai freinds</i> <i>Angl. : j'ai fini</i> <i>F.R. : yes</i> <i>Angl. : ou</i> ↗	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues : <i>Angl. :</i>	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : <i>F.R. : Ma maison se trouve en face de l'hospital (lecture)</i> <i>(hospital)</i> <i>F.R. : j'adore le voyage en famille (lecture)</i> <i>(family)</i>	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle B I A) :

Niveau : ☒ 4 AP

☐ 5 AP

Élève : F

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : <i>F.R. : Bonjour, j'm Lina, j'habite le quartier.</i> <i>Angl. : Madame</i> <i>F.R. Angl. : j'ai fini madame.</i>	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues : <i>Angl. : two black, cat</i>	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4 AP

☐ 5 AP

Élève : G

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : F.R. (case finished) F.R. papa achète sandys Angl. oui Angl. madame Angl. madame	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle **BTA**) :

Niveau : ☐ 4 AP

☒ 5 AP

Élève : A

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : <i>FR Miss</i> 	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : <i>FR : lien → prononciation anglaise</i> 	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4 AP

☒ 5 AP

Élève : B

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :  voiture R.F.K. : Pour sommes aller en <u>car</u>...	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4 AP

☒ 5 AP

Élève : C

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : <i>F.R. Quand je serai grand, je serai en des on</i> <i>(Angl.) j'ai fini</i> 	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4 AP

☒ 5 AP

Élève : D

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : FR. yes Angl. Mars	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4 AP

☒ 5 AP

Élève : E

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : <i>FR: year miss</i>	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : <i>FR: faux -> false</i>	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle B I A) :

Niveau : ☐ 4 AP

☒ 5 AP

Élève : F

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Annexes

La grille d'observation pour les productions orales (Basée sur le Modèle BIP) :

Niveau : ☐ 4 AP

☒ 5 AP

Élève : G

Les critères	Le nombre d'erreurs
1- Substitution de mots non cibles : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
2- Mélanges interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
3- Erreurs morphologiques interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11
4- Erreurs phonologiques interlangues : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

B. Les grilles pour les productions écrites et les exercices :

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : A

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : <i>On weekend</i>	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : <i>la couleur <u>blaxh</u></i>	☐ 0 ☒ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : B

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) :	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : C

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : on le tableau	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : D

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : <i>on the weekend</i>	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective :	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) :	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

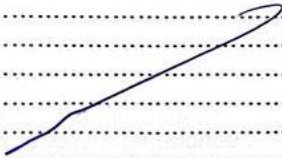
Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4° AP

☐ 5° AP

Élève : E

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : on marche	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : je mange milk	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : F

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : Ma couleur guêpérée red 	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☒ 4^e AP

☐ 5^e AP

Élève : G

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : <i>in the train</i>	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : in the train <i>they travel by train</i>	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : <i>I'm 10 ans</i>	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

Annexes

Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☒ 5^e AP

Élève : A

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : on the but le style	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8



Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☒ 5^e AP

Élève : B

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : 	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0 ☐ 1
	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 2 ☐ 3
	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 4 ☐ 5
	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 6 ☐ 7
	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 8
	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	
2- Activation non sélective : 	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0 ☐ 1
	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 2 ☐ 3
	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 4 ☐ 5
	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 6 ☐ 7
	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 8
	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	
3- Mélange interlangues (code-switching) : 	☐ 0	☐ 0	☒ 0	☒ 0	☐ 0 ☐ 1
J'm 10 ans	☒ 1	☒ 1	☐ 1	☐ 1	☒ 2 ☐ 3
	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 4 ☐ 5
	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 6 ☐ 7
	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 8
	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	



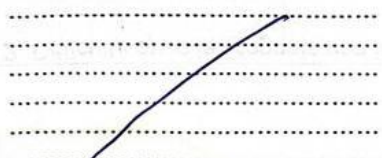
Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☒ 5^e AP

Élève : C

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : <i>in the bon</i>	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : <i>in the bon</i> <i>je me réveille</i> <i>at 7 AM</i>	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8



Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☒ 5^e AP

Élève : D

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : <i>In the front</i> 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8



Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☒ 5^e AP

Élève : E

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : 	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8



Scanné avec CamScanner

Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☒ 5^e AP

Élève : F

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : on the table	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
2- Activation non sélective : 	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8
3- Mélange interlangues (code-switching) : Ma couleur préférée est black	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☒ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	☐ 0 ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8



Annexes

La grille pour les productions écrites et les exercices (Basée sur le Modèle BIA) :

Niveau : ☐ 4^e AP

☒ 5^e AP

Élève : G

Les critères	Nombre d'erreurs dans Exercice 01	Nombre d'erreurs dans Exercice 02	Nombre d'erreurs dans Exercice 03	Nombre d'erreurs dans Exercice 04	Totales nombre d'erreurs
1- Homographes interlangues (faux-amis) : 	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0 ☐ 1
	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 2 ☐ 3
	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 4 ☐ 5
	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 6 ☐ 7
	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 8
	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	
2- Activation non sélective : 	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0 ☐ 1
	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 2 ☐ 3
	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 4 ☐ 5
	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 6 ☐ 7
	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 8
	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	
3- Mélange interlangues (code-switching) : 	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0	☒ 0 ☐ 1
	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 1	☐ 2 ☐ 3
	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 2	☐ 4 ☐ 5
	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 3	☐ 6 ☐ 7
	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 4	☐ 8
	☐ 5	☐ 5	☐ 5	☐ 5	