

Sur mes cahiers d'écolier, j'écris...une, deux, trois langues !

« Early Multilingual Learning Practices in the Primary Classroom: One, Two, Three Languages on My School Notebooks »

EL-KOLLI RANDA

Université Sétif 2, Algérie, r.el-kolli@univ-setif2.dz

Date de réception : 30/04/2025 Date d'acceptation : 01/06/2025

Résumé :

L'introduction récente de l'anglais dans les écoles primaires algériennes marque une réforme majeure du système éducatif. Dans un pays marqué par une diversité linguistique déjà complexe, l'introduction de l'anglais dès le cycle primaire soulève de nombreuses interrogations, à la fois didactiques, sociolinguistiques et psychopédagogiques.

La présente étude interroge la réception des langues étrangères, en l'occurrence, l'anglais et le français, ainsi que la manière dont ces langues s'inscrivent dans l'imaginaire collectif algérien, et ce à travers une enquête sociolinguistique menée dans deux écoles primaires à Sétif, l'une publique (École Ziad), l'autre privée (A.M. School). Les résultats de cette enquête révèlent une tension entre les bénéfices cognitifs du plurilinguisme et les difficultés émotionnelles et pédagogiques qu'il peut engendrer.

Mots-clés : sociolinguistique — langues étrangères — système éducatif — introduction de l'anglais — acquisition linguistique.

الملخص:

لقد شكّل إدراج اللغة الإنجليزية مؤخرًا في المدارس الابتدائية الجزائرية خطوة كبيرة لتطوير النظام التعليمي. بيد أنه وفي بلد يتميز أساسًا بالتنوع اللغوي، أثارت هذه الخطوة العديد من التساؤلات سواء التعليمية أو الاجتماعية اللغوية أو النفسية التربوية. تتناول هذه الدراسة تلقي اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، وكذلك الطريقة التي تشكّل بها هذه اللغات جزءًا من المخيلة الجماعية الجزائرية، من خلال استطلاع رأي أُجري في مدرستين ابتدائيتين في مدينة سطيف، واحدة عمومية (مدرسة زياد)، والأخرى خاصة (مدرسة AM School).

تكشف نتائج الدراسة عن توتر بين الفوائد المعرفية للتعدد اللغوي والصعوبات العاطفية والبيداغوجية التي قد يسببها لدى المتعلمين في المراحل التعليمية الأولى.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات الاجتماعية؛ اللغات الأجنبية؛ النظام التربوي؛ إدراج اللغة الإنجليزية؛ اكتساب اللغة.

Introduction :

En Algérie, l'introduction de l'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire, à partir de la troisième année, s'inscrit dans une réforme initiée en 2016. Cette réforme a été amplifiée dans le cadre des révisions pédagogiques, marquant une volonté d'ouverture à l'international. L'anglais est perçu comme une langue d'opportunité, ouvrant des perspectives scientifiques, économiques et diplomatiques.

Mais cette dynamique soulève une problématique centrale : comment cette introduction impacte-t-elle nos jeunes élèves sur les plans cognitif, émotionnel et identitaire ?

L'objectif de cette étude est d'explorer la perception qu'ont les élèves algériens de l'apprentissage simultané de plusieurs langues (arabe, français, anglais), leur motivation, les éventuelles difficultés rencontrées, ainsi que la gestion de cette charge linguistique.

Pour ce, une enquête a été menée dans deux établissements scolaires à Sétif (une école publique Ziad et une école privée A.M. School), et ce, auprès de 247 élèves. Cette étude vise à cerner les représentations linguistiques des enfants ainsi que les retombées didactiques de cette politique linguistique.

1. Situation sociolinguistique en Algérie :

Dans un contexte de mondialisation et de reconfiguration des priorités linguistiques, l'Algérie a récemment franchi une étape importante dans son système éducatif en introduisant l'anglais dès la troisième année du cycle primaire. Cette réforme, lancée en 2022, s'inscrit dans une volonté de préparer les jeunes générations à un environnement international où l'anglais constitue un facteur clé permettant

l'accès au savoir et aux opportunités économiques. Notons que cette décision s'inscrit dans un paysage sociolinguistique complexe, où coexistent l'arabe classique, le dialecte algérien, le berbère et le français. L'Algérie se distingue par un multilinguisme institutionnel et populaire. La langue arabe est langue officielle, au même titre que le tamazight depuis 2016 ; et la langue qui structure la vie quotidienne demeure le dialecte algérien (darja) et le français. Bien que n'ayant aucun statut officiel, la langue française demeure omniprésente dans l'enseignement supérieur, les médias et les institutions économiques.

Les débats sur la place du français, de l'arabe et du tamazight dans l'espace public sont souvent liés à des questions plus larges de nationalisme, de modernité et de résistance à l'héritage colonial. La situation sociolinguistique en Algérie est marquée par des enjeux de pouvoir, d'identité et de représentations culturelles et dans cette configuration, l'anglais apparaît non seulement comme une langue de prestige mais aussi comme un outil de libération symbolique de ce que l'on considère comme un héritage colonial, en l'occurrence, le français.

1-1- Perceptions sociolinguistiques de l'anglais et du français :

Le français est une langue étrangère profondément ancrée dans le paysage sociolinguistique algérien. Il est un marqueur social, culturel et intellectuel, il joue un rôle important dans les interactions quotidiennes, notamment dans les grandes villes. Dans ce contexte, l'introduction de l'anglais, en particulier dans le domaine de l'éducation et de la recherche, suscite des réactions contrastées. Pour certains, l'anglais est perçu comme un outil de modernité, d'opportunités professionnelles et d'intégration dans les dynamiques internationales. Mais pour d'autres, cette montée en puissance de l'anglais est vécue comme une menace à l'égard du français, ce dernier risquerait d'être relégué au second plan. Ce qui pourrait porter préjudice à

l'identité linguistique même, quand on sait que les langues sont étroitement liées aux enjeux de mémoire, de culture et de positionnement géopolitique.

Ainsi, ces perceptions ne cessent d'alimenter des débats sociolinguistiques complexes en Algérie vu que la coexistence du français et de l'anglais soulève des questions sur l'identité linguistique nationale, les priorités éducatives et l'avenir des jeunes générations dans un monde de plus en plus interconnecté.

2.2. Acquisition linguistique :

Selon Noam Chomsky, l'être humain est doté d'une faculté innée d'acquisition du langage : Language Acquisition Device. Cette aptitude universelle permet à l'enfant, dès son plus jeune âge, d'absorber naturellement les structures linguistiques de sa langue maternelle — et d'autres langues éventuellement- à condition qu'il y soit suffisamment exposé dans un environnement riche et stimulant. Ainsi, jusqu'à l'âge de sept ans, le cerveau est très réceptif aux stimuli linguistiques, ce qui rend l'introduction précoce des langues étrangères particulièrement efficace.

Dans une perspective complémentaire, Jim Cummins, spécialiste en psycholinguistique et en éducation bilingue, insiste non seulement sur le moment d'introduction des langues, mais aussi sur la qualité de l'exposition. Pour Cummins, l'acquisition efficace de plusieurs langues dépendrait d'un enseignement structuré, progressif, et fondé sur des interactions significatives. Il précise qu'un enfant peut parfaitement devenir bilingue ou multilingue même après l'âge de sept ans, à condition qu'il soit immergé dans un contexte pédagogique favorable, où les compétences linguistiques sont développées de manière équilibrée et contextualisée.

Or, dans le contexte algérien, l'introduction simultanée de deux langues étrangères dès l'âge de sept / huit ans soulève plusieurs enjeux pédagogiques et cognitifs. D'un point de vue didactique, cela peut engendrer une surcharge linguistique, surtout lorsque les fondations en langue maternelle (souvent l'arabe

dialectal ou le tamazight) ne sont pas solidement établies. L'enfant peut se retrouver à gérer trois systèmes linguistiques (voire plus) simultanément, ce qui peut entraîner une confusion, aussi bien au niveau du vocabulaire que des structures grammaticales.

Et qu'en est-il des repères identitaires ? L'enfant, pris entre plusieurs langues aux statuts différents et aux fonctions sociales distinctes, ne pourrait-il pas développer un rapport instable à sa propre identité linguistique et culturelle ?

Le fait de favoriser le plurilinguisme ne peut qu'être louable mais sa mise en œuvre nécessite une réflexion approfondie sur les méthodes, les rythmes et les objectifs d'enseignement des langues étrangères, et ce, afin de concilier ambition éducative et respect du développement cognitif et identitaire de l'enfant.

2. Problématique :

- Sachant que l'introduction de nouvelles langues peut affecter le développement émotionnel et psychologique de l'enfant, sa capacité à assimiler des connaissances et son bien-être, quel serait l'impact de l'enseignement de plusieurs langues sur l'élève algérien ?

- Quel est l'impact de l'enseignement de plusieurs langues sur les capacités cognitives et émotionnelles des élèves algériens ?

- Comment perçoivent-ils cet apprentissage ? Le vivent-ils avec curiosité, enthousiasme ou, au contraire, avec frustration ?

- Nos écoliers sont-ils suffisamment préparés, sur le plan affectif et méthodologique, à recevoir plusieurs langues à un âge précoce ?

- Les enseignants et les familles disposent-ils des ressources nécessaires pour les accompagner efficacement ?

3. Méthodologie de l'enquête :

L'enquête a été menée dans deux établissements de la ville de Sétif :

- **École A.M. School** (privée)

• **École Ziad** (publique)

Participants :

- **Élèves** : 131 (A.M. School) + 116 (Ecole Ziad)

Cette enquête a été menée en octobre/novembre 2024. Pour les besoins de notre recherche, nous nous sommes basés sur l'observation participante afin de recueillir des données qualitatives in situ. Nous avons ainsi assisté à plusieurs séances de cours dans des classes de troisième et de quatrième années du cycle primaire, ce qui nous a permis d'observer de manière systématique les pratiques langagières en contexte d'enseignement, ainsi que les interactions entre les élèves et les enseignants. Cette phase d'observation a été suivie par la réalisation d'entretiens informels avec les apprenants, dans le but de mieux cerner leur perception des situations langagières vécues. Des questions fermées et des questions ouvertes, dans un cadre interactif et rassurant, ont permis d'esquisser leurs préférences d'apprentissage, leur perception des langues enseignées et le vécu émotionnel qui leur est associé.

4. Résultats de l'enquête et interprétations sociolinguistiques :

4.1. A la maison, je parle...une, deux, trois langues !

La première question que nous avons tenté d'élucider avait trait à la langue utilisée par les apprenants dans leur vie quotidienne, plus précisément au sein de leur foyer. Les réponses obtenues se présentent ainsi :



Figure 1.L'apprenant à l'école publique



Figure 2.L'apprenant à l'école privée

Les données recueillies montrent que le dialecte algérien est la langue la plus utilisée à la maison, souvent en combinaison avec le français. L'anglais est quasi inexistant dans certains foyers (plus particulièrement pour les apprenants de l'école publique). Cette absence d'environnement anglophone domestique implique que l'école devient le seul lieu de contact avec cette langue, ce qui renforce l'importance des stratégies pédagogiques et de l'exposition continue. La prédominance de la darja reflète l'ancrage de la langue maternelle dans le quotidien des enfants. L'utilisation conjointe du français indique une influence persistante de cette langue dans certaines familles, probablement en raison de son statut socio-économique élevé en Algérie mais aussi parce qu'il est perçu par certains comme étant un signe d'élévation sociale ou d'appartenance à une certaine élite. L'anglais tend à être intégré dans quelques foyers conscients de son émergence progressive et de l'importance de son acquisition pour leurs enfants ; il est, toutefois, utilisé par défaut, dans des familles non francophones.

4.2 Sur mes cahiers d'écolier, j'apprends... une, deux, trois langues !

L'apprenant a été invité à exprimer ses préférences quant à la langue d'usage en classe ; il a indiqué privilégier les langues suivantes :

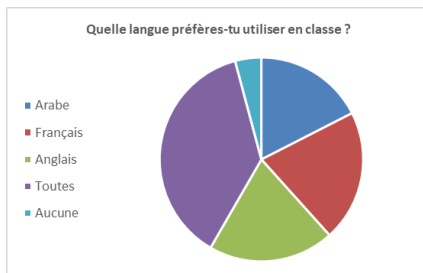


Figure 3. L'usage à l'école publique

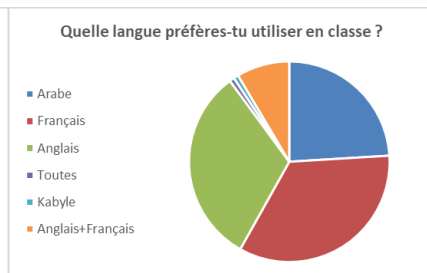


Figure 4. L'usage à l'école privée

Les élèves ne manifestent pas de préférence linguistique tranchée concernant l'usage des langues en classe. Toutefois, leur inclination pour l'arabe met en évidence son statut de langue officielle et son rôle central dans l'enseignement. La présence significative du français reflète quant à elle son enracinement historique dans le système éducatif algérien.

Dans les établissements privés, les élèves témoignent d'une préférence marquée pour le français, aussi bien en tant que langue de communication que comme langue d'apprentissage. L'anglais semble éveiller leur curiosité, le prestige associé à cette langue reste perçu de manière abstraite par ces jeunes apprenants, qui ne disposent pas encore d'une vision claire de leur avenir professionnel.

Concernant l'apprentissage des langues, nous observons une préférence marquée pour l'anglais dans les deux écoles :

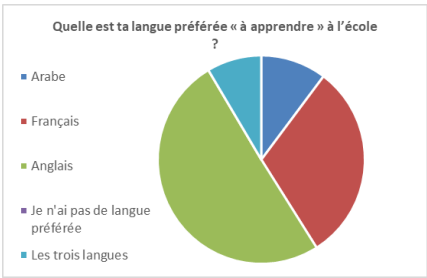


Figure 5. Apprentissage dans le public

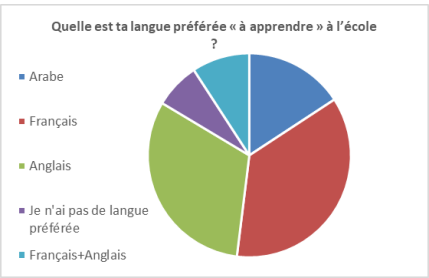


Figure 6. Apprentissage dans le privé

Cette préférence découle d’une curiosité naturelle, renforcée par les dynamiques d’attraction construites autour de cette langue.

L’engouement pour l’apprentissage du français, à l’école privée, peut être dû à l’imaginaire collectif algérien qui continue d’associer le français à la réussite et à la classe sociale.

4.3. Aisance linguistique ou Difficulté d’apprentissage ?

Lorsque les apprenants ont été interrogés sur la facilité ou la difficulté d’apprendre plusieurs langues, leurs réponses ont révélé une certaine hétérogénéité :

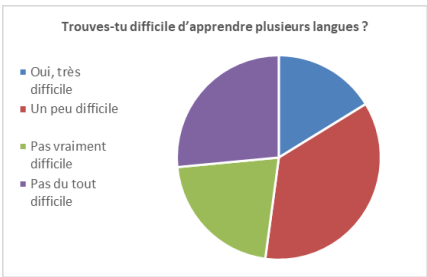


Figure 7. Difficulté à l’école publique

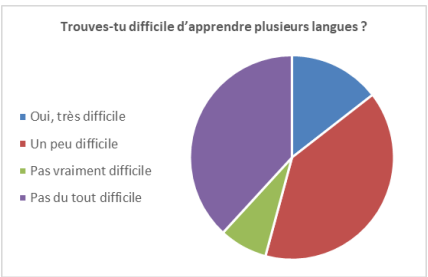


Figure 8. Difficulté à l’école privée

Cette diversité de perceptions met en lumière la complexité des dynamiques individuelles face à l’apprentissage des langues. Elle suggère que la capacité à gérer simultanément plusieurs systèmes linguistiques ne relève pas uniquement de l’environnement scolaire, mais dépend également de facteurs personnels et contextuels. Les aptitudes cognitives individuelles, le degré d’exposition précoce aux langues étrangères et les méthodes pédagogiques adoptées dans l’enseignement sont

des facteurs à prendre en considération. L'interaction de ces variables joue un rôle déterminant dans l'apprentissage linguistique des apprenants. Il est donc nécessaire, tout en prenant en compte ces différences, de proposer des dispositifs d'apprentissage différenciés, susceptibles de répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

4.4. La langue : un sentiment /une émotion

Interrogés sur leurs ressentis pendant l'apprentissage des langues étrangères — qu'il s'agisse d'ennui, de plaisir ou de stress-, les élèves de l'école publique se présentent ainsi :

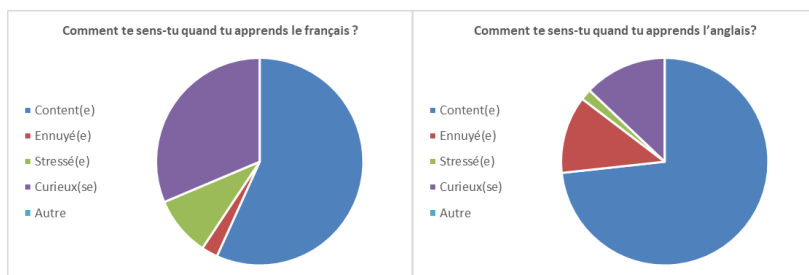


Figure 9. Emotions face au français

Figure 10. Emotions face à l'anglais

A l'école publique, l'apprentissage des langues étrangères est généralement bien accueilli ; on observe chez les apprenants un enthousiasme manifeste à l'idée d'apprendre l'anglais, langue perçue comme nouvelle. Cet engouement s'accompagne toutefois d'un paradoxe : bien que l'anglais suscite un intérêt certain, les élèves semblent moins investis et montrent davantage de signes d'ennui lors des cours qui lui sont consacrés. Cette attitude ambivalente pourrait s'expliquer par un décalage entre la valeur imaginaire attribuée à la langue anglaise et les pratiques pédagogiques qui l'entourent, lesquelles peinent parfois à susciter l'engagement actif des apprenants.

En revanche, la curiosité exprimée à l'égard de la langue française semble relever d'un autre registre. Elle témoigne d'une familiarité relative ancrée dans

l'histoire éducative et sociale du pays, où le français occupe une place institutionnelle forte. Les apprenants ne manifestent pas un enthousiasme comparable à celui réservé à l'anglais, mais leur curiosité pourrait être alimentée par une exposition plus précoce et plus constante, tant dans le cadre scolaire qu'extrascolaire.

Précisons que l'apprentissage des langues, aussi bien à l'école publique qu'à l'école privée, peut également engendrer de l'anxiété, possiblement due à la pression académique ou à la peur de l'échec.

A A.M. School, on observe une tendance similaire à celle relevée à l'école Ziad :

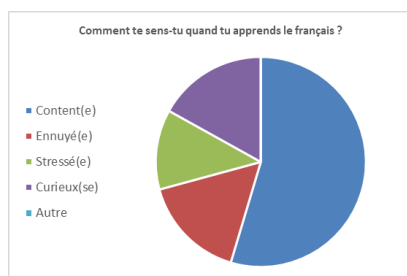


Figure 11. Emotions face au français

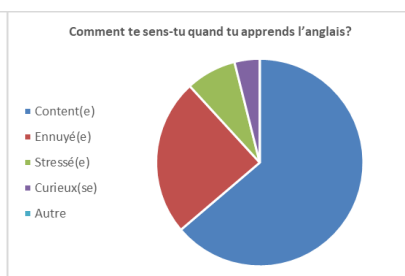


Figure 12. Emotions face à l'anglais

Ainsi, les apprenants manifestent un réel enthousiasme pour l'apprentissage des deux langues étrangères, avec un léger avantage en faveur de l'anglais. Toutefois, comme dans le secteur public, la curiosité envers la langue française demeure plus marquée mais le niveau de stress généré par son apprentissage est élevé ; cette réalité pourrait être liée à la manière dont la langue est perçue —soit comme difficile soit comme prestigieuse-.

Nous tenons à préciser que l'ennui exprimé vis-à-vis des cours d'anglais et de français, dans les établissements privés, ne découle pas d'un désintérêt pour les langues elles-mêmes, mais plutôt d'un décalage entre les compétences linguistiques déjà acquises et le niveau des contenus enseignés. En effet, dans ces contextes scolaires, l'enseignement des langues étrangères débute dès la première année du

cycle primaire. Ainsi, lorsque les apprenants atteignent la troisième année et doivent se conformer aux exigences du programme ministériel unifié, ils se trouvent confrontés à des notions déjà maîtrisées. Cette redondance dans les contenus pédagogiques semble être à l'origine de la démotivation et de l'ennui manifestés par ces apprenants.

4.5. La langue : Un choix

Dans le cadre de notre enquête, les apprenants ont été invités à désigner la langue avec laquelle ils estiment pouvoir s'exprimer le plus aisément, celle qui leur permet de formuler leurs émotions, leurs pensées et leurs intentions de manière authentique et fluide :

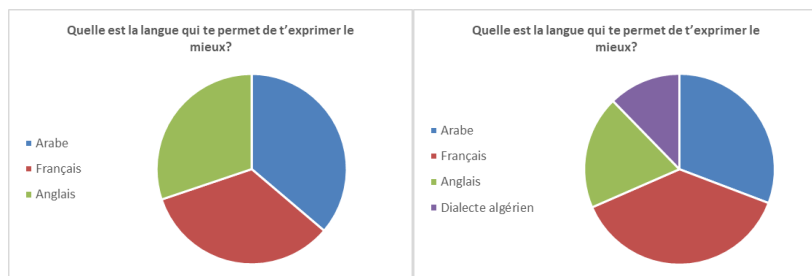


Figure 13. Le choix et l'école publique **Figure 14. Le choix et l'école privée**

De manière générale, l'arabe s'est imposé comme la langue privilégiée, tant dans le public que dans le privé. Toutefois, des distinctions émergent entre les deux contextes éducatifs. A l'école Ziad, les élèves n'ont pas clairement différencié entre l'arabe dit "scolaire" - langue de l'enseignement formel - et l'arabe dialectal, langue de la communication quotidienne et familiale (la darja). Cette absence de distinction pourrait refléter une perméabilité des registres linguistiques ou encore une conscience linguistique moins marquée.

À l'inverse, A A.M. School, une distinction nette a été observée entre les deux langues, les apprenants accordent une primauté à l'arabe standard tel qu'il est enseigné à l'école. Cette préférence peut éventuellement s'expliquer par une

valorisation plus explicite de la langue scolaire dans ces environnements éducatifs, où l'acquisition du langage académique fait l'objet d'un encadrement plus structuré. Il est aussi possible que les élèves dans cette école aient développé une conscience métalinguistique plus affinée du fait d'une exposition simultanée à plusieurs langues dès les premières années de scolarisation.

Il convient également de souligner qu'un nombre significatif d'élèves, dans les deux types d'établissements, ont manifesté une préférence pour le français ou l'anglais en tant que langues d'expression personnelle. Le français, ancré dans la réalité quotidienne de nombreux apprenants à travers les médias, les interactions sociales et l'environnement éducatif, est perçu comme une langue familière et fonctionnelle. Quant à l'anglais, bien qu'encore en cours d'appropriation, il incarne pour plusieurs élèves une langue "en devenir". Précisons, à cet effet, qu'un bon nombre d'apprenants s'expriment aisément et avec fluidité en anglais. Serions-nous face à une nouvelle langue d'identification émergente chez les jeunes générations ?

Conclusion

Les résultats de notre enquête révèlent une tension entre les avantages cognitifs du plurilinguisme et les limites émotionnelles et pédagogiques auxquelles sont confrontés les enfants dans leur parcours scolaire. L'introduction simultanée de plusieurs langues favorise certes une ouverture intellectuelle précoce, mais elle peut aussi provoquer une surcharge cognitive, surtout lorsque les approches pédagogiques manquent de souplesse et d'adaptation aux besoins des élèves.

Les apprenants font preuve d'une curiosité naturelle, en particulier à l'égard de l'anglais, mais cette curiosité ne compense nullement les effets parfois déstabilisants d'un apprentissage multilingue trop précoce. L'exposition simultanée aux trois langues - arabe, français et anglais - dès la troisième année du cycle primaire peut générer chez certains élèves de la confusion et du stress. Le passage d'une langue à

l'autre, bien qu'il soit un phénomène courant dans les contextes plurilingues, est parfois mal vécu. Lorsque les élèves ont le sentiment de perdre leurs repères linguistiques, le rôle de l'enseignant devient déterminant. Il s'agira non seulement de rassurer les apprenants quant à la normalité des difficultés rencontrées, de les accompagner dans une compréhension progressive du processus d'acquisition mais aussi de valoriser leurs erreurs non comme des échecs, mais comme des étapes nécessaires et constructives du développement linguistique. L'enseignant a un rôle de médiateur entre les exigences institutionnelles et les réalités vécues par les élèves.

Compte tenu de ces constats, il apparaît nécessaire de faire évoluer l'approche pédagogique vers des méthodes plus immersives, interactives et mieux ancrées dans le vécu des élèves. L'implication des familles, à travers des actions de sensibilisation et des outils de communication adaptés, constitue un facteur clé à la réussite de cette réforme éducative. La formation continue des enseignants, centrée sur les enjeux du plurilinguisme, peut contribuer de manière significative à renforcer leurs compétences didactiques, à améliorer la gestion de la diversité linguistique en classe et à assurer une mise en œuvre efficace de ce dispositif.

Sur le plan sociolinguistique, notre analyse montre que la langue maternelle, en particulier le dialecte algérien (la darja), reste une référence identitaire forte, malgré la valorisation institutionnelle croissante des langues étrangères. L'imaginaire linguistique national reste structuré par la dualité arabe/français, tandis que l'anglais, bien que valorisé, est davantage perçu comme une langue d'avenir que comme une langue d'usage quotidien. Cette configuration appelle à une meilleure articulation entre les langues de l'école et celles de la vie quotidienne, afin d'éviter chez les apprenants tout sentiment de marginalisation linguistique ou de rupture culturelle.

Il serait aussi indispensable de mener des recherches longitudinales afin de suivre l'évolution des compétences linguistiques, cognitives et identitaires des élèves exposés dès leur jeune âge à un environnement plurilingue. Les résultats de ces études permettront d'adapter les politiques éducatives en s'appuyant sur des données concrètes issues du terrain.

En somme, si les bienfaits cognitifs du plurilinguisme sont largement reconnus, ils ne peuvent pleinement se traduire en réussite scolaire et personnelle que dans un cadre pédagogique cohérent, inclusif et adapté au contexte local. L'écoute des élèves, la diversification des méthodes, l'appui institutionnel aux enseignants et l'engagement des familles sont des conditions essentielles pour faire du plurilinguisme un facteur d'épanouissement intellectuel et identitaire.

Bibliographie :

8. Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters.
9. Chomsky, N. (1972), *Language and Mind*, Harcourt Brace Jovanovich.
10. Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters.
11. Kramsch, C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press.
12. Lightbown, P., & Spada, N. (2013), *How Languages are Learned*, Oxford University Press.
13. Lüdi, G. & Py, B. (2009), 'To be or not to be... a plurilingual speaker', *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167.
14. Queffelec, H., Deraji, M. & Débov, J. (2003), *Le français en Algérie : lexique et dynamique des contacts*, Paris, Didier Érudition.