

Learning Multiple Languages Simultaneously in a School Context: Cross-Linguistic Influences, Pedagogical Challenges, and Future Perspectives.

*Apprendre plusieurs langues simultanément en contexte scolaire : influences interlinguistiques, enjeux didactiques et perspectives
Éclairage à partir d'une recherche menée en Algérie*

Kamel GUETTAS

Université Yahia Fares de Médéa.

Spécialité : Didactique

Grade : MCA

Email:

kguettas@yahoo.fr

Received: 17/03/2026 ; Accepted: 28/08/2026; Published: 07/10/2026

Résumé

La multiplication des langues enseignées dans les systèmes éducatifs contemporains conduit à repenser les conditions dans lesquelles les apprenants construisent leurs compétences linguistiques. En Algérie, l'introduction progressive de l'anglais dans l'enseignement primaire modifie un environnement scolaire déjà marqué par la coexistence de l'arabe, du français et, dans certains contextes, d'autres langues. Cette évolution soulève une question centrale : l'apprentissage simultané de plusieurs langues constitue-t-il principalement une source d'interférences et de difficultés, ou peut-il également favoriser le développement d'un répertoire plurilingue, de stratégies de transfert et d'une conscience métalinguistique accrue ?

Le présent article propose une réflexion théorico-empirique sur cette question à partir d'une recherche menée en 2025-2026 auprès d'élèves de cinquième année primaire (5AP) en Algérie. L'étude repose sur l'analyse comparative de vingt productions écrites en français, complétée par quatre séances d'observation de classe et un questionnaire adressé à trente enseignants de français et d'anglais. Les résultats font apparaître une augmentation de certaines erreurs orthographiques, grammaticales, syntaxiques et lexicales dans les productions recueillies après l'introduction de l'anglais. Des manifestations d'influence interlinguistique sont également observées, notamment à travers des insertions lexicales et certaines formes de simplification. Toutefois, les données suggèrent parallèlement que les élèves établissent des comparaisons entre les langues et peuvent mobiliser leur répertoire plurilingue comme ressource.

L'article défend ainsi une conception dynamique de l'apprentissage plurilingue : l'influence entre les langues ne doit pas être réduite au seul phénomène d'interférence négative. Elle peut devenir un objet de réflexion et une ressource didactique lorsque les enseignants mettent en place des démarches comparatives et intégrées. La conclusion ouvre cette réflexion vers l'enseignement secondaire et le lycée, où l'enjeu consiste moins à maintenir les langues

dans des compartiments étanches qu'à apprendre aux élèves à gérer consciemment leur répertoire plurilingue.

Mots-clés : plurilinguisme ; apprentissage simultané ; anglais ; français ; influence interlinguistique ; transfert ; interférence ; conscience métalinguistique ; didactique intégrée ; Algérie.

Abstract

The increasing number of languages taught in contemporary educational systems requires a reconsideration of how learners develop their linguistic competences. In Algeria, the introduction of English into primary education is transforming an already multilingual school environment characterized by the coexistence of Arabic, French and, increasingly, English. This development raises a central question: does the simultaneous learning of several languages mainly generate interference and learning difficulties, or can it also contribute to the development of multilingual repertoires, transfer strategies and metalinguistic awareness?

This article offers a theoretical and empirical examination of this issue based on research conducted in 2025-2026 with fifth-grade primary school pupils in Algeria. The study draws on a comparative analysis of twenty French written productions, four classroom observations and a questionnaire administered to thirty French and English teachers. The findings indicate an increase in certain spelling, grammatical, syntactic and lexical errors in productions collected after the introduction of English. Several manifestations of cross-linguistic influence were also identified, including lexical insertions and structural simplifications. At the same time, the data suggest that pupils engage in comparisons between languages and may draw on their multilingual repertoire as a learning resource.

The article therefore argues for a dynamic understanding of multilingual learning. Cross-linguistic influence should not be reduced to negative interference; under appropriate pedagogical conditions, it can become an object of metalinguistic reflection and a didactic resource. The discussion extends these findings to secondary and upper-secondary education, where the challenge is not simply to keep languages separate but to help learners consciously manage their multilingual repertoire.

Keywords: multilingualism; simultaneous language learning; English; French; cross-linguistic influence; transfer; interference; metalinguistic awareness; integrated language teaching; Algeria.

1. Introduction

L'apprentissage de plusieurs langues constitue désormais une réalité scolaire dans de nombreux systèmes éducatifs. La mondialisation des échanges, la mobilité des populations, les politiques linguistiques internationales et l'importance croissante de l'anglais ont progressivement transformé les répertoires linguistiques des élèves. Dans de nombreux contextes, les apprenants ne se trouvent plus dans une situation où une seule langue étrangère vient s'ajouter à leur langue première. Ils doivent au contraire construire des compétences dans plusieurs langues dont les apprentissages peuvent être se dérouler simultanément.

Cette situation conduit à remettre en question une conception longtemps dominante de l'apprentissage linguistique selon laquelle chaque langue devrait être apprise séparément et fonctionner comme un système relativement autonome. Les recherches sur le bilinguisme et le

plurilinguisme ont progressivement montré que les langues d'un individu ne constituent pas nécessairement des systèmes totalement indépendants. Elles peuvent interagir, s'influencer mutuellement et participer à la construction d'un répertoire linguistique global.

Cook (1992), à travers la notion de *multicompetence*, a notamment proposé de considérer l'utilisateur de plusieurs langues comme un sujet possédant une configuration linguistique spécifique. La compétence d'un apprenant plurilingue ne correspond donc pas simplement à l'addition de plusieurs compétences monolingues. Dans cette perspective, apprendre une nouvelle langue modifie également les relations que l'apprenant entretient avec les langues qu'il connaît déjà.

Cette question prend une importance particulière dans le contexte algérien. L'école algérienne a longtemps été caractérisée par une configuration linguistique complexe associant notamment l'arabe dans ses différentes fonctions, le français comme langue historiquement présente dans plusieurs domaines éducatifs et sociaux, et l'anglais dont l'enseignement a été progressivement renforcé. L'introduction de l'anglais dans le primaire constitue ainsi une transformation importante du paysage linguistique scolaire.

Cette transformation pose cependant plusieurs questions didactiques. Lorsque plusieurs langues sont apprises simultanément, comment les systèmes linguistiques interagissent-ils ? Les difficultés rencontrées dans une langue peuvent-elles être liées aux apprentissages effectués dans une autre ? Les phénomènes d'interférence constituent-ils uniquement des obstacles ? Les similitudes entre les langues peuvent-elles être exploitées pour favoriser le transfert ? Enfin, comment l'école peut-elle transformer le plurilinguisme des élèves en ressource plutôt qu'en simple source de confusion ?

Le présent article cherche à répondre à ces questions en articulant deux dimensions complémentaires. La première est théorique et s'appuie sur les recherches consacrées au plurilinguisme, à la multicompetence, à l'influence interlinguistique, au transfert et à la conscience métalinguistique. La seconde est empirique et prend appui sur une recherche menée au cours de l'année universitaire 2025-2026 auprès d'élèves de cinquième année primaire en Algérie. Cette recherche permet d'observer concrètement certaines manifestations de l'apprentissage simultané du français et de l'anglais et d'interroger leurs implications didactiques.

L'objectif n'est cependant pas d'attribuer mécaniquement à l'anglais toutes les difficultés observées dans les productions françaises. Le dispositif empirique, fondé sur un corpus limité et dépourvu de groupe témoin, ne permet pas d'établir une relation causale stricte. Il s'agit plutôt d'examiner une évolution observée dans les productions et de la mettre en relation avec les interactions linguistiques qui caractérisent désormais l'environnement scolaire des apprenants.

2. Problématique : apprendre plusieurs langues, juxtaposer ou articuler des systèmes ?

L'apprentissage simultané de plusieurs langues soulève une difficulté théorique fondamentale. Doit-on considérer les langues comme des systèmes indépendants que l'apprenant doit progressivement maîtriser séparément, ou faut-il envisager l'apprentissage plurilingue comme la construction progressive d'un répertoire dans lequel les différentes langues entretiennent des relations ?

Cette interrogation est au cœur de l'évolution des recherches sur le plurilinguisme. Cenoz, J. (2013) souligne que le multilinguisme constitue un objet d'étude nécessairement interdisciplinaire, qui peut être appréhendé à la fois au niveau individuel et sociétal. Les recherches contemporaines ont notamment contribué à dépasser une conception statique des langues et à accorder davantage d'attention à leurs interactions.

La notion de compétence plurilingue développée dans les travaux du Conseil de l'Europe constitue également une évolution intéressante. Coste, Moore et Zarate considèrent la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une compétence « plurielle, complexe, voire composite et hétérogène », qui ne correspond pas à la simple juxtaposition de compétences linguistiques distinctes. Les différentes ressources linguistiques et culturelles dont dispose l'individu constituent ainsi un répertoire susceptible d'être mobilisé selon les situations.

Cela veut dire que le problème n'est plus simplement de savoir si plusieurs langues peuvent être apprises en même temps, mais de déterminer comment leurs relations peuvent être prises en compte dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans cette perspective, trois dimensions doivent être distinguées. La première concerne l'influence interlinguistique susceptible de produire des erreurs. La deuxième concerne les transferts positifs et les possibilités de facilitation. La troisième concerne le développement d'une conscience métalinguistique permettant à l'apprenant d'observer et de comparer les fonctionnements de différentes langues.

C'est à l'articulation de ces trois dimensions que se situe la présente recherche.

3. Du bilinguisme à la multicompetence

L'une des contributions majeures à cette réflexion est celle de Cook (1992), qui introduit et développe la notion de *multicompetence*. Cette notion permet de remettre en question la représentation du locuteur plurilingue comme une addition de locuteurs monolingues.

Pour Vivian Cook, les connaissances linguistiques acquises dans différentes langues participent à une configuration cognitive particulière. L'apprenant ne possède pas simplement « une langue » à laquelle s'ajouterait progressivement une deuxième puis une troisième langue. L'apprentissage d'une nouvelle langue peut modifier la manière dont il perçoit et utilise les langues déjà connues.

Cette perspective est particulièrement importante dans le cas des élèves algériens et plus précisément ceux de la Wilaya de Médéa, Algérie qui apprennent le français tout en étant exposés à l'anglais. Leur expérience linguistique ne peut être réduite à une succession d'apprentissages indépendants. L'arabe, le français et l'anglais peuvent être mobilisés, comparés ou mis en relation, consciemment ou non, dans différentes situations scolaires.

Cette conception rejoint également les travaux de Herdina et Jessner (2002), qui proposent un modèle dynamique du multilinguisme. Dans cette perspective, les systèmes linguistiques d'un individu évoluent dans le temps et entretiennent des relations dynamiques. L'acquisition d'une langue supplémentaire peut donc transformer l'équilibre général du système linguistique individuel.

L'intérêt de cette approche est de permettre une lecture moins déficitaire des erreurs. Une production comportant une forme issue d'une autre langue peut certes témoigner d'un transfert inapproprié, mais elle peut aussi révéler que l'apprenant dispose de plusieurs

ressources et cherche à les mobiliser pour résoudre un problème. L'erreur devient donc une trace observable du fonctionnement plurilingue de l'apprenant.

4. Influence interlinguistique, transfert et interférence

La notion d'interférence a longtemps occupé une place importante dans l'analyse des difficultés liées au bilinguisme. Dans une perspective classique, l'interférence désigne l'influence d'une langue sur une autre lorsque les connaissances antérieures conduisent à produire une forme non conforme aux normes de la langue cible.

Toutefois, une distinction doit être établie entre interférence et influence interlinguistique. Le concept plus large d'influence interlinguistique permet de prendre en compte aussi bien les effets négatifs que les effets positifs des langues déjà connues ou apprises.

L'apprenant peut, par exemple, transférer une structure d'une langue vers une autre et produire une forme incorrecte. Mais il peut également reconnaître une ressemblance entre deux mots ou deux structures et utiliser cette correspondance pour faciliter son apprentissage.

Dans le cas du français et de l'anglais, les ressemblances lexicales issues notamment de leur histoire linguistique peuvent constituer des ressources, mais elles peuvent également produire des faux amis. De même, certaines différences morphosyntaxiques peuvent favoriser des erreurs lorsque l'apprenant transpose directement les règles d'une langue dans l'autre.

Les recherches sur l'acquisition de langues supplémentaires montrent ainsi que la proximité entre les langues peut être à la fois facilitatrice et perturbatrice. L'enjeu didactique consiste alors à développer chez l'apprenant la capacité à identifier les ressemblances pertinentes et à distinguer celles qui peuvent conduire à des généralisations inappropriées.

5. Le plurilinguisme comme système dynamique

Jessner (2008) souligne que le développement plurilingue est caractérisé par la complexité, la variabilité et l'interaction de nombreux facteurs.

Cette perspective est importante pour comprendre pourquoi l'introduction d'une nouvelle langue peut produire des effets variables selon les apprenants. Tous les élèves ne disposent pas du même niveau en français, du même degré d'exposition à l'anglais, des mêmes pratiques familiales ou extrascolaires, ni des mêmes stratégies d'apprentissage.

Il serait donc réducteur de supposer que l'apprentissage de l'anglais provoque automatiquement une détérioration du français. Une telle conclusion ne pourrait être établie qu'à partir de dispositifs expérimentaux contrôlés permettant de neutraliser les autres facteurs.

La recherche menée auprès des élèves de 5AP doit précisément être interprétée dans cette perspective. L'augmentation observée de certaines erreurs après l'introduction de l'anglais constitue un résultat empirique intéressant, mais elle doit être comprise comme une évolution située dans un environnement scolaire en transformation, et non comme la démonstration d'un lien causal simple.

L'intérêt de cette évolution dépasse la simple question du nombre de langues enseignées. Elle transforme potentiellement les conditions dans lesquelles les élèves construisent leurs représentations des langues et développent leurs compétences.

L'élève n'est plus uniquement confronté à la relation entre langue maternelle ou première et langue étrangère. Il peut être amené à comparer plusieurs systèmes linguistiques, à mobiliser plusieurs répertoires lexicaux et à observer différentes manières d'organiser le sens.

Cette situation rejoint les conceptions contemporaines du plurilinguisme qui mettent l'accent sur la capacité de l'individu à mobiliser différentes ressources linguistiques selon les contextes.

Dans le contexte algérien, cette évolution justifie donc une réflexion sur les modalités d'enseignement des langues qui ne se limiterait pas à juxtaposer les disciplines scolaires. La présence de plusieurs langues dans le curriculum pourrait être envisagée comme une occasion de développer une véritable compétence plurilingue.

7. Une recherche empirique auprès d'élèves de 5AP

7.1. Objectifs de la recherche

C'est dans ce contexte qu'a été menée, au cours de l'année universitaire 2025-2026, une recherche consacrée à l'influence de l'introduction de l'anglais sur les productions écrites en français d'élèves de cinquième année primaire par une étudiante en master Didactique (Z.B), sous notre direction Dr. GUETTAS Kamel.

L'objectif principal était d'examiner les transformations éventuellement observables dans les productions françaises après l'introduction de l'anglais et d'identifier la nature des relations interlinguistiques susceptibles d'apparaître.

Trois hypothèses structuraient initialement la recherche. La première supposait que l'introduction de l'anglais pourrait être associée à une augmentation de certaines erreurs grammaticales, lexicales et syntaxiques en français. La deuxième envisageait l'apparition de phénomènes de mélange ou d'influence entre les langues du répertoire des élèves. La troisième supposait que l'apprentissage simultané pourrait également favoriser certaines formes de comparaison interlinguistique et de réflexion métalinguistique.

7.2. Méthodologie

La recherche adopte une approche mixte à dominante descriptive et interprétative. Elle a été réalisée dans une école primaire de Bouaiche auprès d'élèves de 5AP.

Le corpus principal est constitué de vingt productions écrites, réparties en deux ensembles de dix productions : dix productions réalisées avant l'introduction de l'anglais et dix productions réalisées après cette introduction. Les élèves ont travaillé autour d'un même sujet rédactionnel portant sur la description d'un animal.

L'analyse a porté sur plusieurs dimensions : correction orthographique, accords, conjugaison, construction syntaxique, richesse lexicale et organisation générale du texte. Une attention particulière a également été accordée aux éventuelles manifestations d'influence de l'anglais.

Le corpus écrit a été complété par quatre séances d'observation de classe. Ces observations ont permis d'examiner les comportements des élèves pendant les activités d'apprentissage et d'écriture ainsi que les pratiques des enseignants.

Enfin, un questionnaire a été administré à trente enseignants du primaire enseignant le français et l'anglais. L'objectif était de recueillir leurs perceptions concernant les difficultés linguistiques des élèves et les effets possibles de la coexistence des deux langues.

Ces données permettent de croiser trois perspectives : les productions effectives des apprenants, les comportements observables en classe et les perceptions professionnelles des enseignants.

8. Principaux résultats

8.1. Évolution des productions écrites

L'analyse comparative des vingt productions révèle une augmentation de certaines erreurs dans les productions réalisées après l'introduction de l'anglais. Les difficultés concernent notamment l'orthographe, les accords, la conjugaison et la construction syntaxique.

Il convient toutefois de souligner que les productions antérieures à l'introduction de l'anglais étaient déjà marquées par des difficultés. Le changement observé ne correspond donc pas au passage d'une maîtrise satisfaisante du français à une situation de difficulté. Il s'agit plutôt d'une accentuation de certaines fragilités dans les productions recueillies après l'introduction de l'anglais.

Cette nuance est essentielle pour l'interprétation des résultats.

8.2. Manifestations d'influence interlinguistique

Les observations montrent que certains élèves utilisent parfois des mots anglais lorsqu'ils ne retrouvent pas immédiatement le terme français correspondant.

Ce phénomène peut être interprété de plusieurs manières. Dans une perspective strictement normative, il peut être considéré comme une erreur lexicale ou une interférence. Dans une perspective plurilingue, il peut également être considéré comme la manifestation d'une stratégie de mobilisation du répertoire linguistique disponible.

Le phénomène est particulièrement intéressant parce qu'il montre que les apprenants ne suspendent pas nécessairement leurs connaissances linguistiques antérieures lorsqu'ils produisent dans une langue donnée.

L'influence observée concerne principalement les relations entre français et anglais. Le mélange des trois langues n'est donc pas systématique, ce qui conduit à nuancer la deuxième hypothèse initiale.

8.3. Les observations de classe

Les séances observées mettent en évidence plusieurs phénomènes : hésitations pendant les activités d'écriture, difficultés de compréhension des consignes et participation parfois plus active dans les activités d'anglais que dans les activités d'écriture en français.

Les enseignants recourent notamment à la reformulation et à la simplification des consignes. La comparaison explicite entre français et anglais apparaît cependant relativement limitée.

Ce dernier constat est particulièrement intéressant sur le plan didactique. Les interactions entre les langues existent dans les pratiques des élèves, mais elles ne semblent pas toujours faire l'objet d'une exploitation pédagogique explicite.

Autrement dit, le plurilinguisme est présent dans la classe sans être nécessairement transformé en objet d'apprentissage.

8.4. Les perceptions des enseignants

Les réponses des trente enseignants font apparaître des difficultés récurrentes concernant la grammaire, les accords, la conjugaison, le lexique et la construction des phrases.

Les perceptions relatives à l'anglais sont cependant nuancées. Certains enseignants associent sa présence à des difficultés supplémentaires dans l'apprentissage du français, tandis

que d'autres soulignent l'intérêt et la motivation suscités par cette nouvelle langue ainsi que l'ouverture linguistique qu'elle peut favoriser.

Cette diversité de perceptions confirme qu'il serait réducteur de considérer le plurilinguisme uniquement sous l'angle du déficit.

9. Discussion : de l'interférence à l'influence interlinguistique

Les résultats obtenus permettent de revenir sur la conception traditionnelle de l'interférence. L'augmentation de certaines erreurs dans les productions françaises recueillies après l'introduction de l'anglais peut effectivement être compatible avec l'hypothèse d'une influence interlinguistique.

Cependant, l'absence de groupe témoin et la taille réduite du corpus ne permettent pas d'attribuer causalement cette évolution à l'apprentissage de l'anglais. L'évolution observée peut résulter de plusieurs facteurs concomitants.

Cette réserve méthodologique ne diminue pas l'intérêt du résultat. Elle conduit simplement à reformuler la conclusion scientifique : la nouvelle configuration plurilingue de l'environnement scolaire s'accompagne d'une évolution observable dans certaines productions écrites en français, évolution qui peut être mise en relation avec les interactions interlinguistiques sans que celles-ci puissent être considérées comme leur cause exclusive.

Cette formulation rejoint la conception dynamique de Jessner (2008). Les langues d'un apprenant plurilingue évoluent en interaction et leur développement dépend de facteurs multiples. Elle rejoint également la notion de *multicompetence* proposée par Cook (1992). Les élèves observés ne peuvent être considérés comme des apprenants possédant trois systèmes totalement indépendants. Leur expérience linguistique constitue un ensemble de ressources susceptibles d'être mobilisées dans les différentes activités scolaires.

10. De l'interférence au potentiel métalinguistique

L'un des résultats les plus intéressants de la recherche est précisément que l'influence interlinguistique ne doit pas être envisagée exclusivement comme une source d'erreurs.

Lorsqu'un élève compare spontanément une structure française à une structure anglaise, il réalise déjà une opération métalinguistique élémentaire. Il observe que deux langues ne construisent pas nécessairement les mêmes formes selon les mêmes règles.

La conscience métalinguistique peut être définie comme la capacité à réfléchir sur les propriétés et le fonctionnement du langage. Dans un contexte plurilingue, cette capacité peut être favorisée par la confrontation de plusieurs systèmes linguistiques.

Jessner (2008) accorde précisément une place importante à la conscience métalinguistique dans le développement plurilingue. L'apprenant qui possède plusieurs langues dispose potentiellement de davantage d'occasions de comparer les structures, les catégories grammaticales et les stratégies discursives.

La recherche menée en 5AP ne permet pas de mesurer directement le développement de cette conscience au moyen d'un test psycholinguistique spécifique. Il serait donc excessif d'affirmer qu'elle démontre une amélioration de la conscience métalinguistique. En revanche, les observations et les réponses des enseignants constituent des indices suggérant que des comparaisons interlinguistiques existent et pourraient être davantage exploitées pédagogiquement.

11. La didactique intégrée des langues comme perspective

Les résultats conduisent ainsi à envisager une évolution du modèle didactique. L'enseignement de plusieurs langues ne devrait pas nécessairement conduire à une séparation absolue des disciplines et des systèmes linguistiques.

Une approche intégrée ne signifie pas que les langues doivent être enseignées simultanément dans chaque activité ou que les enseignants doivent abandonner les objectifs spécifiques de chaque discipline. Elle consiste plutôt à reconnaître que les apprenants disposent d'un répertoire plurilingue et que les relations entre les langues peuvent être exploitées lorsque cela facilite la compréhension et l'apprentissage.

Dans le cas du français et de l'anglais, l'enseignant peut par exemple inviter les élèves à comparer certaines structures syntaxiques, à identifier des ressemblances lexicales, à repérer les faux amis, à observer les différences dans les systèmes de genre ou d'accord et à réfléchir aux stratégies utilisées lorsqu'un mot fait défaut.

Une telle démarche transforme l'erreur en objet d'analyse.

Au lieu de corriger simplement une production contenant un élément anglais, l'enseignant peut demander à l'élève pourquoi ce mot est apparu, quelle est sa forme anglaise, quel est son équivalent français et dans quelles situations chacune des deux formes est appropriée.

La correction devient ainsi une activité de réflexion linguistique.

12. Le translanguaging : vers une gestion pédagogique du répertoire plurilingue

Cette réflexion peut également être rapprochée des travaux sur le *translanguaging*. García et Li Wei (2014) utilisent ce concept pour désigner des pratiques dans lesquelles les locuteurs plurilingues mobilisent de manière dynamique leurs différentes ressources linguistiques.

Dans une perspective scolaire, le translanguaging remet en question une conception dans laquelle chaque langue devrait rester strictement isolée dans les interactions pédagogiques.

Lasagabaster et García (2014) montrent notamment que les pratiques plurilingues peuvent être envisagées comme des ressources pédagogiques permettant aux apprenants de mobiliser de manière dynamique leur répertoire linguistique.

Dans le contexte observé, les insertions ponctuelles de mots anglais dans les productions françaises pourraient ainsi être analysées non seulement comme des erreurs, mais comme des manifestations d'un répertoire plurilingue en construction.

Cela ne signifie évidemment pas que toute insertion anglaise doit être acceptée dans une production scolaire en français. L'objectif pédagogique demeure la maîtrise du français dans les tâches qui l'exigent. Mais l'analyse du cheminement cognitif qui conduit l'élève à mobiliser l'anglais peut devenir un support d'apprentissage.

La distinction entre tolérer une production non conforme et exploiter pédagogiquement l'origine de cette production est ici fondamentale.

13. Apprentissage simultané et enjeux cognitifs

L'apprentissage de plusieurs langues soulève également la question de la charge cognitive. Il serait toutefois simplificateur de considérer la pluralité linguistique comme une surcharge automatique.

Les apprenants doivent effectivement gérer plusieurs systèmes, mais cette gestion peut également favoriser certaines capacités de comparaison, d'attention aux formes et de réflexion sur le langage.

Les modèles dynamiques du plurilinguisme insistent précisément sur le caractère non linéaire du développement linguistique. Les performances peuvent varier selon les langues, les tâches, les moments et les contextes.

Ainsi, un élève peut rencontrer davantage de difficultés dans une activité de rédaction française tout en montrant une meilleure capacité à identifier des correspondances lexicales entre le français et l'anglais.

Il faut donc éviter une évaluation globale du plurilinguisme à partir d'un seul indicateur, comme le nombre d'erreurs grammaticales. L'analyse doit prendre en considération l'ensemble des compétences et des stratégies mobilisées.

14. De l'école primaire au lycée : quelles perspectives ?

Même si la recherche présentée ici porte sur des élèves de 5AP, ses implications dépassent le primaire. Elle permet de réfléchir plus largement aux conditions d'apprentissage de plusieurs langues tout au long du parcours scolaire.

Au lycée, la question devient particulièrement importante parce que les élèves disposent généralement d'un répertoire linguistique plus développé. Ils ont déjà construit des connaissances dans plusieurs langues et peuvent être capables de mobiliser consciemment les correspondances et les différences entre celles-ci.

L'objectif pourrait donc être de passer progressivement d'un plurilinguisme subi ou simplement institutionnel à un plurilinguisme réfléchi.

L'élève ne serait plus seulement celui qui apprend successivement le français, l'anglais et d'autres langues. Il deviendrait progressivement capable d'identifier les relations entre ces langues, de reconnaître les transferts utiles, d'anticiper certaines interférences et de contrôler ses choix linguistiques.

Cette orientation correspond à la conception du plurilinguisme développée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues et son Volume complémentaire, qui accorde une place importante à la compétence plurilingue et pluriculturelle, à la médiation et à l'interaction entre les ressources linguistiques.

15. Vers un modèle didactique de l'apprentissage plurilingue

À partir des données de la recherche et de la littérature examinée, il est possible de proposer un modèle didactique articulant cinq processus.

Le premier est l'exposition plurilingue. L'apprenant est confronté à plusieurs langues dans son environnement scolaire et social.

Le deuxième est l'interaction interlinguistique. Les langues entrent en relation dans les activités de compréhension et de production.

Le troisième est le transfert. Certaines connaissances peuvent faciliter l'apprentissage, tandis que d'autres peuvent produire des formes inadéquates.

Le quatrième est la prise de conscience métalinguistique. L'apprenant apprend progressivement à identifier et à comprendre les différences et les ressemblances entre les langues.

Le cinquième est la régulation didactique. L'enseignant transforme les interactions linguistiques en objets d'apprentissage et aide l'apprenant à contrôler progressivement son répertoire.

Le modèle peut ainsi être résumé conceptuellement comme suit :

Exposition à plusieurs langues → interactions interlinguistiques → transferts positifs ou négatifs → prise de conscience → régulation → compétence plurilingue plus maîtrisée.

L'intérêt de ce modèle est de ne pas opposer systématiquement interférence et transfert. Un même phénomène interlinguistique peut constituer une difficulté à un moment donné et devenir ensuite un objet de réflexion susceptible d'améliorer les apprentissages.

16. Implications didactiques pour les enseignants

La première implication concerne la formation des enseignants. Dans un environnement où plusieurs langues coexistent, l'enseignant doit être sensibilisé aux phénomènes d'influence interlinguistique. Il ne s'agit pas de devenir spécialiste de toutes les langues de ses élèves, mais de comprendre que certaines erreurs peuvent avoir une origine plurilingue.

La deuxième implication concerne la comparaison des langues. Les enseignants pourraient intégrer ponctuellement des activités contrastives portant sur le lexique, la morphosyntaxe, les systèmes phonologiques ou les conventions discursives.

La troisième concerne l'exploitation de l'erreur. Une erreur interlinguistique peut être utilisée pour faire réfléchir les élèves au fonctionnement des langues. Cette démarche transforme la correction en activité métalinguistique.

La quatrième concerne la conception des activités d'écriture. Les élèves pourraient être invités à identifier les mots qu'ils connaissent dans plusieurs langues, à repérer les ressemblances et les différences et à expliquer pourquoi une forme convient dans une langue mais pas dans une autre.

Enfin, la cinquième implication concerne la collaboration entre enseignants de langues. Dans un système où le français et l'anglais sont enseignés parallèlement, un dialogue minimal entre les pratiques pédagogiques pourrait permettre d'identifier certaines difficultés communes et d'élaborer des stratégies cohérentes.

17. Limites de la recherche et perspectives

La recherche présentée comporte plusieurs limites qu'il convient d'explicitier.

La première concerne la taille du corpus écrit. Vingt productions constituent un matériau intéressant pour une étude exploratoire, mais insuffisant pour généraliser les résultats à l'ensemble des élèves algériens de 5AP.

La deuxième concerne l'absence de groupe témoin. Le dispositif avant/après permet d'identifier une évolution, mais il ne permet pas de déterminer avec certitude si cette évolution est causée par l'introduction de l'anglais.

La troisième concerne la multiplicité des facteurs susceptibles d'influencer les productions. Le développement général des compétences des élèves, les pratiques pédagogiques, l'exposition extrascolaire aux langues, les différences individuelles ou encore les caractéristiques des sujets rédactionnels peuvent intervenir.

La quatrième limite concerne la mesure de la conscience métalinguistique. Les observations et les réponses des enseignants fournissent des indices intéressants, mais une étude

ultérieure devrait utiliser des instruments spécifiques permettant de mesurer directement cette dimension.

Ces limites constituent autant de perspectives de recherche. Une étude longitudinale portant sur un échantillon plus important pourrait comparer plusieurs groupes d'élèves et intégrer un groupe témoin. Des analyses quantitatives et qualitatives plus fines pourraient également identifier précisément les catégories d'erreurs susceptibles d'être associées à l'influence interlinguistique.

Il serait également pertinent de suivre les mêmes apprenants sur plusieurs années afin d'observer si les phénomènes d'interférence diminuent avec le développement des compétences et si les stratégies de comparaison entre les langues deviennent progressivement plus conscientes.

Enfin, une comparaison entre élèves du primaire, du collège et du lycée permettrait d'étudier l'évolution de la gestion du répertoire plurilingue au cours du parcours scolaire.

18. Discussion générale

La recherche présentée permet finalement de dépasser une opposition trop simple entre avantages et inconvénients de l'apprentissage simultané de plusieurs langues.

D'un côté, les productions étudiées montrent une évolution de certaines difficultés linguistiques après l'introduction de l'anglais. Les manifestations d'influence entre le français et l'anglais sont également observables. Ces résultats justifient une attention particulière à la gestion des apprentissages simultanés.

D'un autre côté, les données montrent que les élèves ne vivent pas nécessairement leurs langues comme des systèmes totalement isolés. Ils peuvent mobiliser une langue pour résoudre une difficulté rencontrée dans une autre, établir des comparaisons et développer progressivement des stratégies de mise en relation.

Cette ambivalence est précisément ce qui caractérise le plurilinguisme. Une ressource peut devenir une difficulté si elle est mobilisée de manière inappropriée ; inversement, une difficulté peut devenir une ressource d'apprentissage lorsqu'elle fait l'objet d'une prise de conscience.

L'enjeu didactique n'est donc pas de supprimer les interactions entre les langues. Une telle séparation est d'ailleurs difficilement compatible avec le fonctionnement réel du répertoire plurilingue de l'apprenant. Il s'agit plutôt d'aider l'élève à comprendre ces interactions et à les réguler.

Cette perspective conduit à repenser la place de l'erreur. L'erreur interlinguistique n'est plus uniquement le signe d'une compétence insuffisante. Elle constitue également une trace du processus d'apprentissage et peut fournir à l'enseignant des informations sur les stratégies mobilisées par l'apprenant.

Le passage d'une pédagogie de la séparation à une pédagogie de l'articulation apparaît dès lors comme une piste importante.

19. Conclusion générale

L'apprentissage simultané de plusieurs langues constitue une réalité de plus en plus importante dans les systèmes éducatifs contemporains. Dans le contexte algérien, l'introduction

de l'anglais dans l'enseignement primaire accentue cette réalité en ajoutant une nouvelle dimension à un environnement scolaire déjà marqué par le plurilinguisme.

La recherche menée auprès d'élèves de 5AP apporte un éclairage empirique sur cette transformation. L'analyse comparative des productions écrites, les observations de classe et le questionnaire auprès des enseignants mettent en évidence une évolution de certaines difficultés en français ainsi que plusieurs manifestations d'influence interlinguistique entre le français et l'anglais.

Ces résultats doivent cependant être interprétés avec prudence. Le dispositif ne permet pas d'établir que l'introduction de l'anglais constitue à elle seule la cause de l'augmentation des erreurs observées. Ils permettent plutôt d'identifier une évolution qui s'inscrit dans une nouvelle configuration plurilingue et qui mérite d'être étudiée plus systématiquement.

L'intérêt principal de cette recherche réside précisément dans la possibilité de dépasser une conception exclusivement négative de l'interférence. Les langues peuvent effectivement entrer en concurrence dans certaines productions, mais elles peuvent également constituer des ressources pour comparer, comprendre, transférer et réfléchir sur le fonctionnement du langage.

Cette conception rejoint les travaux de Cook sur la *multicompetence*, ceux de Herdina et Jessner sur la dynamique du plurilinguisme, ainsi que les approches contemporaines de la compétence plurilingue et du translanguaging. Elle invite à considérer l'apprenant plurilingue non comme un ensemble de compétences linguistiques séparées, mais comme un sujet disposant d'un répertoire complexe et évolutif.

Dans cette perspective, l'objectif de l'enseignement ne devrait pas être de maintenir artificiellement les langues dans des compartiments étanches. Il devrait plutôt consister à permettre aux apprenants de comprendre les relations entre leurs langues, d'identifier les transferts utiles, de contrôler les transferts inappropriés et de développer une conscience métalinguistique susceptible de soutenir leurs apprentissages.

Pour l'enseignement secondaire et particulièrement le lycée, cette orientation apparaît comme une piste importante. L'élève qui apprend plusieurs langues n'a pas nécessairement besoin de les oublier les unes lorsqu'il utilise les autres. Il doit progressivement apprendre à gérer son répertoire plurilingue.

Ainsi, la question centrale n'est finalement pas de savoir si apprendre plusieurs langues simultanément est en soi bénéfique ou problématique. Elle consiste plutôt à déterminer dans quelles conditions pédagogiques les interactions entre les langues peuvent être transformées en ressources d'apprentissage.

L'enjeu pour la didactique des langues est donc de passer d'une logique de juxtaposition à une logique d'articulation, d'une conception de l'interférence comme simple erreur à une conception de l'influence interlinguistique comme phénomène à comprendre, et d'un plurilinguisme simplement institutionnel à un plurilinguisme progressivement conscient et maîtrisé.

Références bibliographiques

Barkat, M., & Lefranc, Y. (1997). *La boîte à outils de l'assistant de français au Royaume-Uni*. Ambassade de France.

- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : Démocratisation ou massification ?* Armand Colin.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe.
- Benali, Z. (2026). L'effet de l'introduction de l'anglais en 5AP sur les productions écrites en français chez les élèves de 5AP : cas de l'école du 1er Novembre à Bouaiche, Médéa, Algérie. Mémoire de master dirigé par Dr. Guettas Kamel université de Médéa, Algérie.
- Benbouzid, B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations*. Casbah Éditions.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557–591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe.
- De Clercq, B., & Simoens, H. (2015). Two at the time: The parallel learning of French and English as foreign languages. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 63, 9–41. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v63.50168
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Giordan, A., & Saltet, J. (2012). *Apprendre à apprendre*. E.J.L.
- Girardet, J., & Cridlig, J.-M. (2004). *Panorama de la langue française 1 : Méthode de français*. CLE International.
- Goody, J. (1978). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, Trad.). Éditions de Minuit.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (C. Maniez, Trad.; J.-M. Privat, Coord.). La Dispute.
- Guettas, K. (2018). Pour quelles activités scripturales en classe de FLE. Le cas des étudiants de la 1^{ère} année licence de français de l'université de Médéa. Thèse de doctorat, Université de Médéa, Algérie.
- Halté, J.-F., & Petitjean, A. (1980). Écrits, écriture, école et société. *Pratiques*, 26, 3–23. <https://doi.org/10.3406/prati.1980.1154>
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.

Jessner, U. (2008a). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>

Jessner, U. (2008b). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>

Lasagabaster, D., & García, O. (2014). Translanguaging: Towards a dynamic model of bilingualism at school. *Culture and Education*, 26(3), 557–572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>

Tobi, S. (2025). Cross-linguistic influences in the simultaneous learning of French and English among Algerian primary school third graders. *Nastava i Vaspitanje*, 74(3), 361–378. <https://doi.org/10.5937/niv74-61594>