

Vers un modèle soft CLIL pour l'articulation du français et de l'anglais à l'école primaire algérienne

Toward a soft CLIL Model for Articulating French and English in Algerian Primary Education

Reçu le: 09/01/2026

Accepté le:01/04/2026

Publication le : 30/04/2026

CHELLOUAI Kamel¹¹Université de Biskra, Algérie,Email : kamel.chellouai@univ-biskra.dz

Résumé:

Cet article transpose les principes du CLIL à la réalité de la 3^{ème} AP algérienne en proposant un modèle *de soft CLIL*. Plutôt que d'enseigner massivement des disciplines non linguistiques en langue étrangère, il suggère de construire de petites unités intégrées où français et anglais partagent des contenus thématiques ou notionnels (sciences, environnement, citoyenneté) avec des exigences langagières graduées. Le modèle articule littératies disciplinaires de base, tâches simples et exploitation des manuels existants. Il vise à développer simultanément compréhension de contenus et compétences langagières, tout en respectant les contraintes de formation, de temps et de ressources. Le *soft CLIL*, apparaît comme une voie réaliste pour amorcer une intégration contenu-langue-plurilinguisme à l'école primaire algérienne.

Mots clés : Soft CLIL, Articulation des langues, Plurilinguisme, Curriculum, École primaire

Auteur correspondant: Chellouai Kamel, Email: kamel.chellouai@univ-biskra.dz

Abstract:

This article adapts CLIL principles to Algerian 3rd grade primary by proposing a soft CLIL model. Instead of extensive subject teaching through foreign languages, it promotes small integrated units where French and English share thematic or conceptual content (science, environment, citizenship) with progressive language demands. The model combines basic disciplinary literacies, simple tasks and systematic reuse of existing textbooks. It aims to foster content understanding and language skills simultaneously while respecting constraints of teacher training, time and resources. soft CLIL thus emerges as a realistic pathway to initiate content–language–plurilingual integration in Algerian primary schools.

Keywords : Soft CLIL, Language articulation, Plurilingualism, Curriculum, Primary school

Introduction

L'introduction concomitante du français et de l'anglais à l'école primaire algérienne pose avec acuité la question de leur coexistence pédagogique. Décision politique forte, portée par une volonté d'« *ouverture sur le monde* » (Haddad, 2023, p. 798), elle installe de fait une situation de plurilinguisme précoce dans laquelle l'élève doit apprendre à gérer plusieurs codes linguistiques et culturels dès les premières années de scolarité.

En partant du postulat qu'une coordination raisonnée des enseignements de français et d'anglais peut renforcer l'efficacité des apprentissages, ce travail examine les conditions d'une approche

synergique. La problématique centrale est la suivante : dans quelle mesure les curricula (programmes et manuels) de français et d'anglais en 3^{ème} AP offrent-ils un cadre propice à des apprentissages complémentaires et convergents ? Il s'agit, d'une part, d'évaluer la compatibilité des objectifs, des contenus et des démarches, et, d'autre part, de proposer un modèle théorique d'intégration souple de type *soft CLIL*, adapté aux contraintes et aux potentialités du contexte algérien.

Cette réflexion s'inscrit dans une perspective fonctionnelle où l'enseignant est envisagé comme un « *concepteur à part entière de matériel spécifique* » (Bertoletti & Dahlet, 1984, p. 55), capable de reconfigurer les ressources prescrites. Le manuel scolaire, défini comme un « *outil pédagogique fondamental* » et vecteur de « *modèles d'identification* » (Aichour, 2024, p. 58-59), devient alors un levier majeur pour organiser la synergie entre français et anglais, plutôt qu'un simple support d'application.

1. Cadre conceptuel : vers une synergie par le « *soft CLIL* »

Les évolutions récentes de la didactique des langues convergent vers des modèles intégratifs, centrés sur la compétence plurilingue et les transferts entre langues. Dans ce paysage, le *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* s'est imposé comme une approche de référence : il s'agit d'un dispositif « *à double focale* » dans lequel une langue additionnelle sert à enseigner à la fois des contenus

disciplinaires et des compétences linguistiques (Martínez-Soto & Prendes-Espinosa, 2023, p. 2)

La distinction entre *hard CLIL*¹ (enseignement de disciplines entières via la L2) et *soft CLIL*² (intégration ponctuelle de contenus disciplinaires dans les séances de langue) permet d'envisager un continuum d'intensité (Segura et al., 2022, p. 299). Pour le primaire algérien, où l'enjeu premier reste l'initiation communicative, une forme de *soft CLIL* apparaît particulièrement pertinente : les séances de français et d'anglais deviennent des espaces de travail sur des contenus communs (école, corps, environnement) tout en restant des cours de langue, au lieu de viser d'emblée un enseignement disciplinaire en L2.

Cette option s'accorde avec la réalité plurilingue algérienne, dans laquelle « *le locuteur algérien gère une pratique langagière qui résulte de l'emploi de plusieurs langues* » (Ahmane, 2025, p. 117) et possède déjà un répertoire plurilingue en construction (Amour, 2023, p. 1212). Les travaux sur le plurilinguisme montrent que le développement de cette compétence est crucial dans un « *monde en évolution rapide* » (Coste, 2006, p. 14) et que les compétences plurilingues exercent une

¹ Dans les programmes *hard CLIL*, environ la moitié ou plus des matières sont enseignées dans la langue cible, et ce sont généralement les enseignants de disciplines (ex : sciences, histoire) qui sont responsables des séances CLIL.

² Dans les programmes *soft CLIL*, les enseignants de langue font un travail transversal en enseignant à la fois la langue étrangère et le contenu d'autres matières lors des séances de langue étrangère.

influence positive sur l'apprentissage d'autres langues (Aberkane, 2018; Ahmane, 2025; Amour, 2023).

Par ailleurs, la littérature en *CLIL* et *soft CLIL* met en évidence des bénéfices sur la motivation, la réception et la production lexicale, la fluidité et certaines habiletés cognitives, y compris chez de très jeunes apprenants (Segura et al., 2021, 2022). Des études longitudinales en maternelle montrent que des unités curriculaires travaillées via un *soft CLIL* (contenus de sciences ou de découverte du monde enseignés en L2 dans les séances de langue) peuvent soutenir l'acquisition lexicale, tout en restant compatibles avec le niveau linguistique des enfants (Segura et al., 2021, 2022).

Ces perspectives rejoignent les apports de Vygotski, pour qui l'apprentissage simultané de plusieurs systèmes symboliques, s'il est médiatisé, peut renforcer la flexibilité cognitive (Vygotsky, 2012). Les bénéfices du plurilinguisme précoce sont toutefois conditionnés par une gestion maîtrisée des interférences, régulièrement soulignées dans les travaux sur le bilinguisme (Hamers & Blanc, 1983, p. 452), ce qui renforce la nécessité d'un cadre didactique explicite, tel que le *soft CLIL*, plutôt qu'une simple juxtaposition de langues.

Dans cette perspective, le *soft CLIL* appliqué à l'articulation français / anglais en 3^{ème} AP ne relève ni d'une immersion totale, ni d'un enseignement parallèle cloisonné. Il s'agit plutôt de créer des espaces de convergence thématique, stratégique et métalinguistique, dans



lesquels l'élève peut réinvestir des acquis de l'une des langues dans l'autre, en s'appuyant également sur la langue de scolarisation (arabe) comme ressource de médiation.

2. Méthodologie : une analyse systémique croisée des curricula

Pour évaluer la faisabilité d'un tel modèle, une méthodologie d'analyse systémique croisée des curricula de français et d'anglais a été adoptée. Trois axes structurent l'examen : la *compatibilité des finalités et des profils de sortie* (vision de l'élève, compétences générales, place de l'oral, dimension interculturelle) ; la *complémentarité des progressions linguistiques et thématiques* (ordre d'introduction des notions, équilibre entre compétences, choix des thèmes et situations de communication) ; les *écarts structuraux* (phonologie, grammaire, types d'activités) considérés non comme des dysfonctionnements, mais comme des leviers de mise en perspective et de sensibilisation métalinguistique.

Le corpus se compose des programmes officiels de 3^e AP (français 2016, anglais 2022) et d'un échantillon de manuels représentatifs, notamment My Book of English et Français 3^e AP. Ces documents sont analysés avec une grille inspirée de Bertolotti, qui articule « *analyse factuelle* » et « *évaluation* » (Bertolotti & Dahlet, 1984, p. 55) autour de cinq champs : Présentation matérielle, Supports, Contenus linguistiques, Contenus notionnels/thématiques, Tests.

Ce cadre est enrichi par les paramètres de : adéquation au public, pertinence et hiérarchisation des contenus, cohérence méthodologique,

) (Bouridane & Kassoul, 2024, p. 234) et par la grille de Cunningsworth (1995), largement utilisée pour l'évaluation de manuels de langues. Une attention particulière est portée à la « *communicabilité* » des supports, que Bouridane & Kassoul relie à la diversification des thèmes et à la possibilité de créer des situations de communication signifiantes (Bouridane & Kassoul, 2024, p. 232).

L'analyse articule ainsi trois niveaux : le *niveau curriculaire* (finalités, profils de sortie, principes directeurs) ; le niveau didactique (organisation des contenus, progressions, tâches proposées) ; le niveau matériel (ergonomie, qualité des supports, potentialité de réemploi dans une logique intégrée), en mettant en écho des travaux récents sur la qualité et les limites des manuels algériens, notamment *My Book of English* (ALI-BENCHERIF, 2021; Benabed & Mehdaoui, 2023; Saad, 2023).

3. Résultats : compatibilités fortes et écarts structurants

Les résultats de cette analyse font apparaître un ensemble de convergences significatives entre les curricula de français et d'anglais en 3^{ème} AP, sur lesquelles peut s'appuyer un modèle de *soft CLIL*, ainsi que des écarts structurants susceptibles de nourrir des activités d'éveil aux langues.

Sur le plan des finalités, les deux dispositifs s'inscrivent clairement dans une logique communicative centrée sur l'oral et les situations de la vie quotidienne. L'avant-propos du manuel d'anglais insiste sur le



développement de la compétence orale/écrite, l'acquisition de vocabulaire en contexte et l'« *apprentissage à travers le jeu* » (Haddad, 2023, p. 802), ce qui rejoint les orientations des manuels de français pour le primaire, eux aussi structurés autour de projets, de tâches et de comptines ou dialogues. Les analyses de manuels algériens de français montrent toutefois un décalage persistant entre le discours de l'approche par compétences et des pratiques encore fortement dirigistes, centrées sur l'application d'exercices.

Du point de vue des progressions linguistiques, les chemins diffèrent mais se complètent. L'anglais privilégie une entrée « *phonics* » marquée, avec un travail explicite sur la discrimination auditive, l'alphabet et les associations graphie / phonie ; le français adopte une approche plus équilibrée entre phonie/graphie, syllabation et premiers repérages de formes morphosyntaxiques. La focalisation sur les sons en anglais peut contribuer à développer la conscience phonologique des élèves, ressource utile pour le décodage en français, à condition que ces liens soient explicitement travaillés.

Les actes de parole (saluer, se présenter, parler de soi, de sa famille, de son école) et les notions fonctionnelles (identification, localisation simple, description élémentaire) constituent un noyau commun exploitable. L'analyse lexicale des unités thématiques confirme des recoupements nombreux (famille, école, maison, animaux, fêtes), déjà

relevés dans d'autres études sur les manuels algériens (Amour, 2023; Benabed & Mehdaoui, 2023).

Le tableau suivant synthétise, à partir de la grille de Bertolotti, quelques éléments clés observés dans My Book of English et Français 3^e AP, et les lectures possibles en termes de synergie :

Tableau 1 : Synthèse des convergences curriculaires pour un soft CLIL Français/anglais

Champ (Bertolotti)	My Book of English	Français 3 ^e AP	Potentialités de synergie
Présentation matérielle	Couverture colorée, consignes illustrées (pp. 1–3)	Organisation par projets, iconographie vive (pp. 1–7)	Attractivité et structuration thématique proches, facilitant des projets communs (affiches, carnets)
Supports	Images, chansons, jeux, <i>My pictionary</i> (p. 17)	Dialogues, comptines, activités créatives (ex. badge p. 17)	Approche multisensorielle commune, cadre favorable à des séquences « miroir »
Contenus linguistiques	Phonics, alphabet, structures simples (pp. 5–7)	Travail phonie/graphie, syllabation, premières règles (pp. 14–15)	Le travail phonique de l'anglais peut soutenir la conscience phonologique utile pour la lecture en FLE
Contenus notionnels	Thèmes : famille, école, maison, animaux (pp. 3, 8, 30, 45, 52)	Thèmes similaires : école, famille, animaux, campagne (pp. 10, 32, 55, 77)	Noyau thématique commun très fort, base de modules soft CLIL

Tests / évaluations	Activités de repérage, écoute, mini-projets (pp. 10, 13, 22)	Exercices de repérage, reproduction, tâches finales (pp. 16, 22, 38)	Évaluation essentiellement formative, fortement appuyée sur l'oral et l'action, compatible avec CLIL
--------------------------------	--	--	--

Les activités du manuel d'anglais se caractérisent par une prédominance d'exercices de reproduction et de répétition (« *listen and repeat* », « *look and make* »), renvoyant à des méthodologies « *imitatives et répétitives* ». Si cette orientation peut sembler limitée sur le plan de l'autonomie, elle présente l'avantage d'installer des routines langagières stables, réutilisables dans des séquences intégrées. À l'inverse, les manuels de français proposent en général une gamme plus variée d'activités, mais tendent encore à privilégier des tâches de perfectionnement linguistique au détriment d'une véritable compétence culturelle.

La dimension culturelle offre également un terrain de rapprochement. My Book of English intègre de nombreuses références à la culture algérienne (prénoms, monuments, drapeau), sur l'hypothèse que « *la connaissance de sa propre culture permettrait... de mieux s'ouvrir sur la culture de l'Autre* » (Haddad, 2023, p. 805). Les manuels de français donnent eux aussi une large place à « *la société algérienne et ses cultures diverses* » (Chaib Taleb, 2019, p. 120), en conformité avec la Loi d'Orientation 08-04. Une approche intégrée pourrait précisément répondre à la critique récurrente portant sur la faiblesse de la compétence culturelle dans les manuels de langues (Bouridane &

Kassoul, 2024, p. 240) en s'appuyant sur les ressources des deux langues pour ouvrir des perspectives interculturelles plus larges.

En somme, la situation se caractérise moins par une incompatibilité que par une complémentarité non exploitée, que le *soft CLIL* se propose de structurer.

4. Vers un modèle de « soft CLIL algérien »

À partir de ces constats, un modèle de *soft CLIL* adapté au contexte algérien de 3^{ème} AP peut être esquissé autour de trois principes directeurs :

- a. **Non-parallélisme strict, mais articulations significantes** : Il ne s'agit pas d'enseigner systématiquement les mêmes structures ou le même lexique en français et en anglais au même moment, mais de créer des points de rencontre ciblés : thèmes communs (école, famille, animaux), genres de textes proches (comptines, dialogues), tâches apparentées (présenter un camarade, décrire une image). La complémentarité réside dans la réactivation de schémas déjà travaillés dans une langue pour faciliter l'appropriation dans l'autre, dans une logique de spirale plutôt que de simple duplication.
- b. **Conscientisation métalinguistique guidée** : De courtes activités d'éveil aux langues, intégrées dans les séances ordinaires, permettent d'amorcer une réflexion simple sur les

convergences et divergences : ordre des mots dans la phrase de présentation, formes de salutations, systèmes pronominaux de base, similitudes et différences phonétiques. Ces moments de focus métalinguistique, adaptés à l'âge, s'inscrivent dans les recommandations des approches plurilingues (Amour, 2023; Bourkaib & Naoual, 2018) et des travaux sur CLIL qui insistent sur le rôle de la cognition et de la culture parmi les « 4C » (content, communication, cognition, culture) (Martínez-Soto & Prendes-Espinosa, 2023; Tokarchuk & Shuba, 2022).

- c. **Transfert et explicitation des stratégies d'apprentissage** : Le modèle encourage une mise en mots des stratégies (comment mémoriser un mot, comment s'aider d'une image, comment repérer une information dans un dialogue), de façon à ce que l'élève prenne conscience qu'il peut réutiliser les mêmes procédés en français et en anglais. Les études en CLIL et en pédagogie stratégique soulignent que la combinaison d'un apprentissage contextualisé et d'une instruction explicite en stratégies favorise l'autonomie et la transférabilité des acquis (Martínez-Soto & Prendes-Espinosa, 2023; Ouahmiche et al., 2017; Segura et al., 2022).

Exemple de mise en œuvre :

Concrètement, ces principes peuvent se traduire en modules courts intégrés dans la progression annuelle sans alourdissement horaire important :

- ✓ Après une séquence en français sur « Les animaux » (lexique, description simple, comptine), une mini-séquence en anglais permettrait d'introduire les noms d'animaux et une chanson, en s'appuyant sur les supports visuels déjà mobilisés en français. L'enseignant peut proposer une activité de tri d'images avec double étiquetage (FR/EN), suivie d'un moment de comparaison (mots proches, mots très différents).
- ✓ La tenue d'un carnet de bord plurilingue par l'élève, inspiré à la fois de *My pictionary* (p. 17 EN) et des imagiers en français (p. 63 FR), permet de matérialiser les liens construits : chaque page thématique comporte dessins, mots en arabe, français et anglais, et parfois une courte phrase-modèle. Ce type d'outil favorise la consolidation du lexique, la prise de conscience du répertoire plurilingue personnel et l'émergence d'une compétence de gestion des langues.

Dans cette configuration, les séances de langues restent alignées sur l'approche par compétences centrée sur l'élève (Bouridane & Kassoul, 2024, p. 236), mais elles intègrent explicitement les préoccupations de la didactique intégrée des langues et du plurilinguisme. Le modèle proposé s'articule ainsi avec des résultats de recherche montrant que des dispositifs de *soft CLIL* en maternelle et au primaire peuvent améliorer la motivation, soutenir l'acquisition lexicale (notamment pour les mots de fréquence élevée) et installer des routines

communicatives efficaces, même si les gains nécessitent des durées d'exposition significatives (Segura et al., 2021, 2022).

En contexte algérien, un tel modèle contribuerait aussi à formaliser et valoriser des pratiques déjà observées en classe, telles que l'utilisation ponctuelle de l'arabe ou du français pour aider à comprendre l'anglais, ou inversement, souvent laissées à l'état spontané et non didactisé.

5. Implications et recommandations

La mise en place d'un *soft CLIL* articulant français et anglais en 3^e AP ne relève pas d'un simple ajustement local, mais appelle des transformations à plusieurs niveaux du système éducatif.

a) Formation des enseignants : Le succès d'une telle approche repose d'abord sur les enseignants, décrits comme les « *maîtres du jeu* » de la gestion du plurilinguisme en classe (Castellotti, 2001, p. 49). Or, les recherches menées en Algérie pointent une insécurité linguistique forte, y compris chez des enseignants de langues (Bouzidi & Souhali, 2025, p. 32-34), ainsi qu'un manque d'encadrement et de formation continue ciblée (Amour, 2023; Benabed & Mehdaoui, 2023).

Les recommandations issues des travaux sur CLIL, notamment en contexte précoce, insistent sur la nécessité de parcours de formation spécifiques, intégrant :

- Des apports théoriques sur le plurilinguisme, la didactique intégrée et le CLIL ;

- Des ateliers de conception de séquences intégrées (planification de thèmes communs, choix des supports, évaluation formative) ;
- Un accompagnement à la gestion de classe en contexte plurilingue (scaffolding, alternance des langues, coopération entre enseignants).

Les recherches menées sur les attitudes des enseignants envers le CLIL montrent que, même lorsque cette approche est jugée adaptée et prometteuse, sa mise en œuvre se heurte à des contraintes de temps, de coordination et de formation, conduisant souvent à des pratiques « *adoucies* » proches du *soft CLIL* (Smajla, 2021, p. 5). Cela conforte l'idée qu'un modèle souple, adapté au contexte et clairement outillé, est plus réaliste qu'un basculement immédiat vers des formes de *hard CLIL*.

b) Ingénierie curriculaire : Sur le plan curriculaire, une planification plus explicite des convergences entre français et anglais serait souhaitable. Plutôt qu'une réécriture complète des programmes, il s'agirait dans un premier temps de : proposer des alignements thématiques souples (par trimestre ou par projet) entre les deux langues ; intégrer, dans les documents d'accompagnement, des exemples de séquences intégrées et d'activités d'éveil aux langues ; renforcer la visibilité des compétences transversales et de la transdisciplinarité comme cadres légitimes pour le travail plurilingue (Heddouche, 2020, p. 79-80).

Une telle ingénierie suppose une « planification rigoureuse » (Ould Ferroukh & Louni, 2025, p. 49), mais aussi flexible, tenant compte de la diversité des contextes scolaires (milieux urbains / ruraux, ressources matérielles variables, profils linguistiques d'élèves hétérogènes).

c) Édition scolaire et ressources : la réussite d'un *soft CLIL* algérien appelle une évolution des manuels et ressources. Les travaux récents sur My Book of English et sur les manuels de français mettent en évidence des lacunes : représentation limitée de la culture de la langue cible, manque de matériaux authentiques, progression grammaticale parfois peu cohérente, attractivité inégale (Saad, 2023; Benabed & Mehdaoui, 2023; Ali-Bencherif, 2021).

Dans une perspective intégrée, il serait pertinent de :

- ✓ Concevoir des manuels signalant explicitement des passerelles possibles avec l'autre langue (icônes, encadrés « en français aussi », suggestions d'activités communes), tout en évaluant leur « praticabilité » réelle (Bertoletti & Dahlet, 1984, p. 56) ;
- ✓ Renforcer la dimension interculturelle de manière équilibrée, en reflétant à la fois la diversité interne de la société algérienne et l'ouverture vers d'autres espaces francophones et anglophones ;
- ✓ Développer des ressources numériques complémentaires, en phase avec la montée en puissance des technologies éducatives et des approches TELL, qui permettent d'intégrer des matériaux

authentiques et de soutenir des pédagogies actives en CLIL (Martínez-Soto & Prendes-Espinosa, 2023, p. 10-11).

L'expérience d'autres contextes montre que l'articulation entre CLIL et ressources numériques peut créer des environnements d'apprentissage riches, authentiques et motivants, à condition que les enseignants soient accompagnés dans l'appropriation de ces outils (Martínez-Soto & Prendes-Espinosa, 2023, p. 9-10).

En définitive, le modèle de *soft CLIL* proposé pour l'articulation du français et de l'anglais en 3^{ème} AP offre un cadre opératoire réaliste pour transformer une situation de plurilinguisme subi en plurilinguisme construit, en tirant parti des convergences curriculaires existantes et en s'appuyant sur les acquis de la recherche internationale sur le CLIL et le *soft CLIL* (Martínez-Soto & Prendes-Espinosa, 2023; Segura et al., 2021, 2022; Smajla, 2021). Sa mise en œuvre effective dépendra cependant de la capacité du système éducatif à investir dans la formation, l'ingénierie curriculaire et l'édition scolaire, afin de permettre aux enseignants de jouer pleinement leur rôle de médiateurs du plurilinguisme en classe.

6. Conclusion

Les curricula de français et d'anglais en 3^{ème} AP constituent un socle solide, dont les points communs et les divergences offrent un véritable potentiel pour mettre en place une approche synergique plutôt qu'un simple parallélisme d'enseignements. Dans cette perspective, le modèle

de *soft CLIL* esquissé apparaît à la fois réaliste, contextuellement adaptable et en phase avec l'évolution internationale de la didactique intégrée, qui conçoit désormais le CLIL avant tout comme un dispositif pédagogique au service d'un curriculum plurilingue et de l'approfondissement des apprentissages, plutôt que comme une simple technique de renforcement linguistique.

L'intérêt majeur de ce modèle est qu'il ne suppose pas une refonte structurelle du système, mais une transformation progressive des pratiques et des représentations : coopération accrue entre enseignants, petits ajustements curriculaires, et surtout capacité des enseignants à « travailler » le manuel, c'est-à-dire à le reconfigurer pour l'aligner sur des visées intégrées (Bertoletti & Dahlet, 1984, p. 55), comme l'observent aussi les recherches montrant comment les acteurs construisent localement leurs propres versions de CLIL ou de modèles localisés en fonction des contraintes et ressources disponibles (Codó & Patiño-Santos, 2018; Lap et al., 2025; Villabona & Cenoz, 2022).

L'enjeu est de passer d'une coexistence fortuite des langues à un projet pédagogique concerté qui assume le plurilinguisme comme horizon éducatif. En ce sens, la mise en place d'un *soft CLIL* entre français et anglais au primaire rejoint les appels à considérer le CLIL comme un levier pour des curriculums véritablement plurilingues, articulant contenus, langues, littératies et identité des apprenants (Coyle, 2018; de Giorgio et al., 2025; Sohn et al., 2022). En didactisant le

plurilinguisme, il devient possible de contribuer à la construction d'un plurilinguisme algérien équilibré et souverain, où les langues étrangères sont pensées non comme rivales, mais comme ressources complémentaires au service de l'ancrage local et de l'ouverture internationale (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007, p. 171).

7. Références bibliographiques

- Aberkane, N. (2018). Vers une didactique du plurilinguisme des langues dans l'enseignement/apprentissage de la lecture en FLE: Analyse des documents officiels de 1ère année secondaire. *DIDACSTYLE*, 1(1), 34-42.
- Ahmane, N. (2025). Le français dans le paysage plurilingue algérien : Pratiques et représentations en milieu scolaire. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية*, 10(4), 126-117.
- Aichour, F. (2024). Le manuel scolaire au cœur des polémiques : Enjeux et scandales. *Pratiques & didactique*, 2(1), 57-68.
- Amour, S. (2023). Pratiques langagières plurilingues et enseignement du français en Algérie. *مجلة الواحات للبحوث و الدراسات*, 16(1), 1217-1200.
- Asselah-Rahal, S., & Blanchet, P. (2007). Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. *Rôles du français en contexte didactique*. Fernelmont, EME Editions.
- Bertoletti, M. C., & Dahlet, P. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE Ebauche d'une grille d'analyse

- (Study Guides and Instructional Materials for Learning French as a Foreign Language. Outline of a Grid for Analysis). *Francais dans le Monde*, 186, 55-63.
- Bouridane, H., & Kassoul, A. (2024). Le manuel scolaire face aux nouveaux défis de l'enseignement/apprentissage du fle. *Passerelle*, 13(2), 230-242.
- Bouzidi, S., & Souhali, H. (2025). Rapport des enseignants universitaires à l'enseignement en anglais des disciplines non linguistiques : Cas de l'Institut National d'Hygiène et Sécurité université de Batna 2. *Action didactique*, 8(1), 25-43.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE international.
- Chaib Taleb, F. Z. (2019). Regard sur le manuel scolaire de la deuxième génération. *Revue LAROS*, 11(1), 111-121.
- Coste, D. (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes : Quels enjeux pour le français? *Op. Cit*, 11-25.
- Haddad, M. (2023). Analyse didactique du manuel d'anglais «MY BOOK OF ENGLISH» de la 3ème année du cycle primaire
Didactic analysis of the English textbook" MY BOOK OF ENGLISH" of the 3rd year of the primary cycle دراسة تحليلية للإنجليزية (السنة الثالثة من "MY BOOK OF ENGLISH" للكتاب المدرسي الطور الابتدائي). *التعليمية*, 13(2), 797-812.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: P. Mardaga.

- Heddouche, O. (2020). Quelle conformité des programmes pédagogiques de 2ème génération avec les manuels scolaires ? Cas des valeurs dans le manuel de français de 4ème année primaire de français. *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية*, 12(6), 85-75.
- Ould Ferroukh, K., & Louni, M. (2025). Anglais et enseignement supérieur : Perceptions des enseignants et stratégies pour une transition linguistique inclusive et durable. *Action didactique*, 8(1), 44-68.
- Segura, M., Barón, J., & Roquet, H. (2022). Productive vocabulary learning in pre-primary education through soft CLIL. *Open Linguistics*, 8(1), 297-327.
- Segura, M., Roquet, H., & Barón, J. (2021). Receptive Vocabulary Acquisition in Pre-Primary Education through Soft-Content and Language Integrated Learning. *English Language Teaching*, 14(10), 1-22.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language* (Vol. 29). MIT press.