

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET  
DES LANGUES  
DÉPARTEMENT DES  
LETTRES ET  
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET  
LANGUES ÉTRANGÈRES  
FILIÈRE : LANGUE FRANÇAISE  
SPÉCIALITÉ : SCIENCES DU  
LANGAGE

N° : .....

Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Préparé par : BOURAS Elyazid

Intitulé

**Analyse sociolinguistique du recours à  
la langue maternelle chez les PES de  
français de la wilaya de M'sila lors des  
séances de coordination**

Soutenu devant le jury composé de :

NOM et Prénom	Qualité	Établissement
Dr GHERBAOUI Amar	Président	ENS de Boussaâda
Dr ZEBIRI Abderrazek	Rapporteur	Université de Msila
M. BENSFA Youcef Nabil	Examineur	Université de Msila

Année universitaire : 2020/2021

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET  
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES  
ÉTRANGÈRES

FILIÈRE : LANGUE FRANÇAISE

SPÉCIALITÉ : .....

N° : .....

Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Préparé par : BOURAS Elyazid

Intitulé

Analyse sociolinguistique du recours à la  
langue maternelle chez les PES de français  
de la wilaya de M'sila lors des séances de  
coordination

Année universitaire : 2020/2021

## **Remerciements**

Je remercie Allah de m'avoir accordé de l'aide et de m'avoir donné la patience et le courage durant mes études.

Ma plus grande reconnaissance va au Dr ZEBIRI Abderrazek qui a encadré mon travail. Je tiens à le remercier pour sa disponibilité et pour ses précieux conseils et ses remarques pertinentes au cours de la réalisation de ce mémoire.

Un grand merci sera également adressé aux membres du jury, pour avoir eu l'amabilité de consulter et de porter un jugement sur ce modeste travail.

Je veux remercier également tous ceux qui m'ont aidé, de près ou de loin, dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

## **Dédicaces**

Je dédie ce mémoire à mes parents qui m'ont toujours entouré et motivé sans cesse à devenir meilleur ;

A mon épouse qui m'a vraiment aidé par son encouragement et son soutien ;

A mes chères filles "Hamsa" et "Djenna" ;

A mes chers frères et mes chères sœurs pour leur appui et leur encouragement.

# Sommaire

<b>Introduction générale</b>	6
<b>Chapitre I : Cadre épistémologique et conceptuel de la recherche</b>	9
1. Situation sociolinguistique en Algérie	10
2. Situation sociolinguistique à M'sila	10
3. Bilinguisme	11
4. Multilinguisme et le plurilinguisme	11
5. Contact des langues en Algérie	12
6. Langues en Algérie	12
7. Enseignement de français en Algérie	14
8. Système éducatif en Algérie	15
9. Enseignement de français au cycle secondaire	17
10. Qu'est-ce qu'une langue maternelle ?	17
11. Qu'est-ce qu'une langue étrangère ?	20
12. Langue étrangère et Langue seconde	20
13. Relation entre langue maternelle et langue étrangère	21
14. Influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère	22
15. Emploi de la langue maternelle dans la classe de FLE	22
16. Recours à la langue maternelle dans la classe de FLE selon les méthodologies	23
17. Recours à la langue maternelle dans la classe de FLE selon un point de vue officiel	24
<b>Chapitre II : L'insécurité linguistique chez les enseignants du lycée de la wilaya de M'sila</b>	26
1. Sécurité / Insécurité linguistique	27
2. Émergence du concept d'insécurité linguistique	27
3. Types d'insécurité linguistique	28
4. Normes	31
5. Diglossie	33
6. Hypercorrection	33
7. Interférence	34
8. Alternance codique	35
9. Emprunt	38
10. Calque	38
11. Interlangue	40
<b>Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats de l'enquête</b>	42
1. L'enquête	43
2. Dépouillement du questionnaire	45
3. Interprétation de données recueillies par questionnaire	56
<b>Conclusion générale</b>	57
<b>Table des matières</b>	60
<b>Bibliographie</b>	66
<b>Annexes</b>	71

**Introduction**  
**générale**

La présente étude prend comme un champ de recherche « l'enseignement de FLE » et plus précisément les enseignants du cycle secondaire, en Algérie, celui-ci se base sur : D'un côté, la transmission des différents savoirs linguistiques. D'un autre, la manière appliquée pour bien réaliser un bon apprentissage. Dans les séances de coordination, les séminaires, la correction du Bac et les réunions quotidiennes, devant les obstacles de s'exprimer fluidement une langue étrangère, plus précisément le français, les enseignants cherchent toujours une stratégie efficace afin de faciliter la communication entre eux par des différentes méthodes dont la plus importante chez beaucoup des enseignants est le recours à la langue maternelle pour expliquer, reformuler et synthétiser.

Cette méthode présente le thème de notre étude vérifie l'efficacité de celle-ci à l'enseignement des langues étrangères. Autrement dit, notre travail fait partie de la sociolinguistique qui cherche à trouver un bon moyen pour faciliter la communication entre les enseignants du français.

Personne ne peut ignorer les empêchements qui affrontent l'enseignant de français. Ceux-ci causés par des facteurs extrascolaires mais ils influencent négativement sur la communication entre les enseignants des langues étrangères. Après avoir appliqué toutes les méthodes possibles, l'enseignant n'a que le recours à la langue maternelle.

Pourquoi choisir ce thème ? notre société algérienne considère le français comme une langue étrangère du premier degré, utilisée beaucoup dans les secteurs administratifs, il est difficile à apprendre surtout dans les régions rurales, c'est pour cette raison notre intérêt est consacré à traiter ce thème pour montrer l'utilité de l'enseignement et l'utilisation de telle langue au sein des enseignants du lycée de la wilaya de M'sila, aussi ce sujet nous amène à se questionner de cette façon :

Dans quelle mesure le recours à la langue maternelle joue-t-il un rôle important dans la communication entre les enseignants du français de la wilaya de M'sila lors des séances de coordination ?

Nous pouvons reformuler cette problématique dans les questions suivantes : est-ce que le recours à la langue maternelle facilite-t-elle la communication entre les enseignants du français ? l'utilisation de la langue maternelle se considère-t-elle comme un choix ou comme une nécessité ? Dans quelle mesure l'insécurité linguistique participe-t-elle à l'empêchement de l'utilisation de la langue étrangère chez les PES (professeur d'enseignement secondaire) de français à M'sila?

Pour bien répondre à cette problématique, nous pouvons proposer les hypothèses suivantes :

-Ce recours à la langue maternelle se considérait comme le plus moyen rapide à communiquer, reformuler, et transmettre les paroles pour gagner le temps et pour le bon déroulement de la séance de coordination.

-La difficulté de la langue étrangère obligerait la plupart des enseignants à éviter de l'utiliser et qui recourraient à la langue maternelle qui faciliterait la communication.

-Un grand nombre des PES à M'sila éprouverait de l'insécurité linguistique face à ses collègues et son inspecteur pour plusieurs des raisons.

Le premier chapitre qui s'intitulera : "cadre épistémologique et conceptuel de la recherche" parle du plurilinguisme qui vraiment caractérise la société algérienne, et aussi qui participe à la variation de l'utilisation de la langue maternelle. Alors un champ assez riche de cette langue qui permet d'enseigner le français de différentes façons. Le deuxième chapitre sera intitulé : " l'insécurité linguistique chez les enseignants du lycée de la wilaya de M'SILA ", il se consacre à donner une idée claire sur l'insécurité linguistique tant qu'elle l'élément principal qui empêche la communication en français chez la plupart des PES de français de la wilaya de M'sila.

Nous laissons le troisième chapitre à la partie pratique qui portera le titre de : "analyse et interprétation des résultats de l'enquête" dans laquelle nous analysons les réponses d'un questionnaire dirigé aux enseignants de cycle secondaire de M'sila sur le recours à la langue maternelle lors des séances de coordination et à l'enseignement du FLE.

En dernier lieu, notre recherche sera clôturée par une conclusion générale, en espérant que ce travail portera d'une manière ou d'une autre contribuera à la recherche scientifique et dans le domaine de la sociolinguistique en Algérie et plus particulièrement à la wilaya de M'sila

**Chapitre I**  
**Cadre épistémologique et**  
**conceptuel de la recherche**

## **Introduction**

L'Algérie est un pays où se rencontre plusieurs variétés langagières sur son territoire vu l'histoire et la présence de plusieurs aspects contribuant à cette présence langagière varié. Dans cette partie nous essayons de définir tous les concepts clés essentiels qui en relation avec notre thème de recherche, nous présentons aussi les différentes langues présentes et leurs statuts.

Nous abordons aussi les phénomènes de « le bilinguisme, le plurilinguisme et le multilinguisme » qui sont généralement des notions traitées par des spécialistes en sociolinguistique à l'image du William Labov, Thierry Bulot, ou encore Jean. Louis Calvet et Philippe Blanchet ...etc. Cette science issue de la linguistique moderne s'est développée dans les années 1970 pour étudier ces phénomènes de la langue, les variations existant au sein de la société et le contact des langues Elle concerne aussi les usages sociaux, l'enseignement de la langue française au palier secondaire et l'impact et le recours à la langue maternelle dans la classe de FLE.

Dans ce premier chapitre intitulé : « cadre épistémologique et conceptuel de la recherche », nous essayons aussi de définir les concepts de base qui se rapportent au recours à la langue maternelle. Nous tenons à préciser que notre recherches 'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique.

### **1. Situation sociolinguistique en Algérie**

L'Algérie vit une diversité linguistique et une coexistence assez particulière, ce pays comporte beaucoup des langues et des dialectes qui créer une complexité langagière qui désigne vraiment l'existence d'une richesse linguistique, celle-ci se varie selon les régions et selon des facteurs historiques bien déterminés. Nous relient cette diversité avec le domaine de l'enseignement en essayant de connaître ses effets sur l'apprentissage surtout celui de la langue française. L'Algérie est : Le troisième pays francophone dans le monde après la France et le Congo selon l'étude menée en 2010 par l'observatoire de la langue française. Le nombre de francophones en Algérie était alors estimé à 11.2 millions de personnes.

### **2. Situation sociolinguistique à M'sila**

M'sila est une wilaya située dans le centre de L'Algérie, c'est une wilaya principalement agropastorale, les principales agglomérations sont : M'Sila, Boussaâda, Sidi Aissa, Magra et Hammam Dalaa. Ces locuteurs sont des arabophones, quant à la langue française est presque absente dans les différentes situations de communication à

l'exception de quelques mots ou quelques expressions notamment chez la classe qui a une formation en français.

### **3. Bilinguisme**

Le préfixe « bi » représente une chose deux fois, la notion de double, donc le mot bilinguisme présente ou renvoie à deux langues. Le bilinguisme est défini selon le dictionnaire « Larousse » comme, situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel) ; situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues. Contrairement au monolinguisme qui se réfère aux individus parlant une seule langue, le bi ou le trilinguisme est perçus en particulier lorsque deux langues voire trois rentrent en contact et en relations.

Selon Grosjean, un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente de deux langues, mais le bilingue c'est la personne qui se sert régulièrement de deux moyens langagiers dans la vie de tous les jours pour des besoins de communiquer le monde, et non la personne en possession d'une maîtrise semblable et parfaite des deux langues et les individus deviennent bilingues parce qu'ils ont besoin de rencontrer l'environnement par l'intermédiaire de deux langues et il le reste tant que ce besoin se fait sentir.

Pour François Grosjean, une personne bilingue ne maîtrise pas forcément une deuxième langue comme sa langue première mais utilise deux langues quotidiennement et développe des compétences en relation avec ses besoins, ce phénomène mobilise des images d'équilibre ou de déséquilibre, de communion ou de distinction, de dialogue ou d'opposition. Les termes mêmes de bilingue et de bilinguisme se prêtent dans l'usage courant mais aussi parfois entre spécialistes, à des ambiguïtés.

### **4. Multilinguisme et le plurilinguisme**

Le mot multilinguisme décrit le fait qu'une communauté ou un individu soit multilingue, c'est-à-dire qu'elle soit capable de s'exprimer dans plusieurs langues sans forcément les maîtriser. Le multilinguisme se réfère à la présence, dans une aire géographique donnée, de plusieurs variétés linguistiques qu'elles soient verbale ou écrite. (Le conseil de l'Europe distingue le plurilinguisme comme compétence délocuteurs « capable d'employer plus d'une langue » du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné). On appelle plurilinguisme : « *La capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variété linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer me répertoire*

*linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels »* (Cuq, 1990 :196).

Donc, le plurilinguisme est la maîtrise de deux ou plusieurs codes linguistiques par un individu ou une communauté, autrement dit parler, écrire et comprendre deux ou plusieurs langues. Comme tous les pays, l'Algérie est considérée comme un pays multilingue parce qu'il y a trois sphères qui sont la sphère arabophone, la sphère berbérophone, et celle des langues étrangères (langues d'études généralement hormis le français qui occupe un statut plus élevé que les autres en occupant une place importante dans la composante des langues en Algérie).

#### **4.1. Différence entre plurilinguisme et multilinguisme**

De nombreuses études ont montré qu'il existe une certaine nuance entre ces deux notions. Chaudenson. R a proposé de nommer le plurilinguisme comme : *«la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État, et de réserver multilinguisme à la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassant les frontières nationales »* (Charmes, 1991 : 311). Cela dit que le plurilinguisme signifie une diversité de langues dans un même pays donc il est national, à l'inverse le multilinguisme signifie une variété de langues universelles. Il spécialisera ces termes à travers leur étymologie « plures » est en latin le comparatif de « multi », en effet, toute langue du multilinguisme se retrouve au moins dans deux plurilinguismes nationaux, on prend l'exemple de la langue française qui est utilisée par plusieurs pays européens tels que la France, la Suisse etc.

### **5. Contact des langues en Algérie**

Depuis le début des années 1960, la question du contact des langues occupe une place fondamentale dans les sciences du langage. L'objectif fondamental de la sociolinguistique est la mise en évidence la question de la valeur sociale des langues engagées jusque dans leurs usages quotidiens.

Le contact des langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe utilisent deux ou plusieurs langues. Il est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme et le plurilinguisme.

L'Algérie a connu dans son historique plusieurs invasions étrangères et a vécu plusieurs civilisations (carthaginoise, phénicienne, romaine, byzantine, arabe, turque et française), de ce fait on peut constater l'existence de plusieurs langues sur le paysage algérien. Qui représente *« une situation de communication de contact de langues par excellence »*

(Causa, 2002 : 42-75). Une situation dans laquelle l'enseignant peut être amené à utiliser deux langues à savoir la langue maternelle et la langue étrangère.

## **6. Langues en Algérie**

L'Algérie comme la plupart des pays de Maghreb est un pays historiquement plurilingue, elle a vécu plusieurs périodes de colonisation, et donc des changements remarquables dans le niveau linguistique. Il est clair que chacun de ses colonisateurs a laissé ses civilisations et ses cultures, mais ils ont aussi fini par laisser des influences sur la langue algérienne.

### **6.1. Langue arabe**

Parmi les langues présentes dans le territoire algérien, il y a la langue arabe. Cette langue jouit du statut de langue officielle ou « Langue nationale ». Sous le terme de langue arabe on désigne deux types de langues : une langue arabe écrite (langue officielle) et des langues ou des dialectes arabes parlés dans les pays arabes. N'est pas et n'a jamais été la langue maternelle ni la langue de l'usage quotidien d'aucune société. D'une certaine façon la langue coranique est la plus utilisée dans le moyen orient et en Afrique du nord. En Algérie il existe deux variétés de la langue arabe :

#### **6.1.1. Arabe classique**

L'arabe classique ou standard est une variété haute, prestigieuse, langue de l'instruction, de l'enseignement religieux, réservée pour l'usage officiel (Cette langue (dite classique, ou littéraire selon les lieux et les époques, et en arabe fus'hâ). Elle occupe depuis l'indépendance le statut de la langue national et officielle de l'état, pour unifier le peuple algérien. Elle n'est pas utilisée dans la communication quotidienne mais apprise à l'école. Ainsi, une fois arrivé en première année primaire, l'élève algérien découvre l'arabe classique ou standard. Elle est essentiellement écrite et incompréhensible oralement par certaines souches de la population algériennes vu l'utilisation fréquente de l'arabe dialectal.

#### **6.1.2. Arabe dialectal**

L'arabe dialectal est une variété orale dominante en Algérie, considéré comme la langue maternelle de la majorité de la population. « *L'arabe algérien ou bien « darja », forme parlée qui ne dispose pas d'un système d'écriture propre* » (Elimam,2004 :30). Cette langue est utilisée dans les lieux publics, les cafés, la rue, et dans les situations de communications informelles, intimes : en famille, entre amis...etc.

L'arabe dialectal n'a aucun statut juridique, il est pour les arabophones une langue maternelle, mais pour les berbérophones, il est une langue seconde. L'arabe dialectal trouve sa raison d'existence dans un parler hybride, ce qui le distingue de l'arabe classique.

## **6.2. Langue berbère**

Les romains ont utilisé cette appellation pour désigner les habitants de l'Afrique du Nord qui ne comprenaient pas la langue. Cependant les berbères préfèrent utiliser l'appellation tirée de leur propre langue "Imazighene", pluriel d'Amazighe" qui signifie homme libre. Et le nom " Tamazight" pour leur langue.

Elle est la langue maternelle de 25% à 30% des algériens, elle comprend plusieurs variantes et dialectes à savoir : le kabyle, le chaoui, le m'zab, le targui ....

A partir de 2002 la langue tamazight a eu son statut comme langue nationale de l'Etat algérien et elle a été introduite dans le domaine médiatique et dans les écoles avec des livres rédigés en tamazight. Le tamazight a pris aussi sa place dans les universités algériennes comme les autres spécialités.

## **6.3. Langue française**

En Algérie, le français est la première langue étrangère parlée et étudiée en Algérie, le français est enseigné à l'école comme une langue étrangère dès la 3ème année primaire. La langue française occupe une place importante, car elle est employée dans le domaine de communication et fait partie du parler quotidien. La langue française est considérée comme première langue étrangère et l'anglais comme deuxième langue étrangère.

## **7. Enseignement de français en Algérie**

Avant la période coloniale la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique diffusé avec l'islam. Mais lors de la colonisation française 1830-1962, le français a été imposé en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration algérienne. De même le français constituait une langue de communication entre les individus et le groupe d'individus dans la vie quotidienne.

### **7.1. Durant la période coloniale**

En effet durant la période de 1830-1922, le français devenu indispensable pour accéder à certaines postes dans l'administration, cette dernière était renseignée aux Algériens en tant que langue maternelle, avec les mêmes programmes et méthodes que celles qui étaient appliquées en France.

## **7.2. Après l'indépendance**

Le principal objectif des autorités algériennes après l'indépendance était de redonner à la langue arabe classique la place qu'il avait perdue, c'est-à-dire rendre à la langue arabe son véritable statut comme langue nationale et officielle de la république algérienne dans tous les domaines, en procédant à l'arabisation. De ce fait le premier président de l'Algérie Ahmed Ben Bella a prononcé dans son discours en 1963 que Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes et qu'il n'y a d'avenir dans ce pays que dans l'arabisme. Pour ce qu'est du français, il requiert le statut de langue étrangère enseignée dès la 4ème année du primaire.

## **7.3. Dans l'époque actuelle**

Lors de la réforme du système éducatif son enseignement a été introduit en 3ème année du même cycle, est considérée aussi comme langue seconde après l'arabe classique, ce que confirme Asselah Rahal Safia: « *Le français avait le statut de langue seconde jusqu'à la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif algérien* » (Asselah Rahal, 2001: 25)

Le français est toujours vu comme un instrument d'ouverture sur le monde, est un outil de réussite professionnelle, est une langue aussi d'usage d'une grande partie de la population algérienne. Le français est donc langue très vivante et toujours présente dans différents domaines de la vie public, représente aussi la langue de travail et de communication dans plusieurs secteurs en Algérie, elle est réservée dans l'enseignement supérieure, la langue la plus répandue de nombreuse filières (pharmacie, médecine, architecture, média). Alors la langue française occupe d'une place linguistiquement favorable et importante.

## **8. Le système éducatif en Algérie**

L'Algérie est un grand pays francophone, pourtant elle ne fait pas partie de la Francophonie. Pour comprendre ce paradoxe, il est nécessaire de savoir que la langue française en Algérie fait l'objet d'une forte ambivalence, qui présente des aspects sociaux, culturels, identitaires et politiques. Les Algériens se sentent très familiers avec la langue de Molière, l'Histoire de leur pays y a beaucoup contribué. À l'école, on commence à apprendre le français dès la troisième année primaire. La compétence globale du cycle primaire est que l'élève, à partir de supports sonores et visuels oraux et écrits, soit capable de comprendre/produire des dialogues, des énoncés qui racontent, qui décrivent et qui expliquent en relation avec des actes de paroles. Les systèmes éducatifs diffèrent d'un pays

à un autre, ils sont divisés en plusieurs niveaux : Préparatoire ; Fondamental (primaire/moyen) ; Secondaire ; Enseignement supérieur. Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a connu de multiples réformes du système éducatif, la première date des années 1970, la deuxième a été mise en place à la suite des réformes institutionnelles qu'a connues le pays au début des années 2000.

### **8.1. Première réforme**

Elle a eu lieu en 1976 par l'ordonnance du 16/04/1976 n° 76-35 à la suite de l'amorce de la rupture avec le système éducatif hérité de la colonisation. La scolarité est alors organisée en années fondamentales et années secondaires. Le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire : six années au primaire, à l'issue desquelles l'élève passe un examen de sixième, et trois années au moyen. Au bout de la neuvième année de scolarité, l'élève passe l'examen du brevet d'enseignement fondamental (B.E.F.) qui lui permet d'accéder au secondaire lequel propose deux orientations : enseignement général ou technique. Chacune de ces spécialités compte trois ans, à la fin de ce cycle, les élèves passent un examen qu'on appelle examen du Baccalauréat qui clôt le cycle scolaire.

### **8.2. Deuxième réforme**

Vingt ans plus tard, une nouvelle loi d'orientation est envisagée sur l'éducation. Il est question de réformer une nouvelle fois le système éducatif. Ce texte de loi vise à introduire les modifications essentielles à la loi n° 76-35 du 16 avril. Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 portent sur la création de la commission de réforme du système éducatif. Le conseil supérieur de l'éducation est créé, sa mission première est de participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et de progrès.

La commission nationale pour la réforme de l'éducation a rendu un rapport général en 2001, ce rapport a été adopté (avec quelques amendements) et la rentrée scolaire 2003 a été retenue pour marquer le coup d'envoi et la mise en place de cette réforme. La nouvelle organisation du système scolaire algérien se répartit comme suit : le cycle primaire compte désormais cinq ans à l'issue desquels les élèves passent un examen appelé « examen de cinquième », qui leur donne le droit au passage au cycle suivant. Le cycle moyen compte quatre ans à l'issue desquels les élèves passent l'examen du brevet d'enseignement moyen (B.E.M.). Le cycle secondaire, avec trois ans au bout desquels les élèves passent l'examen du Baccalauréat qui leur accordera le droit aux études universitaires. Les principes

méthodologiques préconisés dans le système éducatif algérien: l'approche Communicative, l'approche par les compétences. La réforme du système éducatif vise à élever le niveau des élèves et à améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Dans ce contexte, la constitution de nouvelles dispositions d'évaluation est à l'ordre du jour, et ce, à tous les niveaux du système d'éducation.

## **9. Enseignement de français au cycle secondaire**

Le cycle secondaire est le dernier palier avant le passage à l'université, les contenus d'enseignement de français proposés sont divers : le récit, le fait divers le théâtre, l'interview, l'appel, la lettre ouverte ... Ces situations multiples vont faire de l'apprenant un utilisateur capable de s'adapter et d'adapter ses compétences langagières aux situations de communication présentes. Il est censé maîtriser les deux codes de la langue, l'oral et l'écrit.

Selon le programme destiné aux enseignants, le ministère de l'éducation confirme : *"En résumé nous dirons qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, et les entreprises utilisatrices de la communication sociale."* (Ministère de l'éducation nationale, 2005 :45)

## **10. Qu'est-ce qu'une langue maternelle ?**

La langue maternelle (LM) dite aussi langue native (LN) ou langue première (L1) (versus langue étrangère) est la première langue apprise à la personne dans sa petite enfance, comme la définit le dictionnaire "Le Wiktionnaire" : « La première langue qu'un enfant apprend auprès d'un membre ou non de sa famille, principalement sa mère. » Elle est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler et avant de commencer l'école. Son apprentissage se fait de manière naturelle. La langue maternelle est celle qui est parlée par les natifs du pays où la personne habite.

La LM joue également un rôle primordial dans la construction de la propre identité de la personne. En effet, même en étant bilingue ou plurilingue, parce que certaines façons de décrire le monde dépendent en grande partie de la langue que l'on a appris en premier, comme la confirme Robert Galisson : « *Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel* » (Galisson, 1980 :142).

Il y a certains cas où l'individu apprend deux langues maternelles comme le cas des émigrés par exemple (l'enfant apprend la langue des parents et celle du pays d'accueil) ou

bien les pays qui ont plus qu'une langue. Dans ce cas la langue maternelle est la clé d'un apprentissage efficace d'une langue étrangère.

### **10.1. Acquisition d'une langue maternelle**

La langue maternelle se caractérise par le fait qu'elle est acquise de façon naturelle. Cinq ans c'est l'âge arbitraire où tous les enfants du monde auront acquis le système linguistique.

Selon les théories de Noam Chomsky et d'autres linguistes, cette acquisition peut durer jusqu'à l'âge de douze ans. Après cette étape, les dextérités linguistiques de la personne différentes et toute langue apprise est considérée une deuxième langue. L'acquisition naturelle de la langue maternelle conduit à une plus grande confiance à s'exprimer dans ce langage, mais plus oralement qu'écrit, qui ne peut être appris que plus tard lorsque l'enfant est capable de reconnaître des mots écrits et de les écrire.

### **10.2. Différentes conceptions de la notion de langue maternelle**

Cette notion de langue maternelle varie d'un auteur à un autre, on la trouve sous diverses appellations que nous présentons ci-dessus. Ses différentes définitions formulées peuvent nous aider à bien faire la différence entre ces concepts flous.

#### **10.2.1. Langue maternelle**

Dans un premier temps, elle se définit comme la langue adoptée par le citoyen, celle qui régit le système idéologique, politique, éducatif, culturel ou en d'autres termes la langue nationale. Elle est acquise d'une manière naturelle, ainsi que ses termes sont de la langue natale et elle désigne la première langue à apprendre par l'enfant dans sa vie, et la langue qui est parlée par la mère et l'environnement comme le cas de (Darja) en Algérie et plus précisément à M'sila, donc il existe des sens proches de la langue maternelle. Quelles sont ses Différentes appellations ?

#### **10.2.2. Langue de la mère**

Elle se définit comme la première langue avec qui l'individu prend contact aussi bien avec sa mère, ses parents, son entourage familial et social dans l'immédiat. Elle se présente comme le moyen de communication qui lui permettra de s'identifier à un groupe et d'y adhérer et dont il trouve toutes les facilités d'appropriation du fait qu'elle soit la première dans l'ordre d'acquisition.

Il faut faire la différence entre les concepts «langue de la mère» et «langue mère» car la langue de la mère ou la langue de l'environnement parental est la seule et l'unique langue des parents mais la deuxième (langue mère) signifie la langue exprimée par la

maman, par exemple le cas des enfants nés dans une famille mixte ; un papa algérien et une maman française donc à la maison, à l'école ou bien la rue, les enfants parlent couramment la langue de communication ; l'Arabe, c'est-à-dire la langue du milieu (parents-enfants) mais jamais le Français, la langue de leur mère, finalement les enfants s'adressent à leur père, donc le critère de la langue maternelle, celle de la langue mère ne fonctionne pas dans ce cas.

### **10.2.3. Langue première**

la langue maternelle est la première langue apprise par l'enfant loin de toute situation formelle, c'est-à-dire la première langue à acquérir dès la naissance dont laquelle l'enfant apprend à communiquer, à réfléchir, pour crée sa personnalité dans la société, ainsi que dans certains cas des familles mixtes, l'enfant est dans une situation de bilinguisme avec une première langue n'est pas de la mère et aussi elle n'est pas du père, comme par exemple les enfants qui ne sont pas élevés par une mère, alors la première langue signifie la langue de socialisation.

### **10.2.4. Langue source**

La langue source désigne une réalité ou l'enfant vive avec elle, contrairement à la langue cible, qui est parfois appelée langue étrange ou bien de destinataire. Ce terme est aussi assimilé à celui de langue d'origine qui représente le symbole d'une appartenance éthique d'une culture ou d'une religion déterminée, c'est le cas de la langue coranique en Algérie et le cas de notre recherche à M'sila.

### **10.2.5. Langue native**

La langue maternelle c'est la langue de territoire, elle est considérée comme le premier outil utilisé par l'enfant dès son enfance et qu'il représente son identité aussi. La langue maternelle c'est la langue de communication des natifs du pays, elle est la mieux acquise par rapport aux autres langues parce qu'elle est une langue de l'identité et de l'appartenance nationale.

### **10.2.6. Langue naturelle**

C'est la langue maternelle acquise d'une manière naturelle ou bien informelle c'est-à-dire sans faire un apprentissage et sans aucune intelligence linguistique consciente. Il s'agit d'une langue acquise naturellement à partir de la communication qui existe dans l'environnement parentèle et aussi aux interactions avec les autres.

## 11. Qu'est-ce qu'une langue étrangère ?

Une langue étrangère (LE) est une langue qui n'est pas la langue maternelle de la personne, par contre à la langue maternelle son apprentissage se fait de différentes manières : à l'école, par des cours, des stages ou des formations à l'âge adulte...etc. En général, elle désigne la langue enseignée dans un contexte scolaire étranger comme une discipline (comme le cas de français, anglais, espagnol... etc., en Algérie) l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. Le français langue étrangère (FLE) est née vers les années 50, par l'autorité politique française, pour mettre en œuvre un enseignement du français à l'étranger, pour lutter contre la prédominance de l'anglais qui était la langue étrangère dominante à cette époque dans le monde.

La langue étrangère est une nécessité parce que tout le monde en a besoin "Qui connaît une langue, va à Rome" cela veut dire que lorsque l'individu apprend une langue étrangère il pourra réussir, c'est une preuve qu'un pays a une histoire marquée par beaucoup d'événements, donc on peut dire qu'il faut connaître les modalités de communications des pays voisins ou d'autre pays pour garantir les communications internationales.

## 12. Langue étrangère et Langue seconde

Ce n'est qu'à partir les années soixante que les deux concepts de langue seconde et langue étrangère ont pris chacun leur propre définition. En effet, avant, on ne faisait aucune distinction entre les deux. Mais selon Mackey. F : « *On a eu tendance à réserver le terme langue seconde à une langue qui bien que n'étant pas langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire, langue de culture, langue scolaire ou deuxième langue officielle* » (Mackey, 1997 :83). Et d'après J-P. Cuq et I. Gruca : « *Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs* »(Cuq et Gruca,2002 : 93). Et toujours selon eux :

*« Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation. »* (Cuq et Gruca, 2002 : 197).

Quant à la langue seconde, elle est définie ainsi :

*« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qu'il utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. »(Cuq,1991 :224)*

Si l'Algérie avait connu la situation où le français avait le statut de langue seconde avant et au lendemain de l'indépendance et permettait la transmission des matières d'enseignement et occupait ainsi les trois quarts de l'emploi du temps pédagogique, la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif a réduit la place de cette langue et plus précisément dans le primaire et le secondaire où les enseignements de matières scientifiques se font en arabe, mais le paradoxe est que le français est resté la langue de l'enseignement et des techniques dans le supérieur. En revanche et, d'après toujours J-P. Cuq et I. Gruca, en Belgique, on utilise généralement langue seconde dans un sens plus large, « issu de la sociolinguistique anglo-saxonne », c'est-à-dire « *tout système acquis chronologiquement après la langue première* » (Cuq et Gruca, 2002 : 95).

### **13. Relation entre langue maternelle et langue étrangère**

L'apprentissage du français en Algérie se fait principalement dans un contexte formel. Les apprenants dans leur majeure partie, confrontés d'abord à l'usage de l'arabe dialectal, puis de l'arabe classique, ensuite de la langue française (au primaire) et de la langue anglaise (au collège). Nous notons que dans ces langues en présence, la langue maternelle se trouve en première position. Ce contact entre plusieurs langues risque d'engendrer le mélange de ces langues.

### **14. Influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère**

#### **14.1. Qu'est-ce qu'un recours à la langue maternelle ?**

Le recours à la langue maternelle est un phénomène langagier qui se produit dans un milieu scolaire par l'apprenant ou bien par l'enseignant d'une manière consciente ou inconsciente. L'usage de la LM dans la classe de langue se fait pour plusieurs raisons pour cerner quelques besoins. Le degré du recours à la LM varie d'un enseignant à l'autre selon les méthodes qu'ils utilisent pour transmettre le savoir, il varie aussi selon les activités et les tâches

réalisés pendant le cours. Parmi les grands points qui poussent l'enseignant à l'emploi de la LM dans la classe de FLE on trouve le niveau des apprenants.

#### **14.2. Influence de la langue maternelle dans la classe de FLE**

Le recours à la langue maternelle se fait selon le niveau et la compétence des apprenants, et il dépend au type d'activités utilisée dans la classe, ainsi il faut distingué que le recours à la langue maternelle est une stratégie d'apprentissage adoptée par l'apprenant où il utilise un système de compensation pour pouvoir comprendre ce que l'enseignant a dit et il utilise cette langue pour communiquer aussi avec l'autrui, par contre il y a d'autres apprenants utilisent une stratégie de d'émargination dont ils pourraient penser en français et réalisaient les activités selon leurs propre capacités langagières.

#### **15. Emploi de la langue maternelle dans la classe de FLE**

L'emploi de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère était et est encore l'objet d'une discussion. Certains trouvent que la langue maternelle aide à comprendre le français, mais d'autres ne sont pas d'accord avec son usage.

Donc, selon les opinions, nous pouvons dire, pour l'usage de la langue maternelle, qu'il y a deux usages : le premier est positif, mais l'autre est négatif. Suivons le passage suivant pour mieux comprendre.

##### **15.1. Emploi positif**

L'intégration de la langue maternelle dans l'enseignement permet à la fois de construire chez les apprenants des connaissances solides et d'acquérir les compétences nécessaires. La présence de l'alternance codique au cours des langues étrangères est donc remarquable puisque les apprenants parlent déjà une langue. Mais en ce qui concerne l'importance et le souci de l'usage de la LM, il faut souligner que ce recours se ressent indispensable dans le cas du besoin d'un déblocage, d'une précision et d'une aide à la compréhension. Son intervention dépend fort du niveau des apprenants et de la démarche adoptée par l'enseignant.

##### **15.2. Emploi négatif**

Faire le recours à la langue maternelle est jugé efficace dans la mesure où l'apprenant a la possibilité de comprendre et assimiler le contenu enseigné. Elle a un apport bénéfique à l'apprenant qui se trouve en difficulté. Mais, la confrontation de deux langues, maternelle et étrangère, exige, dans certains cas, l'usage unique de la langue étrangère, ainsi la langue maternelle peut être négligée. Donc, l'apprenant doit accepter de

se construire de nouveaux repères, non plus directement de sa langue maternelle mais plutôt à partir de la langue étrangère qui se trouve au cœur de son étude.

## **16. Recours à la langue maternelle dans la classe de FLE selon les méthodologies**

L'utilisation de la langue maternelle se diffère d'une classe à une autre et d'un enseignant à un autre selon des besoins particuliers. Le recours à LM se diffère également d'une méthodologie à une autre.

Des théories se contrastent à ce propos entre ceux qui valorisent sa présence dans la classe de FLE et ceux qui la considèrent comme obstacle devant l'enseignement des langues étrangères.

*« Si, comme je l'ai déjà noté, les changements de langue effectifs jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langue étrangère, leur présence obéit à une grande diversité, d'une classe à l'autre. Ainsi, dans certaines, la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, voire même dans certain cas encouragé ; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs élèves tandis que d'autres en usent (et en abusent...). » (Castellotti, 2001 :124)*

### **16.1. Méthodologie traditionnelle**

Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère et plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle. Dite aussi la méthode grammaire et traduction à la fin de XIXe siècle. Qui s'intéresse à la langue maternelle vu à son rôle dans la classe de langue étrangère comme un processus de communication tant que d'explication.

### **16.2. Méthodologie directe**

Ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit du principe de base qui la distingue de la méthodologie traditionnelle. Cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait : certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe. Donc, le rôle donné à la langue maternelle est devenu absent avec l'apparition de cette méthodologie au début de XXe siècle. Elle a

rompu avec la méthodologie traditionnelle par ce qu'elle considère la communication comme but principal de l'apprentissage. Tout recours à la langue première dans une classe de langues est interdit.

### **16.3. Méthodologie audio-orale (MAO)**

C'est une méthode d'apprentissage rapide et efficace des langues. Pour ce faire, les spécialistes vont fonder cette méthode audio-visuelle à partir de trois théories basées sur l'organisation interne des langues et sur les mécanismes d'apprentissage mis en place par les individus lors de l'acquisition d'une langue. Selon la méthodologie audio-orale, l'emploi de la langue maternelle est perçu comme une source d'interférence. Il ne peut en aucun cas apporter une amélioration à l'enseignement /apprentissage du FLE et doit être exclu de toute utilisation verbale dans une classe de FLE.

### **16.4. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**

La méthodologie SGAV ou méthode de St Cloud Zagreb, qui a éliminé complètement le recours à la langue maternelle dans la classe de FLE, parce qu'elle considère que la prononciation est l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère et que le recours à la LM empêche et perturbe l'accès à la langue étrangère parce que l'essentiel pour les méthodologues de St Cloud Zagreb, la compréhension était indispensable.

### **16.5. Approches communicatives**

L'approche communicative (dite tout d'abord fonctionnelle/ notionnelle) .En France, à la fin des années 50, Petar Guberina et Paul Rivenc ont développé cette méthodologie en opposition aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle, cette approche permet l'emploi de la langue maternelle si elle aide à débloquer la situation de communication et autorise à l'enseignant d'utiliser autre langue mis à part le français pour des besoins de communication dans la classe comme le souligne C. Puren" *En cours de langue, on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible de faire appel à la langue maternelle* " (Puren,1988 :50)

## **17. Recours à la langue maternelle dans la classe de FLE selon un point de vue officiel**

Les instructions officielles algériennes sont claires et explicites, concernant l'utilisation de la LM dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, Dans les documents d'accompagnement du nouveau programme de français.

*« Passer d'une langue maternelle vers une langue étrangère est souvent source d'interférence du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage »*  
(Document d'accompagnement, 2005 : 35).

Donc le ministère dans le programme officiel réclame aux enseignants de communiquer uniquement dans la langue étrangère et à veiller à ce que cet unilinguisme ne soit pas transgressé par les élèves.

## **Conclusion**

Cette partie a été consacrée à la définition des concepts que nous avons jugé importants et intéressants pour notre travail relevant de domaine de la sociolinguistique et les concepts clés servant d'avantage pour bien comprendre recette recherche du recours à langue maternelle chez les enseignants du lycée de la wilaya de M'sila lors des séances de coordination. Le m'silien surtout le PES de Français utilise plusieurs langues où tous ces utilisations créent des situations de contacts de langues, à savoir la langue française qui a toujours le statut d'une langue étrangère, et les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme qui lui offrent la possibilité d'étudier le passage d'une langue à une autre en fonction de la situation de communication.

L'emploi ou le non emploi de la langue maternelle est une question due à la méthodologie en classe. Mais le problème reste lors des séances de coordination entre les enseignants, il y'a certains qui acceptent l'utilisation de la langue maternelle au lieu d'une langue étrangère et qu'ils croient qu'il faut parfois faire un recours vers ce code pour mieux comprendre et pour le bon déroulement de telles séances, il y'a d'autres qui refusent tout recours à la langue maternelle à cause de l'influence négative de cette langue sur les pratiques langagières des apprenants et des enseignants à la fois.

## **Chapitre II**

### **L'insécurité linguistique chez les enseignants de français du lycée de la wilaya de M'sila**

## **Introduction**

L'Algérie est un pays francophone du fait de son passé colonial. L'histoire qui lie l'Algérie à la France remonte à plusieurs années. Il est clair qu'il existe des rapports entre la langue maternelle et la langue française : l'insécurité linguistique des professeurs algériens de la langue française « le cas des PES de français de la wilaya de M'sila ».

L'insécurité linguistique est un concept-clé dans l'étude du recours à la langue maternelle chez les enseignants de français de la wilaya de M'sila, dont l'apport est essentiel pour une théorie du changement linguistique et pour la compréhension du fonctionnement social des usages linguistiques.

Dans ce deuxième chapitre intitulé : « l'insécurité linguistique chez les enseignants de français du lycée de la wilaya de M'sila », nous essayons aussi de définir les concepts de base qui se rapportent à l'insécurité linguistique. Le présent chapitre se focalise sur les définitions notionnelles concernant l'insécurité linguistique.

### **1. Sécurité/Insécurité linguistique**

L'insécurité linguistique est une situation où les locuteurs mesurent la distance entre la norme qu'ils utilisent et celle qui domine le marché linguistique. La sécurité linguistique est, quant à elle, caractérisée par la maîtrise de la norme et la possession de la légitimité linguistique. Comme la confirme Calvet. L J :

« On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leurs façons de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. »(Calvet, 1993 : 51)

L'insécurité linguistique est un phénomène sociolinguistique, c'est le doute quant à l'emploi de telle ou telle forme, la crainte de tomber dans un usage considéré comme fautif fait naître chez le locuteur une prise de conscience d'une distance existant entre ses pratiques langagières et celles préconisées par la langue considérée comme prestigieuse et légitime.

Chez les sociolinguistes et les didacticiens, la notion d'insécurité linguistique peut être définie brièvement comme l'inconfort ressenti par une personne au cours d'un échange verbal, le plus souvent en situation de communication formelle, c'est-à-dire assujettie à une norme linguistique précise, correspondant à l'usage dominant.

## 2. Emergence du concept d'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique est une notion relativement récente puisqu'elle a été utilisée pour la première fois en 1966, dans la sociolinguistique américaine, par William Labov dans une étude consacrée à la stratification sociale de la langue anglaise à New York. La réalisation du phonème /r /, ce qu'il remarqua à ce moment c'est qu'il y'avait une discordance entre ce que certains locuteurs prétendent prononcer et ce qu'ils prononcent effectivement. Labov est arrivé à en conclure que la petite bourgeoisie présentait un cas typique d'insécurité linguistique révélé par l'écart entre la performance de ses locuteurs et leur autoévaluation.

Quelques années plus tard P. Bourdieu arrive avec des conclusions similaires à celles de Labov, selon lui les classes dominées, ne possédant ni le capital économique ni le capital culturel, restent dans cette état de domination par leur propre grès parce qu'elles ne contestent pas la légitimité qu'on accorde aux productions linguistiques des dominants. De là, par exemple, les manifestations d'hypercorrection, ou encore le désarroi qui leur « *“fait perdre tous leurs moyens”, les rendant incapables de “trouver leurs mots”, comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue* » (Bourdieu, 1982 : 38).

On retiendra, ici, que l'insécurité linguistique peut être définie comme :  
« [...] le sentiment de [risquer de] ne pas être [perçu comme] originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages. » (Bretegnier, 1999 : 324). I explique que la sécurité / insécurité linguistique est liée à la capacité du sujet parlant à se déplacer d'une sphère sociolinguistique à une autre, c'est-à-dire d'un système à un autre.

## 3. Types d'insécurité linguistique

### 3.1. Selon Remysen.W

D'après la recherche qui a été faite par Remysen.W, il existe trois types d'insécurités linguistiques :

#### 3.1.1. Insécurité statutaire

L'insécurité statutaire se définit comme : « *le rapport du nombre de locuteurs déclarant de parler au nombre d'entre eux pensant qu'il faut parler dans une situation donnée* » (Remysen, 2003 :97), en d'autres termes les locuteurs estiment que leur langue

comme illégitime c'est pourquoi ils utilisent nécessairement une autre langue dans certaines situations.

### **3.1.2 Insécurité identitaire**

Cette insécurité : « consiste à déterminer jusqu'à quel degré la langue est une entité caractéristique de l'identité de la communauté au sein de laquelle elle est parlée » (Remysen, 2003 : 97), c'est-à-dire l'identité linguistique joue un rôle très important dans la construction identitaire d'une communauté. A partir de ce point de vue nous pourrions dire que l'insécurité identitaire se manifeste lorsqu'un locuteur utilise une langue qui n'appartient pas à sa communauté.

### **3.1.3 Insécurité formelle**

Ce type d'insécurité « *surgit à partir du moment où le locuteur pense que la façon dont il parle enfreint la norme légitime* » (Remysen, 2003: 97). Cela veut dire que ce type d'insécurité se réalise lorsqu'un locuteur considère sa production langagière comme non-conforme aux normes.

## **3.2. Approche de Marie-Louise Moreau**

Moreau s'est également penchée sur la notion d'insécurité linguistique, et a établi une distinction intéressante entre insécurité linguistique dite et insécurité linguistique agie. La première s'appréhende dans le discours épilinguistique : « *telle que la reflètent les discours épilinguistique* » (Moreau, 1997 : 109). La seconde s'observe dans les actes de parole des sujets parlants concernés : « *celle qui transpire dans les pratiques.* » (Moreau, 1997 : 109)

L'insécurité linguistique agie transparait dans les pratiques, et est donc visible dans la volonté d'autocorrection et même d'hypercorrection des locuteurs, dans la préoccupation de la bonne forme. Cette distinction permet à Moreau de faire la différence entre insécurité linguistique belge -insécurité agie- et celle du Sénégal, surtout dite.

## **3.3. Jeu social**

La langue étant un produit social et socialisant, tisse des liens entre les gens, elle reflète leur pensée et partant leur culture. Lesquelles transparaissent en leur manière de dire, de s'exprimer, d'écouter et de comprendre. Entre une langue et celui qui la parle, il est une relation intime. Elle est capricieuse par ses règles, son fonctionnement, il l'est par la manipulation qu'il en fait, elle exige, il exécute, il désire, elle obéit.

### **3.4. Accents régionaux**

Dans ce cas, l'accent veut dire la façon de prononcer qui diffère d'une région à l'autre. En France, que vous soyez à Marseille ou à Paris, vous n'entendez pas la même prononciation. Ces variations, portées tantôt sur des phonèmes tantôt sur des propositions complètes témoignent d'une appartenance à une catégorie sociale, politique, etc. ou à une communauté différente ; tel l'accent étranger qui permet d'identifier l'origine du locuteur : on peut de façon générale distinguer aisément l'accent d'un natif français de celui d'un étranger, d'un maghrébin par exemple.

En effet, par rapport à ce fait, l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie (à M'sila plus particulièrement) devrait s'intéresser à cette culture porteuse de marqueurs et qui s'avère nécessaire notamment à l'enseignement de l'oral.

### **3.5. Registres de langue**

Le caractère social qui a la communication impose au locuteur un contrôle sur soi qui détermine le choix des mots, des thèmes et aussi des tons. Ce choix dépend à la fois de l'intention de celui qui parle et du statut de celui à qui il parle : s'adresser à un enfant ne se fait pas de même qu'à un adulte, il s'agit ici d'une différence au niveau de l'âge qui nous impose un certain niveau de langue adapté à cet interlocuteur. En outre, le soin que l'on porte à son langage est entièrement différent que l'on parle à son ami ou à son chef d'entreprise, son directeur, un professeur, ...etc.

Adapter son langage à la situation de communication incluant l'interlocuteur, selon qu'elle est formelle ou informelle demande une finesse dans le choix des registres, une capacité à employer l'un ou l'autre quand besoin est, un emploi parfait de certaines tournures et une certaine vigilance.

Parmi ces registres nous distinguons trois principaux :

Quand le contrôle que l'on porte sur le langage est minimal, souvent en parlant à tort et à travers, dans une situation de communication ordinaire, on utilise un registre populaire.

Lorsque le contrôle est plus grand que le précédent, et qu'on est attentif à ce que l'on dit, nous sommes donc dans le registre courant qui domine dans la majorité de nos échanges quotidiens. Cependant, toujours est-il qu'entre amis qui se connaissent très bien, le registre courant devient familier alors qu'il devient soigné avec les gens que l'on ne connaît pas suffisamment ou une fois que les thèmes et la situation l'exigent.

Le dernier registre où l'on exerce sur son langage un contrôle maximal, se qualifie de littéraire. Il se caractérise par un emploi abusif des figures de style, par un style recherché, et par une précision dans le choix des mots. Notons que ce registre est généralement propre à l'écrit car il demande une grande capacité langagière et une maîtrise notable de la langue (de sa grammaire, de son lexique, ...).

#### **4. Normes**

Pour la grande majorité des francophones, la norme du français est celle de la langue écrite. C'est la norme promue de facto dans l'enseignement scolaire, qui joue un rôle fondamental dans la propagation du « bon français » : elle est utilisée dans les manuels scolaires et elle est requise implicitement dans les productions écrites des élèves. Cette norme est ensuite observée partout dans la vie de tous les jours, dans la presse, dans le commerce, dans l'administration, etc. C'est aussi la norme propagée dans l'enseignement du FLE dans les autres pays et dans les manuels FLE, qu'ils soient conçus en France ou ailleurs. C'est donc cette norme que l'apprenant FLE découvre en général en premier.

Le sentiment d'insécurité linguistique est directement lié à la non maîtrise de la norme. Plus le locuteur est loin de la norme, plus il se sent en insécurité, et plus il s'en approche, plus il est à l'abri de cette insécurité.

Marie-Louise Moreau (1997) propose ainsi d'un modèle à cinq types de normes, fondé sur une double conceptualisation de la langue, qui est à la fois 24 une pratique (perçue par le locuteur ou autrui comme plus au moins prescrite, contrôlée, conforme) du discours et à la fois un discours sur la pratique (une capacité à produire dans des circonstances spécifiques des attitudes langagières, des jugements évaluatifs).

##### **4.1. Normes objectives**

Ce sont les règles qui sous-tendent les comportements linguistiques, indépendamment de tout discours métalinguistique ou épilinguistique. Moreau souligne le fait qu'à l'intérieur d'une communauté, certaines normes objectives partagent un champ d'application général. Au contraire, d'autres normes objectives peuvent se décrire comme concurrences, soit que certains membres emploient tantôt à l'une, tantôt à l'autre, soit que les différents groupes composant la communauté ne privilégient pas les mêmes normes objectives. Qui veut dire les mêmes signes et termes linguistiques utilisés par les membres de la communauté.

## **4.2. Normes descriptives**

Elles sont appelées aussi normes ou règles constitutives, objectives, etc. Elles décrivent les normes objectives de manière explicite. Elles ne peuvent être traitées comme descriptives que dans la mesure où elles se bornent à enregistrer les faits constatés, sans associer de jugement de valeur à la description, sans hiérarchiser les normes objectives concurrentes. Même pour les langues les mieux décrites, il importe de percevoir que l'ensemble des normes descriptives ne décrit pas exhaustivement toutes les normes objectives, son nombre est considérablement plus réduit, parce que les attentions portées sur les normes objectives des divers groupes ne sont pas pareilles, certaines variétés sont davantage décrites que d'autres, et parce que, à l'intérieur même des variétés les plus examinées, certaines régularités ont échappé aux observateurs.

## **4.3. Normes prescriptives**

Elles sont nommées aussi normes sélectives ou règles normatives. Elles marquent un ensemble de normes objectives, comme étant le modèle à rejoindre, comme étant « la » norme. Elles hiérarchisent ainsi les normes objectives concurrentes, mais elles empruntent souvent les apparences des normes descriptives dans un discours méta ou épi linguistique explicite. Les formes valorisées se caractérisant essentiellement par une fréquence d'emploi plus élevée dans un groupe social déterminé, identifié de manière variable selon les communautés et selon les circonstances.

## **4.4. Normes subjectives (ou évaluatives)**

Elles concernent les attitudes et les représentations linguistiques, elles entretiennent avec les normes prescriptives des rapports complexes, les conditionnant partiellement et étant pour partie déterminées par elles. Elles attachent aux formes des valeurs esthétiques affectives ou morales : ainsi, d'après Moreau, quand la priorité va au capital symbolique, les formes préconisées sont jugées belles, élégantes, etc., les stigmatisées étant perçues comme dysphoniques, relâchées, vulgaires. L'intérêt que portent les normes subjectives est qu'elles constituent le domaine discursif par excellence du concept dans la mesure où l'analyse sociolinguistique peut ainsi mettre à jour les représentations sociales des groupes sociaux individués par leur écart à la norme.

## **4.4. Normes fantasmées**

Elles renvoient notamment à la théorie de l'imaginaire linguistique de Houdebine en 1993. Les membres de la communauté linguistique se forment un ensemble de conceptions sur la langue et son fonctionnement social, qui ne présentent parfois qu'une zone inacceptable. Elles peuvent être individuelles ou collectives et ajoutent sur les quatre

types de normes précédentes, dont elles méconnaissent généralement l'extension, avec pour terrain privilégié, mais non exclusif, celui des rapports entre normes objectives, prescriptives et subjectives.

## **5-Diglossie**

Le terme de diglossie est un mot apparu pour la première fois dans le champ des études linguistique en France, sous la plume d'un helléniste Jean Psichari d'origine grecque. Cité par H. Boyer, J. Psichari dans son intitulé "un pays qui ne veut pas sa langue" définira la diglossie comme : « *une configuration linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais un usage décalé parce que l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre.* » (Boyer, 2001 :48)

On parle ici de deux variétés de la même langue qui se complètent l'une par rapport à l'autre selon les situations de communication. La première nommée " variété haute", elle est réservée pour le contexte officiel (la religion, l'administration et la politique). Quant à la seconde, est appelé " variété basse", elle utilisée dans les conversations amicales et familiales.

Ce terme désigne aussi : « *l'emploi concurrent de deux formes différentes de ce qu'on considère comme une seule et même langue* » (Martinet, 1982 :18). En d'autre terme la diglossie est l'utilisation en variétés tout en étant complémentaire, ont chacune un statut supérieur pour l'un inférieur pour l'autre. Cependant, le rapport entre les deux est conflictuel et leur emploi est essentiellement situationnel. Martinet confirme aussi :

*«Qu'on entend à désigner sous le terme de diglossie une situation sociolinguistique ou s'emploi concurrentement deux idiomes de statuts socioculturel différent, l'un étant vernaculaire, c'est-à-dire une forme linguistique acquise provisoirement est utilisée dans la vie quotidienne, l'autre est une langue dont l'usage, dans certaines circonstances, est imposée par ceux qui détiennent l'autorité (...) Cette conception de la diglossie revient, en pratique à ranger sur cette rubrique toutes les situations de contact de langue à l'exclusion du bilinguisme individuel»(Martinet,1982 :10)*

## **6. Hypercorrection**

À cause de la pression sociale de parler parfaitement, beaucoup de locuteurs sont victimes de l'hypercorrection. L'hypercorrection est la substitution d'une prononciation, d'une forme grammaticale, ou d'un usage que le locuteur croit être correct. Pour impressionner quelqu'un ou afficher ses connaissances de la langue, le locuteur tombe

dans l'hypercorrection sans faire attention. Cette notion a été, aujourd'hui, exploitée par les sociolinguistes et définie par beaucoup de spécialistes dans ce domaine, en citant la définition de M. Francard qui la définit ainsi : « *Une propension de certains locuteurs à produire des formes qu'ils veulent conformes à un usage socialement légitime, mais qui en réalité s'en écarte* » (Moreau, 1997 :158).

L'origine de l'insécurité linguistique au désir qu'à la bourgeoisie, classe moyenne, de se rapprocher des groupes sociaux dominants. Cet essai d'ascendance sociale passe par le désir d'adopter les pratiques linguistiques des groupes dominants, d'où un effort conscient de correction allant jusqu'à l'hypercorrection. Elle est bel et bien la manifestation tangible et le symptôme évident d'une attitude d'insécurité linguistique.

## 7. Interférence

Calvet.J-Len 1998 reprend la définition de Weinrichet considère que : « *L'interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.* » (Calvet, 1996 : 23)

L'interférence peut concerner un trait phonique lexical ou morphologique, l'interférence peut être involontaire ou bien inconscient, car elle permet de combler des lacunes de langue d'un locuteur bilingue qui n'arrive pas à couvrir l'ensemble de son discours dans la langue dite maternelle.

### 7.1. Interférence phonétique

L'interférence phonétique est l'impact de la langue maternelle sur une autre langue au niveau de la prononciation, elle permet d'identifier les locuteurs étrangers. Michel Blanc explique qu'« *Il y a une interférence phonétique lorsqu'un bilingue utilise, dans la langue active, des sons de l'autre langue, elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou à l'âge adulte ; elle permet souvent d'identifier comme tel un locuteur étranger* » (Michel, 1998 :178).

Nous proposons également l'exemple suivant : **p**olicier / **b**olici. Nous remarquons que le phonème [p] dans le mot « policier » n'existe pas en arabe, la raison pour laquelle le locuteur cherche un phonème plus proche [b], et par conséquent il fait une interférence phonétique.

Donc l'interlocuteur utilise un son de sa langue pour produire oralement un autre son dans une autre langue par exemple Le phonème [p] et [b] ; dire (**b**omme) au lieu de

(pomme) et à cause de la différence entre le système phonologique arabe et français entraînent un certain nombre d'interférences dans le contexte algérien.

## 7.2. Interférence lexicale

L'interférence lexicale est l'emploi d'une unité lexicale de la langue maternelle dans la langue étrangère pour un interlocuteur bilingue.

En effet, il ne faut pas confondre entre l'interférence lexicale et l'emprunt car le premier est l'utilisation des mots de la langue source d'une manière inconsciente dans la langue cible, alors que le deuxième est avec un fait social c'est-à-dire l'apprenant prend des mots de la langue source et il l'emprunte dans la nouvelle langue mais il prend en considération les règles de sa langue et la situation sociale à partir d'un contact avec les autres langues. Voyons cet exemple :

La soleil (الشمس اسم مؤنث في اللغة العربية) → Le soleil (nom masculin)  
Le porte (الباب اسم مذكر في اللغة العربية) → La porte (nom féminin)

L'apprenant traduit d'abord le mot en arabe « الشمس » pour réécrire en français « la soleil », ainsi il fait ce qu'on appelle l'interférence. La même explication est applicable au mot « la porte » qui devient « le porte ».

## 7.3. Interférence grammaticale

L'interférence grammaticale est le résultat d'une mauvaise connaissance des règles de la langue étrangère, alors l'individu utilise des structures syntaxiques ; l'ordre, le genre comme une interférence morphologique, les déterminants, les prépositions, la négation...etc. de sa langue maternelle dans la langue étrangère par exemple : mon fils est né dans paris (préposition), une rouge fleur (ordre), il a un montre (l'accord), demain, il a plu beaucoup (le temps). Alors l'interférence grammaticale est l'emploi des structures de la langue source dans la langue cible.

## 8. Alternance codique

L'alternance codique (L'alternance de code linguistique, ou code switching) est le passage d'une langue à une autre dans une interaction sans préciser la forme de ce passage. Elle est marquée par la coexistence de plusieurs variétés linguistiques comme l'arabe dialectal, l'arabe standard et le français dans une société (la société m'silienne et les PES de français dans le cas de notre recherche) peut engendrer différents phénomènes linguistiques positifs ou négatifs.

## **8.1. Deux catégories de l'alternance codique**

### **8.1.1. Alternance-relais ou alternances au service de la communication**

Qui sert à faciliter la communication entre l'enseignant et l'apprenant et à gérer la classe et maintenir des relations personnelles. Le rôle principal que peut jouer cette première catégorie d'alternance du côté de l'enseignant est celui de rendre l'information plus compréhensible et d'être compris par les apprenants, prenant en charge le rôle de facilitateur que joue l'enseignant dans une classe FLE, et que l'enseignant le plus compétent est celui qui peut présenter ses connaissances d'une manière à ce que les apprenants puissent les acquérir.

L'enseignant doit organiser un cadre dans lequel il présentera des savoirs et des savoir-faire, c'est-à-dire gérer la classe en la considérant comme une petite communauté sociale, pour cela, l'enseignant fait appel à la langue maternelle pour : rétablir l'ordre dans la classe et faire des commentaires sur le comportement des apprenants, poser des questions d'ordre personnel et évaluer la réponse d'un élève.

### **8.1.2. Alternance-tremplins ou alternances au service de l'apprentissage**

Qui favorise l'apprentissage et aident l'enseignant à expliquer et clarifier le savoir, où le recours à la langue maternelle est inévitable dans la classe de FLE, elle contribue à la constitution des messages très importants sur la langue à apprendre : (rappeler ou expliquer une règle, explication d'une expression ou d'un mot, donner des consignes, faire passer le message, clarification des contenus et guider l'apprenant).

## **8.2. Types de l'alternance codique**

Les locuteurs m'siliens qui ont une formation en français (le cas des PES de français) utilisent deux langues successivement (le dialecte et le français), ils mélangent ces deux langues dans leurs conversations. Ce mélange s'appelle l'alternance codique ou code-switching.

Selon Gumperz, il y a deux types de ce phénomène qui sont :

### **8.2.1. Alternance codique situationnelle**

Ce type désigne des variétés différentes dans diverses situations de communication, il s'agit d'un changement lié aux modifications des circonstances de communication. Elle dépend des activités et des contextes distincts de l'appartenance sociale du locuteur, de l'interlocuteur, du répertoire et de la compétence langagière des participants à l'interaction et enfin du thème abordé. On parle de code switching situationnel lorsqu'il y a changement de situation ou de contexte, d'activité ou d'interlocuteur.

### **8.2.2. Alternance codique conversationnelle**

A l'égard de l'alternance situationnelle, on retrouve l'alternance conversationnelle qui est produite presque inconsciemment, de manière automatique au point que dans certains cas le locuteur ne la contrôle plus. Elle se produit au niveau syntaxique, phonologique et morphologique. Elle correspond beaucoup plus à l'emploi de deux langues dans la même conversation sans autant changer d'interlocuteur, de sujet, de lieu ou les autres facteurs de la communication.

En Algérie comme dans la plupart des autres pays du monde où le bilinguisme et le plurilinguisme sont présents sur le territoire, l'alternance codique est souvent présente dans les discours et énoncés des individus vus que les territoires le permettent pour des raisons multiples, à l'image de la wilaya de M'sila où les enseignants de français du lycée font recours à ce phénomène. Selon Poplack il y a trois types de ce phénomène qui sont :

### **8.2.3. Alternance intra-phrastique**

L'alternance intra-phrastique dite aussi « mélange codique » ou « code-mixing » : lorsque deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase. C'est le changement d'une langue à une autre qui ont des structures syntaxiques différentes à l'intérieure de la même phrase, c'est-à-dire lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase ; lorsque les éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit de type thème-commentaire, nom-complément, verbe-complément par exemple : normalement (khalasna)

### **8.2.4. Alternances inter-phrastiques**

Les alternances inter-phrastiques sont des passages d'une langue à l'autre à la frontière de la phrase ou de l'énoncé dite aussi (phrastique), correspond à l'usage alternatif au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs. C'est-à-dire , c'est une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs.

Par exemple :

A : tu viens demain ?

B : (بالاك) je ne suis pas sûr.



langues. On parle d'emprunt lorsqu'un individu ou une communauté utilise un mot, une unité ou bien une expression, d'une autre langue différente, en l'ajoutant à sa propre langue sans subir aucun changement.

## **10. Calques**

Le calque est considéré comme un emprunt d'une unité lexicale d'une languesource et traduite à une langue cible, il désigne : « *Un type d'emprunt lexical particulier en ce sens que le terme emprunté a été traduit littéralement d'une langue à une autre en s'inspirant davantage de sa lettre que de son esprit* » (Dubois, 1994 : 252). Nous parlons de calque lorsque l'on donne un nouveau contenu à une forme qui existe déjà dans la langue, en raison de l'influence d'une autre langue. Les calques peuvent être sémantiques (par analogie formelle ou par traduction) ou morphologiques

### **10.1. Calques par analogie formelle**

Il y a souvent une relation de ressemblance, d'analogie entre les mots des deux langues en présence, qui provoque le phénomène du calque. La plupart des calques sémantiques reposent sur le fait que les deux mots mis en relation se ressemblent formellement (ils ont souvent la même origine lointaine) et partagent déjà une bonne partie de leurs sens. Prenons l'exemple suivant :

En anglais "paper" n, c'est-à-dire : « article de journal », en français "papier" nom masculin : « article de journal ». On observe d'abord que les deux mots ont une grande ressemblance formelle, ce qui favorise le calque. Ensuite, on sait également que les deux mots ont aussi un autre sens en commun, plus fondamental : ils désignent tous les deux un matériau sur lequel on peut écrire, ou imprimer. Le calque sémantique par analogie ici a simplement consisté à ajouter un nouveau sens au mot français, que le mot anglais avait déjà. En termes techniques, on parle de polysémie, le fait pour un mot d'avoir plusieurs sens. Le mot anglais et le mot français partageaient déjà leur sens de base, et le sens secondaire du mot anglais a été repris pour le français.

### **10.2. Calques par traduction**

Parfois, en revanche, il n'y a aucune ressemblance formelle entre les deux mots mis en relation, mais seulement une proximité sémantique. Il suffit en effet que deux mots partagent une partie de leurs sens, même s'ils n'ont pas du tout la même forme, pour que le phénomène consistant à s'appropriier un sens supplémentaire par imitation d'un mot étranger soit déclenché. Voyons cet exemple suivant.

En anglais "mouse", c'est-à-dire : « périphérique d'un ordinateur que l'on utilise avec la main et qui sert à interagir avec celui-ci » en français "souris" nous partageons la même idée. L'utilisation de ce mot en anglais était à la base le résultat d'une métaphore : le périphérique en question avait vaguement la forme d'une vraie souris et le câble qui le reliait à l'ordinateur pouvait évoquer la queue de ce petit mammifère. En traduisant "mouse" par "souris" (mot qui n'a aucune ressemblance formelle, mais évidemment une grande proximité sémantique), on a donné au mot français un sens qu'il n'avait pas encore dans cette langue, mais qu'il venait d'acquérir en anglais. Encore une fois, nous avons enrichi la polysémie du mot français, mais sans que cela ne repose sur une ressemblance formelle.

### **10.3. Calques morphologiques**

L'exemple que nous venons de voir ne concernait qu'une lexie isolée. Cependant, de nombreux calques concernent des lexies composées dont on traduit littéralement la morphologie, mot à mot, pour reproduire dans la langue « emprunteuse » la même image que dans la langue « prêteuse ». C'est le cas de l'exemple suivant.

En anglais "sky-scraper" c'est-à-dire : « tour très élevée », en français "gratte-ciel". Nous ne pouvons pas dire que l'on a donné à gratte-ciel un nouveau sens en français, puisque cette lexie composée n'existait pas. On l'a formée en reproduisant la même structure (et la même image) que dans la langue de départ. La combinaison de morphèmes peut même aller en deçà du morphème libre et concerner les morphèmes liés : en anglais "mothering", et en français "maternage" (Mother-et-ingont été traduits individuellement)

## **11. Interlangue**

L'apprentissage d'une langue étrangère a lieu progressivement et pendant l'acquisition des connaissances langagières nouvelles, le sujet construit un système qui est appelé "l'interlangue". Cette appellation fait référence au comportement d'apprentissage lui-même : habituellement, l'apprenant considère la langue parlée par les locuteurs natifs comme système de référence et son but est d'arriver aux mêmes compétences langagières que celles maîtrisées par le locuteur natif. Tant qu'il n'a pas atteint le niveau linguistique d'un locuteur "moyen" de cette communauté linguistique, l'apprenant se situe dans un état intermédiaire correspondant au nom "interlangue".

La progression langagière nécessite ensuite des caractéristiques particulières : au lieu d'être un système rigide et accompli, l'interlangue fait preuve d'une grande instabilité

et d'une perméabilité importante permettant un enrichissement et un développement constant et parallèle aux efforts investis par l'apprenant.

## **Conclusion**

Dans cette partie, en premier lieu nous avons fait un aperçu global sur l'insécurité linguistique chez le PES de français de M'sila, cette dernière est une communauté qui démontre clairement qu'elle est une société constituée essentiellement de l'arabe dialectal, la langue de la plupart du peuple algérien, de l'arabe classique, langue nationale et officielle du pays.

Le long de notre enquête nous avons découvert avec stupéfaction à quel point quelques enseignants de français aux lycées de la wilaya de M'sila manquaient de sécurité en essayant d'utiliser la langue française comme outil de communication, à quel point, aussi, ils étaient en manque de phrases, voire de mots, en abordant essentiellement leurs inspecteurs et parfois leurs collègues, parce qu'il est rare, si ce n'est pas exclu, qu'ils utilisent le français entre eux. Effectivement il ne nous est jamais arrivé au cours de notre enquête de croiser des PES de français de M'sila discutant en français en dehors des murs des classes ou déjà là, la pratique de cette langue étrangère reste restreinte.

## **Chapitre III**

### **Analyse et interprétation des résultats de l'enquête**

## **Introduction**

Après avoir terminé avec la partie théorique, dans laquelle nous avons abordé dans le premier chapitre : « le cadre épistémologique et conceptuel de la recherche » et les notions clés qui en relation avec notre thème de recherche, nous avons aussi développé dans le deuxième chapitre : « l'insécurité linguistique chez les enseignants de français du lycée de la wilaya de M'sila ».

Nous passons au troisième chapitre qui s'intitule : « analyse et interprétation des résultats de l'enquête » et qui sera réservé à la partie pratique, où nous abordons en premier lieu la présentation de notre terrain de recherche, le déroulement et les moyens de l'enquête. En second lieu, nous passons à la présentation de corpus et en dernier nous essayons d'analyser et d'interpréter les données recueillis pendant l'enquête ainsi que les difficultés rencontrées sur le terrain de cette recherche.

### **1. L'enquête**

#### **1.1. Présentation de l'enquête**

Pour répondre à notre questionnement, nous avons opté pour une enquête directive par le biais d'un questionnaire. L'enquête par questionnaire est un outil d'observation qui permet de quantifier et comparer l'information. Cette information est collectée auprès d'un échantillon représentatif de la population visée par l'évaluation. Un questionnaire est un ensemble de questions construit dans le but d'obtenir l'information correspondant aux questions de l'évaluation.

Notre questionnaire est adressé aux enseignants de la langue française du lycée de la wilaya de Msila. Ce questionnaire a pour objectif de savoir pourquoi le recours à la langue maternelle et quelles sont les difficultés et les déficits qui empêchent les PES s'exprimer oralement en français lors des séances de coordination et des séminaires, autrement dit, il a été fait pour collecter des données et des informations de la part des enseignants sur leurs propres gênes. Ce questionnaire est également le moyen de vérifier si les réponses obtenues valident ou infirment notre hypothèse de départ.

#### **1.2. Description du questionnaire**

Le questionnaire est un outil de recherche pédagogique, il se fait dans un terrain tracé comme l'université, il a été inventé pour servir l'enquêteur ou le chercheur afin qu'il collecte le maximum d'opinions et des idées de la part des candidats. Il permet aux candidats interrogés d'expliquer leurs avis et leurs difficultés en relation avec le sujet donné.

Notre questionnaire comprend dix-sept questions, qui ont pour but de savoir quels sont les problèmes rencontrés par les PES de français de M'sila pendant la séance de coordination et les séminaires et pourquoi le recours à la langue maternelle.

### **1.3. Le corpus**

Le corpus de notre enquête est constitué des réponses obtenues à l'issue de l'enquête directive. Il est donc constitué d'une trentaine de questionnaires. Les données collectées grâce à ce questionnaire vont nous permettre de mesurer la validité de notre hypothèse.

### **1.4. Le public**

Le public choisi est un groupe de PES de français de la wilaya de M'sila formé de 26 enseignants dont 15 enseignantes, et 11 enseignants (parmi eux, des coordinateurs et des coordinatrices)

### **1.5. Description du questionnaire**

Nous avons réalisé le questionnaire pendant l'année scolaire 2020/2021, nous avons expliqué aux enseignants le but de notre démarche et nous leur avons demandé de bien vouloir répondre honnêtement aux questions posées.

Nous avons également insisté sur le fait que les réponses sont anonymes pour qu'ils se sentent libres de s'exprimer leurs opinions sans la moindre contrainte et sans la peur d'être jugés.

Après avoir donné les questions, les enseignants de français de la wilaya de M'sila ont eu une semaine pour répondre aux questions posées. Nous avons ensuite rassemblé les questionnaires pour les analyser soigneusement.

### **1.6. Qu'est-ce qu'une séance de coordination ?**

La coordination est une ressource qui guide leurs pratiques. Leur accord suppose que les séances de coordination sont régulièrement tenues par la majorité des enseignants qui affirment tirer avantages à leur participation à ces séances et que ça leur permet d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, surtout que ces nouvelles approches impliquent des organisations complexes et des situations problématiques qui nécessitent de l'entraide entre les collègues.

La séance de coordination est une ressource de motivation qui permet d'analyser ses propres actions et de renouveler ses pratiques. En effet, l'échange des idées permet de confronter ses expériences avec celles des autres et pourrait avoir des effets positifs sur les représentations des pratiques et sur les objectifs à atteindre.

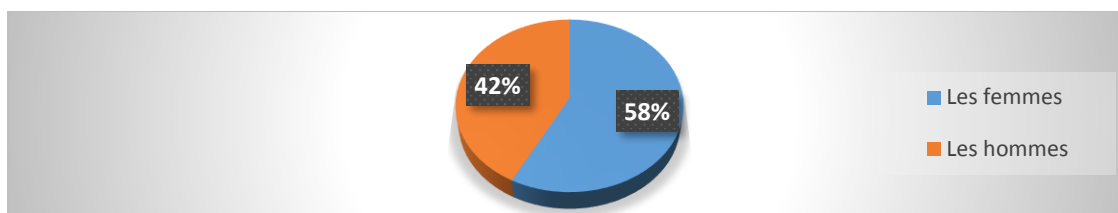
Les pratiques de coordination pédagogiques sont très peu développées dans nos établissements de la wilaya de M'sila ; en effet, l'équipe la plus sérieuse n'organise qu'une séance de coordination tous les deux ou trois mois. C'est très insuffisant pour permettre une collaboration efficace et bénéfique pour les enseignants.

## 2. Dépouillement du questionnaire

### 2.1. Question 01

Êtes-vous une femme ou un homme ?

#### 2.1.1. Graphique 01



01-Le sexe

#### 2.1.2. Présentation des résultats et commentaire

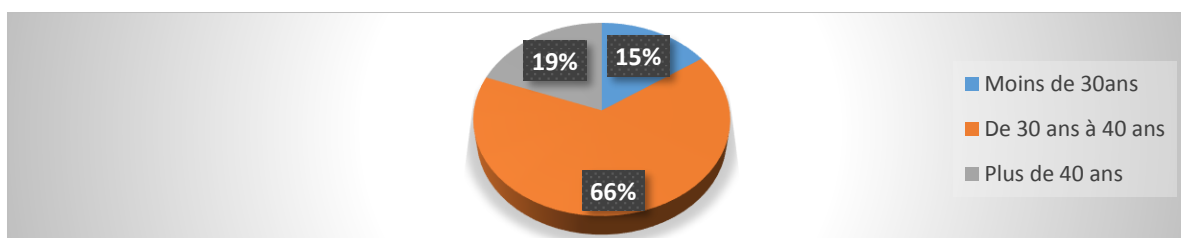
D'après les résultats du premier graphique, nous constatons que 58% des enseignants enquêtés sont des femmes en revanche, 42% sont des hommes. Alors nous pouvons dire que le genre féminin est le genre le plus présent dans l'enseignement surtout l'enseignement des langues étrangères à savoir le PES de français à M'sila.

Ce phénomène n'est pas spécifique à notre échantillon, mais il concerne le secteur de l'enseignement en générale ; il s'explique principalement par l'évolution du statut social de la femme algérienne qui est lié à l'évolution de la société toute en entière.

### 2.2. Question 02

Quel âge avez-vous ?

#### 2.2.1. Graphique02



02-L'âge

#### 2.2.2. Présentation des résultats et commentaire

Selon les résultats du deuxième graphique, nous constatons que 66% des enseignants enquêtés ont un âge entre 30 et 40 ans tandis que 19% ont un âge plus de 40

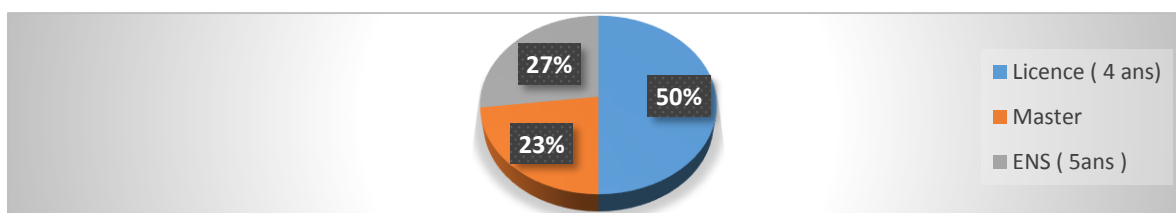
ans en revanche que 15% sont âgés moins que 30 ans. Donc, nous remarquons que la quasi-totalité des enseignants sont des jeunes avec un moyen d'âge de 35 ans en revanche une minorité des enseignants âgés ou au début de son carrière. Un enseignant est un fonctionnaire dont l'activité professionnelle consiste à planifier, animer, organiser et conduire des activités de groupe, grâce auxquelles les élèves acquièrent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui sont spécifiés dans les programmes fournis par le ministère de l'éducation nationale.

Les enseignants peuvent travailler avec une classe entière, avec de groupes d'élèves ou de façon individuelle, à l'intérieur ou à l'extérieur des salles de classe ordinaires. Cet indicateur compare les enseignants selon les critères de l'âge moyen et de l'expérience professionnelle.

### 2.3. Question 03

Quel est le niveau du diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

#### 2.3.1. Graphique 03



#### 03-Le diplôme

#### 2.3.2. Présentation des résultats et commentaire

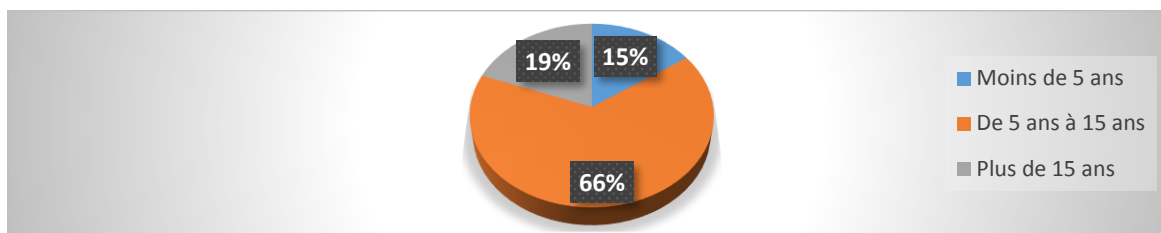
D'après les résultats du troisième graphique, nous constatons que, 50% des enseignants enquêtés ont la licence classique de 04 ans dans le domaine de la littérature et langue française. Tandis que 27% ont ENS de 05 ans et 23% ont un Master. Le métier d'enseignant requiert deux compétences complémentaires nécessaires à tout enseignant pour l'accomplissement de sa tâche de manière satisfaisante à l'université. En plus de sa participation active dans le domaine de la recherche, il doit de manière permanente rechercher et perfectionner ses méthodes de transmission des connaissances à ses apprenants.

La tâche centrale dont l'objectif est la préparation des futurs cadres et chercheurs, exige donc des enseignants une bonne préparation et une acquisition de connaissances en pédagogie. Le plan de formation des enseignants, initié par le ministère de l'éducation nationale répond à cette préoccupation majeure. Il revêt donc une importance primordiale.

## 2.4. Question 04

Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous ?

### 2.4.1. Graphique 04



### 04-L'expérience

### 2.4.2. Présentation des résultats et commentaire

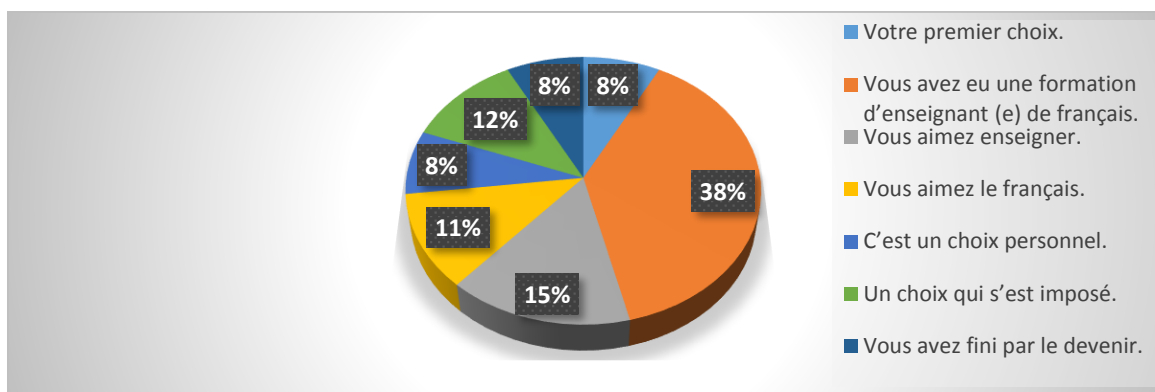
D'après les résultats du graphique ci-dessus, nous constatons que, 66% des enseignants enquêtés ont entre 05 ans à 15 ans dans le domaine de l'enseignement de la langue française. Tandis que 19% ont plus de 15 ans de l'expérience et 15% ont moins de 05 ans. Nous constatons une certaine différence entre les éléments qui composent notre corpus, La majorité (66%) est représentée par un groupe d'enseignants ayant plus de 5 ans et moins de 15 ans de pratique dans l'enseignement. Ces enseignants ont donc une Expérience de 05 à 15 ans grande expérience. Un groupe d'enseignants qui représente presque (15%) des enseignants questionnés ont seulement moins de 05 ans de pratique dans ce domaine.

Par contre, une minorité (19%), qui a de l'ancienneté dans le domaine de l'enseignement avec plus de 15 ans d'expérience. Les jeunes enseignants qui ressentaient le besoin de s'exprimer. Ces derniers posaient beaucoup de questions durant leurs formations à des enseignants dont la plupart n'ont jamais travaillé dans le milieu scolaire. Nous voulions donc constater si ces jeunes enseignants ont trouvé des réponses après une première année de travail. Il faut dire que la formation universitaire dans nos universités est quasiment la même depuis plus de 20 ans et ce malgré le fait que l'école et la société algériennes ont subi de profondes mutations.

## 2.5. Question 05

Pourquoi vous êtes enseignant(e) de français ?

### 2.5.1. Graphique 05



#### 05-Pourquoi vous êtes enseignant(e) de français ?

### 2.5.2. Présentation des résultats et commentaire

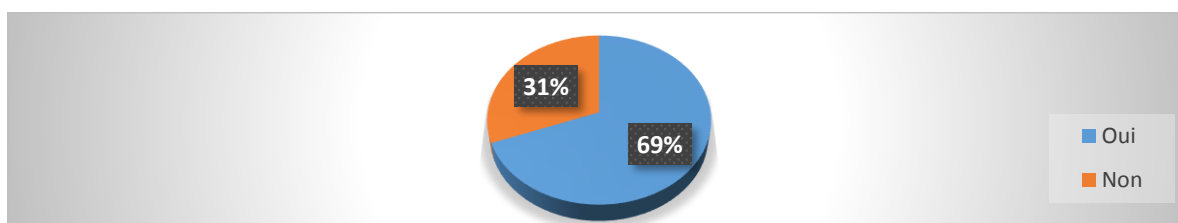
D'après le graphique ci-dessus, la majorité des enseignants pour 38% ont choisi d'étudier la langue française, car ils pensent qu'elle est une langue de métier ; et 11% ils ont aimé cette langue et ils sont attirés par sa richesse lexicale et syntaxique parce qu'ils pensent qu'elle est une langue de prestige. En outre, 15% ont choisi d'étudier la langue française car ils aiment enseigner.

En revanche pour 36% représente le reste du pourcentage des enseignants qui ont choisi d'étudier cette langue pour diverses raisons telles que le choix de leurs parents qui les obligent d'étudier cette langue ou comme un choix personnel. Enseigner est un métier impossible selon Freud. Ce n'est pas seulement un art, il ne suffit pas d'en avoir le don ou la vocation. C'est un métier qui requiert des compétences nombreuses et complexes. C'est un métier qui exige une formation qui s'échelonne sur une durée assez longue du fait que l'on apprend aussi sur le terrain.

### 2.6. Question 06

Avez-vous recours à la langue maternelle en classe avec vos élèves ?

#### 2.6.1. Graphique 06



#### 06-Le recours à la langue maternelle en classe

## 2.6.2. Présentation des résultats et commentaire

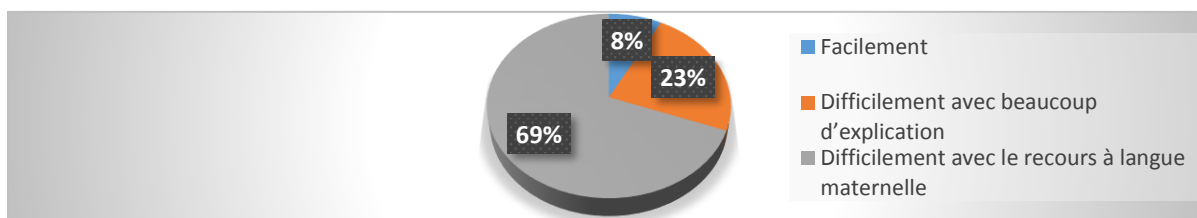
A partir du graphique précédent, nous constatons que 69% des enseignants interrogés font recours à la langue maternelle. Puis 31% n'emploient jamais la LM. Nous constatons donc, les différents degrés d'emploi de la langue maternelle dans la classe de FLE. Entre une majorité qui l'emploie toujours pour l'explication et la gestion de classe, et une minorité ne l'emploie jamais.

Le recours à la langue maternelle dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues étrangères a toujours suscité un débat entre ceux qui soutiennent son emploi et ceux qui l'interdisent. Mais, comme l'on a déjà constaté, le recours à la langue maternelle est inévitable et nécessaire dans une classe de langues. Nous pouvons dire que la langue maternelle n'est pas uniquement utilisée de la part de l'apprenant mais également de la part de l'enseignant qui l'introduit pour des raisons didactiques et aussi comme une stratégie d'enseignement.

## 2.7. Question 07

Quand vous faites une leçon, est-ce que vos élèves comprennent ?

### 2.7.1. Graphique 07



### 07-La compréhension des leçons par les élèves

#### 2.7.2. Présentation des résultats et commentaire

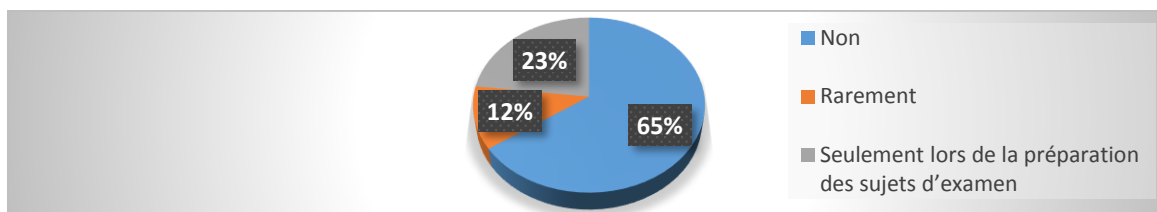
En analysant le graphique précédent, nous constatons que la majorité des enseignants qui présente 69% disent que leurs élèves ne comprennent pas facilement quand ils font des leçons et qu'ils exigent d'autres explications avec le recours à la langue maternelle. Par contre 23% disent qu'ils le comprennent difficilement avec beaucoup d'explication et 8% confirment qu'ils le comprennent facilement.

Alors nous signalons une certaine difficulté de comprendre chez la quasi-totalité des apprenants, ce qui pousse la majorité des PES de français de M'sila au recours à la langue maternelle. L'enseignant m'silien possède un répertoire verbal de la langue maternelle la même que les élèves m'siliens mais nous le considérons comme étant un expert dans la pratique du français de par sa formation et de par son statut.

## 2.8. Question 08

Est-ce que vous faites des séances de coordination au niveau de votre établissement ?

### 2.8.1. Graphique 08



### 08-Les séances de coordination

#### 2.8.2. Présentation des résultats et commentaire

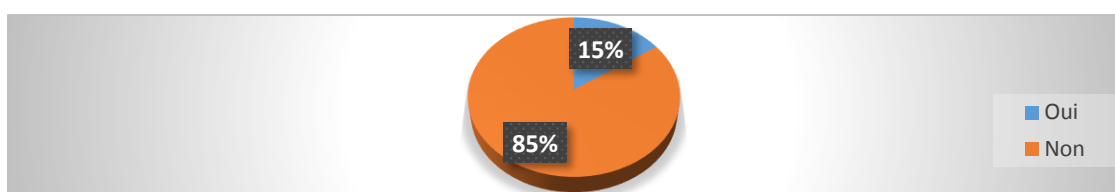
Ce graphique montre que la plupart des enseignants (65%) ont répondu par non, d'après ce pourcentage nous pouvons dire que la majorité des enseignants ne font pas des séances de coordination, alors que (23%) présente le pourcentage des enseignants qui font ces séances de coordination mais seulement lors de la préparation des sujets d'examen.

En revanche, la minorité des enseignants (12%) ont répondu par rarement. Les pratiques de coordinations pédagogiques sont très peu développées dans nos établissements de la wilaya de M'sila ; en effet, l'équipe la plus sérieuse n'organise qu'une séance de coordination chaque trimestre au maximum. C'est très insuffisant pour permettre une collaboration efficace et bénéfique pour les enseignants notamment les stagiaires.

## 2.9. Question 09

Dans une séance de coordination, est-ce que ne vous vous exprimez qu'en français ?

### 2.9.1. Graphique 09



### 09-Est-ce que le français est la langue dominante lors des séances de coordination ?

#### 2.9.2. Présentation des résultats et commentaire

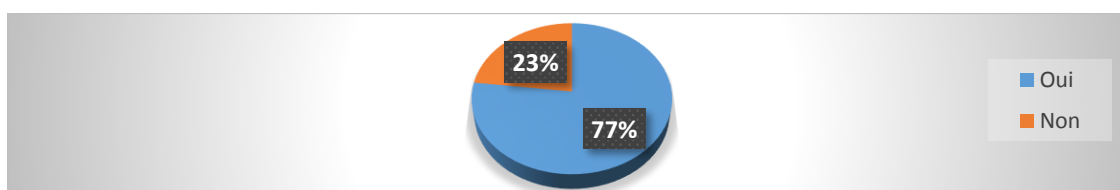
Comme l'indique Ce graphique ci-dessus, nous montre que 85% des enseignants de notre échantillon des enseignants enquêtés utilisent une autre langue mis à part le français dans les séances de coordination, Tandis que 15% des enseignants emploient et s'expriment qu'en français.

Les changements et la présence de la langue étrangère pendant les séances de coordination chez les PES de français de la wilaya de M'sila se défère d'un lycée à l'autre. Dans certains la communication en langue cible est presque exclusivement, et dans d'autre l'utilisation de la langue maternelle est très large. Dans les cas d'encouragement en classe, il y a certains enseignants qui refusent le recours à la langue maternelle mais d'autres exagère dans son utilisation.

## 2.10. Question 10

Avez-vous rencontré des situations où le recours à la langue maternelle a représenté une nécessité pour le bon déroulement de la séance de coordination ?

### 2.10.1. Graphique 10



### 10-La langue maternelle a représenté une nécessité pour le bon déroulement de la séance de coordination ?

#### 2.10.2. Présentation des résultats et commentaire

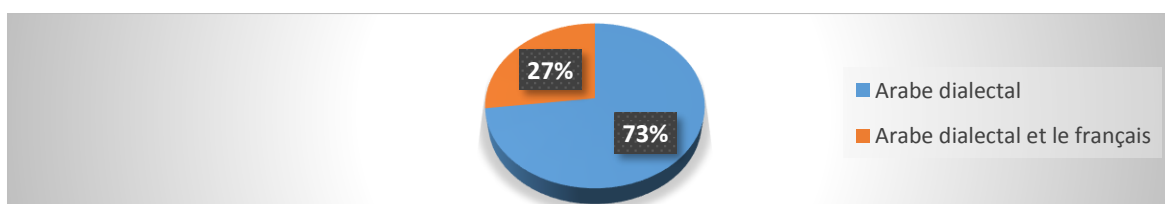
A partir du graphique précédent, nous constatons que 77% des enquêtés voient le recours à la langue maternelle comme une nécessité pour le bon déroulement de la séance de coordination ,23% le voient comme un obstacle et ne veulent pas recourir à la langue maternelle tout simplement parce qu'ils sont des enseignants de langue française du lycée.

Les PES de français de la wilaya de M'sila utilisent le terme de langue médiatrice pour parler de la langue dominante par l'enseignant pendant les séances de coordination et en classe de FLE ; plus simplement, la langue médiatrice est ici la langue du bon déroulement soit lors des séances de coordination, soit en classe ; par opposition parfois à la langue enseignée et à la langue de l'enseignant.

## 2.11. Question 11

Quels codes utilisez-vous mis à part le français ?

### 2.11.1. Graphique 11



### 11-Le code dominant lors des séances de coordination

### 2.11.2. Présentation des résultats et commentaire

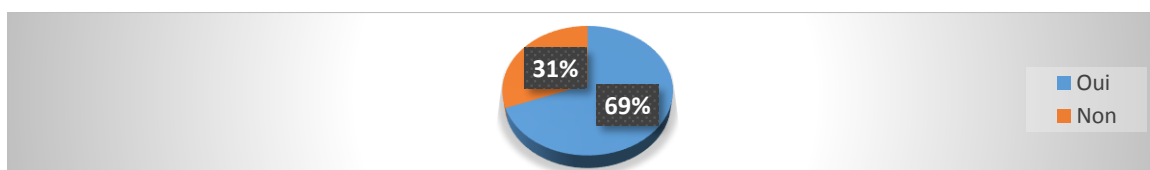
Ce graphique nous montre que 73% des enseignants de notre échantillon font recours à l'arabe dialectal et le français. En revanche, 27% à l'arabe dialectal tout seul, nous voyons que 73 % des enseignants emploient les deux codes à la fois (l'arabe dialectal et le français). 100 % des enseignants font recours à l'arabe dialectal et 00% ne font recours à aucune langue mis à part le français et 27% utilisent l'arabe dialectal tout seul.

Donc, nous pouvons dire que la langue dominante dans les séances de coordination chez les PES de français de M'sila est le français et l'arabe dialectal (la langue maternelle de la majorité des algériens et des M'siliens).

### 2.12. Question 12

Sincèrement, avez-vous des difficultés en français ?

#### 2.12.1. Graphique 12



#### 12-La maîtrise de la langue française

### 2.12.2. Présentation des résultats et commentaire

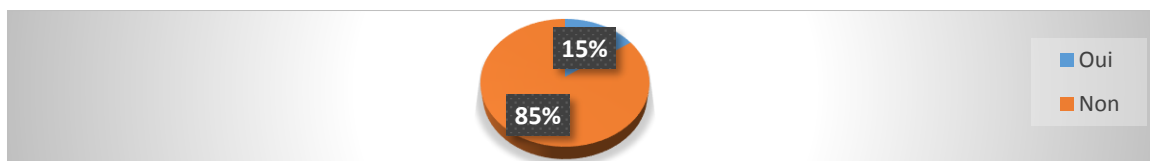
Ce graphique nous montre que la majorité des enseignants interrogés (69%) affirme la maîtrise parfaite de la langue française. Mais nous nous oublions qu'il y a (31%) qui ont des difficultés au niveau de l'oral, de la grammaire, de la conjugaison...etc.

Ces résultats confirment l'incapacité de notre système universitaire à former des enseignants capables d'utiliser la langue française correctement. En dépit d'un enseignement (en revenant au système éducatif) qui a duré dix ans. Mais le malheur ce sont les lacunes relatives à la grammaire de la langue française et l'oral qui persistent chez certains enseignants.

### 2.13. Question 13

Communiquez-vous en français avec vos collègues hors des séances de coordination ?

### 2.13.1. Graphique 13



#### 13-La communication en français avec les collègues hors des séances de coordination

### 2.13.2. Présentation des résultats et commentaire

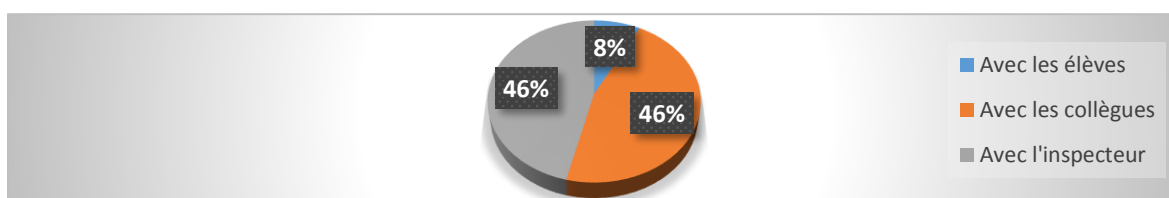
D'après le graphique précédent, nous remarquons que le pourcentage de la réponse non (85%) est plus élevé que celle de oui (15%), cela explique clairement que l'emploi de la langue étrangère est moins utilisée par la majorité des enseignants. En ce sens, les enseignants favorisent l'utilisation de la langue maternelle dans diverses situations.

D'après ce qui précède, on peut dire que le français n'est pas la seule langue utilisée ou la langue dominante dans les séances de coordination les enseignants de français à M'sila sont invités à présenter des activités et échanger sur la transformation de leurs pratiques, et développés des dispositifs pédagogiques à distance, ou réalisé des actions solidaires qui ont permis de poursuivre le processus d'apprentissage en dépit du contexte d'éloignement.

### 2.14. Question 14

Éprouvez-vous le sentiment d'insécurité linguistique ?

#### 2.14.1. Graphique 14



#### 14-Le sentiment d'insécurité linguistique

### 2.14.2. Présentation des résultats et commentaire

D'après le graphique ci-dessus, nous notons que 46% de notre échantillon ne sont pas satisfaits de leur parler en langue française devant leur inspecteur et que 46% ne le sont pas aussi et se sentent de l'insécurité linguistique devant ses collègues. En revanche, nous constatons que 8% éprouvent de l'insécurité linguistique face à ses élèves.

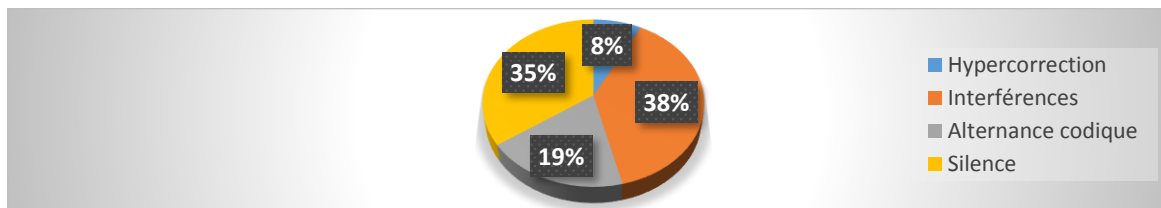
Nous remarquons que les enquêtés ont des avis départagés quant à la non satisfaction de leur parler, certains pensent que leur vocabulaire n'est pas assez riche et qu'ils doivent l'améliorer, d'autres relient cela à la perte de mots et aux difficultés à l'oral et au grammaire, au fait que ce n'est pas leur langue maternelle et qu'ils ne sont pas

habitué à parler en français, ou encore de faire des fautes ; pour quelques-uns c'est la difficulté à s'exprimer en public ou face à des interlocuteurs qui maîtrisent mieux la langue. En effet, la majorité des enseignants sont en situation d'insécurité linguistique car, ils font appel aux autres langues pour arriver à des communications réussites entre eux.

## 2.15. Question 15

Sous quelle forme se manifeste-t-elle ?

### 2.15.1. Graphique 15



### 15-La forme de l'insécurité linguistique

#### 2.15.2. Présentation des résultats et commentaire

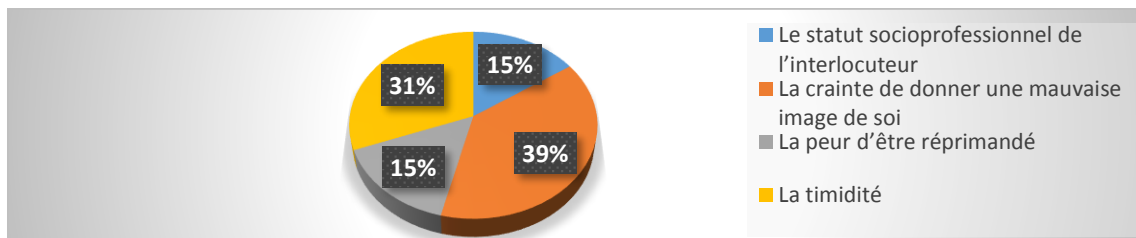
Au vu des propositions rapportées sur le graphique ci-dessus, nous remarquons la présence de ces dernières de façon considérable, notons 38% pour l'interférence, 35% pour le silence, 19% pour l'alternance codique, 8% pour l'hypercorrection.

Nous constatons que ce sentiment, qui touche plusieurs PES de français de M'sila, et ceci dans différentes formes que nous avons évoquées ci-dessus, est en mesure d'expliquer l'état dans lequel le PES de français de M'sila, se retrouve quand il n'arrive pas à mettre en mots, ses pensées. Il est plus qu'évident que nos enseignants n'arrivent pas à surmonter cet obstacle, parce qu'ils malheureusement ne maîtrisent pas les normes qui gèrent la langue française.

## 2.16. Question 16

Quelles seraient les raisons de cette insécurité linguistique ?

### 2.16.1. Graphique 16



### 16-les raisons de l'insécurité linguistique

### 2.16.2. Présentation des résultats et commentaire

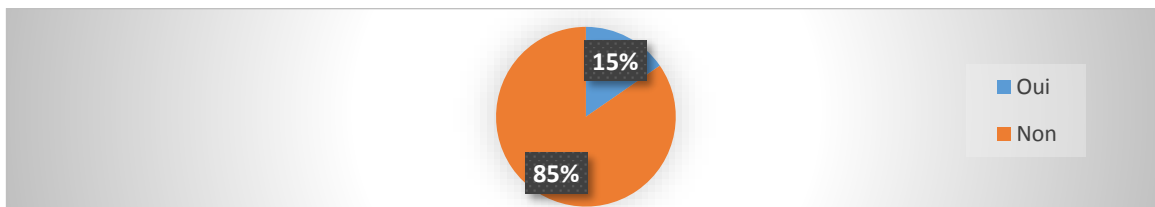
Nous remarquons dans ce graphique une diversité quant aux choix des réponses, les enquêtés sont à 39% attestant que la crainte de donner une mauvaise image de soi est le sentiment qu'ils éprouvent, 31% pour la timidité, 15% ressentant une peur d'être réprimandé, 15% éprouvant de l'insécurité linguistique à cause du statut socioprofessionnel de l'interlocuteur.

On peut dire à partir des réponses obtenues, que les enseignants de M'sila se sentent inférieurs devant leurs inspecteurs ou les enseignants formateurs, et cela s'explique par le fait qu'ils ont peur de la réaction de leurs inspecteurs en cas d'erreur. Lorsque leurs inspecteurs les interrompent ou les corrigent quand les enseignants commettent une faute, certains d'entre eux ressentent une sorte d'humiliation. La peur de l'erreur ressentie par l'enseignant crée chez lui un sentiment d'insécurité. La peur de se tromper et de transgresser les règles grammaticales engendre chez lui une forte sensation d'inconfort et de peur qui empêche le bon déroulement de la séance de coordination et les séminaires.

### 2.17. Question 17

Votre insécurité linguistique serait-elle d'influence négative pour vos élèves ?

#### 2.17.1. Graphique 17



#### 17-L'influence négative de l'insécurité linguistique des enseignants sur les élèves ?

### 2.17.2. Présentation des résultats et commentaire

D'après le graphique précédent, nous notons que 85% de notre échantillon sont unanimes que leur insécurité linguistique n'a aucune influence sur les élèves et que 15% ne le sont pas. Nous remarquons quelque peu un écart sur l'actuel graphique qui nous indique à 85% qu'en tant qu'enseignant le sentiment d'insécurité linguistique ne pourrait pas être d'influence négative pour ses élèves, les 15% restant attestent que cela pourrait être le cas.

Nous devons commencer l'opération de prévention du sentiment de l'insécurité linguistique, il ne faut pas permettre au faussé de se creuser entre l'apprenant de M'sila et la norme qui gère la langue étrangère qu'il est entrain d'essayer d'acquérir, non pas sans difficultés, si on prend en considération tous les facteurs (sociaux, culturels et économiques).

Aussi, il est impératif de prendre en charge l'enseignant m'silien insécurisé lors des séances de coordination, en classe de FLE et pendant les séminaires, et faire en sorte de le débarrasser du sentiment d'insécurité, en renforçant son savoir linguistique et sa connaissance de la norme, chose sans laquelle l'apprenant m'silien sera quasiment impossible de terminer ses études en toute sécurité.

### **3. Interprétation de données recueillies par questionnaire**

À la fin de cette partie consacré pour le questionnaire nous avons constaté que la quasi-totalité des enseignants de la langue française de M'sila font recours à la langue maternelle dans leurs classes en utilisant d'autres codes linguistiques (l'arabe dialectal et le français en parallèle), pour plusieurs fonctions à savoir la reformulation, le bon déroulement des séances de coordination, la peur de l'insécurité linguistique. Le degré de ce recours se diffère d'enseignants à un autre et d'un lycée à un autre selon les besoins de communication.

Cependant, ce recours à la langue maternelle dans les classes peut générer des problèmes devant l'enseignement du FLE surtout quant à l'emploi régulier par les enseignants qui peut amener les élèves à s'habituer à cette stratégie qui est strictement interdite par la tutelle.

Pour conclure, nous avons constaté qu'il est impossible de négliger le rôle de la langue maternelle (l'arabe dialectal) lors des séances de coordination et nous pouvons mettre en pratique un monolinguisme dans la classe de FLE avec les apprenants.

### **Conclusion**

Au terme de la partie pratique, et à l'appui des résultats obtenus par le biais du questionnaire, nous avons retenu que la langue maternelle est omni présente dans l'enseignement du FLE en Algérie et notamment à M'sila. Elle consiste un outil d'enseignement du FLE, qui aide l'enseignant à débloquent des situations d'incompréhension, expliquer, renforcer la compréhension, gérer la classe et maintenir les liens avec ses collègues et ses apprenants.

Cependant, l'emploi régulier de la langue maternelle peut devenir un obstacle devant l'enseignement du FLE par ce qu'il peut générer des difficultés telles que l'insécurité linguistique. Enfin, il est impossible de négliger la place de la langue maternelle dans une classe de langues, et de mettre en pratique un monolinguisme.

## **Conclusion générale**

Pour clôturer notre thème de recherche qui porte sur : « Analyse sociolinguistique du recours à la langue maternelle chez les PES de français de la wilaya de Msila lors des séances de coordination ». Nous sommes partis d'un constat dans lequel la langue maternelle occupe une place importante dans l'enseignement de français langue étrangère.

Nous avons pu confirmer notre hypothèse qui postule que ce recours à la langue maternelle se considère comme le plus moyen rapide à communiquer, reformuler, et transmettre les paroles pour gagner le temps et pour le bon déroulement de la séance de coordination.

La difficulté de la langue étrangère oblige la plupart des enseignants à éviter de l'utiliser et qui recourt à la langue maternelle qui facilite la communication ; en effet, le français régi par ses règles et lois depuis Vaugelas, Balzac et Malherbe, est loin d'être maîtrisé par ses natifs, notamment à notre époque, pour qu'il le soit de par nos enseignants et apprenants m'siliens.

Notre travail donc n'est pas basé seulement sur l'analyse et l'impact du recours à la langue maternelle sur l'organisation des séances de coordination chez les PES de français de M'sila, mais il vise également à marquer les conséquences de l'utilisation de cette langue, ainsi que les questionnaires menés dans cette étude montrent que d'un côté, il existe un effet positif de la langue maternelle et qui est considéré comme une aide dans le bon déroulement des séances de coordination et l'apprentissage des apprenants mais d'un autre côté le facteur de l'insécurité linguistique peut gêner parfois ces séances de coordination.

D'après les résultats obtenus sur le terrain un grand nombre des PES à M'sila éprouve de l'insécurité linguistique face à ses collègues et son inspecteur pour plusieurs des raisons. Ainsi que les résultats nous ont montré que la majorité des enseignants sont en situation d'insécurité linguistique car, ils sentent le besoin de mettre leur langue en question.

Nous sommes surpris de constater qu'un nombre significatif des PES de M'sila ne participe pas aux travaux de coordination pédagogique alors que la coopération entre professeurs est considérée comme pratique incontournable dans la mise en œuvre d'un programme quelque soit le dispositif d'enseignement préconisé. De plus, le développement

des compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec les collègues pour la préparation des pratiques enseignantes

En Algérie l'enseignement de FLE se réalise le plus souvent par le recours à la langue maternelle. En effet elle se fait dans un milieu plurilingue qui se caractérise par le rapport de plusieurs langues, dont l'enseignant prend en considération, dans ses pratiques langagières le rôle des pré-acquis des jeunes apprenants, qui seraient considérés non plus comme un handicap mais comme une richesse à exploiter dans les classes de FLE.

En revanche, les résultats que nous avons obtenus ne sont pas et ne peuvent pas être exhaustifs, et la réflexion sur l'emploi ou le non emploi de la langue maternelle dans la séance de coordination, le séminaire, la classe de FLE n'est pas encore terminée, vue l'importance du sujet traité, qu'on ne peut pas le traiter d'une manière exhaustive, il continuera toujours à interpeler les chercheurs, les sociolinguistes et les didacticiens. Nous avons essayé à partir du présent travail de recherche d'apporter une modeste contribution à l'analyse sociolinguistique du recours à la langue maternelle chez les PES de français de Msila. Et il serait bénéfique de continuer à réfléchir sur ce phénomène que nous trouvons très intéressant parce qu'il nous aide à réfléchir un peu sur la situation de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères.

En conclusion, nous pouvons dire tout simplement que notre recherche n'est qu'un maillon dans une chaîne, que le sujet d'étude est vaste et peut faire l'objet d'autres investigations. Notre souci dans ce modeste travail a été d'apporter une petite réflexion sur le recours à la langue maternelle et l'insécurité linguistique sur le rendement de nos enseignants et nos apprenants ; afin de sensibiliser et de mobiliser les enseignants et les apprenants sur ce problème actuel.

## Table des matières

Remerciements	3
Dédicaces	4
Sommaire	5
<b>Introduction générale</b>	6
<b>Chapitre I : cadre épistémologique de la recherche</b>	9
Introduction	10
1. Situation sociolinguistique en Algérie	11
2. Situation sociolinguistique à M'sila	11
3. Bilinguisme	11
4. Multilinguisme et le plurilinguisme	11
4.1. Différence entre plurilinguisme et multilinguisme	12
5. Contact des langues en Algérie	12
6. Langues en Algérie	13
6.1. Langue arabe	13
6.1.1. Arabe classique	13
6.1.2. Arabe dialectal	13
6.2. Langue berbère	14
6.3. Langue française	14
7. Enseignement de français en Algérie	14
7.1. Durant la période coloniale	14
7.2. Après l'indépendance	15
7.3. Dans l'époque actuelle	15
8. Le système éducatif en Algérie	15
8.1. Première réforme	16
8.2. Deuxième réforme	16
9. Enseignement de français au cycle secondaire	17
10. Qu'est-ce qu'une langue maternelle ?	17
10.1. Acquisition d'une langue maternelle	18
10.2. Différentes conceptions de la notion de langue maternelle	18
10.2.1. Langue maternelle	18
10.2.2. Langue de la mère	18
10.2.2. Langue de la mère	19

10.2.3. Langue première	19
10.2.4. Langue source	19
10.2.5. Langue native	19
10.2.6. Langue naturelle	19
11. Qu'est-ce qu'une langue étrangère ?	19
12. Langue étrangère et Langue seconde	20
13. Relation entre langue maternelle et langue étrangère	21
14. Influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère	21
14.1. Qu'est-ce qu'un recours à la langue maternelle ?	21
14.2. Influence de la langue maternelle dans la classe de FLE	21
15. Emploi de la langue maternelle dans la classe de FLE	22
15.1. Emploi positif	22
15.2. Emploi négatif	22
16. Recours à la langue maternelle dans la classe de FLE selon les méthodologies	23
16.1. Méthodologie traditionnelle	23
16.2. Méthodologie directe	23
16.3. Méthodologie audio-orale (MAO)	24
16.4. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)	24
16.5. Approches communicatives	24
17. Recours à la langue maternelle dans la classe de FLE selon un point de vue officiel	24
Conclusion	25
<b>Chapitre II : L'insécurité linguistique chez les enseignants de français du lycée de la wilaya de M'sila</b>	<b>26</b>
Introduction	27
1. Sécurité / Insécurité linguistique	27
2. Emergence du concept d'insécurité linguistique	28
3. Types d'insécurité linguistique	28
3.1. Selon Remysen.W	28
3.1.1. Insécurité statuaire	28
3.1.2. Insécurité identitaire	29
3.1.3. Insécurité formelle	29

3.2. Approche de Marie-Louise Moreau	29
3.3. Jeu social	29
3.4. Accents régionaux	30
3.5. Registres de langue	30
4. Normes	31
4.1. Normes objectives	31
4.2. Normes descriptives	31
4.3. Normes prescriptives	32
4.4. Normes subjectives (ou évaluatives)	32
4.4. Normes fantasmées	32
5. Diglossie	33
6. Hypercorrection	33
7. Interférence	34
7.1. Interférence phonétique	34
7.2. Interférence lexicale	35
7.3. Interférence grammaticale	35
8. Alternance codique	35
8.1. Deux catégories de l'alternance codique	36
8.1.1. Alternance-relais ou alternances au service de la communication	36
8.1.2. Alternance-tremplins ou alternances au service de l'apprentissage	36
8.2. Types de l'alternance codique	36
8.2.1. Alternance codique situationnelle	36
8.2.2. Alternance codique conversationnelle	37
8.2.3. Alternance intra-phrastique	37
8.2.4. Alternances interphrastiques	38
8.2.5. Alternance extra-phrastique	38
8.3.1. Alternance interlocuteur	38
8.3.2. Alternance intra-locuteur	38
8.3.3. Alternance traductive	38
8.3.4. Alternance continue	38
9. Emprunt	38
10. Calques	38
10.1. Calques par analogie formelle	39

10.2. Calques par traduction	39
10.3. Calques morphologiques	40
11. Interlangue	40
Conclusion	41
<b>Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats de l'enquête</b>	42
Introduction	43
1. L'enquête	43
1.1. Présentation de l'enquête	43
1.2. Description du questionnaire	43
1.3. Le corpus	44
1.4. Le public	44
1.5. Description du questionnaire	44
1.6. Qu'est-ce qu'une séance de coordination ?	44
2. Dépouillement du questionnaire	45
2.1. Question 01	45
2.1.1. Graphique 01	45
2.1.2. Présentation des résultats et commentaire	45
2.2. Question 02	45
2.2.1. Graphique 02	45
2.2.2. Présentation des résultats et commentaire	46
2.3. Question 03	46
2.3.1. Graphique 03	46
2.3.2. Présentation des résultats et commentaire	46
2.4. Question 04	47
2.4.1. Graphique 04	47
2.4.2. Présentation des résultats et commentaire	47
2.5. Question 05	47
2.5.1. Graphique 05	48
2.5.2. Présentation des résultats et commentaire	48
2.6. Question 06	48
2.6.1. Graphique 06	48
2.6.2. Présentation des résultats et commentaire	49
2.7. Question 07	49

2.7.1. Graphique 07	49
2.7.2. Présentation des résultats et commentaire	49
2.8. Question 08	50
2.8.1. Graphique 08	50
2.8.2. Présentation des résultats et commentaire	50
2.9. Question 09	50
2.9.1. Graphique 09	50
2.9.2. Présentation des résultats et commentaire	50
2.10. Question 10	51
2.10.1. Graphique 10	51
2.10.2. Présentation des résultats et commentaire	51
2.11. Question 11	51
2.11.1. Graphique 11	51
2.11.2. Présentation des résultats et commentaire	52
2.12. Question 12	52
2.12.1. Graphique 12	52
2.12.2. Présentation des résultats et commentaire	52
2.13. Question 13	52
2.13.1. Graphique 13	52
2.13.2. Présentation des résultats et commentaire	53
2.14. Question 14	53
2.14.1. Graphique 14	53
2.14.2. Présentation des résultats et commentaire	53
2.15. Question 15	54
2.15.1. Graphique 15	54
2.15.2. Présentation des résultats et commentaire	54
2.16. Question 16	54
2.16. Graphique 16	54
2.16.2. Présentation des résultats et commentaire	54
2.17. Question 17	55
2.17.1. Graphique 17	55
2.17.2. Présentation des résultats et commentaire	55
3. Interprétation de données recueillies par questionnaire	56

Conclusion	56
<b>Conclusion générale</b>	57
<b>Table des matières</b>	60
<b>Bibliographie</b>	66
<b>Annexes</b>	71

## **BIBLIOGRAPHIE**

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### 1. OUVRAGES THÉORIQUES

- ASSELAH-RAHAL, S. (2001). Le français en Algérie. Mythe ou réalité ? *Communication proposée lors du neuvième sommet de la francophonie, Éthique et nouvelles technologies : l'appropriation des savoirs en question.*
- BOURDIEU, P. (2014). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques.* Fayard.
- BOYER, H. (2001). Introduction à la sociolinguistique. Paris, Dunod. Coll. *Topos.*
- CALVET, L. J. (1993) *la Sociolinguistique*, éd : PUF, Paris.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* CLÉ international.
- CUQ, J. P. (1991). *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques.* Hachette.
- CUQ, J. P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT DES NOUVEAUX PROGRAMMES DE FRANÇAIS(2005). *1ère Année moyenne, Alger : Office national des publications scolaires.*
- ELIMAM, A. (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie.* Éditions Dar El Gharb, Oran.
- GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères.*
- MARIELLA, C. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère.* Berne : Peter Lang.
- MARIE-LOUISE, M. (1997). *Sociolinguistique, concepts de base.* Bruxelles, Mardaga.
- MARTINET, A. (1982). *Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. La linguistique, (Fasc. 1).*
- MOREAU, M. L. (1997). *Sociolinguistique : les concepts de base (Vol. 218).* Éditions Mardaga.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE(2005). *Programme de première année secondaire, ONPS, Alger.*

- PUREN, C. & GALISSON, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLÉ international.
- REMYSEN, W. (2004). *L'insécurité linguistique des francophones ontariens et contribution à l'étude de la francophonie canadienne*. Aspects de la nouvelle francophonie canadienne.

## 2. DICTIONNAIRES

- [www.larousse.fr/dictionnaires/français/bilinguisme/9291](http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/bilinguisme/9291) consulté le: 12/05/2021
- Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde- JEAN PIERRE CUQ-1990.

## 3. MÉMOIRES ET THÈSES

- ABBES, N. E. H., & YOUSFI, C. E. (2018). *Le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage de l'oral en classe de cinquième année primaire* (Université d'Adrar).
- AISSI, N. (2017). *L'insécurité linguistico-culturelle du FLE : Cas des apprenants de la 2ème année secondaire* (Université de Biskra).
- BECETTI, A. (2019). *Plurilinguisme et appropriation de l'oral en école de formation de formateurs : quelques pistes exploratoires en vue de «sentir» autrement l'insécurité linguistique*. *SOCLES*, 8(1).
- BENMAKHLOUF.S. (2018) *L'alternance codique dans la chanson du rap en Algérie* (Université de Biskra).
- BENOUADFEL, N., & BELLALA, S. (2017). *Alternance codique entre l'arabe, le français et le kabyle dans les conversations des facebookeurs de la wilaya de Bejaia* (Université de Bejaia).
- BOUBEKER, R. (2016) *L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE Cas des apprenants de 1ère AM du CEM de Mouhamed Atmani à M'chounèche wilaya de Biskra*. (Université de Biskra).
- BOUCETTA, S. (2017). *l'emprunt arabe dans les romans de Tahar ben Jelloun, " la nuit sacrée" et " sur ma mère"* (université de Jijel).
- BOUCHEMOT, N. (2019). *La Reformulation Inter linguistique Comme Stratégie D'enseignement Du Français Au Palier Moyen À Jijel* (université de Jijel).

- BOUHOUCHE, B., & HENNOUS, F. (2019). *L'impact de l'insécurité linguistique sur la production orale des élèves de troisième année secondaire, cas des élèves du lycée Ahmed Boumendjel, Jijel* (université de Jijel).
- BOURKANI, H., & BOUKHELOU, A. (2014). *Les pratiques langagières chez les étudiants subsahariens au sein de l'université de Bejaia* (Université de Béjaia).
- CHEURFA, A., & KELATMA, N. (2019). *Recours à la langue maternelle en classe de FLE Au cycle moyen* (Université Ahmed Draïa-Adrar).
- HADOUCHE, K., & KAHLOUCHE, F. (2015). *L'insécurité linguistique en milieu universitaire : le cas des étudiants du département de français de Tizi-Ouzou* (Université Mouloud Mammeri De Tizi-Ouzou).
- HARARI, L., & HAREB, A. (2018). *Les attitudes et les représentations sociolinguistiques des langues en présence en Algérie : cas des locuteurs de Boukhelifa* (Université de Bejaia).
- HASSIBA, B., & SELMA, Z. (2020). *Les interférences dans les expressions écrites en FLE. Cas des élèves de 3ème année secondaire* (Université de Mila).
- GHASSOULI, M., & HADDAD, W. (2017). *Le contact de langues à l'épreuve des échanges langagiers des étudiants francisants des universités de Batna et de Bejaia* (Université de Bejaia).
- KHENNICHEN, FARES, & ATHMANE SIAFA. (2017). *Le recours à la langue maternelle dans l'enseignement du FLE* (Université d'Oum El Bouaghi).
- MOUSSA AMIRAT, Z., & AMATOUSSE, H. (2017). *L'alternance codique dans l'émission télévisée : « Entre Parenthèses » de Canal Algérie* (Université de Bejaia).
- BEDJAOULI & DERKOUICHE, I. (2018). *L'insécurité linguistique : manifestations comportementales à l'oral au niveau des structures grammaticales. chez les étudiants de 1ère année français.* (Université de Biskra).
- HALITIM, S. (2019). *Pour l'intégration modérée de la langue maternelle dans l'apprentissage du FLE Cas des apprenants de la cinquième année primaire École : Ridha HOUHOU-BOUSSAÂDA* (Université de M'sila).
- TOUNSI, N. & BOULSANE, R. (2015). *Analyse des interférences lexico-sémantiques dans les productions écrites.* (Université d'Oum El Bouaghi).

- YAHIA CHERIF, R. E., & BENCHERIF, N. (2014). *Étude sociolinguistique des pratiques langagières des étudiantes de médecine de l'université de Bejaia* (Université de Béjaia).
- YAHIAOUI, M., & MEHADA, A. (2017). *Pratiques langagières et représentations linguistiques chez les locuteurs de la région de Draa El-Gaid* (Université de Béjaia).
- WASSILA, M., & MUSTAPHA, D. E. (2015). *Étude comparative du discours SMS en période de fêtes de fin d'année : cas du nouvel an grégorien, hégirien et berbère* (Université de Béjaia).
- ZINAI, L., & YAHIA, R. (2017). L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE. (Université d'Oum El Bouaghi).

#### 4. SITOGRAPHIE

- <https://journals.openedition.org/mots/4993> (consulté le : 20/05/2021/ L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété)
- [langue maternelle — Wiktionnaire \(wiktionary.org\)](http://wiktionnaire.org) (consulté le 08/04/2021)
- [theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.wenski\\_c&part=107007](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.wenski_c&part=107007)(consulté le 17/05/2021)

#### 5. ARTICLES

- [http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/07/Grosjean\\_15.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/07/Grosjean_15.pdf)(consulté le 23/05/2021).

## **Annexes**

## Questionnaire destiné aux Enseignants du lycée de la wilaya de M'sila

<b>Question</b>	<b>Réponse</b>
1. Êtes-vous une femme ou un homme ?	a. Une femme <input type="checkbox"/> b. Un homme <input type="checkbox"/>
2. Quel âge avez-vous ?	Veuillez indiquer votre âge. <input type="text"/> Ans
3. Quel est le niveau du diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?	a. LMD <input type="checkbox"/> b. Licence (4 ans) <input type="checkbox"/> c. ENS (5 ans) <input type="checkbox"/> d. Master <input type="checkbox"/> e. Magister <input type="checkbox"/> c. Doctorat <input type="checkbox"/> Autre : <input style="width: 150px;" type="text"/>
4. Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous ?	Veuillez indiquer le nombre : <input type="text"/> Ans
5. Vous êtes enseignant(e) de français parce que :	a. Votre premier choix. <input type="checkbox"/> b. Vous aimez enseigner. <input type="checkbox"/> c. Vous aimez le français. <input type="checkbox"/> d. Vous avez eu une formation d'enseignant (e) de français. <input type="checkbox"/> e. C'est un choix personnel. <input type="checkbox"/> f. Un choix qui s'est imposé. <input type="checkbox"/> g. Vous avez fini par le devenir. <input type="checkbox"/> Autre : ..... .....
6. Avez-vous recours à la langue maternelle en classe avec vos élèves ?	Oui : <input type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/> Pourquoi ? ..... ..... .....
7. Quand vous faites une leçon, est-ce que vos élèves comprennent :	a. Facilement ? <input type="checkbox"/> b. Difficilement (beaucoup d'explication)? <input type="checkbox"/> c. Difficilement (avec le recours à langue maternelle)? <input type="checkbox"/>

<p>8.Est-ce que vous faites des séances de coordination au niveau de votre établissement ?</p>	<p>a. Oui : <input type="checkbox"/></p> <p>b. Non : <input type="checkbox"/></p> <p>c. Rarement : <input type="checkbox"/></p> <p>d. Seulement lors de la préparation des sujets d'examen : <input type="checkbox"/></p> <p>Autre : .....</p> <p>.....</p>	
<p>9.Dans une séance de coordination, est-ce que ne vous vous exprimez qu'en français ?</p>	<p>Oui : <input type="checkbox"/></p>	<p>Non : <input type="checkbox"/></p>
<p>10. Avez-vous rencontré des situations où le recours à la langue maternelle a représenté une nécessité pour le bon déroulement de la séance de coordination?</p>	<p>Oui : <input type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/></p>	
	<p>Si oui, pourquoi ?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>11.Quels codes utilisez-vous mis à part le français ?</p>	<p>a. Arabe classique <input type="checkbox"/></p> <p>b. Arabe dialectal <input type="checkbox"/></p> <p>c. Autre réponse : .....</p> <p>.....</p>	
<p>12. Sincèrement, avez-vous des difficultés en français ?</p>	<p>Oui : <input type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/></p>	
	<p>Si oui, sur quel plan ?.....</p> <p>.....</p>	
<p>13- Communiquez-vous en français avec vos collègues hors des séances de coordination ?</p>	<p>Oui : <input type="checkbox"/></p>	<p>Non : <input type="checkbox"/></p>
<p>14.Éprouvez-vous le sentiment d'insécurité linguistique?</p>	<p>Oui : <input type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/></p>	
	<p>Si c'est le cas, est-ce face à :</p> <p>a.vos élèves <input type="checkbox"/></p> <p>b.vos collègues <input type="checkbox"/></p> <p>c. votre inspecteur <input type="checkbox"/></p> <p>Autre : .....</p>	
<p>15.Sous quelle forme se manifeste-t-elle ?</p>	<p>a. Hypercorrection <input type="checkbox"/></p> <p>b. Interférences <input type="checkbox"/></p> <p>c. Alternance codique <input type="checkbox"/></p>	

	d. Silence <input type="checkbox"/> Autre :.....	
16. Quelles seraient les raisons de cette insécurité linguistique ?	a. La non-maîtrise de la langue française <input type="checkbox"/> b. La rigidité de la langue française <input type="checkbox"/> c. Le niveau intellectuel de l'interlocuteur <input type="checkbox"/> d. Le statut socioprofessionnel de l'interlocuteur <input type="checkbox"/> e. La crainte de donner une mauvaise image de soi <input type="checkbox"/> f. La peur d'être réprimandé <input type="checkbox"/> g. La timidité <input type="checkbox"/> Autre :	
17- Votre insécurité linguistique serait-elle d'influence négative pour vos élèves ?	Oui : <input type="checkbox"/>	Non : <input type="checkbox"/>

## Résumé

Ce travail consiste au traitement de la question du recours à langue maternelle dans une séance de coordination, un séminaire ou une classe de FLE. Notre travail est centré sur l'analyse sociolinguistique du recours à la langue maternelle lors des séances de coordination chez les PES de français de M'sila. En effet, nous avons divisé ce travail en deux parties : une partie théorique de deux chapitres qui met en évidence quelques principales notions concernant les langues vis-à-vis de l'analyse du recours à la langue maternelle chez les PES de français de la willaya de M'sila lors des séances de coordination. Une autre partie pratique dans laquelle nous essayons d'analyser un questionnaire qui a pour but de savoir quels sont les problèmes rencontrés pendant la séance de coordination et le séminaire et pourquoi le recours à la langue maternelle.

**Mots - clés :** langue maternelle-langue étrangère-séance de coordination- PES de français de M'sila- insécurité linguistique

## ملخص

يتكون هذا العمل من معالجة مسألة استخدام اللغة الأم في جلسة تنسيقية أو ندوة أو فصل دراسي أثناء دراسة اللغة الفرنسية. يركز عملنا على التحليل الاجتماعي اللغوي لاستخدام اللغة الأم أثناء جلسات التنسيق لأساتذة التعليم الثانوي للغة الفرنسية في المسيلة. في الواقع ، لقد قسمنا هذا العمل إلى قسمين :جزء نظري منفصلين يسلطان الضوء على بعض المفاهيم الرئيسية المتعلقة باللغات مقابل تحليل استخدام اللغة الأم بين أساتذة التعليم الثانوي للغة الفرنسية في المسيلة خلال جلسات التنسيق , جزء عملي آخر نحاول فيه تحليل استبيان يهدف إلى معرفة المشكلات التي يواجهها أساتذة التعليم الثانوي للغة الفرنسية في المسيلة خلال الجلسة التنسيقية و الندوة و لماذا اللجوء إلى استخدام اللغة الأم. **الكلمات المفتاحية :** اللغة الأم - اللغة الأجنبية - جلسة التنسيق - أساتذة التعليم الثانوي للغة الفرنسية لولاية المسيلة - انعدام الأمن اللغوي.

## ABSTRACT

This work consists of dealing with the issue of using the mother tongue in a coordination session, a seminar or a class while studying French Language. Our work focuses on the sociolinguistic analysis of the use of mother tongue during coordination sessions of secondary school teachers of French in M'sila. Indeed, we have divided this work into two parts :A theoretical part of two chapters that highlights some main notions concerning languages opposite to the analysis of the use of the mother tongue among secondary school teachers of French in M'sila during the coordination sessions. Another practical part consisting of one chapter in which we try to analyze a questionnaire that aims to find out why the use of the mother tongue.

**Key-words:** mother tongue - foreign language -coordination session - secondary school teachers of French in M'sila - linguistic insecurity